



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ,
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Χαρισματικότητα και εκπαίδευση. Αντιλήψεις και πρακτικές.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οικονομοπούλου Βασιλική

Τριμελής επιτροπή αξιολόγησης:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Καρακατσάνη Δέσποινα

Μέλη επιτροπής: κ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα

κ. Τσακίρη Δέσποινα

Κόρινθος, 2023

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	10
1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ	10
1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	13
1.2.1. Το μοντέλο «της πολλαπλής νοημοσύνης» του H. Gardner.....	13
1.2.2. Το μοντέλο «του Μονάχου» του Heller.....	14
1.2.3. Το μοντέλο «των τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli	15
1.2.4. Το «Πενταγωνικό» μοντέλο του Sternberg.....	17
1.2.5. Το «Πολυπαραγοντικό» μοντέλο του Monks	18
1.2.6. Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου του Fr. Gagné.....	18
1.3. ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΗΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	19
1.4. ΤΥΠΟΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	24
2.1. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	24
2.1.1. Η Σχολική υποεπίδοση.....	27
2.1.2. Η Τελειοθηρία.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	31
3.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ...	31
3.1.1. Αγγλία	31
3.1.2. Αυστρία	31
3.1.3. Γερμανία.....	32
3.1.4. Ελβετία.....	33
3.1.5. Δανία	33
3.1.6. Ισπανία	34
3.1.7. Ολλανδία.....	34
3.1.8. Ουγγαρία.....	35
3.1.9. Τσεχία.....	36
3.1.10. Φινλανδία.....	36
3.2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	37
3.2.1. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Υψηλής Ικανότητας (ECHA)	37
3.2.2. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υποστήριξης Ταλέντου (European Talent Support Network).....	38
3.2.3. E-GIFT	38
3.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	39
3.4 ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	42
3.4.1. Center of Talented Youth (CTY) Greece at Anatolia College (Johns Hopkins CTY) ...	42
3.4.2. Ελληνική Mensa.....	44
3.4.3. Χαρισμάθεια.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 :ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	46
4.1. Αντικειμενικές μετρήσεις	46
4.1.1. Τεστ νοημοσύνης (ή τεστ γενικών νοητικών ικανοτήτων).....	46
4.1.1.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των τεστ IQ.....	47
4.2. Υποκειμενικές μετρήσεις.....	48
4.2.1. Υποδείξεις από τους γονείς.....	48
4.2.2. Συμμετοχή σε διαγωνισμούς.....	49
4.2.3. Υποδείξεις των εκπαιδευτικών	49
4.2.4. Υποδείξεις των συμμαθητών	50
4.2.5. Αυτοαναφορά.....	50
4.3. Πιθανά προβλήματα των υποκειμενικών υποδείξεων	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	52
5.1. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	52
5.1.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	53
5.1.2. Επιτάχυνση	54
5.1.3.Εμπλουτισμός	55
5.1.4. Ομαδοποίηση	56
5.1.5. Συμπύκνωση	56
5.1.6. Ανεξάρτητη μελέτη.....	56
5.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	57
5.2.1. Μοντέλο σχολικού εμπλουτισμού Schoolwide Enrichment Model (SEM)	57
5.2.2. Μοντέλο αυτόνομου μαθητή/τριας Betts (Betts’s Autonomous Learner Model, 1999)	58
5.2.3. Μοντέλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Feldhusen’s Purdue Secondary Model	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	60
6.1. Η συμβολή του εκπαιδευτικού.....	60
6.2. Η συμβολή του σχολείου	61
6.3. Η συμβολή του κράτους	62
6.4. Η συμβολή της οικογένειας	63
Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
7.1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	64
7.2. Μέθοδος της έρευνας	65
7.3. Μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων	67
7.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	69
7.5. Τα χαρακτηριστικά της εις βάθος συνέντευξης	69
7.6. Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	70
7.7. Οδηγός Συνέντευξης	71
7.8. Δείγμα έρευνας	73
7.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	76
7.10. Δεοντολογικά ζητήματα στη διεξαγωγή συνέντευξης	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	119

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καρακατσάνη Δέσποινα για τη συνεργασία και την καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Χρωστάω, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον φίλο και συνάδελφο Απόστολο Καπρούλια για τον χρόνο που διέθεσε, την προθυμία και την έμπρακτη βοήθειά του, που ποτέ δε δίστασε να μου δώσει.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική αυτή εργασία εστιάζει στις απόψεις, των εξειδικευμένων στη χαρισματικότητα, εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα παιδιά υψηλών δεξιοτήτων μάθησης του Κέντρου για τα Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά/ Center for Talented Youth (CTY) Greece, το οποίο βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη και αποτελεί το μοναδικό τέτοιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Νοτιοανατολική Ευρώπη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του εξωσχολικού προγράμματος CTY Greece στην καλλιέργεια και την ενίσχυση των ξεχωριστών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών/τριών. Προς τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και το «εργαλείο» της ημιδομημένης συνέντευξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι μια ετερογενής ομάδα που παρουσιάζουν ποικίλα χαρακτηριστικά, ενώ δεν παρουσιάζουν απαραίτητα και υψηλές σχολικές επιδόσεις. Είναι αναγκαίο να αναγνωρίζονται άμεσα προκειμένου να αναπτύξουν τις ξεχωριστές δεξιότητές τους. Οι διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται βέλτιστα στις δυνατότητές τους αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιλογή που χρήζει άμεσης εφαρμογής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι χαρισματικοί μαθητές/τριες θα απολαμβάνουν, όπως άλλωστε όλοι οι μαθητές/τριες δικαιούνται, το δικαίωμα σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα «αντάξια» των δυνατοτήτων και των προσδοκιών τους.

Λέξεις - Κλειδιά: Χαρισματικότητα, Κέντρο για τα Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά/ Center for Talented Youth (CTY) Greece, Εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

ABSTRACT

This thesis focuses on the perceptions of gifted-specialized Secondary Education teachers for children with high learning skills of the Center for Talented Youth (CTY) Greece, which is located in Thessaloniki and is the only one Educational Institution of its kind both in Greece and in Southeast Europe. The purpose of this research is to investigate the contribution of the CTY Greece extracurricular program to the cultivation and enhancement of the unique potential of gifted students. For this purpose, qualitative research and the semi-structured interview were used.

According to the results of the research, it was found that gifted children are a heterogeneous group that present a variety of characteristics, though do not necessarily display high academic performance. It is necessary for these students to be identified immediately in order to develop their distinct skills. The teaching practices that optimally respond to their capabilities, concern differentiated teaching, an option that needs immediate implementation in the Greek public school system. In this context of differentiated teaching, gifted students will benefit from an educational system worthy of their abilities and expectations, as is their right.

Keywords: Giftedness, Center for Talented Youth (CTY) Greece, Education, Differentiated Teaching.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία με τίτλο: «Χαρισματικότητα και εκπαίδευση. Αντιλήψεις και πρακτικές» εξετάζει τις απόψεις, εξειδικευμένων στην χαρισματικότητα, εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα παιδιά υψηλών δεξιοτήτων μάθησης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατά καιρούς έχουν αποδοθεί διαφορετικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί στη χαρισματικότητα, κυρίως λόγω της ταύτισης της εν λόγω έννοιας με γνωστικές λειτουργίες ή και τη σημασιολογική συμπερίληψή της με όλα εκείνα τα ανθρώπινα επιτεύγματα του νοητικού, ακαδημαϊκού, δημιουργικού και καλλιτεχνικού τομέα (Gottfredson, 2004).

Για τον λόγο αυτόν η Αμερικανική Εταιρεία για τα Χαρισματικά Παιδιά (NAGC) οδηγήθηκε, το έτος 2019, σε μία καθοριστική για την έρευνα επικαιροποίηση του ορισμού. Κατά τους εκπροσώπους της, λοιπόν, η χαρισματικότητα αφορά μαθητές/τριες με χαρίσματα και ταλέντα που αποδίδουν - ή έχουν την ικανότητα να αποδώσουν - σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας, εμπειρίας και περιβάλλοντος σε έναν ή περισσότερους τομείς (NAGC, 2019).

Η ερευνητική κοινότητα έχει ιδιαίτερος επιμένει στον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της «χαρισματικότητας», λόγω ακριβώς του ότι πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο παραμένει ακόμα «ανοικτό», καθώς περιέχει μία δυναμική εκδίπλωση, κυρίως όσον αφορά στην ανάγκη ανάπτυξης σχετικών πρωτοβουλιών εκπαίδευσής τους.

Αν και στην Ευρώπη, κυρίως όμως στην Αμερική, αναπτύσσονται εδώ και πολλά χρόνια πολιτικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών, στην Ελλάδα η έννοια της «χαρισματικότητας» ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Μπογδάνου, 2009). Η υπάρχουσα κατάσταση ή πραγματικότητα σχετίζεται αναμφίβολα με τον ελλιπή νομοθετικό σχεδιασμό, καθώς στην Ελλάδα δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη ένα σαφές κανονιστικό πλαίσιο το οποίο να ρυθμίζει τα θέματα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών/τριών. Η σχετική νομοθεσία είναι προφανώς αποσπασματική, έτσι ώστε κάποιος δικαίως να συνάγει το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών δεν αποτελεί προτεραιότητα του κράτους (Λιόση, 2018).

Η έλλειψη, μάλιστα, σαφούς εκπαιδευτικής στρατηγικής στην Ελλάδα για τα χαρισματικά παιδιά και η ύπαρξη νομοθετικού κενού ως προς τη θεσμοθέτηση ειδικών

προγραμμάτων εκπαίδευσης αλλά και πρακτικών αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, έχει ως επακόλουθο οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες να μην αναπτύσσουν το δυναμικό τους και να μην καλύπτονται οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα (Ρήγα, & Ρήγα, 2019).

Κατά την παρούσα, λοιπόν, επιστημονική - ερευνητική ανάγνωση του θέματος θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί ότι το ισχύον στην Ελλάδα νομοθετικό και εκπαιδευτικό κενό χρήζει άμεσων βελτιωτικών παρεμβάσεων, καθώς η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών δεν έχει προσλάβει καμιά συγκεκριμένη μορφή στο πλαίσιο του κύριου αναλυτικού προγράμματος της δημόσιας εκπαίδευσης (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000).

Η ανυπαρξία ειδικών σχεδιασμένων προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά, δημιουργεί πρόβλημα στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Όπως όλοι οι μαθητές/τριες, έτσι και οι χαρισματικοί μαθητές/τριες αξίζουν το δικαίωμα σε μια «προκλητική» εκπαίδευση αντάξια των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Αυτός θα πρέπει να είναι ο στόχος του σχολείου, να δώσει στα χαρισματικά παιδιά μια ακαδημαϊκή εμπειρία που τους προκαλεί, τους αναπτύσσει τις δεξιότητες, τους ενθαρρύνει και τους εξελίσσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Αλεξανδρή, 2018).

Στην αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Η μη παροχή προγραμμάτων ισάξιων προς τις εξαιρετικές ικανότητές τους, η έλλειψη των κατάλληλων ακαδημαϊκών κινήτρων (Yoo & Moon, 2006) επηρεάζει τα χαρισματικά παιδιά γιατί τα απογοητεύει, τα αποθαρρύνει, τα απομακρύνει από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και είναι δυνατόν να τα στρέψει ενάντια στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Αναμφισβήτητα, για τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα από αυτά που υπάρχουν στα τυπικά σχολεία, καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν και να καλλιεργηθούν όλες οι νοητικές τους ικανότητες (Αλεξανδρή, 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το νομοθετικό και εκπαιδευτικό κενό και μελετά τις απόψεις των εξειδικευμένων στη χαρισματικότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Κέντρου για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά/ Center for Talented Youth (CTY) Greece που βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη και αποτελεί το μοναδικό Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στην Ελλάδα και τη

Νοτιοανατολική Ευρώπη. Στοχεύει να καταγράψει τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, τις ανάγκες τους, τους τρόπους υποστήριξής τους αλλά επιπροσθέτως και να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY Greece συμβάλλουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση των ξεχωριστών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών.

Η διπλωματική αυτή εργασία δομείται σε δύο βασικά μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο πρώτο, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι βασικές παράμετροι της έννοιας της χαρισματικότητας, τα ισχύοντα θεωρητικά μοντέλα της χαρισματικότητας, οι μύθοι γύρω από τη χαρισματικότητα, οι τύποι των χαρισματικών παιδιών αλλά και το πώς επακριβώς προσδιορίζεται ή οργανώνεται η εκπαίδευση των χαρισματικών αυτών παιδιών τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα. Παράλληλα, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των μοντέλων διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, των τρόπων εντοπισμού τους αλλά και των διεθνών πρακτικών που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευσή τους με στόχο τη διαρκή υποστήριξή τους.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας διαρθρώνεται στη βάση τριών καίριων, κατά την εκτίμησή μας, ερωτημάτων: α) ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα; β) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική και τη διδακτική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο πλαίσιο ενός εξωσχολικού Προγράμματος, σχεδιασμένου ειδικά για χαρισματικούς μαθητές/τριες; και γ) Το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών;

Τα ερωτήματα αυτά θα απευθυνθούν σε καθηγητές/τριες του Κέντρου για τα Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά (Center for Talented Youth (CTY) Greece), των οποίων, όμως, οι αρμοδιότητες εκτείνονται και πέραν του αμιγώς εκπαιδευτικού ρόλου τους. Θα αναζητηθούν, δηλαδή, εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα έχουν καθοριστική συμβολή στην οργάνωση, στη λειτουργία και στον συντονισμό των σχετικών με τη χαρισματικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων (σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία). Η μέθοδος λοιπόν, η οποία θα ακολουθηθεί στο δεύτερο αυτό μέρος την εργασίας, θα είναι εκείνη της ποιοτικής έρευνας με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η συμβολή της μελέτης αυτής στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών κινείται καταρχήν και καταρχάς προς μία διττή κατεύθυνση, αρχικά – στο πεδίο αναφοράς του CTY Greece - να επιβεβαιώσει, κατά την επιστημονική δεοντολογία,

ορισμένα από όσα σχετικώς οι μελετητές έχουν επισημάνει και, συνακόλουθα, να αναδείξει την αξία μίας ευέλικτης και σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας έστω και στα πλαίσια ενός εξωδιδασκτικού προγράμματος για τα χαρισματικά παιδιά. Μίας διαδικασίας σημειωτέον, η οποία δε θα προσβλέπει αυστηρά στη μαθησιακή - γνωστική εξέλιξη των παιδιών αυτών, αλλά και στην κοινωνικο - συναισθηματική ωρίμανσή τους. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά, η οποία οπωσδήποτε δε θα παραβλέπει τα ενδιαφέροντά τους, τις γνωστικές ανάγκες και δεξιότητες, αλλά βεβαίως και δε θα παραγνωρίζει τα επαγγελματικά ή άλλα ενδιαφέροντά τους. Στο πεδίο, ωστόσο, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά, καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, δε θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός πως, είτε υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο για την ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών/τριών είτε όχι, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, οι οποίοι θα αναλάβουν τελικώς την προώθηση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Το κοινωνικό ενδιαφέρον για άτομα με υψηλές δεξιότητες, χαρίσματα, ταλέντα και εξαιρετικές ικανότητες χρονολογείται χιλιάδες χρόνια πριν. Έννοιες όπως «χαρισματικοί» και «ταλαντούχοι» ήταν στενά συνδεδεμένοι με τη νοημοσύνη. Αυτή η σύνδεση επικράτησε στις αρχές του 1900, όταν οι Γάλλοι ψυχολόγοι Alfred Binet και Theodore Simon (1916) κατασκεύασαν ένα τεστ που παρείχε ένα μέσο στα σχολεία για να προσδιορίσουν το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών/τριών στη βάση της πνευματικής ικανότητας .

Ο Lewis M. Terman (1925), διακεκριμένος ψυχολόγος και πρωτοπόρος στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης, διεξήγαγε μια ολοκληρωμένη ερευνητική μελέτη χαρισματικών ατόμων, τη δεκαετία του 1920, και εστίασε την προσοχή στην αναγνώριση, αλλά και στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με χαρίσματα και ταλέντα. Ο Terman εργάστηκε για να τροποποιήσει ένα υπάρχον τεστ που αναπτύχθηκε από το Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet, το οποίο και σχεδιάστηκε για τη μέτρηση των σχολικών δεξιοτήτων και όχι της νοημοσύνης αυτής καθαυτής. Δημιούργησε την κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet. Με τη συνδρομή της εν λόγω κλίμακας, ο Terman ανέπτυξε έναν από τους πρώτους ορισμούς της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Αυτός πρότεινε ότι η υψηλή επίδοση ήταν συνέπεια του υψηλού δείκτη νοημοσύνης (IQ), έτσι όπως εκείνος αποτυπώνεται ή εγγράφεται στο τυποποιημένο όργανο δοκιμών Stanford-Binet Intelligence Scale (Dai, 2010, Reis & Renzulli, 2010). Ο Terman θεώρησε ένα IQ πάνω από 135 ως μέτρια προικισμένο, πάνω από 150 ως εξαιρετικά προικισμένο και, με την ιδιοφυΐα να ορίζεται από τον Terman ως IQ 180+ (Assouline, 2003).

Η L. Hollingworth (1926, 1939) μια άλλη πρωτοπόρος στη χαρισματικότητα, δίδαξε το πρώτο μάθημα για χαρισματικούς μαθητές/τριες και δημοσίευσε το πρώτο εγχειρίδιο στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης. Ανέπτυξε μια διευρυμένη αντίληψη της χαρισματικότητας, ενσωματώνοντας πιο διαφορετικούς τομείς, όπως τη δημιουργικότητα, την ηγεσία και άλλα κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Υποστήριξε ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός χαρισματικότητας, τόσο μεγαλύτερες

είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού.

Ενώ οι όροι «χαρισματικοί» και «ταλαντούχοι», συχνά, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σε όλη τη βιβλιογραφία, υπάρχουν κάποιες εννοιολογικές διαφορές μεταξύ αυτών των δύο. Ο Gagne (1985, 1991) διαφοροποίησε τις δύο έννοιες ορίζοντας τη χαρισματικότητα ως την ικανότητα άνω του μέσου όρου σε φυσική, μη εκπαιδευμένη, αυθόρμητη και ανθρώπινη ικανότητα (δεξιότητα, πνευματική ή δημιουργική ικανότητα) και ταλέντο ως την ικανότητα άνω του μέσου όρου σε έναν τομέα ή πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ., μαθηματικά ή μουσική) που εκδηλώνεται όταν το άτομο ασχολείται, εκπαιδεύεται, εξασκείται συστηματικά (Daniels & McCollin, 2010).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί θεωρητικοί, ψυχολόγοι, ερευνητές, ασχολήθηκαν όχι μόνο με την έννοια της χαρισματικότητας αλλά και πρότειναν διάφορους ορισμούς της χαρισματικότητας. Ωστόσο, κανένας δεν έχει γίνει παγκοσμίως αποδεκτός ως ένα τυπικό κριτήριο ορισμού για την περιγραφή των εξαιρετικών χαρισμάτων, των αξιοσημείωτων ταλέντων, του εξαιρετικά υψηλού επιπέδου ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών και των νέων. Μερικά από τα προβλήματα που σχετίζονται με τον ορισμό της χαρισματικότητας προέρχονται από:

- τις διαφορετικές θεωρητικές απόψεις για τη χαρισματικότητα·
- το ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών
- τους ποικίλους ορισμούς της χαρισματικότητας (π.χ. ψυχομετρικοί ορισμοί, ορισμοί χαρακτηριστικών, εκπαιδευτικά προσανατολισμένους ορισμούς)
- τη διαφοροποίηση στις κουλτούρες ως προς το τι θεωρείται χαρισματικότητα·
- τις διάφορες ορολογίες που χρησιμοποιούνται
- τη συνεχιζόμενη έρευνα στο πεδίο (Daniels, 2003).

Διαφορετικοί, λοιπόν, εννοιολογικοί προσδιορισμοί αποδίδονται στη χαρισματικότητα. Βασικό σημείο διαφοροποίησης των ορισμών αποτελεί η ταύτιση της χαρισματικότητας με γνωστικές λειτουργίες ή με την υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης οπτικής που ενσωματώνει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα του νοητικού, ακαδημαϊκού, δημιουργικού και καλλιτεχνικού τομέα (Gottfredson, 2004).

Κατά την Porter (1999) χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα τα οποία έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν σε βαθμό πολυπλοκότητας και ρυθμού ο οποίος είναι εξαιρετικά προχωρημένος συγκριτικά μ' αυτόν που διαθέτουν οι συνομήλικοί τους σε μία ή

περισσότερες περιοχές γνώσης, τις οποίες επιδοκιμάζει και θεωρεί πολύτιμες η κοινωνικοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) ο ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο εξής (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): *«Χαρισματικό άτομο είναι κάποιο, το οποίο δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση».*

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να προτιμάται διεθνώς η χρήση του όρου «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ως ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους. Ως αποτέλεσμα έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγγούρας, 2008).

Το 2010 η Αμερικανική Εταιρεία για τα Χαρισματικά Παιδιά επιχειρώντας να γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων δίνει τον εξής ορισμό: τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξέχουσες ικανότητες μάθησης και αντίληψης και εξαιρετική τεκμηριωμένη επίδοση που τους τοποθετούν στο υψηλότερο 10% των συνομηλίκων τους σε δομημένα πεδία δραστηριότητας με το δικό τους συμβολικό σύστημα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική) ή / και σε έναν τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. εικαστικά, άθληση, χορός). Παρόλα αυτά, διάφοροι παράγοντες

μπορεί να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των υψηλών ικανοτήτων (NAGC, 2010).

Ο ορισμός αυτός επικαιροποιείται το 2019 ως εξής: οι μαθητές/τριες με χαρίσματα και ταλέντα αποδίδουν - ή έχουν την ικανότητα να αποδώσουν - σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, εμπειρίας και περιβάλλοντος σε έναν ή περισσότερους τομείς. Χρηζουν τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική τους εμπειρία για να μάθουν και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Μαθητής/τρια με χαρίσματα και ταλέντα:

- Προέρχεται από όλους τους φυλετικούς, εθνοτικούς και πολιτιστικούς πληθυσμούς, καθώς και από όλα τα οικονομικά στρώματα.
- Απαιτείται επαρκής πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του/της.
- Χρειάζεται υποστήριξη και καθοδήγηση για να αναπτυχθεί κοινωνικά και συναισθηματικά καθώς και στους τομείς του ταλέντου του/της.
- Απαιτούνται ποικίλες υπηρεσίες με βάση τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του/της (NAGC, 2019).

1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.2.1. Το μοντέλο «της πολλαπλής νοημοσύνης» του H. Gardner

Με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο Gardner (1999) προτείνει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφόρων τύπων νοημοσύνη που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομες. Για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας, απόδοσης στο σχολείο και ύπαρξης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Έτσι ο Gardner επισημαίνει τα παρακάτω είδη νοημοσύνης:

α) **Γλωσσική Νοημοσύνη:** Αφορά στη δεξιότητα για ομιλία, συμπεριλαμβανομένου και τους μηχανισμούς που αφορούν τη σύνταξη (γραμματική), τη φωνολογία (ήχοι ομιλίας), την πρακτική (εφαρμογή και χρήση της Γλώσσας σε διάφορα πλαίσια) και τη σημασιολογία (νόημα).

β) **Λογική Μαθηματική νοημοσύνη:** Νοείται ως η ικανότητα εκτίμησης και χρήσης σχέσεων όταν απουσιάζουν τα αντικείμενα ή η δράση, δηλαδή περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της αφηρημένης σκέψης. Αναφέρεται στην επίλυση και στην

κατανόηση μαθηματικών εννοιών και γενικά στις διαδικασίες λογικών συνειρμικών ιδεών.

γ) **Μουσική νοημοσύνη:** Περιλαμβάνει την ικανότητα επικοινωνίας, δημιουργίας και κατανόησης νοημάτων που παράγονται από ήχους, μαζί με μηχανισμούς που είναι αφιερωμένοι στο ρυθμό, στο ύψος και στον τόνο του ήχου.

δ) **Σωματοκινησθητική νοημοσύνη:** Η ικανότητα χρήσης μέρους ή όλου του σώματος για επίλυση προβλημάτων. Συμπεριλαμβάνει τον έλεγχο λεπτών και αδρών κινητικών χειρισμών και την ικανότητα χειρισμού εξωτερικών αντικειμένων.

ε) **Οπτική-Χωρική Νοημοσύνη:** Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς χωρικές και οπτικές πληροφορίες, να τις αναδημιουργεί και να τροποποιεί οπτικές εικόνες χωρίς νύξη στο αρχικό ερέθισμα. Περιλαμβάνει τη δημιουργία αναπαραστάσεων και την ικανότητα προσανατολισμού, σχημάτων στο χώρο και νοερών εικόνων.

στ) **Διαπροσωπική Νοημοσύνη:** Αφορά στην ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων.

ζ) **Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:** Η ικανότητα να ξεχωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, τις προθέσεις αλλά και τα κίνητρά του. Αναφέρεται δηλ. στην επίγνωση και οικοδόμηση της ταυτότητας και της αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς όπως αυτή εκδηλώνεται στις διάφορες καταστάσεις.

η) **Νατουραλιστική Νοημοσύνη:** Αφορά στην ικανότητα παρακολούθησης των γεγονότων της φύσης και της ικανότητας αντίληψης του γεωφυσικού χώρου (Gardner, 1999, Χατζημουσιάδης, 2018).

1.2.2. Το μοντέλο «του Μονάχου» του Heller

Το μοντέλο «του Μονάχου» εκπονήθηκε από τον Kurt Heller (1986) και υιοθετεί αρκετά στοιχεία από τη θεωρία του Gagne για τον καθορισμό της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, για την εξέλιξη των έμφυτων ικανοτήτων ενός ατόμου σε εξαιρετικές - χαρισματικές επιδόσεις απαιτούνται κάποιες συνθήκες. Για τον καθορισμό της χαρισματικότητας υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Οι ιδιαίτερες κλίσεις, δηλαδή οι χαρισματικές ενδείξεις, όπως οι νοητικές ικανότητες, οι δημιουργικές ικανότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες, η πρακτική νοημοσύνη, οι

καλλιτεχνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες επηρεάζονται από διάφορους εξωγενείς ή ενδογενείς ρυθμιστές.

Έτσι, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τους παραπάνω τομείς οφείλονται τόσο στο ίδιο το ταλέντο όσο και στο εκάστοτε ενθαρρυντικό περιβάλλον. Ως περιβαλλοντικοί παράγοντες νοούνται το οικείο μαθησιακό περιβάλλον, το οικογενειακό κλίμα, η ποιότητα της διδασκαλίας, το κλίμα της σχολικής τάξης και τα καθοριστικά γεγονότα ζωής, τα οποία επηρεάζουν την εξέλιξη του εσωτερικού δυναμικού σε επιτυχημένη ή μη συμπεριφορά. Παρουσιάζεται, λοιπόν, μια διαδικασία πολλαπλής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων, η οποία είναι διαρκής και εξαρτάται από το κλίμα και τις ευκαιρίες που προσφέρονται από το περιβάλλον. Έτσι, τα άτομα με ιδιαίτερο ταλέντο θα πρέπει να αποζητούν να τους προσφέρονται ευνοϊκές συνθήκες, ώστε να αυξάνουν τις πιθανότητές τους για υψηλές επιδόσεις (Λόξα, 2004, Καλλιακμάνη, 2017).

1.2.3. Το μοντέλο «των τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli

Το πιο διαδεδομένο και ενδεχομένως το πιο λειτουργικό μοντέλο χαρισματικότητας μέχρι σήμερα υπέδειξε ο Renzulli, ο οποίος διετέλεσε και διευθυντής του Εθνικού Ερευνητικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στο Πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ. Σύμφωνα με τον Renzulli (1986) η κάθε προσπάθεια εννοιολόγησης της χαρισματικότητας θα πρέπει να πληροί ορισμένα και σαφώς καθορισμένα κριτήρια, ενώ οι μέθοδοι αξιολόγησής της οφείλουν να ελέγχονται μετέπειτα για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους.

Για την μέτρηση της ευφυΐας θα πρέπει να αποφεύγεται η τυπική πρακτική της αποτύπωσης ενός στείρου βαθμού που προέρχεται από μια νοητική δοκιμασία. Εντάσσει τη χαρισματικότητα σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) τη χαρισματικότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και β) τη δημιουργική χαρισματικότητα. Η πρώτη αναφέρεται στις εξέχουσες σχολικές επιδόσεις και γίνεται ευκολότερα αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς μέσω διαφόρων τεστ γνωστικών ικανοτήτων. Η δημιουργική όμως χαρισματικότητα παρατηρείται κυρίως στον ενήλικο πληθυσμό, αφορά τομείς όπως η σύνθεση μουσικής, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, η συγγραφή έργων, ο σχεδιασμός και η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων. Οι δύο κατηγορίες είναι εξίσου σημαντικές και συχνά υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Renzulli (1997), η χαρισματικότητα αφορά στην επίδραση τριών παραγόντων: α) την άνω του μέσου όρου ικανότητα, β) την επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος και γ) τη δημιουργικότητα. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε θεωρία «των τριών δακτυλίων», κατά την οποία η έννοια της χαρισματικότητας υπερβαίνει τα στενά όρια της αποτύπωσης ενός βαθμού του νοητικού πηλίκου του ατόμου. Κάποιος που διαθέτει υψηλό βαθμό IQ δε σημαίνει ότι έχει απαραίτητως αρκετή επιμονή κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου ή παράγει δημιουργικά αποτελέσματα. Μόνο η εκδήλωση και των τριών γνωρισμάτων είναι εφικτό να οδηγήσει το άτομο σε εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς, ακόμα και όταν αυτά εκδηλώνονται, άλλα σε λιγότερο ή σε περισσότερο βαθμό.

Η άνω του μέσου όρου ικανότητα καθορίζεται αφενός με τη γενική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει επεξεργασία και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προηγούμενη, αφετέρου αφορά στην ειδική ικανότητα που περιλαμβάνει την απόκτηση και την εφαρμογή γνώσεων σε περισσότερους από έναν τομείς δράσης.

Η αφοσίωση και η επιμονή στην εργασία παραπέμπει στην εκπλήρωση ενός στόχου. Η σημασία της επιμονής σε ένα στόχο είναι μεγάλη καθώς προϋποθέτει αυτοπειθαρχία, θέληση, υψηλή αίσθηση καθήκοντος, πίστη στη δυνατότητα εκτέλεσης του έργου και τέλος συνεχή προσήλωση στο στόχο.

Η δημιουργικότητα, σχετίζεται με την ευκαμψία σκέψης, τη δημιουργία πρωτότυπων ιδεών, την επινοητικότητα και των εναλλακτικών τρόπων λύσης.

Ο Renzulli παραδέχεται ότι η μέτρηση της δημιουργικότητας αποτελεί δύσκολη διαδικασία καθώς περικλείει υποκειμενικούς παράγοντες. Με βάση τη συγκεκριμένη θεώρηση, η χαρισματική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε κάποια παιδιά, συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Μερικά χρόνια αργότερα, ο Renzulli πρόσθεσε στην αρχική του θεώρηση πλήθος παραγόντων, που επηρεάζουν καθοριστικά την εκδήλωση της χαρισματικότητας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως: το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο, τα πρότυπα προς μίμηση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι εκπαιδευτικές συνθήκες κ.ά. (Renzulli & Reis, 1997).

Ο ευρύτερος στόχος του μοντέλου είναι η ευαισθητοποίηση / κινητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές/τριες, παρέχοντάς τους ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στην προσωπική πρωτοβουλία και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

1.2.4. Το «Πενταγωνικό» μοντέλο του Sternberg

Ο Sternberg (1986) στο πενταγωνικό μοντέλο της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας αναγνώρισε ότι η έννοια της χαρισματικότητας είναι απόλυτα σχετική, καθώς σε κάθε προσπάθεια προσέγγισής της υπεισέρχονται κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Έτσι τονίζεται η ανάγκη καθιέρωσης ορισμένων κριτηρίων που θα πρέπει να εφαρμόζονται για τον σαφή προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας. Δύο πάντως ευρύτερα κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας είναι η αριστεία και η σπανιότητα.

Στο μοντέλο του Sternberg η ανθρώπινη νοημοσύνη απαρτίζεται από τρία είδη, τα οποία αποτελούν και βασικά είδη της χαρισματικότητας.

Η πρώτη είναι η αναλυτική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τα μέρη ενός προβλήματος που πρόκειται να επιλύσει.

Η δεύτερη, η συνθετική - δημιουργική ικανότητα, αφορά στη δημιουργικότητα, αλλά και στη διορατικότητα του χειρισμού νέων καταστάσεων.

Η τρίτη, η πρακτική ικανότητα, αφορά στην εφαρμογή αναλυτικών, συνθετικών διαδικασιών σκέψης στην καθημερινή ζωή.

Ο Χατζημωυσιάδης (2018) επισημαίνει ότι κατά τον Sternberg (1986, 1999, 2003), για να κριθεί ένα άτομο ως χαρισματικό πρέπει να πληροί τις ακόλουθες πέντε προϋποθέσεις - κριτήρια:

1. **Το κριτήριο της υπεροχής.** Εξαιρετική επίδοση και υπεροχή του ατόμου σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας σε σχέση με την κοινωνική ομάδα που ανήκει και τους συνομηλίκους του.
2. **Το κριτήριο της σπανιότητας.** Υψηλή επίδοση και υπεροχή του ατόμου σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας ή εκδήλωση μίας ή περισσότερων σπάνιων δεξιοτήτων σε σύγκριση με την ομάδα αναφοράς των συνομηλίκων.
3. **Το κριτήριο της παραγωγικότητας.** Η επίδοση του ατόμου πρέπει να συνοδεύεται και από μια σταθερή και συνεπή παραγωγή ιδεών και προϊόντων και όχι να αποτελεί μια στιγμιαία ή αποσπασματική αντίδραση σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.
4. **Το κριτήριο της αποδεκτικότητας.** Η εξαιρετική επίδοση του ατόμου πρέπει διαρκώς να ανιχνεύεται και να πιστοποιείται μέσω αξιόπιστων και έγκυρων διαδικασιών.

5. Το κριτήριο της αξίας. Η επίδοση ή δεξιότητα του ατόμου οφείλει να συνάδει με τις ισχύουσες αξίες και νόρμες του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος αναφοράς (Sternberg, R., & Davidson, J., 1986, Λόξα, 2004).

1.2.5. Το «Πολυπαραγοντικό» μοντέλο του Monks

Ο ψυχοπαιδαγωγός Franz Monks, κατά την Καλλιακμάνη (2017), πρότεινε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, βασισμένο στις αρχικές απόψεις του Renzulli. Ο Monks, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία ενδογενή χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, όπως προτάθηκαν από τη θεώρηση του Renzulli, δηλ. την άνω του μέσου όρου ικανότητα, την προσήλωση - επιμονή στην εργασία και τη δημιουργικότητα, πρόσθεσε και την επίδραση του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Η οικογένεια, το σχολείο και η παρέα των συνομηλίκων αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης της χαρισματικότητας. Παράγοντες λοιπόν - όπως αυτοί - θα καθορίσουν αν το δυνάμει χαρισματικό παιδί θα εξελιχθεί σε ενεργεια χαρισματικό. Εξάλλου, τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση με τους φορείς κοινωνικοποίησης, οι οποίοι και καθορίζουν ως ένα βαθμό την ανάπτυξη τόσο των ατομικών όσο και των χαρισματικών συμπεριφορών (Monks & Katzko, 2008).

1.2.6. Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου του Fr. Gagné

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου του Gagné (2003), σύμφωνα με τη Λόξα (2004), προτείνει μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ της φύσης της χαρισματικότητας και αυτής του ταλέντου. Ο όρος «χαρισματικότητα», κατά τον Gagné, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται «χαρίσματα» ή «ξεχωριστές κλίσεις». Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από την εν λόγω χαρισματικότητα, παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία.

Αντίθετα, ο όρος «ταλέντο» προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Τα άτομα που ανήκουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες περιέχονται στο άνω 10% του πληθυσμού.

Το μοντέλο αυτό, στο χώρο της χαρισματικότητας, παρουσιάζει τέσσερις τομείς φυσικής ικανότητας: α) τον νοητικό, β) τον δημιουργικό, γ) τον κοινωνικο-συναισθηματικό και δ) τον αισθητικό-κινητικό. Αυτές οι φυσικές ικανότητες μπορούν να παρατηρηθούν σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο.

Τα ταλέντα αναδύονται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία μετατροπής αυτών των έντονων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για τα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτά τα πεδία δράσης μπορεί να είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους.

Στο υπό εξέταση μοντέλο, οι φυσικές κλίσεις ή οι ικανότητες λειτουργούν ως τα απαραίτητα «ακατέργαστα υλικά», ως οι βασικές προϋποθέσεις, προκειμένου αργότερα να αναπτυχθεί το ταλέντο. Έτσι προκύπτει ότι ένα ταλέντο προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη έμφυτων φυσικών ικανοτήτων που να υπερβαίνουν τον συνηθισμένο μέσο όρο. Κανείς δε μπορεί να είναι ταλαντούχος/α, εάν δε διαθέτει το έμφυτο χάρισμα. Η διαδικασία της ανάπτυξης του ταλέντου εκδηλώνεται όταν το παιδί ή ο/η ενήλικος/η αφιερωθεί στη συστηματική εκμάθηση και πρακτική. Διευκολύνεται ή παρεμποδίζεται η διαδικασία αυτή από τη δράση που παρουσιάζουν δύο συγκεκριμένοι καταλύτες, οι ενδοπροσωπικοί και οι περιβαλλοντικοί (Λόζα 2004).

1.3. ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΗΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τις Φουστάνα, & Ασλάνη (2018), σχετικά με την έννοια και τη σημασία της χαρισματικότητας υπάρχουν οι εξής μύθοι και παρανοήσεις:

Μύθος 1: Τα χαρισματικά παιδιά δε χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και μέριμνα, διότι διαθέτουν αυξημένες ικανότητες.

Αλήθεια: Τα χαρισματικά παιδιά χωρίς ειδική υποστήριξη δεν επιτυγχάνουν να φτάσουν στο ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Όταν απουσιάζουν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί παράγοντες, η δυναμική των χαρισματικών παιδιών δεν αναπτύσσεται, δεν εξελίσσεται, και τα παιδιά αυτά ως ενήλικες δε φτάνουν στο επίπεδο που θα έφταναν, αν είχαν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς χειρισμούς.

Μύθος 2: Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες εμφανίζουν παρόμοιο μαθησιακό και γνωστικό ύψος με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Αλήθεια: Τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν στο μαθησιακό και στο γνωστικό ύψος. Το μαθησιακό και γνωστικό ύψος των χαρισματικών μαθητών χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα, που συνδέονται με την υψηλή απόδοση. Αυτά είναι η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, η γνωστική ευελιξία και η στρατηγική χρήση.

Μύθος 3: Η χαρισματικότητα προκύπτει είτε από εγγενείς παράγοντες αποκλειστικά, είτε προκύπτει από την επίδραση του περιβάλλοντος αποκλειστικά.

Αλήθεια: Η χαρισματικότητα πηγάζει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εγγενείς ικανότητες του ατόμου και στο κατάλληλο περιβάλλον που τις ενεργοποιεί και τις αναπτύσσει σε υψηλό επίπεδο. Τα ερεθίσματα πρέπει να προσφέρονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η χαρισματικότητα, χωρίς την κατάλληλη εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη, τελεί εν υπνώσει.

Μύθος 4: Αυτός ο/η μαθητής/τρια δε μπορεί να είναι χαρισματικός/ή, έχει χαμηλούς βαθμούς.

Αλήθεια: Η υποεπίδοση περιγράφει μια ασυμφωνία μεταξύ της απόδοσης ενός μαθητή και της πραγματικής του ικανότητας. Οι ρίζες αυτού του προβλήματος διαφέρουν, με βάση τις εμπειρίες κάθε παιδιού. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες είναι πιθανόν να δυσανασχετούν στην τάξη, εφόσον δεν υπάρχουν γνωστικές προκλήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους στο σχολικό περιβάλλον. Άλλοι μαθητές/τριες μπορεί να συγκαλύπτουν τις ικανότητές τους, προσπαθώντας να ταιριάζουν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους. Ανεξάρτητα από την αιτία, είναι επιτακτική ανάγκη να βοηθηθούν οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Μύθος 5: Όλα τα παιδιά είναι προικισμένα.

Αλήθεια: Όλα τα παιδιά έχουν δυνατότητες και αναπτύσσουν δεξιότητες, αλλά δεν είναι όλα τα παιδιά χαρισματικά. Ο χαρακτηρισμός «χαρισματικό» σε ένα σχολικό περιβάλλον σημαίνει ότι σε σύγκριση με άλλους στην ηλικία ή τη τάξη του, ένα παιδί έχει προχωρημένη ικανότητα να μαθαίνει και να εφαρμόζει ό,τι έχει μάθει σε έναν ή περισσότερους θεματικούς τομείς. Αυτή η προηγμένη ικανότητα απαιτεί τροποποιήσεις στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να διασφαλιστεί ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και μαθαίνουν νέες γνώσεις.

Μύθος 6: Η χαρισματικότητα οδηγεί στη δημιουργία ελίτ.

Αλήθεια: Το χάρισμα από μόνο του δε δημιουργεί τάξη εκλεκτών, όταν το κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον το καθοδηγεί και το κατευθύνει σωστά. Τα παιδιά αυτά

αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δημοκρατικές αρχές και αξίες και τις υπηρετούν πιο πιστά. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών δε δημιουργεί κίνδυνο για τη Δημοκρατία.

Μύθος 7: Στο χαρισματικό άτομο ισχύει η εφαρμογή της αρχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείρισή του.

Αλήθεια: Το κράτος πρέπει να προσφέρει σε κάθε άτομο την ευκαιρία να αναπτυχθεί ως αυτόνομη προσωπικότητα σε μέγιστο βαθμό, κατά πώς το επιτρέπουν οι ικανότητες και οι δεξιότητές του. Οι μαθητές/τριες είναι όλοι ίσοι/ες, αλλά όχι ίδιοι/ες στην εκπαίδευσή τους. Παρατηρούνται παραλείψεις που παραπέμπουν στη λανθασμένη εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών (Φουστάνα, & Ασλάνη, 2018).

1.4. ΤΥΠΟΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι δύο ψυχολόγοι George Betts και Mauren Neihart (1988), (updated in 2010), σύμφωνα με τις Δημοπούλου & Κασιμάτη (2017), ύστερα από έρευνες, συμπέραναν ότι υπάρχουν έξι (6) τύποι χαρισματικών μαθητών/τριών, θέτοντας ως κριτήρια τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις ανάγκες τους, τις αντιλήψεις ενηλίκων και συμμαθητών τους, καθώς και τη στήριξη που δέχονται τόσο από το σπίτι όσο και από το σχολείο:

1. **Τύπος I, «επιτυχής/ούσα»:** Οι μαθητές/τριες αυτοί γνωρίζουν πώς λειτουργεί το σχολικό σύστημα και ανταποκρίνονται σε αυτό. Έχουν ακούσει προσεκτικά τις υποδείξεις και συμβουλές των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Είναι καλοί μαθητές/τριες, σπανίως εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και έχουν υψηλή βαθμολογία στα τεστ επίδοσης και στα τεστ νοημοσύνης. Συνήθως εντοπίζονται ως χαρισματικοί.

Όμως συχνά βαριούνται στο σχολείο, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτονομίας και εξαρτώνται από την καθοδήγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Συνολικά έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους αφού έχουν επιβεβαιωθεί από τα επιτεύγματά τους, είναι αρεστοί σε συνομήλικους και αποτελούν μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

2. **Τύπος II, «αμφισβητίας»:** Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν εντοπίζονται από το σχολικό σύστημα. Παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δημιουργικότητας, είναι επίμονα ή και σαρκαστικά, χωρίς διακριτικότητα. Αμφισβητούν την εξουσία και τον εκπαιδευτικό

ακόμα και μπροστά στην τάξη. Οι «συγκρούσεις» τους είναι συχνές στο σπίτι και στο σχολείο. Επειδή το σχολικό σύστημα δεν επιβεβαιώνει τα ταλέντα τους και τις ικανότητές τους, τα παιδιά αυτά αισθάνονται απογοήτευση και αγωνίζονται για την αυτοεκτίμησή τους. Άλλα νιώθουν ότι είναι αρεστά στους συνομήλικούς τους λόγω της δημιουργικότητάς τους και της αίσθησης του χιούμορ και συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Άλλα είναι προκλητικά στους συνομήλικούς τους και ο αυθορμητισμός τους δεν είναι αποδεκτός.

3. Τύπος III, «υπόγειος/α»: Είναι μαθητές/τριες που θέλουν να κρύψουν τη χαρισματικότητά τους ή αρνούνται το ταλέντο τους, επειδή θέλουν να ανήκουν περισσότερο σε μια μη χαρισματική ομάδα συνομηλίκων. Συχνά νιώθουν ανασφάλεια και ανησυχία, καθώς οι μεταβαλλόμενες ανάγκες τους έρχονται σε σύγκρουση με τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Παρουσιάζουν συμπεριφορές αντίστασης και άρνησης, επειδή δέχονται πίεση από τους ενήλικες ώστε να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ανεξάρτητα από το πώς οι ίδιοι αισθάνονται.

4. Τύπος IV, «εγκαταλείπων/ουσα»: Είναι χαρισματικά παιδιά που αναγνωρίστηκαν πολύ αργά, κυρίως στο Λύκειο. Είναι θυμωμένα και πικραμένα με τους ενήλικες και τους εαυτούς τους, επειδή το σχολικό σύστημα δεν έχει ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και νιώθουν ότι έχουν απορριφθεί. Η αυτοεκτίμησή τους είναι πολύ χαμηλή. Τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους δεν ταιριάζουν με το τυπικό πρόγραμμα σπουδών. Θεωρούν το σχολείο εχθρικό και εκφράζουν το θυμό τους είτε μέσω μίας «αμυντικής» συμπεριφοράς είτε μέσω της πλήρους απαξίωσής του.

5. Τύπος V, «διπλής ταυτότητας»: Είναι χαρισματικά παιδιά που έχουν σωματική αναπηρία, προβλήματα συναισθηματικής ανάπτυξης και μαθησιακές δυσκολίες. Η συντριπτική πλειοψηφία των προικισμένων προγραμμάτων δεν αναγνωρίζει αυτά τα παιδιά, ούτε τους παρέχεται διαφοροποιημένο πρόγραμμα που να απευθύνεται και να ενσωματώνει τις ειδικές ανάγκες τους. Αισθάνονται άγχος, αποθάρρυνση, απογοήτευση, απόρριψη και απομόνωση. Αρνούνται να ισχυριστούν ότι δυσκολεύονται με τις σχολικές εργασίες και υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες που τους ανατίθενται είναι βαρετές και ανόητες. Υστερούν σε αυτοεκτίμηση και χρησιμοποιούν το χιούμορ για να μειώσουν και να υποτιμήσουν τους άλλους.

6. Τύπος VI, «αυτόνομος/η μαθητής/τρια»: Αυτά τα χαρισματικά παιδιά είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα. Έχουν μάθει να «εργάζονται» αποτελεσματικά στο σχολείο

και να χρησιμοποιούν το σχολικό σύστημα για να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για τον εαυτό τους. Έχουν έντονη αίσθηση της προσωπικής τους δύναμης. Συνειδητοποιούν ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν μόνα τους αλλαγή στη ζωή τους και δεν περιμένουν τους άλλους να διευκολύνουν την αλλαγή για αυτά. Έχουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, είναι επιτυχημένα και εισπράττουν θετική ενίσχυση για τα επιτεύγματά τους. Τα σέβονται οι ενήλικες και οι συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύουν ηγετικές ικανότητες. Είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα, τους στόχους και τις ανάγκες τους ελεύθερα και με τον κατάλληλο τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Διάφοροι επαγγελματίες και ερευνητές έχουν περιγράψει και ομαδοποιήσει τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Η καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών τους περιλαμβάνει την αξιολόγηση - μέσω της σύγκρισης και της απόκλισης - από τα βασικά χαρακτηριστικά των θεωρούμενων μέσων - φυσιολογικών παιδιών, σε συνδυασμό με την ηλικιακή κατάσταση του παιδιού (Ρίζος, 2007).

Σύμφωνα με την Silverman (2002), τα κύρια χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού είναι τα εξής:

- Μεγάλη ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.
- Δυνατότητα γρήγορης μάθησης και εξαιρετικής μνήμης.
- Μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής.
- Προσωπική και ηθική ευαισθησία.
- Τελειομανία.
- Ασυνήθιστη περιέργεια και έντονη παρατηρητικότητα.
- Εμμονή στα υπό εξέταση θέματα, επιμονή και εντατικότητα.
- Προτίμηση προς μεγαλύτερης ηλικίας φίλους.
- Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων.
- Υψηλή αίσθηση του χιούμορ.
- Πρόωρη αναγνωστική ικανότητα, ευρύ λεξιλόγιο και ικανότητα με τους αριθμούς.
- Ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη.
- Ωριμη κριτική ικανότητα.
- Ζωηρή φαντασία και δημιουργικότητα.
- Τάση κριτικής προς την εξουσία.

Σύμφωνα με τη Λόξα (2004), τα ιδιαίτερα μαθησιακά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι:

Ως προς τη μάθηση:

- μαθαίνει γρήγορα, αντιλαμβάνεται εύκολα προχωρημένα θέματα
- δείχνει διορατικότητα και φαντασία για τις σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος

- επιμένει στην ολοκλήρωση καθηκόντων
- αντιλαμβάνεται το πρόβλημα εύκολα και αναλαμβάνει πρωτοβουλία
- μαθαίνει τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση
- δείχνει απροθυμία να εξασκήσει δεξιότητες που έχει ήδη κατακτήσει, θεωρώντας την εξάσκηση μάταιη
- ακολουθεί εύκολα σύνθετες οδηγίες
- δομεί και χειρίζεται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες
- μπορεί να ασχοληθεί με περισσότερες από μία ιδέες τη φορά
- διαθέτει ισχυρές δεξιότητες κριτικής ανάπτυξης και κάνει αυτοκριτική
- έχει εκπληκτική αντίληψη και έντονη διορατικότητα
- είναι παρατηρητής/τρια σε εγρήγορση, παρατηρεί τη λεπτομέρεια και αντιλαμβάνεται γρήγορα τις ομοιότητες και διαφορές
- δείχνει φυσική και πνευματική ανησυχία, είναι σπάνια παθητικός μαθητής/τρια, όταν του/της δοθεί ενθάρρυνση
- έχει αξιοθαύμαστες γενικές (ή ειδικές) γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές
- έχει εκτεταμένες γενικές γνώσεις (συχνά ξέρει περισσότερα από τον εκπαιδευτικό) και βρίσκει την τάξη επιφανειακή
- διερευνά ποικίλα και ειδικά ενδιαφέροντα, εμβαθύνοντας
- μαθαίνει και θυμάται πληροφορίες γρήγορα, φαίνεται ότι δε χρειάζεται επανάληψη και δεν αντέχει την επανάληψη
- μαθαίνει να διαβάζει γρήγορα, θυμάται με κάθε λεπτομέρεια αυτό που διαβάζει
- έχει προχωρημένη κατανόηση και χρήση της γλώσσας, αλλά μερικές φορές διστάζει όταν η σωστή λέξη χρησιμοποιείται περιστασιακά
- δίνει πολύ μεγάλη σημασία σε μια ιστορία ή ένα έργο και συνεχίζει την ιστορία
- δείχνει πλούσια φαντασία στην καθημερινή γλώσσα και σε καταιγισμό ιδεών
- μπορεί να κάνει ασυνήθιστες (ακόμα και αμήχανες) ερωτήσεις ή να κάνει ασυνήθιστες παρατηρήσεις σε συζητήσεις μέσα στην τάξη
- κάνει προκλητικές, «ψαγμένες» ερωτήσεις που δε μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων μαθητών/τριών της ίδιας ηλικίας
- έχει ιδιαίτερη περιέργεια και θέλει συνέχεια να ξέρει τους λόγους
- του/της αρέσουν τα πνευματικά παιχνίδια, έχει φαντασία, είναι γρήγορος/η στη σημασιολογική εκ πρώτης όψεως διασύνδεση μη ομοειδών πραγμάτων, εννοιών κ.λ.π.

- μπορεί να παράγει πρωτότυπη και με φαντασία εργασία, αν και στερείται σε τεχνική ακρίβεια (π.χ. προβληματική ομιλία και γράψιμο)
- θέλει να αναλύει θέματα σε μεγαλύτερο βάθος
- η πνευματική του/της ταχύτητα είναι μεγαλύτερη από την ικανότητά του/της στο γράψιμο, για αυτό και είναι συχνά απρόθυμος/η να γράφει επί μακρόν
- προτιμά να μιλάει παρά να γράφει και μιλάει με ταχύτητα και ευφράδεια.

Ως προς τη συμπεριφορά:

- θέτει πολύ υψηλούς προσωπικούς στόχους και μπορεί να είναι τελειομανής
- δείχνει ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε σύγχρονα θέματα/προβλήματα ενηλίκων, όπως την κλιματική αλλαγή, την προαγωγή της δημοκρατίας κ.λ.π.
- κυνηγά την επιτυχία και διστάζει να επιχειρήσει κάτι στο οποίο μπορεί να αποτύχει
- έχει αίσθηση του χιούμορ και του/της αρέσουν τα λογοπαίγνια
- μπορεί να υστερεί σε σχέση με τους συνομηλίκους του/της σε δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας και, ως εκ τούτου, να αποθαρρύνεται
- μπορεί να έχει μια αρνητική αντίληψη για τον εαυτό του/της και να υποφέρει από μειωμένη κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους του/της
- αφαιρείται και φαίνεται χαμένος/η σε άλλον κόσμο
- ακούει ένα μόνο μέρος της εξήγησης και φαίνεται να έχει μερικές φορές έλλειψη συγκέντρωσης. Όταν, όμως, τον/την ρωτούν, συνήθως γνωρίζει την απάντηση
- προτιμά συχνά τη συντροφιά των μεγαλύτερων μαθητών και των ενηλίκων
- όταν βρίσκει κάτι ενδιαφέρον, απορροφάται για μεγάλες περιόδους
- εμμένει στις δικές του/της πεποιθήσεις
- δείχνει ευαισθησία και αντιδρά έντονα σε θέματα που του/της προκαλούν άγχος ή αδικία
- δείχνει ευαισθησία, κατανόηση και συμπάθεια στους άλλους και αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο.

Η Clark (2009) αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών:

- Εξαιρετική ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών.
- Ταχύτατη και λεπτομερής κατανόηση μιας ιδέας ή μιας άποψης.
- Ασυνήθιστη ικανότητα κατανόησης θεμελιωδών δομών και μοτίβων σε σχέσεις και ιδέες.

- Ανάγκη για ακρίβεια στη σκέψη και την έκφραση.
- Ικανότητα να συνδέουν εύρος ιδεών και να συνθέτουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους.
- Υψηλός βαθμός ικανότητας να σκέφτονται αφαιρετικά, βαθμός ο οποίος έχει αναπτυχθεί πρώιμα.
- Αναγνώριση της αξίας της πολυπλοκότητας.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με τρόπο ενοποιητικό, διαισθητικό και μη γραμμικό.
- Μεγάλος βαθμός διανοητικής περιέργειας.
- Τάση να επιχειρηματολογούν.
- Ικανότητα να σκέφτονται με μεταφορές και σύμβολα.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με τη διαίσθησή τους.
- Επίγνωση της λεπτομέρειας.
- Ασυνήθιστη σφοδρότητα και βάθος στα συναισθήματά τους.
- Υπερβολικά υψηλά επίπεδα ενέργειας.
- Ανάγκη να αισθάνονται ότι ο κόσμος είναι λογικός και δίκαιος.
- Βεβαιότητα ότι οι προσωπικές τους ιδέες και απόψεις είναι σωστές.

Αναλόγως και ο Heward (2011), προσδιορίζει τα μαθησιακά και τα νοητικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών ως ακολούθως:

- Μαθαίνουν γρήγορα, συγκροτούν και χρησιμοποιούν μεγάλο όγκο πληροφοριών.
- Συσχετίζουν ιδέες.
- Έχουν ορθές κρίσεις.
- Αντιλαμβάνονται τη λειτουργία μεγάλων συστημάτων γνώσης που το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί μπορεί να μην αναγνωρίζει.
- Μαθαίνουν και χειρίζονται αφηρημένα συμβολικά συστήματα.
- Επιλύουν προβλήματα, αναπλαισιώνοντας το ερώτημα και επινοώντας καινοτόμες λύσεις.

2.1.1. Η Σχολική υποεπίδοση

Ένα συνηθισμένο φαινόμενο που παρατηρείται κατά τη διάρκεια φοίτησης των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο είναι η χαμηλή επίδοση, η οποία δε συνάδει με το νοητικό τους δυναμικό και τις δυνατότητες που αυτό προμηνύει.

Η χαρισματική υποεπίδοση ορίζεται ως μια επίμονη και μεγάλη απόκλιση μεταξύ των σχολικών αποτελεσμάτων και της πραγματικής ικανότητάς τους και αποτελεί ένα πολύπλοκο και κοινό πρόβλημα αυτής της ομάδας του πληθυσμού (Siegle, 2018).

Σύμφωνα με τους Ξυπολιτά & Αντωνίου (2021), ως ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοση των χαρισματικών παιδιών μπορεί να λειτουργήσει το περιβάλλον του σχολείου, το οποίο δεν υποστηρίζει το ανώτερο νοητικό δυναμικό τους (Mofield & Parker Peters, 2019). Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχει διαμορφωθεί, δεν έχει να προσφέρει τίποτα το καινοτόμο στους χαρισματικούς μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να τους οδηγεί στην πλήξη. Παρατηρείται μια ασυμφωνία μεταξύ των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν το παιδί και των παρεχόμενων ευκαιριών στη σχολική τάξη αλλά και του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών (Cakir, 2014). Ο ρυθμός μάθησης των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι ταχύτατος, κατά τρόπο ώστε να αδυνατούν να προσαρμοστούν με τον ρυθμό του μέσου όρου των μαθητών/τριών της τάξης (Baska & VanTassel-Baska, 2018).

Όσον αφορά τους παράγοντες που οφείλονται στο σχολικό πλαίσιο και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, κυρίαρχοι θεωρούνται η αρνητική σχέση εκπαιδευτικού – παιδιού, το μη υποστηρικτικό κλίμα της σχολικής τάξης και η απουσία κινήτρων που θα κινητοποιήσουν το παιδί στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη εκπαίδευσης στην ορθή αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών/τριών, είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται στις απόψεις τους σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και της υποεπίδοσης (Cakir, 2014, Clinkenbeard, 2012).

Ένας τελευταίος παράγοντας που επιδρά στην επίδοση των εν λόγω μαθητών/τριών είναι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης που χρησιμοποιούν. Η ασυμφωνία μεταξύ των μοντέλων μάθησης που προάγει το σχολείο και αυτών που βοηθά στην πράξη αυτούς τους μαθητές/τριες προκαλεί σύγχυση και, κατά συνέπεια, αναστέλλει την επίδοσή τους (Matthews & McBee, 2007, Rayneri, Gerber & Wiley, 2006, Dai et al., 2011).

Τα χαρισματικά παιδιά που υποαποδίδουν στο σχολείο μπορεί να επιδείξουν σειρά αρνητικών χαρακτηριστικών (Rimm, 2008), όπως:

- Ισχυρογνωμοσύνη και έντονο πείσμα
- Αδιαφορία και αποχή από τις σχολικές δραστηριότητες

- Έλλειψη συνεργασίας
- Αποδιοργανωτική συμπεριφορά
- Τάση εναντίωσης στην εξουσία και παραβατικότητα
- Συναισθηματική ματαίωση
- Έντονη εσωστρέφεια

2.1.2. Η Τελειοθηρία

Σύμφωνα με τους Σωτηράκη & Αντωνίου (2021), η τελειοθηρία (perfectionism) κατά τους Suh, Sohn, Kim & Lee (2019), αποτελεί χαρακτηριστικό της πλειονότητας των χαρισματικών ατόμων. Ξεκινάει από τη μικρή ηλικία όπου το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ο επαγωγικός συλλογισμός και η υψηλού επιπέδου απόδοσή τους έχουν ως αποτέλεσμα να τους αποκαλούν «genius», «Einstein» ή «τέλειους».

Πολλοί χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες εσωτερικεύουν τους επαίνους που δέχονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε βαθμό που αυτοπροσδιορίζονται από αυτούς. Αισθάνονται έντονη πίεση για να επιτύχουν την απόδοση που ταιριάζει με τους επαίνους που δέχονται για να διατηρήσουν την εικόνα τους (Rimm, 2008).

Μερικοί πιστεύουν ότι τους αγαπούν οι άλλοι κυρίως για τις υψηλές ικανότητες που διαθέτουν και δεν επιτρέπουν στον εαυτό τους να κάνουν λάθη ή κάτι λιγότερο από την τελειότητα. Ακόμη, είναι σπάνια ικανοποιημένοι από τα επιτεύγματά τους, επειδή επιδιώκουν υψηλά στάνταρ και, όταν η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από τέλεια, αισθάνονται ενοχή, εκνευρισμό, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Alodat, Ghazal & Al-Hamouri, 2020).

Κατά τον Jung (2019) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με τους ακόλουθους τρόπους:

- Να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους.
- Να κατανοήσουν ότι κανείς δεν είναι τέλειος.
- Να προσδοκούν από τους μαθητές/τριες να είναι άριστοι και όχι τέλειοι.
- Να τους/τις ενθαρρύνουν να εξερευνήσουν τομείς στους οποίους δεν είναι σίγουρη η επιτυχία και η τελειότητά τους.
- Να παρέχουν ένα περιβάλλον ασφαλές για νέες εμπειρίες, ανάληψη ρίσκου και πιθανή αποτυχία.
- Να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να μειώσουν το φόβο της αποτυχίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Στην Ευρώπη διαφέρει σημαντικά η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών από χώρα σε χώρα και δεν υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες χώρες.

3.1.1. Αγγλία

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόζει η Αγγλία για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες της είναι συμπεριληπτική και ολιστική. Τα χαρισματικά παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στην τυπική σχολική τάξη (ειδικά στην ηλικία 5-11 ετών). Κάθε σχολείο πρέπει να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και να σχεδιάζει πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να καλύπτουν τις ανάγκες τόσο των χαρισματικών όσο και των λιγότερο ικανών μαθητών. Ένας από τους τρόπους για να επιτευχθεί είναι ο χωρισμός μιας τάξης σε ομάδες με βάση τις ικανότητες των μαθητών/τριών αλλά και η υποστήριξη τους από εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς (Boettger & Reid, 2015).

Η πρόωρη είσοδος στο σχολείο, η ατομική καθοδήγηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός και η επέκταση του κανονικού προγράμματος σπουδών με συμμετοχή σε Πανεπιστημιακά master classes, σε διάφορους εξωσχολικούς συλλόγους, σε επισκέψεις σε μουσεία κλπ. περιλαμβάνονται στις σχολικές παροχές στήριξης των χαρισματικών μαθητών/τριών. Η εκπαίδευση των ταλαντούχων και χαρισματικών μαθητών/τριών περιλαμβάνεται στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Koshy et al., 2018).

3.1.2. Αυστρία

Σύμφωνα με τους Boettger & Reid, (2015), η χαρισματική εκπαίδευση στην Αυστρία χρονολογείται από το 1962, όταν η χαρισματική εκπαίδευση αναφέρθηκε ρητά στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Στη δεκαετία του 1970 δόθηκε η ευκαιρία στα χαρισματικά

παιδιά να παραλείπουν τάξεις. Τα χαρισματικά παιδιά αναγνωρίστηκαν ως μαθητές/τριες με συγκεκριμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες και τρόπους σκέψης. Το 1999 ιδρύθηκε ένα Αυστριακό Κέντρο Έρευνας και Υποστήριξης για τους Προικισμένους και Ταλαντούχους (ÖZBF) με στόχο να παρέχει σύστημα υποστήριξης για τα χαρισματικά παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Το 2006 επετράπη η πρόωγη είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Με το Γενικό Διάταγμα για την Προώθηση της Χαρισματικότητας και του Ταλέντου που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2009, όλα τα αυστριακά σχολεία έπρεπε να αναπτύξουν τις δυνατότητες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Οι βασικές αρχές για την προώθηση της χαρισματικότητας και του ταλέντου εστιάζονται στα δυνατά τους σημεία και τα ενδιαφέροντά τους, αποδεχόμενοι τη χαρισματικότητα με αμερόληπτο τρόπο, αλλά και ενσωματώνοντας εκείνη και το ταλέντο στη συνολική σχολική κουλτούρα. Τα σχολεία θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα και το ταλέντο, να εφαρμόζουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα και να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση.

Η αυστριακή νομοθεσία δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εκπαίδευση, στην επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό στα τυπικά σχολεία καθώς και σε συγκεκριμένα σχολεία. Η σχολική νομοθεσία ορίζει ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να παραλείπουν τάξεις, μπορούν να απαλλάσσονται από την υποχρεωτική εκπαίδευση, να παρακολουθούν μαθήματα σε Πανεπιστήμια και να φοιτήσουν σε αυτά από την ηλικία των 15 ετών.

Η συνηθέστερη εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι μέσα στις τυπικές τάξεις, όπου τους δίνεται ιδιαίτερη προσοχή μέσω εμπλουτισμού, εργαστηρίων, μεμονωμένων καθοδηγητών ή διαφόρων προγραμμάτων που αφορούν στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις επιστήμες, στη μουσική ή στον αθλητισμό. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα σχολεία που προτιμούν το διαχωρισμένο μοντέλο εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών. Ο εντοπισμός και η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών γίνεται, σε αυτήν την περίπτωση, από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ, καθώς η σχολική επίδοση θεωρείται δείκτης υψηλών δυνατοτήτων (Boettger & Reid, 2015).

3.1.3. Γερμανία

Στη Γερμανία, τα 16 ομοσπονδιακά κράτη είναι υπεύθυνα για το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η χαρισματική εκπαίδευση αναφέρεται στη νομοθεσία ορισμένων κρατιδίων, ωστόσο όλα τα κρατίδια προωθούν ένα ευέλικτο σχολικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της πρόωρης εγγραφής στα δημοτικά σχολεία και της παράλειψης τάξεων. Τακτικές πρακτικές για τα χαρισματικά παιδιά είναι η πρόωρη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο, η επιτάχυνση, η παράλειψη τάξεων, η παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις, η συνεργασία με Πανεπιστήμια, το επιπρόσθετο εξωσχολικό πρόγραμμα σπουδών, οι διαγωνισμοί και οι καλοκαιρινές κατασκηνώσεις. Η αναγνώριση γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές με βασικό κριτήριο την εξαιρετική σχολική επίδοση αλλά και με IQ tests (Boettger & Reid, 2015).

3.1.4. Ελβετία

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελβετία αναγνωρίζει τους χαρισματικούς μαθητές/τριες, παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη χαρισματική εκπαίδευση, όπως επίσης και αναγνωρίζει τα χαρισματικά παιδιά ως μέρος μιας ομάδας μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Μια κοινή πρακτική για τα χαρισματικά παιδιά είναι η επιτάχυνση, η πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο, η παράκαμψη τάξεων και ο εμπλουτισμός. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες εντάσσονται κατά κανόνα στη τυπική τάξη και σε ειδικές περιπτώσεις μπορούν να μην παρακολουθήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αναγνώριση του/της χαρισματικού μαθητή/τριας γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή – σε προχωρημένες τάξεις - από εξειδικευμένο ψυχολόγο (Boettger & Reid, 2015).

3.1.5. Δανία

Ο όρος χαρισματικότητα ή χαρισματικοί μαθητές/τριες δεν αναφέρεται στη σχολική νομοθεσία της Δανίας. Επίσημα προγράμματα για τη χαρισματική εκπαίδευση δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχουν διαδικασίες αναγνώρισης για τα χαρισματικά παιδιά στη Δανία και δεν υπάρχει ειδική εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς χαρισματικών μαθητών/τριών. Ωστόσο, η αναγνώριση των ατομικών διαφορών είναι η θεμελιώδης κατευθυντήρια γραμμή στο σχολικό σύστημα της Δανίας. Ο εντοπισμός των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή/τριας, η επιλογή του κατάλληλου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να διασφαλίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Ελάχιστα σχολεία δίνουν

ιδιαίτερη προσοχή στους χαρισματικούς μαθητές/τριες και κάποιες προσπάθειες που γίνονται στον τομέα της εκπαίδευσής τους στηρίζονται σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Boettger & Reid, 2015).

3.1.6. Ισπανία

Η χαρισματική εκπαίδευση στην Ισπανία αναφέρεται ρητά στην ισπανική νομοθεσία, όπου τα χαρισματικά παιδιά θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και η παράλειψη τάξης είναι πιθανές, αλλά σπάνια χρησιμοποιούνται στα ισπανικά σχολεία. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προβλέπεται η τακτική διοργάνωση σχολικών διαγωνισμών για τα χαρισματικά παιδιά. Παρόλο που υπάρχει νομική υποχρέωση αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, δεν υπάρχουν κριτήρια, ούτε διαδικασίες για την αναγνώριση των χαρισματικών. Επίσης, πολύ λίγη προσοχή δίνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των χαρισματικών παιδιών (Balogh et al, 2005, Touron et al, 2005).

3.1.7. Ολλανδία

Με βάση τους κανονισμούς που τίθενται από το Ολλανδικό Υπουργείο Παιδείας, οι χαρισματικοί μαθητές/τριες εντάσσονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και από το 2001 - σύμφωνα και με την εκπαιδευτική νομοθεσία - πρέπει να τους παρέχεται εξατομικευμένη εκπαίδευση υπολογίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει τους χαρισματικούς με την παράκαμψη τάξεων, την επιτάχυνση και τα σεμινάρια, τα οποία (σεμινάρια) είναι μέρος της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών στα κανονικά σχολεία. Σε ειδικές περιπτώσεις μπορούν οι χαρισματικοί μαθητές/τριες να αποδεσμευτούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αλλά και όταν βρίσκονται στο επίπεδο Λυκείου μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Πανεπιστήμια. Σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τους παρέχεται ψυχολογική και παιδαγωγική συμβουλευτική. Στην Ολλανδία δεν υπάρχουν επίσημα κριτήρια αναγνωρισιμότητας των χαρισματικών μαθητών/τριών. Όταν τίθεται ζήτημα για την πρόωγη εισαγωγή ενός μαθητή/τριας στο σχολείο ή την αποδέσμευσή του από την υποχρεωτική εκπαίδευση ή την παράκαμψη τάξεων, τότε το

σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς και συνήθως ο/η μαθητής/τρια υποβάλλεται σε ψυχολογική ή παιδαγωγική εξέταση (Tirri, 2005).

3.1.8. Ουγγαρία

Η χαρισματική εκπαίδευση στην Ουγγαρία έχει μακρά παράδοση. Η Ουγγρική νομοθεσία αναγνωρίζει τους/τις χαρισματικούς μαθητές/τριες ως μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Stockton (2009) αναφέρει ότι οι Ούγγροι μαθητές/τριες έχουν παραδοσιακά μεγάλη επιτυχία σε διεθνείς διαγωνισμούς και μαθηματικές Ολυμπιάδες. Το ουγγρικό σύστημα των εξειδικευμένων σχολείων για τα χαρισματικά παιδιά στα Μαθηματικά πιστεύεται ότι είναι πρωτότυπο, και για αυτό το λόγο υιοθετήθηκε από τη Ρωσία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εξακρίβωση και αναγνώριση των ατομικών διαφορών και ταλέντων των μαθητών/τριών τους.

Η διαδικασία επιλογής και αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών στην Ουγγαρία βασίζεται σε αρκετά κριτήρια, όπως οι σχολικές επιτυχίες, τα εξωσχολικά επιτεύγματα (διαγωνισμοί), η πρόταση των εκπαιδευτικών και η πρόταση των ψυχολόγων βασισμένη σε ψυχολογικά τεστ. Στην Ουγγαρία, ο εμπλουτισμός είναι η προτιμώμενη μέθοδος για τους χαρισματικούς. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες μπορούν να έχουν ειδικό πρόγραμμα σπουδών, ειδικές τάξεις, εργαστήρια και εξωσχολικές δραστηριότητες. Η επιτάχυνση, η παράκαμψη τάξεων και η συμμετοχή σε μαθήματα υψηλότερου επιπέδου είναι ασυνήθιστες μέθοδοι. Υπάρχουν ειδικά σχολεία για τους χαρισματικούς σε διάφορους τομείς ταλέντων. Η χαρισματική εκπαίδευση αναπτύσσεται με επιτυχία από την Πρωτοβάθμια έως το τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υπήρχαν είκοσι-δύο (22) σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2006 στην Ουγγαρία, τα οποία ακολούθησαν ένα πενταετές πρόγραμμα για τους/τις χαρισματικούς μαθητές/τριες. Αυτά τα μαθήματα αξιολογούνταν συχνά για να εξασφαλιστεί η βέλτιστη ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών/τριών. Υπάρχει μακρά παράδοση διοργάνωσης περιφερειακών ή εθνικών διαγωνισμών για μαθητές/τριες με πολλά είδη δεξιοτήτων. Οι κυβερνητικοί κανονισμοί καθιστούν υποχρεωτική τη συμπερίληψη της εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά στη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η χαρισματική εκπαίδευση στην Ουγγαρία έχει υποστήριξη και

αναγνώριση από το κράτος, τα σχολεία και τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες σε πολύ υψηλό βαθμό. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε περαιτέρω εκπαιδευτικά προγράμματα και ο στόχος είναι να υπάρχει ένας εξειδικευμένος εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Balogh et al, 2005, Gyarmathy, 2013, Boettger & Reid, 2015).

3.1.9. Τσεχία

Η χαρισματική εκπαίδευση δεν έχει μακρά παράδοση στην Τσεχική Δημοκρατία. Στο κομμουνιστικό καθεστώς, κάθε μορφή χαρισματικότητας θεωρούνταν ακατάλληλος ελιτισμός. Πολλά ήταν τα αιτήματα ψυχολόγων και παιδαγωγών για την εξέταση των χαρισματικών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα πρώτα έγγραφα που αναφέρουν την χαρισματική εκπαίδευση ήταν το Εθνικό Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης «Λευκό Βιβλίο» το 2000 - το οποίο και περιέχει ένα απόσπασμα που τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά στους τομείς της διανοήσης, της τέχνης, του αθλητισμού. Το Πλαίσιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ήδη από το 2004 προσδιόρισε τον ρόλο των σχολείων στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και αναγνώρισε επίσημα τη χαρισματική εκπαίδευση.

Σήμερα, η χαρισματική εκπαίδευση ορίζεται από τη νομοθεσία ως εκπαίδευση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών θέτει ως προτεραιότητα τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών/τριών με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη των αναγκών τους. Τα παιδιά αναγνωρίζονται ως χαρισματικά από υπηρεσίες παιδαγωγικής - ψυχολογικής συμβουλευτικής. Υπάρχουν τρεις δυνατότητες χαρισματικής εκπαίδευσης: η ενσωμάτωση, οι ειδικές τάξεις και τα ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά Ιδρύματα που παρέχουν φροντίδα και υποστήριξη μέσω απογευματινών μαθημάτων, χόμπι, καλοκαιρινών κατασκηνώσεων και διαγωνισμών. Η Mensa έχει ιδρύσει πολλές λέσχες για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών (Boettger & Reid, 2015).

3.1.10. Φινλανδία

Η εκπαιδευτική νομοθεσία στη Φινλανδία δεν αναφέρει λεπτομερώς τους/τις χαρισματικούς μαθητές/τριες ή τους αναφέρει ως μια κατηγορία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα αποκεντρωμένο και σε εθνικό επίπεδο παρέχονται μόνο γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Η νομοθεσία αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών και επιτρέπει στα σχολεία να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Η πρόωρη εισαγωγή στα δημοτικά σχολεία, η επιλογή μαθημάτων διαφορετικών από αυτών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η παράκαμψη τάξεων, η συμμετοχή σε μαθήματα υψηλότερου επιπέδου, η επιτάχυνση, τα σεμινάρια, οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι τακτικές που εφαρμόζονται στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Φινλανδία ακολουθεί μια ισχυρή κατεύθυνση εξατομίκευσης. Τα σχολεία έχουν ενθαρρυνθεί να παρέχουν περισσότερα ατομικά προγράμματα σπουδών, τα οποία επιτρέπουν στη διδασκαλία να είναι διαφοροποιημένη. Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι γενική πολιτική του φινλανδικού συστήματος και, ως εκ τούτου, οι χαρισματικοί μαθητές/τριες μπορούν να επωφεληθούν από αυτό. Το σύστημα χωρίς την υποχρεωτική φοίτηση σε όλες τις τάξεις είναι πολύ ευέλικτο και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να επιταχύνουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Η τάση για τους γονείς είναι να επιλέγουν ένα σχολείο που θα ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών τους. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι χαρισματικοί μαθητές/τριες συμμετέχουν σε διάφορους διαγωνισμούς ή σε καλοκαιρινά μαθήματα στα Πανεπιστήμια. Δεν υπάρχουν επίσημες διαδικασίες ή προτάσεις για τα χαρισματικά παιδιά. Μια εξαίρεση είναι η πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο, όπου όμως για αυτήν απαιτούνται ψυχολογικά και ιατρικά τεστ (Tirri, 2005, Tirri & Kuusisto, 2013).

3.2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

3.2.1. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Υψηλής Ικανότητας (ECHA)

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Υψηλής Ικανότητας (ECHA) είναι ένας Ευρωπαϊκός Μη Κυβερνητικός Οργανισμός που ασχολείται με τη μελέτη και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων αριστείας. Ο ECHA στοχεύει στην προώθηση της έρευνας, της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης στον τομέα των υψηλών ικανοτήτων, προκειμένου να

συμβάλλει στη βέλτιστη ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων με υψηλή ικανότητα (<https://echa-site.eu>).

3.2.2. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υποστήριξης Ταλέντου (European Talent Support Network)

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υποστήριξης Ταλέντου (European Talent Support Network), (ETSN) ιδρύθηκε επίσημα στις 29 Σεπτεμβρίου 2015 στο κτίριο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου των Βρυξελλών. Σκοπός της ίδρυσής του είναι:

- να βοηθήσει στον εντοπισμό και την αναγνώριση των χαρισματικών νέων στην Ευρώπη
- να παρέχει διαφορετικούς τύπους υποστήριξης σε χαρισματικούς νέους (εκπαιδευτική, οικονομική, ηθική, κ.λπ.) από ό,τι παρέχεται σήμερα
- να ενισχύσει την ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα της χαρισματικότητας, καθώς και να συμβάλλει στη δημοσιοποίησή της
- να επεκτείνει το τρέχον πλαίσιο βέλτιστων πρακτικών των μελών του Δικτύου (από τις πολιτικές έως την εκπαιδευτική τεχνογνωσία) στον τομέα της χαρισματικότητας τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς
- να αποδείξει ότι τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια «κρίσιμη μάζα» σε ευρωπαϊκό επίπεδο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη συζήτηση των ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα σε όλη την Ευρώπη (όπως εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία, κ.λπ.)
- να δημιουργήσει μια κοινότητα που εστιάζει στις διαφορετικές ανάγκες των χαρισματικών ατόμων και όχι αποκλειστικά στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες
- να αναπτύξει μια κουλτούρα που θα προωθεί το σεβασμό και τη διαφορετικότητα (<https://etsn.eu/>).

3.2.3. E-GIFT

Το E-GIFT είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα εκμάθησης για γονείς και εκπαιδευτικούς που αναπτύχθηκε από το CTY Ireland και άλλους Ευρωπαίους ειδικούς στην παροχή πληροφοριών σε χαρισματικούς μαθητές/τριες στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+. Αυτός ο δωρεάν διαδικτυακός τόπος εξηγεί την έννοια της χαρισματικής εκπαίδευσης και παρέχει μια εξερευνητική, εποικοδομητική μαθησιακή

εμπειρία σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους να εξυπηρετούν εξαιρετικά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες.

Ο πρωταρχικός στόχος του έργου είναι να παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους ταλαντούχους μαθητές/τριες σε σχολικό επίπεδο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, το έργο εστιάζει στην αύξηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης εντός της τάξης, εισάγοντάς τους στα βασικά ζητήματα, στις προσεγγίσεις και στις προκλήσεις του κλάδου (<https://highability.eu>).

3.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η έννοια της χαρισματικότητας ήταν - μέχρι πρόσφατα - σχεδόν άγνωστη τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Μπογδάνου, 2009). Αν και στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα φοιτούν αρκετοί/ές χαρισματικού/ές μαθητές/τριες, δεν αναγνωρίζονται οι ικανότητες που διαθέτουν και δεν καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Αναμφίβολα αυτό οφείλεται στον ελλιπή νομοθετικό σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, κανένας από τους εκπαιδευτικούς νόμους για την ειδική εκπαίδευση, από το 1980 έως το 2000 (1143/1981, 1566/1985, 2817/2000), δεν αναφέρεται στα χαρισματικά παιδιά ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές ικανότητες.

Τη δεκαετία του 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά σχολεία σε ορισμένες πόλεις της χώρας που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά που παρουσίαζαν ταλέντο σε αυτούς τους τομείς να το καλλιεργήσουν (Δαβάζογλου, 2004).

Η εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης», το 2002, καινοτόμου δράσης που στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς και η λειτουργία «Ολοήμερου Σχολείου», δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, τόσο χρονικά όσο και μεθοδολογικά, να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία υπογραμμίζεται ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα

ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στα χαρισματικά παιδιά με το Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ267τ. Α΄) που αποτελούσε προσθήκη στο Ν. 2817/2000. Στην παράγραφο 2 που προστέθηκε αναφέρεται με σαφήνεια ότι: «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα, που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Τον Οκτώβριο του 2003 με την 107922/Γ7/3-10-2003 Υπουργική απόφαση της Μ. Γιαννάκου, ιδρύονται καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών/τριών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών. Παράλληλα, στα σχολεία αυτά διδάσκονται και μαθήματα Γενικής Παιδείας (Λόξα, 2004).

Το 2004 εκδίδεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα» (Λόξα, 2004), σαν μια πρώτη προσπάθεια στήριξης της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: « Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό, γιατί θεωρούμε ότι κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να αναπτύξει το δυναμικό του και ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει σε όλους τους εκπαιδευομένους στήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. *Ισότητα, εξάλλου, δε σημαίνει προώθηση του μέσου όρου, αλλά στήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών*» (Λόξα, 2004, σ. 1).

Στον Οδηγό αυτό δίνονται πληροφορίες για τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών, αλλά και παρέχονται γενικές αρχές για την εκπαίδευσή τους (Λόξα, 2004).

Αναφορά στα χαρισματικά παιδιά γίνεται στο νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199 2/10/2008), στο άρθρο 3, στην παράγραφο 3 όπου ορίζεται ότι: «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη πρότυπων 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 του παρόντος νόμου» (Ματσαγγούρας, 2008ε).

Ο νόμος 3966/2011 που θέτει σε νέα βάση τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων αναφέρει για πρώτη φορά στη νομοθεσία των Πειραματικών Σχολείων ως στόχο την εκπαίδευση μαθητών/τριών με υψηλές μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα και την υποστήριξη του στόχου της αριστείας μέσω λειτουργίας ομίλων (ν. 3966/2011 άρ.1 & αρ.45). Ως σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων τέθηκε ο εξής: «να μνήσουν τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης σε μια νέα πρακτική, που θα συνδυάζει αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, το μάθημα με το βίωμα, την γνώση και τα γράμματα με τις τέχνες, το παραδοσιακό με το νέο, την πειθαρχία με την κοινωνική ευαισθησία. Να δείξουν το δρόμο της δημιουργικότητας και της αριστείας» (ν. 3966/2011 άρ. 36).

Για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών προβλέπεται η κατ' εξαίρεση εγγραφή και φοίτηση μαθητών/τριών με πιστοποιημένες ιδιαίτερες ικανότητες σε ποσοστό που δεν υπερβαίνει το 1% των μαθητών του σχολείου με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ν. 3966/2011, άρ.44§8). Το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, μπορεί να τροποποιείται με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ (ν.3966/2011, άρ.41§2γ), (Δρογγίτης, 2018).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει:

- α) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης των μαθητών/τριών που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους
- β) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα ή το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα
- γ) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Λόξα, 2004).

Πιο συγκεκριμένα είναι ανάγκη να υπάρχει:

- υποστήριξη στη διαδικασία αναγνώρισης και διάγνωσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν, καθώς ούτε οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι καταρτισμένοι στην εκπαιδευτική εκτίμηση αυτής της κατηγορίας μαθητών/τριών, ούτε υπάρχουν κριτήρια για την αντικειμενική εκτίμησή τους από διεπιστημονική ομάδα

- δημιουργία διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα περιγράφει το θεωρητικό πλαίσιο και τις εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας
- επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές στην τυπική τάξη
- αξιοποίηση του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών το οποίο προτάσσει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση, ενώ οξύνει και την κριτική σκέψη
- αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ιδιαίτερας της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων στο θέμα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών, να μπορέσουν να συντονιστούν μέσα από το διαδίκτυο σε μια πολυδιάστατη προσπάθεια εμπλουτισμού της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας για αυτή τη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού (Λόζα, 2004).

Ωστόσο σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν δημιουργηθεί δομές, ούτε προωθούνται τεχνικές εκπαίδευσης μαθητών/τριών με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων. Στα τυπικά σχολεία υπάρχουν τάξεις ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκπαιδεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με ιδιαίτερα χαρίσματα και ικανότητες. Υπάρχει, επίσης, η μέθοδος της παράλληλης στήριξης, σύμφωνα με την οποία μια ειδική παιδαγωγός διδάσκει σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της σχολικής αίθουσας (Ρήγα, & Ρήγα, 2019).

3.4 ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

3.4.1. Center of Talented Youth (CTY) Greece at Anatolia College (Johns Hopkins CTY)

Το Κέντρο για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά/ Center for Talented Youth (CTY) Greece ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2013 στο Κολλέγιο Ανατόλια στη Θεσσαλονίκη με την ιδρυτική δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος Το CTY Greece στο Anatolia College στη Θεσσαλονίκη είναι το αποτέλεσμα της στρατηγικής συνεργασίας τριών

οργανισμών με μακρά παράδοση στην εκπαίδευση και στην προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο. Το Κολλέγιο Ανατόλια, το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins των ΗΠΑ και το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος» συνεργάστηκαν από κοινού για τη δημιουργία ενός κέντρου, μοναδικού στην Ελλάδα και τη Νοτιοανατολική Ευρώπη. Το CTY Greece τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Σύμβουλος του CTY Greece είναι το Center for Talented Youth του διεθνούς φήμης Πανεπιστημίου Johns Hopkins.

Αποτελεί μέλος του European Council for High Ability (ECHA) και επίσης αποτελεί συνεργάτη του διεθνούς προγράμματος Global Talent Mentoring. Το πρόγραμμα αυτό έχει ως στόχο τη διασύνδεση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών σε τομείς των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής, των μαθηματικών και της ιατρικής (STEMM: Science, Technology, Engineering, Mathematics, Medicine), με εξαιρετικούς στον τομέα τους ερευνητές, ακαδημαϊκούς, επιστήμονες και επαγγελματίες από όλο τον κόσμο.

Το CTY Greece του Κολλεγίου Ανατόλια προσφέρει τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες από όλη την Ελλάδα, την Κύπρο και τον κόσμο να καλλιεργήσουν στο έπακρο το εξαιρετικό δυναμικό τους.

Το CTY Greece προσφέρει διαδραστικά εξωσχολικά προγράμματα θερινά, Online (σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας) και Σαββατοκύριακου τα οποία απευθύνονται σε μαθητές/τριες διαφορετικών ηλικιών που έχουν περάσει τις εξετάσεις του. Οι εξετάσεις διεξάγονται κάθε χρόνο σε διαφορετικές πόλεις σε ολόκληρη την Ελλάδα και την Κύπρο. Οι εξετάσεις αφορούν μαθητές/τριες από Β΄ Δημοτικού ως Γ΄ Γυμνασίου, είναι στα ελληνικά και δε χρειάζονται προετοιμασία.

Οι μαθητές/τριες του CTY Greece καθοδηγούνται από καταξιωμένους εκπαιδευτικούς, ειδικά καταρτισμένους στη διαδραστική διδασκαλία υψηλού επιπέδου.

Στο CTY Greece κάθε μαθητής/τρια έχει την ευκαιρία να γνωρίσει άλλα παιδιά με παρόμοιες ανησυχίες, αναζητήσεις και δίψα για μάθηση, και να αναπτύξει το δυναμικό του στο μέγιστο. Η μάθηση γίνεται με πρωτότυπη προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Προσφέρονται μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου, διαδραστικά και γεμάτα προκλήσεις. Μέσα από δραστηριότητες που εμβαθύνουν τη γνώση, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν την αναλυτική και κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα και προσαρμοστικότητα, την αποτελεσματική γραπτή και προφορική

επικοινωνία και πολλές ακόμη δεξιότητες. Παράλληλα μέσα από ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων οι μαθητές/τριες εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, έρχονται αντιμέτωποι με ακαδημαϊκές προκλήσεις και ανακαλύπτουν έναν κόσμο που ανταποκρίνεται στον ενθουσιασμό τους και στο εξαιρετικό τους δυναμικό. Συμμετέχοντες των θερινών προγραμμάτων του CTY Greece έχουν τη δυνατότητα να γίνουν δεκτοί και σε αντίστοιχα διεθνή CTY προγράμματα, όπως αυτό του Πανεπιστημίου Johns Hopkins στην Αμερική και του Dublin City University στην Ιρλανδία (<http://www.cty-greece.gr/el>).

3.4.2. Ελληνική Mensa

Η Mensa είναι ένας διεθνής, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, που στοχεύει στην αναγνώριση, υποστήριξη και ανάπτυξη της ανθρώπινης ευφυΐας ως μέσο προόδου της ανθρωπότητας. Μοναδικό κριτήριο για να γίνει κάποιος μέλος, είναι να έχει Δείκτη Νοημοσύνης που να τον κατατάσσει στο ανώτερο 2% του ανθρώπινου πληθυσμού. Κάποιες από τις βασικές δραστηριότητες της είναι οι εξής:

A. Αναλαμβάνει παιδαγωγικές δράσεις σε συνεργασία με ειδικούς και συμμετέχει σε επιστημονικές έρευνες σχετικά με τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των ευφυών ανθρώπων.

B. Διεξάγει ομαδικά τεστ I.Q. σε όλη την Ελλάδα, προκειμένου να αναγνωριστούν τα χαρισματικά παιδιά.

Γ. Οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης Gifted and Mindset Education που εστιάζονται στον εμπλουτισμό των γνώσεων των χαρισματικών μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, στην συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Δ. Οργανώνει διαγωνισμούς και πρωταθλήματα γρίφων λογικής και sudoku και συγκροτεί την Εθνική Ομάδα Γρίφων Λογικής.

Ε. Διοργανώνει συνέδρια, διαλέξεις, ημερίδες και συναντήσεις, think - tank groups.

ΣΤ. Παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική γονέων (<http://www.mensa.org.gr/>).

3.4.3. Χαρισμάθεια

Η Χαρισμάθεια είναι ένας μη κερδοσκοπικός ιδιωτικός Οργανισμός, που ιδρύθηκε το 2012 στην Αθήνα από τον Αλέξανδρο Παπανδρέου. Έχει στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου όπου κάθε παιδί θα αναπτύσσει ελεύθερα τις δεξιότητές του, θα καλύπτει τις

συναισθηματικές του ανάγκες, θα εκφράζεται και θα αποκτά γνώσεις. Ειδικότερα οραματίζεται μια εκπαίδευση που θα απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής του σκέψης, προσφέροντας του ικανοποίηση και πληρότητα.

Διοικείται από επταμελές Συμβούλιο και καθοδηγείται από Επιστημονική Ομάδα που απαρτίζεται από ακαδημαϊκούς, παιδοψυχολόγους και ιατρούς – αναπτυξιολόγους.

Παράλληλα έχει δημιουργηθεί ένα κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης της Χαρισμάθειας, η Έλκυδα. Στόχος του Ερευνητικού Κέντρου είναι η ανάπτυξη των απαραίτητων εργαλείων υποστηρικτικά των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων, ώστε κάθε μαθητής/τρια να διαθέτει την εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στα προσωπικά του ενδιαφέροντα, στις δικές του δυνατότητες και ανάγκες.

Οι βασικές δράσεις της είναι οι εξής:

A. Master – Classes: Μαθήματα εμπλουτισμού της ύλης για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής ικανότητας και συνεργασίας. Επίσης υπάρχει και το πρόγραμμα beyond Master Classes για παιδιά ηλικίας 13-17 που στοχεύει στην εμπάθυνση των γνωστικών ενδιαφερόντων των παιδιών και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

B. Out of the Box Challenge: Μαθητικός διαγωνισμός δημιουργικότητας και κριτικής ικανότητας.

Γ. Πρότυπα Μαθήματα: Σχεδιασμός και υλοποίησης πρότυπων μαθημάτων για εκπαιδευτικά προγράμματα φορέων.

Δ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με σεμινάρια και Workshop πάνω σε τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις πολλαπλών ταχυτήτων.

Ε. Συμβουλευτική σχολείων και γονέων.

ΣΤ.) Χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών μέσω σφαιρικών ψυχομετρικών εργαλείων (<http://www.charismatheia.edu.gr/>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 :ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

4.1. Αντικειμενικές μετρήσεις

Υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές δοκιμασίες οι οποίες συνδράμουν στον εντοπισμό ενός χαρισματικού παιδιού.

4.1.1. Τεστ νοημοσύνης (ή τεστ γενικών νοητικών ικανοτήτων)

Η μέτρηση της νοημοσύνης εκφράζεται ποσοτικά με ένα αριθμητικό μέγεθος, που ονομάζεται «Δείκτης Νοημοσύνης» (ΔΝ). Ο Terman εισήγαγε την έννοια του δείκτη νοημοσύνης, ο οποίος υπολογίζεται με τη σύγκριση της νοητικής ηλικίας του παιδιού προς τη χρονολογική του ηλικία, πολλαπλασιάζοντας επί 100: $[\Delta N = \frac{XH}{NH} \times 100]$. Αν η νοητική ηλικία ενός παιδιού συμπίπτει με τη χρονολογική, τότε ο δείκτης νοημοσύνης θα είναι ακριβώς 100. Αν όμως η νοητική ηλικία υπερέχει της χρονολογικής, τότε ο δείκτης νοημοσύνης θα είναι μεγαλύτερος από 100. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι τιμές του νοητικού πηλίκου δεν είναι αμετάβλητες, καθώς αποτελούν απλές ενδείξεις για το επίπεδο που βρίσκεται ένα παιδί στο συγκεκριμένο χρόνο. Τα αποτελέσματα της μέτρησης μπορούν να βελτιωθούν αν το παιδί δεχτεί ειδική βοήθεια (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Τα τεστ νοημοσύνης μετρούν τη γενική νοημοσύνη του ατόμου, καθώς ελέγχουν τις επιδόσεις του ατόμου σε διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως νοητικές δραστηριότητες, μνήμη, ταχύτητα αντίληψης, αντίληψη χώρου κ.λ.π. (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999). Διακρίνονται σε ατομικά, ομαδικά και μη λεκτικά τεστ νοημοσύνης. Τα περισσότερα τυποποιημένα ατομικά και ομαδικά τεστ νοημοσύνης αναφέρουν αποτελέσματα μέχρι και 140 (Davis et.al, 2018).

Ένα από αυτά, με τη μεγαλύτερη αναγνώριση και με ευρεία χρήση, είναι η δοκιμασία του Binet, που περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό διακριτών νοητικών ικανοτήτων. Το Stanford-Binet Intelligence Scale αποτέλεσε για αρκετά χρόνια το κυρίαρχο εργαλείο μέτρησης της νοητικής ικανότητας και ο βαθμός επιρροής του στις πρακτικές επιλογές παιδιών για ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν ιδιαίτερος υψηλός στις Η.Π.Α., αλλά και σε άλλες χώρες (Ρίζος, 2011).

Ένα άλλο τεστ που χρησιμοποιείται ευρέως είναι το τεστ Wechsler (WISC). Κατά την Κυρίτση (2011), τα αρχικά του τεστ, αναφέρονται στη Σοφία (Wisdom), τη Νοημοσύνη (Intelligence), τη Δημιουργικότητα (Creativity) και το Συνδυασμό (Synthesized). Όλες αυτές οι εκφάνσεις της νοημοσύνης πρέπει να συνδυαστούν για το καλύτερο επιθυμητό αποτέλεσμα (Κυρίτση, 2011). Στο τεστ αυτό ομαδοποιούνται κάποιες ασκήσεις σε υπό-τεστ, γεγονός που επιτρέπει ασφαλή συμπεράσματα, καθώς αυτά τα υπό-τεστ παρέχουν ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με διαφορετικές πτυχές των νοητικών λειτουργιών ενός ατόμου.

Η κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition (WISC-V) είναι ένα ατομικά χορηγούμενο πλήρες κλινικό εργαλείο για την εκτίμηση της νοημοσύνης παιδιών ηλικίας από 6 ετών έως και 16 ετών. Το WISC-V GR υπερέρχει από τις προηγούμενες εκδόσεις του, καθώς για τη δημιουργία του οι επιστήμονες έλαβαν υπόψη όλες τις νέες έρευνες για τη νοημοσύνη, τη νευρολογική εξέλιξη, τη γνωστική ανάπτυξη και όλες τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη μάθηση. Το WISC-V GR εξετάζει κι αξιολογεί - εκτός του Γενικού Δείκτη Νοημοσύνης (ΓΔΝ) - πέντε πρωτογενείς δείκτες (τη λεκτική κατανόηση, την οπτικοχωρική αντίληψη, τον ρέοντα συλλογισμό, την εργαζόμενη μνήμη, την ταχύτητα επεξεργασίας) όπως, επίσης, και πέντε βοηθητικούς δείκτες, απαραίτητους για την περιγραφή και την κατανόηση της νοημοσύνης, σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα (<https://www.mensa.org.gr/component/k2/499-wisc-test>).

4.1.1.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των τεστ IQ

Σύμφωνα με την Wu (2010), αν και η αξία των τεστ νοημοσύνης δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί, υπάρχουν ορισμένα μειονεκτήματα στη χρήση τέτοιων τεστ ως το μοναδικό μέτρο για τον εντοπισμό των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών. Πρώτον, τα περισσότερα τεστ IQ βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλωσσική και μαθηματική λογική των μαθητών/τριών. Αυτά τα τεστ είναι απίθανο να μετρήσουν πολλές άλλες πιθανές ικανότητες/δεξιότητες, όπως η αποκλίνουσα σκέψη ή οι καλλιτεχνικές ικανότητες.

Δεύτερον, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα τεστ IQ μπορεί να μην είναι τόσο σταθερά όσο υποθέτουμε. Οι εμπειρίες δείχνουν ότι τα ασταθή αποτελέσματα μπορεί

να οφείλονται σε σφάλματα δοκιμών, ή και σε μια αλλαγή στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους εμπειριών.

Τρίτον, μια σοβαρή αδυναμία ορισμένων τεστ IQ είναι το ανώτατο όριο (ceiling effect), δηλαδή οι ικανότητες ενός παιδιού που υπερβαίνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες, εκείνες δηλαδή που έχουν καθοριστεί για το συγκεκριμένο τεστ. Κατά συνέπεια, οι πραγματικές ικανότητες αυτού του παιδιού, κάτω από μια τέτοια δοκιμή, δεν έχουν εξακριβωθεί.

Τέταρτον, τα τεστ IQ συχνά παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα για διαφορετικές ομάδες, όσον αφορά π.χ. την εθνικότητα, το πολιτιστικό υπόβαθρο, την κοινωνικοοικονομική θέση. Ιδιαίτερα, τα τεστ IQ μπορεί να μην είναι έγκυρα και δίκαια για τον εντοπισμό μαθητών/τριών μειονοτήτων.

Παρά τους περιορισμούς τους, τα τεστ IQ εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις πρακτικές αναγνώρισης χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και θα πρέπει να συνεχίσουν να αποτελούν μία καθοριστική παράμετρο της ευρύτερης λειτουργίας της χαρισματικής εκπαίδευσης (Wu, 2010).

4.2. Υποκειμενικές μετρήσεις

4.2.1. Υποδείξεις από τους γονείς

Οι πληροφορίες και οι εκτιμήσεις των γονέων για τα παιδιά τους, μέσω σχετικών ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, θεωρούνται - από την πλειονότητα των ειδικών - πολύ σημαντική πηγή πληροφοριών στις διαδικασίες εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών (Ρίζος, 2011).

Η ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών μέσω των υποδείξεων των γονέων αποτελεί ευρέως μια διαδεδομένη και αποτελεσματική διαδικασία, καθώς οι γονείς τα ξέρουν καλύτερα, μπορούν να τα παρατηρούν καθημερινά και μάλιστα μέσα από μια ποικιλία συνθηκών και περιστάσεων (Ρίζος, 2011). Οι γονείς διαθέτουν τις περισσότερες φορές την ικανότητα και τη διαίσθηση να αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, συμβάλλοντας έτσι ουσιαστικά στη διαδικασία της επισήμανσης της χαρισματικότητας (Αντωνίου, 2009).

4.2.2. Συμμετοχή σε διαγωνισμούς

Ένας άλλος τρόπος επισήμανσης και αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, σύμφωνα με την Κυρίτση (2011), είναι η συμμετοχή τους σε διαγωνισμούς που διοργανώνονται από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ενώσεις, όπως η Μαθηματική Εταιρεία, ή η Ένωση Φυσικών, η Ένωση Χημικών κλπ. Σε μερικές χώρες, όπως η Νέα Ζηλανδία, οι διαγωνισμοί θεωρούνται επίσημα ως μέσο αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών.

Οι διαγωνισμοί αυτοί προσφέρουν την ευκαιρία στους/στις χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν και να αναπτύξουν το νοητικό τους δυναμικό και τα ταλέντα τους, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούν πιο ελεύθερα, πιο δημιουργικά στα πλαίσια της αντιμετώπισης πραγματικών προβλημάτων που έχουν γι' αυτούς νόημα (Τιτάκη, 2016).

Βέβαια, δεν θα πρέπει αυτοί οι διαγωνισμοί να αποτελούν το μοναδικό τρόπο εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος να αναγνωριστεί τελικά μόνο ένας μικρός αριθμός των πραγματικά χαρισματικών παιδιών (Σούλης, 2006).

4.2.3. Υποδείξεις των εκπαιδευτικών

Οι υποδείξεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την άποψη που έχει ήδη διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά στις ικανότητες και στις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα της άμεσης συγκέντρωσης πληροφοριών για τις μαθησιακές ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών του. Η κρίση του εκπαιδευτικού εμπεριέχει ειδικές πληροφορίες, τις οποίες δε μπορούμε να αποκτήσουμε με άλλους τρόπους. Γι' αυτό η γνώμη του κρίνεται απαραίτητη στη διαδικασία επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών της τάξης του (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει πως, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξασκηθεί ή επιμορφωθεί στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, δε μπορούν τελικά να προβούν στην ταυτοποίησή τους. Η σωστή αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών αυτών πολλές φορές αμφισβητείται, καθώς υποδεικνύουν ως χαρισματικά τα παιδιά που έχουν καλή σχολική επίδοση, που προσέχουν στο μάθημα, που απαντούν γρήγορα. Ελλοχεύει λοιπόν ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να μην καταφέρουν να αναγνωρίσουν εκείνα τα

χαρισματικά παιδιά που κρύβουν τις ικανότητές τους για να μη θεωρηθούν διαφορετικά από τους συμμαθητές τους ή και εκείνα που για διάφορους λόγους έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Αντωνίου, 2009).

4.2.4. Υποδείξεις των συμμαθητών

Μια άλλη πηγή συμπληρωματικών πληροφοριών για τα χαρισματικά παιδιά αποτελεί η κατάδειξη από τους συμμαθητές τους. Οι συμμαθητές μπορούν να ονομάσουν τους χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες, αφού έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν ποιος/α τελειώνει με ευκολία τις σχολικές εργασίες αλλά και ποιος/α τους βοηθάει να ολοκληρώσουν τις δικές τους, καθώς χρονικά βρίσκονται σε άμεση επαφή με τις συμπεριφορές των παιδιών αυτών σε διάφορους τομείς (CCEA Report, 2006, Τσιάμης, 2006). Οι πληροφορίες που μπορούν να δοθούν από τους συμμαθητές είναι πολύτιμες, αφού συχνά αποκαλύπτουν κάποιες λεπτομέρειες για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών που δεν είναι προσβάσιμες από άλλες πηγές (Αντωνίου, 2009).

4.2.5. Αυτοαναφορά

Η αυτοαναφορά χρησιμοποιείται με μεγαλύτερα παιδιά, επιπέδου Γυμνασίου και Λυκείου, που συχνά έχουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και γνωρίζουν τις δυνατότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αγνοούν τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα ή τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μεγαλύτερων μαθητών/τριών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να υπάρχει χαμηλή επίδοση που να τις καλύπτει (CCEA Report, 2006).

Τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για τις ικανότητές τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις όπως: σημείωσε τον τομέα (τομείς) που νομίζεις ότι έχεις ιδιαίτερες ικανότητες, ταλέντα ή ενδιαφέροντα και ακολούθως εξήγησε γιατί νομίζεις ότι τις έχεις (Τσιάμης, 2006).

4.3. Πιθανά προβλήματα των υποκειμενικών υποδείξεων

Ανεξάρτητα από τα πλεονεκτήματα των υποκειμενικών υποδείξεων, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει και ορισμένα σοβαρά μειονεκτήματα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς, χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση, δυσκολεύονται να ορίσουν τα χαρισματικά παιδιά.

Δεύτερον, τα χαρισματικά παιδιά που έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο μπορούν εύκολα να αποκλειστούν. Μελέτες δείχνουν ότι λίγοι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να ορίσουν μαθητές/τριες ως χαρισματικούς/ές, εάν αυτοί οι μαθητές/τριες έχουν προβληματική συμπεριφορά ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, ακόμα κι αν μπορεί να είναι ιδιαίτερα χαρισματικοί σε συγκεκριμένους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να τείνουν να ευνοούν τους/τις μαθητές/τριες που είναι συνεργάσιμοι, επιμελείς, ενώ να αγνοούν τους εξαιρετικά ευφυείς ή δημιουργικούς, που μπορεί να ρωτούν συνέχεια, ή είναι πεισματάρηδες ή δεν ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες.

Τρίτον, οι υποδείξεις εκπαιδευτικών, γονέων, συνομηλίκων ή εαυτών μπορεί να μην είναι πάντα αξιόπιστες (Wu, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

5.1. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σύμφωνα με τη Van Tassel-Baska & Brown (2003), υπάρχουν οι εξής πέντε βασικοί τρόποι εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες:

- ο πρώτος αφορά στη χρήση προηγμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων σε βασικούς τομείς της μάθησης με επιταχυνόμενο ρυθμό
- ο δεύτερος αναφέρεται στην ομαδοποίηση των χαρισματικών μαθητών/τριών ανά θεματικό τομέα και με βάση το επίπεδο των μαθητών/τριών
- ο τρίτος αφορά στην ενσωμάτωση πολλαπλών, υψηλού επιπέδου μοντέλων σκέψης και δραστηριοτήτων στη θεματική περιοχή για την ενίσχυση της μάθησης
- ο τέταρτος υποστηρίζει τη χρήση της έρευνας ως κεντρική στρατηγική για την προώθηση των χαρισματικών μαθητών/τριών
- ο πέμπτος στοχεύει στην εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μάθησης, όπου το μαθησιακό αντικείμενο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας (Ρήγα & Ρήγα, 2019).

Κατά το Μανωλάκο (2010), στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται κυρίως δύο διαφορετικές τάσεις στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Η πρώτη σχετίζεται με την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή/τρια να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές/τριες. Η διδακτική ύλη για τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες είναι πιο «προχωρημένη» για να αντιστοιχεί με τις ικανότητές τους.

Η δεύτερη πρακτική αναφέρεται στον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Αναπτύσσεται ύλη περισσότερη απ' όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, προσβλέποντας στην αύξηση των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος. Στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών/τριών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Ο/η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια καλύπτει την ίδια ύλη με τους συμμαθητές του, αναζητά όμως περισσότερες γνώσεις μέσω μιας συστηματικής μελέτης.

5.1.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999, 2004), η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή/τρια, μέσα από την οποία ο μιν πρώτος/η ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του δεύτερου, ο δε δεύτερος/η μπορεί να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει συνεχώς και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Είναι μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης (αυτά που οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μάθουν), τη διαδικασία (το πώς θα τα μάθουν) και το τελικό προϊόν μάθησης (τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν οι μαθητές αυτό που έμαθαν) με στόχο να αυξηθούν οι πιθανότητες για κάθε μαθητή/τρια να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία του κάθε μαθητή/τριας, βοηθώντας τον/την κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντάς του/της εναλλακτικούς και ευέλικτους τρόπους για να επιτύχει τα απαραίτητα κάθε φορά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα δημιουργεί προκλήσεις στις υψηλές ικανότητες που διαθέτουν (Hall, 2002).

Με τον συστηματικό προγραμματισμό και την οργάνωση η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να ανταποκριθεί στη γκάμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών (Clark & Callow, 1998).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί απάντηση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών και διευκολύνει την ένταξή τους στην τυπική τάξη, καθώς συνιστά μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, τη διαφορετική πρότερη γνώση που διαθέτουν, τις διαφορετικές τους ικανότητες και τα ενδιαφέροντα και προωθεί την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, που εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη (Λιόση, 2018). Στο μοντέλο της διαφοροποιημένης διαδικασίας η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές/τριες, παρά να

στηρίζεται σε προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή/τριας (Tomlinson, 2003).

5.1.2. Επιτάχυνση

Με την επιτάχυνση, η διδασκαλία προσαρμόζεται στο γρήγορο ρυθμό μάθησης των χαρισματικών παιδιών με στόχο την ταχύτερη πρόοδό τους σε μικρότερο χρονικό διάστημα από το απαιτούμενο, αποφεύγοντας την εκ μέρους τους εκδήλωση πλήξης και ανίας ή και άλλων γενικότερων ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Renzulli, 2005).

Μέσω της επιτάχυνσης, δίνεται η δυνατότητα στο χαρισματικό παιδί να παρακολουθεί επιμέρους μαθήματα ή ακόμη και το σύνολο των μαθημάτων της επομένης από την προβλεπόμενη τάξη, επιλογή που θα τον βοηθήσει να ολοκληρώσει την εκπαιδευτική του βαθμίδα γρηγορότερα από τους συνομήλικούς του (Ward, 1975).

Σύμφωνα με τους Schiever και Maker (1997), με την εφαρμογή της επιτάχυνσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο πραγματοποιείται συμπύκνωση των μαθησιακών εμπειριών, άρα διασφαλίζεται η πρόοδος του μαθητή/τριας σε ένα ανώτερο επίπεδο με ταχύτερους ρυθμούς. Αυτό συμβαίνει, διότι μαθητές/τριες της ίδιας ηλικίας παρουσιάζουν διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και διαφορετικές ταχύτητες εκμάθησης. Με την επιτάχυνση διαμορφώνεται ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών για τον/την κάθε χαρισματικό/ή μαθητή/τρια και προωθείται η ευελιξία στην εκπαίδευση.

Η επιτάχυνση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως: πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο, υπερπήδηση ή παράλειψη τάξης, φοίτηση σε ταχύρρυθμες τάξεις και φοίτηση σε παράλληλες τάξεις. Δεδομένου ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης από τα παιδιά της ηλικίας τους, με την πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο αναπτύσσουν υψηλότερες επιδόσεις και υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας. Στη μέθοδο αυτή περιλαμβάνεται και η πρόωμη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η υπερπήδηση/παράλειψη τάξης βοηθάει τους χαρισματικούς μαθητές/τριες να αποφύγουν την ανία και τη μεγάλη διαφορά γνώσης με τους υπόλοιπους συμμαθητές (Αντωνίου, 2009).

Μια άλλη προτεινόμενη μέθοδος είναι η προώθηση των χαρισματικών παιδιών σε μαθήματα στα οποία παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, τα παιδιά εγγράφονται σε μεγαλύτερη τάξη για την παρακολούθηση των συγκεκριμένων

μαθημάτων, ενώ στα υπόλοιπα εντάσσονται στην τάξη που αντιστοιχεί η ηλικία τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Στις ταχύρρυθμες τάξεις επιτυγχάνεται η ικανοποίηση της ανάγκης των χαρισματικών μαθητών/τριών για συνεχή νέα γνώση και βρίσκονται σε ένα περιβάλλον το οποίο συμβάλλει στη θετική κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Με τη μέθοδο της φοίτησης σε παράλληλες τάξεις, οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες προσλαμβάνουν και εξειδικευμένες γνώσεις και φοιτούν στην τυπική τάξη, όπου έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους τους, επιτυγχάνοντας έτσι τη ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία (Αντωνίου, 2009), (Καραχρήστου & Κεφάλαια, 2018).

5.1.3.Εμπλουτισμός

Η παιδαγωγική του εμπλουτισμού βασίζεται κυρίως στο προηγμένο περιεχόμενο της ύλης του αναλυτικού προγράμματος, της εισαγωγής νέων και πολύπλοκων διεπιστημονικών θεμάτων, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων (Reis & Renzulli & Renzulli, 2021).

Η μέθοδος του εμπλουτισμού επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εμβαθύνουν σε επιστημονικούς κλάδους και τομείς που τους/τις ενδιαφέρουν. Στοχεύει στη διαδικασία της μάθησης και στην ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων και όχι μόνο στο περιεχόμενο και στην απλή συσσώρευση γνώσεων. Συμβάλλει επίσης στη διεύρυνση γνωστικών θεμάτων που δε μελετώνται καθόλου στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα (Βασιλικοπούλου, 2017).

Η παιδαγωγική του εμπλουτισμού είναι ενσωματωμένη στο Τριαδικό Μοντέλο Εμπλουτισμού των Reis & Renzulli. Περιλαμβάνει 3 τύπους γενικού εμπλουτισμού.

Ο εμπλουτισμός τύπου I εκθέτει τους/τις μαθητές/τριες σε νέα ενδιαφέροντα και σε νέες εμπειρίες.

Ο εμπλουτισμός τύπου II αποτελείται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις ακόλουθες έξι κατηγορίες:

- γνωστικές δεξιότητες σκέψης
- δεξιότητες ανάπτυξης χαρακτήρα
- δεξιότητες εκμάθησης πώς να μαθαίνεις
- χρήση προηγμένων δεξιοτήτων έρευνας και αναφοράς

- γραπτές, προφορικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
- δεξιότητες μεταγνωστικής τεχνολογίας.

Ο εμπλουτισμός τύπου III περιλαμβάνει ατομικές και μικρές ομαδικές έρευνες επίλυσης πραγματικών προβλημάτων (Reis & Renzulli & Renzulli, 2021).

5.1.4. Ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που τοποθετεί τους μαθητές/τριες σε ομάδες με βάση τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και τα παρόμοια επίπεδα ικανοτήτων. Οι δύο πιο κοινές μορφές ομαδοποίησης ικανοτήτων είναι η ομαδοποίηση μεταξύ τάξεων αλλά και εντός της τάξης (Matthews, Ritchotte, & McBee, 2013).

Στην ομαδοποίηση οι χαρισματικοί μαθητές/τριες τοποθετούνται με άλλους χαρισματικούς μαθητές/τριες μέσα σε ένα καθορισμένο σχολείο, μια τάξη ή μια μικρή ομάδα μέσα στην τάξη ανάλογα με τα επίπεδα ικανότητάς τους σε κάθε μάθημα, ώστε να μπορούν να καλλιεργήσουν με σύνθετο τρόπο τις δυνατότητές τους, τις οποίες διαφορετικά δε θα μπορούσαν να αναπτύξουν σε μεικτές τάξεις (Brulles et al., 2010).

5.1.5. Συμπύκνωση

Σύμφωνα με τη Βασιλικοπούλου (2017), μια άλλη μέθοδος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες είναι η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος. Αφορά τη συμπίεση της διδακτέας ύλης με σκοπό να μειώνεται ο χρόνος που δαπανά ο/η μαθητής/τρια σε πληροφορίες που ήδη γνωρίζει, ενώ – προς μία άλλη κατεύθυνση - να αυξάνεται και ο χρόνος για εμβάθυνση σε δυσκολότερη ύλη (Reis & Renzulli, 2005). Έτσι ο/η μαθητής/τρια αξιοποιεί τον χρόνο του/της με παραγωγικό τρόπο, εμβαθύνοντας περισσότερο σε αντικείμενα που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά του/της (Βασιλικοπούλου, 2017).

5.1.6. Ανεξάρτητη μελέτη

Η ανεξάρτητη μελέτη είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες στην οποία τους δίνεται χρόνος να ασχοληθούν με θέματα

που τους ενδιαφέρουν. Αυτή η στρατηγική υποστηρίζεται από τον τρίτο τύπο ΙΙΙ του Τριαδικού Μοντέλου Εμπλουτισμού των Reis & Renzulli αλλά και από τον National Association for Gifted Children (NAGC, 2010).

Στην ανεξάρτητη μελέτη οι μαθητές/τριες αρχικά επιλέγουν ένα θέμα/ζήτημα της πραγματικής ζωής, θέτουν ένα πρόβλημα ή ερώτηση προς απάντηση και το ερευνούν, χρησιμοποιώντας με αυτό τον τρόπο τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Η ανεξάρτητη μελέτη αν και είναι μαθητοκεντρική στρατηγική, απαιτεί παράλληλα συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι καθοδηγητής της γνώσης στο χαρισματικό παιδί (Westberg & Leppien, 2018).

5.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

5.2.1. Μοντέλο σχολικού εμπλουτισμού Schoolwide Enrichment Model (SEM)

Το μοντέλο του σχολικού εμπλουτισμού περιλαμβάνει υποδείξεις για δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Περιέχει δραστηριότητες οι οποίες απευθύνονται και στους δύο τύπους μαθητών/τριών (Renzulli & Reis, 2003). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανιχνεύσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αυτών των μαθητών/τριών και να διαφοροποιήσουν το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτά τα ενδιαφέροντα. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις τύπους εμπλουτισμού:

- ο πρώτος τύπος προσφέρει μεγάλη ποικιλία γενικών ερευνητικών δραστηριοτήτων και εμπειριών
- ο δεύτερος τύπος περιλαμβάνει εκπαιδευτικές μεθόδους και υλικά με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης
- ο τρίτος τύπος περιλαμβάνει δραστηριότητες προχωρημένου, σύνθετου επιπέδου αφιερώνοντας χρόνο σε θέματα που πραγματικά τους ενδιαφέρουν αλλά και σε πραγματικά προς επίλυση προβλήματα.

Στους δύο πρώτους τύπους συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Ο τρίτος όμως τύπος αφορά μόνο τα εξαιρετικά ταλαντούχα παιδιά που θέλουν να διερευνήσουν και να επιλύσουν εις βάθος ένα συγκεκριμένο θέμα (Renzulli & Reis, 1997).

5.2.2. Μοντέλο αυτόνομου μαθητή/τριας Betts (Betts's Autonomous Learner Model, 1999)

Οι Betts & Kercher (1999) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για χαρισματικούς μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που μπορεί να εφαρμοστεί και στα τυπικά σχολεία. Το μοντέλο του/της αυτόνομου μαθητή/τριας περιλαμβάνει πέντε στοιχεία - διαστάσεις: τον προσανατολισμό, την ατομική ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό, τα σεμινάρια και την εις βάθος ανεξάρτητη μελέτη.

Κατά τον προσανατολισμό, οι μαθητές/τριες κατανοούν τη χαρισματικότητά τους και καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Στην περίπτωση της ατομικής ανάπτυξης, στους μαθητές/τριες παρέχονται ευκαιρίες για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται στη διά βίου μάθηση. Ως εκ τούτου, αυτή η διάσταση είναι κρίσιμη για την έμφαση του μοντέλου στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών/τριών.

Η διάσταση του εμπλουτισμού παρέχει στους μαθητές/τριες ευκαιρίες να εξερευνήσουν νέα ποικίλα θεματικά πεδία.

Στα σεμινάρια, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες για να ερευνήσουν ένα θέμα και να το παρουσιάσουν στους υπόλοιπους της τάξης ή/και σε μεγαλύτερο κοινό.

Τέλος, η διάσταση της εις βάθος ανεξάρτητης μελέτης επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιλέξουν και να μελετήσουν σε βάθος ένα θέμα της επιλογής τους, συχνά με τη βοήθεια ενός μέντορα.

5.2.3. Μοντέλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Feldhusen's Purdue Secondary Model

Το Purdue Secondary Model (1986), σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών στο τυπικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στοχεύει (Feldhusen & Robinson-Wyman, 1986):

1. στη μέγιστη επίτευξη βασικών δεξιοτήτων και εννοιών
2. σε μαθησιακές δραστηριότητες σε κατάλληλο επίπεδο και ρυθμό
3. στη καλλιέργεια της δημιουργικής, λογικής και της αφαιρετικής σκέψης στην επίλυση των προβλημάτων
4. στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και αποδοχής των δικών τους ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και αναγκών
5. στην ενθάρρυνση για την επιδίωξη στόχων και φιλοδοξιών υψηλότερου επιπέδου

6. στην καλλιέργεια της φαντασίας και των χωρικών ικανοτήτων
7. στη συναναστροφή με άλλους χαρισματικούς, δημιουργικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες
8. στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας στη μάθηση
9. στην πληροφόρηση για διάφορους τομείς σπουδών, τέχνης και επαγγελμάτων.

Για να καλύψει αυτές τις ανάγκες, το μοντέλο περιλαμβάνει μια σειρά παροχών για τα χαρισματικά παιδιά, όπως συμβουλευτικές υπηρεσίες, σεμινάρια, επαγγελματικό προσανατολισμό, προχωρημένες τάξεις, ευκαιρίες επιτάχυνσης, αλλά και εξωσχολική εκπαίδευση, όπως καλοκαιρινά προγράμματα ανάπτυξης ταλέντων. Ένας/μία μαθητής/τρια, ο/η οποίος/α συμμετέχει στο πρόγραμμα αυτό, αναπτύσσει σχέδιο προσωπικής ανάπτυξης, που αποτελείται από τομείς που είναι τα δυνατά του/της σημεία αλλά και τομείς που εμφανίζει σχετική αδυναμία που πρέπει να αποκατασταθεί. Ο Feldhusen χρησιμοποίησε επίσης τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών ως βάση για ένα μοντέλο προγράμματος σπουδών, που ονομάζεται **μοντέλο Τριών Σταδίων Purdue (Purdue Three-Stage Model)**, το οποίο ταιριάζει μοναδικά στις μαθησιακές ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών (Feldhusen, 1980, Moon, Kolloff, Robinson, Dixon, & Feldhusen, 2009). Προτείνει οι χαρισματικοί μαθητές/τριες να ομαδοποιηθούν στη διδασκαλία ώστε να μπορούν να βρίσκονται με συνομηλίκους υψηλών ικανοτήτων μάθησης, καθώς διαθέτουν γρήγορο ρυθμό μάθησης, σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων σκέψης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες ανεξάρτητης μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

6.1. Η συμβολή του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στον εντοπισμό και στην καλλιέργεια της χαρισματικότητας κρίνεται ως εξόχως καθοριστικός.

Οι ξεχωριστές ικανότητες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών δεν πρέπει να περνούν απαρατήρητες στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν πολύτιμο ρόλο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Για τον λόγο αυτό οφείλουν να έχουν καλά αναπτυγμένη αντίληψη της έννοιας της χαρισματικότητας αλλά και πλήρη κατανόηση των χαρακτηριστικών και των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών μαθητών/τριών, ώστε να διευκολύνουν τόσο την αποτελεσματική τους αναγνώριση όσο και την μετέπειτα εκπαίδευσή τους. Η γνώση και η κατανόηση του όρου της χαρισματικότητας προσδιορίζει και διαμορφώνει τις κατευθύνσεις ανάδειξής της και, αναλόγως, προσανατολίζει τις πρακτικές της τάξης (Kaya, 2015).

Ο ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών/τριών του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητές τους προκειμένου να υπερκεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη βραδύτητα του τυπικού αναλυτικού προγράμματος (Αλεξανδρή, 2018).

Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών, πρέπει ο ίδιος να εκπαιδεύεται τόσο από τα Πανεπιστήμια όσο και μέσα από το ίδιο το σχολείο (Ζάλη, & Λώλη 2018). Η μετεκπαίδευση στον τομέα της χαρισματικότητας και η επιμόρφωση είναι για τον εκπαιδευτικό απαραίτητη, ώστε να μπορεί υπεύθυνα να αναπτύξει τεχνικές για να αναδείξει και να ενισχύσει τις ικανότητες των χαρισματικών μαθητών/τριών που απολαμβάνουν και αναζητούν δημιουργικές ακαδημαϊκές προκλήσεις. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να περιορίζεται στα δεδομένα της παραδοσιακής τυπικής σχολικής τάξης, αλλά να είναι έτοιμος να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες υψηλής ποιότητας διδασκαλία συνεπικουρούμενη με συμβουλευτικές υπηρεσίες, εστιάζοντας στις πραγματικές τους ανάγκες ως εκπαιδευτικός - μέντορας (Αλεξανδρή, 2018).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ένα εύρος διδακτικών μεθόδων προκειμένου να βοηθήσει τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους. Επιπροσθέτως, επιβάλλεται να είναι ειδικευμένος στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να διαθέτει τα κατάλληλα μέσα αλλά και τις κατάλληλες διαδικασίες αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2008).

Η επέκταση της διδακτέας ύλης, η διεύρυνση ενός θέματος εις βάθος και η συσχέτισή του με άλλα θέματα πέρα από τα αντικείμενα άμεσης διδασκαλίας αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός.

Προκειμένου να ανταπεξέλθει στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και να είναι πρόθυμος να τις εφαρμόζει κριτικά στη σχολική τάξη. Πρέπει, επίσης, να είναι κατάλληλα καταρτισμένος σε έναν τουλάχιστον επιστημονικό τομέα, στον οποίο να εστιάζει όχι μόνο γνωστικά αλλά και βιωματικά. Επιπροσθέτως να μπορεί να παρεμβαίνει καίρια στο περιεχόμενο της μάθησης, στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων, στη μορφή παρουσίασης των προϊόντων μάθησης και στο μαθησιακό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2008).

Ο εκπαιδευτικός που θα συνεργαστεί με τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να διακατέχεται από αμεροληψία, ευελιξία, διάθεση για αυτοκριτική, αυτοαξιολόγηση και αναθεώρηση απόψεων (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Παρόλο που συχνά η σχέση εκπαιδευτικού - χαρισματικού μαθητή/τριας κλονίζεται, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να παραβλέπει ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες, παρά την αυτονομία τους, έχουν ανάγκη τη βοήθειά του (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Άκρως σημαντικό είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται άρρηκτα με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών/τριών και να επιδεικνύει ευαισθησία στις ανησυχίες και στις απορίες τους (Αντωνίου, 2009). Η συνεργασία αυτή πρέπει να αποτελεί μια τακτική ρουτίνας, όπου θα ανταλλάσσονται εμπιστευτικές πληροφορίες, θα υπάρχει αλληλοενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων από τον εκπαιδευτικό (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

6.2. Η συμβολή του σχολείου

Το σχολείο διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Θα πρέπει να προσφέρει σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ίσες

ευκαιρίες μάθησης ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες τους. Όμως ίσες ευκαιρίες δε σημαίνει ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες για διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευση στους/στις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες (Clark, 1997).

Το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εργασίες και η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του/της χαρισματικού μαθητή/τριας (Μανωλάκος, 2010).

Οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες θα πρέπει να διδάσκονται σε υποστηρικτικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας γνωστικές δεξιότητες και εργαλεία, εξατομικευμένη μάθηση και ευκαιρίες, ούτως ώστε να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Treffinger & Isaksen, 2005).

Παράλληλα, η χρήση νέων και τεχνολογικών μέσων μπορεί να υποστηρίξει τους χαρισματικούς μαθητές/τριες. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες χρειάζονται μια σχολική τάξη χωρίς όρια και περιορισμούς όπου θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν τις μοναδικές και ιδιαίτερες μαθησιακές τους δεξιότητες. Η ψηφιακή τάξη (digital classroom) είναι μια καινοτόμος τεχνική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε χαρισματικούς μαθητές/τριες. Η ψηφιακή τάξη δεν έχει περιορισμούς σε χώρο και χρόνο και είναι μια τάξη χωρίς όρια. Με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων που προσφέρει η τεχνολογία, οι χαρισματικοί μαθητές/τριες θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, την κριτική τους σκέψη και θα καταστούν δημιουργικοί (Kontostavlou & Drigas, 2019).

6.3. Η συμβολή του κράτους

Το ίδιο το κράτος μπορεί να προωθήσει με διάφορους τρόπους την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών /τριών όπως:

- με τη δημιουργία ενός ευέλικτου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών
- με τη σύσταση διεπιστημονικών ομάδων διάγνωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών
- με την παροχή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο για τη διαχείριση και ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών/τριών (Ζάλη, & Λώλη, 2018).

6.4. Η συμβολή της οικογένειας

Η οικογένεια του χαρισματικού και ταλαντούχου παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του. Ένα συνεκτικό, υποστηρικτικό - με ψυχικά υγιείς σχέσεις και οργανωμένο με κανόνες - οικογενειακό μοντέλο μπορεί να ενισχύσει και να αυξήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των χαρισματικών παιδιών και την κοινωνική τους προσαρμογή (Olszewski-Kubilius et al., 2008). Οι γονείς οφείλουν να εκφράζουν την απεριόριστη αποδοχή και στήριξη στα χαρισματικά παιδιά τους και να δημιουργούν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον. Η οικογένεια, επίσης, έχει την ευθύνη της κατάλληλης επιλογής ενός σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Vaivre Douret, 2011).

Όταν το άτομο διαγνωσθεί ως χαρισματικό, αρχίζουν να διαταράσσονται οι ισορροπίες του σπιτιού μέχρι όλα τα μέλη να αποδεχθούν τη νέα πραγματικότητα. Οι γονείς νιώθουν άγχος και πίεση, προκειμένου να καλύψουν τις νέες ανάγκες του παιδιού τους. Κάποιοι γονείς θέτουν τα παιδιά στο επίκεντρο της προσοχής και αυξάνουν συνεχώς τις απαιτήσεις που έχουν από εκείνα. Άλλοι τα παραγκωνίζουν και δυσανασχετούν με τη χαρισματικότητά τους και τις υποχρεώσεις που αυτή επιφέρει (Κουστίνη, 2019).

Η κοινωνική θέση της εκάστοτε οικογένειας και η δυνατότητα των ίδιων των γονέων να μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους τα εφόδια που αυτά χρειάζονται, αποτελεί σπουδαίο παράγοντα σ' αυτήν τη διαδικασία. Επιπλέον, η οικογένεια θα πρέπει να συνεργάζεται άμεσα με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των χαρισματικών τους παιδιών (Ζάλη, & Λώλη, 2018).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η επιστημονική έρευνα χαρακτηρίζεται από τη χρήση αυστηρών και τεκμηριωμένων μεθόδων. Βασίζεται πάνω στη βιβλιογραφία και την εμπειρία άλλων επιστημόνων, στηρίζεται στον ορθό λόγο και στην αντικειμενικότητα και περιγράφει το ευρύτερο πλαίσιο του ζητήματος με το οποίο ασχολείται. Επιτρέπει το συνεχή και πλήρη έλεγχο και λύνει με τη λογική προβλήματα που εμφανίζονται στην πορεία (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ο όρος μεθοδολογία αναφέρεται στον τρόπο προσέγγισης των προβλημάτων και στην αναζήτηση απαντήσεων. Στις κοινωνικές επιστήμες, ο όρος ισχύει για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Οι υποθέσεις, τα ενδιαφέροντα και οι σκοποί μας διαμορφώνουν τη μεθοδολογία που επιλέγουμε (Taylor, Bogdan, & DeVault, 2016).

Με τον όρο μεθοδολογία εννοούμε το σύνολο των διαδικασιών και μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν από έναν ερευνητή ώστε να διεξαχθεί μια ερευνητική διαδικασία. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει ορθολογικές τεχνικές και διαδικασίες που πραγματοποιούνται με λογικά βήματα, συνδέονται μεταξύ τους και έχουν ως σκοπό να επιλύσουν και να πραγματευτούν ένα πρόβλημα στο σύνολό του (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να διερευνήσει γενικά το ζήτημα της χαρισματικότητας. Πιο συγκεκριμένα στοχεύει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY Greece, του μοναδικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στην Ελλάδα και τη Νοτιοανατολική Ευρώπη, συμβάλλουν στην καλλιέργεια και την ενίσχυση των ξεχωριστών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών.

Με βάση τον στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- 1.) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα; Ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών;
- 2.) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική και διδακτική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο πλαίσιο ενός εξωσχολικού προγράμματος, σχεδιασμένου ειδικά για χαρισματικούς μαθητές/τριες;

3.) Το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών;

7.2. Μέθοδος της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα και επειδή βασικός σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του εξωσχολικού προγράμματος CTY Greece, του μοναδικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στην Ελλάδα και τη Νοτιοανατολική Ευρώπη, στην ενίσχυση και καλλιέργεια των ξεχωριστών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών/τριών, επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση η ποιοτική για τη διεξαγωγή της έρευνας γιατί εξετάζει τα «πώς» και τα «γιατί». Η ποιοτική έρευνα είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος για την αντιμετώπιση ενός ερευνητικού προβλήματος στο οποίο δε γνωρίζουμε τις μεταβλητές και πρέπει να τις εξερευνήσουμε. Η βιβλιογραφία μπορεί να δώσει λιγότερες πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της μελέτης και πρέπει να μάθουμε περισσότερα από τους συμμετέχοντες μέσω της έρευνας (Creswell, 2012).

Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Οι θεωρητικές έννοιες δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων με αναφορές σε εμπειρικά δεδομένα, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα αλλά καθοδηγούν τον ερευνητή στην ανάλυση των στοιχείων και προσαρμόζονται σε αυτά καθώς εξελίσσεται η έρευνα. Το εννοιολογικό πλαίσιο επομένως δεν επιβάλλεται στα εμπειρικά δεδομένα αλλά αποτελεί έναν ευέλικτο τρόπο προσέγγισης που επιτρέπει την ανάδειξη απρόσμενων θεμάτων και πτυχών των κοινωνικών φαινομένων. Η έρευνα στο ποιοτικό μοντέλο δεν είναι σταθερή και προκαθορισμένη αλλά αντίθετα διαμορφώνεται στην πορεία (Κυριαζή, 2011). Επιπλέον χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι η αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από την εις βάθος μελέτη των περιπτώσεων, στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα άτομα και στο νόημα που φέρουν αυτά τα φαινόμενα για τα ίδια τα υποκείμενα. Κατά συνέπεια η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα κοινωνικά νοήματα δεν απορρέουν από τα κοινωνικά φαινόμενα αλλά αποδίδονται από τους δρώντες ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Κυριαζή, 2011).

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα ευρύ πεδίο ερευνητικών εγχειρημάτων που αποσκοπούν με αυστηρό, συστηματικό, μεθοδολογικά τεκμηριωμένο τρόπο να περιγράψουν και να κατανοήσουν σε βάθος μια κοινωνική πραγματικότητα. Μελετά, λοιπόν, τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς. Επίσης, τα μελετά στην πολλαπλότητα τους με ολιστική προσέγγιση και εστιάζει στη διαφοροποίηση και την ποικιλία της κοινωνικής ζωής. Αποσκοπεί στην ανακάλυψη νέων πτυχών του εξεταζόμενου φαινομένου. Αξιοποιεί ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Αναπτύσσει εξηγήσεις στο επίπεδο της κατανόησης του νοήματος και λιγότερο στην αποκάλυψη των αιτιών. Τέλος, τα ευρήματα της μπορεί να έχουν την μορφή μιας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Τσιώλης, 2014).

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας διερευνούν κυρίως τις μη μετρήσιμες, μη ποσοτικοποιήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και των κοινωνικών φαινομένων ή αυτές που λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων δεν είναι επιθυμητό ή χρήσιμο να ποσοτικοποιηθούν. Έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, φαινομένων και διαδικασιών απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2017).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από βάθος και λεπτομέρεια
- διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων
- αποφυγή a priori κρίσεων

Τα μειονεκτήματα οφείλονται:

- στις σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης
- στα επικοινωνιακά προσόντα και στις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή
- στην εμπλοκή του ερευνητή που μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου που μελετάται
- στην έρευνα συνήθως μικρών δειγμάτων (Ιωσηφίδης, 2017).

Τα κριτήρια αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας στην ποιοτική έρευνα είναι:

- η πιστότητα δηλώνει την αντιστοιχία ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις κοινωνική δομή και στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής παρουσιάζει τις απόψεις των συμμετοχόντων
- η μεταφερσιμότητα αναφέρεται στη δυνατότητα μεταφοράς των ευρημάτων μιας έρευνας σε άλλα πλαίσια ή περιστάσεις
- η φερεγγυότητα αφορά στον εντοπισμό των αναμενόμενων μεταβολών στο εξεταζόμενο πεδίο αλλά και κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας
- η επαληθευσσιμότητα που παραπέμπει στο κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν και υποστηρίζονται από τα εμπειρικά δεδομένα (Τσιώλης, 2014).

7.3. Μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Στα πλαίσια των ποιοτικών μεθόδων κοινωνικής έρευνας τα σημαντικότερα μεθοδολογικά μέσα παραγωγής γνώσης είναι η ποιοτική συνέντευξη εις βάθος, η συμμετοχική παρατήρηση, η βιογραφική έρευνα, η οπτικοακουστική έρευνα, οι μελέτες περίπτωσης (Ιωσηφίδης, 2017).

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Επιτρέπει την εις βάθος εξερεύνηση των αιτίων και των λόγων κάποιων στάσεων και συμπεριφορών αφού εμπεριέχει τη δυναμική της συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ο προσεκτικός, λεπτομερής και συνεκτικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της. Τα στάδια της έρευνας με συνέντευξη είναι: α) η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος β) ο σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης γ) η διεξαγωγή της συνέντευξης δ) η απομαγνητοφώνηση του υλικού ε) η ανάλυση του υλικού στ) ο έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας ζ) η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας η) η σχέση ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Ιωσηφίδης, 2017).

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης υπάρχουν 3 βασικά είδη: (Ιωσηφίδης, 2017)

- η δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς την σειρά με την οποία ακολουθεί η μία την άλλη
- η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει και πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς α) την σειρά των ερωτήσεων, β) προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων γ) προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο
- η μη δομημένη συνέντευξη που χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου.

Συνήθως χρησιμοποιούνται οι δύο τελευταίοι τύποι συνέντευξης καθώς επιτρέπουν την συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή.

Βέβαια, η μέθοδος της ποιοτικής συνέντευξης έχει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα είναι:

- η αμεσότητα μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου μπορεί να οδηγήσει στην διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν
- συλλογή ποιοτικών δεδομένων σε βάθος και λεπτομέρεια
- επιτρέπει τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, στάσεων και αξιών και επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές μέσα από τα μάτια των υποκειμένων και τις εμπειρίες τους
- συμβάλλει στην ουσιαστική διερεύνηση των άμεσων και έμμεσων κοινωνικών σχέσεων, τις οποίες αναπτύσσουν και στις οποίες εντάσσονται τα κοινωνικά υποκείμενα

Από την άλλη τα μειονεκτήματα:

- είναι χρονοβόρα όχι μόνο στην υλοποίησή της αλλά και στον σχεδιασμό της και στην απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους
- προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα από τον ερευνητή και ευελιξία
- λόγω της παρουσίας του υποκειμενικού στοιχείου δημιουργούνται προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων

- ένα σημαντικό τμήμα των δεδομένων δε γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και αξιοποίησης από τους ερευνητές (Ιωσηφίδης, 2017).

7.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στο πολυποίκιλο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Κάποιοι τρόποι είναι γενικότεροι και άλλοι περισσότερο συγκεκριμένοι ανάλογα με το ερευνητικό υλικό που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής και με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου με ερμηνευτική κωδικοποίηση των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων που στοχεύει στην απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα. Χρησιμοποιήθηκε ανοιχτή κωδικοποίηση σε τμήματα εκείνα των κειμένων των συνεντεύξεων που παρουσιάζουν αυξημένο ερμηνευτικό ενδιαφέρον, αναδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις αλλά και αξονική κωδικοποίηση που οδήγησε σε εις βάθος διερεύνηση και ερμηνεία της εξέλιξης της αναλυτικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2017). Κατά τον Ιωσηφίδη η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μία κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία που ολοκληρώνεται με το τέλος της ανάλυσης. Η αναλυτική διαδικασία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα αλλά και από έναν αυξημένο βαθμό ευελιξίας. Αρκετά συχνά περιλαμβάνει τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού, χωρισμό σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Κατά τους Coffey και Atkinson (1996), όπως αναφέρεται στον Ιωσηφίδη, η διαδικασία της κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων εκπληρώνει τις ακόλουθες αναλυτικές λειτουργίες:

- οι κωδικοί συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού
- η κωδικοποίηση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων
- οι κωδικοί συνδέονται με τις κατηγορίες και τις έννοιες
- η κωδικοποίηση οδηγεί στη θεωρητικοποίηση, στην ερμηνεία και στην ανάλυση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2017).

7.5. Τα χαρακτηριστικά της εις βάθος συνέντευξης

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό της εις βάθος συνέντευξης είναι ότι συνδυάζει τη δομή με την ευελιξία. Η ευελιξία επιτρέπει την κάλυψη των θεμάτων με τη σειρά που ταιριάζει περισσότερο με τον συνεντευξιαζόμενο, ώστε οι απαντήσεις να διερευνηθούν πλήρως και να δοθεί η δυνατότητα στον ερευνητή να ανταποκρίνεται σε σχετικά θέματα που εγείρονται αυθόρμητα από τον ερωτηθέντα.

Ένα δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι η συνέντευξη έχει διαδραστικό χαρακτήρα. Το υλικό δημιουργείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτηθέντος. Ο ερευνητής θα κάνει μια πρώτη ερώτηση κατά τρόπον τέτοιον ώστε να ενθαρρύνει τον ερωτώμενο να μιλήσει ελεύθερα όταν απαντά στην ερώτηση. Η επόμενη παρέμβαση του συνεντευκτή συνήθως καθορίζεται από την απάντηση του ερωτώμενου.

Τρίτο, ο ερευνητής χρησιμοποιεί «τεχνική ερωτήσεων» για να επιτύχει το βάθος της απάντησης όσον αφορά τη διερεύνηση και την εξήγηση. Μια αρχική απάντηση είναι συχνά σε ένα αρκετά «επιφανειακό» επίπεδο: ο ερευνητής θα χρησιμοποιήσει επεξηγηματικές ερωτήσεις για να αποκτήσει βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του συνεντευξιαζόμενου. Η εις «βάθος τεχνική ερωτήσεων» επιτρέπει επίσης στον ερευνητή να διερευνήσει πλήρως όλους τους παράγοντες που στηρίζουν την απάντηση του συνεντευξιαζόμενου: λόγοι, συναισθήματα, απόψεις και πεποιθήσεις. Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι ότι η συνέντευξη είναι «γενετική» υπό την έννοια ότι νέα γνώση ή ιδέες είναι πιθανόν σε κάποιο στάδιο να δημιουργηθούν. Ο βαθμός στον οποίο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί, εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά είναι πιθανόν ότι μπορεί να κατευθυνθεί κάποια στιγμή και από τον ερευνητή. Επίσης μπορεί να κληθεί να υποβάλει προτάσεις και ιδέες σχετικά με το θέμα και να προτείνει λύσεις για τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ritchie & Lewis, 2003).

Ο στόχος της εις βάθος συνέντευξης είναι να επιτευχθεί τόσο το εύρος της κάλυψης σε καίρια θέματα όσο και το βάθος της κάλυψης μέσα σε κάθε μία συνέντευξη (Ritchie & Lewis, 2003).

7.6. Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει πολλαπλές δυνατότητες. Είναι αρκετά δομημένη για να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της

μελέτης, αφήνοντας παράλληλα χώρο για τους συνεντευξιαζόμενους να προσφέρουν νέες έννοιες στην ερευνητική διαδικασία. Υπάρχει μεγάλη ευελιξία στην ημιδομημένη συνέντευξη και η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να ποικίλλει από τα πλήρως ανοιχτά ερωτήματα έως τα περισσότερα θεωρητικά καθοδηγούμενα ερωτήματα κατά την πρόοδο της έρευνας. Το θεωρητικό πλαίσιο, που έχει μελετηθεί, παρέχει το πλαίσιο διερεύνησης των ερωτηθέντων για την κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου. Ένα βασικό πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι η εστίασή της στη βιωμένη εμπειρία (Galletta, 2013).

Η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει μεγάλη δυνατότητα στην παρακολούθηση της πολυπλοκότητας του ερευνητικού θέματος. Επιτρέπει την εμπλοκή του συμμετέχοντος με τμήματα της συνέντευξης, σταδιακά πιο δομημένα. Αυτή η αμοιβαιότητα μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και ερευνητή δημιουργεί χώρο για τον ερευνητή να διερευνήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για διευκρίνιση, οριοθέτηση (meaning making) και κριτικό προβληματισμό (Galletta, 2013).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, που αντανάκλα συνήθως τη διαφοροποίηση στη χρήση ερωτήσεων, ενσωματώνοντας τόσο ανοιχτές όσο και θεωρητικές ερωτήσεις, δημιουργεί δεδομένα βασισμένα στην εμπειρία του συμμετέχοντα, καθώς και δεδομένα που καθοδηγούνται από το εξειδικευμένο θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται έρευνα (Galletta, 2013).

7.7. Οδηγός Συνέντευξης

Η ευελιξία, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί βασική απαίτηση της ποιοτικής συνέντευξης. Γι' αυτό είναι χρήσιμο η ποιοτική συνέντευξη να χρησιμοποιεί έναν «οδηγό συνέντευξης» που θα περιγράφει τα κύρια θέματα που ο ερευνητής θα ήθελε να καλύψει, αλλά να είναι ευέλικτος όσον αφορά τη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων και να επιτρέπει στον συμμετέχοντα να οδηγήσει την αλληλεπίδραση σε απροσδόκητες κατευθύνσεις. Η ακριβής μορφή των οδηγιών συνέντευξης ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, αντανάκλωντας τις ανάγκες των διαφόρων μεθοδολογικών παραδόσεων στην ποιοτική έρευνα καθώς και τις προσωπικές προτιμήσεις των μεμονωμένων ερευνητών (King, Horrocks, & Brooks, 2019).

Ο οδηγός συνέντευξης είναι το σύνολο των ερωτήσεων που καθοδηγούν τη συνέντευξη. Κάθε ερώτηση συνέντευξης θα πρέπει να συνδέεται σαφώς με τον σκοπό

της έρευνας και η τοποθέτησή της στον οδηγό συνέντευξης θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την εσκεμμένη πρόοδο του ερευνητή προς μια πλήρως εις βάθος εξερεύνηση του εξεταζόμενου φαινομένου (Galletta, 2013).

Βοηθά να διασφαλίσει ότι τα σχετικά ζητήματα - ερωτήματα καλύπτονται συστηματικά ενώ εξακολουθεί να επιτρέπει την ευελιξία να ακολουθήσει τις λεπτομέρειες που είναι σημαντική για κάθε μεμονωμένο συμμετέχοντα. Αλλά αυτό δε σημαίνει να θέτουμε τα ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο ή ζητώντας τις ίδιες ερωτήσεις για κάθε άτομο που συμμετέχει στην συνέντευξη. Ένας οδηγός θεμάτων θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένας μηχανισμός για την καθοδήγηση της συζήτησης σε μια συνέντευξη αλλά όχι ως ακριβής συνταγή κάλυψης. Εάν είναι σχεδιασμένος ως ένα είδος ημιδομημένου ερωτηματολογίου, θα περιορίσει τον βαθμό στον οποίο ο ερευνητής μπορεί να αλληλοεπιδράσει με τους ερωτώμενους. Θα αποθαρρύνει επίσης προβληματισμούς τόσο από τον ερευνητή όσο και από τον συμμετέχοντα και μπορεί να αποτρέψει την επιδίωξη απρόβλεπτων αλλά παρόλα αυτά πολύ σημαντικών θεμάτων που αναδύονται. Η διαδικασία του σχεδιασμού του οδηγού θεμάτων αρχίζει με τον καθορισμό των θεμάτων που πρέπει να είναι καλύπτονται στη συλλογή δεδομένων (Ritchie & Lewis, 2003).

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα διεξάγεται προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Η προσωπική συνέντευξη είναι μια διαδικασία συλλογής δεδομένων στην οποία ο ερευνητής θέτει ερωτήσεις και καταγράφει απαντήσεις από μόνο έναν συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά (Creswell, 2012).

Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν τα εξής πλεονεκτήματα ότι είναι ευέλικτες, δίνουν τη δυνατότητα για μεγαλύτερο βάθος ή διευκρινίζουν οποιεσδήποτε παρανοήσεις. Επίσης μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να υποδείξουν σχέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Όλες οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν το χρονικό διάστημα του Ιουνίου 2022. Κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω Zoom. Καταγράφηκε χειρόγραφα από την ερευνήτρια την ώρα της συνέντευξης, αφού οι συνεντευζιαζόμενοι δεν επιθυμούσαν τη μαγνητοφώνησή τους. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ 20 - 40 λεπτών.

Ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία αποτελούν και τους θεματικούς άξονες της εργασίας. Τίθενται προκαθορισμένες

ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

1ος θεματικός άξονας: Χαρισματικότητα – χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών - εντοπισμός / αναγνώριση.

- 1.) Τι σημαίνει χαρισματικό παιδί για εσάς;
- 2.) Ποια τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών;
- 3.) Πώς εντοπίζονται οι χαρισματικοί μαθητές;

2ος θεματικός άξονας: Προγράμματα - εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική.

- 1.) Με ποια κριτήρια επιλέγονται τα συγκεκριμένα προγράμματα;
- 2.) Ποιες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών εξυπηρετούν;
- 3.) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές ακολουθείτε στη μαθητική διαδικασία;
- 4.) Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται;
- 5.) Πώς γίνονται τα μαθήματα; Τι το «διαφοροποιημένο» προσφέρουν;
- 6.) Πώς οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν και υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες;
- 7.) Ποιος είναι ο στόχος του CTY Greece;

3ος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική αντιμετώπιση.

- 1.) Όπως γνωρίζετε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ποιες δυσκολίες και εμπόδια δημιουργεί αυτή η σχολική πραγματικότητα;
- 2.) Πιστεύετε ότι το σημερινό σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους;
- 3.) Ποιες διδακτικές πρακτικές ταιριάζουν στις ξεχωριστές δυνατότητές τους;
- 4.) Ποιες προκλήσεις ή προοπτικές θέτει η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών;

7.8. Δείγμα έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα επιλέγεται επειδή έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά που θα επιτρέψουν τη λεπτομερή εξερεύνηση και κατανόηση των κεντρικών θεμάτων και των κατηγοριών που ο ερευνητής επιθυμεί να μελετήσει (Ritchie & Lewis, 2003).

Ανάλογα της φύσης του ερευνητικού αντικειμένου και της ερευνητικής στρατηγικής που ακολουθείται, σημαντικότερες είναι οι εξής στρατηγικές δειγματοληψίας στην ποιοτική κοινωνική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2017):

- δειγματοληψία χιονοστιβάδας όπου αφορά την επιλογή συμμετοχόντων από ομάδες του πληθυσμού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις οποίες η πρόσβαση είναι δύσκολη ή εξαιρετικά περιορισμένη
- δειγματοληψία ποσόστωσης που περιλαμβάνει την επιλογή συμμετοχόντων με βάση κάποια από πριν γνωστά χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται οι συμμετέχοντες
- σκόπιμη δειγματοληψία όπου επιλέγονται συμμετέχοντες που πληρούν κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον σκοπό της έρευνας
- θεωρητική δειγματοληψία όπου η επιλογή συμμετοχόντων γίνεται κατά την διάρκεια της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2017)
- δειγματοληψία ευκολίας όπου αφορά την επιλογή συμμετοχόντων που είναι άμεσα διαθέσιμα
- δειγματοληψία κριτηρίου όπου επιλέγονται συμμετέχοντες που ανταποκρίνονται στο κριτήριο που ορίζει ο ερευνητής
- δειγματοληψία έντασης όπου επιλέγονται συμμετέχοντες που εκδηλώνουν με αντιθετικό τρόπο το εξεταζόμενο φαινόμενο και επιδιώκεται η συγκριτική αντιπαραβολή (Τσιώλης, 2014).

Στην ποιοτική έρευνα, η πρόθεση δεν είναι να γενικεύσουμε σε έναν πληθυσμό, αλλά να αναπτύξουμε μια εις βάθος έρευνα ενός κεντρικού φαινομένου. Έτσι, για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτό το φαινόμενο, ο ποιοτικός ερευνητής επιλέγει σκοπίμως άτομα που θα τον βοηθήσουν να το κατανοήσει καλύτερα (Creswell, 2012). Αυτό γίνεται για δύο κύριους λόγους. Ο πρώτος είναι να διασφαλίσουμε ότι παρουσιάζονται όλες οι βασικές εκφάνσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο. Ο δεύτερος λόγος είναι να διασφαλιστεί ότι συμπεριλαμβάνεται κάποια ποικιλία έτσι ώστε να μπορεί να διερευνηθεί ο αντίκτυπος του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Στη σκόπιμη δειγματοληψία ανάλογα με τους στόχους της κάθε έρευνας χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι σύνθεσης δείγματος (Ritchie & Lewis, 2003).

Τα ποιοτικά δείγματα είναι συνήθως μικρού μεγέθους. Υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι για αυτό. Πρώτον, αν τα δεδομένα έχουν αναλυθεί σωστά, θα υπάρξει ένα σημείο όπου πολύ λίγα νέα στοιχεία προκύπτουν από κάθε επιμέρους πεδίο έρευνας. Συνεπώς,

υπάρχει ένα σημείο κορεσμού, όταν η αύξηση του μεγέθους του δείγματος δε συνεισφέρει πλέον νέα στοιχεία. Υπάρχει δηλαδή ένα σημείο στην έρευνα στην οποία ο συνεντευκτής αρχίζει να ακούει τις ίδιες πληροφορίες που αναφέρθηκαν. Δεύτερον, δεν απαιτείται να εξασφαλιστεί ότι το δείγμα είναι επαρκούς κλίμακας για την παροχή εκτιμήσεων ή για τον στατιστικό προσδιορισμό σημαντικών διακριτικών μεταβλητών. Τρίτον, ο τύπος των πληροφοριών που οι ποιοτικές έρευνες παράγουν είναι λεπτομερές, συνεπώς, υπάρχουν πάντα πολλές «πηγές πληροφοριών». Γι' αυτό τα μεγέθη των δειγμάτων χρειάζονται να διατηρηθούν σε μια σχετικά μικρή κλίμακα (Ritchie & Lewis, 2003).

Όσον αφορά την παρούσα εργασία για την επιλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και μάλιστα η ομοιογενής δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν δηλαδή καθηγητές του εξωσχολικού προγράμματος CTY (Center for Talented Youth) Greece. Το επιλεγμένο δείγμα ήταν το πλέον κατάλληλο λαμβάνοντας υπόψη το πεδίο και την εστίαση της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν 5 καθηγήτριες – συντονίστριες του εξωσχολικού προγράμματος CTY Greece του μοναδικού Κέντρου στην Ελλάδα και στη Νοτιοανατολική Ευρώπη για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά του Anatolia College που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη.

Ταυτότητα δείγματος

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή εμπειρία των συνεντευξιζόμενων. Έγινε, επίσης, ερώτηση σχετικά με τον τίτλο της διοικητικής θέσης καθώς και των χρόνων εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Φύλο

Το δείγμα αποτελείται από πέντε γυναίκες.

Ηλικία

Οι ηλικίες του δείγματος κυμαίνονται μεταξύ 34 - 59 ετών. Δύο από τις πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 - 59 ετών και τρεις ανάμεσα στις ηλικίες 34 - 45 έτη.

Επίπεδο σπουδών

Τρεις διαθέτουν Διδακτορικό τίτλο και δύο έχουν μεταπτυχιακό τίτλο.

Ειδικότητες

Το δείγμα έχει τις εξής ειδικότητες: Μαθηματικός – Πληροφορικός, Βιολόγος, Χημικός, Φυσικός και Ψυχολόγος.

Διοικητική θέση

Το δείγμα αποτελείται από πέντε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται και σε διοικητικές θέσεις μέσα στον χώρο του Κέντρου. Πιο συγκεκριμένα, μια είναι Διευθύντρια του CTY Greece, η δεύτερη είναι ακαδημαϊκή υπεύθυνη του CTY Greece και οι υπόλοιπες τρεις συντονίστριες - καθηγήτριες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας κυμαίνονται μεταξύ 8 και 33 έτη.

7.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αφορά τη δυνατότητα επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, δεδομένου εάν θα επαναληφθούν ή όχι, εάν πραγματοποιηθεί άλλη μελέτη, χρησιμοποιώντας τις ίδιες ή παρόμοιες μεθόδους. Απαιτείται μια σαφή κατανόηση των χαρακτηριστικών των ποιοτικών δεδομένων που αναμένονται να είναι σταθερά, αξιόπιστα ή αναπαραγόμενα. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρχει κάποια βεβαιότητα ότι τα εσωτερικά στοιχεία, οι διαστάσεις, οι παράγοντες, οι τομείς κλπ, που εντοπίζονται στα αρχικά δεδομένα, θα επαναληφθούν εκτός του πληθυσμού μελέτης. Επίσης είναι αναγκαίο η εξαγωγή των δεδομένων από τον ερευνητή να έχουν ενδελεχώς προκύψει με συνέπεια και αυστηρότητα (Ritchie & Lewis, 2003).

Η εγκυρότητα των ευρημάτων ή των δεδομένων αναφέρεται στην «ορθότητα» ή την «ακρίβεια» μιας ερευνητικής ανάγνωσης. Αν δηλαδή αντανακλάται το φαινόμενο με παρόμοιο τρόπο με αυτό που αντιλήφθηκε το δείγμα στο υπό μελέτη φαινόμενο (Ritchie & Lewis, 2003).

7.10. Δεοντολογικά ζητήματα στη διεξαγωγή συνέντευξης

Λαμβάνοντας υπόψη την αρχή της δεοντολογίας και αφού επιλέχθηκαν τα άτομα που επιθυμούσαμε να συμπεριληφθούν στο δείγμα μας, αρχικά έγινε μια πρώτη email επικοινωνία μαζί τους, ώστε να πληροφορηθούν για το αντικείμενο της έρευνας και να τους ζητηθεί η συμβολή τους σε αυτήν. Πριν από κάθε συνέντευξη, ζητήθηκε και δόθηκε σαφής συγκατάθεση για τη χρήση των δεδομένων. Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν ότι με την συμμετοχή στην έρευνα δε θα αποκαλυφθούν προσωπικά τους δεδομένα. Η λογική της ανωνυμίας ήταν να εξασφαλιστεί πιο ανοικτή και κριτική προσέγγιση των ερωτηθέντων. Στη συνέχεια κανονίστηκε ένα εκ νέου ραντεβού για τη διεξαγωγή κάθε προσωπικής συνέντευξης.

Για να διασφαλιστεί ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων, υπήρχε ο ίδιος οδηγός για κάθε συνεντευξιζόμενο. Όμως η σειρά των ανοικτού τύπου ερωτήσεων στο δείγμα διέφερε κάθε φορά ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αρθούν διάφορα σημαντικά ζητήματα αλλά και η διαφορετικότητα της κάθε συνέντευξης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν σε 5 καθηγήτριες – συντονίστριες του εξωσχολικού προγράμματος CTY (Center for Talented Youth) Greece του Anatolia College, του μοναδικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στην Ελλάδα και στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη.

1ος Θεματικός άξονας: Χαρισματικότητα – χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών – εντοπισμός/αναγνώριση

Στην ερώτηση **ποιο είναι το χαρισματικό παιδί για εσάς** και οι πέντε συντονίστριες - καθηγήτριες περιέγραψαν ως χαρισματικό το παιδί που διαθέτει αγάπη και έμφυτη τάση για μάθηση σε βαθμό που υπερβαίνει το ρυθμό μάθησης των παιδιών της ηλικίας του:

«Χαρισματικό παιδί είναι το παιδί που έχει αγάπη για μάθηση, αγάπη για δημιουργία, να αγαπά να μαθαίνει συνεχώς νέα πράγματα και να κατανοεί σε βάθος ένα φαινόμενο» (Σ5),

«...η έμφυτη τάση που έχει σαν αποτέλεσμα να αναπτύξει πιο γρήγορα τις δυνατότητές τους σε μεγαλύτερο και αναπτυγμένο βαθμό από ότι μπορούν τα παιδιά της ηλικίας τους» (Σ4),

«Για μένα χαρισματικό είναι το παιδί το οποίο έχει κριτική σκέψη, διερευνητικό πνεύμα και την τάση να μαθαίνει πέρα από αυτά που μαθαίνει στο σχολείο» (Σ3),

«Χαρισματικό σημαίνει ότι ένα παιδί είναι above level. Π.χ. είναι μαθητής της Α΄ Γυμνασίου όμως μπορεί να επεξεργαστεί και να απαντήσει σε θέματα Γ΄ Γυμνασίου.» (Σ2).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η χαρισματικότητα των παιδιών αναδύεται σε έναν ή και περισσότερους τομείς: *«...η χαρισματικότητα εκφράζεται σε έναν ή και σε περισσότερους τομείς»* (Σ1),

«Βέβαια ένα παιδί που είναι χαρισματικό δεν σημαίνει ότι είναι χαρισματικό σε όλους τους τομείς, μπορεί να είναι π.χ. μόνο στα μαθηματικά» (Σ2),

«Αυτό μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορους τομείς, όχι μόνο σε έναν και δεν αναφέρομαι αποκλειστικά στον ακαδημαϊκό. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να έχει ταλέντο στη

ζωγραφική αλλά να είναι ταυτόχρονα και πάρα πολύ καλό, χαρισματικό και στα μαθηματικά ή στον γραπτό λόγο» (Σ4).

Παράλληλα εντοπίζουν πως υπάρχουν επίπεδα και μέσα στο πλαίσιο της χαρισματικότητας: «Ακόμα και στα χαρισματικά παιδιά υπάρχουν «επίπεδα» στα οποία βρίσκονται, δηλαδή ορισμένα μπορεί να είναι «Αϊνστάιν», άλλα να είναι πολύ ahead, άλλα above level» (Σ2),

«...ακόμα και στα χαρισματικά παιδιά υπάρχει διαφορά μεταξύ τους, ως προς το γνωστικό επίπεδο» (Σ3).

Τονίστηκε επίσης πως δεν πρέπει να συγχέεται η χαρισματικότητα με τις σχολικές επιδόσεις: «τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι παιδιά με όχι υψηλές σχολικές επιδόσεις» (Σ5),

«...τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι απαραίτητως άριστοι μαθητές» (Σ3),

«ένα χαρισματικό παιδί δεν είναι ένα παιδί το οποίο θα έχει απαραίτητα υψηλούς βαθμούς» (Σ2),

«.....υπάρχουν χαρισματικοί μαθητές, εξαιρετικοί, για μένα, που αν μάθετε τους βαθμούς που είχαν στο σχολείο θα εκπλαγείτε, όχι θετικά αλλά αρνητικά, επειδή είναι χαμηλοί, δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους δυνατότητες» (Σ1).

Τέλος, επισημάνθηκε από μία εκπαιδευτικό πως η χαρισματικότητα δεν έχει αξία, αν δεν αξιοποιηθεί για το κοινωνικό σύνολο: « Για μένα προσωπικά η χαρισματικότητα δεν έχει αξία αν οι γνώσεις, οι δεξιότητες που έχει αυτό το άτομο, οι ικανότητες, οι κλίσεις, το χάρισμα, δεν αξιοποιηθούν για το κοινωνικό σύνολο» (Σ1).

1ος Θεματικός άξονας: Χαρισματικότητα – χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών – εντοπισμός/αναγνώριση

Στην ερώτηση **ποια είναι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών** όλες οι συντονίστριες - καθηγήτριες συμφώνησαν πως πρόκειται για μια ετερογενής ομάδα με ποικίλα χαρακτηριστικά. Ο πολύπλευρος τρόπος σκέψης, η ακόρεστη περιέργεια, η ταχύτητα σκέψης, η αφαιρετική σκέψη αλλά και το χιούμορ, αποτελούν ορισμένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών.

«Θα σας πω τα βασικά. Ζωηρή φαντασία, ακόρεστη περιέργεια, πρωτοτυπία στη σκέψη, δηλαδή κάνουν πρωτότυπους συσχετισμούς με έννοιες, με προβλήματα. Είναι πάρα πολύ δημιουργικά. Έχουν αναλυτική σκέψη, κριτική σκέψη» (Σ1),

«...έχουν ισχυρή αντίληψη, κριτική σκέψη, διερευνητική σκέψη. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται, οι απαντήσεις που δίνουν είναι αυτό που λέμε ότι σκέφτονται *out of the box*» (Σ3).

«...Το μεγαλύτερο χαρακτηριστικό τους είναι το κίνητρο για συνεχή μάθηση, η έντονη περιέργειά τους, η επιθυμία τους για επίλυση προβλημάτων, η συλλογιστική τους σκέψη που συχνά οδηγεί σε καινοτόμες λύσεις. Επίσης θα ανέφερα και την ικανότητά τους να σκέφτονται αφαιρετικά» (Σ4),

«...Τα χαρισματικά παιδιά είναι δημιουργικά, είναι ανήσυχα πνεύματα, ρωτούν συνεχώς...»(Σ5).

«Τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού είναι: ταχύτητα σκέψης, αντίληψη, δίψα για μάθηση, διαφορετικές διαδρομές στην εύρεση λύσης, διαφορετικοί τρόποι σκέψης» (Σ2),

Επίσης διαθέτουν μια ανώτερη αίσθηση του χιούμορ και μια υψηλή αίσθηση της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης:

«Αξίζει να σημειώσω και την αυξημένη αίσθηση του χιούμορ γιατί αντιλαμβάνονται πράγματα που είναι στο επίπεδο του καθηγητή, του εκπαιδευτικού..» (Σ2),

«...Διαχειρίζονται πολύ καλά αφηρημένες έννοιες, όπως δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοκρατία, ελευθερία, δημοκρατία...» (Σ1).

Ωστόσο επεσήμαναν και κάποια «αρνητικά» τους χαρακτηριστικά όπως την τελειομανία, την υποεπίδοση καθώς και τις ηγετικές ικανότητες: «Είναι τελειομανή, είναι αναβλητικά, διότι τους δίνεις ένα *deadline*, και μέχρι την τελευταία στιγμή κάνουν διορθώσεις. Αυτό βέβαια πηγάζει από την τελειομανία τους. Επίσης, δε μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες, θέλουν να έχουν τον έλεγχο και έχουν ηγετικές τάσεις.

Μπορώ να πω ότι βαριούνται εύκολα...» (Σ1),

....«δεν θέλουν να μοιράζονται την πρωτιά, δεν θέλουν να μοιράζονται την επιτυχία σε κάτι με άλλα παιδιά. Θέλουν να το κάνουν μόνοι τους, ξέρουν ότι μπορούν να το κάνουν μόνοι τους, οπότε δεν θέλουν να συνεργάζονται και με άλλους...» (Σ2),

«Δεν είναι πάντα «ήσυχα» παιδιά, βαριούνται σχετικά εύκολα όταν δεν προκαλούνται γνωστικά...» (Σ5),

«...Εμφανίζουν σχολική υποεπίδοση και αυτό είναι λογικό γιατί αν το παιδί στο μάθημα βαριέται τότε δεν θα αποδώσει κιόλας...» (Σ3).

1ος Θεματικός άξονας: Χαρισματικότητα – χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών – εντοπισμός/αναγνώριση

Στην ερώτηση πώς εντοπίζονται οι χαρισματικοί μαθητές/τριες οι ερωτηθείσες απάντησαν ότι το CTY - Greece χρησιμοποιεί δύο τεστ, προκειμένου να επιλέξει μαθητές/τριες για τα προγράμματά του. Αυτά τα τεστ, που σχεδιάστηκαν από το Center for Talented Youth του Πανεπιστημίου του Johns Hopkins, διασφαλίζουν ότι οι μαθητές/τριες έχουν το απαιτούμενο αντιληπτικό επίπεδο για την επιτυχή παρακολούθηση των προγραμμάτων του CTY Greece. Οι εξετάσεις διενεργούνται σε περισσότερο από δεκαοκτώ (18) πόλεις της Ελλάδος, από τον Οκτώβριο μέχρι το Φεβρουάριο.

Εξετάζουν την αντιληπτική ικανότητα στη γλωσσική και τη μαθηματική λογική και δε χρειάζονται προετοιμασία. Δεν είναι τεστ γνώσεων. Και τα δύο τεστ είναι στα ελληνικά. Αυτά είναι το SCAT (School and College Ability Test) και το STB (Spatial Test Battery). Διακρίνονται σε τρία επίπεδα: Elementary: τάξεις Β' και Γ' Δημοτικού, Intermediate: τάξεις Δ' και Ε' Δημοτικού, Advanced: τάξεις ΣΤ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου.

Το SCAT αποτελείται από δύο ενότητες: Στην ενότητα της Γλώσσας εξετάζεται σε ποιο βαθμό ο μαθητής/τρια κατανοεί τη σημασία των λέξεων και τη λογική της Γλώσσας. Στην ενότητα των Μαθηματικών εξετάζεται σε ποιον βαθμό ο μαθητής /τρια κατανοεί τις θεμελιώδεις λειτουργίες των αριθμών.

Το STB αποτελεί μία ακόμη δυνατότητα εξέτασης για παιδιά από την ΣΤ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου, τα οποία επιθυμούν να εγγραφούν σε κάποιο μάθημα θετικής κατεύθυνσης του CTY Greece. Το STB αποτελείται από τέσσερις ενότητες: Απομνημόνευση Σχημάτων, Μετατροπή Σχημάτων, Περιστροφή Σχημάτων και Ανάκληση Σχημάτων από Μνήμης. Επιπροσθέτως τόνισαν ότι:

«...Τα γραπτά των εξετάσεων στέλνονται στην Αμερική και στη συνέχεια αποστέλλονται τα αποτελέσματα. Έπειτα καταρτίζεται μια λίστα των μαθητών που έχουν περάσει, όπως λέμε, τη γραμμή επιτυχίας. Στη συνέχεια τα παιδιά συμπληρώνουν μια αίτηση ενδιαφέροντος των μαθημάτων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν με σειρά προτίμησης. Η τελική κατανομή των μαθητών στα μαθήματα διενεργείται από το ηλεκτρονικό σύστημα του CTY Greece βάσει βαθμολογίας και διαθεσιμότητας θέσεων».

«Τα θέματα της Γλώσσας είναι πολλαπλής επιλογής και βασίζονται σε αναλογίες. Ζητούν από τον μαθητή να επιλέξει το πιο ταιριαστό ζεύγος λέξεων που αποτελεί μια αναλογία αντίστοιχη με αυτή της εκφώνησης. Συχνά μπορεί να μοιάζουν ταιριαστές περισσότερες απαντήσεις, αλλά σωστή θεωρείται η πλησιέστερη σημασιολογικά αναλογία» (Σ1),

«...Τα θέματα των Μαθηματικών είναι συγκρίσεις πολλαπλής επιλογής, που απαιτούν από τον μαθητή/τρια να εξετάσει δύο μαθηματικές ποσότητες και να καθορίσει ποια είναι μεγαλύτερη ή αν είναι ίσες μεταξύ τους ή να αποφασίσει ότι δε μπορεί να κρίνει με βάση τα δεδομένα του θέματος. Τα προβλήματα στοχεύουν να αξιολογήσουν την ικανότητα της μαθηματικής λογικής και έτσι συχνά δεν απαιτούν υπολογισμούς. Ανάλογα με την ενότητα που περνά ο μαθητής/τρια ανοίγουν και τα μαθήματα, θεωρητικών ή θετικών επιστημών» (Σ1).

«Στο πλαίσιο του Θερινού Προγράμματος κάθε μαθητής/τρια παρακολουθεί ένα μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τα μαθήματα διδάσκονται στα Αγγλικά και διεξάγονται επτά ώρες κάθε μέρα, από Δευτέρα έως Παρασκευή. Επίσης κάποια παιδιά που έχουν παρακολουθήσει τα θερινά προγράμματα, επειδή τους άρεσε όλη η εκπαιδευτική εμπειρία παρακολουθούν άλλο μάθημα είτε διαδικτυακά είτε Σαββατοκύριακου, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Άλλωστε για αυτό υπάρχει και αυτή η δυνατότητα, της διαφορετικής γκάμας των μαθημάτων γιατί τα χαρισματικά παιδιά επιθυμούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης» (Σ2).

Παράλληλα η πλειοψηφία των ερωτηθεισών διευκρίνισε ότι η σχολική βαθμολογία και επίδοση δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την επιτυχή συμμετοχή στις εξετάσεις αφού υπάρχουν και τύποι χαρισματικών παιδιών που μπορεί ή να κρύβουν τη χαρισματικότητά τους ή να μην την έχουν αντιληφθεί επειδή το σχολικό σύστημα δεν έχει επιβεβαιώσει τα ταλέντα τους και τις ικανότητές τους:

«...στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών/τριών που υποδείχτηκαν από καθηγητές αλλά και γονείς και δεν πέτυχαν στις εξετάσεις. Θεώρησαν ότι επειδή ήταν άριστοι μαθητές/τριες θα ήταν επιτυχόντες. Όμως αυτό δε συνέβη. Δε συνέβη γιατί η σχολική επίδοση, η βαθμολογία δε συμβαδίζει πάντα με την χαρισματικότητα. Άλλο να είσαι άριστος μαθητής/τρια και άλλο να είσαι χαρισματικός» (Σ1),

« Αξίζει να αναφερθεί ότι στα χρόνια λειτουργίας του προγράμματος έχουμε δει παιδιά που θεωρούνταν σίγουρα επιτυχόντες στις εξετάσεις μας, από τους καθηγητές και τους γονείς τους, να μην είναι τελικά ή αντίστροφα, παιδιά που συμμετείχαν από περιέργεια,

να εμφανίζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Αυτό συμβαίνει γιατί ο τρόπος εξετάσεων του προγράμματός μας δε συμπίπτει μόνο με τη σχολική ύλη. Δε χρειάζεται απλώς να έχεις αφομοιώσει μια ύλη. Πρέπει να έχεις αντιληπτική ικανότητα, λογική σκέψη» (Σ2),
«.....να αναφέρω γιατί πολλοί γονείς αναρωτιούνται γιατί το παιδί τους, που είναι πολύ καλός μαθητής/τρια, δεν τα πήγε καλά στις εξετάσεις μας. Όμως η πραγματικότητα είναι διαφορετική, άλλο το να είναι κάποιος καλός μαθητής/τρια και άλλο να είναι χαρισματικός μαθητής/τρια. Η διαφορά είναι τεράστια. Ο καλός μαθητής/τρια είναι εκείνος/η ο/η οποίος/α αποδέχεται τις οδηγίες, διαβάζει και τα πηγαίνει καλά, ενώ χαρισματικός μαθητής/τρια είναι αυτός/ή ο/η οποίος/α έχει άλλες, ιδιαίτερες δεξιότητες, οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι έμφυτες. Απλώς μετά καλλιεργούνται στην πορεία ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται κάθε παιδί» (Σ3).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση με τι κριτήρια επιλέγονται τα συγκεκριμένα μαθήματα του εξωσχολικού προγράμματος απάντησαν ότι τα μαθήματα των προγραμμάτων επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και με τις επιλογές τους ως προς τα μελλοντικά επαγγέλματα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν. Είναι μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου, διαδραστικά και γεμάτα προκλήσεις.

«Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους θα έλεγα, αλλά κοιτάμε εννοείται και τη ζήτηση. Βέβαια εγώ θα έλεγα ότι περισσότερο στοχεύουμε σε μαθήματα θετικών επιστημών, μαθηματικά, χημεία, φυσική, βιολογία γιατί σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και το Πανεπιστήμιο Τζονς Χόπκινς. Τα προγράμματά του είναι σχεδιασμένα πιο πολύ στα STEM μαθήματα, δηλ στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά, αλλά δεν θελήσαμε να μείνουμε μόνο σε αυτά. Θέλαμε να δώσουμε ευκαιρίες και στα παιδιά που είναι καλά στα γλωσσικά αντικείμενα, οπότε δημιουργήσαμε και Ανθρωπιστικά μαθήματα με σχετικά αντικείμενα όπως δηλαδή Διεθνείς Σχέσεις, Ποίηση και Δημιουργική γραφή, Ψυχολογία κλπ.» (Σ2),

«.....Για παράδειγμα δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να δουν τι σημαίνει να είμαι γενετιστής; Τι σημαίνει εγκληματολόγος; Μέσα από το μάθημα για παράδειγμα «εισαγωγή στις Βιοϊατρικές επιστήμες» το παιδί που σκέφτεται να ασχοληθεί με την επιστήμη της Ιατρικής ή της Βιολογίας έρχεται σε επαφή με βασικές ιδέες της Βιολογίας

και της Χημείας, στο εργαστήριο μαθαίνει τεχνικές Ιστολογίας, Ανατομίας. Η αντίστοιχα όσα παιδιά σκέφτονται, επιθυμούν να γίνουν αρχιτέκτονες, μηχανικοί, παίρνουν μια ιδέα των μαθημάτων που θα συναντήσουν στο Πανεπιστήμιο, παρακολουθώντας το μάθημα «Αρχές σχεδίασης για Μηχανικούς», με μελέτες περίπτωσης επάνω σε πραγματικά έργα μηχανικής, καλούνται να κατασκευάσουν αμφίβια αυτοκίνητα, πρωτότυπα και οικολογικά κτίρια ώστε να καλύψουν συγκεκριμένους στόχους και απαιτήσεις» (Σ1), «Το ωραίο στο πρόγραμμά μας είναι ότι το μάθημα της Χημείας δεν είναι Χημεία ακριβώς. Είναι Εγκληματολογία. Αυτό είναι το ωραίο του CTY, ότι το παιδί δεν έρχεται εδώ 3 βδομάδες να κάνει απλώς Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, να μάθει θεωρία, να λύσει ασκήσεις. Δεν θα ερχόταν ουσιαστικά, θα το χάναμε. Αυτή είναι η «καινοτομία» του CTY, δηλαδή για παράδειγμα κάνουμε Εγκληματολογία και μέσα από το μάθημα αυτό τα παιδιά θα αποκτήσουν τις γνώσεις της Χημείας. Διεξάγουμε εργαστηριακές αναλύσεις όπως ακριβώς θα κάναμε σε ένα εγκληματολογικό εργαστήριο. Δηλ. μαθαίνουμε γιατί συμβαίνουν όλα αυτά που συμβαίνουν μέσω αυτών των εργαστηριακών αναλύσεων. Και έτσι εξηγούμε τη Χημεία, πίσω από αυτές τις εργαστηριακές αναλύσεις. Αυτή είναι η επιτυχία των μαθημάτων, τα διαφορετικά μαθήματα, εντελώς διαφορετικά από τα σχολικά, και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης» (Σ3).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση **ποιες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών εξυπηρετούν τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY** όλες οι συνεντευξιαζόμενες συμφώνησαν ότι καλύπτουν τις γνωστικές αλλά και τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους ανάγκες, ανάγκες δηλαδή που δεν καλύπτονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

«...τους προσφέρουν καταρχάς την δυνατότητα να ικανοποιήσουν αυτή τη δίψα τους για μάθηση, τη φιλομάθεια. Αυτό είναι το πρώτο θεωρώ, δηλαδή ουσιαστικά θεραπεύουμε αυτή την ανία που νιώθουν τα παιδιά αυτά. Εδώ τους εξάπτουμε τη φαντασία, το ενδιαφέρον, ουσιαστικά τους εμπνέουμε, τους δίνουμε κίνητρο για μάθηση» (Σ2),

«Τα προγράμματα αυτά καλύπτουν τις ανάγκες τους για κάτι το διαφορετικό, για κάτι νέο, «τα προκαλούν πνευματικά». Για παράδειγμα ασχολούνται με Διεθνείς Σχέσεις, Πιθανότητες & Θεωρία Παιγνίων, Αρχές Ψυχολογίας, αντικείμενα δηλ. που θα συναντήσουν στο Πανεπιστήμιο. Επομένως θα έλεγα ότι ικανοποιούν τη φιλομάθεια και το διερευνητικό τους πνεύμα. Επίσης καλύπτουν και τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους

ανάγκες αφού νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα περιβάλλον, που δεν ξεχωρίζουν, αλλά αποτελούν μέλος μιας κοινότητας, όπου ο καθένας είναι ίσος και μοναδικός. Διαπιστώνουν ότι αυτό που τους ξεχωρίζει στο σχολείο τους, εδώ τελικά δεν τους ξεχωρίζει, και αυτό είναι πολύ απελευθερωτικό για αυτά τα παιδιά» (Σ1),

«...Τα προγράμματα αυτά καλύπτουν τις ανάγκες τους για κάτι το διαφορετικό, το *out of the box* και σκέφτονται *outside the box*, ξεδιπλώνουν τα ταλέντα τους. Μαθαίνουν πράγματα που δεν υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, εμβαθύνουν στη σχολική ύλη, μαθαίνουν καινούρια αντικείμενα...» (Σ4),

«...συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην ανάγκη τους να βρίσκονται και να μαθαίνουν μέσα σε ένα ασφαλές γνωστικό περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, να συζητούν χωρίς τον περιορισμό του χρόνου που υπάρχει στο σχολείο» (Σ5),

«.....μέσα από τα προγράμματα του CTY τα παιδιά ανοίγουν τους ορίζοντές τους, αυτό είναι το σημαντικότερο, αυτό μας ενδιαφέρει δηλ. να καλλιεργούν τον τρόπο σκέψης τους ακόμα περισσότερο και την αντίληψή τους, δεδομένου ότι αυτά έχουν αυτές τις δυνατότητες να το κάνουν, μπορούν. Επίσης είναι έτσι διαμορφωμένο το πρόγραμμα ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών, αφού συμμετέχουν και κάποια παιδιά τα οποία είναι λίγο «πιο δυνατά» από κάποια άλλα. Εμείς με τα προγράμματά μας τα καλύπτουμε όλα» (Σ3).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές ακολουθείτε στη διδασκαλία των μαθημάτων του εξωσχολικού προγράμματος όλες οι συντονίστριες - καθηγήτριες τόνισαν πως, επειδή οι χαρισματικοί μαθητές/τριες θεωρούνται ως μια ετερογενής ομάδα που εμφανίζουν ένα μεγάλο φάσμα προσωπικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές μεθόδους. Αναφέρθηκαν στη βιωματική, την ομαδοσυνεργατική και την ερευνητική μέθοδος που αποτελούν τις πιο εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας στα χαρισματικά παιδιά:

«...ακολουθείται η ερευνητική μέθοδος, η βιωματική μάθηση και η ομαδοσυνεργατική. Τα παιδιά δε μαθαίνουν απλώς θεωρίες. Μαθαίνουν μέσα από έρευνες, πειράματα, κάνουν το πείραμα, παρατηρούν, κάνουν μετρήσεις βλέπουν τα αποτελέσματα. Έτσι και

στο μάθημα της Γενετικής τα παιδιά κάνουν απομόνωση DNA από τον εαυτό τους. Ερευνούν...» (Σ1),

«Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται είναι η ομαδοσυνεργατικότητα, η βιωματική μάθηση, η ερευνητική μέθοδο. Γίνεται πολύ δουλειά μέσα στα εργαστήρια. Οι μαθητές «δουλεύουν» μέσα στο εργαστήριο, όπως θα δούλευαν κανονικά σε ένα εργαστήριο χημείας, ή σε ένα εργαστήριο βιολογίας. Επίσης αυτό που θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό που κάνουμε είναι η εναλλαγή των εκπαιδευτικών μεθόδων κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων...» (Σ2),

«Δουλεύουν πολύ ομαδοσυνεργατικά τα παιδιά, δηλαδή κατά κύριο λόγο δουλεύουν σε ομάδες. Χρησιμοποιούμε εποπτικό ή και οπτικοακουστικό υλικό. Επομένως θα δουλέψουν πάνω σε παρουσιάσεις, θα δουν κάποια βίντεο, θα διαβάσουν κάποια βιβλία, κάποιες πηγές, θα διαβάσουν κάποια άρθρα ώστε να έχουν από παντού ερεθίσματα και γενικά προωθούμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να ικανοποιήσουμε όλα τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ»(Σ3),

Άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ικανότητές τους είναι ο καταιγισμός ιδεών και η εργαστηριακή μέθοδος.

«...Κυριαρχεί το *brainstorming* και η έρευνα σε εργαστήρια. Τα αντικείμενα που διδάσκονται αναλύονται και μελετώνται από τους ίδιους τους μαθητές πολύπλευρα και σφαιρικά» (Σ4),

«...Το πιο σημαντικό είναι ότι τους αφήνουμε πρώτα να σκεφτούν μόνα τους, να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα και μετά τους καθοδηγούμε στη νέα γνώση...πρώτα θα «προβληματιστούν» τα παιδιά, θα ανακαλύψουν στην πορεία μόνα τους και εννοείται μετά στο τέλος θα τους δοθεί και θα τους επεξηγηθεί η νέα γνώση. Άλλωστε ας μην ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά ήδη βαριούνται στο σχολείο με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης» (Σ5).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση τι ξεχωριστό / διαφοροποιημένο προσφέρουν τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY στα χαρισματικά παιδιά και οι πέντε συντονίστριες - καθηγήτριες απάντησαν πως στα εξωσχολικά προγράμματα του CTY οι χαρισματικοί μαθητές έρχονται σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα διαφορετικά από αυτά του

τυπικού σχολικού προγράμματος, μέσω καινοτόμων και πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας:

«..τα προγράμματα του CTY προσφέρουν συναρπαστικά γνωστικά αντικείμενα και επιστημονικά πεδία των Θετικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, καθώς και συνδυασμό τους. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καινοτόμες και πρωτοποριακές σε σχέση με την τυπική σχολική τάξη και φυσικά ανταποκρίνονται στις ανάγκες απόκτησης γνώσης των χαρισματικών παιδιών που χαρακτηρίζονται από ταχύτητα και βάθος σκέψης, αλλά και μεγάλη αγάπη για τη μάθηση. Τα παιδιά διδάσκονται καινοτόμα μαθήματα, εξαιρετικού ενδιαφέροντος σε πολύ υψηλότερο γνωστικό επίπεδο, σε σχέση με την ηλικία τους, αλλά απολύτως συμβατό με τις αντιληπτικές τους ικανότητες» (Σ2),

«.....είναι ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καινοτόμες και πρωτοποριακές, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες απόκτησης γνώσης των μαθητών αυτών, αφού κάθε μάθημα γίνεται με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και είναι διαδραστικό» (Σ1),

«..η προσφορά τους στα παιδιά είναι ότι υπάρχει real life application. Ότι μαθαίνουν το βλέπουν και στην πράξη, πού μπορούν να χρησιμοποιήσουν δηλ. αυτά που μαθαίνουν. Μαθαίνουν να τα εφαρμόζουν σε υποθετικές πραγματικές καταστάσεις. Επίσης επειδή έρχονται σε επαφή με καινούρια μαθήματα και εκτίθενται σε διαφορετικά θεματικά αντικείμενα βοηθάει τα μεγαλύτερα παιδιά να σκεφτούν τι τους ενδιαφέρει πραγματικά και να επιλέξουν το επάγγελμα και την καριέρα που θέλουν να ακολουθήσουν» (Σ4),

«Το ξεχωριστό που έχουν τα προγράμματα είναι κυρίως το περιεχόμενο των μαθημάτων και ο τρόπος διδασκαλίας τους. Τα μαθήματα του CTY έχουν μια διαφορετική φιλοσοφία. Εστιάζουν στην ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση. Ο καθηγητής σε αυτά τα μαθήματα είναι καθοδηγητής, δηλαδή απλώς βοηθάει τα παιδιά να σκεφτούν, πώς τελικά να φτάνουν στην καινούργια γνώση..... Είναι σχεδιασμένα ώστε όλη η καινούργια γνώση να προκύπτει από τα παιδιά και εκεί είναι το ωραίο, γιατί τα ίδια νιώθουν τη χαρά ότι τη νέα γνώση την ανακάλυψαν μόνοι τους» (Σ3),

«...Προσφέρουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν, να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους, να αναπτύξουν τις ιδέες τους, να συναναστραφούν με παιδιά τα οποία έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και τις ίδιες ανησυχίες..» (Σ5).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση **πώς οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν και υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες** απάντησαν με την εις βάθος γνώση του αντικειμένου, τη διαρκή παρακολούθηση των εξελίξεων επ' αυτού και την εξονυχιστική προετοιμασία τους.

Παράλληλα, επισημάνθηκε πως είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται συνεχώς σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον με προκλήσεις και ερεθίσματα που να ενισχύει τον στοχασμό, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

«Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών πρέπει να γνωρίζουν σε βάθος το αντικείμενό τους και να ενημερώνονται για όλες τις τελευταίες εξελίξεις και εννοείται πως αγαπούν το αντικείμενο που διδάσκουν. Επίσης, γνωρίζοντας τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, οργανώνουν το μαθησιακό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να καθοδηγούν, να ενισχύουν και να ανατροφοδοτούν. Άλλωστε το πρόγραμμά μας είναι μαθητοκεντρικό, είμαστε εκεί για να υποστηρίξουμε τους μαθητές, όχι μόνο να τους μάθουμε πράγματα, αλλά να ανακαλύψουμε μαζί πράγματα. Κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, ενισχύουν τη σκέψη, το στοχασμό, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους» (Σ1),

«...Θα πρέπει εννοείται να υπάρχει το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο, γιατί ας μην ξεχνάμε είναι παιδιά με γνώσεις, με απορίες. Δηλαδή για να κάνω εγώ ένα τέτοιο μάθημα, π.χ. της εγκληματολογίας, σίγουρα θα πρέπει να έχω διαβάσει πολύ, γιατί τα παιδιά έρχονται εδώ πολύ ενημερωμένα έχοντας δει όλες αυτές τις σειρές του CSI, έχουν και άποψη. Πρέπει εγώ αυτά που γνωρίζουν να τα γνωρίζω, και αν σκέφτονται λάθος να τους διορθώνω και οτιδήποτε όμως καινούργιο υπάρχει, να μπορώ να τους το μάθω. Επομένως, θέλει και από την δική μας πλευρά μια πάρα πολύ καλή προετοιμασία για να μάθουν ενδιαφέροντα πράγματα πάνω στο κάθε αντικείμενο αλλά κυρίως να δουλέψουν σε ένα επίπεδο υψηλότερο από ότι δούλευαν στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς..» (Σ3),
«Επίσης ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν τα παιδιά. Τους λύνουν όχι μόνο τις απορίες τους αλλά και τους εγείρουν νέες. Τους μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, διερευνητικά και πολύπλευρα και να αναρωτιούνται για το κοινωνικό γίγνεσθαι. Με διάφορα ερεθίσματα και ερωτήματα προωθούν τη σκέψη τους ένα βήμα πιο κάτω. Κρατούν σε εγρήγορση το ενδιαφέρον τους και τους παρέχουν κίνητρα για μάθηση» (Σ4),

«Οι εκπαιδευτικοί του CTY εκπαιδεύονται, επιμορφώνονται κάθε χρόνο. Η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το γνωστικό κομμάτι του μαθήματος που διδάσκουν, αλλά και εστιάζει στην παρατήρηση των μαθητών και στη συνεργασία με όλη την υποστήριξη - δομή του

CTY, την διευθύντρια του εκπαιδευτικού τμήματος, την ομάδα των ψυχολόγων και τους υπεύθυνους των δραστηριοτήτων εκτός τάξης. Στόχος είναι να δημιουργήσουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να αγαπούν τη μάθηση και τη δημιουργία» (Σ5).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση **ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται στο CTY** οι ερωτηθείσες σημείωσαν πως καλλιεργούνται οι «δεξιότητες ζωής» που απαιτούνται στον 21^ο αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συνεργασία και η ομαδικότητα.

«...δεξιότητες που καλλιεργούνται είναι οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η οργανωτική ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων, η πρωτοβουλία» (Σ1),

«..καλλιεργούνται πάρα πολλές δεξιότητες, σε μικρό χρονικό διάστημα. Αυτές είναι κοινωνικοσυναισθηματικές, γνωστικές, δεξιότητες οργάνωσης και εργασίας σε ομάδες, δεξιότητες ηγεσίας και συνεργασίας» (Σ4),

«...η κριτική τους σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, το χρέος τους προς τον συνάνθρωπό τους, την κοινωνία, με άλλα λόγια καλλιεργούνται αυτές που σήμερα λέμε οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (Σ5).

2ος Θεματικός άξονας: προγράμματα – εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Στην ερώτηση **ποιος είναι ο στόχος του CTY Greece** σύμφωνα με τις καθηγήτριες είναι η υποστήριξη των μαθητών/τριών με υψηλές δεξιότητες μάθησης και η δημιουργία προκλήσεων και ευκαιριών αναλόγων των δυνατοτήτων τους, ώστε να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν στο έπακρο οι δεξιότητές τους προκειμένου να συνδράμουν στην κοινωνική ευρυθμία και πρόοδο. Παράλληλα, όμως, στόχος είναι και η επιμόρφωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στον εντοπισμό μαθητών με ξεχωριστές ακαδημαϊκές δυνατότητες.

«Ο στόχος του σχολείου είναι να υποστηρίξει τους ταλαντούχους μαθητές με εξωσχολικά προγράμματα, να τους προσφέρει προκλήσεις και να τους δώσει ευκαιρίες ανάλογες των ικανοτήτων τους, των ενδιαφερόντων τους, των αναγκών τους και των κλίσεων τους.

Επίσης να τους καλλιεργήσει μέσα από τη συναναστροφή τους με άλλα άτομα τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες» (Σ1),

«.....να μη χαθεί κανένα χαρισματικό παιδί, και αυτός παραμένει. Να μπορέσουμε να βοηθήσουμε κάθε παιδί που έχει εξαιρετικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, να εξελιχτεί, να καλλιεργήσει στο έπακρο, στο μέγιστο τις δυνατότητές του, να φτάσει στην κορυφή και να προσφέρει στην κοινωνία. Επιπλέον το CTY Greece, προκειμένου να πετύχει αυτό το στόχο του έχει συνάψει συνεργασία και με το διεθνές πρόγραμμα Global Talent Mentoring, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του να έχουν πρόσβαση σε μέντορες από όλο τον κόσμο των οποίων η εμπειρία ταιριάζει με το προφίλ τους, ώστε να έχουν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν το δυναμικό τους, να ονειρευτούν ένα καλύτερο αύριο και να είναι έτοιμοι να το διαμορφώσουν με βάση τις αξίες και τα ιδανικά τους. Και στο σημείο αυτό επιτρέψτε μου να τονίσω και το υψηλό αριθμό υποτροφιών στους μαθητές των θερινών προγραμμάτων, που αντιστοιχεί στο 52% των συμμετεχόντων» (Σ2),

«...είναι να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν κάτι διαφορετικό από τα προγράμματα που προσφέρει το σχολείο, που συνάδει με τα ενδιαφέροντά τους, τα μελλοντικά τους σχέδια και τις ικανότητές τους. Για αυτό και τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλο κίνητρο και αγάπη για αυτό που κάνουν στη διάρκεια του προγράμματος» (Σ4),

«Στόχος είναι να βρεθούν τα χαρισματικά παιδιά σε έναν χώρο όπου μπορούν να νιώσουν ασφάλεια για να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους και να γνωρίζουν ότι κάποιος τους ακούει πραγματικά και θα τους λύσει τις απορίες τους. Γιατί πολλές φορές τα παιδιά μας εκφράζουν το παράπονό τους ότι στο σχολείο δεν έχουν την προσοχή των εκπαιδευτικών είτε λόγω χρόνου είτε ότι οι ερωτήσεις τους θα απαντηθούν στα επόμενα μαθήματα» (Σ5).

Επιπλέον δύο συντονίστριες – καθηγήτριες έδωσαν έμφαση και στη διάχυση των πρακτικών του CTY στα τυπικά σχολεία αλλά και στην επιμόρφωση των καθηγητών.

«....να γίνει διάχυση των καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουμε στα προγράμματα του CTY στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα μέσω των βιωματικών εργαστηρίων που προσφέρονται εντελώς δωρεάν σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο. Το CTY υποστηρίζει την επιμόρφωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον εντοπισμό των μαθητών με ιδιαίτερες ακαδημαϊκές ικανότητες. Γιατί η υποστήριξη τέτοιων μαθητών μέσα σε μία τυπική τάξη βελτιώνει το μαθησιακό επίπεδο ολόκληρης της τάξης. Παράλληλα, προτεραιότητά μας είναι να ενισχύσουμε την προσβασιμότητα του CTY Greece μέσα από

το πρόγραμμα υποτροφιών μας. Φέτος αυξήσαμε τον αριθμό των υποτρόφων μαθητών και μαθητριών από όλη την Ελλάδα και την Κύπρο, το ποσοστό των οποίων ξεπέρασε το 52%» (Σ1),

«...και αφετέρου να γίνει διάχυση αυτών των πρακτικών και στα υπόλοιπα σχολεία, είτε μέσω καθηγητών, οι οποίοι θα είναι διάλογοι επικοινωνίας, γιατί θα είναι αυτοί οι οποίοι θα μεταφέρουν όλη αυτή τη γνώση στα σχολεία τους, είτε μέσω επιμορφώσεων που κάνει το CTY Greece κατά την διάρκεια της χρονιάς» (Σ3).

3^{ος} Θεματικός άξονας: εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική αντιμετώπιση

Στην ερώτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ποιες δυσκολίες και εμπόδια δημιουργεί αυτή η σχολική πραγματικότητα όπως τόνισαν οι καθηγήτριες, το σχολείο σήμερα δεν αναγνωρίζει τα χαρισματικά παιδιά και τις διαφορετικές ανάγκες τους. Ακόμα και ο ορισμός «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» - που κακώς, όπως επισημαίνουν, χρησιμοποιείται - δεν ανταποκρίνεται στην υψηλή δυναμική των χαρισματικών παιδιών, αλλά αναφέρεται σε παιδιά με χαμηλές δυνατότητες. Το τυπικό σχολείο δεν παρέχει καμία απολύτως πρόβλεψη στη διαχείριση των χαρισματικών παιδιών, το αντίθετο μάλιστα. Πολλές φορές τα χαρισματικά παιδιά μένουν στην άκρη, καθώς οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τα πιο αδύναμα παιδιά και θεωρούν ότι τα χαρισματικά - εφόσον τα έχουν εντοπίσει - δε χρήζουν ενίσχυσης και υποστήριξης. Επιπρόσθετα, δεν παρέχεται κανένα κίνητρο, όχι μόνο εξαιτίας του αναλυτικού προγράμματος που ακολουθείται, αλλά και λόγω της έλλειψης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας. Ως αποτέλεσμα, τα χαρισματικά παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους και δε μπορούν να εξελιχθούν.

«.....Επομένως αυτή η σχολική πραγματικότητα δημιουργεί προβλήματα και εμπόδια γιατί δεν τους δίνεται η δυνατότητα να εξελιχθούν, να αναπτυχθούν, να πάνε ένα βήμα παρακάτω. ... επειδή δεν υπάρχουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά, η ένταξή τους σε τμήματα με παιδιά με μαθησιακές ανάγκες μπορεί να τους οδηγήσει σε ανία και σε υποεπίδοση, όχι εννοείται λόγω έλλειψης γνώσεων αλλά επειδή δε βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον στο μάθημα. Δεν θεωρούν ότι υπάρχει λόγος συμμετοχής τους και αδιαφορούν. Η έλλειψη των κατάλληλων ακαδημαϊκών κινήτρων μπορεί να τους

οδηγήσει σε ανία και αποσύνδεση από την εκπαιδευτική διαδικασία και σε ορισμένες περιπτώσεις σε διακοπή της φοίτησης...» (Σ2),

«..συνήθως ασχολούμαστε λίγο περισσότερο με τα παιδιά, τα οποία είναι «χαμηλών επιδόσεων» αλλά λιγότερο με τα παιδιά, τα οποία τα «πηγαίνουν» εξαιρετικά. Έτσι τα αφήνουμε στην άκρη γιατί λέμε, εντάξει αυτοί είναι πολύ καλοί, δεν μας χρειάζονται...

...αν ο καθηγητής δεν έχει εκπαιδευτεί πάνω στη χαρισματικότητα, μπορεί να θεωρήσει ότι αυτή η «αποχή» από το μάθημα είναι μαθησιακή δυσκολία. Αν δεν καταλάβει ότι το παιδί αυτό που διδάσκει είναι χαρισματικό και το αντιμετωπίζει σαν να έχει μαθησιακή δυσκολία, μπορεί ακόμα και να το βλάψει με την έννοια ότι μπορεί να το κάνει να νιώσει μειονεκτικά, μπορεί να το υποτιμήσει, ενώ στην πραγματικότητα μιλάμε για ένα παιδί το οποίο έχει πάρα πολλές εξαιρετικές ακαδημαϊκές δυνατότητες» (Σ3),

«Η μεγαλύτερη δυσκολία για εμένα είναι ότι τα παιδιά δε βρίσκουν λόγο να πηγαίνουν στο σχολείο. Το θεωρούν ανούσιο, βαρετό. Δε βρίσκουν λόγο να διαβάζουν, αφού ήδη ξέρουν την ύλη που διδάσκεται. Δεν υπάρχει κίνητρο. Ο τρόπος διδασκαλίας και εξέτασης, ο τρόπος δομής του δεν τους κεντρίζει, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους» (Σ4),

«Πράγματι τα χαρισματικά παιδιά δεν αναγνωρίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν αναγνωρίζεται δηλ. η χαρισματικότητά τους και ο διαφορετικός τρόπος μάθησής τους και αυτό δημιουργεί προβλήματα. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με αυτόν τον τρόπο εκεί που τους εντάσσει ευνοεί τους αδύνατους μαθητές και δεν καλύπτει τις δικές τους ξεχωριστές τους ανάγκες. Και εννοείται ότι μαθησιακά δεν ταιριάζουν. Έτσι δε μπορούν να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν και να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους...» (Σ5),

«Προκαλεί το γεγονός ότι μένει ανεκμετάλλετος αυτός ο πολύτιμος ακαδημαϊκός πλούτος, όλο αυτό το δυναμικό που υπάρχει σε αυτά τα παιδιά και δεν βρίσκει ανταπόκριση. Πιστεύω ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να προσφέρουν, έχουν πολλά να προσφέρουν μεθ'αυτήν στην κοινωνία μας και είναι κρίμα.... Κανένα δεν πρέπει να περισσεύει» (Σ1).

3^{ος} Θεματικός άξονας: εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική αντιμετώπιση

Στην ερώτηση ποιες διδακτικές πρακτικές ταιριάζουν στις ξεχωριστές δυνατότητές τους οι πέντε συντονίστριες - καθηγήτριες συμφώνησαν πως η διαφοροποιημένη

διδασκαλία στις ποικίλες μορφές της μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Για να είναι ουσιαστικές οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν στις ξεχωριστές ικανότητες των παιδιών. Καθώς, μάλιστα, το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή/τριας είναι διαφορετικό πρέπει να προσφέρεται αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τον τρόπο σκέψης και μάθησής του/της.

«...Θα έλεγα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε διαφορετικές και ποικίλες μορφές, όπως *problem based solving*, εμπλουτισμός της υπάρχουσας ύλης, ... τις ξεχωριστές δεξιότητές τους θα πρέπει να τις καλλιεργήσει ο καθηγητής. Οι διδακτικές πρακτικές τότε θα είναι ουσιαστικές, αν δηλ. ανταποκρίνονται βέλτιστα στις δυνατότητές τους» (Σ1),

«...η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τις διάφορες μορφές της ανταποκρίνεται στις διαφορετικές τους δυνατότητες. Ενδεικτικά, επειδή συζητήθηκε προηγουμένως, αναφέρω το *problem based solving*, τη μέθοδο *project*, κλπ. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι το μαθησιακό τους προφίλ είναι διαφορετικό, άρα πρέπει και εμείς να προσφέρουμε αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά» (Σ2),

«..η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει κάτω από την ομπρέλα της διάφορες άλλες προσεγγίσεις... Αλλά αυτό που πρώτιστα χρειάζονται, είναι η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και η διαφορετική προσέγγιση της γνώσης» (Σ3),

«.....Ο εμπλουτισμός θεωρώ ότι βοηθάει στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Σ4),

«Η διερευνητική μάθηση, η μάθηση μέσω *project*, η προσέγγιση *STEM*, δηλ. αυτές οι μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές που έχουν στόχο τόσο να δώσουν γνώσεις αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές» (Σ5).

3^{ος} Θεματικός άξονας: εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική αντιμετώπιση

Στην ερώτηση πιστεύετε ότι το σημερινό σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους τέσσερις από τους πέντε καθηγήτριες υποστήριξαν πως το σημερινό σχολείο θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, υπό μια σειρά προϋποθέσεων που αφορούν στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας και στρατηγικών / πρακτικών διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών.

«Ναι, πιστεύω ότι μπορεί, εφόσον γίνουν κάποιες αλλαγές. Πρώτα από όλα θα πρότεινα να γίνουν κάποια απλά βήματα, όπως η επιμόρφωση των καθηγητών. Πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Όχι του στυλ, μια φορά πήγα σε ένα workshop και τελείωσε. Πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη, δηλαδή να εμπλουτίζεται η φαρέτρα των εκπαιδευτικών με εργαλεία, με προσεγγίσεις, με διδακτικές στρατηγικές. Επίσης η Πολιτεία δε μπορεί να ζητά από τον εκπαιδευτικό να υποστηρίξει τα χαρισματικά παιδιά, χωρίς να τον έχει επιμορφώσει, να τον υποστηρίζει η ίδια με διαφοροποιημένο υλικό, με διαφοροποιημένη ύλη» (Σ1),

«..είναι αναγκαία η επιμόρφωση των καθηγητών στο θέμα της χαρισματικότητας και των στρατηγικών - πρακτικών διαχείρισης των χαρισματικών παιδιά μέσα στην τάξη. Όταν ο καθηγητής γνωρίζει, μέσω της εκπαίδευσης που του έχει προσφέρει η Πολιτεία, πώς να αντιμετωπίζει τα χαρισματικά παιδιά, πώς να τους αναπτύσσει τις δυνατότητές τους, μπορεί να τα βοηθήσει. Ίσως ακόμα και με κάποιες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με κάποιο τρόπο θα μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, να μην είναι απλά μια αποστήθιση» (Σ3),

«Υπάρχουν πολλοί ικανοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να δουλέψουν και να προσφέρουν στα χαρισματικά παιδιά μέσα στη γενική τάξη εφόσον δοθεί η δυνατότητα δημιουργίας ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Είναι πραγματικότητα όμως ότι τα 40 λεπτά διδακτικής ώρας δεν αφήνουν πολλά περιθώρια σε μια ετερογενή τάξη. Άλλωστε οι καθηγητές ασχολούνται κυρίως με τους μέτριους και αδύνατους μαθητές και οι χαρισματικοί παραμελούνται, γεγονός που δεν θα έπρεπε να συμβαίνει. Για αυτό πρέπει να εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, για να υποστηρίζονται και οι χαρισματικοί μαθητές.» (Σ4),

«Το σημερινό σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών μόνο αν υπάρχει θέληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ας μην κοροϊδευόμαστε, στο σχολείο οι καθηγητές δουλεύουν με βάση το μέσο όρο των μαθητών. Δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με κάθε παιδί ξεχωριστά. Μόνο με τη θέληση των εκπαιδευτικών, μπορούν να υποστηριχτούν τα χαρισματικά παιδιά. Δυστυχώς δεν υπάρχουν πολλές επιλογές για τα χαρισματικά παιδιά» (Σ5).

Μια από τις συντονίστριες - καθηγήτριες υποστήριξε πως το σημερινό σχολείο θα μπορούσε να στηρίξει τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με σύγχρονα πολλαπλά βιβλία και διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών.

«...Ίσως ακόμα και με κάποιες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με κάποιο τρόπο θα μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, να μην είναι απλά μια αποστήθιση» (Σ3),

«Ίσως τώρα με τα πολλαπλά βιβλία, έτσι ίσως αυτός είναι ένας τρόπος να πούμε ότι καλύπτουμε και τα παιδιά τα οποία έχουν τις υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες, δεδομένου ότι ένα παιδί που «βλέπω» ότι τα πηγαίνει πάρα πολύ καλά, μπορεί να τα πάει και πολύ καλύτερα μέσω κάποιου έξτρα υλικού που θα του δώσω για να μπορέσω να το «καλύψω». Ίσως έτσι το σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους χωρίς να χρειάζονται περισσότερες διδακτικές ώρες, αρκεί να ξέρει ο καθηγητής τι ακριβώς πρέπει να κάνει» (Σ3).

Τέλος μια από τις συντονίστριες - καθηγήτριες υποστήριξε πως το σημερινό σχολείο δε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, σημειώνοντας μάλιστα πως ούτε και το θερινό πρόγραμμα των τριών εβδομάδων μπορεί να καλύψει πλήρως τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Οι ανάγκες των παιδιών αυτών είναι συνεχείς, πέραν του τυπικού σχολείου και για αυτό χρειάζονται κάτι «above & beyond» αυτού.

«...Σήμερα δεν μπορεί να καλύψει το σχολείο τις ανάγκες τους. Ούτε και το δικό μας το θερινό πρόγραμμα διάρκειας 3 εβδομάδων μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Θέλουν, έχουν ανάγκη αυτό που λέμε above and beyond. Θέλουν κάτι πέραν του τυπικού σχολείου. Αυτά τα παιδιά θέλουν κάτι το διαφορετικό, κάτι να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον κάτι που θα τους κάνει να νιώσουν ότι αυτό που έχουν, αυτές οι ικανότητες που έχουν εκείνη τη στιγμή τις καλλιεργούν, τις πάνε παραπέρα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για αυτά τα παιδιά»(Σ2).

3^{ος} Θεματικός άξονας: εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική αντιμετώπιση

Στην ερώτηση ποιες προκλήσεις ή προοπτικές θέτει η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις. Σύμφωνα με αυτές πρόκληση αποτελεί η στάση τους απέναντι στα παιδιά:

«Για εμάς τους καθηγητές είναι αρκετές οι προκλήσεις. Πρώτα από όλα δυσκολευόμαστε στην αναγνώρισή τους. Επειδή είναι ανομοιογενής ομάδα, χρειάζεται να έχουμε υποστήριξη για να εντοπιστούν. Χρειάζεται να έχουμε επιμόρφωση, καθοδήγηση, διαφοροποιημένο υλικό. Επίσης χρειάζεται να έχουμε καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς και το σχολικό ψυχολόγο» (Σ1),

«... Επίσης θα έλεγα ότι πρόκληση αποτελεί και η αντιμετώπιση των παιδιών αυτών από τους καθηγητές αλλά και τους συμμαθητές τους, στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης, η περιθωριοποίησή τους» (Σ2),

«Οι προκλήσεις που θέτει η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι να μπορέσουμε εμείς να ανταποκριθούμε σε αυτές τις ανάγκες τους που είναι πάλι διαφορετικές γιατί έχουμε παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά.. Και αυτή είναι η πρόκληση. Να μπορέσουμε να καλύψουμε τις ανάγκες καθενός. Και σίγουρα δεν είναι εύκολη υπόθεση» (Σ3).

Άλλη πρόκληση συνιστά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και η επιβεβλημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

«Μια πρόκληση είναι το ίδιο το σχολείο με το αναλυτικό του πρόγραμμα. Αυτό είναι μια μεγάλη πρόκληση για αυτά τα παιδιά, γιατί μη μπορώντας να τα καλύψει, να ικανοποιήσει τη δίψα τους για μάθηση, μη έχοντας ένα ευέλικτο πρόγραμμα, τους στερεί την εξέλιξή τους. Δυστυχώς όλο το σημερινό σχολικό σύστημα είναι προσανατολισμένο στις πανελλαδικές εξετάσεις, όλα στρέφονται γύρω από κει. Με αυτό τον τρόπο όμως «σκοτώνει» τη δημιουργικότητα, την όρεξη, την περιέργεια που έχουν τα χαρισματικά παιδιά για διαφορετικά πράγματα. Το σύστημα αυτό, με την αποστήθιση, το αυστηρά και «στεγνά» εξεταστικό, «σκοτώνει» αυτά τα χαρισματικά παιδιά και τους δημιουργεί μεγάλα προβλήματα όταν δεν μπορούν την αποστήθιση καθόλου, αλλά μπορούν να σκεφτούν με έναν πολύ διαφορετικό και χαρισματικό τρόπο. Για αυτό είναι ανάγκη να υπάρχει διαφοροποιημένη διδασκαλία για αυτά τα παιδιά» (Σ2),

«η εκπαίδευσή τους αποτελεί πρόκληση. Πρόκληση είναι ότι πρέπει να περάσουν 12 χρόνια από τη ζωή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι ευέλικτο, που εκπαιδεύονται με συγκεκριμένο τρόπο. Εννοώ ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα στα πλαίσια της σχολικής τυπικής τάξης που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητές τους» (Σ1),

«...επειδή το κάθε χαρισματικό παιδί είναι μοναδικό, για αυτό το λόγο η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιβάλλεται να εφαρμόζεται. Επίσης χρειάζεται εκπαίδευση - επιμόρφωση των καθηγητών στις ξεχωριστές ανάγκες τους, πώς θα τις καλλιεργήσουν και επιπλέον είναι αναγκαίο να υπάρχει στενή συνεργασία με ομάδα ψυχολόγων» (Σ5).

Πρόκληση αποτελεί και η ίδια η κοινωνία:

«...Η μεγαλύτερη πρόσκληση είναι η ίδια η κοινωνία για τα χαρισματικά παιδιά. Το πώς τα αντιμετωπίζει και πώς τα εκπαιδεύει, όπως έχουμε αναφέρει. Για μένα τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες. Δεν εκπαιδεύονται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Αδικούνται» (Σ4).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια η εργασία αυτή στοχεύει να διερευνήσει γενικά το ζήτημα της χαρισματικότητας. Πιο συγκεκριμένα στοχεύει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY Greece, του μοναδικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στην Ελλάδα και τη Νοτιοανατολική Ευρώπη, συμβάλλουν στην καλλιέργεια και στην ενίσχυση των ξεχωριστών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών.

Με βάση τον στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- 1.) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα; Ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών;
- 2.) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική και διδακτική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο πλαίσιο ενός εξωσχολικού προγράμματος, σχεδιασμένου ειδικά για χαρισματικούς μαθητές/τριες;
- 3.) Το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών;

Όπως ήδη επισημάνθηκε, το ερευνητικό μέρος αρθρώνεται σε τρεις θεματικούς άξονες, καθένας εκ των οποίων αποτυπώνεται ευκρινώς στο περιεχόμενο των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων. Με το πρώτο εξ αυτών («ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα;»), οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να αποσαφηνίσουν τον όρο της «χαρισματικότητας», να προσδιορίσουν τον τρόπο εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών αυτών. Οι απαντήσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών συγκλίνουν καταρχάς στην άποψη ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός, ενιαίος ορισμός της χαρισματικότητας. Παραλλήλως, οι ίδιες οι συνάδελφοι συνομολογούν στο ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαρίσματα και ταλέντα όχι μόνον σε έναν, αλλά και σε περισσότερους τομείς συγκριτικά πάντοτε με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Πρόκειται για μια ετερογενής ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Οι εκπαιδευτικοί - κατά την προσέγγιση του πρώτου αυτού ερευνητικού ερωτήματος - επεσήμαναν επιπλέον ότι δεν πρέπει να συγχέεται η χαρισματικότητα με τις σχολικές επιδόσεις, αφού υπάρχουν και τύποι χαρισματικών παιδιών που μπορεί ή να κρύβουν τη χαρισματικότητά τους ή να μην έχει γίνει αντιληπτή επειδή το σχολικό σύστημα δεν έχει αναγνωρίσει τα ταλέντα τους και τις ικανότητές τους. Ανεξάρτητα από την αιτία, είναι επιτακτική

ανάγκη να βοηθηθούν οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Επιπροσθέτως ανέφεραν πως η χαρισματικότητα δεν έχει αξία, αν δεν αξιοποιείται αποβλεπτικά του κοινωνικού συνόλου αλλά και παράλληλα είναι αναγκαίο για την ίδια την κοινωνία να μην αφήνει αναξιοποίητο αυτόν τον πολύτιμο ακαδημαϊκό πλούτο. Οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες αποτελούν μια σημαντική πηγή υψηλού διανοητικού δυναμικού για την κοινωνία και η στήριξή τους από τη σχολική κοινότητα θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα.

Στον τρόπο εντοπισμού τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να γίνεται με πιστοποιημένες εξετάσεις και τεστ. Θεωρούν αναγκαίο να συμμετέχουν παιδιά που υποδεικνύονται όχι μόνο από εκπαιδευτικούς και από γονείς αλλά και συμμαθητές/τριες ακόμα και από τα ίδια τα παιδιά και να μη λαμβάνεται ως μοναδικό κριτήριο συμμετοχής η σχολική επίδοση και βαθμολογία. Σημειωτέον εδώ ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του CTY Greece δεν αντιβαίνουν επ' ουδενί των όσων έχει σχετικώς αναδείξει ευρύτερα η βιβλιογραφική έρευνα.

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική και την διδακτική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο πλαίσιο ενός εξωσχολικού Προγράμματος, σχεδιασμένου ειδικά για χαρισματικούς μαθητές/τριες;») διερευνήθηκαν τα εξωσχολικά Προγράμματα και η εσωτερική - εξειδικευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα του CTY Greece. Από τις απαντήσεις των συντονιστριών συνάγεται ότι τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του CTY Greece επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις γνωστικές τους ανάγκες και δεξιότητες, αλλά και σύμφωνα με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τα προγράμματα του CTY Greece εξελίσσουν το γνωστικό υπόβαθρο, τη φιλομάθεια και το διερευνητικό πνεύμα των μαθητριών και των μαθητών και τις/τους διευκολύνουν να επιλέξουν σωστά την κατεύθυνση των σπουδών τους.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται στη μαθησιακή διαδικασία εστιάζουν κυρίως στη διερευνητική και βιωματική μάθηση, στην ερευνητική και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς και στην τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Παράλληλα, ενεργοποιούνται ειδικά σχεδιασμένα εξωσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε τα χαρισματικά παιδιά να έλθουν σε επαφή και να ασκηθούν σε νέα αντικείμενα, να εμβαθύνουν σε αυτά κατά τις αρχές της αναλυτικής και της συνθετικής σκέψης. Τα επιδιωκόμενα εδώ αποτελέσματα δεν

αφορούν μόνον στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών αλλά αποβλέπουν και στην κοινωνικο-συναισθηματική ενδυνάμωσή τους.

Από την διαχείριση του δευτέρου ερωτήματος προκύπτει συνακόλουθα ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε τέτοιες εκπαιδευτικές δομές, χρειάζεται: α) να γνωρίζουν σε βάθος το αντικείμενό τους, β) να είναι ενημερωμένοι για τις τελευταίες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί σε αυτό, γ) να είναι πολύ καλά προετοιμασμένοι δ) να έχουν επιμορφωθεί σε καινοτόμες διδασκαλίες. Άλλωστε, και οι ερωτηθείσες, ως οι κατεξοχήν φορείς της διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων του CTY Greece, έχουν βαθιά την επίγνωση πως πρέπει: α) να υποστηρίξουν γνωστικά τα χαρισματικά παιδιά, να τους προσφέρουν προκλήσεις και να τους δώσουν ευκαιρίες ανάλογες των ικανοτήτων τους, των ενδιαφερόντων τους, β) να υποστηρίξουν με επιμορφώσεις τους εκπαιδευτικούς σε θέματα χαρισματικότητας με διάχυση των καινοτόμων πρακτικών γ) να δημιουργήσουν ένα «ασφαλές» περιβάλλον, όπου τα χαρισματικά παιδιά θα μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τις απορίες τους και θα ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους.

Από το τρίτο ερευνητικό ερώτημα – του οποίου οι παράμετροι εστιάζουν κυρίως στην εκπαιδευτική και στη διδακτική προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών στα δημόσια σχολεία – («Το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών;») συνάγεται καταρχάς το συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών δεν έχει ενταχθεί σε κάποιο σκέλος των κύριων αναλυτικών προγραμμάτων. Μάλιστα, οι συνεντευξιαζόμενες απάντησαν ότι είναι άδικο για τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες να χαρακτηρίζονται ως μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν υπάρχει για εκείνους/ες ειδική πρόβλεψη ή μέριμνα στην κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία. Άλλωστε, όπως όλοι οι μαθητές/τριες, έτσι και οι χαρισματικοί μαθητές/τριες διατηρούν ακέραιο το δικαίωμα σε μια «προκλητική» εκπαίδευση αντάξια των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Αυτός θα πρέπει να είναι ο στόχος του σχολείου, να προσδώσει δηλαδή στους χαρισματικούς μαθητές/τριες την ακαδημαϊκή εμπειρία που τους «προκαλεί», τους αναπτύσσει τις δεξιότητες, τους ενθαρρύνει και τους εξελίσσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί - συντονίστριες του CTY Greece, στο πλαίσιο του τρίτου ερωτήματος, συμφώνησαν πως, οι διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται βέλτιστα στις δυνατότητες των παιδιών αυτών, αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία,

επιλογή που χρήζει άμεσης εφαρμογής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αποτελεσματική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις μαθητών/τριών και ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας. Παράλληλα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύεται η ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών τρόπων μάθησης των χαρισματικών παιδιών. Αναμφισβήτητα, για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα από αυτά που υπάρχουν στα τυπικά σχολεία, καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αξιοποιηθεί και να καλλιεργηθεί το σύνολο των νοητικών ικανοτήτων τους. Διαφορετικά η δυναμική των χαρισματικών παιδιών δε θα μπορέσει να αναδειχθεί.

Συνακόλουθα, τονίστηκε ότι όλοι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το επίπεδο ή τον βαθμό της χαρισματικότητάς τους, πρέπει να εκτεθούν σε ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα τους προσφέρει μαθησιακά αποτελέσματα - γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες - αντίστοιχα των ατομικών ποιοτικών χαρακτηριστικών τους. Σε τέτοιας προοπτικής στρατηγικές εμπλουτισμού θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν: α) η μάθηση με project, η οποία αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, όπου δεν υπάρχουν αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, β) η επίλυση προβλημάτων, problem based solving. Μέσω της διαδικασίας που ακολουθούν οι μαθητές για την επίλυση ενός προβλήματος, αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δεξιότητα λήψης αποφάσεων, η πρωτοβουλία και η συνεργασία. Κατά αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται, μέσω των διδακτικών και των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που είναι μείζονος σημασίας προκειμένου οι μαθητές/τριες, ως μελλοντικοί πολίτες, να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Η πλειοψηφία, πάντως, των ερωτηθεισών συνομολογεί πως το σημερινό σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, υπό ορισμένες βεβαίως προϋποθέσεις. Κυριότερες εκ των οποίων είναι προφανώς η αναγκαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνον στο θέμα της χαρισματικότητας αλλά κυρίως επί των στρατηγικών - πρακτικών διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών στην τυπική τάξη.

Επιπλέον, η Πολιτεία οφείλει να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό με διαφοροποιημένο υλικό και μέσα, έτσι ώστε ο ίδιος να μπορέσει να ανταποκριθεί στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών/τριών. Σε κάθε περίπτωση πάντως, είτε υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο για την ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών/τριών είτε όχι, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται εν τέλει στην πράξη να προωθήσει τη χαρισματικότητα. Η κατάρτισή του και η όποια ειδικότερη επιμόρφωσή του στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών/τριών θα παραμένει πάντοτε ένας κρίσιμος παράγοντας για τις όποιες σχετικές πρωτοβουλίες θα επιλέξει να αναλάβει.

Καταληκτικά η χαρισματική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια σχέση «πάθους – μίσους». Έχει τους υποστηρικτές της, οι οποίοι θεωρούν ότι, επειδή το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι απογοητευτικό για τα χαρισματικά παιδιά, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ισότητας πρέπει να παρέχονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους βοηθούν να εξελίσσουν τις έμφυτες δυνατότητές τους. Έχει όμως και τους επικριτές της οι οποίοι πρεσβεύουν ότι η παροχή ειδικών υπηρεσιών προς τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες είναι ελιτίστικη και αντιδημοκρατική. Όπως εύστοχα επεσήμαναν οι Russo, Harris και Ford (1996, σελ. 182) «οι υποστηρικτές βλέπουν τη χαρισματική εκπαίδευση ως δικαίωμα, εκείνοι που δεν επηρεάζονται από αυτήν τη θεωρούν προνόμιο, ενώ εκείνοι που είναι αντίθετοι τη θεωρούν περιττή».

Όλοι οι μαθητές/τριες δικαιούνται ένα πρόγραμμα σπουδών, που το περιεχόμενό του θα είναι υψηλής ποιότητας, απαιτητικό με την έννοια ότι θα θέτει προκλήσεις και θα ικανοποιεί τις τωρινές και μέλλουσες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Όμως, όταν το πρόγραμμα αυτό δεν καλύπτει τις διανοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες τότε δεν είναι αποτελεσματικό και επομένως δεν μπορεί να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές/τριες. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δε σημαίνει ίδια εκπαίδευση.

Τα προγράμματα για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά εξ ορισμού απευθύνονται σε μια μειονότητα μαθητών/τριών. Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές/τριες αποτελούν μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών των οποίων το γνωστικό και μαθησιακό στυλ απαιτεί εκπαιδευτικές τεχνικές που υπερβαίνουν τις ήδη καθιερωμένες.

Στη χώρα μας η «χαρισματική εκπαίδευση» βρίσκεται ακόμα σε αρχικά στάδια, με τις προσπάθειες ανάδειξης της να υλοποιούνται από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και

ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Στη δημόσια εκπαίδευση δεν υπάρχει καμία απολύτως πρόβλεψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, αλλά και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας, παρά το γεγονός ότι η επιμόρφωση αυτή θα λειτουργούσε θετικά για το σύνολο των μαθητών.

Οι εξελίξεις ωστόσο σε παγκόσμιο επίπεδο είναι σημαντικές και θέτουν τις νέες βάσεις στις οποίες πρέπει να στηριχθεί η «χαρισματική εκπαίδευση». Οι ερευνητές της «χαρισματικής εκπαίδευσης», έχοντας ήδη μια τριβή χρόνων με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικά παιδιά, έχουν επισημάνει τα σημεία στα οποία πρέπει να διορθωθούν, ώστε τα χαρισματικά παιδιά να απολαμβάνουν το επίπεδο της εκπαίδευσης που έχουν ανάγκη. Η ελληνική εκπαίδευση έχει την ευκαιρία να εκμεταλλευτεί τη γνώση αυτή στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών και με αυτό τον τρόπο να αποφύγει προβλήματα και λάθη που πραγματοποιήθηκαν στα προγράμματα άλλων χωρών. Η σωστή εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις δυνατότητές τους δεν θα πρέπει να είναι ουτοπία αλλά εφικτός στόχος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

Αλεξανδρή, Δ. (2018). *Χαρισματικοί έφηβοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερες δυσκολίες σε μια ιδιαίτερη ηλικία*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 15ο, 69-82, 2018.

Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης.

Βασιλικοπούλου (2017). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 56-62.

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

Δαβάζογλου, Α. (2004). Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα- μια αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σσ. 643-650). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Δημοπούλου, & Κασιμάτη (2017). *Χαρισματικά παιδιά και γονεϊκές αντιλήψεις*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 172-184.

Δρογγίτης, Α. (2018). *Η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαφορετικότητα στο νομικό πλαίσιο των Πειραματικών Σχολείων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 246-250.

Ζάλη, & Λώλη (2018). «*Χαρισματικότητα: διδάσκεται/καλλιεργείται*». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 251-260.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ανάκτηση 11 Οκτωβρίου 2022, από Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Εκδόσεις Τζιόλα.

Καλλιακμάνη Αγ. (2017). «*Δείκτης νοημοσύνης, κίνητρα, στρατηγικές μάθησης και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*». Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Καραχρήστου, Η., & Κεφάλαι, Β. (2018). *Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισής τους*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 435-444.

Κουστένη (2019). *Οικογένεια και χαρισματικότητα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 324-331.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Κυρίτση, Α. (2011). *Μια ποιοτική διερεύνηση των γνωστικών κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών Ελλήνων χαρισματικών μαθητών*. Αθήνα. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λιόση, Φ. (2018). *Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 645-653.

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008ε). Οργάνωση της Διαφοροποιημένης Συνεκπαίδευσης των ΥΨΙΜ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Θεωρητικές Βάσεις και Οργανωτικο-διδασκτικές Προτάσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, (σελ.161-191). Αθήνα: Gutenberg.

Μπογδάνου, Δ. (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ξυπολιτά Ε., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). *Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση των Χαρισματικών Παιδιών*. Παιδαγωγικός Λόγος, 27(1), 33–56.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2019). *Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 682-692.

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των "χαρισματικών παιδιών" - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ρίζος, Σπ. (2007). *Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4 - 6 Μαΐου 2007 (σσ. 420-429). Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργία και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός Γ.

Σωτηράκη Κ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). *Η Επαγγελματική Συμβουλευτική των Χαρισματικών Μαθητών: Όταν το Ταλέντο γίνεται Δίλημμα*. Παιδαγωγικός Λόγος, 27(1), 101–120.

Τιτάκη, Γ. (2016). *Δίνοντας μια ευκαιρία στους χαρισματικούς μαθητές*. Κρήτη. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

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

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φουστάνα, Α., & Ασλάνη, Ι. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1185-1203.

Χατζημουσιάδης, Σ. (2018). *«Τα χαρισματικά παιδιά και η εκπαίδευσή τους: η περίπτωση της Ελλάδας»*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Αγγλική:

Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222.

Assouline, S. (2003). Psychological and educational assessment of gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 124-145). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Balogh, L. et al. 2005. *Country specific information – Hungary*. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.

Baska, A., & VanTassel-Baska, J. (2018). *Interventions that work with special population in gifted education*. Prufrock Press.

Betts GT, Neihart M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 1988, 32(2):248-253.

Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *The autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley, CO: ALPS Publishing.

Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).

Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, (4), 158-171.

Brulles, D, Saunders, R & Cohn, S (2010). *Improving performance for gifted students in a cluster grouping model*. Prufrock Press. Waco. TX.

Cakir, L. (2014). *The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment*. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.

CCEA. (2006). Gifted and talented children in (and out of) of the classroom: a report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment - Northern Ireland (CCEA): CCEA Report 2006.

Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Clark, B. (2009). *Responding to the profoundly different brains of highly gifted*. Gifted Education Communicator, 40(4), 12-13.

Clark, C., & Callow, R. (1998). *Educating able children: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton.

Clinkenbeard, P. R. (2012). *Motivation and Gifted students: Implications of Theory and Research*. Psychology in the Schools, 49(7), 622-630.

Coffey, A. Atkinson P. (1996). *Making sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. SAGE Thousand Oaks CA.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 4th Ed*. Boston: Pearson.

Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.

Daniels, V. I. (2003). *Students with gifts and talents*. In Obiakor, F. E., Utley, C. A., and Rotatori, A. F. (eds.) *Effective Education for Learners with Exceptionalities*, vol. 15, pp 325–348. Oxford, UK: Elsevier Science.

Daniels, V. I., & McCollin, M. J. (2010). *The Identification of Students with Gifts and Talents*. *International Encyclopedia of Education*, 870–875.

Davis, G., Rimm, S., Siegle, D., (2018). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών*, μτφρ. Α. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου - Μαστού, Σ. Πολυχρονοπούλου. Επιστημονικές εκδόσεις Παρισσιανού.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Feldhusen J.F. (1980). Using the Purdue Three Stage Model for curriculum development in gifted education. In Singleton H.W. (Ed), *The gifted and talented among us*. Toledo, OH: The University of Toledo.

Feldhusen J.F., Robinson-Wyman A.. (1986). The Purdue Secondary Model for Gifted Education. In Renzulli J.R. (Ed.), *Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. 153–179. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining and a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn & Bacon.

Gagne, F., (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted Education*, (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon

Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi - Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gari, A., Kalantzi-Azizi, A. & Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: Exploring some influences of primary schooling, *High Ability Studies*.

Gottfredson, L.S. (2004). *Desegregating Gifted Education* in D. Boothe and J.C. Stanley (Eds.). *In the eyes of the Beholder*. Waco, TX: Prufrock Press.

Gyarmathy, E. (2013). The Gifted and Gifted Education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36. No. 1, pp. 19-43. ISSN 01623532

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Heller, K. A., & Hany, E. A. (1986). Identification, development, and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In K.A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 67-82). Toronto, Canada: Huber.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1939). *What we know about the early selection and training of leaders*. *Teachers College Record*, 40, 575–592.

Jung, J. Y. (2019). The Career Development of Gifted Students. In: J. Athanasou & H. Perera (Eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp. 325-342). Cham: Springer.

Kaya, F., (2015). Teachers' Conceptions of Giftedness and Special Needs of Gifted Students'. *Education Science*, 40 (177), 59-74.

King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative Research*. Sage.

Kontostavlou, E. – Z., & Drigas, A. S. (2019). The Use of Information and Communications Technology (I.C.T.) in Gifted Students. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 7(2), pp. 60–67.

Koshy, V., Smith, C., P., & Casey, R. (2018). England Policy in Gifted Education. Current Problems and Promising Directions, *Gifted child today*, 41 (2), 75 – 80.

Matthews, M. S., & Mcbee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.

Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & McBee, M. T. (2013). Effects of school-wide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth. *High Ability Studies*, 24, 81-97.

Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134.

Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory Gifted Education*. Mathematics Faculty Publications. Paper 8.

Monks, J.F & Katzko, W.M. (2008). Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (297-312). Αθήνα: Gutenberg

Moon, S.M., Kollof, P., Robinson, A., Dixon, F. & Feldhusen, J. F. (2009). The purdue three-stage model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert & C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2nd ed., pp.289-323). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

National Association for Gifted Children. (2010). Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm [Position paper]. Retrieved from: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>

National Association for Gifted Children. (2019). A Definition of Giftedness that Guides Best Practice. [Position paper]. Retrieved from: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20%282019%29.pdf>.

Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 53-70). New York: Springer.

Porter, L. (1999). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104.

Reis, S. (1995). *What gifted education can offer the reform movement: Talent development*. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted*

and talented students: A resource for school personnel (pp. 371-387). Austin, TX: PRO-ED.

Reis, S. M., & Renzulli, J.S. (2005). *Curriculum compacting: An easy start to differentiating for high-potential students*. Waco, TX: Prufrock Press.

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, 308-317.

Reis, S. M.; Renzulli, S. J.; Renzulli, J. S (2021). *Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity*. Education Sciences. 2021, 11, 615.

Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.

Renzulli, J.S. (1986). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In: Sternberg, R. J. and Davidson, J.E., Eds., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York, 53-92.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A Schoolwide Plan for the Development of Creative Productivity*. In E. J. S. Renzulli (Org.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 184-203). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), (pp. 184-203). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Renzulli, S.J. (2005). The three-ring conceptions of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed.), (pp. 246–279). New York: Cambridge University Press.

Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage.

Russo, C. J., Harris J. J., III, & Ford, D. Y. (1996). Gifted education and the law: A right, privilege, or superfluous? *Roeper Review*, 18, 179-182.

Schiever, S., & Maker, J. (1997). Enrichment and acceleration. In G. Davis & N. Colangelo (Ed.), *Handbook of gifted education*, (2nd ed.), (pp. 99–110). Boston: Allyn & Bacon.

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285–297). Cham, Switzerland: Springer.

Siegle, D., & McCoach, B. D. (2018). Underachievement and the Gifted Child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559-573). Washington, DC: American Psychology Association.

Silverman, L., (2002). *Characteristics of Giftedness Scale: A Review of the Literature*. In: www.gifteddevelopment.com/Articles

Sternberg, R.J. (1986). *A Triarchic Theory of Human Intelligence*. In: Newstead, S.E., Irvine, S.H., Dann, P.L. (eds) *Human Assessment: Cognition and Motivation*. NATO ASI Series, vol 27. Springer, Dordrecht.

Sternberg, R., & Davidson, J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Α. Καλαντζή - Αζίζι, Χ. Ξενάκη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted Education*, (pp. 88-99). Boston: Allyn and Bacon.

Stockton, J. C. (2009.) *Hungary and the United States: A Comparison of Gifted Education*. Mathematics Faculty Publications. Paper 8.

Suh, H., Sohn, H., Kim, T., & Lee, D. G. (2019). A review and metaanalysis of perfectionism interventions: Comparing face-to-face with online modalities. *Journal of Counseling Psychology*, 66(4), 473–486.

Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource, 4th Ed*. New Jersey: Wiley.

Terman, L. (Ed.). (1925). *Genetic studies of genius (Vol.1)*. Stanford, C. A: Stanford University Press. In Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος

Tirri, K. (2005). *Country specific information – Finland*. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.

Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils, *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84 – 96

Tirri, K. & Laine, S. (2017). *Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students*. In C. Forline & A. Gajewski (Eds.) *Ethics, Equity, and Inclusive Education* (pp. 239-257). Emerald Publishing Limited.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.

Touron, J. et al. (2005). *Country specific information – Spain*. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49, 342.

Vaivre - Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “highlevel potentialities” (highly gifted) children. *International journal of pediatrics*, (1687-1740), 1-14.

Van Tassel-Baska J. & Brown (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Co: Love Publishing Company.

Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In W.B. Berde & J.S. Renzulli (Ed.), *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), (pp. 61–71). NY: Invington Publishers.

Westberg, K. L. & Leppien, J. H. (2018). Student independent investigations for authentic learning. *Gifted Child Today*, 41(1).

Wu, E. H., (2010). Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know? *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 2-6.

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52–61.

Σύνδεσμοι

<https://echa-site.eu/> Ανακτήθηκε στις 5/04/22.

<https://etsn.eu/> Ανακτήθηκε στις 5/04/22.

<https://highability.eu/> Ανακτήθηκε στις 5/04/22.

<http://www.cty-greece.gr/el> Ανακτήθηκε στις 10/03/22.

<http://www.charismatheia.edu.gr/> Ανακτήθηκε στις 2/04/22.

<http://www.mensa.org.gr/> Ανακτήθηκε στις 2/04/22.

Νομοθετικό πλαίσιο

ΦΕΚ 303/13-03-2003 με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών.

Ν. 3194/Α΄/20-11-2003 (ΦΕΚ267/Α/20-11-2003) με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις»

Ν. 3699/Α΄/2-10-2008 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) με θέμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.) Ποιο είναι το χαρισματικό παιδί για εσάς;

Για μένα χαρισματικό είναι το παιδί το οποίο έχει κριτική σκέψη, διερευνητικό πνεύμα και την τάση να μαθαίνει πέρα από αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Ακόμα και στα χαρισματικά παιδιά, πρέπει να σημειώσω όμως, ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ τους, ως προς το γνωστικό επίπεδο, αφού πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα. Επίσης θα έλεγα ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι απαραίτητως άριστοι μαθητές.

2.) Πώς εντοπίζονται οι χαρισματικοί μαθητές/τριες

Στο πλαίσιο του προγράμματος του CTY, οι μαθητές και μαθήτριες εντοπίζονται μέσα από εξετάσεις οι οποίες έχουν σχεδιαστεί από το Johns Hopkins University CTY. Οι εξετάσεις αφορούν τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την οπτικοχωρική αντίληψη. Αυτά τα τεστ διασφαλίζουν ότι οι μαθητές και μαθήτριες έχουν το απαιτούμενο αντιληπτικό επίπεδο για την επιτυχή παρακολούθηση των προγραμμάτων του CTY Greece. Εξετάζουν την αντιληπτική ικανότητα στη γλωσσική και τη μαθηματική λογική και δε χρειάζονται προετοιμασία. Δεν είναι τεστ γνώσεων. Επομένως δε χρειάζεται ο μαθητής, η μαθήτρια να κάνει επανάληψη στην ύλη για να τα καταφέρει, ούτε να κάνει «φροντιστήριο», γιατί αυτές οι εξετάσεις στοχεύουν κυρίως στην κριτική σκέψη, στην αντίληψη αλλά και στις γνώσεις αλλά οι γνώσεις είναι ο ένας πυλώνας.

Αυτό το αναφέρω γιατί πολλοί γονείς αναρωτιούνται γιατί το παιδί τους, που είναι πολύ καλός μαθητής, δεν τα πήγε καλά στις εξετάσεις μας. Όμως η πραγματικότητα είναι διαφορετική, άλλο το να είναι κάποιος καλός μαθητής και άλλο να είναι χαρισματικός μαθητής. Η διαφορά είναι τεράστια. Ο καλός μαθητής είναι εκείνος ο οποίος αποδέχεται τις οδηγίες, διαβάζει και τα πηγαίνει καλά, ενώ χαρισματικός μαθητής είναι αυτός ο οποίος έχει άλλες, ιδιαίτερες δεξιότητες, οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι έμφυτες. Απλώς μετά καλλιεργούνται στην πορεία ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται κάθε παιδί.

3.) Ποια τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών;

Τα χαρακτηριστικά που έχουν αυτά τα παιδιά σχετίζονται με το τι είναι για μένα χαρισματικότητα. Αυτά τα παιδιά έχουν ισχυρή αντίληψη, κριτική σκέψη, διερευνητική σκέψη. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται, οι απαντήσεις που δίνουν είναι αυτό που λέμε ότι σκέφτονται out of the box.

Από τις εξετάσεις έχουμε μια πολύ εικόνα για το μαθησιακό και το νοητικό προφίλ των παιδιών. Το μαθησιακό γιατί σίγουρα ανιχνεύουμε ένα κομμάτι της γνώσης που έχουν κατακτήσει στο σχολείο και το νοητικό γιατί ανιχνεύουμε και αυτούς τους άξονες, αυτό που είπα και πριν. Πέρα δηλαδή από το κομμάτι των γνώσεων, βλέπουμε και τα άλλα στοιχεία, τα οποία είναι πάρα πολύ σημαντικά και είναι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα.

4.) Έχετε παρατηρήσει να εμφανίζουν «αρνητικά» χαρακτηριστικά;

Ναι, γιατί αν το παιδί στο μάθημα βαριέται τότε δε θα αποδώσει κιόλας. Επομένως ένα χαρισματικό παιδί δεν είναι ένα παιδί το οποίο θα έχει απαραίτητα υψηλούς βαθμούς. Επομένως, οι βαθμοί για εμάς δεν είναι το μοναδικό κριτήριο. Τι εννοώ; Μπορεί ένα παιδί το οποίο όντως είναι χαρισματικό να διαβάζει πολύ και να έχει υψηλή βαθμολογία. Από την άλλη όμως υπάρχει περίπτωση, και δεν είναι σπάνια, ένα παιδί το οποίο όντως είναι χαρισματικό μέσα στο μάθημα, να βαριέται γιατί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα ή το περιεχόμενο του μαθήματος δεν το συγκινεί, οπότε δε θέλει να συμμετάσχει, δεν αποδίδει σύμφωνα με τον καθηγητή, επομένως δεν έχει υψηλή βαθμολογία. Εμφανίζει δηλ. χαμηλή επίδοση σε σχέση πάντα με τις δυνατότητές του.

Και κάτι άλλο, αυτά τα παιδιά συνήθως είναι και μοναχικά. Επομένως όταν λέμε ότι θα δουλέψουμε ομαδοσυνεργατικά δεν τους είναι πάντοτε εύκολο. Σίγουρα είναι μια δεξιότητα η οποία καλλιεργείται, το να δουλεύει δηλ. κανείς στην ομάδα.

Επίσης κάποια από αυτά έχουν και ηγετικές τάσεις, επομένως σε μια ομάδα μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα.

5.) Με τι κριτήρια επιλέγονται τα συγκεκριμένα μαθήματα του εξωσχολικού προγράμματος;

Τα προγράμματα αυτά επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θα έλεγα ότι το ενδιαφέρον των σημερινών παιδιών, είναι περισσότερο για μαθήματα θετικού χαρακτήρα παρά θεωρητικού. Επομένως είναι μαθήματα τα οποία έχουν περισσότερο σχέση με τις θετικές επιστήμες όπως τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Χημεία, τη Βιολογία και λιγότερο με τις ανθρωπιστικές. Όμως υπάρχουν και μαθήματα με τα οποία ασχολούμαστε όπως με τη δημιουργική γραφή. Ωστόσο αυτά έχουν λιγότερη απήχηση. Το ωραίο στο πρόγραμμά μας και εννοείται στα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα είναι ότι εγώ για παράδειγμα διδάσκω το μάθημα της Χημείας αλλά

δεν είναι Χημεία ακριβώς. Είναι Εγκληματολογία. Όπως δηλ. το τηλεοπτικό πρόγραμμα CSI. Τα μαθήματα εδώ «μπαίνουν» σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Αυτό είναι το ωραίο του CTY, ότι το παιδί δεν έρχεται εδώ 3 βδομάδες να κάνει απλώς Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, να μάθει θεωρία, να λύσει ασκήσεις. Δε θα ερχόταν ουσιαστικά, θα το χάναμε...

Αυτή είναι η «καινοτομία» του CTY, δηλαδή για παράδειγμα κάνουμε Εγκληματολογία και μέσα από το μάθημα αυτό τα παιδιά θα αποκτήσουν τις γνώσεις της Χημείας. Διεξάγουμε εργαστηριακές αναλύσεις όπως ακριβώς θα κάναμε σε ένα εγκληματολογικό εργαστήριο. Δηλ. μαθαίνουμε γιατί συμβαίνουν όλα αυτά που συμβαίνουν μέσω αυτών των εργαστηριακών αναλύσεων. Και έτσι εξηγούμε τη Χημεία, πίσω από αυτές τις εργαστηριακές αναλύσεις. Επομένως, τα παιδιά φεύγουν από δω χαρούμενα γιατί έχουν ασχοληθεί με τον κλάδο της Εγκληματολογίας, που οφείλω να ομολογήσω ότι αρέσει πολύ, κάτι εντελώς καινούριο για τα παιδιά και παράλληλα έχει γίνει μια πολύ καλή προσέγγιση από την πλευρά της Χημείας. Το ίδιο συμβαίνει και στο μάθημα της Φυσικής. Δε διδάσκονται απλώς Φυσική, Θεωρία, νόμους, ασκήσεις. Κάνουμε μαθήματα μηχανικής. Και μέσω εργαστηρίων και κατασκευών το παιδί κατακτά τη γνώση σε θέματα Φυσικής. Το ίδιο ισχύει και με τη Βιολογία, δεν κάνουμε απλώς βιολογία, κάνουμε γενετική. Αυτή είναι η επιτυχία των μαθημάτων, τα διαφορετικά μαθήματα, εντελώς διαφορετικά από τα σχολικά, και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης.

6.) Ποιες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών εξυπηρετούν τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY;

Τα χαρισματικά παιδιά, είναι αυτά τα παιδιά τα οποία είπαμε ότι έχουν ισχυρή αντίληψη και κριτική σκέψη, άρα στο τυπικό μάθημα μπορεί και να βαριούνται. Μέσα στην τάξη τα χαρισματικά παιδιά ολοκληρώνουν πολύ γρήγορα τις ασκήσεις που τους δίνει ο καθηγητής και μετά περιμένουν τα υπόλοιπα παιδιά να τελειώσουν και αυτά. Αυτό τα κουράζει, δεν τα ικανοποιεί.

Οπότε μέσω του CTY έχουν την ευκαιρία να δουλέψουν σε ένα επίπεδο λίγο υψηλότερο από αυτό που δουλεύεται μέσα στην τάξη. Αυτό είναι το πιο σημαντικό, άρα αυτά τα παιδιά τα καλύπτουμε από αυτήν την άποψη. Το παιδί δηλαδή αυτό θα μάθει και κάτι παραπάνω ή θα δουλέψει και σε κάτι πιο δύσκολο. Καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, η διερευνητική σκέψη και αυτό είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά

αυτά. Γιατί είναι ξεχωριστά παιδιά που θέλουν συνεχώς να μαθαίνουν, επιθυμούν το κάτι παραπάνω.

Και επιτρέψτε μου να τονίσω ξανά ότι μέσα από τα προγράμματα του CTY τα παιδιά ανοίγουν τους ορίζοντές τους, αυτό είναι το σημαντικότερο, αυτό μας ενδιαφέρει δηλ. να καλλιεργούν τον τρόπο σκέψης τους ακόμα περισσότερο και την αντίληψή τους, δεδομένου ότι αυτά έχουν αυτές τις δυνατότητες να το κάνουν, μπορούν.

Επίσης είναι έτσι διαμορφωμένο το πρόγραμμα ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών, αφού συμμετέχουν και κάποια παιδιά τα οποία είναι λίγο «πιο δυνατά» από κάποια άλλα. Εμείς με τα προγράμματά μας τα καλύπτουμε όλα. Εγώ για παράδειγμα πρέπει να έχω έτοιμο αρκετό υλικό έτσι ώστε όταν ένα παιδί ολοκληρώσει το υπάρχον υλικό να έχει επιπρόσθετο, να μπορεί να ασχοληθεί και με κάτι άλλο για να μη βαριέται. Και άλλωστε το μάθημα πρέπει να είναι ενδιαφέρον και ευχάριστο από την πρώτη στιγμή μέχρι την τελευταία για όλα τα παιδιά. Και πιστεύω ότι τα έχουμε καταφέρει λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματά μας. Τα επιζητούν γιατί δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο στο τυπικό σχολείο. Το έχουν ανάγκη.

7.) Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές ακολουθείτε στη διδασκαλία των μαθημάτων του εξωσχολικού προγράμματος;

Δουλεύουν πολύ ομαδοσυνεργατικά τα παιδιά, δηλαδή κατά κύριο λόγο δουλεύουν σε ομάδες. Χρησιμοποιούμε εποπτικό ή και οπτικοακουστικό υλικό. Επομένως θα δουλέψουν πάνω σε παρουσιάσεις, θα δουν κάποια βίντεο, θα διαβάσουν κάποια βιβλία, κάποιες πηγές, θα διαβάσουν κάποια άρθρα ώστε να έχουν από παντού ερεθίσματα και γενικά προωθούμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να ικανοποιήσουμε όλα τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Γιατί ας μην ξεχνάμε τα χαρισματικά παιδιά έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κάνουν παρουσιάσεις, γιατί και αυτό είναι μια εκπαιδευτική πρακτική. Θα πρέπει να τους εξηγήσουμε πώς κάνουμε μια παρουσίαση, πώς ετοιμάζουμε τη δουλειά που θα παρουσιάσουμε, πώς στεκόμαστε να κάνουμε μια παρουσίαση. Επίσης πολύ δουλειά γίνεται και στα εργαστήρια, με τη βιωματική μάθηση. Τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν πειράματα, να συλλέγουν δεδομένα και στη συνέχεια να καταλήγουν στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα. Και έτσι οδηγούνται στη νέα γνώση. Με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουμε

καλλιεργούνται με επιτυχία και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, βοηθώντας έτσι τα χαρισματικά παιδιά να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικίλες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

8.) Τι ξεχωριστό / διαφοροποιημένο προσφέρουν τα εξωσχολικά προγράμματα του CTY στα χαρισματικά παιδιά;

Το ξεχωριστό που έχουν τα προγράμματα είναι κυρίως το περιεχόμενο των μαθημάτων και ο τρόπος διδασκαλίας τους. Τα μαθήματα του CTY έχουν μια διαφορετική φιλοσοφία. Εστιάζουν στην ανακαλυπτική, στη διερευνητική μάθηση. Ο καθηγητής σε αυτά τα μαθήματα είναι καθοδηγητής, δηλαδή απλώς βοηθάει τα παιδιά να σκεφτούν, πώς τελικά να φτάνουν, να κατακτήσουν την καινούργια γνώση. Δε μπαίνει μέσα στην τάξη και αρχίζει και λέει αυτό είναι το μάθημα της ημέρας και μιλάει μόνο ο ίδιος ή λέει «διαβάστε από τη σελίδα 1 μέχρι την 5 και πείτε τι λέει το μάθημα ή αν έχετε απορίες». Είναι σχεδιασμένα ώστε όλη η καινούργια γνώση να προκύπτει από τα παιδιά και εκεί είναι το ωραίο, γιατί τα ίδια νιώθουν τη χαρά ότι τη νέα γνώση την ανακάλυψαν μόνοι τους. Όπως είπα και προηγουμένως τα προγράμματά μας είναι για μαθητές ανώτερου επιπέδου που μαθαίνουν να σκέφτονται out of the box. Υπάρχουν μαθήματα, αντικείμενα που είναι τελείως διαφορετικά από το υπάρχον αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, επομένως κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Αλλά κυρίως με τη βιωματική μάθηση και τη διερευνητική, ο μαθητής έχει την απόλυτη πρωτοβουλία στην κατάκτηση της νέας γνώσης και εμείς οι καθηγητές είμαστε οι καθοδηγητές, οι «διευκολυντές».

9.) Πώς οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν και υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες;

Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών θα πρέπει να είναι πάρα πολύ καλά προετοιμασμένοι και να αγαπούν πολύ το αντικείμενό τους. Θα πρέπει εννοείται να υπάρχει το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο, γιατί ας μην ξεχνάμε είναι παιδιά ενημερωμένα, με γνώσεις, με απορίες. Δηλαδή για να κάνω εγώ ένα τέτοιο μάθημα, π.χ. της Εγκληματολογίας, σίγουρα θα πρέπει να έχω διαβάσει πολύ, γιατί τα παιδιά έρχονται εδώ πολύ ενημερωμένα έχοντας δει όλες αυτές τις σειρές του CSI, και έχουν και άποψη. Πρέπει εγώ αυτά που γνωρίζουν να τα γνωρίζω, και αν σκέφτονται λάθος να τους διορθώνω και οτιδήποτε όμως καινούργιο υπάρχει, να μπορώ να τους το μάθω. Επομένως, θέλει και από την δική μας πλευρά μια

πάρα πολύ καλή προετοιμασία για να μπορέσουν να μάθουν ενδιαφέροντα πράγματα πάνω στο κάθε αντικείμενο αλλά κυρίως να δουλέψουν σε ένα επίπεδο υψηλότερο από ότι δούλευαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

10.) Ποιος είναι ο στόχος του CTY Greece;

Ο στόχος του CTY Greece νομίζω ότι είναι ξεκάθαρος. Αφενός μεν να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτών των παιδιών, να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να εξελιχθούν ακόμα περισσότερο και αφετέρου να γίνει διάχυση αυτών των πρακτικών και στα υπόλοιπα σχολεία, είτε μέσω καθηγητών, οι οποίοι θα είναι διάλογοι επικοινωνίας, γιατί θα είναι αυτοί οι οποίοι θα μεταφέρουν όλη αυτή τη γνώση στα σχολεία τους, είτε μέσω επιμορφώσεων που κάνει το CTY Greece κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

11.) Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ποιες δυσκολίες και εμπόδια δημιουργεί αυτή η σχολική πραγματικότητα;

Πρώτα από όλα, εδώ υπάρχει ένα θέμα. Προσωπικά πιστεύω ότι τα χαρισματικά παιδιά δε θα πρέπει να ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γιατί «απέχουν» κατά πολύ νοητικά από τους συμμαθητές/τριες τους. Άρα τα χαρισματικά παιδιά δε μπορούν να εξελιχθούν στο πλαίσιο αυτής της τάξης. Γιατί συνήθως ασχολούμαστε λίγο περισσότερο με τα παιδιά, τα οποία είναι «χαμηλών επιδόσεων» αλλά λιγότερο με τα παιδιά, τα οποία τα «πηγαίνουν» εξαιρετικά. Έτσι τα αφήνουμε στην άκρη γιατί λέμε, εντάξει αυτοί είναι πολύ καλοί, δε μας χρειάζονται. Και στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσω ότι πρέπει να καταρριφθεί ο μύθος ότι τα χαρισματικά παιδιά δε χρειάζονται βοήθεια. Αλλά αυτοί οι πολύ καλοί μπορούν να γίνουν και καλύτεροι, άριστοι. Επίσης μπορεί και να μην είναι ευχαριστημένοι με το μάθημα που γίνεται, με τις συνεχείς επαναλήψεις και εξηγήσεις, αφού αυτοί τα αντιλαμβάνονται πολύ γρήγορα, με πιθανή συνέπεια αυτοί οι πολύ καλοί μαθητές σιγά σιγά να χάνουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους. Έτσι χάνονται ως μαθητές, χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο.

Επιπροσθέτως αν ο καθηγητής δεν έχει εκπαιδευτεί πάνω στη χαρισματικότητα, μπορεί να θεωρήσει ότι αυτή η «αποχή» από το μάθημα είναι μαθησιακή δυσκολία. Αν δεν καταλάβει ότι το παιδί αυτό που διδάσκει είναι χαρισματικό και το αντιμετωπίζει σαν

να έχει μαθησιακή δυσκολία, μπορεί ακόμα και να το βλάψει με την έννοια ότι μπορεί να το κάνει να νιώσει μειονεκτικά, μπορεί να το υποτιμήσει, ενώ στην πραγματικότητα μιλάμε για ένα παιδί το οποίο έχει πάρα πολλές εξαιρετικές ακαδημαϊκές δυνατότητες.

12.) Πιστεύετε ότι το σημερινό σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους;

Το σημερινό σχολείο πιστεύω ότι μπορεί να καλύψει κάποιες ανάγκες τους με ορισμένες προϋποθέσεις όμως. Θεωρώ ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των καθηγητών στο θέμα της χαρισματικότητας και των στρατηγικών - πρακτικών διαχείρισης των χαρισματικών παιδιά μέσα στην τάξη. Όταν ο καθηγητής γνωρίζει, μέσω της εκπαίδευσης που του έχει προσφέρει η Πολιτεία, πώς να αντιμετωπίζει τα χαρισματικά παιδιά, πώς να τους αναπτύσσει τις δυνατότητές τους, μπορεί να τα βοηθήσει. Ίσως ακόμα και με κάποιες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με κάποιο τρόπο θα μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, να μην είναι απλά μια αποστήθιση. Ίσως τώρα με τα πολλαπλά βιβλία, έτσι ίσως αυτός είναι ένας τρόπος να πούμε ότι καλύπτουμε και τα παιδιά τα οποία έχουν τις υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες, δεδομένου ότι ένα παιδί που «βλέπω» ότι τα πηγαίνει πάρα πολύ καλά, μπορεί να τα πάει και πολύ καλύτερα μέσω κάποιου έξτρα υλικού που θα του δώσω για να μπορέσω να το «καλύψω». Ίσως έτσι το σχολείο μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους χωρίς να χρειάζονται περισσότερες διδακτικές ώρες, αρκεί να ξέρει ο καθηγητής τι ακριβώς πρέπει να κάνει.

13.) Ποιες διδακτικές πρακτικές ταιριάζουν στις ξεχωριστές δυνατότητές τους;

Σίγουρα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει κάτω από την ομπρέλα της διάφορες άλλες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα στο παιδί θα δοθεί μια ευκαιρία να κάνει μια παρουσίαση, μια κατασκευή, να δουλέψει ομαδικά με τους συμμαθητές του, να εκτελέσει ένα πείραμα, να ανακαλύψει τη νέα γνώση μόνο του. Ακόμη, ο εμπλουτισμός της υπάρχουσας σχολικής ύλης είναι αναγκαίος γιατί πρέπει να μαθαίνει καινούργιες γνώσεις. Αλλά αυτό που πρώτιστα χρειάζονται, είναι η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και η διαφορετική προσέγγιση της γνώσης.

14.) Ποιες προκλήσεις ή προοπτικές θέτει η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών;

Οι προκλήσεις που θέτει η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι να μπορέσουμε εμείς να ανταποκριθούμε σε αυτές τις ανάγκες τους που είναι πάλι διαφορετικές γιατί

έχουμε παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ακόμα και τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους. Και αυτή είναι η πρόκληση. Να μπορέσουμε να καλύψουμε τις ανάγκες καθενός. Και σίγουρα δεν είναι εύκολη υπόθεση.