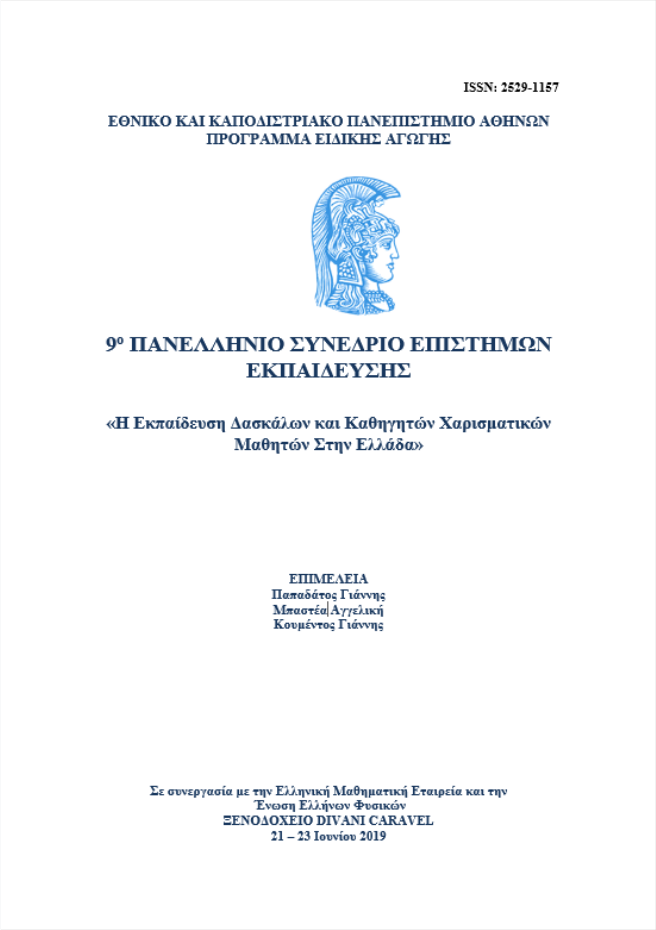
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ISSN: 2529-1157

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Παπαδάτος Γιάννης
Μπαστέα|Αγγελική
Κουμέντος Γιάννης

Σε συνεργασία με την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία και την Ένωση Ελλήνων Φυσικών
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANI CARAVEL
21 – 23 Ιουνίου 2019

Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους.

Ασημίνα Ρήγα, Κατερίνα Ρήγα

doi: 10.12681/edusc.3164

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ρήγα Α., & Ρήγα Κ. (2020). Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 682–692. https://doi.org/10.12681/edusc.3164

Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους.

Ρήγα Ασημίνα, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Συμβασιούχος Διδάσκουσα ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
mina_riga@yahoo.gr
Ρήγα Κατερίνα, Μ. ed. Ειδικής Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
riga96583@gmail.com

Περίληψη

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών καθιστά απαραίτητη την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και τη δημιουργία κατάλληλα προσαρμοσμένων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν ευφυΐα και αυξημένες δυνατότητες σε τομείς του ενδιαφέροντός τους αρκεί να «αναγνωριστούν» εγκαίρως και να τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι χαρισματικοί μαθητές συχνά φοιτούν στις σχολικές τάξεις χωρίς να αναγνωρίζονται οι ικανότητες που παρουσιάζουν και χωρίς να καλύπτονται οι ανάγκες τους με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να μην αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους και να μειώνονται τα κίνητρα και η απόδοσή τους στο σχολείο. Η ανάγκη της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών προκύπτει από την αρχή της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους και όπως όλοι οι μαθητές έτσι και οι χαρισματικοί έχουν το δικαίωμα να λάβουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Η παρούσα εισήγηση, λοιπόν, επιδιώκει να καταδείξει τους λόγους για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί αυτή η εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση; χαρισματικά παιδιά; ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Abstract

The necessity of educating charismatic children presupposes and primarily dictates not only curricula adjustment but also appropriately-tailored special education programs. Charismatic children show both signs of intelligence and strong abilities especially in areas of their interest, as long as, they are “traced” in time and are appropriately motivated. Focusing on the Greek educational curricula, it becomes obvious that gifted pupils often attend school classes without their abilities being recognized, nor their needs being sufficiently met, either. As a result, the current school system often fails to take advantage of their potential and, in this way, it disrupts their motivation as well as their school performance. The need to educate talented students arises from the principle that declares equal education for all students, and like all other students, these particular children have the right to receive the best education possible. The present paper therefore attempts both to illustrate the reasons why nowadays it becomes necessary to educate gifted students within the Greek educational system as well as to explore the conditions under which such education is possible and effective.

Keywords: education; gifted children; Greek educational system

Εισαγωγή

Ο όρος «χαρισματικός» (Ματσαγγούρας, 2008) αναφέρεται στα παιδιά που διαθέτουν ανώτερες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα, ενδιαφέροντα και ολοκληρώνουν την ύλη με πιο γρήγορο ρυθμό. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από το Τμήμα Εκπαίδευσης το 1972, «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, θεωρούνται αυτοί που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλή επίδοση. Για αυτούς τους μαθητές απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία με στόχο να τους βοηθήσουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις τέχνες και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα». Ωστόσο, σύμφωνα με την Piirto (2007) τα χαρισματικά παιδιά λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών μάθησης, όπως είναι η ανώτερη μνήμη, η παρατηρητικότητα, η περιέργεια, η δημιουργικότητα και η ικανότητα ταχείας και ακριβούς εκμάθησης της σχολικής ύλης με ελάχιστη προσπάθεια και επανάληψη, έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που διαφοροποιείται με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά.

Σε ό,τι αφορά τα μαθησιακά και νοητικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιά, υπάρχουν διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο. Σύμφωνα με τον Heward (2011), τα παιδιά αυτά:

- Μαθαίνουν γρήγορα, συγκροτούν και χρησιμοποιούν μεγάλο όγκο πληροφοριών.
- Συσχετίζουν ιδέες.
- Έχουν ορθές κρίσεις.
- Αντιλαμβάνονται τη λειτουργία μεγάλων συστημάτων γνώσης που το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί μπορεί να μην αναγνωρίζει.
- Μαθαίνουν και χειρίζονται αφηρημένα συμβολικά συστήματα.
- Επιλύουν προβλήματα, αναπλαισιώνοντας το ερώτημα και επινοώντας καινοτόμες λύσεις.

Παράλληλα, έχουν την ικανότητα να αφομοιώνουν σύνθετες και πολύπλοκες γνώσεις χωρίς να περνούν από τα ενδιάμεσα στάδια μάθησης, πετυχαίνουν την εξεύρεση επιμέρους λύσεων σε ένα πρόβλημα, διαθέτουν κίνητρα και επιμένουν μέχρι να φθάσουν στον τελικό στόχο (Θωμαΐδου, 1999). Επιπρόσθετα, τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσουν νωρίτερα την ομιλία και κατακτούν νωρίς την αναγνωστική ικανότητα, ενώ ταυτόχρονα χρειάζονται περισσότερη αυτοσυγκέντρωση από τους υπόλοιπους μαθητές, (Van Tassel – Baska, 2003**).** Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι μαθητές αυτοί στη τάξη είναι φανερό πως προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας στο γενικό σχολείο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να επισημανθεί η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο. Παράλληλα, διερευνάται, εάν με βάση την υπάρχουσα δομή και τις συνθήκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Αναγκαιότητα και δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα

Στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα φοιτούν αρκετοί χαρισματικοί μαθητές, χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζονται οι ικανότητες που διαθέτουν και χωρίς να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται αναντίρρητα με τον ελλιπή νομοθετικό σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, κανένας από τους εκπαιδευτικούς νόμους για την ειδική εκπαίδευση, από το 1980 έως το 2000 (1143/1981, 1566/1985, 2817/2000), δεν αναφέρεται στα χαρισματικά παιδιά ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές ικανότητες. Το 2003, στην XIV Ολομέλεια της Βουλής των Ελλήνων εγκρίθηκε νομοσχέδιο στο οποίο προστέθηκε η ακόλουθη παράγραφος: «Η ειδική εκπαιδευτική αγωγή μπορεί να ωφελήσει άτομα με ειδικές ικανότητες και τα ταλέντα» (Ν. 3194/2003).

Η πιο πρόσφατη νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στο Νόμο 3699 του 2008 ορίζει ως παιδιά με «αναπηρίες / ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» όχι μόνο εκείνους που παρουσιάζουν σημαντικές μάθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε αισθητικές, ψυχικές, γνωστικές, αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές, αλλά και μαθητές με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα και παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης, καθώς και προικισμένοι μαθητές που έχουν νοητικές ικανότητες και ταλέντα που αναπτύσσονται στο βαθμό που υπερβαίνουν κατά πολύ τις προσδοκίες της ηλικιακής τους ομάδας (άρθρο 3, νόμος 3699/08). Συμπερασματικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι πλέον αυτοί που απαραιτήτως χαρακτηρίζονται από κάποιο είδος «αναπηρίας» αλλά και εκείνοι που, λόγω κοινωνικών ανισοτήτων ή ειδικών δεξιοτήτων, όπως οι χαρισματικοί μαθητές, χρειάζονται προσαρμογές στη διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο νόμος 3966/24/5/2011, άρθρο 36, παρ. Δ, που αφορά την «αναβίωση» και τη λειτουργία των Υποδειγματικών Πειραματικών Σχολείων και τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, αναφέρεται στην εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών ως εξής: η «υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, μέσω της δημιουργίας φοιτητικών ομάδων με φοιτητές από όλες τις δημόσιες σχολές της χώρας που συμμετέχουν, προκειμένου να προβάλλουν, να ενισχύσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με συγκεκριμένες άριστες δυνατότητες, ικανότητες και ταλέντα. επίσης μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ...».

Παράλληλα, η ακαδημαϊκή πρόοδος και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Reis & Renzulli, 2004) προϋποθέτει συνεχή ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών τους, ώστε να τους παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη.

Σε χώρες του εξωτερικού, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει συγκεκριμένες τεχνικές στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Όταν εντοπίζεται ένα χαρισματικό ή προικισμένο παιδί στο σχολείο, συνήθως υιοθετούνται οι εξής τρεις τεχνικές: επιτάχυνση, εμπλουτισμός, ή κάποιας μορφής ειδικής ομαδοποίησης. Πιο αναλυτικά (Neihart, 2007):

1) «**Επιτάχυνση** σημαίνει κάποια τροποποίηση του κανονικού σχολικού προγράμματος που επιτρέπει στον προικισμένο μαθητή να ολοκληρώσει το πρόγραμμά του σε λιγότερο χρόνο ή σε μικρότερη ηλικία από το συνηθισμένο». Οι μορφές που μπορεί να πάρει η επιτάχυνση είναι πολλές. Για παράδειγμα, η είσοδος ενός παιδιού στο σχολείο να γίνεται σύμφωνα με τη νοητική του ηλικία και όχι τη βιολογική. Επίσης, να μπορεί να μεταπηδά σε μεγαλύτερες τάξεις, να περιορίζονται τα βασικά μαθήματα και να έχει τη δυνατότητα πρόωρης εισόδου στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα .

2) Μια ακόμα τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι ο **εμπλουτισμός.** Είναι «μια μέθοδος διδασκαλίας για προικισμένους μαθητές, στην οποία παρέχονται στους μαθητές πρόσθετες απαιτητικές εμπειρίες που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον». Ο εμπλουτισμός προγραμμάτων μπορεί να είναι πρόσθετες εργασίες και αναγνώσματα που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον καθώς και η προτροπή για συμμετοχή σε συναφείς εξωσχολικές δραστηριότητες, αναλόγως με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, μπορούν να οργανώνονται ομαδοποιήσεις των προικισμένων παιδιών τους σχολείου, έτσι ώστε κάποια διαστήματα να βρίσκονται μαζί με τους καθηγητές, να πραγματοποιούνται ομαδικές συζητήσεις. Επίσης, καλό είναι το σχολείο να παρέχει ειδικά μαθήματα ξένων γλωσσών ή προηγμένων μαθηματικών. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σε κάθε σχολείο πρέπει να παρέχεται ένας ειδικός εκπαιδευτικός, που θα μπορεί να εντοπίζει τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά και να ενημερώνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

3) Η τρίτη τεχνική που προτείνεται είναι η **ειδική ομαδοποίηση,** «όρος που αναφέρεται σε αυτόνομες ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία για τους προικισμένους μαθητές». Βέβαια, από έρευνες που έχουν γίνει δεν υπάρχουν ενδείξεις κατά πόσο η ομαδοποίηση είναι κοινωνικά αποδεκτή και πόσο συμβάλλει στην επιτυχία.

Πιο συγκεκριμένα, σε χώρες της Ευρώπης εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της μαθησιακής ετοιμότητας όλων των μαθητών. Τα είδη και οι μέθοδοι διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά διαφοροποιούνται πολύ σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ παρέχονται και τρόποι ευελιξίας όσον αφορά τις επιλογές των γνωστικών αντικειμένων (Sekowski & Lubianka, 2015). Ακόμη, το εκπαιδευτικό δίκτυο πληροφοριών αναφέρει ότι στην Ευρώπη δημιουργούνται καινοτόμες δραστηριότητες στο πλαίσιο της γενικής τάξης, διαφοροποιημένοι τρόποι διδασκαλίας ή διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και δυνατότητα ολοκλήρωσης της γενικής εκπαίδευσης σε μικρότερο χρονικό διάστημα (Eurydice, 2007).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, δεν έχουν δημιουργηθεί δομές, ούτε προωθούνται τεχνικές εκπαίδευσης μαθητών με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων. Στα κανονικά σχολεία υπάρχουν τάξεις ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης εκπαιδεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με ιδιαίτερα χαρίσματα και ικανότητες. Υπάρχει, επίσης, η μέθοδος της παράλληλης στήριξης, όπου υπάρχει μια ειδική παιδαγωγός, η οποία διδάσκει σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Επίσης, οι μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν ξεχωριστές επιδόσεις σε ένα άθλημα ή παρουσιάζουν

ένα ξεχωριστό καλλιτεχνικό ταλέντο, λαμβάνουν εκπαίδευση στα αθλητικά ή καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία.

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας αποτελεί μια νέα έννοια καθώς οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν σχετικές εκπαιδευτικές προσαρμογές, λόγω έλλειψης διαθέσιμων πληροφοριών, γνώσεων και κατάρτισης. Σε αντιδιαστολή, λοιπόν, με τον τρόπο και τις μεθόδους αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών στο εξωτερικό, γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη σαφούς εκπαιδευτικής στρατηγικής στην Ελλάδα για τους χαρισματικούς μαθητές καθιστά απαραίτητη την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και το σχεδιασμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την κατηγορία αυτή των μαθητών. Διαφορετικά, οι μαθητές αυτοί διατρέχουν τον κίνδυνο να μην εκδηλώνουν τις δυνατότητές τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα και να αποσύρονται (Renzulli, 2003).

Πράγματι, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο πολλοί χαρισματικοί μαθητές να αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο, διότι γνωρίζουν αυτά που διδάσκονται και αναγκάζονται να επιδίδονται σε έργα που τους κάνουν να χάνουν το μαθησιακό ενδιαφέρον. Συνέπεια των παραπάνω στοιχείων είναι να πλήττουν, να εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο, να εμφανίζουν υπεροπτικές τάσεις, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, να μην εντάσσονται στις ομάδες των συνομηλίκων τους και συχνά οι επιδόσεις τους να είναι χαμηλές (Gross, 2003). Σύμφωνα με τη μελέτη βιβλιογραφικών πηγών το 50% περίπου των χαρισματικών παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, αν δεν έχουν την δέουσα προσοχή και υποστήριξη από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Μελετέα, 2004).

Αποτελεί, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη διαφοροποίησης του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος προκειμένου να καταστεί δυνατή η εκπαίδευση και η ομαλή ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο. Στόχοι της διαφοροποίησης του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος προκειμένου να υπάρξει δυνατότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο γενικό σχολείο είναι i). η αναπροσαρμογή της ύλης με σκοπό να καταστεί πρόκληση για όλους τους μαθητές, ii). η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που ενισχύουν τη μάθηση σε βάθος και iii). ο εμπλουτισμός του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος (Tomlinson, 2014).

Προϋποθέσεις εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο γενικό σχολείο.

Η κατά γενική ομολογία διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών σημαίνει την ανάγκη να ανταποκριθεί στις ατομικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών σε κάθε τάξη. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα ως προς α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους, γ) το πλαίσιο της διδασκαλίας και δ) τις μεθόδους παρουσίασης της νέας σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008). Δίνεται έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων, σε προγράμματα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή σε κάθε τομέα και όχι μόνο σε εκείνον που διακρίνονται οι χαρισματικοί μαθητές (Coleman & Cross, 2001). Ωστόσο, με τη σημερινή δομή που υπάρχει στο σχολείο και τις συνθήκες αυτή η αρχή της διαφοροποίησης που αφορά το σχεδιασμό, την παράδοση και αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι ένα περίπλοκο εγχείρημα γεμάτο προκλήσεις. Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών για τους χαρισματικούς μαθητές είναι

αυτό που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, που χρησιμοποιεί κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης για τη βελτιστοποίηση της μάθησης.

Είναι σημαντικό για μια επιτυχή συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τις δυνατότητες των χαρισματικών μαθητών ως μέσο διδασκαλίας για τους άλλους μαθητές. Ακόμη, είναι γόνιμο να επιδιώκει την επιτυχή συνεργασία χαρισματικών και μέσων μαθητών, με απώτερο σκοπό την αυτοβελτίωση των πρώτων και τη διαρκή εξέλιξη των μέσων μαθητών (Βλάμος, Βλάμου & Δημάκος, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο για την πρόοδο των χαρισματικών μαθητών να είναι όχι απλά κατάλληλα προετοιμασμένοι γύρω από την ενότητα του μαθήματος που πρόκειται να διδάξουν αλλά και να διακατέχονται από ένα γενικότερο ενδιαφέρον πέρα από τα στεγανά όρια του μαθήματος, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα και να ικανοποιούν το υψηλό επίπεδο της τάξης τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός να επιλέξει προγράμματα κατάλληλα για τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων (Τσιάμης, 2006). Επίσης, εξίσου σπουδαίο είναι οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε εγρήγορση και να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις «σημαντικές στιγμές» (significant moments) των μαθητών αυτών και να τις αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία (Antony & Walshaw, 2007; Bicknell, 2009).

Σύμφωνα με τη Van Tassel-Baska & Brown (2003), υπάρχουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά καλύτερης εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές. Το πρώτο αφορά στη χρήση προηγμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων σε βασικούς τομείς της μάθησης με επιταχυνόμενο ρυθμό. Το δεύτερο αναφέρεται στην ομαδοποίηση των προικισμένων μαθητών ανά θεματικό τομέα και με βάση το επίπεδο των μαθητών. Το τρίτο αφορά στην ενσωμάτωση πολλαπλών, υψηλών επιπέδων μοντέλων σκέψης και δραστηριοτήτων στη θεματική περιοχή για την ενίσχυση της μάθησης. Το τέταρτο υποστηρίζει τη χρήση της έρευνας ως κεντρική στρατηγική για την προώθηση των χαρισματικών μαθητών με πολλές λεπτομέρειες εφαρμογής και το πέμπτο στοχεύει στη χρήση της μαθητοκεντρικής μάθησης, όπου το μαθησιακό αντικείμενο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Ακόμη, ο Renzulli (2003) προτείνει το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού με σκοπό να ενθαρρύνει και να εμπνεύσει τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές καθώς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να θεωρηθεί ως μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Ο πρώτος τύπος του εμπλουτισμού σχεδιάζεται έτσι ώστε οι μαθητές να έρχονται αντιμέτωποι με μια μεγάλη ποικιλία γενικών διερευνητικών δραστηριοτήτων, όπως γνωστικά αντικείμενα, θέματα, επαγγέλματα, χόμπι κ.α., ο δεύτερος περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κινητοποιούν συναισθήματα και ο τρίτος περιλαμβάνει μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο προκειμένου να μελετήσουν ένα τομέα που οι ίδιοι επιλέγουν. Τα προγράμματα εμπλουτισμού που διατύπωσε ο Renzulli για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές ήταν αυτά που έδωσαν σημαντικές ευκαιρίες για τη δοκιμή νέων ιδεών και την δυνατότητα να ξεπεραστούν προβλήματα που χαρακτήριζαν τον εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με την εκπαίδευση αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

Στη συνέχεια, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να επιταχύνει το ρυθμό της διδασκαλίας, να

εμπλουτίζει και να εισάγει τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών στις ελεύθερες εργασίες τους. Όπως επισημαίνουν οι Rimm και Lovance (1992), οι χαρισματικοί μαθητές εάν δεν βιώνουν ένα περιβάλλον προκλήσεων κατά τη μαθησιακή διαδικασία οδηγούνται αναπόφευκτα στην υποεπίδοση (Reed, 2004). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να δείξει σε αυτά τα παιδιά ότι κατανοεί τη διαφορετικότητά τους και ενδιαφέρεται για αυτά (Smutny, Walker & Meckstroth, 1997, Dimitriadis, 2012) χωρίς να τους θέτει «εκτός» της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το να θέτει μόνο εύκολες ερωτήσεις και να περιορίζει τον τρόπο έκφρασης και επιχειρηματολογίας τους.

Παράλληλα, μία διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί απλή εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται αλλά ένα «σύστημα» παραγόντων. Οι δραστηριότητες που δίνονται στους χαρισματικούς μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι καλό να είναι ρεαλιστικές και να αναδεικνύουν τη δυναμική του, να προβληματίζουν και να κεντρίζουν τη σκέψη τους περνώντας σταδιακά στη γνώση (Mann, 2006, Antony & Walshaw, 2007, Niederer et al., 2010). Επιπλέον, για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται διάλογος, συνεργασία και καθορισμός διαθεματικών δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν στη διαθεματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Ματσαγγούρας, 2005). Σε κάθε περίπτωση στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σημαντικό να υπάρχει ένας αρμονικός συνδυασμός, μία συνεχής εναλλαγή του «κοινού» με το «διαφορετικό». Η επίτευξη ενός μέτρου και μίας ισορροπίας μεταξύ αυτών των δύο αποτελεί τη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική για μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση (Diezmann, 2005, Ματσαγγούρας, 2008)

Επίλογος

Όπως όλοι οι μαθητές έτσι και οι χαρισματικοί ή ταλαντούχοι, έχουν το δικαίωμα να λάβουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Χρειάζονται, δηλαδή, ίσες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν. Παράλληλα, είναι ανάγκη οι μαθητές αυτοί να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο καθώς η χαρισματικότητα πηγάζει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εγγενείς ικανότητες του ατόμου και στο κατάλληλο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον που τις θέτει σε εφαρμογή και τις αναπτύσσει σε υψηλό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2008). Το σχολείο, λοιπόν, ως κοινωνικός θεσμός, σεβόμενο τις δημοκρατικές αρχές που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό μας σύστημα, οφείλει να στηρίζει και να εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά με την προσαρμογή των διδακτικών στόχων, ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους (Σκανδαλάκη, 2006).

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλό νοητικό δυναμικό το οποίο αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τις αναμενόμενες προσδοκίες της ομάδας των συνομηλίκων τους. Η ανεπαρκής αντιμετώπισή τους από το σχολείο αποτελεί τροχοπέδη για την εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και να μην εκδηλώσουν σχολική απώθηση. Το σχολείο έχει υποχρέωση να στηρίζει και να εκπαιδεύει σωστά τους χαρισματικούς μαθητές με δημιουργικές δραστηριότητες που κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με διαδραστικές ασκήσεις, με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με το σεβασμό της

προσωπικότητας τους, με την ποιότητα της διδασκαλίας, και με την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Οι μαθητές αυτοί αν τύχουν της πρέπουσας προσοχής και αντιμετώπισης από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Είναι λοιπόν αναγκαία η εκπαίδευσή τους με την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες ενός χαρισματικού παιδιού και να συνειδητοποιεί αιτίες που ερμηνεύουν την επίδοσή του. Παράλληλα, οφείλει να κατανοεί τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης, ώστε να προλαμβάνει οποιαδήποτε αρνητική έκβαση (Wills & Munro, 2009). Ολοκληρώνοντας, πιθανότατα να χρειαστεί αρχικά μια τροποποίηση και αναπροσαρμογή του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και η συστηματική και οργανωμένη προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που θα βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να έχουν κυρίαρχο ρόλο σε καινοτόμα προγράμματα (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2008).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνίου, Α. Σ. & Ξυπολιτά, (2012). Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*», 11-13 Μαΐου 2012

Βλάμος, Μ. Π., Βλάμου, Μ. Ε. & Δημάκος, Μ. Γ. (2000). Επεξεργασία δεδομένων από μαθηματικά ταλέντα. Μέντορας Τεύχος 2, 149- 165.Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.pischools.gr/publications/mentor/.

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

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: Προτάσεις για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Ζ. (2008) *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοποποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.

Σκανδαλάκη, Ε. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στη τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων.* Εισήγηση στο Π.Ε.Κ Πειραιά.

Τσιάμης, Α.(2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.

Anthony, G. & Walshaw, M. (2007). Characteristics of Effective Teaching of Mathematics: An Evidential Synthesis. *In AERA Annual Meeting*, 9-13 April 2007 (pp. 1-21). Chicago: AERA.

Bicknell, B. (2009). Multiple perspectives on the education of mathematically gifted and talented students. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Massey University, New Zealand (Auckland, Wellington). Thesis retrieved November 29, 2019 from DSpace database http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/890/02whole.pdf?sequence=1

Coleman, L.J. & Cross, T.L. (2001). *Being Gifted*. WaCo, T.X: Pruficck Press.

Diezmann, M. C. (2005). Challenging Mathematically Gifted Primary Students. *Australasian Journal of Gifted Education*, Vol 14 (No1), 50-57. Retrieved from QUT DatabaseDecember 5, 2013 http://eprints.qut.edu.au/5922/1/5922.pdf.

Dimitriadis, C. (2012). How Are Schools in England Addressing the Needs of Mathematically Gifted Children in Primary Classrooms? A Review of Practice. *Gifted Child Quarterly*, Vol 56 (No2), 59-76. Doi:10.1177/0016986211433200. Retrieved November 27, 2013 from http://gcq.sagepub.com/content/56/2/59.full.pdf+html

Eurydice, (2007). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, The information network on education in Europe, Belgium.

Gross M.U.M. (2003). «International Perspectives» in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).

Mann, L. E. (2006). Creativity: The Essence of Mathematics. Journal for the Education of the Gifted, Vol 30 (No2), 236–260. Doi: 10.4219/jeg-2006-264. Retrieved November 20, 2013 from http://www.multiage.ca/free-downloadcreativity-the-essence-of-mathematics-researchgate-teachers-plan/readingfree-download-creativity-the-essence-of-mathematics-researchgate-teachersplan/.

Marland, S. P. Jr., (1972). *Education of the Gifted and Talented*, Washington, DC:US. Government Printing Office

Meletea, E. T. (2004). Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students, The 9th Conference of the European Council for High Ability: "*Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era*". (ECHA - 09 - 13 September 2004, Pamplona, Navarra (Spain).

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. L. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory research and best practice, (pp. 115-137). New York, N.Y.: Springer.

Niederer, K.et al. (2010). Identification of Mathematically Gifted Children in New Zealand.High Ability Studies, Vol 14 (No1), 71-84.

Doi:10.1080/13598130304088.Retrieved November 20, 2013 from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13598130304088.

Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: Their development and education.* Waco, TX: Prufrock.

Reed, F. C. (2004). Mathematically Gifted in the Heterogeneously Grouped Mathematics Classroom: What is a Teacher to Do? *The Journal of Secondary Gifted Education*, Vol XV (No3), 89-95.

Renzulli, J.S. (2003). «*Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital*», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), Handbook of Gifted Education, Boston: Allyn and Bacon.

Sekowski, A. E., & Lubianka, B. (2015). Education of Gifted Students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.

Smutny, J.F., Walker, S.Y., & Meckstroth, E.A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9.* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Ascd

Van Tassel-Baska J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners.* Denver, Col: Love Publishing Company.

Wills, L. & Munro, J. (2009). *Changing the teaching for the Underachieving Able Child: The Ruyton School Experience*. In D. Montgomery (ed), Able, Gifted and Talented Underachievers. Oxford: Wiley/Blackwell