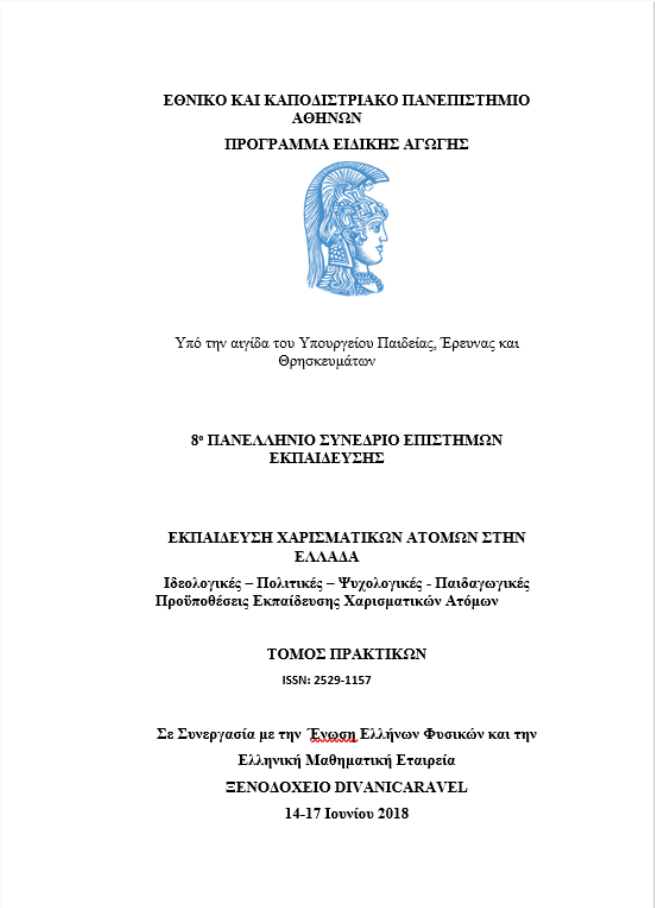
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

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

8ο 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

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου

Όλγα Τσόκα, Χριστίνα Τσόκα

doi: 10.12681/edusc.2805

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσόκα Ό., & Τσόκα Χ. (2020). Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1152–1162. https://doi.org/10.12681/edusc.2805

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου

Όλγα Τσόκα

Φιλόλογος – Γλωσσολόγος, MSc, Ph.D. Student

Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΚΠΑ

greekprofessor@yahoo.gr

Χριστίνα Τσόκα

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας

Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

xristinatsoka24@yahoo.gr

Περίληψη:

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποδώσει αδρομερώς το γενικό περίγραμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται από το Ηνωμένο Βασίλειο σε ό,τι αφορά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου πραγματοποιείται με βάση τις εξής κατευθυντήριες γραμμές: α) την εθνική νομοθεσία, τους κανονισμούς και τις ειδικές διατάξεις περί χαρισματικότητας, β) τα κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας και, επομένως, των χαρισματικών παιδιών, γ) την επαγγελματική εκπαίδευση και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και δ) τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προοπτικές (Mönks & Pflüger 2005).

Η ανταπόκριση του Αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών χαρακτηρίζεται από μια μακρά παράδοση, η οποία εκτείνεται τουλάχιστον στο 1944 (Reid & Boettger 2015). Αρχικά, στόχευε στην ανίχνευση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των μαθητών με υψηλότερες ικανότητες στις κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σχολεία της Αγγλίας (Brady & Koshy 2014). Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το πρόγραμμα "Excellence in Cities'' (DfEE 1999), τα πορίσματα του οποίου οδήγησαν τις Αγγλικές κυβερνήσεις το 2007 στη χάραξη Εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση των προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών (National Academy for Gifted and Talented Youth) (Brady & Koshy 2014; Koshy et al. 2017).

Η έρευνα αποκαλύπτει μια δυναμική στην ανάπτυξη της χαρισματικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, τόσο στην πρωτοβάθμια (primary schools) και δευτεροβάθμια (secondary schools), όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (higher education). Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η ειδική εκπαιδευτική μέριμνα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που διεκδικεί η Αγγλία στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Campbell et al. 2007).

Λέξεις – Κλειδιά: χαρισματικότητα; Εκπαίδευση; Ευρωπαϊκή Ένωση; Ηνωμένο Βασίλειο; νομοθετικό πλαίσιο.

Abstract

This study attempts to give a generous outline of the educational policy followed by the United Kingdom in terms of charismatic and talented students. The study of educational policy for charitable students in UK schools is based on the following guidelines: (a) national legislation, regulations and special provisions on charisma; (b) the criteria for the recognition of charismatics and, therefore, charismatic (c) vocational education and / or teacher training; and (d) educational priorities and perspectives (Mönks & Pflüger 2005).

The response of the English educational system to the needs of talented pupils is characterized by a long tradition, extending at least in 1944 (Reid & Boettger 2015). Initially, it aimed at detecting and enhancing the educational achievements of students with higher skills in socially deprived areas, and then expanded to all age groups and schools in England (Brady & Koshy, 2014). This includes the "Excellence in Cities" program (DfEE, 1999), the results of which led the 2007 British Governments to develop a national strategy for the education of gifted and talented children (NAYTY) (Brady & Koshy 2014 ; Koshy, Smith & Casey 2017).

Research reveals a momentum in the development of charismatic education in the United Kingdom, both in primary and secondary schools, and in tertiary education. What is worth noting is that special educational provision for charismatic and talented students is in line with the leading role that England claims in the modern globalized world (Campbell et al. 2007).

Keywords: charisma; Education; European Union; United Kingdom; legislative framework.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και, αν και δεν υπάρχει διεθνώς αποδεκτός ορισμός της «χαρισματικότητας», υπάρχει συναίνεση στο ότι ένα ευρύ φάσμα ταλαντούχων μαθητών χρήζει σε οποιοδήποτε σχολείο ή χώρα ιδιαίτερης προσοχής. (Balchin 2009).

Στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό, η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αρχίζει από την Αμερική το 1870. Πλήθος ερευνών και μελετών που ακολουθούν αποκαλύπτουν ότι το ζήτημα είχε προκαλέσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον (Terman 1925; Thurstone 1938 ; Hollingworth 1942 ; Guilford 1967 ; Renzulli 1976). Το 1969 διατυπώνεται στην Αμερική ο πρώτος ομοσπονδιακός ορισμός για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Στη γηραιά Ήπειρο, την επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών επικυρώνει η Συμφωνία της Salamanca. Στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1994 στην Ισπανία οριοθετείται το πλαίσιο της χαρισματικής εκπαίδευσης (UNESCO 1994), ενώ την ίδια χρονιά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε απόφαση που

απευθυνόταν σε όλα τα κράτη – μέλη της Ε.Ε. και, μεταξύ άλλων, τα προέτρεπε στην ανάληψη στοχευόμενων πρωτοβουλιών για την στήριξη των χαρισματικών παιδιών (Council of Europe 1994 ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004:10).

Σήμερα, η εκπαίδευση των χαρισματικών ποικίλλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν χώρες με ειδικά επεξεργασμένα προγράμματα και, αφετέρου, υπάρχουν χώρες που δεν αναγνωρίζουν ακόμη και όρους, όπως η χαρισματικότητα και τα χαρισματικά παιδιά (Reid & Boettger 2015, 158).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποδώσει αδρομερώς το γενικό περίγραμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται από το Ηνωμένο Βασίλειο σε ό,τι αφορά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου πραγματοποιείται με βάση τις εξής κατευθυντήριες γραμμές: α) την εθνική νομοθεσία, τους κανονισμούς και τις ειδικές διατάξεις περί χαρισματικότητας, β) τα κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας και, επομένως, των χαρισματικών παιδιών, γ) την επαγγελματική εκπαίδευση και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και δ) τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προοπτικές.

1.1. Ορισμός της χαρισματικότητας

Το ζήτημα του ορισμού είναι κρίσιμο για να κατανοήσουμε πως αντιδρούν διαφορετικές χώρες σε ένα τέτοιο φαινόμενο, όσον αφορά την πολιτική και την πρακτική που ακολουθούν (D' Alessio 2009, 7). Σύμφωνα με τον Μανωλάκο «ο όρος «χαρισματικός» («gifted») χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες» (2010, 229). Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ξένοι, κυρίως, αλλά και Έλληνες ερευνητές επιχειρούν να προσδιορίσουν τον περιεχόμενο του όρου. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι Marland (1972), Callahan (1979), Tannenbaum (2002), Sternberg (1981), Θωμαΐδου (1999) και Gardner (1983 ; 1999), ο οποίος διακρίνει οκτώ τύπους χαρισματικότητας στη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης.

Στις περισσότερες χώρες ο ορισμός του ταλαντούχου μαθητή συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα πνευματικών, ακαδημαϊκών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Στην Αγγλία, ο ορισμός επικεντρώνεται στους σπουδαστές με υψηλή πνευματική ικανότητα που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς και άλλους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ότι είναι σε θέση να προχωρήσουν στην εργασία τους (Koshy et al. 2018, 75). Το Τμήμα Παιδιών, Σχολείων και Οικογενειών (Department for Children, Schools, and Families, Taskforce for Social Exclusion, 2008) στην Αγγλία για να περιγράψει τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χρησιμοποιεί τους όρους «χαρισματικός» (Gifted) και «ταλαντούχος» (Talented) και περιλαμβάνει το 5% έως 10% των μαθητών (Koshy et al. 2018, 77 ; Reid & Boettger 2015, 159). Ως «χαρισματικοί» μαθητές περιγράφονται αυτοί που έχουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, όπως είναι η ιστορία και τα μαθηματικά, ενώ οι «ταλαντούχοι» μαθητές είναι αυτοί που έχουν υψηλές επιδόσεις στον αθλητισμό και τις τέχνες (White et al. 2003, 36). Επιπλέον, στα σχολεία της Αγγλίας χρησιμοποιούνται μια σειρά από όρους, όπως «ικανή, πιο ικανή, υψηλότερη ικανότητα και υψηλό δυναμικό» (Koshy et al. 2018, 75). Στην Ουαλία χρησιμοποιούνται οι όροι «πιο ικανός» (More Able) και «ταλαντούχος» (Talented) και περιλαμβάνει το 20% σε κάθε σχολείο. Στη Σκωτία χρησιμοποιείται ο όρος «ικανός» (Able). (Mönks & Pflüger 2005, 149-150).

2. Η χαρισματική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ιστορία της εκπαίδευσης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο χρονολογείται από το 1944 (Reid & Boettger 2015:159), όταν η πολιτεία έδωσε τη δυνατότητα στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών να σπουδάσουν στα νεοσυσταθέντα σχολεία γραμματικής «Grammar Schools», τα οποία αργότερα έκλεισαν, διότι θεωρήθηκαν ως ελιτίστικα. Ωστόσο, ο ουσιαστικός πολιτικός διάλογος που αφορά στις ανάγκες των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών έχει ως σημείο εκκίνησης το 1978, οπότε και εισάγεται στο Βρετανικό Εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Συγκεκριμένα, το Τμήμα Εκπαίδευσης και Επιστημών ανέφερε ότι η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών χαρακτηρίζεται από μια «μακρά τάση χαμηλών προσδοκιών στην τάξη και το σχολικό επίπεδο» (DES 1978), συμπέρασμα που οφείλεται στο γεγονός ότι, αρχικά, η εκπαιδευτική πολιτική στόχευε στην ανίχνευση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των μαθητών με υψηλότερες ικανότητες στις κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σχολεία της Αγγλίας (Brady & Koshy, 2014).

Το 1999 το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης, προκρίνει την ανάγκη για μια πιο δραστήρια εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση των χαρισματικών. Στο πλαίσιο μιας πολύ ευρύτερης προσέγγισης για την αύξηση των εκπαιδευτικών προτύπων, καταβλήθηκαν προσπάθειες για να ενθαρρυνθούν τα σχολεία, ιδιαίτερα στους κεντρικούς δήμους (γενικά χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες) να εντοπίσουν τους πολύ ικανούς τους μαθητές και να τους εκπαιδεύσουν μέσω ειδικών παροχών. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το πρόγραμμα ‘’Excellence in Cities’’ (DfEE, 1999), που στοχεύει α) στην ανάπτυξη μιας εθνικής δέσμης εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τους προικισμένους και ταλαντούχους μαθητές και β) τη δημιουργία μιας Εθνικής Ακαδημίας για ταλαντούχους νέους (National Academy for Gifted and Talented Youth) (Brady & Koshy 2014).

Το 2002, ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο του Warwick η Εθνική Ακαδημία για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους νέους (NAGTY) και χρηματοδοτήθηκε για πέντε χρόνια από την κυβέρνηση. Προέβλεπε θερινά σχολεία και πλήθος άλλων δράσεων για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Η σύμβαση αυτή ολοκληρώθηκε το 2007 και ακολούθησε η Ακαδημία Νέων Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών (Young Gifted and Talented - YG & T) για παιδιά ηλικίας 4 έως 19 ετών, που δημιουργήθηκε και από το Κέντρο Εκπαίδευσης Βρετανών Καθηγητών (CfBT) (Brady & Koshy 2014, 255).

Από το 2007 και εξής, οι Αγγλικές κυβερνήσεις χαράσσουν εθνική στρατηγική για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, παράλληλα με άλλα στρατηγικά προγράμματα που κατευθύνονται από την κεντρική εξουσία και οι εκπαιδευμένοι σύμβουλοι των τοπικών αρχών διαδραμάτισαν και συνεχίζουν να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην υλοποίηση τους (ό.π.:255-256). Σύμφωνα με έκθεση του φορέα «Office for Standards in Education» (Ofsted), το ύψος της κρατικής χρηματοδότησης για την ενίσχυση της χαρισματικής εκπαίδευσης ανέρχεται στο ποσό των £ 2,5 δις ετησίως (Ofsted 2014).

2.1. Σχολική νομοθεσία, κανονισμοί και ειδικές διατάξεις

Τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιούνται διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις και χαράσσονται κατευθυντήριες γραμμές για την προικισμένη εκπαίδευση, οι οποίες προβλέπουν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Συγκεκριμένα, η αναγνώριση και ο σεβασμός των ατομικών διαφορών, ο εντοπισμός των ατομικών αναγκών, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, η ευελιξία στο σχολικό σύστημα και η εκπαίδευση του ικανού, χαρισματικού μαθητή ως αντικείμενο κατάρτισης των εκπαιδευτικών εγγράφεται στις οδηγίες κυβερνητικών υπηρεσιών (Mönks & Pflüger 2005, 149 – 150).

Μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων για τους ικανούς και ταλαντούχους προσφέρεται στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στις σχολικές παροχές συμπεριλαμβάνεται η πρόωρη είσοδος στο σχολείο, η ατομική καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα, ο εμπλουτισμός και η επέκταση του κανονικού προγράμματος σπουδών με ειδικές εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως οι εκδρομές και οι επισκέψεις σε μουσεία. Οι μαθητές που αξιολογούνται ως χαρισματικοί συμμετέχουν σε θερινό σχολείο ή στην «Ακαδημία για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους Νέους» (Koshy et al. 2018). Οι κυβερνητικές οδηγίες προς τους τοπικούς συντονιστές των σχολείων εστιάζει στη διασφάλιση της επαρκούς στήριξης προς όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που κινδυνεύουν να αποχωρήσουν. Σημαντικό εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η χρήση των ΤΠΕ, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η διαφοροποιημένη προσέγγιση και αποτελεσματικότερη μάθηση της διδακτέας ύλης. Βαρύνουσας σημασίας είναι η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα σε μια σειρά εταίρων, η οποία περιλαμβάνει τα σχολεία που είναι ειδικά για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ανεξάρτητα σχολεία. Μέχρι σήμερα, το 40% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου 1300), το 15% των δημοτικών σχολείων (περίπου 1800) και 100 Πανεπιστημιακά ιδρύματα διαθέτουν εκπαιδευτικά προγράμματα Εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών (Mönks & Pflüger 2005, 149 – 151).

3. Κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για σχολικούς συντονιστές χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (National Programme for gifted and talented education) ξεκινά

με τη γενική αρχή ότι δεν υπάρχει ενιαίο τέλειο εργαλείο για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να χρησιμοποιήσουν ένα μοντέλο «βέλτιστης προσαρμογής» που βασίζεται σε μια σειρά αποδείξεων, συμπεριλαμβανομένων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο κάθε σχολείο αναπτύσσει τα δικά τους κριτήρια χαρισματικότητας. Οι μαθητές υποδεικνύονται από τους δασκάλους βάσει των σχολικών και της εξωσχολικών επιδόσεών τους.

Όσον αφορά τη φύση του ταλέντου, το αγγλικό μοντέλο υιοθέτησε μια εκσυγχρονισμένη θεωρία πολλαπλών νοημάτων, αντί για ένα γενικό μοντέλο που αντικατοπτρίζεται σε ένα μοναδικό μετρούμενο πηλίκο νοημοσύνης (IQ). Έχει επικαλεσθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές τις ιδέες του Cropley (1995), Freeman (1995), Gardner (1983, 1999), Krechevsky and Gardner (1990), Gagne (1994), Guilford (1950), Renzulli (1976), Sternberg (1981) και άλλοι. Σύμφωνα με τους όρους του Freeman, το αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης υιοθέτησε την «ταυτοποίηση με

πρόβλεψη» και όχι «το ιατρικό μοντέλο διάγνωσης και θεραπείας» (1998). Γενικά χαρακτηριστικά των προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών, σύμφωνα με έρευνα του Freeman (ό.π., 13) που μπορούν να προειδοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, η καλή ανάγνωση και άρθρωση, οι γρήγορες λεκτικές απαντήσεις και η γρήγορη μάθηση. Επιπλέον, σημαντικά κριτήρια είναι η καλή μνήμη, οι καλλιτεχνικές τάσεις, η κοινωνικότητα και η αίσθηση ηγεσίας. Και, φυσικά, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αυτά ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Campbell et al. (2007, 50), υπήρχαν δύο πολύ σημαντικές συνέπειες της χρήσης αυτών των σύγχρονων θεωριών, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Πρώτον, επέτρεψαν στο αγγλικό μοντέλο να δικαιολογήσει την υιοθέτηση μιας ευρείας αντίληψης της χαρισματικότητας, ώστε να συμπεριλάβει όχι μόνο τη γνωστική ικανότητα αλλά και τη «δημιουργικότητα» και το «ταλέντο» στον χορό, στο δράμα, στη μουσική και στον αθλητισμό και ενδεχομένως και πιο αμφιλεγόμενα μοντέλα (Renzulli 1976 ; Urban 1990), όπως η προσπάθεια και το κίνητρο εργασίας. Δεύτερον, αυτή η αντίληψη της χαρισματικότητας παρείχε την αιτιολόγηση της πολυτροπικής αξιολόγησης της ικανότητας των σπουδαστών παρά της μονοδιάστατης μέτρησης αυτής.

4. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των ταλαντούχων και των χαρισματικών μαθητών περιλαμβάνεται στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, άλλοι σχετικοί επαγγελματίες όπως ψυχολόγοι, σύμβουλοι, σχολικοί επιθεωρητές και προσωπικό τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Westminster στο Πανεπιστήμιο Oxford Brookes του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης διοργανώνει το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για σχολικούς συντονιστές χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (National Programme for gifted and talented education) καθώς και ένα εκτεταμένο πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα πτυχία Master στην χαρισματική εκπαίδευση έχουν καθιερωθεί και σε άλλα Πανεπιστήμια και κερδίζουν συνεχή δημοτικότητα. Επιπλέον, μερικά από τα πανεπιστήμια προσφέρουν Ph.D. προγράμματα που συνδέονται με τη χαρισματική εκπαίδευση. (Mönks & Pflüger 2005, 151 – 152).

Το ανεξάρτητο φιλανθρωπικό ίδρυμα "Potential Plus UK" παρέχει συμβουλές για χαρισματικούς μαθητές σε γονείς, σε σχολεία αλλά και σε επαγγελματίες. Είναι η μόνη εθνική οργάνωση που υποστηρίζει μια συχνά παραμελημένη και δύσκολα αναγνωρίσιμη ομάδα παιδιών με διπλές / πολλαπλές ιδιαιτερότητες. Αυτοί είναι προικισμένοι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες πρόσθετες ειδικές ανάγκες, όπως ο αυτισμός (Koshy et al. 2018, 79).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η Αγγλία έχει μακρά παράδοση στη λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που παρέχουν υψηλότατο επίπεδο εκπαίδευσης της αριστείας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας. Βασικός στόχος των δύο από τα πιο διάσημα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκόσμιας εμβέλειας, το Κέιμπριτζ και η Οξφόρδη, είναι η ανάδειξη της πνευματικής αριστείας. Το εθνικό ενδιαφέρον για την προώθηση του πνευματικού κεφαλαίου συνδέεται με την ανάγκη εξασφάλισης της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Koshy et al. 2018, 76). Όπως, υπογραμμίζει ο Gallagher ότι η εκπαιδευτική -

κοινωνική πολιτική αντικατοπτρίζει το σύστημα αξιών της χώρας και μέσω αυτής της πολιτικής κατανέμονται πόροι και παρέχονται υπηρεσίες στην προβλεπόμενη ομάδα-στόχο (2004). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές συμβάλλουν στη δημιουργία και υποστήριξη μιας υποδομής μέσα στην οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών (Coleman et al. 2012).

5. Προτεραιότητες και προοπτικές

Η έρευνα αποκαλύπτει μια δυναμική στην ανάπτυξη της χαρισματικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο με στόχευση τη βελτίωση των σχολικών παροχών για τους μαθητές στην τάξη με επίκεντρο την εξατομικευμένη μάθηση και, κυρίως, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη για τούς εκπαιδευτικούς. Το Αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης των χαρισματικών βασίζεται στο τρίπτυχο α) ισότητα, β) κοινωνική δικαιοσύνη, γ) αξιοκρατία (Campbell et al. 2007) με ταυτόχρονη αναγνώριση της ανάγκης για διαφορετικότητα (Eyre 2004).

Ένας σημαντικός λόγος για μια ειδική εκπαιδευτική εστίαση σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές είναι η δυνατότητα να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ενήλικη ζωή τους. Εάν η Αγγλία πρέπει να είναι επιτυχής σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, τότε θα πρέπει να παράγει ηγέτες που μπορούν να ανταγωνιστούν με τους καλύτερους και αυτή είναι μια προσπάθεια που γίνεται από κοινού με συνεργασία της εκπαιδευτικής, ευρύτερης επιχειρηματικής και εθελοντικής κοινότητας. Το αγγλικό μοντέλο εργάζεται πέρα από τα όρια για την επιδίωξη της εμπειρογνωμοσύνης, κινητοποιώντας όλους τους τομείς για τη στήριξη της εκπαίδευσης (Campbell et al. 2007). Σύμφωνα με το Potential Plus UK (2014), η εισαγωγή νέων προτύπων διδασκαλίας το 2012 αναμένει από τα σχολεία να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν τα προικισμένα παιδιά. Δεν διευκρινίζει τις ανάγκες των προικισμένων, αλλά εστιάζει στην εξέλιξη για όλους τους μαθητές με στόχο να ανταποκριθούν στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών.

6. Επίλογος - συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου στοχεύει σήμερα στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, συνεπώς η εκπαίδευση των προικισμένων πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ευρύτερης αντίληψης για τους στόχους της εκπαίδευσης (Reid & Boettger 2015,158). Η Αγγλία θεωρεί ότι αυτό είναι σημαντικό να δοθεί η δυνατότητα στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους γιατί με αυτόν τον τρόπο θα αντιμετωπιστεί η πρόκληση της παγκοσμιοποίησης και θα αναδειχθεί η κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία.

Μια τέτοια προσέγγιση είναι ριζική και εξαρτάται από τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών. Παραδοσιακά, ορισμένοι δάσκαλοι ήταν εχθρικοί στην εστίαση στους ταλαντούχους μαθητές. Έτσι η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από τη μετατόπιση της στάσης τους αλλά και της στάσης της ευρύτερης κοινότητας. Αυτό το μοντέλο αμφισβητεί, επίσης, την ιδέα του σχολείου ως φορέα ενιαίας εκπαίδευσης που ελέγχει τη μάθηση του παιδιού. Απαιτείται σημαντική πολιτισμική αλλαγή, ώστε η ευρύτερη σχολική εκπαίδευση να αποτελέσει σημαντικό μέρος των ειδικών παροχών για τους χαρισματικούς σπουδαστές. Ωστόσο, αν αυτά οι

πολιτισμικές μετατοπίσεις επιτευχθούν, τότε η προικισμένη εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο για την επίτευξη της αριστείας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Eyre 2004).

Βιβλιογραφία

Balchin, T. (2009). The future of the English definition of giftedness, In Balchin T., Hymer, B. and Matthews, D. (eds) *The Routledge International Companion to Gifted Education.* Abingdon: Routledge, 50–55.

Brady, M. & Koshy, V. (2014). Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999-2011, *Gifted Education International*, 30 (3), 254-262.

Callahan, C. M. (1979). The gifted and talented women. In A. Passow (I), *The gifted and the talented.* Chicago: National Society for the Study of Education, 401-423.

Campbell, R. J., Eyre, D., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A. & Robinson, W. (2007). English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context and Challenges, Gifted and Talented International, 22 (1), 47 – 54.

Coleman, M. R., Gallagher, J. J. & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education, *Gifted Child Today*, 35 (1), 27–36.

Council of Europe (1994). *Recommendation 1248 on education for gifted children*. Retrieved from [http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML EN.asp?fileid=15282&lang=en].

Cropley, A.J. (1995). Actualising creative intelligence, In Freeman, J. (ed.), *Actualising Talent*, London: Cassell.

D' Alessio, S. (ed.), (2009). *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision.* European Agency for Development in Special Needs Education. AvailableOnline: [http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf].

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2008). *Identifying gifted and talented learners – getting started*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.

DfEE (Department for Education and Employment) (1999). *Excellence in Cities.* London: The Stationary Office.

DES (1978). *Primary Education in England: an HMI survey*. London: DES.

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

Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research.* London: The Stationery Office.

Freeman, J. (1995). Review of Current Thinking on the development of talent, In Freeman, J. (ed.), *Actualising Talent*, London: Cassell.

Gagne, F. (1994). Gifts and talents: the value of peer nominations, Keynote Address, *4th International Conference of the European Council for High Ability*, October. University of Nijmegen: Netherlands.

Gallagher, J. J. (2004). No Child Left Behind and gifted education, *Roeper Review*, 26 (3), 121–123.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence.* New York: Mc Graw-Hill.
Guilford, J.P (1950). Creativity, *American Psychologist*, 5, 444-54.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ.* NY: Brance & World.

Θωμαΐδού, Λ. (1999). Υψηλή Νοημοσύνη: Χάρισμα ή Πρόβλημα; Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 46, 56-60.

Koshy, V., Smith, C., P., & Casey, R. (2018). England Policy in Gifted Education. Current Problems and Primising Directions, *Gifted child today*, 41 (2), 75 – 80.

Krechevsky, M. and Gardner, H. (1990). The emergence and nurture of multiple intelligence, in Howe, M. (ed.) *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talent*, Leicester: British Psychological Society.

Μανωλάκος, Η. (2010). Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 229-247. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented.* Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.

Office for Standards in Education (OfSTED). (2014). *The pupil premium: An update.* London, England: Author.

Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted Education in various countries of Europe, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171.
Renzulli, J. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Pro-grams for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), 303-326.
Sternberg, R. (1981). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. (2002). A History of Giftedness in School and Society, in Heller K.A., Monks, Fr. J., Sternberg R.J., Subotnik R.F., (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent.* Oxford:Pergamon.

Terman, L. M. (1925) Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, *Genetic Studies of Genius.* 1, CA: Stanford University Press, Stanford.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities.* Psychometric Monograph, no 47.
UNESCO. (1994). *The Salmanca statement and framework for action on special needs education.* Retrieved from [http://unesdoc.unesco.org/ images/0009/000984/098427eo.pdf].

White, K., Fletcher, F., Ridley, C. & K. (2003). *What works for gifted and talented pupils: a review of recent research*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Ιστοσελίδες

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (ed.), (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmengen. Available online:

[http://ksv-projekty.vsb.cz/icpn/repo/gifted_education_21_eu_countries.pdf]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στη [http://users.sch.gr/stefanski/amea/odigos-xarismatika.pdf].

Potential Plus UK (2014). Available online: [www.potentialplusuk.org/general.php?

webid=457#.U9YxOUAtIdU].