



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**«ΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΑ ΠΑΙΔΙΑ»**

της

**ΚΡΙΤΟΓΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ**

Επιβλέπων Καθηγητής  
**ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΑΒΔΗΜΙΩΤΗΣ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22, Δεκέμβριος, 2019

Η Δηλούσα: Αικατερίνη Κρίτογλου

## Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	5
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	5
1.1 Γενικά περί Ειδικής Αγωγής. ....	5
1.2 Θεσμικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	8
1.3 Οι όροι «νοημοσύνη», «ικανότητα», «επίδοση» και «επάρκεια» .....	10
1.4 Θεωρίες και αποσαφήνιση του όρου «χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά». ....	13
1.5 Χαρακτηριστικά των Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών.....	17
1.5.1 Προσωπικά χαρακτηριστικά Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών. ....	17
1.5.2 Μαθησιακά χαρακτηριστικά χαρισματικών- ταλαντούχων παιδιών.....	19
1.6 Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών.....	23
1.7 Τρόποι αναγνώρισης και διάγνωσης χαρισματικών- ταλαντούχων παιδιών.....	25
1.7.1 Τεστ νοημοσύνης (intelligence tests) .....	25
1.7.2 Σχολικές επιδόσεις.....	28
1.7.3 Πληροφορίες από γονείς.....	29
1.7.4 Εναλλακτικοί τρόποι αναγνώρισης Χαρισματικότητας-Ταλέντου. ....	31
1.8 Η εκπαίδευση των Χαρισματικών παιδιών στον κόσμο. ....	32
Ευρώπη .....	32
1. Ελλάδα.....	32
2. Ηνωμένο Βασίλειο .....	36
3. Αυστρία .....	38
4. Γερμανία.....	39
5. Ελβετία .....	40
6. Ισπανία .....	41
7. Δανία .....	42
8. Φινλανδία .....	42
9. Ουγγαρία .....	43
10. Τσεχία.....	44
11. Σλοβακία .....	46
Ασία .....	49
1. Ινδία.....	49
2. Κίνα .....	50

3.Ιαπωνία.....	51
Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.....	52
1.9 Διάσπαση ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα ή ΔΕΠ-Υ. ....	53
1.9.1 Ορισμοί.....	53
1.9.2 Ιστορική αναδρομή.....	53
1.9.3 Συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ. ....	55
1.10 Διαφοροποιημένη διδασκαλία στους Χαρισματικούς και Ταλαντούχους μαθητές. .	56
1.11 Εκπαίδευση Χαρισματικών και Ταλαντούχων μαθητών μέσω της Επιτάχυνσης και του Εμπλουτισμού.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	61
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	61
2.1 Μέθοδος Delphi .....	62
2.2 Οι συνεντεύξεις.....	62
2.3 Εγκυρότητα.....	63
2.4 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα .....	65
2.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων ημι-δομημένου ερωτηματολογίου.....	69
2.5.1 Οριζόντια ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας .....	73
2.5.2. Εννοιολογική Ανάλυση .....	102
Εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές.....	102
Φοίτηση χαρισματικών μαθητών σε Πανεπιστήμια του Εξωτερικού .....	103
Επιμορφώσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής .....	103
Δυνατότητα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	106
Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα-μέριμνα για τα χαρισματικά παιδιά. ....	107
Συναισθηματικά προβλήματα χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών .....	109
Σχέσεις με συνομήλικους.....	110
Σύγκριση της χαρισματικότητας με άλλες ιδιαιτερότητες.....	113
Αυτοπεποίθηση - ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία τους σε χαρισματικά παιδιά.....	114
Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών σε ιδιωτικά σχολεία. ....	115
Προτάσεις- Λύσεις προτεινόμενες από τους εκπαιδευτικούς.....	117
2.5.3 Ομαδοποίηση αποτελεσμάτων .....	118
Συμπεράσματα.....	120
Περιορισμοί Προοπτικές .....	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	124

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στα πλαίσια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο τμήμα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος εκπονήθηκε η διπλωματική εργασία με θέμα: *“Τα Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά”*. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε λόγω του ότι τα Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά αποτελούν μια παραμελημένη και ανεξερευνήτη κατηγορία μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής ήταν απαραίτητη η συνεργασία μου με κάποιους σημαντικούς ανθρώπους και θα ήθελα να εκφράσω αμέτρητα «ευχαριστώ» στους ίδιους.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αβδημιώτη Σπύρο, Επίκουρο Καθηγητή του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, που με την συνεχή καθοδήγησή του, τις πολύτιμες συμβουλές του και την στήριξή του, ολοκληρώθηκε με επιτυχία η έρευνα αυτή. Ακόμη ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Ήταν μεγάλη η τιμή και η χαρά να βρεθώ δίπλα σε εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία στον χώρο και να συλλέξω χρήσιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση των Χαρισματικών και Ταλαντούχων παιδιών. Η συμβολή τους και η θέληση για συμμετοχή στην έρευνά μας ήταν άκρως απαραίτητα στοιχεία.

Ολοκληρώνοντας, στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου, που στέκεται δίπλα μου και με παροτρύνει πάντοτε να συνεχίζω. Δίχως την αγάπη τους και την υπομονή τους τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο.

Τέλος, η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη σε όλους τους ανθρώπους που με στήριξαν και συνέβαλαν με την προσπάθειά τους, ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η δουλειά.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται η βέλτιστη δυνατή ενσωμάτωση των ταλαντούχων παιδιών στις σύγχρονες ελληνικές εκπαιδευτικές δομές. Προσεγγίζοντας θεωρητικά το θέμα της εργασίας γίνεται εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, προβάλλονται οι ορισμοί, τα μοντέλα, οι τρόποι αναγνώρισης τους και γίνεται ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εργασίας ερευνώνται α) η εγκυρότητα των εργαλείων, η έγκαιρη αναγνώριση και διάγνωση του ταλέντου, β) η διαχείριση του ταλέντου από τους εκπαιδευτικούς και ο βέλτιστος χρόνος εφαρμογής του εμπλουτισμού<sup>1</sup>, γ) το νομικό πλαίσιο και οι υποδομές υποστήριξης στην Ελλάδα, δ) η σύγκριση του ταλέντου με ΔΕΠ-Υ ή άλλες διαταραχές καθώς και ε) η συμβολή του αναλυτικού προγράμματος στη διαχείριση του ταλέντου με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερεθίσματα επιλέχθηκε: (i) η μέθοδος της πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας σε συνδυασμό (ii) με τη δευτερογενή έρευνα μελετών περίπτωσης που προκύπτουν από την πολιτική άλλων χωρών στο θέμα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ανασταλτικοί παράγοντες ενσωμάτωσης των χαρισματικών παιδιών αποτελούν η μη έγκαιρη διάγνωση του χαρίσματος από τους εκπαιδευτικούς, η συχνή σύγκρισή τους με μαθητές με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες, η ευρύτερη έλλειψη κεντρικής πολιτικής στην διαχείριση του ταλέντου καθώς και η ανεπάρκεια δομών και εξοπλισμού που απαιτούνται. Τέλος σημαντικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί η ανάγκη για κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η ενίσχυση του θεσμού του μέντορα, η συντεταγμένη και θεσμική αξιοποίηση των κριτηρίων αναγνώρισης του χαρίσματος, όπως τα εξειδικευμένα τεστ, η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς κα.

*Λέξεις κλειδιά: Χαρισματικοί μαθητές, εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συναισθηματική-ωριμότητα*

---

<sup>1</sup> Δημοτικό ή Γυμνάσιο ανάλογα με τη συναισθηματική σταθερότητα του παιδιού.

## Abstract

The paper focuses on the research field of optimal integration of gifted children into modern Greek educational structures. The theoretical part of the research paper, administers a bibliographic overview of the literature on charisma, identification capabilities models and moreover provide paradigms from Greece and European Union countries, aiming to pose a clear perspective of the subject on how different education models, incorporates gifted children in education structures.

More specifically, the paper's research orientation copes with: a) the validity of existing charisma diagnosis toolkits, b) gift management by teachers, the optimal manner and timing of enrichment, c) the legal framework and support infrastructures in Greece, and (d) the contribution of differentiated teaching in gifted children management.

To respond to the above research stimuli, a twofold of qualitative primary research methodology was selected. In particular, a semi structured questionnaire was used to contact depth interviews along with education executives followed by an extensive observation on public and private schools. Moreover, a secondary research of case studies stemming from the policy of other countries in the subject, was implemented.

Initial results indicate the lack of accurate diagnosis of charisma, frequent confusion with ADHD students and learning disabilities and a wider lack of centralized talent management. Finally, an important collateral research finding is the need for social and emotional support for gifted children in the integration process. In this context, it is suggested to strengthen the institution of mentorship, coordinate and institutionalize the criteria for recognition of charisma, such as specialized tests, evaluation of school performance and participation in competitions.

*Keywords: Talented students, education, differentiated teaching, emotional maturity, charisma*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα αρχαία ακόμη χρόνια το ενδιαφέρον του κόσμου είχε στραφεί στα χαρισματικά παιδιά. Ο Πλάτωνας μάλιστα τόνιζε ότι θα πρέπει να αναζητούνται τα παιδιά αυτά και να προετοιμάζονται προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Ν., 2004).

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα τον χαρακτηρίζει η συστηματική διερεύνηση τόσο της ευφυίας όσο και της χαρισματικότητας, καθώς συνεχίζονται οι μελέτες από την αρχική εργασία του Terman και των συνεργατών του (1925, 1926, 1947, 1959). Οι μελέτες αυτές σχετίζονται με άτομα που κατέχουν δείκτη νοημοσύνης >140 και οι έρευνες θα συνεχιστούν μέχρι και το 2020, προκειμένου να μελετηθεί ολόκληρη η ζωή 1528 χαρισματικών παιδιών (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη Ν., 2004).

Σήμερα πολλές πολιτείες έχουν διατυπώσει δικούς τους ορισμούς σχετικά με το χάρισμα και το ταλέντο και ταυτόχρονα ενσωμάτωσαν στοιχεία από τους ομοσπονδιακούς ορισμούς. Το στοιχείο που υπερισχύει στους ορισμούς αυτούς είναι η γενική νοημοσύνη, σε 33 ωστόσο πολιτείες περιλαμβάνεται το στοιχείο της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής ικανότητας, σε 30 το στοιχείο της δημιουργικής σκέψης, σε 20 η ικανότητα στις πλαστικές και τις παραστατικές τέχνες και σε 18 περιλαμβάνεται η ηγετική ικανότητα η οποία θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με την χαρισματικότητα και το ταλέντο (Stephens & Karnes, 2000).

Οι σύγχρονοι ορισμοί για την χαρισματικότητα και το ταλέντο αναγνωρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στους θεωρητικούς και πρακτικούς ορισμούς οι οποίοι εστιάζουν την προσοχή τους στην επίλυση προβλημάτων υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Sternberg, 1988· Sternberg & Grigorenko, 2000), στα ταλέντα που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς και πλαίσια (Gagne, 2000, 2003· Gardner, 1983/ 1994, 1999· Piirto, 2004a, 2004b), καθώς και στην συνεχόμενη εξάσκηση του ιδιαίτερου ταλέντου που κατέχει κανείς (Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006· Ericsson, Nandagopal & Roring, 2005).

Ωστόσο ένας χαρισματικός- ταλαντούχος μαθητής δεν κατέχει πάντα επιτυχίες στο σχολικό περιβάλλον και είναι δυνατό να μην χαρακτηριστεί ως ο άριστος μαθητής με λαμπρή πορεία. Μέσα από τις λεκτικές ικανότητες που διαθέτουν οι χαρισματικοί μαθητές είναι σε θέση να εκφράσουν τόσο τις ιδέες τους όσο και τα συναισθήματά τους με άνεση. Από την άλλη πλευρά μέσα από τις ικανότητες αυτές που διαθέτουν μπορούν να πείσουν και για τις ανακριβείς και λανθασμένες απόψεις τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν το χιούμορ, τη δημιουργικότητα αλλά και

τις καινοτόμες δράσεις των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Μέσα από αυτή τη δυσκολία κινδυνεύουν τα παιδιά αυτά να χαρακτηριστούν ότι κατέχουν διασπαστικό και ακατάλληλο νοητικό ζήλο. Η κύρια αιτία που εμφανίζουν υπό- επίδοση τα χαρισματικά παιδιά σχετίζεται με την απουσία σύνδεσης και αντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση και την ικανότητα (McCoach & Siegle, 2008). Το ίδιο συμβαίνει και με τους συνομηλίκους τους που δυσκολεύονται να τους κατανοήσουν. Όλα τα παραπάνω οδηγούν τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά να προσπαθούν να «κρύψουν» τις δυνατότητές τους, προκειμένου να καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα παιδιά (Swiatek, 2002). Είναι αρκετά δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ των εννοιών της χαρισματικότητας, του ταλέντου και της δημιουργικότητας. Ωστόσο λόγω των υψηλών νοητικών επιδόσεων, του ταλέντου και της δημιουργικότητας που εμφανίζουν κάποια παιδιά και δεν είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηλικίας τους, τείνουν να αξιολογούνται ως χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ., 2011). Με βάση την κανονική κατανομή το 3 με 5 % είναι το ποσοστό των χαρισματικών μαθητών, τα οποία κατέχουν υψηλές γνωστικές ικανότητες και βαθμολογίες άνω του μέσου όρου σε τεστ νοημοσύνης, συμπεριλαμβάνοντας και τους ιδιαίτερα ταλαντούχους μαθητές, εκτιμάται ότι η χαρισματικότητα κυμαίνεται στο 10 με 15% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Gagne, 2003· Renzulli & Reis, 2003). Υπάρχουν πολλές απόψεις γύρω από τα χαρισματικά παιδιά. Μελέτες του Gallagher, των Torrance, Taylor και Barron και ειδικά του Terman υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις όχι μόνο στην ευφυΐα, αλλά και στην φυσική τους κατάσταση, στις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούν, στην επιτυχημένη καριέρα και σε πολλούς άλλους τομείς (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν., 2004). Τα τελευταία χρόνια εκτός του όρου «*χαρισματικά και ταλαντούχα*» παιδιά χρησιμοποιείται ευρέως και ο όρος παιδιά «*Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης*» (ΥΨΙΜ) (Ματσαγγούρας, 2008).

## 1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 1.1 Γενικά περί Ειδικής Αγωγής.

Πριν λίγα χρόνια η κύρια ενασχόληση της ειδική αγωγής και εκπαίδευσης αφορούσε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, σωματικές αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, παιδιά δηλαδή που χρήζουν εξατομικευμένων προγραμμάτων, εξειδικευμένης

διδασκαλίας καθώς και υπηρεσίες που να είναι συναφείς, προκειμένου να καταφέρουν να σημειώσουν πρόοδο μέσω της παρεχόμενης διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά έχουμε τους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν συνεχόμενες γνωστικές, ακαδημαϊκές, καλλιτεχνικές αλλά και κοινωνικές ικανότητες. Οι μαθητές αυτοί είναι οι ταλαντούχοι και χαρισματικοί, οι οποίοι χρειάζονται τη συμβολή της ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να αξιοποιηθεί η δυναμική τους. Η παραδοσιακή δομή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και οι τρόποι διδασκαλίας δεν είναι σε θέση να παρέχουν στους χαρισματικούς- ταλαντούχους μαθητές την συνεχόμενη πρόκληση που χρειάζονται προκειμένου να εκπαιδευτούν με αποτελεσματικότητα (Δαβάζογλου, Κόκκινος 2011).

Τα παιδιά εμφανίζουν πολλές διαφορές μεταξύ τους όπως για παράδειγμα τα σωματικά χαρακτηριστικά τους (ύψος, δύναμη) και τις μαθησιακές ικανότητες τους (γρήγορος, αργός ρυθμός μάθησης). Σχετικά με το πλήθος των διαφορών ανάμεσα στα παιδιά, οι περισσότερες είναι μικρής σημασίας και τα παιδιά είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα προγράμματα στην γενική εκπαίδευση. Ωστόσο υπάρχει μια ομάδα παιδιών που ονομάζεται **παιδιά με ειδικές ανάγκες** και τα χαρακτηριστικά τους (σωματικά) καθώς και οι ικανότητές τους (μαθησιακές) διαφέρουν κατά πολύ από το μέσο όρο (προς τα πάνω ή προς τα κάτω) των υπόλοιπων παιδιών (Δαβάζογλου, Κόκκινος 2011).

Αξίζει όμως να προχωρήσουμε σε μία εκτενέστερη ανάλυση του περιεκτικού όρου **παιδιά με ειδικές ανάγκες**. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τα παιδιά που οι επιδόσεις τους είναι πολύ υψηλές και απαιτείται η τροποποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών διότι είναι χαρισματικά όσον αφορά το νοητικό τους επίπεδο και ταλαντούχα, παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα, σωματικές αναπηρίες και αισθητηριακές διαταραχές ανήκουν όλα στην ευρύτερη κατηγορία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αξίζει να κάνουμε μια μικρή αναφορά και στον όρο **μαθητές με αναπηρίες**, ο οποίος είναι περιοριστικός συγκριτικά με τον όρο **παιδιά με ειδικές ανάγκες**, επειδή δεν ενσωματώνονται σε αυτή την κατηγορία τα χαρισματικά- ταλαντούχα παιδιά. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες της αναπηρίας σύμφωνα με την ομοσπονδιακή κυβέρνηση (σχολικό έτος 2005-2006):

1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
2. Διαταραχές λόγου και ομιλίας
3. Άλλα προβλήματα υγείας
4. Νοητική καθυστέρηση

5. Συναισθηματική διαταραχή
6. Αυτισμός
7. Πολλαπλές αναπηρίες
8. Αναπτυξιακή καθυστέρηση
9. Διαταραχές ακοής
10. Ορθοπεδικές βλάβες
11. Διαταραχές όρασης
12. Τραυματική εγκεφαλική βλάβη
13. Κώφωση-τύφλωση

Πηγή: Από το U.S. Department of Education (2007). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) data (Table 1-3)*, Washington, DC: Author. Διατίθεται και στο [https:// www. ideadata.org/PartBReport.asp](https://www.ideadata.org/PartBReport.asp)

Με την παραπάνω αποσαφήνιση των όρων, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την Ειδική Αγωγή και τις έννοιες της (Δαβάζογλου, Κόκκινος 2011).

Οι τραγικές συνέπειες του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου, ανέδειξαν την αναγκαιότητα της ίσης μεταχείρισης όλων των ατόμων, ανεξάρτητα της σωματικής, ψυχικής και νοητικής τους κατάστασης. Ακόμη η ανάπτυξη επιστημών που επικεντρώνονται στο παιδί οδήγησε στην αναγνώριση των δυνατοτήτων των παιδιών και ουσιαστικά δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για να δραστηριοποιηθεί η ιδιωτική πρωτοβουλία, αλλά και η επίσημη πολιτεία, στην αντιμετώπιση της αναπηρίας (Σούλης, 2002).

Το 1958 πραγματοποιείται η συγκρότηση Επιτροπής Παιδείας με στόχο τη μελέτη προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 1995). Το 1969 ιδρύεται το γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης, το οποίο στη συνέχεια εστίασε στην εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων και ίδρυσε για αυτούς ειδικά σχολεία. Η λειτουργία του γραφείου Ειδικής Εκπαίδευσης έχει συνδεθεί περισσότερο με θέματα σχετικά με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, τα οποία αποτελούν άλλωστε και την πολυπληθέστερη ομάδα παιδιών με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 1991).

Στο Ελληνικό σύνταγμα του 1975 όλοι οι Έλληνες ανεξάρτητα από το επίπεδο τους δικαιούνται δωρεάν εκπαίδευση. Ένας από τους βασικούς Νόμους που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι ο 1143 του έτους 1981 και στη συνέχεια ολοκληρώθηκε με το Νόμο 1566 του 1985 και σχετιζόταν με τις δομές και τις

λειτουργίες τόσο της βασικής όσο και της ανώτερης Εκπαίδευσης (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη 2004).

Οι σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, αναδεικνύονται ως πρόβλημα στο Ελληνικό σχολείο από το 1980 και έπειτα. Βοηθητικό ρόλο για την ανάδειξη των δυσκολιών αυτών, διαδραμάτισε η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά το 1976 καθώς και η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού (Μπάρμπας, 2007).

Την περίοδο αυτή πραγματοποιήθηκε η ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή, την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, την απασχόληση και κοινωνική μέριμνα των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων (Τζουριάδου, 1995). Ουσιαστική κίνηση από την πλευρά της πολιτείας για τη μέριμνα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ιδρύονται ακόμη ειδικές τάξεις, πλήρους φοίτησης σε κανονικά σχολεία, καθώς και τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε και στη διάγνωση των ανεπαρκειών τους με τη συγκρότηση σχετικών υπηρεσιών.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, αρ.3, παρ 3, ο οποίος αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: « Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Στις χώρες με μεγάλη και σημαντική εμπειρία σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι σεβαστό ότι τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες είναι σε θέση και πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι και τα κανονικά σχολεία θα είναι καταρτισμένα με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς επίσης θα περιλαμβάνεται η προ απαιτούμενη τεχνική και υλική υποδομή (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη 2004).

Στη γενική συνέλευση του ΟΗΕ που πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 1993, πέρασαν από έγκριση οι διατάξεις για την παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν χρειάζονται από εμάς τη λύπησή μας. Οφείλουμε να τους παρέχουμε αγάπη, σεβασμό στις ιδιαιτερότητές τους καθώς και μια γενικότερη κοινωνική αποδοχή (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη 2004).

## 1.2 Θεσμικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Το 1981, ψηφίστηκε ο νόμος 1143, σχετικά με την ειδική αγωγή, την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνική μέριμνα, όσων αποκλίνουν από το φυσιολογικό. Ο νόμος αυτός αποτελεί, όπως και προαναφέρθηκε τον πρώτο

νόμο στην ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Ουσιαστικά ενσωματώνει τις αρχές των ίσων ευκαιριών, αλλά και τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση (σημειώσεις: Τζουριάδου). Ο νόμος αυτός οριοθετεί τα αποκλίνοντα άτομα, προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά, ορίζει ότι φορείς ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής επαγγελματικής απασχόλησης είναι τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Ακόμη ορίζει υποχρεωτική τη φοίτηση τους. Υπεύθυνο είναι το ΥΠΕΠΘ για τη λειτουργία τους. Προσδιορίζει θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, υλοποιεί επαγγελματική ένταξη του προσωπικού, θέτει δυνατότητες εξειδίκευσης του και προβλέπει τη σύσταση επιθεωρητών (Στασινός, 1991). Ακόμη έδωσε τη δυνατότητα συγκρότησης διαγνωστικών επιτροπών για την αξιολόγηση των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες (σημειώσεις: Τζουριάδου).

Ο νόμος 1566/1985 σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης, αφιερώνει ένα κεφάλαιο του στην ειδική αγωγή. Ίσως πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια προσαρμογής των νομοθετικών ρυθμίσεων της ειδικής αγωγής, στο γενικό πνεύμα του νόμου της εκπαίδευσης. Ο νόμος αυτός υιοθετεί κάποιες αρχές «ένταξης» (συστηματική τοποθέτηση κάποιου στοιχείου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου) για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου, Ντεροπούλου & Βλάχου, 2012). Ακόμη προχωρά στην αλλαγή του όρου που μέχρι τότε χρησιμοποιούνταν για τα άτομα με ανεπάρκειες. Υιοθετείται λοιπόν ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες». Επίσης, εκδίδονται βιβλία για τυφλά παιδιά και καθορίζονται συγκεκριμένοι στόχοι για την εκπαίδευσή τους (Σούλης, 2002).

Τη δεκαετία του '80 επίσης ψηφίζεται σχετική νομοθεσία για την εισαγωγή σχολικού συμβούλου ειδικής εκπαίδευσης. Ακόμη, σύμφωνα με τον νόμο 1771, όπως ανακοινώθηκε στο ΦΕΚ στις 19 Απριλίου το 1988, τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, με το νόμο 1824, θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία, στα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Από το 1990, ουσιαστικά, μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένες αρχές Ευρωπαϊκής σύγκλισης, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η εισροή διαφόρων Ευρωπαϊκών κονδυλίων καθώς και η αναγνώριση των ελλείψεων των εκπαιδευτικών οδήγησαν στην υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης σχετικά με την αναπηρία, στην ίδρυση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στη δημιουργία πανεπιστημιακού τμήματος

ειδικής αγωγής (σημειώσεις: Τζουριάδου). Ακολουθεί η ψήφιση του νόμου 2817 το 2000, σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο νόμο αυτό, προσδιορίζεται ξανά ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες και προστίθεται και ο χαρακτηρισμός των «αναγκών», ως «εκπαιδευτικές» (Μπάρμπας, 2007). Ο νόμος αυτός στοχεύει στην ένταξη των παιδιών σε όλες τις βαθμίδες με τη δημιουργία τμημάτων ένταξης, αναφέρει ξανά ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι δωρεάν, φορέας ειδικής αγωγής είναι το ΥΠΕΠΘ, θεσμοθετούνται τα κέντρα διάγνωσης ΚΔΑΥ, εισάγει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, προσδοκά στην επαγγελματική τους εξειδίκευση με τη δημιουργία εργαστηρίων, αναγνωρίζει την νοηματική ως επίσημη γλώσσα κωφών και γενικότερα επιδιώκει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο συνολικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σούλης, 2002).

Σταδιακά πραγματοποιούνται διάφορες επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις σε θέματα σχετικά με την αναπηρία, εντάσσονται κατευθύνσεις σε πανεπιστημιακά τμήματα καθώς και επιλεγόμενα μαθήματα ειδικής αγωγής. Ακόμη υλοποιούνται διάφορες προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων έτσι ώστε να εναρμονίζονται στα ισχύοντα διαθεματικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης (σημειώσεις: Τζουριάδου).

Το 2008 με το νόμο 3699, αναβαθμίζεται η ειδική εκπαίδευση. Δίνεται μεγάλη σημασία στην πρώιμη παρέμβαση καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Τα κέντρα διάγνωσης, γίνονται κέντρα διαφορικής διάγνωσης και υποστήριξης, γεγονός που αναγνωρίζει τη σημαντικότητα και των εκπαιδευτικών, αλλά και των ειδικών επιστημόνων (σημειώσεις: Τζουριάδου).

### 1.3 Οι όροι «νοημοσύνη», «ικανότητα», «επίδοση» και «επάρκεια»

Οι όροι «νοημοσύνη», «ικανότητα», «επάρκεια» και «επίδοση» είναι έννοιες που σχετίζονται μεταξύ τους, συχνά μπλέκονται και θα τις συναντήσουμε συχνά μέσα στην παρούσα έρευνα. Γίνεται λοιπόν μία προσπάθεια αποσαφήνισης τους όπως αναφέρει η Τζουριάδου (2008):

- *Νοημοσύνη*

«Αρκετοί επιστήμονες του πεδίου (Binet & Simon, 1916 ; Stoddard, 1943; Freeman, 1955 ; Wechsler, 1958 ; Das, 1973 ; Humphreys, 1979 ; Gardner, 1983 ; Sternberg, 1986) προσπάθησαν να ορίσουν την νοημοσύνη. Οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός.

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται ότι η νοημοσύνη, σαν μια ψυχολογική έννοια είναι μια υποθετική κατασκευή και για αυτό είναι δύσκολο να οριστεί και συμφωνούν στο ότι ένα άτομο διαθέτει νοημοσύνη όταν έχει ποικίλες ικανότητες να ενεργεί βάσει στόχων, να σκέφτεται λογικά και να χειρίζεται αποτελεσματικά το περιβάλλον στο οποίο ζει».

- *Ικανότητα*

«Στο Random House Unabridged Dictionary (1993) ως ικανότητα ορίζεται «η δυνατότητα/ εγγενής ή επίκτητη δεξιότητα/ ταλέντο/ ετοιμότητα μάθησης/νοημοσύνη». Στο New Lexicon Webster's Dictionary of the English Language (1988) ως ικανότητα ορίζεται «το φυσικό ταλέντο ή κλίση» (για παράδειγμα μουσικό ταλέντο) ή «η δυνατότητα κάποιου ατόμου να μαθαίνει εύκολα και γρήγορα» (για παράδειγμα η γλωσσική ικανότητα). Σύμφωνα με τους English & English (1958) ικανότητα είναι «η δυνατότητα απόκτησης επάρκειας ύστερα από συστηματική ή άτυπη εκπαίδευση». Τέλος στο Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (1996) η ικανότητα ορίζεται ως «κλίση/ φυσική δυνατότητα» και ένα τεστ ικανοτήτων περιγράφεται ως «ένα σταθμισμένο κριτήριο σχεδιασμένο για να προβλέπει την ικανότητα ενός ατόμου να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες. Πιο απλά, ικανότητα είναι η δυνατότητα που πρέπει να έχει ένα άτομο για να επιτύχει κάποιο στόχο όπως είναι η επίδοση σε σχολικά αντικείμενα, η ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης, η επιτυχία στον επαγγελματικό τομέα, ή η επάρκεια σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο».

«Οι ίδιες ικανότητες που εκτιμώνται για την πρόβλεψη της επίδοσης ενός ατόμου σε κάποιον από τους παραπάνω τομείς, μπορούν να εκτιμήσουν και τη νοημοσύνη του. Όταν αναφέρεται κανείς σε έννοιες ευρείας βάσης όπως η γενική σχολική επιτυχία, οι έννοιες της νοημοσύνης και της ικανότητας συνδέονται στενά και επικαλύπτονται σε τέτοιο βαθμό ώστε πολλοί ειδικοί να υποστηρίζουν ότι τα κριτήρια νοημοσύνης ουσιαστικά πρέπει να θεωρούνται κριτήρια σχολικής ικανότητας ή σχολικής νοημοσύνης. Επομένως τα γνωστά ψυχομετρικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται σήμερα για τη μέτρηση της νοημοσύνης οδηγούν σε αποτελέσματα που αντικατοπτρίζουν τόσο το γενικό νοητικό δυναμικό των εξεταζομένων όσο και τη γενική ικανότητά τους για σχολική μάθηση».



- *Επίδοση*

«Ο όρος επίδοση αναφέρεται σε γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί και αντιδιαστέλλεται με τον όρο ικανότητα η οποία αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να αποκτά νέες γνώσεις. Παρόλα αυτά, οι έννοιες ‘ικανότητα’ και ‘επίδοση’ χρησιμοποιούνται συχνά ταυτόσημα και πολλοί θεωρητικοί του πεδίου υποστηρίζουν ότι η διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες δεν είναι σαφής καθώς και οι δύο έννοιες (επίδοση-ικανότητα) αφορούν στην αποκτημένη γνώση και τα κριτήρια επίδοσης και ικανότητας εκτιμούν αποκτημένες ικανότητες».

- *Επάρκεια*

«Η Anastasi (1980), υποστήριξε ότι οι λέξεις “νοημοσύνη”, “δεξιότητες”, “ικανότητες” και “επίδοση”, θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με τον όρο “αποκτημένες ικανότητες” ή με την περισσότερο σαφή έννοια της “επάρκειας”. οι Anastasi και Urbina (1997) τοποθετούν τις διάφορες αποκτημένες ικανότητες (μορφές επάρκειας) σε ένα συνεχές ανάλογα με την ειδική φύση και το χαρακτήρα τους. Στην αριστερή πλευρά του συνεχούς εντάσσονται ιδιαίτερες δεξιότητες ή απόδοση σε έργα τα οποία μπορεί να τα πετύχει κάποιος μόνο με ειδική κατάρτιση, τυπική διδασκαλία ή μελέτη. Τις δεξιότητες αυτές δεν τις διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι. Υπάρχουν μόνο σε όσους τις διδαχθούν. Στο μέσο του συνεχούς εντάσσονται οι ικανότητες που θα πρέπει να έχουν αποκτηθεί τυχαία, χωρίς συστηματική διδασκαλία. Επειδή το πολιτισμικό περιβάλλον σ’ αυτές τις περιπτώσεις είναι και ο ίδιος ο δάσκαλος, τέτοιες ικανότητες υπάρχουν σε κάποιο βαθμό σε κάθε κοινωνία. Τέλος, στη δεξιά άκρη του συνεχούς εντάσσονται ικανότητες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο φυσικό περιβάλλον του ατόμου και στην εγγενή νευρολογική λειτουργία του. Όπως και οι ικανότητες στο μέσο του συνεχούς, έτσι και αυτές υπάρχουν σε διάφορα επίπεδα σε όλους τους ανθρώπους».

Η ακαδημαϊκή-σχολική επίδοση είναι άλλος ένας όρος που χρειάζεται αποσαφήνιση για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική μελέτη της εργασίας αυτής. Ως σχολική- ακαδημαϊκή επίδοση ορίζεται το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων ενός μαθητή, σ’ ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (τρίμηνο, εξάμηνο, έτος), όπως αξιολογούνται από την επίδοσή του στα τεστ και πιστοποιούνται από την απόδοση βαθμολογίας (Αθανασίου, 2000). Επιπλέον, η σχολική-ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να

οριστεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία. Οι όροι «σχολική αποτυχία ή επιτυχία» αναφέρονται στην ολική ή μερική εκπλήρωση από το μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων μιας συγκεκριμένης βαθμίδας (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996). Η επιτυχία, ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, τη χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς και την πιθανή παρουσία άλλων προβλημάτων (π.χ. συμπεριφοράς), τα οποία συχνά συνοδεύουν τη σχολική αποτυχία (Kupersmidt & Coie, 1990).

Τέλος, ως επίδοση, οι πιο πρόσφατες έρευνες, τείνουν να αξιολογούν όχι μόνο την ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση αλλά τη γενικότερη μαθησιακή συμπεριφορά στο σχολείο (Τζουριάδου, 2012). Τα κριτήρια (τυπικά και άτυπα) που αξιολογούν τη σχολική επίδοση έχουν ωστόσο ασαφή χαρακτήρα και δε λαμβάνουν υπόψη τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (κακή διδασκαλία, έλλειψη κινήτρων ή ενδιαφέροντος, ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, εκπαιδευτικός, αναλυτικό πρόγραμμα, δομές κλπ). Η χρήση διαφορετικών κριτηρίων επίδοσης (που βασίζονται σε ψυχομετρικά κριτήρια), είναι μάλλον προβληματική αφού οι ελλείψεις τους σε εγκυρότητα και σταθερότητα στην πρακτική, τροποποιεί και το ποσοστό καθορισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011).

#### 1.4 Θεωρίες και αποσαφήνιση του όρου «χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά».

Ο Lewis Terman (1877-1956) ισχυρίστηκε ότι η νοημοσύνη αποτελεί κληρονομικό χάρισμα και ανέφερε επίσης ότι για να οριστεί κάποιος χαρισματικός πρέπει να διαθέτει δείκτη νοημοσύνης 135 και υψηλότερο. Πίστευε λοιπόν ότι η χαρισματικότητα σε συνδυασμό με τη νοημοσύνη μπορούν να προσδιοριστούν βιολογικά (Ματσαγγούρας, 2008).

Ο Renzulli (2002) ανέφερε ότι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι αυτοί που έχουν αξιολογηθεί από επαγγελματίες και έχει διαπιστωθεί ότι κατέχουν ικανότητες που τους κάνουν να είναι σε θέση να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις. Οι υψηλές επιδόσεις των ταλαντούχων παιδιών μπορούν να εντοπιστούν στα παρακάτω σημεία:

- Δείκτης νοημοσύνης
- Ακαδημαϊκές επιδόσεις

- Δημιουργικότητα στη σκέψη
- Ικανότητες στην ηγεσία
- Δεξιότητες στο οπτικό πεδίο και στις τέχνες
- Ψυχοκινητικές ικανότητες (McClain & Pfeiffer, 2012).

Με τον όρο “gifted” (χαρισματικός), αναφερόμαστε στους μαθητές που κατέχουν ιδιαίτερες ικανότητες. Επίσης ο όρος αναφέρεται στα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις τα τεστ ευφυΐας και μπορούν να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τον μέσο μαθητή (Marland, 1972).

Ο Renzulli (1978), προκειμένου να προσεγγίσει τον όρο της χαρισματικότητας, παρουσίασε το μοντέλο των “τριών δαχτύλων”, σύμφωνα με το οποίο η χαρισματικότητα μπορεί να συντεθεί από τρία στοιχεία: άνω του μέσου όρου νοητική ικανότητα, αλλά όχι εξαιρετική, ύπαρξη δημιουργικότητας αλλά και επιμονή και επίτευξη τους στόχους.

Ο Gardner (1983) εισήγαγε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν οχτώ είδη νοημοσύνης:

α) Γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Αναφέρεται στην ικανότητα που κατέχει κανείς στο γραπτό και στον προφορικό λόγο αλλά και στη μνήμη, στην κατανόηση της γραμματικής, στην ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών, στη σύνταξη προτάσεων, στην ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς σωστά τη γλώσσα προκειμένου να πετύχει.

β) Λογική-μαθηματική νοημοσύνη (Logical Mathematical Intelligence): Ικανότητα λογικής και επαγωγικής σκέψης. Η ικανότητα να μπορεί κανείς να αναλύει προβλήματα με τη λογική.

γ) Μουσική Νοημοσύνη (Musical Intelligence): Η ικανότητα της αναγνώρισης αλλά και της δημιουργίας των μουσικών συχνοτήτων. Ικανότητα σχετικά με τη σύνθεση, την εκτέλεση αλλά και την κριτική άποψη επάνω στη μουσική.

δ) Σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily- kinesthetic Intelligence): Αφορά στην ικανότητα να συγχρονίζεις και να αντιλαμβάνεσαι τις κινήσεις σου, να μπορείς να έχεις τον έλεγχο του σώματος σου και να εκδηλώνεσαι με τη γλώσσα του σώματος.

ε) Οπτική-χωρική νοημοσύνη (Visual-Spatial Intelligence): Ικανότητα οπτικοποίησης, δημιουργίας νοητικών εικόνων καθώς και αντίληψης σε σχέση με τα αντικείμενα που υπάρχουν στον χώρο γύρω μας (π.χ. τρισδιάστατος χώρος, στερεομετρία).

στ) Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Σχετίζεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις πράξεις αλλά και τις επιθυμίες των ανθρώπων γύρω του. Αναφέρεται επίσης σε ικανότητες του ατόμου να επικοινωνεί, να συνδιαλέγεται και να κατέχει ομαδικό πνεύμα.

ζ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Ικανότητα αυτογνωσίας (αντίληψη του εαυτού, των δυνατών και αδύνατων σημείων), της ταυτότητας τους, των κινήτρων και των συναισθημάτων που τους παρακινούν.

Το 1999 έκανε αναφορά στην όγδοη νοημοσύνη, την οποία ονόμασε νατουραλιστική, μέσω της οποίας αναφερόταν σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες και στην παρακολούθηση της φύσης.

Ο Sternberg (1981), διέκρινε στα χαρισματικά άτομα τρεις ικανότητες: την ικανότητα της ανάλυσης ενός προβλήματος, τη συνθετική ικανότητα και την ικανότητα να εφαρμόζουν πρακτικά την ανάλυση και τη σύνθεση σε δραστηριότητες που αφορούν στην καθημερινή ζωή. Αργότερα ο Sternberg (1988, 1996), ανέπτυξε το τριαρχικό μοντέλο και αναφέρεται στη νοημοσύνη που σχετίζεται με τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, νοημοσύνη σχετικά με τις εμπειρίες που κατέχει, και νοημοσύνη σε σχέση με την κοινωνία γύρω του. Το παραπάνω τριαρχικό μοντέλο σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, που υποβοηθούν στην ανάπτυξη του ταλέντου (Plucker & Callahan, 2014).

Ο Gross (2004), ισχυρίστηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά αναγνωρίζονται με βάση τις πνευματικές τους ικανότητες, οι οποίες προκύπτουν από τα τεστ νοημοσύνης. Με βάση αυτήν την έρευνα, υπάρχουν:

- τα ελαφρώς χαρισματικά παιδιά με Δ.Ν 115-129
- τα μέτρια χαρισματικά με Δ.Ν. 130-144
- τα υψηλά χαρισματικά με Δ.Ν 145-159
- τα εξαιρετικά χαρισματικά με Δ.Ν. 160-179
- και τα βαθιά χαρισματικά με Δ.Ν. 180 και άνω

<b>Ταξινόμηση χαρισματικών παιδιών (Gross 1993)</b>				
<b>Ελαφρά χαρισματικά</b>	Με	Δ.Ν.	115-129	(1/6 – 1/40)
<b>Μέτρια χαρισματικά</b>	Με	Δ.Ν.	130-144	(1/40 - 1/1000)
<b>Υψηλά χαρισματικά</b>	Με	Δ.Ν.	145-159	(1/1000 – 1/10.000)
<b>Εξαιρετικά χαρισματικά</b>	Με	Δ.Ν.	160-179	(1/10.000 – 1/1.000.000)
<b>Βαθιά χαρισματικά</b>	Με	Δ.Ν.	180+	(<1/1.000.000)

Πίνακας 1.

Πηγή: Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2002). Ειδική Αγωγή. Βασικές αρχές και μέθοδοι. *Θεσσαλονίκη: Κ. Χριστοδουλίδη.*

Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης αποτελεί έναν σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα παιδί ευφυές, δεν είναι όμως και αρκετό. Παρουσιάστηκε λοιπόν η ανάγκη να ερευνηθεί ο όρος «ευφυής» και να συμπεριληφθούν μέσα στον όρο αυτό και τα άτομα που παρουσιάζουν ικανότητες σε τομείς της τέχνης, της γλώσσας, αλλά και εκείνα με μηχανικές και καλλιτεχνικές ικανότητες (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρει ότι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων στον τομέα της μάθησης είναι εκείνα που παρουσιάζουν ικανότητες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές. Παρουσιάζουν την προδιάθεση, τα ενδιαφέροντα και κατέχουν τα κίνητρα προκειμένου να καλύψουν με ταχύτερο ρυθμό τη σχολική τους ύλη.

Άλλη θεωρία σχετικά με τη χαρισματικότητα είναι αυτή του Gallagher (2008), η οποία εκτός των άλλων αναφέρει ότι οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί εμφανίζουν ικανότητες πνευματικές, κοινωνικές, προσωπικές αλλά και σωματικές συγκριτικά με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό τους χαρακτηρίζει σε όλη τη ζωή τους ως ενήλικες.

Ο Gagné (1985) ισχυρίστηκε ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Μάλιστα ο διαχωρισμός αυτός είναι απαραίτητος προκειμένου τα παιδιά, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν, να μπορέσουν να λάβουν τις κατάλληλες υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα το χαρισματικό παιδί κατέχει έμφυτες ικανότητες και κλίσεις σε συγκεκριμένους τομείς που το κάνουν να υπερέχει, από την άλλη το ταλαντούχο παιδί έχει κάποιες ικανότητες σε έναν τομέα και βάζει ως στόχο

τη συνεχή εξάσκηση τους προκειμένου τα αποτελέσματά του να είναι πάνω από το μέσο όρο.

Τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και την περίοδο που φτάνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ξεχωρίζουν από τους συνομήλικους τους λόγω των νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που κατέχουν (Callahan, 1979).

Αν θέλουμε να αναφερθούμε σε ποσοστά, έχει υπολογιστεί ότι στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού ανήκουν τα ταλαντούχα- χαρισματικά παιδιά. Οι εξαιρετικά υψηλές ικανότητες ωστόσο των χαρισματικών παιδιών σε αρκετούς από τους γνωστικούς τομείς δεν έχει ξεπεράσει το 1% του γενικού πληθυσμού (Μανωλάκος, 2010).

## 1.5 Χαρακτηριστικά των Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών.

### 1.5.1 Προσωπικά χαρακτηριστικά Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών.

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν πολλά ενδιαφέροντα, έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε αρκετά νωρίς, απευθύνουν στους άλλους πολλά αλλά και δύσκολα ερωτήματα, κάνουν χρήση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, χρειάζονται το χρόνο τους για να συγκεντρωθούν, μπορούν να λύσουν προβλήματα με συνθετικό και με αναλυτικό τρόπο, η θεωρία και η πράξη είναι αναγκαία ζητήματα για αυτά, έχουν χιούμορ, παρουσιάζουν επιδόσεις στην επιστήμη και στην τέχνη (Johnson & Johnson, 1993).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Renzulli (2005), περιγράφονται τρία σημαντικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την χαρισματικότητα. Τα τρία αυτά στοιχεία είναι το υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας, το υψηλό επίπεδο κινήτρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι καθώς και το υψηλό επίπεδο της δημιουργικότητας.

Η χαρισματικότητα των παιδιών εμφανίζεται ανεξαρτήτως κουλτούρας, εθνικής και κοινωνικοοικονομικής ομάδας. Παρά το γεγονός ότι κάθε άτομο έχει τη μοναδικότητά του, τα χαρισματικά παιδιά εκδηλώνουν κάποια στοιχεία στην συμπεριφορά τους, στις ικανότητες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που είναι κοινά μεταξύ τους. Σε κάθε ομάδα ωστόσο παρουσιάζονται με διαφορετικό ρυθμό αλλά και τρόπο (Counsell & Fiedler, 2017 Reis & Renzulli, 2010).



Σχήμα 1.

Ο ορισμός των τριών δαχτυλίων της χαρισματικότητας του Renzulli.

Πηγή: Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. *Handbook of gifted education*, 3, 75-87.

Αναφορικά με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους, οι Charman & Charman (2000), αναφέρουν ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν δείγματα υψηλής ενσυναίσθησης. Είναι σε θέση να οργανώσουν εκστρατείες με απώτερο σκοπό την ειρήνη, καθώς επίσης μπορούν να βοηθήσουν τους συνανθρώπους τους μέσω διαδικτύου, ανεξαρτήτως κοινωνικού πεδίου που χρήζει ενασχόλησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο Justin Charman, που σε ηλικία έξι ετών ασχολήθηκε με το θέμα των φυλετικών διακρίσεων και διοργάνωσε μια καμπάνια.

Ο Silverman (2002), ανέφερε ότι τα παιδιά αυτά μαθαίνουν αρκετά εύκολα όσο βρίσκονται σε νεαρή ηλικία. Ακολουθώντας λογικές διαδικασίες και τη μέθοδο της εφεύρεσης, δεν χρειάζεται να περάσουν από τα συνηθισμένα στάδια προκειμένου να αποκτήσουν τις γνώσεις που χρειάζεται. Όταν παρουσιάζουν πραγματικό ενδιαφέρον για κάτι, συγκεντρώνονται σε αυτό και μοιάζουν αποκομμένα από τον κόσμο γύρω

τους. Είναι αρκετά περίεργα και έχουν καλή μνήμη. Σε αντίθεση με τα παραπάνω τα ταλαντούχα παιδιά εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα συναισθηματικού τύπου σε σχέση με τα υπόλοιπα (Moraiti - Pavlidou V. 2014).

Τα χαρισματικά παιδιά πολλές φορές παρουσιάζουν προβλήματα στην προσαρμογή τους, αυτό ωστόσο δεν έχει σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και αντίθετες συμπεριφορές (Cline- Schwartz, 1999). Προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα τους και αρεστά εμφανίζουν ένα άλλο χαρακτήρα, παραποιώντας τις απόψεις που έχουν οι άλλοι για εκείνα (Gross, 1998). Με βάση τις συμπεριφορές αυτές, τον συνεχόμενο δηλαδή αγώνα τους προκειμένου να μπορέσουν να ενσωματωθούν στους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, είναι πιθανό να παρουσιάσουν στοιχεία συναισθηματικής και διανοητικής ματαιώσης. Οι άνθρωποι που συνυπάρχουν μαζί τους δυσκολεύονται αρκετά να καταλάβουν τόσο τα συναισθήματα, όσο και τις γνώσεις που κατέχουν. Όλα αυτά θα έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωση (Gross, 1993) τη μοναξιά και τη μοναχικότητα τους, καθώς και την ενασχόληση με τα δικά τους ενδιαφέροντα (Winner, 1996). Όσο περισσότερο ταλέντο διαθέτει ένα παιδί, τόσο πιο αντισυμβατικές είναι οι σκέψεις που κάνει και η στάση του το οδηγεί στο να απομονώνεται. Ποσοστό του 25% του συνόλου των χαρισματικών παιδιών εμφανίζουν προβλήματα στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Μελετέα, 2004).

#### 1.5.2 Μαθησιακά χαρακτηριστικά χαρισματικών- ταλαντούχων παιδιών.

Σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές αναφέρονται αρκετά χαρακτηριστικά. Αρχικά έχουν έναν δικό τους τρόπο μάθησης, καθώς έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν πολύπλοκες και σύνθετες γνώσεις, χωρίς να χρειάζεται να περάσουν από διάφορα στάδια μάθησης. Επίσης είναι ικανά να βρουν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και επιμένουν για τους τελικούς τους στόχους, έχοντας τα απαραίτητα κίνητρα, την περιέργεια για να μάθουν, την επιμονή, την υπευθυνότητα καθώς και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση (Θωμαΐδου, 1999).

Άλλα χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών για τα οποία έχει γίνει αναφορά αποτελούν τα παρακάτω. Γενικά οι ταλαντούχοι μαθητές αμφισβητούν τους κανόνες, παρουσιάζουν ενδιαφέρον που μπορεί να χαρακτηριστεί εμμονικό για συγκεκριμένες θεματικές. Όταν τα βάλεις να ασχοληθούν με εργασίες της καθημερινότητας, συμβατικές, εκείνα θα βαρεθούν εύκολα, ωστόσο δείχνουν ενδιαφέρον προκειμένου να αποκτήσουν γενικές γνώσεις. Χαρακτηρίζονται ως παιδιά που παρακινούν τον



εαυτό τους (self-motivation), έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, δείχνουν την «περιέργειά» τους κάνοντας πολλές ερωτήσεις και γενικά παρουσιάζουν καλή εικόνα και συμπεριφορά στην τάξη τους. Έχουν μεγάλη ευκολία στο να αφομοιώσουν και να μάθουν με γρήγορο ρυθμό, είναι ικανά να λύσουν προβλήματα και να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα. Διακατέχονται επίσης από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Brighton et al., 2007).

Από μια άλλη οπτική, τα χαρισματικά παιδιά, έχουν μεγάλες πιθανότητες να εκδηλώσουν και αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο, όπως άρνηση, χαμηλές επιδόσεις, άγχος για τις επιδόσεις, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής. Άλλα χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν είναι η απομόνωση από την κοινωνία, η υπεροψία αλλά και οι συναισθηματικές αναστολές (Galbraith & Delisle, 1996).

Άλλες έρευνες αναφέρουν τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης αναφορικά με το σχολείο και τις εργασίες τους. Πιο συγκεκριμένα έρευνες των Dole (2000), Winner (1996) και των Janos and Robinson (1985), ότι τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης αναφορικά με τις σχολείο, γνωρίζουν πολύ καλά δηλαδή τον εαυτό τους και την εικόνα τους και μάλιστα έχουν άποψη σχετικά με το τι θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν.

Οι Plucker & Stocking (2001) σε αντίθεση με τα παραπάνω ισχυρίστηκαν ότι η υψηλή αυτοαντίληψη που μπορεί να έχουν τα ταλαντούχα παιδιά, δεν σημαίνει ότι καλύπτει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα το να έχει ένας ταλαντούχος μαθητής υψηλή αυτοαντίληψη στο μάθημα των Μαθηματικών, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα έχει υψηλή αυτοαντίληψη και το κομμάτι του λεξιλογίου.

Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών διαχωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες (Yewchuk, 1995):

- **Ικανότητα στα προφορικά:** Το λεξιλόγιό τους είναι υψηλού επιπέδου και ασχολούνται με δύσκολα αναγνώσματα, καθώς λαμβάνουν ευχαρίστηση από αυτό. Τους αρέσει να αναλύουν δύσκολους όρους και να τους εξηγούν προφορικά στους υπόλοιπους. Επιθυμούν να κάνουν παρέα περισσότερο με «σκεπτόμενους» συνομήλικους (intellectual peers). Οι συνομήλικοι θεωρούν ότι είναι αρκετά επιδειξιές και ότι αυτοπροβάλλονται συνεχώς και αυτό πιθανόν οφείλεται στην αυτοκυριαρχία τους και στη δυσκολία ελέγχου της, όταν φλυαρούν ασταμάτητα επειδή θέλουν να εξηγήσουν κάτι στους άλλους (βερμπαλισμός).

- **Συλλογιστικές δεξιότητες:** Απαραίτητη είναι η ποικιλία στις ασκήσεις και το υλικό καθώς και η παροχή θεμάτων που χρήζουν εμβάθυνσης. Τα παιδιά αυτά έχουν ικανότητες σύνθετης σκέψης, αντίληψης, ανάλυσης και εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών. Έτσι πολλές φορές βαριούνται μέσα στην τάξη, μοιάζουν «τεμπέληδες» δεν δείχνουν ενθουσιασμό και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες καθώς για τα ίδια δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κίνητρα (unmotivated). Γι' αυτό το λόγο οι δάσκαλοι των ταλαντούχων παιδιών είναι σημαντικό να τροποποιούν το πρόγραμμά τους.
- **Θεωρητικό υπόβαθρο:** Οι ταλαντούχοι μαθητές ενδιαφέρονται για ποικίλα και δύσκολα θέματα και γνωρίζουν πληροφορίες για αυτά και μπορούν να απαντήσουν άμεσα να ερωτηθούν. Προσεγγίζουν μάλιστα θεματικές με τις οποίες ασχολούνται περισσότερο οι ενήλικες (θρησκεία, πολιτική). Συχνά επαναστατούν, όταν τους δίνονται εργασίες οι οποίες είναι κατώτερες του επιπέδου τους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν ασήμαντες συνήθειες. Λόγω αυτού του σοβαρού προβλήματος, το σχολείο θα πρέπει να τα εκθέτει σε ενδιαφέροντα θέματα και ασχολίες. Τέτοια θέματα θα μπορούσαν να είναι θέματα εκπαίδευσης, πολιτισμού, οικονομίας και περιβάλλοντος.
- **Αποτελεσματικότητα στη διαδικασία της μάθησης:** Είναι σε θέση να επεξεργαστούν ποσότητα πληροφοριών με μεγάλη ταχύτητα. Έχουν ανάγκη από γρήγορο ρυθμό μάθησης, καθώς αντιλαμβάνονται άμεσα τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα, βαριούνται εύκολα, δεν ανέχονται την απουσία κινήτρων, τη στασιμότητα και το να περιμένουν από τους συνομήλικούς τους να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.
- **Χαρακτηρίζονται από έντονη περιέργεια:** Είναι περίεργα και οι ερωτήσεις που κάνουν μοιάζουν ασυνήθιστες. Αν κάτι τους τραβήξει το ενδιαφέρον, θα ασχοληθούν εκτενέστερα μαζί του, ανεξάρτητα αν ανήκει στο χώρο του σχολείου ή όχι. Ενδιαφέρονται για το τι είναι «σωστό» ή «λάθος». Χαρακτηρίζονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς «εξυπνάκηδες» (smart alecky), λόγω του ότι δεν συμβιβάζονται με τις εργασίες που νιώθουν ότι δεν απαντούν στα ενδιαφέροντά τους.
- **Είναι ιδιαίτερα εφευρετικά:** Μπορούν να παράγουν νέες ιδέες και να απαντούν με ασυνήθιστο και λογικό τρόπο. Τα χαρισματικά παιδιά ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων, ιδιαίτερα των πραγματικών (real-life problems) και μάλιστα τα αρέσει να έχουν μια διαφορετική οπτική στην

αντίληψη και στις λύσεις τους, παίζουν με παζλ. Αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να κάνουν φιλίες καθώς πάντα οι υπόλοιποι τα αντιμετωπίζουν ως «αντισυμβατικά» και ενοχλούνται από το πόσο επικριτικά μπορούν να γίνουν.

- **Έχουν δυνάμεις συγκέντρωσης:** Έχουν πείσμα, επιμονή στους στόχους οι οποίοι έχουν τεθεί από τους ίδιους, μένουν προσηλωμένα σε αυτούς ανεξαρτήτως του χρόνου που θα χρειαστεί (long attention span), έχουν υψηλές προσδοκίες (high standards). Δεν θέλουν να παρεμβαίνουν οι άλλοι στο πρόγραμμά τους, έχουν πείσμα, δεν δέχονται χρονικά όρια ούτε από τον δάσκαλό τους. Θέλουν να εκφράζουν τις απόψεις τους καθώς και να νιώθουν ελεύθερα να ασχοληθούν με τις προτεραιότητές τους.

Σχετικά με το κομμάτι της μελέτης τα ταλαντούχα παιδιά δουλεύουν σκληρά και δεν φοβούνται, λαμβάνουν ευχαρίστηση από αυτό, έχουν εσωτερικά κίνητρα, πείσμα και θέλουν να επιτύχουν τους στόχους τους (Winner, 2000). Εκδηλώνουν πάθος με ότι ασχολούνται και δεν το λαμβάνουν ποτέ ως υποχρέωση. Θεωρούν ότι οι επιτυχίες τους προκύπτουν από την επίμονη προσπάθειά τους και την προσήλωσή τους, και όχι από εξωτερικούς παράγοντες. Το ίδιο πιστεύουν και οι ταλαντούχοι μαθητές που μπορεί να μην εμφανίζουν καλές επιδόσεις (Franks & Dolan, 1982· Winner 1996).

Οι Dunn & Price (1980) κάνουν λόγο για τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και αναφέρουν ότι τα χαρακτηρίζει αυξημένη προφορική ικανότητα, δεξιότητες συλλογισμού, γενικές γνώσεις για τις οποίες κατέχουν το θεωρητικό τους υπόβαθρο, μαθησιακά αποτελέσματα, έντονη περιέργεια, εφευρετικότητα και αυτοσυγκέντρωση.

Τα ταλαντούχα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2008·Marland,1972·Rogers 2002·Van Tassel-Baska 2003) είναι παραγωγικά, έχουν πολλά ενδιαφέροντα, έχουν την ικανότητα να μιλάνε γρήγορα με πλούσιο λεξιλόγιο, να διαβάζουν νωρίς και να μαθαίνουν εύκολα και γρήγορα. Έχουν ωστόσο την ανάγκη να συγκεντρωθούν σε αυτό που κάνουν και να είναι παραγωγικά, είναι ικανά να λάβουν πολλές πληροφορίες, έχουν περιέργεια όσον αφορά τις πνευματικές λειτουργίες, κάνουν γενικεύσεις, έχουν αφαιρετική σκέψη και επεξεργάζονται γρήγορα πληροφορίες. Επίσης είναι παρατηρητικά, με καλή μνήμη, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεν τα απογοητεύει η αποτυχία, έχουν υψηλούς στόχους και εμφανίζουν ενσυναίσθηση στα προβλήματα των άλλων. Παρόλα αυτά

ταλαντούχα παιδιά μπορεί να είναι και τα παιδιά εκείνα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Whitmore, 1981).

#### 1.6 Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των Χαρισματικών-Ταλαντούχων παιδιών.

Αξίζει στο συγκεκριμένο σημείο να αναφερθούμε στην εκπαίδευση των χαρισματικών-ταλαντούχων παιδιών και να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή.

Το 1870 στην Αμερική ξεκίνησε για πρώτη φορά παγκοσμίως η εκπαίδευση των ταλαντούχων- χαρισματικών παιδιών, με την εμφάνιση του μοντέλου μάθησης γνωστό ως «επιτάχυνση». Το μοντέλο της επιτάχυνσης συνεχίζει και απασχολεί έντονα τους επιστήμονες και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Freeman, 1985).

Το 1954 στην Αυστραλία και στο Ohio έγινε η ίδρυση Επιστημονικής Εταιρίας που σχετιζόταν με τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά. Το 1966, μετά από πρωτοβουλία γονέων αλλά και εκπαιδευτικών ιδρύθηκε και στην Αγγλία ανάλογη Επιστημονική Εταιρία. Κύριος στόχος της ίδρυσής τους ήταν να αναπτυχθούν προγράμματα, τα οποία θα συντελούσαν στην υποστήριξη των ικανοτήτων των παιδιών αυτών.

Το 1970 η ισότητα στην εκπαίδευση και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους απασχόλησε ιδιαίτερα την εθνική συνείδηση των Φινλανδών, αφού θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση θα παράγει το ανθρώπινο δυναμικό του μέλλοντος και αυτό κατ' επέκταση θα συμβάλει και στην ευημερία της χώρας. Επιπλέον στο επίκεντρο βρίσκονται την ίδια περίοδο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και κύριο στόχος είναι η παροχή της κατάλληλης βοήθειας προκειμένου να μπορέσουν να στηριχθούν. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Έτσι η ενασχόληση με τους χαρισματικούς μαθητές δεν αποτελεί προτεραιότητα, αφού τα παιδιά αυτά καλύπτουν μικρό μέρος του πληθυσμού. Σε αντίθεση τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι πια στο προσκήνιο προκειμένου να καταφέρουν να σταθούν στην τάξη και να μπορέσουν να κατακτήσουν το επίπεδο του μέσου μαθητή (Tirri & Kuusisto, 2013).

Το 1983 στην Αγγλία ιδρύθηκε ο NACE (National Association for Able Children Education), ο οποίος είναι ένας ανεξάρτητος οργανισμός που σχετίζεται με την εκπαίδευση των ταλαντούχων-χαρισματικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα καθοδηγεί, στηρίζει και εκπαιδεύει τους μαθητές αυτούς. Η δράση του συνεχίζεται μέχρι και σήμερα (Reid & Boettger, 2015).

Άλλος Οργανισμός που στήριξε την εκπαίδευση των ταλαντούχων παιδιών είναι ο NAGTY (National Academy for Gifted and Talented Youth). Το Πανεπιστήμιο Warwick ανέλαβε την ίδρυση το 2002, με πρωτοβουλία της Κυβέρνησης της Αγγλίας. Ο Οργανισμός αυτός αφορούσε τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και παρείχε στους μαθητές την εμπειρία των εκπαιδευτικών summer camps καθώς και άλλων προγραμμάτων. Τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές τις δράσεις, επιλέγονταν βάσει αυστηρών κριτηρίων (Monks & Pfluger, 2005). Επίσης ήταν σημαντική και η συνεργασία του με τα σχολεία, προκειμένου να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και να διεξάγει τις απαραίτητες έρευνες που θα βοηθούσαν στο να βρεθούν καλύτεροι τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών. Η λειτουργία του σταμάτησε το 2010 (Reid & Boettger, 2015).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι επιστήμονες εστίασαν την προσοχή τους στο «παιδοκεντρικό» κίνημα. Ο Χρυσοφίδης (2008), ανέφερε ότι η παιδαγωγική πια βάζει στο επίκεντρο το παιδί με τις ιδιαιτερότητες του και τα μοναδικά χαρακτηριστικά του και δεν προσπαθεί πια να το εξομοιώσει με τους ενήλικες ως έναν ατελή οργανισμό. Λόγω αυτής της νέας προσπάθειας, ο 20<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίστηκε ο αιώνας του παιδιού.

Την περίοδο αυτή μάλιστα η Leta Stetter Hollingworth μέσω των ερευνών της κατάφερε να προωθήσει την διαφοροποιημένη διδασκαλία που αφορούσε στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο κατάφερε να απομονώσει την χαρισματικότητα από την νοημοσύνη, που μέχρι τότε τις θεωρούσαν ταυτόσημες (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου 1999).

Τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζει και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Υπουργών με το ψήφισμα 90/162/02/1990 και συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη διακήρυξη της UNESCO, που είχε διαμορφωθεί στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα αναφορικά με την Ειδική Αγωγή (Unesco, 1994). Στο ψήφισμα λοιπόν αυτό προτείνεται ένα σχολείο, το οποίο θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο. Παιδαγωγικά, κοινωνικά, ηθικά αλλά και πολιτικά κριτήρια στηρίζονται μέσω της διακήρυξης της Σαλαμάνκα. Το κύριο ζήτημα των θέσεων αυτών είναι μέσα στο «ελάχιστο περιοριστικό πλαίσιο» (least restrictive environment) να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της απομόνωσης (κοινωνικής, εκπαιδευτικής) των ΑΜΕΑ (Ματσαγγούρας, 2008).

Σήμερα τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των «ατόμων με ειδικές ανάγκες». Επίτιμη καθηγήτρια και Διευθύντρια του Τμήματος

ανάπτυξης ταλέντων στο Πανεπιστήμιο του Ashland Jane Piirto υποστήριξε ότι η προώθηση των ικανοτήτων των ταλαντούχων μαθητών ή (Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητών), έχει άμεση σχέση εξάρτησης με έξι περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι η οικογένεια, η κοινωνία, το σχολείο, τα γονίδια, το φύλο και η τύχη. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες μπορεί να σταθούν βοηθητικοί ή μη στο να αναπτυχθούν τα ταλέντα των παιδιών. Πολλοί Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητές ήταν τυχεροί και αναπτύχθηκαν τα ταλέντα τους χωρίς εμπόδια, λόγω της συνύπαρξης των έξι περιβαλλοντικών παραγόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω (Σκανδαλάκη 2006 · Ματσαγγούρας 2008).

### 1.7 Τρόποι αναγνώρισης και διάγνωσης χαρισματικών- ταλαντούχων παιδιών.

Όταν η χαρισματικότητα ενός παιδιού δεν είναι φανερή, το γεγονός αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την πτώση των ικανοτήτων του. Από την άλλη πλευρά και η επίδειξη του ταλέντου και της χαρισματικότητας μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Όταν όμως γίνεται έγκαιρη διάγνωση και στη συνέχεια καλλιέργεια των ταλέντων ενός παιδιού, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες το παιδί αυτό να είναι ικανοποιημένο και ευτυχισμένο στην υπόλοιπη ζωή του (Λόζα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Ένα θέμα λοιπόν το οποίο έχει απασχολήσει και έχει συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό, είναι αυτό της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθεί προκειμένου να γίνει η ταυτοποίηση των ταλαντούχων παιδιών. Οι προκαταλήψεις, οι κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες προκαλούνται από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που τείνουν να τάσσονται υπέρ κάποιων κοινωνικών ομάδων βασιζόμενες σε δημογραφικά κριτήρια. Οι δραστηριότητες των ερευνητών έχουν στραφεί σε πολλές μεθόδους και κριτήρια με τα οποία μπορεί πια να αναγνωριστεί ένα ταλαντούχο παιδί, αφήνοντας έτσι στο παρελθόν μονοδιάστατες θεωρήσεις που στηρίζονταν μονάχα σε μετρήσεις του επιπέδου της νοημοσύνης (Szkowski, & Lubianka, 2015). Παρακάτω αναλύονται οι τρόποι ανίχνευσης των ταλαντούχων παιδιών.

#### 1.7.1 Τεστ νοημοσύνης (intelligence tests)

Η πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της νοημοσύνης δημιουργήθηκε το 1905, από τους Binet & Simon. Η κατασκευή της κλίμακας νοημοσύνης κατασκευάστηκε μετά από παρέμβαση του Υπουργού Παιδείας της Γαλλίας. Η κλίμακα Binet-Simon

χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εντοπιστούν τα παιδιά που έχριζαν ειδικής εκπαίδευσης αλλά φοιτούσαν στις κανονικές τάξεις. Το 1916 ο Lewis Terman, που ήταν τότε καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Stanford, στάθμισε την κλίμακα με αμερικάνικο δείγμα. Η αμερικάνικη έκδοση της κλίμακας αφού προσαρμόστηκε ονομάστηκε Stanford-Binet (Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., 2006).

Αναφορικά με τη χρήση των τεστ νοημοσύνης, είναι γνωστό το ότι έχουν κατακριθεί σε μεγάλο βαθμό αφού δεν μπορούν να υπολογίσουν την ανάπτυξη της χαρισματικότητας ενός παιδιού, στοιχείο πολύ σημαντικό το οποίο αναφέρεται σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις προκειμένου να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο της (Hodges et al., 2018). Ένα ακόμη στοιχείο που απασχολεί τους ερευνητές είναι το κατά πόσο τα τεστ νοημοσύνης είναι έγκυρα. Είναι γνωστό ότι μειονοτικές ομάδες, οι ισπανόφωνοι, οι μαύροι, οι ιθαγενείς μαθητές δεν μπορούν να αναγνωριστούν ως ταλαντούχοι μέσα από τα τεστ νοημοσύνης, ακόμη και αν είναι, διότι οι δοκιμασίες των τεστ αυτών είναι προφορικές (Hodges et al., 2018· Preiffer, 2012).

Ωστόσο το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφοριών της Ευρώπης (Eurydice, 2007), αναφέρει ότι τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αναγνώριση του ταλέντου και της χαρισματικότητας ενός παιδιού ή εφήβου είναι τα τεστ ικανοτήτων, οι σχολικές επιδόσεις, η γενική επίδοση των παιδιών καθώς και τεστ που αξιολογούν δυνητικές ικανότητες (potential ability). Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την Ευρώπη και στοχεύουν στο να αξιολογηθεί το σύνολο των ικανοτήτων ενός μαθητή (Szkowski, & Lubianka, 2015).

Ο Herbert (1998) ανέφερε ότι παρά τα μειονεκτήματα των τεστ νοημοσύνης το να γνωρίζει το σχολείο το νοητικό πηλίκο που διαθέτει κάθε μαθητής είναι χρήσιμο. Υποστήριξε μάλιστα ότι δεν θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μονάχα αυτά τα κριτήρια γιατί μπορεί να οδηγηθούμε σε λάθος συμπεράσματα. Θα πρέπει να ασχοληθούμε με το πλήθος των συμπεριφορών που προβάλλονται από αυτά τα τεστ και να δούμε την πολυπλοκότητά τους, να δίνουμε πιθανότητα να υπάρχει αναξιοπιστία των μετρήσεων και να μην πέσουμε στην «παγίδα» να βγάλουμε περισσότερα συμπεράσματα από αυτά που πρέπει.

Τα πιο διαδεδομένα τεστ νοημοσύνης που αξιολογούν τις νοητικές επιδόσεις των ατόμων, χαρισματικών και μη, είναι το Wechsler (WPPSI) κατάλληλο για ηλικίες από 4 έως 6,5 ετών, το WISC που απευθύνεται σε παιδιά 5 έως 16 ετών και το WAIS το οποίο χορηγείται σε ενήλικες. Τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης εφαρμόζονται και σχετίζονται με τη σχολική ηλικία. Αναφορικά με τον πληθυσμό των ταλαντούχων

μαθητών οι έρευνες απεικονίζουν ένα ποσοστό του 3- 5% (Δαβάζογλου, 1999· Delisle & Lewis, 2003· Αλαχιώτης, 2004· Καρλατήρα & Τσιώλη, 2004· Ματσαγγούρας 2005).

Ο Ρίζος (2011), αναφέρει ότι τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης σχετικά με τη γενική νοημοσύνη είναι τα παρακάτω:

- Κλίμακα Terman- Merrill
- Κλίμακα Stanford- Binet
- Κλίμακα Wechsler
- Κλίμακες OTTIS LENNON
- Κλίμακα προοδευτικών τύπων Raven

Για τη μέτρηση της νοημοσύνης μπορεί να χορηγηθούν τεστ νοημοσύνης ατομικά αλλά και ομαδικά. Τα ατομικά τεστ μετράνε πιο πολύ τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών και παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες, παρόλο που η νοητική συμπεριφορά του κάθε ατόμου και οι εκφάνσεις που αυτή μπορεί να πάρει, δεν μπορεί να μετρηθεί από κανένα τεστ. Τα ομαδικά τεστ μέτρησης της νοημοσύνης χορηγούνται προκειμένου να ληφθούν ταχύτερα οι πληροφορίες, ωστόσο υπάρχει αμφισβήτηση ως προς την αξιοπιστία τους αλλά και σχετικά με τον πειστικό τρόπο σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά καλούνται να ολοκληρώσουν τη διαδικασία (Δαβάζογλου- Σιμοπούλου 1999). Το Stanford- Binet είναι και το WISC είναι ατομικά ενώ το Raven ομαδικό.

Το WISC III αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης το οποίο συμβάλει στη διάγνωση της χαρισματικότητας-ταλέντου, των μαθησιακών δυσκολιών, των κλινικών εκτιμήσεων αλλά και των νευροψυχολογικών αξιολογήσεων. Περιλαμβάνει νοητικά ηλίκα άνω του 145, παρ' όλα αυτά τα τεστ νοημοσύνης δεν πρέπει να αποτελούν μοναδικό τρόπο αξιολόγησης, γιατί πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κι άλλες πληροφορίες, προερχόμενες από διαφορετικές πηγές (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτας, 1997).

Η Τρίτη έκδοση του WISC (WISC III) εκδόθηκε το 1991 (Wechsler, 1991). Το WISC-IV αντικατέστησε το WISC III ΤΟ 2003. Σήμερα η κλίμακα νοημοσύνης WISC-V (**Wechsler Intelligence Scale for Children**), που κατασκευάστηκε από τον David Wechsler, χορηγείται ατομικά προκειμένου να μετρήσει τον δείκτη νοημοσύνης παιδιών ηλικίας 6 έως 16. Είναι η πέμπτη και πιο πρόσφατη έκδοση (Wechsler, 2014). Η διάρκεια του τεστ κυμαίνεται από 45 έως 65 λεπτά. Παρακάτω παρουσιάζονται οι



διαβαθμίσεις της χαρισματικότητας σύμφωνα με την αναθεωρημένη κλίμακα νοημοσύνης WISC-V:

- Χαρισματικός ή μέτρια χαρισματικός με Δ.Ν. 130-138
- Υψηλά χαρισματικός με Δ.Ν. 138-145
- Εξαιρετικά χαρισματικός με Δ.Ν. 145-152
- Ολοκληρωτικά χαρισματικός με Δ.Ν. 152-160

### 1.7.2 Σχολικές επιδόσεις

Η αναγνώριση των χαρισματικών- ταλαντούχων παιδιών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια συνηθισμένη διαδικασία. Λόγω της καθημερινής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρατηρήσουν και να συγκεντρώσουν διάφορες πληροφορίες για τα παιδιά (Davis & Rimm, 1998, Tuttle et al., 1988, In Balchin 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στη έγκαιρη διάγνωση των χαρισματικών παιδιών. Είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις υψηλές λεκτικές ικανότητες των παιδιών, την ιδιαίτερη περιέργειά τους καθώς και τα ταλέντα τους σε συγκεκριμένους τομείς (McBride, 1992). Μετά από έρευνες των Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman και Westberg κατασκευάστηκε η κλίμακα SRBCSS-R (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students) την οποία συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός προσθέτοντας τις προσωπικές του αξιολογήσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής παρουσιάζει ιδιαίτερα ταλέντα- χαρίσματα (Renzulli et al., 2002).

Ωστόσο, η αναγνώριση των ταλαντούχων-χαρισματικών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς δέχθηκε κριτική, επειδή πολλές φορές μπορεί να μην είναι αντικειμενικοί ή να μεροληπτούν. Παρ' όλα αυτά όταν οι μαθητές μιας τάξης δεν εμφανίζουν το ακριβές επίπεδο τους και τις ικανότητες τους μέσα από διαδικασίες χορήγησης σταθμισμένων τεστ, αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διάγνωσης των ταλαντούχων μαθητών. Για παράδειγμα όταν πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν γλωσσικοί και πολιτιστικοί παράγοντες.

Ο Τσιάμης (2006), αναφέρει ότι υπάρχουν ορισμένα στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν χαρισματικότητα και μάλιστα εμφανίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, της πρόωρης ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων, της πραγματοποίησης αριθμητικών πράξεων με ευκολία, της ευαισθησίας,

της ενασχόλησης σε βάθος, της έκφρασης στις τέχνες είναι κάποια από αυτά. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στην αναγνώριση των ταλαντούχων παιδιών και να προσέξουμε τα στάδια ανάπτυξής του. Σύμφωνα με τον Eliot (1999) κατάλληλη ηλικία προκειμένου να αναγνωρίσουμε αν ένα παιδί είναι χαρισματικό αποτελεί η ηλικία των 4-5 ετών, ενώ ο Silverman (2002), υποστήριξε ότι από τις πιο δύσκολες ηλικίες για τη διάγνωση του ταλέντου είναι οι ηλικίες των 8, 9 και 15 ετών.

Μετά από τη διεξαγωγή έρευνας των Şahin και Cetinkaya (2015), στην οποία συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί και 526 μαθητές της Τουρκίας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν καταρτιστεί ή επιμορφωθεί σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ήταν σε θέση να τα αναγνωρίσουν. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν γνώσεις αδυνατούσαν.

### 1.7.3 Πληροφορίες από γονείς.

Οι γονείς από την πρώτη μέρα που έρχονται στον κόσμο τα παιδιά τους, παρατηρούν την πορεία τους και είναι σε θέση να δώσουν εξακριβωμένα δεδομένα αλλά και πληροφορίες αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τις δυνατότητές τους (Louis & Lewis, 1992).

Σύμφωνα με τον Τσιάμη (2006), χορηγούνται στους γονείς ερωτηματολόγια τα οποία σχετίζονται με τη νοητική ανάπτυξη, τις αρχηγικές ικανότητες, τον συγχρονισμό των κινήσεων, την επιμονή, τις ενέργειες που προκύπτουν φυσικά καθώς και με τη δημιουργικότητα των παιδιών τους. Είναι φυσικό επακόλουθο οι γονείς να συμβάλουν με αυτό τον τρόπο, αφού είναι σε θέση να παρατηρούν καθημερινά τις συμπεριφορές των παιδιών τους και έχουν εμπειριστατωμένη άποψη για τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν. Ισχυρίστηκε μάλιστα ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι προκειμένου τα παιδιά να αναγνωρίσουν την ταυτότητά τους, τα ταλέντα τους, την ανεξαρτησία στις σκέψεις τους αλλά και να είναι πνευματικά υγιή.

Οι γονείς μπορούν από την πλευρά τους να συμβάλουν στην αναγνώριση του ταλέντου του παιδιού τους. Με βάση τις έρευνες των Gyarmathy & Herskovits (1999), οι γονείς παρατηρώντας τα παιδιά τους, μπορούν να κατανοήσουν τις υψηλές επιδόσεις τους στα μαθήματα, όπως για παράδειγμα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, καθώς επίσης είναι ικανοί να πληροφορούν τους ειδικούς για τις επιδόσεις που σημειώνουν τα παιδιά τους σε τεστ δεξιοτήτων (Roedell, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, ο Storfer (1990), υποστήριξε ότι οι μητέρες που έχουν χαρισματικά παιδιά, μπορούν να δημιουργήσουν ιδανικές συνθήκες προκειμένου τα παιδιά τους να κοινωνικοποιηθούν. Επιπλέον αναφέρει ότι οι μητέρες των χαρισματικών παιδιών προσπαθούν με άμεσο τρόπο και χρησιμοποιώντας την επικοινωνία να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τους.

Η οικογένεια συμβάλει πολύ στο να αξιοποιηθεί ένας ταλαντούχος- χαρισματικός μαθητής (Freeman, 2000). Έτσι κρίνεται αναγκαίο να συνεργάζονται η οικογένεια του μαθητή με το σχολείο του. Ορισμένες φορές μάλιστα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς νιώθουν ανίκανοι να ικανοποιήσουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών και έτσι συμπεριφέρονται με αμηχανία. Είναι ενδιαφέρουσα η πληροφορία ότι το 50% των ταλαντούχων παιδιών μέχρι και την εφηβεία τους, έχουν εγκαταλείψει τις σπουδές τους, λόγω της μη έγκαιρης και αναγκαίας φροντίδας από την οικογένεια και το σχολικό τους περιβάλλον (Μελετέα, 2004).

Η συμβολή των γονέων των ταλαντούχων- χαρισματικών παιδιών είναι πολύ σημαντική, ωστόσο σε πρώτο στάδιο πρέπει να κατανοήσουν οι ίδιοι ότι μεγαλώνουν ένα χαρισματικό παιδί (Solow, 2001). Γι' αυτό τον λόγο ο Διεθνής Οργανισμός για τα χαρισματικά- ταλαντούχα παιδιά (NAGC), προκειμένου να λαμβάνονται οι σωστές πληροφορίες αλλά και να γίνεται η κατάλληλη ενημέρωση σχετικά με τη χαρισματικότητα, προχώρησε στη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης των γονέων με τη συμβολή του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (NAGC, 2004).

Μέσα από την παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων, οι γονείς μπορούν να εκπαιδευτούν αλλά και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τη χαρισματικότητα του παιδιού τους. Μέσα από αυτά τα προγράμματα θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα ταλέντα των παιδιών τους, καθώς και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς που ασχολούνται με το δύσκολο θέμα του εντοπισμού της χαρισματικότητας (Gottfried & Gottfried 1996· Griffin 2001· Sankar-DeLeeuw, 2002).

Ωστόσο ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος οι γονείς να μην είναι αντικειμενικοί και να προβούν σε υπερεκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών τους καθώς επίσης είναι πιθανό και να θέτουν πολύ υψηλούς στόχους, οι οποίοι δύσκολα μπορούν να πραγματοποιηθούν. Πολλές φορές αυτή η καθοδήγηση των γονέων είναι που οδηγεί στην αναγνώριση και διαπίστωση του ταλέντου (Feldman & Goldsmith, 1986).

#### 1.7.4 Εναλλακτικοί τρόποι αναγνώρισης Χαρισματικότητας-Ταλέντου.

Έναν εναλλακτικό τρόπο αναγνώρισης των ταλαντούχων παιδιών αποτελούν οι εκπαιδευτικοί διαγωνισμοί. Τέτοιου είδους διαγωνισμοί είναι και αυτοί που διοργανώνονται από τη Μαθηματική Εταιρία ή από την Ένωση Φυσικών . Στη Νέα Ζηλανδία αλλά και σε άλλες χώρες η συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς αποτελούν επίσημο τρόπο αναγνώρισης της χαρισματικότητας και του ταλέντου (Anderson, 2000).

Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τον Σούλη (2006), δεν θα πρέπει να στηριζόμαστε αποκλειστικά σε αυτό το κριτήριο αναγνώρισης, αφού υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ξεχωρίσουν τα παιδιά τα οποία είναι πολύ καλά προετοιμασμένα εξαιτίας του υποστηρικτικού περιβάλλοντός τους και της ενίσχυσης που έχουν λάβει. Έτσι το ποσοστό των πραγματικά ταλαντούχων παιδιών που θα ξεχωρίσουν σε τέτοιου είδους διαγωνισμούς, θα είναι πολύ μικρό. Σύμφωνα με τον Urban (1988), η κατάλληλη υποστήριξη του παιδιού που λαμβάνει μέρος σε διαγωνισμούς και δοκιμασίες, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να καταφέρει τελικά να εκδηλώσει τα ταλέντα του. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές που συμμετέχουν σε διαγωνισμούς βελτιώνουν τις γνώσεις τους και ταυτόχρονα ενισχύεται και η αυτονομία τους (Karnes & Riley, 1996).

Στην αναγνώριση και ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών και εφήβων μπορούν να συνδράμουν και διάφορες δοκιμασίες, οι οποίες διοργανώνονται από αθλητικούς οργανισμούς, καλλιτεχνικά εργαστήρια αλλά και ωδεία. Οι δοκιμασίες αυτές αποτελούνται από ακροάσεις, προπονήσεις καθώς και από διάφορων ειδών εικαστικές θεματολογίες. Ο Feger (1988) υποστήριξε ότι το επίπεδο από αυτές τις δοκιμασίες θα πρέπει να είναι πολύ υψηλό, προκειμένου να μπορέσουν να χαρακτηριστούν ως αξιόπιστες και να είναι δυνατή η αναγνώριση του ταλέντου μέσα από αξιόπιστες διαδικασίες. Επίσης οι Sękowski & Lubianka (2015), αναφέρουν ότι σημαντικές πληροφορίες για την αναγνώριση του ταλέντου και της χαρισματικότητας απορρέουν από τη συμμετοχή των παιδιών σε δοκιμασίες χορού, μουσικής, εικαστικής τέχνης και αθλητισμού, οι οποίες συμβάλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης καθώς και της ψυχοκινητικής ικανότητας.

Έναν ακόμη τρόπο αναγνώρισης του ταλέντου αποτελούν οι τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης ειδικών ικανοτήτων- δεξιοτήτων. Οι κλίμακες αυτές μπορούν να παρουσιάσουν τις υψηλές ικανότητες ενός ατόμου στην μουσική, στα μαθηματικά καθώς και σε άλλους βασικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας

(Παρασκευόπουλος, 1992). Επιπλέον οι τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας εντοπίζουν ικανότητες που τα τεστ νοημοσύνης δεν μπορούν να ανιχνεύσουν όπως είναι η ευχέρεια, η πολυπλοκότητα, η πρωτοτυπία, η ευελιξία αλλά και το χιούμορ. Παρ' όλα αυτά έχουν δεχτεί έντονη κριτική και αμφισβήτηση από τους ειδικούς αναφορικά με την εγκυρότητά και την αξιοπιστία τους (Ρίζος, 2011).

Μέσα από την αυτοαξιολόγηση του παιδιού μπορούν να ληφθούν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες του. Συχνά η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τεστ προσωπικότητας και ενδιαφερόντων, ερωτηματολόγια, και προβολικά τεστ. Τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν καλύτερα από τον καθένα τις ικανότητες, τους στόχους και τα ενδιαφέροντά τους, εξαρτάται ωστόσο από την ηλικιακή ομάδα στην οποία βρίσκονται (Σούλης, 2006).

Οποιαδήποτε μέθοδος αναγνώρισης κι αν χρησιμοποιηθεί, δεν πρέπει να απουσιάζει η συμβολή της πρώιμης διάγνωσης και του εντοπισμού του ταλέντου από τη διεπιστημονική ομάδα μέσω της οποίας θα εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Μανωλάκος, 2010). Δεν γίνεται να ολοκληρωθεί η διάγνωση της χαρισματικότητας και του ταλέντου δίχως την παρέμβαση των ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από διαφορετικούς τρόπους (Enderohls-Ulpe, 2017).

## 1.8 Η εκπαίδευση των Χαρισματικών παιδιών στον κόσμο.

Ευρώπη

### 1. Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο όρος χαρισματικότητα εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σύστημα δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, πληροφορίες καθώς επίσης παρατηρούνται ελλείματα στον τομέα της επιμόρφωσης σχετικά με μεταρρυθμίσεις σε παρόμοια θέματα (Polyzoroulou et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα δεν υπάρχουν οι απαραίτητες δομές και η μέριμνα σχετικά με την στήριξη των μαθητών με χαρισματικότητα και ταλέντα (Μανωλάκος 2010 · Polyzoroulou et al., 2014). Στα σχολεία στα οποία φοιτούν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συνυπάρχουν ειδικά τμήματα ένταξης, τα οποία στελεχώνονται με ειδικούς παιδαγωγούς και μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να εστιάζουν σε χαρισματικούς μαθητές. Επιπλέον ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης, στηρίζει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Polyzoroulou et al., 2014). Ο

Μανωλάκος (2010) αναφέρει ότι τα ειδικά καλλιτεχνικά σχολεία καθώς και τα αθλητικά σχολεία αφορούν τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα συμβάλλουν στην προαγωγή και την ανάδειξη του ταλέντου, ενώ παράλληλα παρέχουν ίσες και κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών από το 2003 και μετά, τα οποία περιλαμβάνουν και τους μαθητές με ιδιαίτερα χαρίσματα και ταλέντα. Με τον νόμο του 1566/85 που ισχύει μέχρι και σήμερα περιλαμβάνονται όλα τα πρότυπα σχολεία της Πρωτοβάθμιας καθώς και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία μετονομάστηκαν σε Πειραματικά. Στα Πειραματικά σχολεία μπορούν να εγγραφούν και να φοιτήσουν μαθητές έπειτα από κλήρωση που γίνεται, προκειμένου να δοθούν ίσες ευκαιρίες φοίτησης σε όλους τους μαθητές. Το 1990 πραγματοποιείται και η ίδρυση των Αθλητικών και Μουσικών Γυμνασίων, με άμεσο σκοπό την στήριξη των μαθητών που εμφανίζουν ιδιαίτερα ταλέντα στους τομείς της άθλησης και της μουσικής. Για να καταφέρει ένας μαθητής να φοιτήσει σε αυτού του τύπου τα σχολεία πραγματοποιούνται εξετάσεις (Ματσαγγούρας, 2008). Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά είναι ελάχιστες. Στην μελέτη των Gari & Mylonas (2002), παρουσιάστηκαν οι απόψεις των γονέων καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές και συζητήθηκαν οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτούς. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, ότι οι γονείς θεωρούν πως η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, των οποίων οι επιδόσεις βρίσκονται στο μέσο όρο. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμόζεται βάσει των μοναδικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Τα “Ολοήμερα Σχολεία” θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 2525/97 και αποτέλεσαν τη συνέχεια των “Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης”. Τα πρώτα “Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία- Διευρυμένου Ωραρίου” λειτούργησαν το 1998 και το 1999 λειτούργησαν τα 28 “Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία”. Αργότερα και πιο συγκεκριμένα κατά το έτος 2013-2014 τα ολοήμερα σχολεία εξελίχθηκαν και βελτιώθηκαν ακόμη περισσότερο κατά την εφαρμογή τους. Την χρονιά 2001-2002 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το καινοτόμο πρόγραμμα της “Ευέλικτης Ζώνης” σε 230 περίπου σχολικές μονάδες. Η Ευέλικτη Ζώνη εστίαζε στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την εφαρμογή θεματικών προσεγγίσεων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα από το 2002-2003 εφαρμόστηκε σε 900 ελληνικά σχολεία (Ρίζος, 2011). Στον νόμο 2817/2000 αναφέρεται ότι «Στα άτομα με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις (νοητική στέρηση, προβλήματα λόγου, μάθησης, υγείας και αισθήσεων) αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». Βάσει του νόμου αυτού η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προχώρησε στη λήψη μέτρων και την παροχή υπηρεσιών.

Πιο συγκεκριμένα τα μέτρα ήταν τα παρακάτω:

- Εφαρμόστηκαν και καταρτίστηκαν ειδικά προγράμματα και τρόποι διδασκαλίας.
- Χρησιμοποιήθηκαν διδακτικά και λοιπά ειδικά υλικά.
- Πραγματοποιήθηκε η διάγνωση καθώς και η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- Στα πλαίσια της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπήρχε παιδαγωγική αλλά και ψυχολογική υποστήριξη.
- Παροχή κοινωνικής αλλά και συμβουλευτικής εργασίας.
- Διευκολύνσεις κάθε είδους αλλά και διευθετήσεις εργονομικές
- Η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι δωρεάν για όλα τα παιδιά από το κράτος μέσω των δημόσιων σχολείων. Η μορφή που θα έχουν αυτά τα σχολεία εξαρτάται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Λόξα, 2004).

Ο νόμος 3194/2003 επίσης συμπληρώνει τον προηγούμενο και αναφέρει ότι «*Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*» (Ματσαγγούρας, 2008). Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, με βάση την υπουργική απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με άμεσο στόχο να μπορέσουν να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τις κλίσεις, τις δεξιότητες αλλά και τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών που θέλουν να ασχοληθούν με το θέατρο, τον κινηματογράφο, τον χορό, τα εικαστικά χωρίς να τους στερείται η γενική εκπαίδευση. Ο νόμος 3699/2008, που είναι και ο τελευταίος της ειδικής αγωγής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικία τους ομάδα*». Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε

*Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του νόμου*". Υπάρχουν λοιπόν συγκεκριμένες ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα τίθενται ποικίλοι προβληματισμοί γύρω από αυτούς (Δαβάζογλου, 1992· Clark, Callow, 2013· Davis, Rimm, 1998):

- Τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) καλούνται να υποστηρίξουν την διαδικασία του εντοπισμού και της αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση προκειμένου να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τους μαθητές αυτούς.
- Ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, θεωρητικό πλαίσιο αλλά και εμπλουτισμό. Υπάρχουν άλλωστε υποστηρικτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, όπως το μοντέλο εμπλουτισμού Renzulli καθώς και πολλά άλλα.
- Υπάρχει πια η άμεση ανάγκη να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί νέες μεθόδους, όπως είναι αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει στραφεί η επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα διεθνώς. Παρ' όλα αυτά για να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτούνται κατάλληλες υποδομές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλες στρατηγικές, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.
- Ανάγκη για διαχείριση αλλά και αντιμετώπιση των διαφορών μέσα στην τάξη, η οποία μπορεί να προωθηθεί με πολλούς τρόπους. Η άμεση λύση θα έρθει μέσα από την στάση και τις παιδαγωγικές μεθόδους του εκπαιδευτικού, οι οποίες θα πρέπει να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, είτε αυτοί είναι χαρισματικοί, είτε αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες ή απλά βρίσκονται στο μέσο όρο σχετικά με το επίπεδο των συνομήλικων τους. Μέσα από την προετοιμασία αυτή ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να αντιληφθεί τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών, αφού αυτά τελικά αυτά θα τον οδηγήσουν στο να μάθει πώς θα καταφέρουν να αφομοιώσουν και να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι νέες τεχνολογίες, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, αφού μέσα από τους



υπολογιστές και το διαδίκτυο είναι εύκολο να γίνει εμπλουτισμός της διδακτέας ύλης (Λόξα, 2004).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εμφανίζεται έντονο ενδιαφέρον για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται μέσα από άρθρα, επιστημονικά περιοδικά, ανακοινώσεις σε συνέδρια, συγγράμματα και βιβλία. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχουν ιδρυθεί σωματεία και ειδικές επιστημονικές εταιρίες προκειμένου να στηρίξουν την εκπαίδευση των χαρισματικών και ευφυιών μαθητών. Ο σύλλογος «Απλούν» ιδρύθηκε για την Ανάπτυξη Παιδαγωγικού Λόγου και Υποστήριξης των Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών, η «Δη.Χα.Τα.Πε.» αποτελεί μια ελληνική εταιρία, που συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης των Δημιουργικών, Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών και Εφήβων. Επιπλέον ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών καθώς και ο Σύνδεσμος Γονέων και Φίλων Χαρισματικών Παιδιών Κύπρου αποτελούν οργανώσεις που με το έργο τους συμβάλλουν και προσπαθούν να γνωστοποιήσουν την έννοια της χαρισματικότητας στην ελληνική κοινωνία (Τσιάμης, 2006).

## *2. Ηνωμένο Βασίλειο*

Η ιστορία της εκπαίδευσης των προικισμένων στο Ηνωμένο Βασίλειο χρονολογείται από το 1944, όταν ένας νέος σχολικός νόμος έδωσε τη δυνατότητα στα ταλαντούχα παιδιά να σπουδάσουν στα νεοσυσταθέντα σχολεία Βασικής Εκπαίδευσης (Grammar Schools). Αυτά θεωρήθηκαν αργότερα ως η ελίτ της εκπαίδευσης και οι τοπικές αρχές προσπάθησαν να τα κλείσουν και να τα αντικαταστήσουν από τα ολοκληρωμένα σχολεία, τα οποία θα παρείχαν ίσες ευκαιρίες σε όλους. Ωστόσο, μερικές σχολές Βασικής Εκπαίδευσης λειτούργησαν παράλληλα μαζί με ένα σημαντικό αριθμό ιδιωτικών σχολείων (Casey, Koshy, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου στοχεύει σήμερα στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και κατά συνέπεια η εκπαίδευση των προικισμένων πρέπει να αποτελεί μέρος της ευρύτερης εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης των ταλαντούχων παιδιών σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο είναι περιεκτική και ολιστική. Στην Αγγλία χρησιμοποιούνται οι όροι "χαρισματικοί" και "ταλαντούχοι" σε ποσοστό 5 έως 10% των μαθητών σε κάθε σχολείο. Στην Ουαλία χρησιμοποιούνται οι όροι "πιο ικανός" και "ταλαντούχος" και μέχρι 20% των μαθητών θεωρούνται πιο ικανοί και ταλαντούχοι. Η Σκωτία

χρησιμοποιεί τον όρο "ικανούς" και καλύπτει επίσης την προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς (Monks, Pfluger, 2005). Το "αγγλικό μοντέλο" προτιμά την ολοκληρωμένη προσέγγιση της προικισμένης εκπαίδευσης, με τα προικισμένα παιδιά να περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στην κανονική σχολική ομάδα (ειδικά στην ηλικία των 5-11 ετών) με μόνο ένα μικρό αριθμό δραστηριοτήτων εκτός σχολείου.

Κάθε σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και να σχεδιάζει ένα πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να σχεδιάζονται ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες τόσο των προικισμένων όσο και των λιγότερο προικισμένων παιδιών. Ένας από τους τρόπους που χρησιμοποιείται συχνά είναι η διαίρεση μιας τάξης σε ομάδες με βάση τις ικανότητές τους. Ανάμεσα στις ηλικίες 14-19 ετών, δίνεται έμφαση στις προσωπικές συνήθειες για την κάλυψη προσωπικών αναγκών. Το σχολείο σε αυτή την περίπτωση πρέπει να παρέχει τον βέλτιστο συνδυασμό μεταξύ των αναγκών και των ικανοτήτων. Κάθε δάσκαλος σε αυτή την ολοκληρωμένη εκπαίδευση πρέπει να είναι επίσης δάσκαλος των προικισμένων και επίσης, κάθε δάσκαλος έχει την εξουσία να αποφασίζει ποιος είναι προικισμένος (Eyre, 2009).

Γνωρίζοντας πόσο δύσκολο είναι να αναγνωρίσουμε τα προικισμένα παιδιά και πώς να καλλιεργήσουμε τις ανάγκες τους, οι καθηγητές στην Αγγλία διακατέχονται από υπερβολική δύναμη και ευθύνη, και για το λόγο αυτό, τους παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες και στήριξη από ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς. Ο Eyre (2004) ισχυρίστηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στην Αγγλία δεν είναι τόσο θέμα διανοήσης, αλλά μάλλον ζήτημα ευημερίας, αφού οι πιο εύποροι λαμβάνουν την καλύτερη εκπαίδευση. Ωστόσο, στόχος της κυβέρνησης ήταν να αυξηθεί η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε όλα τα σχολεία, μέχρι το 2007 όλα τα σχολεία στην Αγγλία υποτίθεται ότι διέθεταν σχολική πολιτική και συντονιστή για τους ταλαντούχους μαθητές. Θεωρήθηκε ότι, τα σχολεία που ενσωμάτωσαν προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά ως μέρος του συνολικού σχεδίου τους, θα αποτελούσαν πρότυπα.

Υπήρχαν αρκετές οργανώσεις που δημιουργήθηκαν για να υποστηρίξουν τα προικισμένα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η Εθνική Ένωση για τα Ταλαντούχα Παιδιά ιδρύθηκε το 1967 για να υποστηρίξει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με υψηλά μαθησιακά επίπεδα, όλων των ηλικιών και των

υποβάθρων (Potential Plus UK, 2014). Η Εθνική Ένωση για τα Ανώτατα Παιδιά στην Εκπαίδευση (NACE) ιδρύθηκε το 1983 για να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει και να εκπαιδεύσει εκπαιδευτικούς ώστε να επιτύχουν τα καλύτερα σε σχέση με την εκπαίδευση ικανών μαθητών σε καθημερινές αίθουσες διδασκαλίας. Κατέχει επίσης ιστορία υποστήριξης των σχολείων στο εξωτερικό. Το 2002 ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο του Warwick η Εθνική Ακαδημία για χαρισματικούς και ταλαντούχους νέους (NAGTY) για να βοηθήσει στην υλοποίηση του κυβερνητικού προγράμματος για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, ιδίως με την ανάπτυξη, προώθηση και υποστήριξη εκπαιδευτικών ευκαιριών για ταλαντούχα παιδιά μέχρι την ηλικία των 19 ετών (DE, 2009). Το 2008 εκδόθηκε μια κυβερνητική πολιτική για την υποστήριξη των προικισμένων παιδιών στο πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος για την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (DCSF, 2008). Η προσπάθεια αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν τα σχολεία στην προσπάθεια τους προκειμένου να εντοπίζουν χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές που βρίσκονται ανάμεσα στις ηλικίες των 11-19 ετών και ξεχώριζαν σε σχέση με τους συνομήλικους τους.

### *3. Αυστρία*

Η ταλαντούχος εκπαίδευση στην Αυστρία χρονολογείται από το 1962, όταν η προικισμένη εκπαίδευση αναφέρεται ρητά στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Στη δεκαετία του 1970 επιτρεπόταν η ευκαιρία να παρακάμψουν τα μαθήματα για τα προικισμένα παιδιά. Η υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μακρά παράδοση και τη δεκαετία του 1990 η συνεκπαίδευση ήταν μέρος της αυστριακής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα προικισμένα παιδιά, όπως και οι αργοί μαθητές, αναγνωρίστηκαν ως εκπαιδευόμενοι με συγκεκριμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες και τρόπους σκέψης. Το 1999 δημιουργήθηκε ένα αυστριακό Κέντρο Έρευνας και Υποστήριξης για τα Ταλαντούχα και Ταλαντούχα (ÖZBF) με στόχο την παροχή συστήματος υποστήριξης για τα προικισμένα παιδιά, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς. Το 2006 επιτράπηκε η έγκαιρη είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Weilguny, Resch, Samhaber, Hartel, 2013).

Με το Γενικό Διάταγμα για την Προαγωγή του Ταλέντου και των Ταλέντων που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2009 (Weilguny, Resch, Samhaber, Hartel, 2013), όλα τα αυστριακά σχολεία έπρεπε να αναπτύξουν τις δυνατότητες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Οι βασικές αρχές για την προαγωγή του

χαρίσματος και του ταλέντου επικεντρώνονται στην δύναμη και τα ενδιαφέροντα, αποδεχόμενοι και υποστηρίζοντας ταλαντούχους με αμερόληπτο τρόπο, ενσωματώνοντας χαρισματικούς και ταλαντούχους στην γενική σχολική κουλτούρα. Τα σχολεία θα πρέπει να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την χάρισμα και το ταλέντο, να εφαρμόζουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα και να παρέχουν ανατροφοδότηση με τρόπο που να ενισχύει τα κίνητρα.

Η αυστριακή νομοθεσία δίνει έμφαση σε μια γενική ιδέα εξατομικευμένης εκπαίδευσης, επιτάχυνσης και εμπλουτισμού σε κανονικά σχολεία καθώς και σε συγκεκριμένα σχολεία. Η σχολική νομοθεσία ορίζει ότι τα προικισμένα παιδιά μπορούν να παραβλέψουν τάξεις, να απελευθερωθούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση, να παρακολουθήσουν μαθήματα σε πανεπιστήμια και να παρακολουθήσουν πανεπιστήμια από την ηλικία των 15 ετών. Η συνηθέστερη εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών σχετίζεται με τα κανονικά μαθήματα, τον εμπλουτισμό, τα εργαστήρια, με μεμονωμένους μέντορες ή διάφορα προγράμματα σχετικά με τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την επιστήμη, τη μουσική ή τον αθλητισμό. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια σχολεία που προτιμούν το διαχωρισμένο μοντέλο εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών. Περιφερειακές, εθνικές και διεθνείς "Ολυμπιάδες" οργανώνονται συχνά σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, οργανώνονται θερινά σχολεία για τα χαρισματικά παιδιά. Η ταυτοποίηση των προικισμένων παιδιών πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που χρησιμοποιούν τυποποιημένες δοκιμές (Oswald et al, 2005). Το σχολικό επίτευγμα είναι ένας δείκτης για υψηλό δυναμικό, η οποία δεν δίνει πολλές πιθανότητες στους παιδιά να πετύχουν. Εντούτοις, η διάγνωση των ταλαντούχων από μη εξειδικευμένους επαγγελματίες προκαλεί ανησυχία στην Αυστρία.

#### *4. Γερμανία*

Στη Γερμανία, τα 16 ομοσπονδιακά κράτη είναι υπεύθυνα για το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η προικισμένη εκπαίδευση αναφέρεται στη νομοθεσία ορισμένων κρατών, αλλά όλα τα κράτη προωθούν το ευέλικτο σχολικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της έγκαιρης εγγραφής στα δημοτικά σχολεία. Οι τακτικές πρακτικές για τα προικισμένα παιδιά είναι η έγκαιρη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο, η επιτάχυνση, η ποιοτική παρέκκλιση, η παρακολούθηση μαθημάτων με υψηλότερης βαθμίδας, η συνεργασία με τα πανεπιστήμια, το εξωσχολικό πρόγραμμα σπουδών, οι διαγωνισμοί και οι καλοκαιρινές κατασκηνώσεις (Ziegler, Stoeger, Harder, Balestrini, 2013). Τα

προικισμένα παιδιά αναγνωρίζονται από τους δασκάλους, τους γονείς ή ακόμα και τα ίδια τα παιδιά. Τα εξαιρετικά σχολικά επιτεύγματα είναι η προϋπόθεση στη διαδικασία επιλογής. Ορισμένα προγράμματα χρησιμοποιούν δοκιμές IQ για ταυτοποίηση (Fisher et al, 2005). Οι Ziegler, Stoeger, Harder και Balestrini (2013) επεσήμαναν τα ευρήματα από το διαχρονικό ερευνητικό πρόγραμμα Malburg Tiftedness Project του 2000, το οποίο έδειξε ότι μόνο το 15% των υψηλών επιδόσεων ήταν προικισμένο (πάνω από 125 IQ) και ότι στην πραγματικότητα το 15% ήταν πολλά υποσχόμενο. Αυτά τα ευρήματα αμφισβητούν την πεποίθηση ότι η απόδοση των σχολείων συμβαδίζει με την ευφυΐα. Το ζήτημα των προικισμένων υποτροφιών δεν υπάρχει στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η προικισμένη εκπαίδευση στη Γερμανία δεν μπορεί να γενικευθεί, καθώς τα 16 ομοσπονδιακά κράτη έχουν μεταβλητά συστήματα, τα οποία πρέπει να επιθεωρούνται μεμονωμένα.

Η Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK, 2015) είναι ένας πανευρωπαϊκός μη κερδοσκοπικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1978 και παρέχει βοήθεια και ειδικά μαθήματα σε προικισμένα παιδιά, γονείς, ολόκληρες οικογένειες, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Η DGhK ιδρύθηκε λόγω της εμπειρίας διότι δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι τα χαρισματικά παιδιά σημειώνουν πάντα υψηλές επιδόσεις και επιτεύγματα. Τα προικισμένα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν προβλήματα στο σχολείο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, εάν οι πνευματικές τους ανάγκες δεν αναγνωριστούν και αναπτυχθούν. Σήμερα η DGhK διαθέτει 15 περιφερειακές οργανώσεις και περισσότερα από 3.000 μέλη. Το Hochbegabtenförderung e.V. είναι ένας οργανισμός που ιδρύθηκε το 1994 από γονείς των προικισμένων παιδιών. Λειτουργεί σε 25 πόλεις σε όλη τη Γερμανία και διοργανώνει τα Σαββατοκύριακα, τα απογεύματα, αλλά και κατά τη διάρκεια των διακοπών μαθήματα για ταλαντούχα παιδιά και συμβουλευτική για τους γονείς και τους δασκάλους (Persson, R.S, Joswig, H., Balogh, L, 2000). Έχει βοηθήσει πάνω από 13.000 παιδιά από το 1994 (Bundesgeschäftsstelle Bochum, 2015).

### *5. Ελβετία*

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελβετία είναι αποκεντρωμένο και οργανώνεται αυτόνομα από 26 επαρχίες. Οι ακόλουθες πληροφορίες αφορούν το προικισμένη εκπαίδευση στις 19 γερμανικές επαρχίες, οι οποίες ενσωματώνονται σε ένα δίκτυο για ταλαντούχους εκπαιδευτικούς στην Ελβετία. Το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής νομοθεσίας των ελβετικών επαρχιών αναγνωρίζει ταλαντούχους μαθητές, παρέχει

πληροφορίες για προικισμένη εκπαίδευση ή αναγνωρίζει τα προικισμένα παιδιά ως μέρος μιας ομάδας μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μια κοινή πρακτική για τα προικισμένα παιδιά είναι η επιτάχυνση, η έγκαιρη είσοδος, η αναπήδηση βαθμίδας και ο εμπλουτισμός. Τα προικισμένα παιδιά είναι κυρίως οργανωμένα σε τακτική διαφοροποίηση των τάξεων και σε ειδικές περιπτώσεις μπορούν να απελευθερωθούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Περιστασιακά, η εκπαίδευση εκτελείται σε συγκεκριμένες διαχωρισμένες τάξεις, αλλά κυρίως για μη πνευματικό ταλέντο. Η ταυτοποίηση των προικισμένων βασίζεται στον δάσκαλο ή τον αυτοπροσδιορισμό. Προκειμένου να γίνει η παράκαμψη των τάξεων ή η συμμετοχή σε τάξεις υψηλότερης βαθμίδας, είναι απαραίτητη η εξέταση από ψυχολόγο (Grossenbacher, 2005).

Τα πιθανά κριτήρια για την επιλογή των προικισμένων παιδιών στα ειδικά προγράμματα είναι οι βαθμοί, τα εξωτερικά επιτεύγματα των σχολείων (διαγωνισμοί), οι δοκιμές επιδόσεων (IQ), τα ερωτηματολόγια (συμπληρωμένα από το παιδί ή το τρίτο μέρος), λίστες συμπληρωμένες από γονείς, οι υποψηφιότητες και τα θεσμικά κριτήρια. Οι Herrmann και Nevo (ibid.) επίσης αναλύουν την επίδραση διαφόρων προγραμμάτων στα προικισμένα παιδιά. Τα αποτελέσματα όλων των τύπων ήταν πολύ θετικά. Ωστόσο, όλες οι μελέτες διεξήχθησαν στο επίπεδο του γυμνασίου και περιλάμβαναν μόνο παιδιά υψηλής επίδοσης, τα οποία δεν συμβαδίζουν πάντοτε με την ικανότητα. Τα κορυφαία σημάδια ήταν πάντα μια προϋπόθεση για την αποδοχή των παιδιών στα ειδικά προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα είναι πολύ απίθανο να ταιριάζουν με την πιο ευάλωτη ομάδα προικισμένων παιδιών, οι οποίοι έχουν ασύγχρονη ανάπτυξη και συχνά υποφέρουν, ή με κοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.

#### *6. Ισπανία*

Η προικισμένη εκπαίδευση στην Ισπανία αναφέρεται ρητά στην ισπανική νομοθεσία και τα προικισμένα παιδιά θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ταξινόμηση με υψηλότερους βαθμούς, η προσαρμογή στο πρόγραμμα σπουδών και η παράκαμψη της τάξης είναι δυνατές, αλλά σπάνια χρησιμοποιούνται σε ισπανικά σχολεία. Υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις παροχές για τα χαρισματικά παιδιά, με σχολικές προσαρμογές ή για την παράκαμψη της τάξης, αλλά οι συγκεκριμένες σχολικές ενέργειες εξακολουθούν να είναι σπάνιες. Τα σχολεία διοργανώνουν τακτικά σχολικούς διαγωνισμούς για τα προικισμένα παιδιά. Παρά την ύπαρξη νομικής υποχρέωσης να εντοπίζονται τα προικισμένα παιδιά, δεν υπάρχουν κριτήρια για τα

χαρισματικά, ούτε οι διαδικασίες ή τα όργανα δοκιμών για τον εντοπισμό των προικισμένων. Επίσης, δίνεται ελάχιστη προσοχή στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών των προικισμένων παιδιών. Παρόλο που η σχολική νομοθεσία αναγνωρίζει τα προικισμένα παιδιά, η εκπαίδευσή τους έχει γενικά παραμεληθεί (Touron et al, 2005).

#### *7. Δανία*

Τα επίσημα προγράμματα για προικισμένη εκπαίδευση δεν υπάρχουν στη Δανία (Baltzer et al, 2005). Ο όρος "ταλέντο" ή "προικισμένοι μαθητές" δεν αναφέρεται στη σχολική νομοθεσία. Ωστόσο, η αναγνώριση των μεμονωμένων διαφορών είναι η θεμελιώδης κατευθυντήρια γραμμή στο δανέζικο σχολικό σύστημα. Ο προσδιορισμός των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή, επιλέγοντας τα κατάλληλα διδακτικά υλικά και μεθόδους πρέπει να εξασφαλίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Μόνο λίγα σχολεία δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα προικισμένα παιδιά, υπάρχει η σχολή Royal Ballet School για ταλαντούχους χορευτές, τα ταλέντα μουσικής εκπαιδεύονται στο Sct Anna Gymnasium και ένα γυμνάσιο στο Odsherred προσφέρει ειδικά μαθήματα μαθηματικών για ταλαντούχους μαθητές. Δεν υπάρχουν διαδικασίες ταυτοποίησης για τα προικισμένα παιδιά στη Δανία και δεν υπάρχει ειδική εκπαίδευση για δασκάλους προικισμένων μαθητών. Μόνο τα δύο προαναφερθέντα σχολεία για μπαλέτο και μουσική έχουν ειδικές εξετάσεις εισόδου για την είσοδο προικισμένων μαθητών. Ορισμένες δραστηριότητες στον τομέα της προικισμένης εκπαίδευσης μπορούν να αντιμετωπιστούν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες, όπως η ένωση Gifted Children Denmark, η οποία συγκεντρώνει τα προικισμένα παιδιά, προσφέρει υποστήριξη και διοργανώνει θερινές κατασκηνώσεις. Πολλοί δάσκαλοι είναι ακόμα ευαίσθητοι στο θέμα της προικισμένης εκπαίδευσης και υπάρχει έλλειψη πολιτικής αναγνώρισης και νομοθετικών εκτιμήσεων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά. Ο Silverman (2013) τονίζει την ανάγκη για προικισμένη εκπαίδευση στη Δανία, καθώς τα προικισμένα δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη προσοχή και δεν αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους.

#### *8. Φινλανδία*

Η σχολική νομοθεσία στη Φινλανδία δεν αναφέρεται ρητά στους προικισμένους μαθητές ή ως ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και απορυθμισμένο. Σε εθνικό επίπεδο παρέχονται μόνο γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Η νομοθεσία αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και επιτρέπει στα σχολεία να οργανώνουν τη διδασκαλία ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών. Η πρόωρη είσοδος στα δημοτικά σχολεία, η επιλογή μαθημάτων εκτός του εθνικού προγράμματος σπουδών, η



παράλειψη μαθημάτων, η ανταλλαγή μαθημάτων υψηλότερης βαθμίδας, η επιτάχυνση, τα εργαστήρια, οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι δυνατές στο τελικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Φινλανδία ακολουθεί μια ισχυρή κατεύθυνση προς την εξατομίκευση. Τα σχολεία έχουν ενθαρρυνθεί να παρέχουν περισσότερα μεμονωμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία επιτρέπουν τη διδασκαλία να είναι πιο διαφοροποιημένη. Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης είναι μια γενική πολιτική και ως εκ τούτου οι ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από αυτό το σύστημα. Το σύστημα χωρίς βαθμολογίες είναι πολύ ευέλικτο και επιτρέπει στους μαθητές να επιταχύνουν ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η τάση για τους γονείς είναι να επιλέξουν ένα σχολείο που θα ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών τους. Προικισμένοι μαθητές στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς ή σε θερινά μαθήματα στα πανεπιστήμια. Δεν υπάρχουν επίσημες διαδικασίες ή υποψηφιότητες για τα προικισμένα παιδιά. Μια εξαίρεση είναι η έγκαιρη είσοδος στο σχολείο, όπου απαιτούνται ψυχολογικές και ιατρικές εξετάσεις (Tirri, 2005). Παρόλο που υπάρχει έλλειψη ειδικής νομοθεσίας σχετικά με την προικισμένη εκπαίδευση στη Φινλανδία, το σύστημα φαίνεται να λειτουργεί πολύ καλά (όχι μόνο για τα προικισμένα παιδιά), καθώς οι τελικοί σπουδαστές τελειώνουν τακτικά στην κορυφή των διεθνών αξιολογήσεων, για παράδειγμα στη δοκιμή PISA (ΟΟΣΑ, 2014).

### *9. Ουγγαρία*

Η προικισμένη εκπαίδευση στην Ουγγαρία έχει μακρά παράδοση. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η φροντίδα των ταλαντούχων έχει γίνει προτεραιότητα της ουγγρικής εκπαίδευσης. Η ουγγρική νομοθεσία αναγνωρίζει τα προικισμένα ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συστηματική ανάπτυξη και καινοτομία τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε σημαντική πρόοδο στην προικισμένη εκπαίδευση. Ο Stockton (2009) αναφέρει ότι οι μαθητές της Ουγγαρίας έχουν παραδοσιακά μεγάλη επιτυχία σε διεθνείς διοργανώσεις και μαθηματικές Ολυμπιάδες. Το ουγγρικό σύστημα εξειδικευμένων σχολών για μαθηματικά προικισμένα παιδιά, θεωρείται πρωτότυπο και το μοντέλο αυτό υιοθετήθηκε από τη Ρωσία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό και την αναγνώριση των ατομικών διαφορών και ταλέντων των μαθητών τους. Η διαδικασία επιλογής και ταυτοποίησης των προικισμένων παιδιών στην Ουγγαρία βασίζεται σε διάφορα κριτήρια, όπως το σχολικό επίτευγμα, τα εξωτερικά επιτεύγματα (διαγωνισμοί), η



διάγνωση από εξειδικευμένους ειδικούς παιδαγωγούς, των οποίων ο διορισμός πραγματοποιείται αφού περάσουν από τις απαραίτητες ψυχολογικές εξετάσεις

Στην Ουγγαρία, ο εμπλουτισμός είναι η προτιμώμενη μορφή για τα προικισμένα. Η επιτάχυνση, ο βαθμός παράλειψης και η κατανομή των τάξεων υψηλότερης βαθμίδας είναι πολύ ασυνήθιστο φαινόμενο. Οι προικισμένοι μαθητές μπορούν να ενταχθούν στο ειδικό πρόγραμμα σπουδών, στις ειδικές τάξεις, σε εργαστήρια και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα προικισμένα σε διαφορετικούς τομείς ταλέντων, από την πνευματική, τη μουσική, τις τέχνες έως τον αθλητισμό. Η προικισμένη εκπαίδευση αναπτύσσεται με επιτυχία από την πρωτοβάθμια έως τη λήξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα 2006 υπήρχαν 22 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ουγγαρία, τα οποία ακολούθησαν ένα πενταετές πρόγραμμα για τα προικισμένα. Αυτά τα μαθήματα αξιολογήθηκαν συχνά για να εξασφαλίσουν τη βέλτιστη ανάπτυξη των προικισμένων μαθητών. Υπάρχει μακρά παράδοση για τη διοργάνωση περιφερειακών ή εθνικών διαγωνισμών για σπουδαστές με πολλά είδη ικανοτήτων (ibid.). Οι κυβερνητικές ρυθμίσεις καθιστούν υποχρεωτική τη συμπερίληψη της εκπαίδευσης για τα προικισμένα στη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κάθε φοιτητής έχει 20-30 μαθήματα επαφής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του και τα θέματα περιλαμβάνουν θεματικές όπως είναι: ταυτοποίηση, ταλέντο και ηλικία, ταλέντο και δημιουργικότητα, σχολικά προγράμματα, συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, χαμηλή επίδοση του χαρισματικού, ιδιαίτερο ρόλο των δασκάλων στην προικισμένη εκπαίδευση, τομείς της προικισμένης εκπαίδευσης κλπ. Η προικισμένη εκπαίδευση στην Ουγγαρία έχει υποστήριξη και αναγνώριση από το κράτος, τα σχολεία και τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες σε πολύ υψηλό επίπεδο. Όλο και περισσότεροι δάσκαλοι συμμετέχουν σε περαιτέρω κατάρτιση και το σχέδιο περιλαμβάνει έναν ειδικό σχετικό με την εκπαίδευση των ταλαντούχων σε κάθε σχολείο, ο οποίος θα συντονίζει την εργασία με τα χαρισματικά παιδιά (Balogh et al, 2005, Gyarmathy, 2013).

### *10. Τσεχία*

Η προικισμένη εκπαίδευση δεν έχει μακρά παράδοση στην Τσεχική Δημοκρατία. Στο κομμουνιστικό καθεστώς, κάθε μορφή ταλέντου θεωρήθηκε ως ακατάλληλη ελίτ. Παρόλο που στη δεκαετία του 1960 βρέθηκαν ειδικές τάξεις που αναπτύσσονταν σε ορισμένες περιοχές (γλώσσες, μαθηματικά, αθλητικά), δεν υπήρχε τίποτα ιδιαίτερο για την ταλαντούχα εκπαίδευση. Υπήρξαν πολλά αιτήματα από ψυχολόγους και

εκπαιδευτικούς για την εξέταση των προικισμένων παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα πρώτα έγγραφα που ανέφεραν την προικισμένη εκπαίδευση ήταν το Εθνικό Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη της Παιδείας "Λευκό Βιβλίο" το 2000 και περιέχει ένα απόσπασμα που υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης για τα προικισμένα παιδιά στους τομείς της διανόησης, της τέχνης, του αθλητισμού κλπ. (Simonik, 2010). Το Πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Δημοτική Εκπαίδευση από το 2004 καθόρισε το ρόλο των σχολείων στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών και ο Σχολικός Νόμος 561 αναγνώρισε επισήμως την προικισμένη εκπαίδευση.

Σήμερα, η ταλαντούχος εκπαίδευση ορίζεται από τη νομοθεσία ως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών θέτει ως προτεραιότητα τον εντοπισμό και τη θρέψη των αναγκών των προικισμένων ατόμων, που θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον ανταγωνισμό με άλλες χώρες. Τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίζονται ως προικισμένα από τις υπηρεσίες παιδαγωγικής-ψυχολογικής συμβουλευτικής. Υπάρχουν τρεις δυνατότητες προικισμένης εκπαίδευσης: ολοκλήρωση, ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία για τα προικισμένα παιδιά. Σύμφωνα με την Stava (2010), η ενσωμάτωση είναι το προτιμώμενο μοντέλο με τη χρήση ειδικών μεθόδων, προσεγγίσεων, μορφών και υλικών, που θα εγγυώνται την ανάπτυξη των προικισμένων παιδιών. Το ατομικό πρόγραμμα εκμάθησης, η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός, η έγκαιρη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο, η υπερπήδηση βαθμίδας αποτελούν πιθανές μορφές προικισμένης εκπαίδευσης.

Το 2008, η Τσεχική Σχολική Επιθεώρηση δημοσίευσε μια έκθεση που δείχνει ανεπάρκειες στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών. Σύμφωνα με έρευνα του Simonik (2010), οι δάσκαλοι γνώριζαν την ανάγκη υποστήριξης της εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών, αλλά ισχυρίστηκαν ότι έλαβαν ανεπαρκή εκπαίδευση για το πώς να δουλεύουν με ταλαντούχους μαθητές. Οι δάσκαλοι πίστευαν επίσης ότι υπήρχαν ελάχιστες πιθανότητες να εργάζονται συστηματικά με ταλαντούχα παιδιά στο περιβάλλον μιας τυποποιημένης αίθουσας. Ο Simonik (2010) ισχυρίστηκε ότι η ταλαντούχος εκπαίδευση στην Τσεχική Δημοκρατία ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο, όπου μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ή μικρές ομάδες καθηγητών προσπαθούσαν να δουλέψουν με ταλαντούχα παιδιά, συχνά αυτοσχεδιάζοντας. Οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση και δεν υπάρχουν διαθέσιμα κατάλληλα υλικά, μεθοδολογίες και προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών. Δεν υπάρχει κεντρική φροντίδα και πληροφορίες σχετικά με την υποστήριξη που παρέχεται

για τα χαρισματικά παιδιά στη Δημοκρατία της Τσεχίας. Εντούτοις, υπάρχουν διάφορα ιδρύματα που παρέχουν φροντίδα και υποστήριξη μέσω μαθημάτων, μαθημάτων που πραγματοποιούνται τα Σαββατοκύριακα, εικονικά σχολεία, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις και διαγωνισμοί (π.χ. ολυμπιάδα στα μαθηματικά, ξένες γλώσσες, ιστορία κ.λπ.) (Κονάϊονά, Κluγονά, 2009). Η Mensa CR (2015) δημιούργησε πολλούς συλλόγους σε όλη τη χώρα για την υποστήριξη των προικισμένων παιδιών. Στόχος είναι να εντοπιστούν τα χαρισματικά παιδιά σε νεαρή ηλικία και να υποστηριχθεί η ανάπτυξή τους. Οι σύλλογοι αυτοί συνεργάζονται στενά με τις τοπικές αρχές, τα δημοτικά σχολεία και τους γονείς. Παρέχουν υποστηρικτικές συναντήσεις τουλάχιστον μία φορά ανάμεσα σε δύο εβδομάδες, εκδρομές, διαλέξεις και δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις πνευματικές ικανότητες των ταλαντούχων παιδιών.

### *11. Σλοβακία*

Η ιστορία της προικισμένης εκπαίδευσης στη Σλοβακία ξεκινά από τη δεκαετία του 1970, όταν το Ερευνητικό Ινστιτούτο Παιδοψυχολογίας και Παθολογίας (VÚDPaP) ξεκίνησε να ερευνά το θέμα του ταλέντου. Μέσα από το VÚDPaP έγιναν προσπάθειες να αναλύσουν τις ιδιαιτερότητες του μαθηματικού, του γλωσσικού, του αθλητικού και του καλλιτεχνικού ταλέντου. Πριν από τη δεκαετία του 1970 η χαρισματικότητα θεωρήθηκε ως ελιτιστικό θέμα που δεν ήταν αποδεκτό στο κομμουνιστικό καθεστώς. Ωστόσο, ακόμα και εκείνη τη στιγμή υπήρχαν ειδικά σχολεία που αναπτύσσουν ταλέντα, π.χ. σχολές τέχνης, αθλητικά κέντρα κλπ. Αυτά τα σχολεία και τα κέντρα αναπτύσσουν μόνο καλλιτεχνικά ή αθλητικά ταλέντα παιδιών. Στη δεκαετία του 1960, ως αντίδραση στις παγκόσμιες τάσεις για την ανάπτυξη πνευματικά προικισμένων παιδιών, άρχισαν να δημιουργούνται ειδικές τάξεις με επίκεντρο τα μαθηματικά, τη γλώσσα ή τα αθλήματα. Αυτές οι τάξεις προσέφεραν περισσότερα μαθήματα μαθηματικών ανά εβδομάδα ή πρόωρη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Διαφορετικοί διαγωνισμοί και Ολυμπιάδες από τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, τη γεωγραφία, τη βιολογία και τις ξένες γλώσσες δημιουργήθηκαν με στόχο την τόνωση των ταλέντων των μαθητών (Laznibatová, 2008). Στη δεκαετία του 1990, μετά το τέλος του κομμουνιστικού καθεστώτος της δεκαετίας του 1990, άρχισαν να συμβαίνουν οι πραγματικές αλλαγές στην ταλαντούχα εκπαίδευση.

Το 1991 ιδρύθηκε Σύλλογος για τα χαρισματικά παιδιά. Το 1993 η Laznibatová ξεκίνησε ένα πειραματικό έργο εναλλακτικής εκπαίδευσης για τα προικισμένα παιδιά σε διακεκριμένα τάξεις ή σχολεία στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. (Laznibatová,

1996, 2001, 2008, Dockal, 2005). Μετά την έγκριση του σχεδίου εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών από το Υπουργείο Παιδείας τον Μάιο του 1993, η πρώτη πειραματική τάξη για τα χαρισματικά παιδιά άνοιξε το Σεπτέμβριο του 1993 στη Μπρατισλάβα. Το 1998 ιδρύθηκε επίσημα το πρώτο σχολείο για τα χαρισματικά παιδιά στη Μπρατισλάβα, με τη Λάζνιμπάτοβα ως διευθυντή. Το 1999 άνοιξε επίσης δευτεροβάθμιο γυμνάσιο ως μέρος της Σχολής για τα χαρισματικά παιδιά στη Μπρατισλάβα (SpMNDaG). Το 2007 αξιολογήθηκε επισήμως η πειραματική επαλήθευση του Έργου, η οποία πραγματοποιήθηκε μεταξύ του Σεπτεμβρίου του 1993 και του Ιούνη του 2007. Η επίσημη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε μια διάσκεψη με την παρουσία εκπροσώπων των τριών εγγυητών (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Comenius, Ερευνητικό Ινστιτούτο Παιδοψυχολογίας και Παιδαγωγικής Παιδιών), εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας, εκπρόσωποι του Eurocommissary για την εκπαίδευση, καθώς και πολλοί άλλοι ειδικοί, διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι, ψυχολόγοι και γονείς έλαβαν συμμετοχή. Τα αποτελέσματα της πειραματικής επαλήθευσης αξιολογήθηκαν ως πολύ αποτελεσματικά και επιτυχημένα. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκαν νέα εναλλακτικά προγράμματα το 2007 και τροποποιήθηκαν άλλα στη διαδικασία μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών το 2009:

α) πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ISCED1 για μαθητές με γενική πνευματική υπεροχή (διαπιστευμένο από το Υπουργείο Παιδείας CD-2008-18550 / 39582-1: 914, ισχύει από τις 26 Μαΐου 2009)

β) πρόγραμμα σπουδών για κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ISCED2 για μαθητές με γενική πνευματική υπεροχή (διαπιστευμένο από το Υπουργείο Εκπαίδευσης CD-2008-18550 / 39582-1: 914, ισχύει από τις 26 Μαΐου 2009)

γ) πρόγραμμα σπουδών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ISCED3 για μαθητές με γενική πνευματική υπευθυνότητα (διαπιστευμένο από το Υπουργείο Παιδείας CD-2008-18550 / 39582-1: 914, ισχύει από τις 26 Μαΐου 2009) (VÚDPaP, 2015).

Στη διαδικασία της μεταρρύθμισης των προγραμμάτων σπουδών στη Σλοβακία εγκρίθηκε η σχολική πράξη 245/2008 § 6, η οποία εισήγαγε δύο επίπεδα σπουδών: το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών χρησιμεύει ως βασικό έγγραφο για τη δημιουργία σχολικών εγγράφων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νόμος 245/2008 § 2 γράμμα j) και q) ορίζει τα χαρισματικά παιδιά (μαθητές) ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αναγνωρίζονται από

κέντρα παιδαγωγικών-ψυχολογικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με το άρθρο 103 (1), ειδικά σχολεία προσφέρουν εκπαίδευση για παιδιά με:

α) πνευματική υπεροχή (γενική και ειδική),

β) καλλιτεχνική υπεροχή

γ) ταλέντο στον αθλητισμό (VUDPaP, 2015).

Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών § 103 (1) α) αριθμός 1 καθορίζει τα βασικά στάδια, τα βασικά θέματα, τα αναμενόμενα πρότυπα της απόδοσης των μαθητών για μαθητές με γενική πνευματική υπεροχή. Οι βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι οι ίδιες με εκείνες των κανονικών μαθητών. Κατά συνέπεια, οι αρχές και τα πρότυπα είναι τα ίδια στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών τόσο για τους κανονικούς μαθητές όσο και για τους μαθητές με γενική πνευματική υπεροχή. Ο λόγος για τα ίδια πρότυπα είναι η συμβατότητα όλων των σχολείων, η οποία είναι απαραίτητη στην περίπτωση που οι μαθητές αλλάζουν σχολεία.

Μια άλλη διαφορά στα προγράμματα σπουδών για μαθητές με γενική πνευματική υπεροχή είναι ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ταλαντούχων παιδιών και κατά συνέπεια πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλες προσεγγίσεις, μέθοδοι, τεχνικές και δραστηριότητες. Πρέπει να αναγνωριστούν οι προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες και οι διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης των προικισμένων παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν μια ιδιαίτερα ατομική προσέγγιση στους μαθητές και να αντιμετωπίζουν τις ιδιαιτερότητες των προικισμένων παιδιών (ευαισθησία, επικοινωνιακές δεξιότητες, ατομικότητα, άγχος, φαντασία, φιλοδοξίες, τελειομανία, υπερκινητικότητα κλπ.) Με στόχο την επαρκή ανάπτυξη των ταλέντων τους (VUDPaP, 2015) .

Υπάρχουν δύο τρόποι εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών στη Σλοβακία. Μια μορφή εκπαίδευσης των ταλαντούχων παιδιών είναι ένα μοντέλο διαχωριζόμενης εκπαίδευσης. Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης των ταλαντούχων παιδιών είναι ένα μοντέλο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης (Dockal, 2005, Duchovicova, Babulicova, Gunisona, 2010, Υπουργείο Παιδείας Σλοβακίας, 2007). Το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών έχει διάφορες αρχές. Εκτός από τις ελάχιστες απαιτήσεις που ορίζονται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, υπάρχουν ορισμένες τροποποιήσεις: ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις (12), η επιτάχυνση της διδασκαλίας με στοιχεία εκτεταμένης και βαθιάς διδασκαλίας, η αγγλική γλώσσα, η πληροφορική και ένα θέμα εμπλουτισμού (ειδικά θέματα, στα οποία οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες όπως η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, η δημιουργική επίλυση

προβλημάτων, μέσα από την παρουσίαση ενδιαφερόντων θεμάτων, όπως είναι οι δεινόσαυροι, η θάλασσα και οι ωκεανοί, τα ταξίδια με Felix, οι ελληνικοί μύθοι κλπ.), η εκπόνηση σχεδίων (ανάλογα με τα συμφέροντα των παιδιών), η εκπόνηση ετήσιων έργων (τα οποία είναι τα κύρια έργα της σχολικής χρονιάς) οι νέες μορφές αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης, η υποστήριξη και ενθάρρυνση των παιδιών προς τις ανώτερες μορφές σκέψης και δημιουργικότητας, η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα στα μαθήματα, η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα, τα βασικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι παιδαγωγικοί και οι ψυχολογικοί παράγοντες, που είναι εξίσου σημαντικοί, στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Jurášková, 2006).

Σήμερα, το Ινστιτούτο Ερευνών για την παιδική ψυχολογία και την παθοφυσιολογία (VUDPaP, 2015) είναι ο μόνος χώρος εργασίας στη Σλοβακία που επικεντρώνεται στην έρευνα των ψυχολογικών πτυχών της ανάπτυξης παιδιών και νέων. Το Ινστιτούτο διοργανώνει επίσης εκπαιδευτικά μαθήματα για παιδαγωγικό προσωπικό που εργάζεται με προικισμένα παιδιά.

## Ασία

### *1. Ινδία*

Στην Ινδία ο όρος του χαρισματικού (gifted) αλλά και η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών χρησιμοποιείται ευρέως τα τελευταία έξι με επτά χρόνια. Η εκπαίδευση στην Ινδία δίνει βαρύτητα στους μέσους μαθητές και για αυτόν τον λόγο δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στον εντοπισμό των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Οι ελάχιστοι εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών περιλαμβάνουν την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό και κυρίως εστιάζουν στις θετικές επιστήμες. Δεν υπάρχουν πολλοί οργανισμοί, οι οποίοι μπορούν να στηρίξουν τα χαρισματικά παιδιά στην Ινδία. Από αυτούς τους λίγους που υπάρχουν, κάποιοι είναι ιδιωτικοί, με αποτέλεσμα να απαιτείται υψηλό κόστος συμμετοχής και λίγα παιδιά τελικά μπορούν να βοηθηθούν. Από την άλλη πλευρά οι κρατικοί φορείς δεν διαθέτουν την απαραίτητη χρηματοδότηση και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων στα καλλιτεχνικά, στη μουσική αλλά και στον αθλητισμό (Roy, 2017). Η χαρισματικότητα στην Ινδία εκτιμάται περισσότερο σε ένα πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο και κατέχει την έννοια του ανθρώπινου δυναμικού με πολλές ικανότητες (Raina & Srivastava, 2000). Η Panda και η Yadav (2005) υποστηρίζουν ότι η έννοια του ταλέντου στην Ινδία δίνει έμφαση στις σχεσιακές, κοινωνικές και διαπροσωπικές

πτυχές παρά στις γνωστικές, αναλυτικές ή ωφελιμιστικές πτυχές. Αποτελεί συχνό φαινόμενο στην Ινδία οι γονείς να ενδιαφέρονται και να βρίσκονται σε έντονη ανησυχία όταν παρατηρούν ασύγχρονη ανάπτυξη στο παιδί τους από την άποψη των ανεπτυγμένων ικανοτήτων σε ορισμένους τομείς όπως η κοινωνική συμπεριφορά και η επίλυση συγκρούσεων (Roy, P. & Kujur, A. 2016). Στην Ινδία υπάρχει έντονα η ανάγκη για ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη. Η έννοια της δημιουργικότητας δεν έχει ακόμα διασαφηνιστεί στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας καθώς και στα νομοσχέδια που αφορούν την παιδεία. Το ινδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κάνει εμφανείς συστάσεις για την υιοθέτηση της δημιουργικότητας ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εμπειρίας στην Ινδία. Επομένως, οποιαδήποτε τέτοια πρωτοβουλία μπορεί να συμβεί μόνο σε ατομικό επίπεδο και πρέπει να προέρχεται από μια ιδεολογία ή φιλοσοφία του δασκάλου, ο οποίος πιστεύει ότι τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν δημιουργικά (Madan, 2011).

## 2.Κίνα

Στην Κίνα η εκπαίδευση δίνει έμφαση σε τέσσερα στοιχεία και μέσα από αυτά αναπτύσσονται και τα κατάλληλα προγράμματα. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία είναι: η ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών, η δυνατότητα της επιταχυνόμενης μάθησης, η χρήση των κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας καθώς και η διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στην χαρισματικότητα καθώς και η προώθησή της. Με βάση τα παραπάνω, αναφορικά με την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα προγράμματα της συμπεριφοράς με έμφαση στην εσωτερική συνοχή των διαφορετικών και ποικίλων δυνατοτήτων των παιδιών. Το 1978 η κυβέρνηση της Κίνας διαμόρφωσε ένα πλαίσιο, το οποίο αφορούσε στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και βασιζόταν σε μελέτες από εγκεκριμένους επιστήμονες. Το πλαίσιο αυτό εκτός των άλλων έθεσε κάποιους κανόνες οι οποίοι τόνιζαν ότι προκειμένου ένας μαθητής να χαρακτηριστεί ως χαρισματικός πρέπει να περάσει από διάφορα στάδια και διαδικασίες (Cheung & Hui, 2011 ·Phillipson & Cheung, 2007). Το ποσοστό χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στην Κίνα καταλαμβάνει το 1% με 3% του συνολικού πληθυσμού. Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεκινήσουν νωρίτερα το σχολείο, να παρακάμψουν τάξεις ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να παρακολουθήσουν διάφορα προγράμματα πέραν του πλαισίου της τάξης καθώς επίσης να εμπλουτίσουν οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα σπουδών τους. Οι μαθητές που φοιτούν στα λύκεια της Κίνας έχουν τη δυνατότητα να γίνουν δεκτοί από τα ανώτερα

πανεπιστήμια, χωρίς να χρειαστεί να δώσουν εξετάσεις. Η εγγραφή τους στα πανεπιστήμια εξαρτάται από τις επιδόσεις που θα έχουν σε μαθηματικούς διαγωνισμούς καθώς και διαγωνισμούς φυσικής “Olympiad”. Το “Supernormal Class” είναι το πιο γνωστό εκπαιδευτικό ίδρυμα για χαρισματικά παιδιά και εκεί γίνονται δεκτοί από την ηλικία των 6 ετών και έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε όλες τις βαθμίδες. Η πλειοψηφία των απόφοιτων από αυτό το ίδρυμα, πέραν των υψηλών επιδόσεων, καταλαμβάνουν και σημαντικές διακρίσεις και επιτυχίες στους χώρους της έρευνας και της επιστήμης (Ibata-Arens, 2012). Στο Χονγκ Κονγκ οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των διανοητικά-ακαδημαϊκά και δημιουργικά χαρισματικών. Τα πρότυπα εκπαίδευσης είναι τρία: το πρώτο είναι αυτό που μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη, το δεύτερο βασίζεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο σχολικό πλαίσιο και το τρίτο βασίζεται στην υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς. Τα τελευταία χρόνια στο Χόνγκ Κονγκ εφαρμόζονται προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές προκειμένου να υποστηριχτεί με κατάλληλους τρόπους η εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα το Seed Project είναι σχεδιασμένο πάνω στην εκπαίδευση της συμπερίληψης και ξεκίνησε να εφαρμόζεται κατά το έτος 2002-2003 με άμεσο σκοπό να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα σπουδών με διάφορα στάδια προκειμένου να υποστηριχτούν τα χαρισματικά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να έχουν εμπειρία από χαρισματικούς μαθητές και να υλοποιούν παρόμοια προγράμματα και στα σχολεία τους. Επίσης η επιλογή τους, προκειμένου να πάρουν μέρος στα προγράμματα γίνεται από τους προϊσταμένους τους (Cheung & Hui, 2011).

### *3.Ιαπωνία*

Στην Ιαπωνία ο όρος χαρισματικότητα δεν αναφέρεται κάπου επίσημα και δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος αναγνώρισης της. Οι Ιάπωνες θεωρούν ότι προκειμένου να αναπτυχθούν τα ταλέντα των παιδιών, χρειάζεται η οικογένεια να συμβάλει και να κατέχει ένα σημαντικό ρόλο αναφορικά με την ανατροφή και την εκπαίδευση τους. Τα χαρισματικά παιδιά υποστηρίζονται κυρίως από εξωσχολικούς φορείς και τα προγράμματα αφορούν τους τομείς της φυσικής, της τεχνολογίας καθώς και μαθήματα από ιδιώτες που παρέχουν ευκαιρίες επιτάχυνσης στα πεδία της άθλησης και των καλλιτεχνικών. Ωστόσο υπάρχουν γυμνάσια και λύκεια για εκείνους τους μαθητές που κατέχουν υψηλές επιδόσεις στο πεδίο της φυσικής (Ibata- Arens, 2012 · Sumida, 2013).



## Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

Στις Η.Π.Α., από το 1868 ξεκίνησε η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά. Χαρακτηριστικά ο William Torrey Harris, ο οποίος ήταν υπεύθυνος στα δημόσια σχολεία του St. Louis, προσπάθησε να συμβάλει στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Κατά το 1870, εμφανίζεται για πρώτη φορά η πρακτική της επιτάχυνσης στην Αμερική και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην πρόωρη είσοδο των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία και στοχεύει σε μια καλή επαγγελματική σταδιοδρομία. Ο μαθητής βρίσκεται πολύ πιο μπροστά μαθησιακά από τους συμμαθητές του σε όλους τους τομείς, που αφορούν τη φοίτηση και είναι σε θέση να ολοκληρώσει ένα τομέα πολύ πιο γρήγορα από τον απαιτούμενο και συνηθισμένο χρόνο (Φουστάνα. 2007). Στο Worcester της Μασαχουσέτης το 1901 δημιουργήθηκε για πρώτη φορά ειδικό σχολείο στο οποίο θα μπορούσαν να φοιτήσουν οι χαρισματικοί μαθητές. Το 1916, ο Lewis Terman, δημιουργεί το τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet, με αυτό τον τρόπο δίνει τη λύση στον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών. Το 1921, ο Lewis Terman πραγματοποιεί μια τεράστια έρευνα 40 ετών, στην οποία συμμετείχαν 1.500 χαρισματικά παιδιά. Ο στόχος του ήταν να διευκρινίσει τα χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλό νοητικό επίπεδο. Το 1954, ιδρύθηκε η Διεθνής Ένωση Χαρισματικών Παιδιών (NAGC) και το 1958 ψηφίζεται ο νόμος που αφορά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Το 1969, δίνεται ο πρώτος ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά και το 1972 γίνεται η έκθεση του Marland, και παρουσιάζεται ο επίσημος ορισμός. Το 1990 γίνεται η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Ερευνών για τα Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά από το Πανεπιστήμιο του Connecticut. Το 2006, η NAGC παρουσιάζει πρότυπα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών καθώς επίσης και τρόπους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να στηρίξουν τα παιδιά με χαρίσματα και ταλέντο (Λόξα, 2004). Το 2002 έρχεται η τροποποίηση του ορισμού των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα *“ χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, θεωρούνται αυτά που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανά για υψηλή επίδοση. Για αυτά τα παιδιά απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία με στόχο τα προγράμματα αυτά να τα βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας”*.

## 1.9 Διάσπαση ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα ή ΔΕΠ-Υ.

### 1.9.1 Ορισμοί.

Σύμφωνα με την Κουμούλα, (2012) η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), ή Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) ορίζεται ως μια νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία και τις περισσότερες φορές ακολουθεί το άτομο και στην ενήλικη ζωή του. Η διαταραχή αυτή τείνει να εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Το ποσοστό εμφάνισης είναι 70% στα αγόρια και 30% στα κορίτσια. Με βάση τις μελέτες η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια παιδοψυχιατρική διαταραχή και τα κύρια συμπτώματά της είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα καθώς και η παρορμητικότητα. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται φυσιολογικός.

Η αδυναμία διατήρησης της συγκέντρωσης ενός ατόμου, οι ακατάλληλες δραστηριότητες του, η δυσκολία του στο να εμφανίζει ανοχή και δεκτικότητα στην ματαίωση αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Πολλά παιδιά θα παρουσιάσουν την παραπάνω συμπτωματολογία σε κάποια στιγμή της ζωής τους, παρ' όλα αυτά τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά στο σχολείο τους αλλά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον (American Academy of Pediatrics, 2000b. Nigg, 2001. Whalen et al., 2002).

### 1.9.2 Ιστορική αναδρομή.

Η διαταραχή της Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και η συμπτωματολογία της αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Βρετανό γιατρό George Still (1902). Ο Still θεωρούσε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από ένα «ελάττωμα του ηθικού ελέγχου» και πίστευε ότι η κύρια αιτία αυτού του «ελαττώματος» αποτελούσε κάποια δυσλειτουργία ή ακόμα κάποια εγκεφαλική βλάβη (Δαβαζόγλου Α., Κόκκινος Κ., 2011).

Την ίδια χρονιά (1902) σε διαλέξεις που πραγματοποίησε ο Still στο Royal College of Physicians, αναφέρθηκε σε 43 παιδιά που εμφάνιζαν επιθετικότητα, αντίσταση στην τιμωρία, δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και παρορμητικότητα. Επίσης αδιαφορούσαν για την τιμωρία, ήταν υπερκινητικά και δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν. Σύμφωνα με τον Still οι παραπάνω συμπεριφορές των παιδιών οφείλονταν σε βιολογικά αίτια (Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., 2006).

Καθώς περνούσαν τα χρόνια μέσα από τις έρευνες χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι ορισμοί για να περιγράψουν τα συμπεριφορικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Το 1920 χαρακτηρίζεται ως διαταραχή μετά από εγκεφαλίτιδα, το 1940 σύνδρομο εγκεφαλικής βλάβης, το 1960 ως ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία και παιδική παρορμητική διαταραχή το 1970 (Mather & Goldstein, 2001).

Το 1970 υποστήριζαν ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής οφειλόταν σε αλλεργικές ή τοξικές αντιδράσεις από ορισμένα συστατικά της διατροφής, όπως είναι τα συντηρητικά. (Feingold, 1975). Ωστόσο μετά από πολλές μελέτες και έρευνες η Εθνική Επιτροπή ισχυρίστηκε ότι η θεωρία του Feingold δεν επιβεβαιώθηκε ποτέ με στοιχεία (Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., 2006).

Τη δεκαετία του 1972 η Virginia Douglas ανέφερε ότι οι διαδικασίες της αυτορρύθμισης αποτελούν την κύρια αιτία που εμφανίζουν δυσκολίες τα υπερκινητικά παιδιά. Οι διαδικασίες αυτές σύμφωνα με την ίδια ευθύνονται για την οργάνωση, την καταγραφή καθώς και την επεξεργασία των πληροφοριών. Η θεωρία της Douglas συνέβαλε στο να μετονομαστεί η διαταραχή σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα στο DSM-III (American Psychiatric Association, 1980), η υπερκινητικότητα με βάση τα παραπάνω δεν ήταν απαραίτητη προκειμένου να διαγνωσθεί ένα παιδί με αυτή την διαταραχή.

Στην τέταρτη έκδοση του DSM (American Psychiatric Association, 1994), εμφανίστηκε η υπερκινητικότητα στην ονομασία της διαταραχής και καθιερώνεται πια ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα», και παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες τύπων ανάλογα με τη συμπτωματολογία:

- ✓ ΔΕΠ-Υ συνδυασμένος τύπος, όταν η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα εμφανίζονται στον ίδιο βαθμό
- ✓ ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον απρόσεκτο τύπο, όταν η απροσεξία εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό
- ✓ ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον Υπερκινητικό- Παρορμητικό τύπο, όταν η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό

Το 1995 ο Russel Barkley ανέφερε ότι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή που σχετίζεται με την έννοια της αυτορρύθμισης και τα άτομα που εμφανίζουν τη διαταραχή αυτή δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους, την παρορμητικότητά τους καθώς και την κινητική

τους δραστηριότητα για ορισμένη χρονική διάρκεια. Ο ίδιος αναφέρει τη ΔΕΠ-Υ ως μια «κρυφή ανικανότητα», αφού δεν σχετίζεται με κάποια φυσική δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα ή στον εγκέφαλο (Βάρβογλη Λ., Γαλάνη Μ., 2006).

Στο ετήσιο συνέδριο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης, που πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2013, κυκλοφόρησε το DSM-5, η πέμπτη έκδοση δηλαδή των Διαγνωστικών και Στατιστικών Εγχειριδίων για τις Ψυχικές Διαταραχές. Όσον αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ, παρουσιάζουν ομοιότητες με το DSM-IV ωστόσο προέκυψαν τα παρακάτω κριτήρια που σχετίζονται με την ηλικία που εμφανίζεται η συγκεκριμένη διαταραχή:

- ✓ Για έφηβους που βρίσκονται σε ηλικία άνω των 17 ετών, καθώς και για τους ενήλικες είναι απαραίτητη η εμφάνιση τεσσάρων από τα συμπτώματα της απροσεξίας ή της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας από τα έξι που υπάρχουν συνολικά.

### 1.9.3 Συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ.

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αποτελούνται από την Απροσεξία (Inattention) , την Υπερκινητικότητα (Hyperactivity) και την Παρορμητικότητα (Impulsivity). Η συμπτωματολογία αυτή συναντάται σε πολλά παιδιά μικρής ηλικίας, αλλά είναι πιο ευδιάκριτα σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (NIH, 2012). Τα συμπτώματα της απροσεξίας είναι τα παρακάτω:

- Η προσοχή του διασπάται συχνά, ξεχνάει εύκολα και πηγαίνει από το ένα θέμα στο άλλο.
- Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να συγκεντρωθεί και να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα μια άσκηση.
- Πέραν των δραστηριοτήτων που του αρέσουν και του προκαλούν θαυμασμό, δείχνει να βαριέται εύκολα.
- Είναι αρκετά ονειροπόλος και μπορεί να μπερδευτεί εύκολα.
- Χάνει αρκετά συχνά τα πράγματά του (σχολικά είδη), με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του στο σπίτι.
- Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ακολουθία οδηγιών.
- Δεν μπορεί να επεξεργαστεί με ακρίβεια και με ταχύτητα τις πληροφορίες που λαμβάνει.
- Όταν του μιλάει κάποιος, μοιάζει σαν να μην ακούει.

Τα συμπτώματα της Υπερκινητικότητας είναι τα παρακάτω:

- Στριφογυρίζει γύρω από τη θέση του.
- Μιλάει συνεχώς και ακατάπαυστα.
- Αντιμετωπίζει δυσκολία στο να κάτσει για φαγητό, στο σχολείο του ή να ακούσει την διήγηση μιας ιστορίας.
- Είναι συνέχεια και μόνιμα σε κίνηση
- Δεν μπορεί να ασχοληθεί με τις δραστηριότητές του με ήρεμο και σιωπηλό τρόπο.
- Ασχολείται με διάφορα πράγματα και τριγυρνάει χωρίς να κάνει κάτι επί της ουσίας.

Τα συμπτώματα της Παρορμητικότητας είναι τα παρακάτω:

- Διακατέχεται από ανυπομονησία.
- Μπορεί να ξεστομίσει ακατάλληλα σχόλια, δείχνει τα συναισθήματά του χωρίς να φοβάται και δεν σκέφτεται τις συνέπειες.
- Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του ή την ολοκλήρωση προγραμμάτων.
- Είναι ικανός να διακόψει τις συνομιλίες τρίτων ή ακόμη και τις δραστηριότητές τους.

### 1.10 Διαφοροποιημένη διδασκαλία στους Χαρισματικούς και Ταλαντούχους μαθητές.

Οι Gregory & Charman, (2007) υποστήριξαν ότι οι μαθητές μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση πολλά στοιχεία που διαθέτουν, όπως είναι το στυλ μάθησης, η εμφάνιση που διαθέτουν, η προτίμηση που εμφανίζουν με βάση την πολλαπλή νοημοσύνη, οι εμπειρίες που κατέχουν, οι προσωπικές προτιμήσεις αλλά και η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2008), η σύγχρονη παιδαγωγική μέσα από την ανάγκη που προβάλλει για συλλογικότητα αλλά και την προβολή- πρόκληση των δυνατοτήτων (challenging) όλων των μαθητών, τονίζει ότι η συνεκπαίδευση δεν πρέπει να καθίσταται ισοπεδωτική (“one size fits all”), αλλά πρέπει να αναγνωρίζει την «διαφορετικότητα» και να αξιοποιεί την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Τονίζει επίσης ότι η «διαφορετικότητα» θα μπορέσει να συμπληρώσει τα κενά του «κοινού» προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην σε καθετί το «διαφορετικό».

Στην αρχή η συνεκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως επιχείρημα ενάντια σε προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (ΥΨΙΜ). Αργότερα όμως μετά από το πνεύμα της Σαλαμάνκα καθώς και άλλων, όπως ο εκπαιδευτικός νόμος Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) στις ΗΠΑ (1997), και του Green Paper on SEN στην Αγγλία (Department of Education and Employment 1997) ορίστηκαν οι παρακάτω δικαστικές αποφάσεις:

- Παροχή «συνεκπαίδευσης» με την προϋπόθεση να μην βλάπτει την ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση.
- Η «διαφοροποίηση» να είναι τόση ώστε να μπορεί να διασφαλίζει την ποιότητα (Ματσαγούρας, 2008).

Στα πλαίσια της οργάνωσης της κανονικής τάξης δεν λειτουργεί πάντα το «ελάχιστο περιοριστικό πλαίσιο» («least restrictive environment»). Ανάμεσα στο «κοινό» και στο «διαφορετικό» διαδραματίζονται συνεχώς εναλλακτικές εκπαιδευτικές καταστάσεις που στη συνέχεια συνδυάζονται και επιλέγονται μέσα από το σχολείο και ανάλογα με την περίπτωση. Η εφαρμογή του μέτρου ανάμεσα στο «κοινό» και στο «διαφορετικό» είναι μια πρόκληση που θα μπορέσει να δημιουργήσει χώρο και περιθώρια στην εκπαίδευση των παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης (Ματσαγούρας, 2008).

Η Tomlinson (1999, 2010) ορίζει ως περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αυτά που πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής (πληροφορίες), να κατανοεί (έννοιες και αρχές) και τονίζει μάλιστα ότι με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να είναι σε θέση να τα κάνει δεξιότητες. Είναι οι ενέργειες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη σχετικά με το τι πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής και πως θα είναι προσβάσιμες στον ίδιο οι πληροφορίες αυτές.

Οι Gregory & Kuzmich (2004), μέσα από τις έρευνες που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς όλου του κόσμου, προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Στην ανάγκη για κατανόηση του όρου ανέφεραν ότι «όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν το ίδιο πράγμα την ίδια μέρα με τον ίδιο τρόπο». Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ευέλικτοι στη διδασκαλία τους και να τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών καθώς και την παρουσίασή του μέσα στην τάξη και δεν περιμένουν σε καμία περίπτωση από τους μαθητές τους να αλλάξουν τους εαυτούς τους (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003).

Οι βασικότερες προϋποθέσεις λοιπόν προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η κατανόηση των χαρακτηριστικών των μαθητών, των δυνατών και αδύνατων σημείων τους καθώς και η γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχτούν. Τέλος σημαντικό ρόλο κατέχει η εμπειρία που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην διδασκαλία μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (Kiley, 2011·Taylor, 2015·Tomlinson, 2014·Valiandes, 2015).

### 1.11 Εκπαίδευση Χαρισματικών και Ταλαντούχων μαθητών μέσω της Επιτάχυνσης και του Εμπλουτισμού.

Η επιτάχυνση έχει απασχολήσει την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Παρ' όλα αυτά στην Ελλάδα απαγορεύεται διά νόμου. Η επιτάχυνση ουσιαστικά επιτρέπει στους μαθητές να φοιτήσουν σε μεγαλύτερες τάξεις και να αποφοιτήσουν νωρίτερα από το σχολείο τους. Υπάρχουν πολλά είδη επιτάχυνσης, όπως για παράδειγμα η πρόωρη εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό, στο λύκειο αλλά και στο πανεπιστήμιο. Επίσης η επιτάχυνση μπορεί να εφαρμοστεί με την παράκαμψη των τάξεων, την μερική επιτάχυνση (σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο), με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τις ανάλογες εργασίες, την ταυτόχρονη εγγραφή σε διαφορετικές τάξεις καθώς και με τη συμπύκνωση της διδασκείας ύλης (Polyzopoulou et al., 2014· Southern & Jones, 2004· Μανωλάκος, 2010).

Η επιτάχυνση είναι μια διαδικασία η οποία εφαρμόζεται από το σχολείο και δίνει την ευκαιρία στον χαρισματικό- ταλαντούχο μαθητή να προοδεύσει σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο προσαρμόζεται στις δικές του ανάγκες και του παρέχει περισσότερες δυνατότητες από εκείνες του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο έχουν γίνει αναφορές σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις και τις εσωτερικές συγκρούσεις που μπορεί να προκαλέσει αυτή η κατάσταση, στην περίπτωση που ο μαθητή δεν είναι προετοιμασμένος να τη δεχτεί. Από την άλλη πλευρά ο μαθητής μέσω της διαδικασίας της επιτάχυνσης είναι σε θέση να αποφύγει την ανία και την πλήξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταξιώνεται από το σύνολο ως ένα χαρισματικό άτομο και φυσικά αυτό οδηγεί στην αύξηση της αυτοεκτίμησής του (Colangelo, Assouline & Gross, 2004).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η επιτάχυνση που εφαρμόζεται στις άλλες χώρες βασίζεται στην πρόωμη εισαγωγή του μαθητή στο σχολείο, στην ύπαρξη εκπαιδευτικών μονάδων που να είναι ειδικά σχεδιασμένες για το σκοπό αυτό, στην συνεργασία με

μέντορες, στη δυνατότητα να μην πραγματοποιείται φοίτηση σε συγκεκριμένα μαθήματα καθώς και στο homeschooling, την κατ'οίκον διδασκαλία (Rogers, 2002· Colangelo & Davis 2003· Smuthy 2003).

Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα επιτάχυνσης μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για την πορεία του χαρισματικού μαθητή και ότι ξεκινώντας το σχολείο σε πολύ μικρότερη ηλικία συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, μπορούν να έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, σε σύγκριση με τα παιδιά που ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στην ηλικία των 6 ετών. Το πρόγραμμα “Study of Mathematically Precocious Youth” που διεξάγεται στο πανεπιστήμιο Vanderbilt των ΗΠΑ αποτελεί ένα παράδειγμα των ωφελειών εφαρμογής της επιτάχυνσης. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές που φοιτούν στην πρώτη και στην δεύτερα Γυμνασίου και έχουν ισχυρές μαθηματικές ικανότητες συμμετέχουν σε ειδικές τάξεις, σε εργαστήρια αλλά και σε σεμινάρια. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν με επιτυχία την συμμετοχή τους σε πανεπιστημιακά μαθήματα. Πολλές φορές μάλιστα πραγματοποιείται η πρόωρη είσοδός τους στα πανεπιστήμια και πολλά χαρισματικά παιδιά έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση πριν το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους (Achter et al.,1999· Lubinski & Benbow, 2001· Webb , Lubinski & Benbow, 2002).

Ο εμπλουτισμός εφαρμόζεται εξατομικευμένα η μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και αφορά την ενασχόληση με συγκεκριμένες θεματικές σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στην γενική τάξη. Μέσω του εμπλουτισμού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει και να εμβαθύνει παραπάνω την διδακτέα ύλη, ταυτόχρονα όμως είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στο μέγιστο βαθμό. Η πρακτική του εμπλουτισμού ευνοεί τους μαθητές που προσλαμβάνουν και κατανοούν με γρηγορότερο ρυθμό τη γνώση (Renzulli & Reis, 2002· Μανωλάκος, 2010). Ο εμπλουτισμός εφαρμόζεται σε πολλούς τομείς όπως οι παρακάτω: επιστημονική έρευνα, ανεξάρτητη μελέτη, μαθησιακά κέντρα, λύση προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο, διάλεξη και συζήτηση, εργασίες με καλλιτεχνικό χαρακτήρα (Rogers, 2002).

Το μοντέλο του εμπλουτισμού, το οποίο υποστήριξαν οι Renzulli και Reis (1985) είναι πλέον το πιο διαδεδομένο και χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Μέσω του εμπλουτισμού βελτιώνεται η παρεχόμενη διδασκαλία, όχι μόνο για τον χαρισματικό μαθητή αλλά για ολόκληρη την τάξη, μέσα από τις δραστηριότητες οι οποίες χρησιμοποιούνται. Επίσης παρατηρείται και έντονη



αφοσίωση και προσήλωση όλων των μαθητών στην διδασκαλία μέσω της διαδικασίας αυτής (Borders et al., 2014· Callahan et al., 2015).

Σε Ερευνητικό Σχέδιο της Οξφόρδης (Oxford Research Project) αναφέρεται εκτός των άλλων ότι ο εμπλουτισμός αποτελεί μια στρατηγική η οποία προορίζεται για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Denton & Postlethwaite, 1985). Πιο συγκεκριμένα ο εμπλουτισμός:

- Εστιάζει στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και όχι στην συσσωρευμένη και ποσοτική γνώση.
- Αναπτύσσει και προωθεί την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διαδικασιών (Renzulli & Reis, 1985).
- Δεν εστιάζει στο πόσο γρήγορα μαθαίνει κανείς αλλά ρίχνει το βάρος της στη μελέτη (Δαβάζογλου- Σιμοπούλου, 1999).
- Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μέσω του εμπλουτισμού μπορούν να αναπτύξουν τις νοητικές τους ικανότητες.
- Η μάθηση εμβαθύνεται και επεκτείνεται συγκριτικά με την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eyre & Marjoram, 1990).
- Τα θέματα που ενσωματώνονται στον εμπλουτισμό είναι υψηλού επιπέδου και συχνά το περιεχόμενό τους έχει πνευματικό και συναισθηματικό χαρακτήρα, συγκριτικά με τη θεματική που χρησιμοποιείται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (North Carolina State Department, 1988).

Η επιτυχία των παραπάνω πρακτικών, τόσο της επιτάχυνσης αλλά και του εμπλουτισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα τις εφαρμόσει. Είναι πολύ σημαντικό ο παιδαγωγός να διαθέτει ικανότητες, γνώσεις και κατάρτιση καθώς επίσης και να είναι θετικός να συνεργαστεί με τα χαρισματικά και τα ταλαντούχα παιδιά (Polyzoroulou et al., 2014).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, κατά τις οποίες η μεν πρώτη αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, η δε δεύτερη αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Τα ιδιαίτερα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι η ομαλή ροή και η απουσία κατευθυντήριας γραμμής από τον ερευνητή σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό. Οι Lincoln και Guba (1985), διατείνονται ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές διότι ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να αντιληφθεί τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί. Χρησιμοποιώντας την παρατήρηση στις συνεντεύξεις του και κρατώντας σημειώσεις περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα (Eisner, 1991) σύμφωνα με το πώς ο ίδιος τα αντιλαμβάνεται. Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό. Οφείλει δηλαδή, να συνδυάσει με έναν λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα σύμφωνα με τα όσα παρατηρεί, προσδιορίζοντας αυτοβούλως και σε συσχετισμό με τα στοιχεία της βιβλιογραφικής του έρευνας, τι είναι σημαντικό και τι όχι. Ο Peshkin (1985) παρομοίασε τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή με μια θετική «έκρηξη». Ο ερευνητής είναι αυτός που θα παίξει τον σημαντικό ρόλο να αναδείξει τα ουσιώδη στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει ποια θα συμπεριληφθούν στα αποτελέσματα και ποια όχι. Οι ποιοτικές έρευνες λοιπόν δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να αντλήσει δεδομένα, να εμβαθύνει στην έρευνα και τέλος να κρίνει βασιζόμενος στην ανάλυση και ιεράρχηση των στοιχείων τα οποία εξάγονται από την έρευνα (Geertz, 1973). Ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναδεικνύει τα τελικά συμπεράσματα παρατηρώντας. Το στοιχείο λοιπόν που έχει βαρύνουσα σημασία κατά τη συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας είναι η κρίση του ερευνητή και όσων μελετήσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Τα αποτελέσματα όμως μιας έρευνας αποτελούν σχεδόν πάντα εφελτήριο για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, εξαιτίας του ότι τα ζητήματα προς διερεύνηση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

## 2.1 Μέθοδος Delphi

Η μέθοδος Delphi αφορά μια δομημένη ερευνητική διαδικασία κατά την οποία μια σειρά από ερωτηματολόγια συντάσσονται και διανέμονται σε μια ομάδα εμπειρογνομόνων, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για το υπό διερεύνηση θέμα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν επιτευχθεί η μέγιστη συναίνεση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η Delphi ως ερευνητική διαδικασία έχει παρουσιαστεί από διάφορους επιστήμονες ως έρευνα, προσέγγιση, μέθοδος, διαδικασία, τεχνική ή απλά Delphi. Σε αντίθεση με τις αμιγώς ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες, η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε ποσοτικές αναλύσεις οι οποίες προκύπτουν συνήθως μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων των φαινομένων που διερευνώνται. Χρησιμοποιείται δε ευρέως στις επιχειρήσεις, στις βιομηχανίες και στην εκπαίδευση. Στον κλάδο υγείας έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την επίλυση ιατρικών, νοσηλευτικών και διοικητικών προβλημάτων. Με τη δημιουργία πολλών ερευνητικών παραλλαγών της, πολλοί ερευνητές επιλέγουν να αναφέρονται στον όρο «προσέγγιση Delphi» αντί για «μέθοδος/τεχνική Delphi» προκειμένου να περιγράψουν τη συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία. Η ευελιξία δε την οποία διαθέτει, δύναται να δημιουργήσει σύγχυση στους άπειρους ερευνητές, ενώ το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται διάφορες παραλλαγές της, δημιουργεί τυχόν τον κίνδυνο να εκληφθεί ως έλλειψη μεθοδολογικής αυστηρότητας.

## 2.2 Οι συνεντεύξεις

Το κύριο εργαλείο για την άντληση ποιοτικών δεδομένων είναι η συνέντευξη, μέσω της οποίας προκαλείται με καθοδήγηση του ερευνητή η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία μεταξύ προσώπων (Cohen και Manion, 1992). Αφορά δηλαδή, στη μέθοδο η οποία έχει ως αντικείμενό της τη σχηματοποίηση ενός «νοητικού περιεχομένου» (Mialaret, 1997), την αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας και την αναγνώριση συμπεριφορών. Ο Tuckman (1972), όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» σε ό,τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις τις οποίες κατέχει το υποκείμενο, τις αξίες και τις προτιμήσεις του και κυρίως τις απόψεις και τις αντιλήψεις του (τι σκέπτεται). Το στοιχείο διαφοροποίησης από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ατόμων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε άτομα τα οποία είναι κατ' ουσία «ξένα» μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο βέβαια που εξαρτάται από το είδος της συνέντευξης (Rubin και Rubin, 1995). Η

επιλογή του ερευνητή να ακολουθήσει τη μέθοδο των συνεντεύξεων ως ερευνητικό εργαλείο αναδεικνύει ένα πολύ θετικό στοιχείο και για τον ερευνητή και για τα υποκείμενα έρευνάς του: ενθαρρύνονται και οι δυο πλευρές που συμμετέχουν στη διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση, ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, μιας διαδικασίας δηλαδή την οποία οφείλει να εκτελεί ο ερευνητής προκειμένου να «αφουγκραστεί» τους κόσμους των υποκειμένων του και να τους ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτόν τον λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996). Αναμφίβολα, πολλές ποιοτικές συνεντεύξεις αποτελούνται από αρκετά αυστηρά σχεδιασμένα μέρη καθώς και από μέρη μη προσχεδιασμένα (Rubin και Rubin, 1995) ενώ πάντοτε υφίσταται αρμονική σύνδεση μεταξύ τους. Οι συνεντεύξεις εν γένει έχουν μειονεκτήματα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει όταν πραγματοποιούνται βεβιασμένες ερωτήσεις από τον ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες. Πρέπει λοιπόν ο ερευνητής να λαμβάνει πάντοτε υπόψη τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, οι οποίες μπορεί να τον απομακρύνουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από τις θέσεις των υποκειμένων (Antaki και Rapley, 1996).

### 2.3 Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα ορίζεται από το «κατά πόσο το μέτρο που χρησιμοποιείται μετρά εκείνο ακριβώς που επιθυμούμε να μετρήσει» (Τσιμπούκης, 1979). Ένας άλλος ευρύτερος ορισμός της εγκυρότητας μιας ερευνητικής διαδικασίας αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας μέτρησης εξάγουν συμπεράσματα τα οποία έχουν νόημα (meaningful), είναι αρμόζοντα (appropriate) και χρήσιμα (useful) με βάση το δεδομένο σκοπό της διεξαγωγής της (Τσοπάνογλου, 2010).

Η εγκυρότητα δεν είναι έννοια την οποία μπορεί να συλλάβει κανείς πλήρως κατανοώντας απλά τους ορισμούς, διότι είναι μια εννοιολογική δομή, της οποίας τα μέρη-στοιχεία είναι πολλά και αλληλοπροσδιοριζόμενα. Ο Τσοπάνογλου (2010) έχει εντοπίσει στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία σαράντα έξι όρους οι οποίοι περιλαμβάνουν τη λέξη «validity». Ορισμένοι από τους όρους είναι συνώνυμοι αλλά τελικώς δεκαπέντε με είκοσι από αυτούς αναφέρονται σε σαφώς διακριτούς τύπους/διαστάσεις της εγκυρότητας.

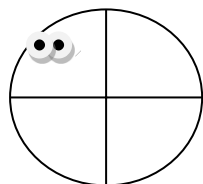
Η προαναφερθείσα πολυπλοκότητα της εγκυρότητας είναι σε κάποιο βαθμό ψευδής, αφού είναι εφικτό να κατασκευάσει κανείς τις τυπολογίες της, οι οποίες να περιλαμβάνουν πολύ μικρό αριθμό τύπων. Για παράδειγμα, μια εύχρηστη τυπολογία των κύριων τύπων εγκυρότητας είναι αυτή που τη διαχωρίζει σε εμπειρική και λογική, ανάλογα με το εάν ο έλεγχος γίνεται βάσει εμπειρικών/ποσοτικών δεδομένων και συνεπώς με χρήση στατιστικής μεθόδου, ή βάσει λογικής σκέψης, και συνεπώς με χρήση ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης.

Είναι χρήσιμο να αντιπαραβάλουμε την έννοια της αξιοπιστίας με εκείνη της εγκυρότητας. Η πρώτη αφορά μόνο το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιείται, ενώ η δεύτερη αφορά την έρευνα ως σύνολο. Η πρώτη δε, θεωρείται προϋπόθεση της δεύτερης στο βαθμό που μια αξιολογική έρευνα που έχει γίνει με χρήση αναξιόπιστου τεστ δεν μπορεί να είναι έγκυρη, όσο κι αν έχει μεριμνήσει ο ερευνητής για άλλα στοιχεία της έρευνας όπως π.χ. τη δειγματοληψία, τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας κτλ. Η συνύπαρξη αξιοπιστίας και εγκυρότητας είναι από τα βασικά μελήματα μιας έρευνας γενικά και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα, καθώς ορισμένες φορές η προσπάθεια κατασκευής ενός όσο γίνεται αξιόπιστου τεστ μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος της εγκυρότητας της όλης διαδικασίας (Hughes, 2003)

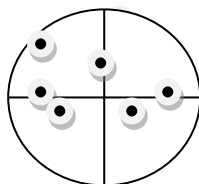
Στην καθημερινή της χρήση ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντανακλά επαρκώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας, χρησιμοποιώντας κριτήρια τα οποία εξασφαλίζουν τη συμφωνία των μετρήσεων με την ορθή αντίληψη των εννοιών. Το πρώτο κριτήριο είναι η φαινομενική εγκυρότητα κατά την οποία συγκεκριμένα εμπειρικά μέτρα συνάδουν με τις ατομικές θεωρήσεις και νοητικές εικόνες μιας ορισμένης έννοιας. Για παράδειγμα η συχνότητα προσέλευσης ενός ατόμου σε αθλητικές εκδηλώσεις είναι ένδειξη της αγάπης του προς τον αθλητισμό, γεγονός που μοιάζει λογικό, χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω εξηγήσεις. Έχει δηλαδή φαινομενική εγκυρότητα. Καθοριστική όμως για την επίτευξη εγκυρότητας είναι και η εγκυρότητα των κριτηρίων (προγνωστική εγκυρότητα) τα οποία βασίζονται συνήθως σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο (για παράδειγμα, είναι οπαδός, στηρίζει την ευγενή άμιλλα κλπ.). Σε συμπλήρωση της εγκυρότητας των κριτηρίων έρχεται και η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (δομική εγκυρότητα), η οποία βασίζεται σε λογικές σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους προσφέροντας ισχυρή επιβεβαίωση για το εάν το εν χρήσει κριτήριο μετράει πραγματικά την ιδιότητα που θέλουμε να μετρηθεί. Η εγκυρότητα δε του περιεχομένου

αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα μέτρο καλύπτει τις πιθανές σημασίες που περιλαμβάνονται σε μια έννοια. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η έννοια της εγκυρότητας και αξιοπιστίας είναι διαφορετικές, η διάσταση των οποίων παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα:

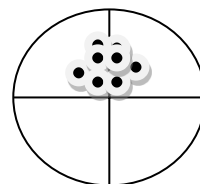
#### **ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ**



Αξιόπιστο μα όχι έγκυρο



Έγκυρο αλλά όχι  
αξιόπιστο



Έγκυρο και αξιόπιστο

Ως εκ τούτου, το επιθυμητό για τον ερευνητή είναι οι μετρήσεις να είναι έγκυρες και αξιόπιστες. Συχνά όμως προκύπτει μια δυστοκία ανάμεσα στα κριτήρια της αξιοπιστίας και τα κριτήρια της εγκυρότητας γεγονός που αφαιρεί συχνά το νοηματικό βάθος των εννοιών. Στην παρούσα εργασία διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώντας ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, τα ερωτήματα του οποίου προέκυψαν από την μέθοδο Δελφοί. Το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε προκειμένου να κατανοηθούν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά πιλοτικά προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανόηση των ερωτημάτων από τους συνεντευξιαζόμενους και η συνάφειά τους με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η χρονική έκταση που λαμβάνει για να ολοκληρωθεί. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής σε συνταξιούχο διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέδωσαν στον ερευνητή στοιχεία για να προετοιμαστεί προκειμένου να επέμβει διευκρινιστικά όπου είναι απαραίτητο. Η χρονική διάρκεια των δεκαπέντε-είκοσι λεπτών προέκυψε να είναι επιθυμητή και διόλου κουραστική. Επιπρόσθετα ο ερευνητής επέλεξε οι συνεντεύξεις να λάβουν χώρα στο περιβάλλον εργασίας των Διευθυντών δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στους ερωτηθέντες τη δυνατότητα να αισθανθούν οικεία με το περιβάλλον τους, το οποίο άλλωστε αφορά και την έρευνα

#### **2.4 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στην Ελλάδα. Στο επίκεντρο της έρευνας βρέθηκαν έμπειροι

εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους οποίους κατέχουν θέσεις ευθύνης στον εκπαιδευτικό χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων προέκυψε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέθεσαν χρήσιμες πληροφορίες για τα μαθησιακά, κοινωνικό-συναισθηματικά, γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Επίσης μέσα από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί μας γνωστοποίησαν τις μεθόδους και τους τρόπους εκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν για την κατηγορία των μαθητών αυτών, ενώ η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με το λογισμικό n'Vivo ακολουθώντας τη διαδικασία του εντοπισμού της συχνότητας επανάληψης σημαντικών λέξεων/φράσεων, τη δημιουργία εννοιών, στη συνέχεια παραγόντων και τέλος το συσχετισμό των παραγόντων μεταξύ τους, προκειμένου να αναδειχθούν τα συμπεράσματα. Τέλος, για τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων που έπονται των ερευνητικών, διενεργήθηκε σε σύνολο πέντε ειδικών στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, ποιοτική ανάλυση Delphi τριών σταδίων, μέσω των οποίων συζητήθηκε σε βάθος το σύνολο των ερωτήσεων, αποκλείοντας σε κάθε στάδιο τις λιγότερο σημαντικές.

Στην πράξη, η έρευνα προσεγγίζει την χαρισματικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών και την εμπειρία που είχαν με τους μαθητές τους. Σκοπός της ήταν εκτός των άλλων, να εντοπίσει τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών, να παρουσιάσει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις, έτσι ώστε να παρουσιαστεί ο βέλτιστος τρόπος χειρισμού και αξιοποίησης του χαρίσματος σήμερα.

Τα κύρια ερευνητικά ζητήματα στα οποία εστιάζει η εργασία, αφορούν:

- τη διαχείριση της χαρισματικότητας και του ταλέντου από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- τη δυνατότητα έγκαιρης αναγνώρισης της χαρισματικότητας και το διαχωρισμό τους από τη ΔΕΠ-Υ και άλλες δυσκολίες,
- τη διερεύνηση της συμβολής του υφιστάμενου νομικού πλαισίου και των αναλυτικών προγραμμάτων στη συμβολή της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών
- στην αναγκαιότητα συναισθηματικής στήριξης των χαρισματικών παιδιών
- στις σχέσεις των χαρισματικών μαθητών με τους συνομηλίκους τους και τέλος

- στο κατά πόσο οι γνώσεις ειδικής αγωγής εξυπηρετούν στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα και μετά τη διενέργεια της μεθόδου Delphi, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών με χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Ο στόχος ήταν να καταγραφούν οι αδυναμίες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα τα χαρισματικά παιδιά, μέσα από μία σειρά συνεντεύξεων, καθώς και η δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εξειδικευμένης μάθησης.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και η σε βάθος συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία αρκετά δημοφιλή επιλογή για πολλούς ερευνητές (Cohen & Manion, 2000), δια της οποίας καταγράφονται οι προσωπικές απόψεις έγκυρων επιστημόνων προκειμένου να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες, να ελεγχθούν και να αναπτυχθούν υποθέσεις, καλύπτοντας με τον μέγιστο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από δέκα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι οκτώ ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και οι δύο στην Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Θεσσαλονίκης. Οι δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς καταλαμβάνουν θέσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένας συνεντευξιζόμενος κατέχει τη θέση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένας τη θέση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν τρεις διευθύντριες η πρώτη κατέχει τη θέση αυτή σε ιδιωτικό ενώ οι επόμενες δύο σε δημόσια σχολεία. Τέλος η έρευνα μας ολοκληρώθηκε με τη συμμετοχή ενός διευθυντή δημόσιου σχολείου, ενός καθηγητή (Μαθηματικού) σε ιδιωτικό σχολείο και ενός υποδιευθυντή ο οποίος προέρχεται από την ιδιωτική εκπαίδευση. Η έρευνα εστιάστηκε στο νομό Θεσσαλονίκης. Τα ερωτήματα, αποτέλεσαν αφορμή εις βάθους συνέντευξης, η οποία σε κάθε περίπτωση διήρκεσε από 15 - 30 λεπτά.

*Πίνακας 2: Συμμετέχοντες στην έρευνα*

	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΦΥΛΟ	ΘΕΣΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ
1.	Π.Ε.70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



2.	Π.Ε.70 ΔΑΣΚΑΛΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
3.	Π.Ε.70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
4.	Π.Ε.70 ΔΑΣΚΑΛΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5.	Π.Ε.01 ΘΕΟΛΟΓΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
6.	Π.Ε 70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
7.	Π.Ε. 70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
8.	Π.Ε 70 ΔΑΣΚΑΛΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
9.	Π.Ε. 03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
10.	Π.Ε.70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Τέλος, κατασκευάστηκε ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, με τις ερωτήσεις όπως προέκυψαν από τη μεθοδολογία DEPLHI:

- «Είχατε ποτέ στις τάξεις σας χαρισματικούς μαθητές»,
- «Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους χαρισματικούς μαθητές;»,
- «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών;»

- «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συναισθηματική στήριξη των χαρισματικών μαθητών;»
- «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη δημιουργία και τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων για τους χαρισματικούς μαθητές;»
- «Θεωρείτε τη γνώση θεμάτων ειδικής αγωγής απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό σήμερα;»,
- «Πόσο αποτελεσματικό θεωρείτε τον εαυτό σας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών;»
- «Θεωρείτε ότι η εκπαίδευσή σας ήταν ικανοποιητική για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών;»
- «Πόσο εύκολα μπορείτε να διακρίνετε τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και να τα διαχωρίσετε από εκείνα της ΔΕΠ-Υ;»
- «Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε στην διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών;»
- «Προτείνετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά»,
- «Πώς ήταν οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους;»
- «Επιτάχυνση ή Εμπλουτισμός; Τι κατά τη γνώμη σας ωφελεί τα χαρισματικά παιδιά;»,

## 2.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων ημι-δομημένου ερωτηματολογίου

Τα κύρια ευρήματα ανά ερώτηση περιλαμβάνουν:

Στην ερώτηση 1 «*Είχατε ποτέ στις τάξεις σας χαρισματικούς μαθητές*», από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι οκτώ απάντησαν ότι είχαν στις τάξεις τους χαρισματικούς-ταλαντούχους μαθητές, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν είχε εμπειρία από χαρισματικό-ταλαντούχο μαθητή σε δική του τάξη, ωστόσο στο σχολείο που εργαζόταν, όταν ήταν νέος, φοιτούσε ένα χαρισματικό κορίτσι, ενώ ένας εκ των συνεντευξιζόμενων απάντησε επίσης ότι κατέχει μεγαλύτερη εμπειρία με ταλαντούχους μαθητές σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, το τραγούδι και ο αθλητισμός. Στην ερώτηση 2 «*Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους χαρισματικούς μαθητές;*», οκτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πολύ σημαντική, από τους δέκα εκπαιδευτικούς ο ένας απάντησε ότι η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ωφελεί περισσότερο τους αδύναμους μαθητές, παρά τους χαρισματικούς-ταλαντούχους και ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντική, ωστόσο εξαρτάται η σημαντικότητα της από το είδος της. Στην ερώτηση 3 «*Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία με τους γονείς των*

χαρισματικών μαθητών;» όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών θεωρείται άκρως απαραίτητη και σημαντική. Στην ερώτηση 4 «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συναισθηματική στήριξη των χαρισματικών μαθητών;» Οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συναισθηματική στήριξη είναι πολύ απαραίτητη για τους χαρισματικούς-ταλαντούχους μαθητές, προβάλλοντας την αιτιολογία οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν ανία και ελάχιστο ενδιαφέρον για τα μαθήματα της τάξης τους, παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μέχρι και κατάθλιψη, παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και αποκλίνουν από τον μέσο όρο. Στην ερώτηση 5 «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη δημιουργία και τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων για τους χαρισματικούς μαθητές;» εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς ήταν θετικοί στη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων στην περίπτωση των χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών, αιτιολογώντας τη θέση τους με το επιχείρημα ότι οι νέες τεχνολογίες είναι ελκυστικές και μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους με ιδιαιτερότητες. Επίσης ισχυρίστηκαν ότι μπορούν μέσα από τις εξειδικευμένες μεθόδους να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο και τόνισαν ότι η χρήση Η/Υ εξυπηρέτησε τους χαρισματικούς μαθητές που είχαν. Οι εξειδικευμένες μέθοδοι δίνουν το βήμα στα χαρισματικά παιδιά να αναδείξουν τα ταλέντα τους και πρέπει να τις χρησιμοποιούμε αν όχι όλοι τουλάχιστον οι ειδικοί, αφού έχουν πρωτίστως επιμορφωθεί. Ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν χρειάζονται ιδιαίτερες μέθοδοι, παρά μόνο εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μέθοδοι πρέπει να είναι ίδιες για όλα τα παιδιά. Στην ερώτηση 6 «Θεωρείτε τη γνώση θεμάτων ειδικής αγωγής απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό σήμερα;», το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι γνώσεις θεμάτων ειδικής αγωγής είναι απαραίτητες για τον εκπαιδευτικό του σήμερα, ενώ ένας εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε στο ότι οι γνώσεις πρέπει να εστιαστούν περισσότερο γύρω από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διότι αποτελούν μεγαλύτερο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού συγκριτικά με τα χαρισματικά - ταλαντούχα παιδιά. Στην 7η ερώτηση «Πόσο αποτελεσματικό θεωρείτε τον εαυτό σας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών;», έξι από τους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους αποτελεσματικό ώστε να στηρίξει χαρισματικούς μαθητές. Οι λόγοι που παρουσιάστηκαν ήταν πολλοί: απουσία εκπαίδευσης, κατάρτισης και εξειδίκευσης στο κομμάτι της ειδικής αγωγής γενικότερα και των χαρισματικών μαθητών ειδικότερα, απουσία εμπειρίας με χαρισματικούς μαθητές, το εκπαιδευτικό

σύστημα δεν ευνοεί την εκπαίδευση των μαθητών, ενώ τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι είναι σε θέση να στηρίζουν χαρισματικούς μαθητές είτε γιατί έχουν την απαραίτητη εμπειρία, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και αρκετές πληροφορίες για τα χαρισματικά παιδιά. Επίσης αναφέρθηκε και η θέληση από έναν εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τον οποίο αρκεί για να στηρίξεις έναν χαρισματικό μαθητή. Στην 8η ερώτηση «Θεωρείτε ότι η εκπαίδευσή σας ήταν ικανοποιητική για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών;», εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκαν ότι η εκπαίδευσή τους δεν ήταν ικανοποιητική προκειμένου να εκπαιδεύσουν χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά, ενώ ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η εκπαίδευσή του ήταν ικανοποιητική (μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή). Στην ερώτηση 9 «Πόσο εύκολα μπορείτε να διακρίνετε τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και να τα διαχωρίσετε από εκείνα της ΔΕΠ-Υ;», τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι θα δυσκολεύονταν να διαχωρίσουν την χαρισματικότητα από τη ΔΕΠ-Υ, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η χαρισματικότητα συγγέεται εύκολα με τον αυτισμό και όχι με τη ΔΕΠ-Υ, επίσης ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι η ΔΕΠ-Υ και το χάρισμα είναι δυνατό να συνυπάρχουν μαζί, δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η εμπειρία τους θα τους βοηθούσε να διαχωρίσουν την χαρισματικότητα από τη ΔΕΠ-Υ, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η βασική αιτία που μπορεί να προβεί σε διαχωρισμό αποτελούν οι σπουδές της στην ειδική αγωγή, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τα γραπτά και η επίδοση μπορούν να διαχωρίσουν τα χαρισματικά παιδιά από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ενώ ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκε ότι τα προγράμματα STEM (κατασκευές, συμπεράσματα, μαθηματικές σκέψη, εργαστήρια) που έχουν στο ιδιωτικό σχολείο όπου εργάζεται, αποτελούν κριτήριο διαχωρισμού των παιδιών με χάρισμα και ΔΕΠ-Υ. Στην ερώτηση 10 «Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε στην διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών;» Οι μέθοδοι που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι οι παρακάτω: α) ανάθεση ρόλων μέσα στην τάξη με απώτερο σκοπό την προβολή του ταλέντου και των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών, β) εμπλουτισμός του υλικού, γ) ενασχόληση με ενδιαφέροντα αντικείμενα για τους χαρισματικούς-ταλαντούχους μαθητές δ) εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ε) εκτός διδασκαλίας παροχή επιπλέον υλικού, με ανεβασμένο επίπεδο, στ') νέα μέσα, μέθοδοι και τεχνικές ζ) ομάδες εργασίας και βιωματική μάθηση η) παροχή ασκήσεων υψηλότερου επιπέδου εντός της τάξης θ) ανατροφοδοτικός χαρακτήρας εκπαιδευτικού, και ι) αυτενέργεια χαρισματικών

μαθητών και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τους ίδιους με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στην ερώτηση 11 «Προτείνετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά», οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις παρακάτω προτάσεις τους αναφορικά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σήμερα σε χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά. Αρχικά προτάθηκαν τάξεις που θα λειτουργούν σαν εργαστήρια και θα επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη μία πρόταση ήταν να παραμένει ο χαρισματικός μαθητής μέσα στον χώρο της τάξης και με την στήριξη από κατάλληλο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό να του παρέχονται επιπρόσθετες δραστηριότητες. Τονίστηκε επίσης ότι οι τεχνολογίες μπορούν να δώσουν τη λύση όπως και η Επιτάχυνση. Εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι το χαρισματικό παιδί θα πρέπει να το αφήσεις να αναπνεύσει, να του δώσεις το χώρο να εκφραστεί, χωρίς να εφαρμόζεις ακριβώς διαφοροποιημένη διδασκαλία. Προτάσεις αποτέλεσαν η αλλαγή νομοθετικού πλαισίου και θέσπιση μόντορα χαρισματικών παιδιών, η είσοδος νέων τεχνολογιών στο χώρο του σχολείου, η δημιουργία μιας ειδικής ζώνης «Genius hour», στην οποία θα υπάρχει ειδική ενασχόληση του κατάλληλου εκπαιδευτικού με αυτά τα παιδιά, η παρακολούθηση του προγράμματός τους κανονικά στις τάξεις τους, αλλά παράλληλα να υπάρχει και μια άλλη δομή που θα υποστηρίζει αυτά τα παιδιά. Τέλος μια πρόταση εκπαιδευτικού ήταν ο διαφορετικός τρόπος βαθμολόγησης αυτών των παιδιών. Στην ερώτηση 12 «Πώς ήταν οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους;» εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους δεν ήταν ικανοποιητικές, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησε ότι συνήθως οι σχέσεις με τους συνομήλικους ήταν φυσιολογικές. Οι παρέες που έκανε ήταν όμως μαθητές καλού επιπέδου. Ωστόσο μερικές φορές ο χαρισματικός μαθητής δεν έβρισκε ενδιαφέρον σε κάποια παιχνίδια ή δραστηριότητες που κάνουν οι συνομήλικοί του όταν λειτουργούσαν σαν σύνολο. Στην ερώτηση 13 «Επιτάχυνση ή Εμπλουτισμός; Τι κατά τη γνώμη σας ωφελεί τα χαρισματικά παιδιά;», πέντε στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν τον εμπλουτισμό ως καταλληλότερη μέθοδο, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τίποτα από τα δύο ίσως να μην βοηθούσε απόλυτα (ψυχολογικοί παράγοντες, αδυναμία πλήρους κάλυψης μαθησιακών αναγκών), τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς πρότειναν συνδυασμό των 2 μεθόδων και ένας στους δέκα ανέφερε ότι θα επέλεγε την μέθοδο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού.

### 2.5.1 Οριζόντια ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

#### **Ερώτηση 1<sup>η</sup> Είχατε ποτέ στις τάξεις σας χαρισματικούς μαθητές:**

«Μεγάλη εμπειρία δεν μπορώ να πω ότι έχω με χαρισματικά παιδιά, έχω κάποια εμπειρία με παιδιά τα οποία έχουν ένα ιδιαίτερο χάρισμα στο να προσλαμβάνουν τη γνώση πολύ πιο εύκολα από άλλα παιδιά και κάποια παιδιά τα οποία έχουν κάποιο ταλέντο σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, στο τραγούδι ή και στα αθλήματα. Έχουμε δει τέτοια παιδιά στα σχολεία και έχουμε όντως τέτοιες εμπειρίες. Αν αυτό εννοείτε χαρισματικά παιδιά, ναι έχω εμπειρία (Γ.Χ.)

«Είχα κάποια παιδιά που ήταν πιο προχωρημένα επάνω στο αντικείμενο που ασχολούμασταν μέσα στην τάξη και με περισσότερες δυνατότητες. Όταν για παράδειγμα κάναμε πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο μέσα στην τάξη σε αυτούς τους μαθητές έβαζα πολλαπλασιασμό με τριψήφιο και τους ολοκλήρωναν με απόλυτη επιτυχία» (Δ.Χ.)

«Σε δική μου τάξη όχι, δεν είχα χαρισματικό παιδί, έτυχε όμως να υπάρχει χαρισματικό παιδί σε τάξη του σχολείου μας. Τότε ήμουν πολύ νέος σε αυτό το σχολείο, το παιδί αυτό ήταν μάλιστα παιδί συναδέλφου. Είχε πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας και μας είχε εντυπωσιάσει διότι και εκείνα τα χρόνια δεν είχαμε κάνει επιμορφώσεις για σχετικά θέματα ειδικής αγωγής. Δεν πήγαινε καν το μυαλό μας ό,τι αυτά τα παιδιά εντάσσονται στην ειδική αγωγή» (Σ.Α.)

«Ναι, ναι είχα πριν πολλά χρόνια! Είχα μία μαθήτριά η οποία καθόταν πάντα στην άκρη της τάξης, της άρεσε να ακουμπά στον τοίχο και αφού τελείωνε τις εργασίες της κοιτούσε έξω από το παράθυρο. Πάντα τελείωνε πρώτη τις εργασίες της και ήταν μάλιστα και σωστές Αυτή την στιγμή βρίσκεται στην Οξφόρδη ή στο Cambridge, δεν θυμάμαι ακριβώς. Πάντως γνωρίζω ότι είναι καθηγήτρια Πανεπιστημίου εκεί. Ήταν ένα παιδί που χανόταν στον κόσμο της. » (Ε.Δ.)

«Είχα μια ξόφραλτση εμπειρία όταν υπηρέτησα στο Πειραματικό σχολείο του Α.Π.Θ πριν πολλά χρόνια. Τότε ερχόταν από την Αμερική μία ομάδα και έκανε διαγνωστικά τεστ, μετά από την διαδικασία αυτή στην οποία υποβλήθηκε η συγκεκριμένη μαθήτριά έφυγε από το Γυμνάσιο και πήγε στο πρώτο έτος σε πανεπιστήμιο της Αμερικής. Ήταν τρομακτική η ευκολία και η έφεση που κατείχε αυτό το κορίτσι. Ικανότητες αφομοίωσης, επεξεργασίας όλο αυτό το πακέτο που προάγει τη συνθετική σκέψη (Α.Α.)

«Ναι, είχα στην τάξη μου μια χαρισματική μαθήτριά, την είχα στην έκτη δημοτικού, αλλά επειδή ενδιαφερόμουν και έκανα το portfolio της, ενδιαφέρθηκα να μάθω και το ιστορικό της. Μίλησα με τους γονείς της, μου ανέφεραν ότι ήταν το δεύτερο παιδί της

οικογένειας και από όταν ήταν πολύ μικρή ασχολήθηκαν μαζί της, είτε διαβάζοντας παραμύθια, είτε διαβάζοντας ποιήματα και παρατηρούσαν ότι το παιδί αυτό απομνημόνευε πάρα πολύ εύκολα τετράστιχα, τρεις, τέσσερις αλλά και πέντε στροφές. Θυμόταν χρώματα, ημερομηνίες, ιστορίες, εικόνες και σκηνές από τα παραμύθια τα οποία τα επαναλάμβανε στον προφορικό λόγο. Η νηπιαγωγός του παιδιού από πολύ νωρίς ενώ διάβαζε παραμύθια στην τάξη, η μικρή συνέχιζε την ιστορία, είχε αποστηθίσει τις λέξεις και τις διάβαζε με την ολική μέθοδο. Είχε επίσης και ισχυρές μαθηματικές ικανότητες, δεν είχε προβλήματα σε τίποτα. Όταν μετακόμισε με τους γονείς της στην Γερμανία παρακολούθησε την πρώτη και τη δεύτερα δημοτικού στο αμιγώς ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια οι γονείς της θέλησαν να τη γράψουν στο Γερμανικό σχολείο. Παραδόξως ενώ οι Γερμανοί, που συνήθως υποβίβαζαν τους μαθητές που έρχονταν από άλλα σχολεία και κυρίως από το ελληνικό μία τάξη πίσω, είτε για το γνωστικό επίπεδο, είτε για το επίπεδο της γερμανικής γλώσσας, αυτοί άφησαν την μικρή να προχωρήσει και να φοιτήσει στην Τετάρτη δημοτικού. Σε ένα σύνολο 33 παιδιών από όλο τον κόσμο έφυγαν με το σύστημα της Γερμανίας και πήγαν 3 παιδάκια στο Γυμνάσιο, ανάμεσα στα 3 παιδιά ήταν η μαθήτριά αυτή. Φοίτησε στο Γυμνάσιο με πολύ καλές βαθμολογίες, αλλά κάποια στιγμή επέστρεψαν οικογενειακώς στην Ελλάδα. Αυτή τη μαθήτριά την πήρα εγώ στην έκτη δημοτικού». (Τ.Σ.)

«Είχα στις τάξεις μου αρκετούς χαρισματικούς μαθητές» (Κ.Σ.)

«Έτυχε να έχω στην τάξη μου ένα χαρισματικό μαθητή πριν από περίπου δύο χρόνια» (Σ.Κ.)

«Δυστυχώς ήταν ελάχιστες οι περιπτώσεις που είχα χαρισματικούς μαθητές στις τάξεις που δίδαξα. Ωστόσο ναι, κάποια στιγμή είχα». (Χ.Γ.)

«Είχα πολλές φορές στις τάξεις μου χαρισματικούς μαθητές» (Μ.Α.)

### **Ερώτηση 2<sup>η</sup> : Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους χαρισματικούς μαθητές;**

«Κοιτάζτε. Είναι σίγουρα χρήσιμη στους μαθητές που έχουν αδυναμίες και έχουν μια διαφορετικότητα η οποία δεν ανταποκρίνεται στο μέσο όρο. Τώρα ενδεχομένως και στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών, όταν βλέπεις ένα παιδί να βαριέται και δεν θέλει να συνεργαστεί, γιατί του φαίνονται πολύ απλά ή βαρετά τα όσα ακούει μέσα στην τάξη, ενδεχομένως ναι. Νομίζω ότι θα πρέπει να γίνεται χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρέπει όμως να είναι προσεκτικός ο δάσκαλος, ώστε να μην δημιουργήσει μια έπαρση στο χαρισματικό παιδί. Να μην θεωρεί ότι είναι η ελίτ, διαφορετικός και είναι σε θέση να κάνει διαφορετικά πράγματα από τους άλλους.

Άρα ναι είναι απαραίτητη αλλά με προσοχή, διότι στο παιδί το οποίο είναι αδύναμο και κάνουμε τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εκείνο δεν πρόκειται να αποκτήσει συμπεριφορές ελιτίστικες, αλλά ένα παιδί το οποίο έχει χάρισμα και του κάνεις και κάτι ιδιαίτερο, και το βλέπει τόσο το ίδιο, όσο και τα άλλα, υπάρχει κίνδυνος να αποκτήσει τέτοια συμπεριφορά, η οποία δεν είναι καλή ούτε για τη δική του εξέλιξη, ούτε για την ένταξή του στην κοινωνία» (Γ.Χ.)

«Εγώ για να είμαι απολύτως ειλικρινής, στα παιδιά που είναι πιο αδύναμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πιο αποδεκτή, γιατί προσπαθούν να φτάσουν το μέσο όρο. Για να αφιερώσεις όμως χρόνο στα παιδιά που είναι ταλαντούχα, εκεί υπάρχει ένα ζήτημα, προσωπικά για εμένα. Σαν δασκάλα εάν συνεχίσω και κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ένα παιδί που ήδη είναι ταλέντο, και το ανεβάζω παραπάνω, θα έχω ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα. Θα μεγαλώσω ακόμη περισσότερο την ψαλίδα» (Χ.Δ.)

«Ναι η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι απαραίτητη παντού και στα χαρισματικά παιδιά. Όπως και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σίγουρα συμβάλλει απλά δεν ξέρω αν είναι εφικτή πάντα η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Α.Σ.)

«Ε, βέβαια η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει σε όλα τα παιδιά πόσο μάλλον στα χαρισματικά που έχουν διαφορετικές ανάγκες» (Ε.Δ.)

«Εκτιμώ ότι η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, όχι με την έννοια του ότι δημιουργώ αν θες διάφορες κλίμακες εργασίας με την έννοια ότι έχω εργασίες για συμβατούς μαθητές και εργασίες για χαρισματικούς μαθητές. Πιστεύω στην ώσμωση, πιστεύω στα ερεθίσματα μεταξύ ανόμοιων πραγμάτων. Τι εννοώ με αυτό; Όταν έχω στην ίδια ομάδα εργασίας ένα μέτριο παιδί, ένα προχωρημένο παιδί και ένα παιδί χαμηλό στο μαθησιακό του επίπεδο, αν αυτά τα παιδιά καταφέρεις να βρεις κοινά και να κουμπώσεις τα τρία διαφορετικά παιδιά, ούτως ώστε να μην στερηθεί ο ταλαντούχος τη δυνατότητα να κάνει το βήμα μπροστά, αλλά να έχει ωφέλεια και εκείνος και οι υπόλοιποι. Πιστεύω σε αυτό το πράγμα. Εκεί είναι και το ταλέντο του δασκάλου, μέσα στην ίδια διδασκαλία να αφήσει ένα παράθυρο σε αυτόν που έχει την έφεση να το πάει λίγο παραπέρα» (Α.Α.)

«Νομίζω ότι παρότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται αναλυτικά και δεν υπάρχει και η μέριμνα για αυτά τα παιδιά, ούτε είναι επιμορφωμένοι οι δάσκαλοι για να μπορούν να ασχοληθούν. Τα τελευταία χρόνια ασχολούνται με τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες και όχι με αυτά που λέμε χαρισματικά παιδιά. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να



επιμορφωθεί, αλλά και ο ίδιος να παρουσιάσει ενδιαφέρον και να μεριμνήσει για τα χαρισματικά, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, με τον ίδιο τρόπο που οφείλει να το κάνει και για άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο, ένα λίγο καλύτερο και ένα λίγο χειρότερο. Άρα ναι την θεωρώ απόλυτα σημαντική τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους χαρισματικούς μαθητές. (Τ.Σ.)

«Πολύ, είναι πάρα πολύ χρήσιμη διαδικασία η διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί αυτά τα παιδιά πηγαίνουν με άλλο ρυθμό, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και εννοείται ότι ο ρυθμός που μαθαίνουν αυτά τα παιδιά δεν μπορεί να είναι ο ίδιος με τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές όσον αφορά το πλαίσιο του μαθήματος κλπ.» (Κ.Σ.)

«Πολύ απαραίτητη, έτσι ώστε να κερδίσουν όσα περισσότερα γίνεται από την διδασκαλία. Οφείλεις να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου, το επίπεδο γνώσεων που παρέχεις, γιατί αυτά τα παιδιά μπορούν και αφομοιώνουν καλύτερα τη γνώση, οπότε πιθανόν να μην βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτό που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Οπότε ο καθένας μας πρέπει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του». (Σ.Κ.)

«Άκρως απαραίτητη. Δίχως διαφοροποιημένη διδασκαλία ο χαρισματικός μαθητής χάνει κάθε ενδιαφέρον για αυτά που διδάσκονται σε σχέση με τον μέσο μαθητή. Χρειάζεται συνεχώς ερεθίσματα που θα τον απασχολούν και θα του διεγείρουν την περιέργεια». (Χ.Γ.)

«Είναι απαραίτητη αλλά εξαρτάται το είδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας». (Μ.Α.)

### **Ερώτηση 3<sup>η</sup> : Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών;**

«Γενικά η επικοινωνία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι ο βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα πρέπει να συνεργαζόμαστε μαζί τους, να τους ενημερώνουμε για τα παιδιά τους και κάποιες φορές να τους καθοδηγούμε σχετικά με το πώς θα πρέπει να συνεχίζουν την εκπαίδευση στο σπίτι. Αυτό που χτίζουμε στο σχολείο δεν θα πρέπει να γκρεμίζεται στο σπίτι. Στις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών, επειδή αυτό το χάρισμα μπορεί να είναι διακριτό τόσο στο σπίτι του, όσο και στην κοινωνία, εκεί υπάρχει κίνδυνος ο γονέας να μην το χειριστεί καλά και εκεί πάλι να προβληθεί το παιδί με έναν τρόπο αδόκιμο και να μην συμβάλει στην καλή ένταξή του στην κοινωνία. Επομένως θα πρέπει να συνεργαζόμαστε με τους γονείς και να τους λέμε, αφού και εμείς βρούμε τον τρόπο πως θα πρέπει να διαχειρίζονται τα παιδιά αυτά, για να έχουν μια υγιή εξέλιξη. Να γίνουν καλές

προσωπικότητες, αναπτυγμένες αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο και πάνω απ' όλα να είναι ευτυχισμένα και όχι στο περιθώριο λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. (Γ.Χ.)

«Η επικοινωνία με τους γονείς είναι το άλφα και το ωμέγα για τη δουλειά μας. Σε κάθε επίπεδο οι γονείς των παιδιών μας είναι συνεργάτες μας, αυτοί γνωρίζουν το παιδί τους, εμείς δουλεύουμε με το παιδί τους. Όπως για όλα τα παιδιά, έτσι και για τα χαρισματικά παιδιά, χρειάζεται να υπάρχει επικοινωνία. Το σίγουρο είναι ότι οι γονείς που έχουν χαρισματικά παιδιά, αλλά και αυτοί που δεν έχουν, πρέπει να αντιμετωπιστούν με προσοχή στην επικοινωνία, διότι έχουν άποψη επί παντός επιστητού και θεωρούν ότι είναι πανεπιστήμονες. Έτσι η επικοινωνία μας έχει δυσκολέψει, γιατί έχουν άποψη για τη δουλειά μας και για τον τρόπο που πρέπει να εργαστούμε με τα παιδιά τους. Είναι κάτι που πρέπει να το διαφυλάξουμε αλλά σίγουρα είναι σημαντική η επικοινωνία» (Χ.Δ.)

«Ναι φυσικά είναι σημαντική η επικοινωνία με τους γονείς. Γενικότερα σε όλες αυτές τις περιπτώσεις που αποκλίνουν, ας πούμε από το μέσο είναι πολύ σημαντικό και δύσκολο βέβαια. Ίσως στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών η επικοινωνία με τους γονείς να είναι πιο εύκολη συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, γιατί φαντάζομαι ότι αλλιώς αποδέχεται ένας γονέας ότι το παιδί του είναι χαρισματικό. Στις μαθησιακές δυσκολίες συνήθως πέφτουμε σε τοίχους». (Α.Σ.)

«Η επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών παιδιών συμβάλλει, όπως συμβάλλει η επικοινωνία με τους γονείς όλων των παιδιών». (Ε.Δ.)

«Είναι το πιο δύσκολο κομμάτι, διότι αν αγαπάς το παιδί και ενδιαφέρεσαι, ως εκπαιδευτικός θα βρεις έναν τρόπο να επικοινωνήσεις. Με τον ενήλικα όμως, ο οποίος έρχεται δομημένος και έτοιμος με τα στερεότυπα και με δικές του αντιλήψεις και όταν μάλιστα πρόκειται να μιλήσεις για το δικό του παιδί που τον αφορά άμεσα, δεν νομίζω ότι είναι πάντα ανοιχτός στο να ακούσει πράγματα τα οποία ενδεχομένως του γεννούν ερωτηματικά ή δημιουργούν θέματα για τον χειρισμό αυτού του παιδιού. Ο γονιός έχει πάντα την επιφύλαξη. Αν λοιπόν είναι σωστές οι συνθήκες και δεκτικοί οι γονείς για επικοινωνία, τότε ναι είναι πολύ σημαντική». (Α.Α.)

«Δεν το συζητώ! Επικοινωνία πρέπει να υπάρχει με τους γονείς όχι μόνο των χαρισματικών μαθητών, αλλά με όλους τους γονείς. Μάλιστα η επικοινωνία αυτή θα πρέπει να είναι τακτικότερη, διότι στο σχολείο το εκπαιδευτικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν δίνει πολλές ευκαιρίες για αυτά τα παιδιά. Η επαφή με τους γονείς θα δώσει κίνητρα και θα ανοίξει δρόμους, αν θέλει ο εκπαιδευτικός, για το παιδί

αυτό. Για παράδειγμα μέσα από διαγωνισμούς, όπως η μαθηματική εταιρία που ενδεχομένως να μην θέλει να πάρει μέρος η υπόλοιπη τάξη, με κάποιες Ολυμπιάδες, αλλά και με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες τις οποίες δεν γνωρίζουν οι γονείς, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να τους μιλήσει και να τους εξηγήσει και αν ακόμη δεν έχουν οι ίδιοι αντιληφθεί για το παιδί τους τι πρέπει να κάνουν και δεν δίνουν τόση βαρύτητα, ο εκπαιδευτικός θα τους βάλει μπροστά στις ευθύνες τους, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί. Ανάλογα συμβαίνει και στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως φροντίζουμε εκεί να υπάρχει ενημέρωση και συνεργασία θα πρέπει να φροντίζουμε και στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών». (Τ.Σ.)

«Πολύ σημαντική είναι η επικοινωνία με τους γονείς, αφού πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους και μέσα από αυτή τη συνεργασία να μπορέσουμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί να τους δώσουμε περισσότερα πράγματα». (Κ.Σ.)

«Πολύ σημαντική! Συνήθως αυτά τα παιδιά έχουν μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, οπότε πρέπει ειδικά για αυτά τα παιδιά να υπάρχει άριστη συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα και εμείς ως εκπαιδευτικοί». (Σ.Κ.)

«Θεωρώ απαραίτητη την επικοινωνία, έτσι ώστε να ενημερώνουμε τους γονείς σε περιπτώσεις που δεν αντιλαμβάνονται τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών τους. Θυμάμαι, σε μια από τις περιπτώσεις, ότι οι γονείς δεν είχαν ιδέα για την έμφυτη κλίση ενός μαθητή μου στα Μαθηματικά. Μάλιστα τον πίεζαν να μην ασχολείται τόσο με μαθηματικές ασκήσεις και γρίφους, γιατί θεωρούσαν ότι δεν παίζει με τα παιχνίδια του, όσο έπρεπε και ότι έχει προβλήματα κοινωνικοποίησης». (Χ.Γ.)

«Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με όλους τους γονείς των μαθητών, ανεξάρτητα από το αν είναι χαρισματικά παιδιά ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά χωρίς καμία ιδιαιτερότητα. Ειδικά σε αυτά τα παιδιά χρειάζεται μια άμεση επικοινωνία». (Μ.Α.)

#### **Ερώτηση 4<sup>η</sup> : Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συναισθηματική στήριξη των χαρισματικών μαθητών;**

« Η συναισθηματική στήριξη είναι πολύ σημαντική παράμετρος, όλων των ανθρώπων, προκειμένου να έχουν μια θετική ιδέα για τον εαυτό τους, για να μπορούν να εξελιχθούν ομαλά ως προσωπικότητες στην κοινωνία. Άρα λοιπόν και αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη τη συναισθηματική στήριξη από τους ενήλικες και από τον δάσκαλό τους». (Γ.Χ.)

«Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντική. Επειδή τα χαρισματικά, τα ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες, αυτό πιθανόν να τους δημιουργεί διάφορα ζητήματα εσωτερικά και επικοινωνιακά. Οπότε σίγουρα η συναισθηματική υποστήριξη, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αποδοχής ότι αυτό που έχω είναι καλό και αποδεκτό από τους γύρω, είναι πάρα πολύ σημαντικό». (Χ.Δ.)

«Θεωρώ το ίδιο σημαντική τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών αυτών όπως και όλων των μαθητών. Πολύ περισσότερο των παιδιών αυτών που αποκλίνουν». (Α.Σ.)

«Η συναισθηματική στήριξη των χαρισματικών παιδιών είναι εξαιρετικά σημαντική». (Ε.Δ.)

«Για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα. Θεωρώ ότι από εκεί πρέπει κανείς να ξεκινήσει, όταν έχει πραγματικά την πεποίθηση και όχι την ψευδαίσθηση ότι έχει απέναντί του ένα χαρισματικό παιδί. Το πρώτο που πρέπει να μάθει κανείς σε ένα παιδί, προκειμένου να αναπνέει, είναι να μάθει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ειδικά σε παιδιά που διαπιστωμένα είναι χαρισματικά. Δεν σημαίνει ότι ένα παιδί που είναι ταλαντούχο δεν είναι ανασφαλές. Δεν πρέπει το ταλέντο ή το χάρισμα να φάνε την ίδια την προσωπικότητα του και να γίνουν η φυλακή του». (Α.Α.)

«Συναισθηματικά το παιδί που θα έχει μια αδιαφορία για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το κατανοεί, το γνωρίζει, το βρίσκει εύκολο, ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα, δέχεται ερεθίσματα από παντού, όπως μέσα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο. Όταν εμείς λειτουργούμε βάσει αναλυτικού προγράμματος το οποίο αφήνει ελάχιστα περιθώρια στον δάσκαλο να ξεφύγει, τότε θα έχουμε επί έξι ώρες έναν μαθητή σε μια καρέκλα να ακούει ή να βλέπει ανιαρά πράγματα για το ίδιο, όταν ο δάσκαλος ασχολείται και εξηγεί συνεχώς πράγματα τετριμμένα για αυτόν, το παιδί αυτό αναγκαστικά θα αρχίσει να νιώθει κούραση, αδιαφορία μέχρι και κατάθλιψη μπορεί να πάθει. Έτσι θα εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς και με τον δάσκαλο και με τους συμμαθητές. Καλό είναι ο δάσκαλος σε ένα διάλειμμα, σε ένα κενό, σε μια εκδρομή, μέσα από το μάθημα της ευέλικτης ζώνης να ασχοληθεί με κάποιο άλλο θέμα και να δώσει την ευκαιρία σε αυτό το παιδί να εκφράσει τις απόψεις του και να του φανεί αυτό ενδιαφέρον. Διαφορετικά η επίδοσή του θα μειωθεί και θα χαθεί και το ίδιο το ταλέντο ή το χάρισμα. Συμπερασματικά η συναισθηματική στήριξη είναι πάρα πολύ σημαντική και ουσιώδης σε αυτά τα παιδιά». (Τ.Σ.)

«Πάρα πολύ, γιατί συνήθως αυτοί οι μαθητές έχουν κάποια προβλήματα αυτοεκτίμησης» (Κ.Σ.)

«Είναι σημαντική για όλα τα παιδιά, πόσο μάλλον για τα χαρισματικά παιδιά. Από την προσωπική μου εμπειρία παρόλο που το παιδί είχε αυξημένη αυτοπεποίθηση αναφορικά με το μαθησιακό του προφίλ, αντιμετώπιζε ορισμένα συναισθηματικά προβλήματα. Έτσι χρειάστηκε να το στηρίξω και να παρέμβω έντονα σε αυτό τον τομέα». (Σ.Κ.)

«Είναι σημαντικό να προσφέρεται ενίσχυση στην προσπάθεια τους. Συνήθως η αντιμετώπιση δύσκολων προβλημάτων, εννοιών, μπορεί να απογοητεύσει ένα μαθητή. Η προσπάθεια να λύσει προβλήματα που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία του, δίχως να έχει διδαχτεί ποτέ κάτι παρόμοιο, ενδεχομένως να τον αποστρέψει από αυτό που αγαπάει». (Χ.Γ.)

«Η συναισθηματική στήριξη είναι απαραίτητη για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για τα χαρισματικά». (Μ.Α.)

#### **Ερώτηση 5<sup>η</sup> : Πόσο σημαντική θεωρείτε τη δημιουργία και τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων για τους χαρισματικούς μαθητές;**

«Πολύ σημαντική γιατί μέσα από την χρήση εξειδικευμένων μεθόδων θα μπορέσουν να αναδειχτούν και τα ταλέντα των μαθητών, είτε μέσα στην τάξη, είτε σε ιδιαίτερους χώρους παράλληλα» (Γ.Χ.)

«Πρέπει να χρησιμοποιούμε εξειδικευμένες μεθόδους και να προσπαθούμε να δημιουργούμε και εμείς αν είναι εφικτό, γιατί μέσα από αυτές θα μπορέσουμε να δώσουμε στα χαρισματικά παιδιά το βήμα να αναδείξουν το ταλέντο τους. Μέσα από τέτοιες μεθόδους θα αναδειχτεί ο μαθητής και θα αναπτυχθεί και άλλη σχέση με τους συμμαθητές του. Θα γίνει αποδεκτός». (Χ.Δ.)

«Είναι κάτι ανάλογο με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πάρα πολύ σημαντικό εξίσου, ειδικά στην εποχή αυτή που έχουμε την ένταξη των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αυτό είναι και ακόμη πιο εύκολο. Μπορείς να κάνεις για παράδειγμα ασύγχρονη διδασκαλία. Υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι. Εμείς έχουμε δημιουργήσει ένα ψηφιακό σχολείο, μια πλατφόρμα δηλαδή, που στην ουσία λειτουργεί ως αποθετήριο. Έχει πάρα πολύ υλικό, διαφορετικών δυσκολιών ενδεχομένως, κουμπωμένο πάνω στην ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούμε και εμείς, όπως όλα τα σχολεία και μας δίνει τη δυνατότητα ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις να επέμβουμε εξατομικευμένα. Στέλνουμε ένα προσωπικό μήνυμα στα παιδιά και τους ζητάμε να μας κάνουν συγκεκριμένες ασκήσεις, παρέχοντας έναν εμπλουτισμό της ύλης και μια διαβαθμισμένη δυσκολία μέσω των ασκήσεων που υπάρχουν στην

πλατφόρμα. Δίνουμε έτσι το κάτι παραπάνω και μπορούμε να ξεφύγουμε από τον μέσο όρο των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος. Να τονίσουμε ότι η διαδικασία αυτή γίνεται χωρίς να την βλέπει η υπόλοιπη τάξη, καθώς ο μαθητής με προσωπικούς του κωδικούς μπαίνει στην πλατφόρμα. Μάλιστα με αυτόν τον τρόπο αποκτά και μια διαφορετική σχέση με τον δάσκαλό του, καθώς νιώθει ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα του νοιάζεται και επικοινωνεί μαζί του διαφορετικά, επεμβαίνει εκεί που πρέπει και του προσφέρει κάτι παραπάνω. Τέτοιες καινοτομίες τεχνολογικές, που είναι εύκολες στην εποχή μας, βοηθούν ώστε να δουλέψουμε εξατομικευμένα με τους μαθητές μας». (Α.Σ.)

«Μακάρι να γίνει κάποια στιγμή και αυτό ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές, όπως χρησιμοποιείται και για τα υπόλοιπα παιδιά που ανήκουν στην Ειδικής Αγωγής. Να δημιουργούνται συγκεκριμένες και εξειδικευμένες μέθοδοι, διότι ακόμη είμαστε πολύ πίσω σε αυτό το κομμάτι». (Ε.Δ.)

«Πάντα τα άκρα υπάρχει κίνδυνος να βρεθούν εκτός ορίων. Η χρήση εξειδικευμένων μεθόδων, όπως είναι η χρήση των υπολογιστών σήμερα βοηθούν στο να αποφύγουμε τέτοιες καταστάσεις. Επομένως είναι πολύ σημαντική». (Α.Α.)

«Κατ' αρχήν πρέπει να φτιάξουμε ένα νομικό πλαίσιο, διότι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει. Αν σκεφτούμε ότι για την Ειδική Αγωγή ψηφίστηκε ο νόμος το 1981 στην Ελλάδα και το 2000 έγινε λόγος για τα καλλιτεχνικά σχολεία και τα αθλητικά, οπου εκεί πηγαίνουν σίγουρα τα παιδιά που έχουν κάποιο χάρισμα, που ξεχωρίζει. Από εκεί και πέρα δεν έχει συμβεί τίποτα. Θα πρέπει να φτιαχτεί το νομικό πλαίσιο, να δοθεί η δυνατότητα να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά βάσει νομικού πλαισίου, να επιμορφωθούν οι δάσκαλοι και να μπορέσει να τοποθετηθεί ένας εκπαιδευτικός ή μέντορας που να ασχολείται με αυτά τα παιδιά, όπως είναι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής. Ο δάσκαλος αυτός θα παρέχει υλικό, ανατροφοδότηση και θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί εξειδικευμένες μεθόδους καθώς επίσης και να δημιουργεί ο ίδιος τρόπους, ώστε να παρέχει πλήρη στήριξη στα χαρισματικά παιδιά. Οι εξειδικευμένες μέθοδοι είναι απαραίτητες και πρέπει να φτάσουμε σε σημείο να μπορούμε να τις χρησιμοποιούμε αν όχι όλοι, οι ειδικοί». (Τ.Σ.)

«Πολύ χρήσιμη, γιατί τους επιτρέπει να εμβαθύνουν πιο πολύ στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και να είναι πιο αποδοτικοί». (Κ.Σ.)

«Επίσης πολύ σημαντική η χρήση εξειδικευμένων μεθόδων. Για παράδειγμα η χρήση των Η/Υ σαν μια νέα μέθοδος στη διδασκαλία, εξυπηρέτησε πάρα πολύ στον μαθητή που είχα». (Σ.Κ.)

«Πολύ σημαντική. Όλο ακούμε σε σεμινάρια και σε συνέδρια τρόπους αντιμετώπισης και βοήθειας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν έχει τύχει ακόμη να παρακολουθήσω η να ακούσω, στην Ελλάδα, να γίνονται αναφορές και τα χαρισματικά παιδιά. Για αυτά που αύριο μπορεί να αλλάξουν τον κόσμο». (Χ.Γ.)

«Χρειάζεται να κάνουμε περισσότερη εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μέθοδοι...δεν νομίζω ότι χρειάζονται ιδιαίτεροι μέθοδοι. Όπως εφαρμόζουμε τις ίδιες μεθόδους για όλα τα παιδιά, που κατά την άποψή μου πρέπει να είναι συμμετοχικές, έτσι και για αυτά τα παιδιά. Ίσως χρειάζεται μια διαφοροποίηση των εργασιών πιο πολύ και εξατομίκευση της διδασκαλίας. (Μ.Α.)

**Ερώτηση 6<sup>η</sup> : Θεωρείτε τη γνώση θεμάτων ειδικής αγωγής απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό σήμερα;**

«Καθώς ωριμάζω ως εκπαιδευτικός θεωρώ πραγματικά ότι τα θεωρητικά θέματα της Ειδικής Αγωγής είναι εντελώς απαραίτητα, να περιλαμβάνονται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Το διαπίστωσα εγώ ο ίδιος, καθώς αναγκάστηκα να διαβάσω θεωρία από το χώρο της Ειδικής Αγωγής, προκειμένου να βοηθήσω την ανιψιά μου σε ένα πρόγραμμα στο οποίο έπρεπε να ανταποκριθεί και τότε κατάλαβα πολύ καλύτερα από πριν ότι όντως είναι πολύ απαραίτητες αυτές οι γνώσεις από τον χώρο της Ειδικής Αγωγής στους δασκάλους της Γενικής Αγωγής. Θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις παιδιών τα οποία φοιτούν στη Γενική Αγωγή και έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, κάποιες δυσκολίες. Προφανώς θεωρώ απαραίτητες τις γνώσεις αυτές». (Γ.Χ.)

«Η εμπειρία μου αυτό μου λέει, ότι πρέπει να υπάρχουν οι αντίστοιχες γνώσεις και θα πρέπει να τις έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς πολλές φορές το παιδί που έχει ιδιαιτερότητες, οι ιδιαιτερότητες αυτές δεν είναι εμφανείς από την αρχή λόγω της ανωριμότητας και στην πορεία εμφανίζονται. Έχοντας λοιπόν κάποιες επιπλέον γνώσεις μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει, να δει το ζήτημα πολύ πιο γρήγορα, να συζητήσει με την οικογένεια και να βοηθηθεί το παιδί όσο πιο σύντομα γίνεται. Γιατί διαφορετικά ταλαιπωρείται και αυτό και η οικογένεια, με άσχημες συνέπειες για την ψυχική του υγεία και την ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού επίσης, ο οποίος φτάνει στα όριά του. Οπότε, ναι θεωρώ ότι είναι απαραίτητο». (Χ.Δ.)

«Ναι, φυσικά θεωρώ απαραίτητες τις γνώσεις θεμάτων ειδικής αγωγής για τον εκπαιδευτικό του σήμερα. Πρέπει να γνωρίζει!» (Α.Σ.)

«Γενικά, ναι! Θεωρώ ότι θα πρέπει να γνωρίζουμε οι εκπαιδευτικοί από Ειδική Αγωγή»  
(Ε.Δ.)

«Έτσι όπως εξελίσσονται τα πράγματα στη σημερινή εποχή, με την εμπειρία που έχω μετά από 35 χρόνια στην εκπαίδευση νομίζω ότι είναι ένα θέμα που θα το έχουμε μπροστά μας. Τώρα ξεκινάει... Στατιστικά θεωρώ ότι έχουμε αύξηση των περιστατικών, δεν ξέρω για ποιους λόγους. Μπορώ να εικάσω έναν λόγο, παραδείγματος χάριν ότι έχουμε μεγαλύτερη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών σήμερα, μπορεί ενδεχομένως να παίζει έναν ρόλο.. Πάντως τα φαινόμενα μαθητών που έχουν αυξημένες ανάγκες, ιδιαιτερότητες ή ταλέντα αυξάνονται όλο και περισσότερο. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, προκειμένου να μην υπάρχουν άσχημες επιπτώσεις μετά. Ναι είναι απαραίτητες οι γνώσεις» (Α.Α)

«Δεν το συζητώ! Τουλάχιστον να μπορεί να αναγνωρίσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς. Δυστυχώς όμως τα σεμινάρια γίνονται Ιούνιο και Σεπτέμβριο, για ένα τετράωρο, αν είναι τετράωρο.. σε μια ανοιχτή διαδικασία που περιλαμβάνει 150 ανθρώπους. Προσωπικά, μετά από την εμπειρία μου των τόσων χρόνων στην εκπαίδευση, 38 τα έτη εμπειρίας, έχω επισημάνει τα εξής και λέω.. Σεμινάρια το καλοκαίρι από τους σχολικούς συμβούλους, που έχουν επιμορφωθεί σε τέτοια θέματα, έχουν μεταπτυχιακά, έχουν διδακτορικά και είναι σύμβουλοι για αυτές τις θέσεις θα περνάνε όλοι μα όλοι μία φορά στα 5 χρόνια στα 10; Κάθε 5 κάθε 10 χρόνια αυτό θα το ορίσει το νομικό πλαίσιο αλλά πρέπει να περνάνε ένα μήνα κάθε καλοκαίρι. Ένα μήνα δηλαδή το καλοκαίρι θα μπορούν να γίνονται ΠΕΚ στην έδρα του Δήμου που είναι τα σχολεία και με τον σχολικό συντονιστή επί ένα μήνα να καθίσω στα θρανία ξανά και να επιμορφωθώ. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να γίνεται για διάφορα θέματα.. μπορεί να είναι για τη διοίκηση σχολείων, ειδική αγωγή και πάει λέγοντας.. Θα πω τούτο για να αντιληφθείτε το μέγεθος...38 χρόνια υπηρεσίας, μπήκα το 1982 δεν έχω επιμορφωθεί από φορέα, ούτε με έλεγξαν ποτέ αν είμαι υγιής πνευματικά, σωματικά, ακτινολογικά κλπ. Ότι επιμορφώσεις έχω κάνει, τις έχω κάνει μόνος μου και με δικές μου δαπάνες! Εδώ δεν θα πληρώσουμε τίποτα, η πολιτεία έχει και επιμορφωτές και υπαλλήλους που πληρώνονται για αυτή τη δουλειά. Υπάρχει λοιπόν άμεση ανάγκη για επιμόρφωση και γνώση και στην Ειδική Αγωγή, που μας απασχολεί άμεσα τα τελευταία χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν!»  
(Τ.Σ.)



«Για έναν εκπαιδευτικό που έρχεται σε επαφή με τέτοια παιδιά, όπως παιδιά με δυσλεξία και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ σημαντικό! Εγώ είχα πολλά παιδιά με δυσλεξία όλα αυτά τα χρόνια. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις μεθόδους που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στην Ειδική Αγωγή!» (Κ.Σ.)

«Πολύ απαραίτητη! Τεχνικές που εφάρμοζα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτούργησαν αντίστροφα, έτσι ώστε να μπορέσω να βοηθήσω παιδιά χαρισματικά.. Να αναφέρω ότι κατέχω μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και συνέβαλε πολύ στο να είμαι αποδοτική στην δουλειά μου!» (Σ.Κ.)

«Δεν είναι εύκολο να παρατηρήσει κάποιος το χάρισμα σε ένα παιδί. Ακόμα και οι ειδικοί χρειάζεται να κάνουν ειδικά τεστ για να έχουν ενδείξεις για την χαρισματικότητα και να προβούν σε κατάλληλες συμβουλές. Επομένως θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν αν μη τι άλλο βασικές γνώσεις ειδικής αγωγής. Θεωρώ αδιανόητο κάποιος να ασχολείται με την εκπαίδευση ή να είναι διορισμένος και να μην έχει γνώσεις περί Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο αυτό δεν είναι παράβλεψη των εκπαιδευτικών, αλλά παράλειψη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα έπρεπε να εισάγει τέτοιου είδους μαθήματα σε όλες τις σχολές που αποτελούν δεξαμενή εκπαιδευτικών.» (Χ.Γ.)

«Η Ειδική Αγωγή είναι ένα μεγάλο κομμάτι.. Ιδιαίτερα χρειάζεται μια καλή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που είναι και πάρα πολλά στις τάξεις σήμερα.. και για τα χαρισματικά παιδιά ίσως, αλλά απαραίτητη θεωρώ ότι είναι η ενημέρωση για τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες». (Μ.Α.)

**Ερώτηση 7<sup>η</sup> : Πόσο αποτελεσματικό θεωρείτε τον εαυτό σας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών;**

«Δεν θεωρώ τον εαυτό μου αποτελεσματικό, διότι δεν έλαβα την απαραίτητη εκπαίδευση που να εστιάζει σε αυτά τα παιδιά.. Επίσης οι συνθήκες εργασίας μας ήταν τέτοιες που δεν υπήρχε και ο απαραίτητος χρόνος. Αυτό που προσπαθούσα να κάνω ήταν να ενημερώνω τους γονείς προκειμένου να μπορέσουν να στηρίξουν τον μαθητή αυτό εξωσχολικά» (Γ.Χ.)

«Αυτό είναι ένα μεγάλο ζήτημα, διότι αυτό το παιδί βρίσκεται μέσα στην τάξη μαζί με τα υπόλοιπα. Δυστυχώς το εκπαιδευτικό σύστημα και το υλικό είναι έτσι δομημένο ούτως ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μετρίων, ούτε αυτών που είναι πολύ χαμηλά,

ούτε αυτών που είναι πολύ υψηλά. Όταν λοιπόν εσύ είσαι ένας εκπαιδευτικός, που είσαι αγχωμένος να βγάλεις την ύλη σου, καλύπτεις τον μέσο όρο. Αυτά τα παιδιά θέλουν ιδιαίτερο χρόνο και επιπλέον απασχόληση. Ο χρόνος μας είναι περιορισμένος και δυστυχώς δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.. Κάποιες φορές που είχα τον χρόνο το έκανα, αλλά τις περισσότερες φορές δεν έκανα κάτι. Δεν θεωρώ προφανώς τον εαυτό μου απόλυτα αποτελεσματικό και οι λόγοι είναι οι παραπάνω..» (Χ.Δ.)

«Όπως είπα επειδή δεν μου έχει τύχει τέτοια περίπτωση στην τάξη μου, δυσκολεύομαι να απαντήσω σε αυτή την ερώτηση γιατί δεν είχα τέτοιο μαθητή. Θα ήμουν πολύ ευτυχής αν μπορούσα να καταλάβω ότι ένα παιδί είναι χαρισματικό, ακόμη και αυτό θα με χαροποιούσε ιδιαίτερα.. να καταλάβω εγκαίρως τις ανάγκες του, ότι είναι χαρισματικό και να δούμε μετά τι ενέργειες θα πρέπει να κάνω για να το αντιμετωπίσω..» (Α.Σ.)

«Ελάχιστα αποτελεσματικό θεωρώ τον εαυτό μου στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών» (Ε.Δ.)

«Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είμαι επαρκής υπό την έννοια ότι πάντα έχω υπόψιν μου ότι το καινούριο κανείς πρέπει να το αντιμετωπίζει με τη διάθεση της αλληλεπίδρασης, της διάδρασης. Εφόσον εγώ είμαι έτοιμος, σημαίνει ότι είμαι έτοιμος και να μάθω πράγματα, να πάρω πράγματα.. Δεν μπορεί σε αυτή την σχέση, την μαθησιακή, εκπαιδευτικού και μαθητή, να μην υπάρχει διάδραση. Αλλιώς δεν είναι εκπαιδευτική σχέση. Χαίρομαι γιατί και έτοιμος να μην είμαι, έχω τη διάθεση να είμαι έτοιμος».

(Α.Α.)

«Έχω τη δυνατότητα να υποστηρίξω χαρισματικούς μαθητές, δυστυχώς όμως το εκπαιδευτικό σύστημα εγκλωβίζει, εμποδίζει και εμένα φυσικά όπως και άλλους εκπαιδευτικούς να αναλώσουμε περισσότερο χρόνο, γιατί στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος είσαι υποχρεωμένος να βγάλεις μια ύλη. Να έχεις μια τάξη με 25 παιδιά και θα πρέπει να βγάλεις όλη αυτή την ύλη. Δεν υπάρχει ο χρόνος εκείνος που θα προορίζονταν για τα χαρισματικά παιδιά. Επαφίεται λοιπόν στον πατριωτισμό μου και στον πατριωτισμό κάποιων εκπαιδευτικών, που ενδιαφέρονται για αυτά τα παιδιά, αν ενδιαφέρονται, να βρουν τον χρόνο έξτρα σε κενά, την ώρα του μαθήματος να δώσουν κάποια έξτρα πληροφορία, να έχουν αποκτήσει μια ειδική σχέση με τον μαθητή και να θέλουν να χτίσουν πάνω σε αυτή τη σχέση, για να γίνει αποδεκτή, να έχουν συνεργασία με τους γονείς. Άρα να δαπανήσει περισσότερο χρόνο.. και πάει λέγοντας...Εγώ στα

χρόνια που εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός όλα αυτά τα χρόνια δεν λέω ότι έκανα με άριστα το 10 το 10, προσπαθούσα τουλάχιστον να είμαι πάνω από τη βάση». (Τ.Σ.)

«Θεωρώ τον εαυτό μου μέτρια ικανό να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, λόγω του ότι δεν υπάρχει αρκετή πληροφορία γύρω από αυτά τα παιδιά» (Κ.Σ.)

«Είμαι πολύ αποτελεσματική, πιστεύω στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών και σε αυτό βοήθησε, πέραν των σπουδών που έλαβα στο κομμάτι της Ειδικής Αγωγής, η εμπειρία που είχα με το χαρισματικό μαθητή. Μακάρι στο μέλλον να αποκτήσω ακόμη περισσότερη εμπειρία και γνώση, έτσι ώστε να μπορέσω να βοηθήσω και άλλα τέτοια παιδιά». (Σ.Κ.)

«Λίγο έως μέτρια θα έλεγα. Οι γνώσεις που έχω, έχουν αποκτηθεί μόνο από προσωπική περιέργεια και ενασχόληση και σαφώς δεν με καταστούν επαρκή στην διαχείριση τέτοιων μαθητών. Ακόμα και περισσότερες γνώσεις να είχα, θα ήταν πολύ δύσκολο να βοηθήσω ένα τέτοιο μαθητή καθώς δεν υπάρχουν διαθέσιμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα ή εργαλεία για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού. Επομένως ακόμα και αν υπάρχει η διάθεση, δεν υπάρχουν τα μέσα». (Χ.Γ.)

«Δεν έχω καμία ιδιαίτερη εξειδίκευση ή γνώση για αυτές τις κατηγορίες παιδιών, οπότε δεν θεωρώ τον εαυτό μου έτοιμο να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες». (Μ.Α.)

**Ερώτηση 8<sup>η</sup> : Θεωρείτε ότι η εκπαίδευσή σας ήταν ικανοποιητική για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών;**

«Όχι. Δεν ήταν ικανοποιητική η αρχική μας εκπαίδευση, γιατί δεν εστίαζε σε τέτοια θέματα, εστίαζε σε μια γενική παιδαγωγική γνώση και σε γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα, αλλά όχι σε τέτοια ζητήματα. Επίσης εκείνα τα χρόνια η Ειδική Αγωγή ήταν θέμα ταμπού για την Ελλάδα και κατά την άποψή μου ακόμα είναι... η ιδιαίτερη ενασχόληση με παιδιά τα οποία είναι χαρισματικά και έχουν ιδιαίτερα ταλέντα, γιατί συνδέθηκε με τα δικαιώματα, τη δημοκρατία, τα δικαιώματα των παιδιών, τα ίσα δικαιώματα και τη μη διάκριση των παιδιών σε κατηγορίες. Γενικώς δεν μας εκπαίδευαν προς αυτή την κατεύθυνση και δεν υπήρχε και το θεωρητικό υπόβαθρο, δεν είχε αναπτυχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης». (Γ.Χ.)

«Την εποχή που εγώ εκπαιδεύτηκα 1984 με 1986, όχι! Όπως και για πάρα πολλά χρόνια, για να είμαι ειλικρινής σαν δασκάλα που γύρισα όλη την επαρχία αυτό που θυμάμαι και πραγματικά τώρα μου προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι σε ένα

σχολείο ολόκληρο είχαμε ένα παιδί που ήτανε λίγο το ζωηρούλικο, το ιδιόρρυθμο...ήταν ένα παιδάκι. Αυτή τη στιγμή έχουμε 4 με 5 παιδιά σε κάθε τάξη, είναι φαινόμενο των τελευταίων ετών. Εγώ θυμάμαι τέτοιες περιπτώσεις τα τελευταία 12 με 15 χρόνια. Τα προηγούμενα χρόνια δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο να συνέβαινε. Σχετικά με την εκπαίδευσή μου θυμάμαι ότι είχαμε κάνει ένα μόνο μάθημα για τα παιδιά με δυσκολίες, αλλά αυτό ήτανε. Πολύ επιφανειακά και καμία σχέση με την βαρύτητα που δίνεται τώρα στην Ειδική Αγωγή». (Χ.Δ.)

«Όχι! Είμαι απόφοιτος παλιάς Παιδαγωγικής Ακαδημίας, διετούς. Η διαδικασία της Εξομοίωσης μας έβαλε, που περάσαμε δηλαδή μετά, και τα μαθήματα που είχαμε εκεί, στο κομμάτι αυτό. Στην δική μου την περίπτωση έτυχε να μπω πρώτος στο Διδασκαλείο, τότε Μεταπτυχιακό ας πούμε, ενώ δεν είχα κάνει καν ακόμη εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο. Από το Διδασκαλείο άρχισα να καταλαβαίνω τι γίνεται στο κομμάτι της Ειδικής Αγωγής, αλλά και στις άλλες περιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών δηλαδή. Ευτυχώς το σχολείο που δούλευα μέχρι και σήμερα ήταν πάντα σε επαγρύπνηση για τέτοια θέματα, αλλά στα χρόνια του Διδασκαλείου και της Εξομοίωσης έλαβα περισσότερη γνώση και πληροφορία που ήταν απαραίτητες. Και ήταν πολύ σημαντική η φοίτησή μου εκεί, διότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν δίνανε, δεν προλάβαιναν μέσα σε 2 χρόνια να δώσουν τα απαραίτητα εφόδια. Κακά τα ψέματα!» (Α.Σ.)

«Θεωρώ ότι δεν ήταν ικανοποιητική. Ωστόσο άποψή μου είναι ότι δεν χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση για να εντοπίσεις το χαρισματικό παιδί. Είναι ένα παιδί που φαίνεται αν όχι από την πρώτη από τη δεύτερη επαφή μαζί του». (Ε.Δ.)

«Όχι! Εγώ είμαι και λίγο παλιός, είμαι πριν από 40 χρόνια, επομένως δεν υπήρχε κατάλληλη εκπαίδευση πάνω σε αυτά τα θέματα. Αν και θεωρώ τον εαυτό μου πολύ τυχερό υπό την έννοια, παρότι ήμουν σε μια θεωρητικά πολύ συντηρητική σχολή, γιατί εγώ θεολόγος ήμουν στην ειδικότητα, ήταν από τις λίγες σχολές που είχαν ως υποχρεωτικό μάθημα τα Παιδαγωγικά από το πρώτο μέχρι και το 4<sup>ο</sup> έτος. Υποχρεωτικά κάναμε ασκήσεις παιδαγωγικές» (Α.Α.)

«Όχι! Δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη και δεν υπάρχει ακόμη και σήμερα, να μην κρυβόμαστε, εξαρτάται πάντα από το επίπεδο του εκπαιδευτικού, από τις γνώσεις του, την επιμόρφωσή του, το ενδιαφέρον του, το πόσο θα ενδιαφερθεί να προγραμματίσει, να δει, να ελέγχει σε πολλά άλλα πράγματα. Δεν υπάρχει η μέριμνα από την πολιτεία. Εγώ σας λέω και πάλι, 38 χρόνια δεν ήρθε ποτέ κανένας να κάνει ένα σεμινάριο για τα χαρισματικά παιδιά. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν γίνει και

γίνονται και μπράβο τους που γίνονται. Μήπως ήρθε η ώρα να γίνουν και για αυτά; Τώρα τελευταία άρχισαν να κινούνται κάποια πραγματάκια και μαθαίνω σε κάποιους νομούς, από κάποιους συντονιστές να γίνονται κάποιες ημερήσιες ημερίδες για χαρισματικά από μία με δύο εισηγήτριες. Μέχρι εκεί! Δεν υπάρχει καμία άλλη πρόβλεψη από το κράτος» (Τ.Σ.)

«Όχι δεν έλαβα κάποια εκπαίδευση αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά, άρα θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο βάσει της εκπαίδευσης μου να τα εντοπίσω. Πιστεύω ότι η εμπειρία μου και η επαφή με πολλά παιδιά είναι αυτά που θα με βοηθήσουν να καταλάβω αν ένας μαθητής είναι χαρισματικός» (Κ.Σ.)

«Η εκπαίδευσή μου ήταν πολύ ικανοποιητική. Είχα γνώσεις ειδικής αγωγής προτού έρθω σε επαφή με τον χαρισματικό μαθητή και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίσω την κατάσταση θετικά και με αυτοπεποίθηση. Επίσης και οι παρεμβάσεις μου ήταν αποτελεσματικές!» (Σ.Κ.)

«Δεν υπήρχε καμία εκπαίδευση προσανατολισμένη σε αυτόν τον σκοπό. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ήταν καθαρά πάνω στον τομέα επιστήμης των μαθηματικών. Ωστόσο το πτυχίο συνοδεύεται από παιδαγωγική επάρκεια. Επάρκεια σε τι ακριβώς δεν γνωρίζω. Ακόμα και σε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών που παρακολούθησα, όλες οι αναφορές ήταν πάντα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Λες και δεν υπάρχουν χαρισματικά παιδιά, επομένως δεν χρειάζεται να ασχολούμαστε» (Χ.Γ.)

«Όχι, όχι! Αναγκάστηκα στη συνέχεια από μόνος μου να παρακολουθήσω σεμινάρια και να αυτοβελτιωθώ. Να διαβάσω μόνος μου για αυτά τα παιδιά. Δεν υπήρχε η εκπαίδευση γύρω από αυτά τα παιδιά» (Μ.Α.)

### **Ερώτηση 9<sup>η</sup> : Πόσο εύκολα μπορείτε να διακρίνετε τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και να τα διαχωρίσετε από εκείνα της ΔΕΠ-Υ;**

«Κοιτάζτε θέλει ιδιαίτερη προσοχή! Εγώ δεν μπορώ να πω ότι έχω μια τέτοια εμπειρία, ώστε να την καταθέσω. Απλά θα πω την γνώμη μου. Νομίζω ότι όταν ο δάσκαλος παρατηρεί καλά τους μαθητές του και είναι λίγο υποψιασμένος για το τι είναι ΔΕΠ-Υ, μπορεί να διακρίνει αν ένα παιδί βαριέται απλά γιατί έχει κατακτήσει άλλα γνωστικά επίπεδα και βαριέται να παρακολουθήσει το μάθημα της τάξης από ένα παιδί το οποίο έχει ΔΕΠ-Υ. Νομίζω ότι μπορεί να το διακρίνει. Άρα θεωρώ ότι και εγώ θα το καταλάβαινα σχετικά εύκολα μέσα από την παρατήρηση και την συνεχή ενασχόλησή

μου, παρόλο που έχω λίγες γνώσεις στην Ειδική Αγωγή. Νομίζω ότι είναι άλλες οι συμπεριφορές των παιδιών που έχουν ΔΕΠ-Υ και άλλες εκείνες των χαρισματικών παιδιών». (Γ.Χ.)

«Για μένα είναι λίγο δυσδιάκριτο για να είμαι ειλικρινής. Γιατί από την εμπειρία μου, είχα πολλές τέτοιες περιπτώσεις, διότι ήμουν από τις δασκάλες που δεν φοβόμουν να πάρω τάξεις που μέσα είχαν παιδιά με ιδιαιτερότητες, η ΔΕΠ-Υ συνδυάζεται με ιδιαίτερα χαρίσματα, σαφής και διακριτή διαφοροποίηση δεν υπάρχει. Είναι δυσδιάκριτο. Για παράδειγμα εγώ είχα παιδί με ΔΕΠ-Υ το οποίο ζωγράφιζε υπέροχα, έγραφε υπέροχα, έπαιζε τέλεια και ήταν πολύ καλός μουσικός. Δεν μπορούσα να καταλάβω αν το χάρισμά του σχετιζόταν με τη ΔΕΠ-Υ ή συνυπάρχουνε μαζί» (Χ.Δ.)

«Πραγματικά δεν μπορώ να σου απαντήσω σε αυτή την ερώτηση. Δεν ξέρω γιατί δεν μου έχει τύχει. Φαντάζομαι ότι επειδή εγώ δουλεύω συνήθως με μεγαλύτερες τάξεις, ενδεχομένως μέσα από αντικείμενα διδακτικά αλλά και συμπεριφορές θα μπορούσα να αντιληφθώ τη διαφορά. Την ΔΕΠ-Υ μπορούμε και την καταλαβαίνουμε πλέον, αλλά δεν είμαι σίγουρος αν θα μπορούσα, αν θα πετύχαινα στο να καταλάβω ακριβώς αν ένα παιδί έχει ΔΕΠ-Υ ή είναι χαρισματικό. Κάποια αντικείμενα όπως η μαθηματική σκέψη που έχουμε, το STEM, ενδεχομένως να μπορούσαν να δώσουν μια διάκριση σε αυτό το κόμματι. Ένα χαρισματικό παιδί θα βαριόταν από ένα σημείο και μετά κατά την ενασχόληση με αυτά τα αντικείμενα, θα ήθελε κάτι περαιτέρω. Η ΔΕΠ-Υ ενδεχομένως να μην έφτανε να καταλάβει καν τις αρχικές οδηγίες, δεν θα μπορούσε να προσλάβει σωστά τις οδηγίες. Μιλάμε πάντα για τέτοια αντικείμενα που έχουμε εδώ όπως το STEM (κατασκευές, συμπεράσματα), η μαθηματική σκέψη, κάποια εργαστήρια φυσικών επιστημών που τα εισάγουμε ήδη από την Α' και τη Β' δημοτικού. Εκεί έχουμε παρατηρήσει ότι τα παιδάκια με ΔΕΠ-Υ δεν καταλαβαίνουν καν τις αρχικές οδηγίες, λόγω της διάσπασης τους. Θεωρώ ότι το σχολείο μας μπορεί να κατανοήσει τον υψηλό δείκτη ευφυΐας, μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών» (Α.Σ.)

«Όχι με ΔΕΠ-Υ. Έχει κάποια χαρακτηριστικά παιδιού, όχι με ΔΕΠ-Υ, τουλάχιστον από τη δική μου εμπειρία αλλά παιδιού που χάνεται, ίσως αυτιστικό. Γιατί η δική μου η περίπτωση τουλάχιστον χανόταν στον κόσμο της. Δεν ήταν ΔΕΠ-Υ καθόλου!» (Ε.Δ.)

«Δεν ξέρω αν έχω τα εργαλεία, αν θες τυπικά. Τι εννοώ... Δεν έχω κλείδες που με βάση αυτές να μπορώ να ανιχνεύω. Ξέρω όμως πως μπορώ να παρακινήσω ένα παιδί στο να μην βαριέται, μετά από τόση εμπειρία και μάλιστα να του προσφέρω ένα καινούριο πεδίο περιέργειας, να του ανοίξω ένα παράθυρο. Γιατί δεν πιστεύω ότι η

υπερκινητικότητα έχει πάντοτε να κάνει με ένα χάρισμα. Πιστεύω ότι έχει να κάνει περισσότερο με μια ανασφάλεια, από την εμπειρία μου» (Α.Α.)

«Έχω τη δυνατότητα μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας και ενδιαφέροντος για τη δουλειά μου να μπορώ να ξεχωρίσω, πιστεύω φαίνονται, αρκεί να θελήσεις να το δεις αυτό. Αν ασ πούμε ακολουθήσεις την πεπατημένη, μπαίνω και βγαίνω από την τάξη, κάνω το μάθημά μου και τελειώνει η υπόθεση, τότε δεν θα αναγνωρίσεις τίποτα. Αν όμως ενδιαφερθείς να στήσεις το portfolio των μαθητών με τις εργασίες τους, γνωρίσεις τους μαθητές, πάρεις ένα ιστορικό, μιλήσεις με τους γονείς των παιδιών και παρακολουθείς φαίνονται μέσα στην τάξη. Δεν είναι δηλαδή τόσο δύσκολο να το αντιληφθείς. Θα φανεί από την επίδοσή του ή από την αδιαφορία του, από το χάρισμά του που μπορεί να είναι στη ζωγραφική, στη μουσική, στον αθλητισμό, ημερομηνίες που γνωρίζει, από μνήμης και να σου επαναλαμβάνει πράγματα, να κάνει συζήτηση για πράγματα που δεν είναι της ηλικίας του...» (Τ.Σ.)

«Σχετικά γρήγορα μπορώ να το εντοπίσω μέσα σε μια τάξη αν ένα παιδί έχει ΔΕΠ-Υ ή είναι χαρισματικό. Από τα γραπτά, από τις επιδόσεις του δηλαδή, αλλά και από την συνολική του εικόνα μέσα στην τάξη. Γιατί τα χαρισματικά παιδιά θα έχουν ικανότητες και σε άλλους τομείς και θα είναι εμφανές αυτό» (Κ.Σ.)

«Και βέβαια μπορώ να ξεχωρίσω αυτές τις δύο περιπτώσεις. Χάρη στις γνώσεις μου στην ειδική αγωγή.. Αν δεν είχα γνώσεις στην ειδική αγωγή, πιθανόν να μπερδεύομουν εύκολα, γιατί αυτά τα παιδιά εύκολα χάνουν το ενδιαφέρον τους, όπως και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.» (Σ.Κ.)

«Αυτό πραγματικά είναι δύσκολο. Ένα χαρισματικό παιδί στα μαθηματικά μπορεί να είναι εντελώς αδιάφορο η πραγματικά να έχει δυσκολίες σε έναν άλλο τομέα, και να χαρακτηριστεί σαν παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η με διάσπαση προσοχής, μιας και όλο το ενδιαφέρον του είναι προσανατολισμένο στον τομέα που είναι χαρισματικό.» (Χ.Γ.)

«Μετά από 30 χρόνια εμπειρίας στην τάξη θεωρώ ότι μπορώ να. Αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να τα διαχωρίσω όταν ήμουν νέος εκπαιδευτικός. Η εμπειρία είναι το κλειδί για να αναγνωρίζεις αυτά τα παιδιά». (Μ.Α.)

### **Ερώτηση 10<sup>η</sup> : Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε στην διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών;**

«Εγώ έκανα το εξής: μέσα στην ομαδική διδασκαλία προσπαθούσα να αναθέσω τέτοιους ρόλους έτσι ώστε και αυτά τα παιδιά να είναι σε θέση να προβάλλουν τις

δυνατότητές τους, το ταλέντο τους και να καταξιώνονται. Είναι ιδανική η ομαδική διδασκαλία, η διδασκαλία σε ομάδες ας πούμε, ώστε μέσα από την ανάθεση ρόλων, όπως γίνεται και στις ομάδες των ενηλίκων να μπορούν να αναδειχτούν τα ταλέντα» (Γ.Χ.)

«Για να είμαι ειλικρινής αυτά τα παιδιά, επειδή βαριούνται και προκαλούν ζητήματα μέσα στην τάξη, πάντα είχα τρία με τέσσερα φυλλάδια δίπλα μου και τους τα έδινα. Αυτά τα φυλλάδια τα έκαναν πάλι μέσα σε πέντε λεπτά, ωστόσο τους απασχολούσα. Αυτό δεν ήταν προγραμματισμένο για να τα ανεβάσω ακόμη παραπάνω, απλά για να είναι ήρεμη η τάξη και να μπορέσω να δουλέψω με τους υπόλοιπους μαθητές. Τα φυλλάδια αυτά ήταν πάνω στο αντικείμενο και λίγο πιο προχωρημένα. Π.χ. Όταν κάναμε πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο, στα παιδιά αυτά έβαζα πολλαπλασιασμό με τριψήφιο. Επίσης τους έβαζα να κάνουν κάποια άλλη δραστηριότητα όπως να ζωγραφίσουνε ή να κάνουνε κάτι άλλο που ήταν αυτό που τους άρεσε, σχετικό με το ταλέντο τους. Δεν ήταν όμως ξεκομμένα να το κάνουν μόνοι τους, εγώ πάντα έλεγα αφού έχουμε να κάνουμε αυτή την εργασία, εσύ ξεκίνα με αυτό το χαρτόνι και στη συνέχεια θα συμπληρώσουν και οι υπόλοιποι. Πάντα ήθελα η δουλειά που θα έκαναν να εντάσσεται σε μια ομάδα και όχι να δουλεύουν μόνα τους και απομονωμένα από την τάξη. Μέσα από αυτόν τον τρόπο το ταλέντο τους γινόταν ορατό και στην υπόλοιπη ομάδα και συνέβαλαν στο συλλογικό έργο, σε ένα συλλογικό δημιούργημα». (Χ.Δ.)

«Σε δική μου τάξη όχι, δεν είχα χαρισματικό παιδί, έτυχε όμως να υπάρχει χαρισματικό παιδί σε τάξη του σχολείου μας, οπότε δεν μπορώ να σας απαντήσω σε αυτή την ερώτηση». (Α.Σ.)

«Το μόνο που προσπάθησα να κάνω ήταν να εφαρμόσω μια μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όχι σε πολύ υψηλό επίπεδο, δηλαδή λίγη επιπλέον δουλειά, κάποιες επιπλέον εργασίες, οι οποίες ήταν πιο δημιουργικές για την ίδια τη μαθήτριά». (Ε.Δ.)

«Όταν το σύστημα δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις.. Είπαμε επιτρέπει μόνο ψήγματα, να δώσεις ένα ερέθισμα, ούτως ώστε να μην σταματήσει να δείχνει το ταλέντο του, έτσι και αλλιώς αυτά τα παιδιά αυτενεργούν κιόλας, δεν αρκούνται.. εκτιμώ ότι ένα τέτοιο παιδί από τη φύση του είναι φιλοπερίεργο και ψάχνει πράγματα. Δεν έκανα κάτι συγκεκριμένο, παρά μόνο προσπαθούσα να είμαι σε θέση να απαντώ στις ερωτήσεις του και να λύνω διάφορες απορίες που είχε». (Α.Α.)

«Εγώ φρόντιζα να διαφοροποιούμαι λίγο από το αναλυτικό πρόγραμμα, από τα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας. Μέσα στην εβδομάδα ανά τέσσερα- πέντε κεφάλαια έκανα δικά μου επαναληπτικά τεστ, τα οποία τα είχα αναγάγει στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.



Δουλέψαμε πειραματικά με τα παιδιά, γιατί συνήθιζα τότε έπαιρνα για δύο με τρεις χρονιές την ίδια τάξη. Η πρώτη χρονιά ήταν δύσκολη μέχρι να δω τα παιδιά και εγώ με τι ρυθμό περπατάνε, μέχρι να μούνε σε καλούπια και να δω τον ρυθμό διδασκαλίας. Η δεύτερη και η τρίτη χρονιά ήταν παιχνίδι για τα παιδιά, γιατί πατούσαν στα πεπραγμένα των προηγούμενων ετών. Έπαιρναν λοιπόν το φυλλάδιό τους, το μοιράζαμε, το φυλλάδιο ήταν πάνω στην ύλη και είχε ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, το επόμενο τεστ εμπεριείχε κάποια πράγματα τα οποία είχαν γίνει λανθασμένα και έβλεπες με μαθηματική πρόοδο ότι έσβηναν αυτά τα λάθη. Τα παιδιά κρατούσαν αυτά τα φυλλάδια στον φάκελό τους. Έτσι στο τέλος της χρονιάς υπήρχε μια εικόνα του μαθητή που μπορούσε να τη δει ο δάσκαλος, ο διευθυντής, ο γονέας, ο συντονιστής.. η πρόοδος αυτή αφορούσε το διάστημα από Σεπτέμβριο μέχρι και Ιούνιο. Οι δε μαθητές δεν σε άφηναν σε ησυχία, γιατί όταν έγραφαν την Τετάρτη την Πέμπτη με Παρασκευή έπρεπε να το συζητήσετε να το αναλύσετε να παραδοθεί διορθωμένο. Αυτό το απαιτούσαν οι μαθητές. Έτσι λοιπόν με γνώμονα αυτά τα τεστ και γενικά τη διδασκαλία που προβλέπει το Υπουργείο Παιδείας και με τη διαφοροποιημένη σε ομάδες διαφορετικές, το πως οργανώνονται οι ομάδες είναι γνωστά να μην τα αναφέρω τώρα, δεν πάμε όλους τους δυνατούς, δεν πάμε όλους τους αδύνατους, αλλά είναι μεικτή η ομάδα...Λοιπόν, προσπαθούσες να επιβάλεις τη συνεργασία με τα παιδιά. Δεν το κατόρθωνες πάντα, αλλά υπήρχαν και χρονιές που ήταν άριστα τα αποτελέσματα. Σημασία εξάλλου δεν έχει μόνο το γνωστικό επίπεδο, η ομάδα και η συζήτηση και τα φυλλάδια, όλα αυτά συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και φυσικά δεν κοκκίνιζες τα γραπτά των παιδιών, ούτε του δίνεις την αίσθηση ότι είναι άχρηστος. Τόνιζες και πατούσες σε εκείνο το σημείο που είχε δυνατότητες. Αν για παράδειγμα ο μαθητής ήταν καλός στη Ζωγραφική, είχε το χάρισμα, γιατί και αυτό χάρισμα είναι αλλά στη Γλώσσα δεν τα κατάφερνε...έπρεπε να ασχοληθείς λίγο παραπάνω με τη ζωγραφική και έπρεπε να βρεις πολλά στοιχεία και για αυτό το κομμάτι που ενδιέφερε τον χαρισματικό μαθητή». (Τ.Σ.)

«Συνήθως αυτό το παιδί σε ώρες εκτός διδασκαλίας, το απομονώνεις και του δίνεις επιπλέον υλικό, του δίνεις ασκήσεις που θα διευρύνουν γενικά το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο μάθημα, έτσι ώστε να βλέπει πιο σφαιρικά το μάθημα». (Κ.Σ.)

«Εγώ εμπλούτιζα συνεχώς το υλικό μου, χρησιμοποιούσα νέες μεθόδους και τεχνικές, νέα μέσα και εργαλεία έτσι ώστε να μην βαριέται αυτό το παιδί. Συνεχώς δηλαδή διαφοροποιούσα τη διδασκαλία μου». (Σ.Κ.)

«Όσο μπορούσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έδινα ασκήσεις δυσκολότερου επιπέδου και περισσότερες σε πλήθος ατομικά στον μαθητή. Η δυσκολία ήταν ότι δεν υπήρχε ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος να προσφέρω βοήθεια, κατεύθυνση και επανατροφοδότηση σε αυτόν το μαθητή μιας και η υπόλοιπη τάξη δυσκολευόταν να ακολουθήσει την βασική ύλη. Επομένως χρειαζόντουσαν εκ μέρους και από το μαθητή να βρίσκουμε κάποια ελεύθερη ώρα για να συναντηθούμε και να δουλέψουμε ατομικά». (Χ.Γ.)

«Κυρίως αυτά τα παιδιά χρειάζονται γι' αυτό και χρησιμοποίησα ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, δηλαδή ένταξη σε ομάδες εργασίας και οπωσδήποτε βιωματική μάθηση, γιατί θεωρώ ότι είναι απαραίτητο. Επίσης έκανα χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, μέσω ιδιαιτέρων εργασιών και περισσότερη δουλειά, διότι αυτά τα παιδιά το ζητάνε, και για το σχολείο και για το σπίτι. Στην ουσία οι εργασίες που έβαζα σε αυτά τα παιδιά ήταν ένα επίπεδο πιο πάνω απ' ότι ήταν το μέσο επίπεδο της τάξης» (Μ.Α.)

**Ερώτηση 11<sup>η</sup> : Προτείνετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά.**

«Θα μπορούσαν να υπάρχουν κάποια τμήματα, στα οποία παράλληλα θα μπορούσαν να φοιτούν κάποιες ώρες για μαθήματα όπως μουσική, εικαστικά και άλλα τα οποία θα αποτελούσαν ταλέντα των παιδιών αυτών. Χωρίς να γίνονται βασικές διαφοροποιήσεις και μέσα από τη συνύπαρξη με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη και τη διάδραση όλων των μαθητών, γιατί το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία...έτσι και στο σχολείο πρέπει να μάθουν να διαδρούν όλες οι προσωπικότητες, αλλά παράλληλα ίσως, λίγες ώρες θα μπορούσαν να αναπτύσσουν αυτές τις περαιτέρω δεξιότητες που έχουν ή τα χαρίσματά τους. Τάξεις δηλαδή που θα λειτουργούσαν ίσως σαν εργαστήρια και θα επέτρεπαν σε αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους». (Γ.Χ.)

«Θα πρότεινα να μην απομονώνεται το παιδί αλλά να γίνεται συνεκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη. Να παραμένει λοιπόν μέσα στον χώρο και με την στήριξη από κατάλληλο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό να του παρέχονται επιπρόσθετες δραστηριότητες. Αυτό θα παρέχει ερεθίσματα για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας γενικότερα, άρα θα ωφεληθούν και τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσα από τις πολλές προσωπικότητες, τις πολλές δυνατότητες εξασφαλίζονται και πολλές εμπειρίες για όλα τα παιδιά. Όλα αυτά θα επιφέρουν και την αρμονία, θεωρώ». (Χ.Δ.)

«Σίγουρα δεν θα πρέπει να το ξεχωρίζουμε από την τάξη. Θα πρέπει να παραμείνει στην τάξη και να βρούμε τρόπους, όντας αυτά τα παιδιά μέσα στην τάξη να κάνουν και κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Ίσως, αυτό που είπαμε και προηγουμένως, δηλαδή οι τεχνολογίες να δίνουνε μια λύση σε αυτό το κομμάτι. Γιατί ξέρεις μπορεί να ακολουθείς αυτό που λέμε, όταν είσαι ένας δάσκαλος θα ακολουθείς το μέσο όρο, θα δουλεύεις ομαδοσυνεργατικά κτλ. Μέσα στην ομάδα ενδεχομένως το παιδί αυτό να βαρεθεί, να το σνομπάρουν, να σνομπάρει... οπότε αναγκαστικά πρέπει να είσαι συνεχώς σε ένα κόκκινο συναγερμό. Από εκεί και πέρα ίσως μέσα από την τεχνολογία να μπορούσαμε να δουλέψουμε διαφορετικά με αυτά τα παιδιά σε ένα άλλο επίπεδο και χωρίς να το αντιλαμβάνεται και η υπόλοιπη τάξη. Πράγμα που το κάνουμε ούτως ή άλλως στο σχολείο και βοηθά πολύ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα και μέσω της πλατφόρμας λέμε πολλές φορές, είτε με κάποιο σημείωμα, είτε ηλεκτρονικά να κάνει και άλλες ασκήσεις ή δεξ το λίγο παραπάνω αυτό και στο σπίτι σου. Εμείς επίσης έχουμε ένα πρόγραμμα που λέγεται “η τσάντα στο σχολείο” δουλεύουν μόνο εδώ μέσα, αφήνουν την τσάντα τους στο σχολείο και φεύγουν, τελειώνουν. Την τσάντα τους την ξαναπαίρνουν το Σαββατοκύριακο. Σε παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ήδη από πριν έχουμε ενημερώσει την οικογένεια ότι σε κάποιες περιπτώσεις, πράγματα τα οποία τα έχουμε κάνει στην τάξη και έχουμε αντιληφθεί ότι το παιδί δεν τα προσέλαβε εκείνη την ώρα λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, τους λέμε να τα κάνουν και μία φορά στο σπίτι μέσα από την πλατφόρμα, γιατί είναι κουμπωμένες εκεί οι ασκήσεις, άρα να τις δείτε άλλη μια φορά. Με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνολογίες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο πιστεύω, γιατί είναι και ελκυστικές για τα παιδιά. Αν μπορέσεις λοιπόν να δουλέψεις εξατομικευμένα με αυτό τον τρόπο, χωρίς να δώσεις στόχο στην υπόλοιπη τάξη είναι θεμιτό. Άρα κάτι αντίστοιχο πιστεύω ότι μπορεί να γίνει και με τα χαρισματικά παιδιά. Να εμπλουτίζουμε το υλικό, τις ασκήσεις και να συμβάλλουμε στην εκπαίδευσή τους με αυτόν τον τρόπο». (Α.Σ.)

«Θα πρότεινα εδώ κάτι που δεν γίνεται στην Ελλάδα. Θεωρώ ότι θα πρέπει να σεβόμαστε την ταχύτητα του παιδιού και την πορεία του και θα έπρεπε τα χαρισματικά παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να προχωράνε τάξεις, να γίνεται η επιτάχυνση στην εκπαίδευσή τους. Θεωρώ ότι αυτό θα ήταν κάτι που θα τα βοηθούσε πάρα πολύ». (Ε.Δ.)

«Δεν πιστεύω στην εντελώς διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όχι, δεν είμαι αυτής της άποψης, γιατί αποδεικνύεται εκ των πραγμάτων ότι τα χαρισματικά παιδιά, όταν έρθει

η ώρα τους λάμπουνε ή εξαφανίζονται σαν κομήτες. Γιατί έχουμε ζήσει και τέτοια πράγματα. Πιστεύω ότι το χαρισματικό παιδί θα πρέπει να το αφήσεις να αναπνεύσει, να του δώσεις το χώρο να εκφραστεί. Πριν εκφραστείς εσύ και πριν να επιβάλλεις εσύ μια εκπαιδευτική γραμμή, όταν έχεις ένα τέτοιο παιδί και ψυχανεμιστείς ότι είναι τέτοιο παιδί, άφησέ το λίγο να σε οδηγήσει, δώσε του ένα περιθώριο ακόμη και να αντιδράσει. Αυτό θα σε βοηθήσει, ώστε να βρεις και εσύ έναν παράλληλο βηματισμό, διότι δεν πιστεύω σε αυτή τη θέση και τη στάση, εγώ εδώ και εσύ εκεί, πιστεύω στο μαζί. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι συνοδοιπόρος, πρέπει να είναι δίπλα στο μαθητή, να κάνουν βήματα μαζί». (Α.Α.)

«Αρχικά πρέπει να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο. Επειδή τα πράγματα είναι πολύ δύσκολο να επιμορφωθούν, μιλάω και για τη Δευτεροβάθμια 150.000 εκπαιδευτικοί, ας ξεκινήσουν μέσα στα πανεπιστήμια, ας μπει πρόβλεψη, απ' ότι ξέρω δεν υπάρχει... μάθημα θα είναι, ενότητες θα είναι, κεφάλαια θα είναι για τα χαρισματικά παιδιά, όπως είναι και για την Ειδική Αγωγή που την σπουδάζουν, είτε δάσκαλος είσαι ΠΕ 70 και ΠΕ 71, ολικώς ή μερικώς, άρα να προβλεφθεί αυτό το πράγμα και στα πανεπιστήμια, έτσι ώστε οι νέοι δάσκαλοι που θα βγαίνουν να έχουν κάποια υποψία ή κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση επάνω στο αντικείμενο. Δεύτερον πάμε στα σχολεία μας, αλλάζει το νομικό πλαίσιο, όπως έχουμε δημιουργήσει Τμήματα Ένταξης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί αυτός ο μέντορας, ένας επιπλέον δάσκαλος, όπου υπάρχουν χαρισματικά παιδιά ή έχουν εντοπιστεί και αυτός θα είναι ο συνεργάτης- συνάδελφος- βοηθός, μέντορα θα τον πούμε που θα ασχοληθεί περισσότερο με υλικό, με συμπαράσταση, με συζήτηση και κάποιες ώρες έξω από την τάξη, να ασχολείται με τα χαρισματικά παιδιά. Μέσα στο μικρό ωράριο που έχουμε, πολλές φορές ο συνάδελφος δεν προλαβαίνει να αναλάβει αυτόν τον ρόλο». (Τ.Σ.)

«Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών με τα υπόλοιπα, έτσι ώστε και τα υπόλοιπα παιδιά να παίρνουν παράδειγμα από αυτά, για να ανεβαίνει γενικότερα το επίπεδό τους. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν σε συνδυασμό με τη σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευρύνουν τους ορίζοντές τους» (Κ.Σ.)

«Πιθανόν να εξυπηρετούσε μια διαφορετική δομή. Θα ήταν δηλαδή πολύ καλό αυτά τα παιδιά να μην παρακολουθούν το πρόγραμμα τους κανονικά στις τάξεις τους, αλλά παράλληλα να υπάρχει και μια άλλη δομή που θα υποστήριζε αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να μπορούσε να αξιοποιηθεί το δυναμικό τους, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο». (Σ.Κ.)

«Μια πρόταση που είχα κάνει αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ ήταν η δημιουργία μιας ειδικής ζώνης (Genius hour) στην οποία θα υπήρχε ειδική ενασχόληση του κατάλληλου εκπαιδευτικού με αυτά τα παιδιά/ παιδί. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι το κώλυμα ήταν τα ενδεχόμενα παράπονα που θα προκύπτανε από άλλους γονείς αν τα παιδιά τους δεν ενσωματώνονταν σε αυτήν τη ζώνη. Ωστόσο όμως τρέχει παράλληλο πρόγραμμα στήριξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο οποίο δεν παραπονέθηκε κανείς αν δεν βάλαν το παιδί του σε αυτό». (Χ.Γ.)

«Εναλλακτικές μεθόδους όχι δεν έχω να προτείνω. Αυτό που θεωρώ ότι θα βοηθούσε είναι ένας διαφορετικός τρόπος βαθμολόγησης αυτών των παιδιών, για να μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να προβλέπει τέτοιες περιπτώσεις, ώστε να κάνει ο εκπαιδευτικός κάτι άλλο. Δεν χρειάζεται ξεχωριστές μεθόδους «νομιμοποιείται» ο εκπαιδευτικός μέσω του αναλυτικού προγράμματος». (Μ.Α.)

### **Ερώτηση 12<sup>η</sup> : Πώς ήταν οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους;**

«Είναι μια σύνθετη κατάσταση, για να πω την αλήθεια, δεν μπορούμε να απαντήσουμε έτσι απλά, γιατί είναι και θέμα προσωπικότητας του μαθητή και της εμπειρίας που κουβαλάει από την οικογένεια. Όντως έχω δει παιδιά με ιδιαιτερότητες να περιθωριοποιούνται και να δέχονται bullying από τους συμμαθητές τους, το παρατήρησα με παιδιά πολύ ικανά στο γνωστικό κομμάτι, επειδή το γνωστικό κομμάτι αποτελεί ένα πεδίο ανταγωνισμού από την φύση του. Γι' αυτό και το έβλεπα, όταν τα χαρισματικά παιδιά, που διέφεραν και ξεχώριζαν πολύ και δεν παίζανε με τους συμμαθητές τους, όντως οι υπόλοιποι τα κορόιδευαν. Θυμάμαι χαρακτηριστικά την περίπτωση ενός μαθητή, ο οποίος ήτανε ένας χαρισματικός μαθητής, φοβόνταν πάρα πολύ να τον επαινέσω μέσα στην τάξη και κοιτούσε πάντα την ομάδα με την οποία έκανε παρέα μην τυχόν και τον αγριοκοιτάξουν και έλεγε “όχι δεν διάβασα κύριε, ότι άκουσα από εσάς”. Αυτός ο κίνδυνος υπάρχει πάντα αλλά εκεί πρέπει να παρεμβαίνει ο παιδαγωγός σε συνεργασία με τους γονείς, ώστε να τις χειριζόμαστε αυτές τις υποθέσεις με παιδαγωγικά αποτελεσματικούς τρόπους, προς όφελος όλων των παιδιών, γιατί μια χαρισματική προσωπικότητα μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα μέσα στην τάξη. Με την προϋπόθεση ότι θα γίνει καλή διαχείριση από τον δάσκαλο». (Γ.Χ.)

«Όντως τα χαρισματικά άτομα έχουν μία ιδιαιτερότητα σαν χαρακτήρες. Η ιδιαιτερότητά τους φαίνεται κυρίως στο θέμα της επικοινωνίας, μπορεί να

επικοινωνούν με κάποιους μόνο, μπορεί με ελάχιστους, μπορεί και καθόλου. Από εκεί και πέρα χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, δηλαδή βρίσκεις αυτό που έχει το παιδί, το ταλέντο του και βρίσκεις τρόπους πως αυτό το ταλέντο θα το βοηθήσει να ενσωματωθεί στην παρέα και την ομάδα. Στη δική μου περίπτωση οι σχέσεις των ταλαντούχων παιδιών δεν ήταν καλές όντως, ωστόσο τον έβαλα σε μια ομάδα που ήταν αδύνατοι στο γνωστικό κομμάτι και βοηθούσε την ομάδα του ώστε να λάβει την ανάλογη επιβράβευση από τη δασκάλα, εμένα δηλαδή, στο τέλος του μήνα. Από την στιγμή που η υπόλοιπη ομάδα είδε ότι το χάρισμα του μαθητή μπορούσε να βοηθήσει και τα ίδια, τον αποδέχτηκαν και μάλιστα ανυπομονούσαν για την ώρα που θα συνεργάζονταν μέσα στη μέρα. Αυτά τα παιδιά δεν μπορεί να είναι αποδεκτά από όλους, αλλά πρέπει να φροντίσουμε να τα κάνουμε αποδεκτά τουλάχιστον σε μια μερίδα των συμμαθητών τους, γιατί η απομόνωση σε κάνει αμέσως και εύκολο θύμα bullying». (Χ.Δ.)

«Είχαμε θέματα απομόνωσης του παιδιού από μόνο του. Το ίδιο επέλεγε να μην κάνει παρέα με τα υπόλοιπα. Αυτό που θυμάμαι ήταν ότι οι σχέσεις του με τους συνομηλίκους του ήταν προβληματικές και η περιθωριοποίηση πρόκυπτε με τη θέλησή της, δεν ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά, η ομάδα δεν την έκανε παρέα. Η ίδια το επιθυμούσε και μάλιστα μετά από στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, μπόρεσαν και κατάλαβαν τι ακριβώς έχει το παιδί, ότι είναι δηλαδή χαρισματικό». (Α.Σ.)

«Οι σχέσεις της χαρισματικής μαθήτριας που είχα στην τάξη μου με τους συνομηλίκους της ήταν δραματικές. Δεν μπορούσε με τίποτα να επικοινωνήσει, έμοιαζε με παιδί που είναι στο άλλο άκρο, έτσι ήταν και εκείνη. Αν την παρατηρούσες δηλαδή στα διαλείμματα θα έλεγες ότι αυτό το παιδάκι έχει κάποιο πρόβλημα». (Ε.Δ.)

«Αυτά τα παιδιά από μόνα τους και επειδή το ταλέντο αναβλύζει από μέσα τους, όσο και αν το πνίξεις κάποια στιγμή έρχεται και σε πνίγει γιατί εγγενώς το κουβαλάς. Βλέπεις μετά από χρόνια να κάθονται στα θρανία πάλι, να αλλάζουν επάγγελμα και να νιώθουν ότι έπρεπε να το κάνουν προκειμένου να οδηγηθούν στον σωστό δρόμο. Ο δάσκαλος πρέπει να δώσει χώρο σε αυτή την εσωτερική φωνή. Σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά το παιδί αυτό ένιωσε ξένο, αποκομμένο, ιδιαίτερο. Επίσης αισθανόταν λυπημένο επειδή διέφερε από τα υπόλοιπα παιδιά. Πρέπει ωστόσο να συμβαδίζεις τις ανάγκες όχι μόνο τις γνωστικές, αλλά και τις συναισθηματικές κυρίως με την ηλικία του παιδιού. Ένα παιδί μπορεί να είναι ταλαντούχο, μπορεί να είναι χαρισματικό αλλά δεν πρέπει να του στερήσεις την ηλικία του με κανένα τρόπο, τις χαρές της ηλικίας να

τις ζει στο ακέραιο για να είναι υγιής σαν άνθρωπος και για μένα προέχει. Καλύτερα να θυσιαστεί ένα ταλέντο παρά να χαθεί μια ψυχούλα». (Α.Α.)

«Δεν θα πω ότι ήταν τέλειες και άριστες, γιατί διέκρινα κάποια στιγμή κάποια αδιαφορία... Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν και αντιλαμβάνονται τα πάντα και τον καλό και τον κακό και τον καλύτερο και τον χαρισματικό, όπως και τον “προβληματικό” μαθητή. Έτσι λοιπόν, όταν έβλεπαν ότι κάποιος ξεχώριζε σε υπερβολικό βαθμό, ήταν πολύ καλός στα μαθηματικά, πολύ καλός στη γυμναστική, πολύ καλός... τέλος πάντων χαρισματικός, αμέσως αν δεν υπήρχε η σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τα παιδιά οπλίζονταν απέναντί του. Δεν το έκαναν παρέα, αλλά και εκείνος απείχε από τις παρέες, τους θεωρούσε λίγο κατώτερους διότι εκείνος καταλάβαινε τα πάντα αμέσως ενώ οι υπόλοιποι χρειαζόταν τρεις και τέσσερις φορές μέχρι να τα καταλάβουν, έτσι δεν έκανε πολλές παρέες. Εκεί ήταν πια ο ρόλος του δασκάλου, ο δικός μου στη συγκεκριμένη περίπτωση, που έπρεπε να το διαχειριστώ, να σβήσω τις διαχωριστικές γραμμές όσο μπορούσα. Για παράδειγμα της έλεγα με τον τρόπο μου, κοίταξε αυτός δεν είναι πολύ καλός στην γλώσσα αλλά είναι πολύ καλός στη γυμναστική, άρα έχετε κοινά σημεία μεταξύ σας. Μήπως μπορείτε να συνεργαστείτε και να είστε στην ίδια ομάδα; Πολλά παιδιά από αυτά τα χαρισματικά, επιλέγουν από ανάγκη ένα δύο άτομα και με τα υπόλοιπα δεν έχουν καλές σχέσεις. Αν ο εκπαιδευτικός λοιπόν δεν ασχοληθεί, όπως κάνουν πολλοί, τότε θα υπάρξει πρόβλημα». (Τ.Σ.)

«Ήταν μοναχικά παιδιά και απέφευγαν τις επαφές με τους συνομήλικους τους, προτιμούσαν να είναι μόνα ή με άτομα που ένιωθαν ότι έχουν κοινά ενδιαφέροντα» (Κ.Σ.)

«Από την προσωπική μου εμπειρία, το παιδί αυτό δεν είχε ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του, στα διαλείμματα ήταν μόνο του, μέσα στην τάξη κάθονταν μόνο του στο θρανίο, ήταν μοναχικός και δεν έκανε και προσπάθειες για να αποκτήσει φίλους και να ενταχθεί σε παρέες». (Σ.Κ.)

«Συνήθως ήταν φυσιολογικές. Οι παρέες που έκανε ήταν συνήθως μαθητές καλού επιπέδου. Ωστόσο μερικές φορές παρατήρησα ότι ο χαρισματικός μαθητής δεν έβρισκε ενδιαφέρον σε κάποια παιχνίδια ή δραστηριότητες που κάναν οι συνομήλικοί του όταν λειτουργούσαν σαν σύνολο». (Χ.Γ.)

«Ήταν πάντα απομονωμένα παιδιά και αυτά το επεδίωκαν, αλλά και μετά οι συνομήλικοί τους σιγά σιγά, παρόλο που στην αρχή γινόταν προσπάθειες, στην ουσία έβαζαν αυτά τα παιδιά στο περιθώριο. Συνδέονταν δηλαδή πάντοτε αυτά τα παιδιά με τη μοναξιά. Σε αυτό το σημείο έπαιξε ρόλο και η στάση των εκπαιδευτικών που δεν τα

καταλάβαιναν πολλές φορές, δεν τα αναγνώριζαν και πίστευαν ότι έχουν οτιδήποτε άλλο εκτός από ένα χάρισμα». (Μ.Α.)

**Ερώτηση 13<sup>η</sup> : Επιτάχυνση ή εμπλουτισμός; Τι κατά τη γνώμη σας ωφελεί τα χαρισματικά παιδιά;**

«Εγώ προσωπικά δεν συμφωνώ με την επιτάχυνση, γιατί το παιδί μπορεί να έχει ένα ταλέντο, ένα χάρισμα, αλλά μπορεί στο συναισθηματικό- κοινωνικό του κομμάτι να είναι ανώριμο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συνυπάρξει με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία έχουν μια άλλη ωριμότητα. Επομένως θα προτιμούσα τον εμπλουτισμό. Στόχος είναι να κάνουμε ανθρώπους που θα μάθουν πως να είναι ευτυχημένοι». (Γ.Χ.)

«Ένα παιδάκι του νηπιαγωγείου ξαφνικά να βρεθεί για παράδειγμα με ένα παιδάκι της Γ' δημοτικού, μόνο οι εμπειρίες των τριών ετών, δεν λέω τίποτα άλλο οι εμπειρίες, το μυαλό του που αλλάζει, το σώμα του που αλλάζει και αυτά που έχει ζήσει στην τριετία, ήδη τα διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους. Όλο αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών, γιατί πρέπει να βλέπουμε όλο μαζί το πακέτο. Πρέπει να περάσεις όλα τα στάδια, για να φτάσεις σε μεγαλύτερη τάξη, όχι μόνο τα μαθησιακά» (Χ.Δ.)

«Πιστεύω ότι το ένα δεν πρέπει να αναιρεί το άλλο. Πιστεύω στον συνδυασμό των δύο μεθόδων. Ξεκινάμε δηλαδή από τον εμπλουτισμό και όταν δεις ότι και αυτό πλέον ξεφεύγει από τα όρια του αναλυτικού προγράμματος της τάξης και πηγαίνει σε ένα άλλο επίπεδο, γιατί όχι να μην γίνει και η επιτάχυνση του μαθητή σε μεγαλύτερη τάξη. Δεν είμαι υπερ του ενός ή του άλλου και πάντα ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού που έχουμε απέναντί μας. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως από το πόσο εύκολα θα γίνει η διάγνωση αυτού του πράγματος, πόσο γρήγορα καταρχάς θα ευθυγραμμιστεί το σπίτι και θα είναι σε θέση να κάνει τέτοιου είδους υπερβάσεις, γιατί η επιτάχυνση αποτελεί υπέρβαση, όπως και η παραμονή στη ίδια τάξη όταν έχουμε την αντίθετη κατάσταση». (Α.Σ.)

«Θεωρώ ότι κάθε παιδί είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, οπότε αναλόγως με το παιδί, αν έχεις τη δυνατότητα, επιλέγεις ένα από τα δύο. Με βάση τη δικιά μου εμπειρία το παιδί δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του, οπότε η επιτάχυνση πιστεύω θα του ταίριαζε καλύτερα. Από την άλλη φαντάζομαι, ότι υπάρχουν παιδιά που η επιτάχυνση θα τα έκανε να κλειστούν ακόμη περισσότερο στον εαυτό τους. Οπότε ο εμπλουτισμός για αυτά τα παιδιά θα ήταν καλύτερος, πάντα πιστεύω ότι το



παιδί πρέπει να μας κατευθύνει, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία από τις δύο μεθόδους». (Ε.Δ.)

«Εγώ με βάση το ελληνικό σύστημα, όπως είναι δομημένο είμαι υπέρ του εμπλουτισμού. Γιατί δεν είναι εύκολο να πας στην επιτάχυνση, διότι η δομή του συστήματος δεν την επιτρέπει. Για παράδειγμα πηγαίνουμε στην Γ' Λυκείου γιατί όλο το σύστημα οδεύει προς τις εξετάσεις, εκεί γίνεται αναφορά κάθε τόσο της ύλης που έχει καλυφθεί, αφού λοιπόν δεν έχω τη δυνατότητα εκ του νόμου να κάνω άλματα, προτιμώ σε ένα χαρισματικό παιδί να του δώσω μία παραλλαγή του θέματος ή μία πιο πολύ αν θες περιπεπλεγμένη υπόθεση και να σκαλίσει εκεί, μέσα στο πλαίσιο. Αν ωστόσο το σύστημα μου έδινε τη δυνατότητα, θα ήθελα και τα δύο. Θεωρώ ότι ο συνδυασμός των δύο θα μπορούσε να βοηθήσει παραπάνω». (Α.Α.)

«Θα συζητούσα και για τα δύο. Στα πλαίσια της ύλης που έχουμε εμείς και στα πλαίσια κάποιων μαθημάτων, όπως είναι η Ευέλικτη Ζώνη ή στα πλαίσια ανάπτυξης διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υγείας ή πολιτισμικά ή περιβαλλοντικά, προγράμματα Erasmus, ο μαθητής αυτός έχει μια ευκαιρία να αναπτύξει τις γνώσεις του, τα ενδιαφέροντά του, που κινούνται έξω από τα στενά πλαίσια της τάξης. Όταν το παιδί αυτό μιλά, ας πούμε για τη σωτηρία του κόσμου, για το πράσινο, για τέτοια πράγματα, έχει περάσει σε άλλο επίπεδο... ηλικιακά δηλαδή θα μπορούσε να σταθεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο με παιδιά μεγαλύτερα δύο τρία χρόνια παραπάνω. Τρέχοντας ένα πρόγραμμα τέτοιο με την τάξη σου, του δίνεις τη δυνατότητα, ανοίγοντας περισσότερο το πρόγραμμά σου, να του δώσεις περισσότερες αρμοδιότητες για να κινηθεί και να το δέσει με το υπόλοιπο πρόγραμμα που θα κάνουν οι ομάδες των άλλων παιδιών.. Δεν θα είναι μια ομάδα μόνος του, αλλά θα συμμετέχει και αυτός στις κανονικές ομάδες, αλλά αν το πρόγραμμα το βάλεις ας πούμε σε στενά πλαίσια ότι θα το τελειώσουμε τον Μάρτιο και θα έχουμε ένα, δύο τρία, τέσσερα φροντίζεις να βάλεις και πέντε, έξι, επτά, τα οποία θα τα αναπτύξει αυτός, θα δέσουν με τα υπόλοιπα και θα τα παρουσιάσει. Του δίνεις λοιπόν ένα κίνητρο, αυτού του παιδιού, από ένα θέμα που ανέφερα προηγουμένως, να μπορέσει να δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξει όλο τον κόσμο των γνώσεων του και να έχει σχετικό ενδιαφέρον για το σχολείο. Αφού δεν έχει τη δυνατότητα μετάβασης σε μεγαλύτερη τάξη, ούτε τη δυνατότητα να κάνουμε ομάδες χαρισματικών μαθητών, μέσα από τέτοια προγράμματα ,μπορούμε να κινηθούμε. Εδώ βέβαια έρχομαι να πω κάτι άλλο, δεν είναι αμαρτία να βλέπεις ένα παιδάκι στην Τρίτη δημοτικού να γνωρίζει και να ξέρει πράγματα επιπέδου της πέμπτης δημοτικού, αλλά το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα απαγορεύει το ανέβασμα του παιδιού σε

μεγαλύτερη τάξη, πάνω από την ηλικιακή του κατάσταση. Γιατί να μην δίνεται η δυνατότητα, όπως μας δίνεται η δυνατότητα όταν το παιδάκι είναι 12, αλλά δεν έχει τις γνώσεις της τάξης του, της έκτης δημοτικού, έχουμε τη δυνατότητα μετά από απόφαση των γονέων να το εγγράψουμε στην Δ' δημοτικού και δεν μας δίνεται η δυνατότητα το παιδάκι της Γ' ή της Δ' δημοτικού να το πάμε στην Ε', αν το επίπεδό του είναι πολύ μεγαλύτερο. Γιατί να έχουμε μονή κατεύθυνση και όχι διπλή;». (Τ.Σ.)

«Θεωρώ τον εμπλουτισμό καταλληλότερο τρόπο, γιατί στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα η επιτάχυνση δεν μπορεί να εφαρμοστεί, είναι σταθεροί οι ρυθμοί που δίνουν εξετάσεις τα παιδιά, οι ηλικίες που εξετάζονται, οπότε ο εμπλουτισμός θεωρώ ότι είναι προτιμότερη. Αυτό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα πιστεύω ότι σε ένα διαφορετικό πλαίσιο θα μπορούσε η επιτάχυνση να λειτουργήσει και κάποια παιδιά θα μπορούσαν να έχουν για παράδειγμα πρόωρη είσοδο στα πανεπιστήμια». (Κ.Σ.)

«Πιστεύω ότι πιο εποικοδομητικό θα ήταν ο εμπλουτισμός. Σίγουρα θα πρέπει να εμπλουτίζουμε, όπως είπα και πριν το υλικό μας, τα μέσα μας, τις τεχνικές μας. Θεωρώ ότι η επιτάχυνση μπορεί να μην φέρει να επιθυμητά αποτελέσματα, μπορεί να μην εκτιμήσουμε σωστά το παιδί σχετικά με το επίπεδο που έχει φτάσει και να κάνουμε λάθος με την επιτάχυνση. Ενώ ο εμπλουτισμός, κρατώντας το παιδί στην ίδια τάξη αλλά τροποποιώντας το υλικό, νομίζω ότι το βοηθάει καλύτερα και στη συναισθηματική του οργάνωση και στις σχέσεις με τους συνομήλικούς του και γενικά συμβάλλει στη συναισθηματική του ωριμότητα». (Σ.Κ.)

«Πραγματικά είναι ένα δύσκολο ερώτημα. Ο μαθητής μπορεί να είναι ικανός να ακολουθήσει την επιτάχυνση σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα ή και σε περισσότερα, αλλά να μην είναι ψυχολογικά έτοιμος να ενταχθεί σε άλλη τάξη με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Κάθε παιδί εκτός από τις μαθησιακές ανάγκες που του καλύπτει το σχολείο, πρέπει να δέχεται και άλλες για την ομαλή ανάπτυξή του. Ο δε εμπλουτισμός ίσως να μην καλύπτει πλήρως τις ανάγκες του ως προς τις δυνατότητες που επιδεικνύει. Για παράδειγμα στα μαθηματικά, μακροπρόθεσμα, θεωρώ ότι θα τον βοηθήσει περισσότερο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να ενδυναμώσει το χάρισμά του στην κατάλληλη ηλικία». (Χ.Γ.)

«Το να διαφοροποιείς τη διδασκαλία, να την εμπλουτίζεις, να την εξατομικεύεις, να δώσεις πρόσθετες εργασίες και πληροφορίες σε αυτό το παιδί, πιο πολλή ύλη μπορείς να το κάνεις. Εγώ αυτό το θεωρώ απαραίτητο. Για την επιτάχυνση, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, αυτό πρέπει να σχεδιαστεί από την πολιτεία και δεν έχουμε εμπειρία για να πούμε αν θα πετύχαινε. Αυτό που χρειάζεται περισσότερο σε αυτά τα

παιδιά είναι συναισθηματική υποστήριξη, ένταξη μέσα στο σύνολο και αυτό μπορεί να γίνει μέσω των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Να υπάρχουν και να δουλεύουν σε ομάδες εργασίας, να είναι η μάθηση βιωματική, να είναι μέλος της ομάδας αυτά τα παιδιά, γιατί η ομάδα τα αφήνει στο περιθώριο, όπως πολλές φορές γίνεται και στα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Άρα πιστεύω ότι είναι απαραίτητο πιο πολύ το δεύτερο, ένας εμπλουτισμός της ύλης, και των μεθόδων και των εργασιών στο σπίτι. Σίγουρα, όπως είπες στην αρχή, χρειάζεται στενή συνεργασία με τους γονείς, όπως και για όλα τα παιδιά, για να καταλάβουν το παιδί που έχουν δίπλα τους και τέλος συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της τάξης. Είναι βασική η συνεργασία όλης της σχολικής ομάδας γονείς, εκπαιδευτικοί και διεύθυνση σχολείου». (Μ.Α.)

#### 2.5.2. Εννοιολογική Ανάλυση

##### *Εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές*

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι είχαν μια σχετική εμπειρία με χαρισματικούς- ταλαντούχους μαθητές. Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος απάντησε ότι κατέχει μεγαλύτερη εμπειρία με ταλαντούχους μαθητές σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, το τραγούδι και ο αθλητισμός. Επίσης έγινε αναφορά για παιδιά που προσλαμβάνουν πιο εύκολα τη γνώση σε σχέση με τα υπόλοιπα.

*«Μεγάλη εμπειρία δεν μπορώ να πω ότι έχω με χαρισματικά παιδιά, έχω κάποια εμπειρία με παιδιά τα οποία έχουν ένα ιδιαίτερο χάρισμα στο να προσλαμβάνουν τη γνώση πολύ πιο εύκολα από άλλα παιδιά και κάποια παιδιά τα οποία έχουν κάποιο ταλέντο σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, στο τραγούδι ή και στα αθλήματα. Έχουμε δει τέτοια παιδιά στα σχολεία και έχουμε όντως τέτοιες εμπειρίες. Αν αυτό εννοείτε χαρισματικά παιδιά, ναι έχω εμπειρία» (Γ.Χ.)*

Ο τρίτος στη σειρά συνεντευξιζόμενος ανέφερε ότι παρόλο που δεν είχε στην δική του τάξη χαρισματικό μαθητή, φοιτούσε στο σχολείο που δούλευε μια χαρισματική μαθήτρια η οποία είχε προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον σε όλους τους εκπαιδευτικούς και κυρίως στον ίδιο, αφού ήταν νέος εκπαιδευτικός του σχολείου και η εμπειρία αυτή ήταν πρωτόγνωρη για τον ίδιο.

*«Σε δική μου τάξη όχι, δεν είχα χαρισματικό παιδί, έτυχε όμως να υπάρχει χαρισματικό παιδί σε τάξη του σχολείου μας. Τότε ήμουν πολύ νέος σε αυτό το σχολείο, το παιδί*

αυτό ήταν μάλιστα παιδί συναδέλφου. Είχε πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας και μας είχε εντυπωσιάσει διότι και εκείνα τα χρόνια δεν είχαμε κάνει επιμορφώσεις για σχετικά θέματα ειδικής αγωγής. Δεν πήγαινε καν το μυαλό μας ό,τι αυτά τα παιδιά εντάσσονται στην ειδική αγωγή» (Σ.Α.)

#### *Φοίτηση χαρισματικών μαθητών σε Πανεπιστήμια του Εξωτερικού*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που μας παραχωρήθηκαν έγινε αναφορά από δύο εκπαιδευτικούς για τα χαρισματικά παιδιά που είχαν στις τάξεις τους και την είσοδο αυτών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην μαθήτριά της, ότι αυτή τη στιγμή είναι καθηγήτρια σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού.

*«Ναι, ναι είχα πριν πολλά χρόνια! Είχα μία μαθήτριά η οποία καθόταν πάντα στην άκρη της τάξης, της άρεσε να ακουμπά στον τοίχο και αφού τελείωνε τις εργασίες της κοιτούσε έξω από το παράθυρο. Πάντα τελείωνε πρώτη τις εργασίες της και ήταν μάλιστα και σωστές Αυτή την στιγμή βρίσκεται στην Οξφόρδη ή στο Cambridge, δεν θυμάμαι ακριβώς. Πάντως γνωρίζω ότι είναι καθηγήτρια Πανεπιστημίου εκεί. Ήταν ένα παιδί που χανόταν στον κόσμο της. » (Ε.Δ.)*

Επίσης ακόμη ένας εκπαιδευτικός ανέφερε για μαθήτριά του, ότι κατείχε πρόωρη είσοδο σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Ενώ φοιτούσε στο Γυμνάσιο μεταφέρθηκε στην Αμερική στο πρώτο έτος του Πανεπιστημίου. Ανέφερε ότι η συγκεκριμένη μαθήτριά κατείχε ικανότητες και έφεση στη γνώση.

*«Είχα μια ζώφαλτη εμπειρία όταν υπηρέτησα στο Πειραματικό σχολείο του Α.Π.Θ πριν πολλά χρόνια. Τότε ερχόταν από την Αμερική μία ομάδα και έκανε διαγνωστικά τεστ, μετά από την διαδικασία αυτή στην οποία υποβλήθηκε η συγκεκριμένη μαθήτριά έφυγε από το Γυμνάσιο και πήγε στο πρώτο έτος σε πανεπιστήμιο της Αμερικής. Ήταν τρομακτική η ευκολία και η έφεση που κατείχε αυτό το κορίτσι. Ικανότητες αφομοίωσης, επεξεργασίας όλο αυτό το πακέτο που προάγει τη συνθετική σκέψη (Α.Α)*

#### *Επιμορφώσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι δυστυχώς δεν υπάρχει απαραίτητη γνώση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε συνεντεύξεις είναι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και μάλιστα οι περισσότεροι κατέχουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Κατά τη ροή των συνεντεύξεων λοιπόν μας εξήγησαν ότι δεν γίνονται αρκετά σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφώσεις γενικότερα. Μάλιστα αναφέρθηκε ότι παρόλο που θα τύχει να γίνει αναφορά σε θέματα ειδικής αγωγής, αυτά θα αφορούν μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά με χαμηλό νοητικό δυναμικό. Τονίστηκε λοιπόν ότι ο όρος Χαρισματικά-Ταλαντούχα παιδιά είναι σχεδόν άγνωστος στον εκπαιδευτικό κόσμο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους πάνω το ζήτημα των επιμορφώσεων και των γνώσεων ειδικής αγωγής.

*«Νομίζω ότι παρότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται αναλυτικά και δεν υπάρχει και η μέριμνα για αυτά τα παιδιά, ούτε είναι επιμορφωμένοι οι δάσκαλοι για να μπορούν να ασχοληθούν. Τα τελευταία χρόνια ασχολούνται με τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες και όχι με αυτά που λέμε χαρισματικά παιδιά. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να επιμορφωθεί, αλλά και ο ίδιος να παρουσιάσει ενδιαφέρον και να μεριμνήσει για τα χαρισματικά, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, με τον ίδιο τρόπο που οφείλει να το κάνει και για άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο, ένα λίγο καλύτερο και ένα λίγο χειρότερο.» (Τ.Σ.)*

*«Δεν το συζητώ! Τουλάχιστον να μπορεί να αναγνωρίσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς. Δυστυχώς όμως τα σεμινάρια γίνονται Ιούνιο και Σεπτέμβριο, για ένα τετράωρο, αν είναι τετράωρο.. σε μια ανοιχτή διαδικασία που περιλαμβάνει 150 ανθρώπους. Προσωπικά, μετά από την εμπειρία μου των τόσων χρόνων στην εκπαίδευση, 38 τα έτη εμπειρίας, έχω επισημάνει να εξής και λέω.. Σεμινάρια το καλοκαίρι από τους σχολικούς συμβούλους, που έχουν επιμορφωθεί σε τέτοια θέματα, έχουν μεταπτυχιακά, έχουν διδακτορικά και είναι σύμβουλοι για αυτές τις θέσεις θα περνάνε όλοι μα όλοι μία φορά στα 5 χρόνια στα 10; Κάθε 5 κάθε 10 χρόνια αυτό θα το ορίσει το νομικό πλαίσιο αλλά πρέπει να περνάνε ένα μήνα κάθε καλοκαίρι. Ένα μήνα δηλαδή το καλοκαίρι θα μπορούν να γίνονται ΠΕΚ στην έδρα του Δήμου που είναι τα σχολεία και με τον σχολικό συντονιστή επί ένα μήνα να καθίσω στα θρανία ξανά και να επιμορφωθώ. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να γίνεται για διάφορα θέματα.. μπορεί να είναι για τη διοίκηση σχολείων, ειδική αγωγή και πάει λέγοντας.. Θα πω τούτο για να αντιληφθείτε το μέγεθος...38 χρόνια υπηρεσίας, μπήκα το 1982 δεν έχω επιμορφωθεί από φορέα, ούτε με έλεγξαν ποτέ αν είμαι υγιής πνευματικά, σωματικά, ακτινολογικά κλπ. Ότι επιμορφώσεις έχω κάνει, τις έχω κάνει μόνος μου και με δικές μου δαπάνες! Εδώ δεν θα πληρώσουμε τίποτα, η πολιτεία έχει και επιμορφωτές και υπαλλήλους που πληρώνονται για αυτή τη δουλειά. Υπάρχει λοιπόν άμεση ανάγκη για επιμόρφωση και γνώση και στην Ειδική Αγωγή, που μας απασχολεί άμεσα τα τελευταία χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν!» (Τ.Σ.)*

«...να δοθεί η δυνατότητα να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά βάσει νομικού πλαισίου, να επιμορφωθούν οι δάσκαλοι...» (Τ.Σ.)

«Πολύ σημαντική. Όλο ακούμε σε σεμινάρια και σε συνέδρια τρόπους αντιμετώπισης και βοήθειας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν έχει τύχει ακόμη να παρακολουθήσω η να ακούσω, στην Ελλάδα, να γίνονται αναφορές και τα χαρισματικά παιδιά. Για αυτά που αύριο μπορεί να αλλάζουν τον κόσμο». (Χ.Γ.)

«Προσωπικά, μετά από την εμπειρία μου των τόσων χρόνων στην εκπαίδευση, 38 τα έτη εμπειρίας, έχω επισημάνει να εζήξ και λέω.. Σεμινάρια το καλοκαίρι από τους σχολικούς συμβούλους, που έχουν επιμορφωθεί σε τέτοια θέματα, έχουν μεταπτυχιακά, έχουν διδακτορικά και είναι σύμβουλοι για αυτές τις θέσεις θα περνάνε όλοι μα όλοι μία φορά στα 5 χρόνια στα 10; Κάθε 5 κάθε 10 χρόνια αυτό θα το ορίσει το νομικό πλαίσιο αλλά πρέπει να περνάνε ένα μήνα κάθε καλοκαίρι. Ένα μήνα δηλαδή το καλοκαίρι θα μπορούν να γίνονται ΠΕΚ στην έδρα του Δήμου που είναι τα σχολεία και με τον σχολικό συντονιστή επί ένα μήνα να καθίσω στα θρανία ξανά και να επιμορφωθώ. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να γίνεται για διάφορα θέματα.. μπορεί να είναι για τη διοίκηση σχολείων, ειδική αγωγή και πάει λέγοντας.. Θα πω τούτο για να αντιληφθείτε το μέγεθος...38 χρόνια υπηρεσίας, μπήκα το 1982 δεν έχω επιμορφωθεί από φορέα, ούτε με έλεγξαν ποτέ αν είμαι υγιής πνευματικά, σωματικά, ακτινολογικά κλπ. Ότι επιμορφώσεις έχω κάνει, τις έχω κάνει μόνος μου και με δικές μου δαπάνες! Εδώ δεν θα πληρώσουμε τίποτα, η πολιτεία έχει και επιμορφωτές και υπαλλήλους που πληρώνονται για αυτή τη δουλειά. Υπάρχει λοιπόν άμεση ανάγκη για επιμόρφωση και γνώση και στην Ειδική Αγωγή, που μας απασχολεί άμεσα τα τελευταία χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν!» (Τ.Σ.)

«...Επομένως θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν αν μη τι άλλο βασικές γνώσεις ειδικής αγωγής. Θεωρώ αδιανόητο κάποιος να ασχολείται με την εκπαίδευση ή να είναι διορισμένος και να μην έχει γνώσεις περί Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο αυτό δεν είναι παράβλεψη των εκπαιδευτικών, αλλά παράλειψη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα έπρεπε να εισάγει τέτοιου είδους μαθήματα σε όλες τις σχολές που αποτελούν δεξαμενή εκπαιδευτικών.» (Χ.Γ.)

«Η Ειδική Αγωγή είναι ένα μεγάλο κομμάτι.. Ιδιαίτερα χρειάζεται μια καλή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που είναι και πάρα πολλά στις τάξεις σήμερα.. και για τα χαρισματικά παιδιά ίσως, αλλά απαραίτητη θεωρώ ότι είναι η ενημέρωση για τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες». (Μ.Α.)

*«Μακάρι στο μέλλον να αποκτήσω ακόμη περισσότερη εμπειρία και γνώση, έτσι ώστε να μπορέσω να βοηθήσω και άλλα τέτοια παιδιά». (Σ.Κ.)*

#### *Δυνατότητα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

Ένα ζήτημα σοβαρό το οποίο τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι μέσα στην τάξη δυσκολεύτηκαν αρκετά να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους χαρισματικούς μαθητές. Δήλωσαν ότι η θέληση από μεριάς τους ήταν πάντα δυνατή, ωστόσο οι λίγες ώρες που είχαν εβδομαδιαία στο πρόγραμμα, οι πολυπληθείς σε μαθητικό δυναμικό τάξεις, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και το άγχος της διδακτέας ύλης συχνά αποτελούσαν ανασταλτικούς παράγοντες ώστε να μπορέσουν να ασχοληθούν περαιτέρω με τα χαρισματικά παιδιά και να τους δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες και τις εξειδικευμένες γνώσεις που αυτά χρειάζονται.

*«Όταν το σύστημα δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις.. Είπαμε επιτρέπει μόνο ψήγματα, να δώσεις ένα ερέθισμα, ούτως ώστε να μην σταματήσει να δείχνει το ταλέντο του, έτσι και αλλιώς αυτά τα παιδιά αυτενεργούν κιόλας, δεν αρκούνται.. εκτιμώ ότι ένα τέτοιο παιδί από τη φύση του είναι φιλοπερίεργο και ψάχνει πράγματα. Δεν έκανα κάτι συγκεκριμένο, παρά μόνο προσπαθούσα να είμαι σε θέση να απαντώ στις ερωτήσεις του και να λύνω διάφορες απορίες που είχε». (Α.Α.)*

*«Αυτό είναι ένα μεγάλο ζήτημα, διότι αυτό το παιδί βρίσκεται μέσα στην τάξη μαζί με τα υπόλοιπα. Δυστυχώς το εκπαιδευτικό σύστημα και το υλικό είναι έτσι δομημένο ούτως ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μετρίων, ούτε αυτών που είναι πολύ χαμηλά, ούτε αυτών που είναι πολύ υψηλά. Όταν λοιπόν εσύ είσαι ένας εκπαιδευτικός, που είσαι αγχωμένος να βγάλεις την ύλη σου, καλύπτεις τον μέσο όρο. Αυτά τα παιδιά θέλουν ιδιαίτερο χρόνο και επιπλέον απασχόληση. Ο χρόνος μας είναι περιορισμένος και δυστυχώς δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.. Κάποιες φορές που είχα τον χρόνο το έκανα, αλλά τις περισσότερες φορές δεν έκανα κάτι. Δεν θεωρώ προφανώς τον εαυτό μου απόλυτα αποτελεσματικό και οι λόγοι είναι οι παραπάνω..» (Χ.Δ.)*

*«Όσο μπορούσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έδινα ασκήσεις δυσκολότερου επιπέδου και περισσότερες σε πλήθος ατομικά στον μαθητή. Η δυσκολία ήταν ότι δεν υπήρχε ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος να προσφέρω βοήθεια, κατεύθυνση και επανατροφοδότηση σε αυτόν το μαθητή μας και η υπόλοιπη τάξη δυσκολευόταν να ακολουθήσει την βασική ύλη. Επομένως χρειαζόντουσαν εκ μέρους και από το μαθητή*

να βρίσκουμε κάποια ελεύθερη ώρα για να συναντηθούμε και να δουλέψουμε ατομικά».  
(Χ.Γ.)

*Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα-μέριμνα για τα χαρισματικά παιδιά.*

Δεν ήταν λίγες οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα και το πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση των ταλαντούχων-χαρισματικών παιδιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για απουσία μέριμνας αυτών των παιδιών και ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάδειξη και αξιοποίηση του χαρίσματος-ταλέντου. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λόγω αδυναμίας του συστήματος έμπαιναν στη διαδικασία να παροτρύνουν τους γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους με εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και φορείς.

*«Αρχικά πρέπει να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο. Επειδή τα πράγματα είναι πολύ δύσκολο να επιμορφωθούν, μιλάω και για τη Δευτεροβάθμια 150.000 εκπαιδευτικοί, ας ξεκινήσουν μέσα στα πανεπιστήμια, ας μπει πρόβλεψη, απ' ότι ξέρω δεν υπάρχει... μάθημα θα είναι, ενότητες θα είναι, κεφάλαια θα είναι για τα χαρισματικά παιδιά, όπως είναι και για την Ειδική Αγωγή που την σπουδάζουν, είτε δάσκαλος είσαι ΠΕ 70 και ΠΕ 71, ολικώς ή μερικώς, άρα να προβλεφθεί αυτό το πράγμα και στα πανεπιστήμια, έτσι ώστε οι νέοι δάσκαλοι που θα βγαίνουν να έχουν κάποια υποψία ή κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση επάνω στο αντικείμενο. Δεύτερον πάμε στα σχολεία μας, αλλάζει το νομικό πλαίσιο, όπως έχουμε δημιουργήσει Τμήματα Ένταξης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί αυτός ο μέντορας, ένας επιπλέον δάσκαλος, όπου υπάρχουν χαρισματικά παιδιά ή έχουν εντοπιστεί και αυτός θα είναι ο συνεργάτης- συνάδελφος-βοηθός, μέντορα θα τον πούμε που θα ασχοληθεί περισσότερο με υλικό, με συμπαράσταση, με συζήτηση και κάποιες ώρες έξω από την τάξη, να ασχολείται με τα χαρισματικά παιδιά. Μέσα στο μικρό ωράριο που έχουμε, πολλές φορές ο συνάδελφος δεν προλαβαίνει να αναλάβει αυτόν τον ρόλο».  
(Τ.Σ.)*

*«Θα πρότεινα εδώ κάτι που δεν γίνεται στην Ελλάδα. Θεωρώ ότι θα πρέπει να σεβόμαστε την ταχύτητα του παιδιού και την πορεία του και θα έπρεπε τα χαρισματικά παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να προχωράνε τάξεις, να γίνεται η επιτάχυνση στην εκπαίδευσή τους. Θεωρώ ότι αυτό θα ήταν κάτι που θα τα βοηθούσε πάρα πολύ».* (Ε.Δ.)

*«Όχι! Δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη και δεν υπάρχει ακόμη και σήμερα, να μην κρυβόμαστε, εξαρτάται πάντα από το επίπεδο του εκπαιδευτικού, από τις γνώσεις του, την επιμόρφωσή του, το ενδιαφέρον του, το πόσο θα ενδιαφερθεί να προγραμματίσει, να*



δει, να ελέγχει σε πολλά άλλα πράγματα. Δεν υπάρχει η μέριμνα από την πολιτεία. Εγώ σας λέω και πάλι, 38 χρόνια δεν ήρθε ποτέ κανένας να κάνει ένα σεμινάριο για τα χαρισματικά παιδιά. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν γίνει και γίνονται και μπράβο τους που γίνονται. Μήπως ήρθε η ώρα να γίνουν και για αυτά; Τώρα τελευταία άρχισαν να κινούνται κάποια πραγματάκια και μαθαίνω σε κάποιους νομούς, από κάποιους συντονιστές να γίνονται κάποιες ημερήσιες ημερίδες για χαρισματικά από μία με δύο εισηγήτριες. Μέχρι εκεί! Δεν υπάρχει καμία άλλη πρόβλεψη από το κράτος» (Τ.Σ.)

«Κατ' αρχήν πρέπει να φτιάξουμε ένα νομικό πλαίσιο, διότι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει. Αν σκεφτούμε ότι για την Ειδική Αγωγή ψηφίστηκε ο νόμος το 1981 στην Ελλάδα και το 2000 έγινε λόγος για τα καλλιτεχνικά σχολεία και τα αθλητικά, οπού εκεί πηγαίνουν σίγουρα τα παιδιά που έχουν κάποιο χάρισμα, που ξεχωρίζει. Από εκεί και πέρα δεν έχει συμβεί τίποτα. Θα πρέπει να φτιαχτεί το νομικό πλαίσιο, να δοθεί η δυνατότητα να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά βάσει νομικού πλαισίου» (Τ.Σ.)

«Μακάρι να γίνει κάποια στιγμή και αυτό ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές, όπως χρησιμοποιείται και για τα υπόλοιπα παιδιά που ανήκουν στην Ειδικής Αγωγή. Να δημιουργούνται συγκεκριμένες και εξειδικευμένες μέθοδοι, διότι ακόμη είμαστε πολύ πίσω σε αυτό το κομμάτι». (Ε.Δ.)

«Όταν εμείς λειτουργούμε βάσει αναλυτικού προγράμματος το οποίο αφήνει ελάχιστα περιθώρια στον δάσκαλο να ξεφύγει, τότε θα έχουμε επί έξι ώρες έναν μαθητή σε μια καρέκλα να ακούει ή να βλέπει ανιαρά πράγματα για το ίδιο» (Τ.Σ.)

«Έχω τη δυνατότητα να υποστηρίξω χαρισματικούς μαθητές, δυστυχώς όμως το εκπαιδευτικό σύστημα εγκλωβίζει, εμποδίζει και εμένα φυσικά όπως και άλλους εκπαιδευτικούς να αναλώσουμε περισσότερο χρόνο, γιατί στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος είσαι υποχρεωμένος να βγάλεις μια ύλη. Να έχεις μια τάξη με 25 παιδιά και θα πρέπει να βγάλεις όλη αυτή την ύλη. Δεν υπάρχει ο χρόνος εκείνος που θα προορίζονταν για τα χαρισματικά παιδιά. Επαφίεται λοιπόν στον πατριωτισμό μου και στον πατριωτισμό κάποιων εκπαιδευτικών, που ενδιαφέρονται για αυτά τα παιδιά, αν ενδιαφέρονται, να βρουν τον χρόνο έξτρα σε κενά, την ώρα του μαθήματος να δώσουν κάποια έξτρα πληροφορία, να έχουν αποκτήσει μια ειδική σχέση με τον μαθητή και να θέλουν να χτίσουν πάνω σε αυτή τη σχέση, για να γίνει αποδεκτή, να έχουν συνεργασία με τους γονείς. Άρα να δαπανήσει περισσότερο χρόνο.. και πάει λέγοντας... (Τ.Σ.)

### *Συναισθηματικά προβλήματα χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και τόνισαν στις συνεντεύξεις τους τη διαφορετικότητα των χαρισματικών μαθητών και τα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Αρχικά τόνιστηκε η ανία, η βαρεμάρα που εμφάνιζαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις παιδιών που ήταν εντελώς χαμένα και αφηρημένα. Επίσης έγινε λόγος για τη σχέση των παιδιών αυτών με τους συνομηλίκους τους και τόνιστηκε ότι δεν ήταν καθόλου καλές. Οι χαρισματικοί μαθητές δεν επιθυμούσαν από πλευράς τους να έρθουν σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά και τα απέφευγαν συστηματικά, επιθυμούσαν να είναι μοναχικά και να ασχολούνται με πράγματα που τους άρεσαν ή τα έβρισκαν ενδιαφέροντα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

*«Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντική. Επειδή τα χαρισματικά, τα ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες, αυτό πιθανόν να τους δημιουργεί διάφορα ζητήματα εσωτερικά και επικοινωνιακά. Οπότε σίγουρα η συναισθηματική υποστήριξη, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αποδοχής ότι αυτό που έχω είναι καλό και αποδεκτό από τους γύρω, είναι πάρα πολύ σημαντικό».* (Χ.Δ.)

*«Για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα. Θεωρώ ότι από εκεί πρέπει κανείς να ξεκινήσει, όταν έχει πραγματικά την πεποίθηση και όχι την ψευδαίσθηση ότι έχει απέναντί του ένα χαρισματικό παιδί. Το πρώτο που πρέπει να μάθει κανείς σε ένα παιδί, προκειμένου να αναπνέει, είναι να μάθει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ειδικά σε παιδιά που διαπιστωμένα είναι χαρισματικά. Δεν σημαίνει ότι ένα παιδί που είναι ταλαντούχο δεν είναι ανασφαλές. Δεν πρέπει το ταλέντο ή το χάρισμα να φάνε την ίδια την προσωπικότητα του και να γίνουν η φυλακή του».* (Α.Α.)

*«Συναισθηματικά το παιδί που θα έχει μια αδιαφορία για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το κατανοεί, το γνωρίζει, το βρίσκει εύκολο, ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα, δέχεται ερεθίσματα από παντού, όπως μέσα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο. Όταν εμείς λειτουργούμε βάσει αναλυτικού προγράμματος το οποίο αφήνει ελάχιστα περιθώρια στον δάσκαλο να ξεφύγει, τότε θα έχουμε επί έξι ώρες έναν μαθητή σε μια καρέκλα να ακούει ή να βλέπει ανιαρά πράγματα για το ίδιο, όταν ο δάσκαλος ασχολείται και εξηγεί συνεχώς πράγματα τετριμμένα για αυτόν, το παιδί αυτό αναγκαστικά θα αρχίσει να νιώθει κούραση, αδιαφορία μέχρι και κατάθλιψη μπορεί να πάθει. Έτσι θα εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς και με τον δάσκαλο και με τους συμμαθητές. Καλό είναι ο δάσκαλος σε ένα διάλειμμα, σε ένα κενό, σε μια εκδρομή, μέσα από το μάθημα της ευέλικτης ζώνης να ασχοληθεί με κάποιο άλλο θέμα και να δώσει την ευκαιρία σε αυτό*

το παιδί να εκφράσει τις απόψεις του και να του φανεί αυτό ενδιαφέρον. Διαφορετικά η επίδοσή του θα μειωθεί και θα χαθεί και το ίδιο το ταλέντο ή το χάρισμα. Συμπερασματικά η συναισθηματική στήριξη είναι πάρα πολύ σημαντική και ουσιώδης σε αυτά τα παιδιά». (Τ.Σ.)

«Πάρα πολύ, γιατί συνήθως αυτοί οι μαθητές έχουν κάποια προβλήματα αυτοεκτίμησης» (Κ.Σ.)

«Από την προσωπική μου εμπειρία παρόλο που το παιδί είχε αυξημένη αυτοπεποίθηση αναφορικά με το μαθησιακό του προφίλ, αντιμετώπιζε ορισμένα συναισθηματικά προβλήματα. Έτσι χρειάστηκε να το στηρίξω και να παρέμβω έντονα σε αυτό τον τομέα». (Σ.Κ.)

«Είναι σημαντικό να προσφέρεται ενίσχυση στην προσπάθεια τους. Συνήθως η αντιμετώπιση δύσκολων προβλημάτων, εννοιών, μπορεί να απογοητεύσει ένα μαθητή. Η προσπάθεια να λύσει προβλήματα που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία του, δίχως να έχει διδαχτεί ποτέ κάτι παρόμοιο, ενδεχομένως να τον αποστρέψει από αυτό που αγαπάει». (Χ.Γ.)

«Η συναισθηματική στήριξη είναι απαραίτητη για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για τα χαρισματικά». (Μ.Α.)

#### *Σχέσεις με συνομήλικους*

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτή την ερώτηση με μεγάλη ευκολία και ο μέσος όρος περιέγραψε τις δυσκολίες των χαρισματικών μαθητών. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις bullying, περιθωριοποίησης αλλά και απομάκρυνσης των χαρισματικών μαθητών από πρόθεση. Τονίστηκε επίσης η ιδιαιτερότητα των χαρακτήρων των μαθητών αυτών και οι ιδιαίτερες ασχολίες τους με πράγματα και αντικείμενα τα οποία δεν αφορούσαν τους υπόλοιπους καθώς επίσης και ο φόβος που τους καταλάμβανε όταν επρόκειτο να απαντήσουν για κάποια θέματα και μέσα από τις απαντήσεις τους θα τονίζονταν το χάρισμά τους. Παρακάτω καταγράφονται οι αναφορές των εκπαιδευτικών.

«Είναι μια σύνθετη κατάσταση, για να πω την αλήθεια, δεν μπορούμε να απαντήσουμε έτσι απλά, γιατί είναι και θέμα προσωπικότητας του μαθητή και της εμπειρίας που κουβαλάει από την οικογένεια. Όντως έχω δει παιδιά με ιδιαιτερότητες να περιθωριοποιούνται και να δέχονται bullying από τους συμμαθητές τους, το παρατήρησα με παιδιά πολύ ικανά στο γνωστικό κομμάτι, επειδή το γνωστικό κομμάτι αποτελεί ένα πεδίο ανταγωνισμού από την φύση του. Γι' αυτό και το έβλεπα, όταν τα χαρισματικά

παιδιά, που διέφεραν και ξεχώριζαν πολύ και δεν παίζανε με τους συμμαθητές τους, όντως οι υπόλοιποι τα κορόιδευαν. Θυμάμαι χαρακτηριστικά την περίπτωση ενός μαθητή, ο οποίος ήταν ένας χαρισματικός μαθητής, φοβόνταν πάρα πολύ να τον επαινήσω μέσα στην τάξη και κοιτούσε πάντα την ομάδα με την οποία έκανε παρέα μην τυχόν και τον αγριοκοιτάξουν και έλεγε “όχι δεν διάβασα κύριε, ότι άκουσα από εσάς”. Αυτός ο κίνδυνος υπάρχει πάντα αλλά εκεί πρέπει να παρεμβαίνει ο παιδαγωγός σε συνεργασία με τους γονείς, ώστε να τις χειριζόμαστε αυτές τις υποθέσεις με παιδαγωγικά αποτελεσματικούς τρόπους, προς όφελος όλων των παιδιών, γιατί μια χαρισματική προσωπικότητα μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα μέσα στην τάξη. Με την προϋπόθεση ότι θα γίνει καλή διαχείριση από τον δάσκαλο». (Γ.Χ.)

«Όντως τα χαρισματικά άτομα έχουν μία ιδιαιτερότητα σαν χαρακτήρες. Η ιδιαιτερότητά τους φαίνεται κυρίως στο θέμα της επικοινωνίας, μπορεί να επικοινωνούν με κάποιους μόνο, μπορεί με ελάχιστους, μπορεί και καθόλου. Από εκεί και πέρα χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, δηλαδή βρίσκεις αυτό που έχει το παιδί, το ταλέντο του και βρίσκεις τρόπους πως αυτό το ταλέντο θα το βοηθήσει να ενσωματωθεί στην παρέα και την ομάδα. Στη δική μου περίπτωση οι σχέσεις των ταλαντούχων παιδιών δεν ήταν καλές όντως, ωστόσο τον έβαλα σε μια ομάδα που ήταν αδύνατοι στο γνωστικό κομμάτι και βοηθούσε την ομάδα του ώστε να λάβει την ανάλογη επιβράβευση από τη δασκάλα, εμένα δηλαδή, στο τέλος του μήνα. Από την στιγμή που η υπόλοιπη ομάδα είδε ότι το χάρισμα του μαθητή μπορούσε να βοηθήσει και τα ίδια, τον αποδέχτηκαν και μάλιστα ανυπομονούσαν για την ώρα που θα συνεργαζόντουσαν μέσα στη μέρα. Αυτά τα παιδιά δεν μπορεί να είναι αποδεκτά από όλους, αλλά πρέπει να φροντίσουμε να τα κάνουμε αποδεκτά τουλάχιστον σε μια μερίδα των συμμαθητών τους, γιατί η απομόνωση σε κάνει αμέσως και εύκολο θύμα bullying». (Χ.Δ.)

«Είχαμε θέματα απομόνωσης του παιδιού από μόνο του. Το ίδιο επέλεγε να μην κάνει παρέα με τα υπόλοιπα. Αυτό που θυμάμαι ήταν ότι οι σχέσεις του με τους συνομηλίκους του ήταν προβληματικές και η περιθωριοποίηση πρόκυπτε με τη θέλησή της, δεν ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά, η ομάδα δεν την έκανε παρέα. Η ίδια το επιθυμούσε και μάλιστα μετά από στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, μπόρεσαν και κατάλαβαν τι ακριβώς έχει το παιδί, ότι είναι δηλαδή χαρισματικό». (Α.Σ.)

«Οι σχέσεις της χαρισματικής μαθήτριας που είχα στην τάξη μου με τους συνομηλίκους της ήταν δραματικές. Δεν μπορούσε με τίποτα να επικοινωνήσει, έμοιαζε με παιδί που είναι στο άλλο άκρο, έτσι ήταν και εκείνη. Αν την παρατηρούσες δηλαδή στα διαλείμματα θα έλεγες ότι αυτό το παιδάκι έχει κάποιο πρόβλημα». (Ε.Δ.)

«Αυτά τα παιδιά από μόνα τους και επειδή το ταλέντο αναβλύζει από μέσα τους, όσο και αν το πνίξεις κάποια στιγμή έρχεται και σε πνίγει γιατί εγγενώς το κουβαλάς. Βλέπεις μετά από χρόνια να κάθονται στα θρανία πάλι, να αλλάζουν επάγγελμα και να νιώθουν ότι έπρεπε να το κάνουν προκειμένου να οδηγηθούν στον σωστό δρόμο. Ο δάσκαλος πρέπει να δώσει χώρο σε αυτή την εσωτερική φωνή. Σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά το παιδί αυτό ένιωσε ξένο, αποκομμένο, ιδιαίτερο. Επίσης αισθανόταν λυπημένο επειδή διέφερε από τα υπόλοιπα παιδιά. Πρέπει ωστόσο να συμβαδίζεις τις ανάγκες όχι μόνο τις γνωστικές, αλλά και τις συναισθηματικές κυρίως με την ηλικία του παιδιού. Ένα παιδί μπορεί να είναι ταλαντούχο, μπορεί να είναι χαρισματικό αλλά δεν πρέπει να του στερήσεις την ηλικία του με κανένα τρόπο, τις χαρές της ηλικίας να τις ζει στο ακέραιο για να είναι υγιής σαν άνθρωπος και για μένα προέχει. Καλύτερα να θυσιαστεί ένα ταλέντο παρά να χαθεί μια ψυχούλα». (Α.Α.)

«Δεν θα πω ότι ήταν τέλειες και άριστες, γιατί διέκρινα κάποια στιγμή κάποια αδιαφορία... Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν και αντιλαμβάνονται τα πάντα και τον καλό και τον κακό και τον καλύτερο και τον χαρισματικό, όπως και τον “προβληματικό” μαθητή. Έτσι λοιπόν, όταν έβλεπαν ότι κάποιος ξεχώριζε σε υπερβολικό βαθμό, ήταν πολύ καλός στα μαθηματικά, πολύ καλός στη γυμναστική, πολύ καλός.... τέλος πάντων χαρισματικός, αμέσως αν δεν υπήρχε η σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τα παιδιά οπλίζονταν απέναντί του. Δεν το έκαναν παρέα, αλλά και εκείνος απείχε από τις παρέες, τους θεωρούσε λίγο κατώτερους διότι εκείνος καταλάβαινε τα πάντα αμέσως ενώ οι υπόλοιποι χρειαζόταν τρεις και τέσσερις φορές μέχρι να τα καταλάβουν, έτσι δεν έκανε πολλές παρέες. Εκεί ήταν πια ο ρόλος του δασκάλου, ο δικός μου στη συγκεκριμένη περίπτωση, που έπρεπε να το διαχειριστώ, να σβήσω τις διαχωριστικές γραμμές όσο μπορούσα. Για παράδειγμα της έλεγα με τον τρόπο μου, κοίταζε αυτός δεν είναι πολύ καλός στην γλώσσα αλλά είναι πολύ καλός στη γυμναστική, άρα έχετε κοινά σημεία μεταξύ σας. Μήπως μπορείτε να συνεργαστείτε και να είστε στην ίδια ομάδα; Πολλά παιδιά από αυτά τα χαρισματικά, επιλέγουν από ανάγκη ένα δύο άτομα και με τα υπόλοιπα δεν έχουν καλές σχέσεις. Αν ο εκπαιδευτικός λοιπόν δεν ασχοληθεί, όπως κάνουν πολλοί, τότε θα υπάρξει πρόβλημα». (Τ.Σ.)

«Ήταν μοναχικά παιδιά και απέφευγαν τις επαφές με τους συνομήλικους τους, προτιμούσαν να είναι μόνα ή με άτομα που ένιωθαν ότι έχουν κοινά ενδιαφέροντα» (Κ.Σ.)

«Από την προσωπική μου εμπειρία, το παιδί αυτό δεν είχε ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του, στα διαλείμματα ήταν μόνο του, μέσα στην τάξη κάθονταν μόνο του

στο θρανίο, ήταν μοναχικός και δεν έκανε και προσπάθειες για να αποκτήσει φίλους και να ενταχθεί σε παρέες». (Σ.Κ.)

«Συνήθως ήταν φυσιολογικές. Οι παρέες που έκανε ήταν συνήθως μαθητές καλού επιπέδου. Ωστόσο μερικές φορές παρατήρησα ότι ο χαρισματικός μαθητής δεν έβρισκε ενδιαφέρον σε κάποια παιχνίδια ή δραστηριότητες που κάναν οι συνομήλικοί του όταν λειτουργούσαν σαν σύνολο». (Χ.Γ.)

«Ήταν πάντα απομονωμένα παιδιά και αυτά το επεδίωκαν, αλλά και μετά οι συνομήλικοί τους σιγά σιγά, παρόλο που στην αρχή γινόταν προσπάθειες, στην ουσία έβαζαν αυτά τα παιδιά στο περιθώριο. Συνδέονταν δηλαδή πάντοτε αυτά τα παιδιά με τη μοναξιά. Σε αυτό το σημείο έπαιξε ρόλο και η στάση των εκπαιδευτικών που δεν τα καταλάβαιναν πολλές φορές, δεν τα αναγνώριζαν και πίστευαν ότι έχουν οτιδήποτε άλλο εκτός από ένα χάρισμα». (Μ.Α.)

*Σύγχυση της χαρισματικότητας με άλλες ιδιαιτερότητες.*

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι δύσκολο να διακρίνεις τη χαρισματικότητα και ότι πολλές φορές μπορεί ένας εκπαιδευτικός να τη μπερδέψει με άλλες διαταραχές της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα έγινε αναφορά στη ΔΕΠ-Υ και οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι τα κοινά σημεία με τη ΔΕΠ-Υ είναι πολλά. Μόνο μία εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε και τόνισε ότι η δική της περίπτωση έμοιαζε περισσότερο με ένα παιδί που θα μπορούσε να είναι στο φάσμα του αυτισμού, διότι ήταν αρκετά εσωστρεφές και έμοιαζε να χάνεται σε έναν δικό της κόσμο.

«Για μένα είναι λίγο δυσδιάκριτο για να είμαι ειλικρινής. Γιατί από την εμπειρία μου, γιατί είχα πολλές τέτοιες περιπτώσεις, διότι ήμουν από τις δασκάλες που δεν φοβόμουν να πάρω τάξεις που μέσα είχαν παιδιά με ιδιαιτερότητες, η ΔΕΠ-Υ συνδυάζεται με ιδιαίτερα χαρίσματα, σαφής και διακριτή διαφοροποίηση δεν υπάρχει. Είναι δυσδιάκριτο. Για παράδειγμα εγώ είχα παιδί με ΔΕΠ-Υ το οποίο ζωγράφιζε υπέροχα, έγραφε υπέροχα, έπαιζε τέλεια και ήταν πολύ καλός μουσικός. Δεν μπορούσα να καταλάβω αν το χάρισμά του σχετιζόταν με τη ΔΕΠ-Υ ή συνυπάρχουνε μαζί» (Χ.Δ.)

«Όχι με ΔΕΠ-Υ. Έχει κάποια χαρακτηριστικά παιδιού, όχι με ΔΕΠ-Υ, τουλάχιστον από τη δική μου εμπειρία αλλά παιδιού που χάνεται, ίσως αυτιστικό. Γιατί η δική μου η περίπτωση τουλάχιστον χανόταν στον κόσμο της. Δεν ήταν ΔΕΠ-Υ καθόλου!» (Ε.Δ.)

«Αυτό πραγματικά είναι δύσκολο. Ένα χαρισματικό παιδί στα μαθηματικά μπορεί να είναι εντελώς αδιάφορο η πραγματικά να έχει δυσκολίες σε έναν άλλο τομέα, και να

*χαρακτηριστεί σαν παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η με διάσπαση προσοχής, μιας και όλο το ενδιαφέρον του είναι προσανατολισμένο στον τομέα που είναι χαρισματικό.»*  
(Χ.Γ.)

*«Δεν ξέρω αν έχω τα εργαλεία, αν θες τυπικά. Τι εννοώ...Δεν έχω κλειδες που με βάση αυτές να μπορώ να ανιχνεύω. (Α.Α)*

*Αυτοπεποίθηση - ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία τους σε χαρισματικά παιδιά.*

Συνολικά οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και οι λόγοι είναι πολλοί. Αρχικά τονίστηκε η απουσία γνώσης και κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί σε αυτή τη δυσκολία και δυσχεραίνει γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

*«Δεν θεωρώ τον εαυτό μου αποτελεσματικό, διότι δεν έλαβα την απαραίτητη εκπαίδευση που να εστιάζει σε αυτά τα παιδιά.. Επίσης οι συνθήκες εργασίας μας ήταν τέτοιες που δεν υπήρχε και ο απαραίτητος χρόνος. Αυτό που προσπαθούσα να κάνω ήταν να ενημερώνω τους γονείς προκειμένου να μπορέσουν να στηρίζουν τον μαθητή αυτό εξωσχολικά» (Γ.Χ.)*

*«Ελάχιστα αποτελεσματικό θεωρώ τον εαυτό μου στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών» (Ε.Δ.)*

*«Λίγο έως μέτρια θα έλεγα. Οι γνώσεις που έχω, έχουν αποκτηθεί μόνο από προσωπική περιέργεια και ενασχόληση και σαφώς δεν με καταστούν επαρκή στην διαχείριση τέτοιων μαθητών. Ακόμα και περισσότερες γνώσεις να είχα, θα ήταν πολύ δύσκολο να βοηθήσω ένα τέτοιο μαθητή καθώς δεν υπάρχουν διαθέσιμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα η εργαλεία για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού. Επομένως ακόμα και αν υπάρχει η διάθεση, δεν υπάρχουν τα μέσα». (Χ.Γ.)*

*«Δεν έχω καμία ιδιαίτερη εξειδίκευση ή γνώση δεν έχω για αυτές τις κατηγορίες παιδιών, οπότε δεν θεωρώ τον εαυτό μου έτοιμο να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες». (Μ.Α.)*

*« Θεωρώ τον εαυτό μου μέτρια ικανό να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, λόγω του ότι δεν υπάρχει αρκετή πληροφορία γύρω από αυτά τα παιδιά» (Κ.Σ.)*

*Δεν θεωρώ προφανώς τον εαυτό μου απόλυτα αποτελεσματικό και οι λόγοι είναι οι παραπάνω..» (Χ.Δ.)*

*« Όπως είπα επειδή δεν μου έχει τύχει τέτοια περίπτωση στην τάξη μου, δυσκολεύομαι να απαντήσω σε αυτή την ερώτηση γιατί δεν είχα τέτοιο μαθητή. Θα ήμουν πολύ ευτυχής αν μπορούσα να καταλάβω ότι ένα παιδί είναι χαρισματικό, ακόμη και αυτό θα με χαροποιούσε ιδιαίτερα.. να καταλάβω εγκαίρως τις ανάγκες του, ότι είναι χαρισματικό και να δούμε μετά τι ενέργειες θα πρέπει να κάνω για να το αντιμετωπίσω..» (Α.Σ.)*

*Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών σε ιδιωτικά σχολεία.*

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρχε έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και σε εκείνους που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Στην έρευνά μας συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από την ιδιωτική εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα ο πρώτος συνεντευξιζόμενος προέρχεται από την πρωτοβάθμια και ο δεύτερος από τη δευτεροβάθμια. Παρακάτω θα τονιστούν τα σημεία στα οποία βρέθηκαν οι πιο έντονες διαφοροποιήσεις.

*«Πραγματικά δεν μπορώ να σου απαντήσω σε αυτή την ερώτηση. Δεν ξέρω γιατί δεν μου έχει τύχει. Φαντάζομαι ότι επειδή εγώ δουλεύω συνήθως με μεγαλύτερες τάξεις, ενδεχομένως μέσα από αντικείμενα διδακτικά αλλά και συμπεριφορές θα μπορούσα να αντιληφθώ τη διαφορά. Την ΔΕΠ-Υ μπορούμε και την καταλαβαίνουμε πλέον, αλλά δεν είμαι σίγουρος αν θα μπορούσα, αν θα πετύχαινα στο να καταλάβω ακριβώς αν ένα παιδί έχει ΔΕΠ-Υ ή είναι χαρισματικό. Κάποια αντικείμενα όπως η μαθηματική σκέψη που έχουμε, το STEM, ενδεχομένως να μπορούσαν να δώσουν μια διάκριση σε αυτό το κόμματι. Ένα χαρισματικό παιδί θα βαριόταν από ένα σημείο και μετά κατά την ενασχόληση με αυτά τα αντικείμενα, θα ήθελε κάτι περαιτέρω. Η ΔΕΠ-Υ ενδεχομένως να μην έφτανε να καταλάβει καν τις αρχικές οδηγίες, δεν θα μπορούσε να προσλάβει σωστά τις οδηγίες. Μιλάμε πάντα για τέτοια αντικείμενα που έχουμε εδώ όπως το STEM (κατασκευές, συμπεράσματα), η μαθηματική σκέψη, κάποια εργαστήρια φυσικών επιστημών που τα εισάγουμε ήδη από την Α' και τη Β' δημοτικού. Εκεί έχουμε παρατηρήσει ότι τα παιδάκια με ΔΕΠ-Υ δεν καταλαβαίνουν καν τις αρχικές οδηγίες, λόγω της διάσπασης τους. Θεωρώ ότι το σχολείο μας μπορεί να κατανοήσει τον υψηλό δείκτη ευφυΐας, μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών» (Α.Σ.)*

*«Από εκεί και πέρα ίσως μέσα από την τεχνολογία να μπορούσαμε να δουλέψουμε διαφορετικά με αυτά τα παιδιά σε ένα άλλο επίπεδο και χωρίς να το αντιλαμβάνεται και η υπόλοιπη τάξη. Πράγμα που το κάνουμε ούτως ή άλλως στο σχολείο και βοηθά πολύ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα και μέσω της πλατφόρμας λέμε*



πολλές φορές, είτε με κάποιο σημείωμα, είτε ηλεκτρονικά του λέμε να κάνει και άλλες ασκήσεις ή δες το λίγο παραπάνω αυτό και στο σπίτι σου. Εμείς επίσης έχουμε ένα πρόγραμμα που λέγεται “η τσάντα στο σχολείο” δουλεύουν μόνο εδώ μέσα, αφήνουν την τσάντα τους στο σχολείο και φεύγουν, τελειώνουν. Την τσάντα τους την ξαναπαίρνουν το Σαββατοκύριακο. Σε παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ήδη από πριν έχουμε ενημερώσει την οικογένεια ότι σε κάποιες περιπτώσεις, πράγματα τα οποία τα έχουμε κάνει στην τάξη και έχουμε αντιληφθεί ότι το παιδί δεν τα προσέλαβε εκείνη την ώρα λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, τους λέμε να τα κάνουν και μία φορά στο σπίτι μέσα από την πλατφόρμα, γιατί είναι κουμπωμένες εκεί οι ασκήσεις, άρα δείτε την άλλη μια φορά. Με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνολογίες μπορούν να παίζουν σημαντικό ρόλο πιστεύω, γιατί είναι και ελκυστικές για τα παιδιά. Αν μπορέσεις λοιπόν να δουλέψεις εξατομικευμένα με αυτό τον τρόπο, χωρίς να δώσεις στόχο στην υπόλοιπη τάξη είναι θεμιτό. Άρα κάτι αντίστοιχο πιστεύω ότι μπορεί να γίνει και με τα χαρισματικά παιδιά. Να εμπλουτίζουμε το υλικό, τις ασκήσεις και να συμβάλλουμε στην εκπαίδευσή τους με αυτόν τον τρόπο». (Α.Σ.)

«Μια πρόταση που είχα κάνει αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ ήταν η δημιουργία μιας ειδικής ζώνης (Genius hour) στην οποία θα υπήρχε ειδική ενασχόληση του κατάλληλου εκπαιδευτικού με αυτά τα παιδιά/ παιδί. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι το κώλυμα ήταν τα ενδεχόμενα παράπονα που θα προκύπτανε από άλλους γονείς αν τα παιδιά τους δεν ενσωματώνονταν σε αυτήν τη ζώνη. Ωστόσο όμως τρέχει παράλληλο πρόγραμμα στήριξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο οποίο δεν παραπονέθηκε κανείς αν δεν βάλαν το παιδί του σε αυτό». (Χ.Γ.)

«...το STEM, ενδεχομένως να μπορούσαν να δώσουν μια διάκριση σε αυτό το κόμματι. Ένα χαρισματικό παιδί θα βαριόταν από ένα σημείο και μετά κατά την ενασχόληση με αυτά τα αντικείμενα, θα ήθελε κάτι περαιτέρω. Η ΔΕΠ-Υ ενδεχομένως να μην έφτανε να καταλάβει καν τις αρχικές οδηγίες, δεν θα μπορούσε να προσλάβει σωστά τις οδηγίες. Μιλάμε πάντα για τέτοια αντικείμενα που έχουμε εδώ όπως το STEM (κατασκευές, συμπεράσματα), η μαθηματική σκέψη, κάποια εργαστήρια φυσικών επιστημών που τα εισάγουμε ήδη από την Α' και τη Β' δημοτικού.» (Α.Σ.)

«Εμείς έχουμε δημιουργήσει ένα ψηφιακό σχολείο, μια πλατφόρμα δηλαδή, που στην ουσία λειτουργεί ως αποθετήριο. Έχει πάρα πολύ υλικό, διαφορετικών δυσκολιών ενδεχομένως, κουμπωμένο πάνω στην ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούμε και εμείς, όπως όλα τα σχολεία και μας δίνει τη δυνατότητα ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις να επέμβουμε εξατομικευμένα. Στέλνουμε ένα προσωπικό μήνυμα στα

παιδιά και τους ζητάμε να μας κάνουν συγκεκριμένες ασκήσεις, παρέχοντας έναν εμπλουτισμό της ύλης και μια διαβαθμισμένη δυσκολία μέσω των ασκήσεων που υπάρχουν στην πλατφόρμα. Δίνουμε έτσι το κάτι παραπάνω και μπορούμε να ξεφύγουμε από τον μέσο όρο των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος. Να τονίσουμε ότι η διαδικασία αυτή γίνεται χωρίς να την βλέπει η υπόλοιπη τάξη, καθώς ο μαθητής με προσωπικούς του κωδικούς μπαίνει στην πλατφόρμα. Μάλιστα με αυτόν τον τρόπο αποκτά και μια διαφορετική σχέση με τον δάσκαλό του, καθώς νιώθει ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα του νοιάζεται και επικοινωνεί μαζί του διαφορετικά, επεμβαίνει εκεί που πρέπει και του προσφέρει κάτι παραπάνω. Τέτοιες καινοτομίες τεχνολογικές, που είναι εύκολες στην εποχή μας, βοηθούν ώστε να δουλέψουμε εξατομικευμένα με τους μαθητές μας». (Α.Σ.)

#### *Προτάσεις- Λύσεις προτεινόμενες από τους εκπαιδευτικούς*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας πρότειναν εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις οι οποίες θα μπορούσαν, κατά τη γνώμη τους, να συμβάλλουν σημαντικά και να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα. Αναφέρθηκαν:

- η πρόταση ειδικών εργαστηρίων
- η ένταξη στην εκπαίδευση ενός μέντορα αποκλειστικά για την στήριξη των ταλαντούχων
- ηλεκτρονικές πλατφόρμες
- δομές συγκεκριμένες για τα ταλαντούχα
- νέοι τρόποι βαθμολόγησης
- κατάλληλος εκπαιδευτικός που θα στηρίζει τον μαθητή εντός της τάξης
- επιτάχυνση
- νέες τεχνολογίες
- ώρα για τα χαρισματικά παιδιά "genius hour"

*«Τάξεις δηλαδή που θα λειτουργούσαν ίσως σαν εργαστήρια και θα επέτρεπαν σε αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους».* (Γ.Χ.)

*«Να παραμένει λοιπόν μέσα στον χώρο και με την στήριξη από κατάλληλο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό να του παρέχονται επιπρόσθετες δραστηριότητες».* (Χ.Δ.)

«Ίσως, αυτό που είπαμε και προηγουμένως, δηλαδή οι τεχνολογίες να δίνουνε μια λύση σε αυτό το κομμάτι. Από εκεί και πέρα ίσως μέσα από την τεχνολογία να μπορούσαμε να δουλέψουμε διαφορετικά με αυτά τα παιδιά σε ένα άλλο επίπεδο και χωρίς να το αντιλαμβάνεται και η υπόλοιπη τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνολογίες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο πιστεύω, γιατί είναι και ελκυστικές για τα παιδιά. Να εμπλουτίζουμε το υλικό, τις ασκήσεις και να συμβάλλουμε στην εκπαίδευσή τους με αυτόν τον τρόπο». (Α.Σ.)

«...να γίνεται η επιτάχυνση στην εκπαίδευσή τους. Θεωρώ ότι αυτό θα ήταν κάτι που θα τα βοηθούσε πάρα πολύ». (Ε.Δ.)

«Δεύτερον πάμε στα σχολεία μας, αλλάζει το νομικό πλαίσιο, όπως έχουμε δημιουργήσει Τμήματα Ένταξης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί αυτός ο μέντορας, ένας επιπλέον δάσκαλος, όπου υπάρχουν χαρισματικά παιδιά ή έχουν εντοπιστεί και αυτός θα είναι ο συνεργάτης- συνάδελφος-βοηθός, μέντορα θα τον πούμε που θα ασχοληθεί περισσότερο με υλικό, με συμπαράσταση, με συζήτηση και κάποιες ώρες έξω από την τάξη, να ασχολείται με τα χαρισματικά παιδιά.». (Τ.Σ.)

«Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν σε συνδυασμό με τη σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευρύνουν τους ορίζοντές τους» (Κ.Σ.)

«Πιθανόν να εξυπηρετούσε μια διαφορετική δομή. Θα ήταν δηλαδή πολύ καλό αυτά τα παιδιά να μην παρακολουθούν το πρόγραμμα τους κανονικά στις τάξεις τους, αλλά παράλληλα να υπάρχει και μια άλλη δομή που θα υποστήριζε αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να μπορούσε να αξιοποιηθεί το δυναμικό τους, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο». (Σ.Κ.)

«Μια πρόταση που είχα κάνει αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ ήταν η δημιουργία μιας ειδικής ζώνης (Genius hour) στην οποία θα υπήρχε ειδική ενασχόληση του κατάλληλου εκπαιδευτικού με αυτά τα παιδιά/ παιδί». (Χ.Γ.)

«Αυτό που θεωρώ ότι θα βοηθούσε είναι ένας διαφορετικός τρόπος βαθμολόγησης αυτών των παιδιών, για να μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να προβλέπει τέτοιες περιπτώσεις, ώστε να κάνει ο εκπαιδευτικός κάτι άλλο. Δεν χρειάζεται ξεχωριστές μεθόδους «νομιμοποιείται» ο εκπαιδευτικός μέσω του αναλυτικού προγράμματος». (Μ.Α.)

### 2.5.3 Ομαδοποίηση αποτελεσμάτων

Μέσω της οριζόντιας ανάλυσης των ερωτήσεων, προέκυψαν οι παρακάτω έννοιες, οι οποίες αργότερα, συσχετίστηκαν μεταξύ τους,

**Εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές:** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι είχαν μια σχετική περιορισμένη εμπειρία- με χαρισματικούς - ταλαντούχους μαθητές.

**Επιμορφώσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής:** Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι δυστυχώς δεν υπάρχει απαραίτητη γνώση σε θέματα ειδικής αγωγής..

**Φοίτηση χαρισματικών μαθητών σε Πανεπιστήμια του Εξωτερικού:** Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που μας παραχωρήθηκαν έγινε αναφορά για τα χαρισματικά παιδιά που είχαν στις τάξεις τους και την είσοδο αυτών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

**Δυνατότητα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας:** Ένα ζήτημα σοβαρό το οποίο τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι μέσα στην τάξη δυσκολεύτηκαν αρκετά να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους χαρισματικούς μαθητές.

**Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα - μέριμνα για τα χαρισματικά παιδιά:** Δεν ήταν λίγες οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα και το πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση των ταλαντούχων-χαρισματικών παιδιών..

**Συναισθηματικά προβλήματα χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών - Παρέα με συνομηλίκους:** Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και τόνισαν στις συνεντεύξεις τους τη διαφορετικότητα των χαρισματικών μαθητών και τα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

**Σύγκριση της χαρισματικότητας με άλλες ιδιαιτερότητες:** Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι δύσκολο να διακρίνεις τη χαρισματικότητα και ότι πολλές φορές μπορεί ένας εκπαιδευτικός να τη μπερδέψει με άλλες διαταραχές της Ειδικής Αγωγής.

**Αυτοπεποίθηση-ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία τους σε χαρισματικά παιδιά:** Συνολικά οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο να

αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και οι λόγοι είναι πολλοί..

**Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών σε ιδιωτικά σχολεία:** Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρχε έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και σε εκείνους που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

### Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δυσκολεύονται να ενσωματωθούν και να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα μάλιστα με τη Winner (2000), η μοναξιά δεν αγχώνει και δεν αποτελεί πρόβλημα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Μέσα από την μοναξιά τους, βρίσκουν το χρόνο να ασχοληθούν με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα και αυτό είναι κάτι που τους αρέσει πολύ. Ακόμη τα χαρισματικά παιδιά αναφέρουν συνεχώς την αξία της φιλίας μέσα στη ζωή και επισημαίνουν ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικά στην ανεύρεση των φίλων τους, θέτοντας αυστηρούς όρους και κριτήρια. (Strip, 2000). Παρόλο που το σχολείο αποτελεί ένας από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού, το χαρισματικό παιδί διαφοροποιείται έντονα από τους συνομηλίκους του. Ο Kiví, (2010) ανέφερε ότι πιθανότατα το γεγονός ότι παρουσιάζουν γνωστική υπεροχή να αποτελεί τον ανασταλτικό παράγοντα στην δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι παράγοντες που συντελούν στην κατάσταση αυτή είναι πολλοί. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες στην ανίχνευση της χαρισματικότητας με αποτέλεσμα να μην γίνεται η έγκαιρη διάγνωση του χαρίσματος. Επιπλέον πολλές φορές τυγχάνει να υπάρχει σύγχυση της χαρισματικότητας με ΔΕΠ-Υ και άλλες διαταραχές, με άμεση επίπτωση την αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν τους χαρισματικούς μαθητές και να μπορέσουν να συμβάλλουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ο Webb (2006) υποστήριξε ότι πολλές φορές τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά δεν αναγνωρίζονται από ψυχολόγους, παιδιάτρους, ψυχιάτρους και άλλους ειδικούς με αποτέλεσμα να εξετάζονται και να προκύπτει μια λάθος διάγνωση. Τις περισσότερες φορές μάλιστα οι λάθος διαγνώσεις παρουσιάζουν ένα χαρισματικό παιδί να αντιμετωπίζει συμπεριφορική διαταραχή ή ΔΕΠ-Υ. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα

αναφέρει ότι υπάρχει αδυναμία νομικού πλαισίου, υποδομής και υποστήριξης των μαθητών αυτών αναφορικά με το σχολικό τους περιβάλλον. Είναι λοιπόν απαραίτητο να υπάρχει ευελιξία των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η δημιουργία ομάδων, οι οποίες θα αποτελούνται από μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες και τις γνώσεις που θέλουν οι ίδιοι να κατακτήσουν (Smith, 1998). Εξίσου σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αποτελεί η ενθάρρυνση προκειμένου να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους, ακολουθώντας ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rotigel. J. 2003). Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι σπουδές τους δεν ήταν ικανοποιητικές, για να στηρίξουν τα χαρισματικά παιδιά, η Machū, (2015) σε έρευνά της εκτός των άλλων υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εξειδίκευση και την κατάρτιση τους σε θέματα χαρισματικότητας και ταλέντου είναι πιθανό να οδηγηθούν σε αυξημένη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου να μπορέσουν οι χαρισματικοί μαθητές να υποστηριχτούν κατάλληλα. Ωστόσο ένα από τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν έντονα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λοιπόν ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν χρήζουν μόνο εκπαιδευτικής στήριξης αλλά και συναισθηματικής, αισθητικής και κοινωνικής (Van Tassel- Baska, 2002). Η ανία, η ψυχολογική κούραση, η έλλειψη παρέας των συνομηλίκων, η αδυναμία των εκπαιδευτικών και του πλαισίου να καλύψουν τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις ψυχολογικές τους ανάγκες οδηγεί τα παιδιά αυτά σε μία μόνιμη απομόνωση και εξουθένωση. Είναι άμεση η ανάγκη να υποστηριχθούν οι μαθητές αυτοί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν την χαρισματικότητά τους και να αξιοποιηθούν τα ταλέντα τους. Προτείνεται λοιπόν η ενίσχυση του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση, η συντεταγμένη και θεσμική αξιοποίηση των κριτηρίων αναγνώρισης του χαρίσματος, όπως τα εξειδικευμένα τεστ, η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς. Σε πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, υποστηρίζεται ότι ο θεσμός του μέντορα είναι απόλυτα αναγκαίος για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές (Arnold & Subotnik, 1995· Lupkowski et al, 1990· Stanley, 1979). Τέλος προτείνεται η περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας και ταλέντου, έτσι ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν τους μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες μάθησης και να εφαρμόσουν εξειδικευμένες και διαφοροποιημένες μορφές εκπαίδευσης. Σε έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012), αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί

οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο να διαχειριστούν διάφορα θέματα μέσα στην τάξη. Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως αναγκαίο κομμάτι της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών Σύμφωνα μάλιστα με τον Tomlinson (2001), η διαφοροποιημένη μάθηση συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ατομικό επίπεδο και συντελεί σημαντικά στην εγκαθίδρυση της κοινωνικής ισότητας και στην αυτοπραγμάτωση.

### Περιορισμοί Προοπτικές

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έπειτα από μια σειρά συνεντεύξεων σε 10 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν σημαντική εμπειρία και μάλιστα οι περισσότεροι είναι σε σημαντικές θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Αρχικά θα λέγαμε ότι σημαντικός περιορισμός ήταν ο αριθμός του δείγματος. Είναι βέβαιο ότι πολλοί περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν τη σχετική εμπειρία θα μπορούσαν να συμμετέχουν και να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισαν οι ίδιοι αυτά τα παιδιά, όταν βρισκόταν στις τάξεις τους. Επιπλέον η δική μας έρευνα εστίασε την προσοχή της και το ενδιαφέρον της στο νομό Θεσσαλονίκης. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να γινόταν μια ανάλογη έρευνα σε όλη την Ελλάδα και να λαμβάναμε χρήσιμες πληροφορίες για τις πρακτικές και τις παρεμβάσεις που γίνονται πανελλαδικά. Τέλος μια ακόμη σημαντική πρόταση αποτελεί η πραγματοποίηση μιας έρευνας, η οποία θα αφορά στους τρόπους και στις κατάλληλες πρακτικές εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να καταφέρει η κατηγορία των μαθητών αυτών να είναι αποδοτική και να μπορέσει να απορροφηθεί, μελλοντικά, από την αγορά εργασίας.

Σχήμα 2. Συσχετίσεις εννοιών





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. "Ειδική αγωγή." *Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας* (2004).

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες.

Αθανασίου, Λ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. *Ιωάννινα: Αυτοέκδοση*.

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2004, 9 Μαρτίου). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. Το Βήμα, *Επιφυλλίδα Science*.

Βάρβογλη Λ., Γαλάνη Μ. (2007). Η διάγνωση της διάσπασης της προσοχής: πρακτικός οδηγός. Αθήνα:Καστανιώτης.

Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). Ελληνικό Wisc-III. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Δαβάζογλου Αγγελική. (1992). Τα χαρισματικά παιδιά και η αγωγή τους, Αλεξανδρούπολη.

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. *Αλεξανδρούπολη: Εκδόσεις της ίδιας*.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. *Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα*.

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

Κάκουρος, Ε. (2006). και Μανιαδάκη Κ. *Ψυχοπαθολογία παιδιού και εφήβου. ΤΟΠΟΣ, Αθήνα*.

Καρλατήρα, Π., Τσώλη, Θ. (2004). Στην εφημερίδα «*Βήμα*», 16-05-2004.

Κουμούλα, Α. Λέξεις-κλειδιά: συννοσηρότητα, Επιπτώσεις, Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, Νευροαναπτυξιακή διαταραχή, Αναπτυξιακή πορεία ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ, 23 (Παράρτημα), 49-59, 2012.

Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία» τ, 3*.

Λόξα, Γ. (2004). Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα. *Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε, 27*.

Μανωλάκος, Π. Η. (2010). Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ, Τεύχος, 14, 229-247*.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.

Ματσαγγούρας, Η., (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. Η Καθημερινή.

Μελετέα, Ε.Τ. (2004). «Humanize Technology: Iinteractive 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». (ΔCHA-09-13-September 2004, Pamplona, Navarra (Spain).

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). Ψυχολογία των ατομικών διαφορών.

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Σκανδαλάκη, Ε. (2006). Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων. Στο Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχ. 15, 135-147. Ανάκτηση από: [www.pi-schools.gr/download/publicatios/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publicatios/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf)

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Δάρδανος.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους".

Σούλης, Σ. Γ. (2006). Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους.

Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης. «Έργο ΕΠΙΝΟΗΣΗ. Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών - Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση», σελ. 45-63. <http://www.media.uoa.gr/epinoisi>.

Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο.

Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους.

Τσιμπούκης, Κ. (1979). Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα: Ορόσημο.

Τσοπάνογλου, Α. (2010). Η εγκυρότητα και ο έλεγχός της στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Research Centre for English Language e-Periodical.

Φουστάνα, Α. (2007). Διαδικασίες μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Χρυσafiδης, Κ. (2008). Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης. Αθήνα: ΔΙΠΤΥΧΟ

## Ξενόγλωσση

Achter, J. A., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Eftekhari-Sanjani, H. (1999). Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 777.

Anastasi, A. (1988). Psychological testing. New York: Macmillan.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Prentice Hall/Pearson Education.

Anderson, K. (2000). Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand schools. *Wellington, New Zealand*.

Antaki, C., & Rapley, M. (1996). Questions and answers to psychological assessment schedules: hidden troubles in 'quality of life' interviews. *Journal of Intellectual Disability Research, 40*(5), 421-437.

APA, A. P. A. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *DSM-IV*.

Arnold, K. D., & Subotnik, R. F. (1995). Mentoring the Gifted: A Differentiated Model. *Educational Horizons, 73*(3), 118-23.

Balchin, T. (2007). Identifications of the gifted: the efficacy of teacher nominations in British schools. *Journal of the National Association for Gifted Children, 11*(1), 5-17.

BALTZER, K. et al. 2005. Country specific information – Denmark. Monks, F.J., Pfluger, (ed.) Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radboud University Nijmegen. Available online [www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf).

- Barkley, R. A. (1995). Is there an attention deficit in ADHD. *The ADHD report*, 3, 1-4.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children:(the Binet-Simon scale)* (Vol. 11). Williams & Wilkins.
- Boettger, E. R. H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, (4), 158-171.
- Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2005). Gifted education in various countries of Europe. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(3), 275-294.
- Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2014). Inclusion and giftedness. In *Gifted education: Current perspectives and issues* (pp. 127-146). Emerald Group Publishing Limited.
- Brighton, C. M., Moon, T. R., Jarvis, J. M., & Hockett, J. A. (2007). Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-based Investigation. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Callahan, C. M. (1979). The gifted and talented woman. *The gifted and talented*, 401-423.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
- Casey, R., & Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads?. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44-65.
- Chapman, J., & Chapman, E., (2000). Open doors to education. Annual Hollingworth Conference, May, 2000, Newton, M.A.
- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 139-148.
- Clark, C., & Callow, R. (2013). *Educating the gifted and talented: Resource issues and processes for teachers*. David Fulton Publishers.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Merrill/Prentice Hall, 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675.
- Cohen, L. M., & Manion, L. (2000). L. and Morrison. *Research methods in education*, 5.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1992). *Research methods in education* London: Routledge.
- Colangelo, N. Davis. GA (2003). Introduction and overview. *Handbook of gifted education (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Councill, K. H., & Fiedler, L. (2017). Gifted 101: Unlocking the mystery of academically gifted education. *Music Educators Journal*, 103(4), 48-56.
- Das, J. P. (1973). Structure of cognitive abilities: Evidence for simultaneous and successive processing. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 103.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted*. England: McGraw-Hill Book Company.
- Delisle, J., & Lewis, B. A. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids*. USA: Barnes and Noble Publishing.
- Denton, C., & Postlethwaite, K. (1985). *Able children: Identifying them in the classroom*. Nfer-Nelson.
- Dictionary, R. H. U. (1993). ed. Stuart Berg Flexner and Leonore Crary Hauk et al.
- Dočkal, V. (2005). Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Nakladatelství Lidové noviny.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96.
- Douglas, V. I. (1972). Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 4(4), 259.
- DUCHOVICOVA, J. – BABULICOVA, Z. – GUNISOVA, D. 2010. Tvorivost, nadanie a ich neurodidakticky rozmer. Strategicky vyznam inovacii v edukacnej teorii a praxi. Nitra: UKF, 2010. ISBN 9788080947743, p. 7.
- Dunn, R. S., & Price, G. E. (1980). The learning style characteristics of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(1), 33-36.
- Eisner, E. W. (1991). Art, music, and literature within social studies. *Handbook of research on social studies teaching and learning*, 551-558.
- Eliot, L. (1999). What's going on in there. *How the brain and mind develop in the first five years of life*, 260-289.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, enrichment, or internal differentiation—consequences of measures to promote gifted students anticipated by German secondary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 147-163.
- English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*.

Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2005). Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 287-311.

EURYDICE, (2007). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Report, The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Belgium, Brussels, European Union. Retrieved from: [http://eaca.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eaca.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php)

Eyre, D. (2009). The English model of gifted education. In *International handbook on giftedness* (pp. 1045-1059). Springer, Dordrecht.

Eyre, D., & Marjoram, T. (1990). *Enriching and extending the national curriculum*. Kogan Page.

Feger, B. (1988). *Hochbegabung: Chancen und Probleme*. Huber.

Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Basic Books (AZ).

Franks, B., & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 172-178.

Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 573-585.

Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. Chichester [West Sussex]; New York: Wiley.

Freeman, J. T. (1955). Set versus perceptual defense: A confirmation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 710.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.

Gagne, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent. Year 2000 Update.

Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*.

Gagné, F. (2003). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMG as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education*. Third edition, Boston: Allyn & Bacon.

Galbraith, J. - Delisle, J. (1996). *The gifted kids' survival guide*: Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 1-11). Springer, Boston, MA.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Heinemann.
- Gardner, H. (1994). The creators' patterns. *Dimensions of creativity*, 143-158.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2002, October). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. Poster presentation in the *8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, Greece.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Vol. 5019). Basic books.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 121-132.
- Gregory G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Kuzmich L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Griffin, G. L. (2001). Parenting gifted adolescents. *Gifted Child Today*, 24(2), 54-58.
- Gross, M. U. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 473-490.
- Gross, M. U. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167-174.
- Gross, M. U. (2004). Radical acceleration. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 87-96.
- Gyarmathy, E. (2013). The gifted and gifted education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 19-43.
- Gyarmathy, E., & Herskovits, M. (1999). Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével [Investigation of abilities with the help of mapping interests].
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από: <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

- Herrmann, A., & Nevo, B. (2011). Gifted education in German-speaking countries. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 47-62.
- Heward, W. L. (2011). "Επιστημονική επιμέλεια: Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ." *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted child quarterly*, 62(2), 147-174.
- Hughes, J. N. (2003). Commentary: Participatory action research leads to sustainable school and community improvement. *School Psychology Review*, 32(1), 38-43.
- Humphreys, L. G. (1979). The construct of general intelligence.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children.
- Johnson, D., & Johnson, R. T. (1993). Gifted Students Illustrate What Isn't Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 50(6), 60-61.
- Jurášková, J. (2006). NADANIE. sk: o intelektovom nadaní pre každého. Retrieved December 17, 2006.
- Karnes, F. A., & Riley, T. L. (1996). Competitions: Developing and nurturing talents. *Gifted Child Today*, 19(2), 14-49.
- Kiley, D. (2011). Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice.
- Kivi R., (2010). *The social and emotional health of gifted children*. The Hub for bright minds.
- Kovářová, R., & Klugová, I. (2009). *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61(5), 1350-1362.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Laznibatová, J. (1996). Problémy výchovy a vzdelávania nadaných detí: Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl. *Pedagogická revue*, (1-2), 79-84.
- Laznibatová, J. (2001). Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Iris.



LAZNIBATOVÁ, J. (2008). Nové metody práce s nadanými a talentovanými žiakmi. *Práce s talentovanou mládeží*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu.

Laznibatová, J. (2008). Od rozvíjania nadania k rozvíjaniu osobitosti nadaných. *Iris, Bratislava*.

Laznibatová, J. (2008). Od rozvíjania nadania k rozvíjaniu osobitosti nadaných. *Iris, Bratislava*.

Lincoln, Y. G., & Guba, E. G. EG (1985). *Naturalistic inquiry*.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.

Lupkowski, A. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Applying: A Mentor Model: For Young Mathematically Talented Students. *Gifted Child Today Magazine*, 13(2), 15-19.

Machů, E. (2015). Analyzing differentiated instructions in inclusive education of gifted preschoolers. In *5th International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY)*. Elsevier Science BV.

Madan, T. N. (2011). *Sociological Traditions: methods and perspectives in the sociology of India*. SAGE Publications India.

Marland, M. (1972). *Head of department: Leading a department in a comprehensive school*. Heinemann Education Books.

Mather, N., & Goldstein, S. (2001). Behavior modification in the classroom. *Learning disabilities and challenging behaviors: a guide to intervention and classroom management*, 96-117.

McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented students: where do teachers stand?. *Gifted Education International*, 8(1), 19-22.

McClain, Mary-Catherine, and Steven Pfeiffer. "Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices." *Journal of Applied School Psychology* 28.1 (2012): 59-88.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2008). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (721-734). Waco, TX: Prufrock Press.m

MENSA CR. 2015. Mensa CR: Pro nadane deti. Available online: <http://deti.mensa.cz/>.

Merriam-Webster, Inc. (1996). *Merriam-Webster's Dictionary of Law*. Merriam-Webster.

Mialaret, G. (1997). Introduction to education science.

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective* (Vol. 172). Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective* (Vol. 172). Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective* (Vol. 172). Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective* (Vol. 172). Nijmegen: Radboud University Nijmegen. [www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf).

MÖNKES, F.J. – PFLUGER, R. 2005. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radboud University Nijmegen. Available online: [www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf).

Mönks, Franz J., Robin Pflüger, and Radboud Universiteit Nijmegen. *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Vol. 172. Nijmegen: Radboud University Nijmegen, 2005.

Moraiti- Pavlidou V. (2014). *Differences in the IQ WISC subtests profile of gifted dyslexic and dyslexic pupils with normal IQ*.

NAGC, (2004). National Association for Gifted Children. [www.nagc.org](http://www.nagc.org)

Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder?. *Psychological bulletin*, 127(5), 571.

NIH, revised (2012). National Institute of Mental Health. U.S Department of Health and Human Services.

North Carolina State Department (1988). *Program options for the academically gifted*. North Carolina State Department of Public Instruction. Raleigh Division for Exceptional Children.

OSWALD, F. at al. 2005. Country specific information – Austria. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. Available online:

Panda, M., & Yadava, R. (2005). Implicit creativity theories in India: An exploration. *Psychological studies*.

Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research.

Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). In *International Handbook of Giftedness and Talented*; Heller, KA; Monks, FJ; Steinberg, RJ; Subotnik, RF, Ed.

- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity: In the participant-observer's I's. *Exploring clinical methods for social research*, 267, 281.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.
- Phillipson, S. N., & Cheung, H. Y. (2007). Giftedness within the Confucian-heritage cultures. *Learning diversity in the Chinese classroom: Contexts and practice for students with special needs*, 205-247.
- Piirto, J. (2004a). The creative process in poets. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.) *Creativity in domains: Faces of the muse* (pp. (1-15), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Piirto, J. (2004b). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Pisa, O. E. C. D. (2012). Results in Focus. 2014-02-17]. [http://www, oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview, pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf).
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional children*, 67(4), 535-548.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211.
- Raina, M. K., & Srivastava, A. K. (2000). India's search for excellence: A clash of ancient, colonial, and contemporary influences. *Roeper Review*, 22(2), 102-108.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. *Handbook of gifted education*, 3, 75-87.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is Schoolwide Enrichment: How Gifted Programs Relate to Total School Improvement. *Gifted Child Today*, 25(4), 18-64.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 184-203.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.

Renzulli, Joseph S., et al. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250,

Renzulli, Joseph S., et al. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250, 2002.

Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, 13-28.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press, Inc..

Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.

Roy, P. (2017). Gifted education in India. *Cogent Education*, 4(1), 1332815.

Roy, P., & Kurup, A. (2016). A critical assessment of gifted education in India. *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*, 147-165.

Rubin, H. J. (81). Rubin. IS (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*.

Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An Investigation of the Effectiveness and Efficiency of Classroom Teachers in the Identification of Gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2).

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.

Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90.

Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(3).

Silverman, K., L., (2002). *Characteristics of giftedness scale. A review of a Literature*. In: [www.gifteddevelopment.com/Articles](http://www.gifteddevelopment.com/Articles)

SILVERMAN, L. 2013. Why Does Denmark Need Gifted Education? Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children. Soro, Denmark. Available online: [www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education](http://www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education)

SIMONIK, O. (ed.) 2010. School and talented pupil. Vyzkumny zamer

MSM0021622443. Brno: MU. ISBN 9788021053502

Smith, B. D. (1998). *Psychology Science and Understanding USA* McGraw Hill Companies Inc.

Smutny, J. F. (2003). *Designing and developing programs for gifted students*. Corwin Press.

Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted child today*, 24(2), 14-22.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 5-12.

STAVA, J. 2010. Pristupy k nadanym zakum v soucasne skole; legislativa mozných pristupu skol a ucitelu k nadanym zakum. Simonik, O. (ed.) *Vzdelavani nadanych zaku*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN: 978-80- 210-5349-6.

Stephens, K. R., & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional children*, 66(2), 219-238.

Sternberg, R. J. (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. *What is intelligence*, 3-15.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence* (Vol. 19891). New York: Viking.

Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 41(1), 37.

Stockton, J. C. (2009). Hungary and the United States: A Comparison of Gifted Education.

Stoddard, G. D. (1943). The meaning of intelligence.

Storfer, M. D. (1990). *Intelligence and giftedness: The contributions of heredity and early environment*. Jossey-Bass.

Strip, C. A. (2000). *A practical guide for parents and teachers*. Great Potential Press, Inc..

Sumida, M. (2013). Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 277-289.

Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 65-86.

- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.
- TIRRI, K. 2005. Country specific information – Finland. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- TOURON, J. et al. 2005. Country specific information – Spain. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. Available online: [https://www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf).
- Tuckman, B. W.(1972). *Conducting educational research*.
- Tuttle Jr, F. B. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. NEA professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
- Urban, K. K. (1984). *Hochbegabtenziehung weltweit: ein internationaler Aus-und Überblick über schulische und außerschulische Programme und Modelle*. Bock.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J. (2013). The world of cross-cultural research: Insights for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 6-18.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46(3), 363-378.

VUDPaP. 2015. Vyskumny ustav detskej psychologie a patopsychologie. Vzdelavacie programy pre ziaikov so vseobecnym intelektovym nadanim. Available online: [www.vudpap.sk/informacie-pre-pedagogov/](http://www.vudpap.sk/informacie-pre-pedagogov/).

Webb, J. T., Goerss, J., Amend, E. R., Webb, N. E., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2006). Diagnosis or Misdiagnosis. *Understanding Our Gifted*, 18(2), 15-17.

Webb, R. M., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2002). Mathematically facile adolescents with math-science aspirations: New perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 785.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence.

Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children: Manual*. Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Technical and interpretive manual*. NCS Pearson, Incorporated.

Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E., & Hartel, H. (2013). White Paper Promoting Talent and Excellence. *Salzburg: ÖZBF*.

Whalen, C. K., Jamner, L. D., Henker, B., Delfino, R. J., & Lozano, J. M. (2002). The ADHD spectrum and everyday life: Experience sampling of adolescent moods, activities, smoking, and drinking. *Child development*, 73(1), 209-227.

Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48(2), 106-114.

Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current directions in psychological science*, 9(5), 153-156.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159.

Yewchuk, C. R. (1995). Eminence and emotional stability: Historical and contemporary views. *Gifted and Talented International*, 10(2), 52-55.

Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D. P. (2013). Gifted education in German-speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384-411.

## Νομολογία

ΥΠ.Ε.Π.Θ ΝΟΜΟΣ 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α').

ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΝΟΜΟΣ 3194/2003 (ΦΕΚ 267 τ. Α')

ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΝΟΜΟΣ 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167/30.9.)

ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΝΟΜΟΣ 2525/1997 (ΦΕΚ Α' 188/23.9.1997)

ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΝΟΜΟΣ 2817/2000 (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000)