

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

Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των
χαρισματικών μαθητών

Φωτεινή Λιόση

doi: [10.12681/edusc.2709](https://doi.org/10.12681/edusc.2709)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιόση Φ. (2020). Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 645–653. <https://doi.org/10.12681/edusc.2709>

Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών
Φωτεινή Λιόση, Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Πολιτική Ανώτατης
Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη

fenia_lio@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η κριτική προσέγγιση των πολιτικών που αναπτύσσονται σε εθνικό επίπεδο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και η κατανόηση της θέσης που αυτοί κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αρχικά τίθεται το εννοιολογικό πλαίσιο της «χαρισματικότητας», όπως το όρισε ο J. Renzulli, καθώς, σύμφωνα με την Εθνική Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά, συνιστά ένα από τα δύο πιο σημαντικά θεωρητικά πλαίσια που έχουν δοθεί διεθνώς για τον παραπάνω όρο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και αιτιολογείται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ευέλικτων και εμπλουτισμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και της εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των χαρισματικών μαθητών στην κοινή τάξη του γενικού σχολείου. Έπειτα, παρουσιάζεται η ελληνική νομοθεσία που αφορά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και παράλληλα εξετάζεται αν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαθέτουν. Τέλος, η εισήγηση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένα σαφές κανονιστικό πλαίσιο που να καλύπτει τις ανάγκες μάθησης των χαρισματικών παιδιών, με αποτέλεσμα αφενός να παραμελούνται στην τάξη και να μην αξιοποιούνται οι υψηλές τους ικανότητες και αφετέρου να παραβιάζεται το συνταγματικό τους δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση; χαρισματικοί μαθητές; ελληνική νομοθεσία; Χαρισματικότητα; διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

The purpose of the paper is the critical approach of policies developed at national level for the education of gifted students and the understanding of the position they hold in the country's education system. Firstly, the theoretical framework for “giftedness”, as it was defined by J. Renzulli, is exposed. This framework constitutes one of the two most prominent theoretical conceptions that have been given internationally for the above term, according to the National Association for the Gifted Children. Then, reference is made to the characteristics of gifted children and the necessity of flexible and enriched curriculum, as well as the application of differentiated teaching practices are justified so that the inclusion of gifted children in the common class of the typical school will be facilitated. Furthermore, Greek legislation on the education of gifted children is presented, while it is examined whether the existing education system responds to their special educational needs. Finally, the paper concludes that there is no clear regulatory framework covering the learning needs of gifted children. This fact has as a result that the gifted students are neglected in the classroom and their high abilities are not valued. Also, their constitutional right to access equal learning opportunities, like other student populations, is violated.

Keywords

Education; gifted students; Greek legislation; Giftedness; differentiated teaching

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διατυπωθεί αρκετά θεωρητικά πλαίσια σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «χαρισματικότητα» (giftedness). Σύμφωνα με τη National Association for the Gifted Children (NAGC), ο ορισμός για τη χαρισματικότητα που δόθηκε από τον ιδρυτή και διευθυντή του National Research Center for the Gifted and Talented στο Πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ J. Renzulli, ύστερα από αρκετά χρόνια μελέτης των χαρισματικών παιδιών, συνιστά ένα από τα δύο πιο σημαντικά θεωρητικά πλαίσια¹. Κατά τον Renzulli (1978), η χαρισματική συμπεριφορά προκύπτει όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών χαρακτηριστικών:

- η άνω του μέσου όρου ικανότητα,
- το υψηλό επίπεδο δέσμευσης στην εκτέλεση καθηκόντων και
- το υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα χαρισματικά και ταλαντούχα (gifted and talented) παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν και τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά. Ο Renzulli με τη φράση «άνω του μέσου όρου ικανότητα» ξεχωρίζει τις γενικές ικανότητες (αφηρημένη σκέψη, επεξεργασία πληροφοριών) από τις ειδικές (ικανότητα απόκτηση της γνώσης, εκτέλεση μιας δραστηριότητας). Ακόμα, με τη φράση «δέσμευση στην εκτέλεση καθηκόντων» εννοεί το κίνητρο που μετουσιώνεται σε δράση, όπως η επιμονή, η υπομονή, η σκληρή δουλειά, η αυτοπεποίθηση, η διορατικότητα και ο ιδιαίτερος ενθουσιασμός με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Μάλιστα, ο Renzulli θεωρεί ότι χωρίς τη δέσμευση στην εκτέλεση καθηκόντων δεν καθίσταται εφικτή η υψηλή επίδοση. Επίσης, με τον όρο «δημιουργικότητα» εννοεί την ευφράδεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία της σκέψης, τη δεκτικότητα στις εμπειρίες, την ευαισθησία στην παρακίνηση και την προθυμία στην ανάληψη ρίσκου. Βέβαια, η χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να εντοπιστεί σε συγκεκριμένα άτομα (όχι σε όλα), σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (όχι συνέχεια) και υπό συγκεκριμένες συνθήκες (όχι σε όλες τις συνθήκες). Μάλιστα, την εκδήλωση της χαρισματικότητας επηρεάζουν παράγοντες της προσωπικότητας και περιβαλλοντικοί παράγοντες. (Renzulli, 1978).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι η χαρισματικότητα δεν είναι πάντα ορατή και εύκολο να εντοπιστεί. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να μην εκδηλώσουν τις εξαιρετικές ικανότητες που διαθέτουν αν βρεθούν σε μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα που προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες μάθησης (NAGC, 2010). Αυτοί οι

¹<http://www.nagc.org/theoretical-frameworks-giftedness> [Accessed on 26.06.2018]. Το δεύτερο πιο σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τη National Association for the Gifted Children είναι το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου του Gagne, το οποίο θέτει έναν ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ των όρων «χαρισματικότητα» και «ταλέντο». Κατά τον Gagne, ο όρος χαρισματικότητα αφορά στην κατοχή και χρήση έμφυτων φυσικών ικανοτήτων, ενώ ο όρος ταλέντο αφορά στην συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ένα τουλάχιστον γνωστικό πεδίο. Στο μοντέλο του Gagne παρουσιάζονται τέσσερις τομείς φυσικής ικανότητας: ο νοητικός, ο δημιουργικός, ο κοινωνικο-συναισθηματικός και ο αισθητικοκινητικός. Αυτές οι φυσικές ικανότητες έχουν γενετικό υπόβαθρο και μπορούν να παρατηρηθούν σε κάθε δραστηριότητα που εκτελούν τα παιδιά στο σχολείο (Gagne, 1985).

μαθητές για να εκδηλώσουν, αλλά και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους χρειάζονται αναλυτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε αυτές (DECD, 2016) και μια εκπαιδευτική διαδικασία που να αποτελεί πρόκληση γι' αυτούς (NAGC, 2010). Η χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να εντοπιστεί σε έναν ή περισσότερους τομείς, οι οποίοι αφορούν τις επιστήμες, όπως τα μαθηματικά, ή/και τις αισθητικοκινητικές δεξιότητες, όπως ο χορός, η ζωγραφική, τα αθλήματα, η μουσική (NAGC, 2010).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, όπως περιγράφηκε παραπάνω, διαθέτουν ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά, τα οποία διαφέρουν από αυτά άλλων μαθητών της ίδιας ηλικίας. Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- μαθαίνουν γρήγορα
- αντιλαμβάνονται εύκολα προχωρημένα θέματα
- επιμένουν στην ολοκλήρωση καθηκόντων
- ακολουθούν εύκολα σύνθετες οδηγίες
- χειρίζονται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες
- μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση
- έχουν εκπληκτική αντίληψη
- δείχνουν φυσική και πνευματική ανησυχία και είναι σπάνια παθητικοί μαθητές, όταν τους δοθεί ενθάρρυνση
- προτιμούν να μιλάνε παρά να γράφουν και μιλάνε με ταχύτητα και ευφράδεια
- θέλουν να αναλύουν θέματα σε μεγαλύτερο βάθος
- έχουν ιδιαίτερη περιέργεια και θέλουν συνέχεια να ξέρουν τους λόγους
- μπορεί να κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις ή ασυνήθιστες παρατηρήσεις σε συζητήσεις μέσα στην τάξη
- μαθαίνουν να διαβάζουν γρήγορα
- θυμούνται αυτό που διαβάζουν με λεπτομέρεια
- έχουν αξιοθαύμαστες γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές
- μπορούν να παράγουν πρωτότυπη και με φαντασία εργασία (Λόζα, 2004).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν μεγάλη πνευματική ταχύτητα και οι πνευματικές τους ανάγκες δεν μπορούν να καλυφτούν από μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στο μέσο όρο της τυπικής τάξης και στηρίζεται στις συνεχείς επαναλήψεις πληροφοριών και στην εξάσκηση δεξιοτήτων, τις οποίες έχουν ήδη κατακτήσει (Λόζα, 2004). Μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ βαρετή γι' αυτά τα παιδιά και εγκυμονεί τρεις βασικούς κινδύνους: α) να μην εκδηλωθεί η χαρισματική τους συμπεριφορά, β) να μην αναπτυχθούν οι υψηλές τους ικανότητες και γ) να παρουσιάσουν αρνητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να αναπτύξουν αρνητικά συμπεριφοριστικά, αλλά και μαθησιακά χαρακτηριστικά, όταν βρεθούν σε περιβάλλον μάθησης που δεν προωθεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν, δεν αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, δεν τους παρέχει δραστηριότητες-πρόκληση ή δεν τους προφέρει την απαραίτητη προσοχή. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές αυτοί μπορεί να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, χαμηλή επίδοση, ανία, προβλήματα συμπεριφοράς, απογοήτευση, άγχος, ανασφάλεια, αυτοαπομόνωση ή επιθετική συμπεριφορά, ως απάντηση στην απόρριψη που βιώνουν από συνομηλίκους τους, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν χαρισματική συμπεριφορά (Μπογδάνου, 2009).

Επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν το ανεπτυγμένο λεξιλόγιό τους για να κοροϊδέψουν τους συμμαθητές τους που δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς λεκτικά ή μπορεί να προβούν σε πρακτικές εκφοβισμού ή να αρνηθούν με έντονο τρόπο να συνεργαστούν με άλλους που δεν έχουν τόσο ανεπτυγμένες ικανότητες ή ακόμα να παραμελούν τις εργασίες και τη μελέτη σε κάποια μαθήματα (Λόξα, 2004).

Συνεπώς, οι χαρισματικοί μαθητές, εξαιτίας των υψηλών ικανοτήτων τους και των ιδιαίτερων μαθησιακών, αλλά και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών τους, διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αφενός για να αναπτύξουν το δυναμικό τους και αφετέρου για να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί, ως απόρροια ύπαρξης σεβασμού στην ατομική ικανότητα, τις διαφορές και τη φύση του ατόμου (Μπογδάνου, 2009).

Εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά τα οποία διαφέρουν σημαντικά από αυτά που διαθέτει η πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Γι' αυτό το λόγο, η εκπαίδευσή τους χρειάζεται να στηρίζεται σε ένα ευέλικτο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που θα επιτρέπει την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός της τάξης, οι οποίες αφενός θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών (Μανωλάκος, 2010) και αφετέρου θα αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους.

Επίσης, η επέκταση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, καθώς περιλαμβάνει την πρόβλεψη για συμπιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα και εφαρμογή ειδικών εργαλείων διδασκαλίας, επιτρέπει στους χαρισματικούς μαθητές να αποκτήσουν περισσότερο χρόνο για να εκπαιδευτούν σε γνωστικά πεδία σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ανώτερες ικανότητες σκέψης (δημιουργική επίλυση προβλημάτων, ηθικά διλήμματα) αντίστοιχα (DECD, 2016).

Όλοι οι χαρισματικοί μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο της χαρισματικότητάς τους (μέτριο, υψηλό, εξαιρετικό) ή των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να διαθέτουν, χρειάζεται να εκτεθούν σε ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα τους προσφέρει μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) αντίστοιχα των ικανοτήτων τους, θα ενισχύει την ευτυχία τους και θα υποστηρίζει συλλήβδην την προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, για την επαρκή εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθούν οι υψηλές τους ικανότητες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, καθώς οι περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται σε κοινές τάξεις, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητικούς πληθυσμούς (DECD, 2016).

Η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το αν είναι χαρισματικοί ή όχι ή διαθέτουν αναπηρίες ή άλλες γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές ή/και συναισθηματικές ιδιαιτερότητες προτάθηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, όπου ορίστηκε ότι τα τυπικά σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν μια περισσότερο μαθητο-κεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και κάθε παιδί να μπορεί να απολαμβάνει το θεμελιώδες δικαίωμά του στην εκπαίδευση (The Salamanca Statement, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει απάντηση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να διευκολύνει την

ένταξή τους στη γενική τάξη, καθώς συνιστά μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών, τη διαφορετική πρότερη γνώση που διαθέτουν, τις διαφορετικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα και προωθεί την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, που εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη. Ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία του κάθε μαθητή βοηθώντας τον κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντας του εναλλακτικούς και ευέλικτους τρόπους για να κατακτήσει τα απαραίτητα κάθε φορά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα δημιουργεί προκλήσεις στις υψηλές ικανότητες που διαθέτουν (Hall, 2002).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τρία στοιχεία της διδασκαλίας: το περιεχόμενο (τι πρέπει να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία), τη διαδικασία (ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα σχεδιάσει τη διδασκαλία ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τα ζητούμενα μαθησιακά αποτελέσματα) και το τελικό προϊόν (ο τρόπος με τον οποίο θα αξιολογηθεί η διδαχθείσα γνώση) (Tomlinson, 2001).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μαθητο-κεντρική διδασκαλία, η οποία δεν ανταποκρίνεται μόνο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, αλλά ωφελεί όλους τους μαθητές της τάξης. Επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν θα πρέπει να συγχέεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς θα ήταν ανέφικτο ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει κάθε μέρα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για κάθε μαθητή της τάξης του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας, ώστε να περικλείει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών στο πλαίσιο της τάξης (Tomlinson, 2014).

Οι δάσκαλοι είναι εφικτό να εκπαιδευτούν ώστε να μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (Tomlinson, 2001) και οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson et Allan, 2000), ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης ανάλογες των ικανοτήτων τους. Μάλιστα, δάσκαλοι που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σημειώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση στους μαθητές της τάξης τους (Hall, 2002).

Παράλληλα, ένας άλλος τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι τα ειδικά σχολεία για τους χαρισματικούς μαθητές που παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς, όπως οι επιστήμες, ο αθλητισμός, η μουσική, τα μαθηματικά, οι τέχνες. Τέλος, η επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης προφέρει τη δυνατότητα, ειδικά στους μαθητές υψηλής χαρισματικότητας, να εισάγονται νωρίτερα και με ευελιξία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να ολοκληρώνουν μάλιστα την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μικρότερη ηλικία, καθώς και να συμμετέχουν σε κάθετα ομαδοποιημένες ή σύνθετες τάξεις και να «κερδίζουν» σχολική χρονιά (DECD, 2016).

Ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Αν και στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική αναπτύσσονται εδώ και πολλά χρόνια πολιτικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, στην Ελλάδα η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Μπογδάνου, 2009).

Στην ελληνική νομοθεσία οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές ονομάζονται «άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» (ν.3194/2003) και μόλις το 2003 με την παρ.7 του αρθρ.2 του νόμου 3194/2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων

και άλλες διατάξεις» έγινε η πρώτη ρητή αναφορά σε αυτή την κατηγορία μαθητών και θεσμοθετήθηκε ότι χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης².

Ωστόσο, τρία χρόνια πριν τη θεσμοθέτηση του παραπάνω νόμου, με την παρ.3 του αρθρ.1 του νόμου 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» ο νομοθέτης κάνει μια πρώτη έμμεση αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές, ορίζοντας ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και αυτά που δεν έχουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές ιδιαιτερότητες, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα κατά τη περίοδο της σχολικής τους ζωής.

Επίσης, στην παρ.3 του αρθρ.3 του νόμου 3699/2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζεται ότι οι μαθητές που θεωρούνται χαρισματικοί στην Ελλάδα είναι αυτοί που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα και αναφέρεται πλέον ρητά ότι είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, με την ίδια παράγραφο ανατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους συγκεκριμένους μαθητές. Όμως, η συγκεκριμένη διάταξη δεν έχει ενεργοποιηθεί μέχρι σήμερα³. Συν τοις άλλοις, αν και στον εν λόγω νόμο ρυθμίζονται θέματα για τη φοίτηση, τη διάγνωση και την αξιολόγηση των μαθητών που έχουν ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης, αναφέρεται πάλι στην ίδια παράγραφο, ότι αυτές οι διατάξεις δεν έχουν εφαρμογή για τους χαρισματικούς μαθητές.

Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν έχει διαμορφωθεί ακόμα ένα σαφές κανονιστικό πλαίσιο που να ρυθμίζει όλα τα θέματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Η σχετική νομοθεσία είναι αποσπασματική και φαίνεται ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών δεν αποτελεί προτεραιότητα του κράτους. Αντίθετα, το κράτος φαίνεται να στηρίζει περισσότερο την εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στο μέσο όρο και αυτών που αποκλίνουν από το μέσο όρο προς τα κάτω.

Η εθνική πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών ουσιαστικά αποτυπώνεται στην ίδρυση καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Λυκείων (παρ.16, αρθρ.8 του ν.3194/2003), καθώς και αθλητικών και μουσικών Γυμνασίων (παρ.9, αρθρ.5 του ν.1566/1985) σε ορισμένες πόλεις της χώρας με στόχο την καλλιέργεια των κλίσεων που διαθέτουν στους συγκεκριμένους τομείς.

Για την καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, όμως, δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα. Τα Πρότυπα Σχολεία που λειτουργούσαν με ένα είδος «φιλτραρίσματος» των μαθητών, ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, προκειμένου να μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά μετατράπηκαν σε Πειραματικά δεχόμενα πλέον με κλήρο τους μαθητές (Λόζα, 2004). Βέβαια, η θεσμοθέτηση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αριθμ.Φ.12.1/545/85812/Γ1), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) (Αριθμ.21072β/Γ2), αν και δεν συνιστούν εκπαιδευτικές πολιτικές που στοχεύουν συγκεκριμένα στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, θα μπορούσαν, μέσω της αλλαγής παραδείγματος σε μια περισσότερο μαθητο-κεντρική προσέγγιση στην απόκτηση της γνώσης που παρέχουν και με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να

² «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» (ν.3194/2003).

³ http://www.eoppep.gr/teens/index.php/θεματικοί-κατάλογοι/98-nomothesia_xarismatikotita
[Accessed on 09.07.2018]

προσφέρουν δυνατότητες για την αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων των μαθητών αυτών.

Αν και διεθνώς υπάρχουν αρκετοί τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, οι πρακτικές εμπλουτισμού και επέκτασης του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και επιτάχυνσης της σχολικής φοίτησης στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται στο πλαίσιο των ειδικών σχολείων (καλλιτεχνικά, μουσικά, αθλητικά) και λόγω έλλειψης ευελιξίας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν υπάρχουν οι παραπάνω προβλέψεις εμπλουτισμού, επέκτασης και επιτάχυνσης.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών φαίνεται να είναι ο πιο αδύναμος κρίκος στο σχεδιασμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέχρι σήμερα έχουν διαμορφωθεί περιορισμένες πολιτικές για την προώθηση του εν λόγω ζητήματος, όπως είναι η αναγνώριση της ύπαρξης της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, ο καθορισμός του εννοιολογικού τους πλαισίου, η θεσμοθέτηση της ανάγκης τους για παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η ίδρυση καλλιτεχνικών, αθλητικών και μουσικών σχολείων.

Υπάρχει νομοθετικό κενό ως προς τη θεσμοθέτηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν έγκαιρα τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρισματική συμπεριφορά και να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς και πρακτικών αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Σε αυτό το πλαίσιο, η αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο φαντάζει ουτοπία. Η αδράνεια του νομοθέτη να δημιουργήσει κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την εξασφάλιση εκπαιδευτικής μεταχείρισης ανάλογης των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών εντείνει την εστίαση του σχολείου στην εκπαίδευση του μέσου όρου (Μανωλάκος, 2010) και θέτει τον κίνδυνο οι χαρισματικοί μαθητές να μην αναπτύξουν το δυναμικό τους, να παρουσιάσουν αρνητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, ως απόρροια της ανίας και της παραμέλησής τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να παρεμποδιστεί η ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Μάλιστα, λόγω της έλλειψης φροντίδας από το κράτος για παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, κινδυνεύει να παραβιαστεί το συνταγματικό τους δικαίωμα στην πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί, το οποίο θεσμοθετήθηκε με την παρ.1 του αρθρ.4 του Συντάγματος.

Συνεπώς, χρειάζεται πολιτική βούληση και ισχυρή συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων στο πεδίο της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα και αυτοί οι μαθητές να απολαμβάνουν μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αφενός να λειτουργεί ως πρόκληση στις εξαιρετικές τους ικανότητες και ταλέντα και αφετέρου να ενισχύει την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών κρίνεται αναγκαίο να αποτελέσει βασικό άξονα ανάπτυξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ειδικά σήμερα που ζούμε στην κοινωνία της γνώσης και η κοινωνική και οικονομική ευημερία εξαρτάται σημαντικά από την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Department for Education and Child Development (2016). *Gifted and Talented Children and Students Policy*. Government of South Australia.

Gagné, F. (1985). *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. *Gifted Child Quarterly*, 29.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

National Association for Gifted Children (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. Washington, DC 20005.

Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. *Phi Delta Kappa*, 60.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C.A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*. Στο 5ο 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.

Μπογδάνου, Δ. (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ.167/Α/85) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ.78/Α/2000) «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ.267/Α/2003) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ.199/Α/2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ.Φ.12.1/545/85812/Γ1 (ΦΕΚ.1280/Α/2005) «Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ.21072β/Γ2 (ΦΕΚ.304/Β/2003) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου».

Διαδικτυακές αναφορές

National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/theoretical-frameworks-giftedness> [Accessed on 26.06.2018]

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: http://www.eoppep.gr/teens/index.php/θεματικοί-κατάλογοι/98-nomothesia_xarismatikotita [Accessed on 09.07.2018]