

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

**Ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί ως
Χαρισματικό;**

Γιάννης Νικολόπουλος

doi: [10.12681/edusc.2724](https://doi.org/10.12681/edusc.2724)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νικολόπουλος Γ. (2020). Ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί ως Χαρισματικό;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 799–809. <https://doi.org/10.12681/edusc.2724>

Ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί ως Χαρισματικό;

Νικολόπουλος Γιάννης
Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός, Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ, Ετήσιο πρόγραμμα Ειδικής
Αγωγής-ΕΚΠΑ, e-mail: inikolop@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στο ερώτημα ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί Χαρισματικό η απάντηση δεν είναι απλή και μονοδιάστατη. Κάποτε ο χαρακτηρισμός ήταν «απλός» αλλά όχι υποχρεωτικά και «ακριβής». Όταν λέμε Gifted εννοούμε συνήθως τον έχοντα εκ γενετής χαρίσματα αλλά αν σταθούμε εδώ τότε σημαίνει ότι παρακάμπτουμε το περιβάλλον. Γι' αυτό και είναι αναγκαίο να συνυπολογίσουμε αρκετούς παράγοντες. Είναι δυνατόν ένα παιδί που ξεκίνησε προικισμένο από την γενετική πλευρά αλλά μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον πρωτόγονο να έχει επιτυχίες που να αντιστοιχούν στο επίπεδο της βιολογικής ευφυΐας; Είναι πιθανόν όταν ένας μαθητής δεν αισθάνεται ευχάριστα στην τάξη και δεν αποδίδει υψηλότερα στην ακαδημαϊκή του εξέταση, να είναι μεν προικισμένος αλλά να τον ταλαιπωρεί δε η συνεχής επανάληψη κατεκτημένων από αυτόν γνώσεων; Πώς όμως ανιχνεύεται ένας χαρισματικός από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου; Πρέπει να αξιοποιήσουμε την ικανότητα και απόδοση στα μαθηματικά ως ένα βασικό κριτήριο της Χαρισματικότητας; Αυτά και άλλα επιπλέον ερωτήματα πραγματεύεται η εισήγηση μας. Ερωτήματα που μέχρι σήμερα δεν έχουν κλειδωμένες απαντήσεις σε όλη την πολιτισμένη ανθρωπότητα.

Abstract

In the question which child can be identified Gifted the answer is not simple and one-dimensional. Once the designation was "simple" but not mandatory and "accurate". When we say Gifted, we usually mean the gift of birth, but if we stand here then it means we are dodging the environment. That is why we need to consider several factors. Is it possible that a child who has been gifted from the genetic side but grew up in an environment primitive to have successes that correspond to the level of biological intelligence?

It is likely that when a student does not feel good at the classroom and does not pay heavily to his academic examination, he is gifted, but is inconvenienced by the constant repetition of acquired knowledge from him? But how is a charismatic traceable from primary or first grade high school? Should we use the ability and performance in mathematics as a basic criterion of Charisma? These and other additional questions are addressed by our suggestion. Questions that to date have no locked answers to all civilized humanity.

Εισαγωγή

Η Χαρισματικότητα ορίζεται ως σύνολο θετικών δράσεων και αντίστοιχων επιδόσεων όπου σε δύο ή περισσότερες η επίδοση του παιδιού είναι υψηλότερη. Τα εν λόγω παιδιά μαθαίνουν εύκολα, γρήγορα και σταθερά. Εκτός από τα γλωσσικά πλεονεκτήματά τους, έχουν σπουδαία αποτελέσματα στα μαθηματικά και στις ξένες γλώσσες. Επίσης διακρίνονται συνήθως στην μουσική, στον χορό και στον αθλητισμό. Έχουν καλό focus και κατανοούν θέματα και έννοιες που αντιστοιχούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Μήπως είναι ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που μας οδηγεί να παρακολουθήσουμε τα παιδιά; Στο παρελθόν ήταν μόνο ο Δ.Ν. το κριτήριο αλλά σήμερα αποτελεί ένα στοιχείο με αρκετά συνυπολογιζόμενα. Μια παρατήρηση: Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες σε δύο ή περισσότερους τομείς δηλαδή στην επιστήμη α', στην τέχνη β', στον αθλητισμό γ' και σε αντίθεση με τα ταλαντούχα, που έχουν ιδιαίτερη ικανότητα σε έναν μόνο τομέα για παράδειγμα, μεγάλο ταλέντο στην μουσική ή στο ποδόσφαιρο και όχι από κοινού στην μουσική και τον αθλητισμό. Επιπλέον, και όχι απαραίτητα, κατά τον Gagne ο όρος «ταλέντο» προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο την έμφυτη ικανότητα ενός γνωστικού ή αθλητικού κ.τ.λ. αντικείμενου.

Χαρισματικός/Ευφυής και η Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια κατηγορία με ιδιαίτερες μεν ικανότητες αλλά και επιπλέον δε απαιτήσεις. Χρειάζονται κατάλληλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογενειακούς, σχολικούς) να τα ανιχνεύσουν, να τα καλλιεργήσουν και να φτάσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Μπορεί να προκύψει ένας μαθητής ταλαντούχος στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις σήμερα και αύριο μια ηγετική μορφή στους χώρους που θα επιλέξει να δραστηριοποιηθεί π.χ. Επιστήμη, Επιχείρηση, Αθλητισμό, Τέχνη, Πολιτική χωρίς να έχει περάσει από μια σωστή εκπαιδευτική διαδικασία; Σαφέστατα και όχι, άλλωστε γνωρίζουμε ότι η επίδραση της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» σύμφωνα με τις απόψεις του (Vygotsky, 2008) στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση του ταλαντούχου μαθητή, εν προκειμένω αλλά και του κάθε μαθητή, από την υπόλοιπη τάξη ή την μαθητική ομήγυρη και επιπλέον από τους ενήλικους εκπαιδευτικούς. Γιατί η ζώνη αυτή (Zone of Proximal Development) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων από την διδασκαλία των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους. Όταν λέμε Gifted εννοούμε συνήθως τον έχοντα εκ γενετής χαρίσματα αλλά αν σταθούμε εδώ τότε σημαίνει ότι παρακάμπτουμε το περιβάλλον. Είναι δυνατόν παιδί προικισμένο γενετικά αλλά μεγαλωμένο σε ένα περιβάλλον κοινωνικά-οικονομικά-πολιτισμικά πρωτόγονο να έχει επιτυχίες που να αντιστοιχούν στο επίπεδο της γενετικής χαρισματικότητας; Ηλίου φαεινότερο ότι το περιβάλλον και η μάθηση μέσω βέβαια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθορίζουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών που έχουν καλές γενετικές προδιαγραφές. Άρα ο ηγέτης δεν προκύπτει εκ γενετής παρόλο που οι βιογενετικοί παράγοντες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο ουδόλως ευκαταφρόνητο, αλλά οφείλουμε να τον αντιληφθούμε ως ένα γόνιμο χωράφι που χρειάζεται μια καλή και επιστημονική φροντίδα. Δεν είναι τυχαία η ανάπτυξη Φιλοσοφίας, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Αστρονομίας από πληθώρα ονομάτων παγκόσμιων τιτάνων στην Αρχαία Αθήνα ακριβώς γιατί υπήρχαν χιλιάδες διανοητές και μελετητές όπως αντίστοιχα στην Αρχαία Αλεξάνδρεια και ου το καθεξής γιατί όπου και όποτε υπήρχαν χαρισματικοί μαθητές υπήρχαν αξιόλογοι Εκπαιδευτικοί και σπουδαίες σχολές. Και δεν ισχύει μόνο στα «Γράμματα» αλλά επίσης στις «Τέχνες», στα «Αθλήματα» όπως επίσης όπου χρειάζεται διανοητική συμμετοχή θα διαπιστώσουμε στην ιστορία ότι υπήρξαν κατάλληλες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες όπου αναπτύχθηκαν «σχολές» με πρωτοπόρες θεωρίες, αθάνατα έργα και αντίστοιχα ταλαντούχοι διανοητές μέσα από Zone of Proximal Development. Ο Γκράμσι έγραψε: «Οι διανοούμενοι είναι μια αυτόνομη κι ανεξάρτητη κοινωνική ομάδα ή μήπως κάθε κοινωνική ομάδα έχει μια δική της κατηγορία διανοουμένων; Οι διανοούμενοι δεν επιβάλουν στην κοινωνία τις ιδέες τους. Οι διανοούμενοι συμμετέχουν σε έναν πόλεμο θέσεων, ο οποίος γίνεται στην σφαίρα της κοινωνίας των πολιτών. Διαφορετικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες συγκρούονται

για το ποια τελικά θα επικρατήσει». Έτσι από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ταλαντούχος/διανοούμενος δύναται να εκφράζει μια κοινωνική ομάδα και περισσότερο μια πρωτοπορία της όπου ζυμώνονται οι θέσεις και συγκρούονται με τις αντιλήψεις των υπόλοιπων ομάδων και επιβεβαιώνονται ή τροποποιούνται στην πράξη. Έτσι το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον διαμεσολαβεί στην ανάπτυξη της σκέψης ως προς το περιεχόμενο (γνώση) αλλά και τον τρόπο (τα εργαλεία). Σε τούτη την διάσταση πρέπει να θέσουμε τον χαρισματικό, τον ηγέτη, τον διανοούμενο δηλαδή αυτόν που ξεχώρισε και έθεσε ένα τελικό λιθάρι στον τοίχο που έκτισαν δεκάδες ή εκατοντάδες της Επικείμενης Ζώνης ακόμη και αν υπήρχαν αντίθετες θέσεις γιατί η ολοκλήρωση προκύπτει από την ΑΡΝΗΣΗ της ΑΡΝΗΣΗΣ. Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τον ρόλο των πολλών/μαζών, όπως συνήθως αναφέρονται, γιατί χωρίς την κίνηση των μαζών δεν υπάρχουν πρωτοπορίες και βέβαια δεν ξεπηδούν ηγέτες. Για να μην εκληφθεί ότι αναφερόμαστε στην πολιτική, υποστηρίζουμε ότι δεν θα είχε ανακαλυφθεί η θεωρία της ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (Αϊνστάιν) αν δεν υπήρχε μια τεράστια οικονομική-κοινωνική-επιστημονική δραστηριότητα στην Γερμανία και αντίστοιχα στην Αγγλία από σχολές και αντιλήψεις σωστές ή λαθεμένες όπου ο ταλαντούχος επιστήμονας Αϊνστάιν έθεσε το λιθάρι που έστω και με Εθνικές-Πολιτικές Αντιθέσεις υιοθέτησε, επιβεβαίωσε και κατόρθωσε να μεταφέρει στην Αγγλία ο Έντινγκτον.

Νοημοσύνη και Χαρισματικότητα

Στο παρελθόν η Νοημοσύνη και πιο συγκεκριμένα ο Δ.Ν. ήταν συνώνυμο με την Χαρισματικότητα όμως μήπως δεν είναι αυτή η πραγματικότητα; Ο Gardner όμως, ασχέτως αν τον αποδεχόμαστε ή όχι, με την θεωρία της «Πολλαπλής Νοημοσύνης» ή καλύτερα των «Πολλαπλών τύπων Νοημοσύνης» έβαλε τέρμα στην πάγια παραπάνω αντίληψη που στηριζόταν αποκλειστικά στον Δ.Ν. και συσχετιζόταν πλήρως με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σήμερα λοιπόν, μακριά από την παραδοσιακή αντίληψη της Γλωσσικής και της Λογικο-Μαθηματικής Νοημοσύνης προστέθηκαν και νέες πλευρές ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η Οπτική/Χώρου, η Σωματοκινηστική, η Μουσική, η Διαπροσωπική, η Ενδοπροσωπική, και η Φυσιогνωστική (Μαυρόπουλος, 2013). Πάντως υπάρχουν δύο παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τις διαφορές των ατόμων στη νοημοσύνη: η κληρονομικότητα και το περιβάλλον. Η κληρονομικότητα περιλαμβάνει το γενετικό κληροδότημα και το περιβάλλον αφορά στις καταστάσεις και στις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι οι ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη εξαρτώνται τόσο από την κληρονομικότητα, όσο κι από το περιβάλλον, βέβαια αυτός ο κεντρισμός δεν μας καλύπτει γιατί κάποιο από τα δύο στοιχεία πρέπει να είναι το σημαντικότερο. Η παραδοχή μεγάλου μέρους των ψυχολόγων είναι και αυτή που υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη ενός ατόμου παραμένει αναλλοίωτη και συνδέεται άμεσα με κληρονομικά χαρακτηριστικά. Η εργασία στηρίζεται στην ακριβώς αντίθετη παραδοχή καθώς η άποψη ότι οι νοητικές ικανότητες αναπτύσσονται με την κατάλληλη εκπαίδευση έχει ισχυρά ερείσματα μεταξύ πολλών ερευνητών του θέματος. Οι πρόσφατες έρευνες έχουν αποδυναμώσει την αντίληψη της γενετικά προκαθορισμένης νοημοσύνης. Το ότι η σχολική εκπαίδευση έχει ουσιώδη επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε αξιολογήσεις της νοημοσύνης του έχει πλέον ερευνητικά τεκμηριωθεί. Μάλιστα σε περιπτώσεις αποχής από τις σχολικές δραστηριότητες έχει παρατηρηθεί πτώση του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου ανάλογη με την διάρκεια της αποχής (Κεϊσογλου, 2018). Ορίζεται η έννοια Νοημοσύνη; «Ένας λειτουργικός ορισμός, που είναι ιδιαίτερα κατάλληλος για τους στόχους της παρούσης εργασίας, είναι αυτός του Nickerson. Ορίζουμε τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να συλλογίζεται

καλά, να λύνει προβλήματα και να χειρίζεται αποτελεσματικά τις προκλήσεις της καθημερινότητας, όπου συχνά είναι απροσδόκητες.

Επίσης σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό του Sternberg νοημοσύνη είναι η νοητική δραστηριότητα που κατευθύνεται προς τη σκόπιμη προσαρμογή, την επιλογή και τη διαμόρφωση του πραγματικού περιβάλλοντος στη ζωή του ατόμου. Δηλαδή κατά μία γενικότερη άποψη η νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να τα βγάζει πέρα δηλαδή να τα καταφέρνει στη ζωή (Παπαδάτος, 2003).

Αυτό που θα πρέπει να προσδιοριστεί με αρκετή σαφήνεια είναι αρχικά ποιες νοητικές ικανότητες χαρακτηρίζουν την νοημοσύνη. Ο Thurstone ήδη από το 1938 υποστήριζε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μία μονοδιάστατη έννοια αλλά αποτελεί σύνθεση ορισμένων βασικών νοητικών ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές είναι η κατανόηση του λόγου, ο επαγωγικός συλλογισμός, η ταχύτητα αντίληψης, η αριθμητική ικανότητα, η ικανότητα συσχέτισης και επίσης η οπτικοχωρική αντίληψη. Μία γενικά αποδεκτή διάκριση της νοημοσύνης είναι αυτή που πρότεινε ο Cattell και εξακολουθεί να θεωρείται ιδιαίτερα λειτουργική. Κατά τον Cattell η νοημοσύνη διακρίνεται σε ρέουσα (fluid) και σε αποκρυσταλλωμένη (crystallized). Η ρέουσα νοημοσύνη αφορά κυρίως σε αφηρημένες διεργασίες, σε ταχύτητα και ακρίβεια επεξεργασίας πληροφοριών και στη λύση μη συμβατικών προβλημάτων, δηλαδή σε ικανότητες που είναι ανεξάρτητες από το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του ατόμου. Έτσι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να σκέπτονται επαγωγικά, να δημιουργούν συσχετίσεις και ταξινομήσεις είναι η βάση της ανάπτυξης της ρέουσας νοημοσύνης. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση αποτελεί κατά κάποιον τρόπο αφετηρία για την ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο η Μαθηματική εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της γενικής νοημοσύνης του ατόμου. Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αναφέρεται κυρίως σε γνώσεις και ικανότητες που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση του ατόμου, δηλαδή από υλικό το οποίο έχει διδαχτεί (Κεϊσογλου, 2018).

Ανίχνευση Χαρισματικών Παιδιών

Κατόπιν των ανωτέρω προσδιορισμών επιστρέφουμε λοιπόν στο κύριο μέρος της παρουσίασης δηλαδή στο πως ανιχνεύουμε ένα Χαρισματικό παιδί. Εδώ υπάρχουν δύο πτυχές, η πρώτη αποτελεί την ικανότητα/γνώση ημών των Ειδικών Παιδαγωγών-Εκπαιδευτικών που είναι και η δυσκολότερη, στο πως να ανιχνεύσουμε ένα ανθό σε σύγκριση με την δεύτερη που είναι η δυνατότητά μας να συλλέξουμε έναν ώριμο καρπό. Χαρισματικούς μαθητές συναντάμε στις τάξεις αλλά δεν είναι εύκολο να τους αναγνωρίσουμε αν δεν έχουν επιδείξει υψηλά αποτελέσματα στα μαθήματα. Υπάρχουν όμως παιδιά που η ανίχνευσή τους είναι από δύσκολη έως ακατόρθωτη γιατί μαθαίνουν πολλά και γρήγορα ενώ αδιαφορούν στην τάξη να παρουσιάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Η δυσκολία αυτή προκύπτει από το προφίλ του εν λόγω μαθητή και από την αδυναμία ή ακόμη και άγνοια του εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του. Εδώ θα πρέπει να «ψάξουμε» σε δραστηριότητες έξω από την ζωντανή δράση στην τάξη. Βέβαια ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να μην έχει την ανάλογη συμμετοχή εντός της αίθουσας διδασκαλίας αλλά θα πρέπει απαραίτητα να βρούμε δείγματα εύστροφων γραπτών τοποθετήσεων στα διαγωνίσματα ή στα φύλλα εργασίας. Να αξιολογήσουμε πρωτοπόρες δράσεις του στον αθλητισμό, στην μουσική, σε νοητικά παιχνίδια όπως το σκάκι κ.τ.λ. και γιατί όχι να συμβουλευτούμε ειδικούς γύρω από την χαρισματικότητα.

Υπάρχουν δηλαδή στοιχεία συμπεριφοράς που όντως δυσκολεύουν την ανίχνευση Χαρισματικών ατόμων; Βέβαια υπάρχουν και είναι αναγκαίο να καταγραφούν.

- ❖ Βαριούνται πολύ εύκολα την καθημερινή ρουτίνα αλλά και την λειτουργία της τάξης. Κάποιοι εκφράσουν την αντίθεσή τους ενώ άλλοι κλείνονται στον εαυτό τους.
- ❖ Μπορεί να εργάζονται εντατικά σε ένα μάθημα που τους αρέσει και συνήθως διακρίνονται και να παραμελούν κάποια άλλα. Συνηθίζεται να διακρίνονται στα θετικά μαθήματα και να υστερούν σε κάποια από τα θεωρητικά ή σπανίως τανάπαλι.
- ❖ Μπορεί να παθιαστούν πολύ με τη συζήτηση ενός θέματος που τους ενδιαφέρει, ώστε να μονοπωλήσουν τη συζήτηση ή να αρχίσουν το "κήρυγμα" ακόμα και στο δάσκαλο.
- ❖ Αρνούνται ή και δυσανασχετούν όταν είναι αναγκαίο να συνεργαστούν με άλλους που υπολείπονται σε γνώσεις ή ικανότητες και εκφράζουν την άρνησή τους με αντικοινωνικές συμπεριφορές.
- ❖ Συνήθως είναι σίγουροι και παθιασμένοι με τις απόψεις τους σχετικά με πολιτικά, κοινωνικά ή ακαδημαϊκά ζητήματα και να εκφράζουν έντονα τις απόψεις τους απομακρύνοντας τους εαυτούς τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο.
- ❖ Κάποιες φορές προτιμούν να δουλεύουν αυτόνομα και δεν συμμερίζονται τους ενήλικες που θέλουν να τους "βάλουν σε μια σειρά" συγκεκριμένα να ακολουθήσουν μια διαδικασία που δεν τους είναι γνώριμη ή δεν την θεωρούν ως ενδεδειγμένη.

Σημαντικό μέρος της παρουσίας μας αφορά την αξιολόγηση των παιδιών και την ταυτοποίηση των ικανοτήτων-γνώσεων τους αλλά οφείλουμε να προτείνουμε δρόμους. Καταρχάς θα πρέπει με έναρξη ακόμη και την προσχολική ηλικία να παρατηρούν οι νηπιαγωγοί ευφυείς κινήσεις και να ενημερώνουν τους γονείς ή/και την πολιτεία. Ακολουθώντας οι παρατηρήσεις αυτές ως ένα πρωτόκολλο να μεταφέρεται και να αξιοποιείται στο δημοτικό σχολείο και εκεί να ανιχνεύονται ικανότητες στη μνήμη γενικά και ειδικά στη μνήμη εργασίας, επίσης η τάση για εξακρίβωση και έρευνα σε αντίθεση με την αποστήθιση και αποδοχή κάθε τοποθέτησης του βιβλίου ή του δασκάλου, ακόμη αναγκαία η ανίχνευση οπτικοχωρικής ικανότητας και τέλος η αξιολόγηση συμμετοχή στις ομαδικές δράσεις. Αφού συλλέξουμε όλες τις παραπάνω πληροφορίες στην συνέχεια απαιτείται η ενδεδειγμένη αξιολόγηση τόσο Δ.Ν. όσο και εξιδεικευμένων τεστ. Το Test Raven (T.R.) έρχεται ως επόμενη κίνηση και εφόσον έχουμε τα θετικά δείγματα όλων των προηγούμενων ανιχνεύσεων ακολουθούμε τις επόμενες αξιολογήσεις του T.R. που είναι η απόδοση σε συμμετοχές Διαγωνισμών στα Μαθηματικά π.χ. στους διαγωνισμούς της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας όπως: ο «Πυθαγόρας», το «Παιχνίδι και Μαθηματικά», ο «Θαλής» και τουλάχιστον ο «Ευκλείδης». Επίσης υπάρχει ο Διεθνής Μαθηματικός Διαγωνισμός: «Καγκουρό Ελλάς», όπως και αντίστοιχοι διαγωνισμοί στην Φυσική και την Γλώσσα. Να σημειώσουμε τον μαθητικό διαγωνισμό «Γραπτού Λόγου» των εκδόσεων Πατάκη όπου βασικά κριτήρια για τη βράβευση είναι η πρωτοτυπία των κειμένων και η έκφραση των σκέψεων με αυθεντικό τρόπο. Όλα αυτά τα τεστ αποτελούν σοβαρά στοιχεία αξιολόγησης. Βέβαια δεν υπάρχει αποδεκτός και συγκεκριμένος ορισμός της μαθηματικής ή της γλωσσικής ικανότητας, χαρισματικότητας. Επανερχόμαστε στα Μαθηματικά, όπου βέβαια πιθανολογείται περισσότερο η ευστροφία, η μνήμη, κ.τ.λ., η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι χαρισματικοί στα μαθηματικά μαθητές μπορούν να θεωρηθούν αυτοί που αποδεικνύουν ιδιαίτερες μαθηματικές ικανότητες ή/και αυτοί που σχετίζονται με ποιοτικά διαφορετική μαθηματική σκέψη. Άρα μπορεί να μην

υπάρχει ένας σαφής ορισμός ή μια διαμορφωμένη εξέταση για να διαγνώσουμε με ψυχομετρικά σταθμισμένα εργαλεία την χαρισματικότητα αλλά υπάρχει δρόμος, μέθοδος που θα μας οδηγήσει σε ασφαλέστερα αποτελέσματα αν αξιολογήσουμε και συνδέσουμε τα παραπάνω αναφερθέντα ανεξάρτητα από αυστηρή σειρά «κριτήρια». Να σημειώσουμε ότι είναι αναγκαία η κατάταξη του παιδιού στα χαρισματικά μέχρι την ηλικία των 15 ετών και έτσι το TEST– PISA στην Γ' γυμνασίου, που εξετάζει την ικανότητες/δεξιότητες παιδιών στην Γλωσσική καλλιέργεια και σε Βιωματικά θέματα των Θετικών Επιστημών όπως Μαθηματικών και Φυσικής, αποτελεί μια σημαντική αξιολόγηση. Παρόλο που από τα αποτελέσματα του ανωτέρω τεστ αξιολογείται επιπλέον η εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, καθηγητές κ.τ.λ.).

Ο εγγραμματοςμός των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης αποτελεί την αναζήτηση του Προγράμματος PISA, υπό την έννοια ότι το Πρόγραμμα αυτό αποτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι εν λόγω μαθητές απέκτησαν στα παρακάτω βασικά αντικείμενα με την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών: την Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνυπολογίζει επίσης την ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν συνθετική και αναλυτική σκέψη, να ανιχνεύουν όψεις και ενδεχόμενες αντινομίες στο περιβάλλον τους (ΙΕΠ-PISA, 2016). Όντως στο πρόγραμμα PISA επικεντρώνεται η προσοχή στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας, της ζωής:

➤ Μαθηματοποιούνται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην πράξη.

➤ Κατανόηση των αντικειμενικών συνθηκών που αναδεικνύουν τα προβλήματα.

Κεντρική έννοια του Προγράμματος PISA είναι ο εγγραμματοςμός (literacy) και «εγγράμματος + ισμός» ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης δηλαδή αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και δημιουργικής γραφής, αλλά κυρίως ο επαρκής χειρισμός και η δυναμική/πρακτική αξιοποίηση των αποκτημένων ήδη γνώσεων, προκειμένου να είναι σε θέση κανείς να εφαρμόζει τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή του ζωή. Περικλείει, συνεπώς και κυρίως, και την κριτική εγγραμματοςσύνη, δηλαδή την ικανότητα, αφενός της κριτικής στάσης απέναντι σε ποικίλα είδη γνώσης. Ενώ ο House (1987, p. 9) υπόδειξε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κάποια από τα οποία, αλλά όχι απαραίτητα όλα, είναι δείκτες της μαθηματικής χαρισματικότητας:

- Η πρώτη περιέργεια και κατανόηση για τις ποσοτικές σχέσεις των πραγμάτων.
- Η ικανότητα να κατανοείς λογικά και συμβολικά τις ποσοτικές και χωρικές σχέσεις.
- Η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι και να γενικεύεις τα μαθηματικά μοτίβα, τα σχήματα, τις σχέσεις και τις διεργασίες.
- Η ικανότητα να αιτιολογείς αναλυτικά με ακρίβεια και να ολοκληρώνεις τα συμπεράσματα.
- Η ικανότητα να βρίσκεις τον σύντομο δρόμο στις αποδείξεις, και να βρεις λογικές και 'οικονομικές' λύσεις.
- Η Ευελιξία και η Αναστροφή σε νοητικές διαδικασίες στην μαθηματική δραστηριότητα.
- Η ικανότητα να θυμάσαι μαθηματικά σύμβολα, σχέσεις, αποδείξεις, μεθόδους λύσης.

- Ικανότητα να μετατρέπεις την μάθηση σε κατάσταση σεναρίου.
- Ενέργεια και επιμονή στο να λύνεις μαθηματικά προβλήματα.
- Μαθηματοποίηση της πραγματικότητας (Bicknell, 2009).

Βέβαια να σημειώσουμε ότι απέναντι στο παραπάνω θετικό δεκάλογο η σχέση της χαρισματικότητας συνδέεται περισσότερο με την ικανότητα για λύσεις και λιγότερο για την αποστήθιση λύσεων. Αν και συνήθως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολύ καλή μνήμη. Για την ακρίβεια τα ελλείμματα στην μνήμη εργασίας ή στην μακρόχρονη μνήμη αποτελούν αρνητικό κριτήριο για την αξιολόγηση της χαρισματικότητας.

Η χαρισματικότητα συντελείται από την αλληλεπίδραση τριών βασικών ανθρώπινων γνωρισμάτων, αυτά τα γνωρίσματα είναι πάνω από τον μέσο όρο γενικών ικανοτήτων, επίσης υψηλών επιπέδων τέλεσης στόχων, και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι αυτοί που κατέχουν ή είναι ικανοί να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σετ των γνωρισμάτων και να τις εφαρμόσουν σε πιθανά χρήσιμα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας (Renzulli, 1978).

Χαρισματικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Μια σημαντική πλευρά της χαρισματικότητας είναι η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και αν αυτή θα επηρεάσει την πορεία του; Καταρχάς συνήθως το άτομο που ξεχωρίζει έχει την «τύχη» του μοναδικού και σε κάποιες περιπτώσεις του μοναχικού. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε τον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Φαίνεται ότι ο υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (IQ) δεν είναι αρκετός για την επιτυχία ενός χαρισματικού ατόμου αλλά χρειάζεται να είναι υψηλός και ο Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Daniel Coleman με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Αντωνίου, 2018). Εδώ να τονίσουμε ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει/συνυπάρχει με τον α΄ ή β΄ τρόπο και με την διαφορετικότητα. Ο όποιος βαθμός διαφορετικότητας ενδέχεται να καταστήσει τα χαρισματικά παιδιά ιδιαιτέρως ευάλωτα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα με αποτέλεσμα να χρήζουν άμεσης μέριμνας από γονείς, εκπαιδευτικούς και όλους όσοι παρέχουν συμβουλευτικό έργο για την επίτευξη της βέλτιστης ανάπτυξής τους (Bailey, 2001). Δεν γίνεται εύκολα κατανοητός στις παρέες αλλά δεν αντιμετωπίζεται με ξεχωριστό τρόπο και από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα συμπεριλαμβάνουμε τα χαρισματικά παιδιά στην ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση). Συγκεκριμένα στον Νόμο 3699/2008 στο άρθρο 3 αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Ανεξάρτητα αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε σε αυτή την νομοθετική ρύθμιση το χειρότερο είναι που δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με γνώσεις για τον χειρισμό στην τάξη αλλά και την διαφοροποιημένη διδασκαλία που έχουν ανάγκη αυτά τα παιδιά. Άρα ενώ ο ανωτέρω νόμος ψελλίζει αυτή την τοποθέτηση ποτέ και πουθενά δεν πάρθηκε μέτρο στήριξης των χαρισματικών παιδιών. Καμία υποστήριξη στο επίπεδο της διδασκαλίας αλλά και παντελής έλλειψη στο επίπεδο υποστήριξης των θεμάτων της συναισθηματικής ανάπτυξης, ειδικά στην εφηβεία. Ο Αριστοτέλης δίδαξε: «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των ανίσων», επίσης ο Ρήγας:

«Όταν ένας μόνο κάτοικος του βασιλείου αδικηθεί, αδικείται όλο το βασίλειο» (Παπαδάτος, 2018).

Η Εκπαίδευση μετά την Ανίχνευση

Καταρχάς να αναρωτηθούμε αν είναι αναγκαίο να υπάρχει μια ξεχωριστή διδασκαλία για τα Χαρισματικά παιδιά; Μπαίνει λοιπόν το ερώτημα: Τα παιδιά που γεννιούνται με κάποια προβλήματα όπως τα δημιούργησε η φύση είναι αναγκαίο να τα διδάξουμε με έναν διαφορετικό/ξεχωριστό τρόπο; Πιστεύουμε ότι κανείς δεν το αρνείται με εξαίρεση τον Ναζισμό που προτείνει τον Καιάδα. Για τον ίδιο λόγο λοιπόν να δεχθούμε και μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ή και μια ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά που τα προίκισε η φύση με χαρίσματα;

Η αυτονομία στη μάθηση και πιο συγκεκριμένα η Αυτομάθηση αποτελεί προσέγγιση που παρέχει ευκαιρίες για την εκπαίδευση ευφυών/χαρισματικών μαθητών. Επίσης το να διδάξουμε τα παιδιά «να μάθουν πώς να σκέφτονται», «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», η μεταγνώση κ.τ.λ. (Στεφανίδης, 2002). Διαβάζοντας και επιπροσθέτως ερευνώντας με αυτονομία, οι χαρισματικοί μαθητές κινητοποιούνται κύρια από τα ενδιαφέροντα τους, απλά εδώ είναι απαραίτητη η διδασκαλία και για επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου (Renzulli, 2002). Εδώ βέβαια τίθεται το ερώτημα σε τι νοητικές διεργασίες θα πρέπει να εστιάσει μία εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη της νοημοσύνης. Μεγάλη και σημαντική μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η μάθηση η οποία εστιάζει κυρίως σε διαδικασίες εντοπισμού ομοιοτήτων ή διαφορών μεταξύ αντικειμένων ή αναπαραστάσεων δημιουργεί σταθερότερες νοητικές δομές.

Το ζητούμενο βέβαια παραμένει που και τότε η πολιτεία ενδιαφέρθηκε για αυτά τα παιδιά με τις εν λόγω επιδόσεις και τι έκανε ή τι θα κάνει για την εκπαίδευση αυτών; Καταρχάς η σημερινή πολιτεία προωθεί την ισότητα στην κατεύθυνση της προς τα κάτω ισοπέδωσης, και αυτό γιατί πολλά χρόνια κυριαρχεί μια δήθεν μαρξιστική, δήθεν προοδευτική άποψη ότι αυτό που χρειαζόμαστε είναι σχολεία με ίσες ευκαιρίες για όλους γιατί η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό. Μα και η διατροφή, για παράδειγμα το ψωμί είναι κοινωνικό αγαθό μήπως πρέπει οι φούρνοι να είναι όλοι κρατικοί και να βγάζουν μπομπότα (το ψωμί των φτωχών); Αν είναι δυνατόν και τι αναφέρει ο Μάρξ που είναι εκ διαμέτρου αντίθετο με τους «Μαρξιστές»; Συγκεκριμένα ξεκαθάρισε: «Ίση λαϊκή εκπαίδευση; τι να φαντάζονται με αυτά τα λόγια; Πιστεύουν ότι μπορεί στη σημερινή κοινωνία (και μονάχα με δαύτη έχουν να κάνουν), να είναι η εκπαίδευση ίση για όλες τις τάξεις; Ή ζητάνε να περιοριστούν υποχρεωτικά και οι ανώτερες τάξεις στη λιγοστή εκπαίδευση;» (Μάρξ, 1875).

Επίσης στις αρχές του περασμένου αιώνα οι παιδαγωγοί Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης προωθούν την ιδέα/άποψη των προτύπων σχολείων. Οι παραπάνω παιδαγωγοί ανήκαν σε αυτή την κατηγορία των διανοουμένων που είχαν σπουδάσει στη Γερμανία και στις αποσκευές που έφεραν ήταν κυρίως οι ιδέες του Σχολείου Εργασίας και επιπλέον για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Ο Δελμούζος ξεκίνησε τις απόπειρες εφαρμογής των παιδαγωγικών του αντιλήψεων από το Παρθεναγωγείο του Βόλου. Το 1908 διορίζεται από το Δήμο Βόλου διευθυντής του Παρθεναγωγείου. Κάνει μαθήματα στη δημοτική γλώσσα πάντα σε συνδυασμό με πρακτικές και δράσεις εκτός σχολείου. Αλλά όμως η προσπάθειά του είχε άδοξο τέλος, μετά την εκδίωξη του από το Βόλο, πηγαίνει στην Αθήνα, συναντά τους Γληνό και Τριανταφυλλίδη και συμμετέχει ενεργά στον Εκπαιδευτικό Όμιλο με σκοπό την ίδρυση ενός Πρότυπου Σχολείου. Όμως, οι προσδοκίες των παιδαγωγών δεν ευδοκίμησαν.

Εδώ θα ήταν σκόπιμο να αναρωτηθούμε μήπως η καλλιέργεια, η εκπαίδευση ευφυών ατόμων θα δημιουργήσει μια ελίτ που θα αμφισβητεί την συλλογικότητα και κατ' επέκταση την δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας; Μήπως αυτή η ελίτ θέλει να

μονοπωλήσει την εξουσία για λογαριασμό του πλούτου; Καταρχάς για χρόνια σε τούτη τη χώρα δεν διακρίνεται η πολιτική ελίτ για ταύτιση της με την χαρισματικότητα, κάθε άλλο μάλιστα σε γενικό ποσοστό, πλην εξαιρέσεων. Τα καλύτερα μυαλά που μάλιστα πάλεψαν σε αντίξοες συνθήκες για να ξεχωρίσουν επιστημονικά αντί να ασχοληθούν με την πολιτική τράβηξαν σε ξένα λιμάνια. Τώρα συνταγή δεν υπάρχει, ούτε βέβαια να αποκλείσουμε κάθε ενδεχόμενο, πως μπορεί να εξελιχθεί το κάθε χαρισματικό παιδί. Η εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων αντιστρατεύεται την αρχή της ισότητας; Δεν πρέπει βέβαια να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν επιβάλλει αυθαίρετα την ισότητα....Ο J. S. Mills το 1975 αναφέρει ότι: «Η ευφυΐα μπορεί να αναπνεύσει ελεύθερα σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας» (Παπαδάτος, 2018). Αλλά η ισότητα και η δημοκρατία στην εξουσία, δεν εξαρτώνται από την ανίχνευση και την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, αλλά από το ποιες τάξεις ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και αντίστοιχα τους όρους της διανομής του παραγόμενου πλούτου. Παγκόσμια, πολιτικοί και επιστήμονες που υπήρξαν σπουδαία μυαλά και σφράγισαν με τις ανακαλύψεις τους την οικονομία, την φυσική, την φιλοσοφία κ.τ.λ. βρέθηκαν στο πλευρό των λαών. Αντίθετα οι Χίτλερ, Μουσολίνι, Πούτιν, Τράμπ κ.τ.λ. δεν έχουν να επιδείξουν τίποτα από νεανική χαρισματικότητα ούτε βέβαια επιμορφώθηκαν από τις κοινωνίες τους και πέρασαν στην πνευματική ελίτ.

Ας δούμε μια τοποθέτηση: «Όπως οι απλοί άνθρωποι έχουν αρνητικές συνήθειες, έτσι μπορούν και στα ακαδημαϊκά εδάφη να υπάρχουν αρνητικές συνήθειες». Μία αρνητική συνήθεια λοιπόν στο πεδίο της χαρισματικότητας είναι να γίνεται έρευνα για την χαρισματικότητα ή και χειρότερα, να προσδιορίζονται παιδιά ως χαρισματικά ή μη χαρισματικά χωρίς να υπάρχει ένας καθαρός ορισμός που να προσδιορίζει τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός (Sternberg, 2004).

Οπότε οι δύο κύριοι τύποι των ορισμών της χαρισματικότητας σύμφωνα με τον Moon (2006), είναι της θεμελίωσης και της λειτουργικότητας. Οι ορισμοί της θεμελίωσης βασίζονται σε θεωρίες της χαρισματικότητας και μελετούν τη χαρισματικότητα αποσπασματικά αντιθέτως οι ορισμοί λειτουργικότητας «παρέχουν την συγκεκριμένη κατεύθυνση στο πώς μία θεμελίωση της χαρισματικότητας θα καθοριστεί και θα αναγνωρισθεί/αξιολογηθεί σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, για ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Bicknell, 2009).

Η εκπαίδευση ευφυών παιδιών οφείλει να είναι πολύπλευρη και έχουμε εφαρμογές της από τα ξεχωριστά πρότυπα σχολεία, όπου οι μαθητές εισάγονται με εξετάσεις και στα γενικά σχολεία όπου σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Να τονίσουμε ότι σε κάποια υψηλών προδιαγραφών ιδιωτικά δημιουργούνται τμήματα από μαθητές που διακρίνονται στα μαθήματα. Αλλά το βασικό κριτήριο δεν είναι απλά η καλή επίδοση στα μαθήματα που κάποια παιδιά τα καταφέρνουν με πολύ διάβασμα και με πολύ έξτρα βοήθεια αλλά η αξιολογημένη ευφυΐα και μόνο σε αυτή τη βάση θα έχει νόημα η διαφοροποιημένη διδασκαλία και σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Συμπεράσματα

Όπως όλες σχεδόν οι έρευνες και ανακαλύψεις με όμοιο ακριβώς τρόπο και η έρευνα για την «ανακάλυψη» χαρισματικού παιδιού στηρίζεται καταρχάς στην παρατήρηση, σε δεύτερο στάδιο στην αξιολόγηση των δοκιμασιών που υπεβλήθη και τελευταίο στην επιβεβαίωση-επαλήθευση. Εξηγήσαμε ότι καταρχάς η παρατήρηση θα γίνει από τους γονείς (εδώ θέλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί γιατί σχεδόν όλοι οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά τους είναι νέοι Αϊνστάιν) και κυρίως τους δασκάλους (που είναι σαφώς πιο αντικειμενικοί), οπότε στη συνέχεια αναγκαίο να οδηγούμαστε σε δοκιμασίες που σχετίζονται με αξιολογήσεις κοντά στις θελήσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Βέβαια όσο πιο ευρύτητα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, κατασκευές, ξένες γλώσσες,

σκάκι, καλλιτεχνία, αθλητισμό κ.τ.λ.) έχουν οι δοκιμασίες, τα τεστ, τόσο πιο σφαιρική αξιολόγηση θα έχουμε και οπωσδήποτε καλύτερη εκτίμηση θα εξάγουμε. Στη συνέχεια πρέπει να ωθήσουμε το εν λόγω παιδί σε μια πιο βελτιωμένη εκπαίδευση πάντα σε συνδυασμό με την μαθητική του παρέα που θα περιλαμβάνει μαθητές με περισσότερες γνώσεις, μιας μεγαλύτερης τάξης αλλά και παιδιά συνομήλικα με κάποια ελλείμματα που ο χαρισματικός θα πρέπει να βρει τον τρόπο να τα διδάξει ώστε να λειτουργήσει ως «δάσκαλος» για να επιβεβαιώσει την αξία του αλλά και επιπλέον να τονώσει την αυτοεκτίμησή του.

Βιβλιογραφία:

Αντωνίου, Αλ.- Στ. (2018). Ο Φόβος της «Αριστείας» Δημοκρατία και Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις GUTENBERG. Αθήνα.

Bicknell, B.-A. (2009). Multiple Perspectives on the Education Mathematically Gifted and Talented Student

<https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/890/02whole.pdf>

Γκράμσι, Αντ. (2005). Οι Διανοούμενοι. Τόμος Α'. Εκδόσεις: Στοχαστής/Σύγχρονη Σκέψη. Αθήνα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). Σχέδιο Μαθήματος. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Μαρξ, Κ. (1875). Κριτική του Προγράμματος της Γκότα.

PISA, Ανακοίνωση ΙΕΠ (2016). Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών. <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

Κεϊσογλου, Σ. (2018). Μαθηματική ικανότητα και νοημοσύνη μια Αμφίδρομη Σχέση. Πρακτικά: 35^ο Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας.

Παπαδάτος, Γ. (2003). Ψυχοφυσιολογία. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Παπαδάτος, Γ. (2018). Ο Φόβος της «Αριστείας» Δημοκρατία και Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις GUTENBERG. Αθήνα.

Στεφανίδης, Κ. (2006). Αυτομάθηση και Θετικές Επιστήμες Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Renzulli, J.S. (1978). What makes Giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan 60.