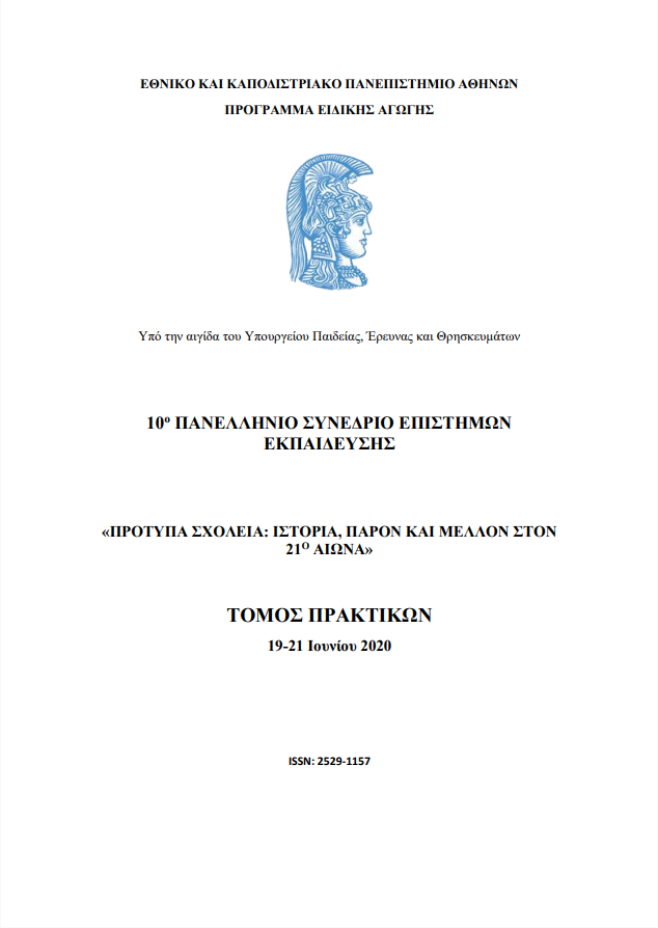
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Ελένη Καραγιάννη

doi: 10.12681/edusc.3366

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγιάννη Ε. (2021). Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*(1), 23–32. https://doi.org/10.12681/edusc.3366

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *17*(68).

Zehler, A. M., Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Stephenson, T. G., Pendzick, M. L., & Sapru, S. (2003). Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities. *Washington, DC: Department of Education*.

Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2002). Minority representation in special education: A persistent challenge. *Remedial and Special Education*, *23*(3), 180-187.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι θεωρούνται οι μαθητές που αποδίδουν ή επιδεικνύουν δυνατότητα για επίδοση σε αξιοσημείωτα υψηλά επίπεδα ολοκλήρωσης, σε σύγκριση με άλλα άτομα με την ίδια ηλικία, εμπειρία ή περιβάλλον, σε τομείς όπως η διανόηση, η τέχνη και η δημιουργία και διαθέτουν μία ασυνήθιστη ικανότητα ηγεσίας ή αριστείας σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, με αποτέλεσμα να χρήζουν εκπαιδευτικών υπηρεσιών και διδακτικών δραστηριοτήτων, που δεν παρέχονται στα σχολεία. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει στρατηγικές εκπαίδευσης, αλλά και τη συμβολή των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την ενίσχυση των ταλέντων των προικισμένων μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι κυρίαρχες τεχνικές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός, η επιτάχυνση και η εστίαση, που σε συνδυασμό με την διαμόρφωση πρόσφορων παιδαγωγικών συνθηκών από ικανούς δασκάλους, θα συμβάλλουν ώστε οι δυνατότητές τους να αναπτυχθούν σε εξέχοντα επιτεύγματα. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι όταν εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν έγκαιρα αυτούς τους μαθητές, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ικανότητες τους, θα τους επιτρέψουν να βελτιστοποιήσουν τα ταλέντα τους, στοχεύοντας στην αριστεία προς όφελος των ίδιων και του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, στρατηγικές εκπαίδευσης, επιτεύγματα

Abstract

Gifted and talented are students who perform or show potential for performance at remarkably high levels of completion, compared to other people of the same age, experience or environment, in areas such as intellect, art and creation and have an unusual ability to lead or excel in specific academic areas, resulting in the need for educational services and teaching activities not provided in schools. The aim of the research is to present instructional strategies, but also the contribution of teachers to discover and enhance the talents of gifted students. The findings showed that the dominant techniques are differentiated teaching,

enrichment, acceleration, and focus, which, in combination with the formation of suitable pedagogical conditions by competent teachers, will contribute to the development of their capabilities into outstanding achievements. In conclusion, when inspired teachers are able to identify these students on time, providing them with appropriate training programs, that meet their particular needs and abilities, will enable them to optimize their talents, aiming at excellence for the benefit of themselves and society as a whole.

Keywords: gifted and talented students, instructional strategies, achievements

Οριοθέτηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Σύμφωνα με την Έκθεση Marland (1972), ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι ορίζονται οι μαθητές που θεωρούνται από καταξιωμένους επαγγελματίες ότι κατέχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις. Τέτοιοι μαθητές είναι εκείνοι που διαθέτουν, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, γενική νοητική ικανότητα, δημιουργικό τρόπο σκέψης, ηγετική ικανότητα, ψυχοκινητικές δεξιότητες, ικανότητες στις εικαστικές και παραστατικές τέχνες και ειδικές ακαδημαϊκές ικανότητες.

Για τους μαθητές αυτούς απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και τα οποία δεν παρέχονται από τα προγράμματα σπουδών των σχολείων, προκειμένου να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, συνεισφέροντας στον εαυτό τους και στην κοινωνία (McClelland, 1985; Passow, 2004).

Ήδη από το 1868, ο Harris εφηύρε έναν καινοτόμο τρόπο προαγωγής των χαρισματικών μαθητών, μέσω ποικίλων σχολικών προγραμμάτων, που παρέχονταν στα St. Louis Schools, κατάλληλων για τις ανάγκες των παιδιών με ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, των <<λαμπρών>> παιδιών, των χαρισματικών και γενικά όσων είχαν υψηλότερη ευφυΐα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Μάλιστα, στη Νέα Υόρκη το 1900, λειτούργησαν για πρώτη φορά τάξεις για χαρισματικούς μαθητές, στοχεύοντας στην άμεση προώθησή τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες. Σύμφωνα με τον Henry (1920), οι τάξεις αυτές, το 1915, που ήταν γνωστές ως SP, αποσκοπούσαν ώστε τα χαρισματικά παιδιά να ολοκληρώσουν την έβδομη, όγδοη και ένατη τάξη σε μόλις δύο χρόνια (Passow, 2004).

Το 1940, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των ΗΠΑ, αντιλαμβανόμενη τη σημασία της τεχνολογικής ανάπτυξης της χώρας, έστρεψε το ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, χρηματοδοτώντας την μέχρι το 1950 (Zettel, 1982), με σκοπό να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, κυρίως στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, συνδέοντας κατ' αυτό τον τρόπο την έννοια της χαρισματικότητας με συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες (McClelland, 1985).

Παράλληλα, οι ιδέες της Hollingworth (1942) είχαν θέσει τη βάση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, καθώς αναφέρονταν σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αφιέρωνε το λιγότερο δυνατό χρόνο στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων και παρείχε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Αυτούς τους χαρακτηρίζει ως <<γρήγορους μαθητές>> (Morelock, 1996), θεωρώντας πως δέχονται πολύ πιο εύκολα εκπαίδευση, σε σχέση με τους συνηθισμένους, σε διάφορους τομείς, όπως οι τέχνες, η μουσική, ο γραμματισμός, ή η αφηρημένη σκέψη (Passow, 2004).

Ο Stanley, έχοντας μελετήσει νέους με πρώιμη ανάπτυξη, αντί του όρου <<χαρισματικός>> χρησιμοποίησε τον όρο <<πρώιμα ανεπτυγμένος>> (Brody & Stanley, 2005), θέλοντας να τονίσει ότι η χαρισματικότητα δεν είναι ένας γενικός τομέας, αλλά η πρώιμη ανάπτυξη, που το άτομο επιδεικνύει σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Ο ίδιος ίδρυσε το Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins, το

1971, για την αναγνώριση νέων, που εμφανίζουν, πολύ νωρίς, ιδιαίτερες ικανότητες- κυρίως στα μαθηματικά- και την εξασφάλιση των εκπαιδευτικών πόρων που χρειάζονται για την επιτυχία. Το SMPY έχει πάρει τη μορφή απαιτητικών θερινών μαθημάτων και παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Freeman, 1999) .

Ο Renzulli (1978) θεωρεί ικανούς να αναπτύξουν μία χαρισματική συμπεριφορά τους μαθητές εκείνους που κατέχουν ένα σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και είναι σε θέση να το εφαρμόζουν σε κάθε σημαντικό τομέα της ανθρώπινης επίδοσης. Τέτοια άτομα έχουν ανάγκη από μία ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών, που δεν παρέχονται στα συνήθη εκπαιδευτικά προγράμματα (Renzulli, 2002; Renzulli & Reis, 1997). Ειδικότερα, είχε υποβαθμίσει το ρόλο των συμβατικών νοητικών ικανοτήτων και πρότεινε λιγότερο αυστηρά κριτήρια στις μετρήσεις των τυποποιημένων τεστ νοημοσύνης, με στόχο τη συμπερίληψη περισσότερων παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά άτομα (Kaufman & Sternberg, 2008).

Από την άλλη μεριά, αν και όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της δημιουργικότητας στα σημαντικά παραγωγικά επιτεύγματα, εντούτοις ο ρόλος της στον τομέα της εκπαίδευσης παρουσιάζει προβλήματα (Feldhusen & Hoover, 1986). Ο Torrance (1984) θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί αναγκαίο στοιχείο στο πλαίσιο των διαδικασιών επιλογής μαθητών για τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τριαρχική θεωρία του Sternberg (1985), διευρύνοντας την αντίληψη της χαρισματικότητας, επέδρασε στην αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Επιπλέον, με βάση αυτή τη θεωρία αναπτύχθηκε το Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT; Sternberg, 1993), που μετρά τις αναλυτικές, πρακτικές και δημιουργικές πτυχές της νοημοσύνης, μέσω λεκτικών, ποσοτικών και αριθμητικών προβλημάτων (Davidson, 2009).

Ωστόσο, η αναγνώριση των μαθητών ως χαρισματικών και η πρόβλεψη για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες μπορεί να εξαρτάται και από τη διαθεσιμότητα πόρων, αλλά κυρίως από πολιτικές και κοινωνικές στάσεις.

Καθώς η σύλληψη της έννοιας της χαρισματικότητας άλλαζε, αρκετοί μελετητές (Feldman, 1991b; Treffinger, 1991; Treffinger & Sortone, 1992) περιγράφουν τα νέα δεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης των προικισμένων μαθητών, υποστηρίζοντας πως στόχος της εκπαίδευσης δεν έπρεπε να είναι η αναγνώριση των παιδιών ως χαρισματικών ή μη, αλλά η συμβολή της στην ανακάλυψη των αναδυόμενων δυνάμεων του ταλέντου των παιδιών και η παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη των ταλέντων τους (Sternberg, 2000).

Η αναγνώριση και αξιολόγηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Όπως υποστήριζε ο Tannenbaum, στόχος της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να είναι να διακρίνει τα ταλέντα τους, να τους δώσει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εξελιχθούν και να μάθουν πώς να είναι παραγωγικοί.

Κατά τον Pfeiffer, υπάρχουν επτά πολύ σημαντικές πρακτικές, που θα πρέπει να λαμβάνει κάθε ειδικός υπόψη του, προτού αναγνωρίσει κάποιο μαθητή ως χαρισματικό.

Αρχικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί επιβάλλεται να έρθουν σε άμεση επαφή, προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τον προικισμένο μαθητή. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα πολλαπλά γνωρίσματα της χαρισματικότητας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν το ταλέντο του και να τον κατατάξουν σε αυτήν την κατηγορία, αλλά και να γνωρίζουν ότι η χαρισματικότητα ή το όποιο ταλέντο απαιτεί χρόνο για να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί, συστηματική μελέτη, σκληρή προσπάθεια και υποστήριξη (Sternberg, 1996; Winner, 1997). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρειαστούν γύρω στα 10 χρόνια αφοσίωσης και δουλειάς (Lubinski & Benbow, 2000), ενώ τόνισαν ότι μόνο μέσα από την τριβή, την εξάσκηση και τη διαρκή ενασχόληση δύναται να αναπτυχθεί.

Παράλληλα, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι κατάλληλη, ορθά διαμορφωμένη και απόλυτα σύμφωνη με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός χαρισματικού μαθητή και κατά την αξιολόγησή του, να χρησιμοποιείται πλήθος εργαλείων, με στόχο την αποφυγή λαθών και την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του αποτελέσματος, καθώς δεν επαρκεί ένα μόνο τεστ για τον προσδιορισμό ενός ατόμου ως ταλαντούχου.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάζεται και το κίνητρο του ατόμου, διότι αποτελεί την εσωτερική δύναμη, που το ωθεί προς την επιτυχία και τις μέγιστες επιδόσεις (White,1959). Άλλος ένας τομέας, που θα πρέπει να λάβουν υπόψη οι επιστήμονες, προτού προβούν στην αξιολόγηση ενός παιδιού, θα πρέπει να είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνα, που διεξήχθη από το Duke Talent Identification Program, οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικής φύσης, συγκριτικά με τους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους. Ωστόσο, κάποιες φορές αισθάνονται απόγνωση, διαφορετικότητα και πως δεν μπορούν να συγχρονιστούν εύκολα με τους συνομηλίκους τους. Η κατάσταση εντείνεται περισσότερο με τις υπερβολικές απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους- κυρίως του οικογενειακού- και της πίεσης που δέχονται, καθώς οι γονείς τους, συχνά, προσπαθούν να εκπληρώσουν, μέσα από αυτούς, δικές τους επιθυμίες. Τέλος, αρκετές φορές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανεύρεση φίλων, κάτι που επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσύνθεση τους. Για όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να λαμβάνονται πολύ προσεκτικά υπόψη οι όποιες ανάγκες τους, πριν από μία αξιολόγηση. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να καταγράφεται η πρόοδός τους και να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, δεδομένου ότι καθεμία περιλαμβάνει μία λίστα στόχων και σκοπών, που είναι μετρήσιμοι. Μάλιστα, ο Treffinger (1995) πρότεινε ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να γίνεται με βάση τη γενική εικόνα, την επίδοση και το portfolio του, ώστε να διαπιστώνεται αν υπήρξε πρόοδος και εξέλιξη (Pfeiffer, 2002).

Μετά την αξιολόγηση και διάκριση των προικισμένων μαθητών, απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός, ώστε τα εκάστοτε εκπαιδευτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις τους (Coleman & Gallagher, 1995) και να προσφέρονται πολυεπίπεδα (Van Tassel-Baska, 1984) και πολλαπλών υπηρεσιών προγράμματα (Feldhusen, 1982), που να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μεγάλου αριθμού, δυνητικά, χαρισματικών και ταλαντούχων νέων.

Στρατηγικές εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, αναφερόμενοι στις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού του προγράμματος διδασκαλίας και τέλος, στα ειδικά τμήματα στήριξης και τα ειδικά σχολεία (Coleman & Gallagher, 1995).

Μία ιδιαίτερα δημοφιλή μέθοδο συνιστά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία γίνεται μία αρκετά αναλυτική, προσεκτική και λεπτομερής προσπάθεια δημιουργίας ενός εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις ανάγκες, το μαθησιακό στυλ και τα κίνητρα κάθε μαθητή, την ύλη που θα διδαχθεί, καθώς και την τελική αξιολόγηση, στο πλαίσιο της μαθησιακής του ετοιμότητας. Δεδομένου ότι όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι οι διανοητικά χαρισματικοί μαθητές σκέφτονται και μαθαίνουν διαφορετικά από τους άλλους, κρίνεται απαραίτητο να λάβουν τη σωστή διδασκαλία και εκπαίδευση, προσαρμόζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στον διαφορετικό τρόπο της σκέψης τους (Freeman, 1996).

Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει κατά πόσο τα παιδιά, που αναγνωρίζονται ως χαρισματικά με βάση το μοτίβο των ικανοτήτων τους, μπορούν να ωφεληθούν αν τους προσφερθούν διαφοροποιημένα είδη διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σε μία έρευνα, στις ΗΠΑ, μαθητές γυμνασίου ταξινομήθηκαν, με βάση την επίδοσή τους σε ένα τεστ ιεραρχικών ικανοτήτων,

σε 5 μοτίβα ικανοτήτων: τους αναλυτικούς, τους δημιουργικούς, τους πρακτικούς, τους επιδέξιους ισορροπιστές και τους μη χαρισματικούς. Στη συνέχεια, σε κάποιους από τους χαρισματικούς μαθητές προσφέρθηκε διδασκαλία προσαρμοσμένη στο μοτίβο των ικανοτήτων τους (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1996). Κατόπιν αξιολογήθηκε η μνήμη τους, η αναλυτική και δημιουργική ικανότητα και τα πρακτικά επιτεύγματά τους και βρέθηκε ότι υπερείχαν σαφώς στις επιδόσεις τους, από τα άλλα χαρισματικά παιδιά, που παρακολούθησαν μία συμβατική διδασκαλία. Σε άλλες μελέτες, που διεξήχθησαν σε μαθητές στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία συγκρίθηκε με την αναλυτική και την τριαρχική διδασκαλία (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998). Οι μαθητές, που δέχτηκαν τριαρχική διδασκαλία (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική και μνήμη), υπερείχαν σε επιδόσεις από εκείνους που διδάχτηκαν με τους άλλους δύο τρόπους, ακόμα και στις αξιολογήσεις της μνήμης (Davidson, 2009). Επιπλέον, σε άλλη έρευνα (Davidson & Sternberg, 1984), σε χαρισματικούς, ως προς τη νοημοσύνη, μαθητές, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι αυτοί ήταν σε θέση να εφαρμόζουν αυθόρμητα στοιχεία, από τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους, με κατάλληλους τρόπους, για την επίλυση νέων προβλημάτων. Αντίθετα, μαθητές με μέση νοητική ικανότητα έπρεπε να λάβουν από τους εκπαιδευτικούς αναλυτικές οδηγίες για να κατανοήσουν πώς να κωδικοποιήσουν, να συνδυάσουν και να συγκρίνουν τις πληροφορίες (Morelock, 1996).

Στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης έχουν επινοηθεί ειδικά προγράμματα, κυρίως στη Β. Αμερική, για τους προικισμένους μαθητές, που όμως κατά τον White (1992) ελάχιστα ερευνητικά στοιχεία υπάρχουν για την αποτελεσματικότητά τους, καθώς, ενώ αρχικά φαίνεται να οδηγούν σε υψηλά επιτεύγματα, τα πλεονεκτήματά τους εκμηδενίζονται μετά από ένα χρονικό διάστημα τριών χρόνων. Στη Βρετανία, επίσης, σύμφωνα με τους West & West (1996), η κυβέρνηση επιλέγει τα παιδιά που έχουν παρουσιάσει υψηλές επιδόσεις στα κρατικά σχολεία και χρηματοδοτεί τη φοίτησή τους σε ιδιωτικά σχολεία χωρίς όμως κάποια αποδεδειγμένη προσφορά. Άλλα ερευνητικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά, όπως θερινά σχολεία και τάξεις ανώτερης γνώσης, δεν έχουν λάβει καμία επιστημονική αξιολόγηση (Freeman, 1999).

Αναφορικά με τις τρέχουσες τάσεις, οι δύο πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι στο σχολείο για την παροχή ειδικής βοήθειας προς τους χαρισματικούς μαθητές είναι: α. η επιτάχυνση της μάθησής τους, είτε μετακινώντας τους σε μία μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα, είτε συμπιέζοντας το υλικό που πρέπει να μάθουν και β. ο εμπλουτισμός, η συμπλήρωση και η εμβάθυνση του υλικού, που πρέπει να μάθουν.

Αναλυτικότερα, η επιτυχία της επιτάχυνσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται, όπως η ευελιξία του συστήματος, σχετικά με την επιτάχυνση και άλλων πολλών μαθητών στο σχολείο, το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού και η συναισθηματική υποστήριξη που έλαβε. Ήδη από το 1999, ο Adey παρατήρησε ότι η ικανότητα αυτών των παιδιών να σκέφτονται σχετικά με τη φύση της δικής τους σκέψης συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία τους. Έτσι, οι Adey και Shayer σχεδίασαν το πρόγραμμα CASE (Cognitive Acceleration through Science Education), με στόχο την επιτάχυνση της φυσικής εξέλιξης των χαρισματικών παιδιών προς την αφηρημένη, τη λογική και την πολυπαραγοντική σκέψη, ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό τους για την επίλυση προβλημάτων, την επιλογή και χρήση συλλογιστικής, τον εντοπισμό των δυσκολιών, τον τρόπο αναζήτησης και το είδος της βοήθειας που χρειάστηκαν (Freeman, 1999). Με την επιτάχυνση οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μεγαλύτερες τάξεις και έτσι να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος αφορά στην ανάπτυξη της ύλης, την παρουσίαση και εμβάθυνση περισσοτέρων εννοιών, ώστε ο προικισμένος μαθητής να διευρύνει τους ορίζοντές του, να αποκτήσει επιπρόσθετες γνώσεις και να διατηρήσει το

ενδιαφέρον του αδιάπτωτο (Ward, 1975). Επιπροσθέτως, ο εμπλουτισμός είναι ευχάριστος για όλους τους μαθητές, αλλά σύμφωνα με τους Subotnik et al., (1993), αν δεν εστιάζει, δεν οδηγεί σε ανώτερα επιτεύγματα κατά την ενηλικίωση.

Μία νεότερη διαδραστική προσέγγιση, που προέκυψε από την έρευνα, όπου η εκπαιδευτική δυναμική είναι καθοδηγούμενη από τους μαθητές και οδηγεί στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου επίδοσης, έχει εν μέρει εμπνευστεί από το έργο του Vygotsky, στη δεκαετία του 1920, και λαμβάνοντας υπόψη της την έφεση του μαθητή, δίνει λιγότερη έμφαση στα σχολικά επιτεύγματα, αναζητώντας και προβλέποντας τα δυνατά σημεία και τα ταλέντα όλων των ειδών. Οι ερευνητές, βέβαια, επισημαίνουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν θα προοδεύσουν χωρίς τα μέσα να μάθουν και την προθυμία να εργαστούν σκληρά για το σκοπό αυτό (Freeman, 1999).

Από την άλλη μεριά, είναι σαφές ότι απαιτούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι για να υιοθετήσουν αυτή τη νέα ευέλικτη προσέγγιση, βοηθώντας τους <<λαμπρούς>> μαθητές να συμμετέχουν, σε σημαντικό βαθμό, οι ίδιοι στη δική τους αναγνώριση και να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους και τους δικούς τους στόχους. Αυτή η διαδικασία πρέπει να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, με αποτέλεσμα ένα ευέλικτο, ανοικτού τύπου, προφίλ ταλέντου, το οποίο συμπληρώνεται ομαλά από τον καθένα, που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία και κυρίως από τον μαθητή. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η εξειδικευμένη παροχή μέσα στους τομείς των μαθημάτων είναι η πιο αποτελεσματική επιλογή για την προώθηση ταλέντων, παρά ο γενικός εμπλουτισμός χωρίς καθορισμένους στόχους. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να παρατηρούνται τα παιδιά σε γόνιμα και ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διότι, χωρίς υψηλής ποιότητας ευκαιρίες, είναι πολύ δύσκολο να διακρίνει κανείς τη δυνατότητα για αριστεία (Freeman, 1999).

Τέλος, ως πρακτικές αναφέρονται και τα ειδικά σχολεία, που μπορεί να είναι αθλητικά, καλλιτεχνικά ή πειραματικά ενώ, στα ειδικά τμήματα στήριξης, παρακολουθούν μαθήματα αυξημένων απαιτήσεων και καλούνται να εκπονήσουν ποικίλες εργασίες, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Ward, 1975).

Ακόμη, η εστίαση είναι πολύ σημαντική, διότι πολύ λίγοι άνθρωποι είναι εξαιρετικοί σε όλους τους τομείς, όπως αυτό καταδεικνύεται και από τη μελέτη των Milgram και Hong (1993), οι οποίοι μελέτησαν 48 άτομα από το Ισραήλ, για τα εξαιρετικά επιτεύγματα της σταδιοδρομίας τους, έχοντας εστιάσει σε έναν μόνο τομέα προσπάθειας. Ομοίως, και η Freeman (1998) επεσήμανε ότι παρέχοντας την κατάλληλη ευκαιρία και με κάποια καθοδήγηση, ο χαρισματικός, με κίνητρα, μαθητής θα είναι σε θέση να επιλέξει για τον εαυτό του να εργαστεί, σε ένα οποιοδήποτε αντικείμενο, σε ένα πιο προχωρημένο και ευρύτερο επίπεδο (Freeman, 1999).

Άλλες μέθοδοι είναι η διδασκαλία από συμμαθητές και ο κατευθυνόμενος διάλογος, που έχει διαπιστωθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Ωστόσο, αρκετά συχνά, η πολιτεία δεν ασχολείται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, αλλά εστιάζει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, για τα οποία προσφέρει το 99.9% της χρηματοδότησης που αφορά στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Sternberg, 1996). Ωστόσο, κατά τους Bloom (1985) και Gallagher (1994), κάτι τέτοιο δεν θα έπρεπε να συμβαίνει, αφού ένας αρκετά μεγάλος αριθμός χαρισματικών ατόμων θα γίνουν οι μελλοντικοί ηγέτες, αλλά να στοχεύει στη βελτίωση και ενίσχυση του επιπέδου και των δομών των σχολείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προικισμένων μαθητών (Pfeiffer, 2002).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των προικισμένων μαθητών

Φυσικά και για τους προικισμένους μαθητές απαιτείται η καθοδήγηση ικανών δασκάλων, που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης, οι οποίοι θα

περιλαμβάνουν στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης, αξιολόγησης και επιλογής του τι πρέπει να μάθουν. Επιπλέον, χρειάζονται την αρωγή του εκπαιδευτικού για να αποκτήσουν επίγνωση των στάσεών τους, στην περιοχή του ενδιαφέροντός τους, όπως η περιέργεια, η επιμονή και η αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί, που λειτουργούν ως μέντορες, συμβάλλουν ώστε οι μαθητές τους να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους δραστηριότητες σκέψης και μάθησης, αυξάνοντας την αυτορρύθμισή τους. Αυτό θα έπρεπε να είναι ένα σημαντικό αποτέλεσμα της φοίτησης στο σχολείο, ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές, δεδομένου ότι ένας θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να μεταφέρει τον έλεγχο της μάθησης από τον δάσκαλο στους μαθητές, βελτιώνοντας τον τρόπο που μαθαίνουν, μέσα από την εκμάθηση κατάλληλων τεχνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Από την άλλη μεριά, είναι επιβεβλημένη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές για την ανάδειξη των υψηλού επιπέδου δυνατοτήτων των μαθητών τους. Το σημαντικότερο, το σχολείο θα πρέπει να εφαρμόζει μία ενιαία σαφή πολιτική, ανταποκρινόμενο στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών του και σε καμία περίπτωση η αναγνώριση της χαρισματικότητας να μην επικεντρώνεται μόνο στα σχολικά επιτεύγματα, γιατί πολλοί, εν δυνάμει, χαρισματικοί μαθητές θα χαθούν. Η αναγνώριση του ταλέντου, με αυτόν τον τρόπο, θα περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση του σχεδίου μάθησης, στο οποίο οι μαθητές είχαν πρόσβαση. Ακόμη, η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνει τη δέσμευση του διευθυντή και μία συνολική σχολική προσέγγιση που εξετάζει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του και τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση (Renzulli, 2002).

Κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την αναγνώριση και ανάπτυξη των προικισμένων μαθητών είναι οι ακόλουθες: α. η ανάπτυξη θα πρέπει να είναι συνεχής, β. η αναγνώριση επιβάλλεται να γίνεται με πολλαπλά κριτήρια, όπως οι στόχοι για μάθηση και το αποτέλεσμα, γ. οι δείκτες είναι αναγκαίο να επικυρώνονται για κάθε δράση και παροχή, δ. οι ικανότητες του μαθητή να παρουσιάζονται ως προφίλ, παρά ως ενιαίο σχήμα, ε. θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αυστηρότερα κριτήρια στα επόμενα στάδια μάθησης υψηλότερου επιπέδου, στ. η αναγνώριση θα έπρεπε, ενδεχομένως, να αφορά και σε στάσεις που επηρεάζονται από εξωτερικές επιρροές, όπως ο πολιτισμός και το φύλο, ζ. οι μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων, ειδικά σε περιοχές του δικού τους ενδιαφέροντος (Freeman, 1999).

Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία να διακρίνουν τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τους (Ziegler & Heller, 2000), είναι σαφές ότι εκείνοι που έχουν εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, τους προσδιορίζουν με έναν πιο ρεαλιστικό, ακριβή και θετικό τρόπο (Endepohls-Ulpe, 2003; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006). Βέβαια, στο θέμα της αναγνώρισης οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τους διαφορετικούς ορισμούς της χαρισματικότητας, αλλά και από λίστες με τα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά των μαθητών υψηλής ποιότητας. Τέτοιες λίστες, όμως, συνήθως δημιουργούν σύγχυση και οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα, κυρίως, όταν ως ενδείξεις της εξαιρετικής διάνοιας θεωρούνται τα δυσαρεστημένα, απομονωμένα και συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά.

Τέλος, όταν δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους πιο ικανούς μαθητές, τα αποτελέσματα μάθησης συχνά επεκτείνονται σε όλη την τάξη (DES, 1993), αυξάνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις πιθανότητες βελτίωσης για όλους τους μαθητές (Freeman, 1999).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές χρήζουν καλά δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα τους παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες πρόκλησης και τόνωσης, πόρους και εμπειρίες, ανάλογες με τις υψηλού επιπέδου ικανότητες, τα

ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, αλλά και τις ανάγκες τους.
Επιπλέον, δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα αλλά διαφέρουν στην προσωπικότητά τους, το στυλ μάθησης, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ενώ μέσα σε μία κανονική τάξη νιώθουν πλήξη, με συνέπεια τη μείωση των κινήτρων τους για μάθηση.

Για να αναπτυχθούν οι ικανότητές τους σε εξαιρετικά επιτεύγματα χρήζουν εναλλακτικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών, ενώ συγχρόνως, απαιτείται από τους ίδιους αυτοπεποίθηση, επιμονή, άσκηση, επιθυμία για γνώση και κίνητρα. Παράλληλα, χρειάζονται ικανούς και απαιτητικούς εκπαιδευτικούς, που να είναι διανοητικά περίεργοι και ενθουσιώδεις, γιατί με τον τρόπο αυτό, θα γίνουν οι καθοδηγητές τους, που τους κατευθύνουν στην έρευνα για γνώση και ίσως ακόμη μαθαίνουν και οι ίδιοι μαζί με τους εξαιρετικούς μαθητές τους.

Παρατηρείται, ωστόσο, ότι το πεδίο της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών ασχολείται επίμονα με την εύρεση διαδικασιών μέτρησης για την αναγνώριση των λίγων προικισμένων νέων, που προορίζονται για υψηλού επιπέδου δημιουργικά επιτεύγματα στην ενήλικη ζωή τους. Όμως δεν μπορεί να παραβλέπεται ότι τα συστατικά της χαρισματικότητας τροποποιούνται και αλλάζουν, καθώς οι νέοι αναπτύσσονται και γι' αυτό τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αναγκαίο να στοχεύουν στην βελτιστοποίηση της ανάπτυξης των συστατικών της χαρισματικότητας, σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα. Έτσι, θα πρέπει να παρέχονται άριστ**ες** εμπειρίες για τη διανοητική ή/και την καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών, αλλά και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να στηρίξουν τα συγκεκριμένα ταλέντα, που εμφανίζονται νωρίς στη ζωή του παιδιού. Συνεπώς, ο μαθητής, που διαρκώς αναζητά δύσκολες και απαιτητικές δραστηριότητες και έχει το κίνητρο να πετύχει όλο και περισσότερα, έχει μεγάλες πιθανότητες να είναι χαρισματικός. Επιπλέον, η αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και τα συστατικά της δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να αποτελούν για τα προγράμματα παράγοντες αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, αλλά πρέπει να αποτελούν τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όταν στους χαρισματικούς νέους παρέχονται οι συνθήκες να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις ικανότητες, τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους και να συνειδητοποιήσουν τις ευκαιρίες, τότε θα αναπτύξουν μία αυτοαντίληψη, που θα τους οδηγήσει -σε όσο το δυνατόν- υψηλού επιπέδου δημιουργικά επιτεύγματα. Αυτή η αυτοαντίληψη των προικισμένων μαθητών είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με ένα περιβάλλον τόνωσης, που θα στηρίζει τα κίνητρά τους, ώστε να εργαστούν σκληρά για τους υψηλούς στόχους τους.

Σύμφωνα με τον Bloom (1982), αυτό θα συμβεί όταν οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές έχουν απαιτητικούς εκπαιδευτικούς ή μέντορες, οι οποίοι θα τους καθοδηγήσουν να σκέφτονται σωστά, να εμμένουν στα καθήκοντά τους, να εξασκούνται συστηματικά και να αγωνίζονται για την αριστεία.

Με όλους αυτούς τους τρόπους τα χαρισματικά άτομα θα μπορέσουν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα χαρίσματά τους, προσφέροντας την πολύτιμη συνεισφορά τους στο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία

Coleman, M. R. & Gallagher, J.J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.

Davidson, J.E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina L.V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4

Endepohls-Ulpe, M. (2003). Primary school teachers describe gifted pupils: stereotypes versus real experience. In Organising Committee of the 15th Biennial World Conference for Gifted Education (Eds.), *Gifted 2003: a celebration downunder.* Adelaide, Australia: Conference Proceedings of the 15th World Conference for Gifted and Talented Children.

Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. doi: 10.1080/13598130600618140

Feldhusen, J.F., & Hoover, S.M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. *Roeper Review,* 8(3), 140-143. doi:10.1080/02783198609552957

Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education,* 33(4), 185-190. doi:10.1080/00219266.1999.9655663

Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. In Pfeiffer S.I. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children.* Boston: Springer.

Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. *Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

McClelland, E. (1985). Defining Giftedness. *Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children* Reston, VA: ERIC. Retrieved from http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm

Milgram, R., & Hong, E. (1993). Creative thinking and creative performance in adolescents as predictors of creative attainments in adults: A follow up study after 18 years. *Roeper Review,* 15(3), 135-139. doi: 10.1080/02783199309553487

Morelock, J.M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12. doi.org/10.1080/02783199609553774

Passow, A.H. (2004). The Nature of Giftedness and Talent. In R.J. Sternberg (Ed.), *Essential reading in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness*, 1-11. Corwin Press.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1: 31–50. doi: 10.1300/J008v19n01_03

Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261

Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the new century. *Exceptionality,* 10(2), 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review,* 22(4), 231-235. doi.org/10.1080/02783190009554044

Ward, V. S. (1975). Basic concepts. In W.B. Verde, & J.S. Renzulli (Eds.), *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), 61-71. NY: Irvington Publishers.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297–333. doi.org/10.1037/h0040934

Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.F. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.), 3–22. Oxford, Pergamon Press.