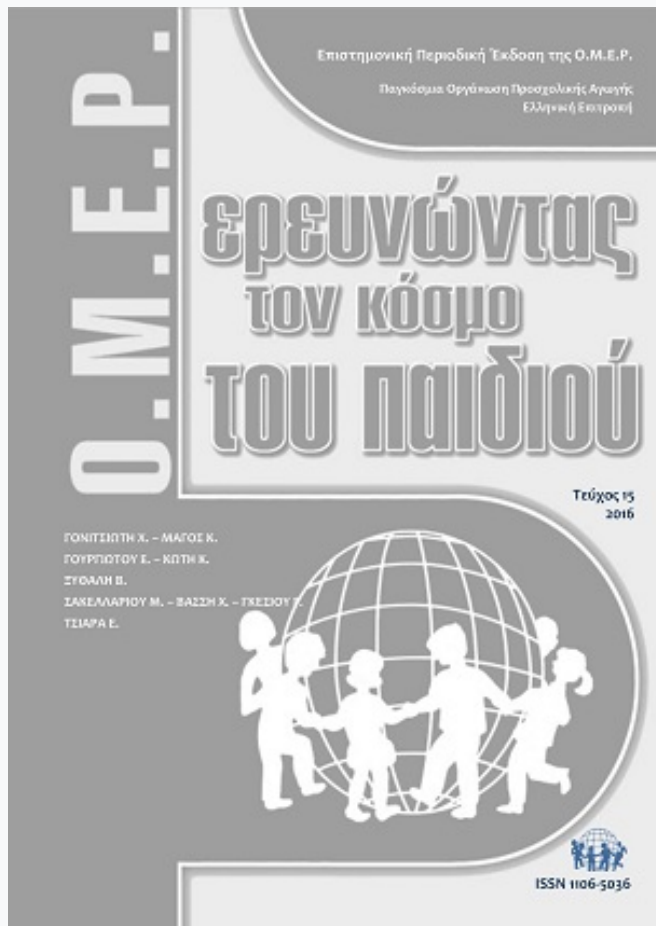


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 15 (2016)



Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα

Βασιλική Ξυθάλη (Xithali Vassiliki)

doi: [10.12681/icw.22187](https://doi.org/10.12681/icw.22187)

Copyright © 2020, Βασιλική Ξυθάλη (Xithali Vassiliki)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ξυθάλη (Xithali Vassiliki) Β. (2020). Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 37-47. <https://doi.org/10.12681/icw.22187>

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αρχικά περιγράφει το περιεχόμενο της χαρισματικότητας και τις σχετικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα. Αναφέρεται στις τέσσερις κυρίαρχες διαστάσεις αντίληψης της «χαρισματικότητας»: α) ως γνωστικού επιτεύγματος, β) ως «κλίσης»/χαρίσματος, γ) ως φύσης ή ως ανατροφής και δ) ως προς τον προσανατολισμό της έναντι στο άτομο ή στο σύνολο. Πέρα από αυτές, μια ακόμη προσέγγιση σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται, ενώ διαφορετική προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια της εργασίας περιγράφονται τα κριτήρια ένταξης των μαθητών στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), οι πρακτικές και οι τρόποι εντοπισμού και αναγνώρισής τους στις διάφορες χώρες, καθώς και τα μεροληπτικά σφάλματα στη διαδικασία αυτή. Κατόπιν, μελετώνται οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι., ενώ κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του. Ακολουθεί η εξέταση του θέματος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ενώ μελετάται και η σχολική πορεία και η γενικότερη εξέλιξη των προικισμένων μαθητών. Τέλος, για την Ελλάδα, προτείνονται μέτρα και πρακτικές για μια εκπαίδευση με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες όχι μόνο των χαρισματικών, αλλά και του κάθε παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, χαρισματικοί/ταλαντούχοι μαθητές, εκπαιδευτικά μέτρα, κατάρτιση εκπαιδευτικών.

The education of gifted students: Global practices and relevant policy in Greece

Abstract

This paper initially describes the content of the concept of giftedness and the relevant approaches which are adopted globally and in Greece. It refers to the four dominant dimensions of the perception of "giftedness" (a) as a cognitive achievement, (b) as an aptitude, (c) as nature or nurture, and (d) as for its orientation towards individuality or collectivism. In addition to the above four dimensions, there is one approach that deliberately ignores giftedness for different reasons in every country in which it is adopted, while another one regards charismatic children as children with special educational needs. The paper also describes the criteria for integrating students into the category of charismatic children according to the Eurydice report (2006). It goes on with the practices and methods of different countries in identifying those students and the biased errors that appear during this process. Subsequently, the ways adopted in order to manage gifted students' education are presented, which vary from country to country. In the European countries, the educational measures taken for charismatic children may be measures implemented outside or within the school, and within or alongside the formal school curriculum. In Greece, the development of evaluation standards and special educational programs for these pupils is entrusted to Schools or Departments of Universities, while no student can attend a class which is not for his/ her age. Afterwards, the issue of gifted children's teachers' training is examined, while those students' school course and general involvement is also investigated. Finally, regarding Greece,

measures and strategies are proposed, in order for education tailored to the needs of each child –and not only the gifted ones- to be achieved.

Keywords: giftedness, gifted/talented students, educative measures, teachers' training.

1. Παγκόσμιες προσεγγίσεις στην έννοια του ορισμού και του περιεχομένου της χαρισματικότητας

Παγκοσμίως υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις στην προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Η πρώτη διάσταση, η οποία είναι η πλέον διαδεδομένη, περιλαμβάνει την αντίληψη της «χαρισματικότητας» ως γνωστικού επιτεύγματος ή / και ικανότητας και ορίζεται ως υπεροχή τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, οι τέχνες και οι δεξιότητες. Η Αυστρία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, το Χονγκ-Κόνγκ, η Ουγγαρία, η Κορέα, η Ολλανδία, η Πολωνία, η Ελβετία, η Ταϊβάν και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν υιοθετήσει συστήματα που αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητα με αυτή την έννοια.

Μια δεύτερη διάσταση που προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι αυτή του ορισμού της χαρισματικότητας μάλλον ως «κλίσης» ή χαρίσματος (*aptitude*), αντί ως επίτευξης (*achievement*) (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στις χώρες όπου έχει υιοθετηθεί η αναγνώριση της χαρισματικότητας ως νοητικής υπεροχής, αυτή διαγιγνώσκεται με σταθμισμένα τεστ σε γνωστικά αντικείμενα ή με τεστ ευφυΐας.

Ανάμεσα στις δύο αυτές αντίθετες προσεγγίσεις μια τρίτη διάσταση βλέπει τη χαρισματικότητα είτε ως φύση (*nature*) είτε ως ανατροφή (*nurture*). Μία τέταρτη διάσταση, όχι τόσο διαδεδομένη, προσεγγίζει τη χαρισματικότητα σε σύνδεση με τον ατομικισμό έναντι εκείνης που συνδέεται με τον κολεκτιβισμό. Ένα τέτοιο παράδειγμα απόδοσης αξίας στο σύνολο αποτελούν οι Μαορί της Ν. Ζηλανδίας, οι οποίοι εκτιμούν τη συλλογικότητα ή το «ανήκειν» στην ομάδα ως αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης. Οι Μαορί υποστηρίζουν ότι, επειδή η πηγή της γνήσιας σοφίας είναι η συλλογικότητα, τα άτομα εξαρτώνται από την κοινότητα για την επίτευξη της πνευματικής τους ικανότητας.

Όπως είναι λογικό, αυτές οι τέσσερις διαστάσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Μάλλον, μπορούν να θεωρηθούν ως τέσσερα φάσματα, κατά μήκος των οποίων μπορούμε να τοποθετήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, αυτές οι διαστάσεις αντιπροσωπεύουν τέσσερα χαρακτηριστικά ή μεταβλητές, τις οποίες ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενσωματώνει ταυτόχρονα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Εξάλλου, μερικά συστήματα παλεύουν ακόμη να ορίσουν τις περιοχές και τις έννοιες που βρίσκονται ανάμεσα στα όρια της κάθε μιας από τις παραπάνω περιγραφόμενες διαστάσεις, με αποτέλεσμα η διάκριση ανάμεσα στον ορισμό της υπεροχής ως α) ακαδημαϊκής ή/και εξω-σχολικής αριστείας, β) ως ικανότητας έναντι της επίτευξης και γ) ως φύσης έναντι της ανατροφής, να μην είναι σαφής. Για παράδειγμα, στην Ελβετία, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών επιτροπών που ορίζουν τα προγράμματα κάθε περιφέρειας και των καντονιών που τα εποπτεύουν, αναγνωρίζουν την υπεροχή ενός παιδιού έναντι των άλλων ως "πολλαπλή νοημοσύνη" (Gardner, 1984) ορισμένοι διευθυντές σχολείων εξακολουθούν να βλέπουν τη χαρισματικότητα από την πλευρά των ακαδημαϊκών και πνευματικών ικανοτήτων. Επιπλέον, ορισμένες χώρες, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, δεν αναφέρονται καθόλου στην εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά στη νομοθεσία τους (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Για τις χώρες αυτές, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η χαρισματικότητα βασίζεται σε μια ανάλυση πρακτικών και προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Έτσι, το τι ορίζεται ως «χαρισματικότητα» στις χώρες αυτές βασίζεται σε υπόδηλους, σιωπηρούς ορισμούς.

Πέρα από τις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις υπάρχει ακόμη μια προσέγγιση, η οποία σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται. Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία η εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αφορισμένη, εξαιτίας της πολιτιστικά κληροδοτημένης άποψης ότι η σκληρή δουλειά εξισορροπεί την εγγενή ικανότητα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στην Αυστρία παρά τις έντονες επιφυλάξεις σχετικά με τον όρο «προικισμένα/ χαρισματικά» παιδιά που εμφανίζονται και σε όλες τις γερμανόφωνες χώρες εξαιτίας της αρνητικής φόρτισης του όσων συνδέονται με τον όρο elite στο μεταναζιστικό καθεστώς (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015), κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί διάφορες υποστηρικτικές πρωτοβουλίες για προικισμένους μαθητές. Η μεγαλύτερη προσπάθεια διαφοροποίησης, ωστόσο, οδηγείται κυρίως από μια ισόρροπη προσέγγιση που δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους. Καθαρά εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογη με τις ανάγκες του κάθε μαθητή παρέχεται και στη Φινλανδία, στο πλαίσιο μιας ισότιμης εκπαίδευσης (Eurydice, 2006; Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015).

Διαφορά στην προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ήδη από το 1994, στο «Δήλωση και Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση σε Ειδικές Ανάγκες (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)», αναφέρεται ότι «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες τους καταστάσεις. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά με αναπηρίες και τα χαρισματικά παιδιά, παιδιά που ζουν στο δρόμο και τα παιδιά που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (στο European Agency for Development in Special Needs Education, σελ. 8).

Ωστόσο, ασχέτως με τις διάφορες προσεγγίσεις και με την ένταξη ή μη των χαρισματικών παιδιών στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία Ευρωπαϊκή χώρα δεν είχαν επίσημα θεσπιστεί κριτήρια ταξινόμησής τους, μέχρι τη σύνταξη της έκθεσης Eurydice (2006) από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στην έκθεση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια που υιοθετούσε κάθε χώρα ή όχι, τα εξής (European Union, 2006, σελ. 9):

- α) Επιδόσεις σε εξετάσεις επάρκειας, ή σε εξετάσεις δυναμικής ικανότητας.
- β) Προσόντα τα οποία αξιολογούνται με διάφορες μεθόδους.
- γ) Διαπροσωπικές/Συναισθηματικές ικανότητες.
- δ) Ψυχοκινητική ικανότητα.
- ε) Πνευματικές ικανότητες.
- στ) Καλλιτεχνικές ικανότητες.

Προσπαθώντας να βρουν έναν ορισμό της χαρισματικότητας ο οποίος να συμπεριλαμβάνει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, (2011) κατέληξαν ότι «η χαρισματικότητα είναι εκείνη η εκδήλωση της απόδοσης (performance), η οποία βρίσκεται στο ανώτερο άκρο διασποράς σε ένα τομέα ταλέντων, ακόμη και σε σχέση με άλλα, υψηλά λειτουργικά άτομα, σε αυτόν τον τομέα. Περαιτέρω, η χαρισματικότητα μπορεί να θεωρηθεί και αναπτυξιακή, καθότι στα αρχικά στάδια η βασική μεταβλητή είναι το δυναμικό (potential). Σε μεταγενέστερα στάδια, το μέτρο είναι το επίτευγμα (achievement). Τέλος, σε πλήρως ανεπτυγμένα ταλέντα, η

υπεροχή (eminence) είναι εκείνη με βάση την οποία αποδίδεται ο τίτλος του χαρισματικού ανθρώπου» (σελ. 7). Μάλιστα, συνεχίζοντας, οι παραπάνω μελετητές διευκρινίζουν ότι η χαρισματικότητα (α) αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινωνίας, (β) εκδηλώνεται τυπικά με πραγματικά αποτελέσματα, ειδικά κατά την ενήλικη περίοδο, (γ) συγκεκριμενοποιείται σε τομείς, (δ) είναι το αποτέλεσμα της συνάφειας βιολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων και (ε) δεν προσδιορίζεται μόνο σε σύγκριση με το σύνηθες (π.χ. ένα παιδί με εξαιρετικές καλλιτεχνικές ικανότητες σε σύγκριση με τους συνομηλικούς του) αλλά με το μη αναμενόμενο (π.χ. ένας καλλιτέχνης που φέρνει επανάσταση σε ένα πεδίο τέχνης).

2. Εντοπισμός-αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών

Οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος του εντοπισμού και της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών διαφέρουν από χώρα σε χώρα: Στην Κορέα το 2005 προτάθηκε ένας τρόπος αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι μαθητές επιλέγονται μέσω τεστ που αξιολογούν περισσότερο την κριτική τους σκέψη, παρά την επίδοσή τους σε εξετάσεις γνωστικών αντικειμένων οι οποίες –ως γνωστόν- ευνοούν συνήθως μαθητές υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Ibata, Arens, 2012). Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται σε «προικισμένα (gifted)» και «ταλαντούχα (talented)» με τη διευκρίνιση ότι στα πρώτα εντάσσονται όσα υπερέχουν ακαδημαϊκά (σε γνωστικά δηλ. αντικείμενα) ενώ στα δεύτερα όσα υπερέχουν σε αρχηγικές δεξιότητες ή άλλες, όπως τα σπορ και οι καλλιτεχνικές επιδόσεις (Reid, Boettger, 2015). Στη Ρωσία, οι προσεγγίσεις για τον εντοπισμό και την υποστήριξη των προικισμένων μαθητών περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των ικανοτήτων των μαθητών και την αντιστοίχιση των ενδιαφερόντων τους με τις ικανότητές τους, μέσα από θερινές κατασκηνώσεις και εκπαιδευτικές Ολυμπιάδες (Pomortseva & Gabdrakhmanova, 2015). Ολυμπιάδες ή περιφερειακούς ή σχολικούς διαγωνισμούς διοργανώνουν και η Ισπανία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Τσεχία και η Σλοβακία (Reid, Boettger, 2015). Οι διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α., αντιστοίχως, χορηγούν σταθμισμένα εκπαιδευτικά τεστ που ποικίλουν από πολιτεία, μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών ή των γονέων των μαθητών (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Μια πρακτική που διαφέρει από εκείνες των περισσότερων χωρών, είναι εκείνη της εμπλοκής πολυεθνικών εταιριών στην αναγνώριση, αλλά και στη μετασχολική εκπαίδευση και αξιοποίηση των χαρισματικών μαθητών. Τέτοια παραδείγματα χωρών στις οποίες μεγάλες εταιρίες διοργανώνουν διαγωνισμούς και εκπαιδεύσεις, φροντίζοντας να αναγνωρίζουν τους μαθητές που υπερέχουν ώστε να τους αξιοποιήσουν μετά τις σπουδές τους αποτελούν η Σαουδική Αραβία στην οποία τέτοιες δράσεις υλοποιούν η Exxon Mobil, η Samba Bank, η Aramco και η Microsoft (Aljughaiman & Grigorenko, 2013), καθώς και η Φινλανδία, όπου ανάλογη δράση διεξάγει η Nokia (Tirri & Kuusisto, 2013).

Πάντως, σε επίπεδο αριθμών, η έκθεση Eurydice (2006) αναφέρει ότι στην Ευρώπη, ο σχολικός πληθυσμός που εμπίπτει στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών κυμαίνεται από 3% έως 10%. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε διαχρονική έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία (Ziegleretal., 2013) φάνηκε ότι μόνο το 15% των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι χαρισματικοί (με IQ πάνω από 125). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί, ότι σε μετα-αναλυτική έρευνα της Petersen (2013) η οποία συμπεριέλαβε 130 μελέτες δημοσιευμένες από το 1975 έως το 2011, φάνηκε ότι η αναγνώριση της χαρισματικότητας πιθανά παρουσίαζε μεροληπτικά σφάλματα, όσον αφορά στην επίδραση του παράγοντα φύλου των παιδιών: τα αγόρια είχαν 1.19 φορές περισσότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν ως χαρισματικά και να συμπεριληφθούν σε ειδικά προγράμματα. Ένα ακόμη τέτοιου είδους σφάλμα φαίνεται να υποκρύπτει η χαμηλή εκπροσώπηση μαθητών που προέρχονται από μειονότητες ή από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status, όπως ανέδειξε το 2015 η

αναφορά των Card και Giuliano για το Εθνικό Γραφείο Οικονομικών Ερευνών (National Bureau of Economic Research) των Η.Π.Α., αλλά και η μελέτη του Gagné (2011) για τη Διεθνή Ένωση Έρευνας για την Ανάπτυξη και την Αριστεία των Ταλέντων (International Research Association for Talent Development and Excellence).

3. Μέτρα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), στις χώρες της Ευρώπης, «παρόλο που υπάρχει συμφωνία ότι οι νέοι με εξαιρετικές ικανότητες –όπως και όλοι οι νέοι- πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις φυσικές κλίσεις τους στο μέγιστο και να αναπτυχθούν πλήρως μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για την ικανοποίηση των αναγκών τους» (European Union, 2006, σελ. 25). Η έκθεση αναφέρει ότι η συμπερίληψη ή μη των προικισμένων και χαρισματικών παιδιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε φαίνεται να σχετίζεται με την υιοθέτηση μέτρων εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά. Το αντίθετο μάλλον: Στις χώρες όπου τα ικανά νεαρά άτομα δεν εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι που υιοθετούνται ειδικά μέτρα αντιμετώπισης των αναγκών τους, μέσα ή έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Γενικότερα, στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι χώρες στις οποίες η κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών επιτυγχάνεται με μέτρα που εφαρμόζονται αποκλειστικά εντός του σχολείου είναι μόνον η Ιταλία, η Γαλλία και το Λουξεμβούργο (Eurydice, 2006, σελ. 14).

Όσον αφορά στη μορφή και το περιεχόμενο των μέτρων αυτών, η ίδια έκθεση τα κατατάσσει σε (Eurydice, 2006, σελ. 16):

- α) Πιο προηγμένες και ποικίλες δραστηριότητες.
- β) Διαφοροποιημένες παροχές.
- γ) Εξωσχολικές δραστηριότητες.
- δ) Επιτάχυνση της παρακολούθησης (Fast tracking/Accelerating).

Ανάμεσα στα μέτρα αυτά, δύο μοντέλα προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών που φαίνεται να έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί είναι η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός των σπουδών (Schiever & Maker, 2003). Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέτρων για τα χαρισματικά παιδιά, τόσο ως προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού των σπουδών τους όσο και ως προς εκείνη της επιτάχυνσης της παρακολούθησης, η επιστημονική βιβλιογραφία στερείται – σύμφωνα με τους Plucker & Callahan (2014)- επιστημονικών ερευνών, που θα μπορούσαν να παρέχουν καθοδήγηση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό πρακτικών. Μία μετα-ανάλυση των Steenbergen-Hu και Moon (2011), η οποία όρισε την προσέγγιση της επιτάχυνσης ως ένα τύπο εκπαιδευτικής παρέμβασης που επιζητά την πρόοδο των χαρισματικών παιδιών μέσω προγραμμάτων ταχύτερων ρυθμών ή προγραμμάτων προορισμένων για μεγαλύτερες ηλικίες, έδειξε, ότι η προσέγγιση αυτή βελτιώνει σημαντικά τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών υψηλής ικανότητας, ενώ επηρεάζει και την κοινωνικοσυναισθηματική τους επάρκεια, σε μικρότερο όμως βαθμό. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα τόσο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, έδειξε και η προσέγγιση του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών σε μετα-αναλυτική έρευνα της Kim (2016). Σύμφωνα με τους Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, με τον όρο εμπλουτισμός (enrichment) περιγράφεται ένα σύνολο

επιλογών προγραμματισμού, οι οποίες εκτείνονται και συμπληρώνουν το συνηθισμένο πρόγραμμα, ενώ συχνά εμπεριέχουν θεματικές που συνήθως δεν καλύπτονται από αυτό (2011).

Πάντως, φαίνεται, πως όταν μια χώρα υιοθετεί μέτρα εμπλουτισμού της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, αυτά αφορούν και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξάιρεση αποτελούν η Σουηδία και το Λιχτενστάιν όπου τα περισσότερα μέτρα λαμβάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eurydice, 2006, σελ. 17). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη Σουηδία και στο Λιχτενστάιν όσο και στις περισσότερες χώρες ακολουθείται η πολιτική της επιτάχυνσης της παρακολούθησης (Eurydice, 2006, σελ. 17).

Όσον αφορά την έναρξη ενασχόλησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα χαρισματικά παιδιά, είναι χαρακτηριστικό και συναφές με τα ελληνικά πράγματα ότι το σχετικό πρόγραμμα της Κορέας άρχισε να υλοποιείται το 1997, λίγο διάστημα μετά την οικονομική κρίση της χώρας και την εμπλοκή του ΔΝΤ, όταν η κυβέρνηση διαπίστωσε ότι υπήρχε ανάγκη βελτίωσης της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου της (Ibata, Arens, 2012). Την ίδια τακτική ακολούθησε και η Σιγκαπούρη, η οποία, διαπιστώνοντας ότι ο αριθμός χαρισματικών μαθητών στη χώρα ήταν μη ικανοποιητικός για τη μελλοντική ανάπτυξη, ενεργοποίησε μια σειρά πρακτικών για την προσέγγιση χαρισματικών ατόμων από άλλες χώρες, μέσω υποτροφιών και άλλων μορφών ενθάρρυνσης (Neihart & Teo, 2013). Προτεραιότητα όμως στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει δώσει και η Ουγγαρία, από το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και μετά, με στόχο την αξιοποίηση των προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών της (Reid, Boettger, 2015, σελ. 164).

4. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών

Οι προικισμένοι και ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται προγράμματα και υπηρεσίες που θα τους κινητοποιούν και θα τους επιτρέπουν να λάβουν εμπλουτισμένη και επιταχυνόμενη εκπαίδευση (Reis & Renzulli, 2010). Ακόμη και εκείνοι οι χαρισματικοί μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο μπορούν να βοηθηθούν: Όπως έδειξαν οι έρευνες των Baum, Hébert και Renzulli και των Hébert και Reis το 1999, η υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να αντιστρέψει την κακή σχολική τους πορεία.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών, αλλά και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων για την κάλυψη των αναγκών τους. Στην Ευρώπη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο θέμα της χαρισματικότητας μπορεί να είναι σε υποχρεωτική ή σε προαιρετική βάση (Eurydice, 2006, σελ. 19). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 18 χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να λάβουν κατάρτιση στο αντικείμενο των χαρισματικών και προικισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (Eurydice, 2006, σελ. 21). Μάλιστα, «σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με τα χαρισματικά παιδιά, οι προσεγγίσεις διαφέρουν ευρέως σύμφωνα και με τη γενικότερη φιλοσοφία κάθε χώρας» (Eurydice, 2006, σελ. 25). Σε μερικές χώρες το θέμα επαφίεται στις προθέσεις των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην έκθεση Eurydice (2006) αναφέρεται πως η Ελλάδα μαζί με τη Σλοβενία, είναι οι μόνες δύο χώρες που έχουν υιοθετήσει μια διττή προσέγγιση του θέματος που περιλαμβάνει α) την κάλυψή του με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και β) την ενσωμάτωσή του σε ευρύτερες ενότητες αντικειμένων (Eurydice, 2006, σελ. 19).

Πάντως, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η εκπαίδευση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών είναι προαιρετική, ενώ σε δεκαεπτά από αυτές συμπεριλαμβάνεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, με κυρίαρχο εκείνο της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Eurydice, 2006, σελ. 19). Υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της χαρισματικότητας αναφέρεται ότι

έχουν οι Σκανδιναβικές χώρες, η Γαλλία, η Σλοβενία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Κύπρος και η Ελλάδα (Eurydice, 2006, σελ. 20).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μελέτη της Mills (2003) έδειξε πως η πιστοποίηση και η επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών μπορεί να μην είναι επαρκείς παράγοντες που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη όταν επιλέγει εκπαιδευτικούς χαρισματικών παιδιών· αντί αυτών, σύμφωνα με την ερευνήτρια, ίσως είναι εξίσου σημαντικό να επιλέγονται εκπαιδευτικοί ειδικευμένοι στη σχολική πειθαρχία, καθώς και εκπαιδευτικοί που έχουν πάθος με το αντικείμενο εκπαίδευσης αυτών των μαθητών.

Πρέπει επίσης να προστεθεί, ότι οι εμπειρικές έρευνες δείχνουν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκείνους που ήδη ασκούν το επάγγελμα, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση της χαρισματικότητας και τη διάλυση μύθων γύρω από αυτή (Goodnough, 2001; Lassig, 2009).

5. Επιδόσεις και εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών

Ένα ερώτημα που προκύπτει στη μελέτη του θέματος των χαρισματικών παιδιών, είναι το «τι κάνουν στη ζωή τους», πώς δηλαδή εξελίσσονται. Όπως υποστηρίζουν οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell (2011), η πεποίθηση που επικρατεί ευρέως στην κοινωνία μας είναι ότι η χαρισματικότητα ισούται με την άκοπη απόδοση (performance) και δημιουργική παραγωγή. Αυτή όμως η πεποίθηση δεν βγαίνει σε καλό, μακροπρόθεσμα, για τους χαρισματικούς μαθητές (Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, 2011)· το γεγονός ότι υπάρχουν τέτοιοι μαθητές που τα καταφέρνουν καλά, ενώ έχουν δεχθεί τις μικρότερες δυνατές προκλήσεις, ενισχύει στο μυαλό των εκπαιδευτικών την άποψη ότι αυτά τα παιδιά είναι έμφυτα προικισμένα και χρειάζονται ελάχιστη εκπαίδευση και προσοχή για να επιτύχουν (Aronson & Juarez, 2012). Έτσι, δυστυχώς, κάποιες φορές, «οι περισσότεροι ικανοί μαθητές βρίσκονται σε κίνδυνο να γίνουν αποτυχημένοι λόγω της έλλειψης πρόκλησης που βιώνουν» (Renzulli and Reis, 2006, p. 74). Πολλοί χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Reis & McCoach, 2000), ενώ στις Η.Π.Α. υπάρχει ακόμη και διαρροή τέτοιων μαθητών κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Renzulli & Park, 2000). Η διαχρονική έρευνα μάλιστα των Ziegler και συνεργατών (2013) στη Γερμανία έδειξε ότι το 15% των παιδιών αυτών δεν τα καταφέρνουν να επιτύχουν ούτε στο σχολείο. Σύμφωνα δε με τους Reid και Boettger (2015) «τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν προβλήματα τόσο στα σχολικά μαθήματα όσο και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις» (σελ. 168). Το σίγουρο είναι, ότι δίχως κατάλληλο προγραμματισμό στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, και χωρίς παροχή κινητοποίησης και επαρκών προκλήσεων, η τάση αυτή θα συνεχιστεί (Reis & Renzulli, 2010).

Το γεγονός αυτό γεννά το εξής ερώτημα: Εάν κάποια χαρισματικά παιδιά γίνονται αποτυχημένοι μαθητές, τότε πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να τους αναγνωρίσει για να καλύψει τις ανάγκες τους; Όπως λένε οι Reid και Boettger (2015), «τα περισσότερα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι σχεδιασμένα για φιλόδοξους και αποτελεσματικούς μαθητές και αφήνουν εκτός εκείνους που δεν τα καταφέρνουν» (σελ. 168). Την άποψη αυτή στηρίζει και ο Silverman (2013), όταν λέει ότι η χαρισματικότητα συχνά είναι άορατη και ότι η μεγάλη πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών είναι κρυμμένη από το ορατό πεδίο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν λαμβάνουν αρκετή εκπαίδευση στην αναγνώριση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών.

Πάντως, τα προγράμματα και οι στρατηγικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει βρεθεί ότι ωφελούν τα προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά μακροπρόθεσμα, βοηθώντας τα να αυξήσουν τις προσδοκίες τους όσον αφορά στη σταδιοδρομία τους, να καταστρώσουν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κινητοποίηση που θα είναι απαραίτητη προκειμένου να εργαστούν αργότερα, αλλά και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και βαθμολογίες κατά τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσής τους (Reis & Renzulli, 2010).

6. Η πραγματικότητα για τα χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα γίνεται μνεία για τα χαρισματικά παιδιά στο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ψηφίστηκε το 2008 (Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) και συγκεκριμένα στο άρθρο 3, παράγραφος 3: «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. 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 παρόντος νόμου». Παράλληλα στο ΠΔ 201/98 που αναφέρεται στην Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων καθίσταται σαφές στο άρθρο 7 παράγραφος 1, 5, και 6α, 6β, που αφορά στις εγγραφές των μαθητών στο σχολείο, ότι πρέπει να έχουν οπωσδήποτε τη «νόμιμη ηλικία». Από αυτό συνάγεται ότι κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις-Επίλογος

Το σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα από το 1895 και μετά δεν έχει ουσιαστική αλλαγή όσον αφορά στις ομοιόμορφες σχολικές αίθουσες και τον δάσκαλο στο επίκεντρο όλων των μαθητών. Ακόμη και η διάταξη των θρανίων στη σχολική αίθουσα και τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε αυτή μάλλον περιορίζουν τον μαθητή σωματικά, σε μια συγκεκριμένη στάση για πολλή ώρα, αλλά και πνευματικά, καθώς τον αναγκάζουν να έχει έναν παθητικό ρόλο ατομικής παρακολούθησης χωρίς δυνατότητα ελεύθερης κίνησης ή ακόμη συμμετοχής σε ελεγχόμενες από τον ίδιο δραστηριότητες. Επιπλέον, η ελληνική σχολική τάξη εμφανίζει ένα ανομοιογενή χαρακτήρα, όπου παρατηρούμε μαθητές να προχωρούν με διαφορετικό ρυθμό. Η εμπειρία μας από τις θέσεις ευθύνης αποτυπώνει μια πραγματικότητα κατά την οποία η ενασχόληση με τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών θεωρείται πολυτέλεια και η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση ανέφικτη κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες. Είναι εμφανής λοιπόν η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, ώστε να είναι δυνατή η παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης ταυτόχρονα με τη συλλογική διαπαιδαγώγηση. Με την εξατομικευμένη προσέγγιση, σε τμήματα με μικρότερο αριθμό από εκείνο των 25 μαθητών, θα μπορέσουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους, εκμεταλλευόμενα τη συλλογικότητα της σχολικής τάξης.

Αρκετοί βέβαια εκπαιδευτικοί, ακόμη και σήμερα, υποστηρίζουν ότι κανείς δεν υπέστη κάποια σημαντική βλάβη από τον παραδοσιακό τρόπο που γίνεται έως τώρα η διδασκαλία, αλλά ούτε και διευκολύνεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών ή της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Η σύγχρονη παιδαγωγική ωστόσο, υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν σε ομάδες, σε σχολεία ανοιχτού σχεδιασμού, όπου το δασκαλοκεντρικό σύστημα θα αντικαθίσταται

από μια ευέλικτη τάξη· έτσι προωθείται ο διάλογος, η συνεργασία και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Πολλά είναι τα παραδείγματα από σχολεία στη Βόρεια Ευρώπη, όπου κατασκευάζονται σχολικά κτίρια με ευέλικτους και μεταβαλλόμενους χώρους με διαδραστικές δυνατότητες, τα οποία προκαλούν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τους δίνουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν τις δικές τους ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Θα πρέπει και στη χώρα μας να επιδιωχθεί η καθιέρωση μιας σχολικής τάξης όπου θα εφαρμόζεται μια παιδαγωγική με βιωματικό χαρακτήρα, συνεργατική και επικοινωνιακή, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν το χώρο να εκφραστούν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο.

Εξίσου σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι όλα τα παιδιά, όχι μόνο τα χαρισματικά, έχουν ανάγκη από συστηματική υποστήριξη από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που αφήνονται στην τύχη τους από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης για να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη, ή ακόμη λόγω της πεποίθησης ότι τα λιγότερο χαρισματικά παιδιά έχουν περισσότερες ανάγκες. Είναι κρίσιμης σημασίας να κατανοηθεί από όλους, σχολείο και γονείς, ότι ένα χαρισματικό παιδί δεν παύει να είναι ένα παιδί, και όπως όλα τα παιδιά ενδέχεται και αυτό να αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικούς προβληματισμούς, καθώς επίσης να χρειάζεται υποστήριξη, κατανόηση και καθοδήγηση. Ιδιαίτερη επίσης υποστήριξη πρέπει να δοθεί από το σχολείο στις περιπτώσεις εκείνες των οικογενειών που δεν δείχνουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά τους ως δυσλειτουργία και απόκλιση από το κοινωνικά γνωστό και αποδεκτό.

Η σύμπραξη όλων όσων εμπλέκονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αξιοποιήσει τα νέα επιστημονικά δεδομένα για τα χαρισματικά παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσει να ενεργοποιηθούν, να εμπνευστούν και τελικά να κινητοποιηθούν για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Εξάλλου, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες είναι που εντάσσονται όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας κάθε ένα συμβάλλει στην οικοδόμηση της προσωπικής του πορείας προς την κατάκτηση της γνώσης.

Τέλος, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουμε στο ξεπέρασμα συγκεκριμένων προτύπων που βιώσαμε ως μαθητές και αναπαράγουμε ως δάσκαλοι. Βασική κατεύθυνση της κατάρτισης των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων, ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι η με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2013). Growing up under pressure: The cultural and religious context of the Saudi system of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 307–322.
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. Subotnik, & L. Miller (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. Washington, DC: Department of Education.
- Baum, S. M., Hébert, T. P., & Renzulli, J. S. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224-235.
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). *Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education?* (No. w21519). National Bureau of Economic Research.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*. Odense/Denmark and Brussels/Belgium.
- European Commission Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*. Working Document, Brussels.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1).
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Goodnough, K. (2001). Changing teacher beliefs about giftedness and differentiation practices. *Gifted and Talented International*, 16(2), 115-121.
- Hébert, T. H., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34, 428-457.
- Heuser B., Wang K., Shahid S. (υπό δημοσίευση). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*.
- Ibata-Arens, K. (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.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Neihart, M., & Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 290–306.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Prufrock Press.
- Pomortseva, N. P., & Gabdrakhmanova, E. V. (2015). Gifted education in the Republic of Tatarstan: New challenges and innovative decisions. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 218–224.
- Reid, E., Boettger H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2): 158-171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- 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., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Renzulli S. J and Reis, S. M., (2006). *Culturally diverse students in Wallace B and Eriksson G (eds) Diversity in Gifted Education, International perspective on global issues*. London and New York: Routledge.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. *Handbook of gifted education*, 3, 163-173.
- 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.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 84–96.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B. Balestrini, D.P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36. No. 3, pp. 384. ISSN 01623532.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αρχικά περιγράφει το περιεχόμενο της χαρισματικότητας και τις σχετικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα. Αναφέρεται στις τέσσερις κυρίαρχες διαστάσεις αντίληψης της «χαρισματικότητας»: α) ως γνωστικού επιτεύγματος, β) ως «κλίσης»/χαρίσματος, γ) ως φύσης ή ως ανατροφής και δ) ως προς τον προσανατολισμό της έναντι στο άτομο ή στο σύνολο. Πέρα από αυτές, μια ακόμη προσέγγιση σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται, ενώ διαφορετική προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια της εργασίας περιγράφονται τα κριτήρια ένταξης των μαθητών στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), οι πρακτικές και οι τρόποι εντοπισμού και αναγνώρισής τους στις διάφορες χώρες, καθώς και τα μεροληπτικά σφάλματα στη διαδικασία αυτή. Κατόπιν, μελετώνται οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι., ενώ κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του. Ακολουθεί η εξέταση του θέματος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ενώ μελετάται και η σχολική πορεία και η γενικότερη εξέλιξη των προικισμένων μαθητών. Τέλος, για την Ελλάδα, προτείνονται μέτρα και πρακτικές για μια εκπαίδευση με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες όχι μόνο των χαρισματικών, αλλά και του κάθε παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, χαρισματικοί/ταλαντούχοι μαθητές, εκπαιδευτικά μέτρα, κατάρτιση εκπαιδευτικών.

The education of gifted students: Global practices and relevant policy in Greece

Abstract

This paper initially describes the content of the concept of giftedness and the relevant approaches which are adopted globally and in Greece. It refers to the four dominant dimensions of the perception of "giftedness" (a) as a cognitive achievement, (b) as an aptitude, (c) as nature or nurture, and (d) as for its orientation towards individuality or collectivism. In addition to the above four dimensions, there is one approach that deliberately ignores giftedness for different reasons in every country in which it is adopted, while another one regards charismatic children as children with special educational needs. The paper also describes the criteria for integrating students into the category of charismatic children according to the Eurydice report (2006). It goes on with the practices and methods of different countries in identifying those students and the biased errors that appear during this process. Subsequently, the ways adopted in order to manage gifted students' education are presented, which vary from country to country. In the European countries, the educational measures taken for charismatic children may be measures implemented outside or within the school, and within or alongside the formal school curriculum. In Greece, the development of evaluation standards and special educational programs for these pupils is entrusted to Schools or Departments of Universities, while no student can attend a class which is not for his/ her age. Afterwards, the issue of gifted children's teachers' training is examined, while those students' school course and general involvement is also investigated. Finally, regarding Greece,

measures and strategies are proposed, in order for education tailored to the needs of each child –and not only the gifted ones- to be achieved.

Keywords: giftedness, gifted/talented students, educative measures, teachers' training.

1. Παγκόσμιες προσεγγίσεις στην έννοια του ορισμού και του περιεχομένου της χαρισματικότητας

Παγκοσμίως υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις στην προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Η πρώτη διάσταση, η οποία είναι η πλέον διαδεδομένη, περιλαμβάνει την αντίληψη της «χαρισματικότητας» ως γνωστικού επιτεύγματος ή / και ικανότητας και ορίζεται ως υπεροχή τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, οι τέχνες και οι δεξιότητες. Η Αυστρία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, το Χονγκ-Κόνγκ, η Ουγγαρία, η Κορέα, η Ολλανδία, η Πολωνία, η Ελβετία, η Ταϊβάν και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν υιοθετήσει συστήματα που αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητα με αυτή την έννοια.

Μια δεύτερη διάσταση που προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι αυτή του ορισμού της χαρισματικότητας μάλλον ως «κλίσης» ή χαρίσματος (aptitude), αντί ως επίτευξης (achievement) (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στις χώρες όπου έχει υιοθετηθεί η αναγνώριση της χαρισματικότητας ως νοητικής υπεροχής, αυτή διαγιγνώσκεται με σταθμισμένα τεστ σε γνωστικά αντικείμενα ή με τεστ ευφυΐας.

Ανάμεσα στις δύο αυτές αντίθετες προσεγγίσεις μια τρίτη διάσταση βλέπει τη χαρισματικότητα είτε ως φύση (nature) είτε ως ανατροφή (nurture). Μία τέταρτη διάσταση, όχι τόσο διαδεδομένη, προσεγγίζει τη χαρισματικότητα σε σύνδεση με τον ατομικισμό έναντι εκείνης που συνδέεται με τον κολεκτιβισμό. Ένα τέτοιο παράδειγμα απόδοσης αξίας στο σύνολο αποτελούν οι Μαορί της Ν. Ζηλανδίας, οι οποίοι εκτιμούν τη συλλογικότητα ή το «ανήκειν» στην ομάδα ως αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης. Οι Μαορί υποστηρίζουν ότι, επειδή η πηγή της γνήσιας σοφίας είναι η συλλογικότητα, τα άτομα εξαρτώνται από την κοινότητα για την επίτευξη της πνευματικής τους ικανότητας.

Όπως είναι λογικό, αυτές οι τέσσερις διαστάσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Μάλλον, μπορούν να θεωρηθούν ως τέσσερα φάσματα, κατά μήκος των οποίων μπορούμε να τοποθετήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, αυτές οι διαστάσεις αντιπροσωπεύουν τέσσερα χαρακτηριστικά ή μεταβλητές, τις οποίες ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενσωματώνει ταυτόχρονα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Εξάλλου, μερικά συστήματα παλεύουν ακόμη να ορίσουν τις περιοχές και τις έννοιες που βρίσκονται ανάμεσα στα όρια της κάθε μιας από τις παραπάνω περιγραφόμενες διαστάσεις, με αποτέλεσμα η διάκριση ανάμεσα στον ορισμό της υπεροχής ως α) ακαδημαϊκής ή/και εξω-σχολικής αριστείας, β) ως ικανότητας έναντι της επίτευξης και γ) ως φύσης έναντι της ανατροφής, να μην είναι σαφής. Για παράδειγμα, στην Ελβετία, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών επιτροπών που ορίζουν τα προγράμματα κάθε περιφέρειας και των καντονίων που τα εποπτεύουν, αναγνωρίζουν την υπεροχή ενός παιδιού έναντι των άλλων ως "πολλαπλή νοημοσύνη" (Gardner, 1984) ορισμένοι διευθυντές σχολείων εξακολουθούν να βλέπουν τη χαρισματικότητα από την πλευρά των ακαδημαϊκών και πνευματικών ικανοτήτων. Επιπλέον, ορισμένες χώρες, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, δεν αναφέρονται καθόλου στην εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά στη νομοθεσία τους (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Για τις χώρες αυτές, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η χαρισματικότητα βασίζεται σε μια ανάλυση πρακτικών και προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Έτσι, το τι ορίζεται ως «χαρισματικότητα» στις χώρες αυτές βασίζεται σε υπόδηλους, σιωπηρούς ορισμούς.

Πέρα από τις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις υπάρχει ακόμη μια προσέγγιση, η οποία σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται. Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία η εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αφορισμένη, εξαιτίας της πολιτιστικά κληροδοτημένης άποψης ότι η σκληρή δουλειά εξισορροπεί την εγγενή ικανότητα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στην Αυστρία παρά τις έντονες επιφυλάξεις σχετικά με τον όρο «προικισμένα/ χαρισματικά» παιδιά που εμφανίζονται και σε όλες τις γερμανόφωνες χώρες εξαιτίας της αρνητικής φόρτισης του όσων συνδέονται με τον όρο elite στο μεταναζιστικό καθεστώς (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015), κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί διάφορες υποστηρικτικές πρωτοβουλίες για προικισμένους μαθητές. Η μεγαλύτερη προσπάθεια διαφοροποίησης, ωστόσο, οδηγείται κυρίως από μια ισόρροπη προσέγγιση που δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους. Καθαρά εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογη με τις ανάγκες του κάθε μαθητή παρέχεται και στη Φινλανδία, στο πλαίσιο μιας ισότιμης εκπαίδευσης (Eurydice, 2006; Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015).

Διαφορά στην προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ήδη από το 1994, στο «Δήλωση και Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση σε Ειδικές Ανάγκες (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)», αναφέρεται ότι «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες τους καταστάσεις. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά με αναπηρίες και τα χαρισματικά παιδιά, παιδιά που ζουν στο δρόμο και τα παιδιά που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (στο European Agency for Development in Special Needs Education, σελ. 8).

Ωστόσο, ασχέτως με τις διάφορες προσεγγίσεις και με την ένταξη ή μη των χαρισματικών παιδιών στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία Ευρωπαϊκή χώρα δεν είχαν επίσημα θεσπιστεί κριτήρια ταξινόμησής τους, μέχρι τη σύνταξη της έκθεσης Eurydice (2006) από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στην έκθεση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια που υιοθετούσε κάθε χώρα ή όχι, τα εξής (European Union, 2006, σελ. 9):

- α) Επιδόσεις σε εξετάσεις επάρκειας, ή σε εξετάσεις δυναμικής ικανότητας.
- β) Προσόντα τα οποία αξιολογούνται με διάφορες μεθόδους.
- γ) Διαπροσωπικές/Συναισθηματικές ικανότητες.
- δ) Ψυχοκινητική ικανότητα.
- ε) Πνευματικές ικανότητες.
- στ) Καλλιτεχνικές ικανότητες.

Προσπαθώντας να βρουν έναν ορισμό της χαρισματικότητας ο οποίος να συμπεριλαμβάνει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, (2011) κατέληξαν ότι «η χαρισματικότητα είναι εκείνη η εκδήλωση της απόδοσης (performance), η οποία βρίσκεται στο ανώτερο άκρο διασποράς σε ένα τομέα ταλέντων, ακόμη και σε σχέση με άλλα, υψηλά λειτουργικά άτομα, σε αυτόν τον τομέα. Περαιτέρω, η χαρισματικότητα μπορεί να θεωρηθεί και αναπτυξιακή, καθότι στα αρχικά στάδια η βασική μεταβλητή είναι το δυναμικό (potential). Σε μεταγενέστερα στάδια, το μέτρο είναι το επίτευγμα (achievement). Τέλος, σε πλήρως ανεπτυγμένα ταλέντα, η

υπεροχή (eminence) είναι εκείνη με βάση την οποία αποδίδεται ο τίτλος του χαρισματικού ανθρώπου» (σελ. 7). Μάλιστα, συνεχίζοντας, οι παραπάνω μελετητές διευκρινίζουν ότι η χαρισματικότητα (α) αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινωνίας, (β) εκδηλώνεται τυπικά με πραγματικά αποτελέσματα, ειδικά κατά την ενήλικη περίοδο, (γ) συγκεκριμενοποιείται σε τομείς, (δ) είναι το αποτέλεσμα της συνάφειας βιολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων και (ε) δεν προσδιορίζεται μόνο σε σύγκριση με το σύνηθες (π.χ. ένα παιδί με εξαιρετικές καλλιτεχνικές ικανότητες σε σύγκριση με τους συνομηλικούς του) αλλά με το μη αναμενόμενο (π.χ. ένας καλλιτέχνης που φέρνει επανάσταση σε ένα πεδίο τέχνης).

2. Εντοπισμός-αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών

Οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος του εντοπισμού και της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών διαφέρουν από χώρα σε χώρα: Στην Κορέα το 2005 προτάθηκε ένας τρόπος αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι μαθητές επιλέγονται μέσω τεστ που αξιολογούν περισσότερο την κριτική τους σκέψη, παρά την επίδοσή τους σε εξετάσεις γνωστικών αντικειμένων οι οποίες –ως γνωστόν- ευνοούν συνήθως μαθητές υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Ibata, Arens, 2012). Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται σε «προικισμένα (gifted)» και «ταλαντούχα (talented)» με τη διευκρίνιση ότι στα πρώτα εντάσσονται όσα υπερέχουν ακαδημαϊκά (σε γνωστικά δηλ. αντικείμενα) ενώ στα δεύτερα όσα υπερέχουν σε αρχηγικές δεξιότητες ή άλλες, όπως τα σπορ και οι καλλιτεχνικές επιδόσεις (Reid, Boettger, 2015). Στη Ρωσία, οι προσεγγίσεις για τον εντοπισμό και την υποστήριξη των προικισμένων μαθητών περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των ικανοτήτων των μαθητών και την αντιστοίχιση των ενδιαφερόντων τους με τις ικανότητές τους, μέσα από θερινές κατασκηνώσεις και εκπαιδευτικές Ολυμπιάδες (Pomortseva & Gabdrakhmanova, 2015). Ολυμπιάδες ή περιφερειακούς ή σχολικούς διαγωνισμούς διοργανώνουν και η Ισπανία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Τσεχία και η Σλοβακία (Reid, Boettger, 2015). Οι διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α., αντιστοίχως, χορηγούν σταθμισμένα εκπαιδευτικά τεστ που ποικίλουν από πολιτεία, μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών ή των γονέων των μαθητών (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Μια πρακτική που διαφέρει από εκείνες των περισσότερων χωρών, είναι εκείνη της εμπλοκής πολυεθνικών εταιριών στην αναγνώριση, αλλά και στη μετασχολική εκπαίδευση και αξιοποίηση των χαρισματικών μαθητών. Τέτοια παραδείγματα χωρών στις οποίες μεγάλες εταιρίες διοργανώνουν διαγωνισμούς και εκπαιδεύσεις, φροντίζοντας να αναγνωρίζουν τους μαθητές που υπερέχουν ώστε να τους αξιοποιήσουν μετά τις σπουδές τους αποτελούν η Σαουδική Αραβία στην οποία τέτοιες δράσεις υλοποιούν η Exxon Mobil, η Samba Bank, η Aramco και η Microsoft (Aljughaiman & Grigorenko, 2013), καθώς και η Φινλανδία, όπου ανάλογη δράση διεξάγει η Nokia (Tirri & Kuusisto, 2013).

Πάντως, σε επίπεδο αριθμών, η έκθεση Eurydice (2006) αναφέρει ότι στην Ευρώπη, ο σχολικός πληθυσμός που εμπίπτει στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών κυμαίνεται από 3% έως 10%. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε διαχρονική έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία (Ziegleretal., 2013) φάνηκε ότι μόνο το 15% των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι χαρισματικοί (με IQ πάνω από 125). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί, ότι σε μετα-αναλυτική έρευνα της Petersen (2013) η οποία συμπεριέλαβε 130 μελέτες δημοσιευμένες από το 1975 έως το 2011, φάνηκε ότι η αναγνώριση της χαρισματικότητας πιθανά παρουσίαζε μεροληπτικά σφάλματα, όσον αφορά στην επίδραση του παράγοντα φύλου των παιδιών: τα αγόρια είχαν 1.19 φορές περισσότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν ως χαρισματικά και να συμπεριληφθούν σε ειδικά προγράμματα. Ένα ακόμη τέτοιου είδους σφάλμα φαίνεται να υποκρύπτει η χαμηλή εκπροσώπηση μαθητών που προέρχονται από μειονότητες ή από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status, όπως ανέδειξε το 2015 η

αναφορά των Card και Giuliano για το Εθνικό Γραφείο Οικονομικών Ερευνών (National Bureau of Economic Research) των Η.Π.Α., αλλά και η μελέτη του Gagné (2011) για τη Διεθνή Ένωση Έρευνας για την Ανάπτυξη και την Αριστεία των Ταλέντων (International Research Association for Talent Development and Excellence).

3. Μέτρα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), στις χώρες της Ευρώπης, «παρόλο που υπάρχει συμφωνία ότι οι νέοι με εξαιρετικές ικανότητες –όπως και όλοι οι νέοι- πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις φυσικές κλίσεις τους στο μέγιστο και να αναπτυχθούν πλήρως μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για την ικανοποίηση των αναγκών τους» (European Union, 2006, σελ. 25). Η έκθεση αναφέρει ότι η συμπερίληψη ή μη των προικισμένων και χαρισματικών παιδιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε φαίνεται να σχετίζεται με την υιοθέτηση μέτρων εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά. Το αντίθετο μάλλον: Στις χώρες όπου τα ικανά νεαρά άτομα δεν εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι που υιοθετούνται ειδικά μέτρα αντιμετώπισης των αναγκών τους, μέσα ή έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Γενικότερα, στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι χώρες στις οποίες η κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών επιτυγχάνεται με μέτρα που εφαρμόζονται αποκλειστικά εντός του σχολείου είναι μόνον η Ιταλία, η Γαλλία και το Λουξεμβούργο (Eurydice, 2006, σελ. 14).

Όσον αφορά στη μορφή και το περιεχόμενο των μέτρων αυτών, η ίδια έκθεση τα κατατάσσει σε (Eurydice, 2006, σελ. 16):

- α) Πιο προηγμένες και ποικίλες δραστηριότητες.
- β) Διαφοροποιημένες παροχές.
- γ) Εξωσχολικές δραστηριότητες.
- δ) Επιτάχυνση της παρακολούθησης (Fast tracking/Accelerating).

Ανάμεσα στα μέτρα αυτά, δύο μοντέλα προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών που φαίνεται να έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί είναι η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός των σπουδών (Schiever & Maker, 2003). Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέτρων για τα χαρισματικά παιδιά, τόσο ως προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού των σπουδών τους όσο και ως προς εκείνη της επιτάχυνσης της παρακολούθησης, η επιστημονική βιβλιογραφία στερείται – σύμφωνα με τους Plucker & Callahan (2014)- επιστημονικών ερευνών, που θα μπορούσαν να παρέχουν καθοδήγηση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό πρακτικών. Μία μετα-ανάλυση των Steenbergen-Hu και Moon (2011), η οποία όρισε την προσέγγιση της επιτάχυνσης ως ένα τύπο εκπαιδευτικής παρέμβασης που επιζητά την πρόοδο των χαρισματικών παιδιών μέσω προγραμμάτων ταχύτερων ρυθμών ή προγραμμάτων προορισμένων για μεγαλύτερες ηλικίες, έδειξε, ότι η προσέγγιση αυτή βελτιώνει σημαντικά τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών υψηλής ικανότητας, ενώ επηρεάζει και την κοινωνικοσυναισθηματική τους επάρκεια, σε μικρότερο όμως βαθμό. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα τόσο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, έδειξε και η προσέγγιση του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών σε μετα-αναλυτική έρευνα της Kim (2016). Σύμφωνα με τους Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, με τον όρο εμπλουτισμός (enrichment) περιγράφεται ένα σύνολο

επιλογών προγραμματισμού, οι οποίες εκτείνονται και συμπληρώνουν το συνηθισμένο πρόγραμμα, ενώ συχνά εμπεριέχουν θεματικές που συνήθως δεν καλύπτονται από αυτό (2011).

Πάντως, φαίνεται, πως όταν μια χώρα υιοθετεί μέτρα εμπλουτισμού της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, αυτά αφορούν και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελούν η Σουηδία και το Λιχτενστάιν όπου τα περισσότερα μέτρα λαμβάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eurydice, 2006, σελ. 17). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη Σουηδία και στο Λιχτενστάιν όσο και στις περισσότερες χώρες ακολουθείται η πολιτική της επιτάχυνσης της παρακολούθησης (Eurydice, 2006, σελ. 17).

Όσον αφορά την έναρξη ενασχόλησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα χαρισματικά παιδιά, είναι χαρακτηριστικό και συναφές με τα ελληνικά πράγματα ότι το σχετικό πρόγραμμα της Κορέας άρχισε να υλοποιείται το 1997, λίγο διάστημα μετά την οικονομική κρίση της χώρας και την εμπλοκή του ΔΝΤ, όταν η κυβέρνηση διαπίστωσε ότι υπήρχε ανάγκη βελτίωσης της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου της (Ibata, Arens, 2012). Την ίδια τακτική ακολούθησε και η Σιγκαπούρη, η οποία, διαπιστώνοντας ότι ο αριθμός χαρισματικών μαθητών στη χώρα ήταν μη ικανοποιητικός για τη μελλοντική ανάπτυξη, ενεργοποίησε μια σειρά πρακτικών για την προσέγγιση χαρισματικών ατόμων από άλλες χώρες, μέσω υποτροφιών και άλλων μορφών ενθάρρυνσης (Neihart & Teo, 2013). Προτεραιότητα όμως στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει δώσει και η Ουγγαρία, από το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και μετά, με στόχο την αξιοποίηση των προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών της (Reid, Boettger, 2015, σελ. 164).

4. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών

Οι προικισμένοι και ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται προγράμματα και υπηρεσίες που θα τους κινητοποιούν και θα τους επιτρέπουν να λάβουν εμπλουτισμένη και επιταχυνόμενη εκπαίδευση (Reis & Renzulli, 2010). Ακόμη και εκείνοι οι χαρισματικοί μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο μπορούν να βοηθηθούν: Όπως έδειξαν οι έρευνες των Baum, Hébert και Renzulli και των Hébert και Reis το 1999, η υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να αντιστρέψει την κακή σχολική τους πορεία.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών, αλλά και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων για την κάλυψη των αναγκών τους. Στην Ευρώπη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο θέμα της χαρισματικότητας μπορεί να είναι σε υποχρεωτική ή σε προαιρετική βάση (Eurydice, 2006, σελ. 19). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 18 χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να λάβουν κατάρτιση στο αντικείμενο των χαρισματικών και προικισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (Eurydice, 2006, σελ. 21). Μάλιστα, «σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με τα χαρισματικά παιδιά, οι προσεγγίσεις διαφέρουν ευρέως σύμφωνα και με τη γενικότερη φιλοσοφία κάθε χώρας» (Eurydice, 2006, σελ. 25). Σε μερικές χώρες το θέμα επαφίεται στις προθέσεις των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην έκθεση Eurydice (2006) αναφέρεται πως η Ελλάδα μαζί με τη Σλοβενία, είναι οι μόνες δύο χώρες που έχουν υιοθετήσει μια διττή προσέγγιση του θέματος που περιλαμβάνει α) την κάλυψή του με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και β) την ενσωμάτωσή του σε ευρύτερες ενότητες αντικειμένων (Eurydice, 2006, σελ. 19).

Πάντως, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η εκπαίδευση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών είναι προαιρετική, ενώ σε δεκαεπτά από αυτές συμπεριλαμβάνεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, με κυρίαρχο εκείνο της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Eurydice, 2006, σελ. 19). Υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της χαρισματικότητας αναφέρεται ότι

έχουν οι Σκανδιναβικές χώρες, η Γαλλία, η Σλοβενία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Κύπρος και η Ελλάδα (Eurydice, 2006, σελ. 20).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μελέτη της Mills (2003) έδειξε πως η πιστοποίηση και η επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών μπορεί να μην είναι επαρκείς παράγοντες που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη όταν επιλέγει εκπαιδευτικούς χαρισματικών παιδιών· αντί αυτών, σύμφωνα με την ερευνήτρια, ίσως είναι εξίσου σημαντικό να επιλέγονται εκπαιδευτικοί ειδικευμένοι στη σχολική πειθαρχία, καθώς και εκπαιδευτικοί που έχουν πάθος με το αντικείμενο εκπαίδευσης αυτών των μαθητών.

Πρέπει επίσης να προστεθεί, ότι οι εμπειρικές έρευνες δείχνουν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκείνους που ήδη ασκούν το επάγγελμα, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση της χαρισματικότητας και τη διάλυση μύθων γύρω από αυτή (Goodnough, 2001; Lassig, 2009).

5. Επιδόσεις και εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών

Ένα ερώτημα που προκύπτει στη μελέτη του θέματος των χαρισματικών παιδιών, είναι το «τι κάνουν στη ζωή τους», πώς δηλαδή εξελίσσονται. Όπως υποστηρίζουν οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell (2011), η πεποίθηση που επικρατεί ευρέως στην κοινωνία μας είναι ότι η χαρισματικότητα ισούται με την άκοπη απόδοση (performance) και δημιουργική παραγωγή. Αυτή όμως η πεποίθηση δεν βγαίνει σε καλό, μακροπρόθεσμα, για τους χαρισματικούς μαθητές (Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, 2011)· το γεγονός ότι υπάρχουν τέτοιοι μαθητές που τα καταφέρνουν καλά, ενώ έχουν δεχθεί τις μικρότερες δυνατές προκλήσεις, ενισχύει στο μυαλό των εκπαιδευτικών την άποψη ότι αυτά τα παιδιά είναι έμφυτα προικισμένα και χρειάζονται ελάχιστη εκπαίδευση και προσοχή για να επιτύχουν (Aronson & Juarez, 2012). Έτσι, δυστυχώς, κάποιες φορές, «οι περισσότεροι ικανοί μαθητές βρίσκονται σε κίνδυνο να γίνουν αποτυχημένοι λόγω της έλλειψης πρόκλησης που βιώνουν» (Renzulli and Reis, 2006, p. 74). Πολλοί χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Reis & McCoach, 2000), ενώ στις Η.Π.Α. υπάρχει ακόμη και διαρροή τέτοιων μαθητών κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Renzulli & Park, 2000). Η διαχρονική έρευνα μάλιστα των Ziegler και συνεργατών (2013) στη Γερμανία έδειξε ότι το 15% των παιδιών αυτών δεν τα καταφέρνουν να επιτύχουν ούτε στο σχολείο. Σύμφωνα δε με τους Reid και Boettger (2015) «τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν προβλήματα τόσο στα σχολικά μαθήματα όσο και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις» (σελ. 168). Το σίγουρο είναι, ότι δίχως κατάλληλο προγραμματισμό στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, και χωρίς παροχή κινητοποίησης και επαρκών προκλήσεων, η τάση αυτή θα συνεχιστεί (Reis & Renzulli, 2010).

Το γεγονός αυτό γεννά το εξής ερώτημα: Εάν κάποια χαρισματικά παιδιά γίνονται αποτυχημένοι μαθητές, τότε πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να τους αναγνωρίσει για να καλύψει τις ανάγκες τους; Όπως λένε οι Reid και Boettger (2015), «τα περισσότερα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι σχεδιασμένα για φιλόδοξους και αποτελεσματικούς μαθητές και αφήνουν εκτός εκείνους που δεν τα καταφέρνουν» (σελ. 168). Την άποψη αυτή στηρίζει και ο Silverman (2013), όταν λέει ότι η χαρισματικότητα συχνά είναι άορατη και ότι η μεγάλη πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών είναι κρυμμένη από το ορατό πεδίο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν λαμβάνουν αρκετή εκπαίδευση στην αναγνώριση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών.

Πάντως, τα προγράμματα και οι στρατηγικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει βρεθεί ότι ωφελούν τα προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά μακροπρόθεσμα, βοηθώντας τα να αυξήσουν τις προσδοκίες τους όσον αφορά στη σταδιοδρομία τους, να καταστρώσουν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κινητοποίηση που θα είναι απαραίτητη προκειμένου να εργαστούν αργότερα, αλλά και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και βαθμολογίες κατά τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσής τους (Reis & Renzulli, 2010).

6. Η πραγματικότητα για τα χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα γίνεται μνεία για τα χαρισματικά παιδιά στο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ψηφίστηκε το 2008 (Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) και συγκεκριμένα στο άρθρο 3, παράγραφος 3: «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. 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 παρόντος νόμου». Παράλληλα στο ΠΔ 201/98 που αναφέρεται στην Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων καθίσταται σαφές στο άρθρο 7 παράγραφος 1, 5, και 6α, 6β, που αφορά στις εγγραφές των μαθητών στο σχολείο, ότι πρέπει να έχουν οπωσδήποτε τη «νόμιμη ηλικία». Από αυτό συνάγεται ότι κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις-Επίλογος

Το σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα από το 1895 και μετά δεν έχει ουσιαστική αλλαγή όσον αφορά στις ομοιόμορφες σχολικές αίθουσες και τον δάσκαλο στο επίκεντρο όλων των μαθητών. Ακόμη και η διάταξη των θρανίων στη σχολική αίθουσα και τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε αυτή μάλλον περιορίζουν τον μαθητή σωματικά, σε μια συγκεκριμένη στάση για πολλή ώρα, αλλά και πνευματικά, καθώς τον αναγκάζουν να έχει έναν παθητικό ρόλο ατομικής παρακολούθησης χωρίς δυνατότητα ελεύθερης κίνησης ή ακόμη συμμετοχής σε ελεγχόμενες από τον ίδιο δραστηριότητες. Επιπλέον, η ελληνική σχολική τάξη εμφανίζει ένα ανομοιογενή χαρακτήρα, όπου παρατηρούμε μαθητές να προχωρούν με διαφορετικό ρυθμό. Η εμπειρία μας από τις θέσεις ευθύνης αποτυπώνει μια πραγματικότητα κατά την οποία η ενασχόληση με τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών θεωρείται πολυτέλεια και η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση ανέφικτη κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες. Είναι εμφανής λοιπόν η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, ώστε να είναι δυνατή η παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης ταυτόχρονα με τη συλλογική διαπαιδαγώγηση. Με την εξατομικευμένη προσέγγιση, σε τμήματα με μικρότερο αριθμό από εκείνο των 25 μαθητών, θα μπορέσουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους, εκμεταλλευόμενα τη συλλογικότητα της σχολικής τάξης.

Αρκετοί βέβαια εκπαιδευτικοί, ακόμη και σήμερα, υποστηρίζουν ότι κανείς δεν υπέστη κάποια σημαντική βλάβη από τον παραδοσιακό τρόπο που γίνεται έως τώρα η διδασκαλία, αλλά ούτε και διευκολύνεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών ή της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Η σύγχρονη παιδαγωγική ωστόσο, υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν σε ομάδες, σε σχολεία ανοιχτού σχεδιασμού, όπου το δασκαλοκεντρικό σύστημα θα αντικαθίσταται

από μια ευέλικτη τάξη· έτσι προωθείται ο διάλογος, η συνεργασία και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Πολλά είναι τα παραδείγματα από σχολεία στη Βόρεια Ευρώπη, όπου κατασκευάζονται σχολικά κτίρια με ευέλικτους και μεταβαλλόμενους χώρους με διαδραστικές δυνατότητες, τα οποία προκαλούν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τους δίνουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν τις δικές τους ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Θα πρέπει και στη χώρα μας να επιδιωχθεί η καθιέρωση μιας σχολικής τάξης όπου θα εφαρμόζεται μια παιδαγωγική με βιωματικό χαρακτήρα, συνεργατική και επικοινωνιακή, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν το χώρο να εκφραστούν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο.

Εξίσου σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι όλα τα παιδιά, όχι μόνο τα χαρισματικά, έχουν ανάγκη από συστηματική υποστήριξη από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που αφήνονται στην τύχη τους από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης για να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη, ή ακόμη λόγω της πεποίθησης ότι τα λιγότερο χαρισματικά παιδιά έχουν περισσότερες ανάγκες. Είναι κρίσιμης σημασίας να κατανοηθεί από όλους, σχολείο και γονείς, ότι ένα χαρισματικό παιδί δεν παύει να είναι ένα παιδί, και όπως όλα τα παιδιά ενδέχεται και αυτό να αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικούς προβληματισμούς, καθώς επίσης να χρειάζεται υποστήριξη, κατανόηση και καθοδήγηση. Ιδιαίτερη επίσης υποστήριξη πρέπει να δοθεί από το σχολείο στις περιπτώσεις εκείνες των οικογενειών που δεν δείχνουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά τους ως δυσλειτουργία και απόκλιση από το κοινωνικά γνωστό και αποδεκτό.

Η σύμπραξη όλων όσων εμπλέκονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αξιοποιήσει τα νέα επιστημονικά δεδομένα για τα χαρισματικά παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσει να ενεργοποιηθούν, να εμπνευστούν και τελικά να κινητοποιηθούν για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Εξάλλου, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες είναι που εντάσσονται όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας κάθε ένα συμβάλλει στην οικοδόμηση της προσωπικής του πορείας προς την κατάκτηση της γνώσης.

Τέλος, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουμε στο ξεπέρασμα συγκεκριμένων προτύπων που βιώσαμε ως μαθητές και αναπαράγουμε ως δάσκαλοι. Βασική κατεύθυνση της κατάρτισης των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων, ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι η με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2013). Growing up under pressure: The cultural and religious context of the Saudi system of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 307–322.
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. Subotnik, & L. Miller (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. Washington, DC: Department of Education.
- Baum, S. M., Hébert, T. P., & Renzulli, J. S. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224-235.
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). *Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education?* (No. w21519). National Bureau of Economic Research.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*. Odense/Denmark and Brussels/Belgium.
- European Commission Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*. Working Document, Brussels.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1).
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Goodnough, K. (2001). Changing teacher beliefs about giftedness and differentiation practices. *Gifted and Talented International*, 16(2), 115-121.
- Hébert, T. H., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34, 428-457.
- Heuser B., Wang K., Shahid S. (υπό δημοσίευση). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*.
- Ibata-Arens, K. (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.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Neihart, M., & Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 290–306.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Prufrock Press.
- Pomortseva, N. P., & Gabdrakhmanova, E. V. (2015). Gifted education in the Republic of Tatarstan: New challenges and innovative decisions. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 218–224.
- Reid, E., Boettger H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2): 158-171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- 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., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Renzulli S. J and Reis, S. M., (2006). *Culturally diverse students in Wallace B and Eriksson G (eds) Diversity in Gifted Education, International perspective on global issues*. London and New York: Routledge.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. *Handbook of gifted education*, 3, 163-173.
- 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.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 84–96.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B. Balestrini, D.P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36. No. 3, pp. 384. ISSN 01623532.