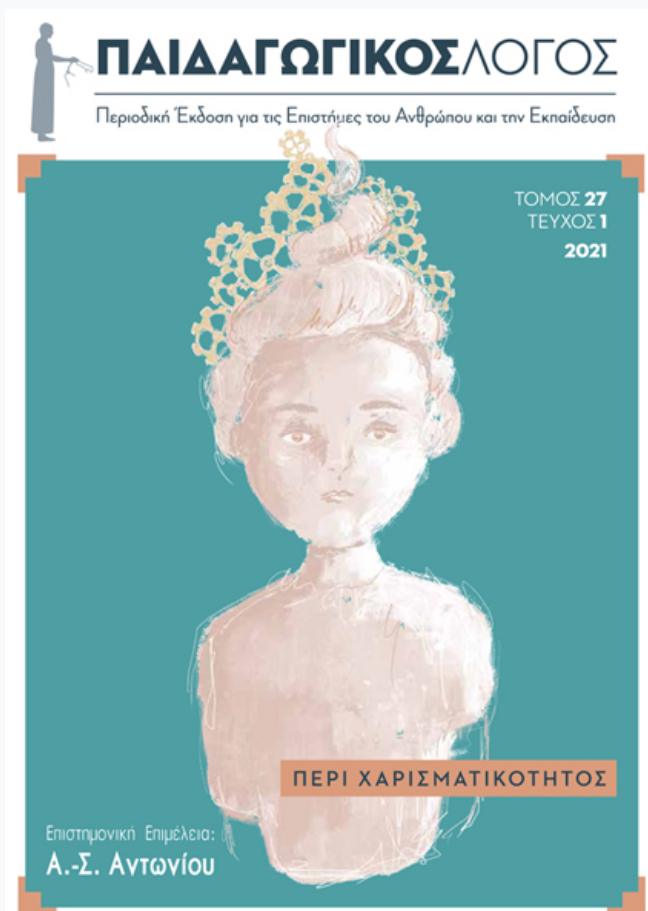


Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 27, Αρ. 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητας



Χαρισματικότητα και Πολιτισμική Ετερότητα

Ιώ Θεοδωρίτση, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: [10.12681/plogos.27928](https://doi.org/10.12681/plogos.27928)

Copyright © 2021, Ιώ Θεοδωρίτση, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Θεοδωρίτση Ι., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Χαρισματικότητα και Πολιτισμική Ετερότητα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 27(1), 183–205. <https://doi.org/10.12681/plogos.27928>

ΙΩ ΘΕΟΔΩΡΙΤΣΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Χαρισματικότητα και Πολιτισμική Ετερότητα

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27928>

ΟΡΟΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» ΠΡΟΕΡΧΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΛΕΞΗ «culture» ή «cultures». Αργότερα, άλλες έννοιες συνδέθηκαν με αυτή τη λέξη. Από την έννοια της «δράσης», ο πολιτισμός μετατράπηκε σε μια κατάσταση που καλλιεργείται (Freilich, 1989). Η Ting-Toomey (1999) προσδιορίζει τον πολιτισμό ως ένα σύνθετο πλαίσιο αναφοράς, το οποίο αποτελείται από μοτίβα, παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες, πρότυπα και έννοιες, που είναι κοινά -σε διάφορους βαθμούς- κατά την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας.

Αρχικά, ο πολιτισμός αναφέρεται σε μια διαφορετική δεξαμενή γνώσεων και κανόνων που αποτελούν το κοινωνικό σύστημα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Στη συνέχεια, το σύστημα αυτό μπορεί να μεταδοθεί, μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των πολιτισμικών μελών, από τη μια γενιά στην επόμενη. Ακολούθως, η κουλτούρα διευκολύνει τα μέλη να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν στο εξωτερικό τους περιβάλλον.

Σε γενικές γραμμές, οι πολιτισμικά κοινές παραδόσεις περιλαμβάνουν μύθους, θρύλους, τελετές και τελετουργίες (π.χ. τον εορτασμό των διακοπών με συγκεκριμένους τρόπους, κ.ά.) που μεταφέρονται, λεκτικά και μη, από τη μια γενιά στην άλλη. Τέτοιες παραδόσεις περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα τελεί τους γάμους, τις τελετουργίες και τις αργίες. Οι πολιτισμικά κοινές πεποιθήσεις αναφέρονται σε ένα σύνολο θεμελιωδών υποθέσεων που οι άνθρωποι κατέχουν. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορούν να αφορούν θέματα, όπως ο χρόνος, το νόημα της ζωής και του θανάτου, ο χώρος και οι πεποιθήσεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και γυναικών ή σχετικά με την εκπαίδευση.

Οι πολιτισμικές αξίες αναφέρονται σε μια σειρά από προτεραιότητες που καθοδηγούν τέτοιες έννοιες, όπως το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, το σωστό και το λάθος. Οι πολιτισμικές αξίες περιλαμβάνουν, επίσης, αξιολογικές απόψεις σχετικά με θέματα, όπως η ατομική ανταγωνιστικότητα έναντι της συλλογικότητας. Τέλος, οι πολιτισμικές νόρμες αναφέρονται στις συλλογικές προσδοκίες, για το τι καθιστά «κατάλληλη ή ακατάλληλη» μια συμπεριφορά σε μια δεδομένη κατάσταση (Ford, Moore III & Milner, 2004).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η άγνοια για τις διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες και νόρμες ή κανόνες μπορεί να παράγει ακούσιες συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων με διαφορετικές παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες, νόρμες ή κανόνες (Ford, Harris, Tyson & Frazier Trotman, 2002). Οι άνθρωποι μπορεί να μη συνειδητοποιούν ότι έχουν παραβιάσει τις αξίες και τους κανόνες ενός άλλου πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Θεωρητική προσέγγιση της χαρισματικότητας

Η θεωρητική προσέγγιση στην οποία βασίζεται το έργο του πολιτισμού είναι η θεωρία της επιτυχούς νοημοσύνης και χαρισματικότητας (Mitana, Muwagga & Ssempala, 2019. Parker, Saklofske & Keefer, 2017. Sternberg, 1997. Sternberg & Clinkenbeard, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα άτομα θεωρούνται χαρισματικά, εάν έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται, για την επίτευξη των δικών τους στόχων, μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο. Τα άτομα αυτά είναι ευφυή, στον βαθμό που επωφελούνται από τη δύναμη και την ικανότητά τους να αντισταθμίζουν τις αδυναμίες, προκειμένου να επιλέξουν ένα περιβάλλον και να προσαρμοστούν σε αυτό. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω ενός συνδυασμού αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων. Οι βασικές διαδικασίες που διέπουν τη νοημοσύνη είναι οι ίδιες σε όλους τους πολιτισμούς (Carroll, 1993. Ott & Michailova, 2018). Αυτό που διαφέρει στη θεωρία της επιτυχούς νοημοσύνης είναι ο βαθμός στον οποίο οι διαδικασίες αυτές είναι σχετικές, και θεωρούνται ότι είναι σχετικές, με την προσαρμογή στο πλαίσιο διαφόρων πολιτισμικών περιβαλλόντων. Σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως (Andresen & Bergdolt, 2017. Sternberg & Kaufman, 1998) έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις της νοημοσύνης διαφέρουν ως συνάρτηση του πολιτισμού.

Η ανάγκη της πολυπολιτισμικής ισότητας στα σχολεία

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μειονότητα του μαθητικού πληθυσμού με εξαιρετικές ικανότητες, προερχόμενη από όλα τα κοινωνικά στρώματα, όλες τις φυλές και τις εθνικότητες και χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και καθοδήγηση (Hodges & Gentry, 2020. Silverman, 2021. Sternberg & Davidson, 1986). Ό, τι εκτιμάται και θεωρείται χαρισματικό σε έναν πολιτισμό, δε σημαίνει ότι θεωρείται και το ίδιο σε έναν άλλο πολιτισμό. Σύμφωνα με τη Frazier Trotman (2002), οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υποεκπροσωπούνται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, επειδή οι εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς λήψης αποφάσεων αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να επιβεβαιώσουν τις πολιτισμικές τους διαφορές.

Παρά τις εντατικές προσπάθειες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πολυπολιτισμική ισότητα στα σχολεία, οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, εκπροσωπούνται ελάχιστα στα προγράμματα για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Ecker-Lyster & Niileksela, 2017. Frasier, 1989). Έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό, μερικές από τις οποίες είναι η χαμηλή βαθμολογία στα τεστ νοημοσύνης και η απουσία κατάλληλου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Μερικοί συγγραφείς εικάζουν ότι τα προβλήματα εντοπισμού ταλαντούχων εφήβων προερχομένων από μειονότητες είναι η σημαντικότερη αιτία που οι ομάδες αυτές δεν εκπροσωπούνται επαρκώς (Genshaft, 1991. Hodges & Gentry, 2020).

Οι προσπάθειες εντοπισμού υποψηφίων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναφορικά με τα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, δύναται να συμπεριλάβουν τα ακόλουθα (Crawford, Snyder, & Adelson, 2020· Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook, Travers, 2008. Hodges, Tay, Maeda & Gentry, 2018):

- τη συμβολή όχι μόνο των έγκριτων επαγγελματιών αλλά και των υπόλοιπων μελών της κοινότητας (μη επαγγελματιών), με σκοπό τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών,
- τη χρήση δεικτών συμπεριφοράς για να εντοπιστούν τα παιδιά που φαίνεται ότι είναι χαρισματικά σύμφωνα με τις δικές τους πολιτιστικές παραδόσεις,
- τη συλλογή δεδομένων από πολυάριθμες πηγές και
- την αναβολή των αποφάσεων, μέχρι να συγκεντρωθούν όλα τα σχετικά δεδομένα σε κάθε μελέτη περίπτωσης.

Διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι σημαίνει να είναι χαρισματικός ένας άνθρωπος. Αλλά για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών χρησιμοποιούμε συχνά μόνο τη δική μας αντίληψη, αγνοώντας το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μεγάλωσαν. Έτσι, ο προσδιορισμός είναι ανεπαρκής και αδυνατεί να επιφέρει δικαιοσύνη. Είναι πιθανόν να παραλείπονται τα παιδιά που είναι προικισμένα και μπορεί να προσδιορίζονται ως προικισμένα παιδιά εκείνα που δεν είναι (Sternberg, 2007). Κατά την εκτίμηση της χαρισματικότητας πρέπει να λάβουμε υπόψη την πολιτισμική καταγωγή. Επειδή πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ, έχουν καταστεί πολυπολιτισμικές, ακόμα και στο εσωτερικό τους μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην απόδοση της έννοιας της χαρισματικότητας (Maddocks, 2018. Smedsrud, 2020. Sternberg, 2007).

Η γλώσσα της χαρισματικότητας αντιπροσωπεύει ένα σύνολο πολιτιστικών αξιών. Σε έναν πολιτισμό, τα παιδιά μπορούν να χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά, ως αποτέλεσμα των σχολικών ικανοτήτων τους, ενώ σε έναν άλλο πολιτισμό, ως αποτέλεσμα των κυνηγητικών τους δεξιοτήτων. Ομοίως, σε έναν άλλο, ως αποτέλεσμα των αλιευτικών τους ικανοτήτων, κ.ο.κ. Ακόμα και όταν οι άνθρωποι μετακινούνται, από τη μία χώρα στην άλλη, ή από μία ήπειρο σε άλλη φέρνουν μαζί τους τις πτυχές του πολιτισμού τους. Όταν οι Ασιάτες μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, πολλοί από αυτούς έφεραν μαζί τους την ευλάβειά τους για την εκπαίδευση και την αναλυτική σκέψη. Οι αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών, αλλά και εντός αυτών, και το μάθημα της πολιτισμικής προσέγγισης είναι ότι πρέπει να τιμήσουμε τις διαφορές αυτές και να κάνουμε το καλύτερο δυνατό για την αξιοποίησή τους (Allen, 2017. Sternberg, 2007).

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι διαφορές αυτές δεν έχουν σημασία, εάν όλα τα παιδιά αναμένεται να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ενός ενιαίου πολιτισμικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα αυτό των Ηνωμένων Πολιτειών. Ένα τέτοιο επιχειρήμα είναι όμως ανίσχυρο, διότι μπορούμε να μετρήσουμε την ικανότητά τους να αριστεύσουν στο μέλλον, μόνο ως συνάρτηση των ευκαιριών για κοινωνικοποίηση που είχαν στο παρελθόν. Για παράδειγμα, κάποιος που είναι άριστος αλλά μιλάει μόνο ρωσικά είναι πιο πιθανό να είναι επίσης άριστος μετά από την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, σε σχέση με κάποιον άλλον που αποδίδει μέτρια στην αγγλική γλώσσα αλλά καλύτερα από τον Ρώσο ομιλητή, απλά και μόνο γιατί τα αγγλικά είναι η μητρική του γλώσσα (Sternberg, 2007).

Η κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας

Η πολιτισμική πολυμορφία έχει οριστεί με πολλούς τρόπους και η κατανόηση των ορισμών αυτών επιτρέπει την παροχή των καταλλήλων προγραμμάτων, για τα πολιτισμικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά. Ο πολιτισμός είναι «η ουσία του ποιοι είμαστε και πώς υπάρχουμε στον κόσμο (Hollins, 1996, σ.18). Επίσης, όπως αναφέρει η Hollins στην περιγραφή της για τη λειτουργία του πολιτισμού: «Ο πολιτισμός είναι το μέσο του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει προσωπικότητα, το πώς δηλαδή οι άνθρωποι εκφράζονται και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται». Ένας άλλος ερευνητής αναφέρει: «Με αντικειμενικό σκοπό να κατανοήσουμε τις διαφορές, υπήρξαν πολλές προσπάθειες για να εξετάσουμε τις επιπτώσεις του πολιτισμού, των κοινωνικών συμπεριφορών, και της γλώσσας στην έλλειψη ένταξης των αφροαμερικανών και άλλων εθνικών ομάδων σε προγράμματα για χαρισματικούς ανθρώπους» (Baldwin & Vialle, 1999, σ.5). Ο Banks (1989) εξήγησε ότι η αναγκαιότητα να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσφέρει μια προοπτική στον πολιτισμό. Ανέφερε, επίσης, ότι ο πολιτισμός των Ηνωμένων Πολιτειών επικαλύπτει πολλούς πολιτισμούς, χωρίς να εξαλείφει τον ρόλο του καθενός στην ανάπτυξη του ατόμου. Σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διαφορές, έχουν γίνει πολλές ενέργειες, προκειμένου να εξεταστούν οι επιπτώσεις του πολιτισμού, των κοινωνικών συμπεριφορών και της γλώσσας στη μη συμπερίληψη των Αφροαμερικανών και άλλων μειονοτικών ομάδων σε προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά (Baldwin & Vialle, 1999. Davis, Ford, Moore III & Floyd, 2020).

Το σκορ IQ ήταν ανέκαθεν η μέθοδος διαλογής για το ποιός είναι χαρισματικός και ποιός όχι. Αυτή η παράδοση είναι που έχει αμφισβητηθεί, από πολλούς ερευνητές και μελετητές, λόγω της ολοένα αυξανόμενης ένδειξης ότι οι βαθμολογίες IQ δεν είναι οι μοναδικοί δείκτες της χαρισματικότητας. Ερευνητές, όπως ο Gardner (1983) και ο Sternberg (1997), έχουν εισάγει νέες έννοιες της νοημοσύνης, οι οποίες συχνά αψηφούν την αξιολόγηση μέσα από την παραδοσιακή διαδικασία προσδιορισμού που χρησιμοποιείται συχνότερα από τις σχολικές μονάδες. Οι εν λόγω ερευνητές έχουν επεκτείνει τις αρχικές θεωρίες και ανησυχίες τους σχετικά με τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας, οι οποίες επίσης προτάθηκαν και υποστηρίζονται και από τους: Baldwin (1984), Frasier (1989), Guilford (1967) και Torrance (1971). Για παράδειγμα, η Baldwin (1984) πρότεινε ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται σε διάφορες υποθέσεις, όπως:

α. Η χαρισματικότητα μπορεί να εκφραστεί μέσα από μια ποικιλία συμπεριφορών και η έκφραση της χαρισματικότητας σε μια διάσταση είναι εξίσου σημαντική με τη χαρισματικότητα που εκφράζεται σε μια άλλη.

β. Η νοημοσύνη είναι μια ευρεία έννοια, η οποία υπερβαίνει τη γλώσσα και τη λογική, για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων δυνατοτήτων.

γ. Προσεκτικά προγραμματισμένες υποκειμενικές τεχνικές αξιολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, σε συνδυασμό με αντικειμενικά μέτρα.

δ. Η χαρισματικότητα, σε οποιαδήποτε περιοχή, μπορεί να είναι μια ένδειξη για την παρουσία πιθανής χαρισματικότητας σε μια άλλη περιοχή ή καταλύτης για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας σε άλλη περιοχή.

ε. Όλοι οι πολιτισμοί έχουν άτομα που παρουσιάζουν συμπεριφορές, οι οποίες είναι ενδεικτικές της χαρισματικότητας (Baldwin, 1984, σ.3. Baldwin, 2002).

Προσδιορισμός χαρισματικών μαθητών από υποεκπροσωπούμενους πληθυσμούς

Η αναγνώριση των χαρισματικών, προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών, από τους πληθυσμούς που υποεκπροσωπούνται στα προγράμματα των χαρισματικών παιδιών (μειονότητες, παιδιά από περιβάλλοντα χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, μαθητές με περιορισμένη αγγλόφωνη ικανότητα) αποτελεί ένα σύνθετο θέμα. Σαφώς, θα ήταν πολύ χρήσιμο να (Callahan, 2005. Hamilton et al., 2018):

α. επεκτείνουμε τις αντιλήψεις της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας

β. παρέχουμε υποδείγματα χαρισματικότητας και να χρησιμοποιούμε τη διαδικασία του προσδιορισμού για την καλύτερη κατανόηση

γ. αναπτύσσουμε ένα πρόγραμμα για την πρόοδο των χαρισματικών, προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών

δ. εντοπίζουμε και επιλύουμε αναφερόμενες ελλείψεις, δυσλειτουργίες και προβλήματα, έγκαιρα και συχνά

ε. χρησιμοποιούμε έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία

στ. συλλέγουμε τα δεδομένα διαχρονικά

ζ. χρησιμοποιούμε αυθεντικές και αξιόπιστες αξιολογήσεις

η. αντιστοιχίζουμε τα προγράμματα σπουδών και τις υπηρεσίες με τη διαδικασία της αναγνώρισης

θ. εξαλείφουμε πολιτικές ή πρακτικές, οι οποίες περιορίζουν, εάν όχι απαγορεύουν, την ενσωμάτωση των χαρισματικών παιδιών στα αντίστοιχα προγράμματα

ι. επεκτείνουμε ουσιαστικά τον ορισμό της χαρισματικότητας

Η πολιτισμική ετερότητα ως πρόκληση για τη χαρισματική εκπαίδευση

Μια διαρκής πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εποχή μας είναι η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα των προικισμένων μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης (Agaliotis & Kalyva, 2019. Ford et al., 2004). Αυτές οι νέες εκπαιδευτικές συνθήκες απαιτούν, εκτός από την αναμόρφωση εκτιμήσεων, πολιτικών και διαδικασιών, και τη σχετική διερεύνηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αιτίες της υποεκπροσώπησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα χαρισματικά προγράμματα. Μια αιτία, η οποία αξίζει να διερευνηθεί, είναι το πολιτισμικό συνονθύλευμα και ο αποτυχημένος πολιτισμικός συνδυασμός που δύναται να υπάρξει μεταξύ των εκπαιδευτικών (η πλειοψηφία των οποίων είναι λευκοί) και των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (U.S Department of Education, National Center for Education Statistics, 2003). Ο πληθυσμός των μαθητών είναι σήμερα πιο διαφοροποιημένος πολιτισμικά από ποτέ άλλοτε και το ποσοστό αυτών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυξάνεται ραγδαίως. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για τον πολιτισμό και την ποικιλομορφία δύναται να ενταχθούν σε τουλάχιστον τρεις κατηγορίες:

α. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, προσπαθούν να κατανοήσουν, να διαπραγματευτούν, να επιβεβαιώσουν και να εργαστούν με τις διαφορές αυτές.

β. Οι εκπαιδευτικοί αγνοώντας ή αναιρώντας τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές διαφορές προσποιούνται ότι δεν υπάρχουν οι διαφορές αυτές.

γ. Οι εκπαιδευτικοί διατηρώντας αρνητικές και στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων κατανοούν τις πολιτισμικές διαφορές αλλά με αρνητικό τρόπο. Έτσι, οι μαθητές που

είναι διαφορετικοί δύναται να εκληφθούν ως μειονεκτικοί ή δυσλειτουργικοί. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι κανόνες και οι πρακτικές τους μπορούν να θεωρηθούν ως «μη φυσιολογικές» ή/και «λανθασμένες» (Frazier Trotman, 2002. Siegle, Rubenstein & McCoach, 2020).

Η ανάγκη για πολιτισμική ενημερότητα και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι υφιστάμενες διαφορές μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δύναται να καταλήξουν σε πολιτισμικό κυκεώνα, δηλαδή σε μια περίπλοκη πολιτισμική κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε πολιτισμικό σοκ. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τα θέματα πολιτισμού, είναι εξοικειωμένοι με τον σκοπό της εκπαίδευσης και είναι γνώστες των διαστάσεων της είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα ή συγκρούσεις (Ford et al., 2004. Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019). Ο Storti (1999) πρότεινε ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την πολιτισμική επάρκεια και ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πασχίζουν να επιτύχουν και να επιδιώκουν συνεχώς να είναι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα πολιτισμικών διαφορών και σεβασμού της διαφορετικότητας, όταν εργάζονται με άλλους. Οι δάσκαλοι οφείλουν πάντα να γνωρίζουν ότι οι πολιτισμικές διαφορές είναι δεδομένες και παρούσες στις αίθουσες που διδάσκουν, καθώς και να αναζητούν και να δημιουργούν διαπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε ένα ακριβώς τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές αισθάνονται απολύτως ασφαλείς σωματικά και ψυχολογικά και αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Ford et al., 2002. Morgan, 2019). Ιδανικά, η πολιτισμική γνώση, κατανόηση και επάρκεια των εκπαιδευτικών θα έχει θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις αλλά και στις σχέσεις τους με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους (Hofstede, 1991. Yeo & Pfeiffer, 2018).

Τα οφέλη της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Τα πιθανά αποτελέσματα και τα οφέλη μιας τέτοιας ενημερότητας, γνώσης και κατανόησης από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας. Κατέχοντας μια τέτοια γνώση και επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί

είναι πολύ πιθανό να επιδιώκουν πιο ενεργά να αυξήσουν την αντιπροσώπευση των πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών στα προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης (Ford et al., 2004. Peters, Gentry, Whiting & McBee, 2019).

Επιπλέον, μια τέτοια συνθήκη θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει και την έννοια της «κατάταξης και της διατήρησης» των διαφορετικών μαθητών στη χαρισματική εκπαίδευση (Morgan, 2019), γεγονός που θέτει τα εξής ερωτήματα: Πώς μπορούμε να συμπεριλάβουμε περισσότερους διαφορετικούς μαθητές στα χαρισματικά μας προγράμματα, και πώς μπορούμε να τους διατηρήσουμε σε αυτά; Πώς η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (πρακτικές εμπύχωσης της ομάδας και τόνωσης του ομαδικού πνεύματος, ανατροφοδότηση και κατευθύνσεις, εστίαση στην άμιλλα, κ.ά.) επηρεάζει το ενδιαφέρον, τη δέσμευση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών; Πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε πιο αποδοτικά και παραγωγικά με τους διαφορετικούς μαθητές, τις οικογένειες και τις κοινότητες;

Μια τέτοια ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, θα τους βοηθούσε να παραπέμπουν περισσότερο τους διαφορετικούς μαθητές για αξιολόγηση και τοποθέτηση στα χαρισματικά προγράμματα εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας λοιπόν τις διαφορές αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παραπέμπουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές για αξιολόγηση στα εν λόγω προγράμματα εκπαίδευσης. Ακολουθώντας αυτές τις τακτικές, οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργούν ως πολιτισμικές γέφυρες και συνήγοροι των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Ford et al., 2004. Yoon, Kim & Koo, 2020).

Ένα επιπλέον όφελος της υιοθέτησης μιας τέτοιας στάσης από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η δέσμευσή τους στην αμεροληψία μπορεί να αυξηθεί. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταβάλουν κοινές προσπάθειες, ώστε να διασφαλίσουν ότι τα μέσα, οι πολιτικές και οι διαδικασίες, καθώς και τα στελέχη, δε θα κάνουν διακρίσεις εις βάρος των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπροσθέτως, θα προσπαθήσουν να υιοθετήσουν πολιτικές, διαδικασίες και μέτρα που να είναι πολιτισμικά ευαίσθητα, μειώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο την προκατάληψη και τις διακρίσεις (Alqahtani & Kaliappen, 2020. Ford et al., 2004).

Επίσης, η κατοχή μιας τέτοιας γνώσης θα ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να εργασθούν με μεγαλύτερη ευσυνειδησία και επιμέλεια, με στόχο να παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον

λον που να ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές απαιτήσεις. Μια τέτοια τάξη ή ένα τέτοιο σχολείο χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου, πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και πολιτισμικά συμβατές εκπαιδευτικές μορφές. Σε τέτοια περιβάλλοντα, είναι ασφαλές για τους μαθητές να είναι «διαφορετικοί», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, εργάζονται επιμελώς με σκοπό να μειώσουν ή να αποβάλλουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις εις βάρος των διαφορετικών μαθητών και πολιτισμικών ομάδων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν και πασχίζουν να αυξήσουν τις προσδοκίες που έχουν από τους διαφορετικούς μαθητές τους. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί, οι σπουδαστές και οι οικογένειές τους μπορούν να έχουν πιο θετικές και παραγωγικές σχέσεις (Ford et al., 1999. Ottwein, 2020).

Χτίζοντας ένα υγιές πολυπολιτισμικό περιβάλλον στη χαρισματική εκπαίδευση

Συχνά, μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εγκαθίστανται σε διαφορετικά προς αυτούς πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν αρνητική αντιμετώπιση ή αλληλεπίδραση εξαιτίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε βάρος τους. Ωστόσο, όταν οι πολιτισμικές διαφορές γίνουν κατανοητές και αποδεκτές, οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις και δεσμούς που χαρακτηρίζονται από τον σεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία. Μέσα από αυτές τις υγιείς συνθήκες, οι γονείς που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα θα αισθανθούν άνετα στο σχολικό περιβάλλον και κατά τον διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα νιώσουν ασφάλεια και ικανοποίηση όταν θα χρειασθεί να ζητήσουν βοήθεια ή να μοιραστούν τις προοπτικές και τις απόψεις τους (Manasawala & Desai, 2019). Μια τέτοια σύνδεση της κοινότητας και της οικογένειας βελτιώνει τελικά την ποιότητα της σχολικής ζωής για τους χαρισματικούς μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, αισθάνονται έτοιμοι και γεμάτοι αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν και να διαχειρισθούν διαφυλετικά θέματα και διάφορα γεγονότα στο σχολικό περιβάλλον.

Διάφορες μελέτες δείχνουν, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα και είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις κοι-

νωνικές αδικίες. Οι δάσκαλοι που είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι αισθάνονται πιο ικανοί και προετοιμασμένοι να διαπραγματευτούν τις διαφορές των «ομάδων» και τις πολιτισμικές συγκρούσεις (Harmon, 2002. Matheis, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2017). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δεσμευτούν συλλογικά σε έναν αγώνα εναντίον των κοινωνικών αδικιών και μέσα από αυτόν να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως πολιτικά όντα. Όπως οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, έτσι και οι πολιτισμικά διαφορετικοί εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν ως μέντορες, πρότυπα και ως διερμηνείς του πολιτισμού για όλους τους μαθητές του σχολείου (Gollnick & Chinn, 2004).

Οι απόψεις και η στάση ενός εκπαιδευτικού μπορούν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν τις πιθανότητες που έχει ένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής να αναγνωριστεί ως χαρισματικός. Για αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, αφού μπορεί να ευνοήσει ή να στερήσει για πάντα στους μαθητές αυτούς σημαντικές ευκαιρίες μάθησης που είναι καθοριστικές για την πορεία και την εξέλιξή τους (Ibáñez García et al., 2020. Peterson, 1999). Ο ρόλος των διευθυντών σε σχέση με αυτό το ζήτημα είναι καθοριστικής σημασίας. Οι διευθυντές μπορούν να αυξήσουν τις προσπάθειές τους, παρέχοντας στο προσωπικό τους πολυπολιτισμική κατάρτιση και προετοιμασία (Mun, Ezzani & Lee, 2020). Η κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας, για παράδειγμα, μπορεί να αφιερωθεί σε ζητήματα που άπτονται της παιδείας και της διαφορετικότητας (π.χ. εξετάσεις και πολιτισμική ετερότητα, πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, τάξεις διαμορφωμένες με βάση την πολυπολιτισμικότητα, εργασία με άτομα, οικογένειες και κοινότητες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, μορφές εκμάθησης πολιτισμικά επηρεασμένες).

Οι γονείς ως συνήγοροι των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών

Ο ρόλος των γονέων σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν στη χαρισματική εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας. Κύριος στόχος της συνηγορίας τους πρέπει να είναι η αμεροληψία, η προαγωγή της δικαιοσύνης και η άρση των εμποδίων που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Grantham, 2005. Lockhart & Mun, 2020). Επίσης, ένα βασικό ζήτημα στο οποίο ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός είναι η προσπάθεια και μακροπρόθεσμα

η επίτευξη της αντιστροφής της υποεκπροσώπησης των μαθητών αυτών στη χαρισματική εκπαίδευση. Για να υποβοηθηθούν οι γονείς, στα αρχικά στάδια της διαδικασίας της συνηγορίας συζητούνται τα εμπόδια που υπάρχουν για τα πολιτισμικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι συστάσεις, με σκοπό οι γονείς να αντιληφθούν και να κάνουν χρήση των ουσιωδών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας στη διαδικασία της συνηγορίας. Όσο οι γονείς αντιλαμβάνονται τις προσπάθειες της συνηγορίας σχετικά με τα θέματα ενός αμερόληπτου χαρισματικού προγράμματος τόσο καλύτερα προετοιμασμένοι είναι ώστε να αναπτύξουν ένα σχέδιο και να αναλάβουν δράσεις, οι οποίες εξυπηρετούν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Chen, Cheung, Fan & Wu, 2018. Grantham, 2005).

Εάν οι γονείς θεωρούν ότι τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους και εάν όντως έχουν ισχυρές αποδείξεις για τις εξαιρετικές ικανότητες αυτών, βασιζόμενοι βεβαίως σε αντικειμενικά στοιχεία και όχι σε υποκειμενικές αντιλήψεις, μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές. Οι διευθυντές και οι καθηγητές χρειάζονται τη βοήθεια και τη συνεργασία των γονέων, προκειμένου να προωθήσουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Η συνηγορία των γονέων είναι ακόμα πιο επιτακτική στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών, δεδομένου ότι οι περισσότεροι από τους γονείς αυτούς δε συμμετέχουν εκτενώς στις σχολικές διαδικασίες. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, απαιτείται από τα σχολεία να πλησιάσουν τους γονείς και να τους δώσουν την ευκαιρία να έχουν έναν καθοριστικό ρόλο υπεράσπισης στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (U.S. Department of Education Office of the Secretary, Office of Public Affairs, 2003).

Όταν οι γονείς των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών είναι ενημερωμένοι και συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με τους χαρισματικούς μαθητές βρίσκονται αυτομάτως σε καλύτερη θέση για να συνηγορήσουν για λογαριασμό των παιδιών τους (Castellano, 2003), αλλά και για να προωθήσουν την αμεροληψία και τελειότητα στην εκπαίδευση (Donovan & Cross, 2002. Mofield & Parker Peters, 2019).

Στοιχεία που ευνοούν την συνηγορία των γονέων

Ένα από τα χαρακτηριστικά που έχει εξέχοντα ρόλο για την επιτυχία της συνηγορίας των γονέων είναι η ηγεσία. Η δύναμη της ηγεσίας προκύπτει από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διαφόρων οργανισμών που ασχολούνται με τη συνηγορία των γονέων, καθώς και των συλλόγων των γονέων (Robinson & Moon, 2003). Αυτοί λοιπόν οι γονείς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ηγέτες, ικανοί να φέρουν θετικά αποτελέσματα στα χαρισματικά προγράμματα έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

α. διακατέχονται από κινητοποίηση, εμμονή στον σκοπό και δέσμευση που σχετίζεται με την υλοποίηση μιας αλλαγής

β. είναι συνήθως αυτοδίδακτοι και στηρίζονται στη βιωματική μάθηση, αναζητούν τη γνώση και τις καλύτερες πρακτικές σε ότι αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και έχουν πρακτική γνώση σε σχέση με τις τακτικές και τις στρατηγικές υπεράσπισης.

γ. διαθέτουν ηγετική ικανότητα, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνιακά προσόντα και δεξιότητες στις δημόσιες σχέσεις.

Επιπλέον, κάποια άλλα χαρακτηριστικά, των επιτυχημένων γονέων-συνηγόρων είναι οι στρατηγικές υπεράσπισης, ο σχεδιασμός, η συνεργασία, η επικοινωνία και η αξιοποίηση των διαφόρων προγραμμάτων (Schieber, 2019).

Ο ρόλος της συνηγορίας των γονέων

Για να γίνει πλήρως αντιληπτή η διαδικασία της συνηγορίας, οι πολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τη σχετική ενημέρωση. Οπλισμένες με στοιχεία και γνώσεις, οι οικογένειες αυτές μπορούν να εκτιμήσουν καλύτερα τη σημασία της αμεροληψίας και της αρτιότητας τόσο στα σχολικά περιβάλλοντα όσο και στα προγράμματα για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Από τις καθοριστικής σημασίας δεξιότητες, οι οποίες χρησιμεύουν ιδιαίτερα στις συγκεκριμένες οικογένειες για να λειτουργήσουν ως συνήγοροι, είναι η αναγνώριση των εμποδίων και η γνώση των βασικών ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας (Robinson & Moon, 2003. Syafril et al., 2020).

Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα, με το οποίο πρέπει να ασχοληθούν οι συγκεκριμένοι γονείς είναι η υποεκπροσώπηση των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στα χαρισματικά προγράμματα. Βασικό βήμα για τη λειτουργία τους ως συνήγοροι είναι να κατανοήσουν και να εντοπίσουν τα

εμπόδια που δυσκολεύουν την αναγνώριση και την αποδοχή αυτών των παιδιών ως χαρισματικών. Επιπλέον, οι γονείς πρέπει να εντοπίσουν τις δυσκολίες και τις ελλείψεις του συστήματος, οι οποίες συχνά οδηγούν στη μειωμένη επίδοση και την αποτυχία των παιδιών αυτών, παρά τις εξαιρετικές τους ικανότητες (Ford, 1998). Επιπρόσθετα, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι είναι τα πρόσωπα-κλειδιά που μπορούν να άρουν τις παρερμηνείες, σχετικά με το γεγονός ότι η μειωμένη επίδοση εμφανίζεται ως ατομική ευθύνη στο σχολικό πλαίσιο. Είναι αποδεκτό ότι η μειωμένη επίδοση, σε κάποιες περιπτώσεις, σχετίζεται με τον ίδιο το μαθητή. Είναι όμως δεδομένο ότι σχετίζεται αναπόφευκτα και με το σύστημα, αλλά και με τις δεξιότητες και τις ικανότητες, που διαθέτει ο εκάστοτε δάσκαλος (Herrnstein & Murray, 1994).

Δυστυχώς, είναι σύνθηρες ότι η μειωμένη επίδοση των πολιτιστικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών οφείλεται στις αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές αυτούς, αναφορικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν και να μάθουν (Perry, Steele & Hilliard, 2003. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Πρέπει ακόμα να αναφερθεί ότι η μειωμένη επίδοση των μαθητών αυτών οφείλεται συχνά και στο μειωμένο κίνητρο των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν και να δημιουργήσουν μια ουσιαστική σχέση με τα συγκεκριμένα παιδιά. Οι γονείς ως συνήγοροι πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν τις παραπάνω πεποιθήσεις και αντιλήψεις (Bennett-Rappell & Northcote, 2016. Hilliard, 1991). Σε περίπτωση που αντιληφθούν ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αισθάνονται εξουσιοδοτημένοι και ικανοί να αντικρούσουν τις αρνητικές αυτές πεποιθήσεις και υποθέσεις, μέσω της συζήτησης με τον δάσκαλο του παιδιού τους αλλά και με την ενημέρωση του διευθυντή, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Οφέλη της συνηγορίας των γονέων

Η συνηγορία των γονέων, ενώ φαίνεται να ευνοεί περισσότερο τα πολιτιστικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά και τις οικογένειές τους, έχει πολλαπλά και σημαντικά οφέλη και για το σχολείο.

Η συνηγορία των γονέων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των διαφορετικών ομάδων, ειδικότερα όταν το υπόβαθρό τους διαφέρει από αυτό των υπολοίπων μαθητών τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν χρήση της συνηγο-

ρίας των γονέων, ως βασική πηγή πληροφοριών, με σκοπό να ανακαλύψουν νέους και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών, βασιζόμενοι σε ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο να είναι ευνοϊκό και να συμπεριλαμβάνει διάφορες πολιτισμικές διαστάσεις (Allen, 2017. Friesen & Huff, 1990).

Επίσης, η συνηγορία των γονέων ευνοεί τη συνοχή ανάμεσα στις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, αλλά και ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο, μέσω της σύμπραξης και συνεργασίας. Όταν οι ηθικές αξίες διαμοιράζονται και ενισχύονται τόσο από το σχολείο όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον, οι πολιτισμικά διαφορετικοί χαρισματικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να επιδείξουν συμπεριφορές και στάσεις που να είναι προσανατολισμένες στην επιτυχία και την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι, οι πολιτισμικά χαρισματικοί μαθητές ενθαρρύνονται και ενισχύονται, ώστε να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Επιπλέον, επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση των χαρισματικών συμπεριφορών. Με τη συμμετοχή των γονέων στον προσδιορισμό των προγραμμάτων και στη λήψη των αποφάσεων μειώνεται ο κίνδυνος της παράβλεψης σημαντικών ζητημάτων που αφορούν τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις εξωσχολικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Οι γονείς μέσω της συνηγορίας ενισχύουν το έργο του εκπαιδευτικού, αφού τον βοηθούν να απαντήσει σε μείζονα ερωτήματα αναφορικά με τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, κυρίως κατά την παρατήρηση ή την πρόγνωση μιας χαμηλής επίδοσης ή αποτυχίας τους (Ford, Dickson, Davis, Scott & Grantham, 2018. Ford & Grantham, 2003).

Τέλος, είναι σαφές ότι οι προσπάθειες συνηγορίας των γονέων επιδιώκουν μόνο το όφελος των χαρισματικών μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τον ρόλο άλλων συμμετεχόντων στις σχολικές διαδικασίες που μπορεί να ενεργούν βασιζόμενοι σε επαγγελματικά ή πολιτικά κίνητρα. Οι γονείς δεν υπόκεινται σε κανενός είδους περιορισμό τόσο θεσμικό όσο και νομικό, που μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα των υπολοίπων συμμετεχόντων να συνηγορήσουν σε θέματα, τα οποία ευνοούν κυρίως τα ταλαντούχα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ford et al., 2004).

Ως ανεξάρτητοι συνήγοροι οι γονείς μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες για την κάλυψη των αναγκών των πολιτισμικά διαφορετικών ταλαντούχων μαθητών (χάραξη πολιτικής, σχεδίαση, εφαρμογή και αξιολόγη-

ση προγράμματος σπουδών, κ.ά.) και να θέσουν τις θεμελιώδεις αρχές για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, γίνεται απόλυτα σαφής η ανάγκη εντοπισμού και κατανόησης της χαρισματικότητας. Εάν όντως επιθυμούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τη χαρισματικότητα, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τα πολιτισμικά πλαίσια, μέσα στα οποία αυτή κοινωνικοποιείται και προωθείται. Αυτό δε σημαίνει, κατ' ανάγκην, τη δημιουργία μιας διαφορετικής αξιολόγησης για κάθε χαρισματικό παιδί. Σημαίνει, όμως, ότι οφείλουμε να κατανοήσουμε τη χαρισματικότητα ως μέρος του πολιτισμού, στον οποίο το παιδί έζησε και αναπτύχθηκε. Τέλος, πέραν των προαναφερθέντων, καθώς υπερβαίνουμε σήμερα τον τρόπο σκέψης ενός πολιτισμού που ήδη παρέρχεται και σκεφτόμαστε εντός ενός νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης, επιταχυντικών αλλά και ανασχετικών παραγόντων, διανύουμε μια εντελώς νέα εποχή, την εποχή της πληροφορίας. Η εποχή αυτή σηματοδοτεί έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος επιβάλλει νέες αντιλήψεις, μεθόδους και στρατηγικές σε πολλά θέματα, μεταξύ των οποίων και στη διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα του θέματος της χαρισματικότητας και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας .

Βιβλιογραφία

- AGALLOTIS, I., & KALYVA, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56.
- ALLEN, J. K. (2017). Exploring the role teacher perceptions play in the underrepresentation of culturally and linguistically diverse students in gifted programming. *Gifted Child Today*, 40(2), 77-86.
- ALQAHTANI, R., & KALIAPPEN, N. (2020). Quality Assurance in Gifted Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5137-5150.
- ANDRESEN, M., & BERGDOLT, F. (2017). A systematic literature review on the definitions of global mindset and cultural intelligence—merging two different research streams. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 170-195.

- BALDWIN, A. Y. (1984). *Baldwin Identification Matrix 2 for the identification of gifted and talented*. New York: Royal Fireworks.
- BALDWIN, A. Y. (2002). Culturally Diverse Students Who Are Gifted, Exceptionality. *A Special Education Journal*, 10(2), 139-147.
- BALDWIN, A. Y., & VIALLE, W. (EDS.). (1999). *The many faces of giftedness: Lifting the masks*. Belmont, CA: Wadsworth.
- BANKS, J. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Blank & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2–26). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- BENNETT-RAPPELL, H., & NORTHCOTE, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.
- CALLAHAN C. M. (2005). Identifying Gifted Students from Underrepresented Populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-10.
- CARROLL, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- CASTELLANO, J. A. (Ed.). (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- CHEN, X., CHEUNG, H. Y., FAN, X., & WU, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 107-119.
- CRAWFORD, B. F., SNYDER, K. E., & ADELSON, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43-74.
- DAVIS, J. L., FORD, D. Y., MOORE III, J. L., & FLOYD, E. F. (2020). Black and Gifted in Rural America: Barriers and Facilitators to Accessing Gifted and Talented Education Programs: Barriers and Facilitators to Accessing Gifted and Talented Education Programs. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(2), 85-100.
- DONOVAN, M. S., & CROSS, T. (EDS.). (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- ECKER-LYSTER, M., & NIILEKSELA, C. (2017). Enhancing gifted education for underrepresented students: Promising recruitment and programming strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 79-95.

- ELLIOTT S, KRATOCHWILL T, LITTLEFIELD-COOK J, TRAVERS J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- FORD, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32, 4–14.
- FORD, D. Y., DICKSON, K. T., DAVIS, J. L., SCOTT, M. T., & GRANTHAM, T. C. (2018). A culturally responsive equity-based bill of rights for gifted students of color. *Gifted Child Today*, 41(3), 125-129.
- FORD, D. Y., & GRANTHAM, T. C. (2003). Parenting gifted culturally diverse children: A focus on education-related issues and needs. *Understanding Our Gifted*, 15, 12–17.
- FORD, D. Y., & HARRIS III, J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- FORD, D. Y., HARRIS III, J. J., TYSON, C. A., & FRAZIER TROTMAN, M. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2), 52-58.
- FORD, D. Y., JAMES L. MOORE III & H. RICHARD MILNER (2004). Beyond culture blindness: A model of culture with implications for gifted education. *Roeper Review*, 27(2), 97-103.
- FORD, D. Y., & TAREK C. GRANTHAM (2003). Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory into Practice*, 42(3), 217-225.
- FRASIER, M. (1989). Poor and minority students can be gifted, too. *Educational Leadership*, 46, 16-18.
- FREILICH, M. (1989). Introduction: Is culture still relevant? In M. Frielich (Ed.), *The relevance of Culture* (pp. 1-7). New York: Morgan & Garvey.
- FRIESEN, B. J., & HUFF, B. (1990). Parents and professionals as advocacy partners. *Preventing School Failure*, 34(3), 31–36.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- GENSHAFT, J. (1991). The gifted adolescent in perspective. In M. Birely & J. Genshaft (Eds), *Understanding the gifted adolescent: Educational development and multicultural issues* (pp.259-262). New York: Teachers College Press.
- GOLLNICK, D. M., & CHINN, P. C. (2004). *Multicultural education in a pluralistic society* (6* ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

- GRANTHAM TAREK C. (2005). Parent Advocacy for Culturally Diverse Gifted Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 138-147.
- HAMILTON, R., MCCOACH, D. B., TUTWILER, M. S., SIEGLE, D., GUBBINS, E. J., CALLAHAN, C. M., ... & MUN, R. U. (2018). Disentangling the roles of institutional and individual poverty in the identification of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 6-24.
- HARMON, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner-city students. *Roeper Review*, 24(2), 68-75.
- HERRNSTEIN, R., & MURRAY, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- HILLIARD, A. G., III. (1991). Do we have the will to educate all children? *Educational Leadership*, 49, 31-36.
- HODGES, J., & GENTRY, M. (2020). Underrepresentation in Gifted Education in the Context of Rurality and Socioeconomic Status. *Journal of Advanced Academics*.
doi:10.1177/1932202X20969143
- HODGES, J., TAY, J., MAEDA, Y., & GENTRY, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- HOLLINS, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- IBÁÑEZ GARCÍA, A., GALLEGO ÁLVAREZ, T., GARCÍA ROMÁN, M., GUILLÉN MARTÍN, V. M., TOMÉ MERCHÁN, D., & CASTRO ZAMUDIO, S. (2020). University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Sustainability*, 12(13), 5282.
- KARACABEY, M. F., OZDERE, M., & BOZKUS, K. (2019). The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- LOCKHART, K., & MUN, R. U. (2020). Developing a Strong Home-School Connection to Better Identify and Serve Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted and Talented Students. *Gifted Child Today*, 43(4), 231-238.
- MADDOCKS, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192.

- MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200.
- 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.
- MITANA, J. M. V., MUWAGGA, A. M., & SSEMPALA, C. (2019). Assessment for successful intelligence: A paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 106-115.
- MORGAN, H. (2019). The lack of minority students in gifted education: Hiring more exemplary teachers of color can alleviate the problem. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(5), 156-162.
- MUN, R. U., EZZANI, M. D., & LEE, L. E. (2020). Culturally Relevant Leadership in Gifted Education: A Systematic Literature Review. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 108-142.
- OTT, D. L., & MICHAILOVA, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99-119.
- OTTWEIN, J. K. (2020). Working toward equitable gifted programming: The school psychologist's role. *Psychology in the Schools*, 57(6), 937-945.
- PARKER, J. D., SAKLOFSKE, D. H., & KEEFER, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- PERRY, T., STEELE, C., & HILLIARD, A. (2003). *Young, gifted, and Black: Promoting high achievement among African American students*. Boston, MA: Beacon Press.
- PETERS, S. J., GENTRY, M., WHITING, G. W., & MCBEE, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287.
- PETERSON, J. S. (1999). Gifted through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 354-383.

- ROBERT J. STERNBERG (2007). Cultural concepts of giftedness, *Roepers Review*, 29(3), 160-165.
- ROBINSON, A., & MOON, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8–25.
- SCHIEBER, N. B. A. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship: The parents' perspective. *Child Indicators Research*, 12(6), 2151-2171.
- SIEGLE, D., DAVIA RUBENSTEIN, L., & MCCOACH, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614.
- SILVERMAN, L. K. (2021). Honoring the precious uniqueness of your gifted child. *Gifted Education International*, 37(1), 67-79.
- SMEDSRUD, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97.
- STEENBERGEN-HU, S., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & CALVERT, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- STERNBERG, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-41.
- STERNBERG, R. J. (1997). A triadic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 43–53). Boston: Allyn & Bacon.
- STEMBERG, R. J., & CLINKENBEARD, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying teaching, and assessing gifted children. *Roepers Review*, 17, 255-260.
- STEMBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. (1997). The cognitive costs of physical and mental ill health: Applying the psychology of the developed world to the problems of the developing world. *Eye on Psi Chi*, 2(1), 20-27.
- STEMBERG, R. J., & KAUFMAN J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- SYAFRIL, S., YAUMAS, N. E., ISHAK, N. M., YUSOF, R., JAAFAR, A., YUNUS, M. M., & SUGIHARTA, I. (2020). Characteristics and educational needs of gifted young scientists: a focus group study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 947-954.

- TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2003). *Statistics and trends in the education of Blacks*. Washington, DC: Author.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF THE SECRETARY, OFFICE OF PUBLIC AFFAIRS. (2003). *No Child Left Behind: A Parents' Guide*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- YEO, L. S., & PFEIFFER, S. I. (2018). Counseling gifted children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multi-cultural population. *Gifted Education International*, 34(1), 64-75.
- YOON, J., KIM, K. J., & KOO, K. (2020). Enrichment program for the ethnic minority of gifted and talented students in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B*, 10(1), 36-50.



Περίληψη

Η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία των ταλαντούχων μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης αποτελεί σήμερα μια διαρκή πρόκληση. Οι υφιστάμενες συνθήκες προστάζουν την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και διαδικασιών αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τα εμπόδια και οι δυσκολίες, που αναδύονται στη χαρισματική εκπαίδευση, αναφορικά με τη χαρισματικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, συνδέονται αφενός με τη δυσκολία εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, και αφετέρου με την ένταξή τους σε ανάλογα προγράμματα. Παράλληλα, εντοπίζονται και ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης της ίδιας της έννοιας της χαρισματικότητας. Βασικός αντικειμενικός σκοπός είναι να οριστούν και να προσδιοριστούν επακριβώς οι έννοιες του πολιτισμού και της χαρισματικότητας. Στη συνέχεια, επιχειρείται να γίνει η σύνδεση των δύο αυτών εννοιών και να παρουσιαστεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους. Ακολουθώντας, να τονισθεί η αδήριτη ανάγκη για την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την ενημερότητα των εκπαιδευτικών, με σκοπό την επιτυχή και δίκαιη ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών σε ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης. Επίσης, γίνε-

ται λόγος για τον κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο των γονέων ως συνηγόρων των χαρισματικών παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με σκοπό την αντιστροφή της υποεκπροσώπησης των παιδιών αυτών στα χαρισματικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, πολιτισμός, πολιτισμική ετερότητα, πολιτισμική ευαισθητοποίηση, υποεκπροσώπηση

Io Theodoritsi

Alexandros-Stamatios Antoniou

Giftedness and Cultural Diversity

Abstract

The ever-increasing diversity of gifted students in the classroom and within gifted education services, constitutes a current, constant challenge. The existing conditions necessitate the reform of educational policies and practices, as well as teachers' development of skills and specialised knowledge. The emerging impediments and difficulties in the field of gifted education, concerning gift and cultural diversity, are associated to the difficulty of identifying gifted students, who come from different cultural backgrounds, and their integration into related programmes. The main objective is to emphasise the overwhelming need for teachers' cultural awareness and information, as a means to successfully and fairly integrate gifted students in related education programmes. The parents' crucial and decisive role is also addressed, as advocates for gifted children from different cultural backgrounds, with a view to reversing their under-representation in education programmes for the gifted.

Keywords: giftedness, culture, cultural diversity, cultural awareness, under-representation