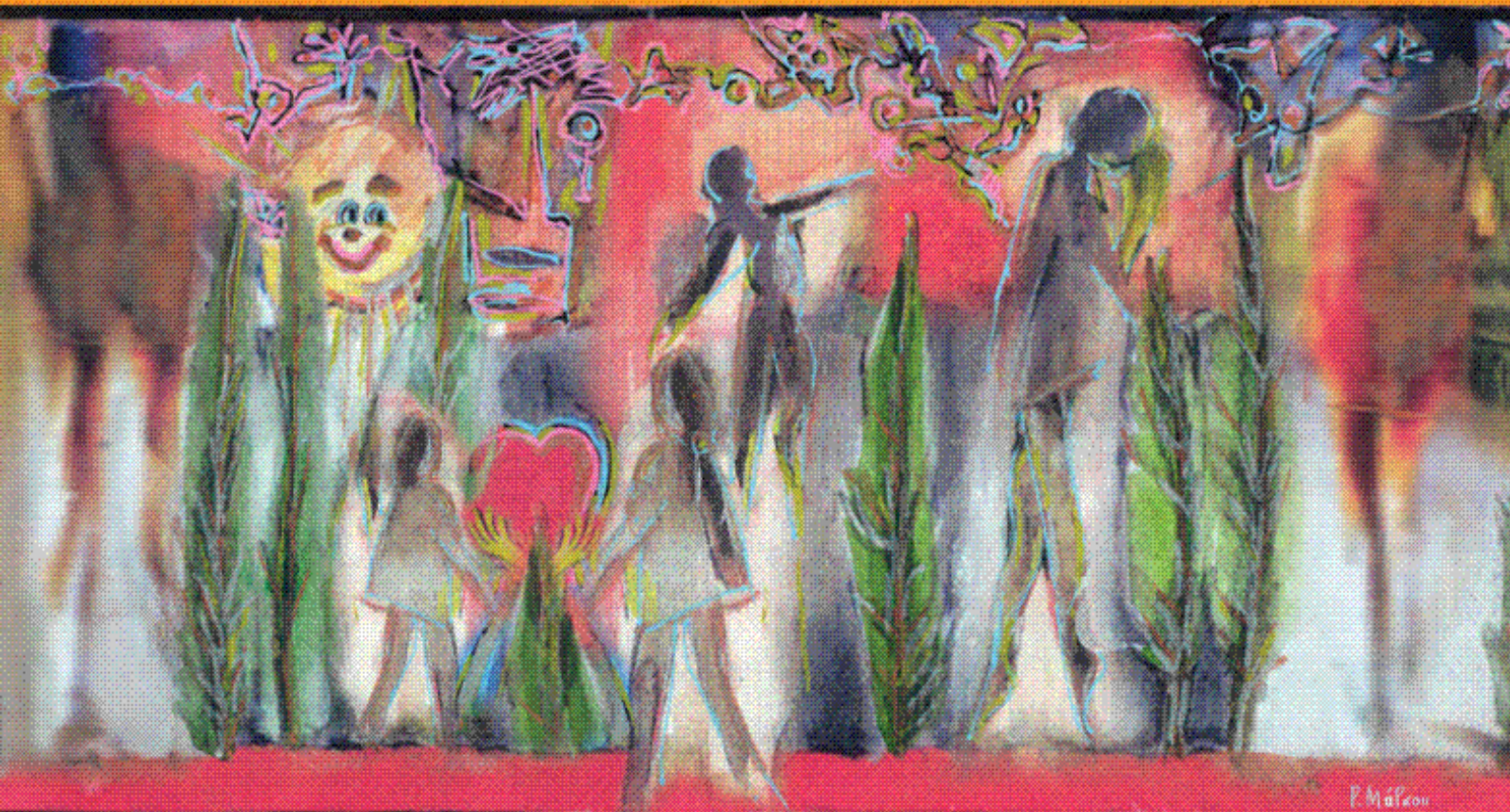


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οδηγός για  
Μαθητές με Ιδιαίτερες  
Νοητικές Ικανότητες & Ταλέντα

ΑΘΗΝΑ 2004



# Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

<b><u>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u></b>	<b>1</b>
1.1. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ;	1
1.2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ	3
1.2.1. Αρχές για την Πλήρη Ένταξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών	4
1.3. Κριτήρια επιλογής των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών	5
1.4. Σημαντικά βήματα στην πορεία της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών	6
1.5. Προσέγγιση της εκπαίδευσης για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα στην Ευρώπη	
1.6. Προβληματισμοί της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας	8
1.7. Η κατάσταση στην Ελλάδα	8

#### **2. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

**12**

2.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner	12
2.2. Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)	16
2.3. Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου (Fr. Gagné)	20
2.4. Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)	23

#### **3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

**34**

3.1. Δημιουργικότητα και χαρισματικότητα.	34
3.1.1. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας προϋποθέτει:	35
3.1.2. Οι παράγοντες της προσωπικότητας που ενισχύουν τη δημιουργικότητα	36
3.2. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην τάξη	38
3.2.1. Σκέψη υψηλότερου επιπέδου	40
3.3. Κατανόηση και ανάλυση πρακτικών στη σχολική τάξη	42
3.3.1. Η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης μέσω ερωτήσεων	44

<b><u>4. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ</u></b>	<b>45</b>
4.1. Συμβουλευτικά προγράμματα για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές	46
4.1.1. Θέματα για συζήτηση στην ομάδα	46
4.1.2. Συμβουλευτική υποστήριξη για αξιοποίηση της χαρισματικότητας στο πλαίσιο της μετέπειτα επαγγελματικής ζωής	47
4.1.3. Οι μέθοδοι του προγράμματος υποστήριξης και οι δυναμικές τους	48
4.1.4. Τα προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης και οι οικογένειες των μαθητών	49
<b><u>5. ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΧΑΜΗΛΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ</u></b>	<b>50</b>
5.1. Διπλή ιδιαιτερότητα	50
5.1.1. Τρόποι στήριξης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες	51
5.1.2. Πρόγραμμα συμμετοχικής εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες	52
<b><u>6. ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</u></b>	<b>54</b>
6.1. Δέκα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που μπορεί να εμποδίσουν τη διάγνωση της χαρισματικότητας ενός παιδιού.	54
6.2. Κατάλογος μαθησιακών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών των	
6.2.1. Ως προς τη μάθηση:	55
6.2.2. Ως προς τη συμπεριφορά	56
6.3. Πρώιμα χαρακτηριστικά και δεξιότητες χαρισματικότητας	58
<b><u>7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΑ ΠΑΙΔΙΑ</u></b>	<b>60</b>
7.1. Ανάγνωση	60
7.2. Γραφή	60
7.3. Προφορική έκφραση	61
7.4. Μαθηματικά	61
7.5. Επιστήμες	62
7.6. Στρατηγικές μάθησης	62
7.7. Δημιουργικότητα	63
7.8. Κοινωνικές δεξιότητες	63
<b><u>8. Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</u></b>	<b>64</b>
8.1. Αναγνωρίζοντας τους χαρισματικούς στα μαθηματικά	64
8.2. Οι διαφορετικές επιδόσεις των δύο φύλων στα μαθηματικά	65
8.3. Τρόποι βοήθειας χαρισματικών κοριτσιών για τα Μαθηματικά και όχι μόνον	66
8.4. Τεχνικές για εργασία με μαθητές με οπτικοχωρικό ταλέντο	68
<b><u>9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u></b>	<b>70</b>

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΟ:

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
(2003ΣΕ04530072)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: Λαμπροπούλου Βενέττα,  
π.Αντιπρόεδρος Π.Ι.,  
π.Πρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής Π. Ι.,  
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΜΕΤΡΟ: 1.1

ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4

«Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α

ΔΡΑΣΗ Β':

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Μαρκάκης Εμμανουήλ,  
Επίτιμος Ειδικός Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η εκπαίδευση των μαθητών  
με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες  
και ταλέντα**

**Αθήνα 2004**

*Επιστημονική υπεύθυνος έργου:*

Λαμπροπούλου Βενέττα: Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος Τμήματος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

*Υπεύθυνος έργου:*

Μαρκάκης Εμμανουήλ: Επίτιμος Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

*Συγγραφέας:*

Λόξα Γιοβάννα: Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (M.Sc)

*Αξιολογητές:*

Δαβάζογλου Αγγελική: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Πετρονικολός Λουκάς: Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Αγωγής Πανεπιστημίου Wisconsin, Oshkosh, USA

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 2817/2000 έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Έχουν, επίσης, δημιουργηθεί αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κλπ. Ακόμα έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά όμως πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ ανακύπτουν συνεχώς καινούρια με τη λειτουργία των νέων δομών ειδικής αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Για παράδειγμα, σήμερα λειτουργούν στη χώρα πάνω από 300 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία. Ιδιαίτερα περιορισμένα είναι τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που παρακολουθούν. Η τελευταία έκθεση σχετικά με τη δομή και τον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής δημοσιεύτηκε το 1994 με βάση στοιχεία του 1989 (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 1994). Από τότε δεν έγινε καμιά συστηματική προσπάθεια χαρτογράφησης του χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Η παραπάνω κατάσταση σε συνδυασμό με την ενεργητική και σημαντική προσπάθεια της Πολιτείας τα τελευταία χρόνια για αναδιοργάνωση και βελτίωση της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της χαρτογράφησης. Η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός σοβαρού προγραμματισμού ανάπτυξης του χώρου, προφανώς, απαιτεί γνώση σχετικά με τον πληθυσμό που εξυπηρετείται, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Η κατανομή των πόρων συνολικά και ειδικότερα, η ίδρυση νέων μονάδων Ειδικής Αγωγής, η επιλογή τύπων σχολικών μονάδων, η εξειδίκευση και η προετοιμασία κατάλληλων στελεχών προϋποθέτει τη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Η χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής είναι αναγκαία, επίσης, για οποιαδήποτε επιστημονική μελέτη που θα επιτρέψει έναν εθνικό σχεδιασμό για την Ειδική Αγωγή μακριά από μιμητισμούς, στηριγμένο στις πραγματικές ανάγκες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Τα τελευταία χρόνια παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Η διασφάλιση, δηλαδή, της ύπαρξης ίσων ευκαιριών προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, και από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης / συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης.

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή λειτουργεί οργανωμένα πάνω από 25 χρόνια, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ακόμη, αμφισβητείται, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση στο βαθμό που δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσης τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές-ιατροκεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευσή του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια κυρίως της γενικής εκπαίδευσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε πρόσφατα Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο και νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η προσπάθεια αυτή έγινε για να εναρμονισθούν τα Προγράμματα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με τα καινούργια δεδομένα της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας αλλά και της αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των δικαιωμάτων τους για ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο.

Για πρώτη φορά στα προγράμματα αυτά γίνονται αρκετές αναφορές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά και ενώ δημιουργούνται κάποιες ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χωρίς κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιημένα ΑΠΣ συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευσή τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανταποκρινόμενο στις παραπάνω ανάγκες του χώρου της Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την υλοποίηση ενός αρκετά φιλόδοξου προγράμματος με σκοπό α) την πλήρη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) τη μελέτη και εκπόνηση/προσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2<sup>ο</sup> Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2003-2004. Λόγω της έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο Π.Ι. εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών, τον συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών.

Την ευθύνη για τη σύνταξη των ΑΠΣ για τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση ανέλαβε ο κ. Σπυρίδων Σούλης, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τη σύνταξη ΑΠΣ για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου. Την ευθύνη των ΑΠΣ για τους μαθητές με προβλήματα όρασης ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΝ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αθηνά Σιδέρη και των ΑΠΣ για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής των ΤΕΦΑΑ Αθηνών κ. Δήμητρα Κουτσούκη. Την ανάπτυξη ΑΠΣ



για τους μαθητές με προβλήματα ακοής ανέλαβε η υπογράφουσα, ενώ το ΑΠΣ για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. κ. Βασίλης Κουρμπέτης. Τα ΑΠΣ για παιδιά με αυτισμό ανέλαβε η Λέκτορας Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σοφία Μαυροπούλου, τα ΑΠΣ για τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) ανέλαβε ο κ. Γεώργιος Αλεβίζος, διευθυντής του ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας, ενώ τα ΑΠΣ των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής η Πάρεδρος του Π.Ι. κ. Μαρία Δροσινού. Τη σύνταξη ειδικού πλαισίου ΑΠΣ για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες- τυφλοκωφά ανέλαβε ο ειδικός στο αντικείμενο εκπαιδευτικός κ. Πέτρος Ορφανός. Επίσης, η κ. Ιωάννα Λόξα ανέλαβε τη σύνταξη οδηγού ΑΠΣ για τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, οι οποίοι έχουν συμπεριληφθεί ως κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρόσφατα στο νόμο της Ειδικής Αγωγής. Τον συντονισμό όλων των ομάδων ανάπτυξης των ΑΠΣ ανέλαβε ο ε.τ. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Εμμανουήλ Μαρκάκης.

Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής έγινε σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ (τον Διευθυντή κ. Κωνσταντίνο Θηβαίο και τη Γενική Διευθύντρια κ. Ελένη Τσάπρα). Τον όλο συντονισμό της δράσης αυτής ανέλαβε η κ. Σουζάνα Παντελιάδου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης περιλαμβάνονται σε ειδικό τόμο, ο οποίος διατίθεται από το Π.Ι. και το ΥΠΕΠΘ (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Περιλαμβάνει λεπτομερειακή καταγραφή α) του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), β) των δομών της Ειδικής Αγωγής, γ) των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, δ) των φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή και ε) της σχετικής νομοθεσίας.

Τα στοιχεία της χαρτογράφησης προέκυψαν από την ανάλυση 1.192 ερωτηματολογίων που στάλθηκαν σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής καθώς και από συνεντεύξεις και στοιχεία που αντλήθηκαν από άλλες πηγές. Ο τόμος της χαρτογράφησης είναι ένας χρήσιμος τόμος για τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους επιστήμονες. Περιλαμβάνει αρκετά συγκεντρωτικά και αναλυτικά στοιχεία τα οποία διατίθενται και ηλεκτρονικά. Η πλούσια βάση δεδομένων που έχει ειδικά σχεδιαστεί μπορεί να εγκατασταθεί στις ηλεκτρονικές σελίδες του Π.Ι. ή του ΥΠΕΠΘ έτσι ώστε να αποτελεί πηγή ενημέρωσης και να εμπλουτίζεται συνεχώς.

Η ανάπτυξη των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει 6 κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες: α) με βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση, β) με προβλήματα ακοής, γ) με προβλήματα όρασης, δ) με κινητικές αναπηρίες, ε) με αυτισμό, ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά).

Για την κατηγορία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα αναπτυχθούν ΑΠΣ σε επόμενη φάση σύμφωνα με το σχεδιασμό του Π.Ι. και του 2ου ΕΠΕΑΕΚ.

Για καθεμία από τις παραπάνω 6 κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά ΑΠΣ ή έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις των ΑΠΣ γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κατηγορίας. Έτσι για τους μαθητές, για παράδειγμα, με κινητικές αναπηρίες ή αυτούς με προβλήματα όρασης ή ακοής, κ.λπ., όπου κρίθηκε απαραίτητο από τις ειδικές ομάδες συγγραφής των ΑΠΣ, χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια ή με ελάχιστες διαφοροποιήσεις τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης του Π.Ι. Αυτό απαιτούσε προσεκτική μελέτη και γνώση των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης από όλες τις ομάδες καθώς και γνώση των αναγκών κάθε κατηγορίας. Οι όποιες διαφοροποιήσεις ή η ανάπτυξη για μερικά μαθήματα ειδικών ΑΠΣ έγιναν μόνο για τις κατηγορίες των μαθητών που κρίθηκε αναγκαίο από τους ειδικούς. Για μερικές κατηγορίες μαθητών αναπτύχθηκαν (ή έγιναν προσαρμογές) ΑΠΣ τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για άλλες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, κ.λπ., αναπτύχθηκαν ΑΠΣ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής.

Συνολικά εργάστηκαν για το έργο της χαρτογράφησης και των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής 170 άτομα, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έχουν μακροχρόνιες σπουδές και εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συμμετείχαν, επίσης, όλοι οι συνάδελφοι από τα Πανεπιστήμια της χώρας με εξειδικευμένες γνώσεις σε κάποια κατηγορία ειδικών ανα-

γκών. Τα μέλη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. καθώς και άλλοι ειδικοί από την Ελλάδα και το εξωτερικό συμμετείχαν ως αξιολογητές.

Γενικά το θεωρητικό φιλοσοφικό υπόβαθρο που πλαισίωσε το έργο αυτό αντλήθηκε από τα νέα δεδομένα της επιστήμης σχετικά με την ένταξη και την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο απώτερος σκοπός του έργου αυτού ήταν διττός:

α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για τη χαρτογράφηση που να επιτρέπουν τον προγραμματισμό της ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και

β) να δημιουργηθούν προοπτικές μέσω των ΑΠΣ για υψηλής ποιότητας, απαιτητικής, ισότιμης και κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις διάφορες δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν και το κυριότερο κίνητρο όλων όσων εργάστηκαν συλλογικά, συντονισμένα, εντατικά και με ενθουσιασμό, για να ολοκληρωθεί το έργο αυτό με την υποστήριξη του Π.Ι., του ΥΠΕΠΘ και του 2<sup>ου</sup> ΕΠΕΑΕΚ.

Βενέττα Λαμπροπούλου

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής  
Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου

[ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ](#)

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ;

Όλοι μας, ως εκπαιδευτικοί, συχνά αναρωτιόμαστε για τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες των μαθητών μας και καλούμαστε να απαντήσουμε σε ερωτήσεις που ακούμε γύρω μας, όπως : "Εκπαίδευση για χαρισματικούς, περί τίνος πρόκειται και γιατί τη χρειαζόμαστε;" "Δεν είναι όλα τα παιδιά χαρισματικά;" και "Δεν είναι ελιτιστική η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς;"

Αυτές και άλλες ερωτήσεις ή θέσεις ίσως απασχολούν και σας για το θέμα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Ο οδηγός που έχετε στα χέρια σας σκοπό έχει να λύσει μερικές από τις απορίες σας, να σας δώσει πληροφορίες για τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, να σας εξοικειώσει με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών αυτών, να σας κάνει γνωστές μερικές γενικές αρχές για την εκπαίδευση και την αγωγή τους.

Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό, γιατί θεωρούμε ότι κάθε μαθητής\* έχει δικαίωμα να αναπτύξει το δυναμικό του και ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει σε όλους τους εκπαιδευμένους στήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ισότητα, εξάλλου, δε σημαίνει προώθηση του μέσου όρου, αλλά στήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών.

Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό όχι μόνον για το μαθητή με τις καλές επιδόσεις, όχι μόνον για το μαθητή με την υψηλή βαθμολογία στις δοκιμασίες μέτρησης νοημοσύνης, αλλά και για αυτόν με τις επιμέρους ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα, για το δημιουργικό μαθητή που δεν τον αναγνωρίζουμε εύκολα, για το μαθητή που έχει ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και ταυτόχρονα επιμέρους κλίσεις και ταλέντα - για αυτόν με τη «διπλή ιδιαιτερότητα» -, για το μαθητή που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δημιουργήσαμε τον οδηγό με σκοπό να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να παρατηρεί και να κατανοεί καλύτερα τους μαθητές του, τις ανάγκες τους, τα πετάγματά τους. Για να του δώσουμε την έμπνευση για περισσότερη ευελιξία στην εφαρμογή της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας, πληροφορώντας τον συγχρόνως για τις πρόσφατες επιστημονικές απόψεις που σχετίζονται με αυτό το θέμα.

Αυτός ο οδηγός είναι το πρώτο σε μια σειρά από βήματα που στόχο έχουν τη στήριξη της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Αργότερα θα ακολουθήσουν βοηθήματα για τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν βήμα βήμα να δημιουργήσουν εξατομικευμένο υποστηρικτικό πλαίσιο για την κατηγορία αυτή των μαθητών.

Τα χαρισματικά παιδιά, όπως όλα τα παιδιά, χρειάζονται ένα δικό τους χώρο όπου μπορούν να είναι ο εαυτός τους. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να δείχνουν προς τα έξω πολλές και διαφορετικές εικόνες, όπως να είναι ιδιαίτερα εγκεφαλικοί στις σχέσεις τους με τους άλλους,

---

\* όταν αναφέρουμε τη λέξη μαθητής, εννοούμε και τη λέξη μαθήτρια, δεν την αναφέρουμε για λόγους συντομίας

ανυπόμονοι, με τάση για επίδειξη, κυκλοθυμικοί, παθιασμένοι με ένα συγκεκριμένο ενδιαφέρον, χαμένοι σε ένα 'μυστήριο κόσμο', αφηρημένοι και πολλά άλλα.

Τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται ένα χώρο όπου μπορούν να νιώθουν ασφαλή και προστατευμένα. Σημειώνουμε ότι πολλοί μαθητές υψηλών ικανοτήτων κρύβουν τις δυνατότητές τους, προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί ως "φυσιολογικοί" ή να γίνουν δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους.

Όπως όλα τα παιδιά, και τα χαρισματικά, έχουν το δικαίωμα να λάβουν για τον εαυτό τους την καλύτερη εκπαίδευση. Χρειάζονται ευκαιρίες, ώστε να μάθουν με το δικό τους ρυθμό, να επεκτείνουν τις γνωστικές τους δομές, να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν πέρα από τις γνώσεις που ήδη κατέχουν, να μελετήσουν με αφηρημένα δεδομένα που απαιτούν κάτι περισσότερο από απλή σκέψη, να εργαστούν με συνομηλίκους που μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα και ικανότητες, να συμμετέχουν σε σχέδια εργασίας που συνδέουν τη μάθησή τους με τον "πραγματικό κόσμο". Την εποχή που θα φτάσουν στην τελευταία τους χρονιά στο λύκειο, τα χαρισματικά παιδιά θα έχουν περάσει, όπως και κάθε άλλο παιδί, περισσότερες από 12.000 ώρες στο σχολείο. Δε θα έπρεπε τουλάχιστον κάποιες ή αρκετές από αυτές τις ώρες να είναι ενδιαφέρουσες, αποδοτικές, ενθαρρυντικές, διασκεδαστικές και με νόημα;

Οι παρακάτω **λόγοι** συνηγορούν στο να ενταχθεί η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στην **ειδική εκπαίδευση**, δηλαδή να ληφθεί ειδική μέριμνα για αυτήν την κατηγορία παιδιών, καθώς:

- Απαιτείται να παρέχονται στα χαρισματικά παιδιά ενθαρρυντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες ανάλογες με το επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Η χαρισματικότητα πηγάζει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εγγενείς ικανότητες του ατόμου και στο κατάλληλο περιβάλλον που τις ενεργοποιεί και τις αναπτύσσει σε υψηλό επίπεδο. Τα ερεθίσματα πρέπει να προσφέρονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, και ιδιαίτερα κατά τα χρόνια της σχολικής φοίτησης, ώστε οι ικανότητες και τα ταλέντα να βρίσκουν την έκφρασή τους.
- Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να μάθει και ως εκ τούτου πρέπει να του παρέχονται ευκαιρίες για μόρφωση στο πιο κατάλληλο στάδιο για τον ίδιο, εκεί όπου οι δικές του διαδικασίες ανάπτυξης λειτουργούν πιο παραγωγικά. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, σεβόμενο τις δημοκρατικές αρχές που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό μας σύστημα, οφείλει να εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνουμε και στα χαρισματικά παιδιά την ευκαιρία να μάθουν στο δικό τους ρυθμό ανάπτυξης. Για αληθινά ίσες ευκαιρίες, μία ποικιλία από εκπαιδευτικές εμπειρίες πρέπει να είναι διαθέσιμη σε πολλά επίπεδα.
- Ως γνωστόν, υπάρχει ψυχολογικός πόνος στο να σε αποθαρρύνουν, κάτι που συμβαίνει όταν δε σε κατανοούν. Ιδιαίτερα για τον ψυχισμό των ταλαντούχων παιδιών το να έχουν μία ικανότητα ή μία δύναμη που «δεν τους επιτρέπεται» να τη χρησιμοποιήσουν, βιώνεται συνήθως τραυματικά και έχει επίπτωση στην αυτοεκτίμησή τους. Η παραδοσιακή εκπαίδευση με τις παρούσες συνθήκες δεν υπολογίζει επαρκώς τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Αυτά συχνά έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη αναπτύξει πολλές από τις βασικές τους ικανότητες και σχεδόν από την πρώτη ημέρα νιώθουν απομόνωση, καθώς οι άλλοι τους θεωρούν διαφορετικούς. Τα σχολεία μας, εξάλλου, δεν είναι ακόμα τόσο ευέλικτα, ώστε να επιτρέπουν τροποποίηση στη δομή και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, αφού, όπως ξέρουμε, τα περισσότερα προσπαθούν να αναπτύξουν στους μαθητές δεξιότητες που επιτρέπουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνία, αλλά δεν ευνοούν την αναδημιουργία της. Όταν οι ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών ικανοποιούνται και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο για να τις καλύψει, αυτοί οι μαθητές κάνουν σημαντικά βήματα προς την επιτυχία και ενισχύεται το αίσθημα των ικανοτήτων και της ολοκλήρωσής τους.



Ο οδηγός που έχετε στα χέρια σας, κάνοντας το πρώτο βήμα προκειμένου να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στο θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, περιλαμβάνει:

- γενικές πληροφορίες για την εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα
- τις κυριότερες επιστημονικές προσεγγίσεις για το θέμα του ταλέντου και της χαρισματικότητας
- την έννοια της δημιουργικότητας
- τη συναισθηματική διάσταση της χαρισματικότητας και του ταλέντου
- την έννοια της «διπλής ιδιαιτερότητας»
- τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των ταλαντούχων μαθητών
- την καλλιέργεια του ταλέντου με παράδειγμα τα Μαθηματικά
- προτάσεις για εξατομικευμένο σχέδιο διδασκαλίας για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

## **1.2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ**

Η σχέση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με την επιμέρους εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση «αγάπης και μίσους». Τις περισσότερες φορές, γονείς, εκπαιδευτικοί, πολίτες, εκτιμούν και θαυμάζουν το εξαιρετικά ευφυές ή δημιουργικό άτομο, ενώ συγχρόνως είναι προσκολλημένοι στην έννοια της ισότητας. Την ίδια στιγμή, εκατοντάδες χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, φοιτούν στις τάξεις τους χωρίς να αναγνωρίζονται οι δυνατότητές τους, χωρίς να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Αρκετοί από αυτούς εμφανίζουν υποεπίδοση. Ενδεικτική είναι η έρευνα της Εθνικής Επιτροπής για την Εξαιρετική Επίδοση στην Εκπαίδευση των Η.Π.Α. που αναφέρει ότι 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών δεν έχουν αντιστοιχία της διαγνωσμένης ικανότητάς τους με την επίδοσή τους στο σχολείο, ενώ αρκετοί εγκαταλείπουν το σχολείο (10-20% από αυτούς που εγκαταλείπουν το Λύκειο ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία σύμφωνα με τους Davis και Rimm, ή 3,4% κατά την έκθεση Marland των Η.Π.Α). Το φαινόμενο αυτό μερικοί ερευνητές το ονομάζουν «σιωπηλή κρίση».

Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι» μαθητές (gifted and talented) έχει γίνει ευρέως αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, χωρίς ίσως να είναι εξ ολοκλήρου ικανοποιητικός. Στην ελληνική νομοθεσία η κατηγορία αυτή των μαθητών ανεφέρθη ως «μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα». Στον οδηγό που έχετε στα χέρια σας αναφέρουμε την κατηγορία αυτή των μαθητών ως «χαρισματικών και ταλαντούχων», επειδή χρησιμοποιείται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και γίνεται έτσι ευκολότερη η διατύπωση θέσεων και απόψεων για τις δύο υποκατηγορίες που περικλείει.

Αναλυτικότερα, αναφέρουμε τον **ορισμό** που δόθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από το Τμήμα Εκπαίδευσης το 1972 σύμφωνα με τον οποίο *«χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, θεωρούνται αυτοί που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλή επίδοση. Για αυτούς τους μαθητές απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία με στόχο τα προγράμματα αυτά να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας. Ο μαθητές αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα».*

Σημειώνουμε ότι στις Η.Π.Α., από το 1990 μέχρι σήμερα, είκοσι μία πολιτείες έχουν αλλάξει τον ορισμό που χρησιμοποιούν για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Με την έμφαση που δίδεται στον εντοπισμό ταλαντούχων σε ομάδες που δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς με τους μέχρι τώρα ορισμούς, όπως οι μειονότητες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προκύπτει η ανάγκη νέων ορισμών στο μέλλον, ώστε να εξυπηρετείται ορθότερα η ένταξη των μαθητών που πραγματικά ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Ένας παράγοντας που έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, είναι η ιδέα ότι «αυτοί οι μαθητές ό,τι και να κάνουν θα πετύχουν. Ας δοθεί καλύτερα βοήθεια σε αυτούς που πραγματικά τη χρειάζονται». Παρ' όλα αυτά, ακριβώς όπως άλλες ομάδες μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές έχουν και αυτοί δικαιώματα, τα οποία πρέπει να υποστηριχθούν, ώστε να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες που έχουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν επωφελούνται μόνο οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές από τα ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα που προορίζονται για αυτούς, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές. Από τη διεθνή εμπειρία είναι διαπιστωμένο ότι τα σχολεία που ασκούν υποστηρικτική πολιτική για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τους είναι αποτελεσματικότερα στους στόχους για όλους τους μαθητές τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Renzulli «η παλίρροια όταν ανεβαίνει, παρασύρει μαζί της όλα τα πλεούμενα».

### **1.2.1. Αρχές για την Πλήρη Ένταξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών**

Η έρευνα που αφορά χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά προτείνει τις ακόλουθες αρχές:

- **νοητική προσβασιμότητα** Αναφέρεται ότι, όπως κατασκευάζουμε δημόσια κτίρια προσβάσιμα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, έτσι πρέπει να διαμορφώνουμε τάξεις προσβάσιμες σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Για να υπάρχει 'νοητική προσβασιμότητα', πρέπει τα σχολεία να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές πρόσβαση σε ποικίλα αναλυτικά προγράμματα από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. Αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να εγκαταλείπουν το σχολείο ή την τάξη, αλλά να τους προσφέρονται και ειδικά διαμορφωμένα μαθήματα ανάλογα με το ταλέντο τους. Τα σχολεία πρέπει να υιοθετούν πολιτικές που να επιτρέπουν τη διαρκή ατομική πρόοδο όλων των μαθητών ανάλογα με τις διαφορετικές δυνατότητές τους. Σύμφωνα με το Vygotsky η μόνη "καλή μάθηση" είναι αυτή που προηγείται της ανάπτυξης. Δεδομένου ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά έχουν αποκτήσει τις μισές γνώσεις του αναλυτικού προγράμματος πριν ακόμη ξεκινήσει η σχολική χρονιά ή έχουν πολύ περισσότερες αργότερα, οι δυνατότητες που τους προσφέρονται για 'καλή μάθηση' είναι πολύ λιγότερες από εκείνες των συμμαθητών τους, εκτός και αν γίνουν εξατομικευμένες προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- **σεβασμός στη νοητική ποικιλομορφία** Ο σεβασμός στη νοητική ποικιλομορφία είναι βασική αρχή σε ένα σχολικό περιβάλλον συμμετοχικής εκπαίδευσης, όπου όλοι ανήκουν, όλοι είναι ευπρόσδεκτοι και όλοι μπορούν να προσφέρουν.
- **χρήση στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης που δεν 'εκμεταλλεύονται' τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά** Η σύγχρονη τάση να υπάρχουν ετερογενείς ομάδες συνεργατικής μάθησης στις τάξεις, όταν μόνον αυτή εφαρμόζεται, μπορεί να θεωρηθεί 'εκμετάλλευση' ή τουλάχιστον λανθασμένη μεθοδολογικά, για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, καθώς η δυνατότητα να συνεργαστεί ένα χαρισματικό και ταλαντούχο παιδί με έναν "ικανό" συμμαθητή του σε ετερογενείς ομάδες μιας κοινής τάξης δεν είναι η παιδαγωγικά ενδεικνυόμενη, όπως η σύγχρονη επιστημονική έρευνα προτείνει. Επίσης, ένα χαρισματικό και ταλαντούχο παιδί πρέπει να δαπανά τον ίδιο χρόνο με τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία συνομηλίκων ή ως βοηθός του δασκάλου. Όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές του, πρέπει να έχει την ευκαιρία να μαθαίνει νέα πράγματα, αλλά με διαφορετι-

κό ρυθμό και βάθος, καθώς και με διαφορετική θεματολογία από τους άλλους, ακολουθώντας τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

### **1.3. Κριτήρια επιλογής των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών**

Το ποσοστό των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το είδος και το εύρος των κριτηρίων με τα οποία ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως χαρισματικό ή ταλαντούχο.

Τα συνηθέστερα χρησιμοποιούμενα κριτήρια είναι:

#### **1. Επιλογή με κριτήριο το δείκτη νοημοσύνης**

Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Η μία είναι αυτή του 10% περίπου του μαθητικού πληθυσμού, στην οποία ανήκουν μαθητές με περίπου 120 και πάνω βαθμολογία στο Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). Μέσα σε αυτό το ποσοστό εμπεριέχεται η δεύτερη κατηγορία, ένα 2% των παιδιών, που έχουν δείκτη νοημοσύνης αρκετά υψηλότερο από το 120. Ανάμεσα στους μαθητές αυτής της κατηγορίας, υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό, ίσως ένας μαθητής στους δέκα χιλιάδες, οι οποίοι παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλό δείκτη νοημοσύνης, άνω του 150. Η διάγνωση αυτή είναι αρκετά δι-αδεδομένη, παρ' όλο που: α) αγνοεί τη δημιουργικότητα και το ταλέντο στην έκφραση και τις καλές τέχνες, β) αγνοεί ταλέντα που περιορίζονται σε συγκεκριμένες μόνον περιοχές, γ) κάνει διάκριση σε βάρος των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, δ) είναι ανελαστική ως προς την κατηγορία των μαθητών που πλησιάζουν το καθορισμένο ύψος του δείκτη νοημοσύνης, χωρίς να υπολογίζει την πιθανή ύπαρξη δημιουργικότητας ή υψηλά κίνητρα για να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Στην ελληνική πραγματικότητα με σύνολο μαθητικού πληθυσμού 1.379.500 (ΕΣΥΕ 1999), τα παραπάνω ποσοστά μεταφράζονται αριθμητικά σε 137.000 μαθητές οι οποίοι θα έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 120 και 2.700 μαθητές με αρκετά μεγαλύτερο από το 120 δείκτη νοημοσύνης. Σε εξαιρετικά υψηλής ευφυΐας βαθμίδα αντι-στοιχούν 137 μαθητές.

#### **2. Επιλογή με εφαρμογή των «ποσοστών»**

Σε αυτήν την περίπτωση υιοθετείται η αρχή ότι ένα συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών θα δεχθούν υποστήριξη ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι, με διάφορα κριτήρια επιλογής, όπως επίδοση σε δοκιμασίες μέτρησης νοημοσύνης, εξαιρετική ακαδημαϊκή επίδοση σε όλα ή σε μερικά γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, σχέδιο, χορός κ.λ.π. Αυτό το ποσοστό μπορεί να εκτείνεται μέχρι και 15% ή 20% του μαθητικού πληθυσμού, ή μπορεί να κινείται σε πλέον αυστηρά όρια του 1% έως και 5% του μαθητικού πληθυσμού.

#### **3. Επιλογή με έμφαση σε επιμέρους εξαιρετικές επιδόσεις**

Σε αυτήν την περίπτωση δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις εξαιρετικές επιδόσεις σε επιμέρους τομείς όπως η τέχνη, η μουσική, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες ή άλλες συγκεκριμένες περιοχές.

#### **4. Επιλογή με έμφαση στον παράγοντα δημιουργικότητα**

Εδώ υπογραμμίζεται η σημαντικότητα του παράγοντα 'δημιουργικότητα', όταν αυτή αξιολογείται σε υψηλά επίπεδα, ως κριτήριο για τη χαρισματικότητα.

#### **1.4. Σημαντικά βήματα στην πορεία της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών**

Στο σύγχρονο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αρχίζει το 1870 στην Αμερική, όταν εμφανίζεται για πρώτη φορά το μοντέλο της επιτάχυνσης και συνεχίζεται στον 20<sup>ο</sup> αιώνα με έντονο επιστημονικό προβληματισμό. Χρονολογίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών γενικά που αξίζει να μνημονευτούν είναι οι εξής:

- Το 1921, και για μια περίοδο 40 περίπου χρόνων, ο L.Terman διενεργεί μακροχρόνια έρευνα προκειμένου να επισημάνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα παιδιών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης.
- Το 1942 η L.S. Hollingworth επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη μελέτη προικισμένων ατόμων με δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 180.
- Το 1938 ο Thurstone και το 1959 ο Guilford προτείνουν τη θεωρία των βασικών ή πρωτογενών πνευματικών ικανοτήτων, τις οποίες ο πρώτος αριθμεί σε επτά βασικές και ο δεύτερος σε 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες. Σαν αποτέλεσμα εισάγεται στην ψυχολογία της νοημοσύνης η έννοια της πολυπλοκότητας των πνευματικών ικανοτήτων, με κύριους παράγοντες τη γενική ικανότητα που αντιπροσωπεύει την έννοια του χαρισματικού, καθώς και την ειδική ικανότητα που αντιπροσωπεύει τα επιμέρους ταλέντα.
- Το 1954 ιδρύεται στην Αυστραλία και το ίδιο έτος στο Ohio επιστημονική εταιρεία για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Το 1966 ιδρύεται αντίστοιχη στην Αγγλία, με πρωτοβουλία γονέων και εκπαιδευτικών. Κύριος στόχος τους είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων προώθησης των ικανοτήτων χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.
- Το 1969 διατυπώνεται στην Αμερική ο πρώτος ομοσπονδιακός ορισμός για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.
- Το 1972 η έκθεση Marland στις Η.Π.Α αναφέρει ανάμεσα σε άλλα ότι: α) τα ομαδικά τεστ προσδιορισμού του δείκτη νοημοσύνης καθώς και η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν μόνο το 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων, β) ένα 3,4% από τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο έχουν δείκτη νοημοσύνης υψηλότερο του 120, μπορεί δηλαδή να θεωρηθούν ως ταλαντούχοι και χαρισματικοί, γ) τα μεγαλύτερα προβλήματα για τα ταλαντούχα και χαρισματικά παιδιά δημιουργούνται από το νηπιαγωγείο μέχρι την τετάρτη τάξη, έτσι, περίπου τα μισά από αυτά έχουν νοητικά εγκαταλείψει το σχολείο ήδη από την ηλικία των 10 ετών.
- Το 1975 λαμβάνει χώρα στο Λονδίνο το πρώτο παγκόσμιο συνέδριο για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.
- Το 1977 ο Renzulli παρουσιάζει τη χαρισματικότητα με τις τρεις έννοιες, της δέσμευσης στην εκτέλεση του καθήκοντος, της άνω του μέσου όρου γενικής ικανότητας και της δημιουργικότητας.
- Το 1983 ο Gardner υποστηρίζει ότι η πολλαπλή νοημοσύνη δεν είναι μία ολική οντότητα, αλλά ένα σύνολο από σχετικά αυτόνομες ικανότητες, ταλέντα και νοητικές δεξιότητες. Βασισμένος στα αποτελέσματα μελετών για τον εγκέφαλο, διαιρεί τη νοημοσύνη σε οκτώ είδη, το καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε οκτώ διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας.
- Το 1986 ο Sternberg παρουσιάζει τη νοημοσύνη ως τρεις ξεχωριστές αλλά συνεργαζόμενες νοητικές δραστηριότητες (γνωστικές δεξιότητες) που επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάζει, να ενεργεί και να δέχεται επανατροφοδότηση και να παράγει ευφυή συμπεριφορά ή ευφυή πράξη. Στις τρεις ξεχωριστές νοητικές δραστηριότητες η νοημοσύνη



προσεγγίζεται σε σχέση με τους κοινωνικούς – πολιτισμικούς παράγοντες, την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και τα διανοητικά συστατικά.

- Το 1991 ο Tannenbaum αναφέρει πέντε παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν στην εκδήλωση οποιουδήποτε ταλέντου. Αυτοί είναι α) η εξαιρετική γενική πνευματική ικανότητα, β) οι επιμέρους ιδιαίτερες ικανότητες ή συμπεριφορές, γ) μη νοητικοί παράγοντες, οι οποίοι διασφαλίζουν την επιτυχία, όπως είναι: η ενέργεια, η προσπάθεια, τα κίνητρα, η επιθυμία τού να διακινδυνεύει κανείς, η δέσμευση στην εκτέλεση του καθήκοντος, η υγεία, η ενασχόληση με ένα αντικείμενο που ενδιαφέρει, η αυτοεκτίμηση και η μετα-μάθηση (metalearning), δ) υποστηρικτικό περιβάλλον από το σχολείο, την οικογένεια, τους συνομηλίκους, την κοινότητα και ε) η ικανότητα να αναγνωρίζεις την ευκαιρία όταν αυτή παρουσιάζεται.
- Το 1995 η C.A. Tomlinson, δημοσιεύει το βιβλίο «Πώς να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία στη συνηθισμένη ανομοιογενή τάξη».
- Τον ίδιο χρόνο (1995) ο Goleman αναφέρει ότι το νοητικό ηλικίο επηρεάζει κατά 20% -μόνο- τους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχία. Ένα σύνολο άλλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη, παίζουν, κατά τον Goleman, το μεγαλύτερο ρόλο.

### **1.5. Προσέγγιση της εκπαίδευσης για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα στην Ευρώπη**

Στα περισσότερα κράτη της δυτικής Ευρώπης ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά (μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος) – γεγονός που ενισχύθηκε και από τη Συμφωνία της Salamanca. Για να πετύχει όμως το εγχείρημα, θα πρέπει να εξασφαλιστεί και η επαρκής εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών και φυσικά η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση του προγράμματος.

Σημαντικότερο είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε και, μεταξύ άλλων, τα προέτρεπε:

- Να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν τη στήριξη αυτών των παιδιών.
- Να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα που να εξερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τους λόγους που προκαλούν τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.
- Να παράσχουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά, ενισχυτικά προγράμματα τόσο σε μαθητές, όσο και σε εκπαιδευτικούς.
- Να διαμορφώσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό κλίμα που επιχειρείται να καθιερωθεί (ένταξη του συμπληρωματικού - ενισχυτικού κύκλου μαθημάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα).
- Να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης αποζητώντας την εποικοδομητική αξιοποίηση ενός τέτοιου χαρίσματος και όχι την πρόκληση αρνητικών συνεπειών για τον ίδιο τον μαθητή.
- Τέλος, να προωθήσουν μια παρομοίως εποικοδομητική συνεργασία (μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών) μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και όλων των σχετιζόμενων ειδικοτήτων, με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση μιας τέτοιας παρέμβασης.

## 1.6. Προβληματισμοί της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας

Οι προβληματισμοί οι οποίοι διεθνώς αναπτύσσονται γύρω από το θέμα των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αφορούν κυρίως:

- τη φιλοσοφία και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και της ειδικής αγωγής ειδικότερα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές
- τη θεωρητική βάση στην οποία θα στηριχθούν ο ορισμός, τα εργαλεία, οι διαγνωστικές μέθοδοι, οι υποστηρικτικές αρχές και η τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων
- τη νομοθεσία γενικά και τις ειδικότερες παραμέτρους, όπως η ηλικία εγγραφής στο σχολείο, η επιτάχυνση και οι τρόποι εφαρμογής της
- τον ορισμό των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τη διαγνωστική διαδικασία γενικά και ειδικότερα για υποομάδες όπως κορίτσια, μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός της χαρισματικότητας, μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μαθητές προερχόμενους από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο
- τη μελέτη των υπάρχοντων εργαλείων και τη δημιουργία νέων για τη διάγνωση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- το είδος και τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος
- το σχεδιασμό και τα διάφορα μοντέλα των ειδικών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- τους τρόπους αξιολόγησης των ειδικών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- την εξειδίκευση επιστημονικού προσωπικού και την επάρκεια των σχετικών υποστηρικτικών υπηρεσιών
- την κατάρτιση ειδικού εκπαιδευτικού, ειδικευμένου στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- την πληροφόρηση του εκπαιδευτικού σώματος όλων των βαθμίδων, των γονέων και των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τις ανάγκες αυτής της υποομάδας πληθυσμού
- την επεξεργασία και τη διάδοση αποτελεσματικής μεθοδολογίας, διδακτικής προσέγγισης και τεχνικής που πρέπει να ακολουθούνται για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τη συμβουλευτική υποστήριξη ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών, εφήβων καθώς και των οικογενειών τους

## 1.7. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Ο προβληματισμός και η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την ιδιαίτερη κατηγορία των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στην Ελλάδα άρχισε όταν τα Πρότυπα Σχολεία λειτούργησαν με ένα είδος «φιλτραρίσματος» των μαθητών, ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, προκειμένου να μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά. Στη συνέχεια, τα σχολεία αυτά μετατράπηκαν σε Πειραματικά, προκειμένου να μη δίδουν τροφή στο επιχείρημα μιας ελιτίστικης εκπαίδευσης, εκπαίδευσης για λίγους, δεχόμενα με κλήρο τους μαθητές, οι οποίοι θα είχαν την τύχη να εκπαιδεύονται με τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Έτσι, για αρκετά χρόνια, δεν αναπτύσσεται κάποιος ιδιαίτερος προβληματισμός εκπαιδευτικής πολιτικής ή εκπαιδευτικής εφαρμογής.

Τη δεκαετία του 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με σκοπό την ενθάρρυνση και στήριξη του ενδιαφέροντος μαθητών που έχουν ιδιαίτερες κλίσεις σε αυτούς τους το-

μείς. Το 2000 ο νόμος 2817 στο Άρθρο 1 αναφέρει ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Αναφέρει ακόμη ότι «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Με βάση τον Ν2817, 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.

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

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα talέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται νόμος (3194/2003 ΦΕΚ267τ. Α'), σύμφωνα με τον οποίο αναφέρονται οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, ως ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών προϋποθέτει διεθνώς, αλλά 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.

Η διαφοροποιημένη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, εντός ή εκτός τάξης, ποικίλλει διεθνώς ως ακολούθως:

- Ειδικά σχολεία με έμφαση σε θεματικές περιοχές όπως μουσική, αθλητισμός, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά κ.λ.π. Εδώ ανήκουν και τα θερινά τμήματα ή τμήματα που λειτουργούν τα Σαββατοκύριακα και τις αργίες ή μετά το τυπικό ωράριο του σχολείου και που επικεντρώνονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο.
- Ειδικά τμήματα στήριξης, όπου ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την εφαρμογή διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος ένα μέρος της ημέρας, ενώ το υπόλοιπο το μοιράζονται με συμμαθητές τους μιας «κοινής» τάξης. Τα τμήματα αυτά διαμορφώνονται με διάφορα κριτήρια, όπως υψηλή επίδοση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, κοινό ενδιαφέρον για ένα θέμα, κοινή ιδιαίτερη κλίση κ.ά. Η χρονολογική ηλικία των μελών της ομάδας μπορεί να ποικίλλει.
- Προγράμματα εμπλουτισμού, από μία ώρα την εβδομάδα έως 2 - 3 ώρες ημερησίως και περιλαμβάνουν τη χρήση βιβλιοθήκης και εργαστηριακού χώρου (resource room), «τράβηγμα» του μαθητή για κάποιες ώρες από την τάξη προκειμένου να εφαρμοσθεί ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα (pull out programs), ύπαρξη ατομικού μέντορα για κάθε χαρισματικό και ταλαντούχο μαθητή ο οποίος μπορεί να είναι ένας ενήλικος ειδικός στο αντικείμενο που ενδιαφέρει, ένας επαγγελματίας ή ένας φοιτητής (mentorship programs), και την ανεξάρτητη μελέτη με την καθοδήγηση κάποιου δασκάλου ή μέντορα.
- Η επιτάχυνση επιτρέπει στα παιδιά να φοιτήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο από αυτό που φοιτούν. Γίνεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού ή σε οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα φοίτησης.
- Εξωτερική συνεργασία με επαγγελματίες σε πραγματικό εργασιακό χώρο.

Διαμορφώνονται λοιπόν οι παρακάτω ανάγκες που αφορούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συνιστούν πόλους προβληματισμού:

- Ανάγκη υποστήριξης στη διαδικασία αναγνώρισης και διάγνωσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν, όπως στα αρμόδια διαγνωστικά κέντρα, ΚΔΑΥ ( Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ), καθώς ούτε οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι καταρτισμένοι στην εκπαιδευτική εκτίμηση αυτής της κατηγορίας μαθητών, ούτε υπάρχουν κριτήρια για την αντικειμενική εκτίμηση από τη διεπιστημονική ομάδα ( ποιες δοκιμασίες, ποια βαθμολογία, ποιοι άλλοι παράγοντες θα ληφθούν υπόψη, όπως ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια για τους γονείς, ατομικοί φάκελοι μαθητών, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από την πλευρά των γονέων κ.ά. ).
- Έχει εκφραστεί διεθνώς αμφισβήτηση για την ακρίβεια των παρατηρήσεων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί δεν είναι ειδικά καταρτισμένοι. Συνήθως αναγνωρίζουν τους μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου και είναι συνεπείς στις εργασίες τους. Είναι δύσκολο όμως για αυτούς να διακρίνουν τους δημιουργικούς μαθητές, που ίσως είναι ακατάστατοι, δεν προσέχουν και γενικά δε διαθέτουν πάντοτε τη γνώριμη όψη του 'καλού μαθητή'. Παράγοντες που δημιουργούν προκαταλήψεις είναι το φύλο, το ενδιαφέρον του μαθητή για τις σχολικές εργασίες, η εμφάνιση των γραπτών και η εθνική και κοινωνική του προέλευση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, δίνουν αξιόπιστες παρατηρήσεις και συμβάλλουν στην αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, όταν έχουν ειδικές γνώσεις και εμπειρία.
- Ανάγκη δημιουργίας διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα περιγράψει το θεωρητικό πλαίσιο και τις εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της



διδασκαλίας. Σημειώνουμε ότι υπάρχει ποικιλία μοντέλων αναλυτικού προγράμματος υποστηρικτικού για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, όπως αυτό του τριαδικού μοντέλου εμπλουτισμού του Renzulli κ.ά., όπως θα δούμε στο σχετικό κεφάλαιο.

- Ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με μεθόδους όπως η εξατομίκευση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στην κοινή τάξη, φιλοσοφία στην οποία συγκλίνει η διεθνής επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα. Για να λειτουργήσει επιτυχώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαιτείται κατάλληλη υποδομή, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών, διδακτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή (βιβλιοθήκη, εργαστήρια, υποδομή χρήσης νέων τεχνολογιών).
- Όπως είναι γνωστό, η διαχείριση ή η αντιμετώπιση των διαφορών ή των αντιθέσεων μέσα στην τάξη αποτελεί ένα από τα φλέγοντα ζητήματα, όχι μόνο στις τάξεις της χώρας μας, αλλά και στις σχολικές τάξεις άλλων χωρών. Η συμμετοχή μπορεί να οργανωθεί με διάφορους τρόπους και σε πολλά επίπεδα, αλλά στο τέλος ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με μια μεγάλη πρόκληση μέσα στην τάξη και έχει να προσαρμόσει ή να προετοιμάσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες όλων των μαθητών: αυτών με ειδικές ανάγκες, των χαρισματικών και των συμμαθητών τους. Με άλλα λόγια, η διαχείριση των διαφορών είναι το κυρίαρχο θέμα σε επίπεδο τάξης. Όταν αντιμετωπίζουν διαφορές στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μία επιπλέον βοήθεια είτε από συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, είτε από άλλους επαγγελματίες. Σε αυτό το σημείο προκύπτει το θέμα της ευελιξίας, του καλού προγραμματισμού, της συνεργασίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας διαφόρων τύπων (ομοιογενών και ανομοιογενών ομάδων). Σε μερικές περιπτώσεις απαιτούνται επαγγελματίες από διάφορες τοπικές υπηρεσίες που θα έχουν υποστηρικτικό ρόλο και αυτό ενισχύει την ανάγκη για ευελιξία, καλό προγραμματισμό, συνεργασία και συντονισμό. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εντάσσει στο σχεδιασμό του μια αλλαγή της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος προτάσσοντας τη διαθεματικότητα και τη δημιουργική μάθηση μέσα από την καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δημιουργούν ένα θετικό πλαίσιο στήριξης που ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ατομική έκφραση. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί περισσότερο τόσο για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, όσο και για τις συγκεκριμένες κλίσεις τους, μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων στο θέμα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, σχετικοί φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού να μπορέσουν να συντονιστούν μέσα από το διαδίκτυο σε μια πολυδιάστατη προσπάθεια εμπλουτισμού της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας για αυτή τη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού.

## **2. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Πολλές είναι οι επιστημονικές προσεγγίσεις που αναλαμβάνουν να καλύψουν το θέμα του ταλέντου και της χαρισματικότητας, προερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Θα αναφέρουμε αυτές που έχουν διεθνώς επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagné, J. Renzulli και άλλων. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου.

### **2.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner**

Ένα από τα κληροδοτήματα του Gardner είναι το πολύ γνωστό απόφθεγμα: «Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο».

Κατά τη διάρκεια των δυο τελευταίων δεκαετιών, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έχει χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει πολλές αλλαγές σε πρόγραμμα και διδασκαλία στα σχολικά συστήματα της Βορείου Αμερικής. Στα γραπτά του ο Gardner υποστήριξε ότι οι παραδοσιακές μετρήσεις για την αναγνώριση χαρισματικών μαθητών στηρίζονται πολύ έντονα σε IQ τεστ προσανατολισμένα στις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες. Με τη διατύπωση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, στην Αμερική κυρίως, τα σχολεία καταφεύγουν όλο και περισσότερο στη θεωρία αυτή, ως μία εναλλακτική μέθοδο για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών. Παρόλα αυτά, εξακολουθεί να παραμένει πρόβλημα αυτής της προσέγγισης η ανάπτυξη μεθόδων που να μπορούν να μετρήσουν αξιόπιστα και έγκυρα καθένα από τα είδη νοημοσύνης που αυτή πρεσβεύει.

Βέβαια, καμία συζήτηση για τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς την αναφορά στη γενική ιδέα του Daniel Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο βιβλίο του συνοψίζει την εντυπωσιακή ανακάλυψη στην κατανόηση της ισχυρής επιρροής που έχουν τα συναισθήματα στην ανάπτυξη και τη μάθηση. Τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με σκοπό να καθορίσουν το πώς βλέπουμε τον κόσμο, καθώς μεγαλώνουμε και να προωθήσουν ή να καθυστερήσουν τη μάθηση. Σύμφωνα με το Goleman, ένας άνθρωπος που μπορεί να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του με αποτελεσματικό τρόπο έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει ένας πετυχημένος και παραγωγικός πολίτης.

Το 1983, στο βιβλίο "Τα πλαίσια του νου", ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Θέτει υπό αμφισβήτηση την έννοια της νοημοσύνης ως μιας σταθερής παραμέτρου που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ και εντάσσει τη θεωρία του στις πολυπαραγοντικές θεωρίες. Σύμφωνα με αυτήν, η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από νοητικές ικανότητες που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι μόνο καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα. Οι ικανότητες λοιπόν που συμπράττουν στη λειτουργία της νοημοσύνης είναι πολλές και διακριτές. Όσοι μάλιστα πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια αποτελούν, κατά τον Gardner, ειδικό τύπο νοημοσύνης.

Τα κριτήρια αυτά είναι: α) Ύπαρξη αντίστοιχου εγκεφαλικού κέντρου, β) Ύπαρξη ατόμων με επί μέρους ικανότητες εξαιρετικά ανεπτυγμένες, γ) Ύπαρξη σαφούς πορείας ανάπτυξης της νοητικής ικανότητας και δημιουργία συγκεκριμένων, προσδιορισίμων προϊόντων - δημιουργημάτων, δ) Ύπαρξη εξελικτικής ιστορίας στο ανθρώπινο είδος, ε) Ερευνητική στήριξη

από ψυχομετρικές έρευνες, στ) Ερευνητική στήριξη από την Πειραματική Ψυχολογία, ζ) Ύπαρξη συνόλου επί μέρους γνωστικών λειτουργιών, η) Δυνατότητα αποκωδικοποίησης σε ένα συμβολικό σύστημα.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια ο Gardner έχει μέχρι τώρα αναγνωρίσει οκτώ τύπους νοημοσύνης:

### **A) Γλωσσική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία του με τους άλλους, καθώς και τον προφορικό και το γραπτό λόγο, ώστε να πετύχει ορισμένους σκοπούς, όπως να πληροφορήσει, να καθοδηγήσει, να εξηγήσει, να πείσει και να συγκινήσει.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να διαβάζουν, να γράφουν και να διηγούνται ιστορίες. Αντίστοιχα οι μαθητές αυτοί ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γραπτής έκφρασης εν γένει. Αρέσκονται στις αφηγήσεις, στην απομνημόνευση διαφόρων δομών και μορφών λόγου, στους γλωσσοδέτες και στα λογοπαίγνια. Είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, να έχουν ευκολία στη δημιουργία ρίμας, να έχουν ικανότητα δημιουργίας συναρπαστικών ιστοριών και συναρπαστικού τρόπου διήγησης, να χαρακτηρίζονται από κλίση στα γλωσσικά παιχνίδια και στη γλωσσομάθεια. Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν λέξεις, όπως είναι οι αφηγήσεις, οι συζητήσεις, οι διαλεκτικές αντιπαραθέσεις. Αντιστοιχούν μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μελέτη κειμένων, σύνθεση γραπτών εργασιών, αφηγήσεις, μονολογικές παρουσιάσεις, συνόψεις, εκθέσεις, απαγγελίες, έμμετρες αποδόσεις κ.λπ.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει λογοτέχνες, δημοσιογράφους, πολιτικούς, κ.ά.

### **B) Λογικομαθηματική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου για λογική και συστηματική σκέψη. Είναι η ικανότητα κατανόησης και χρήσης αφηρημένων σχέσεων για την περιγραφή, εξήγηση και αποτίμηση γεγονότων και προβλημάτων. Έκφραση της λογικομαθηματικής νοημοσύνης αποτελούν οι θεωρητικές και οι θετικές επιστήμες και στο καθημερινό επίπεδο η άνεση του ατόμου να επιλύει αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να πειραματίζονται, να διατυπώνουν υποθέσεις και να προσπαθούν να τις επαληθεύσουν, να δουλεύουν με αριθμούς και να κάνουν ερωτήσεις. Οι μαθητές αυτοί ξεχωρίζουν στα μαθήματα των φυσικομαθηματικών, διακρίνονται για την αναλυτική σκέψη τους και τον τεκμηριωμένο λόγο, την κατανόηση συμβολικών μεγεθών και του συμβολικού τρόπου απόδοσής τους. Αρέσκονται στη λογική τεκμηρίωση των πραγμάτων. Προτιμούν παιχνίδια όπως το σκάκι, έχουν την τάση να διατυπώνουν με εξισώσεις και μαθηματικούς τύπους φαινόμενα που βλέπουν γύρω τους, ζητούν πάντα από τους συνομιλητές τους να αποδείξουν αυτό που υποστηρίζουν, αναζητούν πάντα ορθολογικές ιδέες και διαδικασίες.

Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν διαδικασίες επαγωγικών, απαγωγικών και αναλυτικών συλλογισμών. Αντιστοιχούν μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ποσοτικοποιήσεις, μαθηματικούς υπολογισμούς αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης, χρόνου, κατηγοριοποιήσεις, γενικεύσεις, υποθέσεις, αιτιολογήσεις, συμπερασμούς.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει επιστήμονες, προγραμματιστές ηλεκτρονικών υπολογιστών, μαθηματικούς, ντετέκτιβ κ.ά.

### **Γ) Χωρική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες με ακρίβεια και να δημιουργεί με αυτές νοητικές εικόνες τις οποίες

μετέπειτα μπορεί να τις εκφράζει με αρχιτεκτονικές κατασκευές και εικαστικές συνθέσεις. Είναι πιο ανεπτυγμένη σε όσους έχουν καλή οπτική μνήμη και ικανότητα να θυμούνται τις διαστάσεις και τα σχήματα των αντικειμένων. Η σπουδαιότητα της χωρικής νοημοσύνης είναι μεγαλύτερη από ό,τι της αναγνωρίζεται συνήθως, καθώς αποτελεί μαζί με τη γλωσσική τις δύο κύριες πηγές πληροφόρησης.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να ζωγραφίζουν, να κατασκευάζουν, να σχεδιάζουν, να δημιουργούν νέα πράγματα, να ονειροπολούν, να κοιτάζουν φωτογραφίες, να παρακολουθούν ταινίες. Είναι επίσης επιδέξια στο να λύνουν λαβυρίνθους και ruzzles, να διαβάζουν χάρτες και γραφικές παραστάσεις. Οι μαθητές με αυτή τη νοημοσύνη είναι οπτικοί τύποι και ξεχωρίζουν στις εικαστικές τέχνες. Μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκεται η φαντασία τους και όταν δουλεύουν με χρώματα και εικόνες. Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν έντονα εποπτικές προσεγγίσεις, εννοιολογικούς χάρτες και κάθε άλλη μορφή γραφικών αναπαραστάσεων, τρισδιάστατα μοντέλα, μεταφορικές εικόνες, κ.ά. Αντιστοιχούν μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μοντελοποιήσεις, εικαστικές αποδόσεις κ.ά.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει αρχιτέκτονες, διακοσμητές, καλλιτέχνες, μηχανικούς, εφευρέτες, κυνηγούς, οδηγούς, πιλότους, χειρουργούς, κ.λ.π.

#### **Δ) Κινησθητική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα ή μέλη του προκειμένου να εκφράσει ιδέες, πληροφορίες και συναισθήματα ή να κατασκευάσει χρηστικά αντικείμενα, ή να λύσει προβλήματα. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η κινησθητική νοημοσύνη δε συμβάλλει μόνο στην αξιοποίηση της κατεχόμενης γνώσης, αλλά αποτελεί και άριστο μέσο νοητικής ανάπτυξης και μάθησης. Οργανισμοί που δεν κινούνται δεν αναπτύσσουν εγκέφαλο. Η εξάσκηση είναι πρωταρχικό στοιχείο της κινησθητικής νοημοσύνης και γίνεται όχι μόνο όταν επαναλαμβάνουμε μια κίνηση, αλλά και όταν παρακολουθούμε κάποιον άλλο να την κάνει.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να κινούνται, να αγγίζουν, γενικά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος. Οι μαθητές ξεχωρίζουν στις κατασκευές, εμπλέκονται σε αθλητικές δραστηριότητες και χορευτικοθεατρικές παραστάσεις, συνοδεύουν το λόγο τους με παραστατικές κινήσεις και αρέσκονται σε επικίνδυνα παιχνίδια κίνησης. Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν δραματοποιήσεις, κατασκευές, συναρμολογήσεις, πρακτική αξιοποίηση υλικών, γενικότερα αισθησιοκινητικές δραστηριότητες. Αντιστοιχούν ιδίου τύπου μαθησιακές δραστηριότητες.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει χορευτές, αθλητές, μίμους, τεχνίτες, ηθοποιούς, χειρουργούς κ.ά.

#### **Ε) Μουσική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συλλαμβάνει, διακρίνει και μετασχηματίζει μουσικά σχήματα και εκφράζεται με συνθέσεις ή αποδόσεις μουσικών έργων. Είναι ο τύπος νοημοσύνης που αναπτύσσεται από πολύ νωρίς.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να τραγουδούν, να ακούνε μουσική, να παίζουν κάποιο όργανο. Οι μαθητές συμμετέχουν σε χορωδιακές εκδηλώσεις, σιγοτραγουδούν, σφυρίζουν, κτυπούν ρυθμικά χέρια ή πόδια στο θρανίο, θυμούνται μελωδίες, αναγνωρίζουν από τις πρώτες νότες συνθέτη και ερμηνευτή, μελετούν με συνοδεία μουσικής, μεταφράζουν τους ήχους που ακούνε σε μουσική αίσθηση, θυμούνται περασμένες καταστάσεις και τις συνδέουν με ήχους, παρατηρούν τον τόνο και το ρυθμό της φωνής στην ομιλία των άλλων, χρησιμοποιούν συχνά μεταφορικές εκφράσεις από τον κόσμο της μουσικής.

Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που επιχειρούν τη διάχυση της μουσικής, και μάλιστα σε όλα τα μαθήματα. Αντίστοιχες μαθησιακές δραστηριότητες είναι οι ηχητικές επενδύσεις, οι μουσικές αποδόσεις εννοιών ή και καταστάσεων, καθώς και οι ρυθμικές εκφράσεις.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει συνθέτες, μουσικούς, αλλά και τους λάτρεις της μουσικής και όσους απολαμβάνουν το ρυθμό και τη μουσικότητα της γλώσσας.

### **ΣΤ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί, διακρίνει, ονοματίζει, ελέγχει τα συναισθήματά του, να οικοδομεί ακριβή εικόνα για τον εαυτό του και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές λειτουργίες του. Είναι η ικανότητα του «γνώθι σ'αυτόν».

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης καταλαβαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις επιθυμίες, τους φόβους, τις διαθέσεις τους και χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να ρυθμίζουν τη ζωή τους. Η ικανότητα να αποφασίζει κάποιος ποιος θέλει να είναι, ποιο επάγγελμα να διαλέξει, ποιον να παντρευτεί, είναι σημαντικότερη για τη ζωή. Τα άτομα αυτά μαθαίνουν καλύτερα με το να δουλεύουν μόνα τους, στο δικό τους χώρο, έχουν αυτοπειθαρχία και μπορούν να εργασθούν χωρίς τη συνεχή στήριξη κάποιου άλλου προσώπου. Γνωρίζουν τα όριά τους, φέρονται καλά στον εαυτό τους, χωρίς να τον επικρίνουν ή να τον μειώνουν χωρίς λόγο, κάνουν το καλύτερο ακόμα και όταν δεν τους ελέγχει κανείς.

Οι μαθητές αυτοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον εαυτό τους και μπορούν να ολοκληρώσουν ατομικά έργα χωρίς να έχουν ανάγκη από τη συνεχή στήριξη και παρότρυνση του δασκάλου ή της μαθητικής ομάδας. Γνωρίζουν πότε να χαλαρώνουν, μπορούν και ρυθμίζουν έντονες αρνητικές καταστάσεις του θυμικού όπως το άγχος, η θλίψη ή η οξυθυμία.

Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες με τη μορφή προγραμμάτων εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν να ενισχύσουν το αυτο-συναίσθημα, την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τον αυτο-έλεγχο.

Είναι ο τύπος της νοημοσύνης που χαρακτηρίζει ψυχοθεραπευτές, φιλοσόφους, αλλά και αυτοδημιούργητους ανθρώπους.

### **Ζ) Διαπροσωπική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τρίτων, να κατανοεί την οπτική θεώρηση των πραγμάτων που υιοθετούν άλλοι, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται μαζί τους, χωρίς συνεχείς τριβές. Όποιος έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy) είναι πιο ευαίσθητος στα ασαφή μηνύματα που αποκαλύπτουν έμμεσα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων.

Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη μοιάζουν ως προς το περιεχόμενό τους, αλλά η πρώτη αφορά στο ίδιο το άτομο, ενώ η δεύτερη στους άλλους. Συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, γιατί μόνο γνωρίζοντας τον εαυτό μας και τα συναισθήματά μας μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να έχουν πολλούς φίλους, να μιλούν σε ανθρώπους, να γίνονται μέλη σε διάφορες ομάδες ατόμων. Ηγούνται, οργανώνουν, διαλέγουν το σωστό άτομο για τη σωστή θέση, επικοινωνούν, χειρίζονται και διευθετούν συγκρούσεις μεταξύ ατόμων, οι άλλοι απολαμβάνουν τη συνεργασία μαζί τους. Γενικά έχουν ικανοποιητική σχέση με τους συντρόφους τους.

Οι μαθητές με αυτό το είδος νοημοσύνης προτιμούν τις ομαδικές εργασίες, είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, πρωτοστατούν σε ομαδικές δραστηριότητες και μεσολαβούν για επίλυση διαπροσωπικών διαφορών.

Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τις αρχές της αλληλοδιδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντιστοιχούν μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συλλογικές διαδικασίες, ομαδικές εργασίες, διαχείριση κρίσεων.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που ταιριάζει σε πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, διευθύνοντες, ψυχοθεραπευτές κ.ά.

### **H) Νατουραλιστική νοημοσύνη**

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο, να κάνει διακρίσεις στη χλωρίδα και πανίδα, αλλά και να διακρίνει κοινά στοιχεία και κυρίαρχα μοτίβα, όπως αντικείμενα και διαδικασίες, που αφορούν κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες, όπως είναι ο τρόπος ομιλίας, το στίλ της ένδυσης και με βάση αυτά να αναγνωρίζει και να κατατάσσει πρόσωπα στις ομάδες από τις οποίες προέρχονται.

Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν αντικείμενα, παρόλο που ο προσδιορισμός και η κατηγοριοποίηση αυτή δεν αναφέρεται πάντοτε στο φυσικό περιβάλλον. Οι μαθητές διακρίνονται στις πάσης φύσεως ταξινομικές δραστηριότητες και συχνά ασχολούνται με συλλογές, είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί στις σχολικές εκδρομές, από τις οποίες συχνά επιστρέφουν με δείγματα πετρωμάτων, καρπών, λουλουδιών. Σε αυτά τα άτομα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συστηματική παρατήρηση, τις συλλογές, τις ταξινομήσεις και την αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης των χαρακτηριστικών που έχουν τα επιμέρους φυσικά υλικά.

Είναι ο τύπος νοημοσύνης που είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους βιολόγους, βοτανολόγους, γεωργούς, κυνηγούς, εμπόρους πολύτιμων λίθων κ.λ.π.

Ο Gardner υποστηρίζει ότι είναι πολύ πιθανόν να διακριθούν και άλλα είδη νοημοσύνης. Ήδη δύο νέοι τύποι νοημοσύνης, η υπαρξιακή και η πνευματική, βρίσκονται υπό μελέτη.

## **2.2. Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)**

Το περιεχόμενο του μοντέλου «Χαρισματικότητα και Ταλέντο» του Μονάχου εκτός από την ευφυΐα (γλωσσική, μαθηματική, τεχνικοκατασκευαστική ή άλλου είδους), ερευνά και άλλες παραμέτρους όπως:

- Δημιουργικότητα (αυθεντικότητα στην έκφραση, παραγωγικότητα, δυνατότητα ευελιξίας και άνεσης στην έκφραση κ.ά.).
- Αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές (οργανωτικότητα, ικανότητα για την ανάληψη αρχηγίας και για τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας).
- Μουσικές / Καλλιτεχνικές ικανότητες.
- Ψυχοκινητικές ικανότητες.
- Πρακτική ευφυΐα (η ικανότητα να αντεπεξέρχεται κάποιος στις δυσκολίες της καθημερινότητας και του επαγγέλματος).

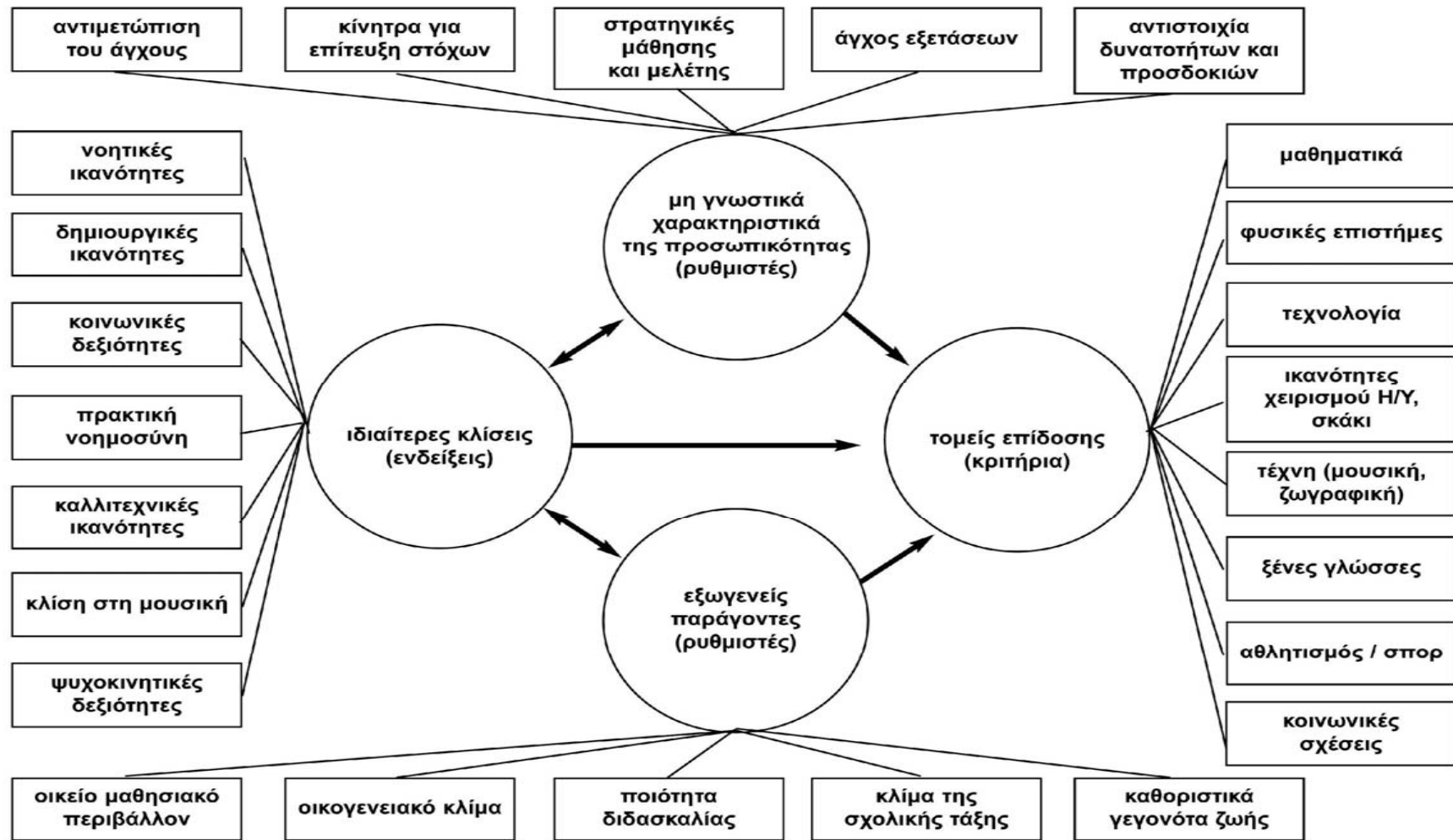
Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι παράγοντες που στην ουσία κυοφορούν τη δυναμική του ταλέντου, απαιτούν για την πραγμάτωσή του κάποιες οριακά ικανοποιητικές συνθήκες. Είναι γεγονός, ότι δίχως τη διαδικασία της ενεργού μάθησης, η οποία υποστηρίζεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναπτύσσει μία προσωπικότητα, αλλά και χωρίς την

ενθάρρυνση του κατάλληλου περιβάλλοντος, το ταλέντο σβήνει, δίχως να αξιοποιηθεί. Ιδιαίτερες κλίσεις, όπως νοητικές ικανότητες, δημιουργικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, πρακτική νοημοσύνη, καλλιτεχνικές ικανότητες, μουσικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες επηρεάζονται από διάφορους εξωγενείς ή ενδογενείς ρυθμιστές προκειμένου να ξεδιπλωθούν διάφορες περιοχές με υψηλή ή όχι επίδοση, όπως τα μαθηματικά, η τέχνη, ο αθλητισμός κ.ά. (βλέπε σχ.1) Έτσι, οι επιδόσεις που παρατηρούνται σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή πρέπει να εκλαμβάνονται ως αποτελέσματα που προκύπτουν τόσο από το ίδιο το ταλέντο, όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με το ενθαρρυντικό περιβάλλον.

Σημειώνεται ότι η διαδικασία πολλαπλής αλληλεπίδρασης που αναφέρθηκε παραπάνω δεν είναι στατική, αλλά εξαρτάται από το κλίμα και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στον εν λόγω χώρο. Έτσι, τα άτομα με ιδιαίτερο ταλέντο θα πρέπει να αποζητούν ή να τους προσφέρονται τέτοιες συνθήκες εργασίας, ώστε να αυξάνουν τις πιθανότητές τους για υψηλές επιδόσεις.

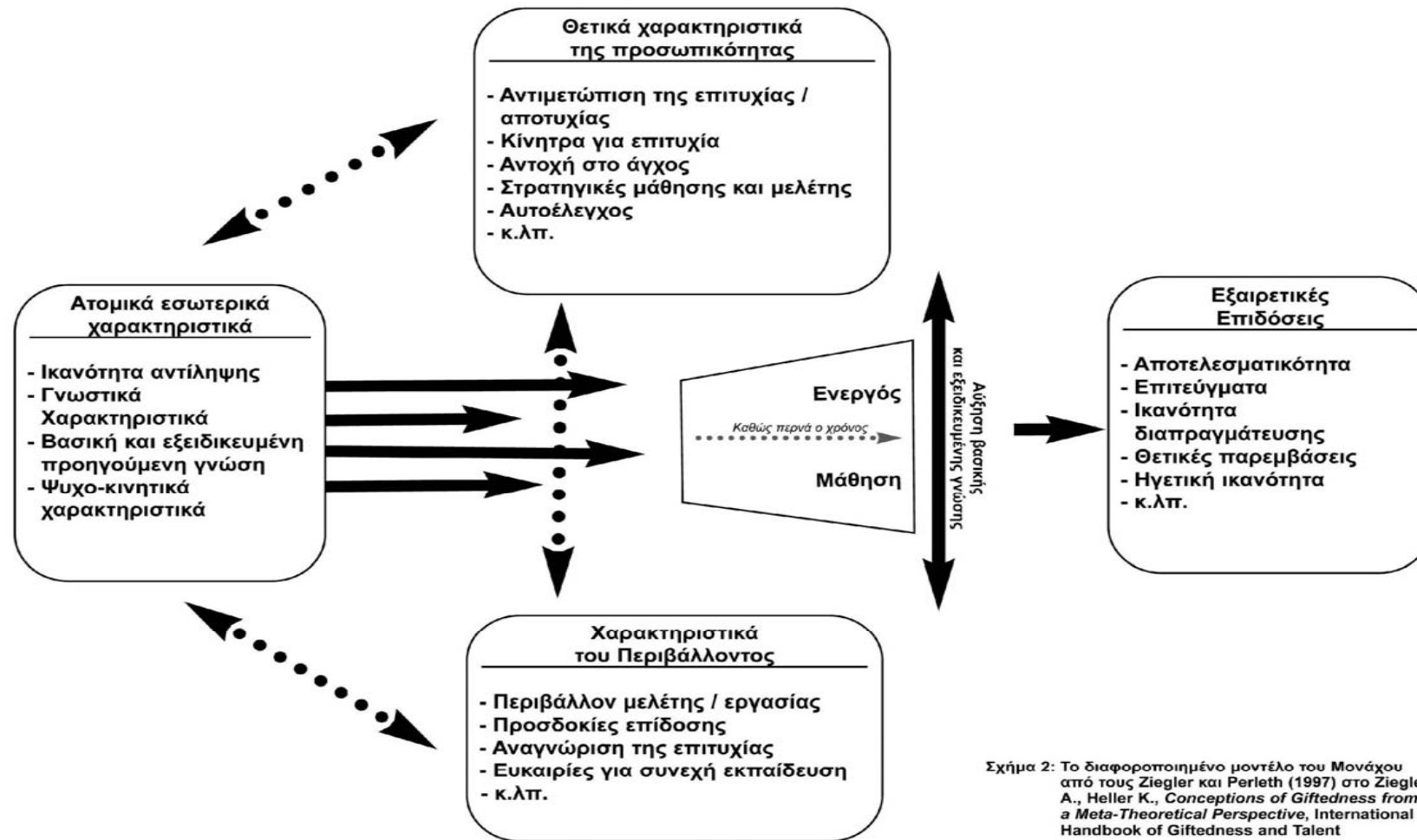
Σε μια παραλλαγή του μοντέλου, από τους Ziegler και Perleth, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η σπουδαιότητα της ενεργού μάθησης, προκειμένου να πραγματοποιηθούν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν τομέα, εφόσον υπάρξει υποστηρικτική αλληλεπίδραση και αναπλήρωση μεταξύ ατομικών εσωτερικών χαρακτηριστικών, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος (βλ.σχήμα 2). Το ρόλο του περιβάλλοντος διευρύνει με το δικό του τρόπο ο A. Tannebaum, όταν αναφέρεται στη σπουδαιότητα των 'τυχαίων παραγόντων' και στο ρόλο που παίζουν κατά τη μετατροπή του ατομικού δυναμικού σε συμπεριφορά που οδηγεί στην επιτυχία, καθώς και στους καθαρά 'περιβαλλοντικούς παράγοντες' οι οποίοι μαζί με τη 'νοητική ικανότητα', την 'ειδική ικανότητα' και τους 'μη νοητικούς παράγοντες' συνιστούν τον ορισμό της χαρισματικότητας. Οι K. Heller και E. Hanv αναφέρουν επίσης τα 'κρίσιμα γεγονότα ζωής' τα οποία επηρεάζουν την εξέλιξη του εσωτερικού δυναμικού σε επιτυχημένη ή μη συμπεριφορά.





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

Σχ. 1 Το μοντέλο του Μονάχου



Σχήμα 2: Το διαφοροποιημένο μοντέλο του Μονάχου από τους Ziegler και Perleth (1997) στο Ziegler A., Heller K., *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*, International Handbook of Giftedness and Talent

Σχ. 2 Το διαφοροποιημένο μοντέλο του Μονάχου από τους Ziegler και Perleth

### 2.3. Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου (Fr. Gagné)

Ο Fr. Gagné έθεσε ως ερωτήματα δύο ιδιαίτερης σημασίας ζητήματα στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης: α) Με ποιον τρόπο πρέπει να προσδιορίζεται η έννοια της χαρισματικότητας και του ταλέντου και β) Σε τι ποσοστά κυμαίνεται το πλήθος των χαρισματικών ατόμων.

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, προτείνει μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ της φύσης της χαρισματικότητας και αυτής του ταλέντου. Ο όρος 'χαρισματικότητα', κατά τον Gagné, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται 'χαρίσματα' ή 'ξεχωριστές κλίσεις'. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτήν τη χαρισματικότητα, παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία. Αντίθετα, ο όρος 'ταλέντο' προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Τα άτομα που ανήκουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες περιέχονται στο άνω 10% του πληθυσμού.

Το μοντέλο αυτό, στο χώρο της χαρισματικότητας, παρουσιάζει τέσσερις τομείς φυσικής ικανότητας (βλέπε σχήμα 3) το νοητικό, το δημιουργικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό και τον αισθητικοκινητικό. Αυτές οι φυσικές ικανότητες μπορούν να παρατηρηθούν σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, απαιτούνται νοητικές ικανότητες για να διαβάσει κάποιος, να μιλήσει μια ξένη γλώσσα ή να κατανοήσει ένα νέο μαθηματικό τύπο, απαιτούνται δημιουργικές ικανότητες για να επιλύσει κάποιος διάφορα προβλήματα ή να επινοήσει μια νέα επιστημονική σχέση, να γράψει λογοτεχνικά κείμενα και γενικότερα να δημιουργήσει τέχνη. Φυσικές ικανότητες απαιτούνται τόσο στα σπορ, όσο και στη μουσική και στις ξυλουργικές εργασίες. Κοινωνικές ικανότητες χρησιμοποιούνται στις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις.

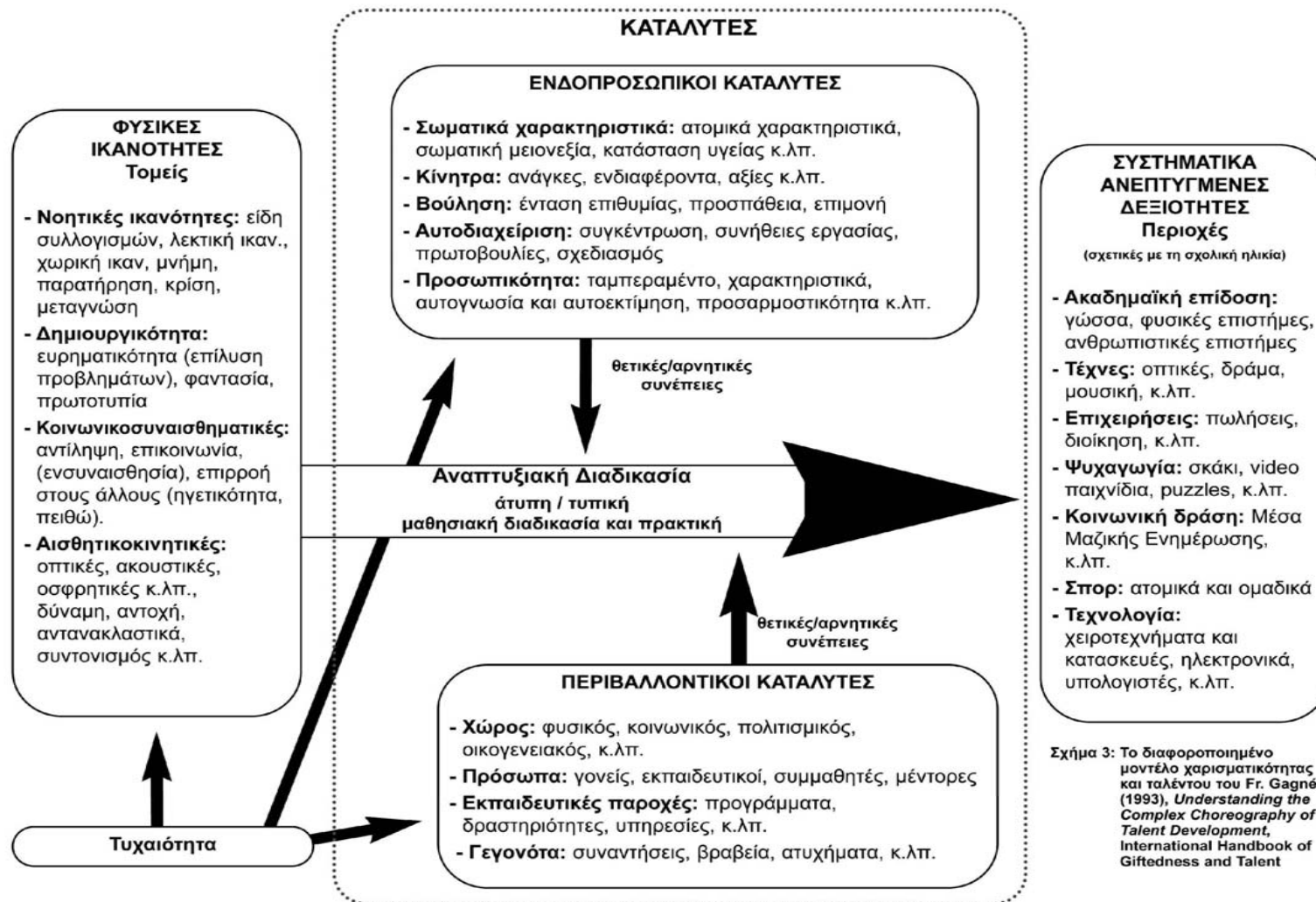
Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, τα ταλέντα αναδύονται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία μετατροπής αυτών των έντονων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για τα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτά τα πεδία δράσης μπορεί να είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η επιδεξιότητα στα χέρια είναι μια φυσική ικανότητα που συνήθως μπορεί να παρατηρηθεί τυπικά σε έναν πιανίστα, ένα ζωγράφο ή ένα χειριστή ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Παρομοίως, η φυσική ικανότητα της ευφυΐας μπορεί να παρατηρηθεί στον επιστημονικό τρόπο σκέψης ενός χημικού, στη στρατηγική που εφαρμόζει ο νους ενός σκακιστή ή στα σχέδια που προετοιμάζει ο αθλητής για την προπόνησή του και για τη νίκη.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο που εξετάζουμε, οι φυσικές κλίσεις ή ικανότητες λειτουργούν ως τα απαραίτητα 'ακατέργαστα υλικά', ως οι βασικές προϋποθέσεις, προκειμένου αργότερα να αναπτυχθεί το ταλέντο. Έτσι προκύπτει ότι ένα ταλέντο προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη έμφυτων φυσικών ικανοτήτων που να ξεπερνούν τον συνηθισμένο μέσο όρο. Κανείς δεν μπορεί να είναι ταλαντούχος, εάν δε διαθέτει το έμφυτο χάρισμα. Είναι δηλαδή δυνατόν ένα φυσικό και έμφυτο χάρισμα, με επιδόσεις που ξεπερνούν το μέσο όρο, να μείνει 'ανεκμετάλλευτο', να μείνει δηλαδή 'χάρισμα' και να μην αναγνωριστεί ως 'ταλέντο'. Η ίδια η διαδικασία της ανάπτυξης του ταλέντου εκδηλώνεται όταν το παιδί ή ο ενήλικος αφιερωθεί στη συστηματική εκμάθηση και πρακτική. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να ολοκληρώνεται είτε επίσημα (π.χ. στο σχολείο, σε αθλητικές ομάδες, σε ωδεία και αλλού), είτε άτυπα και ανεπίσημα, δηλαδή με το να είναι κάποιος αυτοδίδακτος, μαθαίνοντας κάτι εμπειρικά. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο που επιζητά κανείς να φτάσει το ταλέντο του μέσω της εξάσκησης, τόσο πιο εντατικές και μακροπρόθεσμες είναι και οι διαδικασίες που θα οδηγήσουν στον επιθυμητό στόχο.

Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται ή παρεμποδίζεται από την δράση που παρουσιάζουν δύο συγκεκριμένοι καταλύτες, οι ενδοπροσωπικοί και οι περιβαλλοντικοί. Οι ενδοπροσωπικοί καταλύτες υποδιαιρούνται σε φυσικούς και σε ψυχολογικούς, ενώ όλοι τους καθορίζονται εν μέρει από τον αποφασιστικό ρόλο του εκ γενετής χαρίσματος. Από όλο το σύνολο των ψυχολογικών καταλυτών, η ύπαρξη κινήτρων και αποφασιστικότητας παίζουν καθοριστικό ρόλο σχετικά με την έναρξη της διαδικασίας εξάσκησης του ταλέντου, ταυτόχρονα, με την ικανότητα τού να μπορεί κανείς να αποφεύγει τα εμπόδια που συχνά παρεμβάλλονται σε αυτή τη διαδικασία, όπως για παράδειγμα η πλήξη, αλλά και η αποθάρρυνση μετά από μια ενδεχόμενη αποτυχία. Η αυτο-οργάνωση καταφέρνει να δώσει την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα στη διαδικασία ανάπτυξης ενός ταλέντου. Οι κληρονομικές τάσεις καθώς και το επίκτητο ύψος συμπεριφοράς παίζουν επίσης αποφασιστικό ρόλο στο να προκληθεί, να υποστηριχθεί, να επιβραδυνθεί ή ακόμη και να αποτραπεί η επιθυμία για την ανάπτυξη ενός ταλέντου.

Το περιβάλλον αποδεικνύει την αναμφισβήτητη επιρροή του στο ταλαντούχο άτομο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Το περιβάλλον και ο περίγυρος ασκούν επιρροή τόσο σε μακροσκοπικό επίπεδο, (γεωγραφικά, δημογραφικά, κοινωνιολογικά), όσο και σε μικρογραφικό επίπεδο (μέγεθος και αριθμός μελών οικογένειας, τύπος προσωπικότητας, είδος γονεϊκής φροντίδας που δέχεται κανείς κ.ά.). Είναι παρόλα αυτά πιθανό η ανάμειξη πολλών διαφορετικών προσώπων σε μια τέτοια διαδικασία, όπως π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων και συνομηλίκων, να προκαλέσει είτε θετική είτε αρνητική επίδραση στην τελική ανάπτυξη του ταλέντου. Τα προγράμματα που αποβλέπουν σε εξειδικευμένη στήριξη τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού χώρου, παίζουν σημαντικότερο ρόλο. Πρόκειται για ένα συστηματικότερο τρόπο διευκόλυνσης ή παρεμπόδισης της διαδικασίας ανάπτυξης ενός ταλέντου. Τέλος, είναι γεγονός ότι ιδιαίτερα κρίσιμα γεγονότα (όπως ο θάνατος ενός γονέα, η διάκριση σε κάποιο διαγωνισμό και η απόκτηση ενός βραβείου, η ατυχής εμπειρία ενός ατυχήματος ή μιας βαριάς ασθένειας) μπορούν επίσης να επηρεάσουν την συνολική έκβαση στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός ταλέντου.

Ο παράγοντας 'της τυχαιότητας', συνδέεται με το περιβάλλον και τον κοινωνικό περίγυρο (π.χ. το να σου δοθεί η ευκαιρία να γεννηθείς σε μια συγκεκριμένη οικογένεια, να μπορέσεις να φοιτήσεις σε ένα σχολείο που ενθαρρύνει τα διαφοροποιημένα προγράμματα για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, καθώς και η αρνητική εμπειρία ενός ατυχήματος κατά την αθλητική προπόνηση).



Σχ. 3 Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (Fr. Gagné)

## 2.4. Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)

Ο Renzulli υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κάποιος ιδανικός τρόπος μέτρησης της ευφυΐας, συνεπώς πρέπει να αποφύγουμε την τυπική πρακτική που υποστηρίζει ότι με το να ξέρουμε τον βαθμό IQ ενός ατόμου, αυτόματα γνωρίζουμε και το πόσο ευφυές είναι. Θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στα κριτήρια που βγάζουν συμπεράσματα για την ευφυΐα κάποιου, ανάλογα με την ικανότητά του να επιτυγχάνει στα τεστ και μόνο.

«Ο λόγος που αναφέραμε τις παραπάνω ανησυχίες», λέει ο Renzulli, «σχετικά με τον αυστηρό προσδιορισμό της έννοιας της ευφυΐας είναι για να επισημάνουμε την ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία του να απομονώσουμε ένα 'ξερό' κι' αποκομμένο προσδιορισμό της χαρισματικότητας. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι πάντα θα υπάρχουν διάφορες απόπειρες προσδιορισμού της έννοιας της 'χαρισματικότητας'. Για να βρούμε την άκρη του νήματος σε αυτή την ανάλυση, θα ξεκινήσουμε εξετάζοντας δυο ευρύτερες κατηγορίες χαρισματικότητας, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως: (α) 'χαρισματικότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις' και (β) 'δημιουργική χαρισματικότητα'. Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι και οι δυο κατηγορίες είναι το ίδιο σημαντικές, καθώς και το ότι συχνά παρατηρείται μια αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Επίσης, θα πρέπει να υπάρξουν ειδικά προγράμματα που να υποστηρίζουν και τους δύο παραπάνω τύπους χαρισματικότητας, αλλά και τις περιπτώσεις που η μια επιδρά στην άλλη».

Κατά τον Renzulli, τρεις είναι οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην πραγμάτωση αυτού που ονομάζουμε δυναμικό του ατόμου: α) η άνω του μέσου όρου ικανότητα, β) η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος και γ) η δημιουργικότητα.

Σημειώνουμε ότι ο J. Monks, στο 'πολυπαραγοντικό' μοντέλο που προτείνει, αντικαθιστά την επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος με τα 'κίνητρα', τα οποία εμπεριέχουν την έννοια της επιμονής στην εκτέλεση του καθήκοντος, την τόλμη, την προσδοκία, τη μελλοντική προοπτική, την οργάνωση, καθώς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Ως προς τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας, ο Renzulli ισχυρίζεται ότι ελάχιστοι μόνο εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στις Η.Π.Α., φαίνονται να είναι ανυποχώρητοι και φανερά προσκολλημένοι στον ορισμό της έννοιας 'χαρισματικότητα' με ένα αυστηρό, περιορισμένο, στατικό τρόπο, αυτόν της υψηλής βαθμολογίας σε δοκιμασίες μέτρησης νοημοσύνης. Έτσι, σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να περιγράφουν μια περίπτωση χρησιμοποιώντας έννοιες όπως 'πολλαπλά κριτήρια' και 'πολλαπλή έκφραση ταλέντου', αποδεχόμενοι με αυτό τον τρόπο την ταυτόχρονη ανάμειξη πολλών παράλληλων κλάδων ανθρώπινης ικανότητας και δραστηριότητας.

Κύριος στόχος του τριαδικού μοντέλου εμπλουτισμού που προτείνει ο Renzulli είναι να εμπνεύσει όλες τις υποομάδες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, καθώς και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να θεωρηθεί ως μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα πρόκληση. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ψάχνουν συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών, ώστε να κάνουν τα σχολεία περισσότερο φιλικά για τους μαθητές, καθώς και απολαυστικότερη την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημασία έχει η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα ξετυλίγουν τις πτυχές του ταλέντου τους, και όχι ένας στείρος χώρος αποθήκευσης γνώσεων, οι οποίες έπειτα από κάποιο διάστημα θα αξιολογούνται και θα εξετάζονται μέσω της διεξαγωγής τεστ. Η μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται από εκείνη που προέβλεπε συσσώρευση γνώσεων με στυγνή επαγωγική μέθοδο, με αυστηρά δομημένη αλληλουχία στην ιεραρχία των γνώσεων, με μηχανική αποστήθιση. Εν ολίγοις, η δημιουργική χαρισματικότητα, ωθεί τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους ίδιους τους μαθητές, να εμβαθύνουν σε θέματα και τομείς που οξύνουν την κριτική και ερευνητική τους ικανότητα.

Τα προγράμματα εμπλουτισμού που προορίζονται για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, διατυπωμένα και οργανωμένα από τον J. Renzulli, ήταν αυτά που πραγματικά έδωσαν προκλητικές ευκαιρίες για τη δοκιμή νέων ιδεών και την ευκαιρία να ξεπεραστούν

παλαιότερα προβλήματα που χαρακτηρίζαν τον εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με την εκπαίδευση αυτής της κατηγορίας μαθητών.

Τρεις τύποι προγραμμάτων εμπλουτισμού περιλαμβάνονται σε αυτό το μοντέλο (βλ.σχήμα 4).

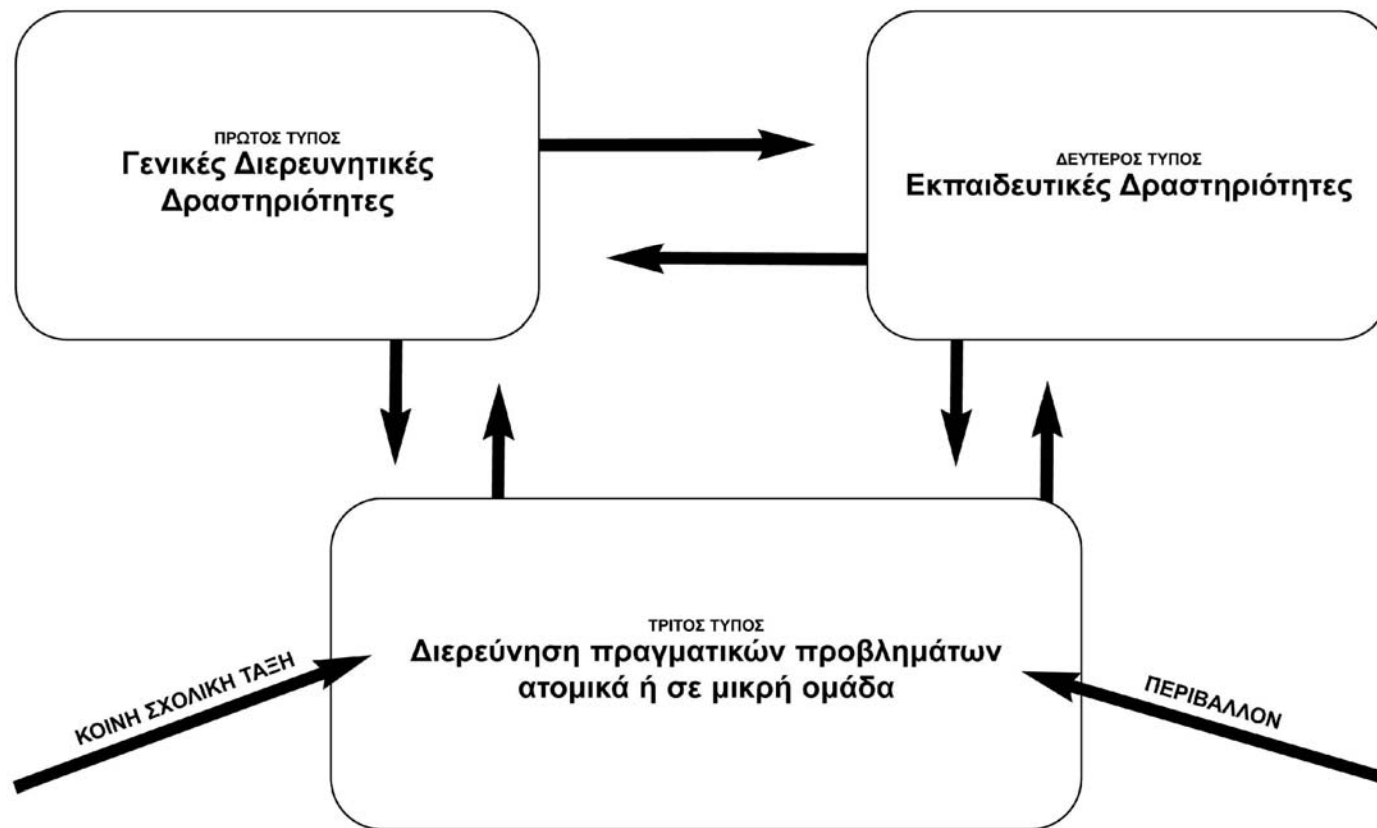
**Ο πρώτος τύπος εμπλουτισμού** σχεδιάζεται έτσι, ώστε οι μαθητές να εκτίθενται σε μία μεγάλη ποικιλία γενικών διερευνητικών δραστηριοτήτων, όπως διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, θέματα, επαγγέλματα, χόμπι, πρόσωπα, μέρη, γεγονότα, προβολές, διαλέξεις, συζητήσεις, εκδηλώσεις, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Υπεύθυνοι για το σχεδιασμό αυτού του τύπου εμπλουτισμού είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές.

**Ο δεύτερος τύπος εμπλουτισμού** περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κινητοποιούν συναισθήματα. Μέρος αυτής της διαδικασίας μπορεί να γίνει στην κοινή τάξη και ένα μέρος σε άλλη αίθουσα, για παράδειγμα σε αίθουσα δημιουργικής απασχόλησης. Οι δραστηριότητες αυτές στόχο έχουν την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την επίλυση προβλημάτων, τη συναισθηματική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τη χρήση πηγών ανωτέρου επιπέδου και την καλλιέργεια γραπτών, προφορικών και οπτικών/εκφραστικών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

**Στον τρίτο τύπο εμπλουτισμού** εμπλέκονται μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο προκειμένου να μελετήσουν έναν τομέα που οι ίδιοι επιλέγουν. Οι στόχοι σε αυτήν τη φάση είναι:

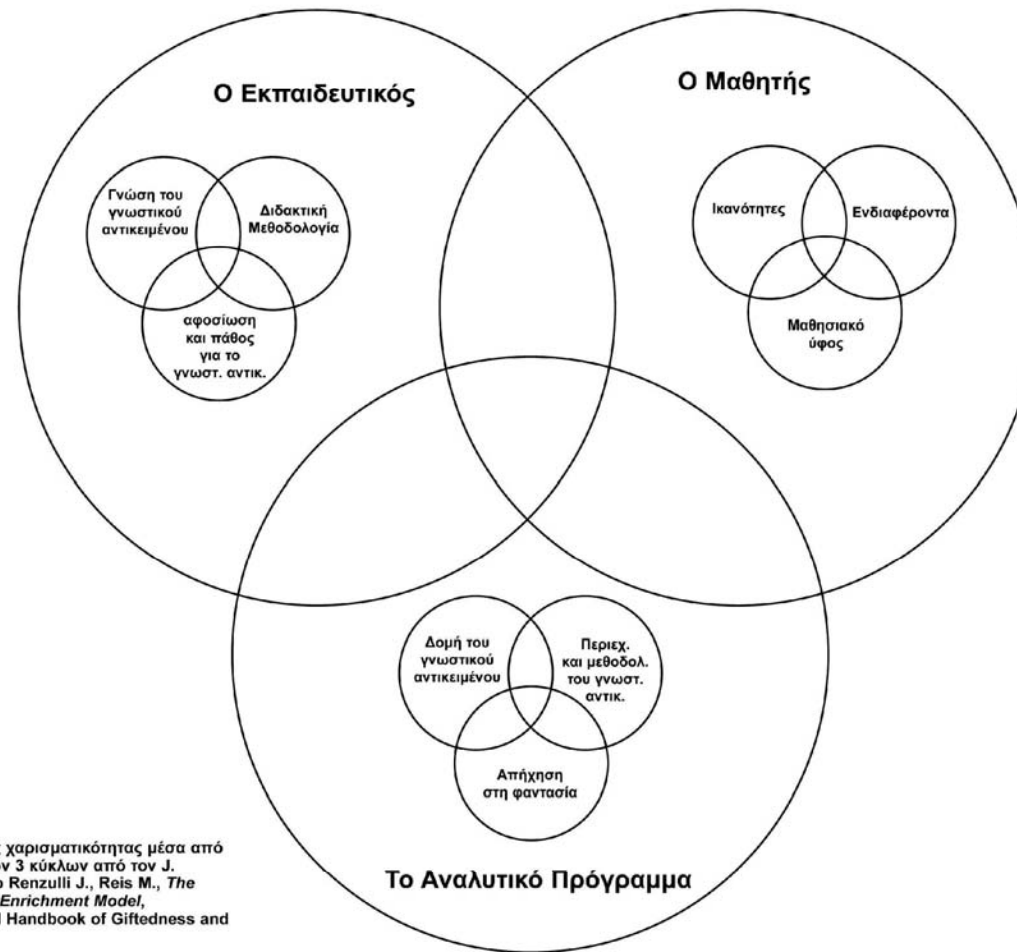
- Να επιλεγεί μια περιοχή ενδιαφέροντος από το μαθητή, ώστε να μπορέσει να επικεντρώσει τα ενδιαφέροντά του, τη γνώση του και να διεγερθεί η επιμονή για την εκτέλεση του καθήκοντος.
- Να αποκτηθεί προχωρημένου επιπέδου γνώση μέσα από μια προχωρημένου επιπέδου διαδικασία.
- Να καλλιεργηθούν δεξιότητες αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη χρήση πηγών και υλικού, τη διαχείριση του χρόνου, τη λήψη αποφάσεων και την αυτοαξιολόγηση.
- Να καλλιεργηθεί η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος, η εμπιστοσύνη στον εαυτό και η ολοκλήρωση της δημιουργικής έμπνευσης.





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

Σχ. 4 Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού του J.Renzull



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

Σχ. 5 Η έννοια της χαρισματικότητας μέσα από το σχήμα των τριών κύκλων (σχήμα κυλιόμενης πόρτας)

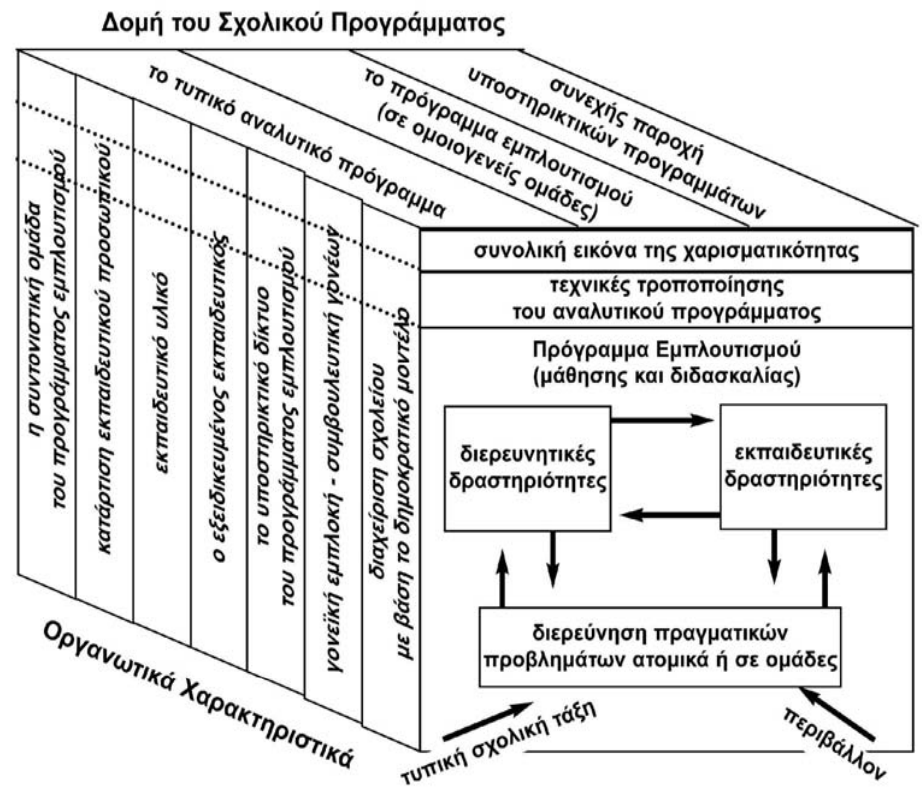
Σχηματοποιώντας τις σχέσεις του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του αναλυτικού προγράμματος, με τα επιμέρους στοιχεία τους, ο Renzulli δημιουργεί αυτό που ονομάζει το σχήμα της 'κυλιόμενης πόρτας', (βλ. σχήμα 5). Οι μαθητές μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος, δεχόμενοι εμπειρίες εμπλουτισμού του πρώτου και του δεύτερου τύπου, προωθούνται στις δραστηριότητες εμπλουτισμού του τρίτου τύπου. Προτείνει λοιπόν τα κριτήρια για να μετέχουν οι μαθητές στα υποστηρικτικά προγράμματα για χαρισματικούς και ταλαντούχους να είναι πολλαπλά, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργικότητα, καθώς θεωρεί ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και το πέρασμά της σε δημιουργική παραγωγικότητα. Έτσι ο πρώτος και δεύτερος τύπος εμπλουτισμού λειτουργούν ως φάσεις 'ενεργού πληροφορίας' για τη διαδικασία της αξιολόγησης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Όλα αυτά τον οδήγησαν στη δημιουργία του προγράμματος εμπλουτισμού στο σχολείο (βλ. σχήμα 6).

Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχει ένα 15-20% μαθητών με άνω του μέσου όρου ικανότητες. Έχουν αξιολογηθεί μέσα από ποικίλες δοκιμασίες, όπως υψηλή βαθμολογία σε δοκιμασίες νοημοσύνης, υψηλή βαθμολογία σε ακαδημαϊκούς τομείς, αξιολόγηση στη δημιουργικότητα και στην επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος, είτε έχουν προταθεί από τους εκπαιδευτικούς, από τους ίδιους τους μαθητές ή την οικογένειά τους να μετέχουν στην ομάδα, κ.λ.π.

Ακολουθεί η ανίχνευση α) των ενδιαφερόντων των μαθητών β) της προτίμησής τους σε τρόπο διδασκαλίας, σε μαθησιακό περιβάλλον, σε τρόπο σκέψης και σε τρόπο έκφρασης (βλ. σχήμα 7). Η ανίχνευση αυτή στηρίζεται περισσότερο στα αναδυόμενα 'δυνατά' σημεία του μαθητή και χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αναπτύξει εναλλακτικές δραστηριότητες για το μαθητή μέσα στην κοινή τάξη και εκτός αυτής σε άλλα σχήματα, όπως σε ομοιογενείς ομάδες με άλλους μαθητές που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και στο ίδιο επίπεδο.

Το επόμενο βήμα είναι η διαφοροποίηση και η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες λειτουργούν ως παροχές εναλλακτικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ως προς το θεμελιώδες ερώτημα ποιοι μαθητές θα μετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ο Renzulli και οι συνεργάτες του απαντούν ότι στις έρευνές τους έχει αποδειχθεί ότι όταν στον πρώτο και στο δεύτερο τύπο δοθεί η ευκαιρία στο άνω 10%-15% του μαθητικού πληθυσμού να συμμετέχει, τότε τα αποτελέσματά τους στον τρίτο τύπο, είναι του ίδιου επιπέδου, με αυτά του -παραδοσιακά θεωρούμενου χαρισματικού- ανωτέρου 2%-3% του μαθητικού πληθυσμού.



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

Σχ.6 Το μοντέλο εμπλουτισμού (J.Renzulli)

Ικανότητες	Ενδιαφέροντα	Προτίμηση Ύφους (διδασκτικού, μάθησης, σκέψης, έκφρασης)			
		Προτίμηση Διδακτικού Ύφους	Προτίμηση μαθησιακού περιβάλλοντος	Προτίμηση τρόπου σκέψης	Προτίμηση τρόπου έκφρασης
<b>Δείκτες Εξαιρετικής Επίδοσης</b>	<b>Τομείς Ενδιαφέροντος</b>				
<b>Δοκιμασίες (Τεστ):</b>	Τέχνες	Παράδοση	<b>Ενδο- / Δια- προσωπικό</b>	Αναλυτικός	Γραπτός
• σταθμισμένα	Κατασκευές	Παράδοση-Συζήτηση	Αυτοκαθοδηγούμενο	Συνθετικός	Προφορικός
• κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό	Λογοτεχνία	Παράδοση από συμμαθητές	Ομαδικό	Δημιουργικός / Εφευρετικός	Με τα χέρια/κίνηση
Βαθμολογία	Ιστορία	Συζήτηση	Καθοδηγούμενο από ενήλικα	Πρακτικός / Σχετικός με τα προβλήματα της ζωής	Με συζήτηση
<b>Αξιολόγηση έργου:</b>	Μαθηματικά-Λογική	Καθοδηγούμενη / ελεύθερη μελέτη	Μικτό	Πλαισιακός(ανάλογα με το πλαίσιο)	Με παρουσίαση ενός τελικού προϊόντος
γραπτού	Φυσικές Επιστήμες	Μάθηση σε τάξη οργανωμένη σε Μαθησιακά Κέντρα	<b>Φυσικό</b> Συνήθειες ως προς:	Ρυθμιστικός	Με δραματοποίηση
προφορικού	Πολιτικές Επιστ. - Νομική	Δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, καθοδηγημένη φαντασία	• τον ήχο	Εκτελεστικός	Με καλλιτεχνική παρουσίαση
μουσικού	Αθλητισμός	Εκπαιδευτικά παιχνίδια	• τη φωτεινότητα	Κριτικός	Με γραφιστική παρουσίαση
κατασκευαστικού	Επιχειρήσεις	Σχέδια εργασίας	• τη θερμοκρασία		Επιχειρηματικός / Εμπορικός
άλλου τύπου	Θέατρο-Χορός	Ελεύθερη και ανεξάρτητη έρευνα	• την κινητικότητα		
Επίπεδο συμμετοχής στις μαθησιακές δραστηριότητες	Μουσική	Εξατομικευμένη διδασκαλία	• την ώρα του 24ώρου		
Βαθμός αλληλεπίδρασης με τους άλλους	Φωτογραφία	Πρακτική σε δομές εκτός σχολείου	• τις συνήθειες διατροφής		
	Φιλμ / Βίντεο/ Η/Υ	Διδασκαλία μέσα από μέσα που χρησιμοποιούν τις τρεις διαστάσεις	• τον τρόπο καθίσματος		
	Άλλο (αναφέρατε)				

**Σχήμα 7:** Ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ταλέντου από τον J. Renzulli, στο Renzulli J., Reis M., The Schoolwide Enrichment Model, International Handbook of Giftedness and Talent

Σχ. 7 Ειδικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα ανάπτυξης ενός ταλέντου

Στόχοι της **διαφοροποίησης** του κοινού αναλυτικού προγράμματος είναι:

- να προσαρμοστεί κατάλληλα η προς μάθηση ύλη ώστε να αποτελεί πρόκληση για όλους τους μαθητές.
- να αυξηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που καλλιεργούν τη μάθηση σε βάθος.
- να εισαχθούν οι τύποι εμπλουτισμού στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα.

**Η συμπύκνωση** είναι μία από τις πιο κοινές διαφοροποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος για τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Αυτή η στρατηγική μειώνει το χρόνο που δαπανά ο μαθητής στο κανονικό πρόγραμμα και αυξάνει το χρόνο για δραστηριότητες επέκτασης και εμπλουτισμού. Επιτρέπει στους μαθητές να δείξουν τι γνωρίζουν, να κάνουν εργασίες στις περιοχές που χρειάζεται να γνωρίσουν και να εξασκηθούν και μετά να προχωρήσουν σε άλλες περιοχές ενότητων και αντικειμένων. Κατά βάση, η διαδικασία περιλαμβάνει τη διερεύνηση των δεξιοτήτων και των κομβικών σημείων μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, τον καθορισμό και την καταγραφή των μαθημάτων στα οποία οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους περισσότερους ή όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους και την παροχή στρατηγικών αντικατάστασης για το υλικό που ο μαθητής ήδη κατέχει. Αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα την αξιοποίηση του χρόνου του μαθητή με πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό τρόπο. Αποκτούν έτσι τη δυνατότητα να συμπυκνώσουν και να ανανεώσουν το περιεχόμενο του παλαιότερου και συμβατικού αναλυτικού προγράμματος, αποφεύγοντας να επαναλάβουν ύλη που έχουν καλύψει είτε επειδή ήδη γνωρίζουν, είτε επειδή μαθαίνουν γρηγορότερα. Έτσι εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα είτε να εμβαθύνουν περισσότερο στο αντικείμενο που τους απασχολεί, είτε να ξεκινήσουν παράλληλη ενασχόληση με κάποια άλλη δραστηριότητα που παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Ένα βοήθημα για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εφαρμόσει τη συμπύκνωση είναι **‘οι γραπτές συμφωνίες’** που του επιτρέπουν να ορίσει τι θα μάθουν οι μαθητές, με ποιο τρόπο, πότε και πώς θα αξιολογηθούν. Οι συμφωνίες επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθορίζοντας το περιεχόμενο σπουδών τους.

**Οδηγίες** για τις συμφωνίες:

Οι ακόλουθες οδηγίες είναι χρήσιμες για την περίπτωση που ο μαθητής γνωρίζει τη διδασκτέα ύλη ή μέρος αυτής και πρόκειται να προχωρήσει σε άλλες δραστηριότητες:

- Το ένα μέρος της συμφωνίας περιλαμβάνει έννοιες ή αποτελέσματα που πρέπει να μάθει όλη η τάξη. Το άλλο μέρος περιλαμβάνει εναλλακτικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες επέκτασης, που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, το μαθητή ή και τους δύο. Εάν οι δραστηριότητες επέκτασης αναπτυχθούν μόνον από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να περιλαμβάνουν επιλογές του τύπου "Η προσωπική σου επιθυμία" ώστε να υπάρχει σύνδεση των προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών με το πρόγραμμα σπουδών. Οι ιδέες που προτείνει ο μαθητής πρέπει να εγκρίνονται από τον εκπαιδευτικό.
- Οι μαθητές ασχολούνται με τις εναλλακτικές δραστηριότητες τις ημέρες που η υπόλοιπη τάξη μαθαίνει έννοιες που αυτοί έχουν ήδη κατακτήσει.
- Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την κατανομή του χρόνου τους και μπορεί να τους ζητηθεί να δρομολογούν τις δραστηριότητές τους τις ημέρες που δε μαθαίνουν με την υπόλοιπη τάξη. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για αυτές τις δραστηριότητες.
- Τα αποτελέσματα και οι βαθμοί του μαθητή προκύπτουν ως συνδυασμός της δουλειάς που γίνεται στην τάξη και της τελικής αξιολόγησης.
- Οι μαθητές υπογράφουν μια συμφωνία, όπως η παρακάτω:

### Συμφωνία μελέτης

Οι ακόλουθοι όροι συμφωνούνται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή:

Ο μαθητής μπορεί να μάθει ανεξάρτητα τις έννοιες κλειδιά ή τις πληροφορίες που περιέχονται στο προς μελέτη αντικείμενο.

Ο μαθητής πρέπει να επιδείξει κατάρκτηση των παραπάνω εννοιών.

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει σε επιλεγμένες ομαδικές δραστηριότητες, όταν δοθεί η οδηγία από τον εκπαιδευτικό.

Ο μαθητής συμφωνεί να δουλέψει ένα ανεξάρτητο σχέδιο εργασίας, που θα παρουσιάσει στην τάξη.

Περιγραφή σχεδίου:

.....  
.....

Υπογραφή εκπαιδευτικού:

Υπογραφή μαθητή:

- Μια συμφωνία τέτοιας μορφής μπορεί να ισχύσει για όλες τις ανεξάρτητες δραστηριότητες μελέτης. Οι μαθητές συμμετέχουν στην τάξη για τις εμπειρίες εκείνες που κρίνεται ότι όλοι οι μαθητές της τάξης πρέπει να μοιραστούν.
- Οι μαθητές που δε δουλεύουν με τις εναλλακτικές τους δραστηριότητες ή δε συμμορφώνονται με τους όρους της συμφωνίας, είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στη γενική τάξη.
- Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη το σχέδιό τους σε δεδομένο χρόνο. Δεν απαιτείται γραπτή εργασία αλλά προφορική παρουσίαση διάρκειας 7-10 λεπτών, συνοδευόμενη από ένα τουλάχιστον οπτικό βοήθημα. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα άλλο μέσο παρουσίασης της δουλειάς τους στην τάξη.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στην επιλογή δραστηριοτήτων που αντανακλούν τις πραγματικές επιλογές και δυνατότητες των παιδιών και όχι στο μοίρασμα απρόσωπου και τυπικά διαμορφωμένου υλικού που δεν εμβαθύνει ξεχωριστά στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις επιθυμίες κάθε μαθητή.

Ο καλύτερος τρόπος για να σχηματίσουμε μια συνολική εικόνα της διαδικασίας συμπύκνωσης του αναλυτικού προγράμματος, είναι να εξετάσουμε από κοντά ένα παράδειγμα όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια της εν λόγω συμπύκνωσης. Έτσι, το επονομαζόμενο 'έντυπο συμπύκνωσης' (βλέπε σχήμα 8) είναι το έντυπο που όχι μόνο έχει μέγιστη πρακτική σημασία για το όλο πρόγραμμα, αλλά ταυτόχρονα χρησιμεύει ως απόλυτο αρχείο παροχής πληροφοριών για τον κάθε μαθητή (ιδιαίτερα χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να συμπληρώνουν κάθε φορά ένα έντυπο για κάθε μαθητή, ή ένα έντυπο για μια ολόκληρη ομάδα μαθητών του ίδιου επιπέδου. Τα συμπληρωμένα έντυπα πρέπει να φυλάγονται στο αρχείο προσωπικών επιδόσεων του κάθε μαθητή και να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το έντυπο συμπύκνωσης χωρίζεται σε τρεις ενότητες:

- Στη πρώτη στήλη πρέπει να περιλαμβάνονται πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη και τις επιδόσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συγκροτούν έναν κατάλογο πληροφοριών για κάθε μάθημα ξεχωριστά, ο οποίος θα περιλαμβάνει αναλυτικές πληροφορίες για τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των μαθητών σε αυτό, αλλά και βαθμούς δια-



γωνισμάτων, καθώς και σκιαγραφήσεις του προφίλ του κάθε μαθητή και πληροφορίες για παλαιότερες επιδόσεις του.

- Στη δεύτερη στήλη, παράλληλα με τα αποτελέσματα διαγωνισμάτων, οι καθηγητές θα πρέπει να εκθέτουν αναλυτικά τις διδακτικές μεθόδους που επέλεξαν. Μπορούν έτσι να στηρίζονται είτε σε επίσημη βαθμολογία, είτε σε ανεπίσημη αξιολόγηση που θα πηγάζει από τη γενικότερη συμμετοχή τους στην τάξη. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η πλήρης ακρίβεια όσων θα καταγραφούν στο έντυπο, είναι απολύτως σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν μεγάλο βάρος στην αναλυτική παρουσίαση των επιδόσεων ενός μαθητή σε κάθε μάθημα, γιατί μπορεί κάποιος να παρουσιάζει αδυναμία σε κάποιο θέμα, ενώ την ίδια στιγμή να αριστεύει σε κάποιο άλλο.
- Τέλος, στην τρίτη στήλη, καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα εμπλουτισμού. Για να αναφερθούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις επιπλέον δυνατότητες, θα πρέπει να έχουν πλήρη γνώση των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων αφομοίωσης του κάθε μαθητή. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αντικαθίσταται η ύλη ενός παλαιότερου συμβατικού αναλυτικού προγράμματος με νέα, δυσκολότερη και πυκνότερη ύλη, μόνο επειδή το υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός. Η γνώμη των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται σοβαρότατα υπόψη. Πρέπει επίσης να παρακολουθείται προσεκτικά το επίπεδο πρόκλησης που αποπνέει το νέο υλικό για τους μαθητές. Θέλουμε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν την φύση της πρόκλησης και της αμειβόμενης προσπάθειας, και, ταυτόχρονα, να είμαστε σίγουροι ότι το νέο υλικό που αντικαθιστά το παλαιότερο είναι όντως περισσότερο εξελιγμένο.

Οι παρακάτω **τρόποι ομαδοποίησης των μαθητών** προσφέρονται για εφαρμογή προγραμμάτων εμπλουτισμού (ανεξάρτητα από την πιστή εφαρμογή του μοντέλου του Renzulli). Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε κατά τη διάρκεια του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, είτε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μετά το τυπικό πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου. Οι ομάδες των μαθητών μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε διατμηματικής (από πολλά τμήματα της ίδιας τάξης), είτε διαταξικής (από διαφορετικές τάξεις), είτε διασχολικής (από πολλά σχολεία μιας περιφέρειας) συνεργασίας.

- **Ομοιογενής ομαδοποίηση για όλο το σχολικό χρόνο:**

Αυτή η μέθοδος συνήθως αρχίζει στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Οι μαθητές είναι στην ίδια ομάδα το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και τείνουν να παραμείνουν στο ίδιο σχήμα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σημειώνουμε ότι η συνεργατική μάθηση είναι μία αποτελεσματική τεχνική, ειδικά στις κοινές ανομοιογενείς τάξεις. Παρόλα αυτά, όταν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στις ικανότητες, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να μην ωφεληθούν από τη συμμετοχή σε ανομοιογενή ομάδα. Αρκετές έρευνες υπογραμμίζουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές όταν συνεργάστηκαν με άλλους χαρισματικούς μαθητές έκαναν συζητήσεις υψηλότερου επιπέδου και ότι η απουσία τους από την ανομοιογενή ομάδα δεν επιδρούσε αρνητικά στην επίδοση των μαθητών της υπόλοιπης ομάδας. Αυτά τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί όταν χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο με χαρισματικούς μαθητές.

- **Ευκαιριακή ομοιογενής ομαδοποίηση μέσα στην τάξη**

Η ομάδα αποτελείται από 3 έως 6 μαθητές, οι οποίοι μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα και σε παρόμοιο επίπεδο. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στα χαρισματικά παιδιά να μάθουν μαζί, καθώς αποφεύγουν μόνιμες ομαδοποιήσεις με μαθητές άλλων ικανοτήτων. Εάν η ομοιογενής ομάδα κρατηθεί σε ένα λογικό αριθμό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν γενική βελτίωση στην επίδοση όλης της τάξης. Αυτό προφανώς οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που μαθαίνουν πώς να παρέχουν γνώσεις στους χαρισματικούς μαθη-

τές, τροποποιούν αυτές τις γνώσεις για το υπόλοιπο της τάξης, αυξάνοντας την επίδοση όλων των μαθητών.

- **Ομαδοποίηση για ανεξάρτητη εργασία:**

Αυτή η μέθοδος προσφέρει στους μαθητές προοπτικές για πιο εξατομικευμένες ευκαιρίες πνευματικής ανάπτυξης. Μπορεί να εφαρμοστεί όταν ένας ή δύο μαθητές δουλεύουν σε ένα καλά σχεδιασμένο, ανεξάρτητο σχέδιο απομονωμένοι σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον (π.χ. σε μία επιχείρηση ή σε ένα κέντρο υγείας για ηλικιωμένους) ή σχετιζόμενοι με ένα ενήλικο μέντορα που έχει ειδικότητα σε έναν τομέα των ενδιαφερόντων του μαθητή. Τέτοιες προοπτικές απαιτούν στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους τοπικούς παράγοντες.

Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος Συμπύκνωση		
ΟΝΟΜΑ: _____	ΗΛΙΚΙΑ: _____	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ (-ΟΙ): _____
ΣΧΟΛΕΙΟ: _____	ΤΑΞΗ: _____	ΓΟΝΕΙΣ: _____
<u>Τομείς του Α.Π. που μπορούν να συμπυκνωθούν</u> -Περιγράψτε την ύλη που θα συμπυκνωθεί -Λόγοι που οδηγούν στη συμπύκνωση	<u>Διαδικασία συμπύκνωσης της ύλης</u> Περιγράψτε δραστηριότητες που βεβαιώνουν τη γνώση της ύλης που θα συμπυκνωθεί	<u>Δραστηριότητες επιτάχυνσης / εμπλουτισμού</u> Περιγράψτε δραστηριότητες που θα καλύψουν διδακτικούς στόχους προχωρημένου επιπέδου σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Σχήμα 8: Οδηγός για συμπύκνωση από τον J. Renzulli, στο Renzulli J., Reis M., *The Schoolwide Enrichment Model*, International Handbook of Giftedness and Talent

Σχ.8 Οδηγός για συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος  
(δημοσιεύεται με άδεια του συγγραφέα)

### 3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

#### 3.1. Δημιουργικότητα και χαρισματικότητα.

*« Το αληθινά δημιουργικό μυαλό σε κάθε πεδίο δεν είναι τίποτα περισσότερο από αυτό: Ένα ανθρώπινο πλάσμα γεννημένο αντικανονικά, απάνθρωπα ευαίσθητο. Για αυτόν ένα άγγιγμα είναι ένα χτύπημα, ένας ήχος είναι ένας θόρυβος, μία ατυχία είναι μία τραγωδία, η χαρά είναι μία έκσταση, ένας φίλος είναι ένας εραστής, ένας εραστής είναι ένας θεός, μία αποτυχία είναι ένας θάνατος.*

*Προσθέστε σε αυτόν τον εξαιρετικά λεπτεπίλεπτο οργανισμό την ακατάπαυστη ανάγκη να δημιουργεί, να δημιουργεί, να δημιουργεί -έτσι ώστε χωρίς τη δημιουργία μουσικής ή ποίησης ή βιβλίων ή κτιρίων ή κάτι με νόημα, κόβεται η ίδια του η ανάσα. Πρέπει να δημιουργεί, πρέπει να ξεχειλίζει από δημιουργικότητα. Από κάποια παράξενη, άγνωστη, εσωτερική κατεπίγουσα ανάγκη, δεν είναι αληθινά ζωντανός, εκτός αν δημιουργεί.»*

Περλ Μπακ

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών πάνω στην ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, έδειξαν σχεδόν εξαρχής ότι παρόλο που οι μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης που ανήκουν σε ιδιαίτερες ομάδες, καταφέρνουν να σημειώνουν εξαιρετική βαθμολογία τόσο στο σχολείο όσο και στο πανεπιστήμιο, στην ουσία επισκιάζονται από εκείνους που δεν έχουν απλά υψηλό IQ, αλλά και υψηλό δείκτη δημιουργικότητας. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με υψηλό δείκτη δημιουργικότητας ξεπέρασαν αυτούς που είχαν μόνο υψηλό IQ, σε σχεδόν όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έμφυτη χαρισματικότητα είναι τελικά ένας συνδυασμός ευφυΐας και δημιουργικότητας.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Renzulli, η δημιουργικότητα και η ευφυΐα, μαζί με την ύπαρξη επιμονής στην εκτέλεση του καθήκοντος, αποτελούν τα συστατικά μέρη της χαρισματικότητας, συνθέτοντάς την ως σύνολο.

Η αναγκαιότητα για ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών στην τάξη, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με γνώμονα την προώθηση μιας μικρής ομάδας προικισμένων παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες, αλλά με βάση την ανθρωπιστική πρόθεση να ενσταλάξουμε σε κάθε παιδί τη μέγιστη δυνατότητα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να ξεδιπλώσει δημιουργικά την προσωπικότητά του. Έτσι, σε αυτή την περίπτωση ενδείκνυται μια προσέγγιση βασισμένη στη διαδικασία της δημιουργικότητας και όχι στην αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος.

Το συστατικό μοντέλο της δημιουργικότητας σύμφωνα με ερευνητές προσδιορίζει τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και στο περιβάλλον στο οποίο κινείται. Αποτελείται από έξι παραμέτρους, οι οποίες με τη σειρά τους συντίθενται και αυτές από κάποια επιπρόσθετα συνθετικά μέρη. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν από κοινού, και πάντα μέσα στα πλαίσια της δημιουργικής διαδικασίας και των επιτρεπόμενων ορίων του εκάστοτε περιβάλλοντος.

Οι πρώτες τρεις **παραμέτροι** που σχετίζονται με την ίδια τη **γνωστική ικανότητα** και τη φύση είναι:

- Αποκλίνων τρόπος σκέψης
- Κατοχή γενικών γνώσεων και ένα σταθερό υπόβαθρο σκέψης

- Εξειδίκευση σε κάποιον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα και γνώση των αντίστοιχων ικανοτήτων που απαιτούνται

Οι άλλες τρεις παράμετροι που αντιπροσωπεύουν την **προσωπικότητα** είναι:

- Δέσμευση στην ανάληψη καθηκόντων και ικανότητα συγκέντρωσης
- Ύπαρξη κινήτρων και παρότρυνσης
- Ερευνητικότητα, δεκτικότητα προς το καινούργιο, ανεκτικότητα προς το ασαφές και διφορούμενο

Κάποια άλλα επιπρόσθετα **συνθετικά μέρη των παραμέτρων** είναι:

- Η αντίσταση που συνήθως ένας μαθητής προβάλλει στις επιταγές της ομάδας ή της τάξης. Αυτή η άρνηση της πίεσης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αντισυμβαστικής συμπεριφοράς και αυτόνομου τρόπου σκέψης.
- Η ετοιμότητα για ανάληψη 'ρισοκίνδυνων' εγχειρημάτων, επιτρέπει με τη σειρά της την αφιέρωση στον πειραματισμό με πλήρη άνεση, και γενικότερα την απόλαυση της όλης διαδικασίας.

Καμία παράμετρος δεν είναι από μόνη της επαρκής ή αποκλειστικά υπεύθυνη για να εξασφαλίσει την έκβαση ολόκληρης της δημιουργικής διαδικασίας που σε τελική ανάλυση οδηγεί στην παραγωγή του δημιουργήματος. Τα επιπρόσθετα συνθετικά μέρη των παραμέτρων συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν στην όλη δημιουργική διαδικασία, σχηματίζοντας κάθε φορά διαφορετικούς συνδυασμούς και επιδρώντας σε διαφορετικό βαθμό. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι κάθε επιμέρους κομμάτι των παραμέτρων έχει εξαρχής το δικό του ατομικό ρόλο, λειτουργώντας τότε αυτόνομα και ανεξάρτητα και τότε σε αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα.

Οι δυναμικές και οι μηχανισμοί του συνολικού συστήματος των παραμέτρων εξαρτώνται, όπως είναι φυσικό, από τις περαιτέρω συνθήκες ανάπτυξης που θα επιτρέψει το εκάστοτε περιβάλλον. Το περιβάλλον που θα εμπνεύσει τους μαθητές με αυτοπεποίθηση και διάθεση δημιουργίας θα καταφέρει σε τελική ανάλυση να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει το ταλέντο τους. Αντίθετα, το περιβάλλον που θα τους φοβίσει και θα τους αποθαρρύνει, θα έχει ως αποτέλεσμα την αναστολή των δημιουργικών τους τάσεων. Υπάρχουν λοιπόν τρία **είδη περιβάλλοντος** που καθορίζουν τη θετική ή αρνητική εξέλιξη ενός μαθητή:

- Η ατομική και υποκειμενική σφαίρα όπου κινείται ο μαθητής, το γνωστικό υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον που προσλαμβάνει ως πληροφορίες.
- Ο κοινωνικός κύκλος γνωριμιών και συναναστροφών (μικρόκοσμος του μαθητή), από την οικογένεια και τους συγγενείς, έως τους δασκάλους και τους συνομήλικους φίλους και συμμαθητές.
- Η ευρύτερη κοινωνική, ιστορική και παγκόσμια σφαίρα που καθορίζει τις επιστημονικές, κοινωνικο-πολιτικές και πολιτιστικές εξελίξεις (μακρόκοσμος και μεταπεριβάλλον).

### **3.1.1. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας προϋποθέτει:**

- Πλούσια και πολύπλευρη εμπειρία, αποκτημένη μέσα στα πλαίσια πολλών και διαφορετικών συνθηκών και γνωστικών αντικειμένων
- Εξειδικευμένες γνώσεις
- Επαρκή ποσότητα γενικών γνώσεων
- Ζωηρή φαντασία

- Ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης διαφόρων δεδομένων
- Ικανότητα να κατανοεί κανείς τις υπάρχουσες σχέσεις, συνδέσεις, ομοιότητες και τους λογικούς συνειρμούς που ενυπάρχουν σε μια κατάσταση (συγκλίνουσα σκέψη)
- Ικανότητα να κατανοεί κανείς μακρινές και φαινομενικά ασύνδετες σχέσεις και να συνενώνει διαφορετικά πεδία δράσης (αποκλίνουσα σκέψη)
- Προτίμηση δημιουργικής προσαρμογής παρά αφομοίωσης
- Ικανότητα να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει και να προσδιορίζει ένα πρόβλημα
- Εξασφάλιση τέλος της ικανότητας να μπορεί κάποιος να σχεδιάζει το δικό του προσωπικό τρόπο μάθησης, και επομένως να ασκεί τον, επίσης, δικό του τρόπο αξιολόγησης ή αυτοκριτικής (μεταγνωστικές ικανότητες).

### **3.1.2. Οι παράγοντες της προσωπικότητας που ενισχύουν τη δημιουργικότητα**

Παράγοντες όπως η αυτονομία, η αντισυμβατικότητα και η τήρηση ανάλογων στάσεων, η δεκτικότητα σε ερεθίσματα, η ευπροσαρμοστικότητα, τα επαρκή αποθέματα δύναμης και η αίσθηση σωστού προσανατολισμού, θεωρούνται πάντα ευνοϊκοί για τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με μελέτες, η δημιουργικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας 'παράδοξης' προσωπικότητας. Πρόκειται στην ουσία για συνδυασμούς διαφορετικών 'πόλων', που έρχονται συνεχώς σε σύγκρουση αλλά και σε μια ισορροπία με αντικρουόμενα ζεύγη χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, ο χαρακτηριστικός τύπος της δημιουργικής προσωπικότητας παρουσιάζει μια τυπικά 'αρσενική' εικόνα με χαρακτηριστικά όπως αυτονομία, αυτοπεποίθηση, τραχύτητα, και ταυτόχρονα μια τυπικά 'θηλυκή' εικόνα με χαρακτηριστικά όπως ευαισθησία, διαίσθηση, υπευθυνότητα. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν ότι το στοιχείο της δημιουργικότητας μπορεί να υπάρξει τόσο μέσα στα πλαίσια των έμφυτων ρόλων που προκαθορίζονται από το φύλο, όσο και σε εκείνο της εύπλαστης, ευπροσάρμοστης και αρμονικής προσωπικότητας. Φαίνεται λοιπόν ότι το συγκέρασμα των αντίθετων είναι απαραίτητο σε αυτή την περίπτωση. Οδηγούμεστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η **διαδικασία εμφύσησης δημιουργικών τάσεων** σε ένα παιδί πρέπει να συνοδεύεται από:

- Δεκτικότητα σε νέες ιδέες και εμπειρίες
- Διάθεση για πειραματισμό και περιπέτεια
- Αυτονομία
- Εσωτερικά αποθέματα δύναμης
- Υψηλή αυτο-εκτίμηση και αυτο-αξιολόγηση
- Αποδοχή όλων των χαρακτηριστικών ( ακόμη και των αντιφατικών ) που συνθέτουν την προσωπικότητά του
- Ικανότητα ερμηνείας του ασαφούς ή του διφορούμενου
- Τάση για πολυδιάστατη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δραστηριοτήτων του, καθώς και την ικανότητα να βρίσκει την άκρη σε μια πολυδιάστατη κατάσταση

**Ως αποτέλεσμα όμως προκύπτει ότι η δημιουργικότητα προϋποθέτει απαραίτητα από την πλευρά του δημιουργού τα εξής στοιχεία:**

- Ανεξαρτησία και αντισυμβατικότητα
- Γνώση των κοινωνικών εθιμοτυπικών
- Αντοχή
- Ικανότητα επικοινωνίας

**Τα ευρήματα που παρουσιάσαμε παραπάνω υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν ώστε οι μαθητές ν' αναπτύξουν:**

- Μια συγκεκριμένη εικόνα για τη δημιουργικότητα και να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντί της
- Περιέργεια και τάση για ερευνητικότητα
- Προθυμία να ρισκινδυνεύσουν χωρίς να φοβηθούν το σφάλμα και την αποτυχία.
- Τάσεις για πειραματισμό
- Ανάληψη ευθυνών και καθηκόντων, επιμονή και αποφασιστικότητα
- Προθυμία να αναλάβουν δύσκολα εγχειρήματα
- Επιθυμία για καινοτομίες
- Βαθύτερα κίνητρα για διάκριση και ανεξαρτητοποίηση μέσω κάποιου είδους επιβράβευσης ή αναγνώρισης των προσπαθειών τους από τρίτους
- Ετοιμότητα για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης
- Ικανότητα εγρήγορσης για την ανάληψη ρισκινδυνών εγχειρημάτων

**Από την πλευρά του κοινωνικού περιβάλλοντος, η δημιουργικότητα προϋποθέτει:**

- Την ικανότητα να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.
- Αποδοχή νέων τρόπων έκφρασης και υιοθέτηση στάσης δίχως παρωπίδες απέναντι στη μεταβλητότητα
- Άρνηση των άκαμπτων στάσεων που φανερώνουν προσκόλληση στους τύπους και την επιβολή κυρώσεων για ασήμαντα λάθη
- Την απαραίτητη παροχή και εξασφάλιση ενός δημιουργικού κλίματος

**Οι ιδανικοί εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα στα παιδιά, συνήθως αναγνωρίζονται από τα εξής στοιχεία:**

- Ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετούν μια ανεξάρτητη προσέγγιση προς τη μάθηση
- Ο τρόπος διδασκαλίας τους χαρακτηρίζεται από κοινωνικότητα και διάθεση για συνεργασία
- Δεν παραλείπουν να τονίζουν τη σημασία της σωστής και πλήρους μάθησης
- Αποφεύγουν να συνάγουν βιαστικά συμπεράσματα για τις ιδέες και τις απόψεις ενός μαθητή
- Ενθαρρύνουν έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης
- Είναι ανεκτικοί και δείχνουν κατανόηση σε λάθη που φανερώνουν την αδυναμία κάποιου μαθητή
- Ενθαρρύνουν τη διαδικασία της αυτο-εκτίμησης και της αυτοκριτικής στους μαθητές
- Δίνουν μεγάλη σημασία στις ερωτήσεις που τους απευθύνουν
- Παρέχουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να εργαστούν με ποικίλο υλικό και κάτω από διαφορετικές συνθήκες
- Βοηθούν τους μαθητές ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν τη σύγχυση και την αποτυχία
- Ανταμείβουν όσο το δυνατόν περισσότερο την υπομονή, το κουράγιο και το σθένος κάποιου μαθητή

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί για παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες στον τομέα της δημιουργικότητας χρειάζονται σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Με αυτό εννοούμε ένα πλέγμα ανθρώπινων δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν :

- Δεξιότητες παρατήρησης: να ακούνε, να βλέπουν και να κατανοούν λεκτικούς και μη υπαινιγμούς
- Διάισθηση: να συναισθάνονται τις ανάγκες ή τα προβλήματα
- Ενσυναίσθηση: να κατανοούν τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα
- Πρότυπα: να δείχνουν θετικές στάσεις, ενισχύοντας τις κατάλληλες συμπεριφορές
- Λεκτικές δεξιότητες παρουσίασης
- Δεξιότητες γραφής
- Ηγετικό ρόλο στην ομάδα και συμβουλευτικές δεξιότητες

### **Ιδιότητες που δημιουργικοί μαθητές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς:**

- Να τους κατανοούν
- Να έχουν αίσθηση του χιούμορ
- Να μπορούν να κάνουν διασκεδαστική τη μάθηση
- Να είναι κεφάτοι
- Να τους στηρίζουν και να τους σέβονται
- Να είναι έξυπνοι
- Να είναι υπομονετικοί
- Να είναι σωστά αυστηροί μαζί τους
- Να είναι ευπροσάρμοστοι

## **3.2. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην τάξη**

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επανεξετάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν, προκειμένου να μπορούν να κρίνουν το βαθμό στον οποίο μπόρεσαν να εμφυσήσουν στους μαθητές ένα δημιουργικό τρόπο σκέψης. Σε αυτή την ενότητα παραθέτουμε ορισμένες οδηγίες προκειμένου να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει το στοιχείο της δημιουργικότητας στους μαθητές του. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν, οργανωμένες σε παραμέτρους, συνθέτουν το **σχεδιάγραμμα επαλήθευσης** που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει προκειμένου να επανεξετάσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του μεθόδων. Το εν λόγω σχεδιάγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τάξεις όλων των βαθμίδων.

### **Παράμετρος 1- Ενίσχυση αποκλίνουσας σκέψης:**

- Επιτρέπει ο εκπαιδευτικός την υποβολή ερωτήσεων, και εάν ναι, εκτιμάει αυτή την κίνηση του μαθητή;
- Είναι ο εκπαιδευτικός δεκτικός και ευαίσθητος προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές;
- Επιχειρεί ο εκπαιδευτικός να κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη μέγιστη σημασία των ερωτήσεων, αλλά και να μη φοβούνται να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους;
- Τα προβλήματα απλά παρουσιάζονται ή ανακαλύπτονται;
- Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τον χρόνο έτσι ώστε να επιτρέπεται και μια δεύτερη απόπειρα εύρεσης λύσης;
- Τα διδασκόμενα θέματα εξετάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες;



- Οι τρόποι και τα στάδια προσέγγισης του τελικού ζητούμενου διαμορφώνονται εξαρχής ή μένουν συνεχώς ανοιχτά;
- Μεταδίδεται στους μαθητές το μήνυμα ότι δεν πρέπει να επαναπαύονται με την πρώτη σωστή απάντηση που θα δώσουν ;
- Πόσο μπορεί να εκτιμηθεί μια 'πλάγια' μέθοδος ή λύση;
- Σε γενικές γραμμές, συμβαίνει κάτι στο σχολείο που θα μπορούσε να ενταχθεί στην έννοια της αποκλίνουσας σκέψης;

Συμβαίνουν λοιπόν όλα τα παραπάνω, ή μήπως η μάθηση έχει καταλήξει να είναι μια μηχανική αποστήθιση γνώσεων από τα εγχειρίδια και από τους εκπαιδευτικούς;

### **Παράμετρος 2 - Γενικές γνώσεις και βασική σκέψη:**

- Καταφέρνει το γνωστικό αντικείμενο να προωθεί ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, ή περιορίζει τη δυνατότητα εμβάθυνσης;
- Ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να χρησιμοποιήσει διαδικασίες που να περιλαμβάνουν την πρόσληψη γνώσεων μέσω όλων των αισθήσεων, έτσι ώστε να μπορούν να ανακληθούν εύκολα;
- Αναλύεται η δομή των εξεταζόμενων αντικειμένων ή θεμάτων;
- Δίνεται εξίσου μεγάλη σημασία στη διαδικασία της μάθησης, όπως και στο αποτέλεσμα;
- Τίθενται οι διάφορες μέθοδοι υπό αμφισβήτηση, ώστε, εάν είναι ελλιπείς, να μπορούν να βελτιωθούν;
- Δίνονται απαντήσεις στις ερωτήσεις που επικεντρώνονται στο 'γιατί;', έτσι ώστε να μπορούν να εξηγηθούν οι σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος;
- Παρέχονται οδηγίες για την συστηματική ανάλυση των εκάστοτε συνθηκών, παραγόντων, προβλημάτων και θεμάτων προς μελέτη;
- Υπάρχουν προκλήσεις που να απαιτούν τόσο τον επαγωγικό, όσο και τον απαγωγικό τρόπο σκέψης;
- Επιδιώκεται η διαδικασία αξιολόγησης;
- Είναι η διαδικασία της μάθησης ξεκάθαρη, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να ενεργοποιηθούν σε κάθε μαθητή και οι μεταγνωστικές του ικανότητες;

### **Παράμετρος 3 - Εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες:**

- Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη ειδικών ενδιαφερόντων; (όπως π.χ. η επιθυμία για συμμετοχή σε διαγωνισμούς ή η δημιουργία σχέσης με μέντορα)
- Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να εντάξει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εργασίας;
- Υπάρχουν ευκαιρίες οι μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία μέσα από τις μελέτες σε βάθος;
- Εκτιμάται η γνώση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών;

### **Παράμετρος 4 - Επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος:**

- Επιτρέπεται και υποστηρίζεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα; (π.χ. η έρευνα που πρέπει να συνεχιστεί καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους);
- Υποστηρίζουν τέτοιου είδους δραστηριότητες η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου;
- Ανταμείβεται η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος;
- Υπάρχει διάχυτη προσδοκία για την ολοκλήρωση των καθηκόντων;

- Υποστηρίζονται οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν οτιδήποτε τους αποσπά την προσοχή;
- Ποιος είναι ο στόχος της αυτο-αξιολόγησης, αλλά και της επιβράβευσης από τρίτους;

### **Παράμετρος 5 - Ύπαρξη κινήτρων και παρότρυνσης:**

- Οι ερωτήσεις των μαθητών γίνονται αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να αναπτυχθούν;
- Η περιέργεια των παιδιών υποστηρίζεται και επιπλέον προκαλείται;
- Παρέχονται οι ευκαιρίες για αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση;
- Ο εκπαιδευτικός εκτιμά και υποστηρίζει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή;
- Αποφεύγεται η περιττή επανάληψη κάποιου θέματος;
- Καταφέρνουν οι μαθητές να ταυτιστούν με το έργο τους;

### **Παράμετρος 6 - Δεκτικότητα προς το νέο:**

- Καταφέρνει το σχολείο να είναι όχι μόνο ένας χώρος παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά επίσης και απόλαυσης, διασκέδασης και πρόκλησης για πνευματικές περιπέτειες;
- Μπορεί η διδασκαλία να μεταφέρει τον πραγματικό κόσμο μέσα στο σχολείο;
- Ως χώρος το σχολείο προσφέρεται για την καλλιέργεια της φαντασίας;
- Καταφέρνει το σχολείο να διώχνει το άγχος και να παρέχει μια αίσθηση άνεσης και ξεκούρασης στον μαθητή;
- Είναι ένας χώρος που προσφέρεται και για γέλιο (όχι εις βάρος άλλων) και όπου το χιούμορ εκτιμάται;
- Μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναμένει ένα ρευστό και όχι προ-καθορισμένο αποτέλεσμα; (όσον αφορά στην κατανόηση του αντικείμενου διδασκαλίας από τους μαθητές)
- Υπάρχουν δυνατότητες και ευκαιρίες ένα γνωστικό αντικείμενο να εξεταστεί με πειραματικό και συγχρόνως με ευχάριστο τρόπο;
- Επιτρέπονται λάθη ή απαιτούνται μόνο γρήγορες, άμεσες και αλάνθαστες απαντήσεις;
- Εκτιμάται η μοναδικότητα και η ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε μαθητή, ή αντίθετα επιβάλλεται μια συντηρητική στάση συμπεριφοράς;

#### **3.2.1. Σκέψη υψηλότερου επιπέδου**

Θεωρούμε χρήσιμο να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο κάποια στοιχεία από τη θεωρία τα οποία υποδεικνύουν τη διαφορά ανάμεσα στην πολυπλοκότητα και τη δυσκολία. Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία περιγράφουν εντελώς διαφορετικές πνευματικές λειτουργίες, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα.

Η πολυπλοκότητα σχετίζεται με τη διαδικασία της σκέψης όταν ο εγκέφαλος διαχειρίζεται την πληροφορία. Στην πυραμίδα του Bloom που αναλύουμε πιο κάτω, μπορεί να ανευρεθεί σε οποιοδήποτε από τα έξι επίπεδα.

Η δυσκολία αναφέρεται στην ποσότητα της προσπάθειας την οποία καταβάλλει ο μαθητής 'μέσα' σε κάθε επίπεδο της ανθρώπινης σκέψης.

Η προσπάθεια να κατατάξουμε τα επίπεδα της ανθρώπινης σκέψης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αλλά αυτό δεν εμπόδισε τους ψυχολόγους να προσπαθήσουν. Ένα μοντέλο, που δημοσιεύτηκε πριν από 50 χρόνια από τον Benjamin Bloom, εξακολουθεί να επιβιώνει στη δοκιμασία του χρόνου και παραμένει χρήσιμο σαν εφελκτήριο για την κατανόηση της συνθετότητας της ανθρώπινης σκέψης.

Το μοντέλο του Bloom είναι μία πυραμίδα με έξι επίπεδα που περιγράφει την ανθρώπινη σκέψη από το λιγότερο στο πιο περίπλοκο επίπεδο: Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, και αξιολόγηση. Παρότι υπάρχουν έξι επίπεδα, η ιεράρχηση δεν είναι άκαμπτη και ένας άνθρωπος μπορεί εύκολα να μετακινηθεί ανάμεσα στα στάδια αυτά όταν σκέφτεται. Παρακάτω παρατίθενται σύντομοι ορισμοί για κάθε επίπεδο:

**Γνώση:** Η άμεση ανάκληση της μηχανιστικής μάθησης από συγκεκριμένα δεδομένα μέχρι ένα ορισμό ή μία ολοκληρωμένη θεωρία. Αυτή είναι η σημασιολογική μνήμη και δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι ο μαθητευόμενος καταλαβαίνει όσα έχει ανακαλέσει.

**Κατανόηση:** Αυτό το στάδιο περιγράφει την ικανότητα να βγει νόημα από το προς επεξεργασία υλικό, πηγαίνει παραπέρα από την ανάκληση και αντιπροσωπεύει το κατώτατο επίπεδο κατανόησης. Εδώ το υλικό είναι διαθέσιμο στο μέλλον για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

**Εφαρμογή:** Η εφαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα να γίνει χρήση του υλικού που ήδη κατέχει ο άνθρωπος σε νέες καταστάσεις με την ελάχιστη βοήθεια. Περιλαμβάνει την εφαρμογή τέτοιων σχημάτων όπως, κανόνες, γενικές ιδέες, μεθόδους και θεωρίες για τη λύση προβλημάτων. Ο μαθητευόμενος ενεργοποιεί τη διαδικαστική μνήμη και χρησιμοποιεί τη συγκλίνουσα σκέψη για να επιλέξει, να μεταφέρει και να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα για να ολοκληρώσει μια νέα δουλειά. Η εξάσκηση είναι αναγκαία σε αυτό το επίπεδο.

**Ανάλυση:** Ανάλυση είναι η ικανότητα να διαχωριστεί το υλικό στα συστατικά του μέρη ούτως ώστε να γίνει κατανοητή η δομή του. Περιλαμβάνει την αναγνώριση των τμημάτων, την εξέταση των σχέσεων που έχουν τα τμήματα μεταξύ τους στο σύνολο, καθώς και την αναγνώριση των οργανωτικών δομών που περιλαμβάνονται. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να οργανώσει και να ξαναοργανώσει τις πληροφορίες σε κατηγορίες. Οι εμπρόσθιοι λοβοί του εγκεφάλου εργάζονται σκληρά σε αυτό το στάδιο. Είναι πιο περίπλοκο γιατί ο μαθητευόμενος έχει επίγνωση της διαδικασίας που συντελείται και κατανοεί τόσο το περιεχόμενο όσο και τη δομή του υλικού.

**Σύνθεση:** Η σύνθεση αναφέρεται στην ικανότητα της ένωσης των κομματιών για το σχηματισμό ενός νέου σχεδίου για το μαθητή. Μπορεί να περιλαμβάνει την παραγωγή μιας μοναδικής επικοινωνίας (κείμενο ή λόγο), ένα σύνολο από λειτουργίες ή ένα σχήμα κατάταξης πληροφοριών. Αυτό το στάδιο επιτείνει τη δημιουργικότητα, με κύρια έμφαση στο σχηματισμό νέων προτύπων ή δομών. Αυτό είναι το στάδιο όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη για να αποκτήσουν μια εμπειρία ανακάλυψης. Παρότι συχνά σχετίζεται με την τέχνη, η σύνθεση μπορεί να πραγματοποιείται σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος.

**Αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση περιγράφει την ικανότητα να κρίνει κανείς την αξία ενός υλικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ο μαθητής εξετάζει κριτήρια από διάφορες κατηγορίες και επιλέγει αυτές που είναι πιο σχετικές με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Οι δραστηριότητες σε αυτό το στάδιο, σχεδόν πάντα, έχουν πολλαπλές και εξίσου αποδεκτές λύσεις. Αυτό είναι το ανώτατο επίπεδο γνωστικής σκέψης σε αυτό το μοντέλο, γιατί εμπεριέχει στοιχεία από όλα τα άλλα στάδια, σε συνδυασμό με συνειδητές κρίσεις βασισμένες σε συγκεκριμένα κριτήρια. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές τείνουν να σταθεροποιούν τη σκέψη τους και να γίνονται πιο ενδοτικοί σε άλλες απόψεις. (Σημείωση: Το όνομα αυτού του σταδίου συχνά δημιουργεί σύγχυση επειδή αυτόματα κάποιος σκέφτεται τις εξετάσεις. Ο Bloom με τον όρο αξιολόγηση εννοεί την κρίση ή το συμπέρασμα από διαφορετικές επιλογές σε μια ομάδα και την επιλογή μίας οπτικής που υποστηρίζεται από ένα μηχανισμό εκλογίκευσης).

Τα τρία πρώτα στάδια της ταξινόμησης του Bloom περιγράφουν αυτό που αποκαλούμε **συγκλίνουσα ή κριτική** σκέψη όπου ο μαθητής ανακαλεί και επικεντρώνεται σε ό,τι είναι γνωστό και κατανοητό για να λύσει ένα πρόβλημα μέσω της εφαρμογής. Κατά τη χρήση των τριών τελευταίων σταδίων ο μαθητής συχνά κερδίζει σε οξυδέρκεια και κάνει ανακαλύψεις που δεν αποτελούσαν μέρος της αρχικής πληροφορίας. Αυτό περιγράφει την **αποκλίνουσα ή δημιουργική** διαδικασία σκέψης.

### 3.3. Κατανόηση και ανάλυση πρακτικών στη σχολική τάξη

Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας με αλλαγές του τύπου των εργασιών μέσα στην τάξη, με χρήση διαφορετικών πηγών, με ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων ανάλογα με το περιεχόμενο, με την ευέλικτη ομαδοποίηση, με την προσαρμογή των στόχων στις μαθησιακές ανάγκες.

Το ερωτηματολόγιο των πρακτικών στη σχολική τάξη χρησιμεύει ως οδηγός για ατομική χρήση και εφαρμογή από κάθε εκπαιδευτικό. Ο Παράγοντας 1: "ερωτήσεις και κριτική σκέψη" περιλαμβάνει πρακτικές που συμβάλλουν στην ενίσχυση της μάθησης για όλους τους μαθητές, οι οποίες πρέπει να τροποποιηθούν στην περίπτωση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Ο Παράγοντας 1: "**ερωτήσεις για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης**" περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- εφαρμογή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στο αναλυτικό πρόγραμμα
- δημιουργία ερωτήσεων για την ενθάρρυνση της λογικής σκέψης
- ερωτήσεις με πολλαπλές απαντήσεις
- ενθάρρυνση των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου
- ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών σε συζητήσεις

Ο εκπαιδευτικός αν θέλει να διευρύνει την ποιότητα των τεχνικών της ερώτησης, πρώτα πρέπει να παρατηρήσει πόσοι μαθητές κάνουν ερωτήσεις, τι ερωτήσεις θέτουν, τι ερωτήσεις θα διευρύναν τις συζητήσεις, αν οι μαθητές επεξεργάζονται τις απαντήσεις των άλλων, αν οι μαθητές ψάχνουν περισσότερες λεπτομέρειες αναλύοντας επιμέρους τμήματα του κειμένου. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και τη συχνότητα 'ποτέ', 'μερικές φορές', 'συχνά' και 'πάντα'.

Οι παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις βελτιώνουν την ικανότητα των μαθητών για κατανόηση ενός κειμένου, την αναγνωστική ικανότητα, την κριτική σκέψη και την εμπάθунση.

#### **Παράδειγμα χρήσης των ερωτήσεων**

Πριν την Ανάγνωση ή τη Γραφή

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Επεξεργασία</b>
Τι κάνω;	οι ιδέες αυτού του θέματος είναι... η κεντρική ιδέα που πρέπει να καθορίσω είναι... μια προηγούμενη εργασία που έμοιαζε με αυτή...
Γιατί το κάνω;	ξέρω ότι ο δάσκαλος περιμένει τα εξής: ό,τι γνωρίζω ήδη ταιριάζει με αυτό που ο δάσκαλος περιμένει... για να βάλω ένα στόχο πρέπει να κάνω τα εξής:
Γιατί είναι σημαντικό;	μετά την ανάγνωση αυτού του θέματος σχεδιάζω να εστιάσω στο X επειδή... για να εστιάσω έχω τις εξής επιλογές...

Κατά τη διάρκεια της Ανάγνωσης ή της Γραφής

Με ποιο τρόπο ενσωματώνεται σ' αυτά που ήδη ξέρω;	σε μερικά σημεία είναι ίδιο μ' αυτά που ξέρω, σε άλλα διαφορετικό... οι βασικές ιδέες του συνδέονται μ' αυτά που ξέρω
Τι ερωτήσεις θα κάνω;	με βάση τη θέση του/της νομίζω... η λέξη μου είναι άγνωστη αλλά
Πώς θα καταλάβω ή θα μάθω κάτι;	χρησιμοποιώ Χ μεθόδους για να μάθω τις πληροφορίες, να τις οργανώσω στο μυαλό μου και να τις θυμάμαι

Μετά την Ανάγνωση ή τη Γραφή

Πώς εφαρμόζονται οι πληροφορίες σε άλλους τομείς της ζωής μου;	την άλλη φορά που θα αντιμετωπίσω παρόμοια κατάσταση θα ξέρω πώς... θυμάμαι πώς χρησιμοποίησα τις πληροφορίες στο παρελθόν και έτσι στο μέλλον θα ακολουθήσω την εξής τακτική...
Πόσο αποτελεσματικός/ή ήμουν;	οι στρατηγικές που εφαρμόσα ήταν...
Τι παραπάνω χρειάζομαι;	ο τρόπος με τον οποίο έκανα την εργασία με κάνει να σκεφτώ ότι την επόμενη φορά θα χρειαστώ...

Παράγοντας 2: **Ευκαιρίες επιλογών και προκλήσεων**

Ο Παράγοντας 2 περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία που σχετίζονται με τις δεξιότητες σκέψης, την ευελιξία στην επιλογή εργαλείων και τη διαφορά στο επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου. Επίλεξε μια διαβάθμιση (διαφωνώ τελείως, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) και δεσ ποιες πρακτικές δεν εφαρμόζεις στην τάξη σου:

- αφήνω τους μαθητές να δουλεύουν εκτός τάξης
- διδάσκω δεξιότητες σκέψης
- διδάσκω δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- προγραμματίζω ανεξάρτητη μελέτη για τους μαθητές
- ρυθμίζω το χρόνο για εργασίες ανεξάρτητης μελέτης
- διδάσκω πιο απαιτητικές ενότητες στο αναλυτικό πρόγραμμα
- διδάσκω με κείμενα πιο προχωρημένου επιπέδου
- ομαδοποιώ μαθητές ανάλογα με τις δυνατότητές τους
- στέλνω μαθητές που πιστεύω ότι έχουν δυνατότητες σε μεγαλύτερες τάξεις για συγκεκριμένα μαθήματα
- οργανώνω ομάδες ανάλογες με τα ενδιαφέροντα
- λαμβάνω υπόψη τη γνώμη των μαθητών για το χρόνο που απαιτείται στα μαθήματα
- βρίσκω υλικό που βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους
- ενθαρρύνω τους μαθητές να κάνουν μεγάλες εργασίες

### 3.3.1. Η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης μέσω ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι αποτελεσματικές στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης, γιατί σπάνια έχουν μια απάντηση και επειδή ενεργοποιούν περαιτέρω έρευνα. Ζητούν διευκρινίσεις, εξετάζουν τις υποθέσεις, ψάχνουν για λόγους και στοιχεία και κοιτούν για σημασίες και συνέπειες. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα από αυτούς τους τύπους ερωτήσεων:

- Τι θα έκανες;
- Γιατί θεωρείς ότι αυτή είναι η καλύτερη επιλογή;
- Θα μπορούσε πραγματικά να συμβεί αυτό;
- Τι θα μπορούσε να συμβεί μετά;
- Τι πιστεύεις ότι μπορεί να συμβεί εάν....;
- Τι πιστεύεις ότι το προκάλεσε;
- Αυτό που λες τώρα είναι σε συνέπεια με όσα είπες πριν;
- Πώς αυτό είναι διαφορετικό από....;
- Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;
- Πού θα πάμε μετά;
- Πού μπορούμε να ανατρέξουμε σε βοήθεια για αυτό;
- Τι εννοείς με αυτή την έκφραση;
- Μπορούμε να εμπιστευτούμε αυτή τη πηγή του υλικού;
- Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να γίνει αυτό;
- Πώς μπορείς να εξετάσεις αυτή τη θεωρία;
- Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτή η συμπεριφορά;
- Γιατί ή γιατί όχι;
- Πώς μπορείς να το αλλάξεις αυτό;
- Συμφωνείς με τον συγγραφέα - ομιλητή;
- Η αλλαγή της σειράς θα επηρεάσει το αποτέλεσμα;

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας πρέπει οπωσδήποτε να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κλείνοντας, τονίζουμε ότι η καλλιέργεια δημιουργικών τάσεων δε θα πρέπει να επιδιώκεται μόνο μέσα στα πλαίσια κάποιων 'ειδικών ωριαίων ενισχυτικών προγραμμάτων' που θα επαναλαμβάνονται σε αραιά διαστήματα ή σε προκαθορισμένο χρόνο και χώρο. Η επιθυμία για την καλλιέργεια ενός τόσο σημαντικού στοιχείου πρέπει να ξεπερνάει κάθε περιορισμό και να συστηματοποιείται υπεύθυνα, σε κάθε δραστηριότητα που συνοδεύει τη σχολική και εξωσχολική ζωή.

#### 4. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ

*"Όσο λιγότερο ένας άνθρωπος κατανοεί τα συναισθήματά του, τόσο περισσότερο θα γίνει έρμαιο αυτών. Όσο λιγότερο ένας άνθρωπος κατανοεί τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των άλλων, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να αλληλεπιδράσει ακατάλληλα με αυτούς και επομένως να αποτύχει στη διασφάλιση της θέσης που του αρμόζει μέσα στην ευρύτερη κοινότητα."*

Howard Gardner

Το πώς νιώθουν τα χαρισματικά παιδιά σε συναισθηματικό επίπεδο δε συμβαδίζει πάντα με τις πνευματικές τους ικανότητες. Ευφυέστερος δε σημαίνει απαραίτητα ευτυχέστερος, υγιέστερος, πιο πετυχημένος, κοινωνικά αποδεκτός ή πιο σίγουρος. Ούτε ευφυέστερος απαραίτητα σημαίνει μανιώδης, δύσκολος, υπερβολικά ευαίσθητος ή νευρωτικός. Υπό την έννοια των συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, εξυπνότερος ίσως να μη σημαίνει διαφορετικός σε τίποτα. Ωστόσο, αν και τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, οπωσδήποτε έχουν κοινά προβλήματα.

Όπως τα μέλη κάθε υποομάδας, έτσι και τα χαρισματικά παιδιά ενδέχεται να νιώθουν ανασφάλεια, επειδή ακριβώς διαφέρουν από το πλήθος. Οι έφηβοι και οι προέφηβοι θέλουν απεγνωσμένα να είναι όπως όλοι οι άλλοι και κάθε διαφορά είτε θετική είτε αρνητική είναι αιτία άγχους. Αλλά ορισμένες φορές τα χαρισματικά παιδιά είναι πολύ διαφορετικά: Μπορεί να νιώθουν απομονωμένα, αποξενωμένα και κατά συνέπεια "περίεργα". Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, έχουν μερικές φορές πολλά προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και υπάρχει ένα αίσθημα απομόνωσης που αυξάνεται καθώς περνούν τα χρόνια, εκτός εάν γίνουν κάποιες παρεμβάσεις.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει παραβλέψει συχνά τα συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών μαθητών για τους ίδιους λόγους που έχουμε παραβλέψει τις πνευματικές τους ανάγκες. Ίσως επειδή έχουμε τόσα άλλα παιδιά με χειρότερα προβλήματα. Ίσως γιατί πιστεύουμε ότι τα «έξυπνα παιδιά δε χρειάζονται τη βοήθειά μας». Πολλοί από εμάς ίσως δεν έχουμε συνειδητοποιήσει ότι μερικοί από τους πλέον προικισμένους μαθητές μας είναι σε μεγάλη σύγχυση. Εκ πρώτης όψεως δε δείχνουν ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια, δείχνουν ότι δεν τους λείπει τίποτα. Συνηθισμένοι να παλεύουν τα πνευματικά τους προβλήματα με τη λογική, οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να αρνούνται τα συναισθηματικά τους προβλήματα λέγοντας: "Υποτίθεται ότι είμαι έξυπνος. Πρέπει να βρω τη λύση μόνος μου." Ή, ακριβώς επειδή είναι έξυπνοι, μπορούν εύκολα να ξεγελάσουν τους εαυτούς τους ή να εκλογικεύσουν τη συμπεριφορά τους. Τελικά, πολλοί από εμάς συνειδητοποιούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συναισθηματικά, αλλά δεν είμαστε βέβαιοι για το πώς να το αντιμετωπίσουμε.

Πολλές προκλήσεις στη συναισθηματική ισορροπία πηγάζουν από τη σύγκρουση του από-μου με την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον, τους συνομηλίκους, ή γενικά την κοινωνία. Αυτά είναι τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι νιώθουν κάπως έτσι:

- Κανένας δε μας εξηγεί τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός. Το κρατούν ένα μεγάλο μυστικό.
- Το σχολείο είναι τόσο εύκολο και τόσο βαρετό.
- Οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι φίλοι περιμένουν από εμάς να είμαστε συνέχεια τέλειοι.

- Οι φίλοι που μας καταλαβαίνουν πραγματικά είναι λίγοι και σπάνιοι.
- Τα παιδιά συχνά μας κοροϊδεύουν, επειδή είμαστε έξυπνοι.
- Συχνά νιώθουμε καταβεβλημένοι από τον αριθμό των πραγμάτων που μπορούμε να κάνουμε στη ζωή.
- Νιώθουμε διαφορετικοί και αποξενωμένοι.
- Ανησυχούμε για τα παγκόσμια προβλήματα και νιώθουμε ανήμποροι να κάνουμε κάτι για αυτά.

#### **4.1. Συμβουλευτικά προγράμματα για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές**

Είναι γεγονός ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι γενικώς ευπροσάρμοστα. Τουλάχιστον παρουσιάζουν τα ίδια ποσοστά προσαρμοστικότητας με εκείνα του μέσου μαθητικού πληθυσμού. Από αυτήν την άποψη λοιπόν, δεν υπάρχει και τόσο μεγάλη ανάγκη για παροχή εξειδικευμένων συμβουλευτικών προγραμμάτων σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, στο πλαίσιο του σχολείου. Ουσιαστικά λοιπόν, αυτά τα παιδιά δε χρειάζονται μια τυπική παροχή συμβουλών (όπως συνήθως γίνεται στο σχολείο), αλλά την αφιέρωση προσοχής στα βαθύτερα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μοναδικότητα της χαρισματικότητάς τους, προκαλεί και μια ποικιλία αντιδράσεων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και, συνεπώς, στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Η περίπτωση αυτών των μαθητών συχνά απαιτεί ξεχωριστή προσέγγιση και μεταχείριση, γιατί κινούνται και αναπτύσσονται σε χώρους όπου οι συνομήλικοί τους συμπεριφέρονται κάποιες φορές με εχθρότητα και δυσπιστία απέναντί τους. Πρόκειται λοιπόν για τη δυσκολία μιας συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον που δεν τους αποδέχεται εύκολα. Και εδώ ακριβώς έρχεται ο ρόλος της συμβουλευτικής, ο οποίος καλείται να προσανατολίσει σωστά τον πιθανά ευάλωτο, αλλά και χαρισματικό μαθητή, βοηθώντας τον να εκμεταλλευτεί και να καλλιεργήσει τα φυσικά του χαρίσματα. Παράλληλα φροντίζει να λύσει τις παρεξηγήσεις και τις λανθασμένες εντυπώσεις που δημιουργούνται στις εκάστοτε διαπροσωπικές σχέσεις. Σε αυτό το κεφάλαιο λοιπόν, επικεντρωνόμαστε στην ιδιαίτερη αντιμετώπιση αυτών των παιδιών στο πλαίσιο του σχολικού χώρου.

Σημειώνουμε ότι στη δεκαετία του 1990 αναδεικνύεται η ξεχωριστή ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη μιας νέας, ειδικής κατηγορίας μαθητών, οι οποίοι παρόλο που είναι χαρισματικοί, εμφανίζουν παράλληλα και μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση. Εισάγονται έτσι προγράμματα που περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό συμβουλευτικών παροχών και μαθησιακής ενίσχυσης του μαθητή.

##### **4.1.1. Θέματα για συζήτηση στην ομάδα**

Ένας συντονιστής πολλές φορές δυσκολεύεται να αποφασίσει ποια θέματα να επιλέξει για την ομάδα, και αυτό γιατί δεν είναι βέβαιος ποια ακριβώς θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς και ποια -σε τελική ανάλυση- μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμα για τα μέλη της ομάδας του. Η αλήθεια όμως είναι ότι οι μαθητές αυτής της κατηγορίας, δεν αντιμετωπίζουν κανένα απολύτως πρόβλημα στο να αρχίσουν μια συζήτηση. Απεναντίας μάλιστα δυσκολεύονται πιο πολύ να την τερματίσουν.

Ο συντονιστής, λοιπόν, έχει ως στόχο να προετοιμάσει το έδαφος και να διαμορφώσει κατάλληλα το κλίμα (ξεκαθαρίζοντας από την αρχή τον στόχο, τις μεθόδους και τους κανονισμούς του προγράμματος στους συμμετέχοντες), ώστε ο μαθητής να μπορεί να λειτουργήσει με άνεση και εμπιστοσύνη σε ένα φιλικό περιβάλλον που του δείχνει αμοιβαίο σεβασμό. Η λίστα που ακολουθεί, περιλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις – κλειδιά που μπορεί να απευθύνει ο συντονιστής στους μαθητές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων:



- Τι σημαίνει το να διαθέτεις ένα ιδιαίτερο χάρισμα ή ταλέντο;
- Οι γονείς σου πώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά σου;
- Πώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά σου οι καθηγητές στο σχολείο;
- Πώς εκλαμβάνουν αυτό το ιδιαίτερο χάρισμά σου οι συμμαθητές σου στο σχολείο;
- Έως ποιο βαθμό αντιμετωπίζεις αυτό σου το χάρισμα ως πλεονέκτημα, και έως ποιον ως μειονέκτημα;
- Έχεις επιχειρήσει ποτέ να κρύψεις το χάρισμα που διαθέτεις, και αν ναι, γιατί;
- Η συμμετοχή σου σε αυτή την ομάδα καταφέρνει να είναι διαφορετική από την καθημερινή σου εμπειρία στο σχολείο;
- Θα προτιμούσες να είσαι ένα χαρισματικό αγόρι / κορίτσι; Τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός / και να προέρχεσαι από άλλη χώρα; (Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά απολαμβάνουν ιδιαίτερα να συζητούν θέματα σαν και αυτά).
- Ποιο είναι -κατά την γνώμη σου- το στάδιο της εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) που προσφέρεται περισσότερο (ή δεν προσφέρεται) για την καλλιέργεια της χαρισματικότητας;

Σημειώνουμε ότι έχουν αναφερθεί περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι επιδείκνυαν επί τούτου χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (επιδιώκοντας να παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς), ώστε να γίνονται αποδεκτοί από τον κύκλο των φίλων τους (οι οποίοι προφανώς θα απέρριπταν τους καλούς μαθητές ως ανεπιθύμητους – ανάλογα με την περίπτωση). Κάποιοι άλλοι μαθητές μάλιστα, καταφεύγουν συστηματικά σε αυτή την τακτική, προκειμένου να εκφράσουν την εκδικητικότητά τους απέναντι στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον που ασκεί πάνω τους πιέσεις για υψηλές επιδόσεις.

Επίσης, πολλές μαρτυρίες παιδιών που έχουν πάρει μέρος σε συμβουλευτική, αναφέρουν ότι μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος, ένιωθαν επιτέλους απελευθερωμένα από το άγχος μήπως τα χαρακτηρίσουν σνομπ ή γελάσουν εις βάρος τους.

#### **4.1.2. Συμβουλευτική υποστήριξη για αξιοποίηση της χαρισματικότητας στο πλαίσιο της μετέπειτα επαγγελματικής ζωής**

Όταν έρθει η ώρα οι χαρισματικοί μαθητές να αποφοιτήσουν από το σχολείο και πρέπει πλέον να λάβουν τη σωστή απόφαση για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο και για την επαγγελματική πορεία που θα ακολουθήσουν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συχνά εμπλέκονται στην απόφαση, φοβούμενοι μήπως οι εν λόγω μαθητές χάσουν ή σπαταλήσουν άδικα το πολύτιμο χάρισμα που διαθέτουν. Παρόλα αυτά, ο σχεδιασμός της μελλοντικής καριέρας αυτών των παιδιών δεν είναι πάντα εύκολος. Οι χαρισματικοί μαθητές δε γνωρίζουν πάντα τι θέλουν να κάνουν για το υπόλοιπο της ζωής τους και παρόλο που φαινομενικά διαθέτουν τις απαιτούμενες δυνατότητες, καθυστερούν να φτάσουν σε κάποιο συμπέρασμα.

Εξάλλου, τα άτομα που διαθέτουν πολύπλευρο ταλέντο και ποικίλα ενδιαφέροντα, έχουν τη δυνατότητα μελλοντικά να πετύχουν σε διαφορετικούς χώρους και τους είναι δύσκολο να επιλέξουν έναν από αυτούς. Μερικά από τα κυριότερα **προβλήματα** που φαίνονται να προκύπτουν για τα άτομα αυτά, όσον αφορά στην επιλογή της μετέπειτα επαγγελματικής καριέρας, είναι:

- Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές συνήθως δυσκολεύονται να επιλέξουν την περιοριστική λύση μιας και μόνο καριέρας, εφόσον θεωρούν ότι τους παρέχονται άφθονες ευκαιρίες.
- Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία συχνά πάσχουν από τελειομανία με αποτέλεσμα να αναζητούν την 'τέλεια' και 'ιδανική' καριέρα.
- Οι μαθητές επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους γονείς τους και από το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον να επιλέξουν μια επαγγελματική κατεύθυνση με κύρος, κοινωνική αναγνώριση και υψηλές αποδοχές.

- Οι μαθητές αναγκάζονται να δεσμευτούν σε μακροπρόθεσμες και συχνά επίπονες υποχρεώσεις (παρατεταμένες σπουδές, συμπληρωματικοί κύκλοι μαθημάτων), οι οποίες ματαιώνουν ή καθυστερούν τα προσωπικά τους σχέδια, π.χ. για τη δημιουργία οικογένειας. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι πολλές φορές καθυστερούν να βρουν δουλειά και να κερδίσουν τον πρώτο τους μισθό. Και τα δύο αυτά σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την εξέλιξή τους στην προσωπική τους ζωή.

#### **4.1.3. Οι μέθοδοι του προγράμματος υποστήριξης και οι δυναμικές τους**

Το να είναι κανείς παρατηρητής σημαίνει ότι παρευρίσκεται στον χώρο όπου πραγματοποιείται ένα γεγονός, εδώ μια συνομιλία, και απλά παρατηρεί και ακούει προσεκτικά όσα λέγονται. Είναι δηλαδή ξεκάθαρο ότι ο παρατηρητής τις περισσότερες φορές δε συμμετέχει. Σκοπός τού συγκεκριμένου προγράμματος (της ομάδας υποστήριξης) είναι να μετατρέψει το μαθητή από παρατηρητή σε συμμετέχοντα. Υπάρχουν δυο βασικές μέθοδοι που ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να κάνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση: (α) ο κάθετος και (β) ο οριζόντιος τρόπος αυτοπαρουσίασης.

Ας υποθέσουμε ότι κάποια μαθήτρια έχει πάρει το λόγο και έχει αρχίσει να μιλά για τον εαυτό της και για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει με αυτή της την ιδιαιτερότητα. Σκοπός του συντονιστή είναι να την ενθαρρύνει να εμπιστευτεί όσο γίνεται περισσότερο τους συνομηλίκους της που παρευρίσκονται στην κουβέντα, αποκαλύπτοντας έτσι περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό της. Τυπικές ερωτήσεις που μπορεί να της κάνει είναι: ' Πόσο καιρό αισθάνεσαι έτσι;' ή 'Γνωρίζεις κανείς τις ανησυχίες σου;'. Ρόλος του συντονιστή είναι επίσης να καταγράφει και να παρατηρεί τις εκφράσεις και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών που παρακολουθούν τη συζήτηση (οι οποίοι ενδέχεται να γνέφουν με κατανόηση / ή να εμφανίζουν τάσεις συμπάραστασης προς την κοπέλα). Η μαιευτική μέθοδος που αναφέραμε ονομάζεται 'κάθετος τρόπος αυτοπαρουσίασης' και επιδιώκει την άμεση πρόσκληση του μαθητή σε επικοινωνία και σε αποκαλύψεις για τον εαυτό του.

Εκμεταλλευόμενος την ίδια αφορμή, ο συντονιστής μπορεί να μετατοπίσει όλο το βάρος της συζήτησης από τον κάθετο (άμεσο) στον οριζόντιο (έμμεσο) τρόπο, επιδιώκοντας έτσι την εφαρμογή της μεθόδου 'οριζόντιας αυτοπαρουσίασης'. Συγκεκριμένα, ο συντονιστής μετατρέπει τους παρατηρητές σε συμμετέχοντες, ζητώντας από το άτομο που μίλησε για το πρόβλημά του να επιλέξει κάποια μέλη της ομάδας που προσωπικά θεωρεί ότι μπορούν ή δεν μπορούν να τον καταλάβουν, γιατί βρίσκονται ή δε βρίσκονται στην ίδια θέση. Η συγκεκριμένη μέθοδος λοιπόν καταφέρνει να συνδέει περισσότερο τους μαθητές μεταξύ τους, κάνοντάς τους να εντείνουν την προσοχή τους για να ακούσουν τον εκάστοτε συνομιλητή.

Στο τέλος κάθε συνάντησης, ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει από κάποιον μαθητή να ηγηθεί μιας σύντομης ανασκόπησης των όσων ελέγχθηκαν εκ μέρους των παρευρισκομένων – καθώς και των συμπερασμάτων που προέκυψαν. Αυτή είναι μια πραγματικά μεγάλη ευκαιρία για τον κάθε μαθητή να εκφράσει την προσωπική του γνώμη για όσα ειπώθηκαν και παράλληλα να διασταυρώσει τις απόψεις και τα συμπεράσματά του με εκείνα των συνομιλητών του. Τέλος, είναι γεγονός πως μια καλή σύνοψη των απόψεων που εκφράστηκαν σε μια συνάντηση μπορεί να αποτελέσει ένα θαυμάσιο συνδετικό κρίκο για την επόμενη συνάντηση. Τότε μπορεί κάποιος να πάρει το λόγο, ξεκινώντας με αυτά που είχαν ειπωθεί λίγο πριν λήξει η προηγούμενη κουβέντα.

#### **4.1.4. Τα προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης και οι οικογένειες των μαθητών**

Εδώ και πολύ καιρό, η οικογένεια θεωρείται ως ο πρωταρχικός και ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη ταλέντου ή χαρίσματος στους μαθητές και την επιτυχία τους στο σχολείο. Από διάφορες έρευνες, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι γονείς των ιδιαίτερα χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, εμφανίζονται τις περισσότερες φορές υπερβολικά αγχώδεις για τη μελλοντική εξέλιξη του παιδιού τους.
- Οι εν λόγω γονείς τείνουν να τρέφουν μεγάλες προσδοκίες για τις μελλοντικές δραστηριότητες των παιδιών τους, επιλέγοντας να τα μεγαλώσουν με τα καλύτερα δυνατά μέσα (παρέχοντάς τους σημαντικότερα πνευματικά και πολιτιστικά εφόδια).
- Παρόλο που κάποιες οικογένειες αυτής της κατηγορίας, δείχνουν να ζούνε υπό αρμονικές συνθήκες και μέσα σε ένα κλίμα αλληλο-εκτίμησης και κατανόησης, κάποιες άλλες παρουσιάζουν τάσεις αποπροσανατολισμού, καθημερινής έντασης, άγχους και δυσλειτουργίας.
- Παρόλο που οι ειδικοί οικογενειακοί θεραπευτές κατέχουν πολύ καλά τις δυναμικές και τις ικανότητες του θεσμού της οικογένειας, καθώς και το βαθμό στον οποίο αυτή μπορεί να συνεισφέρει στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, δυστυχώς δεν είναι εξοικειωμένοι με το αντικείμενο της ειδικής παιδικής χαρισματικότητας (μην ξέροντας έτσι τι ακριβώς να πουν στους γονείς αυτών των παιδιών για να τους υποστηρίξουν ψυχολογικά – ώστε κι αυτοί με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους). Έτσι, οι οικογενειακοί θεραπευτές και ψυχολόγοι θα πρέπει πρώτα να ενημερωθούν για την ξεχωριστή περίπτωση αυτών των παιδιών.

Τα πράγματα δυσκολεύουν περισσότερο όταν στην οικογένεια ενός χαρισματικού μαθητή υπάρχουν περισσότερα από ένα παιδιά. Σε αυτήν την περίπτωση, ο σύμβουλος θα πρέπει αρχικά να εξηγήσει στους γονείς το λόγο που το παιδί τους αντιμετωπίζεται διαφορετικά στο σχολικό περιβάλλον, ωθώντας τους να διεισδύσουν βαθύτερα στον ψυχισμό του και βοηθώντας το να ξεπεράσει τις αναστολές του. Έρευνες έχουν αναφέρει ότι συνήθως τα αδέλφια των χαρισματικών μαθητών, τα οποία δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα, τείνουν να εμφανίζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας. Επίσης, αναφέρονται περιπτώσεις αυξημένου ανταγωνισμού και μειωμένης επιθυμίας για συνεργασία, δείχνοντας ξεκάθαρα ότι τα μη-χαρισματικά παιδιά ψάχνουν και αυτά τρόπο για να προβληθούν και να μην επισκιάζονται.

Ενθαρρυντικό είναι όμως το γεγονός ότι η συγκεκριμένη κατάσταση έχει στο τέλος θετική έκβαση, αφού η ξεχωριστή φύση του χαρισματικού και ταλαντούχου παιδιού τείνει να θεωρείται δεδομένη και αποδεκτή, ενώ οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας αποκαθίστανται.

## 5. ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΧΑΜΗΛΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Κατά κοινή ομολογία, η περίπτωση που απαιτεί περισσότερη δουλειά από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είναι αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών που στην πράξη, δηλαδή στο σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Αρχικά, το συγκεκριμένο φαινόμενο δείχνει αντιφατικό, κυρίως επειδή οι έννοιες της χαρισματικότητας και των χαμηλών επιδόσεων θεωρούνται ως εξ ολοκλήρου αντίθετες. Και αυτό μπορεί να αποδειχθεί στην περίπτωση που κάποιος μαθητής διαθέτει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, αλλά δεν καταφέρνει να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο (π.χ. στα διαγωνίσματα ή στις γραπτές εργασίες).

Συνηθίζεται να γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις περιπτώσεις των 'χρόνια' και 'περιστασιακά' αδύνατων μαθητών. Η προσωρινή ή περιστασιακή αδυναμία στα μαθήματα, είναι μερικές φορές δυνατόν να προκύψει και ως ένας αυθόρμητος τρόπος αντίδρασης απέναντι στον εκπαιδευτικό, ή στο οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον. Αντίθετα, ένας 'χρόνια' αδύνατος μαθητής, ο οποίος παρουσιάζει συνεχώς χαμηλό ιστορικό επιδόσεων σε ένα μάθημα (ή σε περισσότερα), πιθανόν να έχει υποστεί μια μόνιμη τραυματική εμπειρία, η οποία τον ωθεί να κρατά μόνιμως μια 'αμυντική στάση'. Αναφέρονται τρεις χαρακτηριστικοί τύποι μαθητών με χαμηλές επιδόσεις: ο επιθετικός, ο παραιτημένος και ο μικτός τύπος. Οι επιθετικοί μαθητές επιδεικνύουν μια μόνιμως ενοχλημένη, εριστική και επαναστατική συμπεριφορά, ενώ οι παραιτημένοι δεν μπαίνουν καν στον κόπο να ασχοληθούν με τα μαθήματα, κυρίως λόγω πλήξης. Τέλος, η μικτή κατηγορία περιλαμβάνει περιπτώσεις μαθητών που αμφιταλαντεύονται μεταξύ επιθετικότητας και παραίτησης.

Γενικότερα, όσον αφορά στο φαινόμενο της χαρισματικότητας και του ταλέντου συνοδευόμενων από **χαμηλές επιδόσεις** στο σχολείο, μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Το φαινόμενο των χαμηλών επιδόσεων κάνει πρώτη φορά την εμφάνισή του σε μικρή ηλικία και, συγκεκριμένα, στην ηλικία του δημοτικού σχολείου.
- Φαίνεται να υπάρχει μια έντονη σχέση ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις και τη διδασκαλία υπερβολικά δύσκολης ή εύκολης ύλης ( ύλης που δε συμβαδίζει δηλαδή με το φυσιολογικό επίπεδο των μαθητών και την ομαλή διαδοχή των τάξεων, όσον αφορά τη δυνατότητα αφομοίωσής της ).
- Οι έφηβοι που είναι περισσότερο πολυάσχολοι από τους συνομηλικούς τους (ανήκοντας σε ομάδες ή συλλόγους, ασχολούμενοι με σπορ), εμφανίζουν δυσκολότερα χαμηλές επιδόσεις.
- Υπάρχει και η περίπτωση των άριστων μαθητών που δεν ανήκουν σε κάποια ξεχωριστή κατηγορία (ούτε σε αυτή που εξετάζουμε εδώ), και όμως, ενώ στην πλειοψηφία των μαθημάτων διαπρέπουν, ενδέχεται σε κάποιο συγκεκριμένο να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις.
- Υπάρχει η περίπτωση κάποιοι μαθητές να παρουσιάσουν αδυναμία στα μαθήματα, οφειλόμενη στο γεγονός ότι στο παρελθόν δεν υποστηρίχθηκαν κατάλληλα όταν έπρεπε, δεν τους δόθηκε η κατάλληλη κατεύθυνση και δε διαμορφώθηκε ένα επαρκώς εξατομικευμένο πρόγραμμα για αυτούς.

### 5.1. Διπλή ιδιαιτερότητα

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει σαφές ότι οι χαμηλές επιδόσεις δεν οφείλονται πάντα σε ψυχολογικούς λόγους. Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1980, και καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ξεχωριστή περίπτωση των

μαθητών που παρόλο που είναι χαρισματικοί, ανήκουν στην κατηγορία του αυτιστικού φάσματος, και μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα πρόσληψης και εκφοράς λόγου, δυσκολία συγχρονισμού κινήσεων, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, καθώς και έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής ή υπερκινητικό σύνδρομο (AD/HD), η οποία είναι και η πιο γνωστή διαταραχή που παρατηρείται σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

Συχνά είναι δύσκολο να αναγνωρίσεις τα σημάδια ενός μαθησιακού προβλήματος, όταν έχεις να κάνεις με ένα χαρισματικό και ταλαντούχο παιδί. Πολλά παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία προσπαθούν να επιβιώσουν χωρίς κανείς να τα στηρίζει. Μερικά έχουν ήδη αναγνωρισθεί ως χαρισματικά, αλλά θεωρούνται τεμπέλικα, χωρίς κίνητρα. Άλλα μπορεί να μην έχουν θεωρηθεί χαρισματικά και πιθανόν να δέχονται υποστήριξη ως έχοντα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην πλειονότητά τους, δυστυχώς, δε θεωρούνται ούτε με εξαιρετικές δυνατότητες, ούτε με μαθησιακές δυσκολίες. Η χαρισματικότητά τους καλύπτει τη μαθησιακή δυσκολία τους και η μαθησιακή δυσκολία τους κρύβει τη χαρισματικότητά τους. Ποτέ δεν αποτυγχάνουν τόσο, ώστε να θεωρηθούν ότι έχουν ένα πρόβλημα. Γενικά, αν δέχονται υποστήριξη, τη δέχονται συνήθως για τη μαθησιακή τους δυσκολία.

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην αναγνώριση αυτής της διπλής ιδιαιτερότητας, προσεκτική επιλογή των διαγνωστικών εργαλείων για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, συνεχής επιλογή του υποστηρικτικού προγράμματος που θα ακολουθηθεί. Η γονεϊκή παρέμβαση, μαζί με τη συμβουλευτική γονέων είναι ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε δυσχερή θέση επίσης είναι τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Πιθανότατα έχουν εκτεθεί σε ακατάλληλες πρώιμες εμπειρίες σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κατάλληλες συνήθειες ως προς τη σχολική εργασία, έχουν δηλαδή ήδη εγκατασταθεί αρνητικές σχέσεις μεταξύ αυτών και του σχολικού πλαισίου. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με ασταθή μοντέλα και συστήματα αξιών στην οικογένεια, καθώς και ελάχιστη ή μηδενική γονεϊκή καθοδήγηση και προσδοκία για ακαδημαϊκή επιτυχία, δημιουργούν αναποτελεσματικές συμπεριφορές και στρατηγικές, καθώς και συγκεχυμένες ή μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Η μεγάλη απόσταση στην κουλτούρα της γλώσσας, των συμπεριφορών, των αξιών, καθιστά δυσχερή την επισήμανση των χαρισματικών και ταλαντούχων ανάμεσα σε αυτούς τους υποπληθυσμούς και ακόμα πιο σύνθετη και υπεύθυνη τη διαδικασία του εντοπισμού, προκειμένου να ενταχθούν σε προγράμματα υποστήριξης, όταν αυτά υπάρχουν.

### **5.1.1. Τρόποι στήριξης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες**

- Μεταδώστε τους υψηλούς στόχους.
- Να είστε ευαίσθητοι με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις ανθρώπων από διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες. Γνωρίστε όλους τους μαθητές και την κουλτούρα τους. Να σκέφτεστε τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο.
- Συνεχώς και με επιμονή ενθαρρύνετε τους μαθητές να πάνε στο Πανεπιστήμιο. Συζητήστε με τους μαθητές και τους γονείς τους για την απαραίτητη προετοιμασία, τα τεστ και τις άλλες εξετάσεις που απαιτούνται.
- Δημιουργήστε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και εξασφαλίστε ότι το σχολικό πρόγραμμα αντανακλά ποικίλες κουλτούρες.
- Βοηθήστε τους μαθητές να συνδεθούν με τα πρότυπα και τους μέντορες. Οργανώστε ομάδες υποστήριξης συνομηλίκων για μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα και ικανότητες.
- Προσεγγίστε τους γονείς και τα μέλη της οικογένειας. Εξασφαλίστε την υποστήριξή τους στην παροχή ώθησης και κοινών στόχων.
- Εξασφαλίστε στους μαθητές μία ποικιλία από εκπαιδευτικές προοπτικές. Δημιουργήστε ή επιλέξτε δραστηριότητες που είναι ευχάριστες, ζωντανές και προσανατολισμένες στην πραγματικότητα.

- Δώστε προσοχή στις ανησυχίες, τους φόβους και τις απόψεις των μαθητών για τις εμπειρίες και την εκπαίδευσή τους.

### **5.1.2. Πρόγραμμα συμμετοχικής εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες**

Θα πρέπει να ξεκαθαριστεί ότι παρόλο που τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να σημειώνεται η εκδήλωση ενός μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης –και φυσικά και αυτής των χαρισματικών παιδιών με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες– η ξεχωριστή αυτή κατηγορία μαθητών γίνεται ευρύτερα αποδεκτή με αργούς ρυθμούς.

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που ένα χάρισμα ή ένα ταλέντο μπορεί να αναμιχθεί με κάποιες αρνητικές πτυχές του χαρακτήρα τους, δημιουργώντας έτσι νέους -ανεπιθύμητους μάλλον– συνδυασμούς. Συγκεκριμένα, μπορεί να παρουσιάζουν:

- Αγωνιώδεις προσπάθειες να αποδεχθούν τον εαυτό τους.
- Εύθραυστη αυτοπεποίθηση - εικόνα για τον εαυτό τους.
- Έντονα αισθήματα αμηχανίας, δυσαρέσκειας και ντροπής κατά τη συναναστροφή τους με άλλους ανθρώπους.
- Έντονα αισθήματα σύγχυσης, απογοήτευσης και θυμού.
- Έντονη επιθυμία να απελευθερώσουν τη μέχρι τώρα καταπιεσμένη ενέργειά τους.
- Προβλήματα προσαρμογής και επικοινωνίας με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειές τους.
- Δυσκολία στην επιλογή μελλοντικής κατεύθυνσης.

Γενικότερα, **οι εκπαιδευτικοί** θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τα ακόλουθα:

- Η εξοικείωση με την ιδιαιτερότητα και τον προσωπικό τρόπο έκφρασης του κάθε παιδιού είναι απαραίτητη. Απαραίτητη είναι επίσης και η κατάλληλη διαμόρφωση των συνθηκών, προκειμένου αυτά τα παιδιά να μπορέσουν να εκδηλώσουν με άνεση τις δημιουργικές τους τάσεις.
- Θα πρέπει να επιδιώκεται η επαφή εκπαιδευτικών-συμβούλων που παρουσιάζουν και αυτοί τις ίδιες ιδιαιτερότητες με τα παιδιά (εξασφάλιση μεγαλύτερης κατανόησης).
- Θα πρέπει να λαμβάνονται οι απαιτούμενες πρωτοβουλίες προκειμένου να υποστηρίζονται οι εξαιρετικές περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που είναι τυφλά, κωφά ή εμφανίζουν κάποια άλλη σωματική αναπηρία.
- Τέλος, είναι απαραίτητη η υγιής συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (γονέων / εκπαιδευτικών/ σχολικών συμβούλων/ ειδικών υπηρεσιών κ.ά.).

Μερικές **βασικές αρχές ως προς την αναγνώριση** των μαθητών αυτών είναι:

- Συμπεριλάβετε τους μαθητές με αναπηρίες στον αρχικό σχεδιασμό ενός προγράμματος.
- Να είστε πρόθυμοι να δεχτείτε αντισυμβατικές τάσεις, όπου τις εκφράζουν .
- Κοιτάξτε πέρα από τα αποτελέσματα των τεστ.
- Όταν πρόκειται να απορρίψετε κάποιους μαθητές, έχετε στο νου σας ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων μπορεί να είναι χαμηλότερα εξαιτίας της αναπηρίας τους.
- Να μην αθροίζετε τα αποτελέσματα των επιμέρους τεστ σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα.
- Δώστε μεγαλύτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στο παιδί να αντισταθμίσει την αναπηρία του.
- Δώστε μεγαλύτερη βαρύτητα στις ικανότητες που δεν επηρεάζονται από την αναπηρία.

- Επιτρέψτε δοκιμαστικά στο παιδί να συμμετάσχει σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά.

Μερικές **βασικές αρχές ως προς τη διδασκαλία** των μαθητών αυτών είναι:

- Προσέξτε τον καθοριστικό παράγοντα της γλώσσας. Μειώστε τους περιορισμούς της επικοινωνίας και αναπτύξτε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συνδιαλλαγής.
- Δώστε έμφαση στην προσέγγιση της θεωρητικής, υψηλού επιπέδου σκέψης, της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων.
- Να έχετε υψηλές προσδοκίες. Αυτά τα παιδιά συχνά γίνονται επιτυχημένοι ενήλικοι σε τομείς που απαιτούν ανώτερες σπουδές.
- Εξασφαλίστε ότι τα παιδιά θα δουλεύουν με τους δικούς τους ρυθμούς στους τομείς της χαρισματικότητας και της αναπηρίας τους.
- Δώστε τους απαιτητικές ασκήσεις σε προχωρημένο επίπεδο.
- Προωθήστε την έρευνα, τον πειραματισμό και τη συζήτηση.
- Βοηθήστε το παιδί να ανακαλύψει τις προσωπικές του ικανότητες.
- Να παρέχετε προοπτικές που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν χρήση των πλεονεκτημάτων τους και των αγαπημένων τους τρόπων μάθησης.
- Χρησιμοποιήστε τις πνευματικές δυνατότητες για να αναπτύξετε στρατηγικές για να τα βγάλουν πέρα.
- Βοηθήστε στην ενδυνάμωση της αυτογνωσίας των μαθητών.

**Η δυναμική της τάξης απαιτεί να:**

- Συζητήσετε τις αδυναμίες - τα προτερήματα και τη σημασία τους με την τάξη.
- Ενισχύσετε τη συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες. Ωθήστε τους να κάνουν παρέα με παιδιά χωρίς αναπηρία.
- Διευκολύνετε την αποδοχή: Προωθήστε και απαιτήστε το σεβασμό για όλους.
- Απαντήστε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις των υπολοίπων μαθητών.
- Σεβαστείτε τις ατομικές διαφορές.

## **6. ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

### **6.1. Δέκα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που μπορεί να εμποδίσουν τη διάγνωση της χαρισματικότητας ενός παιδιού.**

- Βαριούνται πολύ εύκολα τη ρουτίνα της τάξης. Μερικοί μπορεί να το εκφράσουν μεγαλόφωνα. Κάποιοι άλλοι μπορεί να κλειστούν στον εαυτό τους και να μη μιλούν.
- Μπορεί να εργάζονται εντατικά σε ένα μάθημα και να παραμελούν τις εργασίες και τη μελέτη σε κάποια άλλα.
- Μπορεί να χρησιμοποιήσουν το ανεπτυγμένο τους λεξιλόγιο για να "κοροϊδέψουν" αυτούς που δεν έχουν αναπτυχθεί τόσο πολύ λεκτικά.
- Μπορεί να παθιαστούν τόσο πολύ με τη συζήτηση ενός θέματος που τους ενδιαφέρει, ώστε να μονοπωλήσουν τη συζήτηση ή να αρχίσουν το "κήρυγμα" ακόμα και στο δάσκαλο.
- Μπορεί να ενθουσιαστούν με ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά όταν ικανοποιηθεί το αρχικό τους ενδιαφέρον αρνούνται να κάνουν την επιπλέον δουλειά που σχετίζεται με το θέμα. Ο βαθμός προσκόλλησής τους στα μαθήματα είναι μικρός.
- Μπορεί να αρνούνται ή να δυσανασχετούν όταν πρέπει να συνεργαστούν με άλλους που δεν έχουν τόσο ανεπτυγμένες ικανότητες και μπορεί να εκφράσουν τη διαφωνία τους με λέξεις ή με ενδείξεις.
- Μπορεί να κατέχουν πολλές γνώσεις γύρω από πολλά θέματα και ενδέχεται να διορθώνουν τους ενηλικούς (και τους συνομηλικούς τους) θεωρώντας ότι τους δίνουν λανθασμένες ή ημιτελείς πληροφορίες.
- Μπορεί να χρησιμοποιήσουν την ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ και της πονηριάς τους για να εκφοβίσουν, να χρησιμοποιήσουν ή να ντροπιάσουν τους άλλους.
- Μπορεί να είναι σίγουροι και παθιασμένοι με τις απόψεις τους σχετικά με συγκεκριμένα πολιτικά, κοινωνικά ή ηθικά ζητήματα και να εκφράζουν τις απόψεις τους ανοιχτά απομακρύνοντας τους εαυτούς τους από τους συμμαθητές τους, που δε συμμερίζονται (ή δεν ενδιαφέρονται) για αυτά τα θέματα.
- Μπορεί να προτιμούν να δουλεύουν αυτόνομα και να αντιπαθούν κάθε ενήλικο που θέλει να τους "βάλει σε μια σειρά" ακολουθώντας μια διαδικασία με την οποία διαφωνούν.

Ορισμένες από αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να οφείλονται στο ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα αυτά παιδιά έχουν συναισθηματικές ή πνευματικές ανάγκες που δεν καλύπτονται στο σπίτι ή το σχολείο. Παρότι η αλαζονική συμπεριφορά δεν πρέπει να γίνει ανεκτή και η ακαδημαϊκή αδιαφορία δεν πρέπει να αγνοηθεί, είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ότι πηγή αυτών των προβλημάτων μπορεί να είναι η απογοήτευση και όχι κάποια συναισθηματική διαταραχή.



## **6.2. Κατάλογος μαθησιακών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών**

### **6.2.1. Ως προς τη μάθηση:**

- μαθαίνει γρήγορα, αντιλαμβάνεται εύκολα προχωρημένα θέματα
- δείχνει διορατικότητα και φαντασία για τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος
- επιμένει στην ολοκλήρωση καθηκόντων
- αντιλαμβάνεται το πρόβλημα εύκολα και παίρνει πρωτοβουλία
- μαθαίνει τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση
- δείχνει απροθυμία να εξασκήσει δεξιότητες που έχει ήδη κατακτήσει, θεωρώντας την εξάσκηση μάταιη
- ακολουθεί εύκολα σύνθετες οδηγίες
- δομεί και χειρίζεται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες
- μπορεί να ασχοληθεί με περισσότερες από μία ιδέες τη φορά
- διαθέτει ισχυρές δεξιότητες κριτικής ανάπτυξης και κάνει αυτοκριτική
- έχει εκπληκτική αντίληψη και έντονη διορατικότητα
- είναι παρατηρητής σε εγρήγορση, παρατηρεί τη λεπτομέρεια και αντιλαμβάνεται γρήγορα τις ομοιότητες και διαφορές
- δείχνει φυσική και πνευματική ανησυχία, είναι σπάνια παθητικός μαθητής, όταν του δοθεί ενθάρρυνση
- έχει αξιοθαύμαστες γενικές (ή ειδικές) γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές
- έχει εκτεταμένες γενικές γνώσεις (συντά ξέρει περισσότερα από το δάσκαλο) και βρίσκει την τάξη επιφανειακή
- διερευνά ποικίλα και ειδικά ενδιαφέροντα, συχνά σε μεγάλο βάθος
- μαθαίνει και θυμάται πληροφορίες γρήγορα, φαίνεται ότι δε χρειάζεται επανάληψη και δεν αντέχει την επανάληψη
- μαθαίνει να διαβάζει γρήγορα, θυμάται αυτό που διαβάζει με λεπτομέρεια
- έχει προχωρημένη κατανόηση και χρήση της γλώσσας, αλλά μερικές φορές διστάζει όταν η σωστή λέξη χρησιμοποιείται περιστασιακά
- δίνει πολύ μεγάλη σημασία σε μια ιστορία ή ένα έργο και συνεχίζει την ιστορία
- δείχνει πλούσια φαντασία στην καθημερινή γλώσσα και σε καταιγισμό ιδεών
- μπορεί να κάνει ασυνήθιστες (ακόμα και αμήχανες) ερωτήσεις ή να κάνει ασυνήθιστες παρατηρήσεις σε συζητήσεις μέσα στην τάξη
- κάνει προκλητικές, "ψαγμένες" ερωτήσεις που δεν μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων μαθητών της ίδιας ηλικίας
- έχει ιδιαίτερη περιέργεια και θέλει συνέχεια να ξέρει τους λόγους
- του αρέσουν τα πνευματικά παιχνίδια, έχει φαντασία, είναι γρήγορος στις συνδέσεις εκ πρώτης όψεως μη ομοειδών πραγμάτων, εννοιών κ.λ.π.
- συχνά έχει ασυνήθιστες, παρά τυπικές σχέσεις
- μπορεί να παράγει πρωτότυπη και με φαντασία εργασία, αν και στερείται σε τεχνική ακρίβεια (π.χ. προβληματική ομιλία και γράψιμο)
- θέλει να αναλύει θέματα σε μεγαλύτερο βάθος
- η πνευματική του ταχύτητα είναι μεγαλύτερη από την ικανότητα του στο γράψιμο, για αυτό είναι συχνά απρόθυμος να γράφει σε μάκρος

- προτιμά να μιλάει παρά να γράφει και μιλάει με ταχύτητα, και ευφράδεια

### **6.2.2. Ως προς τη συμπεριφορά**

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

Επειδή η τελειομανία είναι ένα συνηθισμένο χαρακτηριστικό των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, αναφέρουμε ιδιαίτερα μερικές παραμέτρους της συμπεριφοράς τους.

Πώς λειτουργεί ο τελειομανής:

- κρίνει υπερβολικά αυστηρά τον εαυτό του
- σπάνια αναθέτει δουλειά σε άλλους
- δυσκολεύεται να πάρει αποφάσεις
- θέλει πάντα να έχει τον έλεγχο
- αγωνίζεται σθεναρά
- έρχεται αργοπορημένος γιατί είχε να κάνει μία ακόμη δουλειά
- κάνει επανάληψη πάντα την τελευταία στιγμή
- παρασύρεται από τις λεπτομέρειες
- ποτέ δεν είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του
- κρατά συνεχώς απασχολημένο τον εαυτό του με κάτι
- ασκεί συχνά κριτική στους άλλους
- αρνείται να ακούσει κριτική για τον εαυτό του
- δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρνητικά παρά στα θετικά σχόλια
- ελέγχει τη δουλειά των άλλων
- αποκαλεί τον εαυτό του "ηλίθιο" όταν δεν κάνει κάτι άψογα
- χρονοτριβεί

Τι σκέφτεται ο τελειομανής:

- "Εάν δε μπορώ να το κάνω τέλεια, ποιο το νόημα; "
- "Πρέπει να είμαι τέλειος σε ό,τι κάνω."
- "Πρέπει να είμαι πάντα μπροστά από τους άλλους."
- "Κάθε λεπτομέρεια της δουλειάς πρέπει να είναι τέλεια."
- "Τα πράγματα πρέπει να γίνονται σωστά από την πρώτη φορά."
- "Υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να κάνω τα πράγματα."
- "Είμαι ένας υπέροχος άνθρωπος όταν πετυχαίνω, είμαι απαίσιος όταν αποτυγχάνω."
- "Ποτέ δεν είμαι αρκετά καλός."
- "Είμαι βλάκας."
- "Δε μπορώ να κάνω τίποτα σωστά."
- "Είμαι αντιπαθής."
- "Δεν πρέπει να κάνω λάθος εδώ, γιατί οι άνθρωποι θα νομίσουν ότι δεν είμαι πολύ (έξυπνος, καλός, ικανός). "
- "Όταν κάνω μία γκάφα, κάτι δεν πάει καλά με εμένα."
- "Οι άνθρωποι δεν πρέπει να μου ασκούν κριτική."
- "Τα πάντα πρέπει να είναι άσπρο ή μαύρο. Το γκρι είναι σημάδι μπερδεμένης σκέψης."

Πώς νιώθει ο τελειομανής:

- βαθιά ντροπιασμένος για τα λάθη που κάνει
- αηδιασμένος ή θυμωμένος με τον εαυτό του όταν του ασκείται κριτική
- ανήσυχος όταν εκφράζει την άποψή του στους άλλους
- ανησυχεί εξαιρετικά για τις λεπτομέρειες
- θυμωμένος εάν του διαταράξουν τη ρουτίνα
- νευρικός όταν τα πράγματα τριγύρω του είναι ακατάστατα
- γεμάτος φόβο ή αγχωμένος τον περισσότερο καιρό
- βασανίζεται από εχθρότητα για τον εαυτό του
- φοβισμένος μήπως φανεί χαζός
- φοβισμένος μήπως φανεί ανάξιος
- φοβισμένος μήπως τον απορρίψουν
- ντροπιασμένος όταν νιώθει φόβο
- αποθαρρημένος
- ένοχος μήπως απογοητεύσει τους άλλους

### 6.3. Πρώιμα χαρακτηριστικά και δεξιότητες χαρισματικότητας

(τα χαρακτηριστικά αναφέρονται με βάση την περιγραφή των γονιών για την ανάπτυξη των παιδιών τους τους πρώτους 36 μήνες)

#### Χαρακτηριστικά

	Χαρισματικά παιδιά	Μη χαρισματικά παιδιά
μεγάλη ετοιμότητα	67%	42%
έντονη προσοχή	31%	3%
εξαιρετική μνήμη	67%	27%
ταχεία μάθηση	58%	13%
προχωρημένο λεξιλόγιο	87%	34%
μεγάλη παρατηρητικότητα	64%	34%
μεγάλη περιέργεια	58%	40%
περισσότερους από έναν φανταστικούς συντρόφους στο παιχνίδι	50%	9%
ζωηρή φαντασία	46%	22%
πολύ μεγάλη δημιουργικότητα	66%	8%

#### Δεξιότητες

	Χαρισματικά	Μη χαρισματικά
αναγνωρίζουν γράμματα στην ηλικία των 2	56%	33%
αναγνωρίζουν την πρώτη λέξη στην ηλικία των 2	31%	15%
φωτογραφική ανάγνωση βιβλίων απλού επιπέδου στην ηλικία των 4	50%	22%
προφέρουν νέες λέξεις στην ηλικία των 4	42%	13%
φτιάχνουν ένα παζλ στην ηλικία των 3	81%	49%
ενδιαφέρονται για το χρόνο στην ηλικία των 2	24%	5%
λένε την ώρα στην ηλικία των 5	61%	28%
μετράνε μέχρι το Δέκα στην ηλικία των 3	52%	24%
αντιλαμβάνονται τα Μαθηματικά σε μεγάλο βαθμό	40%	8%

## Ενδιαφέροντα

	Χαρισματικά	Μη χαρισματικά
έντονο ενδιαφέρον για βιβλία	46%	10%
ενδιαφέρον για μαθηματικά παιχνίδια	48%	16%
ενδιαφέρον για παζλ	91%	64%
ενδιαφέρον για κομπιουτεράκια	36%	13%
ενδιαφέρον για υπολογιστές (και όχι μόνο video games)	90%	47%
πολλά ταλέντα	16%	3%
πολλά ενδιαφέροντα	74%	50%
διάθεση να αφιερώνουν χρόνο στα ενδιαφέροντά τους	49%	19%

Χαρακτηριστικά **της προσωπικότητας και της κοινωνικότητας** των χαρισματικών και μη-χαρισματικών παιδιών

	Χαρισματικά	Μη χαρισματικά
εκλεπτυσμένο χιούμορ	64%	40%
έντονη αντίδραση στη frustration ματαίωση	51%	24%
Τελειομανής	56%	21%
επιλέγει μεγαλύτερους για παρέα	31%	12%
του αρέσει να παίζει μόνος του	37%	10%
τον ενδιαφέρει η ηθική και η δικαιοσύνη	36%	8%
είναι ώριμος για την ηλικία του	77%	37%
έντονα ανταγωνιστικός	23%	13%
μεγάλη ικανότητα για συντονισμό	36%	16%

Αν το παιδί εμφανίζει πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που αναφέραμε παραπάνω, πρέπει να γίνει πρώιμη διάγνωση της χαρισματικότητας. Λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να ασχολούνται από νωρίς με παιχνίδια και δραστηριότητες που προορίζονται για μεγαλύτερα παιδιά και να δουλεύουν σε περιβάλλοντα που θα αναδείξουν τη μοναδικότητά τους. Αυτά τα παιδιά πρέπει να επικοινωνούν με συνομηλίκους που τους μοιάζουν.

Η χαρισματικότητα δεν πρέπει ούτε να κρύβεται, γιατί αυτό οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων τους, ούτε να επιδεικνύεται γιατί οδηγεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η πρώιμη διάγνωση και η καλλιέργεια της χαρισματικότητας αυξάνει τις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του.

## **7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Παραθέτουμε μερικές βασικές αρχές που μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει προκειμένου να διαμορφώσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς την ανάγνωση, τη γραφή, την προφορική έκφραση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες. Επίσης αναφέρουμε βασικές αρχές που αφορούν τις στρατηγικές μάθησης, τη δημιουργικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες.

### **7.1. Ανάγνωση**

- Εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάγνωσης με σκοπό τη διάγνωση του επιπέδου ανάγνωσης και τον καθορισμό του υλικού προς ανάγνωση
- Μελέτη κατάλληλης παιδικής βιβλιογραφίας
- Βιογραφίες και βιβλία που σχετίζονται με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για συμπληρωματική ανάγνωση (π.χ. διαπολιτισμικά θέματα)
- Χρόνος για ελεύθερη ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού
- Ομαδοποίηση μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα για ανάγνωση και συζήτηση
- Λογοτεχνία ευρείας μορφής (μυθιστόρημα, μη-μυθιστορηματικό είδος, ποίηση, βιογραφία, δοκίμιο), πλούσια σε γλωσσικό ύφος που εμπεριέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ρόλων.
- Παιδική λογοτεχνία που αφορά επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο επιστημονικό, περιβαλλοντικό και μαθηματικό.
- Συμμετοχή σε προγράμματα που στηρίζονται σε αναζήτηση σε βιβλιοθήκες
- Γνωριμία του μαθητή με νέα είδη βιβλίων (π.χ. δοκίμια, βιογραφίες)
- Μελέτη συγγραφέα μέσω ανάγνωσης πολλών βιβλίων του ίδιου συγγραφέα
- Μελέτη θεματολογίας μέσω ανάγνωσης πολλών βιβλίων με την ίδια θεματολογία και σύγκριση συγγραφέων και τρόπων συγγραφής

### **7.2. Γραφή**

- Πρόγραμμα γραφής με σκοπό την επεξεργασία της λογοτεχνίας και την ενσωμάτωση στοιχείων της σε ιστορίες
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής για την ανάπτυξη εξειδικευμένων θεμάτων
- Εμπειρίες εκτός προγράμματος σπουδών που βασίζονται στη γλώσσα, όπως σχολική εφημερίδα
- Διατήρηση προσωπικού ημερολογίου
- Χρησιμοποίηση πολλών λέξεων στη γραφή μέσω θησαυρού και λεξικού
- Η "λέξη της ημέρας" ή η "λέξη της εβδομάδας"

- Ενθάρρυνση των γονέων να αναφέρουν, αναπαράγουν, ανακοινώνουν, τις ιστορίες των παιδιών στο σπίτι
- Ενθάρρυνση των παιδιών να ζωγραφίζουν εικόνες και να βρίσκουν τίτλους για τις ιστορίες τους
- Μαγνητοφώνηση μιας ιστορίας και αντιγραφή της
- Ελεύθερη έκφραση μιας ιστορίας με δεδομένα στοιχεία (χαρακτήρες, πλοκή, τοποθέτηση)
- Δημιουργία γραφής με βάση ένα μουσικό κομμάτι, εικόνα ή ποίημα
- Ελεύθερη γραφή χωρίς γραμματικές ή ορθογραφικές διορθώσεις
- Δυνατότητα ανακοίνωσης της γραπτής τους εργασίας σε ευρύτερο κοινό
- Ενθάρρυνση να δημοσιεύουν τη γραπτή τους εργασία σε παιδικά περιοδικά
- Παρακολούθηση γραπτών δημιουργικών δραστηριοτήτων
- Διδασκαλία της συγγραφής: πρώτο γράψιμο, οργάνωση, γράψιμο, διόρθωση, γράψιμο για δεύτερη φορά, έκδοση
- Χρήση των δεξιοτήτων γραφής στο πρόγραμμα σπουδών
- Διδασκαλία της επεξεργασίας κειμένου

### **7.3. Προφορική έκφραση**

- Τεχνικές απόδοσης μιας ιστορίας
- Διδασκαλία δεξιοτήτων συζήτησης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου
- Δεξιότητες σύνδεσης λέξεων (ομώνυμα, αντίθετα)
- Προφορική έκφραση ενώπιον της τάξης
- Ενθάρρυνση των παιδιών στην ομάδα συζήτησης
- Προφορική έκφραση ενώπιον ευρύτερου κοινού
- Συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικές ομάδες
- Ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράζουν αυτά που διαβάζουν
- Διδασκαλία δεξιοτήτων προφορικής παρουσίασης
- Διοργάνωση εκδηλώσεων με συγκεκριμένα θέματα, παρουσιάσεις

### **7.4. Μαθηματικά**

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων χώρου και εννοιών μέσω της γεωμετρίας και άλλων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω προβλημάτων που αποτελούν πρόκληση
- Χρησιμοποίηση υπολογιστών και αριθμομηχανής για την επίλυση προβλημάτων
- Έμφαση στα προβλήματα λογικής που απαιτούν δεξιότητες επαγωγής και συμπεράσματος
- Μεγαλύτερη έμφαση στις μαθηματικές έννοιες και λιγότερη έμφαση στις δεξιότητες υπολογισμών
- Έμφαση στην εφαρμογή των μαθηματικών στον πραγματικό κόσμο μέσω εξειδικευμένων σχεδίων εργασίας
- Έμφαση στην άλγεβρα

- Έμφαση στη χρήση της πιθανότητας, του υπολογισμού, της στατιστικής και της τεχνολογίας
- Εφαρμογή των μαθηματικών μέσα από διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών, π.χ. να διαβάζει το παιδί ένα βιβλίο για κάποιο σπουδαίο μαθηματικό, να διαβάζει μια ενότητα για την ιστορία των μαθηματικών και να σχεδιάζει με μαθηματικό τρόπο μία πολεμική σύγκρουση
- Πρόσβαση του παιδιού σε σεμινάρια μαθηματικών εκτός σχολικού πλαισίου
- Χρήση της διαγνωστικής προσέγγισης των μαθηματικών που επιτρέπει ταχεία διδασκαλία
- Παρακολούθηση ειδικών τμημάτων διδασκαλίας μαθηματικών εντός σχολείου, εντός και εκτός σχολικού προγράμματος
- Διδασκαλία της δημιουργικής διαδικασίας των μαθηματικών με εύρεση και επίλυση προβλημάτων
- Δυνατότητα επιλογής βαθμίδας δυσκολίας της ύλης, με αμοιβή λιγότερη εργασία για δυσκολότερο επίπεδο
- Χρήση σχεδιαστικών προγραμμάτων υπολογιστή
- Ανάπτυξη προγραμμάτων στον υπολογιστή που σχετίζονται με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- Μελέτη της τεχνολογίας υπολογιστών

## 7.5. Επιστήμες

- επίσκεψη σε μουσεία φυσικής ιστορίας και επιστήμης
- εκπαιδευτικό υλικό που περιέχει πειράματα ή κείμενα με δραστηριότητες
- ελεύθερες ενασχολήσεις που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες
- παρατήρηση της φύσης και ερευνητικές δραστηριότητες
- επιστημονικά παιχνίδια
- χρήση εργαλείων όπως κιάλια, φωτογραφική μηχανή, μεγεθυντικός φακός, αντίστοιχα προγράμματα υπολογιστή
- βιογραφίες επιστημόνων
- διαμονή σε κατασκηνώσεις με αντίστοιχη θεματολογία
- επικοινωνία με επιστήμονες, σχέση μεντόρων
- έμφαση στη διαδικασία της έρευνας
- δεξιότητες που αφορούν ορισμό προβλημάτων, υποθέσεις και συμπεράσματα
- τεχνικές ερωτήσεων με πολλαπλές απαντήσεις
- τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης
- δεξιότητες κριτικής σκέψης
- κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών, ιστορικών γεγονότων και σημαντικών εγγράφων
- δεξιότητες στη γεωγραφία και στην κατασκευή χαρτών
- μελέτη σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα

## 7.6. Στρατηγικές μάθησης

- διδασκαλία τεχνικής χαρτογράφησης του νου.
- διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων



## **7.7. Δημιουργικότητα**

- δεξιότητες δημιουργικότητας, σύνθεσης και πρωτοτυπίας
- παραγωγή συγκεκριμένων προϊόντων, μουσικής, θεατρικής παράστασης, χορού και κίνησης, λογοτεχνίας
- διδασκαλία εναλλαγής ρόλων
- διδασκαλία τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και της τεχνικής καταίγισμού ιδεών
- εκθέσεις μαθητικών προϊόντων, σχολικές εκδόσεις
- προγράμματα κατεύθυνσης προς τις δημιουργικές τέχνες
- συνεργασία με σύμβουλο τέχνης και αισθητικής

## **7.8. Κοινωνικές δεξιότητες**

- ρόλος συντονιστή σε μικρές ομάδες, σε κοινωνικούς ομίλους, εξωσχολικές δομές, πανεπιστήμια
- συμμετοχή σε εθελοντική εργασία στο σχολείο ή την κοινωνία
- συμμετοχή σε θερινές δραστηριότητες που απαιτούν ρόλο συντονιστή
- δυνατότητες συνεργασίας με άλλους για την επίτευξη στόχων
- ομαδοποίηση μαθητών
- επιτάχυνση στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος
- διδασκαλία σε δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου
- δραστηριότητες εμπλουτισμού μέσα στην τάξη
- προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα
- εναλλακτικές και ενδιαφέρουσες επιλογές στο αναλυτικό πρόγραμμα

## 8. Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΤΑΛΕΝΤΟΥ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Πολυάριθμες είναι οι περιοχές όπου ένα ταλέντο ή μία χαρακτηριστική κλίση μπορεί να εκδηλωθεί. Το ταλέντο στα μαθηματικά έχει ιδιαίτερα απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και γοητεύσει το ευρύ κοινό. Αυτός είναι ο λόγος που το αναπτύσσουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Οι παράμετροι της μαθηματικής ευφυΐας απασχολούν τους ειδικούς εδώ και περισσότερο από πενήντα χρόνια. Δύο βασικά ερωτήματα προκύπτουν συνεχώς:

- Είναι, όντως, η χαρισματικότητα στα μαθηματικά η έκφραση κάποιων συγκεκριμένων γνωστικών χαρακτηριστικών ή απλά το αποτέλεσμα (ως ένα τουλάχιστον κατανοητό βαθμό) της γενικής και υψηλότερης νοητικής ικανότητας;
- Είναι η χαρισματικότητα στα μαθηματικά (ή η μαθηματική ευφυΐα) μια έκφραση με ομοιόμορφη δομή, ή μήπως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και έκφρασης της μαθηματικής ευφυΐας;

Οι δυνατότητες επιτάχυνσης και εμπλουτισμού εντός και εκτός σχολείου περιγράφονται στο σχήμα 9. Μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινής τάξης μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Οι ίδιες διαδικασίες μπορούν να γίνουν και εκτός τάξης για λίγες ώρες την εβδομάδα, οι οποίες είτε καλύπτουν όλες τις διδακτικές ώρες των μαθηματικών, είτε μέρος αυτών. Στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν θερινά τμήματα, μετά το πέρας του διδακτικού έτους, κατά τη διάρκεια των διακοπών.

Σε πλαίσιο εκτός σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν θερινές κατασκηνώσεις θεματολογικά προσανατολισμένες, ανεξάρτητα μαθήματα, μέντορες, μελέτη με πηγές μέσα από το διαδίκτυο.

### 8.1. Αναγνωρίζοντας τους χαρισματικούς στα μαθηματικά

Οι μαθητές που είναι προικισμένοι στα μαθηματικά παρουσιάζουν ορισμένα **χαρακτηριστικά** γνωρίσματα. Συγκεκριμένες δραστηριότητες στην τάξη μπορούν συχνά να αποκαλύψουν αυτά τα γνωρίσματα. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα που θα σας βοηθήσει να αποφασίσετε εάν ένα παιδί είναι χαρισματικό στα μαθηματικά. Εάν επιτυγχάνει σε περισσότερα από τα μισά χαρακτηριστικά τότε απαιτείται μια βαθύτερη αξιολόγηση του μαθητή στα μαθηματικά. Ο μαθητής:

- Μαθαίνει και καταλαβαίνει μαθηματικές ιδέες πολύ γρήγορα.
- Επιδεικνύει πολλαπλές στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων.
- Βοηθά τους άλλους μαθητές στην επίλυση προβλημάτων.
- Παραμένει συγκεντρωμένος και δείχνει μεγάλη εμμονή στην επίλυση προβλημάτων.
- Αλλάζει εύκολα προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων και αποφεύγει όσες δεν είναι αποτελεσματικές.
- Ενεργεί εύκολα με σύμβολα και έχει καλή αντίληψη του χώρου.
- Αναγνωρίζει εύκολα ομοιότητες, διαφορές και πρότυπα.
- Κοιτά τα προβλήματα περισσότερο αναλυτικά παρά συνολικά.
- Δουλεύει συστηματικά και με ακρίβεια.
- Επιδεικνύει μαθηματικές ικανότητες σε άλλους τομείς.

- Προτιμά να παρουσιάζει στοιχεία μέσω διαγραμμάτων, πινάκων, και γραφημάτων.

## 8.2. Οι διαφορετικές επιδόσεις των δύο φύλων στα μαθηματικά

Παρόλο που μέσα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων ικανοτήτων δεν υπάρχουν ξεκάθαρα αποδεικτικά στοιχεία για τις διαφορετικές επιδόσεις των δύο φύλων στα μαθηματικά, έχουν επανειλημμένα αναφερθεί περιστατικά που παρουσιάζουν διαφορές τέτοιας φύσης. Ανάμεσα σε ένα ευρύτερο σύνολο χαρισματικών παιδιών, συχνά παρατηρείται ότι τα αγόρια σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, και γενικότερα δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πειθαρχία που αυτά εκφράζουν. Οι διαφορές αυτές δεν παρατηρούνται μόνο στο γεγονός ότι τα αγόρια επιλέγουν τα μαθηματικά ως το αγαπημένο τους μάθημα ή παίρνουν σε αυτό μεγαλύτερους βαθμούς, αλλά επίσης και σε εξωσχολικές δραστηριότητες ενισχυτικού εκπαιδευτικού χαρακτήρα, όπως η συμμετοχή σε κύκλους θερινών ή άλλου τύπου εντατικών μαθημάτων πάνω στα μαθηματικά, ή ακόμη και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς μαθηματικών.

Έχουν κατ' αυτόν τον τρόπο υπάρξει χαρακτηριστικές ερμηνείες για τις διάφορες αιτίες που ωθούν τα δύο φύλα να σημειώνουν διαφορετικές επιδόσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο, τονίζοντας περισσότερο τη σημασία των εκάστοτε γνωστικών ικανοτήτων. Μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για διαφορές όπως για υψηλότερες επιδόσεις του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου ή ακόμη και για πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις όπως το γεγονός ότι κάποια αγόρια συνειδητοποιούν ευκολότερα τις σχέσεις που διέπουν τον χώρο, ή μπορούν να τυποποιήσουν μια αφηρημένη μαθηματική σχέση. Κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν με έμφαση ότι οι εν λόγω μαθησιακές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια προκύπτουν από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές που βιώνουν άντρες και γυναίκες στις διαφορετικές συνθήκες που ζουν και σχετίζονται με ήθη κι έθιμα, συνήθειες και πεποιθήσεις. Η άποψη που γίνεται αποδεκτή και αναπτύσσεται εδώ, είναι ότι το νοητικό ταλέντο είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, το οποίο αναπτύσσεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις έμφυτες ικανότητες κάποιου και στο εκάστοτε περιβάλλον που του επιτρέπει να τις καλλιεργήσει, υποστηρίζει δηλαδή ότι οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες διαμορφώνουν κάποιες συγκεκριμένες μαθησιακές επιδόσεις.

Σύμφωνα με αναλύσεις πολλών επιστημόνων, ο πολιτισμός γεννά κάποιες τυπικές και στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι 'θηλυκό' και τι 'αρσενικό'. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις διαχέονται μέσα σε κάθε τυπική οικογένεια, η οποία με τη σειρά της επιβάλλει στο αγόρι ή στο κορίτσι υπό τη μορφή στόχων, συμπεριφοράς ή και ολόκληρης στάσης ζωής. Το παιδί έτσι αναπτύσσει την προσωπικότητα και τους στόχους του σε συνάρτηση με συγκεκριμένους χώρους ενασχόλησης, όπως τα μαθηματικά, οι οποίοι αποκτούν και μια υποκειμενική αξία για το παιδί. Τέλος, το παιδί αναπτύσσει και ανάλογες προοπτικές για επιτυχία, ή αντίθετα, πιθανότητες για αποτυχία.

Σύμφωνα με αναλύσεις του ίδιου είδους, **τα προβλήματα που τα κορίτσια** συνήθως συναντούν στα μαθηματικά είναι:

- Τα μαθηματικά για τα κορίτσια αντιπροσωπεύουν μια πιο άκαμπτη και αυστηρότερη μορφή γνώσεων, από ό,τι για τα αγόρια.
- Νιώθουν μεγαλύτερο το φόβο για πιθανότητα απόρριψης σε ένα 'άγνωστο' πεδίο γνώσεων.
- Η ενασχόληση με τα μαθηματικά δεν τις βοηθά να διαμορφώσουν ιδανική εικόνα για τον εαυτό τους.
- Έχουν σχετικά πιο περιορισμένη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα αποθέματα δύναμης που διαθέτουν.

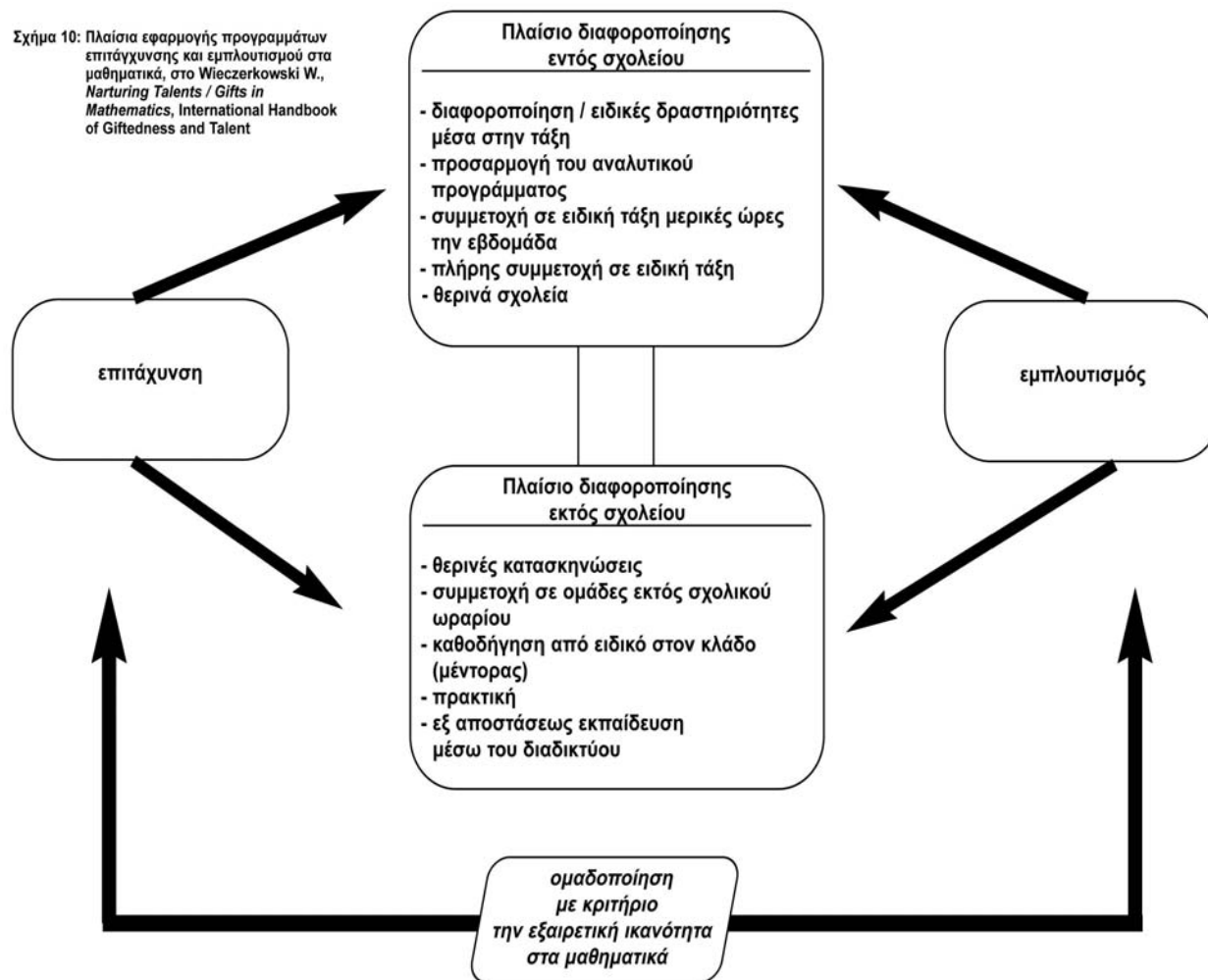
- Δεν είναι πεπεισμένες για την πραγματική χρησιμότητα της μελέτης των μαθηματικών.

Αυτό σημαίνει ότι οι απόπειρες καλλιέργειας του μαθηματικού ταλέντου στα κορίτσια, θα πρέπει να είναι πολύ πιο εντατικές από εκείνες των αγοριών. Απαιτείται ο εκπαιδευτικός να φτάσει μέχρι το σημείο εμφύσησης θάρρους και αυτοπεποίθησης στα κορίτσια, προκειμένου να αποφύγουν την ανασφάλεια που τα ωθεί να μη λαμβάνουν εύκολα αποφάσεις για να επιλύσουν ένα πρόβλημα, επειδή φοβούνται το λάθος αποτέλεσμα.

### **8.3. Τρόποι βοήθειας χαρισματικών κοριτσιών για τα Μαθηματικά και όχι μόνον**

- Αναγνωρίστε τα νωρίς.
- Να παρέχετε ειδικά προγράμματα που τις αφυπνίζουν και τις προκαλούν.
- Ενθαρρύνετε τα κορίτσια να πάρουν μαθήματα μαθηματικών και φυσικής υψηλότερου επιπέδου.
- Χρησιμοποιήστε πολλαπλές μεθόδους μέτρησης των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων. Ενθαρρύνετέ τις να πάρουν τα εύσημα για τις επιτυχίες τους και να αναγνωρίσουν τα ταλέντα τους.
- Παρέχετε υλικό για να αντισταθμίσετε την έλλειψη συνυπολογισμού των κατορθωμάτων των γυναικών στη λογοτεχνία και στα σχολικά βιβλία.
- Ενισχύστε τις φιλίες με χαρισματικούς συνομηλίκους που έχουν κοινά ενδιαφέροντα.
- Παρέχετε τους πρότυπα γυναικών σε παραδοσιακές και μη καριέρες που έχουν εναρμονίσει με επιτυχία ποικίλους ρόλους στη ζωή τους.
- Αποφύγετε τα στερεότυπα ρόλων. Ενθαρρύνετε τη συνείδηση ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια αναπαριστώνται προκατειλημμένα στα ΜΜΕ.
- Ενθαρρύνετε την ανεξαρτησία και την ανάληψη ρίσκων.
- Να μην έχετε διαφορετικές προσδοκίες για τα κορίτσια και τα αγόρια.

Σχήμα 10: Πλαίσια εφαρμογής προγραμμάτων επιτάχυνσης και εμπλουτισμού στα μαθηματικά, στο Wiczerkowski W., *Nurturing Talents / Gifts in Mathematics*, International Handbook of Giftedness and Talent



Σχ. 9 Πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων επιτάχυνσης και εμπλουτισμού στα μαθηματικά.

## 8.4. Τεχνικές για εργασία με μαθητές με οπτικοχωρικό ταλέντο

- Οι μαθητές με οπτικοχωρικό ταλέντο λειτουργούν καλύτερα με την ολιστική προσέγγιση στη μάθηση. Προτιμούν περίπλοκα συστήματα, αφηρημένα σχέδια, επαγωγικούς συλλογισμούς και επίλυση προβλημάτων. Η αναγνώριση των ικανοτήτων και των αδυναμιών αυτών των μαθητών, συνοδευόμενη από απλές τροποποιήσεις στη σχολική πρακτική, μπορούν να τους βοηθήσουν να γίνουν επιτυχημένοι. Εδώ παρουσιάζονται μερικές στρατηγικές που έχουν φανεί αποτελεσματικές με τους μαθητές αυτούς.
- Χρησιμοποιήστε οπτικά μέσα, όπως προβολείς διαφανειών, υπολογιστές, διαγράμματα, γραφήματα και άλλα οπτικά σχήματα.
- Δώστε τους στην αρχή κάθε ενότητας στοιχεία για ολόκληρη την ενότητα και εξηγήστε τους κύριους σκοπούς έτσι ώστε οι μαθητές να καταλάβουν τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Στο συλλαβισμό, χρησιμοποιήστε μια οπτική προσέγγιση: Δείξτε τη λέξη, βάλτε τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να τη φανταστούν, μετά βάλτε τους να τη συλλαβίσουν ανάποδα, μετά να τη συλλαβίσουν κανονικά και μετά να τη γράψουν μια φορά.
- Ανακαλύψτε τι ήδη γνωρίζουν σχετικά με τα κύρια θέματα του κεφαλαίου που μόλις διδάξατε.
- Χρησιμοποιήστε υλικό που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν πρακτικά (τρισεπίστρομο).
- Αποφύγετε την αποστήθιση. Χρησιμοποιήστε περισσότερο προσεγγίσεις που απαιτούν σκέψη και επαγωγή.
- Βοηθήστε τους μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Όταν το πετύχουν δώστε τους ένα δυσκολότερο πρόβλημα για να δείτε εάν λειτουργήσει το σύστημά τους.
- Δώστε έμφαση στη γενική ιδέα παρά στις λεπτομέρειες. Ενθαρρύνετε νέες σκέψεις, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.
- Αποφύγετε το χάσιμο χρόνου και την επανάληψη. Αντίθετα, βάλτε τους να λύσουν το δυσκολότερο μέρος του μαθήματος με τουλάχιστον 80% ακρίβεια. Εάν το πετύχουν αυτό, τότε οι μαθητές δε θα χρειαστεί να ολοκληρώσουν το υπόλοιπο της εργασίας.
- Δώστε τους φυλλάδια, εάν έχουν πρόβλημα στην υπαγόρευση.
- Δώστε τους αφηρημένο, σύνθετο υλικό με γρηγορότερο ρυθμό.
- Χρησιμοποιήστε σενάρια πραγματικής ζωής και θέματα προερχόμενα από τον επαγγελματικό χώρο.
- Επιτρέψτε στους μαθητές να κατασκευάσουν, ζωγραφίσουν ή να δημιουργήσουν άλλες οπτικές αναπαραστάσεις της γενικής ιδέας.
- Βάλτε τους μαθητές να συζητήσουν την ηθική, κοινωνική και παγκόσμια σημασία της μάθησής τους.
- Όταν τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα, η συνεχής και βιωματική εξάσκηση είναι πολύ πιο αποτελεσματική από το τυπικό σχολικό περιβάλλον.
- Στο τέλος της κάθε σχολικής ημέρας ζητήστε από τους μαθητές να πάρουν μια βαθιά ανάσα, να κλείσουν τα μάτια τους και να θυμηθούν τι συνέβη κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ή της ημέρας) καθώς και να σκεφτούν τι θα πρέπει να κάνουν για εργασία στο σπίτι.

### **Αντί για επίλογο...**

*«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν τις ζωές πολλών ανθρώπων, απλά και μόνον αναμειγνύοντας σε σωστές αναλογίες κιμωλία και προκλήσεις.»*

J.Myers

## 9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anders Ericsson, K., (ed.), (1996), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*, Lawrence Erlbaum Assoc, New Jersey

Callow, R. (1994), *Classroom provision for the able and exceptionally able child*, Support for learning 9(4), 151-4

CIBA Foundation Symposium, (1993), *The Origins and Development of High Ability - No. 178*, John Wiley & Sons, West Sussex 1993

Clark, C., Callow, R., (2002), *Educating the Gifted and Talented*. London: Fulton Publishers

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S., (1993), *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*, Cambridge University Press, Melbourne

Δαβάζογλου Αγγελική (1992), *Τα χαρισματικά παιδιά και η αγωγή τους*, Αλεξανδρούπολη

Davis, A. G., Rimm, B., S., (1998), *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Allyn & Bacon, Needham Heights 1998

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

Freeman, J., (1985), *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education (Wiley Series in Developmental Psychology and Its Applications)*, John Wiley & Sons Ltd, West Sussex 1985

Freeman, J. (1998), *Educating the Very Able: Current International Research*, London: H M S O

Gardner, H. (1984) *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*, New York: Basic Books

Guilford, J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York: Mc Graw-Hill

Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, NY Bantam Books

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

Hollingworth, L.S., (1942), *Children Above 180 IQ*, NY: Brance & World



Howe, J., M., (ed.), (1990), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, The British Psychological Society, Leicester

Howe, M., (1990), *The Origins of Exceptional Abilities*, Basil Blackwell Ltd, Oxford

Freeman, J., (1991), *Gifted Children Growing Up*, Heinemann, London

Marland, S. P. Jr., (1972) *Education of the Gifted and Talented*, Washington, DC:US. Government Printing Office

Maker, C. J., Nielson, B. A.,(1982), *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*, Pro Ed, Austin

Milgram, M. R., Dunn, R., Price, E. G., (1993), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: an international learning style perspective*, Praeger Publishers, Westport

Reis, S. et al (1995), *Talents in two places, Research Monograph 95114*, University of Connecticut

Renzulli, J., (1977), *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, New York Creative Learning Press

Rief, F., S., (1993) *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children: Practical Techniques, Strategies, and Interventions for Helping Children with Attention Problems and Hyperactivity*, Jossey-Bass, San Francisco 1993

Rogers, B. K., (2002), *Re-Forming Gifted Education: Matching the Program to the Child*, Great Potential Press, Inc., Scottsdale

Smutny, J., F., (ed.), (2003), *Designing and Developing Programs for Gifted Students*, Corwin Press, California

Sousa, A., D., (2003), *How the Gifted Brain Learns*, Corwin Press, California

Stephens K. R., Karnes, F. A., (2000), *State Definitions for the Gifted and Talented revisited, Exceptional Children*, V66 no2, p.219-238

Sternberg, R., & Davidson, J. (1986), *Conceptions of giftedness*, Cambridge

Tannenbaum, A. J. (1991), The Social Psychology of Giftedness in N. Colangelo *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon.

Thurstone, L. L., (1938), *Primary Mental Abilities*, Psychometric Monograph, no 47

Tomlinson, C., (1995), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA: ASCO

Walker, S., (2002), *The Survival Guide for Parents of Gifted Kids*, USA: Free Spirit

Wallace, B., Adams, B., H., (ed.), (1993), *Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged*, AB Academic Publishers,

Webb, T., J.,(1994), *Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*, Great Potential Pr., Inc., Scottsdale

Winebrenner, S., (2001), *Teaching Kids With Learning Difficulties in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Challenge and Motivate Struggling Students*, Free Spirit Publishing, Minneapolis

Yahnke Walker, S., Meckstroth, A. E., Lisovskis, M., Franklin, J., Smutny, M. A., *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9*, Free Spirit Publishing, Minneapolis

### **Χρήσιμες διευθύνσεις στο διαδίκτυο:**

Για εμπλουτισμό δραστηριοτήτων στα μαθηματικά και στις επιστήμες:

[www.aimsedu.org](http://www.aimsedu.org)  
[www.calculus.org](http://www.calculus.org)  
[www.creativepublications.com](http://www.creativepublications.com)  
[www.pearsonlearning.com/dsp-publications](http://www.pearsonlearning.com/dsp-publications)  
[www.etacuisenaive.com](http://www.etacuisenaive.com)  
[www.marcycookmath.com](http://www.marcycookmath.com)  
[www.mathsolutions.com](http://www.mathsolutions.com)  
[www.mathforum.com](http://www.mathforum.com)  
[www.math24.com](http://www.math24.com)  
[www.wonderful.com](http://www.wonderful.com)  
[www.epgy.stanford.edu](http://www.epgy.stanford.edu)  
[www.vsq.edu.au](http://www.vsq.edu.au)  
[www.creativelearningpress.com](http://www.creativelearningpress.com)  
[www.montclair.edu](http://www.montclair.edu)  
[www.inventamerica.org](http://www.inventamerica.org)  
[www.hypermedia.com](http://www.hypermedia.com)

Για εμπλουτισμό σε δραστηριότητες γλωσσικές (στην Αγγλική γλώσσα)

[www.bowker.com](http://www.bowker.com)  
[www.enslow.com](http://www.enslow.com)  
[www.greatbooks.org/junior](http://www.greatbooks.org/junior)  
[www.reading.org](http://www.reading.org)  
[www.kendallhunt.com](http://www.kendallhunt.com)  
[www.easylearn.com](http://www.easylearn.com)  
[www.advlearn.com](http://www.advlearn.com)  
[www.engine-uity.com](http://www.engine-uity.com)  
[www.educyberstore.com](http://www.educyberstore.com)  
[www.funbrain.com](http://www.funbrain.com)  
[www.grammarlady.com](http://www.grammarlady.com)  
[www.vocabulary.com](http://www.vocabulary.com)  
[www.oed.com](http://www.oed.com) (Oxford English Dictionary)  
[www.eduplace.com](http://www.eduplace.com)  
[www.wordcentral.com](http://www.wordcentral.com)

### **Χρήσιμες διευθύνσεις στην Ελλάδα:**

ΑΠΛΟΥΝ (Ελληνική Επιστημονική Ένωση για την **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ**  
**ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**)

Γ' Σεπτεμβρίου 132, ΤΚ 11251, Αθήνα, τηλ. 210 82 11 798

Ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.media.uoa.gr/aploun](http://www.media.uoa.gr/aploun)





Τμήμα Ειδικής Αγωγής  
Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών  
Οδηγός για Μαθητές  
με ιδιαίτερες  
Νοητικές Ικανότητες & Ταλέντα



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΣΟΦ  
ΣΥΣΤΗΜΑ ΟΔΗΓΩΝ  
ΕΡΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΘΕΜΕΡΙΝΟ ΤΑΜΕΙΟ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΓΩΓΗΣ



**ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ**  
2<sup>ο</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΑΘΗΝΑ 2009