



## **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ  
Ειδίκευση: ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Εκπαίδευση και Χαρισματικότητα:**

**Συγκριτική Διερεύνηση των Πολιτικών στο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον**

**Πολυξένη Γεωργίου**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

**Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Επιβλέπων**

**Αγγελάκη Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Μέλος**

**Βενιέρης Δημήτριος-Επαμεινώνδας, Καθηγητής, Μέλος**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023**

Copyright © Πολυξένη Γεωργίου, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η σελίδα του copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα του συγγραφέα σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάση του Ν.2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (copyright) στην παρούσα εργασία προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

*Στην κόρη μου, Χρυσούλα-Ηλέκτρα,  
με την ευχή να κυνηγά,  
πάντα τα όνειρά της!*

*For every child, every right.  
Whoever she is.  
Wherever he lives.  
Every child deserves a childhood.  
A future.  
A fair chance.*

UNICEF

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα μιας διαδρομής που είχε ως απώτερο σκοπό την απόκτηση βαθύτερων γνώσεων γύρω από την Κοινωνική Πολιτική, και ειδικότερα την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, ως συνέχεια του συναρπαστικού ταξιδιού που ξεκίνησε πριν πολλά χρόνια με την απόκτηση του πρώτου πτυχίου από το Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Συνοδοιπόροι σε αυτή την προσπάθεια, ήταν οι εξαιρετικοί καθηγητές του τμήματος, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για τις πολύτιμες γνώσεις που μοιράστηκαν μαζί μας.

Πρωτίστως, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Φωτόπουλο, τον οποίο ξεχώρισα κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη μεταδοτικότητα, τη μεθοδικότητά του και τον χαρακτήρα του, και τον ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην επιλογή του θέματος και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε, ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς η παρούσα εργασία.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ πηγαίνει στον σύζυγό μου και στην κόρη μου, οι οποίοι με στήριζαν συναισθηματικά, ηθικά και ψυχολογικά καθόλη τη διάρκεια του ταξιδιού και με ενθάρρυναν με όλη τους την υπομονή και αγάπη καθώς και στους γονείς μου, που μου έμαθαν ότι με επιμονή, υπομονή και θέληση, όλα τα όνειρα γίνονται πραγματικότητα.

Πρέπει να βρεις τ' όνειρό σου, μετά ο δρόμος γίνεται εύκολος.

Έρμαν Έσσε  
Γερμανός συγγραφέας, Νόμπελ 1946 (1877-1962)



## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου της χαρισματικότητας και αναδεικνύεται η ανάγκη κάλυψης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που έχουν υιοθετηθεί στο ευρωπαϊκό περιβάλλον.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση, έρευνα της νομοθεσίας και διαδικτυακή έρευνα και βασικός στόχος είναι η ανάδειξη των διαφορετικών προσεγγίσεων μεταξύ των χωρών και η επισήμανση των βέλτιστων πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στις επιμέρους χώρες.

Στο εισαγωγικό μέρος αναπτύσσεται η έννοια της χαρισματικότητας καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων και γίνεται αναφορά στις θεωρίες που επικρατούν γύρω από αυτήν, στον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης καθώς και τον ρόλο τόσο των βιολογικών όσο και των κοινωνικών παραγόντων στη συχνότητα εμφάνισής της.

Έπειτα, επιχειρείται μια συγκριτική διερεύνηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και παρουσιάζεται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και κάθε χώρας μεμονωμένα. Επίσης, περιγράφονται οι πρακτικές και οι τρόποι εντοπισμού και αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τα ενδεχόμενα μεροληπτικά σφάλματα που ενυπάρχουν σε αυτή τη διαδικασία. Ακολούθως, σκιαγραφείται η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα, και τέλος, ερευνάται η δυνατότητα ανάπτυξης ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών, όπου μέσω της αναγνώρισης της διαφορετικότητάς τους, θα αναδειχθεί η προσωπική αξία του καθενός, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Ως βασικό συμπέρασμα αναδεικνύεται η ανάγκη διεξαγωγής πρόσθετων ερευνών που θα συμβάλλουν στη βελτίωση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πολιτικών στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, είναι απαραίτητο να αναγνωρισθούν περαιτέρω οι ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας μαθητών/τριών και να παρέχεται ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα βοηθά όλους τους μαθητές να «ανθίσουν» ενεργοποιώντας το δυναμικό τους και αξιοποιώντας τα ταλέντα

τους σε όλους τους τομείς. Συμπερασματικά, οι χαρισματικοί αποτελούν πολύτιμο κεφάλαιο για την κοινωνία και με κατάλληλες παρεμβάσεις, μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός προσέγγισης της συλλογικής ευημερίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** χαρισματικοί, μαθητές, εκπαίδευση, πολιτικές, Ευρώπη, Ελλάδα.



# **Education and Giftedness: A Comparative Analysis of Educational Policies within the European Environment**

## **Abstract**

The present study examines giftedness and the necessity to meet the special educational, social, and emotional needs of gifted and talented pupils in Europe within the framework of educational policies and practices adopted by European schools. The methodology includes a literature review, legislation research, and online research, and the main objective is to highlight the different approaches among the European countries and identify the best practices developed in each of them.

This introduction discusses giftedness and the traits of gifted individuals. It also mentions theories, methods for measuring intelligence, and the biological and social influences on its occurrence.

Then, a comparative analysis of European education policies and practices is conducted, along with the presentation of the current institutional framework at European level, as well as in each individual country. The practices and methods for identification and recognition are also described, including potential biases inherent in this process. Subsequently, the current situation in Greece is outlined, and finally, the possibility of developing equal opportunities for all students, including gifted and talented individuals, is explored, where, through the recognition of their diversity, the personal value of each individual will be highlighted without facing any discrimination or exclusion.

The main conclusion emphasizes the need for further research to contribute to the improvement of existing educational policies in the majority of European countries. It is also essential to further recognize the particular needs of this group and provide an inclusive educational framework that will help all students "thrive" by activating their potential and utilizing their talents in all areas. In conclusion, gifted individuals represent a valuable asset to society, and with appropriate interventions, they can act as a lever for approaching collective well-being.

**Keywords:** gifted; students; education; policies; Europe; Greece;



## Κατάλογος Πινάκων Παραρτήματος

Πίνακας 1: Συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές
Πίνακας 2: Η ζώνη της πλησιέστερης ανάπτυξης σύμφωνα με τον Lev Vygotsky (1896-1934)
Πίνακας 3: Επίσημη ή πιο συχνά χρησιμοποιούμενη ορολογία για τα χαρισματικά παιδιά (ΟΟΣΑ, 2021)
Πίνακας 4: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υποστήριξης Ταλέντου (ETSN)
Πίνακας 5: Επίσημη ορολογία - Έκθεση Ευρυδίκη (2006)
Πίνακας 6: Ειδικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά ή νέους ανθρώπους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Έκθεση Ευρυδίκη, 2005/06
Πίνακας 7: Σχολική Νομοθεσία, Κανονισμοί και Κατευθυντήριες Γραμμές σχετικά με την Χαρισματικότητα (Mönks & Pflüger, 2005)
Πίνακας 8: Ειδικές Πρακτικές & Παροχές (Mönks & Pflüger, 2005)
Πίνακας 9: Κριτήρια Αναγνώρισης Χαρισματικών (Mönks & Pflüger, 2005)
Πίνακας 10: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και/ή Επανακατάρτιση και Δίκτυα Ανταλλαγής Εμπειριών (Mönks & Pflüger, 2005)
Πίνακας 11: Το μοντέλο του Μονάχου
Πίνακας 12: Το διαφοροποιημένο μοντέλο του Μονάχου από τους Ziegler και Perleth
Πίνακας 13: Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (Fr. Gagné)
Πίνακας 14: Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού του J.Renzulli
Πίνακας 15: Το μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)
Πίνακας 16: Η έννοια της χαρισματικότητας μέσα από το σχήμα των τριών κύκλων (σχήμα κυλιόμενης πόρτας)
Πίνακας 17: Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Χαρισματικών Μαθητών, Silverman, L.K. (2013)
Πίνακας 18: Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989)

## Πίνακας Συντομογραφιών

### Ελληνόγλωσσες

ΑΕΙ: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
ΑΜΣ: Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού  
ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία  
Α.Π.Σ : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών  
ΔΒΜ: Δια Βίου Μάθηση  
Δ.Ε.Π.Π.Σ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών  
Δ.Ν.: Δείκτης Νοημοσύνης  
ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ε.Ε.Α.: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες  
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.: Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης  
ΕΕΠ: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική  
ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα  
Ε.Ο.Κ.Ε.: Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή  
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης  
ΕΧΑΕ: Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης  
ΕΧΕ: Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης  
ΚΥΑ: Κοινή Υπουργική Απόφαση  
ΟΟΣΑ: : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης  
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
ΣΜΕΑΕ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση  
ΥΠ.Ε.Π.Θ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων  
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

### Ξενόγλωσσες

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung  
CoE: Council of Europe  
CRC: Convention on the Rights of the Child  
ICBF: Internationales Centrum für Begabungsforschung  
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development  
OSCE: Organization for Security and Co-operation in Europe  
CELEX: Communitatis Europae Lex  
UN: United Nations  
UNESCO: UN Educational, Scientific and Cultural Organization

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	vii
Abstract .....	ix
Κατάλογος Πινάκων Παραρτήματος .....	xi
Πίνακας Συντομογραφιών .....	xii
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
<b>Κεφάλαιο I: Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά .....</b>	<b>6</b>
1.1 Ποια είναι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά; Ιστορική αναδρομή και εννοιολογικός προσδιορισμός.....	6
1.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών .....	13
1.3 Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση: Τρόποι στήριξης χαρισματικών μαθητών .	16
<b>Κεφάλαιο II: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Χαρισματικότητα.....</b>	<b>22</b>
2.1 Η πορεία προς μια Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση: Σύντομη ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο .....	22
2.2 Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές υποστήριξης της Χαρισματικότητας .....	28
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ &amp; ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ III .....</b>	<b>35</b>
3.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα .....	35
3.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας .....	36
3.3 Συλλογή δεδομένων .....	37
3.4 Ανάλυση δεδομένων .....	38
3.5 Έλεγχος εγκυρότητας.....	38
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ</b>	
<b>Κεφάλαιο IV: Η Εκπαίδευση των χαρισματικών στα σχολεία της Κεντρικής, Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης .....</b>	<b>39</b>
3.1 Αυστρία.....	39
3.2 Γερμανία .....	41
3.3 Ολλανδία.....	44
3.4 Γαλλία .....	47
3.5 Ισπανία.....	49
3.6 Ιταλία .....	51

3.7 Τσεχία .....	53
3.8 Σλοβακία .....	56
3.9 Δανία .....	58
<b>Κεφάλαιο V: Η Εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα.....</b>	<b>60</b>
5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο & μικρή ιστορική αναδρομή .....	60
5.2 Χαρισματικότητα κι Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	62
5.3 Χαρισματικότητα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	64
5.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	65
5.5 Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισής τους .....	68
<b>Κεφάλαιο VI: Συγκριτική Ανάλυση Ευρημάτων .....</b>	<b>70</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>76</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>80</b>
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ / ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	101
Παράρτημα Α: Θεσμικό πλαίσιο για τη Χαρισματικότητα στην Ελλάδα.....	102
Παράρτημα Β: Πίνακες.....	107
Παράρτημα Γ: Γλωσσάριο.....	124
Παράρτημα Δ: Μοντέλα Χαρισματικότητας .....	126
Παράρτημα Ε: Διακήρυξη Δικαιωμάτων & Σύμβαση Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	131

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά απασχολεί τους επιστήμονες παγκοσμίως κυρίως από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ωστόσο, οι απόψεις των ερευνητών που έχουν διατυπωθεί διαχρονικά σχετικά με το ποια παιδιά θεωρούνται χαρισματικά και ταλαντούχα, δεν είναι ενιαίες και παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Όταν άρχισε να χρησιμοποιείτε ο όρος, αφορούσε κυρίως μια μικρή ομάδα παιδιών με εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις, ενώ κατά τη δεκαετία του 1960, ο όρος περιελάμβανε περισσότερες κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες, συμπεριλαμβάνοντας το 25% περίπου των παιδιών (Αντωνίου Α. Σ., 2009). Παρατηρούμε δηλαδή ότι τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στο πώς οι ερευνητές ορίζουν τη χαρισματικότητα και τη νοημοσύνη. Ενώ δηλαδή παλαιότερα κυριαρχούσαν μονοδιάστατες έννοιες της χαρισματικότητας και μετρήσεις μέσω συγκεκριμένων κλιμάκων βαθμολόγησης, τα μοντέλα που κυριαρχούν πλέον είναι κυρίως πολυδιάστατα, όπως η θεωρία των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης του Gardner ή το τριαδικό μοντέλο νοημοσύνης του Sternberg. Επιπλέον, νέες έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν ενταχθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία επιδρώντας σημαντικά στον ορισμό της νοημοσύνης, αλλά και τον τρόπο ανάπτυξής της στα παιδιά.

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος χαρισματικά παιδιά, κυρίως για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό διανοητικής ανωτερότητας, κινήτρων, δημιουργικότητας και ικανοτήτων, δηλαδή χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τα συγκεκριμένα παιδιά από την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση ακόμα και μεταξύ των ίδιων των χαρισματικών παιδιών, κάτι που περιπλέκει ακόμα περισσότερο την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου ορισμού για τη χαρισματικότητα. Ορισμένοι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για έναν πλήρη ορισμό ο οποίος θα περιέχει σαφή κριτήρια (Averill, 1999), ωστόσο έως τώρα αυτό δεν κατέστη δυνατό μιας και κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι ορισμοί όσον αφορά στη χαρισματικότητα έχουν διευρυνθεί και περιλαμβάνουν περισσότερες

υποομάδες σε σχέση με εκείνες που περιελάμβαναν οι παραδοσιακοί ορισμοί της (Ρίζος, 2007). Σύμφωνα με τον Freeman (2005), έχουν διατυπωθεί πάνω από 100 ορισμοί για τη χαρισματικότητα, ενώ σύμφωνα με τον George (White et al., 2003) είναι πάνω από 200, κάτι που αποδεικνύει την έλλειψη κοινού τόπου των ερευνητών σχετικά με το εν λόγω θέμα.

Ίσως ο πιο κοντινός στη χαρισματικότητα όρος είναι αυτός του ταλέντου, ωστόσο οι δύο όροι δεν ταυτίζονται απόλυτα, αν και θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημοι στην αμερικανική βιβλιογραφία. Δηλαδή, ενώ ο όρος χαρισματικότητα συνιστά μια πολυφασική συνθήκη που αφορά συνολικά την προσωπικότητα του ατόμου, το ταλέντο αφορά μια εξαιρετική επίδοση σε έναν συγκεκριμένο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Ρίζος Σ., 2011). Το βασικό στοιχείο βέβαια σχετικά με την χαρισματικότητα, και παρά τη διαφοροποίηση των ορισμών από εποχή σε εποχή κι από επιστήμονα σε επιστήμονα, είναι ότι υπάρχει ένα κοινό σημείο που αποδεικνύει ότι τα χαρισματικά παιδιά, εάν λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση και καθοδήγηση, μπορούν να επιτύχουν εξαιρετικές επιδόσεις στους τομείς που τους ενδιαφέρουν.

Ωστόσο, αρκετά συχνά τα προικισμένα παιδιά δεν αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ή από τους ίδιους τους γονείς, διότι, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, δε δίνεται η δέουσα προσοχή στις ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα που διαθέτουν αλλά και γιατί πολύ συχνά, δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαίδευση ή ευκαιρίες μάθησης αντίστοιχες του πνευματικού ή γνωστικού τους επιπέδου. Αυτό απαντάται ακόμα πιο συχνά σε παιδιά φτωχών οικογενειών ή προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, καθώς δεν τους δίνεται τη δυνατότητα να εκφράσουν τα ταλέντα τους ή να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (Hunter & Donahoo, 2003).

Κατά συνέπεια, αρκετά συχνά οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχολογικές δυσλειτουργίες με δυσάρεστες επιπτώσεις για την ίδια τους τη ζωή τους, τη ζωή των οικογενειών τους αλλά και την κοινωνία εν γένει. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να δώσουν τη δέουσα σημασία για την έγκαιρη αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, έτσι ώστε να αναγνωρισθεί η διαφορετικότητά τους και να τους δοθεί η κατάλληλη εκπαίδευση με στόχο την προσωπική τους ολοκλήρωση κι ευημερία αλλά ακόμα περισσότερο, για την ομαλή ενσωμάτωσή τους μετέπειτα στην κοινωνία και τη



δυνατότητά τους να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Εάν η κοινωνία τους δώσει το «χώρο» και τον «χρόνο» να δημιουργήσουν, θα ωφεληθεί και η ίδια με δεδομένο ότι θα υπάρξει κοινωνική εξέλιξη και πρόοδος.

Επίσης, σε μία κοινωνία η οποία σέβεται τις βασικές αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ισονομίας, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία θα σέβεται και θα καλλιεργεί τη διαφορετικότητα και θα προάγει τις ίσες ευκαιρίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των μερών της. Επομένως, η ανάπτυξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς, εκτός από τη θετική επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αποτελεί βασικό συστατικό μιας δημοκρατικής κοινωνίας που οφείλει να εξασφαλίζει ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης σε όλους τους πολίτες.

Σε αυτό το πλαίσιο, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών διαφόρων κρατών μελών της ευρωπαϊκής ένωσης σε ζητήματα προώθησης της χαρισματικότητας καθώς και η ανάδειξη της κατάστασης στην Ελλάδα και η ενδεχόμενη αναγκαιότητα ανάπτυξης ή/και ενσωμάτωσης αντίστοιχων πολιτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικός στόχος, δηλαδή, είναι η συγκριτική αποτίμηση αυτών των πολιτικών και η ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στις επιμέρους χώρες. Κατά δεύτερον, γίνεται μια προσπάθεια διεύθυνσης στην Ελληνική Πραγματικότητα, εξετάζεται το εάν υπάρχει πρόβλεψη από την ελληνική πολιτεία για αυτή την κατηγορία μαθητών, αναπτύσσονται οι πολιτικές και οι πρωτοβουλίες που έχουν εφαρμοσθεί έως τώρα και ερευνάται το πού χρειάζεται να δοθεί περαιτέρω έμφαση για την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επιπλέον, θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης του κατά πόσο η ύπαρξη προγραμμάτων και νομοθετικού/θεσμικού πλαισίου έχουν εντέλει βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων/δεξιοτήτων τους και τέλος, θα αναζητηθεί η χρησιμότητα της χάραξης μια εκπαιδευτικής πολιτικής για τους χαρισματικούς μαθητές, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και οι ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Σχετικά με τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, βασίστηκε κυρίως στην ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με εκτενή αναζήτηση πληροφοριών σε σχετικές και

αξιόπιστες βάσεις δεδομένων στο διαδίκτυο, όπως τα Google Scholar, Academia, ResearchGate κ.ά. Σύμφωνα με τον Robson (2002), η βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρείται ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους κριτικής συναξιολόγησης επιστημονικών δεδομένων που έχουν ως στόχο την εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας. Κατά συνέπεια, ως εργαλείο για την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας, χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής και δευτερογενής βιβλιογραφική έρευνα, δηλαδή εκτός από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση, αξιοποιήθηκε η υπάρχουσα νομοθεσία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, ιστοσελίδες καθώς και πρόσφατη βασική κι εφαρμοσμένη έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Βασικός στόχος είναι η σφαιρική παρουσίαση και κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας και η απομάκρυνση από ενδεχόμενες πλάνες που σχετίζονται με αυτήν.

Με βάση τα προλεχθέντα, κατά το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις έννοιες της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας, αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και παρουσιάζονται οι κατάλληλοι τρόποι στήριξής τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια ιχνηλάτιση της πορείας προς μια ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και γίνεται εκτενής αναφορά στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα και την υπάρχουσα νομοθεσία για τη στήριξη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Αναλυτικά, παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καθώς και ο τρόπος διασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές στήριξης αυτών των μαθητών σε εννέα ευρωπαϊκές χώρες, ενώ το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν και προτείνονται πρακτικές αντιμετώπισης ή βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης.

Έπειτα, στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συγκριτική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων τόσο αναφορικά με τις τάσεις και τα γενικά χαρακτηριστικά στην Ευρώπη όσο και για την εικόνα της Ελλάδας σε αντιστοιχία με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Στο τέλος, στη βάση των αποτελεσμάτων, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, και παρουσιάζονται προτάσεις που αφορούν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο ευρωπαϊκό περιβάλλον.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Κεφάλαιο I: ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΑ ΠΑΙΔΙΑ

#### 1.1 Ποια είναι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά; Ιστορική αναδρομή και εννοιολογικός προσδιορισμός

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα αποτελούν αντικείμενο ενασχόλησης ήδη από την αρχαιότητα, όπου η αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαίτερων γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών τους έπαιξε σημαίνοντα ρόλο για την κοινωνία.

Η αντίληψη ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν συγκεκριμένα χαρίσματα, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν, ήταν φανερή στην Αρχαία Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα, αναφέρεται ότι «...ούτε δύο άτομα δε γεννιούνται τελειώς όμοια, αλλά από τη φύση τους είναι διαφορετικά, καθένα κατάλληλο για διαφορετικό επάγγελμα» (Παρασκευόπουλος, 1994). Επίσης, σύμφωνα με τους Davis & Rimm (2003), ο Πλάτωνας υποστήριζε ότι οι νοητικά ευφυείς και σωματικά υγιείς άνδρες και γυναίκες θα έπρεπε να αναζητούνται και για την «Ακαδημία» του κι έτσι αναζητούνταν να φοιτήσουν άτομα με πνευματική ανωτερότητα, ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους τάξης. Στην Αρχαία Αθήνα, οι ιδιαίτερες ικανότητες θεωρούνται δώρο από κάποια θεότητα, κάποιον μάγο ή δαίμονα και πίστευαν ότι το άτομο δεν συμμετείχε στην φροντίδα αυτού του χαρίσματος (Τσιάμης, 2006) ενώ παράλληλα στη Σπάρτη, η χαρισματικότητα αναφερόταν στις πολεμικές και αρχηγικές ικανότητες κάποιου ατόμου και η επιλογή των υποψηφίων γινόταν με βάση τη σωματική ρώμη και τις πολεμικές δεξιότητες.

Στην αρχαία Κίνα, και συγκεκριμένα από την εποχή του Κομφούκιου, υπάρχει ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση ατόμων με ιδιαίτερες ικανότητες, τα οποία αναφέρονται και ως «θεϊκά παιδιά», και αφορά στα άτομα που είναι ωφέλιμα για το κράτος και την οικονομία εν γένει (Σούλης, 2006). Επίσης, ήδη από το 2200 π.Χ. είχαν υιοθετηθεί εξετάσεις με στόχο την εύρεση ικανών ανθρώπων για τη στελέχωση

διοικητικών κρατικών θέσεων και από το 618 μ.Χ. , επί δυναστείας των Tang, τα παιδιά με ασυνήθιστες ικανότητες και ταλέντα αξιοποιούνταν στην αυτοκρατορική αυλή έτσι ώστε αυτές οι ικανότητες να αξιοποιηθούν κατάλληλα (Dubois, 1970).

Στην Ευρώπη, και συγκεκριμένα στη Γαλλία του αυτοκράτορα Καρλομάγνου, τον 8<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ., ο λαός πιέζεται να δεχθεί μια συστηματική αγωγή για τα «πολλά υποσχόμενα παιδιά», με την υποστήριξη του κράτους (Σούλης 2006) ενώ στη Γερμανία κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα κυριαρχεί η άποψη ότι μόνο τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, ανεξαρτήτως φύλου ή κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν (Feger, 1988).

Στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, την Αμερική, κατά την ίδια περίοδο ο Thomas Jefferson προτείνει τη διεξαγωγή τεστ νοημοσύνης, με στόχο την αναγνώριση των προικισμένων παιδιών και την παροχή σε αυτά δωρεάν παιδείας και των κατάλληλων εκπαιδευτικών παροχών. Σύμφωνα με τον ίδιο, όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, οπότε έχουν δικαίωμα και σε ίσες ευκαιρίες, και θα πρέπει να εντοπίζονται τα χαρισματικά παιδιά τόσο για να μη χαθούν αλλά και για να ωφεληθούν οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ).

Σχετικά με τη μέτρηση της νοημοσύνης, ο πρώτος που έκανε προσπάθεια να την αξιολογήσει μέσω ενός εργαλείου μέτρησης ήταν ο Galton το 1869 ο οποίος, έχοντας επηρεασθεί από τον Δαρβίνο, μελετούσε το ζήτημα της κληρονομικότητας. Ο Galton, θεωρώντας ότι το περιβάλλον δεν έχει επιρροή στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στην έννοια της σταθερής νοημοσύνης (fixed intelligence), έννοια παρόμοια με αυτή της «θεϊκής έμπνευσης» των αρχαίων Ελλήνων.

Αργότερα, μια άλλη προσπάθεια ανάδειξης του ζητήματος καταγράφεται το 1905 από τον Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet και τον συνεργάτη του Simon στο περιοδικό L'Année Psychologique όπου το 1909, στο ίδιο περιοδικό θα δημοσιευθεί από τους ίδιους ερευνητές και η «Κλίμακα», με τη βαθμολόγηση να γίνεται ανάλογα πάντα με την ηλικία του παιδιού. Η συγκεκριμένη κλίμακα των Binet-Simon, η οποία δημιουργήθηκε μετά από προτροπή της γαλλικής κυβέρνησης για να ανακαλυφθεί ένας τρόπος διαχωρισμού των αργών μαθητών με στόχο τη δημιουργία ενός ειδικού προγράμματος γι' αυτούς, περιλαμβάνει μετρήσεις σχετικές με την αναγνώριση αντικειμένων, το να

εκτελούν οδηγίες, να ερμηνεύουν λέξεις, να αναγνωρίζουν εικόνες καθώς και να συμπληρώνουν προτάσεις (Παρασκευόπουλος, 1994). Σύμφωνα με τους Binet και Simon (1916), μία βασική ένδειξη νοημοσύνης σε πρώιμο στάδιο είναι η κατανόηση της γλώσσας από τα νήπια και μεταγενέστερα, η ικανότητα να καθοδηγούν τη σκέψη, η ικανότητα προσαρμογής και η κριτική ικανότητα. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου (1999), στο συγκεκριμένο πόνημα δεν προσδιορίζεται εντέλει σαφώς τι είναι η νοημοσύνη αλλά δίνεται έμφαση κυρίως στην ικανότητα ορθής κρίσης, κατανόησης και συλλογισμού των υποκειμένων.

Μετέπειτα, ένας άλλος ψυχολόγος, ο Αμερικανός Lewis Madison Terman που θεωρείται ο «πατέρας της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών», θα δημιουργήσει την κλίμακα Stanford-Binet, ένα από τα πιο έγκυρα μέσα μέτρησης της ευφυΐας. Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιήθηκε για αρκετά χρόνια ως το βασικό εργαλείο μέτρησης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006) και η υψηλή νοημοσύνη που έδειχνε η κλίμακα Stanford-Binet, δείκτης άνω του 130, θεωρούνταν το μοναδικό συστατικό της. Επίσης, θα καθιερώσει την έννοια του δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.), ο οποίος, σύμφωνα με τον Terman, υπολογίζεται μέσω της σύγκρισης της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού με τη νοητική του ηλικία. Σύμφωνα με τον Terman, νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου για αφηρημένη σκέψη και με τη μελέτη του «Genetic studies of genius» θα καταφέρει να διαμορφώσει μια καλύτερη εικόνα για τα χαρισματικά άτομα, περιγράφοντάς τα ως άτομα τα οποία είναι κοινωνικά και ψυχικά υγιή και όχι κοινωνικά εσωστρεφή, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη της εποχής (Clark, 1997). Ένας από αυτούς τους κοινούς μύθους ήταν η αντίληψη ότι η υψηλή νοημοσύνη σχετίζεται με ένα είδος γενετικής απόκλισης (Becker, 1978), ενώ ο Jung το 1954 αναφέρει ότι η ευφυΐα συμπορεύεται με τη ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα.

Ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1950 θα αρχίσουν να εκδηλώνονται αντιρρήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις του Terman, όπου διάφοροι μελετητές της έννοιας της νοημοσύνης θα προχωρήσουν σε δύο βασικές παραδοχές: α) ότι η αξιοπιστία των τεστ νοημοσύνης είναι διφορούμενη και β) ότι η υψηλή νοημοσύνη δε συνεπάγεται αυτομάτως και χαρισματικότητα, παρά τη στενή διασύνδεσή τους. Επομένως, ήταν η αρχή για μια ευθεία αμφισβήτηση του τρόπου αξιολόγησης της χαρισματικότητας αλλά και της ορθότητάς του καθώς και της ταύτισης της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη.

Έτσι, ξεκίνησε μια προσπάθεια εύρεσης κι άλλων συστατικών στοιχείων της χαρισματικότητας. Εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, περαιτέρω γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως η δημιουργικότητα, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να παίζουν καίριο ρόλο κατά τη διαδικασία επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006).

Ένα μοντέλο που είχε πολύ μεγάλη απήχηση, ήταν το μοντέλου του τριαδικού εμπλουτισμού το οποίο δημοσίευσε ο Renzulli το 1978. Σύμφωνα με τον Renzulli, η χαρισματικότητα σχετίζεται με τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα - γενικές ικανότητες άνω του μέσου όρου, προσήλωση στην εργασία και υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας – χαρακτηριστικά που πρέπει να συνυπάρχουν για να εκδηλωθεί μια χαρισματική συμπεριφορά και σκέψη και συνιστούν απαραίτητα στοιχεία, σύμφωνα με τον Renzulli, για να δημιουργηθούν συνθήκες υψηλής επίδοσης σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Λίγο αργότερα, το 1983, ο Αμερικανός Howard Gardner θα εισαγάγει τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ή Μοντέλο της Πολλαπλής Ευφυΐας. Βασικό ρόλο κατά τον Gardner για την ανάπτυξη των τομέων της προσωπικότητας κατά την εξελικτική πορεία του ατόμου, διαδραματίζει το περιβάλλον. Η νοημοσύνη συγκροτεί ένα πολυδιάστατο φάσμα ικανοτήτων, οι οποίες αναφέρονται ως «Πολλαπλές Νοημοσύνες», και σύμφωνα με τον Gardner (1984), υπάρχουν οκτώ τύποι νοημοσύνης οι οποίοι σχετίζονται μια σειρά νοητικών ικανοτήτων, που αλληλεπιδρώντας με άλλους κοινωνικούς ή πολιτιστικούς παράγοντες, τις αξίες, τους ρόλους και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούνται από το υποκείμενο, δύνανται να διαμορφώσουν ένα δυναμικό γνωστικό οικοδόμημα. Αυτές είναι η Γλωσσική/Λεκτική Νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, η Λογικομαθηματική, η ικανότητα δηλαδή χρησιμοποίησης αφηρημένων εννοιών, η Χωρική/Χωροταξική, η οποία επιτρέπει στο άτομο να συλλαμβάνει εικόνες και να τις ανακατασκευάζει, η Σωματική/Κινησθητική, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να χρησιμοποιεί επιδέξια κάθε μέρος του σώματός του, η Μουσική, που αφορά στη σύλληψη και τον μετασχηματισμό μουσικών σχημάτων και αποδίδεται είτε με τη σύνθεση είτε με απόδοση μουσικών έργων, η Διαπροσωπική, η οποία επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και τις προθέσεις/διαθέσεις τους, η Ενδοπροσωπική, η ικανότητα δηλαδή κατανόησης του ίδιου του εαυτού και τέλος η Φυσιοκρατική/Νατουραλιστική, η οποία σχετίζεται με την

κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου, της χλωρίδας και της πανίδας, και το ενεργό ενδιαφέρον για προστασία του. Ένα ακόμα μοντέλο που είχε μεγάλη απήχηση ήταν το μοντέλο του Μονάχου, σύμφωνα με το οποίο η χαρισματικότητα εξαρτάται από παράγοντες γενετικούς και περιβαλλοντικούς (Heller, 1992).

Η έννοια, ωστόσο, της νοημοσύνης συνέχισε να απασχολεί ευρέως την ερευνητική κοινότητα. Επικρατέστερη, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1982), είναι η αντίληψη ότι η λογική παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των προβλημάτων και βασίζεται σε δεδομένα και εμπειρίες. Με βάση αυτόν τον ορισμό, κατά τον Neisser (Neisser et al, 1996), η νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη μνήμη του, να αντιλαμβάνεται πληροφορίες και να τις αποθηκεύει με στόχο τη μελλοντική αξιοποίησή τους. Επιπλέον, κατά τους Mayer, J. D. Et al. (2000) ο όρος «νοημοσύνη» αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να κατανοήσει μια κατάσταση, να εξάγει ορθά συμπεράσματα και να έχει την ικανότητα να αιτιολογεί τα εξωτερικά ερεθίσματα καθώς και τις πράξεις του.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι απαραίτητο να γίνει μια κατηγοριοποίηση και περιγραφή κάποιων ικανοτήτων και ταλέντων των χαρισματικών παιδιών, μια και αυτό θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να ταυτοποιήσουν έγκαιρα τα παιδιά αυτά. Κατά αυτόν τον τρόπο, η πρόωμη διάγνωση της χαρισματικότητας και η καλλιέργειά της, θα αυξήσει τις πιθανότητες ικανοποίησης του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία αλλά θα αυξήσει σημαντικά και τις πιθανότητες ευτυχίας και επιτυχίας μετέπειτα στη ζωή του.

Ο Ματσαγγούρας (2008), δίνει έναν σχετικό ορισμό περί του θέματος, ο οποίος υποστηρίζει ότι «χαρισματικά είναι τα παιδιά ΥΨΙΜ, τα οποία έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα, ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη γρηγορότερα σε σχέση με αυτό που αναμένεται για τα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας». Δηλαδή, χαρισματικός είναι όποιος βρίσκεται ένα βαθμό υψηλότερα από τους γύρω του στις επιμέρους δραστηριότητες (Absatova, et al., 2014). Ένας ακόμη επιδραστικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι αυτός του



Renzulli (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι, ένας μαθητής<sup>1</sup> θεωρείται χαρισματικός, όταν συνυπάρχουν τα εξής τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- α) Νοητικές ικανότητες άνω του φυσιολογικού,
- β) Υψηλή δέσμευση στους στόχους και
- γ) Δημιουργικότητα όταν κινείται προς τους στόχους τους.

Σύμφωνα, ωστόσο, με τον Αντωνίου (2009), υπάρχει διαφοροποίηση της χαρισματικότητας από τέσσερις άλλες συγγενικές έννοιες όπως είναι η εφευρετικότητα, η ευφυΐα, η δημιουργικότητα και το ταλέντο και δεν πρέπει να συγχέονται.

Ένας άλλος ορισμός έχει δοθεί από το National Association for Gifted Children (NAGC), σύμφωνα με τον οποίο χαρισματικό άτομο είναι όποιος έχει ήδη παρουσιάσει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς δράσης. Ορισμένες ικανότητες είναι πολύ αφηρημένες, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα δημιουργικής σκέψης, ενώ άλλες φορές υπάρχουν ειδικά ταλέντα τα οποία αναδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες σε τομείς όπως για παράδειγμα η μουσική ή τα μαθηματικά (Delisle&Lewis, 2003). Ο όρος της χαρισματικότητας ενέχει εδώ τη θέση μιας γενικής αναφοράς σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να εξαρτάται από μια μέτρηση. Ο NAGC είναι ο κύριος εθνικός οργανισμός των ΗΠΑ που επικεντρώνεται στις ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Αφιερωμένος στην ενίσχυση και την ενδυνάμωση εκείνων που υποστηρίζουν παιδιά με προηγμένες ικανότητες, ο NAGC παρέχει ενεργητική επαγγελματική μάθηση, αποτελεσματική έρευνα και υποστήριξη για να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά έχουν δίκαιες ευκαιρίες και την απαραίτητη υποστήριξη για να αναπτύξουν τα χαρίσματα και τα ταλέντα τους.

Τέλος, το Marland Report του Γραφείου Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. που εκδόθηκε το 1972, χρησιμοποίησε έναν πιο μικρό και ακριβή ορισμό (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35) ο οποίος αναφέρει ότι ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές» αφορά σε άτομα που έχουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε συγκεκριμένους τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα αλλά και σε ακαδημαϊκούς τομείς οι οποίοι χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη από το σχολείο για να αναπτυχθούν πλήρως οι

---

<sup>1</sup> όταν αναφέρεται η λέξη μαθητής/-ες, εννοείται και η λέξη μαθήτρια/-τριες, η οποία δεν αναφέρεται για λόγους συντομίας

ικανότητές τους. Αυτός όμως ο ορισμός επικρίθηκε με την κατηγορία ότι δεν συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές της χαρισματικότητας. Ωστόσο, κι αυτός αναφέρεται ρητά στην ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων προγραμμάτων για τους χαρισματικούς και με τον εμπλουτισμό του το 1993, έγινε αναφορά στα ιδιαίτερα ταλέντα, τα οποία βρίσκονται ανεξαρτήτως κουλτούρας και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των παιδιών και εκδηλώνονται ποικιλοτρόπως (Τσιάμης, 2006).

Ένας ακόμη ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ο όρος «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά μεταφράζεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ως ΥΨΙΜ ορίζονται οι μαθητές οι οποίοι μπορούν να καλύψουν ταχύτερα από την πλειονότητα των συνομηλίκων τους τη διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) χάρη στις ανεπτυγμένες γνωσιακές, γνωστικές και δημιουργικές τους ικανότητες, τις προδιαθέσεις, τα κίνητρα και ενδιαφέροντα κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο και εμπλουτισμένο το οποίο θα ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των νομοθετικών επιταγών για ειδική εκπαιδευτική μέριμνα για όλους τους μαθητές χαρακτηρίζονται από κάποιες αποκλίσεις. Οι προικισμένοι μαθητές διακρίνονται σε σχέση με τους συμμαθητές τους από την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία αντιλαμβάνονται και κατανοούν πολύπλοκες σχέσεις, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης και την επιμονή σε δύσκολες εργασίες, αν και αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βρεθούν και σε άλλες κατηγορίες μαθητών.

Εν κατακλείδι, στη μέχρι τώρα ανάλυση κατέστη σαφές ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός και πλήρης ορισμός της χαρισματικότητας, διότι εξαρτάται πάντα από τη φιλοσοφία του κάθε ερευνητή ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ορισμένα, ευδιάκριτα τις περισσότερες φορές, χαρακτηριστικά, τα οποία τους διαφοροποιούν από τον μέσο όρο των συμμαθητών τους και επιζητούν ιδιαίτερη φροντίδα και στήριξη από το οικογενειακό αλλά και το σχολικό τους περιβάλλον, το οποίο οφείλει να καλύπτει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

## 1.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο κατέστη σαφές ότι το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατο και περίπλοκο. Λόγω αδυναμίας εύρεσης ενός κοινού ορισμού για τη χαρισματικότητα, καθίσταται εμφανές ότι τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν έναν ετερογενή και ανομοιόμορφο πληθυσμό γι' αυτό πολλοί ερευνητές αναφέρονται σε μια μεγάλη δεξαμενή ατομικών περιπτώσεων και όχι σε ένα ενιαίο σύνολο (Ρίζος 2011).

Ωστόσο, πολλά παιδιά εμφανίζουν ένα κοινό μοτίβο χαρακτηριστικών στην εκτέλεση αρκετών δραστηριοτήτων και υπάρχει εντονότερη διαφοροποίηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Σε διάφορες έρευνες επί παραδείγματι, όπως αυτών που διεξήγαγε η Porter (1999), έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία προηγμένης ανάπτυξης σε ορισμένους επιμέρους τομείς, όπως είναι ο γνωστικός και ο συμπεριφορικός. Οι χαρισματικοί μαθητές, δηλαδή, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο ως προς τη μάθηση, όσο ως προς τη συμπεριφορά, που τους διαφοροποιούν από την πλειοψηφία των συμμαθητών τους.

Ως προς τη μάθηση, τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα, μιλάνε και διαβάζουν νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους, προσλαμβάνουν άμεσα και συγκρατούν μεγάλο όγκο πληροφοριών και έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν γρήγορα ακόμη και δυσνόητες έννοιες που απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Επίσης, ανώτερες δεξιότητες σκέψης, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση παρατηρούνται συχνότερα στα προικισμένα παιδιά. Άλλα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα είναι ότι διαθέτουν διορατικότητα, δημιουργική σκέψη και χειρίζονται με ευχέρεια τη γλώσσα έχοντας πλουσιότερο λεξιλόγιο (ΥΠΕΠΘ, 2004: 54-57). Άλλα θετικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Manning (2006), είναι ότι έχουν περιέργεια και ποικιλία ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ιδεών και εύρεσης πρωτότυπων λύσεων στα προβλήματα, χρησιμοποιούν υπάρχουσες γνώσεις σε καινούριες καταστάσεις, έχουν μεγαλύτερη ενέργεια αλλά μπορούν να μείνουν συγκεντρωμένα για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στον στόχο σε τομείς που τους ενδιαφέρουν, είναι επίμονα και προτιμούν να δουλεύουν μόνα τους.

Όσον αφορά στη συμπεριφορά τους, θέτουν υψηλούς στόχους, διαθέτουν ηγετικά χαρακτηριστικά, εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τους συνομηλίκους τους, παρέχουν λύσεις σε δύσκολα προβλήματα, χρειάζονται ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαδικασία μάθησης και αρκετές φορές χαρακτηρίζονται από τελειομανία, ενώ μπορεί παράλληλα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (ΥΠΕΠΘ, 2004: 54-57). Μερικά ακόμη συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι η αίσθηση του χιούμορ και μια προτίμηση στα λογοπαίγνια, ένα ασυνήθιστο ενδιαφέρον για τα προβλήματα των ενηλίκων, φαίνεται ότι δεν είναι συγκεντρωμένα αλλά όταν ερωτώνται γνωρίζουν την απάντηση και τέλος, είναι ευαίσθητοποιημένα και αντιδρούν έντονα όταν βλέπουν αδικία και κάτι τους προκαλεί άγχος (Terman, 1959· Tannenbaum et al., 1991· Λόξα, 2004).

Ωστόσο, εάν το περιβάλλον δεν τα υποστηρίξει μπορεί να εκδηλώσουν κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά με συνακόλουθη αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση. Μπορεί δηλαδή να εκδηλώσουν ανία όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις ή όταν τους ζητείται να επαναλάβουν αυτά που ήδη γνωρίζουν ή μπορεί να παρουσιάσουν υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, εάν δεν αναγνωρισθούν οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματισθούν αντίστοιχες δραστηριότητες για την υποστήριξή τους. Επίσης, επειδή τα χαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στη στάση των άλλων, μπορεί να εκδηλώσουν άγχος, ανασφάλεια, αυτοαπομόνωση ή ακόμα και επιθετική συμπεριφορά. Ένα ακόμα αρνητικό χαρακτηριστικό είναι ότι μπορεί να νιώσουν ανεπαρκή, όταν η δουλειά τους δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους που έχουν θέσει, οι οποίοι ορισμένες φορές μπορεί να είναι μη ρεαλιστικοί λόγω υπερεκτίμησης των ικανοτήτων τους. Τέλος, μπορεί να χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανοχή και δεκτικότητα απέναντι στους υπόλοιπους, τους οποίους θεωρούν λιγότερο ικανούς (Karnes & Shwedel, 1983· Λόξα, 2004).

Έτσι, με δεδομένο το εύρος των κριτηρίων που καθορίζουν το πότε ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευφυές, η ανίχνευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών καθίσταται αρκετά δύσκολη. Η οπτική που ακολουθείται αλλά και οι μηχανισμοί που προτείνονται, λόγω της περιπλοκότητάς τους, δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο τον εντοπισμό των προικισμένων μέσα στο γενικό πληθυσμό.

Οι Κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler, το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ νοητικής αξιολόγησης για ηλικίες 6-16 ετών, αποτελούν βασικό εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης ωστόσο υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των ερευνητών όπου κάποιοι θεωρούν ότι το κατώτερο όριο του Δ.Ν. ανέρχεται στο 120, άλλοι στο 130 ενώ άλλοι στο 140. Τα τεστ των κλιμάκων Wechsler που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως και αφορούν στα παιδιά, είναι το WPPSI (Κλίμακα Νοημοσύνης Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας για παιδιά 2,5 έως 7,3 ετών) και το WISC<sup>2</sup> (Κλίμακα Νοημοσύνης Παιδιών και Εφήβων Wechsler για παιδιά 6 έως 16 ετών) ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ερευνητών όπου ο Terman επί παραδείγματι θέτει το όριο στο κορυφαίο 1%, ο Robinson στο κορυφαίο 1 έως 3%, ο Stanley στο 3%, ο Mayer στο 5%, ο Freeman στο 5-10%, ο Gagné στο 10% ενώ ο Ranzulli στο κορυφαίο 20%. Ο Ranzulli δηλαδή θεωρεί ότι ο αριθμός των χαρισματικών ανθρώπων είναι σχεδόν 2000% υψηλότερος από ότι ο Terman (Ziegler, 2008). Ωστόσο, αν και παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις, οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι οι χαρισματικοί αποτελούν το 2-5% του μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου, 1999· Αλαχιώτης, 2004· Ματσαγγούρας, 2005).

Πιο συγκεκριμένα ο Gagné (1993) θα προβεί σε έναν διαχωρισμό των χαρισματικών ατόμων σε τέσσερις κατηγορίες που είναι οι εξής: 1) οι ήπια ευφυείς άνθρωποι με δείκτη νοημοσύνης από 115 έως 130, 2) οι μετρίως ευφυείς με νοητικό πηλίκο από 130 έως 145, 3) οι υψηλά ευφυείς με νοητικό δυναμικό από 145 έως 160 και τέλος, 4) οι εξαιρετικά ευφυείς με δείκτη νοημοσύνης ανώτερο του 160 που συνιστούν μόλις το 0,02% του γενικού πληθυσμού.

Όπως, λοιπόν, έγινε αντιληπτό από τη μέχρι τώρα ανάλυση, τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά χαρακτηρίζονται από κάποια συγκεκριμένα μαθησιακά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλουν να γίνουν αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό ή/και τους γονείς. Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά, εκτός των προλεχθέντων, όπως η φαντασία, η δυνατότητα να ακολουθεί εύκολα σύνθετες οδηγίες, η παρατήρηση λεπτομερειών με ταυτόχρονη ικανότητα αντίληψης των ομοιοτήτων και

---

<sup>2</sup> Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται η ελληνική πέμπτη (5η) έκδοση της Κλίμακας Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V<sup>GR</sup>), η οποία εστιάζει στην αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών και εφήβων σχολικής ηλικίας από 6 ετών έως και 16 ετών και 11 μηνών και έχει δημιουργηθεί στη βάση των τελευταίων διεθνών εξελίξεων στο επίπεδο των γνωσιακών νευροεπιστημών.

των διαφορών και μία ιδιαίτερη περιέργεια, όπου αναζητούνται τα αίτια και οι σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, και η προτίμηση στη συντροφιά των μεγαλύτερων μαθητών και των ενηλίκων δεν πρέπει να περνούν απαρατήρητα και οφείλουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί να στέκονται αρωγοί στην προσπάθεια αυτών των παιδιών να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντάς τους τα κατάλληλα ερεθίσματα για την περαιτέρω ανάπτυξή τους και την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Καθίσταται επομένως σαφές ότι τα προικισμένα παιδιά χρειάζονται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, φίλους, κατανόηση από τους μεγαλύτερους και εκπαιδευτικά προγράμματα περισσότερο ευέλικτα και με διαφορετικό περιεχόμενο, εκπαίδευση δηλαδή κατάλληλη για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Αντωνίου, 2009), κάτι που θα αναλυθεί ενδελεχέστερα πιο κάτω, όπου θα γίνει εκτενής αναφορά στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών καθώς και στα προβλήματα που προκαλούν ή έχουν να αντιμετωπίσουν τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, στην Ευρώπη εν γένει αλλά και ειδικότερα στην Ελλάδα.

### **1.3 Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση: Τρόποι στήριξης χαρισματικών μαθητών**

Τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών έγιναν το 1870 στην Αμερική, όπου εμφανίζεται για πρώτη φορά το μοντέλο της επιτάχυνσης, το οποίο θα συνεχιστεί κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα προκαλώντας ωστόσο έντονο επιστημονικό προβληματισμό (Λόξα, 2004). Ωστόσο, μόλις το 1975 θα λάβει χώρα το πρώτο παγκόσμιο συνέδριο για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στο Λονδίνο.

Όσον αφορά στη διαφοροποιημένη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, εντός ή εκτός τάξης, παρατηρούνται διεθνώς οι ακόλουθες πρακτικές:

- α) η επιτάχυνση, όπως ήδη αναφέρθηκε, η οποία γίνεται σε οποιαδήποτε βαθμίδα της φοίτησης και επιτρέπει στα χαρισματικά παιδιά να προσπεράσουν τάξη και να φοιτήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο,
- β) προγράμματα εμπλουτισμού, τα οποία εφαρμόζονται από μία ώρα την εβδομάδα έως και τρεις ώρες ημερησίως και επιτρέπουν τη χρήση της βιβλιοθήκης ή ενός

εργαστηριακού χώρου, την ύπαρξη ενός μέντορα για κάθε χαρισματικό και ταλαντούχο μαθητή, που μπορεί να είναι ένα φοιτητής, ένας επαγγελματίας ή ένας ενήλικος ειδικός στο αντικείμενο που τον ενδιαφέρει, και τέλος, ανεξάρτητη μελέτη με ειδική καθοδήγηση από τον δάσκαλο ή τον μέντορα,

γ) ειδικά σχολεία που στοχεύουν στην υποστήριξη και ανάπτυξη συγκεκριμένων ταλέντων όπως είναι ο αθλητισμός, η μουσική, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες κ.ά. Εδώ υπάγονται και πρακτικές όπως τα θερινά σχολεία ή δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα Σαββατοκύριακα ή αργίες ή μετά το τυπικό ωράριο του σχολείου, οι οποίες αφορούν συνήθως ένα γνωστικό αντικείμενο,

δ) ειδικά τμήματα στήριξης στα οποία η χρονολογικής ηλικία των μαθητών ποικίλλει, και διαμορφώνονται λαμβάνονται υπόψη διάφορες παραμέτρους, όπως η ιδιαίτερη κλίση, το κοινό ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο, η υψηλή επίδοση σε αυτό κ.ά. και τέλος,

ε) εξωτερική συνεργασία με επαγγελματίες στον εργασιακό τους χώρο (ό.π.)

Όσον αφορά στην επιτάχυνση, σύμφωνα με τον Ρίζο (2011), δύναται να λάβει ποικίλες μορφές όπως η υπερπήδηση μίας ή περισσότερων τάξεων, η επιτάχυνση ως προς τα μαθήματα, όπου ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί μερικώς μαθήματα ανώτερων τάξεων αν και είναι εγγεγραμμένος στην κανονική τάξη για την ηλικία του, και η τηλεσκόπηση, όπου συμπυκνώνεται η διδακτέα ύλη κι έτσι το παιδί μπορεί να μπει γρηγορότερα σε μια νέα φάση εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά τη γενική διαπίστωση ότι οι περιβαλλοντικές επιδράσεις είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας, η εκπαίδευση και η διδασκαλία των προικισμένων μαθητών δεν έχει συγκεντρώσει το απαιτούμενο ενδιαφέρον σε αρκετές χώρες, ούτε από τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής ούτε από όσους χαράσσουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές (Αντωνίου, 2009). Ως αποτέλεσμα της έλλειψης διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αυτή την κατηγορία μαθητών, ενέχει ο κίνδυνος να παρουσιάσουν ψυχολογικά προβλήματα, να γίνουν αντικοινωνικά, να εμφανίσουν ανία ή ακόμα και να εγκαταλείψουν το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2008).

Βέβαια, υπάρχουν έρευνες που καθιστούν σαφές ότι, εάν τα χαρισματικά παιδιά βρεθούν σε ένα περιβάλλον με συνομιλικούς που διαθέτουν αντίστοιχες πνευματικές

ικανότητες, δεν αντιμετωπίζουν κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα ενώ κοινωνικοποιούνταν με επιτυχία και δύνανται να ξεδιπλώσουν όλο το δυναμικό τους (Silverman, 1993).

Επομένως, όταν κάποια από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, δεξιότητες και ενδιαφέροντα εμφανίζονται σε ένα παιδί, πρέπει να γίνει πρόωμη διάγνωση της χαρισματικότητάς του για την καλύτερη γνωστική αλλά και ψυχολογική υποστήριξή του. Τα χαρισματικά παιδιά, λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης, πρέπει να απασχολούνται με δραστηριότητες και παιχνίδια που προορίζονται για μεγαλύτερες ηλικίες αλλά και να περιβάλλονται από ερεθίσματα που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν τη μοναδικότητά τους. Επίσης, είναι σημαντικό να επικοινωνούν με άλλα παιδιά με τα οποία μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και τρόπο σκέψης (Tannenbaum, 1991· Λόξα, 2004)

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η χαρισματικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να κρύβεται από τη μία, γιατί οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων του παιδιού, αλλά δεν πρέπει και να επιδεικνύεται, διότι συχνά οδηγεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Ωστόσο, η πρόωμη διάγνωση και καλλιέργειά της, αυξάνει τις πιθανότητες ευτυχίας και ικανοποίησης του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του (Λόξα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Ωστόσο, το επίκεντρο της ειδικής αγωγής κατευθύνεται κυρίως στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές και δεν παρατηρείται αντίστοιχο ενδιαφέρον για τους χαρισματικούς μαθητές ώστε και αυτοί, κατά αντίστοιχο τρόπο, να καταφέρουν να καταστούν αποτελεσματικότεροι μέσω των ειδικών παρεμβάσεων και για αυτή την κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού (Winerbrenner, 2001). Αυτό οφείλετε στη φιλοσοφία όσων ασχολούνται με το εν λόγω ζήτημα ως προς το ρόλο της εκπαίδευσης και τις ανάγκες αυτών των μαθητών, αλλά και λόγω διαφόρων αντικειμενικών εμποδίων, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Ένα βασικό εμπόδιο αφορά στο σχηματισμό προδιατυπωμένων αναλυτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές και σχετίζεται με τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή ή της εκάστοτε ομάδας μαθητών ΥΨΙΜ (Αντωνίου, 2009). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα δε



συνιστούν μια ενιαία ομάδα, συνεπώς η αναγνώριση, η ταυτοποίηση και στη συνέχεια η εκπαίδευσή τους ενέχει εγγενείς δυσκολίες.

Ένα ακόμα εμπόδιο αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αρκετά συχνά δε διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για τη διδασκαλία των προικισμένων μαθητών με αποτέλεσμα την απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού (Αντωνίου, 2009). Κάτι που εντείνει ακόμα περισσότερο το πρόβλημα είναι ότι, σύμφωνα με έρευνα της Machu (2015), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενδιαφέρον για περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία των προικισμένων μαθητών και δε δείχνουν διάθεση συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Ένα επιπλέον εμπόδιο, αφορά στην ανάγκη ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει τον γονέα σχετικά με το πλαίσιο και το πλάνο διδασκαλίας ζητώντας τη συμβολή του στις προσπάθειες τους παιδιού τους (Αντωνίου, 2009). Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό αν και πολλές οικογένειες έχουν εκφράσει την ανάγκη για περαιτέρω απόκτηση γνώσης και εκπαίδευσης έτσι ώστε να λειτουργήσουν βοηθητικά στο να εκπληρώσουν τα χαρισματικά παιδιά τους τις λειτουργίες της ισορροπίας, της ικανοποίησης και της ευημερίας (Ozcan & Kotek, 2015).

Προς υπέρβαση των ανωτέρω εμποδίων, η χαρισματικότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορες χώρες της Βόρειας Ευρώπης ή των ΗΠΑ, οι οποίες έχουν αναπτύξει σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους προικισμένους μαθητές. Στη Βόρεια Αμερική, επί παραδείγματι, έχει καθορισθεί ένα σαφές ρυθμιστικό πλαίσιο που υπαγορεύει την αναγκαία αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών (Αντωνίου, 2009). Επίσης, σε διάφορες χώρες της Βόρειας Ευρώπης έχουν εφαρμοσθεί προγράμματα διδασκαλίας εκτός του τυπικού προγράμματος σπουδών, όπου ο μαθητής παρακολουθεί παράλληλα και το τυπικό πρόγραμμα, τα οποία προγράμματα λειτουργούν συμπληρωματικά και λαμβάνουν χώρα είτε τα Σαββατοκύριακα είτε κατά τους καλοκαιρινούς μήνες (Αντωνίου, 2009).

Κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Ειδική Αγωγή της UNESCO που διεξήχθη στη Σαλαμάνκα, Ισπανία (1994), η εκπαιδευτική πρόταση που κυριάρχησε

ήταν αυτή της συνεκπαίδευσης (inclusion) όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θα συμμετέχουν στις τυπικές τάξεις αλλά με παράλληλη συμμετοχή τους σε ειδικά προγράμματα (Αγγελίδης, 2011). Επίσης, η σύγχρονη διεθνής τάση, σύμφωνα με τον Walton (2015), είναι τα ομοιογενή σχολεία και τα ομοιογενή τμήματα σχολικών τάξεων με περιορισμό οποιασδήποτε μορφής εξωτερικής διαφοροποίησης.

Ωστόσο, ενώ ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης είναι η θετική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (Hosseinkhanzadeh & Taher, 2013), η διδασκαλία σε κοινές τάξεις μπορεί να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα στους χαρισματικούς μαθητές, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Με δεδομένο ότι κατανοούν ευκολότερα και γρηγορότερα τη διδακτέα ύλη, ενδεχόμενες επαναλήψεις από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να οδηγήσουν σε ανία τους χαρισματικούς μαθητές. Επίσης, αυτά τα κενά χρονικά διαστήματα που προκαλούνται λόγω της ταχύτερης κατανόησης των εννοιών από τους προικισμένους μαθητές, μπορεί να τους οδηγήσουν στο να αναπτύξουν συμπεριφορικές παρεκκλίσεις εντός του μαθήματος (Heinbokel, 2002).

Για να αποφευχθούν αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές, το σχολείο θα πρέπει να μεριμνήσει για τους μαθητές ΥΨΙΜ μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη χρήση νέας τεχνολογίας και τη διαμόρφωση ομάδων εργασίας που θα τους επιτρέπουν να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον (Meier, Vogl & Preckel, 2014). Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των κλίσεων του κάθε παιδιού μέσω μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας, με στόχο να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του παιδιού, ενισχύοντας παράλληλα τη σχέση του με το σχολείο και περιορίζοντας τη σχολική αποτυχία. Τέλος, κάποιες ακόμα εκπαιδευτικές παροχές, όπως ομάδες χαρισματικών μέσα στις «παραδοσιακές τάξεις», η επιτάχυνση του μαθήματος ή τάξης ή όμιλοι ενδιαφερόντων, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ενίσχυση των προικισμένων μαθητών.

Σύμφωνα με τον Swanson (2007), οι πολιτικές για τους χαρισματικούς μαθητές πρέπει να επικεντρωθούν στα εξής τέσσερα ζητήματα: α) στην αναδιαμόρφωση της διδακτέας ύλης ώστε να καλυφθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΥΨΙΜ, β) στην εξασφάλιση της ισότητας μεταξύ χαρισματικών και μη χαρισματικών μαθητών, γ) στο

σηματισμό ομοιογενών τάξεων ανάλογα με τα ειδικά ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών και δ) στη γενικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με κύριο στόχο την αναγνώριση και την κάλυψη των αναγκών των προικισμένων μαθητών. Επίσης, οι Coleman και Gallagher (1995) έχουν προσδιορίσει τις καλύτερες δυνατές πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οι οποίες «μπορούν να εκπονηθούν με τη χρήση διάφορων προαιρετικών προγραμματικών υπηρεσιών, όπως η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός, η διαφοροποίηση, η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, οι επιπλέον του αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες και η προσωπική ανάπτυξη».

Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν αναπτυχθεί από τη δεκαετία του 1960 διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων με κύρια: Το Τριαρχικό Εμπλουτιστικό Μοντέλο Του Renzulli, Το Εμπλουτιστικό Μοντέλο Αναγνώρισης Της «Περιστρεφόμενης Πόρτας» (Renzulli et al., 1981), Το Σχολικό Εμπλουτιστικό Μοντέλο, Το Μοντέλο των Τριών Σταδίων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Perdue και το Μοντέλο Δυναμικής Ικανότητας του Μονάχου (MDAAM), όπου όλα στοχεύουν στην επιτυχή αξιοποίηση των φυσικών χαρισμάτων των προικισμένων παιδιών (βλ. παράρτημα).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι ο στόχος της εκπαίδευσης των χαρισματικών δεν είναι η δημιουργία μίας ελίτ, αλλά όλα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις ικανότητες που διαθέτουν (Sternberg, 1996) κι αυτό είναι ευθύνη της πολιτείας, αλλά και του κάθε πολίτη και εκπαιδευτικού χωριστά στο να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως μοχλός ανάπτυξης της σχολικής κοινότητας, της κοινωνίας και της χώρας, έχοντας ως στόχο την ατομική αλλά και τη συλλογική ευημερία.

## Κεφάλαιο II: ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

### 2.1 Η πορεία προς μια Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση: Σύντομη ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο

Η περίοδος μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα αποτελέσματα του οποίου προκάλεσαν σοκ στην παγκόσμια κοινότητα, αποτέλεσε περίοδο αφετηρίας μίας νέας εποχής, όπου η διέξοδος από τα δεινά που ακολούθησαν τον πόλεμο ήταν η μόνη επιλογή.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση έλαβε έναν σημαίνοντα ρόλο, θεωρώντας τη ως έναν μηχανισμό άμβλυνσης των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων. Η θεωρούμενη ως «χρυσή εποχή» της κοινωνικής πολιτικής, συμπαρέσυρε και τα εκπαιδευτικά ζητήματα στο να ανακτήσουν έναν κυρίαρχο ρόλο στις πολιτικές ατζέντες των κρατών μελών, θεωρώντας ότι θα μπορούσαν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην επίτευξη της ατομικής αλλά και συλλογικής ευημερίας.

Ωστόσο, τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήταν αργά και σταθερά, δίνοντας αρχικά γενικές κατευθύνσεις και γενικούς σκοπούς, χωρίς ξεκάθαρες επιδιώξεις, και είχαν ως βασικό στόχο την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και βιωσιμότητας.

Έτσι, το 1971 έγινε το πρώτο βήμα, όπου οι υπουργοί παιδείας των χωρών της τότε ΕΟΚ, ύστερα από τις αποφάσεις της Διάσκεψης Κορυφής της Χάγης το 1969, αποφάσισαν την ίδρυση μιας επιτροπής, η οποία θα λειτουργούσε ως ένα Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης με στόχο την ενεργό και ουσιαστική συνεργασία των χωρών-μελών στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Έπειτα, κατά το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας που έλαβε χώρα τον Φεβρουάριο του 1976, εκδόθηκε Ψήφισμα συνεργασίας στον τομέα της Εκπαίδευσης, που όριζε μια Επιτροπή Εκπαίδευσης που είχε ως κύριο στόχο την εφαρμογή των βέλτιστων

εκπαιδευτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Perin (2007), αυτό το Κοινοτικό Πρόγραμμα Δράσης εξέφραζε την επιθυμία διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία όμως θα σέβεται παράλληλα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, εγκαινιάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο την «αρχή της επικουρικότητας».

Αυτό το πρώτο πρόγραμμα δράσης, το ψήφισμα της 9<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1976, περιλάμβανε βασικούς τομείς δράσης που αφορούσαν στην πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών μελών, τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών, τη συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών.

Στη συνέχεια, την περίοδο 1976 – 1992, θα αρχίσει να διαμορφώνεται σταδιακά ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης (Γκόβαρης, Ρουσάκης, 2008). Κατά τη δεκαετία του '80, με την αυξανόμενη ισχύ της παγκοσμιοποίησης όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο, αλλά και πολιτισμικό-κοινωνικό, η Ευρώπη, θέλοντας να διατηρήσει την ισχυρή της θέση παγκοσμίως και την ανταγωνιστικότητά της, χρειάστηκε να δημιουργήσει μία προοπτική στα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την οποία θα ακολουθήσει η τρίτη περίοδος της ΕΕΠ, από το 1992 έως το 2000, η οποία συνιστά την περίοδο θεσμοθέτησης του ΕΕΧ (ό.π.).

Έτσι, η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992), με τις τροποποιήσεις που επέφερε στη Συνθήκη για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (1957), δημιούργησε μια νέα κατάσταση για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών (Τσαούσης, 2005). Μετά την πρώτη περίοδο της αρχικής απραξίας σε επίπεδο νομοθεσίας και της έμφασης κυρίως στην οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ - όπου θεωρήθηκε ότι θα αποτελέσει το μοναδικό αναγκαίο βήμα προς μία ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα - η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (ΕΕΠ) μετά το Μάαστριχτ αποτέλεσε τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 μέχρι το 1993, χρονικό διάστημα που ορίζει τη δεύτερη περίοδο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος, 2007). Επίσης, αυτή η συνθήκη έπαιξε καθοριστικό ρόλο για τη μετέπειτα πορεία, μιας και θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά το νομικό

πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των νέων, ενώ παράλληλα ενισχύθηκαν ακόμα περισσότερο τα υπάρχοντα προγράμματα κοινής δράσης (Πασιάς, 2006).

Ωστόσο, με την ισχύ της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1993), ξεκίνησε μία νέα περίοδος της ΕΕΠ με τρία κύρια χαρακτηριστικά:

- Το πρώτο είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποκτά θεσμικό και επίσημο χαρακτήρα, δεδομένου ότι απορρέει πλέον ευθέως από τις διατάξεις της Συνθήκης, οι οποίες προσδιορίζουν αρχές, αρμοδιότητες, στόχους, όργανα και διαδικασίες.
- Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι αποκτά ένα περισσότερο σφαιρικό και συνεκτικό χαρακτήρα παρά το ότι παραμένει, όπως και πριν, πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη.
- Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι επιδιώκει πλέον, εκτός από την εξασφάλιση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης – εξυπηρετώντας τους κεντρικούς στόχους της αρχικής Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας – και ευρύτερους πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς που προκύπτουν από γενικές διατάξεις, όπως είναι τα άρθρα 2, 8 και 8Α της Συνθήκης.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι με την «Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» που δημοσιεύθηκε τον Σεπτέμβριο του 1993, προωθείται για πρώτη φορά η ιδέα της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), οι στόχοι της ΕΕΠ κατά τη δεκαετία του '90 κατευθύνονται γύρω από τους εξής κεντρικούς άξονες: να προωθηθεί η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας, να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, να συμβάλλει στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, να προετοιμάσει τους νέους για την καλύτερη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, να διασφαλισθούν οι προϋποθέσεις της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των πολιτών των κρατών μελών σε άλλο κράτος-μέλος, να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να συνδεθεί η εκπαίδευση με την κοινωνία και την παραγωγή, να εξασφαλισθεί η ύπαρξη εργατικού δυναμικού το οποίο θα είναι εκπαιδευμένο και ευπροσάρμοστο στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, και τέλος να εξασφαλισθεί ότι η

*παραγωγή και η χρήση σύγχρονης τεχνολογίας που θα αντεπεξέρχεται στον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό.*

Επιπλέον, η δεκαετία του '90 αποτελεί την απαρχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και τη μετάβαση σε μια «κοινωνία της γνώσης». Οι πρώτες έχουν άμεση επιρροή στις σχέσεις παραγωγής, καθώς και στις αντιλήψεις περί θέσεων εργασίας και αντίστοιχα των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσόντων των εργαζομένων, που προκαλούν την ανάγκη της επανεκπαίδευσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1996· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β· Ανακοίνωση της Επιτροπής, 2001β). Η δεύτερη, σε συνδυασμό με την πρώτη, ωθεί σε ριζική αναθεώρηση των πολιτικών επιλογών λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της αλλαγής των συνθηκών εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002β· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1991α).

Παράλληλα, οι νέες προκλήσεις που αρχίζουν να πιέζουν ολοένα και περισσότερο παγκοσμίως μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όπως οι δημογραφικές τάσεις και οι μεταναστευτικές πιέσεις, απαιτούν ριζικές αναθεωρήσεις κι επαναξιολογήσεις των υπάρχουσών πολιτικών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι κύριες δράσεις και πρωτοβουλίες που ανέλαβε η Ένωση μετά το Μάαστριχτ αφορούν στη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και ενός ευρωπαϊκού χώρου έρευνας ανάλογου με τον ευρωπαϊκό οικονομικό χώρο (Gordon, 1999· Waechter, 1999· Τσαούσης, 2000).

Κυρίαρχο ζήτημα στην πολιτική της Ένωσης αποτελεί η αμοιβαία αναγνώριση πτυχίων και τίτλων σπουδών και η διαφάνεια των δεξιοτήτων και των προσόντων, η διασφάλιση της ποιότητας, καθώς και η επέκταση της συνεργασίας με χώρες εκτός της ΕΕ. Επίσης, βασικός στόχος ήταν η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια, καθώς και η θεσμοθέτηση ευρωπαϊκών εργαλείων πολιτικής για την εκπαίδευση κατάρτιση, που θα διασφαλίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών και κατά συνέπεια θα διευκολύνουν την κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών εντός του ευρωπαϊκού χώρου αλλά και ευρύτερα.

Ωστόσο, καίριο ρόλο στην αύξηση του ενδιαφέροντος σχετικά με τη δημιουργία προτύπων και προδιαγραφών για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, ήταν το Συμβούλιο της Λισαβόνας του 2000 όπου, για πρώτη φορά, γίνεται λεπτομερής αναφορά στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, θέτονται συγκεκριμένοι στόχοι και κατευθυντήριες γραμμές για το μέλλον και προτείνεται η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ), ως ένα νέο και ευέλικτο εργαλείο ρύθμισης των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και επιλογής καλύτερων πρακτικών (Κοκ, 2004). Αυτό σηματοδοτεί την πιο σημαντική πρωτοβουλία στην ιστορία της ΕΕ (Σιάκαρης, 2006) κι έτσι η περίοδος από το 2000 έως σήμερα, η τέταρτη περίοδος της ΕΕΠ, μπορεί να τιτλοφορηθεί ως η ΕΕΠ στην προοπτική της Λισαβόνας (Γκόβαρης, Ρουσάκης, 2008).

Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2001), η οποία διατήρησε τις διατάξεις σχετικά με το ρόλο της ΕΕ στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Τίτλος XII, άρθρα 165 και 166), προσθέτοντας μια διάταξη η οποία μπορεί να περιγραφεί ως οριζόντια «κοινωνική ρήτρα» αλλά και τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, η οποία αποτελούσε μέρος της στρατηγικής της Λισαβόνας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και η οποία συνένωσε στους κόλπους της την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 33 χώρες και τους κοινωνικούς εταίρους με στόχο τη συνεργασία για την αναβάθμιση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τη διαμόρφωση κοινών στόχων, μέσων και προτεραιοτήτων (Cedefop, 2010), η ΕΕ προσπαθεί να προχωρήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που υπάρχουν μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ακολούθησε και αποσκοπούσε σε μία έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα θεωρώντας όμως την εκπαίδευση/κατάρτιση εργαλείο για την ένταξη στην αγορά εργασίας και τη δυνατότητα κινητικότητας.

Στη συνέχεια ακολούθησε το Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, το οποίο περιέχει ορθές πρακτικές που ανταλλάχθηκαν μεταξύ των ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια του κύκλου εργασιών (Ιούλιος 2018-Δεκέμβριος 2020), ο οποίος ήταν ο τελευταίος του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Σε αυτό, η απασχολησιμότητα αποτέλεσε τη βασική κατευθυντήρια γραμμή (Council of the European Union, 2009), όπου στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), όλοι οι



πολίτες θα είχαν τη δυνατότητα να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και τις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Ωστόσο, συνέπεσε με μια εξαιρετικά δύσκολη περίοδο, αυτή της κρίσης, κάτι που δυσχέραινε την όποια εφαρμογή των διακηρυχθέντων στόχων.

Μια ακόμα πρωτοβουλία που αξίζει να αναφερθεί είναι το Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ, το οποίο συνιστά το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, δημιουργήθηκε το 1980 και ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ το 1995. Μέλη του δικτύου είναι όλες οι χώρες της ΕΕ καθώς και τρεις χώρες της ΕΖΕΣ/ του ΕΟΧ, δηλαδή η Ισλανδία, η Νορβηγία και το Λιχτενστάιν και αποτελείται από τις Εθνικές Υπηρεσίες και την Ευρωπαϊκή Διεύθυνση, η οποία συστάθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και συντονίζει τις εκάστοτε δραστηριότητες. Στόχος του δικτύου είναι αρχικά να ενταθεί η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και να προωθήσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και δεύτερον, να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις εθνικές και ευρωπαϊκές δομές, τα συστήματα και τις εξελίξεις στους αρμόδιους φορείς των χωρών μελών.

Τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκε κι ο Εκπαιδευτικός Χώρος Εκπαίδευσης, η ιδέα του οποίου εκφράστηκε από τους ευρωπαίους ηγέτες στην Κοινωνική Σύνοδο Κορυφής του 2017 στο Göteborg της Σουηδίας και οι πρώτες δέσμες μέτρων εγκρίθηκαν το 2018 και το 2019. Βασικός στόχος αυτής της πρωτοβουλίας είναι η συνεργασία των κρατών μελών της ΕΕ στην οικοδόμηση πιο ανθεκτικών και χωρίς αποκλεισμούς συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η ποιοτική εκπαίδευση για όλους μέσω της άρσης των εμποδίων στη μάθηση έχοντας ως όραμα όλοι να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση σε έναν πραγματικά κοινό ευρωπαϊκό χώρο μάθησης έως το 2025.

Με βάση τα προλεχθέντα, και λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι πολίτες έχουν δικαίωμα για πρόσβαση σε μια ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση, σύμφωνα και με τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων, θα προχωρήσουμε στη συνέχεια αναλύοντας τις ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές που αφορούν σε μια ειδική κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού που εξετάζει η παρούσα έρευνα, αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

## **2.2 Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές υποστήριξης της Χαρισματικότητας**

Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αποτελούν μια ομάδα του πληθυσμού με ιδιαίτερες κοινωνικοσυναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο κύριος στόχος της ΕΕΠ είναι η ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους και η πλήρης ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων κατά συνέπεια και των χαρισματικών. Ωστόσο, οι ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν έναν κοινό προσανατολισμό ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών (Sekowski & Lubianka, 2015, όπως αναφέρεται στο Τσόκα, 2019) και σε ορισμένα κράτη επικρατεί η προσέγγιση της συμπερίληψης, ενώ σε άλλα νοούνται ως μια ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δίνεται δηλαδή ένα στρατηγικό πλαίσιο το οποίο προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και των κύριων ενδιαφερομένων μερών με στόχο την επίτευξη του συλλογικού οράματος, ενώ η δομή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παραμένουν στην αρμοδιότητα των εθνικών ή/και περιφερειακών αρχών.

Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί λόγω του ότι η ιστορία της εκπαίδευσης για τα παιδιά με υψηλή αντιληπτική ικανότητα ενσωματώνει φιλοσοφίες και παιδαγωγικές αρχές που βασίζονται στις εκάστοτε κοινωνικές αξίες και δομές της κοινωνίας (Tannenbaum, 1997). Ή, όπως αναφέρουν οι Sternberg και Davidson (2005), η χαρισματικότητα είναι κάτι που δημιουργείται από την κοινωνία και όχι κάτι που ανακαλύπτουμε, και επομένως η εννοιολόγησή της μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο και γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε πώς εννοείται η έννοια της χαρισματικότητας σε μια χώρα και πώς μια τέτοια εννοιολόγηση μπορεί να επηρεάσει τις ακολουθούμενες πολιτικές και πρακτικές.

Βέβαια, είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι παρακάτω τέσσερις εκπαιδευτικές πρακτικές παίζουν σημαντικό ρόλο για την προώθηση της εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών, δηλαδή η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αξιόπιστες διαδικασίες διάγνωσης και εντοπισμού που θα οδηγήσουν σε ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις κλίσεις και τα talέντα των μαθητών, κατάλληλο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο το οποίο προωθεί ένα ευέλικτο ή/και διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα

και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων (Λόξα, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, ένα πρώτο βήμα στην ΕΕ έγινε το 1994 με απόφαση που εξέδωσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προς όλα τα κράτη-μέλη, η οποία περιείχε τις εξής προτάσεις: να υπάρξει νομοθέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών, να ερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά αυτά σε σχολική αποτυχία, να υπάρξουν συμπληρωματικά ενισχυτικά προγράμματα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, να υπάρξει πληροφόρηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές ΥΨΙΜ, να υπάρξει μέριμνα για ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο, να παρθούν μέτρα αποφυγής ενδεχόμενου στιγματισμού τους κι επίσης, να προαχθεί η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και όλων των σχετιζόμενων ειδικοτήτων μέσω δικτύων συνεργασιών με στόχο την καλύτερη εφαρμογή των προαναφερθέντων παρεμβάσεων (ό.π.)

Την ίδια χρονιά, το 1994, θα λάβει χώρα η Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, η οποία θα οδηγήσει στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», όπου διατυπώθηκε η αρχή της «εκπαίδευσης για όλους» (UNESCO, 1994) και είχε σημαντική επιρροή στην ΕΕΠ σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Με βάση αυτή την αρχή, και τη φιλοσοφία της «ένταξης», οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης εντός του σχολικού χώρου για τα προικισμένα παιδιά. Μεταξύ των προτάσεων που εμπεριέχονταν στην εν λόγω διακήρυξη, ήταν οι κυβερνήσεις να μεριμνήσουν ώστε όλα τα παιδιά να συμπεριληφθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των προικισμένων, να υιοθετήσουν την αρχή της ισοτιμίας με την εγγραφή όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία, να ευνοήσουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των κρατών που εφάρμοσαν την «εκπαίδευση για όλους», να εντείνουν την προσπάθεια με στρατηγικές έγκαιρου εντοπισμού και παρέμβασης και να διασφαλίσουν ότι στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των «σχολείων για όλους». Το «σχολείο για όλους», ή «Ένα Σχολείο για Όλους» σύμφωνα με τη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), εξασφαλίζει τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και αυτό γίνεται

μέσω της «ισότιμης συνεκπαίδευσης» ή «ενσωμάτωσης» ή «ένταξης» - όροι που σύμφωνα με την Παλυχρονοπούλου (1999) αποδίδουν στα ελληνικά τον όρο inclusion - έννοιες που αποτέλεσαν βασικό σημείο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα. Σύμφωνα με τον Smith (2006), η συμπερίληψη - ένας ακόμα όρος απόδοσης του «inclusion» - θα πρέπει να στοχεύει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, έτσι ώστε όλες οι ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών των πιο «ικανών» μαθητών, να μπορούν να ικανοποιηθούν στις παρούσες συνθήκες.

Σε αυτή τη λογική, ιδρύεται το 1996 ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (ο Φορέας παλαιότερα γνωστός ως Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή), ο οποίος αποτελείται από 31 χώρες μέλη και συνιστά έναν ανεξάρτητο οργανισμό, ο οποίος λειτουργεί ως πλατφόρμα συνεργασίας στον τομέα των ειδικών αναγκών και της ενταξιακής εκπαίδευσης και έχει ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Φορέας, θα διεξαγάγει το 2009 μια έρευνα σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, τη διδασκαλία τους και τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και παροχές στις 24 ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα - Αυστρία, Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ελβετία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ισπανία, Κύπρος, Λιθουανία, Ουγγαρία, Φινλανδία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία και Ουαλία) (Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision, 2009). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι 17 από τις 24 χώρες θα δηλώσει ότι δε διαθέτει στη νομοθεσία της ειδικό ορισμό για τους μαθητές ΥΨΙΜ και μόνο στις 7 από τις 24 υπάρχουν εντός νομοθεσίας όροι, και αυτές είναι η Ελλάδα και η Λιθουανία όπου αναφέρονται οι όροι «μοναδικότητα» ή «ποικιλία ικανοτήτων», «υψηλή νοητική ικανότητα» στην Ισπανία, Δ.Ν. άνω του 130 στη Γαλλία, μαθητές με δεξιότητες «άνω του μέσου όρου» ή πιο «ικανοί» στην Ουαλία του Ηνωμένου Βασιλείου, δημιουργικότητα στην Τσεχία ενώ τέλος στη Σλοβενία, οι χαρισματικοί υπάγονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από τη Σλοβενία, και η Εσθονία, η Ελλάδα, η Γαλλία και σε μικρότερο βαθμό η Ιρλανδία έχουν συμπεριλάβει τους χαρισματικούς μαθητές στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ωστόσο, ένας αυξανόμενος αριθμός χωρών [15 συνολικά, δηλαδή η

Αυστρία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Δανία, η Γαλλία, η Ελλάδα, η Ουγγαρία, η Λιθουανία, η Νορβηγία, η Ολλανδία, η Πορτογαλία, η Σλοβενία, η Ισπανία, η Ελβετίας, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία & Ουαλία)] εξέταζε εκείνη την περίοδο τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών στο πλαίσιο της νομοθεσίας τους (βλ. παράρτημα II).

Σχετικά με τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων για προικισμένους μαθητές, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι μόνο στο Βέλγιο, στη Γαλλία, την Εσθονία και το Ην. Βασίλειο χρησιμοποιούνται οι ίδιοι μηχανισμοί χρηματοδότησης για μαθητές με ΕΕΑ και χαρισματικούς, ενώ η Ελλάδα δήλωσε ότι δεν είναι σαφής η κατανομή των πόρων, παρά το ότι οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται υπό την ομπρέλα της ειδικής αγωγής. Η Αυστρία αντίθετα είναι η μόνη χώρα που δήλωσε ότι διαθέτει δημόσιους πόρους, ενώ στην Ολλανδία τα σχολεία είναι αυτόνομα και μπορούν να διαχειριστούν τους πόρους κατά το δοκούν.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι λίγο πριν τη δημοσίευση της έρευνας του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση το 2009, δημοσιεύθηκε η έκθεση Eurydice (Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ, όπως αναφέρεται στο Κεφ. 2.1) το 2006, στην οποία αναφερόταν ότι ο σχολικός πληθυσμός που εμπίπτει στον ορισμό των χαρισματικών μαθητών είναι μεταξύ 3% και 10% και ότι οι περισσότεροι μαθητές που προσδιορίζονται ότι ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία παρακολουθούν μαθήματα στο γενικό σχολείο, αν και συχνά υποστηρίζονται από ειδικά προγράμματα ή εκτός σχολείου εκπαιδευτικές πρακτικές.

Μια διαφορά σε σχέση με την έκθεση Eurydice (2006), είναι ότι φαίνεται να προκύπτει ότι οι περισσότερες χώρες [όπως η Αυστρία, το Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), η Τσεχία, η Εσθονία, η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Λιθουανία, η Μάλτα, η Σλοβενία, η Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)] εξέταζαν τη «χαρισματικότητα» όχι μόνο στο πλαίσιο μια περιορισμένης ερμηνείας της νοημοσύνης (όπως το IQ), όπως προέκυπτε από την έκθεση Eurydice, αλλά και σε σχέση με άλλες ικανότητες και ταλέντα, όπως είναι οι παραστατικές τέχνες, ο αθλητισμός, οι επιχειρηματικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η επίλυση προβλημάτων, η ηγεσία και η ομαδική εργασία, η δημιουργικότητα καθώς και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό, σε ορισμένες χώρες αναφέρονται σε χαρισματικούς και «ταλαντούχους» μαθητές [όπως για παράδειγμα στην Αυστρία, τη Δανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)]. Δεδομένου αυτού του

πλαίσιου, είναι εμφανές ότι τα πολυπαραγοντικά θεωρητικά μοντέλα χαρισματικότητας (π.χ. Tannenbaum, 1983· Mönks, 1992· Gagné, 2004· Heller, 2005) είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή μιας και είναι αυτά τα μοντέλα που προσδιορίζουν ένα σύνολο παραγόντων που αντιπροσωπεύουν τη χαρισματικότητα, και δε βασίζονται μόνο στον Δ.Ν.

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως οι σκανδιναβικές, δεν είχαν καμία ειδική εκπαιδευτική ρύθμιση για τους προικισμένους μαθητές και μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αυτών των χωρών θεωρούσε ότι εάν συνέβαινε, θα ήταν αντιδεοντολογικό και ελιτίστικο.

Ένα επόμενο βήμα σχετικό με την ΕΕΠ για τους χαρισματικούς μαθητές, έγινε με το πρόγραμμα «Ευρώπη 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη», που υιοθετήθηκε το 2010 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και περιείχε ως μία από τις τρεις βασικές του προτεραιότητες την «έξυπνη ανάπτυξη, μέσω της ανάπτυξης μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία». Με βάση αυτό, διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση όλων των πολιτών θα αποτελέσει το καίριο μέσον για να εξασφαλισθεί το μέλλον της ΕΕ και αυτό συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη βελτίωση του εντοπισμού και της εκπαιδευτικής μέριμνας για τα προικισμένα άτομα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2013), παρά το ότι θεωρεί ότι το θέμα της χαρισματικότητας έχει διερευνηθεί έως τώρα και υπάρχει πλούσια ειδικευμένη επιστημονική βιβλιογραφία, προτείνει στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και στα κράτη μέλη να προχωρήσουν σε πρόσθετες μελέτες και έρευνες και να υιοθετήσουν μέτρα ενίσχυσης της διαφορετικότητας όλων των προσώπων, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών ατόμων, ώστε αυτό το δυναμικό να αξιοποιηθεί στη συνέχεια σε όλους τους τομείς μέσω της απασχόλησής τους εντός της ΕΕ και της αξιοποίησης των εξειδικευμένων γνώσεών τους καθώς και της αποτροπής «διαρροής εγκεφάλων» προς άλλες περιοχές του κόσμου. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΕΟΚΕ προτείνει ως εργαλεία τη συνεργατική μάθηση και την άτυπη εκπαίδευση, την ανάγκη αρχικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και την ανάγκη χάραξης και εφαρμογής εκπαιδευτικών μέτρων που απευθύνονται στους χαρισματικούς μαθητές. Αναφέρει επίσης, ότι για τον εντοπισμό απαιτείται η ενεργός

συμμετοχή ολόκληρης της κοινωνίας, δηλαδή η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών, εκπαιδευτικών, επιστημόνων, κοινωνικών εταίρων και πολιτικών ιθυνόντων.

Επιπλέον, πρέπει στο σημείο αυτό να τονισθεί ότι τα περισσότερα προγράμματα για προικισμένους μαθητές αφορούν μόνο τα άτομα με υψηλές επιδόσεις, αφήνοντας εκτός αυτούς που παρουσιάζουν υπο-επίδοση ή αποτυχίες (Reid&Boettger, 2015). Ωστόσο, αρκετές φορές οι πιο «ικανοί» μαθητές κινδυνεύουν να εκδηλώσουν υπο-επίδοση λόγω της έλλειψης προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον (Renzulli and Reis, 2006).

Αυτή η άποψη υποστηρίζεται επίσης από την Silverman (2013), η οποία προσθέτει ότι η χαρισματικότητα είναι σε μεγάλο βαθμό αόρατη και οι εμφανώς προικισμένοι αντιπροσωπεύουν μόνο την κορυφή του παγόβουνου κι έτσι η ευθύνη για την αναγνώρισή τους ανατίθεται στα σχολεία, στους δασκάλους και στους γονείς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οπότε δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσουν τη χαρισματικότητα των μαθητών τους, συνεπώς η Silverman (ό.π.) προτείνει οι ψυχολόγοι, αυτοί που έχουν ειδικευτεί στο να αναγνωρίζουν τον «χρυσό κάτω από την επιφάνεια», να αναλάβουν αυτόν τον κρίσιμο ρόλο. Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει, λοιπόν, να αναγνωρίζονται και γι' αυτό χρειάζονται επαγγελματίες που θα μπορούν να κατανοήσουν κάποια στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως την ανάγκη για αναζήτηση του νοήματος, την επιθυμία τους για σύνδεση, την πολυπλοκότητα, την ευαισθησία και την ένταση των συναισθημάτων τους. Διότι χωρίς τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς (συμπεριλαμβανομένων και αυτών που παρουσιάζουν αποκλίσεις και υπο-επίδοση), δεν μπορεί να υπάρξει επιτυχής και δίκαιη εκπαίδευση για όλα τα προικισμένα άτομα (Reid&Boettger, 2015).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της ΕΕ που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής, θα πρέπει να δοθεί άμεσα η δέουσα προσοχή και σε αυτό το κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο έχει συγκεκριμένες ανάγκες που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης από επαγγελματίες που έχουν γνώση των ιδιαιτεροτήτων τους. Και με δεδομένο ότι οι διανοητικές δεξιότητες, όπως και τα ταλέντα, δεν αναπτύσσονται από μόνα τους και χρειάζεται εξάσκηση και υποστηρικτική καθοδήγηση για να ενισχυθούν επαρκώς και να αναπτυχθούν πλήρως

(Holling, 2015), στη συνέχεια θα αναλυθούν κάποιες πρακτικές που εφαρμόζονται σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες προς αυτή την κατεύθυνση.



# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### 3.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας εφαρμογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, μέσω της επισήμανσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε η παρούσα συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα όπου αναλύθηκε η τρέχουσα ευρωπαϊκή πραγματικότητα αλλά και η ελληνική περίπτωση.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή των συγκρινόμενων χωρών είναι οι εξής:

- Αυστρία, Γερμανία και Ολλανδία: χώρες της Κεντρικής Ευρώπης με παράδοση στην εκπαίδευση και με κοινές επιρροές και διασυνδέσεις.
- Γαλλία και Ισπανία: χώρες της Δυτικής Ευρώπης.
- Τσεχία και Σλοβακία: χώρες της Ανατολικής Ευρώπης με κοινή ιστορία και κοινά πολιτισμικά στοιχεία.
- Ιταλία: χώρα της Νότιας Ευρώπης με παρόμοια αντιμετώπιση της χαρισματικότητας και της εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών με την Ελλάδα,
- Δανία: ως εκπρόσωπος των χωρών της Βόρειας Ευρώπης, όπου ακολουθείται σε όλες τις χώρες (Σουηδία, Νορβηγία, Φιλανδία) μία παρόμοια εκπαιδευτική πολιτική για τη χαρισματικότητα βασιζόμενη στην «αρχή της ισότητας» και τέλος,
- Ελλάδα: χώρα η οποία έχει ασχοληθεί πρόσφατα με την εν λόγω ομάδα μαθητών με την ένταξή τους στους μαθητές με ΕΕΑ από το 2003.

## **Βασικά ερευνητικά ερωτήματα**

Στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκαν υπόψη οι υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη χαρισματικότητα, όπως αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης. Σε αυτό το πλαίσιο, τέθηκαν τα παρακάτω τέσσερα ερωτήματα, τα οποία θα απαντηθούν εκτενώς στο δεύτερο μέρος της μελέτης:

- ❖ Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, τα οποία καθιστούν αναγκαία τη θέσπιση ειδικών εκπαιδευτικών πολιτικών για αυτή την κατηγορία μαθητών και ποιες ανάγκες καλούνται να καλύψουν αυτές οι πολιτικές και πρακτικές;
- ❖ Η χαρισματικότητα στη βασική εκπαίδευση διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών και συγκριτική αποτίμηση των πολιτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών: Ποιες χώρες έχουν αναπτύξει ανάλογες πολιτικές και ποιες βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο;
- ❖ Χαρισματικά Παιδιά και Ελληνική Πραγματικότητα. Τι πολιτικές και ποιες πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί έως τώρα; Ποια είναι η κατάσταση και πού χρειάζεται να δοθεί περαιτέρω έμφαση για την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους;
- ❖ Κατά πόσο η ύπαρξη ενός νομοθετικού/θεσμικού πλαισίου είναι καθοριστικός παράγοντας στο να αναπτύξουν τα χαρισματικά παιδιά τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους;

### **3.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να καλύψει ένα κενό που διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία. Κάνοντας μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε μια περιορισμένη επιστημονική έρευνα γύρω από τη χαρισματικότητα, γεγονός το οποίο ίσως να οδηγεί και σε μια γενικότερη αδράνεια από την πλευρά της πολιτείας στην κάλυψη των αναγκών αυτής της ομάδας πληθυσμού. Ωστόσο, τα προικισμένα παιδιά αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού (2-15%) και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απευθύνεται κυρίως στο μέσο όρο, οφείλει να καλύψει και τις ανάγκες αυτής της ομάδας.

Έτσι, παρά τους περιορισμούς λόγω έλλειψης πρόσφατων δεδομένων για κάποιες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη της τρέχουσας κατάστασης με την προτροπή να διεξαχθούν πρόσθετες μελέτες έτσι ώστε να συμβάλλουν στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών των ατόμων και να παράγουν νέες ιδέες και κατευθύνσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Στην Ελλάδα οι πιο πρόσφατες μελέτες (Θεοδωρίδου, 2006· Ρίζος, 2011· Polyzoroulou et al., 2014· Κούσουλας, 2016) εστιάζουν κυρίως στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, συνεπώς είναι πλέον αδήριτη ανάγκη για περαιτέρω έρευνες σχετικά με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και παροχές, τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο βιώνουν την υπάρχουσα κατάσταση οι ίδιοι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές.

### **3.3 Συλλογή δεδομένων**

Πραγματοποιήθηκε μια συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω θεσμικών κειμένων και πηγών: ευρωπαϊκή πραγματικότητα και ελληνική περίπτωση. Η έρευνα βασίστηκε στον συστηματικό τρόπο συλλογής και σύνθεσης προηγούμενων ερευνών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε σε βιβλιογραφία από πρωτογενείς (primary source literature) και δευτερογενείς πηγές (secondary source literature), όπως επί παραδείγματι: νομοθεσία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά (αξιολογημένα, μη αξιολογημένα, διεθνή, εθνικά, περιφερειακά), δημοσιεύσεις, κυβερνητικά έγγραφα, πρακτικά συνεδριών, βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση, ιστοσελίδες, πρόσφατη βασική κι εφαρμοσμένη έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση στο διαδίκτυο, πάντα από έγκυρες ιστοσελίδες και αξιόπιστες πηγές, όπως σελίδες υπουργείων παιδείας και παιδαγωγικών ιδρυμάτων, πανεπιστημίων, η πλατφόρμα Eurydice, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η EOKE, η MENSA καθώς και οργανισμοί που ασχολούνται ή έχουν ασχοληθεί και με την εκπαίδευση ή/και τη χαρισματικότητα όπως UNESCO, OECD, ECHA, ETSN, WCGTC, NAGC, SEM κ.ά.

Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι ότι η βιβλιογραφική έρευνα είναι μια σημαντική διαδικασία για την ανάπτυξη της γνώσης και την υποστήριξη της

έρευνας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εξυπηρετεί το σκοπό του προσδιορισμού της ανάγκης για μια μελέτη και της υπόδειξης ότι άλλες έρευνες δεν έχουν ασχοληθεί με το ίδιο θέμα με ακριβώς το ίδιο τρόπο (Creswell, 2011). Επίσης, ως ερευνητική μέθοδος μια καλά διεξαγόμενη και αποτελεσματική ανασκόπηση δημιουργεί μια σταθερή βάση για την προώθηση της γνώσης και τη διευκόλυνση της ανάπτυξης θεωρίας (Webster & Watson, 2002)

### **3.4 Ανάλυση δεδομένων**

Επιχειρήθηκε μια θεματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (thematic review of the literature), με βάση δηλαδή το θέμα αναζητήθηκε η βιβλιογραφία που το τεκμηριώνει αλλά και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μελέτη-προς-μελέτη (study-by-study review of the literature) με άρθρα σχετικών περιοδικών (Creswell, 2011).

Εν συνεχεία, για τη σύγκριση των δεδομένων τέθηκαν σε επεξεργασία τα ευρήματα της έρευνας με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης, όπου ερευνάται ο τρόπος που εντοπίζονται, οργανώνονται και κατανοούνται τα σταθερά επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα μέσα σε ένα πλήθος δεδομένων. Ορισμένα νοηματικά μοτίβα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και σε αυτό το σημείο αναπτύσσεται η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο μελετητή και τα δεδομένα, ο οποίος διαμορφώνει τα θέματα και παρακολουθεί τις λεπτές αποχρώσεις που τα χαρακτηρίζουν (Τσιώλης, 2017).

### **3.5 Έλεγχος εγκυρότητας**

Όσον αφορά στη διασφάλιση της εγκυρότητας, έγινε προσπάθεια, όπου ήταν εφικτό, «τριγωνοποίησης» των δεδομένων, διασταύρωσης δηλαδή των δεδομένων από πολλαπλές πηγές και μεθόδους συλλογής δεδομένων που έχουν πάντα συνάφεια με το εξεταζόμενο θέμα. Επίσης, το κριτήριο της επικαιρότητας, η χρησιμοποίηση δηλαδή των πιο πρόσφατων μελετών και δεδομένων καθώς και η αξιοποίηση πρωτογενών πηγών με συγχρονική σύγκριση, χρησιμοποιήθηκαν για τη διασφάλιση της ακρίβειας της έρευνας. Βέβαια, υπήρξε ένας περιορισμός σχετικά με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και τις έρευνες που διεξήχθησαν κατά την τελευταία δεκαετία κι έτσι, ένα μεγάλο μέρος της εργασίας, βασίστηκε σε δεδομένα προηγούμενων δεκαετιών.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### Κεφάλαιο IV: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ, ΔΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΒΟΡΕΙΑΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

#### 3.1 ΑΥΣΤΡΙΑ

Η εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στην Αυστρία, γνωστή ως "Hochbegabtenförderung", αναγνωρίζει τις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες των προικισμένων μαθητών. Το αυστριακό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην παροχή κατάλληλης υποστήριξης και ευκαιριών για τους χαρισματικούς μαθητές ώστε να διαπρέψουν ακαδημαϊκά, πνευματικά και δημιουργικά.

Σχετικά με τον ορισμό της χαρισματικότητας, η Αυστρία ασπάζεται τα πολυδιάστατα θεωρητικά μοντέλα και κατά συνέπεια, με το όρο χαρισματικότητα αναφέρεται κυρίως στη δημιουργικότητα, στα κίνητρα για μάθηση, στην ομαδική εργασία, στις ηγετικές ικανότητες και τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών στην Αυστρία ξεκινάει το 1962, όπου ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική νομοθεσία, και ήδη από τη δεκαετία του 1970, επετράπη σε χαρισματικούς μαθητές να παραλείψουν τάξη (Τσόκα, 2019). Επίσης, από το 1990 κι ύστερα η εκπαίδευση των προικισμένων αποτέλεσε αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει ενταθεί, και λόγω του προβλήματος του brain drain, όπως αναφέρουν οι αρμόδιες αυστριακές αρχές, το οποίο δε θα πρέπει να υποεκτιμάται όταν συζητούνται νομοθετικές ρυθμίσεις (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Σχετικά με την καταγραφή και ταυτοποίηση των χαρισματικών μαθητών, καίριο ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί, διότι μετά από δική τους πρόταση ο

μαθητής θα μπορέσει να συμμετάσχει σε διάφορα τυποποιημένα διαγωνίσματα ή σταθμισμένα τεστ που πραγματοποιούνται είτε από τους σχολικούς ψυχολόγους είτε από τους ίδιους τους δασκάλους. Από το 1999, υπεύθυνο για την αξιολόγηση προγραμμάτων χαρισματικότητας είναι το Αυστριακό Εθνικό Κέντρο για την έρευνα και την εκπαίδευση των χαρισματικών (Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung -ÖZBF), το οποίο συνεργάζεται στενά με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το υπουργείο Παιδείας της χώρας.

Όσον αφορά στις πρακτικές που ακολουθούνται, στην Αυστρία έχει νομοθετηθεί η δυνατότητα των χαρισματικών είτε να ξεκινήσουν το σχολείο νωρίτερα είτε να παραλείψουν κάποιες τάξεις, εάν κριθεί απαραίτητο (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η επιτάχυνση μπορεί να γίνει έως τρεις φορές (μία για κάθε σχολικό επίπεδο) κι έτσι το παιδί μπορεί ξεκινήσει το πανεπιστήμιο στα 15 – το νωρίτερο – μετά από ειδικές εξετάσεις. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα εμπλουτισμού είτε στα εργαστήρια είτε σε εξωσχολικά προγράμματα που αφορούν συνήθως στη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις επιστήμες και τον αθλητισμό. Επιπλέον, διοργανώνονται διαγωνισμοί ή Ολυμπιάδες και υπάρχουν και καλοκαιρινά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα «Αρχιμήδης», πρόγραμμα για τους χαρισματικούς μαθητές στην Κεντρική Ευρώπη, στο οποίο η Αυστρία έχει ενεργό συμμετοχή.

Τέλος, σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δίνεται έμφαση στην παροχή ποικίλων ευκαιριών κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης για την αποτελεσματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Αυτή γίνεται κυρίως μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων και διαλέξεων που οργανώνονται από πανεπιστήμια, κολέγια και ινστιτούτα. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του «Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις Υψηλές Ικανότητες» (European Council for High Ability), το οποίο οδηγεί στο δίπλωμα «Ειδικοί στην χαρισματική εκπαίδευση» κι επίσης, το Αυστριακό Υπουργείο Παιδείας παρέχει μερική χρηματοδότηση σε εκπαιδευτικούς για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην εκπαίδευση των χαρισματικών. Ο στόχος της αυστριακής πολιτικής είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευμένος δάσκαλος σε κάθε σχολείο της χώρας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Αυστρία δεσμεύεται να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών της χώρας. Μέσω των διαδικασιών αναγνώρισης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των εξειδικευμένων προγραμμάτων/σχολείων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η χώρα στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που καλλιεργεί την πνευματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών. Η εστίαση στη συμμετοχικότητα και την ισότητα διασφαλίζει ότι όλοι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ευκαιρία να ευδοκιμήσουν και να συνεισφέρουν τα μοναδικά τους ταλέντα στην κοινωνία. Με την προώθηση της ανάπτυξής τους και την παροχή κατάλληλης υποστήριξης, η Αυστρία στοχεύει να καλλιεργήσει μια γενιά ατόμων που μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους εντός της χώρας.

### 3.2 GERMANIA

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων στη Γερμανία, γνωστή ως "Hochbegabtenförderung", έχει υποστεί σημαντικές εξελίξεις και μετασχηματισμούς με την πάροδο των ετών. Ωστόσο, αναγνωρίζει τη σημασία του εντοπισμού και της καλλιέργειας του δυναμικού των χαρισματικών παιδιών, με στόχο να τους παρέχονται ευκαιρίες για βέλτιστη ανάπτυξη και εξέλιξη.

Στη Γερμανία δεν υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και καθένα από τα 16 ομόσπονδα κρατίδια έχει το δικό του εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετικές προσεγγίσεις στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών ΥΨΙΜ (Mönks&Pflüger, 2005). Σχετικά με τη νομοθεσία, υπάρχει αναφορά μόνο σε ορισμένα κρατίδια, ωστόσο όλα προωθούν ένα ευέλικτο σχολικό σύστημα, όπως η πρόωρη εγγραφή στα δημοτικά σχολεία και η παράλειψη τάξεων (*Schulische Begabtenförderung in den Ländern: Maßnahmen und Tendenzen*, Holling et al, 2004). Σχετικά με την πρόωρη εγγραφή, υπεύθυνο είναι το σχολείο το οποίο λαμβάνει την απόφαση με τη βοήθεια κάποιου ειδικού που είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της γνωστικής, φυσικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και σχετικά με την επιτάχυνση, εκτός από τη γνώμη του ψυχολόγου, σημαντικό ρόλο παίζει η αποδοτικότητα στο σχολείο καθώς και τα κίνητρα του μαθητή.

Μερικές ακόμα πρακτικές για τα χαρισματικά παιδιά, εκτός από την πρόωρη εγγραφή στο δημοτικό και την επιτάχυνση, είναι η παρακολούθηση μαθημάτων μεγαλύτερων τάξεων, η συνεργασία σχολείων με πανεπιστήμια, η επιπλέον εξωσχολική ύλη, οι διαγωνισμοί και οι καλοκαιρινές δραστηριότητες (Ziegler et al., 2013). Οι Ziegler, Stoeger, Harder and Balestrini (2013), οι οποίοι ασχολήθηκαν από το 2000 με την έρευνα «Malburg Giftedness Project», επεσήμαναν επίσης ότι μόνο το 15% αυτών που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο ήταν χαρισματικοί (Δ.Ν άνω του 125) και ότι στην πραγματικότητα ένα άλλο 15% των χαρισματικών παρουσίαζαν υποεπίδοση. Αυτά τα ευρήματα αμφισβήτησαν την πεποίθηση ότι η καλή σχολική επίδοση συμβαδίζει με τη νοημοσύνη, ωστόσο το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ασχοληθεί περαιτέρω με αυτή την κατηγορία μαθητών («gifted underachievers»).

Επιπλέον πρακτικές που ακολουθούνται στη συγκεκριμένη χώρα είναι ειδικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, εκτός του τυπικού προγράμματος των γενικών τάξεων, διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών, υποστήριξη των γονέων και των παιδιών από ψυχολόγο, ειδικές τάξεις εντός των σχολείων, σχολικοί διαγωνισμοί, εθνικοί διαγωνισμοί, Ολυμπιάδες, ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τα πανεπιστήμια, οι οργανισμοί και οι αρμόδιοι φορείς ενθαρρύνουν την έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα. Όσον αφορά στην πρακτική των ειδικών τάξεων εντός των γενικών σχολείων, είναι μια πρακτική που ακολουθείται σε πολλά κρατίδια, όπως για παράδειγμα στη Βαυαρία, όπου δεν υπάρχουν αμιγή σχολεία για τους χαρισματικούς, αλλά προσφέρονται ειδικές τάξεις σε οκτώ γυμνάσια του κρατιδίου, κάποια εκ των οποίων συνεργάζονται με το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο του Μονάχου.

Σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων αναφορικά με τη χαρισματικότητα, αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών σπουδών τους. Επίσης, στο πανεπιστήμιο Westfälischen Wilhelms-Universität Münster εδρεύει το «Διεθνές κέντρο για τη μελέτη της Χαρισματικότητας» (Internationales Centrum für Begabungsforschung-ICBF), το οποίο σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την Υψηλή Ικανότητα [European Council for High Ability (ECHA)] προσφέρει το πρόγραμμα ειδίκευσης στην Εκπαίδευση των Χαρισματικών και την Ανάπτυξη του Ταλέντου (Specialist in Gifted



Education and Talent Development) που απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ορισμένα κρατίδια αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των δασκάλων στο συγκεκριμένο τομέα, καλύπτοντας πλήρως ή μερικώς το κόστος φοίτησης.

Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι υπάρχουν και ειδικά σχολεία (κυρίως γυμνάσια όπως το Γυμνάσιο για Χαρισματικά παιδιά στο Gmünd της Βάδης-Βυτεμβέργης (Landesgymnasium für Hochbegabung in Schwäbisch Gmünd) ή το Γυμνάσιο St. Afra στη Σαξονία) που προωθούν τη χαρισματικότητα και παρέχουν ειδίκευση σε διαφορετικούς τομείς, όπως στις φυσικές επιστήμες, στη μουσική, στις τέχνες ή τις ξένες γλώσσες.

Επίσης, υπάρχει η Γερμανική Μαθητική Ακαδημία (Deutsche Schülerakademie), η οποία ξεκίνησε τη λειτουργία της το 1988 με χρηματοδότηση της Γερμανικής Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης. Απευθύνεται σε μαθητές 12-18 ετών, οι οποίοι θα πρέπει να προταθούν από το σχολείο τους (κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να προτείνει μόνο έναν μαθητή) και στη συνέχεια να περάσουν είτε κάποιες εξετάσεις είτε ένα τεστ νοημοσύνης. Η επιλογή γίνεται με δημογραφικά κριτήρια που αφορούν την ίση αντιπροσώπευση όλων των περιοχών αλλά και φύλου και κάθε μαθητής μπορεί να συμμετέχει μόνο μία φορά. Το πρόγραμμα που προσφέρεται είναι δύο εβδομάδων και γίνεται σε διάσπαρτες περιοχές της χώρας. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα από τα προσφερόμενα μαθήματα ή πρότζεκτ, όπως είναι η ρομποτική, ο προγραμματισμός, η φιλοσοφία, τα μαθηματικά κ.ά., με το οποίο ασχολούνται ομαδοσυνεργατικά καθημερινά για τουλάχιστον οχτώ ώρες. Επίσης, προσφέρονται και επιπλέον δραστηριότητες για την κοινωνικοποίησή τους, εκτός του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος, στη χώρα λειτουργεί και η Γερμανική Εταιρεία για τα Χαρισματικά Παιδιά/Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK, 2015) και ο οργανισμός Hochbegabtenförderung e.V. Η πρώτη είναι ένας εθνικός μη κερδοσκοπικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1978 και παρέχει βοήθεια και ειδικά μαθήματα σε προικισμένα παιδιά, γονείς, ολόκληρες οικογένειες, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Το DGhK ιδρύθηκε λόγω της εμπειρίας ότι δεν είναι δεδομένο ότι τα χαρισματικά παιδιά θα έχουν πάντα υψηλές επιδόσεις και ότι αντίθετα, εάν οι πνευματικές τους ανάγκες δεν αναγνωρισθούν και δεν αναπτυχθούν, μπορεί να αναπτύξουν προβλήματα στο σχολείο

και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σήμερα η DGhK έχει 15 περιφερειακές οργανώσεις και περισσότερα από 3.000 μέλη. Η δεύτερη αφορά σε έναν οργανισμό που ιδρύθηκε το 1994 από γονείς χαρισματικών παιδιών. Δραστηριοποιείται σε 25 πόλεις σε όλη τη Γερμανία και διοργανώνει μαθήματα για χαρισματικά παιδιά κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου, τα απογεύματα, στις διακοπές και συμβουλευτική για τους γονείς και για δασκάλους και έχει βοηθήσει πάνω από 13 χιλιάδες παιδιά από το 1994 (Bundesgeschäftsstelle Bochum, 2015 όπως αναφέρεται στο Reid&Boedger, 2015).

Συμπερασματικά, η Γερμανία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών με την ίδρυση των ειδικών σχολείων και κέντρων που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των μαθητών και παρέχουν ένα περιβάλλον που προάγει την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Με αυτό τον τρόπο, προσπαθεί να διασφαλίσει ότι όλα τα χαρισματικά παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να συνεισφέρουν στη συνέχεια στην κοινωνία.

### **3.3 ΟΛΛΑΝΔΙΑ**

Οι χαρισματικοί μαθητές και η εκπαίδευσή τους (Onderwijs aan Hoogbegaafde Leerlingen" ή "Onderwijs voor Talentvolle Leerlingen) δεν αναφέρονται ρητώς στην εθνική νομοθεσία της χώρας ωστόσο, υπήρξαν νομοθετικές μεταρρυθμίσεις από τη δεκαετία του 1990 προσανατολισμένες στη στήριξή τους.

Γενικά, ο στόχος είναι αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο και γι' αυτό ο προσανατολισμός είναι προς την κάλυψη των αναγκών τους μέσα από ειδικά προγράμματα εντός του σχολείου (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, από το 2001, οι προικισμένοι μαθητές εντάσσονται στην ομάδα παιδιών με ΕΕΑ.

Σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται, η υπερπήδηση τάξεων ρυθμίζεται από το νόμο και είναι μία πρακτική, μαζί με άλλες πρακτικές επιτάχυνσης (π.χ. πρόωμη εισαγωγή), πολύ συνήθης στη χώρα (Sekowski et al., 2018). Επίσης, το ίδιο το

υπουργείο παιδείας είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ειδικά σχεδιασμένου για αυτούς τους μαθητές. Επιπλέον, είναι μία από τις λίγες χώρες όπου οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ξεχωριστές τάξεις εντός των γενικών σχολείων (EURYDICE, 2006). Ακόμα, παρέχονται εργαστήρια για χαρισματικούς στα δημόσια σχολεία αλλά αυτά αξιοποιούνται ακόμα περισσότερο σε ιδιωτικά μεταρρυθμιστικά σχολεία, όπως τα Montessori, Dalton, Freinet ή Jenaplan. Εκτός από τα εργαστήρια, αρκετά σχολεία προσφέρουν μαθήματα μουσικής ή αθλητισμού και διοργανώνονται διαγωνισμοί και ολυμπιάδες (π.χ. στα μαθηματικά, τη φυσική ή στην πληροφορική). Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι ότι παρέχεται συμβουλευτική και παιδαγωγική συμβουλευτική στους μαθητές και εκπαιδευτικούς όλων των επιπέδων εκπαίδευσης και τέλος, παρά το ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες τα προγράμματα θερινών διακοπών για χαρισματικούς είναι μια κοινή πρακτική ενδυνάμωσής τους, στην Ολλανδία δεν είναι τόσο συνηθισμένα.

Σχετικά με τον τρόπο αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, δεν υπάρχουν ρητώς καθορισμένα κριτήρια ή ειδικά σταθμισμένα τεστ από το υπουργείο παιδείας και η αναγνώριση επαφίεται στην εκτίμηση των εμπλεκόμενων φορέων, δηλαδή στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους οργανισμούς.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα στο βασικό πρόγραμμα σπουδών τους και εξαρτάται από το κάθε πανεπιστήμιο εάν θα εντάξει μαθήματα χαρισματικότητας στο πρόγραμμά του. Το ίδιο ισχύει και για τους φοιτητές ψυχολογίας. Ωστόσο, οι φοιτητές έχουν ενδιαφέρον για το αντικείμενο και προσπαθούν να ενημερωθούν είτε με επιλεγόμενα μαθήματα είτε μέσω των δύο ινστιτούτων που λειτουργούν υπό την αιγίδα του Ολλανδικού Υπουργείου Παιδείας, ένα για την πρωτοβάθμια (CPS) και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (SLO), τα οποία λειτουργούν ως επίσημα κέντρα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς αλλά και για γονείς που ενδιαφέρονται να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τη χαρισματικότητα (Informatiepunten Hoogbegaafdheid). Βέβαια, υπάρχει και ένα πανεπιστήμιο, το Radboud University Nijmegen, το οποίο προσφέρει πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο ειδικά στα προικισμένα παιδιά και διεξάγει και σχετικές έρευνες μέσω του Κέντρου για τη Μελέτη της Χαρισματικότητας που εδρεύει στο ίδιο πανεπιστήμιο. Αυτό το κέντρο, τρέχει και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «ειδίκευσης στην Εκπαίδευση των Χαρισματικών» από το 1990, σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό

Συμβούλιο για την Υψηλή Ικανότητα (ECHA), το ίδιο πρόγραμμα που προσφέρεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Αυστρία και η Γερμανία και έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το 2023 η κυβέρνηση θα εισαγάγει επιπλέον μέτρα για την περαιτέρω ενίσχυση της εκπαίδευσης των χαρισματικών (Eurydice Unit Netherlands). Θα δοθεί επιδότηση 23,5 εκατ. ευρώ μόνο για αυτή τη χρονιά, με στόχο την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλους τους προικισμένους μαθητές. Το σχέδιο δράσης, το οποίο αποφασίστηκε ύστερα από συζητήσεις μεταξύ σχολικών επιτροπών, ειδικών στη χαρισματικότητα, εκπροσώπων οργανώσεων υποστήριξης νέων, γονέων, εκπροσώπων δήμων και εκπαιδευτικών συμβουλίων, συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων:

- Μεγαλύτερη αναγνώριση των αναπτυξιακών αναγκών των χαρισματικών μαθητών.
- Εξασφάλιση κατάλληλης, ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για όλα τα χαρισματικά παιδιά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Περισσότερη γνώση στο αντικείμενο και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μέσω του Κέντρου Γνώσης για την Χαρισματικότητα και του Κέντρου Υποστήριξης για την Κατάλληλη Εκπαίδευση.
- Μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της χαρισματικότητας, για παράδειγμα με την ενσωμάτωση αυτού του αντικειμένου στην κατάρτιση τους.
- Μεγαλύτερη σαφήνεια σχετικά με το τι επιτρέπεται νομικά και τι όχι όσον αφορά στην προσφορά εξατομικευμένων παροχών σε αυτή την ομάδα μαθητών (Eurydice Unit Netherlands).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η Ολλανδία έχει αναδείξει τη χαρισματικότητα και την προώθησή της σε βασικό θέμα της εκπαιδευτικής της πολιτικής και απομένει μόνο να φανεί τι αποτελέσματα θα έχουν οι εν λόγω προθέσεις και πρακτικές στη βελτίωση της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών της χώρας.

### 3.4 ΓΑΛΛΙΑ

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στη Γαλλία, γνωστή ως "Éducation des Enfants Intellectuellement Précoces" ή "EIP" (Εκπαίδευση των Διανοητικά πρώιμα αναπτυγμένων παιδιών), έχει αναγνωρισθεί με την πάροδο των ετών και ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια ειδική νομοθεσία που να ορίζει τη χαρισματικότητα ούτε ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τα προικισμένα παιδιά (Mönks&Pflüger, 2005). Υπάρχει μόνο ένα εθνικό πρόγραμμα που δίνει τις γενικές κατευθύνσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και καθορίζει τα διπλώματα που αναγνωρίζονται. Γενικά, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης στη Γαλλία κατευθύνεται προς την αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με κύριο στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους.

Ωστόσο, το 2001 το γαλλικό υπουργείο παιδείας οργάνωσε μία επιτροπή η οποία εξέτασε την κατάσταση των διανοητικά προηγμένων παιδιών και πρότεινε μέτρα για αυτή την κατηγορία μαθητών. Σε συνέχεια της έκθεσης Delaubier, τον Ιανουάριο του 2002, τα διανοητικών ανεπτυγμένα παιδιά -ή όπως αναφέρονται ευρέως στη χώρα, τα χαρισματικά παιδιά- θεωρούνται μέρος της ομάδας που χρήζει ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Σχετικά με την αναγνώριση, δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο τεστ ή αναγνωρισμένα διαδικασίες. Η πρώιμη είσοδος στο σχολείο και η επιτάχυνση βασίζεται στις επισημάνσεις των γονιών, των εκπαιδευτικών και των λοιπών εμπειρογνομόνων. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη χρήση σταθμισμένων τεστ τα οποία βασίζονται στα πολυδιάστατα θεωρητικά μοντέλα.

Οι πρακτικές που ακολουθούνται, εκτός από την πρώιμη είσοδο και την επιτάχυνση, είναι τα εξατομικευμένα προγράμματα, ο εμπλουτισμός και η εμπάθυνση στην ύλη. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα της ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με χαρισματικούς μαθητές και παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων μεγαλύτερων τάξεων. Επίσης, διοργανώνονται διαγωνισμοί και «ολυμπιάδες» που έχουν ως στόχο την

κινητοποίηση αυτών των μαθητών. Ακόμα, υπάρχουν ιδιωτικές πρωτοβουλίες, οι οποίες οργανώνουν εκτός σχολείου διάφορες δραστηριότητες, κυρίως τα απογεύματα, κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ή των διακοπών.

Σύμφωνα με το γαλλικό υπουργείο παιδείας, το σχολείο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών ή αυτών που επιδεικνύουν ειδικές ικανότητες (EIP) και τις προσδοκίες των οικογενειών τους. Το υπουργείο αναγνωρίζει ότι οι μαθητές ΥΨΙΜ αποτελούν μέρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν κατά συνέπεια ένα διαφορετικό προφίλ το οποίο πρέπει να αναγνωρισθεί για την καλύτερη διαχείρισή τους και την κατάλληλη κάλυψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους. Ιδιαίτερα τονίζεται ότι, η κατάσταση ενός μαθητή θα πρέπει να εξετάζεται ότι επιδεικνύει δυσφορία στο σχολείο, έχει μαθησιακές δυσκολίες, η συμπεριφορά του χρήζει προσοχής ή όταν αναζητείται στήριξη από τους γονείς.

Ωστόσο, δεν υπάρχει έως τώρα συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χαρισματικότητα, αν και υπάρχει ο στόχος της ευαισθητοποίησης των δασκάλων σε θέματα διαφορετικότητας, όπου τα χαρισματικά παιδιά αναφέρονται ρητώς. Επομένως, η εξειδίκευση των δασκάλων γίνεται μόνο μέσω ιδιωτικών φορέων και έχουν αρχίσει να παρέχονται κάποια μαθήματα σε ορισμένα μόνο πανεπιστήμια. Γενικά, σύμφωνα με τους Mönks&Pflüger (2005), άλλες εθνικές προτεραιότητες, όπως η μείωση της βίας στα σχολεία, η επίτευξη ενός υψηλότερου επιπέδου βασικής εκπαίδευσης και η έλλειψη δασκάλων, έχουν καθυστερήσει την εστίαση του υπουργείου παιδείας στο θέμα των χαρισματικών παιδιών και την ανάπτυξη περαιτέρω πολιτικών.

Συμπερασματικά, στη Γαλλία δίνεται έμφαση στην ισότητα και τη συμμετοχικότητα, ωστόσο χρειάζεται να υπάρξει άμεσα μια συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα καθώς και ειδικά προγράμματα και πρακτικές για τους προικισμένους μαθητές, που θα τους δίνουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

### 3.5 ΙΣΠΑΝΙΑ

Η εκπαίδευση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων στην Ισπανία (Educación del Alumnado de Altas Capacidades), έχει ενταχθεί στη νομοθεσία από το 1995 με το «Βασιλικό Διάταγμα 696/1995» (BOE, 2 Ιουνίου), το οποίο ρύθμιζε «ρητώς τις προϋποθέσεις για ειδική προσοχή σε μαθητές με προσωρινές ή μόνιμες ειδικές ανάγκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό ιστορικό ή που οφείλονται σε αιτίες χαρισματικότητας, διανοητικής αναπηρίας ή κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία». Ωστόσο, ενώ με αυτόν τον νόμο εντάσσονται στην κατηγορία των ΕΕΑ, με νέα νομοθεσία το 2006 αυτό διαφοροποιήθηκε (Οργανικός νόμος της Εκπαίδευσης) κυρίως λόγω της άποψης ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, σε αντίθεση με τις άλλες κατηγορίες που εντάσσονται υπό την ίδια ομπρέλα.

Επίσης, από τις 24 Δεκεμβρίου 2002, τέθηκε σε ισχύ ένας καινούργιος νόμος σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα - «Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002» [Νόμος για την Ποιοτική Εκπαίδευση], ο οποίος έδινε ιδιαίτερη προσοχή στους «Διανοητικά προικισμένους μαθητές» και οι βασικές αρχές αφορούσαν στα εξής: α) στο ότι οι διανοητικά προικισμένοι μαθητές θα πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής από τις εκπαιδευτικές διοικήσεις, β) προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση αυτών των μαθητών, οι εκπαιδευτικές διοικήσεις θα έπρεπε να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα για πρόωμη ανίχνευση και αξιολόγηση των αναγκών τους, γ) η κυβέρνηση, σε συνεργασία με τις Αυτόνομες Κοινότητες, θα διευκόλυνε τη ταχύτερη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τη χρονολογική ηλικία του μαθητή, μέσα από εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δ) οι εκπαιδευτικές διοικήσεις θα έπρεπε να υιοθετήσουν τα απαραίτητα μέτρα για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν και ε) καθόριζε υπεύθυνες τις εκπαιδευτικές διοικήσεις στο να προτρέψουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα κατάρτισης σχετικά με τη χαρισματικότητα αλλά και για την κατάλληλη εξατομικευμένη συμβουλευτική των γονέων που θα τους βοηθούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όπως φαίνεται από τα προλεχθέντα, ο όρος που χρησιμοποιείται κυρίως στην Ισπανία είναι «μαθητής με υψηλές πνευματικές ικανότητες» (Eurydice, 2006) και όχι χαρισματικός ή ταλαντούχος, όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο,

παρά τη νομική υποχρέωση για τον εντοπισμό των ειδικών αναγκών κάθε μαθητή, στην πράξη δεν υπάρχουν ούτε επίσημα κριτήρια αναγνώρισης για τους χαρισματικούς, ούτε διαδικασίες ή σταθμισμένα εργαλεία ταυτοποίησης (Mönks & Pflüger, 2005). Έτσι, η απόφαση για το ποιος θα θεωρηθεί ταλαντούχος βασίζεται αποκλειστικά στο ψυχολογικό κριτήριο κάποιων τεστ επάρκειας ή ορισμένων τεστ δυνητικής ικανότητας (EURYDICE, 2006).

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές παροχές, σύμφωνα με την έκθεση EURYDICE (2006), φαίνεται ότι και τα τέσσερα είδη εκπαιδευτικών μέτρων που περιλαμβάνονται στην έκθεση χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ισπανία (εμπλουτισμός δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένες παροχές, εξωσχολικές δραστηριότητες και επιτάχυνση όπως φαίνεται και στο παράρτημα II). Γενικά, τα χαρισματικά παιδιά παρακολουθούν μαθήματα μέσα σε τυπικές τάξεις, ωστόσο ενισχύονται από τα προαναφερθέντα μέτρα αλλά και με ψυχολογική υποστήριξη. Επίσης, ορισμένα κέντρα ή πανεπιστήμια οργανώνουν εξωσχολικά προγράμματα και θερινά σχολεία.

Αξίζει όμως εδώ να αναφερθεί η υποεκπροσώπηση των κοριτσιών σε όλες τις παροχές που αφορούν τη χαρισματικότητα. Σύμφωνα και με τη γνωμοδότηση της ΕΟΚΕ (2013), παρατηρείται γενικά ότι τα αγόρια αναγνωρίζονται συχνότερα ως μαθητές υψηλής νοημοσύνη σε σχέση με τις κοπέλες, λόγω πολιτισμικών παραγόντων αλλά και ψυχολογικών αιτιών, όπως η τάση να αναζητούν οι μαθήτριες μεγαλύτερη ανωνυμία. Αυτό έγινε ακόμα πιο ευκρινές από τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού εμπλουτισμού για μαθητές ΥΨΙΜ της Μαδρίτης που έλαβε χώρα μεταξύ 1999 και 2012, όπου οι συμμετέχοντες ήταν 70% αγόρια και 30% κορίτσια, σχεδόν χωρίς αποκλίσεις.

Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο είναι ότι στην Ισπανία, πολλά πανεπιστήμια πραγματοποιούν έρευνα για τη χαρισματικότητα κι επίσης το 200ο ιδρύθηκε το Κέντρο για ταλαντούχους νέους – Ισπανία, το οποίο λειτουργεί ως κόμβος πληροφόρησης για εκπαιδευτικούς και γονείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και εφήβων (Szkowski et al., 2018). Στο συγκεκριμένο κέντρο, το οποίο ανήκει στο Πανεπιστήμιο Navarra και αποτελεί μέλος του Διεθνούς Κέντρου για



Χαρισματικούς Νέους (CTYI), προσφέρονται και μαθήματα σε παιδιά ηλικίας 5 έως 17 ετών, τα οποία λαμβάνουν χώρα απογεύματα ή Σαββατοκύριακα και υπάρχει και θερινό σχολείο, το οποίο προσφέρει ένα εντατικό πρόγραμμα τριών εβδομάδων με καθημερινή παρακολούθηση του αντικειμένου που έχει επιλέξει ο μαθητής. Τέλος, το ίδιο κέντρο εκδίδει και το ισπανικό περιοδικό «Faisca Revista de Altas Capacidades», το οποίο ασχολείται με τις ικανότητες και την εκπαίδευση των χαρισματικών.

Ωστόσο, όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα ισπανικά προγράμματα σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δε δίνουν την απαραίτητη προσοχή στο θέμα της διδασκαλίας των χαρισματικών. Σύμφωνα με την ανάλυση των προσφερόμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκαλύπτεται ότι μόνο 6 από τις 57 σχολές (μόνο 10%) έχουν μάθημα σχετικό με τη χαρισματικότητα και μόνο 3 από αυτά τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά (Mönks & Pflüger, 2005).

Συνοψίζοντας, το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και υποστήριξη στους χαρισματικούς μαθητές, ωστόσο υπάρχουν ακόμα πολλά βήματα που πρέπει να γίνουν σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα η ένταξη υποχρεωτικών μαθημάτων χαρισματικότητας στο βασικό πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων ή ειδικές προβλέψεις για υποεκπροσωπούμενες ομάδες, όπως τα κορίτσια, τα οποία βέβαια απαιτούν μεγαλύτερη οικονομική υποστήριξη από την πλευρά της πολιτείας.

### **3.6 ΙΤΑΛΙΑ**

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στην Ιταλία (Educazione degli Alunni Dotati e Talentuosi) δεν έχει κάποια νομική υπόσταση έως τώρα (Brazzolotto & Phelps, 2021), ωστόσο το 2021, ένα νέο Υπουργικό Διάταγμα (ΥΔ) αριθ. 5 (2021) εμφανίστηκε στην χώρα. Αυτό το διάταγμα επιτρέπει στα χαρισματικά παιδιά ένα έτος επιτάχυνσης κατόπιν αιτήματος των γονέων, αλλά με τη σύμφωνη γνώμη όλων των δασκάλων και επιβεβαίωση από κάποιον ειδικό για την κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα των παιδιών.

Επίσης, λόγω έλλειψης νομικού πλαισίου, δεν υπάρχουν και συγκεκριμένα κριτήρια ή κλίμακες αξιολόγησης. Στόχος είναι η παροχή της βασικής εκπαίδευσης σε όλους, οι οποίοι πρέπει στη συνέχεια να αναπτύξουν μόνοι τους τις δυνατότητές τους. Βέβαια, υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία στα οποία τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν νωρίτερα, ενώ στο δημόσιο σχολείο επιτρέπεται από το 2021, όπως ειπώθηκε παραπάνω, να ολοκληρώσουν σε ένα έτος δύο σχολικές χρονιές.

Το μοναδικό πλεονέκτημα που μπορεί να αναφερθεί είναι κάποια ευρωπαϊκά ή διεθνή προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, τα οποία όμως είναι εθελοντικά. Επομένως, λόγω της εμπλοκής των μαθητών και των οικογενειών τους, οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά έχουν συνήθως υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και προέρχονται από οικογένειες που οι γονείς έχουν ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με συνέπεια να αποκλείονται παιδιά που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω καταγωγής.

Βέβαια, στο παρελθόν είχαν γίνει προσπάθειες δημιουργίας ορισμένων νηπιαγωγείων και δημοτικών, όμως δεν καρποφόρησαν λόγω υψηλού κόστους αλλά και έλλειψης ενδιαφέροντος από τις οικογένειες. Ωστόσο, στη χώρα διεξάγονται πολλοί διαγωνισμοί και ολυμπιάδες, κυρίως στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, στην ποίηση και τον αθλητισμό, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως έμμεση αναγνώριση του ταλέντου.

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα με συνέπεια πολύ λίγοι να γνωρίζουν το εν λόγω αντικείμενο. Η μόνη επιλογή είναι το εκπαιδευτικό κέντρο SEM Italy (Schoolwide Enrichment Model), το οποίο στοχεύει στη διάδοση της έρευνας και των βέλτιστων πρακτικών στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών μέσω συνεδρίων, σεμιναρίων και εργαστηρίων. Το SEM Ιταλίας παρέχει μαθήματα εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς που τους βοηθούν στο να διαφοροποιήσουν το κανονικό πρόγραμμα σπουδών και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών παιδιών και των «διπλά ιδιαίτερων» μαθητών (twice exceptional). Τα μαθήματα του SEM Italy περικλείουν εκπαιδευτικές πρακτικές και τα πιο δημοφιλή προγράμματα παρέμβασης που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους στην προώθηση της ανάπτυξης των ταλέντων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε όλο τον κόσμο, καθώς και την κάλυψη των συναισθηματικών και εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Για τη διάδοση της υπάρχουσας έρευνας στο πεδίο, το SEM Ιταλίας

συνεργάζεται με Διεθνείς και Εθνικούς Οργανισμούς και Πανεπιστήμια στην Ιταλία και στο εξωτερικό.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τους μαθητές διπλής ιδιαιτερότητας (μαθητές που έχουν παράλληλη εμφάνιση χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών), ένα θέμα που παλαιότερα ήταν ελάχιστα γνωστό, όπου διοργανώνονται συνέδρια, διαδικτυακά σεμινάρια και συναντήσεις σχετικά με αυτό το θέμα και οι ψυχολόγοι λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση για αυτή την κατηγορία παιδιών. Ένα βιβλίο εξ ολοκλήρου αφιερωμένο σε αυτό το θέμα κυκλοφόρησε πρόσφατα με τίτλο «Υψηλό γνωστικό δυναμικό και διπλή εξαίρεση» (Alto potenziale cognitivo e doppie eccezionalità) από την Ermelinda Maulucci. Αυτό το βιβλίο αναλύει τα κύρια χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και την πιθανότητα εσφαλμένης διάγνωσης για νευροαναπτυξιακές διαταραχές και ότι αυτές θα μπορούσαν επίσης να συγκαλύψουν την πραγματική παρουσία της διπλής ιδιαιτερότητας. Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες στοχεύουν στην καλύτερη κατανόηση των διπλά ιδιαίτερων και στη διεξαγωγή μιας ευρύτερης συζήτησης σχετικά με αυτό το θέμα, το οποίο τύγχανε ελάχιστης προσοχής μέχρι πρόσφατα στην Ιταλία (Brazzolotto & Phelps, 2021).

Συμπερασματικά, η Ιταλία βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο σχετικά με τα ζητήματα της χαρισματικότητας, και θα πρέπει άμεσα να γίνουν βήματα από όλες τις πλευρές, δασκάλους, κοινωνία, πολιτεία, εάν θέλουν να συμβαδίζουν με την αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

### **3.7 ΤΣΕΧΙΑ**

Η εκπαίδευση των χαρισματικών στην Τσεχία δεν είχε τύχει της δέουσας προσοχής έως τη δεκαετία του 1990, λόγω κοινωνικών παραγόντων αλλά και της πολιτικής της ιστορίας και των απόψεων περί ελιτισμού σε σχέση με τη χαρισματικότητα που είχαν υιοθετηθεί στο παρελθόν (Reid & Boettger, 2015).

Ένα πρώτο βήμα έγινε το 2000, με το «Εθνικό Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης», το οποίο ανέφερε τη σημασία της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών ειδικά στους τομείς της διανόηση, της τέχνης, του αθλητισμού κ.λπ. (Simonik, 2010). Στη συνέχεια, το 2004, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα-πλαίσιο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσδιόρισε το ρόλο των σχολείων στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών και με το Νόμο 561, αναγνωρίστηκε επίσημα η εκπαίδευση των χαρισματικών στη χώρα, οι οποίοι εντάχθηκαν στους μαθητές με ΕΕΑ (σύμφωνα με την έκθεση EURYDICE (2006), μόνο δύο χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, η Τσεχία και η Σλοβακία, εντάσσουν τους χαρισματικούς μαθητές υπό την ομπρέλα των μαθητών με ΕΕΑ).

Όσον αφορά στη χρησιμοποιούμενη ορολογία, σύμφωνα με τον Sekowski (2018), ο οποίος ανέλυσε την ορολογία που χρησιμοποιείται στην Ανατολική Ευρώπη σχετικά με τη χαρισματικότητα, οι προτιμητέοι όροι για να αναφερθούν στα χαρισματικά παιδιά είναι «χαρισματικοί» και «ταλαντούχο».

Ο εντοπισμός και η ενίσχυση των αναγκών των χαρισματικών ατόμων, αποτελεί προτεραιότητα του εθνικού προγράμματος σπουδών, διότι χάρη σε αυτούς θεωρείται ότι η χώρα θα αναγνωρισθεί εν μέσω ανταγωνισμού με τις υπόλοιπες χώρες (Reid & Boettger, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η αναγνώριση γίνεται από παιδαγωγούς και ψυχολόγους και ακολουθούνται τρεις κυρίως πρακτικές: η ενσωμάτωση, ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά. Βασικός στόχος είναι η πρόωγη αναγνώριση, για να υπάρξει η δυνατότητα παροχής της κατάλληλης παρέμβασης έγκαιρα και να μπορέσουν κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Επιπλέον πρακτικές που προτείνονται είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης, η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός, η πρόωγη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο και η παράλειψη βαθμολόγησης (EURYDICE, 2006).

Σχετικά με τις ειδικές τάξεις εντός των σχολείων, μόνο λίγες χώρες δίνουν αυτή τη δυνατότητα στους μαθητές πλην της Τσεχίας (π.χ. Ολλανδία, Γερμανία) και το ίδιο ισχύει και για τα ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, όπου το Γυμνάσιο Mensa για Χαρισματικούς μαθητές στην Πράγα (Mensa gymnázium for gifted students), το οποίο ιδρύθηκε από τη Mensa Τσεχίας, αποτελεί ένα από τα λίγα σχολεία δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης που υπάρχουν στην Ευρώπη ειδικά για προικισμένους μαθητές (αντίστοιχα γυμνάσια υπάρχουν μόνο σε Αυστρία, Γερμανία, Σλοβακία, Πολωνία).

Επιπλέον, η Mensa Τσεχίας έχει ιδρύσει στη χώρα πολλές λέσχες με στόχο την ενίσχυση της γνώσης γύρω από τη χαρισματικότητα και την ενίσχυση των χαρισματικών ατόμων. Αυτές οι λέσχες συνεργάζονται στενά με τοπικές αρχές, σχολεία και γονείς και διοργανώνουν διαλέξεις, εκδρομές, δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις νοητικές ικανότητες των χαρισματικών παιδιών.

Επίσης, στη χώρα υπάρχουν οργανισμοί που προσφέρουν υποστήριξη μέσω απογευματινών δραστηριοτήτων ή θερινών σχολείων και διεξάγονται διαγωνισμοί και ολυμπιάδες, π.χ. στα μαθηματικά, στην ιστορία, στις ξένες γλώσσες κ.ά.

Τέλος, σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μια ανάλυση της κατάστασης δείχνει ότι, στις περισσότερες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της Τσεχίας συμπεριλαμβανομένης, οι εκπαιδευτικοί είτε μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα επιλογής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε δεν υπάρχει καμία δυνατότητα εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο πεδίο (Sekowski et al., 2018). Στην Τσεχία, σύμφωνα και με την έρευνα που διεξήχθη το 2010 από τον Simonik, φάνηκε ότι ενώ οι δάσκαλοι γνωρίζουν την ανάγκη παροχής ειδικής εκπαίδευσης στα προικισμένα παιδιά, ωστόσο υποστηρίζουν ότι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση κι έτσι χρειάζεται να αυτοσχεδιάζουν κι επίσης, υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών είναι δύσκολο να γίνει εντός των τυπικών τάξεων. Επιπλέον, εκτός της έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ούτε το κατάλληλο υλικό, ούτε οι συνθήκες για την επιτυχή εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Reid & Boettger, 2015).

Συμπερασματικά, ενώ έχουν υπάρξει κάποιες πρωτοβουλίες προς την ενίσχυση των χαρισματικών παιδιών, η έλλειψη επαρκούς εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με θέματα χαρισματικότητας και η αδυναμία παροχής της απαραίτητης φροντίδας, αναδεικνύει ότι υπάρχουν πολλά ακόμα που πρέπει να προχωρήσουν για να μπορούν τα χαρισματικά παιδιά να λάβουν την εκπαίδευση και τη βοήθεια που χρειάζονται για την αρμονική τους ανάπτυξη, την ψυχική τους υγεία και τη μελλοντική επιτυχία τους.

### 3.8 ΣΛΟΒΑΚΙΑ

Η ιστορία της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών στη Σλοβακία χρονολογείται από τη δεκαετία του 1970, ημερομηνία όπου το Ερευνητικό Ινστιτούτο για την Παιδοψυχολογία άρχισε να ερευνά το αντικείμενο της χαρισματικότητας μέσω της ανάλυσης των ιδιομορφιών των χαρισματικών στα μαθηματικά, τη γλώσσα, τον αθλητισμό και τις τέχνες. Ωστόσο, οι πραγματικές αλλαγές στην εκπαίδευση των χαρισματικών άρχισαν να συμβαίνει από τη δεκαετία του 1990 (Reid&Boettger, 2015).

Σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, ο πρώτος νόμος εισήχθη το 2008 (Νόμος 245/2008), ο οποίος όριζε τους χαρισματικούς μαθητές ως μαθητές με ΕΕΑ και επέτρεπε την ίδρυση ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων για παιδιά υψηλής νοημοσύνης (Reid&Horvathova, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στην πρωτεύουσα Μπρατισλάβα, υπάρχει το Σχολείο για Χαρισματικά Παιδιά (Gifted Children and Grammar School) που είναι ένα από τα λίγα δείγματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποκλειστικά για χαρισματικά παιδιά στην Ευρώπη.

Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με την έκθεση EURYDICE (2006), μόνο δύο χώρες της ανατολικής Ευρώπης έχουν εντάξει τα χαρισματικά παιδιά στην κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), και αυτές είναι η Σλοβακία και η Τσεχία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται, εκτός των ειδικών σχολείων ή/και τάξεων, είναι κυρίως ο εμπλουτισμός, η επιτάχυνση της διδασκαλίας, εξατομικευμένη διδασκαλία και η παρακολούθηση μαθήματα μεγαλύτερων τάξεων (Reid&Horvathova, 2016). Επίσης, σημαντικό ρόλο έχουν αναλάβει ιδιωτικοί φορείς, οι οποίοι παρέχουν απογευματινά μαθήματα ή τα σαββατοκύριακα και θερινές κατασκηνώσεις.

Γενικά, στη Σλοβακία κυριαρχούν δύο μοντέλα εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών: τα χωριστά-ολιγομελή τμήματα προικισμένων παιδικών (έως 12 άτομα) και αυτά που λειτουργούν με στόχο της ενσωμάτωσης, δηλαδή μεικτά τμήματα. Στα χωριστά τμήματα παρέχονται μαθήματα εμπλουτισμού της βασικής ύλης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, επιτάχυνση της διδασκαλίας ύλης, επιπλέον μαθήματα πληροφορικής και αγγλικών, ασχολούνται με ετήσια projects και γενικά, κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη των ανώτερων μορφών σκέψης (δημιουργικότητα και κριτική) καθώς

και η ευημερία των μαθητών (Juraskona, 2006). Ο βασικός στόχος είναι να καλυφθούν οι ΕΕΑ των προικισμένων μαθητών, γι' αυτό εφαρμόζονται οι κατάλληλες μέθοδοι, τεχνικές, δραστηριότητες και προσεγγίσεις. Στα υπόλοιπα σχολεία, οι βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από όλα τα παιδιά είναι οι ίδιες, κι ο λόγος είναι να υπάρχει συμβατότητα της ύλης σε περίπτωση που χρειαστεί να αλλάξει κάποιος μαθητής σχολείο. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος ή ενός προγράμματος που απευθύνεται σε μια ομάδα χαρισματικών μαθητών εντός της τάξης.

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ωστόσο, σύμφωνα και με έρευνα του 2011 που διεξήγαγε το Ερευνητικό Ινστιτούτο Παιδοψυχολογίας και Παθολογίας της Σλοβενίας, οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για εργασία με διανοητικά προικισμένους μαθητές και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση τους παρέχει μόνο ελάχιστες πληροφορίες για το πώς να εργαστούν με χαρισματικούς μαθητές. Γενικά, δεν υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην χαρισματικότητα και επαφίεται στο κάθε πανεπιστήμιο το εάν θα εντάξει μαθήματα χαρισματικότητας. Κατά συνέπεια, υπάρχουν διαθέσιμα κάποια μαθήματα, αλλά κι αυτά έχουν μια παιδαγωγική ή ψυχολογική κατεύθυνση, αλλά όχι διδακτική (Reid & Horváthová, 2016). Εκπαιδευτικά μαθήματα διοργανώνει και το Ερευνητικό Ινστιτούτο Παιδοψυχολογίας και Παθολογίας (VUDPaP) της χώρας, το οποίο είναι και το μόνο που εστιάζει στην έρευνα των ψυχολογικών πτυχών της ανάπτυξης των παιδιών και των νέων (Reid & Boettger, 2015).

Επομένως, ενώ η χώρα δείχνει να έχει θέσει ως προτεραιότητα την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, μέσω του ειδικού εθνικού προγράμματος σπουδών και των ειδικών τάξεων/σχολείων για προικισμένα παιδιά, εντούτοις δεν παρατηρείται αντίστοιχη εξέλιξη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτό, όμως, δημιουργεί πρόβλημα στην επιτυχή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και είναι ένα ζήτημα που πρέπει να επιλυθεί άμεσα, για να επιτευχθεί πρόοδος και βιωσιμότητα στην εκπαίδευση των χαρισματικών κι αυτό διότι, τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν το μέλλον κάθε χώρας και επομένως η εκπαίδευσή τους δεν πρέπει να παραμελείται (ό.π.).

### 3.9 ΔΑΝΙΑ

Στη Δανία, όπως και γενικότερα στις σκανδιναβικές χώρες (Νορβηγία, Σουηδία, Φιλανδία), η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών δεν αποτελεί μέρος της νομοθεσίας ούτε βρίσκεται στις προτεραιότητες της πολιτείας. Έτσι, δε χρησιμοποιείται κανένας συγκεκριμένος όρος γι' αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού και ο κύριος λόγος είναι η αποφυγή πρόκλησης οποιασδήποτε μορφής διάκρισης. Ωστόσο, η αναγνώριση των ατομικών διαφορών αποτελεί βασική κατευθυντήρια γραμμή του σχολικού συστήματος της χώρας (Silverman, 2013).

Επίσης, δεν υπάρχουν επίσημα προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών στην Δανία (Baltzer et al, 2005), όπως συμβαίνει αντίστοιχα και στις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες. Δεν υπάρχουν ειδικές προβλέψεις παρά μόνο κάποια ειδικά σχολεία για προώθηση της μουσικής (π.χ. Γυμνάσιο Sct Anna) και του αθλητισμού (π.χ. η Βασιλική Σχολή Μπαλέτου για ταλαντούχους χορευτές). Η μόνη δυνατότητα που υπάρχει εντός του σχολικού πλαισίου, είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς και ολυμπιάδες.

Κατά συνέπεια, στη Δανία δεν υπάρχουν διαδικασίες αναγνώρισης για τα προικισμένα παιδιά κι επίσης, δεν προσφέρεται ειδική εκπαίδευση για δασκάλους κι έτσι υπάρχουν μόνο λίγοι ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι που είναι ευαισθητοποιημένοι με την εν λόγω κατηγορία μαθητών.

Επομένως, όποιες ειδικές παροχές υπάρχουν για τους προικισμένους, γίνονται μέσω ιδιωτικών πρωτοβουλιών. Μια από αυτές είναι ο όμιλος Gifted Children Denmark, ο οποίος υποστηρίζει τα παιδιά και διοργανώνει θερινές κατασκηνώσεις (Silverman, 2013).

Συμπερασματικά, στο όνομα της ισότητας, τα προικισμένα παιδιά δε λαμβάνουν καμία ειδική μέριμνα στη Δανία κι έτσι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Βέβαια, ακόμα κι αυτή η άρνηση της αναγνώρισης της ύπαρξης χαρισματικών παιδιών, αποτελεί μία μορφή διάκρισης. Επομένως, υπάρχει αδήριτη ανάγκη άμεσης εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς,



ψυχολόγους και άλλες συναφείς ειδικότητες καθώς και τροποποίησης τους αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Πρακτικές, επίσης, όπως η πρόωμη είσοδος ή η επιτάχυνση θεωρούνται απαραίτητες για τους χαρισματικούς μαθητές, οπότε θα πρέπει άμεσα να ληφθούν αποφάσεις και προς αυτή την κατεύθυνση, διότι με το να περιορίζεται η ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, περιορίζονται παράλληλα και οι δυνατότητες ανάπτυξης της ίδιας της χώρας, της Δανίας (ό.π.).

## Κεφάλαιο V: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο & μικρή ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα για πολλά χρόνια η έννοια της χαρισματικότητας δεν ήταν γνωστή (Δημητρός κ.ά., 2022) κι έτσι δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ειδική μέριμνα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές και όποιες νομοθετικές διατάξεις έχουν θεσμοθετηθεί, στην πράξη υπάρχει μικρή ή καθόλου εφαρμογή.

Ξεκινώντας τη δεκαετία του 1980, έγινε μια αρχική προσπάθεια να αναγνωρισθεί η χαρισματικότητα με την ίδρυση των πρότυπων σχολείων, όπου μπορούσαν να φοιτήσουν μαθητές<sup>3</sup> μετά από επιτυχή συμμετοχή σε εξετάσεις που καθόριζαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ωστόσο, λίγο αργότερα υπήρξαν αντιδράσεις με την αιτιολογία ότι ήταν μια εκπαίδευση που απευθυνόταν σε λίγους και δημιουργούσε κατά συνέπεια εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς, οπότε μετατράπηκαν εντέλει σε πειραματικά, όπου η δυνατότητα στο να γίνουν οι μαθητές δεκτοί δινόταν μετά από επιτυχή κλήρωση και όχι γραπτές εξετάσεις, όπως ίσχυε για τα πρότυπα σχολεία (Δαβάζογλου, 2004).

Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1990, ιδρύονται τα αθλητικά και τα μουσικά σχολεία και το 2003 τα καλλιτεχνικά (Υ. Α. 107922/Γ7/2003), τα οποία απευθύνονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι παρουσιάζουν ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις στους αντίστοιχους τομείς (βλ. παράρτημα Ι). Σύμφωνα με τον Δαβάζογλου (2004), αυτά τα σχολεία αφορούσαν σε μια περισσότερο εστιασμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά.

Μία πρώτη προσπάθεια θεσμικής αναγνώρισης της χαρισματικότητας έγινε με τον νόμο 2817 του 2000, στον οποίο βέβαια δεν αναφέρονται ονομαστικά τα χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά ωστόσο, κατά την ερμηνεία του νόμου, μπορούν να ενταχθούν στα

---

<sup>3</sup> όταν αναφέρεται η λέξη μαθητής/-ες, εννοείται και η λέξη μαθήτρια/-τριες, η οποία δεν αναφέρεται για λόγους συντομίας.

άτομα με ΕΕΑ που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα (βλ. παράρτημα Ι).

Έπειτα, τον Μάρτιο του 2003, δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), στα οποία τα προικισμένα παιδιά ονομάζονται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, αναφέρεται ρητώς η αναγκαιότητα αντιμετώπισης των προικισμένων μαθητών ως μαθητών με ΕΕΑ και ότι «...τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση»<sup>4</sup>.

Ακολούθως, με τον νόμο 3194 του 2003 (29 Οκτωβρίου), υπήρξε αναγνώριση των προικισμένων μαθητών και ρητή αναφορά στα άτομα που έχουν «ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα», τα οποία έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια μπορούν να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης<sup>5</sup>. Είναι η πρώτη φορά που γίνεται θεσμική αναφορά στα άτομα με «ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» κι ότι αυτή η κατηγορία μαθητικού πληθυσμού δύναται να τύχει ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης (Τσιάμης, 2006).

Στο ίδιο πλαίσιο, με τον πιο πρόσφατο νόμο, τον 3699 του 2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στο άρθρο 3, παρ. 3 ορίζεται ότι «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή του ομάδα»<sup>6</sup>. Επίσης, στον ίδιο νόμο ορίζεται ότι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ, συμπεριλαμβανομένων κατά συνέπεια και των χαρισματικών, είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Επιπλέον, η νομοθεσία για την επαναλειτουργία των Προτύπων/Πειραματικών σχολείων (Νόμος 3966/2011, βλ. παράρτημα Ι) αναφέρει ως εκπαιδευτικούς στόχους, μεταξύ άλλων, την υποστήριξη της δημιουργικότητας και της αριστείας των μαθητών

---

<sup>4</sup> ΦΕΚ 303/13-3-2003 με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».

<sup>5</sup> Ν. 3194/Α'/20-11-2003 (ΦΕΚ 267/Α'/20-11-2003) με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλα».

<sup>6</sup> 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».

και την ανάδειξη και προώθηση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα (Ρήγα & Ρήγα, 2019).

Τέλος, ένα επιπλέον βήμα που έγινε προς ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και ευρύτερα της κοινωνίας, ήταν η έκδοση του «Οδηγού για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Λόξα, 2004). Ωστόσο, ενώ έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, α) ακόμα υπάρχουν αρκετοί μαθητές ΥΨΙΜ, οι οποίοι δεν έχουν αναγνωρισθεί και κατά συνέπεια, δεν καλύπτονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Riga & Malafantis, 2023) και β) το εκπαιδευτικό περιβάλλον που τους προσφέρεται είναι συνήθως ανεπαρκές, γι' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργήσει ταχύτερα και πιο στοχευμένα για την κάλυψη των αναγκών των προικισμένων μαθητών, έτσι ώστε να καρπωθεί στη συνέχεια τα οφέλη αυτής της υποστήριξης (Theodoridou, 2022).

## **5.2 Χαρισματικότητα κι Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Αν και οι λέξεις χάρισμα και ταλέντο<sup>7</sup> έχουν ρίζες αρχαιοελληνικές (Theodoridou, 2022), παρόλα αυτά στην Ελλάδα δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, με συνέπεια να παραμένουν μια παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού αν και ο αριθμός τους στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με βάση διεθνή στατιστικά στοιχεία, φτάνει περίπου τους 40.000 μαθητές (Ματσαγγούρας, 2005).

Ενώ, ήδη από το 2003, τα προικισμένα άτομα εντάσσονται στα άτομα με ΕΕΑ και δικαιούνται ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης, ίδια με αυτή των ατόμων που αποκλίνουν από το μέσο όρο των συνομιλικών τους προς τα κάτω στις κλίμακες στάθμισης νοημοσύνης, ωστόσο τα χαρισματικά παιδιά, αν και αποτελούν τον ίδιο

---

<sup>7</sup> ΕΤΥΜ. Αντιδάν. < (άμεσο δάνειο) ιταλ. talento < λατ. talentum «μονάδα βάρους και συναλλαγών» < αρχαία ελληνική τάλαντον (Μπαμπινιώτης, 2008)

αριθμητικά πληθυσμό, δεν έχουν τύχει ανάλογης αντιμετώπισης έως τώρα. Ωστόσο, θα μπορούσαν, σύμφωνα και με τον νόμο, αντίστοιχες πρακτικές που εφαρμόζονται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν νοητική υστέρηση, να ισχύσουν και για τους προικισμένους, όπως είναι τα ειδικά σχολεία, παράλληλη στήριξη, ειδικές ομάδες σε τυπικές τάξεις, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης ή όμιλοι ενδιαφερόντων.

Βέβαια, με την εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» το 2002, η οποία στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και τη λειτουργία του «Ολοήμερου Σχολείου», έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει περαιτέρω τον χαρισματικό μαθητή (Λόζα, 2004). Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να συμβεί εάν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τις συγκεκριμένες απαιτήσεις και προϋποθέσεις της διδασκαλίας των μαθητών ΥΨΙΜ, μιας και η εκπαίδευση που έχει λάβει από τα πανεπιστήμια απευθύνεται σε μαθητές που βρίσκονται στο μέσο όρο με αποτέλεσμα να μην έχουν διδαχθεί τα απαραίτητα εργαλεία και μεθόδους για την εκπαίδευση των χαρισματικών (Αντωνίου, 2009).

Επομένως, το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν έχει σταθεί δίπλα στους χαρισματικούς μαθητές. Το μοναδικό κριτήριο ένταξης στις τάξεις είναι η ηλικία, με συνέπεια τα παιδιά να αμφιταλαντεύονται μεταξύ του αν θα ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν τον μέσο όρο, ή θα θεωρηθούν ασυνήθιστοι και ασυμβίβαστοι (Winner, 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009), η μέθοδος διδασκαλίας της σχολικής ύλης στηρίζεται στην τριπλή επανάληψη του περιεχομένου (το πρόβλημα των τριών φορών), που οδηγεί τους προικισμένους μαθητές στην απογοήτευση και την ανία και κατά συνέπεια στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, την υποεπίδοση αλλά και την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Έτσι, στο ελληνικό σχολείο δεν παρέχονται οι απαραίτητες διδακτικές, μαθησιακές και διοικητικές συνθήκες για την αναγνώριση και τη γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των προικισμένων μαθητών (Ρίζος Σ., 2011), μιας και στηρίζεται στη μαζικοποίηση της γνώσης (“one for all” instruction) και υπάρχει έλλειψη δομών και εκπαιδευτικών τεχνικών (Riga & Malafantis, 2023).

Θετικό βήμα υπήρξε η ίδρυση των αθλητικών, μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων, για να αναπτύξουν οι ταλαντούχοι μαθητές τα ιδιαίτερα ταλέντα τους ωστόσο, στην Ελλάδα, η ενασχόληση με τα προικισμένα παιδιά γίνεται κυρίως από εξωσχολικά κέντρα και οργανισμούς.

Η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, επί παραδείγματι, διεξάγει ετήσιους διαγωνισμούς στα μαθηματικά, τη φυσική και τη χημεία κι έτσι δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές που έχουν εξαιρετικές επιδόσεις να συναγωνιστούν με άλλους μαθητές από όλο τον κόσμο και να διακριθούν.

Επίσης, το Κολλέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη, ξεκίνησε τη λειτουργία του Κέντρου για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά (CTY Greece) το 2013 [το οποίο είναι και μέλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την Υψηλή Ικανότητα (ECHA)], σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins και με χορηγό το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος». Εκεί, παρέχονται εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθημερινά αλλά και τα Σαββατοκύριακα, διαδικτυακά αλλά και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών και προωθούνται καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές (Riga & Malafantis, 2023).

Τέλος, δύο ακόμα ιδιωτικοί οργανισμοί ασχολούνται στην Ελλάδα με την αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών, η MENSA Ελλάδας από το 2010 και η Χαρισμάθεια από το 2012. Η Χαρισμάθεια προσφέρει και εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, ωστόσο είναι εθελοντικά και συνεπώς επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία του κάθε παιδαγωγού οπότε ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε αυτά έως τώρα.

### **5.3 Χαρισματικότητα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών**

Ενώ, όπως έχει διαφανεί από της έως τώρα ανάλυση, έχουν υπάρξει ορισμένες δειλές προσπάθειες νομοθετικής ρύθμισης, εντούτοις ακόμα δεν έχει τηρηθεί η προτροπή του

Συμβουλίου της Ευρώπης ήδη από το 1994 (Σύσταση 1248/1994), το οποίο συνέστησε στα ευρωπαϊκά κράτη την προώθηση ερευνητικών προγραμμάτων, την ψήφιση νόμων και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους προικισμένους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2008).

Τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα με διαφορετικό περιεχόμενο και πιο ευέλικτα καθώς και ποικίλες εμπειρίες (Αντωνίου, 2009). Με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ το 2003 έγινε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Λόξα, 2003) καθώς και να παρέχονται «ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση» σε όλους. Επίσης, η εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» το 2002 και η λειτουργία του «Ολοήμερου Σχολείου» κινήθηκαν προς την ίδια κατεύθυνση ωστόσο, στην πράξη οι χαρισματικοί μαθητές εξακολουθούν να βρίσκονται μέσα σε τυπικές σχολικές τάξεις, χωρίς να λαμβάνουν την ιδιαίτερη φροντίδα που χρειάζονται.

Βέβαια, ακόμα κι εντός των τυπικών τάξεων, θα μπορούσαν να στηριχθούν οι προικισμένοι μαθητές μέσω της χρήση νέων τεχνολογιών, δημιουργικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και την επιτάχυνση (Παπανδρέου, 2013). Επίσης, θα πρέπει να προβλεφθούν «τάξεις υποδοχής» για χαρισματικούς μαθητές καθώς και παραγωγή επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για μαθητές ΥΨΙΜ.

Εν κατακλείδι, πρέπει να αναγνωρισθούν άμεσα οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να δημιουργηθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαλεία που θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες τους, να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους.

#### **5.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση, αξιολόγηση κι ενθάρρυνση της χαρισματικότητας είναι καίριος και γι' αυτό χρειάζεται να λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση (Λόξα, 2004).

Ωστόσο, στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη υποχρεωτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών - τόσο στην αρχική τους εκπαίδευση όσο κι όταν είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί - σχετικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, κι ακόμα περισσότερο με ζητήματα σχετικά με τη χαρισματικότητα (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Συνεπώς δεν εξοπλίζονται με τις απαραίτητες πληροφορίες, μεθόδους και τα κατάλληλα εργαλεία κι έτσι αδιαφορούν για την περαιτέρω ανάπτυξη των ταλέντων και των ενδιαφερόντων αυτών των μαθητών (Αντωνίου, 2009).

Οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια για τη διδασκαλία προικισμένων παιδιών και επίσης δεν υπάρχει και κατάλληλη κατάρτιση όσο διάστημα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί (Pigiaki, 1995; Starida, 1995 όπως αναφέρεται στο Riga & Malfantis, 2023). Επιπλέον, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χαρισματικότητα είναι κάτι ευρύτερο ως έννοια, εντούτοις, όταν αξιολογούν τους μαθητές ως προς τη χαρισματικότητά τους, βασίζονται κυρίως στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και σε μικρότερο βαθμό, στη δημιουργικότητα παραγνωρίζοντας άλλες παραμέτρους (Riga & Malfantis 2023). Επίσης, και σε έρευνες του Ρίζου (2011) προέκυψε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενημέρωσή τους περί αναγνώρισης και διαχείρισης των προικισμένων μαθητών, είναι ότι δεν λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση κατά τη φοίτηση στα παιδαγωγικά τμήματα ούτε κάποια ενημέρωση ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από τα επίσημα όργανα του κράτους.

Ωστόσο, και μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Polyzoroulou κ.ά. το 2014 και αφορούσε στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους προικισμένους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία με μαθητές ΥΨΙΜ και είχαν γνώσεις ειδικής αγωγής, έδειχναν και μια θετικότερη στάση προς τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών.

Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η άμεση επιμόρφωση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών. Διότι, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή καθορίζει την ανάπτυξη των κινήτρων και



των ενδιαφερόντων των προικισμένων μαθητών (Αντωνίου, 2009) και διασφαλίζει ότι οι μαθητές θα εκδηλώσουν τα ταλέντα τους και δε θα αποσυρθούν, λόγω της έλλειψης προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον (Renzulli J. , 2003). Ωστόσο, εκπαιδευτικοί που δε γνωρίζουν ή δεν εκτιμούν τη χαρισματικότητα, μπορεί να θεωρήσουν ότι μια ενδεχόμενη απόσυρση και η μειωμένη επίδοση είναι αποτέλεσμα τεμπελιάς και να μη δώσουν τη δέουσα προσοχή ή να δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση ότι μόνο όσοι παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση, είναι οι χαρισματικοί (Αντωνίου, 2009).

Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς δε σχετίζεται με άγνοια, αλλά φόβο ότι "απειλείται" η αυθεντία τους και γι' αυτό πολλοί προτιμούν τον μέσο μαθητή και θεωρούν την παρουσία ενός προικισμένου μια λιγότερο αρεστή πρόκληση (Gifted Education Research and Resource Centre, 2001). Υπάρχει, δηλαδή, περίπτωση η κριτική σκέψη, η περιέργεια και η εξαιρετική νοητική ικανότητα των προικισμένων μαθητών να οδηγήσει τον δάσκαλο σε επίθεση και σαρκασμό απέναντί τους (Αντωνίου, 2009). Επομένως, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να στοχεύει σε συνεχή επιμόρφωση και να είναι ευέλικτος, με διάθεση για αυτοκριτική κι αυτοαξιολόγηση, εάν θέλει να έχει μια θετική και αποδοτική συνεργασία με χαρισματικούς μαθητές (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999)

Διαφορετικά, αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές από την πλευρά του δασκάλου, καθώς και η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές ΥΨΙΜ σε χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία (Αντωνίου, 2009). Σύμφωνα με έρευνα της Gross (1993), το 60% των προικισμένων μαθητών παρουσιάζει υποεπίδοση και σύμφωνα με τον Rimm (1986), η πλειονότητα αυτών των μαθητών παρουσιάζει χαμηλή αυτοεικόνα.

Για να αναπτύξουν λοιπόν, όλα τα παιδιά, τις δυνατότητές τους στο ακέραιο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν πάνω σε διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές και κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης αλλά και στο πλαίσιο της ΔΒΜ. Είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τις κατάλληλες μεθόδους, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, και να γνωρίσουν τις τεχνικές για αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός των μεικτών τάξεων (Λόξα, 2004), έχοντας στη συνέχεια τη δυνατότητα να δουλέψουν αποτελεσματικά σε τάξεις πολλαπλών ταχυτήτων.

## 5.5 Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισής τους

Η ελάχιστη έως ανύπαρκτη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χαρισματικότητα, η δόμηση του ελληνικού σχολείου μόνο με ηλικιακά κριτήρια, ο προσανατολισμός στον μέσο όρο, η έλλειψη ειδικών διδακτικών εγχειριδίων, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης από την επίσημη πολιτεία, συνιστούν σημαντικά εμπόδια στην αναγνώριση και υποστήριξη της χαρισματικότητας εντός του σχολικού πλαισίου (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Επίσης, σύμφωνα με την έκθεση Ευρυδίκη (2006), φαίνεται ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επίσημες διαδικασίες επισήμανσης των χαρισματικών κι επιπλέον, οι μοναδικές πολιτικές ενίσχυσής τους είναι είτε μέσω των «ειδικών» σχολείων (αθλητικών, μουσικών, καλλιτεχνικών) είτε μέσω της συμμετοχής τους σε διαγωνισμούς και διεθνείς «ολυμπιάδες» σε πεδία όπως η βιολογία, η χημεία, τα μαθηματικά, η ρομποτική, οι φυσικές επιστήμες κ.ά.

Ωστόσο, οι χαρισματικοί μαθητές, όπως και όλοι οι μαθητές, έχουν δικαίωμα στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση ειδικά στο πλαίσιο της ισότιμης εκπαίδευση για όλους (Ρήγα, 2019). Κατά συνέπεια, μια αναπροσαρμογή του ΑΠΣ, η οποία θα είναι προσανατολισμένη στους προικισμένους μαθητές, είναι απαραίτητη και θα πρέπει να περιέχει α) διαφοροποίηση της ύλης ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών, β) μεθόδους διδασκαλίας που ενισχύουν μια σε βάθος μάθηση του αντικειμένου και γ) εμπλουτισμό του κοινού ΑΠΣ (Tomlinson, 2014).

Ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στο κοινό ΑΠΣ ως προς α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) το διδακτικό πλαίσιο, γ) τις ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες και δ) τις τεχνικές παρουσίασης της νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008). Θα πρέπει δηλαδή με δημιουργικές δραστηριότητες να κρατά το ενδιαφέρον των μαθητών, να αναπτύσσει τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη αξιοποιώντας παράλληλα τις νέες τεχνολογίες και παρέχοντας διαδραστικές ασκήσεις σεβόμενος πάντα την προσωπικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

Θα πρέπει δηλαδή, αφού προσδιορισθούν οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, να ικανοποιηθούν έγκαιρα οι ανάγκες του με τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάλληλα προσαρμοσμένων, προλαμβάνοντας ενδεχόμενη αποδυνάμωση των κινήτρων των μαθητών και συνακόλουθη σχολική αποτυχία (Ρήγα, 2020).

Επομένως, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές ΥΨΙΜ στην Ελλάδα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ποιοτικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και η ύπαρξη οράματος, διαλόγου, συνεργασίας, επεξεργασμένη παιδαγωγική φιλοσοφία, καθορισμός διαθεματικών δραστηριοτήτων, σαφώς προσδιορισμένος σκοπός του προγράμματος και αναλυτική διατύπωση των στόχων (Ματσαγγούρας, 2005, 2008). Επιπλέον, μια τροποποίηση του υπάρχοντος ΑΠΣ αλλά και η συστηματική προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θα βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2008). Επίσης, πρέπει να προχωρήσουν οι απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και τέλος, να γίνουν αξιολογήσεις της έως τώρα πορείας και να διατεθούν πόροι για την περαιτέρω ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων. Τέλος, επιπλέον μέτρα μέριμνας για τους προικισμένους μαθητές θα μπορούσαν να είναι τα ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις εντός των σχολείων, η επιτάχυνση καθώς και κέντρα ειδικών ενδιαφερόντων που θα διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ικανότητες και τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

## Κεφάλαιο VI: Συγκριτική Ανάλυση Ευρημάτων

Σε συνέχεια της Συμφωνίας της Σαλαμάνκα το 1994, τα περισσότερα κράτη της δυτικής Ευρώπης ενθαρρύνθηκαν στο να αναπτύξουν μια «Συμπληρωματική Εκπαίδευση» για τα χαρισματικά παιδιά, εντός του σχολικού πλαισίου (Λόζα, 2004). Βέβαια, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά δεν είναι ομοιογενής σε όλες τις χώρες καθώς η εκπαίδευσης εμπίπτει στην αρμοδιότητα των εθνικών κρατών. Έτσι, ορισμένα κράτη ακολουθούν την προσέγγιση της συμπερίληψης, ενώ κάποια άλλα θεωρούν τα χαρισματικά παιδιά ως μια ομάδα με ΕΕΑ (Łubianka & Sękowski, 2013). Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), οι χώρες που εντάσσουν τους χαρισματικούς μαθητές υπό την ομπρέλα των μαθητών με ΕΕΑ είναι η Ελλάδα, η Γαλλία, η Σλοβενία, η Εσθονία, η Τσεχία και η Σλοβακία (βλ. παράρτημα II).

Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2009), φαίνεται ότι η «ενσωματωμένη» χαρισματική εκπαίδευση είναι ο πιο κοινός τύπος διευθέτησης, που σημαίνει ότι οι χαρισματικοί μαθητές, όχι μόνο εκπαιδεύονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, αλλά και μέσα στις ίδιες τάξεις. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν διαφορές στη διδασκαλία, με προσαρμογές και τροποποιήσεις του γενικού προγράμματος σπουδών. Αυτές αφορούσαν στην εξατομικευμένη στήριξη, η οποία παρέχεται σε 20 χώρες, η επιτάχυνση σε 19 χώρες, ο εμπλουτισμός σε 19 χώρες καθώς και υπηρεσίες συμβουλευτικού χαρακτήρα, όπως είναι ο θεσμός των «μεντόρων», σε 11 χώρες.

Επιπλέον, σε κάποιες χώρες, όπως είναι η Δανία, η Γερμανία, η Ουγγαρία και η Ολλανδία, ακολουθείται η μεικτή προσέγγιση, όπου συνυπάρχουν ειδικές και γενικές τάξεις εντός του σχολείου. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση ακολουθείται προαιρετικά σε 15 χώρες, υποχρεωτικά σε Γερμανία, Ισπανία, Σλοβενία ενώ σε πέντε χώρες, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Νορβηγία, δεν είναι διαθέσιμη. Συμπερασματικά, οι χώρες που εφαρμόζουν τις περισσότερες πρακτικές είναι η Αυστρία, η Γερμανία, η Ολλανδία και η Φιλανδία (βλ. παράρτημα).

Επομένως, η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών έχει σχεδιάσει ειδικές πολιτικές για μαθητές ΥΨΙΜ και υπάρχουν κοινές τάσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε πολλές χώρες, κυρίως της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης, για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), η διαφοροποιημένη διδασκαλία ή το διαφοροποιημένο ΑΠΣ, η επιτάχυνση και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, είναι πρακτικές που ακολουθούνται ευρέως (βλ. πίνακας 8, παράρτημα II). Πιο αναλυτικά, οι πιο διαδεδομένες πρακτικές είναι (βλ. παράρτημα II, πίνακα 8&9):

- Αναγνώριση: Η αναγνώριση αποτελεί το πρώτο βήμα για την εξατομίκευση των αναγκών και την παροχή προγραμμάτων και υποστήριξης που ταιριάζουν στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών. Ο τρόπος επισήμανσης διαφέρει σε κάθε χώρα και μπορεί να γίνει μέσω σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης ή των βαθμών του σχολείου ή ψυχολογικών τεστ ή μέσω επισήμανσης του εκπαιδευτικού/γονέα/ειδικού, με αυτοπρόταση ή κριτήρια που έχουν θέσει συγκεκριμένοι οργανισμοί.
- Πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο ή υπερπήδηση τάξης: Πρόκειται για δύο ευρέως αποδεκτές μεθόδους επιτάχυνσης που έχουν εφαρμοσθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Αντωνίου, 2009).
- Εμπλουτισμός της ύλης: Γίνεται προσπάθεια τα προγράμματα να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και να τους επιτρέπουν να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους, έτσι ώστε να αποφεύγεται η ανία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Ειδικά σχολεία για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά: Ορισμένες χώρες έχουν ειδικά σχολεία που απευθύνονται αποκλειστικά στα προικισμένα παιδιά (Αυστρία, Γερμανία, Σλοβακία, Τσεχία, Γαλλία, Ουγγαρία, Φιλανδία, Πορτογαλία και Πολωνία). Επίσης, σε ορισμένες χώρες υπάρχουν σχολεία που απευθύνονται σε μαθητές που παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν τομέα (π.χ. μουσική, επιστήμες, αθλητισμός κ.ά.) και παρέχουν τις απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές για την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού τους (π.χ. Ελλάδα).
- Παράλληλες τάξεις εντός του σχολικού πλαισίου: Μόνο λίγες χώρες δίνουν αυτή τη δυνατότητα στους μαθητές (π.χ. Τσεχία, Ολλανδία, Γερμανία). Το προικισμένο παιδί παρακολουθεί κάποιο/α μάθημα/τα στην παράλληλη τάξη κι έπειτα επιστρέφει στην κανονική του τάξη για να συνεχίσει τα υπόλοιπα μαθήματα με

τους συμμαθητές του. Αποτελεί μια πρακτική που εφαρμόζεται σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη, ωστόσο θα μπορούσε να θεωρηθεί και να επικριθεί ως διαχωρισμός (Αντωνίου, 2009).

- Εξατομίκευση και ευελιξία: Προσφέρονται εξατομικευμένα προγράμματα και μεθοδολογίες διδασκαλίας που ταιριάζουν στις ατομικές ικανότητες και ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών. Ωστόσο, λίγες χώρες παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τα απαραίτητα εργαλεία και γνώσεις για την αποτελεσματική υποστήριξη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών (βλ. πίνακα 10).

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως οι σκανδιναβικές, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής προσέγγισης και της αρχής της ισότητας, δεν είχαν καμία ειδική εκπαιδευτική ρύθμιση για τους προικισμένους μαθητές και μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αυτών των χωρών θεωρούσε ότι εάν συνέβαινε, θα ήταν αντιδεοντολογικό και ελιτίστικο. Ωστόσο, και στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης εφαρμόζονται πρακτικές, στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών και της εκπαίδευσης για όλους, οι οποίες βοηθούν τα χαρισματικά παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους.

Συγκρίνοντας την ελληνική πραγματικότητα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές των υπόλοιπων κρατών μελών που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, παρατηρείται ότι στην Ελλάδα, τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν λάβει τη δέουσα προσοχή από την πολιτεία και παραμένουν μια παραμελημένη ομάδα μαθητών (Ζαρμπούτη, 2018). Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή, μπορεί να χαρακτηριστεί απογοητευτική, με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν ειδικά προγράμματα ή ιδιαίτερη μέριμνα για αυτή την κατηγορία πληθυσμού (Φουστάνα, 2007), παρά το ότι τυπικά εντάσσονται στους μαθητές με ΕΕΑ από το 2003. Τα πρότυπα σχολεία και τα αθλητικά/μουσικά/καλλιτεχνικά γυμνάσια/λύκεια που λειτουργούν στην Ελλάδα, η καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης» στα σχολεία από το 2002 καθώς και η λειτουργία του «Ολοήμερου Σχολείου» αποτελούν ενδεχομένως δομές και πρακτικές

προσανατολισμένες προς αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο προγράμματα εμπλουτισμού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα μια σαφής εκπαιδευτική στρατηγική από την πλευρά της πολιτείας είναι απαραίτητα για να υπάρξει ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για αυτή την κατηγορία μαθητών.

Ορισμένοι επιπλέον προβληματισμοί που μπορούν να εκφραστούν σχετικά με την εκπαίδευση των προικισμένων στην Ελλάδα αφορούν στα εξής ζητήματα:

- Αναγνώριση χαρισματικών ατόμων: Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η αναγνώριση και διάγνωση των προικισμένων μαθητών επαφίεται στον εκπαιδευτικό (ο οποίος δεν έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα, οπότε δε γνωρίζει) και στο οικογενειακό περιβάλλον, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ούτε επίσημες διαδικασίες ούτε αντικειμενικά κριτήρια για την ένταξη των μαθητών στους χαρισματικούς.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με ένταξη υποχρεωτικών μαθημάτων χαρισματικότητας στο βασικό προγράμματα σπουδών, αλλά και σε επίπεδο μεταπτυχιακού, με ένταξη αντίστοιχων μαθημάτων στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που σχετίζονται με ειδική αγωγή. Υπάρχει ανάγκη εξοικείωσης των δασκάλων με μεθόδους όπως η εξατομίκευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην κοινή τάξη, πρακτική στην οποία καταφεύγει ευρέως η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τις κατάλληλες μεθόδους, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, και να γνωρίσουν τις τεχνικές για αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός των μεικτών τάξεων (Λόζα, 2004), έχοντας στη συνέχεια τη δυνατότητα να δουλέψουν αποτελεσματικά σε τάξεις πολλαπλών ταχυτήτων.
- ΑΠΣ: Πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και να δίνεται η δυνατότητα και τα εργαλεία για εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Επιτάχυνση: Όταν διαπιστώνεται ότι ένας μαθητής είναι μαθησιακά, ψυχολογικά και κοινωνικά ώριμος, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εγγραφεί πρόωρα στην πρώτη τάξη του Δημοτικού ενώ για όσους φοιτούν ήδη, να

μπορούν να υπερπηδήσουν μία ή ακόμα και δύο τάξεις, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ηλικιακή διαφορά μεγαλύτερη των 18 μηνών μεταξύ των μαθητών (Ματσαγούρας, 2005).

- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών: Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος με το να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, και ειδικά των προικισμένων.

Γενικά, θα πρέπει να αναπτυχθούν άμεσα οι κατάλληλες στρατηγικές, μέσα, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας που μπορούν να προσαρμοστούν στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Είναι ηθική και παιδαγωγική υποχρέωση της Ελλάδας να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητών και να τους παρέχει εκπαίδευση αντίστοιχη με το επίπεδό τους, όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Αποτελεί θεμελιώδες, αδιαμφισβήτητο δικαίωμα κάθε παιδιού, κατοχυρωμένο κι από το ελληνικό σύνταγμα, η πρόσβαση σε μια εκπαίδευση ανάλογη των εκπαιδευτικών του αναγκών, οπότε η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να προσαρμόσει άμεσα ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο.

Κλείνοντας τη συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων, πρέπει να τονισθεί ότι τόσο στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες όσο και στην Ελλάδα, υπάρχουν ακόμα βήματα που πρέπει να γίνουν για να μπορέσουν οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν πλήρως τα ταλέντα τους και το δυναμικό τους. Ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν γίνει προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο σε όλες τις χώρες, αυτές οι παρεμβάσεις απευθύνονται σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις, αποκλείοντας ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού συνόλου το οποίο παρουσιάζει υποεπίδοση ή/και παραβατική συμπεριφορά ή είναι μαθητές «διπλής ιδιαιτερότητας».

Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με την αναγνώριση και την ορθή εκπαίδευση των χαρισματικών, κάτι που συμβαίνει στις περισσότερες χώρες που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία, τόσο στην υπόλοιπη Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κρίσεις τους σχετικά με τους μαθητές να είναι υποκειμενικές και να διακατέχονται κατά συνέπεια από προκαταλήψεις σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική παρέλευση, την εμφάνιση των γραπτών και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο μαθητής (Λόξα, 2004). Συνεπώς, αποτελεί



αδήριτη ανάγκη να υπάρξει επιπλέον εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευση παιδιών ΥΨΙΜ, διότι τα χαρισματικά παιδιά είναι το μέλλον κάθε χώρας και επομένως η εκπαίδευσή τους δεν θα πρέπει να παραμελείται (Reid & Horváthová, 2016).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο στόχος κάθε δημοκρατικής πολιτείας πρέπει να είναι η βελτίωση και η αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου, ώστε να δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η χαρισματικότητα, ως ορισμός, ερμηνεία και πεδίο επιστημονικής θέασης έφερε στο φως ένα σύνολο παιδιών, με ανομοιογενή προσωπικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά αλλά εξαιρετική δυναμική. Ωστόσο, η χαρισματικότητα απαιτεί ειδική εκπαίδευση διότι, χωρίς ειδική μέριμνα, τα χαρισματικά παιδιά καταλήγουν σε υποεπίδοση (Silverman, 2013) και ανάπτυξη ανίας, αρνητικότητας απέναντι στο σχολείο και εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας είναι η ασύγχρονη ανάπτυξη μεταξύ της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής ανάπτυξης ενός παιδιού (Morelock, 1992· Αντωνίου, 2008). Έτσι, λόγω αυτής της ασυγχρονίας και των δυσκολιών που αυτή προκαλεί στα παιδιά, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου μέσω της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των τριών αλληλεξαρτώμενων συστημάτων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Όπως αναφέρει ο Μανωλάκος (2010), το άγχος της οικογένειας, η λάθος αντιμετώπιση από το σχολείο καθώς και η παρεμπόδιση των ικανοτήτων τους μπορούν να καταστούν ανασταλτικοί παράγοντες στην εκδήλωση της χαρισματικότητας, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη. Άλλοι λόγοι που τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα είναι η αδυναμία τους να συναναστραφούν με εξίσου χαρισματικά παιδιά της ηλικίας τους (Winner, 1996, 2000), το ότι είναι πιο ευαίσθητα σε στρεσογόνους παράγοντες, λόγω των αυξημένων γνωστικών ικανοτήτων τους (Neihart, 1999) και η τελειομανία που τα χαρακτηρίζει και τα οδηγεί σε συγκρούσεις με τον περίγυρό τους με συνακόλουθα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα (Nugent, 2000).

Επομένως, λόγω όλων των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που έχουν αναφερθεί στην παρούσα έρευνα, τα προικισμένα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν συναισθηματική ανεπάρκεια και δυσλειτουργία, σε βαθμό που χρήζει επιστημονικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Hollingworth, 1942· Silverman, 1983· Tannenbaum, 1983· Peterson, 2009).

Επίσης, μια ιδιαίτερη κατηγορία χαρισματικών που αναφέρθηκαν και σε προηγούμενα κεφάλαια και είναι οι «διπλά ιδιαίτεροι» μαθητές, δηλαδή αυτοί που παράλληλα με τη χαρισματικότητα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν πρέπει να παραμελούνται μιας και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο μη ομαλής συναισθηματικής ανάπτυξης (Λόξα, 2004·Ρίζος, 2011) λόγω του ότι οι γονείς τους δεν κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους κι επίσης, νιώθουν απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Silverman, 1997). Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι οι προικισμένοι μαθητές, ως ξεχωριστή ομάδα υπό την ομπρέλα της ειδικής αγωγής, χρήζει ειδικής προστασίας και μεταχείρισης (Bochkareva, et al., 2018).

Ωστόσο, στην Ελλάδα, η ανεπαρκής εκπαιδευτική προσέγγιση και η έλλειψη ειδικού σχεδιασμού για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών παιδιών, έχει αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική τους υγεία με συνέπειες στη μετέπειτα εξέλιξή τους (Μανωλάκος, 2009). Επίσης, παρά την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου από το 2003, η ελλιπής ή ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την αναγνώριση της χαρισματικότητας, η έλλειψη ειδικών διδακτικών συγγραμμάτων, η είσοδος και η παραμονή στο ελληνικό σχολείο μόνο με ηλικιακά κριτήρια καθώς και η πλημμελής υποστήριξη από την πολιτεία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999), καθιστούν σαφές ότι, εκτός από την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου, είναι απαραίτητο να υπάρξουν πιο συγκεκριμένες παρεμβάσεις για την πλήρη κάλυψη των αναγκών αυτής της ομάδας μαθητών. Συγκεκριμένα, μια αναπροσαρμογή του ΑΠΣ, η οποία θα περιέχει διαφοροποίηση της ύλης, δυνατότητα εμπλουτισμού του κοινού ΑΠΣ και μεθόδους διδασκαλίας που θα εμβαθύνουν στο εκάστοτε αντικείμενο (Tomlinson, 2014) καθώς και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρεμβαίνουν στο κοινό ΑΠΣ ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους με παράλληλη προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητα και θα βοηθήσουν τα χαρισματικά παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2008).

Συνεπώς, είναι εμφανής ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι όμως δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στο να διακρίνουν ή να διαχειριστούν τη χαρισματικότητα σε ένα παιδί (Ρίζος, 2011). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωσή τους σε θέματα αναγνώρισης και εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν έγκαιρα τις ανάγκες τους και με τις κατάλληλες μεθόδους εξατομικευμένης διδασκαλίας και την κατάλληλη προσαρμογή των

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να προλαμβάνουν ενδεχόμενη αποδυνάμωση των κινήτρων των μαθητών και συνακόλουθη σχολική αποτυχία (Ρήγα, 2020).

Σχετικά με τα εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, η Γερμανία, η Αυστρία και η Ολλανδία διαθέτουν τις περισσότερες παροχές για τους χαρισματικούς (βλ. παράρτημα II). Ωστόσο, σε όλες τις χώρες παρατηρείται μια ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα. Σύμφωνα και με τις προτάσεις της ΕΟΚΕ (2013) προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη μέλη, θα πρέπει να εκπονηθούν πρόσθετες μελέτες και έρευνες και να υιοθετηθούν μέτρα ενίσχυσης της διαφορετικότητας όλων των προσώπων, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν εντός της ΕΕ και να αποτραπεί «διαρροή εγκεφάλων» προς άλλες περιοχές του κόσμου. Έτσι, προτείνει ως εργαλεία τη συνεργατική μάθηση και την άτυπη εκπαίδευση, διαπιστώνει την ανάγκη αρχικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την ανάγκη εφαρμογής περαιτέρω εκπαιδευτικών μέτρων για τους χαρισματικούς μαθητές. Επισημαίνει μάλιστα ότι απαιτείται η ενεργός συμμετοχή ολόκληρης της κοινωνίας, δηλαδή η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών, εκπαιδευτικών, επιστημόνων, κοινωνικών εταίρων και πολιτικών ιθυνόντων, για τον εντοπισμό των προικισμένων ατόμων.

Σύμφωνα με τη Λόξα (2004), η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών προϋποθέτει διεθνώς, κατά συνέπεια και στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας:

- α) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού,*
- β) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους,*
- γ) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα ή το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και*
- δ) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται.*

Ωστόσο, εκτός από τα προαναφερθέντα, η οικογένεια είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ανάδειξης και αξιοποίησης της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τους Mönks & Pflüger (2005), η πρόοδος στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης εξαρτάται από

τη συμβολή των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των επαγγελματιών, των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών και, φυσικά, των γονέων και θετική έκβαση μπορεί να σημειωθεί μόνο εάν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία μεταξύ αυτών των ομάδων.

Επίσης, σύμφωνα και με την Jane Piirto, Διευθύντρια του Τμήματος Ανάπτυξης Ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland, έξι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών ΥΨΙΜ: η οικογένεια, η κοινωνία, το σχολείο, τα γονίδια, το φύλο και η τύχη (Ματσαγγούρας, 2008).

Κατά συνέπεια, η εστίαση στη συμμετοχικότητα και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, θα διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, συνεπώς και οι χαρισματικοί, θα έχουν την ευκαιρία να ευδοκιμήσουν και να συνεισφέρουν τα μοναδικά τους talέντα στην κοινωνία. Με την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης, οι ευρωπαϊκές κοινωνίες θα καλλιεργήσουν μια γενιά ατόμων τα οποία, αποδεχόμενα τον εαυτό τους, θα συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κοινωνία και θα διαπρέψουν στους τομείς ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Εν κατακλείδι, όπως τονίζεται και από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2003), «ότι είναι καλό για τους μαθητές με ΕΕΑ, είναι καλό για όλους τους μαθητές» και μπορεί να γίνει ένα σημείο εκκίνησης για να επανεξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται επί του παρόντος η συνήθης διδασκαλία και μάθηση.

Ωστόσο, κατά την ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, στην Ευρώπη και την Ελλάδα, είναι απαραίτητο να ακούγεται και η φωνή των ίδιων των χαρισματικών νέων (Διακήρυξη της Λισαβόνας, 2007), εάν θέλουμε μια κοινωνία που σέβεται τη διαφορετικότητα και μια πολιτεία που ενδιαφέρεται για την ατομική και συλλογική ευημερία των πολιτών της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Absatova, M. A., Talgat, E., Almash, T., Gauhar, K., & Assel, T. (2014). Personal Peculiarities of Gifted Children Development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 136, 400-404. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.348
- Αλαχιώτης, Στ. Ν. (2008). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. *Το Βήμα*. 24 Νοεμβρίου 2008. <https://www.tovima.gr/2008/11/24/science/mythoi-kai-alitheies-gia-ta-xarismatika-paidia/>
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Τεύχος Β'. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. Σ. & Ξυπολιτά, (2012). Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*», 11-13 Μαΐου 2012.
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale)*. (E. S. Kite, Trans.). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11069-000>
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P., & Konovalova, E. (2018). Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 251-265.
- Brazzotto, M., & Phelps, C. (2021). Global principles for professional learning in gifted education and Italian primary teachers. *The International Journal of Talent Development and Creativity*, 9(1&2), 123-142. <https://world-gifted.org/World-Gifted-Newsletter/wg-41%281%29.pdf>

- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book6.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf)
- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practice in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- 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*, (σ.σ. 643-650). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Δημητρός, Ε., Γούπος, Θ., Μπεκιάρη, Α. & Μπεκιάρη, Μ. (2022). Χαρισματικά παιδιά και δομές εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμος 39, Τεύχος 73/2022. Αθήνα: Διάδραση. [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/PAIDAGWGIKH\\_EPITHEORHSH\\_Teuxos73-2022\\_TELIKO1.pdf](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/PAIDAGWGIKH_EPITHEORHSH_Teuxos73-2022_TELIKO1.pdf)
- Διακήρυξη της Λισαβόνας (2007). *Απόψεις νέων για την συνεκπαίδευση*. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Davis, G.A., & Rimm, S.B. (2003). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Delisle, J., Galbraith, J., (2002), *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet Their Social and Emotional Needs*, Free Spirit Publishing, Minneapolis.

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

Dubois, T. E., & Cohen, W. (1970). Relationship between Measures of Psychological Differentiation and Intellectual Ability. *Perceptual and Motor Skills*, 31(2), 411–416. <https://doi.org/10.2466/pms.1970.31.2.411>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009α). «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης», C 119/02, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση: 1976-1994*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού (2021). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020–Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας ΕΚ 2020 (2018-2020)*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/52278>

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2013). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών και των νέων με υψηλές πνευματικές ικανότητες στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (γνωμοδότηση πρωτοβουλίας)*. (2013/C 76/01). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IE0963&from=EN>

European Agency for Development in Special Needs Education (2008), *Lisbon Declaration. Young People's Views on Inclusive Education*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.



European Agency for Development in Special Needs Education (2009), Gifted Learners - A Survey of Educational Policy and Provision. Edited by Simona D'Alessio. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/10/eurasdne-gifted-learners.pdf>

European Commission (1993). Green paper on the european dimension of education-COM\_1993\_457\_EN\_ACTE\_f.pdf. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082>

European Parliament (1992). Treaty on European Union (TEU) / Maastricht Treaty. Official Journal C 191, 29/07/1992 P. 0001 – 0110. <http://data.europa.eu/eli/treaty/teu/sign>

European Union Agency for Fundamental Rights, (2019). *Child rights in the EU – Supporting you, supporting them*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/530251>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη. Συνοπτική Έκθεση*. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroompractices/iecp-el.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – *Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to Promote All Forms of Giftedness at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36>

- Eurydice Unit Netherlands (2023). *The Netherlands: Extra effort to improve education for gifted students*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/netherlands-extra-effort-improve-education-gifted-students>
- Feger, B., Prado, T. M. (1998). *Hochbegabung: die normalste Sache der Welt*. Germania: Primus-Verlag.
- Freeman, M. (2005), 'Rethinking Gillick', *International Journal of Children's Rights*, 13, pp. 201-17.
- Ζαρμπούτη Μ. (2020). Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα και Σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 261–270. <https://doi.org/10.12681/edusc.2676>
- Ζήκα, Ε., & Αντωνίου, Α.Σ. (2019). Πολιτικές Εκπαίδευσης των Χαρισματικών Μαθητών σε Ευρώπη και Ελλάδα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 181-186.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: McMillan an Co.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, NY: Bantam Books.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, M.U.M. (1993b). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of*

Research and Development of Giftedness and Talent, (pp. 473-490.) Oxford: Pergamon Press.

Gross, M.U. (2009). Highly Gifted Young People: Development from Childhood to Adulthood. In: Shavinina, L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_15)

Gross, M.U.M. (2011). The "Me" Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. SENG. <https://shorturl.at/ltGW7>

Heller, k., Mönks, F., Sternberg, R., J., Subotnik, R., F. (editors), (2000), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon.

Holling, Prof. Dr. Dr. Heinz (επιμ.) / Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Begabte Kinder finden und fördern - Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: BMBF. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30004\\_Begabte\\_Kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30004_Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

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

Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180 Stanford-Binet: Origin and development*. New York: World Books.

Hosseinkhanzadeh, A. & Taher, M. (2013). The Relationship between Personality Traits with Life Satisfaction. *Sociology Mind*, 3, 99-105. doi: [10.4236/sm.2013.31015](https://doi.org/10.4236/sm.2013.31015)

Hunter, R. C., & Donahoo, S. (2003). The nature of urban school politics after Brown: The need for new political knowledge, leadership, and organizational skills. *Education and Urban Society*, 36(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/0013124503256961>

- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2022). The Marland Report: A Defining Moment in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(1), 3–3. <https://doi.org/10.1177/01623532211064366>
- Καραχρήστου Η., & Κεφάλαι Β. (2020). Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 435–444. <https://doi.org/10.12681/edusc.2692>
- Karnes, M., & Shwedel, A. & Lewis, G. (1983). Long-Term Effects of Early Programming for the Gifted/Talented Handicapped. *Journal for the Education of the Gifted*. 6. 266-278. DOI:10.1177/016235328300600404
- Kok, W. (2004). *Facing the challenge- The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the High- Level chaired by Wim Kok. [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf)
- Λόξα, Γ.(2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Machû, E. (2015). Analyzing Differentiated Instructions in Inclusive Education of Gifted Preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1147–1155.doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.224
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί – Ταλαντούχοι μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*. Στο: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο πανελλήνιο συνέδριο (Αθήνα 7-9 Μαΐου 2010).
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. KAPPA DELTA PI RECORD, 66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724632.pdf>

- Marland, S. P. Jr., (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington, DC:US. Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Η Καθημερινή*.  
<https://www.kathimerini.gr/society/216292/oi-ypopsifioi-ainstain-ton-scholeion/>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) . *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/Mayer-2000.pdf>
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.006>
- Mönks, F., & Peters, W., & Pflüger, R. (2003). *Schulische Begabtenförderung in Europa: Bestandsaufnahme und Ausblick; "Gifted in Europe"; I: Länderdarstellung*. DOI: 10.2314/GBV:511497245
- Mönks, F., & Peters, W., & Pflüger, R. (2003). *Schulische Begabtenförderung in Europa. Bestandsaufnahme und Ausblick. II: Thematische Darstellung*. Nijmegen: Universität Nijmegen, Zentrum für Begabungsforschung.  
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=1221285>
- Mönks FJ, Pflüger R (2005). *Gifted Education in 21 European Countries – Inventory and Perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.  
<https://www.giftedforyou.eu/plovdiv-guide/17.pdf>
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 1.

- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51,77-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/14-3-2000).
- Νόμος 3194/2003. Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλα. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 267/Α'/20-11-2003).
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α'/2-10-2008).
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: It's manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 215-222.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- OECD (2018). Education for a Bright Future in Greece. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-ingreece\\_9789264298750-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-ingreece_9789264298750-en)
- Ozcan, D., & Kotek, A. (2015). What do the teachers think about gifted students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 569-573. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.044>
- Ozcan, D., & Kayadelen, K. (2015). Special Education Teachers and Their Opinions about the Education of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 358–363. doi:10.1016/j.sbspro.2015.05.011

Opinion of the European Economic and Social Committee on ‘Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union’ (own-initiative opinion). (2013). *Official Journal*, C 76, 1-7. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012IE0963\[legislation\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012IE0963[legislation])

Πασιάς, Κ. Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Parliamentary Assembly Council of Europe (1994). *Recommendation 1248. On Education for Gifted Children*. Assembly debate on 7 October 1994, Strasbourg, France. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>

Pepin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training: Europe in the making- an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, Vol 42, Issue 1, 121-132.

Persson RS, Joswing H, Balogh L (2000) Gifted education in Europe: programs, practices, and current research. In: Heller KA, Mönks FJ, Sternberg RJ, Subotnik RF (eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, pp. 703–734.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. SAGE.

Pfeiffer, S. (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Florida State University: Springer. [https://www.academia.edu/64285371/Handbook\\_of\\_Giftedness\\_in\\_Children\\_Psychoeducational\\_Theory\\_Research\\_and\\_Best\\_Practices](https://www.academia.edu/64285371/Handbook_of_Giftedness_in_Children_Psychoeducational_Theory_Research_and_Best_Practices)

- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014), “Teachers’ perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings”, *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 14/2, pp. 211-221, <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2014.02033>.
- 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. 10.12681/edusc.3164.
- Ρίζος, Σ. (2007). Χαρισματικά Παιδιά και Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. [http://www.elliepek.gr/documents/4o\\_synedrio\\_eisigiseis/420\\_429.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/420_429.pdf)
- Ρίζος, Σ. (2011). Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25868?lang=el#page/1/mode/2up>
- Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 4. 158 - 171. 10.18355/PG.2015.4.2.158-171.
- Renzulli, J., (1977), *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, New York: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Baun, S.M. Reis, & L.R. Maxfield (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mans Field Center, CT: Creative Learning Press.
- Riga, A., & Malafantis, K. (2023). Gifted Students within the Greek Educational Context: Challenges and Perspectives in the Frame of Contemporary Inclusive



European Education. *European Journal of Education and Pedagogy*. DOI: 10.24018/ejedu.2023.4.1.568

Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). *Education of the gifted and talented* (pp. 233-236). Boston, MA: Pearson.

Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Rogers, B. K. (2007), 'Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented'. A Synthesis of the Research on Educational Practice, 51, 382-396.

Rosemarin, S. (2011). Gifted immigrants and refugees in Israel. *Gifted and Talented International*, 26 (1-2), 105-109.

Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/0261429413486579>

Sekowski, A., & Cichy-Jasiocha, B., & Płudowska, M. (2018). Gifted Education in Europe. In book: *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*. Chapter:37.Publisher:Sage.[https://www.researchgate.net/publication/329238073\\_Gifted\\_Education\\_in\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/329238073_Gifted_Education_in_Europe)

Silverman, L. K., Ed. (1993), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216–225. <https://doi.org/10.1177/026142949901300303>

Silverman, L. (2013). Why Does Denmark Need Gifted Education? *Gifted Children 's Symposium*. Danish Association for Gifted Children. Soro, Denmark. Available online: <https://lahjakkaatlapset.files.wordpress.com/2013/05/why-does-denmark-need-gifted-education.pdf> .

- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ, η Αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Μεταίχμιο.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18(1), σσ. 51-57.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. *The Gifted and talented: Developmental perspectives*, 37-74.
- Sternberg, R. (1988). A three-facel model of creativity. Στο R. Sternberg, *The nature of creativity* (σσ. 87-98). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1993, January 1). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, σ.σ. 7-15.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1994). *Encyclopedia of human intelligence*, Vols. 1 & 2. Macmillan.
- Sternberg, R. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly* (39), σ.σ. 88-94.
- Sternberg, R. (1997). What does it mean to be smart?. *Educational Leadership*, 54(6), 20- 24.
- Sternberg, R. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, J. R., & Davidson, E., Janet (eds) (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. & Kaufman, S. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 29-47). Springer, Boston, MA. 10.1007/978-3-319-77004-8\_3.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1976). Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου, της 9ης Φεβρουαρίου 1976, περί ενός προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:41976X0219>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009/C 119/02). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:el:PDF>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2014/C 183/07). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=NL)

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759–769. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.759>

Tannenbaum, A.J., (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, volume 1: Mental and physical traits of 1000 gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press. <https://archive.org/details/geneticstudiesof009044mbp/page/n19/mode/2up>

- Theodoridou, S. (2022), World Gifted - Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children, June 22, Volume 41, WCGTC. <https://world-gifted.org/World-Gifted-Newsletter/wg-41%281%29.pdf>
- Tomlinson, C.A. (1997). *Meeting the needs of gifted learners in the regular classroom: Vision or delusions*. National Association for Gifted Children. University of Virginia. <http://hoelscherb.pbworks.com/f/Meeting+the+Needs+of+Gifted+Learners+in+the+Regular+Classroom.pdf>
- Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiations of Instructions in the Elementary Grades*. ERIC Digest.
- Τσαούσης, Δ. (2005). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Gutenberg.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσόκα, Ο. (2019). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1507–1519. <https://doi.org/10.12681/edusc.1761>
- Τούμπα, Κιόρογλου, & Τεντζερής (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές για χαρισματικούς μαθητές στην Αγγλία και τη Φινλανδία. Συγκριτική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1382-1396.
- UN. (1948). UN General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, 10 December 1948.
- UN. (1960). UN Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Convention Against Discrimination in Education, 14 December 1960.

UN. (1989). UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series.

UN. (2019). United Nations Regional Groups of Member States, Department for General Assembly and Conference Management, United Nations. <https://www.un.org/depts/DGACM/RegionalGroups.shtml>.

UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Σαλαμάνκα Ισπανίας.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/2003, Σκοπός και λειτουργία Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1497/Β/10-10-2003). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-107922-g7-2003.html>

Υπουργική Απόφαση 21072α/2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Φουστάνα, Α. & Παπαδάτος, Γ. (2012). *Ο ρόλος της ευφυΐας στον ανθρώπινο πολιτισμό, Η ευφυΐα ως πολιτισμικό, ψυχοφυσιολογικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο*. Αθήνα, εκδ. Πεδίο.

- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <http://www.jstor.org/stable/4132319>
- Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.). *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule - Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule (LemaS)*. Bielefeld: BMBF. <https://www.wbv.de/shop/Dimensionen-der-Begabungs-und-Begabtenfoerderung-in-der-Schule-6004912w>
- White, K., Fletcher-Campbell, F. & Ridley, K. (2003), *What works for gifted and talented pupils: a review of recent research*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Winner, E. (1997a). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52, 1070-1081.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159.
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου της 6ης Δεκεμβρίου 1990 σχετικά με το δίκτυο εκπαιδευτικών πληροφοριών (Ευρυδίκη) στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αριθ. C 329 της 31/12/1990 σ. 0023 – 0024. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X1231\(07\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X1231(07))
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education, *High Ability Studies*, 23:1, 3-30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
- Ziegler, A. & Stoeger, H. & Harder, B. & Balestrini, D. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. 36. 384-411. 10.1177/0162353213492247

Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* [Giftedness]. Munich: UTB

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ / ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Adulte Surdoué - Des pavés dans la norme: [https://adulte-](https://adulte-surdoue.fr/index.php?sid=2d6d2b8c65a8a604a245d6388182d168)

[surdoue.fr/index.php?sid=2d6d2b8c65a8a604a245d6388182d168](https://adulte-surdoue.fr/index.php?sid=2d6d2b8c65a8a604a245d6388182d168)

Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos

(AEST): <https://www.aest.es/>

Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP):

<https://www.aistap.org/>

Begabungslotse von Bildung und Begabung: <https://www.begabungslotse.de/>

Bundesministerium für Bildung und Forschung:

[https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home_node.html)

Centro “Huerta del Rey”: <https://www.centrohuertadelrey.com/>

Colorado Association for Gifted and Talented: <https://www.coloradogifted.org/>

CTY Greece-Center for Talented Youth Greece at Anatolia College: <https://www.cty-greece.gr/en/program>

Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung: <http://dzbf.de/>

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (German Association for the Gifted Child) - Regionalverein Bayern e.V: <https://dghk-bayern.de/>

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Ανάπτυξης και Δημιουργικότητας: <https://www.gifted.gr/el/useful-docs.htm>

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/archive>



European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/>

European Commission, Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη): <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

European Council for High Ability (ECHA): <https://echa-site.eu/>

European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/el?etrans=el>

European Talent Support Network: <https://etsn.eu/>

Gifted Italia-L'essenza della giftedness: <https://gifted-italia.com/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ): <http://iep.edu.gr/el/>

Institute for the Study of Advanced Development (ISAD): <https://gifteddevelopment.org/isad>

Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF): <https://icbf.de/>

Mensa Greece-The IQ Society: <https://www.mensa.org.gr/>

Mensa in Deutschland - Kinder&Jugendliche: <https://www.mensa.de/kiju/>

MensaGoesScience: <https://www.youtube.com/hashtag/mensagoesscience>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse: <https://bit.ly/3CgDGKX>

National Association for Gifted Children (NAGC): <https://nagc.org/>

NTCN - National Talent Centre of the Netherlands: <https://nationaltalentcentre.nl/>

Nuremberg South German Talent Centre: <https://www.talentcentre.de/>

Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung - ÖZBF  
(Austrian National Center for Gifted Education and Research):  
<http://phsalzburg.at/oezbf/>

Portable Gifted and Talented -- Mark Hess: <https://www.giftedlearners.org/resources>

Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development (University of Connecticut): <https://gifted.uconn.edu/about-renzulli-center/>

SEM Italy (The Schoolwide Enrichment Model): <https://www.semitaly.com/>

SENG - Supporting Emotional Needs of the Gifted: <https://www.sengifted.org/>

The European Wergeland Centre/Συμβούλιο της Ευρώπης: <https://theewc.org/>

UNESCO: <https://www.unesco.org/en/education>

UNESCO Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNICEF: <https://www.unicef.org/>

World Council for Gifted and Talented Children: <https://world-gifted.org/> /  
<https://www.youtube.com/channel/UC2JtLZiHOdGwCsFpiynQZ-Q>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Θεσμικό πλαίσιο για τη Χαρισματικότητα στην Ελλάδα

**Νόμος 2817/2000** (ΦΕΚ 78/14-3-2000): «**Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις**». Περιγράφει την έννοια, το σκοπό και το καθεστώς της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ιδρύει τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ενώ επίσης ρυθμίζει οργανωτικά θέματα προσωπικού ειδικής αγωγής. Ο Ν. 2817/2000 δεν διαχωρίζει ονομαστικά τα χαρισματικά ή ευφυή παιδιά. Θα μπορούσαμε, κατά την ερμηνεία του νόμου πάντα, να θεωρήσουμε ότι τα χαρισματικά παιδιά «εννοούνται» στο παρακάτω απόσπασμα του νόμου: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις (δυσκολίες μάθησης, προσαρμογής κλπ.), αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής». Επίσης, στο άρθρ. 1 αναφέρεται ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών». Με βάση τον Ν. 2817, σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνονται και προσφέρονται τα εξής μέτρα και υπηρεσίες:

- Κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας
- Χρησιμοποίηση διδακτικού και λοιπού ειδικού υλικού
- Διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
- Παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη
- Κοινωνική και συμβουλευτική εργασία
- Κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις
- Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών

**Νόμος 3194/2003** (ΦΕΚ 267/Α/ 20.11.2003): Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται ο Ν. 3194/2003 (**Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις**), σύμφωνα με τον

οποίο αναφέρονται οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, ως ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Νόμος 3699/2008** (ΦΕΚ 199/τ.Α'/2-10-2008): «**Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**». Νόμος που ρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο για την οργάνωση και τη λειτουργία στην Ελλάδα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιέχει επίσης διατάξεις για την προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο άρθρο 3, παρ. 3 ορίζεται ότι «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι 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».

**Υπουργική Απόφαση Γ2/3345/2-9-1988** (ΦΕΚ 649/τ.Β'/7-9-1988): «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».

**Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003**(ΦΕΚ 1497/Β/10-10-2003): Τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την Υ.Α. 107922/Γ7/3-10-2003 ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

**Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003** (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003): «**Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων».**

**Νόμος 3966/2011** (ΦΕΚ 118 Α'): «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις». Είναι ο βασικός νόμος πάνω στον οποίο στηρίχθηκε η επαναλειτουργία των Προτύπων Σχολείων με τη μορφή των Προτύπων – Πειραματικών. Η επόμενη νομοθετική παρέμβαση ήταν ο νόμος υπ'αριθ. 4327/ΦΕΚ 50/14-05-2015. Με τον συγκεκριμένο νόμο στο άρθρο 10, διαχωρίστηκαν τα Πρότυπα από τα Πειραματικά Σχολεία. Μάλιστα μόλις τεσσεράμισι (4,5) σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως Πρότυπα (στη Ζωσιμαία Σχολή μόνο το Γυμνάσιο λειτουργεί σαν Πρότυπο) και όλα τα υπόλοιπα λειτουργούν ως Πειραματικά. Ενώ όμως όλο το πλαίσιο λειτουργίας και η εκπαιδευτική στοχοθεσία παραμένουν ίδια και για τους δύο τύπους σχολείων, το μόνο που φαίνεται να αλλάζει είναι ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών σε αυτά (στα Πρότυπα με εξετάσεις στα Πειραματικά με κλήρωση).

**Άρθρο 36 Ν.3966: Σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων**

Σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.) είναι:

- α) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών,
- β) η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,
- γ) η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι. και, ιδίως, Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Σχολών Θετικών Επιστημών και Φιλοσοφικών Σχολών, καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π.,
- δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, **και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα** αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και
- ε) η πειραματική εφαρμογή ιδίως: αα) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, ββ) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, γγ) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών,

δδ) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, εε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και στστ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

**Νόμος 3966/2011** (ΦΕΚ 118 Α'): «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις». Νόμος που ιδρύει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καταργεί το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μετονομάζει το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών σε Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος", ενώ ρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

**Νόμος 1566/1985** (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Περιγράφει το σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την διάρθρωση και τις βαθμίδες, την διοίκηση των σχολείων, ενώ επίσης ρυθμίζει θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Στον ίδιο νόμο, επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ακόμη, αναλύονται διατάξεις για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο νόμος ρυθμίζει θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επίσης, θεσπίζει διατάξεις σχετικά με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, την οργάνωση της μαθητικής ζωής, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τις οργανώσεις γονέων και άλλα ειδικά θέματα.

**Προεδρικό Διάταγμα 301/1996** (ΦΕΚ 208/τ.Α'/29-8-1996): «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής». Εισάγεται το πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, σκοπός του οποίου είναι η υποστήριξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότεροι σκοποί του πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής είναι η σχολική ετοιμότητα, η απόκτηση βασικών σχολικών δεξιοτήτων, η κοινωνική προσαρμογή, η άσκηση δημιουργικών δραστηριοτήτων και η επαγγελματική ετοιμότητα.

**Κοινή Υπουργική Απόφαση 102535/Δ3/ 26-06-2019** (ΦΕΚ 2702/τ.Β'/26-6-2019):  
«Ιδρύσεις, Προαγωγές και Καταργήσεις Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μετατροπή και Μετονομασία των υφιστάμενων Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), καθορισμός Τομέων και Ειδικοτήτων σε αυτές και ιδρύσεις Τομέων και Ειδικοτήτων σε ήδη υφιστάμενα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., από το σχολικό έτος 2019-2020».

**Υπουργική Απόφαση 24109/Δ3/02-03-2021**(ΦΕΚ 3028/τ.Β'/21-7-2020):«Ιδρύσεις, Προαγωγές και Καταργήσεις Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ιδρύσεις και Καταργήσεις Τομέων και Ειδικοτήτων σε ήδη υφιστάμενα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., από το σχολικό έτος 2020-2021, Μετονομασίες Τμημάτων Ένταξης λόγω συγχώνευσης».

Πηγή: Ευρυδίκη <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview?etrans=el> (με προσθήκες από τη συγγραφέα του παρόντος)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες

**Πίνακας 1:** Συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές (Comparative analysis of education policies and programs for gifted students)

Country	Legal documents treating education of gifted students	Type of education programs of gifted students
<b>Eastern European Group</b>		
Croatia	Primary and Secondary School Education Act, 2017	Special classes, Special schools, Individual programs for gifted
Hungary	Hungarian Education Law, 2011	Individual work
<b>WEOG</b>		
Austria	The Education Act, 1962	Individual study programs for gifted
Germany	The Basic Law, 1949 “Accelerated learning”	Education for gifted outside schools
The Netherlands	Primary Education Act, 1988	Schools with the Leonardo concept
UK	National Program for Gifted and Talented Education, 2008	Various study programs for gifted students
USA	Every Student Succeeds Act, 2015	Strong financial support for gifted and talented

Πηγή: [Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis](#)

**Πίνακας 2: Η ζώνη της πλησιέστερης ανάπτυξης σύμφωνα με τον Lev Vygotsky (1896 – 1934)**

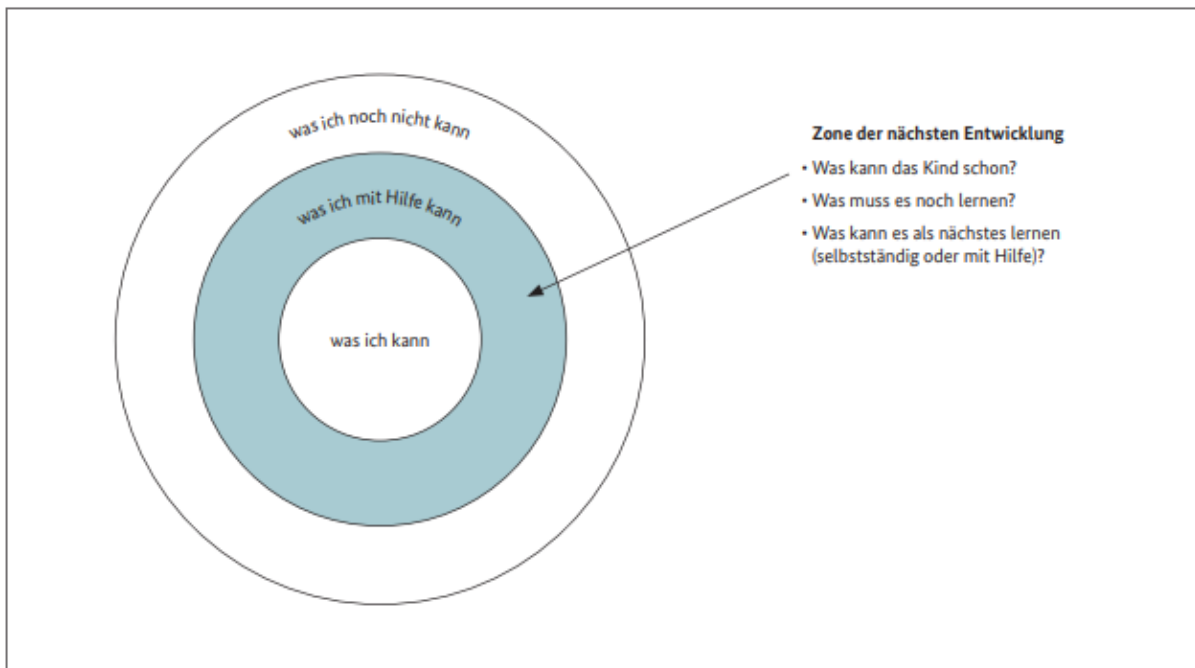


Abbildung 6.2: Zone der nächsten Entwicklung nach Lew Wygotski (1896 - 1934)

Πηγή: Begabte Kinder finden und fördern, Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer:

[https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30004\\_Begabte\\_Kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30004_Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

**Πίνακας 3:** Επίσημη ή πιο συχνά χρησιμοποιούμενη ορολογία για τα χαρισματικά παιδιά (ΟΟΣΑ, 2021)

**Table 2.1. Official or most common terminology to name gifted children**

<b>Terminology</b>	<b>Examples of countries</b>
Gifted (and potentially other terms)	Germany, Spain, Portugal
Gifted and talented	Australia, Austria, Italy, Korea, Netherlands, Slovenia, United Kingdom, United States
Talent (and potentially other term)	Colombia
Other terms	France, Mexico
No term	Finland, Norway, Sweden

*Note:* Data as available in May 2021. Some information in this table may not be up to date.

Πηγή: OECD: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)19/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)19/en/pdf)

## EUROPEAN TALENT CENTRES AND TALENT POINTS

Countries coloured in blue have already joined the Network in the form of Talent Centres or Talent Points



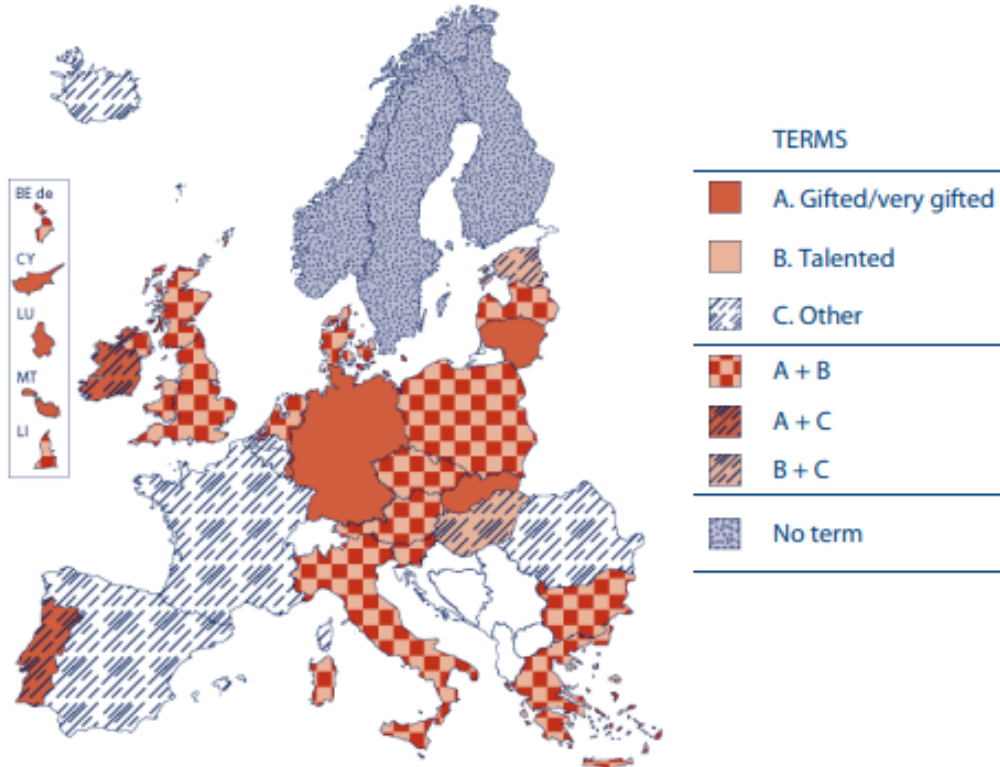
**Πίνακας 4:** Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υποστήριξης Ταλέντου [European Talent Centres and Talent Points - European Talent Support Network (ETSN)]

Πηγή: <https://etsn.eu/wp->

[content/uploads/2017/06/talent\\_flyer\\_210x150\\_2016febr\\_press.pdf](https://etsn.eu/wp-content/uploads/2017/06/talent_flyer_210x150_2016febr_press.pdf)

Πίνακας 5: Επίσημη Ορολογία, Έκθεση Ευρυδική, 2006

**Figure 1.1: Official terminology or the terms most commonly used to denote children or young people displaying exceptional potential, 2005/06**



Source: Eurydice.

Additional notes

**Belgium (BE fr):** The term is 'young person of high potential ability'.

**Belgium (BE nl):** The term is 'young people of high ability'.

**Denmark:** The other term is 'children with special prerequisites'.

**Estonia:** The term is 'child possessing unusual talent or ability'.

**Spain:** According to the new Act on Education, which will enter into force in 2006, the term is 'pupil with high intellectual abilities'. The term used in the present Education Act is 'intellectually gifted pupils'.

**France:** The term is 'intellectually precocious child'.

**Ireland:** The other term is 'exceptionally able student'.

**Lithuania:** In the Strategy for the Education of Gifted Children and Young People, the term 'talented' is also used.

**Hungary:** The other term is 'child with outstanding potential abilities'.

**Netherlands:** The term '(highly) gifted' is used, but not officially. These young persons are also described as 'youngsters with special talents'.

**Portugal:** The common term is 'gifted' but official documents refer to 'pupils who demonstrate a capacity for exceptional learning attainment'.

**Romania:** The terms used are 'pupils capable of high attainment' and 'pupils with outstanding abilities'.

**Slovakia:** Psychologists distinguish between 'gifted children', i.e. children with marked intellectual abilities and 'talented children', i.e. children with marked artistic or sports abilities.

**Finland:** The term 'gifted' is used but not officially; national education policy seeks to avoid segregation between different groups and to promote equality.

**United Kingdom (ENG/WLS/NIR):** The terms 'able', 'very able', 'more able', 'highly able' and 'high ability' are also used.

**Iceland:** The term is 'children displaying special potential ability in certain areas'.

**Bulgaria:** The preferred term is 'child possessing clearly apparent talents or gifts'.

**Figure 1.2: Classification criteria and aspects of development covered by terms used to denote gifted/talented children or young people, 2005/06**

TERM		CLASSIFICATION CRITERIA		ASPECTS OF DEVELOPMENT			
		Performance in aptitude tests or tests of potential ability	Measured attainment and/or performance	Inter-personal/emotional	Psycho-motor ability	Intellectual	Artistic
'Gifted' and 'talented'	BE de	●	-	●	●	●	●
	CZ	●	-	●	●	●	●
	DK	-	-	-	●	●	●
	EL	-	-	-	●	●	●
	IT	-	-	●	●	●	●
	LV	-	●	-	●	●	●
	NL	-	-	●	●	●	●
	AT	●	●	●	●	●	●
	PL	-	●	-	●	●	●
	SI	●	●	●	●	●	●
	UK-ENG/WLS/NIR	●	●	-	●	●	●
	UK-SCT	-	●	-	●	●	●
	LI	●	-	●	●	●	●
	BG	●	●	-	●	●	●
'Gifted' (+ other term)	DE	●	-	●	●	●	●
	IE	●	●	-	-	●	-
	CY	-	-	●	●	●	●
	LT	●	●	●	●	●	●
	LU	-	-	-	-	-	-
	MT	-	-	●	●	●	●
	PT	●	●	-	-	●	●
	SK	-	-	●	●	●	●

● Criterion used/aspect covered    - Criterion not used/aspect not covered

FI, SE, NO: No term exists



**Figure 1.2 (continued): Classification criteria and aspects of development covered by terms used to denote gifted/talented children or young people, 2005/06**

TERM		CLASSIFICATION CRITERIA		ASPECTS OF DEVELOPMENT			
		Performance in aptitude tests or tests of potential ability	Measured attainment and/or performance	Inter-personal/emotional	Psycho-motor ability	Intellectual	Artistic
'Talented' (+ other term)	EE	–	–	–	–	–	–
	HU	●	●	–	–	●	●
Other term	BE fr	–	–	●	●	●	●
	BE nl	–	–	–	–	●	–
	ES	●	–	●	●	●	●
	FR	●	●	–	–	●	–
	IS	–	–	–	●	●	●
	RO	●	●	●	●	●	●

● Criterion used/aspect covered    – Criterion not used/aspect not covered

FI, SE, NO: No term exists

**Additional notes**

**Belgium (BE fr):** High potential ability is reflected in the coexistence and coordination of a whole set of factors. Aptitude tests and tests to measure attainment or performance, even if used in practice, are only one stage in the more comprehensive assessment of a particular pupil.

**Germany:** Cognitive intelligence is regarded as the most important aspect of development.

**France:** The special ability of children who do not belong to the 'intellectually precocious' category may be recognised and taken into account in the fields of artistic (music and dance) and sports activities. Criteria and tests exist to identify ability of this kind.

**Latvia:** Aptitude test or tests of potential ability are organised at the schools' own initiative only.

**Hungary:** While primarily cognitive and artistic forms of intelligence are recognised and dealt with, professional discussion, recognition and development are increasingly tending to include also affective and social forms of intelligence.

**Netherlands:** If the school has a clear vision of the needs and potential of individual pupils, it is not necessary to identify especially talented children. In general, extensive diagnostic tests are used only if there is disagreement between parents and the school about a child's ability.

**Slovenia:** The term 'talented' is used more specifically for young people in whom a particular aspect of personal development is very marked. Areas of ability covered by the term are clearly identified in legislation relating to ISCED 1 and 2, and will soon be similarly included in legislation for ISCED 3.

**Slovakia:** A list of indicators has been drawn up to identify this category (see examples in the annexe).

**Finland:** The term 'gifted' is used but not officially; national education policy seeks to avoid segregation between different groups and to promote equality.

**United Kingdom (ENG/WLS/NIR):** The term 'gifted' is used in the academic/intellectual context, while 'talented' relates to the arts and sport. There are, however, no formal criteria for placing young people in either category. A wide range of methods is used to identify gifted and talented pupils, including the use of quantitative data and qualitative information such as teacher assessment and nomination.

**Explanatory notes**

**Classification criteria:** Criteria devised in order to identify young people of marked potential ability. The fact that a country is included in a particular category does not mean that all possible criteria are covered.

**Performance in aptitude tests or tests of potential ability:** The decision to include someone in the target population is based on the results of aptitude tests or tests of potential ability in the various aspects of development involved (physical, cognitive, artistic, etc.), but the young people concerned are not obliged to have mastered the latter in terms of performance or recorded attainment.

**Measured attainment and/or previous performance:** Inclusion in the target population is based on performance in school (school results) or attainment tests, or in the aspect of development concerned, and/or on performance or results obtained in competitive or similar examinations for selection purposes.

**Interpersonal/emotional aspects:** These include social skills (leadership ability, persuasiveness, understanding, empathy, etc.) and/or the handling of feelings and emotions.

**Psychomotor ability:** This covers various forms of psychologically induced/voluntary physical skills whether used for artistic purposes, in sport or to perform certain specific technical gestures.

**Intellectual aspects:** These correspond to various forms of cognitive ability that may be used in school (language skills and logical or mathematical ability), but also to activities of broader relevance (inductive/deductive reasoning, memorising, problem-solving, three-dimensional perception and skills, etc.).

**Artistic aspects:** These refer to creative ability in all areas of artistic expression, such as dance, music or the plastic arts.

**Table 1: Terminology and definitions relating to children or young people displaying all forms of giftedness, 2005/06**

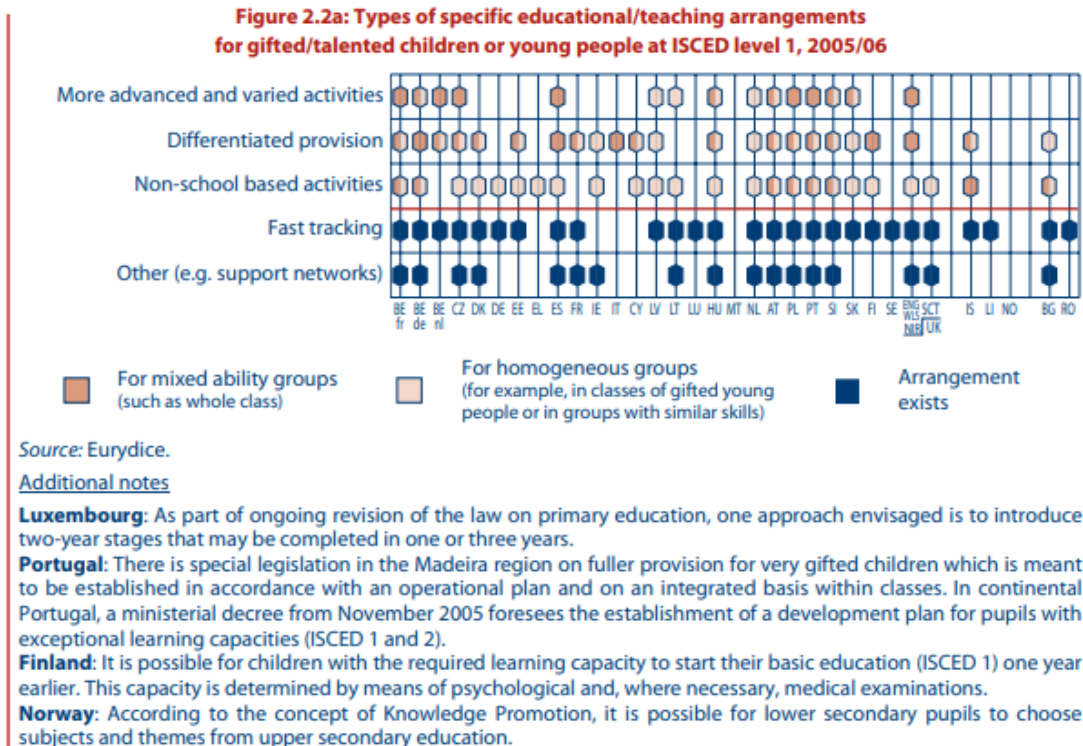
	<b>Term used in the original language</b>	<b>English Translation</b>	<b>Full definition Classification criteria and areas or aspects covered</b>
<b>BE fr</b>	Jeunes à haut potentiel.	Young person of high potential ability.	High potential ability is reflected in the coexistence and coordination of a whole set of factors, in particular when child possess ability indicating that their development has reached a stage well in advance of that of other pupils of the same age. The most frequently used assessment instrument is intelligence test, however is only one stage in the more comprehensive assessment of a particular child. No formal criteria are defined.
<b>BE de</b>	Hochbegabte Schüler; Schüler mit besonderer Begabung.	Gifted children; Talented children.	Children may be regarded as particularly gifted when they possess ability indicating that their development has reached a stage well in advance of that of other pupils of the same age. 'Talent' also often refers to arts and sports.
<b>BE nl</b>	Hoogbegaafde jongeren.	Young people with high ability.	This term refers to exceptional competences. Giftedness is usually defined as high cognitive intelligence. The most frequently used assessment instrument is intelligence test. No formal criteria are defined.
<b>CZ</b>	Žáci mimořádně nadaní; Nadané děti, žáci a studenti.	Pupils with special talent; Gifted children, pupils and students.	No classification criteria and areas or aspects covered.
<b>DK</b>	Særligt begavede børn/elever; Børn/elever med særlige forudsætninger.	Exceptionally gifted children/pupils; Children/pupils with special prerequisites.	The term 'talented' may also be used, it refers to a person whose ability within a given field enables him/her to become one of the best, if the potential is sufficiently stimulated.
<b>DE</b>	Hochbegabte Kinder; Begabte Kinder.	Highly gifted children; Gifted children.	Children whose IQ is above 130 with marked ability in more than one area of development.
<b>EE</b>	Eeriliste võimete ja annetega lapsed.	Children with special abilities and talents.	Children with special abilities and talents.
<b>EL</b>	Άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.	Gifted and talented, or individuals who display special intellectual abilities and talents.	Gifted and talented, or individuals who display special intellectual abilities and talents.
<b>ES</b>	Alumnos con altas capacidades intelectuales.	Pupils with high intellectual abilities.	Use of this term enables aspects of development and educational potential to be highlighted. Those concerned have three basic characteristics: marked intellectual ability, expertise in carrying out a particular task and a high level of creativity. These three traits generally go hand in hand with harmonious personal and social development. A procedure for determining who belongs to this category exists and is specified in legislation and conducted by an interdisciplinary team qualified in the field of educational psychology.
<b>FR</b>	Intellectuellement précoce.	Intellectually precocious child.	Precocious children are noteworthy for their ability to achieve a level of performance that, on average, corresponds to the level of children who are two, three or even four years older.
<b>IE</b>	Exceptionally able students. 'Gifted' is the common term.	Not applicable.	No classification criteria and areas or aspects covered.



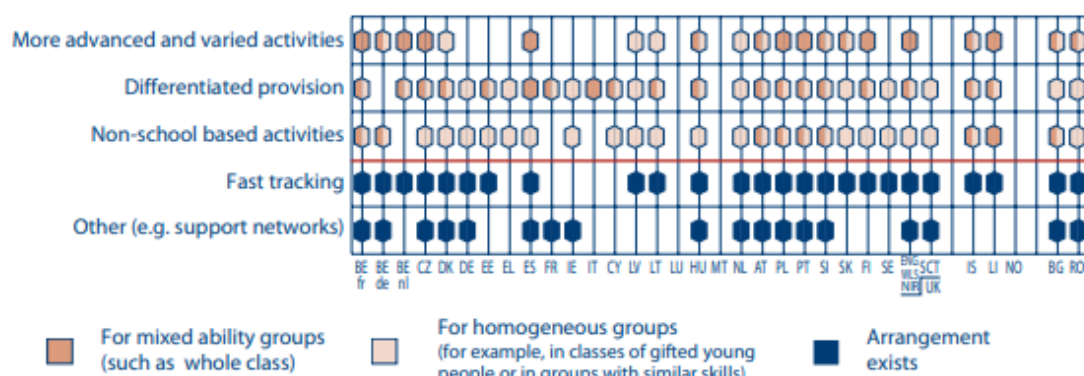
	<b>Term used in the original language</b>	<b>English Translation</b>	<b>Full definition Classification criteria and areas or aspects covered</b>
<b>IT</b>	Ragazzi dotati; Ragazzi talentati.	Gifted children; Talented children.	Young people of lively intelligence, imagination and creativity with many interests and intellectual curiosity in different areas, who are keen to develop their experience beyond the classroom.
<b>CY</b>	Proikismena.	Gifted and talented.	Young people with a very high level of ability.
<b>LV</b>	Apdāvināti bērni; Talantīgi bērni.	Gifted; Talented.	No classification criteria and areas or aspects covered.
<b>LT</b>	Gabūs vaikai ir jaunuoliai.	Gifted children and young people.	Children and young people who can acquire knowledge and skills rapidly and effectively, apply them in changing situations to solve new problems, learn rapidly on the basis of acquired experience, and identify situations in which their expertise may be applied. The intelligence of such children and young people is exceptional.
<b>LU</b>	Surdoués.	Highly gifted.	No classification criteria and areas or aspects covered.
<b>HU</b>	Tehetségés; Kiemelkedő képességű; Speciális területeken megmutatkozó tehetség.	Talented; With outstanding potential abilities; Talent in special fields.	These terms refer essentially to cognitive and artistic intelligence. But education professionals are attaching ever increasing importance to social and emotional intelligence. No common definition is specified in law. In addition to outstanding school performance and achievement, a teacher, expert and/or third party may nominate an individual pupil for special provision. Pupils are then examined by a board of specialists (standardised psychological tests are used for concentration, learning capacity, reasoning, memory and problem-solving). Reference may also be made to dormant talent, fully developed talent and underachieving talent.
<b>MT</b>	Gifted.	Not applicable.	No classification criteria and areas or aspects covered.
<b>NL</b>	Hoogbegaafd; Bijzonder getalenteerd.	Highly gifted; Specially talented.	The criteria and aspects of development covered by this term are the intellectual domain (IQ > 130), social skills, creative ability (as in problem-solving), the artistic field (including musical ability) and motivation.
<b>AT</b>	Hoch begabte Kinder; begabte Kinder; (besonders) talentierte Kinder.	Highly gifted children; Gifted children; (Specially) talented children.	Children who perform especially well in intellectual, emotional, social and artistic fields, as well as in sport, as a result of their (considerable) ability and (special) talents, which are seen as evidence of very high potential achievement.
<b>PL</b>	Uczniowie zdolni; Uczniowie szczególnie uzdolnieni.	Talented/gifted pupils; Pupils with particular talents.	Talented pupils are defined as those with the best results. These results may be observed with respect to all subjects and disciplines (comprehensive talent) or in one subject or discipline (focused talent).
<b>PT</b>	Sobredotados.	Gifted.	Pupils who demonstrate that they are exceptionally well ahead of others in their overall development and who perform to an exceptional level in several areas of development (pupils with exceptionally precocious development or learning potential). Young people are identified as belonging to this category on completion of a procedure conducted by an expert recognised by the educational services or specialised education centres. Considerable importance is attached to multi-dimensional assessment.
<b>SI</b>	Nadarjeni učenci.	Gifted. The term 'talented' is also used for pupils who possess considerable ability in specific areas for personal development.	Marked potential or proven ability in intellectual, academic, creative, leadership and artistic fields, as well as psychomotor ability, which requires support from special services or tuition not normally on offer in schools.

	Term used in the original language	English Translation	Full definition Classification criteria and areas or aspects covered
SI (continued)			The detailed identification procedure involves different players. The established criteria include belonging to the upper 10% of the population on the basis of intellectual scales (WISC III and PMR) and/or obtaining a score of between 3.5 and 4 on the grade 4 teacher scales. At least one such criterion has to be satisfied by the pupil.
SK	Mimoriadne nadani ziaci.	Unusually gifted pupils.	No definition but attention is drawn to a set of indicators. For example: (S)he performs intellectual assignments happily. (S)he asks many questions, correctly uses a lot of words, has original ideas, is creative and has an original approach to problem-solving or ways of doing things, etc.
FI	No term.	'Gifted' is used but not officially.	Not applicable.
SE	No term.	Not applicable.	Not applicable.
UK-ENG/ WLS/NIR	Gifted and talented. The term 'able' is also still used, as are the terms 'very able', 'more able', 'highly able' and 'high ability'.	Not applicable.	Gifted children are identified as those who perform well in an intellectual or academic context, whilst 'talented' relates more to the arts, music and sport. The National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) defines giftedness as 'the term used to describe children or adults who have the capacity to achieve high levels of expertise or performance. Giftedness in childhood could be described as "expertise in its development phase". In England, gifted and talented pupils are defined as the top five to 10% of pupils in a school as measured by their actual or potential achievement. It should be noted that this is the basis for selection regardless of the overall ability profile of the school concerned.
UK-SCT	Gifted and talented.	Not applicable.	No criterion or formal definition, but teachers identify children on the basis of their conduct and results. Children who wish to enter one of the centres of excellence are admitted on the basis of an audition and have to satisfy criteria set by the school itself.
IS	Bráðger börn.	Precocious child.	This term is very transparent in Icelandic and means children who have special abilities in particular areas.
LI	Begabte und hochbegabte Schüler.	Gifted and highly gifted children.	Special talent is referred to when pupils are ahead of those of the same age in certain areas of development. Exceptional giftedness is the term used when the level of development in one or more areas is well above that of the same age group. There is a development model for talent revealing that talent as such, without any effort to develop it, is not necessarily productive. Inclusion in this category is with reference to the foregoing definitions and may manifest itself in a variety of ways at school. Example: asking questions about cause and effect relationships, interest in adult subjects, different problem-solving strategies, highly ethical points of view, etc.
NO	No term.	Not applicable.	Not applicable.
BG	деца с изявиени дарби/талант.	Children with expressed gifts/talents.	Talented pupils or those with a particular gift, which includes pupils who have a special form of talent or those who have been able to demonstrate that they are talented, namely pupils who learn quickly and are capable of expressing their giftedness in different areas of human development. The definition implies that a particular talent or gift should be discovered, stimulated and developed by public-sector provision.
RO	Elevi cu abilități deosebite; Elevi capabili de performanțe.	Pupils with outstanding abilities; Pupils capable of high attainment.	These two terms relate to the evaluation of results and academic ability. The areas covered by the terms are the intellectual and cognitive faculties, creativity, logical reasoning, leadership ability, psycho-social development, and scientific, artistic and psychomotor ability.

**Πίνακας 6:** Ειδικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά ή νέους ανθρώπους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Έκθεση Ευρυδίκη, 2005/06



**Figure 2.2b: Types of specific educational/teaching arrangements for gifted/talented children or young people at ISCED levels 2 and 3, 2005/06**



Source: Eurydice.

**Additional notes**

**Belgium (BE de):** It is intended to introduce legislation for differentiated whole class provision in years ahead. Fast tracking is possible by taking earlier than usual examinations at the end of a main stage of secondary education (administered by the German-speaking Community examining board).

**Denmark:** Fast tracking and differentiated provision exist at ISCED level 2 only.

**Germany:** Other arrangements exist at ISCED level 3 only.

**France:** Differentiated provision (mixed ability groups) exists at ISCED level 2 only.

**Portugal:** Fast tracking, differentiated provision and non-school based activities (mixed ability groups) exist at ISCED level 2 only.

**Slovakia:** Measures are primarily intended for ISCED level 2. Only one independent school offers the same opportunities at ISCED level 3.

**Sweden:** Non-school based activities exist at ISCED level 3 only.

**Finland:** Fast tracking exist for ISCED level 3 only, at which instruction is not tied to year-based classes. Students can thus progress more quickly, complete courses at their own pace or take exams on their own (independent study). Some upper secondary schools cooperate with universities so that it is possible to take and complete university courses at as early as ISCED level 3.

**United Kingdom (ENG, WLS, NIR):** More advanced and varied activities (mixed ability groups) exist at ISCED level 2 only.

**Iceland:** More advanced and varied activities and non-school based activities (homogeneous groups) exist at ISCED level 3 only.

**Liechtenstein:** Fast tracking and differentiated provision (homogeneous groups) exist for ISCED level 2 only; non-school based activities exist at ISCED level 3 only.

**Explanatory notes (Figure 2.2a and 2.2b)**

The information given in Figures 2.2a and 2.2b is based on the concrete descriptions of arrangements existing in each country depicted in Annexe 2.

**More advanced and varied activities** involve the use of varied teaching methods to achieve more in-depth treatment of school subjects in the mainstream curriculum and/or broader coverage of its main thematic elements.

**Differentiated provision** offer young people the chance to progress at their preferred speed and/or to follow a special curriculum, while also giving them enough time to engage in learning activity different from that normally prescribed in the curriculum and to develop ability in a specific field (sports, the arts, personal creativity or a preferred school subject). While such arrangements are generally part of mainstream schools, whole classes or groups occasionally work on the basis of this principle and are (re)structured in accordance with the special abilities of pupils in a given field.

**Non-school based activities** organised by the school or by outside bodies enable young people to develop skills in a particular area of ability (clubs, competitions, summer university, academic research, artistic activity).

**Fast tracking** enables young people to complete the mainstream path through school more rapidly, either by attending normal classes or benefiting from parallel facilities such as private schooling or assessment by a state examining board.

**Other** covers arrangements that cannot be classified in accordance with the above criteria, such as centres for young people to air their concerns, or networks functioning as resources for young people or professionals.



**Πίνακας 7:** Σχολική Νομοθεσία, Κανονισμοί και Κατευθυντήριες Γραμμές σχετικά με την Χαρισματικότητα (Mönks & Pflüger, 2005)

*A) School Legislation, Regulations and Guidelines about Giftedness*

Country		Legislative Recognition		Legislative Regulations
		The term 'giftedness' (or a synonym) is explicitly named in the law of your country?	"Gifted students" are part of a subgroup (e.g. children with special needs ...)	Legislative Regulations and guidelines about gifted education is set by the school inspectorate
AT	Austria	●	●	●
BE	Belgium (Flanders)	-	●	●
CH	Switzerland *	●	●	●
DE	Germany *	●	●	●
DK	Denmark	-	●	●
ES	Spain	●	●	●
FI	Finland	-	-	●
FR	France	-	+	●
GR	Greece	+	+	●
HU	Hungary	●	●	●
IE	Ireland	-	●	●
IT	Italy	-	-	-
LU	Luxemburg	-	●	●
LV	Latvia	-	-	●
NL	The Netherlands	-	-	●
PO	Poland	●	-	●
PT	Portugal	- <sup>a)</sup>	- <sup>a)</sup>	●
RO	Romania	●	-	●
SE	Sweden	-	-	●
SI	Slovenia <sup>a</sup>	●	●	●
UK	United Kingdom	-	-	●

\*Country is divided into independent sub areas. Legislation is made autonomously by provinces. As far as school legislation, regulations and guidelines about giftedness exist in one or more areas, we have marked it in the table.

a) Only in the autonomous region of Madeira.

<sup>a</sup>No Update information 2004 available.

Πηγή: Mönks, F.J. & Pflüger, R.(2005): Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.

Πίνακας 8: Ειδικές Πρακτικές & Παροχές (Mönks & Pflüger, 2005)

B) Specific Provisions

Provisions	IS	S	B	S	G	D	S	M	H	G	H	I	I	L	L	L	P	P	R	S	S	D
Early entrance	0	1	2	3																		
Skipping classes	0	1	2	3																		
Shared classes with higher grades	0	1	2	3																		
Groupwise acceleration	0	1	2	3																		
Workshops	0	1	2	3																		
Cooperation with companies or non-profit organizations	0	1	2	3																		
Extra - curricular	0	1	2	3																		
Individual mentors	0	1	2	3																		
Self study	0	1	2	3																		
School intern competitions	0	1	2	3																		
Psychological counseling	0	1	2	3																		
Summer camps	0	1	2	3																		

Provisions	Ireland		Austria		Belgium (Flanders)		Belgium (Wallonia)		Denmark		France		Germany		Greece		Hungary		Iceland		Ireland		Italy		Latvia		Lithuania		Luxembourg		Malta		Netherlands		Poland		Portugal		Romania		Slovakia		Slovenia		Spain		Sweden		United Kingdom	
	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+	0	+				
Festivals	0	+																																																
	1	*			*	*								*	*																																			
	2	*			*	*								*	*																																			
Exhibition	0	+																																																
	1	+			+																																													
	2	+			*									*	*																																			
School extern competitions	0													*	*																																			
	1	*			*	*			*	*				*	*																																			
	2	*			*	*			*	*				*	*																																			
Performances/ Shows (artistic, ...)	0	+												*	*																																			
	1	+			*	*			*	*				*	*																																			
	2	+			*	*			*	*				*	*																																			
Following courses at ISCED level 4-6	0																																																	
	1													+	+																																			
	2	+												+	+																																			
Special schools	0	*			*	*								*	*																																			
	1	*			*	*			*	*				*	*																																			
	2	*			*	*			*	*				*	*																																			
Others	0																																																	
	1																																																	
	2	+																																																

\* Country is divided into independent sub areas; legislation is made autonomously by Provinces. As far as specific provisions exist in one or more areas, we have marked it in the table.  
 \* Only in the autonomous region of Madeira.  
 \* No Update information 2004 available.

Πηγή: Mönks, F.J. & Pflüger, R.(2005): Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.

Πίνακας 9: Κριτήρια Αναγνώρισης Χαρισματικών Παιδιών (Mönks & Pflüger, 2005)

C) Identification Criteria

Identification Criteria	Austria	Belgium (Flanders)	Switzerland	Germany	Denmark	Spain	Finland	France	Greece	Hungary	Ireland	Italy	Lithuania	Latvia	Netherlands	Poland	Portugal	Romania	Slovenia	United Kingdom	
School grades	*	*	*	*					*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*
School external achievement (Competitions...)	*			*					*	*	*			*		*		*	*	*	*
Achievement tests	*		*	*						*	*				*	*	*	*	*	*	*
Psychological tests (IQ-Test, personality test...)	*	*	*	*		*			*	*			*		*	*	*	0		*	*
Observation/Checklists	+		*		+								+	*	*	*	*		*	*	*
Teacher nomination	*		*		+			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Parent nomination			*	*	+			*	*	*	*	*	*	*	*	+	+	0	+	*	*
Expert nomination	*	*	*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	+	*	*
Nomination by third party (Elementary teacher, other adults; Trainer...)	*		+	*	+			*			*				*	*	*		*	*	*
Self nomination	*		+	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Institutions-self made criteria	+	*		*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

\* Country is divided into independent sub areas. As far as identification criteria are handled in one or more areas, we have marked it in the table.  
 \*No Update information 2004 available.

Πηγή: Mönks, F.J. & Pflüger, R.(2005): Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.



**Πίνακας 10:** Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και/ή Επανακατάρτιση και Δίκτυα Ανταλλαγής Εμπειριών (Mönks & Pflüger, 2005)

*D) Teacher Training and/or Teacher Upgrading and Networks of Experience Exchange*

Training and Networks	ISCED	Austria	Belgium (Flanders)	Switzerland*	Germany*	Denmark	Spain	Finland	France	Greece	Hungary	Ireland	Italy	Luxembourg	Latvia	The Netherlands	Poland	Portugal	Romania	Sweden	Slovenia	United Kingdom	
	Level	AT	BE	CH	DE	DK	ES	FI	FR	GR	HU	IE	IT	LU	LV	NL	PL	PT	RO	SE	SI	UK	
Teacher training	0		+								*			+						*	*	*	*
	1	*		+	*		*				*			*		*			*	*	*	*	*
	2	*		+	*		*				*			*		*			*	*	+	*	*
	3	*		+	*		*				*			*		*			*	*	+	*	*
Retraining and further education of teachers	0	+		*	*		*				*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*
	1	+	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*
	2	+	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	+	*	*
	3	+	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	+	*	*
Training of other professionals such as remedial teachers, school psychologists ...	0	+	*								*			*	*						*	*	*
	1	+	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*		al+			*	*	*
	2	+	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*		al+		+	*	*	*
	3	+	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*		al+		+	*	*	*
ECHA Teacher training	0		*	*			*				*			*		*							*
	1	*	*	*		*		*			*			*		*							*
	2	*	*	*		*		*			*			*		*					+		*
	3	*	*	*		*		*			*			*		*					+		*
Network school intern	0		*	*		*					*			*	*								*
	1	+	*	*		*					*			*	*						*	*	*
	2	*	*	*		*					*			*	*					*	*	*	*
	3	*	*	*		*					*			*	*					*	*	*	*
Network between schools	0		*	*		*					*			*	*								*
	1	*	*	*	*	*			+	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*
	2	*	*	*	*	*			+	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3	*	*	*	*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Network regional	0	+	*	*		*					*			*	*	*							*
	1	*	*	*	*	*					*			*	*	*				*	*	*	*
	2	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*				*	*	*	*
	3	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*				*	*	*	*
Network provinces	0	+	*	*		*					*			*	*	*							*
	1	*	*	*	*	*					*			*	*	*				*	*	*	*
	2	*	*	*	*	*					*			*	*	*				*	*	*	*
	3	*	*	*	*	*					*			*	*	*				*	*	*	*
Network Europe	0		*	*		*					*			*	*				*	*	*	*	*
	1	+	*	*		*					*			*	*	*			*	*	*	*	*
	2	*	*	*	*	*					*			*	*	*			*	*	*	*	+
	3	*	*	*	*	*					*			*	*	*			*	*	*	*	+
Network world wide	0		*	*		*					*			*	*				*	*	*	*	*
	1	+	*	*		*					*			*	*				*	*	*	*	*
	2	+	*	*		*					*			*	*				*	*	*	*	+
	3	*	*	*	*	*					*			*	*				*	*	*	*	+

\* Country is divided into independent sub areas. As far as Basic Teacher Training, Retraining and Further Education & Networks of Experience Exchange exists in one or more areas, we have marked it in the table.

<sup>al</sup> Only in the autonomous region of Madeira.

\*No Update information 2004 available.

Πηγή: Mönks, F.J. & Pflüger, R.(2005): Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Γλωσσάριο

### Γλωσσάριο

► **Ανοικτή μέθοδος συντονισμού** Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πολιτικής για την απασχόληση και της διαδικασίας του Λουξεμβούργου. Έχει οριστεί ως μέσο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Η ΑΜΣ παρέχει νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη («άσκηση πίεσης από ομοτίμους») και η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της ΑΜΣ. Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, η νεολαία και η κατάρτιση. Βασίζεται κατά κύριο λόγο:

- στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων (αποφασίζονται από το Συμβούλιο),
- σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές),
- στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των κρατών μελών και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή).

Ανάλογα με τον τομέα, η ΑΜΣ περιλαμβάνει μέτρα «ελαστικού χαρακτήρα» (soft law), τα οποία είναι λίγο πολύ δεσμευτικά για τα κράτη μέλη, αλλά δεν έχουν ποτέ τη μορφή οδηγιών, κανονισμών ή αποφάσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας, η ΑΜΣ επιβάλλει στα κράτη μέλη να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων και να τα διαβιβάσουν στην Επιτροπή. Αντιθέτως, η πολιτική για τη νεολαία δεν περιλαμβάνει αριθμητικούς στόχους και η πραγμάτωση των στόχων, η οποία εναπόκειται στην εκτίμηση των κρατών μελών, δεν αποτελεί πλέον αντικείμενο εθνικών σχεδίων δράσης που συντονίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

- **Κοινοτικό δίκαιο** . Το κοινοτικό δίκαιο, με την στενή έννοια του όρου, αποτελείται από τις ιδρυτικές Συνθήκες καθώς και από τους κανόνες που περιλαμβάνονται στις πράξεις τις οποίες θέσπισαν τα κοινοτικά όργανα κατ' εφαρμογή των Συνθηκών αυτών, δηλ. κανονισμοί, οδηγίες κ.λπ. Με την ευρεία έννοια, το κοινοτικό δίκαιο συμπεριλαμβάνει το σύνολο των κανόνων δικαίου που είναι εφαρμοστέοι στην κοινοτική έννομη τάξη. Επομένως περιλαμβάνει επίσης τα θεμελιώδη δικαιώματα, τις γενικές αρχές δικαίου, τη νομολογία του Δικαστηρίου, το δίκαιο που έχει προκύψει από τις εξωτερικές σχέσεις των Κοινοτήτων ή ακόμη το συμπληρωματικό δίκαιο που έχει προκύψει από τις συμβατικές πράξεις οι οποίες συνήφθησαν μεταξύ των κρατών μελών για την εφαρμογή των Συνθηκών.
- **Λευκές βίβλοι** Οι λευκές βίβλοι που εκδίδονται από την Επιτροπή είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις κοινοτικής δράσης σε συγκεκριμένους τομείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προέκταση των πράσινων βιβλίων, σκοπός των οποίων είναι η έναρξη διαδικασίας διαβουλεύσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εφόσον διατυπωθεί ευνοϊκή γνώμη για τη λευκή βίβλο από το Συμβούλιο, μπορεί, ενδεχομένως, να ακολουθήσει πρόγραμμα δράσης της Ένωσης στον συγκεκριμένο τομέα.
- **Πράσινες βίβλοι** Οι πράσινες βίβλοι είναι έγγραφα που δημοσιεύονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα οποία αποσκοπούν στην προώθηση του προβληματισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο επί συγκεκριμένου θέματος. Στο πλαίσιο αυτό, καλούν τα ενδιαφερόμενα μέρη (οργανισμούς και άτομα) να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία διαβούλευσης και συζήτησης στη βάση των προτάσεων που διατυπώνουν. Οι πράσινες βίβλοι αποτελούν ενίοτε την αφετηρία νομοθετικών εξελίξεων που στη συνέχεια εκτίθενται στις λευκές βίβλους.

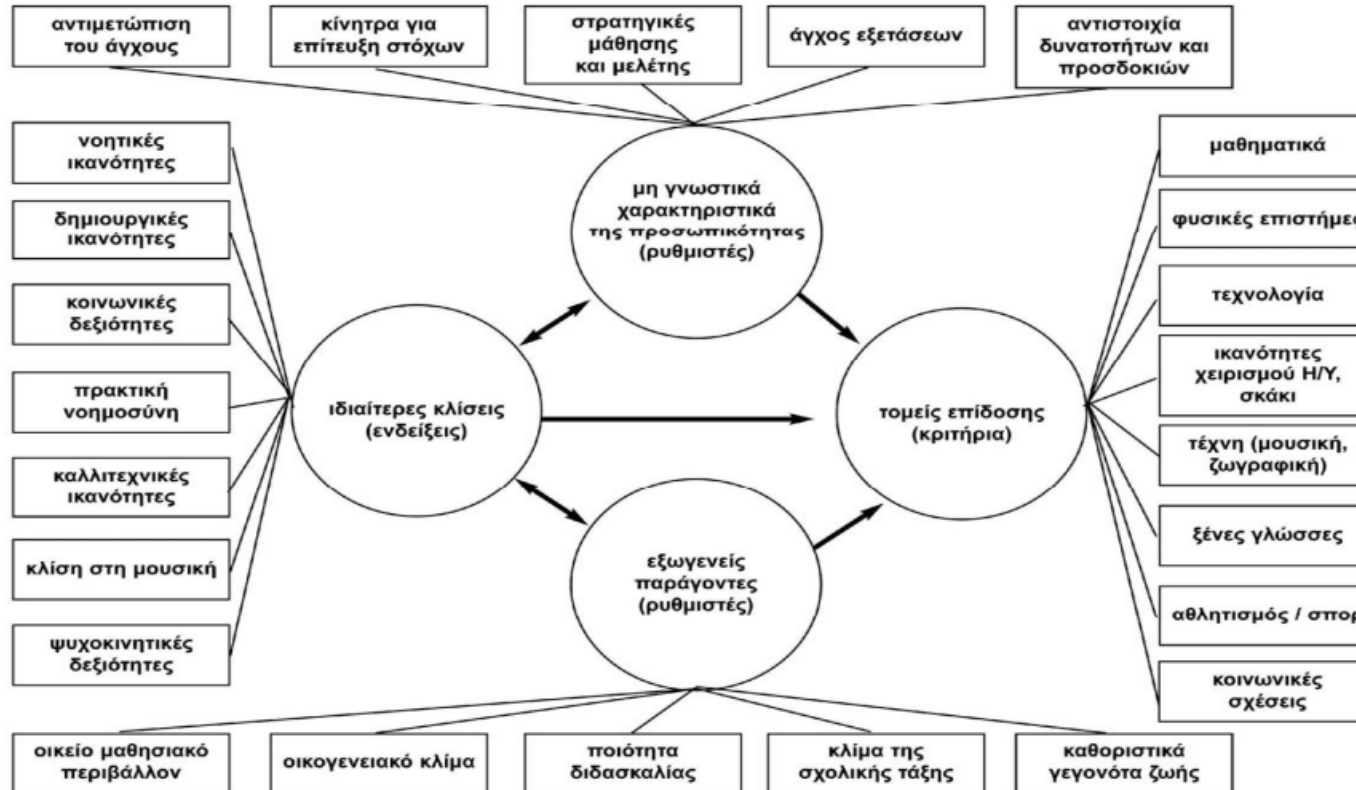
## **Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης (ΕΧΕ)**

Η πρωτοβουλία για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης βοηθά τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συνεργαστούν για να οικοδομήσουν πιο ανθεκτικά και χωρίς αποκλεισμούς συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πηγή: <https://education.ec.europa.eu/el/about-eea/the-eea-explained>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Μοντέλα Χαρισματικότητας

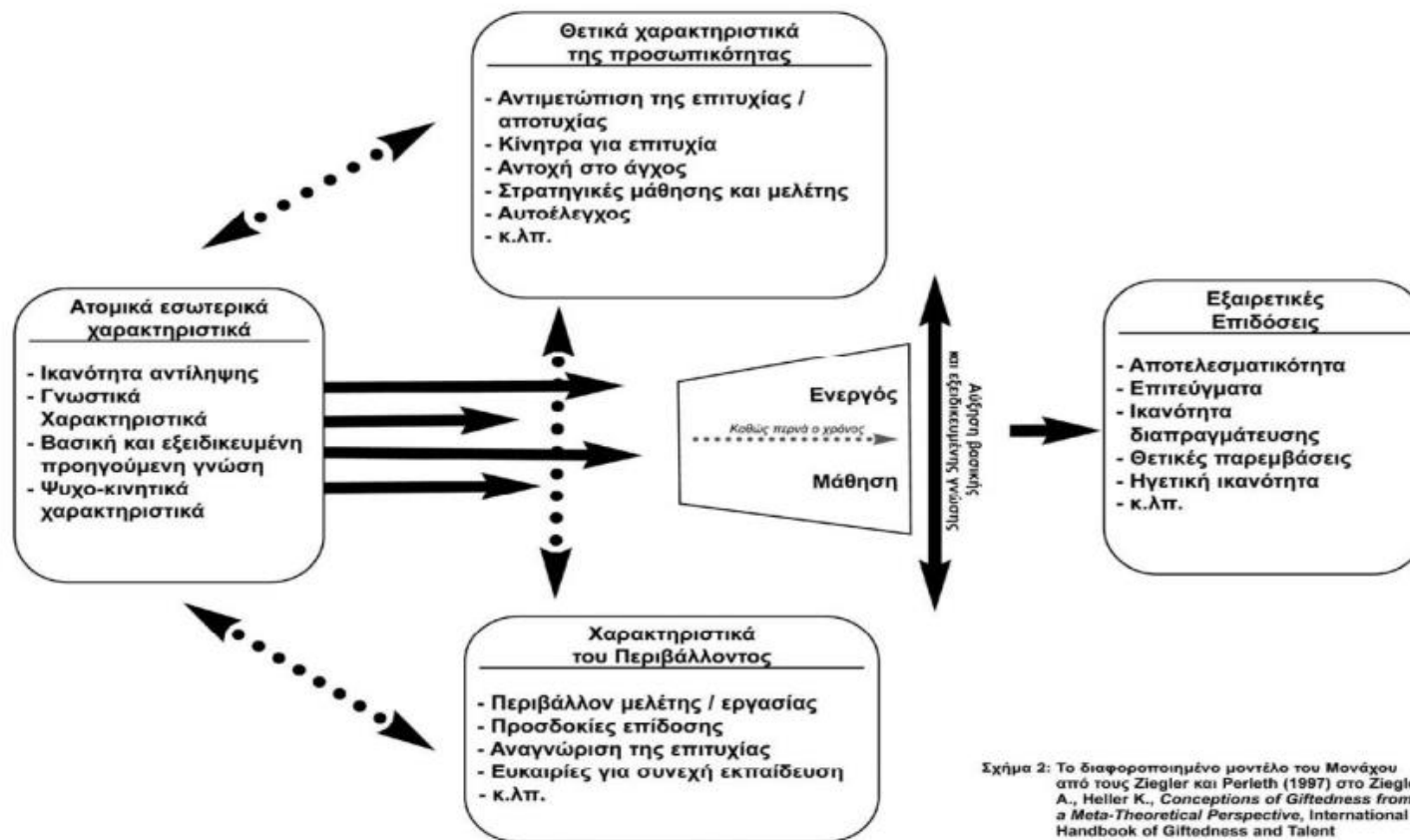
Πίνακας 11: Το μοντέλο του Μονάχου



Σχήμα 1: Το μοντέλο του Μονάχου (Heller K., 1994) στο Ziegler A., Heller K., *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*, International Handbook of Giftedness and Talent

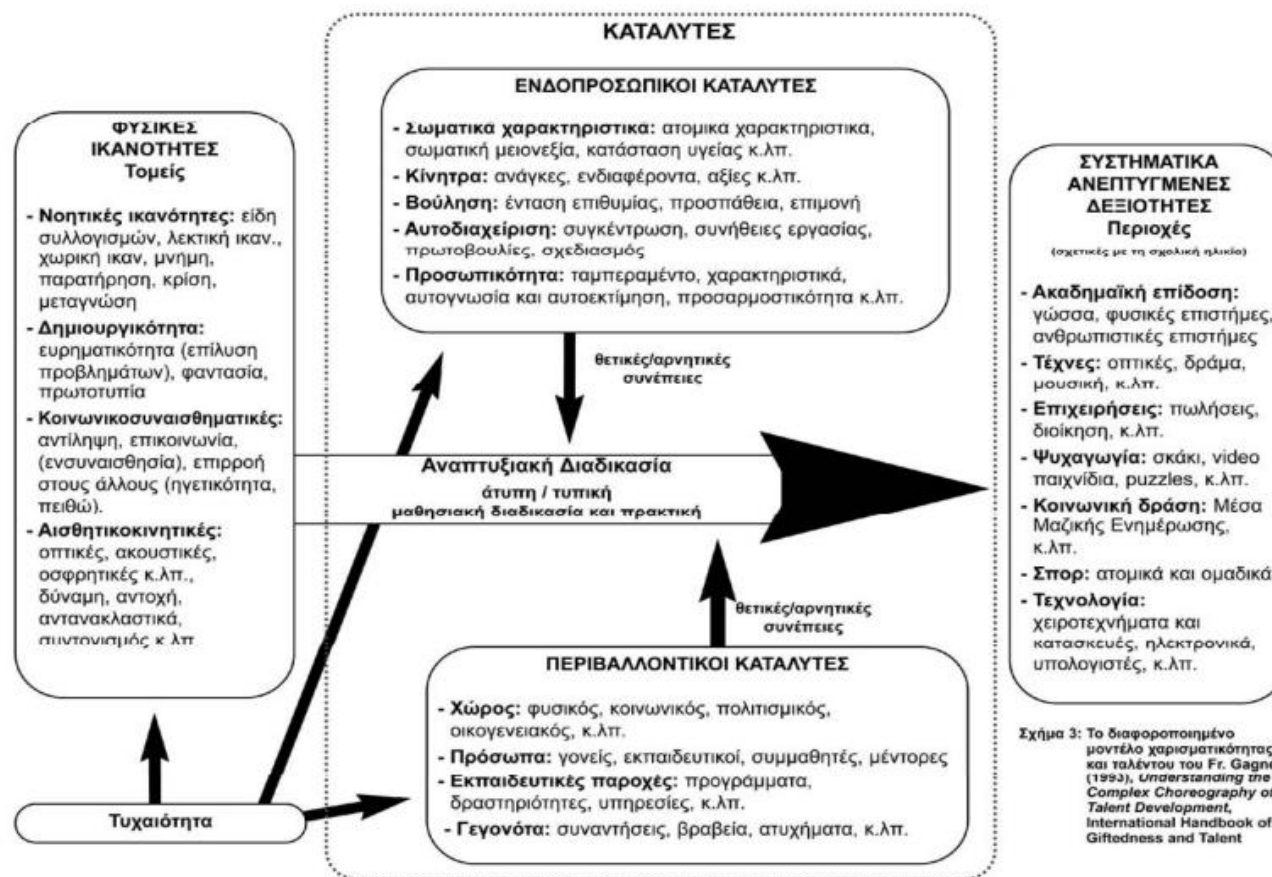
Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)

Πίνακας 12: Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο του Μονάχου από τους Ziegler και Perleth



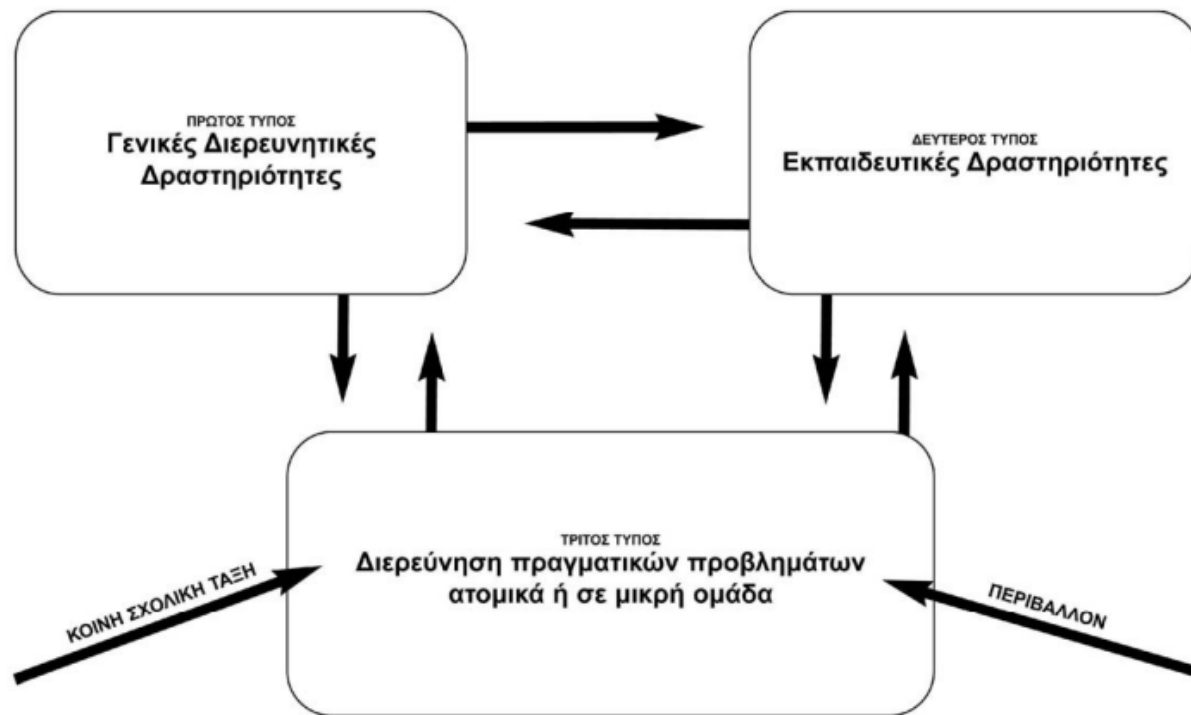
Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)

Πίνακας 13: Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (Fr. Gagné)



Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)

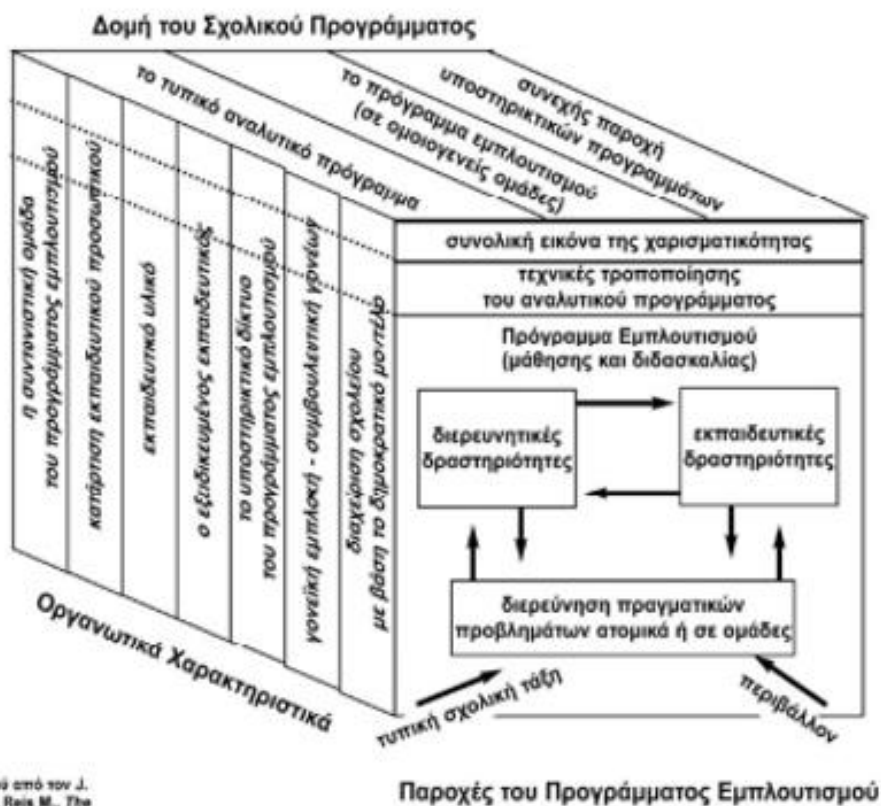
Πίνακας 14: Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού του J.Renzulli



Σχήμα 4: Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού του J. Renzulli στο Renzulli J., Reis M., *The Schoolwide Enrichment Model*, International Handbook of Giftedness and Talent

Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και talέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)

Πίνακας 15: Το μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzuli)

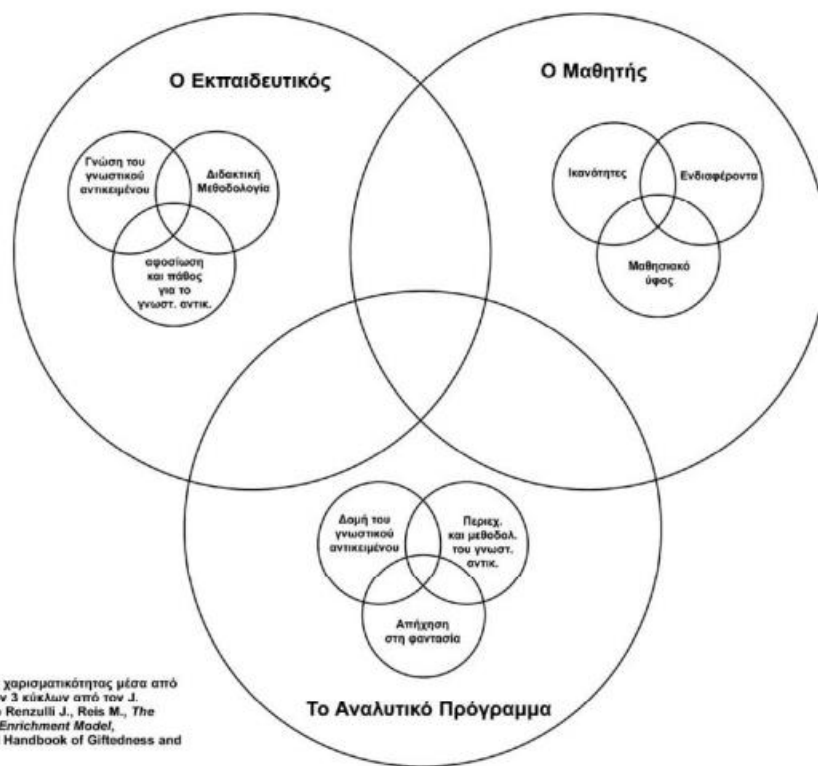


Σχήμα 6: Το μοντέλο εμπλουτισμού από τον J. Renzuli, στο Renzuli J., Reis M., The Schoolwide Enrichment Model, International Handbook of Giftedness and Talent

Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)



**Πίνακας 16:** Η έννοια της χαρισματικότητας μέσα από το σχήμα των τριών κύκλων (σχήμα κυλιόμενης πόρτας)



Σχήμα 5: Η έννοια της χαρισματικότητας μέσα από το σχήμα των 3 κύκλων από τον J. Renzulli, στο Renzulli J., Reis M., *The Schoolwide Enrichment Model*, International Handbook of Giftedness and Talent

Πηγή: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2004)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Διακήρυξη Δικαιωμάτων & Σύμβαση Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού

### **The Bill of Rights for Gifted Students**

- **The gifted have the right to continuous progress in every subject area.**
- **They have the right to early identification, individual assessment, and early intervention in order to promote their optimal development.**
- **They have the right to be taught by teachers who have received training in the learning and emotional differences of gifted children.**
- **They have the right to be placed with true peers who have similar abilities, interests, and pace of learning, in order to foster their social, emotional and academic development.**
- **They have the right to individualized education designed to accommodate their asynchronous (uneven) development.**
- **They have the right to be respected members of their school communities and to be protected from abuse.**
- **They have the right to be listened to regarding their own needs.**

Πίνακας 17: Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Χαρισματικών Μαθητών, Silverman, L.K. (2013)

**Πίνακας 18:** Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989)

1  DEFINITION OF A CHILD	2  NO DISCRIMINATION	3  BEST INTERESTS OF THE CHILD	4  MAKING RIGHTS REAL	5  FAMILY GUIDANCE AS CHILDREN DEVELOP	6  LIFE, SURVIVAL AND DEVELOPMENT	7  NAME AND NATIONALITY
8  IDENTITY	9  KEEPING FAMILIES TOGETHER	10  CONTACT WITH PARENTS ACROSS COUNTRIES	11  PROTECTION FROM KIDNAPPING	12  RESPECT FOR CHILDREN'S VIEWS	13  SHARING THOUGHTS FREELY	14  FREEDOM OF THOUGHT AND RELIGION
15  SETTING UP OR JOINING GROUPS	16  PROTECTION OF PRIVACY	17  ACCESS TO INFORMATION	18  RESPONSIBILITY OF PARENTS	19  PROTECTION FROM VIOLENCE	20  CHILDREN WITHOUT FAMILIES	21  CHILDREN WHO ARE ADOPTED
22  REFUGEE CHILDREN	23  CHILDREN WITH DISABILITIES	24  HEALTH, WATER, FOOD, ENVIRONMENT	25  REVIEW OF A CHILD'S PLACEMENT	26  SOCIAL AND ECONOMIC HELP	27  FOOD, CLOTHING, A SAFE HOME	28  ACCESS TO EDUCATION
29  AIMS OF EDUCATION	30  MINORITY CULTURE, LANGUAGE AND RELIGION	31  REST, PLAY, CULTURE, ARTS	32  PROTECTION FROM HARMFUL WORK	33  PROTECTION FROM HARMFUL DRUGS	34  PROTECTION FROM SEXUAL ABUSE	35  PREVENTION OF SALE AND TRAFFICKING
36  PROTECTION FROM EXPLOITATION	37  CHILDREN IN DETENTION	38  PROTECTION IN WAR	39  RECOVERY AND REINTEGRATION	40  CHILDREN WHO BREAK THE LAW	41  BEST LAW FOR CHILDREN APPLIES	42  EVERYONE MUST KNOW CHILDREN'S RIGHTS
43-54  HOW THE CONVENTION WORKS	<b>CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD</b>					



A child is any person under the age of 18.



All children have all these rights, no matter who they are, where they live, what language they speak, what their religion is, what they think, what they look like, if they are a boy or girl, if they have a disability, if they are rich or poor, and no matter who their parents or families are or what their parents or families believe or do. No child should be treated unfairly for any reason.



When adults make decisions, they should think about how their decisions will affect children. All adults should do what is best for children. Governments should make sure children are protected and looked after by their parents, or by other people when this is needed. Governments should make sure that people and places responsible for looking after children are doing a good job.



Governments must do all they can to make sure that every child in their countries can enjoy all the rights in this Convention.



Governments should let families and communities guide their children so that, as they grow up, they learn to use their rights in the best way. The more children grow, the less guidance they will need.



Every child has the right to be alive. Governments must make sure that children survive and develop in the best possible way.



Children must be registered when they are born and given a name which is officially recognized by the government. Children must have a nationality (belong to a country). Whenever possible, children should know their parents and be looked after by them.



Children have the right to their own identity – an official record of who they are which includes their name, nationality and family relations. No one should take this away from them, but if this happens, governments must help children to quickly get their identity back.



Children should not be separated from their parents unless they are not being properly looked after – for example, if a parent hurts or does not take care of a child. Children whose parents don't live together should stay in contact with both parents unless this might harm the child.



If a child lives in a different country than their parents, governments must let the child and parents travel so that they can stay in contact and be together.



Governments must stop children being taken out of the country when this is against the law – for example, being kidnapped by someone or held abroad by a parent when the other parent does not agree.



Children have the right to give their opinions freely on issues that affect them. Adults should listen and take children seriously.



Children have the right to share freely with others what they learn, think and feel, by talking, drawing, writing or in any other way unless it harms other people.



Children can choose their own thoughts, opinions and religion, but this should not stop other people from enjoying their rights. Parents can guide children so that as they grow up, they learn to properly use this right.



Children can join or set up groups or organisations, and they can meet with others, as long as this does not harm other people.



Every child has the right to privacy. The law must protect children's privacy, family, home, communications and reputation (or good name) from any attack.



Children have the right to get information from the Internet, radio, television, newspapers, books and other sources. Adults should make sure the information they are getting is not harmful. Governments should encourage the media to share information from lots of different sources, in languages that all children can understand.



Parents are the main people responsible for bringing up a child. When the child does not have any parents, another adult will have this responsibility and they are called a "guardian". Parents and guardians should always consider what is best for that child. Governments should help them. Where a child has both parents, both of them should be responsible for bringing up the child.



Governments must protect children from violence, abuse and being neglected by anyone who looks after them.



Every child who cannot be looked after by their own family has the right to be looked after properly by people who respect the child's religion, culture, language and other aspects of their life.



When children are adopted, the most important thing is to do what is best for them. If a child cannot be properly looked after in their own country – for example by living with another family – then they might be adopted in another country.





**22** Children who move from their home country to another country as refugees (because it was not safe for them to stay there) should get help and protection and have the same rights as children born in that country.



**23** Every child with a disability should enjoy the best possible life in society. Governments should remove all obstacles for children with disabilities to become independent and to participate actively in the community.



**24** Children have the right to the best health care possible, clean water to drink, healthy food and a clean and safe environment to live in. All adults and children should have information about how to stay safe and healthy.



**25** Every child who has been placed somewhere away from home - for their care, protection or health - should have their situation checked regularly to see if everything is going well and if this is still the best place for the child to be.



**26** Governments should provide money or other support to help children from poor families.



**27** Children have the right to food, clothing and a safe place to live so they can develop in the best possible way. The government should help families and children who cannot afford this.



**28** Every child has the right to an education. Primary education should be free. Secondary and higher education should be available to every child. Children should be encouraged to go to school to the highest level possible. Discipline in schools should respect children's rights and never use violence.



**29** Children's education should help them fully develop their personalities, talents and abilities. It should teach them to understand their own rights, and to respect other people's rights, cultures and differences. It should help them to live peacefully and protect the environment.



**30** Children have the right to use their own language, culture and religion - even if these are not shared by most people in the country where they live.



**31** Every child has the right to rest, relax, play and to take part in cultural and creative activities.



**32** Children have the right to be protected from doing work that is dangerous or bad for their education, health or development. If children work, they have the right to be safe and paid fairly.



**33** Governments must protect children from taking, making, carrying or selling harmful drugs.



**34** The government should protect children from sexual exploitation (being taken advantage of) and sexual abuse, including by people forcing children to have sex for money, or making sexual pictures or films of them.



**35** Governments must make sure that children are not kidnapped or sold, or taken to other countries or places to be exploited (taken advantage of).



**36** Children have the right to be protected from all other kinds of exploitation (being taken advantage of), even if these are not specifically mentioned in this Convention.



**37** Children who are accused of breaking the law should not be killed, tortured, treated cruelly, put in prison forever, or put in prison with adults. Prison should always be the last choice and only for the shortest possible time. Children in prison should have legal help and be able to stay in contact with their family.



**38** Children have the right to be protected during war. No child under 15 can join the army or take part in war.



**39** Children have the right to get help if they have been hurt, neglected, treated badly or affected by war, so they can get back their health and dignity.



**40** Children accused of breaking the law have the right to legal help and fair treatment. There should be lots of solutions to help these children become good members of their communities. Prison should only be the last choice.



**41** If the laws of a country protect children's rights better than this Convention, then those laws should be used.



**42** Governments should actively tell children and adults about this Convention so that everyone knows about children's rights.



**43-54** These articles explain how governments, the United Nations - including the Committee on the Rights of the Child and UNICEF - and other organisations work to make sure all children enjoy all their rights.