

Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 27, Αρ. 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητας



Εκπαιδευτικές στρατηγικές σε χαρισματικά παιδιά: Μια συγκριτική μελέτη σε Αυστραλία, Ουγγαρία, Ρωσία και Ελλάδα

Μάνια Παππά, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: [10.12681/plogos.27917](https://doi.org/10.12681/plogos.27917)

Copyright © 2021, Μάνια Παππά, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παππά Μ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Εκπαιδευτικές στρατηγικές σε χαρισματικά παιδιά: Μια συγκριτική μελέτη σε Αυστραλία, Ουγγαρία, Ρωσία και Ελλάδα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 27(1), 83–100.
<https://doi.org/10.12681/plogos.27917>

Μάνια ΠΑΠΠΑ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Εκπαιδευτικές στρατηγικές σε χαρισματικά
παιδιά: Μια συγκριτική μελέτη σε Αυστραλία,
Ουγγαρία, Ρωσία και Ελλάδα*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27917>

Η ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ, Η ΡΩΣΙΑ, Η ΟΥΓΓΑΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΧΩ-
ρες που έχουν χαράξει διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την
εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικές στρατη-
γικές που έχουν υιοθετήσει τα τέσσερα αυτά διαφορετικά κράτη αναλύονται
και παρουσιάζονται συγκριτικά στο παρόν κεφάλαιο.

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Αυστραλία

Η Αυστραλία είναι μία από τις χώρες με τη μεγαλύτερη παράδοση στην
εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών παγκοσμίως. Το 1973 ιδρύεται η
Επιτροπή Σχολείων από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, η οποία ανα-
γνωρίζει επίσημα τους χαρισματικούς μαθητές και σχεδιάζει δράσεις για
την υποστήριξή τους, ενώ το 1985 ιδρύεται η Αυστραλιανή Ένωση για
την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων (Australian Associa-
tion for the Education of Gifted and Talented) (Kronborg, 2002). Τη δε-
καετία του '90 παρατηρείται το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των φορέων για
την ανάπτυξη των πρακτικών εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθη-
τές. Ανάμεσα στις πρακτικές αυτές είναι η δημιουργία πολλών προγραμ-
μάτων απευθυνόμενων στους μαθητές, προγράμματα επιμόρφωσης των
εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα, προπτυχιακά και μετα-
πτυχιακά προγράμματα με θέμα τη χαρισματικότητα και την εκπαίδευση
των χαρισματικών μαθητών, καθώς και η διεξαγωγή ερευνών και διεθνών
συνεδρίων. Ωστόσο, στο τέλος της δεκαετίας του '90, η χρηματοδότηση

πολλών προγραμμάτων μειώνεται ή καταργείται εντελώς (McCann, 2005). Παρόλα αυτά, από το 2000 και μετά, όλες οι πολιτείες της Αυστραλίας αρχίζουν να αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για τους χαρισματικούς μαθητές (Plunkett & Kronborg, 2007). Το 2004 αρχίζει η εκ νέου κρατική χρηματοδότηση, η οποία όμως εστιάζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Είναι φανερό ότι παρατηρείται μια απότομη άνοδος και πτώση του ενδιαφέροντος για τους χαρισματικούς μαθητές στην Αυστραλία. Κάποια από τα πιθανά αίτια είναι: α) η χρηματοδότηση των προγραμμάτων εξαρτάται από την κυβέρνηση και οι πολιτικές αλλαγές έχουν συνέπειες και στην εκπαίδευση (Gross, 1999. McCann, 2005. Walsh & Jolly, 2018) και β) η πεποίθηση κάποιων πολιτικών προσώπων και εκπαιδευτικών ότι η παροχή «διαίτερης» και διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους χαρισματικούς είναι ελιτίστικη, αντιδημοκρατική και αντίθετη με την αρχή των ίσων ευκαιριών (Gross, 1999. Matheis, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2017. McCann, 2005). Ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι παρόμοιες πεποιθήσεις σχετικά με την χαρισματική εκπαίδευση υπάρχουν και στην Ελλάδα (Matsagouras & Dougalis, 2009).

Οι στρατηγικές χαρισματικής εκπαίδευσης οι οποίες ακολουθούνται στην Αυστραλία κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων είναι διάφορες. Υπάρχουν ειδικά προγράμματα ενσωματωμένα στα γενικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιούν την επιτάχυνση, τον εμπλουτισμό και την επέκταση του προγράμματος σπουδών. Κάποια γενικά σχολεία επιλέγουν μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν παράλληλα με το γενικό και ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο σε κάποιον τομέα (μαθηματικά, μουσική, επιστήμες, γλώσσα). Αυτή η επιλογή προσφέρεται κατά κύριο λόγο στη δευτεροβάθμια αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, υπάρχουν γενικά σχολεία τα οποία επιλέγουν μαθητές για να παρακολουθούν παράλληλα και ένα δεύτερο πρόγραμμα σπουδών. Η επιλογή των χαρισματικών μαθητών γίνεται με αξιολόγηση στα μαθηματικά, την έκθεση και την κατανόηση, ενώ χορηγείται και ένα μη λεκτικό IQ τεστ. Ακολουθεί συνέντευξη με τους γονείς και τα παιδιά, ώστε να ελεγχθούν τα κίνητρά τους σχετικά με τη μάθηση και οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. Συνήθως, οι μαθητές που επιλέγονται τελειώνουν το σχολείο έναν χρόνο νωρίτερα. Το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Υπάρχουν και σχολεία αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές, τα οποία είναι κατά βάση ιδιωτικά. Όσα λειτουργούν από το κράτος, βρίσκονται στα πανεπιστήμια και, αν και παρέχουν υπηρεσίες σε χαρισματικούς μαθητές, δεν ενστερνίζονται τον

τίτλο του «σχολείου για χαρισματικούς» (Garvis, Windsor & Pendergast, 2021. Slater, 2018).

Οι νέες στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στην Αυστραλία εστιάζουν στην σύνδεση των σχολείων με τα πανεπιστήμια. Στόχος είναι να υπάρξει ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις ανώτερες σπουδές. Οι τρόποι με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί αυτό είναι (Kronborg & Cornejo-Araya, 2018):

- πρώιμη είσοδος στο πανεπιστήμιο
- παρακολούθηση ενός μαθήματος (χωρίς διαδικασίες αξιολόγησης)
- εγγραφή στο πανεπιστήμιο χωρίς αξιολόγηση
- προγράμματα εμπλουτισμού δομημένα από το πανεπιστήμιο σε ένα εξειδικευμένο θέμα
- μέντορες στο πανεπιστήμιο
- είσοδος π.χ. στο δεύτερο έτος των σπουδών για τους μαθητές που είχαν εξαιρετικές επιδόσεις τον τελευταίο χρόνο στο σχολείο

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στη Ρωσία

Η Ρωσία είναι μια πρωτοπόρος χώρα στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Το 1958 γίνεται η αρχή για την αναγνώριση και την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών με την ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου μαθηματικών και φυσικής στη Μόσχα για χαρισματικούς μαθητές. Μέσα στην επόμενη δεκαετία ανοίγουν πολλά «ειδικά» σχολεία σε μεγάλες πόλεις της Ρωσίας. Το 1985 η Περεστρόικα δημιουργεί ένα συγκεκριμένο εθνικό σύστημα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών στα μαθηματικά και τη φυσική στη Ρωσία έχει αναγνωριστεί ως μία από τις κορυφαίες παγκοσμίως (Grigorenko, 2000).

Υπάρχει μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών στρατηγικών που ακολουθούνται στη Ρωσία, γεγονός που αντανακλά τις εθνικές και τοπικές, οικονομικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιρροές (Grigorenko, 2017). Ένας τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών προσφέρεται από δημόσια ειδικά σχολεία με συγκεκριμένο προσανατολισμό (π.χ. μαθηματικά και φυσική). Η χρηματοδότησή τους γίνεται από το κράτος. Η κρατική χρηματοδότηση σε πολλά σχολεία μειώθηκε ή καταργήθηκε με αποτέλεσμα τα σχολεία να χρεώνουν με δίδακτρα τους μαθητές. Επίσης, συμπεριέλαβαν και άλλους κλάδους στα προγράμματά τους. Καθοριστικό παράγοντα

στην ποιότητα της εκπαίδευσης έπαιξε η απόφαση της κυβέρνησης να μη στοχεύει πλέον στη δημιουργία εξεχόντων επιστημόνων αλλά στην επιτυχία σε μια οικονομία καθοδηγούμενη από την αγορά. Σε γενικά σχολεία υπάρχουν τάξεις σε συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. μαθηματικά) για χαρισματικούς μαθητές. Εξερευνώνται νέοι μέθοδοι, οι οποίες επιτρέπουν στα γενικά σχολεία να ασχολούνται με κάθε χαρισματικό μαθητή ξεχωριστά, αν και οι τάξεις αποτελούνται από μεγάλο αριθμό μαθητών (25-30 μαθητές).

Το 1996 έγιναν αλλαγές στα κριτήρια ένταξης μαθητών στα ειδικά τμήματα, με αποτέλεσμα να τα παρακολουθούν και μαθητές που είχαν πάνω από το μέσο όρο επιδόσεις σε κάποια μαθήματα αλλά δεν πληρούσαν τα κριτήρια για να είναι χαρισματικοί. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών κάποια γενικά σχολεία αποκαλούνται ειδικά σχολεία μαθηματικών και φυσικής. Δεν είναι όλα τα σχολεία πραγματικά ειδικά, αν και κάποια προσφέρουν εξειδικευμένα προγράμματα (Gorbunova & Morozov, 2020). Επίσης, υπάρχουν προγράμματα για μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ειδικά σχολεία αλλά είναι περιορισμένα και με χαμηλή χρηματοδότηση. Σε κάποια γενικά σχολεία διοργανώνονται εβδομάδες μαθηματικών, ενώ σε κάποια άλλα στις ειδικές τάξεις μαθηματικών διδάσκουν καθηγητές Πανεπιστημίου και όχι εκπαιδευτικοί. Άλλα σχολεία συνεργάζονται με πανεπιστήμια και εξειδικευμένα πανεπιστημιακά κέντρα. Επίσης, κάποια κέντρα νεότητας παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης απογευματινών μαθημάτων ή καλοκαιρινών σχολείων με στόχο την προετοιμασία για τις Ολυμπιάδες. Στα κέντρα αυτά παρέχεται πληθώρα μαθημάτων (ξένες γλώσσες, αστρονομία). Στόχος είναι η απόκτηση ανώτερων γνώσεων σε διάφορους τομείς ενώ τα τμήματα και οι ομαδικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται συνήθως από ειδικούς (π.χ. ερευνητές, καθηγητές πανεπιστημίου).

Σημαντική θέση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στη Ρωσία καταλαμβάνουν οι Ολυμπιάδες. Η Μαθηματική Ολυμπιάδα για νέους ξεκίνησε το 1934 και από τότε πολλές Ολυμπιάδες διοργανώθηκαν και σε τοπικό επίπεδο και σε άλλα αντικείμενα (φυσική, χημεία). Από τις Ολυμπιάδες καταλαβαίνουμε και την έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στα μαθηματικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ομάδα της Ρωσίας καταφέρνει πάντα να είναι τουλάχιστον μέσα στις πρώτες έξι στις παγκόσμιες μαθηματικές Ολυμπιάδες (Shatunova & Sergeeva, 2014).

Παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις στις τακτικές που ακολουθούν τα σχολεία για χαρισματικούς μαθητές στη Ρωσία. Για παράδειγμα,

κάποια έχουν απαιτητικά ακαδημαϊκά προγράμματα και στοχεύουν στην πειθαρχία, ενώ κάποια άλλα θεωρούν ότι η ελευθερία είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο θα επιτύχει ο μαθητής. Επίσης, κάποια προγράμματα θεωρούν ότι ο μαθητής θα πρέπει να έχει καταφέρει να αναπτύξει μια ικανότητα του μέχρι την ηλικία των 11 με 12 χρόνων, ενώ κάποια προγράμματα στοχεύουν στην απόκτηση όσο περισσότερων γνώσεων σε πιο πολλά πεδία μέχρι τα 16 έτη. Τέλος, σε κάποια σχολεία κύρια προτεραιότητα είναι η παροχή ποιοτικά ανώτερης εκπαίδευσης και σε άλλα είναι η εκπαίδευση των παιδιών στο πώς να σκέφτονται δημιουργικά (Galí, Fakhrutdinova & Grigorieva, 2017. Yurkevich, 2018).

Μπορούμε να χωρίσουμε την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στη Ρωσία σε δύο μεγάλες περιόδους. Η πρώτη περίοδος τοποθετείται στην εποχή της Σοβιετικής Ένωσης. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών λαμβάνουν υψηλή χρηματοδότηση από το κράτος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται εκπαίδευση ποιοτικά υψηλή. Οι μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά στη συνέχεια καταλάμβαναν θέσεις εργασίας, οι οποίες ταίριαζαν με τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους (επιστήμες, επιχειρήσεις). Ουσιαστικά το κράτος επένδυε στους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια προσέφεραν καινοτομίες και εφευρέσεις στην χώρα. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά με τη διάλυση της ΕΣΣΔ και την ίδρυση της Ρωσίας. Πλέον τα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών λαμβάνουν χαμηλή κρατική χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα τα κριτήρια εισαγωγής μαθητών στα προγράμματα αυτά αλλάζουν. Οι χαρισματικοί μαθητές μετά το πέρας των σπουδών τους δε βρίσκουν θέσεις εργασίας ανάλογες των προσόντων τους, με αποτέλεσμα να αναζητούν επαγγελματικές ευκαιρίες στο εξωτερικό. Με αυτόν τον τρόπο, η Ρωσία χάνει ένα σπουδαίο μέρος του εργατικού δυναμικού της (Grigorenko, 1998). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή σε αυτόν τον τομέα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν στους αποφοίτους τους επαγγελματικές ευκαιρίες, μέσω της διασύνδεσής τους με επιχειρήσεις και ερευνητικά προγράμματα στη Ρωσία και το εξωτερικό. Ακόμα και αν εργάζονται στο εξωτερικό, δεν έχουν μεταναστεύσει αλλά εργάζονται με συμβόλαιο (Jeltova & Grigorenko, 2005. Kurbatova, Bicheva, Ivanova, Zaitseva & Krasilnikova, 2019).

Από το 2002 γίνεται προσπάθεια, ώστε να αλλάξει η κατάσταση, όπως περιεγράφηκε στη δεύτερη περίοδο. Ο κύριος τρόπος για την επίτευξη της αλλαγής αυτής είναι το πρόγραμμα Gifted Child (Χαρισματικό Παιδί). Το Gifted Child στοχεύει στη συστηματική υποστήριξη των χαρισμα-

τικών μαθητών, την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων κατάλληλων για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, καθώς και την παροχή κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία. Ένας ακόμα στόχος του προγράμματος είναι να ενημερώσει το κοινό για θέματα που σχετίζονται με την χαρισματικότητα και να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα του προγράμματος είναι θετικά (π.χ. αύξηση μαθητών που συμμετέχουν στις Ολυμπιάδες). Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιφέρειες της χώρας. Ο λόγος είναι οι τοπικές πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές. Η χρηματοδότηση του προγράμματος γίνεται από το κράτος (Kurbatova et al., 2019).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ευρώπη

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι Binet, Simon, Stern και Spearman ασχολήθηκαν με το θέμα της νοημοσύνης, της χαρισματικότητας και της σχολικής επιτυχίας (Szekowski et al., 2009). Πλέον οι επιστήμονες, έχοντας τη γνώση του παρελθόντος, καλούνται να δώσουν έναν νέο ορισμό σε ότι αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Davis, 2009. Davis, Rimm & Siegle, 2018. Gallagher, 2009).

Οι Szekowski και Lubianka (2015) έχοντας μελετήσει εκτενώς την βιβλιογραφία για τη χαρισματικότητα στην Ευρώπη παρατηρούν ότι το ενδιαφέρον των ειδικών σταδιακά μετακινείται από την θεωρητική οπτική σχετικά με τη χαρισματικότητα και τον ρόλο της στην εκπαίδευση σε εμπειρικές μελέτες σε χαρισματικούς μαθητές και σε αναφορές σε πολιτικές εκπαίδευσης μεμονωμένων κρατών. Επίσης, επισημαίνουν ότι ο τρόπος εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών σε κάθε χώρα σχετίζεται άμεσα με τα προβλήματα των υπαρχόντων τύπων εκπαίδευσης, καθώς και με το εκπαιδευτικό της σύστημα. Άλλα ζητήματα που αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης σε χαρισματικούς μαθητές είναι ο ορισμός της χαρισματικότητας, οι τρόποι διάγνωσης, ο καθορισμός των παραγόντων της σχολικής επιτυχίας, οι στάσεις απέναντι στην χαρισματικότητα, η εκπαίδευση των δασκάλων, οι μέθοδοι έρευνας για τη μελέτη των χαρισματικών, η δραστηριότητα των οργανώσεων των ειδικών όπου ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες από τη δουλειά τους με χαρισματικά άτομα (Gali, Fakhrutdinov, Shakhnina & Zagladina, 2019. Heller & Schofield, 2000. Shaughnessy & Pesson, 2009).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών διαφοροποιείται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με την πάροδο του χρόνου όμως, οι όποιες μεγάλες διαφορές υπήρχαν, ιδιαίτερα εκείνες που προκλήθηκαν με τον διαχωρισμό σε Δυτική και Ανατολική Ευρώπη, έχουν αρχίσει να εξαφανίζονται (Szkowski, 2009). Πλέον τα εκπαιδευτικά προγράμματα καθορίζονται με γνώμονα τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τη δημιουργικότητα των συγγραφέων και όχι τη γεωγραφική θέση της χώρας εφαρμογής τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών έχουν αναγνωριστεί και υπογραμμιστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο ενθαρρύνει τις χώρες να δημιουργήσουν εξειδικευμένα προγράμματα για την παροχή ενίσχυσης και βοήθειας σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη συντονισμένη προσπάθεια διαδραματίζουν τα ιδρύματα, τα οποία συνεργάζονται με εξειδικευμένους επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Οι ειδικοί σε συνεργασία με γονείς από όλη την Ευρώπη μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, καθώς επίσης προωθούν πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Τέτοια ιδρύματα είναι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την Υψηλή Ικανότητα (European Council for High Ability) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση Παιδιών και Εφήβων Διανοητικά Ανεπτυγμένων Χαρισματικών και Ταλαντούχων (Eurotalent).

Οι μορφές που μπορεί να λάβει η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη είναι δύο. Στην πρώτη η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο ως μέρος της γενικής αγωγής, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς με στόχο τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών. Η δεύτερη μορφή εκπαίδευσης αφορά εξωσχολικές δραστηριότητες (Ceylan, 2020. Monks & Pfluger, 2005). Το 2007 δημοσιεύεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση η έκθεση EYRYDICE, η οποία αναφέρεται στα εκπαιδευτικά μέτρα για την ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών. Η συγκεκριμένη έκθεση αναφέρει ότι στην Ευρώπη συναντώνται κατά κύριο λόγο τέσσερις μορφές εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία χρησιμοποιούνται μεμονωμένα αλλά και σε συνδυασμό. Οι μορφές εκπαίδευσης αφορούν: α) ανώτερες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται παράλληλα με την παρακολούθηση τμήματος γενικής αγωγής, β) διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, γ) εξωσχολικές δραστηριότητες, και δ) ταχύρρυθμη παρακολούθηση (fast-tracking), δηλαδή ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης σε συντομότερο χρονικό διάστημα από το προκαθορισμένο.

Παράλληλα με τις εκπαιδευτικές μεθόδους των σχολείων, με υποστηρικτικό τρόπο δρουν και οι οργανώσεις για τα χαρισματικά παιδιά. Τα καθήκοντα τους είναι ποικίλα και περιλαμβάνουν οργάνωση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των ταλέντων των μαθητών, πληροφόρηση για θέματα χαρισματικότητας, παροχή συμβουλευτικής σε γονείς και εκπαιδευτικούς και εξασφάλιση υποτροφιών και οικονομικής βοήθειας. Οργανώσεις που προσφέρουν τις παραπάνω υπηρεσίες δραστηριοποιούνται στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών.

Ένα μεγάλο δίλλημα που εγείρεται αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και αποτελεί θέμα συζήτησης γενικότερα, είναι εάν οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται αποκλειστικά και μόνο μαζί με άλλους χαρισματικούς μαθητές (ειδική αγωγή) ή παρακολουθώντας παράλληλα και τμήμα γενικής αγωγής (συμπεριληπτική εκπαίδευση) (Sekowski, 2001). Οι ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Οι κύριες διαφορές εντοπίζονται όχι μόνο στις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και στον τρόπο αντίληψης των χαρισματικών ατόμων, όπου από τη μία πλευρά λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής αγωγής, ενώ από την άλλη αντιμετωπίζονται ως μια ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση.

Κύριο πεδίο προβληματισμού αποτελεί η επιλογή των χαρισματικών μαθητών και η παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Οι υπέρμαχοι της μίας πλευράς υποστηρίζουν το δικαίωμα στη διαφορετικότητα για το κοινό καλό, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταφράζεται ως ειδική φροντίδα τόσο για τους ταλαντούχους όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι υποστηρικτές της άλλης πλευράς τονίζουν το δικαίωμα στην ισότητα, όπου η παροχή ιδιαίτερης εκπαίδευσης θεωρείται αντιδημοκρατική και ελιτίστικη (Chowdhury, 2017).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ουγγαρία

Η πρώτη επίσημη κίνηση για τους χαρισματικούς μαθητές στην Ουγγαρία γίνεται στο τέλος του 19^{ου} αιώνα από τον τότε Υπουργό Παιδείας, Baron Lorand Eötvös, ο οποίος ιδρύει τη Μαθηματική και Φυσική Κοινωνία, καθώς και ένα εθνικό μαθηματικό διαγωνισμό, με στόχο τον εντοπισμό των πιο ταλαντούχων μαθητών. Ήδη από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές στην Ουγγαρία ασχολούνταν με την έννοια της χαρισματικότητας και την ανάπτυξη της. Οι πρακτικές

ανάπτυξης της χαρισματικότητας των μαθητών εκείνη την περίοδο λάμβαναν χώρα σε δημόσια, ιδιωτικά σχολεία και σε σχολεία που συντηρούνταν από την εκκλησία και διάφορα ιδρύματα. Ο Εϋτρός πίστευε ότι η επιλογή ενός ατόμου να γίνει εκπαιδευτικός είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά κάποιου για τη χώρα του (Wieshenberg, 1984).

Το 1980 ιδρύονται ειδικές ομάδες, ειδικές τάξεις και εργαστήρια, τα οποία απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές. Οι ενέργειες αυτές γίνονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα τέλη του '80 δημιουργούνται πολυδιάστατα προγράμματα, τα οποία δεν έχουν ως μόνο στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή αλλά συνεκτιμούν και το ατομικό του υπόβαθρο (Balogh, David, Nagy & Toth, 1997). Τη δεκαετία του 1990 διαμορφώνεται και το νομικό πλαίσιο επίσημα μέσω των Public Education Act (1993), Public Education Act (1995) και Regulation for the Development of Public Education (1996). Το 1990 ιδρύεται στη Βουδαπέστη το Κέντρο για Χαρισματικούς (Center for Gifted Budapest), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να παρακολουθούν ειδικά σχολεία, αλλά είναι χαρισματικοί στα μαθηματικά και χρειάζονται επιπρόσθετες προκλήσεις πέραν του σχολείου. Επίσης, προσφέρονται προγράμματα εμπλουτισμού σε παιδιά μικρής ηλικίας, ώστε να ενισχυθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά (Connolly, 2009).

Οι τομείς στους οποίους δίνεται ιδιαίτερο βάρος και σχετίζονται με τη χαρισματικότητα είναι οι τέχνες, τα μαθηματικά, οι επιστήμες και ο αθλητισμός. Οι Σχολές Τεχνών (Καλές Τέχνες, μουσική, χορός) κατέχουν υψηλή θέση στην ουγγρική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Παράλληλα, υποστηρίζεται και το ταλέντο των μαθητών στα αθλήματα. Υπάρχουν ειδικά τμήματα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα οποία βασική κατεύθυνση είναι ο αθλητισμός. Σε όλα τα ειδικά σχολεία δίνεται μεγάλη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων, με εξαίρεση τα ειδικά σχολεία για τα μαθηματικά, λόγω της κατά πολλές δεκαετίες προγενέστερης ύπαρξής τους (Buti, 1968. Vathy & Adrián, 2019). Τα ειδικά σχολεία μαθηματικών υπάρχουν μέχρι σήμερα στη Βουδαπέστη και σε άλλα μεγάλα αστικά κέντρα.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια διασύνδεσης των χαρισματικών μαθητών με τα εθνικά πανεπιστήμια. Για παράδειγμα, οι καθηγητές και οι ερευνητές επιτρέπουν σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να πάρουν μέρος σε έρευνες που διεξάγουν. Οι πρωτοβουλίες αυτές οργανώνονται από τα πανεπιστήμια. Ένας ακόμα τρόπος ενίσχυσης της χαρισματικότητας είναι η διοργάνωση διαγωνισμών (μαθη-

ματικά, φυσική) σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τα έπαθλα είναι διάφορα, για παράδειγμα στο National Academic Competition of Secondary Schools οι νικητές επιβραβεύονται με άμεση πρόσβαση στο πανεπιστήμιο της επιλογής τους (Gyarmathy, 2013. Persson, 2010).

Τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Κάποια από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (κολέγια) συγκεντρώνουν τους πιο ικανούς φοιτητές σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία (π.χ. φυσική). Αυτοί συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα, ώστε να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους (Balogh & Toth, 2001). Επίσης παρέχεται υψηλή ποιοτική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς των χαρισματικών παιδιών, ενώ οργανώνονται και εκπαιδεύσεις οι οποίες απευθύνονται στους γονείς των χαρισματικών μαθητών. Εκτός από τα σχολεία, στην υποστήριξη και ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών συμμετέχουν και άλλοι δημόσιοι φορείς, ενώ υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός ειδικών οργανώσεων και ιδρυμάτων. Τέλος, λειτουργούν περιφερειακά κέντρα για χαρισματικά άτομα, τα οποία διευκολύνουν τις διαδικασίες εντοπισμού της χαρισματικότητας και φιλοξενούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Balogh & Nagy, 1996. Heuser, Wang & Shahid, 2013).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών, εκπαιδευτικών και φορέων για την έννοια της χαρισματικότητας και τα χαρισματικά άτομα έχει αυξηθεί κατακόρυφα στη χώρα μας. Ωστόσο, παρατηρείται ότι σε σύγκριση με άλλες χώρες, η Ελλάδα διανύει ακόμα πρώιμα στάδια στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Το 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με σκοπό την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών που έχουν ιδιαίτερες κλίσεις σε αυτούς τους τομείς, ενώ το 2000 ψηφίζεται ο Νόμος 2817. Στο Άρθρο 1 αναφέρεται ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Επίσης, αναφέρεται ότι: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και

φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Η εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης», από το 2002, καθώς και η λειτουργία «Ολοήμερου Σχολείου» δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό τόσο χρονικά όσο και μεθοδολογικά, να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια για τους χαρισματικούς μαθητές. Τον Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία αναφέρουν ότι «τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται Νόμος (3104/2003 ΦΕΚ267α), σύμφωνα με τον οποίο οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αποτελούν ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες («ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα»). Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των καλλιτεχνικά χαρισματικών μαθητών.

Μία πρώτη προσπάθεια υποστήριξης των πιο ταλαντούχων μαθητών καταβάλλεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τη λειτουργία των Πρότυπων Σχολείων, τα οποία επιλέγουν τους μαθητές βάσει των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Πιο πρόσφατα, σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020, τα Πρότυπα Σχολεία είναι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια και τη διάχυση της ιδέας και των πρακτικών της αριστείας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, ένας θεσμός που υποστηρίζει και αναδεικνύει τους χαρισματικούς μαθητές είναι οι Μαθηματικές Ολυμπιάδες. Διοργανώνονται σε εθνικό επίπεδο και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες που θα διακριθούν να λάβουν μέρος σε διοργανώσεις του εξωτερικού και σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Το 2010, το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε τη δράση «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» με στόχο την ανάπτυξη και την αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα σχολεία. Επίσης, δημιουργήθηκε ιστοσελίδα για την ανάδειξη και στήριξη της Ακαδημαϊκής και Επιστημονικής Αριστείας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου τα μέλη των ακαδημαϊκών και ερευνητικών ιδρυμάτων μπορούν να καταχωρούν προτάσεις και δράσεις αριστείας.

Η υποστήριξη του χαρισματικού μαθητή στα πλαίσια της σχολικής τάξης εξαρτάται σε κάθε περίπτωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο Νόμος δεν ορίζει το είδος της ειδικής αγωγής που πρέπει να λάβουν οι χαρισματικοί μαθητές. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι πολλές, καθώς επίσης υπάρχουν διάφορα προγράμματα του εξωτερικού που μπορούν να προσαρμοστούν στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο Νόμος δεν επιτρέπει την επιτάχυνση (Ματσαγγούρας, 2003). Σημαντική για την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η έκδοση του «Οδηγού για Μαθητές με Ιδιαίτερες Ικανότητες και Ταλέντα» το 2004 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αξία αυτής της προσπάθειας αποτυπώνεται στην εισαγωγή του Οδηγού (σελ. 1): *Μπορεί εσείς οι ίδιοι να αναρωτιέστε, ή να έχετε ακούσει ερωτήσεις όπως: «Δεν είναι όλα τα παιδιά χαρισματικά;» και «Δεν είναι ελιτιστική η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς;» ή απλά «Η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς, περί τίνος πρόκειται και γιατί τη χρειαζόμαστε;». Ο οδηγός που έχετε στα χέρια σας σκοπό έχει να λύσει μερικές από τις απορίες σας, να σας δώσει πληροφορίες για τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, να σας εξοικειώσει με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών αυτών, να σας γνωρίσει μερικές γενικές αρχές για την εκπαίδευση και την αγωγή τους. Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό γιατί θεωρούμε ότι ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να αναπτύξει το δυναμικό του και ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει σε όλους τους μαθητές στήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ισότητα, εξάλλου, δεν σημαίνει προώθηση του μέσου όρου, αλλά στήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών.*

Σημαντική είναι και η συμβολή των συλλόγων και των κέντρων που έχουν ιδρυθεί με αντικείμενο τη χαρισματικότητα, αφού προς το παρόν καλύπτουν κάποια από τα εκπαιδευτικά κενά, προσφέροντας στήριξη σε γονείς και παιδιά (π.χ. «Απλούν», Ελληνική Εταιρεία ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.ΠΕ., Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών και Ταλαντούχων παιδιών). Επίσης, γίνονται προσπάθειες με ιδιωτική πρωτοβουλία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων στα χαρισματικά παιδιά. Το καλοκαίρι του 2014 λειτούργησε στο Κολέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη το «Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά», με δωρεά του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος» και σε συνεργασία με το αντίστοιχο Κέντρο του Πανεπιστημίου Johns Hopkins (CTY). Στόχος του Κέντρου ήταν να εντοπίσει χαρισματικούς μαθητές της χώρας μας, ηλικίας από 5 έως και 18 ετών και να τους προσφέρει μέ-

σα από ολοκληρωμένα καλοκαιρινά προγράμματα τριών εβδομάδων εμπειρίες και εκπαιδευτικές προοπτικές

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές είναι διαρκής και προϋποθέτει τη συνεργασία του κράτους, των ειδικών, των εκπαιδευτικών, των συλλόγων και των πανεπιστημίων. Ένας άμεσος, για τα ελληνικά δεδομένα, στόχος είναι η ευαισθητοποίηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των πολιτών στην έννοια της χαρισματικότητας. Τέλος, απαιτείται η δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

- BALOGH, L., & NAGY, K. (1996). Developing talented children. In: A. J. Croopley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 65–74). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BALOGH, L., DÁVID, I., NAGY, K., & TÓTH, L. (1997). Learning Techniques and Self-Knowledge with Talented Schoolchildren. *Acta Psychologica Debrecina*, 20, 173-181.
- BALOGH, L., & TÓTH, L. (EDS.) (2001). *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. Debrecen: University of Debrecen, Comenius Program.
- BALOGH, L., PERSSON, R. S., & JOSWIG, H. (2000). Gifted education in Europe – Programs, practices and current research. In: K. A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 703–734). New York: Elsevier Science.
- BORSICHEVA, K., FEDOROVA, Y., BORSICHEVA, N., GLUKHOVA, M., & FEDOROV, E. (2020). Assessment of the Impact of the Social-Economic Environment on the Development of Academic Giftedness of Russian Schoolchildren. *Calitatea*, 21, 33-35.
- BUTI, E. (1968). *Public Education in the Hungarian People's Republic*. Budapest, Hungary: Tankönyvkiadó.
- CEYLAN, Ö. (2020). The effect of the waste management themed summer program on gifted students' environmental attitude, creative

- thinking skills and critical thinking dispositions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
- CHOWDHURY, M. A. (2017). Towards the achievement of a unified, uniform and socially-just 'gifted education' policy acceptable on a global scale. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 1-22.
- CONNELLY, J. (2010). Hungary and the United States: A comparison of gifted education. *AHEA: E-Journal of the American Hungarian Educators Association*, 3, 1-8.
- DAVIS, G. A. (2009). New developments in gifted education. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 1035-1044). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- DAVIS, G. A., RIMM, B. S., & SIEGLE, D. (2018). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών*. Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού, & Σ. Πολυχρονοπούλου (Επιμ.). 6η έκδοση. Αθήνα: Παρισιάνου.
- EURYDICE (2007). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Report, The Education, Audio-visual and Culture Executive Agency (EACEA), Belgium, Brussels, European Union. Διαθέσιμο σε:
<http://bookshop.europa.eu/en/specific-educational-measures-to-promote-all-forms-of-giftedness-at-school-in-europe-pbEC3212332/>
- GALI, G. F., FAKHRUTDINOVA, A. V., & GRIGORIEVA, L. L. (2017). The teachers' strategies of identifying and development of gifted students in foreign countries. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 84-90.
- GALI, G. F., FAKHRUTDINOV, B. I., SHAKHNINA, I. Z., & ZAGLADINA, E. N. (2019). School problems in the education and development of gifted children: Psychological aspect. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 410-415.
- GALLAGHER, J. (2002). Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International*, 6(2), 100-110.
- GARVIS, S., WINDSOR, S., & PENDERGAST, D. (2021). Gifted and Talented Aboriginal Students in Australia. In: R. S. Smith (Ed.). *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 693-708). Springer International Handbooks of Education.
- GORBUNOVA, I. B., & MOROZOV, S. A. (2020). Computer-Aided Music Technologies in Teaching Students with Visual Impairments

- in Secondary and High-Level Music Education Institutions in Russia. *Talent Development & Excellence*, 12, 918-932.
- GRIGORENKO, E. L. (2000). Russian defectology: Anticipating perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 193-207.
- GRIGORENKO, E. L. (2002). Intelligence and educational practices. *Educational Psychology Review*, 12, 361-364.
- GRIGORENKO, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- GROSS, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- GYARMATHY, E. (2013). The gifted and gifted education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 19-43.
- HELLER, K. A., & SCHOFIELD, N. J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In: K. A. Heller., F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent 2nd ed.* (pp. 123-137). Oxford: Elsevier.
- HEUSER, B. L., WANG, K., & SHAHID, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- JELTOVA, I., & GRIGORENKO, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 171-186). New York, NY: Cambridge University Press.
- KRONBORG, L. G. (2002). AAEGT President's Report. *Australasian Journal of Gifted Education*, 11(2), 46-48.
- KRONBORG, L., & CORNEJO-ARAYA, C. A. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-14.
- KURBATOVA, A., BICHEVA, I., IVANOVA, N., ZAITSEVA, S., & KRASILNIKOVA, L. (2019). Career guidance problem as a systemic problem in russian society. *Revista Inclusiones*, 158-173.
- MATHEIS, S., KRONBORG, L., SCHMITT, M., & PRECKEL, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Β'. Στρατηγικές. Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- MATSAGOURAS, E. G., & DOUGALI, E. (2009). A proposal for gifted education in reluctant schools: the case of the Greek school system. In: T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 84-91). London: Routledge.
- MCCANN, M. (2005). Our greatest natural resource; Gifted education in Australia. *Gifted Education International*, 19, 90-106.
- MONKS, F. J., & PFLUGER, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries – Inventory and Perspective. Nijmegen: Radboud University Nijmegen. Διαθέσιμο σε: www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf
- PERSSON, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- PLUNKETT, M. M., & KRONBORG, L. G., (2007). Gifted education in Australia: a story of striving for balance. *Gifted Education International*, 23(1), 72-83.
- SEKOWSKI, A. (2001). *Achievements of Gifted Students*. Lublin: Scientific Society of the Catholic University of Lublin.
- SEKOWSKI, A. E., & LUBIANKA, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.
- SEKOWSKI A., SIEKANSKA M., & KLINKOSZ, W. (2009). On individual differences in giftedness. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 467–485). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- SHAUGHNESSY, M. F., & PERSSON, R. S. (2009). Observed trends and needed trends in gifted education. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 1285–1291). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- SHATUNOVA, O. V., & SERGEEVA, A. B. (2014). Academic competitions and Technology Olympiads as a means to identify and develop endowments of school students. *Life Science Journal*, 11(11), 380-383.
- SLATER, E. (2018). The identification of gifted children in Australia: The importance of policy. *TalentEd*, 30(2018), 1-16.
- YURKEVICH, V. S. (2018). Intellectual giftedness and social success: an analysis of the contradictory context. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(2), 28-38.

- VATHY, V. L., & ADRIÁN, N. A. G. Y. (2019). The significance of gifted and talented programmes in contemporary higher education. *Network Intelligence Studies*, 13, 7-12.
- WALSH, R. L., & JOLLY, J. L. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81-88.



Περίληψη

Οι ειδικοί επιστήμονες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα προβληματίζονται έντονα σχετικά με τις μεθόδους εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν συγκριτικά οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούνται σε Αυστραλία, Ρωσία, Ουγγαρία και Ελλάδα. Με αυτόν τον τρόπο, θα διερευνηθούν τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών σε χώρες με μεγάλη παράδοση στο συγκεκριμένο ζήτημα, με απώτερο σκοπό να εξεταστούν οι προοπτικές ανάπτυξης αυτών των στρατηγικών στην χώρα μας. Η Ουγγαρία ήδη από το 1980 έχει μεριμνήσει για τους χαρισματικούς μαθητές, μέσω του δημόσιου εκπαιδευτικού της συστήματος. Η Ρωσία είναι μια χώρα που πάνω από μισό αιώνα υποστηρίζει προγράμματα ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών, ειδικότερα στις θετικές επιστήμες, ενώ η Αυστραλία είναι πρωτοπόρος χώρα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, στην Ελλάδα γίνονται διάφορες προσπάθειες τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, οι οποίες όμως είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο και στηρίζονται κατά κύριο λόγο σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικά παιδιά, εκπαιδευτικές στρατηγικές, Αυστραλία, Ρωσία, Ουγγαρία, Ελλάδα

Mania PAPPΑ

Alexandros-Stamatios ANTONIOU

*Educational strategies for gifted children:
a comparative study in Australia,
Hungary, Russia and Greece*

Abstract

Greek experts, teachers and the gifted children's parents are highly concerned about the teaching methods that are employed for the gifted students' education. The aim of this article is to provide a comparative presentation of the educational strategies adopted in Hungary, Russia, Australia and Greece. In this way, we will be in position to look into the teaching methods that are deployed for the gifted children's education in countries with a long tradition on this issue, with the ultimate goal of examining the prospects for the development of such strategies in our country. Hungary has already made relevant provisions for gifted students through its public education system since 1980. Russia is a country that for more than half a century promotes support schemes for gifted students, especially in science, while Australia is regarded as a pioneer in the educational strategies for gifted children. Finally, in Greece, various efforts are made in relation to the gifted children's evaluation as well as education, which, nevertheless, are still at an early stage and depend primarily on private initiatives.

Keywords: *gifted children, educational strategies,
Australia, Russia, Hungary, Greece*