ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Υπεύθυνη εργασίας: ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ
Επιβλέπων καθηγητής: κ. ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ

Λευκωσία, Νοέμβριος 2021

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ **1**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **2**

ABSTRACT **3**

ΜΕΡΟΣ Ι: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ **4-23**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4

1. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ 5-11

1.1. Οι ορισμοί της γνωστικής νοημοσύνης 5-8

1.2. Η μέτρηση της γνωστικής νοημοσύνης 8-11

1.2.1. Το τεστ των Binet &Simon 8-9

1.2.2. Η κλίμακα Wechsler 9-10

1.2.3. Προοδευτικές μήτρες Raven 11

2. «ΠΟΛΛΑΠΛΗ» ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Η. GARDNER 12-16

2.1. Οι τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης 13-15

2.2. Μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίες 15-16

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ 17-23

3.1. Ο ορισμός της έννοιας 17-19

3.2. Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 20-21

3.3. Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 21-23

3.3.1. Αντικειμενική Μέτρηση Ικανοτήτων: Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης 22

3.3.2. Αυτο-αναφορές 23

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ 24-55

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 24

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ 25-28

1.1. Ορισμός της έννοιας 25

1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της χαρισματικότητας 26-28

2. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ 28-29

3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ 30-31

4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 32-42

4.1. Η Νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών 32-34

4.1.1. Η Γνωστική Νοημοσύνη 32-33

4.1.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη 33-34

4.2. Μαθησιακά και προσωπικά χαρακτηριστικά 35-42

4.2.1. Υψηλή διανοητική ικανότητα 35-36

4.2.2. Δημιουργικότητα 36-37

4.2.3. Προσήλωση στην εργασία 38

4.2.4. Σωματικά χαρακτηριστικά και κοινωνικό προφίλ 39

4.2.5. Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας 40

4.2.6. Αρνητικά χαρακτηριστικά και Υπο-επίδοση 41-42

5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 43-45

5.1. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με βάση την Ελληνική νομοθεσία 43-44

5.2. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο 44-45

6. Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 46-55

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

6.1. Διαφοροποίηση με διερεύνηση γνώσεων εις βάθος: Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος 47-49
6.1.1. Μορφές Εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος 48
6.1.2. Στόχοι και οφέλη του Εμπλουτισμού 49
6.2. Διαφοροποίηση με τροποποίηση του ρυθμού μάθησης: Επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης 50-55
6.2.1. Τύποι Επιτάχυνσης 51
6.2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Επιτάχυνσης 52
6.3. Διαφοροποίηση μαθήματος στην γενική τάξη: Συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος 53-54
6.4. Άλλα μοντέλα και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας 54-55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 56-62

1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 56-57
2. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ 58-59
2.1. Ο ορισμός των εννοιών «στάση» και «άποψη» 58-59
2.2. Η εκπαιδευτική σκοπιά των στάσεων και των απόψεων 59
3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 60-62

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 63-67

1.1. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας 63

1.2. Η συλλογή των δεδομένων: τα μέσα και η διαδικασία 64-66

1.3. Οι συμμετέχοντες της έρευνας 67

1.4. Οι περιορισμοί της έρευνας 67

2. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 68-82

2.1. Πρώτος άξονας 68-71

2.2. Δεύτερος άξονας 71-75

2.3. Τρίτος άξονας 76-77

2.4. Τέταρτος άξονας 78-79

2.5. Πέμπτος άξονας 80-82

3. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ 83-89

3.1. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλαιότερες μελέτες για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών 85-86

3.2. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλαιότερες μελέτες για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 87

3.3. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλαιότερες μελέτες για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών 88-89

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ 90-91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 92-109

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 110-172

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σε όσους στέκονται δίπλα μου παρά τις δυσκολίες...

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά τη διαδικασία εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας έγινε προσπάθεια να καλυφθεί πολύπλευρα το θέμα της χαρισματικότητας και της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, με στόχο την ανάδειξη της διαφορετικότητάς τους, μέσω μιας εννοιολογικής, ιστορικής και εκπαιδευτικής τοποθέτησης. Όλο το υλικό που αντλήθηκε από την σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση έπαιξε καθοριστικό ρόλο για την διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας και την ανάδειξη των συμπερασμάτων της, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε καίρια ζητήματα σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά.

Βέβαια, η επεξεργασία και η εκτέλεση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας πραγματοποιήθηκε σε μια αρκετά δύσκολη χρονική στιγμή για ολόκληρη την ανθρωπότητα, καθώς ο νέος κορονοϊός SARS-CoV-2 (Covid-19) άλλαξε τα δεδομένα της καθημερινότητάς μας. Παρόλα αυτά, με τη υποστήριξη και τη βοήθεια του προσωπικού του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών η προσπάθειά μου για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών απέδωσε καρπούς, δίνοντάς μου την δυνατότητα να διαπεραιώσω και την διπλωματική μου εργασία.

Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και επόπτη μου, κ. Θωμά Μπαμπάλη για την αμέριστη στήριξη, που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου, αλλά και για την συνεργασία μας για την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής. Πολύτιμη ήταν η βοήθεια του κ. Στέλιου Γεωργίου, ο οποίος με την άμεση ανταπόκρισή του στα ζητήματα που ανέκυπταν, μου έδωσε την ευκαιρία να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στα μέλη της Επιτροπής, την κ. Κωνσταντίνα Τσώλη και τον κ. Παναγιώτη Σταυρινίδη, για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία παρουσίασης και αξιολόγησης της διατριβής αυτής. Κλείνοντας, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που αφιέρωσαν χρόνο και δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, παραχωρώντας τις συνεντεύξεις τους σε εμένα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο επίκεντρο της εργασίας βρίσκονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, τα οποία αν και είναι αρκετά παραμελημένα στη σύγχρονη ελληνική τάξη, αποτελούν περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ βοηθούν στην αναβάθμιση της κοινωνίας και στην πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών. Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί η μελέτη αυτή κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών, και πιο αναλυτικά δίνεται έμφαση στη νοημοσύνη, στις θεωρίες της, στον τρόπο μέτρησής της, αλλά και στα όριά της και τις συνέπειές της στα χαρισματικά παιδιά. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διαδικασία αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών και διευκρινίζονται τα επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ακόμα, παρατίθενται κάποιες στρατηγικές παρέμβασης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών αυτών, οι οποίες και αναλύονται αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος της εργασίας, μελετώνται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα και την επάρκειά τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερευνητικό μέρος της διατριβής συμπληρώνει το βιβλιογραφικό, καθώς αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, τις παροχές που τους προσφέρονται, αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους απέναντι στα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε το Φθινόπωρο του 2021, ενώ συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με μηδενική έως 12 χρόνια προϋπηρεσία με το ηλικιακό εύρος να κυμαίνεται μεταξύ 27-35 ετών. Τα αποτελέσματά της αναδεικνύουν την ανάγκη για τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά, καθώς και την ανάλογη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, νοημοσύνη, διαδικασία αναγνώρισης, εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις, απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική ετοιμότητα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ABSTRACT

The main focus of the research is gifted and talented children, which even though are neglected in the Greek contemporary classroom, they now account for almost 7% of school population, while assisting in social gentrification and other students' progress. Obviously, in order to carry out this disquisition, it's necessary to refer to the basic characteristics of these children and analytically, emphasis is placed on intelligence, its theories, the way it's measured, but also its limits and its consequences for gifted children. Subsequently, the process of recognizing gifted students is presented and their individual special characteristics in the manifestation of a behavior or during the teaching are clarified. Also, some intervention strategies for the development of the skills of these children are presented, which are analyzed as a useful tool in the hands of teachers. Closing the theoretical part of the research, the views and attitudes of teachers are studied regarding their readiness and adequacy during the educational process.

The research part of the dissertation complements the bibliography, as it concerns the views of teachers on the characteristics and educational needs of gifted students, the benefits that offered to them, but also their self-efficacy towards gifted and talented children. This research was carried out in the autumn of 2021, whereas 12 teachers of Primary Education, General and Special Education participated, which had work experience of 0 to 12 years with age range between 27-35. The results of this research give prominence to the necessity of formation of suitable educational programs for gifted children, as well as the corresponding education and training of Primary Education teachers.

Key-words: gifted and talented students, intelligence, process of recognition, education strategies and interventions, educational views, educational self-efficacy

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΜΕΡΟΣ Ι
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΕΛΕΝΗ ΤΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Εισαγωγή

Η έννοια της νοημοσύνης, ως επιστημονικός όρος, απασχόλησε τους ειδικούς από τον 19ο αιώνα και αποτέλεσε ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Ακόμα και σήμερα, επικρατεί σύγχυση ως προς τη φύση της έννοιας αυτής, τους παράγοντες διαμόρφωσής της, τον βαθμό προβλεψιμότητά της, τις ερμηνείες της και τις λειτουργίες της. Είναι γεγονός πως οι ορισμοί της νοημοσύνης ποικίλουν και την περιγράφουν ως «την ικανότητα του ατόμου, να κατανοεί, να σκέφτεται, να αποφασίζει με βάση συγκεκριμένα στοιχεία ή δεδομένα, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και άλλα συναφή». Αυτή η πολυπλοκότητά της πυροδοτεί την διεξαγωγή μακροχρόνιων μελετών, καθώς αποτελεί σημαντικό ακαδημαϊκό ζήτημα, ενώ συνιστά και ένα φλέγον κοινωνικο-πολιτικό θέμα, εφόσον επηρεάζει άμεσα τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997. Καλογιαννάκη, 2011).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η νοημοσύνη εξετάζεται μέσα από τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις: τη ψυχομετρική, τη νευροψυχολογική, την οικολογική και την προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών. Ωστόσο, η εστίαση της προσοχής γίνεται στην πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων, καθώς αυτή λαμβάνει υπόψη τις αναλύσεις των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης και επικεντρώνεται στη μέτρηση των ψυχολογικών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων και στη στατιστική ανάλυση αυτών των διαφορών (Berk, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχομετρίας, «η νοημοσύνη λογίζεται ως ένα χαρακτηριστικό ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών που εντοπίζονται σε κάποιους ανθρώπους περισσότερο από ότι σε κάποιους άλλους» (Shaffer, 1989).

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι οι ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη εξαρτώνται τόσο από την κληρονομικότητα, που περιλαμβάνει το γενετικό κληροδότημα όσο κι από το περιβάλλον, που αφορά στις καταστάσεις και στις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες αποδυναμώνουν την αντίληψη της γενετικά προκαθορισμένης νοημοσύνης, καθώς αποδεικνύεται πως η σχολική εκπαίδευση έχει ουσιώδη επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε αξιολογήσεις της νοημοσύνης του. Μάλιστα, σε περιπτώσεις αποχής από τις σχολικές δραστηριότητες έχει παρατηρηθεί πτώση του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου ανάλογη με την διάρκεια της αποχής (Κεΐσογλου, 2018. Νικολόπουλος, 2018).

ΕΛΕΝΗ ΤΑΣΣΑΛΙΔΟΥ

1. Γνωστική Νοημοσύνη: η έννοια και η μέτρησή της

1.1. Οι ορισμοί της Γνωστικής Νοημοσύνης

Ένας γενικός ορισμός της νοημοσύνης διατυπώθηκε από τους Binet & Simon (1905) και περιγράφεται ως ορθή κρίση, κατανόηση και σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, ο Binet (1905) όρισε τη νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου για λογική κρίση, κατανόηση, εμμονή σε αντικειμενικούς σκοπούς, ολοκλήρωση στόχων, αυτοκριτική, καθώς και για προσαρμογή στις διάφορες καταστάσεις της ζωής» (Παρασκευόπουλος, 2011). Ο Binet θεωρούσε ότι η νοημοσύνη είναι «μία γενική, αδιαφοροποίητη, πνευματική ικανότητα» και γίνεται καλύτερα κατανοητή ως «ένα σύνολο που αποτελείται από πολλές ανώτερες πνευματικές ικανότητες, οι οποίες δε σχετίζονται απόλυτα μεταξύ τους» (Berk, 1989). Ακόμα, η θεωρία του Binet υποστηρίζει ότι το περιβάλλον επηρεάζει τη νοημοσύνη και μέσω της διδασκαλίας αυτή αυξάνεται. Για το λόγο αυτό, κατασκευάζοντας την κλίμακά του έλαβε υπόψη προβλήματα εκτός των σχολικών γνώσεων, αλλά συναφή με τα σχολικά μαθήματα και τις εμπειρίες που είναι κοινές για τα παιδιά. (Gray, 1991. Παρασκευόπουλος, 2011).

Παράλληλα, ο Thurstone (1924) θεωρούσε ότι «η νοημοσύνη αποτελείται από έναν αριθμό διαφορετικών και ανεξάρτητων νοητικών ικανοτήτων». Αναλυτικότερα, υποστήριξε ότι δεν υπάρχει ένας μόνο παράγοντας στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων, ενώ κατασκεύασε μια ψυχομετρική κλίμακα για την αντικειμενική αξιολόγηση των επτά πρωτογενών νοητικών παραγόντων, που είχε ανακαλύψει μέσω μια στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποίησε. Σύμφωνα με τον ερευνητή, κάθε πνευματική δραστηριότητα είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού των επτά παραγόντων της νοημοσύνης (Gale Encyclopedia of Psychology, 2004). Καθένας απ' αυτούς είναι βασικός για συγκεκριμένες πνευματικές ενέργειες, διαδραματίζοντας σημαντικότερο ρόλο σε σχέση με άλλους παράγοντες (Gottfredson, 1999).

Οι επτά πρωτογενείς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν ο καθένας τους και μια βασική θεμελιακή ανεξάρτητη από τις άλλες νοητική ικανότητα, είναι οι εξής: α) η λεκτική ικανότητα, η οποία συνίσταται στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων και του λόγου. Η ικανότητα αυτή γίνεται εμφανής κυρίως σε τεστ αναγνωριστικής ικανότητας, γλωσσικών αναλογιών, κατανόησης παροιμιών κλπ., β) η λεκτική

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ευχέρεια, που αφορά την ευκολία και την ταχύτητα με την οποία το άτομο χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, γ) η αριθμητική ικανότητα, η οποία εστιάζει στην ταχύτητα και την ακρίβεια με την οποία το άτομο εκτελεί απλές αριθμητικές πράξεις, δ) η αντίληψη του χώρου, η οποία αναφέρεται στον προσδιορισμό της θέσης και του προσανατολισμού γεωμετρικών σχημάτων, ε) η ταχύτητα αντίληψης, δηλαδή, η ταχεία και ακριβής αντίληψη οπτικών λεπτομερειών ομοιοτήτων και διαφορών, στ) η συλλογιστική ικανότητα, η οποία αφορά την εξεύρεση του κοινού κανόνα που διέπει διάφορες καταστάσεις ή φαινόμενα και μπορεί να μετρηθεί με επαγωγικούς ή αναγωγικούς συλλογισμούς και ζ) η μνήμη, που αναφέρεται στην ευχέρεια με την οποία το άτομο εντυπώνει, διατηρεί και αναπλάθει λέξεις, γράμματα, αριθμούς (Gale Encyclopedia of Psychology, 2004).

Η παραπάνω θεωρία του Thurstone βοήθησε τις έρευνες των Αμερικανών ψυχολόγων και έχει ως συνέχειά της την «τρισδιάστατη θεωρία για τη δομή της νοημοσύνης» του J.P. Guilford (1967). Στόχος του Guilford ήταν η δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει τις πρωτογενείς νοητικές ικανότητες. Για το λόγο αυτό, διατύπωσε ένα τρισδιάστατο θεωρητικό πρότυπο για τα δομικά στοιχεία της νοημοσύνης, ενώ παράλληλα, υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες. Έτσι, κατασκεύασε ψυχομετρικές κλίμακες για τη μέτρηση 70 νοητικών ικανοτήτων και πρότεινε τρεις ταξινομήσεις των νοητικών ικανοτήτων:

Α) πέντε τύπους νοητικών διεργασιών, οι οποίες αποτελούν τις βασικές νοητικές λειτουργίες του ανθρώπινου νου και είναι: 1) η κατανόηση, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα για παρατήρηση, προσοχή, αντίληψη, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των εποπτειών και των παραστάσεων, 2) η μνήμη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων, 3) η συγκλίνουσα νόηση, ο πυρήνας της λογικότητας του ανθρώπου, που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συνθέτει, να συγκρίνει και να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες κατά τρόπους και συνδυασμούς που ορίζουν οι κανόνες της λογικής, με κύριο σκοπό την εύρεση μίας μόνο λύσης, της λογικής λύσης, 4) η αποκλίνουσα νόηση, ο πυρήνας της δημιουργικότητας του ανθρώπου, η οποία αντιπροσωπεύει έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας και κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι αποσκοπεί στην εύρεση όσον το δυνατόν μεγαλύτερου

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

αριθμού πιθανών λύσεων, δίνοντας έμφαση στην ποσότητα, την ποικιλία και την πρωτοτυπία των προτεινόμενων λύσεων και 5) η αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίσει για την ορθότητα, την πληρότητα, το επιθυμητό και τη σκοπιμότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς με βάση προκαθορισμένα αξιολογικά-ιεραρχημένα κριτήρια (Χάσκου, 2010. Lee et al., 1987).

Β) τέσσερις τύπους πληροφοριών, στις οποίες επενεργούν οι διεργασίες: οι σχηματικές, δηλαδή οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές πληροφορίες, οι συμβολικές, που αφορούν γράμματα, αριθμούς και λέξεις, οι σημασιολογικές, που σχετίζονται με τη λεκτική σκέψη και επικοινωνία και τέλος πληροφορίες για τη συμπεριφορά, που αφορούν μη λεκτικές πληροφορίες, όπως π.χ. στάσεις, ανάγκες.

Γ) έξι τύπους προϊόντων, τα οποία είναι το αποτέλεσμα της επενέργειας των διεργασιών επάνω στο γνωστικό υλικό: οι μονάδες, οι οποίες είναι απομονωμένες πληροφορίες, οι κατηγορίες, που είναι σύνολα πληροφοριών που κατατάσσονται με βάση τις κοινές τους ιδιότητες, οι σχέσεις, οι οποίες είναι συνδέσεις ανάμεσα σε πληροφορίες που βασίζονται σε μεταβλητές, τα συστήματα, τα οποία είναι συμπλέγματα οργανωμένων πληροφοριών που συνδέονται μεταξύ τους, οι μετασχηματισμοί, που είναι οι μεταβολές κάθε είδους και οι συνέπειες, οι οποίες είναι παρέκταση των πληροφοριών με τη μορφή προβλέψεων (Lee et al., 1987).

Μια άλλη προσέγγιση του όρου νοημοσύνη είναι η διάκριση τριών επιπέδων νοημοσύνης, που πρότεινε ο Vernon. Οι τρεις τύποι νοημοσύνης αφορούν α) έναν έμφυτο μηχανισμό, β) την ευφυή συμπεριφορά και γ) έναν βαθμό σ' ένα πιστοποιημένο τεστ (Lee et al., 1987). Ακόμα, ο Heim (1970), ορίζει τη νοημοσύνη ως «τη σύλληψη των ουσιωδών στοιχείων μιας κατάστασης και τη σωστή αντίδραση στις απαιτήσεις της» (Παρασκευόπουλος, 2011). Αντιθέτως, ο Terman (1916) υποστήριξε πως η νοημοσύνη είναι η ικανότητα να σκέφτεται κανείς αφηρημένα, ενώ ο Burt (1955) την όρισε ως «μια σταθερή, κληρονομημένη γνωστική ικανότητα». Παράλληλα, ο Estes (1982) θεωρούσε ότι αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του ατόμου, το οποίο επηρεάζεται από τα κίνητρα και τις γνωστικές λειτουργίες (Παρασκευόπουλος, 2011).

Σύμφωνα με τον J.Piaget (1950), η νοημοσύνη είναι μια κύρια βιολογική λειτουργία που χρησιμοποιείται για την προσαρμογή στο περιβάλλον. Η νοημοσύνη,

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

της οποίας οι λογικές πράξεις αποτελούν μια ευκίνητη και ταυτόχρονα σταθερή ισορροπία ανάμεσα στο σύμπαν και στη σκέψη, είναι μια προέκταση και μια τελειοποίηση όλων των προσαρμοστικών διαδικασιών. Η οργανική προσαρμογή, στην πραγματικότητα, εξασφαλίζει μια άμεση και περιορισμένη ισορροπία ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Οι στοιχειώδεις γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αντίληψη, η συνήθεια και η μίμηση, την προεκτείνουν προς την κατεύθυνση του άμεσου χώρου και των βραχείας κλίμακας ανακατασκευών και προβλέψεων. Μόνο η νοημοσύνη, που είναι ικανή για όλες τις αναχωρήσεις και τις αναστροφές, διαμέσου της δράσης και της σκέψης, τείνει προς μια ισορροπία, που περικλείει τα πάντα, με το να αποσκοπεί στην αφομοίωση ολόκληρης της πραγματικότητας και στην αναπροσαρμογή της δράσης σε αυτήν. Η δράση με τον τρόπο αυτό απελευθερώνεται από την εξάρτησή της από το αρχικό εδώ και τώρα (Παπαδάτος, 2003).

Επίσης, ο Wechsler (1958) ορίζει τη νοημοσύνη ως «τη γενική ικανότητα του ατόμου να δρα σκόπιμα, να σκέπτεται λογικά και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα το περιβάλλον του». Τέλος, ο Sternberg (1996) υποστηρίζει πως η νοημοσύνη είναι μια «συνεχής διαδικασία απόκτησης και εμπέδωσης δεξιοτήτων υψηλών απαιτήσεων σε έναν ή περισσότερους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας του ατόμου», ενώ προσπαθεί να συμπεριλάβει στη θεωρία του διαφορετικές πτυχές της έξυπνης ή ευφυούς συμπεριφοράς και πράξης. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή αποτελείται από τρεις άλλες θεωρίες και περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους, οι οποίες ορίζουν τη σχέση της νοημοσύνης με α) τον εσωτερικό κόσμο, β) την εμπειρία και γ) τον εξωτερικό κόσμο. Όλα αυτά αλληλεξαρτώνται και συμβάλλουν στις αναλυτικές, τις δημιουργικές και τις πρακτικές ικανότητες του ατόμου (Sternberg, 1999. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

1.2. Η μέτρηση της Γνωστικής Νοημοσύνης

1.2.1. Το τεστ των Binet & Simon

Ένα τεστ που αποτελεί την απαρχή των σύγχρονων τεστ νοημοσύνης είναι αυτό των Binet και Simon, το οποίο κατασκευάστηκε στη Γαλλία, το 1905 και ονομάστηκε Binet-Simon Intelligence Scale. Ο Alfred Binet και οι συνεργάτες του δημιούργησαν

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

το πρώτο τεστ, το οποίο είχε εγκυρότητα. Ο Binet πρότεινε ότι τα παιδιά που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στη φυσιολογική εκπαίδευση δεν έπρεπε να απομακρύνονται από το σχολείο, όπως συνέβαινε εκείνη την εποχή, αλλά να εξετάζονται και να πηγαίνουν σε ειδικές τάξεις ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η νοημοσύνη, όπως υποστήριζε ο Binet, έπρεπε να μελετηθεί με μέσα που θα στηρίζονταν κυρίως στη μνήμη, την προσοχή και την κρίση του υποκειμένου και πολύ λίγο στις γνώσεις του (Χατζηχρήστου, 2004).

Ο Binet και ο συνεργάτης του Simon προσέγγισαν το ζήτημα πρακτικά, υποβάλλοντας τα παιδιά σε σύντομες δοκιμασίες, συναφείς με εκείνες στις οποίες υποβάλλονταν στο σχολείο. Αρχικά, η κλίμακα που κατασκεύασαν αποτελούνταν από 30 δοκιμασίες με διαφορετικό περιεχόμενο, οι οποίες δυσκόλευαν κατά τη διαδικασία της επίλυσης του τεστ. Λίγα χρόνια αργότερα, η κλίμακα αυτή (Binet-Simon Scale) βελτιώθηκε, συνυπολογίζοντας την ηλικία των παιδιών, ενώ ύστερα από αρκετές τροποποιήσεις, πήρε τη σημερινή της μορφή χάρη στον Lewis Terman, ο οποίος την αναθεώρησε. Σήμερα, εντοπίζεται στην επιστημονική κοινότητα ως Stanford-Binet Intelligence Scale και αποτελείται από 15 υποκλίμακες, που επιτρέπουν την αξιολόγηση του αναπτυξιακού προφίλ του παιδιού μέσω σταθμισμένων τιμών για τις διάφορες ηλικίες (Standardized Age-Scores-SASs). Η κλίμακα βασίζεται στη Γενική Νοητική Ικανότητα, η οποία αναλύεται σε τρεις βασικές διαστάσεις, την Αποκρυσταλλωμένη Νοημοσύνη, την Ρευστή-Αναλυτική Νοημοσύνη και τη Βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη μνήμη, με σύνθετες διεργασίες μάθησης και λύσεις προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2004).

1.2.2. Η κλίμακα Wechsler

Μια ακόμα διεθνώς γνωστή και αποδεκτή κλίμακα μέτρησης της γνωστικής νοημοσύνης είναι η κλίμακα Wechsler. Το όνομά της προέρχεται από τον David Wechsler (1939), ο οποίος δημιούργησε τη δοκιμασία Wechsler- Bellevue. Σήμερα υπάρχουν τρία εργαλεία: Η κλίμακα Wechsler για παιδιά νηπιαγωγείου από 4 έως 6 ετών (WPPSI, 1967), η κλίμακα Wechsler για παιδιά από 6 έως 16 ετών (WISC-III, 1991) και η κλίμακα Wechsler για Ενήλικες (WAIS-R, 1981). Βέβαια, μορφολογικά όλες οι κλίμακες Wechsler είναι ίδιες. Πιο αναλυτικά, το WISC-III είναι ένα ατομικό

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τεστ και περιλαμβάνει έξι (6) λεκτικές και εφτά (7) πρακτικές κλίμακες, οι οποίες εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ. Οι πρώτες έξι κλίμακες εστιάζουν στο λεξιλόγιο, τις γενικές γνώσεις και την κοινωνική κατανόηση, ενώ οι επόμενες εφτά στις αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες, την ταχύτητα και τη μη λεκτική απόδοση των εξεταζόμενων (Wechsler, 1958).

Οι κλίμακες Wechsler βοηθούν τον διαχωρισμό τριών παραμέτρων του IQ: το λεκτικό, το πρακτικό και ένα γενικό πηλίκο, το οποίο συμπεριλαμβάνει την απόδοση του εξεταζόμενου στις δύο προηγούμενες παραμέτρους (Wicks-Nelson, 1988, βλ. Χατζηχρήστου, 2004). Ωστόσο, ο γενικός δείκτης δεν αντιπροσωπεύει την γενική εικόνα του νοητικού δυναμικού όταν παρατηρείται μεγάλη απόκλιση μεταξύ του λεκτικού και πρακτικού πηλίκου. Οι κλίμακες Wechsler περιλαμβάνουν 13 υποκλίμακες, οι οποίες αναλυτικά είναι οι ακόλουθες:

Λεκτικές κλίμακες είναι: α) οι Πληροφορίες, οι οποίες είναι προφορικές απαντήσεις σε 30 ερωτήσεις γενικών γνώσεων, β) οι Ομοιότητες, που αφορούν τον εντοπισμό 19 ομοιοτήτων μεταξύ δύο λέξεων (αντικείμενα ή έννοιες), γ) η Αριθμητική, η οποία περιλαμβάνει τη νοερή λύση 24 αριθμητικών προβλημάτων μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό όριο, δ) το Λεξιλόγιο, κατά το οποίο ο εξεταζόμενος δίνει 30 προφορικούς ορισμούς λέξεων, ε) η Κατανόηση, που ζητείται η ανεύρεση λύσεων ή εξηγήσεων σε 18 ερωτήσεις με θέματα σχετικά με την καθημερινή ζωή και στ) η Μνήμη αριθμών, στην οποία επαναλαμβάνονται 15 ζεύγη με ακολουθίες αριθμών με την ίδια, αλλά και με την αντίστροφη σειρά από εκείνη με την οποία τις εκφωνεί ο εξεταστής.

Επιπρόσθετα, οι πρακτικές κλίμακες αφορούν: α) τη συμπλήρωση εικόνων, στην οποία περιλαμβάνονται 30 εικόνες με στόχο την ανάδειξη του σημαντικού στοιχείου που λείπει, β) την κωδικοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων συμβόλων, τα οποία αντιστοιχούν σε γεωμετρικά σχήματα ή αριθμούς μέσα σε ορισμένο χρονικό όριο, γ) την σειροθέτηση εικόνων, κατά την οποία χορηγούνται 14 ανακατεμένες κάρτες, που πρέπει να τοποθετηθούν στη σωστή σειρά, ώστε να αναπαριστούν μια ιστορία εντός ενός χρονικού ορίου, δ) τα σχέδια με κύβους, τα οποία είναι αναπαραστάσεις 12 σχεδίων με κύβους μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο, ε) την συναρμολόγηση αντικειμένων, η οποία αφορά τη συναρμολόγηση 5 παζλ με εικόνες αντικειμένων εντός χρονικού ορίου, στ) τα σύμβολα, τα οποία έχουν στόχο τον

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

εντοπισμό ομοιοτήτων σε σχήματα μεταξύ σε δύο ομάδων σχημάτων εντός ενός χρονικού ορίου και ζ) τους λαβύρινθους, κατά τους οποίους επιδιώκεται ο σχεδιασμός μιας γραμμής από το κέντρο 10 λαβύρινθων προς την έξοδο μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό όριο (Χατζηχρήστου, 2004).

1.2.3. Προοδευτικές μήτρες Raven

Η κλίμακα αυτή αποτελεί μια καινοτομία, καθώς δεν περιλαμβάνει λεκτικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, ο δημιουργός της, ο Βρετανός ψυχολόγος J. C. Raven κατασκεύασε, το 1938, τις προοδευτικές μήτρες Raven's Progressive Matrices. Η κλίμακα Raven είναι ευρέως διαδεδομένη και διεθνώς αποδεκτή, ενώ χρησιμοποιείται και από ερευνητές στην Ελλάδα. Η Raven διακρίνεται σε τεστ τριών κατηγοριών, το Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 1947a) για παιδιά 5 έως 11 ετών, το Standard Progressive Matrices (SPM, Raven, 1947b) για τις υπόλοιπες ηλικίες και το Advanced Progressive Matrices (APM, Raven, 1958), το οποίο είναι προορισμένο για άτομα με υψηλό νοητικό επίπεδο (Raven, 1986).

Αναλυτικότερα, το SPM αποτελείται από 60 ερωτήματα, ενώ το CPM από 36 ερωτήματα, τα οποία δυσκολεύουν κατά τη διάρκεια της επίλυσης. Όσον αφορά το CPM, το παιδί στις πρώτες ερωτήσεις παρατηρεί ένα σχήμα-πρότυπο, του οποίου λείπει ένα τμήμα, και καλείται να το εντοπίσει μεταξύ πολλών επιλογών. Στις επόμενες ερωτήσεις, οι οποίες σταδιακά δυσκολεύουν, υπάρχουν σειρές σχημάτων (2x2 και στη συνέχεια 3x3), τα οποία συνδέονται μεταξύ τους οριζόντια και κάθετα με κάποια επαγωγική λογική σχέση. Το παιδί καλείται να ανακαλύψει τη σχέση αυτή και να επιλέξει μεταξύ πολλών επιλογών, το ζητούμενο σχήμα που συμπληρώνει την αλληλουχία με τον κατάλληλο τρόπο (Raven et al., 1983. Raven, 1986).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2. «Πολλαπλή» Νοημοσύνη: η θεωρία του H.Gardner

Η θεωρία του Heward Gardner (1983) θεμελίωσε την εννοιολόγηση της πολλαπλότητας της νοημοσύνης και υποστήριξε ότι «η νοημοσύνη δεν έχει ενιαία διάσταση», αλλά υπάρχουν διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης σε κάθε άτομο. Αυτή η θεωρία έχει ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση ότι η ικανότητα κάποιων ατόμων είναι μεγαλύτερη σε ένα τομέα και λιγότερη σε κάποιον άλλο, καθώς και ότι πολλά άτομα έχουν «νοητικές δυνάμεις», οι οποίες δεν αντανακλώνται σε υψηλά σκορ των τεστ νοημοσύνης. Πιο αναλυτικά, ο Gardner θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι «η γνώση που περιγράφεται καλύτερα ως μια ομάδα από ικανότητες, ταλέντα ή νοητικές ικανότητες», γι' αυτό εντοπίζει είδη της νοημοσύνης και όχι παράγοντες και νοητικές ικανότητες, που σχετίζονται με την ανθρώπινη σκέψη (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999), λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψη τις ετερογενείς διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού (Gardner, 1983, σ. 326). Κάθε άτομο τις έχει αυτές τις δεξιότητες, αλλά διαφέρει ο βαθμός της εκάστοτε δεξιότητας και στον τρόπο που αυτές συνδυάζονται (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Αν και βασίζεται στις παραδοχές άλλων θεωριών, η εννοιολογική σύλληψη της θεωρίας του είναι πρωτοποριακή και έχει επηρεάσει σημαντικά την εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner διαχώρισε την νοημοσύνη σε επτά είδη, αρχικά, τα οποία είναι αυτόνομα, έχοντας το καθένα ξεχωριστή βιολογική καταβολή στον εγκέφαλο. Τα επτά είδη νοημοσύνης σύμφωνα τον Gardner είναι: α) η γλωσσική νοημοσύνη, β) η λογικομαθηματική νοημοσύνη, γ) η μουσική νοημοσύνη, δ) η χωρική νοημοσύνη, ε) η σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη, στ) η διαπροσωπική νοημοσύνη και ζ) η ενδοπροσωπική (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Οι νοημοσύνες αυτές περιλαμβάνουν δυνατότητες, τις οποίες έχουν εγγενώς όλοι οι άνθρωποι. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η κληρονομικότητα, η ανάπτυξη και η ανατροφή, το πολιτισμικό περιβάλλον, η προσχολική εκπαίδευση και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι αλληλοδρούν. Βέβαια, αναμένεται ότι αν δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες κατά την ανάπτυξή τους, όλα τα άτομα θα αναπτύξουν όλους τους τύπους νοημοσύνης σε κάποιο βαθμό. Παράλληλα, τονίζεται ότι κάθε ένα είδος έχει τη δική του αναπτυξιακή εξέλιξη και αναφύεται σε διάφορες χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999 & Campbell κ.ά, 1996, σ. XVII).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σύμφωνα με την θεωρία του Gardner, ο κάθε τύπος νοημοσύνης αποτελείται από διάφορες «υπονοημοσύνες». Αναλυτικότερα, «κάθε νοημοσύνη διαθέτει έναν πυρήνα, με ποικίλα συστατικά, στον οποίο ενυπάρχει μια υπολογιστική δυνατότητα ή ένας μηχανισμός επεξεργασίας πληροφοριών, που είναι μοναδική (εγγενώς) και σε αυτή βασίζονται οι πιο πολύπλοκες διεκπεραιώσεις και ενσαρκώσεις της νοημοσύνης αυτής» (Gardner, 1983, σ. 278). Ο μηχανισμός επεξεργασίας των πληροφοριών είναι ευαίσθητος σε συγκεκριμένα περιεχόμενα πληροφοριών, εννοώντας πως όταν παρουσιάζονται συγκεκριμένες πληροφορίες, πυροδοτούνται διάφοροι μηχανισμοί στο νευρικό σύστημα για να υλοποιήσουν τις λειτουργίες αυτές, που αφορούν τον συγκεκριμένο τύπο της πληροφορίας. Χάρη στην επαναλαμβανόμενη χρήση, επεξεργασία και αλληλόδραση αυτών των υπολογιστικών μηχανισμών εμφανίζονται οι τύποι γνώσης και συμπεριφοράς. Κάθε τύπος νοημοσύνης «έχει δικούς του διαρθρωτικούς μηχανισμούς και ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε τύπος εκτελεί τις διαρθρωτικές του λειτουργίες, αντανακλά τις δικές του αρχές και διόδους εξωτερίκευσης» (Gazzaniga, 1996).

2.1. Οι τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης

Η Λογικομαθηματική Νοημοσύνη (ΛΜ) αποτελεί τον τύπο νοημοσύνης, που ικανοποιεί την «επίλυση προβλήματος», ενώ κατέχει παραδοσιακά πρωταρχικό ρόλο στην εννοιολόγηση της νοημοσύνης, καθώς μαζί με την γλωσσική, συγκροτούν τους βασικούς πυλώνες των ψυχομετρικών τεστ νοημοσύνης. Βέβαια, ο Gardner δέχεται ότι η «λογικομαθηματική δεξιότητα δεν είναι ανώτερη, ούτε επικαλύπτει τις άλλες» (σ. 167). Αντιθέτως, υπάρχουν συνεργατικές αλληλοδράσεις με άλλες νοημοσύνες σε δραστηριότητες όπως το σκάκι, η μηχανική, η αρχιτεκτονική, η μουσική και η ποίηση. Η αναπτυξιακή της πορεία έχει ερευνηθεί από τον J. Piaget, ο οποίος χρησιμοποιεί τη ΛΜ σκέψη σαν «γέφυρα για να συνθέσει όλη τη νόηση», ενώ τα στάδια ανάπτυξης της θεωρίας του μοιάζουν με «νοητικά κύματα που απλώνουν ταυτόχρονα τη γνώση σ' όλους τους τομείς της νόησης» (σ. 134). Γενικότερα, τα άτομα με Λογικομαθηματική νοημοσύνη, «διαθέτουν ικανότητα ταξινόμησης και αναταξινόμησης, επαλληλίας και επίτευξης πολύπλοκων λογικών διαδικασιών» και γι' αυτό συνήθως γίνονται επιστήμονες, μηχανικοί, εφευρέτες (Gardner, 1983, σ. 129).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Η Γλωσσική Νοημοσύνη (ΓΛ) είναι «η διανοητική ικανότητα, που είναι διαδεδομένη και κοινή στο ανθρώπινο είδος» (Gardner, 1983, σ. 78) και εμφανίζεται όταν το άτομο σκέφτεται και λύνει λεκτικά προβλήματα με τη βοήθεια των λειτουργιών της γλώσσας, όπως: η φωνολογία, η σύνταξη, η σημειωτική και η πραγματολογία. Τα άτομα με ΓΛ νοημοσύνη παρουσιάζουν ευαισθησία στους ήχους, τους ρυθμούς, τη σημασία και τη σειρά των λέξεων και διακρίνονται από την ικανότητα τους να εφαρμόζουν γραμματικούς κανόνες, καθώς και από την ικανότητα αναγνώρισης της επίτευξης ή όχι της επικοινωνίας. Η αναπτυξιακή της πορεία είναι ανοδική και σταθερή σ' όλους τους πολιτισμούς, αν και διαφέρουν τα είδη των πρώτων λέξεων των παιδιών ή η ταχύτητα και η δεξιοτεχνία κατάκτησης της γλώσσας (Gardner, 1983, σ. 81). Όπως ισχυρίζεται και ο Chomsky (1975) «η δυνατότητα της γλωσσικής ανάπτυξης είναι έμφυτη γνώση εξαιτίας ενός εγκεφαλικού μηχανισμού υπεύθυνου για τη γλώσσα», τον οποίο το άτομο έχει από την γέννησή του (Καραπέτσας, 1988, σ. 22).

Τα άτομα με Χωρική Νοημοσύνη (ΧΝ) διαθέτουν την «ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις του περιβάλλοντος με ακρίβεια, να τις θυμούνται, να τις τροποποιούν, να τις μετασχηματίζουν και να τις επαναδημιουργούν, να διαχειρίζονται το χώρο και να κατανοούν την ισορροπία» και γι' αυτό μπορούν να γίνουν αρχιτέκτονες, μηχανικοί, σχεδιαστές ρούχων, καλλιτέχνες, γλύπτες, διακοσμητές, πλοηγοί (Gardner, 1983, σ 173). Επιπλέον, η ανάπτυξή της έχει μελετηθεί από τον Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι στο τέλος του «αισθητηριοκινητικού σταδίου» τα παιδιά μπορούν να διαμορφώνουν «νοητικές εικόνες», οι οποίες παραμένουν στατικές μέχρι την εφηβεία, όπου τότε μπορεί να κατανοήσει τη γεωμετρία, «συσχετίζοντας τον κόσμο των εικόνων μορφής και να συλλογιστεί για τις περιπλοκές των διαφόρων ειδών του μετασχηματισμού» (Gardner, 1983, σ. 178-180).

Τα άτομα με Κιναισθητική Νοημοσύνη είναι ικανά να ασκούν μικρό ή μεγάλο έλεγχο στους μύες, να ελέγχουν το σώμα τους και να χειρίζονται αντικείμενα. Αναλυτικότερα, αυτός ο τύπος νοημοσύνης, αφορά δυο κύριες ικανότητες: α) τον έλεγχο των κινήσεων του σώματος και β) την ικανότητα χειρισμού αντικειμένων «με έναν επιδέξιο και εκλεπτυσμένο τρόπο». Τα «στοιχεία του πυρήνα» της νοημοσύνης αυτής, είναι ικανά να λειτουργούν σε συνεργασία με άλλους τύπους νοημοσύνης ή να είναι αυτόνομα (Gardner, 1983, σ. 207).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Τα άτομα με Μουσική Νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Gardner, αντιλαμβάνονται τον ρυθμό, τον τόνο και το χρώμα της φωνής και διαθέτουν την ικανότητα να εκτελούν και να συνθέτουν. Επίσης, έχουν ανεπτυγμένο το δεξιό ημισφαίριο, αλλά και μια περιοχή κοντά στο ακουστικό κέντρο (Κυπριωτάκης, 1986, σ. 21). Η ΜΝ εμφανίζεται νωρίτερα από τις άλλες (Campbell κ.ά, 1996) και μάλιστα από τη βρεφική ηλικία (2-4 μηνών), γεγονός που αποδεικνύουν οι μουσικές ιδιοφυΐες (Μότσαρτ). Υπάρχουν ενδείξεις, ότι είναι κληρονομική, καθώς σε κάποια άτομα εμφανίζεται διαισθητικά η ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν μελωδίες, ενώ με μουσική εκπαίδευση αποκτούν γρήγορα μουσικές δεξιότητες. Όμως, υπάρχουν και μη γενετικοί παράγοντες (περιβάλλον, εκπαίδευση), που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ή μη της μουσικής νοημοσύνης (Gardner, 1983, σ. 112-113), καθώς «η εμφάνιση ενός ταλέντου, δεν εγγυάται την εξέλιξή του» (Sternberg, 1999).

Η Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (ΕΠ) απαιτεί τη συνεργασία άλλων τύπων και αναφέρεται στην αναγνώριση, την διάκριση και συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και την αξιοποίησής τους. Με αυτή είναι εφικτό να κατανοήσει κανείς και να οικοδομήσει τη γνώση για τον εαυτό του (σ. 143). Ωστόσο, βλάβη ή τραυματισμός στην ανώτερη περιοχή των μετωπιαίων λοβών μπορεί να προκαλέσει απάθεια, ενώ στην κατώτερη περιοχή είναι πιθανό να προκαλέσει υπερδραστηριότητα (Gardner, 1999). Τέλος, η Διαπροσωπική Νοημοσύνη (ΔΠ) αφορά την ικανότητα, που επιτρέπει στο άτομο «να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στις διαθέσεις των άλλων, την ιδιοσυγκρασία τους, τα κίνητρα και τις επιδιώξεις τους», ενώ η ύπαρξή της δεν προϋποθέτει γλωσσική ικανότητα. Δυο είναι οι παράγοντες, που η στέρησή τους αναχαιτίζει την ανάπτυξή της και είναι α) η στενή έλξη προς τη μητέρα και β) η κοινωνική αλληλεπίδραση. Γενικά, η ικανότητα αυτή χαρακτηρίζει τους δασκάλους, τους ηγέτες (πολιτικούς και θρησκευτικούς), τους ψυχολόγους, τους συμβούλους, τους θεραπευτές, τους ιερείς κ.ά. (Gardner, 1999, σ. 43).

2.2. Μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας

Η θεωρία του Gardner άρχισε να εφαρμόζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε σχολεία των ΗΠΑ, συνδυάζοντας τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης (ΠΤΝ) κάθε μαθητή και καλλιεργώντας τη βαθύτερη κατανόηση των γνώσεων. Στόχος αυτού

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

του σχολείου οφείλει να είναι η βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου, καθώς η «κάλυψη της μεγάλης ποσότητας της διδακτέας ύλης οδηγεί στην επιφανειακή και επιπόλαια γνώση» (σ. 191). Για το λόγο αυτό, ο Gardner στη θεωρία του δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένα βιβλία, προγράμματα, υλικά και δραστηριότητες, αλλά, αντιθέτως, χτίζει «πυρήνες γνώσης» για γενικές έννοιες, όπως η «δημοκρατία», η «εξέλιξη», που συντροφεύουν τα άτομο στην πραγματική ζωή και τον εντάσσουν «στον κόσμο των επαγγελμάτων» (Gardner, 1993, σ. 192).

Στα σχολεία ΠΤΝ κυριαρχούν δύο μοντέλα: α) η μουσειακή εκπαίδευση, που στηρίζεται στην έμπρακτη και χειρωνακτική εμπειρία, εναρμονίζοντας τη μάθηση με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής και β) η «μαθητεία», που επιτρέπει στους μαθητές να συμβουλεύονται και να επιβλέπονται από έμπειρους επαγγελματίες. Βέβαια, κάτι τέτοιο είναι εφικτό και στο παραδοσιακό σχολείο με την ένταξη της μεθόδου Project στην διδασκαλία. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο ίδιος ο Gardner, το παραδοσιακό σχολείο μπορεί να μετεξελιχθεί σε σχολείο ΠΤΝ, εφόσον γίνουν προσαρμογές στους τρόπους διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, στο διδακτικό υλικό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παροχή δεξιοτήτων και εμπειριών της ζωής, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ανάμειξη της κοινότητας (Gardner, 1993).

Ο Gardner (1999) σκιαγραφεί στρατηγικές για τη δημιουργία ενός «περιβάλλοντος» των ΠΤΝ, ξεκινώντας από την ενημέρωση των ενδιαφερομένων για τη θεωρία, αλλά και τις πρακτικές των ΠΤΝ και τη διαμόρφωση ομάδων μελέτης για διερεύνηση νέων ιδεών σε συνδυασμό με επισκέψεις σε ιδρύματα, όπου εφαρμόζονται ιδέες των ΠΤΝ. Ακόμα, θεωρεί απαραίτητες τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, τη συμμετοχή σε ημερίδες και σεμινάρια για την προώθηση των ΠΤΝ, την οργάνωση τηλεδιασκέψεων με πληροφορίες για τη διερεύνηση της θεωρίας των ΠΤΝ, τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων σχετικών με τους ΠΤΝ. Παράλληλα, υποστηρίζει πως πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, να είναι συμβατές οι «συζεύξεις» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να επιτρέπεται για αρκετά χρόνια η παραμονή του εκπαιδευτικού στην ίδια τάξη και να υποβοηθούνται οι νεότεροι από τους παλιότερους μαθητές (Gardner, 1999, σ. 153).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στον χώρο της Ψυχολογίας η συναισθηματική νοημοσύνη έκανε την εμφάνισή της ταυτόχρονα με τη γενική νοημοσύνη. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους ερευνητές (π.χ. Piaget, 1950. Wechsler, 1958), η νοημοσύνη δεν αφορά μόνο γνωστικές ικανότητες, αλλά περιλαμβάνει την έκφραση και την διαχείριση των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan, & Bajar 2001. Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000. Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Για το λόγο αυτό, η γενική νοημοσύνη έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές, καθώς δεν μπορεί να προβλέψει όλες τις σημαντικές παραμέτρους της πορείας που ακολουθεί το άτομο σε διάφορους τομείς της ζωής του, από την επαγγελματική σταδιοδρομία έως την ερωτική του ζωή (Bar-On, 1997a. Cooper & Sawaf, 1997). Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να προβλέψει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου (Elias & Weissberg, 2000. Fisher & Ashkanasy, 2000). Για παράδειγμα, ο Gardner (1983) υποστηρίζει ότι ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει μόνο κατά το 20% στη δυνατότητα πρόβλεψης της επιτυχίας του ατόμου στη ζωή, ενώ, σύμφωνα με τον Goleman (1995) και οι πιο ευφυείς άνθρωποι μπορεί να χειρίζονται ανεπιτυχώς και άστοχα την προσωπική τους ζωή, κυριευμένοι από πάθη και παρορμήσεις. Έτσι, κατανοούμε την σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στη ζωή ενός ατόμου και στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσής της.

3.1. Ο ορισμός της έννοιας

Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, όπως υποστηρίζει ο Daniel Goleman, νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει». Παράλληλα, είναι «η ικανότητα να αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Αντωνίου, 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους Petrides & Furnham (2000b) χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, αναγνωρίζοντάς την ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, αλλά και ως επεξεργασία πληροφοριών. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις προδιαθέσεις της συμπεριφοράς και στις προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς, που παραμένουν σχετικά σταθερά κάτω από διαφορετικές συνθήκες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η διεκδικητικότητα, η απαισιοδοξία κ.ά. Αντιθέτως, η δεύτερη αναφέρεται σε ικανότητες, και πιο συγκεκριμένα στις πραγματικές ικανότητες του ατόμου, όπως είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει, να εκδηλώνει και να κατονομάζει συναισθήματα (Petrides & Furnham, 2001).

Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που κατέχει το άτομο και του επιτρέπουν να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις τις δικές του και των άλλων. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια νοητική ικανότητα, από όπου προκύπτει η λέξη νοημοσύνη, και αφορά πληροφορίες συναισθηματικού περιεχομένου, γι' αυτό και ονομάζεται συναισθηματική (Πλατσίδου, 2010). Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Πλατσίδου, 2004) θεωρούν ότι δεν συνιστά μια νέα θεωρητική κατασκευή, αλλά μάλλον μια αναδιατύπωση θεωρητικών απόψεων, που έχουν εκφραστεί ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι οποίες πλέον τεκμηριώνονται από εμπειρικά δεδομένα. Πράγματι, ο Thorndike (1920) εισήγαγε από τότε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και την όρισε ως «την ικανότητα που έχει κάποιος να καταλαβαίνει τα άτομα και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις».

Αν και η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε γνωστή από τον Goleman, η σύγχρονη επιστημονική έννοιά της δόθηκε με τον ορισμό των Mayer και Salovey (1993), οι οποίοι εισήγαγαν το πρώτο ιεραρχικό μοντέλο της έννοιας το 1990 (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), το οποίο στη συνέχεια τροποποίησαν (Mayer & Salovey, 1997). Σύμφωνα με αυτούς, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σελ. 433). Επιπλέον, η δεύτερη εκδοχή του μοντέλου προσδιόρισε τέσσερις συνδεδεμένες μεταξύ τους ικανότητες: την αντίληψη, τη χρήση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997. Salovey & Grewal, 2005).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Παράλληλα, ο Bar-On (1997a) την όρισε ως «μια σειρά από αλληλένδετες μη γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χειρίζεται συναισθήματα, να επιλύει προβλήματα προσωπικής και διαπροσωπικής φύσης και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις». Αργότερα, οι Mayer, Caruso και Salovey (1999) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα σύνολο συσχετισμένων ικανοτήτων, που επιτρέπει στα άτομα να επεξεργάζονται πληροφορίες με συναισθηματική αξία αποτελεσματικά και με ακρίβεια» (Salovey & Grewal, 2005). Ακόμα, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η έννοια της γνωστικής νοημοσύνης πρέπει να επεκταθεί ενσωματώνοντας και την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ορίζοντας την ως την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, σημειώνοντας ότι πρόκειται για ένα ατομικό χαρακτηριστικό (Mayer & Salovey, 1997). Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε διαφορετική έννοια από τις γνωστικές έννοιες και τις προσδιορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας και εξίσου σημαντική ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης της έκβασης ποικίλων συμπεριφορών στη ζωή του ατόμου (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Συμπερασματικά, έως σήμερα, δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους (Ciarrochi et al., 2001). Η έλλειψη ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συγχέεται και ταυτίζεται είτε με διαστάσεις της προσωπικότητας είτε με τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004). Πάντως, αν και οι ορισμοί της ΣΝ ποικίλουν, τείνουν μάλλον να αλληλοσυμπληρώνονται, παρά να έρχονται σε αντίθεση. Σε γενικές γραμμές τα ποικίλα μέσα μέτρησης καλύπτουν, λίγο ή πολύ, τέσσερις περιοχές: αντίληψη-αναγνώριση, διαχείριση, κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων (Ciarrochi et al., 2001).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3.2. Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης υιοθετούν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για να προσδιορίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενό της, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα, τα οποία δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες όψεις της (Πλατσίδου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ανάλογα με το πού εστιάζονται, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες: α) Μοντέλα ικανότητας, όπως των Mayer, Salovey και Caruso, τα οποία υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες», β) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα, όπως του Bar-On, τα οποία θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί «έναν συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις» και γ) Μοντέλα επίδοσης, όπως του Goleman, τα οποία βασίζονται στον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και προσπαθούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοσή του (Πλατσίδου, 2010).

Το επικρατέστερο μοντέλο ικανότητας έχει προταθεί από τον Mayer και τους συνεργάτες του (Mayer, Caruso & Salovey, 1999), το οποίο προσδιορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών που αφορούν σε συναισθήματα και χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης και της συμπεριφοράς» (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν τέσσερις κλάδοι που περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες: α) αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, που αποτελεί τον πρώτο κλάδο και αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των άλλων, β) αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στο τρόπο σκέψης, που περιλαμβάνει την ικανότητα χρήσης των κατάλληλων συναισθημάτων, ώστε να μπορεί κανείς να σκέφτεται με βάση αυτά, γ) κατανόηση των συναισθημάτων, που περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δ) διαχείριση των συναισθημάτων, που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

και των άλλων ανθρώπων με σκοπό την αντιμετώπιση των αρνητικών, κυρίως, συναισθημάτων.

Είναι γεγονός πως τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα και οι εισηγητές τους έχουν διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, το μοντέλο του Mayer και των συνεργατών του αποσκοπεί στο να αποδείξει την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα μιας νέας μορφής νοημοσύνης, ενώ το μοντέλο του Goleman εστιάζεται κυρίως στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, που είναι δυνατόν να συντελέσουν αποφασιστικά στην αύξηση της εργασιακής απόδοσης. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους. Αντίθετα, τα διάφορα μοντέλα μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Έτσι, «συνολικά ιδωμένες οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προσδιορίσουν πολλές και διαφορετικές πλευρές αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής» (Πλατσίδου, 2010).

3.3. Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όσον αφορά τους τρόπους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ταξινόμηση των ψυχομετρικών εργαλείων, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο τους, γίνεται σε δύο γενικές κατηγορίες: στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων και στις αυτο-αναφορές. Αρχικά, στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων η συναισθηματική νοημοσύνη μετριέται ως μια γνωστική ικανότητα και ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει σε προβλήματα και ερωτήσεις που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο. Κάθε πρόβλημα ή ερώτηση έχει μόνο μια σωστή απάντηση και το σύνολο των βαθμών, που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος, αποτελεί τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του. Ένα από τα ποιο γνωστά εργαλεία αυτής της κατηγορίας είναι το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Caruso και Salovey (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Αντίθετα, η μέτρηση με τη μέθοδο των αυτό-αναφορών γίνεται με ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία έχουν τη μορφή ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει έναν αριθμό δηλώσεων που αφορούν ικανότητες, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης, στα οποία ο ερωτώμενος καλείται να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο συμφωνεί με κάθε δήλωση. Εργαλεία που μετρούν με αυτό τον τρόπο τη ΣΝ είναι το Ερωτηματολόγιο

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Συναισθηματικού Δείκτη (Bar-On & Parker, 2000) και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας (Petrides, 2001).

3.3.1. Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι Mayer et al. (1999) προσπάθησαν να κατασκευάσουν ερωτήσεις με σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αξιολογώντας τις «πραγματικές» ικανότητες του ατόμου (Petrides & Furnham, 2001). Οι εισηγητές του μοντέλου πρότειναν τέσσερις διαστάσεις ικανοτήτων που αφορούν συναισθήματα και συστήνουν τέσσερις κλάδους, οι οποίοι αλληλεξαρτώνται. Οι κύριες ψυχολογικές διαδικασίες είναι τοποθετημένες στη βάση, ενώ οι σύνθετες ικανότητες, που αφορούν την προσωπική αυτοδιαχείριση και την επίτευξη στόχων βρίσκονται στην κορυφή. Οι ικανότητες που περιλαμβάνει κάθε κλάδος εξελίσσονται με την εμπειρία και την ηλικία. Ο πρώτος κλάδος περιλαμβάνει την αντίληψη, την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων, ο δεύτερος κλάδος τη διευκόλυνση της σκέψης μέσω των συναισθημάτων. Οι δύο αυτοί κλάδοι ανήκουν στην περιοχή της «Βιωματικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης», καθώς αφορούν την άμεση εμπειρία του ατόμου με τον κόσμο και την επεξεργασία καίριων συναισθηματικών πληροφοριών του περιβάλλοντος (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Ο τρίτος κλάδος αφορά την κατανόηση και την ανάλυση των συναισθημάτων, καθώς και την εφαρμογή της Συναισθηματικής Γνώσης, ενώ ο τέταρτος σχετίζεται με την ρύθμιση των Συναισθημάτων για την Προαγωγή της Συναισθηματικής και Νοητικής Ανάπτυξης. Οι δύο τελευταίοι κλάδοι ανήκουν στη λεγόμενη «Στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη», μιας και προϋποθέτουν πιο σύνθετες διαδικασίες αξιοποίησης της συναισθηματικής πληροφορίας που λαμβάνει το άτομο (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Οι άνθρωποι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναμένεται να διέρχονται πιο γρήγορα τις ικανότητες του κάθε κλάδου και να αποκτούν τις περισσότερες από αυτές (Mayer & Salovey, 1997).

Οι εισηγητές του μοντέλου κατέληξαν σε ένα τεστ, το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test, το MSCEIT: YV για παιδιά 10-17 ετών και το MSCEIT για άτομα άνω των 17 ετών (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000. Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Το MSCEIT περιλαμβάνει οκτώ εργασίες, οι οποίες χωρίζονται σε

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τέσσερις κατηγορίες, αντιστοιχώντας στους τέσσερις κλάδους ικανοτήτων και τη μέθοδο της βαθμολόγησης των λύσεων από ειδικούς (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004β). Η επεξεργασία των δεδομένων οδηγεί σε βαθμολογία έξι περιοχών: α) έναν γενικό δείκτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, β) βαθμολογία της Βιωματικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της Στρατηγικής συναισθηματικής νοημοσύνης και γ) τέσσερις ακόμα βαθμολογίες, μία για κάθε κλάδο ξεχωριστά (Stys & Brown, 2004).

3.3.2. Αυτο-αναφορές

Η μέθοδος των αυτο-αναφορών είναι αντικειμενική μέτρηση, δηλαδή η μέτρηση με τη χρήση έργων που εξετάζουν την επίδοση βάσει αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης (Πλατσίδου, 2010. Petrides & Furnham, 2001. Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004a). Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται με σταθμισμένους καταλόγων αυτο-αναφορών, που μετρούν την τυπική συμπεριφορά και αφορούν μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η απαισιοδοξία και η παρορμητικότητα (Bar-On, 1997a. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Πιο συγκεκριμένα, οι Schutte et al. (1998) κατασκεύασαν μια κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία μετράει μια «ομοιογενή κατασκευή της συναισθηματικής νοημοσύνης». Βέβαια, μια μέτρηση με τη χρήση αυτο-αναφορών θα προσδώσει διαφορετικές ιδιότητες στη συναισθηματική νοημοσύνη και θα οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Ακόμα, η έρευνα των Petrides και Furnham (2000b) έδειξε ότι τέσσερις παράγοντες, που ερμηνεύουν μόνο το 40,4% της διακύμανσης είναι οι: α) αισιοδοξία/ρύθμιση της διάθεσης (optimism/mood regulation), β) αντίληψη των συναισθημάτων (appraisal of emotions), γ) κοινωνικές δεξιότητες (social skills) και δ) χρησιμοποίηση των συναισθημάτων (utilization of emotions). Τέλος, ο Bar-On (1997a) ισχυρίστηκε ότι η ΣΝ μπορεί να μετρηθεί με ένα δείκτη αντίστοιχο με αυτόν της γνωστικής νοημοσύνης, δημιουργώντας το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικού Δείκτη. Είναι ένα από τα έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία αυτό-αναφοράς και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μέτρησης της ΣΝ, ενώ αξιολογεί χαρακτηριστικά όπως η συναισθηματική συνειδητοποίηση, η διεκδικητικότητα, η αυτοπραγμάτωση, η ανεξαρτησία, η επίλυση προβλημάτων, η ευελιξία, η ευτυχία και η αισιοδοξία (Bar-On & Parker, 2000).

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΧΑΜΙΔΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Εισαγωγή

Τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια κατηγορία με ιδιαίτερες ικανότητες, αλλά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις. Κάποιοι από αυτούς έχουν ειδικά ταλέντα, αλλά σπάνια τα ταλέντα αυτά ταιριάζουν με τα στερεότυπα που τα περισσότερα άτομα έχουν για τη χαρισματικότητα. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην ξεχωρίζουν στα γνωστικά αντικείμενα, αλλά μπορεί να έχουν ιδιαίτερες ικανότητες σε τομείς όπως η μουσική, ο χορός, η τέχνη, γεγονός που δυσκολεύει την ανίχνευσή τους. Τα χαρισματικά άτομα εντοπίζονται και στα δύο φύλα, σε όλες τις πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες, ακόμα και στις ομάδες ατόμων με αναπηρίες (Heward, 2011).

Βέβαια, οι έννοιες ευφυΐα, χαρισματικότητα και ταλέντο δεν είναι ταυτόσημες. Ο Spearman όρισε την ευφυΐα (intelligence) ως μια γενική διανοητική ικανότητα και, επομένως, αυτό που καθιστά ευφυές ένα παιδί είναι ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης του (πάνω από 140). Αντίθετα, ταλαντούχο παιδί χαρακτηρίζεται αυτό που έχει εξαιρετικές ικανότητες σε έναν ειδικό τομέα της επιστήμης ή της τέχνης, ενώ το χαρισματικό σε πολλούς γνωστικούς τομείς ταυτόχρονα (Heward, 2011).

Πιο αναλυτικά, με την έννοια της χαρισματικότητας νοείται συνήθως η εκ γενετής υπεροχή (Νικολόπουλος, 2018), καθώς η ευφυΐα και το ταλέντο συνδέονται με τη φυσιολογία του εγκεφάλου, όπως η ανατομία, η δομή, το βάρος και ο όγκος του, τις χημικές ουσίες του εγκεφάλου, καθώς και με ψυχολογικούς μηχανισμούς που αφορούν την ισχυρή μνήμη, την ανώτερη αντιληπτικότητα, την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών και την υψηλή νοημοσύνη. Όμως, η φύση των δυνάμεων των χαρισματικών παιδιών μπορεί να αποδοθεί όχι μόνο σε βιολογικούς παράγοντες, που δικαιολογούν τη διανοητική και δημιουργική υπεροχή, αλλά και στη μάθηση, στην ενασχόληση, στην επίδραση του περιβάλλοντος (Φουστάνα & Παπαδάτος, 2010).

Ωστόσο, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάποιος ακριβής και ευρέως αποδεκτός ορισμός για την έννοια της χαρισματικότητας, καθώς και αυτοί αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Συνήθως, όταν μιλάμε για χαρισματικά άτομα αναφερόμαστε σε άτομα με υψηλή νοημοσύνη και αντίληψη σε συνδυασμό με δημιουργική σκέψη και ικανότητα αφοσίωσης στην ενασχόληση με κάποιο έργο. Βέβαια, όπως υποστήριξε ο Vygotsky (2008), για να φτάσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους χρειάζονται τους κατάλληλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Νικολόπουλος, 2018).

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΖΚΑΛΙΔΟΥ

1. Η έννοια της χαρισματικότητας

1.1. Ο ορισμός της έννοιας

Ο όρος «χαρισματικότητα» είναι πολυδιάστατος και όπως καθίσταται σαφές από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει πολλές πτυχές, που δεν μπορούν να καλυφθούν από έναν μόνο ορισμό. Η πληθώρα των ορισμών αυτών έχει δημιουργήσει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν σημεία της πολύπλοκης αυτής έννοιας. Η πρώτη προσέγγιση είναι η πιο συντηρητική και περιγράφει την χαρισματικότητα με ένα βασικό κριτήριο, τη νοημοσύνη, εστιάζοντας περισσότερο στις διανοητικές ικανότητες και ουσιαστικά αποκλείει μαθητές, που παρουσιάζουν κάποιο ταλέντο σε αθλητικές, εικαστικές κ.ά. δραστηριότητες. Αντιθέτως, η δεύτερη προσέγγιση είναι πιο φιλελεύθερη από την πρώτη και περιλαμβάνει ένα ευρύ πλέγμα χαρακτηριστικών, τονίζοντας ότι θα πρέπει να εκτιμάται όχι μόνο ο διανοητικός τομέας, αλλά κάθε προσπάθεια, η οποία ξεπερνά τα όρια σε οποιονδήποτε τομέα. Η τρίτη προσέγγιση μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολύπλευρη, καθώς είναι ο συνδυασμός των άλλων δύο, περικλείοντας στοιχεία της συντηρητικής και της φιλελεύθερης προσέγγισης και συνυπολογίζοντας τον διανοητικό τομέα και τους άλλους τομείς της ζωής του ατόμου (Renzulli, 2002).

Σε γενικές γραμμές, χαρισματικοί μαθητές χαρακτηρίζονται όσοι εμφανίζουν την ικανότητα υψηλής επίδοσης σε ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, οι τέχνες, η ηγετική ικανότητα (Javits, 1988 βλ. Heward, 2011). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) «χαρισματικό άτομο είναι εκείνο, που επιδεικνύει ένα εξαιρετικό επίπεδο επίδοσης σε έναν ή παραπάνω τομείς της έκφρασης, οι οποίοι αφορούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, την ηγετική ικανότητα και ειδικά ταλέντα, όπως η κλίση στα μαθηματικά, τις επιστήμες, τη μουσική κ.ά.» (Delisle & Lewis, 2003 βλ. Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντος, 2018).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της χαρισματικότητας

Για πρώτη φορά το 1869 χρησιμοποιήθηκε ο όρος «χαρισματικότητα» από τον Francis Galton, ο οποίος την περιέγραψε ως ένα εξαιρετικό ταλέντο και τη συνέδεσε με την νοημοσύνη. Στο επίκεντρο της μελέτης του τέθηκε η κληρονομικότητα και το περιβάλλον, θεωρώντας χαρισματικά παιδιά αυτά που μπορούσαν να κληρονομήσουν ένα ταλέντο και να γίνουν χαρισματικοί ενήλικες (Simonton, 2003). Αυτόν τον ορισμό επέκτεινε ο Lewis Terman (1900), καθώς συμπεριέλαβε το υψηλό IQ (>140), τονίζοντας πως είναι σημαντικό συστατικό της χαρισματικότητας, ενώ μερικά χρόνια αργότερα, το 1960, υποστήριξε πως δεν αποτελεί το μοναδικό δείκτη επιτυχίας στην ενήλικη ζωή (Terman, 1943). Βέβαια, για πολλά χρόνια, η κυρίαρχη αντίληψη για την χαρισματικότητα στηριζόταν στη συσχέτισή της με την ευφυΐα και την ψυχική νόσο, καθώς υπήρχε η άποψη πως αποτελεί μια «μορφή γενετικής ανωμαλίας, που έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή συναισθηματική οργάνωση και την αποκλίνουσα ή την δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά» (Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντος, 1998).

Ο Marland (1972) έδωσε τον πρώτο επίσημο ορισμό της χαρισματικότητας, συνεκτιμώντας όλα τα είδη της (όχι μόνο τον υψηλό ΔΝ) και χαρακτηρίζοντας χαρισματικά και ταλαντούχα τα παιδιά που, σύμφωνα με ειδικούς επαγγελματίες, επιδεικνύουν γενικές διανοητικές ικανότητες, συγκεκριμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, δημιουργική και παραγωγική σκέψη, αρχηγικές και ψυχοκινητικές ικανότητες και επιδόσεις σε εικαστικές τέχνες (Heward, 2011). Παράλληλα, η Νομοθετική πράξη του 1978 περί χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών δηλώνει πως είναι τα παιδιά αυτά που «διαθέτουν αποδεδειγμένες ή δυνητικές ικανότητες, δίνουν ενδείξεις δυνατοτήτων υψηλής επίδοσης σε τομείς όπως διανοητική, δημιουργική, ειδική ακαδημαϊκή ή ηγετική ικανότητα ή στις παραστατικές ή τις εικαστικές τέχνες και χρήζουν ως εκ τούτου υπηρεσιών ή δραστηριοτήτων, που δεν παρέχονται κανονικά από το σχολείο» (Slavin, 2006).

Ωστόσο, ο Ogilvie (1973) διαχώρισε τα χαρισματικά και τα ταλαντούχα παιδιά, τοποθετώντας στην πρώτη ομάδα αυτά που διαθέτουν ικανότητες σε όλα τα γνωστικά πεδία και στη δεύτερη αυτά που διαθέτουν ικανότητα σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και «ξεχωρίζουν στο προσχολικό, δημοτικό και γυμνασιακό επίπεδο, διαθέτουν ικανότητες και δυνατότητες υψηλού επιπέδου και διακρίνονται σε πνευματικούς, δημιουργικούς και ακαδημαϊκούς τομείς, σε θεατρικές και οπτικές

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τέχνες». Τον ίδιο διαχωρισμό υποστηρίζει και ο Gagné (1985) και θεωρεί πως «η χαρισματικότητα αφορά την καλλιέργεια έμφυτων ικανοτήτων, που το άτομο εκφράζει αυθόρμητα, χωρίς εκπαίδευση, ενώ το ταλέντο είναι η υπέρτατη δεξιότητα ή τέλεια γνώση, που πηγάζει από την ικανότητα που καλλιεργείται σε έναν τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και αντιστοιχεί σε επίδοση πάνω από το μέσο όρο».

Για τον Renzulli (1978) «η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων: α) άνω του μέσου όρου γενική νοητική ικανότητα, β) υψηλό επίπεδο αφοσίωσης στην επιτέλεση έργου και γ) δημιουργικότητα, ενώ χαρισματικά παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης» (Heward, 2011). Βέβαια, λίγα χρόνια αργότερα, το 1984, ο Renzulli συμπλήρωσε ότι η χαρισματικότητα σχετίζεται και με το κίνητρο το οποίο περιλαμβάνει την ικανότητα, τη δημιουργικότητα και την προσήλωση σε μια ή περισσότερες περιοχές (Renzulli, 1984). Παράλληλα, ο Sternberg (1985) διατύπωσε την τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η χαρισματικότητα προκύπτει όταν ενώνονται τρεις πλευρές της ανθρώπινης νοημοσύνης: η αναλυτική, η συνθετική/ δημιουργική και η πρακτική νοημοσύνη. Όπως υποστηρίζει, χαρισματικά παιδιά θεωρούνται όσα παρουσιάζουν ικανότητες, που αντιστοιχούν σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Sternberg, 2004).

Λίγα χρόνια αργότερα, το Marland Report (1988) χαρακτήρισε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τα παιδιά που «εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, αλλά και σε άλλους τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα κ.ά., για τους οποίους απαιτούνται υπηρεσίες ή δραστηριότητες, που πρέπει να τους δίνονται στα σχολεία, ώστε να υποστηρίζονται πλήρως οι ικανότητές τους» (Delisle & Lewis, 2003). Αυτή την άποψη υπογραμμίζει και ο Heller (1989), οποίος περιγράφει τη χαρισματικότητα ως ατομικό νοητικό δυναμικό, το οποίο δεν είναι βέβαιο ότι θα αναπτυχθεί χωρίς την σωστή καθοδήγηση, ώστε να επιτευχθεί μια εξαιρετική απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι τέχνες κ.λπ.

Το 1992 η Morelock όρισε την χαρισματικότητα ως «ασύγχρονη ανάπτυξη στην οποία γνωστικές ικανότητες και αυξημένη ένταση συνδυάζονται για να

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

δημιουργήσουν εσωτερικές εμπειρίες, ώστε να συνειδητοποιήσει το χαρισματικό παιδί ότι είναι ποιοτικά και ποσοτικά διαφορετικό από τον κανόνα» (Morelock, 1996). Βέβαια, την ίδια χρονιά προτάθηκε η αντικατάσταση του όρου «χαρισματικότητα» με τον όρο εξαιρετικό/ιδιαίτερο ταλέντο από μια ομοσπονδιακή έκθεση με τίτλο «Εθνική Αριστεία: Η περίπτωση της Ανάπτυξης του Ταλέντου στην Αμερική», η οποία την όρισε ως μια ώριμη δύναμη και ικανότητα υψηλής επίδοσης του ατόμου στον νοητικό, δημιουργικό και καλλιτεχνικό τομέα (Heward, 2011). Παρόμοια τοποθέτηση ήταν και αυτή του Tannenbaum, που είχε προηγηθεί το 1986, ο οποίος θεωρεί πως ταλαντούχος είναι αυτός που «συνεισφέρει καθοριστικά στις τέχνες, τα γράμματα, τις επιστήμες και την ευημερία των συνανθρώπων του» (Tannenbaum, 1986).

Στον 21ο αιώνα, οι θεωρίες για την χαρισματικότητα δεν έχουν διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς ακόμα και σήμερα οι γνώμες των ειδικών διίστανται σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας. Για παράδειγμα οι Freeman (2000) και Winstanley (2004) θεωρούν τη χαρισματικότητα ως μια έμφυτη διαίσθηση, ενώ άλλοι σύγχρονοι μελετητές όπως οι Ziegler et al. (2012) τονίζουν την αναπτυξιακή της φύση (Μελέτη, κ.ά., 2017). Ωστόσο, ανεξάρτητα από τον εγγενή ή μη χαρακτήρα της, η χαρισματικότητα, σύμφωνα με γενικές παραδοχές, αφορά ανεπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές ικανότητες, γρήγορη εκμάθηση, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα (Ματσαγγούρας, 2008).

2. Η αντίληψη της χαρισματικότητας ανά τον κόσμο

Καθώς οι ορισμοί της χαρισματικότητας αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, είναι εύλογο να εντοπίζονται διαφορετικές προσεγγίσεις της στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Μια διάσταση της χαρισματικότητας την ορίζει ως γνωστικό επίτευγμα (achievement) και ως υπεροχή σε ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς τομείς. Η άποψη αυτή είναι η πιο διαδεδομένη και έχει υιοθετηθεί από την Αυστρία, τη Γερμανία, την Ιρλανδία, το Χονγκ-Κόνγκ, την Ουγγαρία, την Κορέα, την Ολλανδία, την Πολωνία, την Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Πιο αναλυτικά, στην Κορέα οι μαθητές αξιολογούνται με τεστ που στοχεύουν στην κριτική σκέψη και όχι τόσο στην επίδοση (Ibata-Arens, 2012), ενώ το Ηνωμένο Βασίλειο διακρίνει α) τα «προικισμένα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

(gifted)» παιδιά, τα οποία υπερέχουν σε ακαδημαϊκά-γνωστικά αντικείμενα και β) τα «ταλαντούχα (talented)», που υπερέχουν σε αρχηγικές, καλλιτεχνικές κ.ά. δεξιότητες (Reid & Boettger, 2015). Μια ακόμα διάσταση είναι αυτή που αναγνωρίζει την χαρισματικότητα ως «κλίση» ή χάρισμα (aptitude), με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ινδική κυβέρνηση, η οποία από το 1970 παρέχει υποτροφίες για ταλαντούχα παιδιά, κυρίως με ακαδημαϊκά κριτήρια (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Παράλληλα, μια άλλη προσέγγιση ορίζει την χαρισματικότητα είτε ως φύση (nature) είτε ως ανατροφή (nurture) (Heuser, Wang, Shahid, 2017). Σε αυτή την κατεύθυνση βρίσκονται χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία και οι ΗΠΑ, στις οποίες λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης των χαρισματικών παιδιών, χωρίς όμως να επικρατεί ενιαίος άξονας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλες τις επικράτειες (Freeman, 2002b). Μια τέταρτη διάσταση, όχι τόσο διαδεδομένη, που υποστηρίζεται από τους Μαορί της Ν. Ζηλανδίας, θεωρεί πως η χαρισματικότητα συνδέεται με τη συλλογικότητα ή το «ανήκειν» στην ομάδα, καθώς αυτό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης. Όπως είναι λογικό, αυτές οι τέσσερις διαστάσεις δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά αντίθετα αντιπροσωπεύουν τέσσερα χαρακτηριστικά ή μεταβλητές, τις οποίες ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί ταυτόχρονα να ενσωματώνει (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Βέβαια, πέρα από αυτές τις διαστάσεις υπάρχει ακόμη μια προσέγγιση, η οποία αγνοεί τη χαρισματικότητα. Αυτό γίνεται σκόπιμα για διάφορους λόγους στην εκάστοτε χώρα, της οποίας η πολιτική κατεύθυνση βασίζεται σε υπόδηλους και σιωπηρούς ορισμούς. Για παράδειγμα η νομοθεσία της Φινλανδίας και της Νορβηγίας, δεν αναφέρεται καθόλου στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ακόμα, στην Ιαπωνία η εκπαίδευση αυτών των παιδιών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αφορισμένη, λόγω της πολιτιστικά κληροδοτημένης άποψης ότι η σκληρή δουλειά εξισορροπεί την εγγενή ικανότητα. Τέλος, στην αφρικανική ήπειρο, με εξαίρεση την Νότιο Αφρική, η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συμπερασματικά, για τις χώρες αυτές, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η χαρισματικότητα βασίζεται σε μια ανάλυση πρακτικών και προγραμμάτων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3. Η διαδικασία αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών

Τα προγράμματα εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών σήμερα εξετάζονται και αναπτύσσονται σε μια ενιαία και παγκόσμια βάση παρά τις διαφορές μεταξύ των κρατών. Βέβαια, για πολλά χρόνια το απόλυτο εργαλείο επισήμανσης της χαρισματικότητας ήταν η υψηλή νοημοσύνη, που έδινε το τεστ των Binet & Simon (Stanford-Binet Intelligence Scale). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια εκτός από την «αντικειμενική εκτίμηση», που πραγματοποιείται με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων από δοκιμασίες και τεστ, επικρατεί και η «εκπαιδευτική εκτίμηση», που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, αξιολογώντας την ταχύτητα που μαθαίνει το παιδί, την περιέργειά του για γνώση, τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται στη τάξη, την προσοχή του στις λεπτομέρειες και την πλαστικότητα των κινήσεών του. Αυτό επισημαίνει και η Leta Hollingworth και προσθέτει ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες στρατηγικές για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών (Gross, 1993).

Η ακριβέστερη και καταλληλότερη μέθοδος για τον εντοπισμό των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι η πολυπαραγοντική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει την εφαρμογή δοκιμασιών, οι οποίες ελέγχουν τη νοημοσύνη, τη συμπεριφορά και άλλες ειδικές ικανότητες με ομαδικά και ατομικά τεστ νοημοσύνης, τεστ επίδοσης, ατομικό αρχείο μαθητή, αναφορές εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, αναφορές γονέων, αυτο-αναφορές, αναφορές συνομηλίκων και εξωσχολικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Heward, 2011. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Πιο αναλυτικά, η μέθοδος αυτή περιέχει πολλά κριτήρια και συνδυασμούς «παραδοσιακών» και «μη παραδοσιακών» μεθόδων αναγνώρισης, δίνοντας προσοχή σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ικανότητες (Schwartz, 1997), όπως: α) ενδείξεις γενικής ικανότητας, δηλαδή τα ομαδικά και ατομικά τεστ νοημοσύνης, β) ενδείξεις σχολικών επιδόσεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τεστ δημιουργικότητας και παραγωγικής σκέψης, γ) βαθμολογία δασκάλου, γονέων και συνομηλίκων με βάση διάφορες κλίμακες, ερωτηματολόγια και κοινωνιομετρικά όργανα, δ) ενδείξεις παραγωγικότητας μέσα από γραπτά, όπως εκθέσεις, επιστημονικές εργασίες κ.λπ., ε) ενδείξεις μη γνωστικής συμπεριφοράς με βάση κλίμακες και ερωτηματολόγια, π.χ. αφοσίωση στην εργασία, αυτοκατεύθυνση, περηφάνια για την επιτυχία κ.ά., στ) αυτοβιογραφίες και αυτο-βαθμολογήσεις, ζ)

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

κρίσεις ειδικών για τα διάφορα είδη ταλέντων και για τις επιδόσεις των μαθητών στην υποκριτική, τη μουσική κ.ά. (Passow, 1991, σελ. 4104-4105).

Επιπλέον, οι Sternberg & Zhang (1995) θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει πέντε κριτήρια για να χαρακτηρίσει ένα παιδί χαρισματικό και αυτά είναι η αριστεία, η σπανιότητα, η παραγωγικότητα, η επιδειξιμότητα και η αξία. Αντιθέτως, ο Νικολόπουλος (2018) υποστηρίζει ότι στο Δημοτικό σχολείο είναι εφικτό να ανιχνευθούν οι χαρισματικοί μαθητές μετά από αξιολόγηση α) των ικανοτήτων τους στη μνήμη και ειδικά στη μνήμη εργασίας, β) της τάση τους για εξακρίβωση και έρευνα αντί για αποστήθιση και αποδοχή κάθε τοποθέτησης του βιβλίου ή του δασκάλου, γ) της οπτικοχωρικής τους ικανότητας και δ) της συμμετοχής τους στις ομαδικές δράσεις. Βέβαια, η διαδικασία αυτή απαιτεί χρόνο, ενώ παράλληλα χρήζει παρατήρησης και παρακολούθησης των κινήσεων των μαθητών ακόμα και από την έναρξη του σχολείου από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να ενημερώνουν τους γονείς ή/και την πολιτεία για να μπορέσουν οι μαθητές να ακολουθήσουν την καταλληλότερη πορεία στη ζωή τους (Νικολόπουλος, 2018).

Αν και σύμφωνα με την έκθεση της Eurydice (2006) ο σχολικός πληθυσμός, που εμπίπτει στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών κυμαίνεται από 3% έως 10% στην Ευρώπη, δεν είναι εύκολη η διαδικασία αναγνώρισής τους. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αδυνατεί να αναγνωρίσει μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα μέσα στη τάξη λόγω του μεγάλου πλήθους των παιδιών, λόγω της ανεπαρκούς πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης σχετικά τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά και λόγω της διατύπωσης του όρου «χαρισματικότητα» (Manning, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην ιδιαιτερότητα της φύσης της χαρισματικότητας και στην αντίληψη ότι η υψηλή επίδοση στα μαθήματα είναι απαραίτητη. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις παιδιών, που η ανίχνευσή τους είναι από δύσκολη έως ακατόρθωτη γιατί μαθαίνουν γρήγορα πολλές πληροφορίες με αποτέλεσμα να βαριούνται πολύ εύκολα την λειτουργία της τάξης, να εκφράζουν την αντίθεσή τους ή να κλείνονται στον εαυτό τους, αδιαφορώντας για την παρουσίαση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους στην τάξη (Νικολόπουλος, 2018). Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν με τις κατάλληλες πρακτικές ένα γόνιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον για αυτούς τους μαθητές και ένα πολύ βασικό βήμα για να επιτευχθεί αυτό είναι να γνωρίζουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά τους (Manning, 2006).

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΣΧΑΛΙΟΥ

4. Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

4.1. Η νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών

Στο παρελθόν η υψηλή νοημοσύνη και πιο συγκεκριμένα ο υψηλός ΔΝ ήταν συνώνυμο με την χαρισματικότητα. Ο Gardner, όμως, με την θεωρία των «Πολλαπλών τύπων Νοημοσύνης» έβαλε τέρμα στην αντίληψη αυτή, η οποία συσχέτιζε την χαρισματικότητα μόνο με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Την άποψη αυτή υποστήριξε και ο Guilford, επισημαίνοντας πως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι απαραίτητο, αλλά όχι το μοναδικό κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ευφυούς (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και ο Νικολόπουλος (2018), ο οποίος φωτίζει μια ακόμα σημαντική πλευρά της χαρισματικότητας, προβάλλοντας την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και πιο συγκεκριμένα τον υψηλό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ) ως ένα βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών.

4.1.1. Η Γνωστική Νοημοσύνη

Είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης νοημοσύνης τόσο μεγαλύτερη ικανότητα υπάρχει, καθώς πολλοί ερευνητές συσχετίζουν άμεσα τη νοητική με τον δείκτη νοημοσύνης. Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το σημείο στο οποίο ένα άτομο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χαρακτηριστεί ως προικισμένο. Ο Tempest (1974) χρησιμοποιεί ως οριακό σημείο το 130, αλλά ο Terman προτίμησε το 140 (Lee et al., 1987).

Βέβαια, με την εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας έχουν αναφερθεί σοβαρά μειονεκτήματα και περιορισμοί στις διάφορες δοκιμασίες μέτρησης της διανοητικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, κάθε δοκιμασία δίνει πληροφορίες για περιορισμένο εύρος ικανοτήτων, ενώ γίνεται έλεγχος της γενικής ικανότητας του παιδιού, ελέγχοντας τα αποτελέσματα της επίδοσής του στο σχολείο παρά τις ακαδημαϊκές κλίσεις του. Αυτή η διαδικασία ελλοχεύει τον κίνδυνο να γίνει μια κακή εκτίμηση των δυνατοτήτων του παιδιού με αποτέλεσμα την ετικετοποίησή του, αλλά και την υπερεκτίμηση ή την υποτίμηση των ικανοτήτων του. Παράλληλα, οι δοκιμασίες νοημοσύνης εκ κατασκευής προορίζονται για το μέσο-φυσιολογικό παιδί, με αποτέλεσμα πολλές

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

φορές οι πολύ έξυπνοι μαθητές στις πολύ απλοϊκές ερωτήσεις, να αναζητούν άλλες «κάτω από τις λέξεις» και να δίνουν τελικά ασυνήθιστες απαντήσεις που βαθμολογούνται χαμηλά (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Για τους λόγους αυτούς, ορισμένοι ψυχολόγοι θεωρούν ανεπαρκείς τις μεθόδους αναγνώρισης των προικισμένων παιδιών που βασίζονται σε τέτοια τεστ νοημοσύνης, αναδεικνύοντας την ανάγκη για εύρεση διαφορετικών διαδικασιών. Όπως υποστηρίζει και ο Tempest, δεν υπάρχουν αντικειμενικά αναγνωρισμένα τεστ, ώστε αναγνωριστεί το χαρισματικό παιδί, που ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα ως προς μια γενική ή ειδική ικανότητα, σε ένα ευρύ ή περιορισμένο πεδίο, εφόσον τα κριτήρια αυτών των τεστ είναι οι υποκειμενικές γνώμες των ειδικών (Lee et al., 1987).

4.1.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι περισσότεροι ερευνητές προσεγγίζουν το θέμα των χαρισματικών παιδιών κυρίως από τη σκοπιά της ιδιαίτερα υψηλής ορθολογιστικής τους νοημοσύνης, παραβλέποντας την συναισθηματική. Ωστόσο, οι Salovey, Mayer et al. (2003) τόνισαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα άλλο τρόπο μέτρησης της ευφυΐας, πέρα από τα σταθμισμένα IQ τεστ. Βέβαια, σύμφωνα με τη Ρουτζάκη (2007), υπάρχει αλληλοσυμπλήρωση της διανοητικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική και αυτό συμβαίνει γιατί καθώς το άτομο αναπτύσσεται ηλικιακά τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν σε αυτό και αναπτύσσουν ή καθυστερούν τη μάθηση (Λόξα, 2004).

Είναι γεγονός πως τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα, αλλά παρουσιάζουν κοινές συμπεριφορές και δε διαφέρουν κατά πολύ στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Lovecky (1992) τα κύρια χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών είναι: α) η διαφοροποιημένη σκέψη, εξαιτίας της οποίας αισθάνονται ανασφαλή και απομονωμένα, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη φυσική (Hollingworth, 1926 βλ. Gross, MacLeod, et al., 2005) και δυσκολεύονται να κατανοούν τις κοινωνικές συμπεριφορές ή να βρουν ανθρώπους που καταλαβαίνουν και εκτιμούν την προσωπικότητα τους, λόγω της δυσκολίας τους να ταυτιστούν με άτομα της ίδιας ηλικίας και της αδυναμίας τους να συγχρονίσουν συναίσθημα και νόηση (Cross, 2018. Neihart, Pfeiffer, & Cross, 2016. Λόξα, 2004), β) τα έντονα επίπεδα υπερδιέγερσης, τα οποία απαιτούν ποικιλία ερεθισμάτων ειδάλλως

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τα παιδιά αισθάνονται πλήξη και την εκδηλώνουν με την αναζήτηση νέων ενδιαφερόντων, με παραβατική συμπεριφορά ή με φόβο και άγχος (Cross, 2018), γ) οι ψυχολογικές αντιδράσεις, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η τελειομανία, η υποεπίδοση στο σχολείο (Ρίζος, 2011) και δ) η ενσυναίσθησή τους, η οποία κάποιες φορές τους δυσκολεύει να διαχωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα από των άλλων (Cross, 2018).

Σε γενικές γραμμές το ζήτημα της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών εκφράζεται μέσα από δύο αντικρουόμενες θεωρίες. Η πρώτη υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά παιδιά προσαρμόζονται συναισθηματικά, καθώς η νοητική τους υπερεπάρκεια φιλτράρει τις ενδεχόμενες συναισθηματικές τους αδυναμίες (Garland & Zingler, 1999). Αυτή την άποψη ενστερνίζονται πολλοί ερευνητές, όπως πχ. Gross (2002) και Akça (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι κοινωνικοί και δημοφιλείς χαρισματικοί μαθητές στο σχολείο επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής σταθερότητας και υπερέχουν στον τρόπο διαχείρισης του συναισθήματος και την ενσυναίσθηση (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006. Akça, 2010). Αντιθέτως, η δεύτερη θεωρία τονίζει ότι τα νοητικώς υπερέχοντα παιδιά παρουσιάζουν συναισθηματική ανεπάρκεια και δυσλειτουργία, αλλά και έντονη δυσπροσαρμοστικότητα ή ανισορροπία, η οποία αποδίδεται στην υψηλή συναισθηματική τους υπερευαισθητοποίηση (Webb, 2008 βλ. Καργιώτη, 2011). Αυτό προσπάθησε να εξηγήσει η Hollingworth (1942) και υποστήριξε πως όταν ξεπεραστεί το όριο στην νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών εγκυμονούν κίνδυνοι για την υγιή κοινωνικο-συναισθηματική τους λειτουργία και στη συνέχεια απομονώνονται κοινωνικά (Versteynen, 2005). Πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει αυτή τη θέση, προβάλλοντας τα πολύ χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής επάρκειας και τα υψηλά προβλήματα συναισθηματικής αστάθειας των χαρισματικών μαθητών (Gross, 1993. Terman & Oden, 1947 βλ. Norman, et al., 1999), αλλά και υπογραμμίζοντας την χαμηλή αυτοεικόνα των μαθητών αυτών, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνικά ευάλωτους, εσωστρεφείς και λιγότερο δημοφιλείς στο σχολείο, ενώ βλέπουν την χαρισματικότητά τους ως μια μορφή κοινωνικού στίγματος ή κοινωνικής αναπηρίας (Moon, 2004).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4.2. Μαθησιακά και προσωπικά χαρακτηριστικά

4.2.1. Υψηλή διανοητική ικανότητα

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν έναν δικό τους μοναδικό τρόπο σκέψης (Manning, 2006), που οφείλεται στην άνω του μέσου όρου διανοητική τους ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει την πρόωρα αναπτυγμένη και σε μεγάλο βαθμό ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, αλλά και την εφαρμογή αφηρημένων εννοιών σε συγκεκριμένες καταστάσεις για την αντιμετώπιση αφηρημένων προβλημάτων (Lee et al., 1987. Renzulli, 2005. Clark, 1997. Gearheart et al., 1988). Σε γενικές γραμμές, κατακτούν γρήγορα τη γλώσσα, καθώς αισθάνονται γοητεία και έλξη προς τις λέξεις και τις ιδέες, έχουν αναπτυγμένη προφορική ικανότητα, μεγάλο και ευρύ λεξιλόγιο, ασυνήθιστη λεκτική ικανότητα και ακρίβεια στο γράψιμο (Ματσαγγούρας, 2008. Clark, 1997. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Παράλληλα, παρουσιάζουν πρώιμη δεξιότητα ανάγνωσης, από τα τρία κιόλας έτη με γρήγορο και ευχάριστο διάβασμα, πλήρη κατανόηση κειμένων, συγγραφή λογοτεχνίας και ποίησης (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Lee et al., 1987), ενώ η ακαδημαϊκή τους υπεροχή, τους δίνει το πλεονέκτημα να μαθαίνουν συνήθως χωρίς να διαβάσουν και να αποδίδουν εξαιρετικά σε πολλούς τομείς (Gearheart et al., 1988. Slavin, 2006).

Εκτός από την ευκολία των χαρισματικών παιδιών που παρατηρείται στην επίτευξη των λεκτικών συλλογισμών, είναι εμφανής η κλίση τους στους αριθμητικούς συλλογισμούς και την ανάπτυξη των χωρικών σχέσεων. Επομένως, η διανοητική τους υπεροχή τους βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων, αλλά και στην πραγματοποίηση διανοητικών αλμάτων σε τυπικές διαδικασίες, ενώ ενισχύει την οπτική και κινητική τους ικανότητα (Clark, 1997. Gearheart et al., 1988. Heward, 2011). Επίσης, μπορούν γρήγορα να υλοποιήσουν ένα έργο (Marland, 1972), αφού έχουν εξαιρετική ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών και είναι σε θέση να αφομοιώσουν την εκπαιδευτική ύλη πολύ γρήγορα (Ματσαγγούρας, 2008. Clark, 1997. Heward, 2011. Lee et al., 1987. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Σ' αυτό τους βοηθά η ισχυρή τους μνήμη, καθώς τους παρέχει την δυνατότητα να συγκρατούν, να οργανώνουν, να ταξινομούν και να χρησιμοποιούν μεγάλο όγκο πληροφοριών, ανασύροντας οποιαδήποτε στιγμή αυτή που χρειάζονται γρήγορα και με ακρίβεια (Gearheart et al., 1988. Ματσαγγούρας, 2008. Clark, 1997. Heward, 2011).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ήδη από μικρή ηλικία τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν οξεία παρατηρητικότητα και ανάγκη για ακρίβεια στη σκέψη και την έκφραση, που τους επιτρέπει να κατανοούν μια ιδέα ή μια έννοια γρήγορα και με λεπτομέρεια, αλλά και να αντιλαμβάνονται τα ουσιώδη στοιχεία σε σχέσεις και ιδέες. Ακόμα, διαθέτουν την ικανότητα για μεταφορική-συμβολική σκέψη, για μάθηση με ένα εσωτερικό-διαισθητικό τρόπο, αλλά και για συσχέτιση ιδεών και σύνθεση σχέσεων μεταξύ τους (Clark, 1997). Μπορούν να αντιληφθούν πολλές παραμέτρους σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να κάνουν γενικεύσεις, ενώ έχουν έφεση προς διαλογικές αναζητήσεις και αντιπαραθέσεις (Clark, 1997. Gearheart et al., 1988). Το υψηλό ποιοτικά επίπεδο των ερωτήσεων «πώς» και «γιατί» τους βοηθά να συλλάβουν και αναπαραστήσουν περίπλοκα μοντέλα και συστήματα μέσω της εφαρμογής της συστηματικής προσέγγισης των προβλημάτων, τηρώντας, παράλληλα, πολύπλοκες οδηγίες (Lee et al., 1987. Clark, 1997. Gearheart et al., 1988). Τέλος, ένα σημαντικό όπλο για την εξέλιξή τους αποτελεί η ικανότητα τους για ορθές κρίσεις και η αυτοματοποίηση του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών, που διαθέτουν (Heward, 2011. Clark, 1997. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

4.2.2. Δημιουργικότητα

Πολλοί συγγραφείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δημιουργική ικανότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τον Guilford (1959, 1967, 1987) και το μοντέλο της Δομής της Νοημοσύνης, η δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου ονομάζεται αποκλίνουσα παραγωγή και περιλαμβάνει α) την ευχέρεια, την παραγωγή πολλών ιδεών ανά μονάδα χρόνου, β) τις καινοτόμες-πρωτότυπες ιδέες, γ) την επεξεργασία πληροφοριών, παρέχοντας λεπτομέρειες, δ) την ικανότητα σύνθεσης, συνδυάζοντας ανόμοιες ιδέες, ε) την ικανότητα ανάλυσης, οργανώνοντας ιδέες σε μεγαλύτερα ενταξιακά πρότυπα, στ) την ικανότητα αναγνώρισης ή επαναπατρισμού υπαρχουσών ιδεών, μετασχηματίζοντας ένα υπάρχον αντικείμενο σε αντικείμενο διαφορετικού σχεδίου, λειτουργίας ή χρήσης και τέλος ζ) την συνθετότητα, την ικανότητα να χειρίζεται κανείς πολλές αλληλοσυσχετιζόμενες ιδέες συγχρόνως (Heward, 2011).

Πιο αναλυτικά, τα δημιουργικά παιδιά παρουσιάζουν άνεση στη σκέψη, ευχέρεια στον προφορικό λόγο, ευελιξία, ευλυγισία και ευκαμψία στην προφορική

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

έκφραση, ευστροφία στην εξεύρεση λύσεων και πρωτοτυπία στην έκφραση και στη σκέψη, στις λεκτικές απαντήσεις, στην επίλυση προβλημάτων κ.λπ. (Renzulli, 2005) Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Gearheart et al., 1988). Επιπλέον, είναι δεκτικοί σε νέες και διαφορετικές εμπειρίες και μπορούν να συνδέουν με επιτυχία διαφορετικές απόψεις και ιδέες (Renzulli, 2005. Johnsen, 2004), καθώς έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν ένα πρόβλημα πολυδιάστατα και να προσαρμόζονται σε καινούριες συνθήκες (Johnsen, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να επιλύουν προβλήματα με ασυνήθιστους τρόπους, ενώ έχουν μια τάση προς το πολύπλοκο, βρίσκοντας πάρα πολλά νοήματα ακόμη και στις πιο απλές πτυχές ενός προβλήματος (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Clark, 1997).

Παράλληλα, ενθουσιάζονται με ιδέες και λέξεις και αναζητούν διαρκώς ακόμη και παράλογες νέες σκέψεις, ενέργειες και μεθόδους, δίνοντας σημασία στη λεπτομέρεια και την ακρίβεια, ενώ συχνά δίνουν μη αναμενόμενες απαντήσεις (Silverman, 2013. Johnsen, 2004. Clark, 1997. Gearheart et al., 1988). Είναι γεγονός πως μαθαίνουν με μεγάλα ενορατικά άλματα και αντιδρούν ταχύτατα σε νέες ιδέες, καθώς η παραγωγικότητά τους είναι πολύ υψηλή (Silverman, 2013. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Marland, 1972). Έντονη είναι, επίσης, η πνευματική-διανοητική περιέργειά τους, που μπορεί να γίνει ενοχλητική-αδιάκριτη και πολλές φορές εκφράζεται με ερωτήσεις, καθώς διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ της αιτίας και αποτελέσματος (Marland, 1972. Renzulli, 2005. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Manning, 2006. Lee et al., 1987). Τέλος, η παρατηρητικότητα, η πρωτοβουλία και η ασυνήθης δημιουργική τους φαντασία ενισχύουν τις τολμηρές θεωρητικές προσεγγίσεις τους και την διανοητική «ευδιαθεσία» τους και τους οδηγούν στην ανάληψη ρίσκων τόσο στη σκέψη όσο και στις πράξεις (Ματσαγγούρας, 2008. Marland, 1972. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Gearheart et al., 1988. Clark, 1997).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4.2.3. Προσήλωση στην εργασία

Η ικανότητα για μακροχρόνια εργασία σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς καμία βοήθεια και χωρίς την απώλεια του ενδιαφέροντος μέχρι την ολοκλήρωσή της είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Πιο αναλυτικά, οι χαρισματικοί μαθητές παρατηρείται ότι διατηρούν υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος, αισθάνονται γοητεία και έλξη για την εργασία, καθώς την επιζητούν ιδιαιτέρως, είναι γεμάτοι ενεργητικότητα, ενώ ενθουσιάζονται με τη συμμετοχή τους σε ένα ειδικό πρόβλημα ή ένα τομέα της γνώσης και της ανθρώπινης έκφρασης (Renzulli, 2005. Marland, 1972. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Clark, 1997. Lee et al., 1987. Gearheart et al., 1988). Παράλληλα, είναι εμμονικοί και επιμένουν στην ανάλυση και την επίλυση διφορούμενων εννοιών, προσηλώνονται στον στόχο, καθώς αφιερώνονται με αντοχή στην εργασία, έχοντας ως σύμμαχο την αυτοσυγκέντρωση και την μεγάλης διάρκειας εστίαση προσοχής (Renzulli, 2005. Manning, 2006. Ματσαγγούρας, 2008. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Clark, 1997. Gearheart et al., 1988).

Αναπόσπαστο κομμάτι του χαρακτήρα τους είναι ισχυρό τους εγώ και η υψηλή αυτοπεποίθησή τους, που τους οδηγεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, επιδιώκοντας μεγάλα επιτεύγματα και έχοντας πίστη στην ολοκλήρωση μιας εργασίας, ακόμα και αν γίνουν λάθη (Renzulli, 2005. Lee et al., 1987. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Η προσήλωση στην ποιότητα με μεγάλο βαθμό συγκέντρωσης και ο καθορισμός υψηλών προτύπων εργασίας, ενισχύουν την τελειομανία τους, ενώ νιώθουν ευχαρίστηση κατά την εκπόνηση ασυνήθιστων και δύσκολων διανοητικών εργασιών (Silverman, 2013. Renzulli, 2005. Gearheart et al., 1988). Τους διακρίνει ένα αίσθημα ανωτερότητας και ανταγωνιστικότητας, που ίσως οφείλεται στην ανάγκη τους για κίνηση προς την επιτυχία και στα ισχυρά τους κίνητρα (Renzulli, 2005. Lee et al., 1987. Slavin, 2006. Gearheart at al., 1988). Ακόμα, είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα ουσιώδη στοιχεία μιας πληροφορίας, αλλά και να εντοπίζουν λεπτομέρειες και σημαντικά προβλήματα σε εξειδικευμένες περιοχές της γνώσης και της δράσης, ενώ ακολουθούν την επιστημονική μεθοδικότητα (Renzulli, 2005. Clark, 1997. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4.2.4. Σωματικά χαρακτηριστικά και κοινωνικό προφίλ

Σύμφωνα με τους Gearheart, Weishahn, & Gearheart (1988) τα χαρισματικά παιδιά έχουν μια καλή «σωματική ικανότητα» ή όπως υποστηρίζουν οι Lee et al. (1987) διαθέτουν «σωματική υπεροχή», καθώς θεωρείται ότι υπερέχουν σε υγεία και φυσική δύναμη από τον μέσο όρο των συνομηλίκων τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Βέβαια, για πολλά χρόνια κυριαρχούσε η άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να υστερούν σε σχέση με τους συνομήλικους τους σε δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας. Τον μύθο αυτό κατέρριψε Terman (1926) με την έρευνά του, υπογραμμίζοντας ότι τα παιδιά με ασυνήθιστο ΔΝ ήταν πιο μεγαλόσωμα και δυνατά, είχαν καλύτερο συντονισμό από τα άλλα παιδιά, ενώ έγιναν καλύτερα προσαρμοσμένοι και πιο ισορροπημένοι συναισθηματικά ενήλικες (Slavin, 2006).

Ένα κύριο στοιχείο των παιδιών αυτών είναι η καλή και στενή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διεκπεραιώνουν με ευχαρίστηση τα καθήκοντα που τους ανατίθενται. Είναι συνήθως έντιμοι, σταθεροί, επίμονοι, συνετοί, προνοητικοί, υπεύθυνοι, εμπνέουν εμπιστοσύνη και σιγουριά στους άλλους, ενώ παράλληλα είναι πρόθυμοι για εθελοντική προσφορά, αποτελώντας πολλές φορές τον δίαυλο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμα, παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα, ισορροπημένη ιδιοσυγκρασία και ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Johnsen, 2004). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, οι χαρισματικοί μαθητές απομονώνονται κοινωνικά από τους συμμαθητές τους, καθώς δυσκολεύονται να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις μαζί τους, γιατί η συμπεριφορά τους στα μάτια των υπόλοιπων παιδιών φαντάζει μη φυσιολογική (Gross, 1993. Gearheart et al., 1988). Αυτή η απόρριψη που νιώθουν από τους συμμαθητές τους τους δημιουργεί μεγάλη συναισθηματική πίεση και συμβάλλει αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους (Ματσαγγούρας, 1995). Πολλές φορές, μάλιστα, στην προσπάθειά τους να μην ξεχωρίζουν, αρκετά χαρισματικά παιδιά μπορεί να συμπεριφέρονται ιδιόρρυθμα μέσα στην σχολική τάξη και να εμφανίζουν άσχημη συμπεριφορά (Freeman, 1993), ενώ κάποιες φορές επιδιώκουν την συναναστροφή με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Gearheart et al., 1988).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4.2.5. Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Η ανώτερη διανοητική τους λειτουργία σε συνδυασμό με την έντονη προσωπικότητά τους πολλές φορές φέρνει στο φως το χαρακτηριστικό του «ηγέτη» (Johnsen, 2004), την τάση τους για αρχηγικούς ρόλους, δηλαδή, όπως υποστηρίζει και η Δαβάζογλου-Σιμοπούλου (1999). Συνήθως, χρειάζονται ελευθερία και ανεξαρτησία κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους, ενώ, έννοιες, όπως αυτή της δικαιοσύνης, τις κατανοούν από μικρή ηλικία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Manning, 2006). Για πρώιμες ηθικές και υπαρξιακές ανησυχίες και τάση εσωστρέφειας κάνουν λόγο και οι Silverman (2013), Clark (1997) και Gearheart et al., (1988), προσθέτοντας στα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών και τον υψηλό βαθμό ηθικής συγκρότησης, την ασυνήθιστη διορατικότητα σε κοινωνικά ζητήματα και θέματα ηθικής, την εναντίωση προς κάθε τι συντηρητικό, την τάση για ακρίβεια στις προσωπικές ιδέες και πεποιθήσεις, την υψηλή ενσυναίσθηση, την ευαισθησία στα προβλήματα των άλλων, την συναισθηματική σταθερότητα και την ανάγκη για ένα κόσμο λογικό και δίκαιο (Heward, 2011. Clark, 1997. Gearheart et al., 1988). Πέρα από το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά δρώμενα και την κοινωνική και συναισθηματική ευαισθησία, παρατηρείται υπέρμετρη ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος, καθώς έχουν αρκετά ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης (Gearheart et al., 1988. Rogers, 2002. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Θωμαΐδου, 1999).

Σε γενικές γραμμές, παρουσιάζουν διαφορές συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά ως προς τις προδιαθέσεις και τα κίνητρα (Ματσαγγούρας, 2008), ενώ, λόγω της έντασης των συναισθημάτων τους και του ενθουσιασμού τους, επιδεικνύουν μεγάλο ζήλο, σε βαθμό να διορθώνουν και τον εκπαιδευτικό (Clark, 1997). Ξεχωρίζουν για τις μοναδικές ερμηνείες και προσεγγίσεις που δίνουν στα γεγονότα, ενώ, παράλληλα, έχουν μια τάση προς μια ιδιοσυγκρασιακή ερμηνεία αυτών (Gearheart et al., 1988. Clark (1997). Ακόμα, διαθέτουν εξαιρετική ικανότητα συγκράτησης λεπτομερειών και κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των φαινομένων και αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση τον εαυτό τους και τους άλλους (Gearheart et al., 1988). Συνήθως, έχουν ταλέντο στις τέχνες, κάτι που γίνεται σαφές με τις υψηλές επιδόσεις τους στη μουσική, τη ζωγραφική κ.ά., ενώ παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση του χιούμορ (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Manning, 2006. Gearheart et al., 1988).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4.2.6. Αρνητικά χαρακτηριστικά και Υπο-επίδοση

Πολλές φορές, η διεξαγωγή του μαθήματος στα μάτια των χαρισματικών παιδιών μοιάζει βαρετή και χάνουν το ενδιαφέρον τους, καθώς θεωρούν μάταιο να ακούν ξανά όσα ήδη γνωρίζουν (Johnsen, 2004). Επιπλέον, η έλλειψη κινήτρων τους οδηγεί στο να αποδίδουν λιγότερο, καθώς αισθάνονται ότι δεν υπάρχουν προκλήσεις και άρα δεν υπάρχει λόγος να εργαστούν, ενώ σίγουρα δεν θα υπάρχει η αντίστοιχη ανταμοιβή (Μανωλάκος, 2009). Αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα απέχθειας και εναντίωσης προς τις επαναλαμβανόμενες εργασίες με αποτέλεσμα να είναι απρόσεκτοι στο γράψιμο και σε εργασίες ρουτίνας (Gearheart et al., 1988). Βέβαια, η απόρριψη της σχολικής δουλειάς μπορεί να οδηγήσει στην ονειροπόληση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και στην απομόνωση ή στην επιθετική συμπεριφορά (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Davis & Rimm, 1998). Αυτό σημαίνει πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν αρκετές πιθανότητες να εμπλακούν σε εκφοβιστικά περιστατικά είτε ως θύματα, λόγω της διαφορετικότητάς τους, είτε ως θύτες, προσπαθώντας να αντλήσουν σιγουριά για τον εαυτό τους (Fonseca, 2015).

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Reid & Boettger (2015) «τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν προβλήματα τόσο στα σχολικά μαθήματα όσο και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις», μια τάση η οποία είναι βέβαιο ότι θα συνεχιστεί χωρίς τους κατάλληλους χειρισμούς (Ματσαγγούρας, 1995). Αυτή η δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομήλικους και η απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο τους δημιουργεί συχνά ανία και απέχθεια κατά τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και δραστηριότητες με τους συνομήλικους τους (Davis & Rimm, 1998. Galbraith & Delisle, 1996. Gearheart et al., 1988). Γενικά, τους χαρακτηρίζει μια ασυνήθης και ανορθόδοξη συμπεριφορά, όπως πχ. ανησυχία για τη βαθμολογία των επιδόσεών τους, συναισθηματική και εκφραστική αναστολή, μη αποδοχή των καθημερινών κανόνων της τάξης, μισαλλοδοξία, αδιαλλαξία, ανυπομονησία, υπεροψία και ισχυρογνωμοσύνη, ενώ έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους και συχνά αντιστέκονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τα κινητοποιήσουν (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Galbraith & Delisle, 1996. Gearheart et al., 1988. Davis & Rimm, 1998). Επίσης, είναι πιθανό να παρουσιάσουν μαθησιακές διαταραχές, πχ. διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, χωρίς πραγματικά να υπάρχει παθολογικό υπόβαθρο για την ύπαρξή τους (Galbraith & Delisle, 1996).

ΕΛΕΝΗ ΓΑΣΧΑΝΙΔΟΥ

Επομένως, στα χαρισματικά παιδιά συχνά παρατηρείται αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, είναι ανήσυχα ή αδιάφορα για τις επιδόσεις τους, αρνούνται να εγκλιματιστούν, διαφοροποιούνται, αποστασιοποιούνται και τελικά αποτυγχάνουν και χαρακτηρίζονται ως «κακοί» μαθητές (Davis & Rimm, 1998. Galbraith & Delisle, 1996). Σύμφωνα με έρευνα των Reis & McCoach (2000), το 15% των παιδιών αυτών δεν καταφέρνουν να επιτύχουν (Ziegler et al., 2013), ενώ κάποια άλλα επιλέγουν προσωπικά την χαμηλή τους επίδοση, αφού, θέλοντας να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, προτιμούν να έχουν λιγότερες επιτυχίες στο σχολείο και περισσότερες επιτυχίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Μανωλάκος, 2009). Επιπλέον, η σχολική υπο-επίδοση, σύμφωνα με την Whitmore (1980), συνδέεται με: α) την χαμηλή απόδοση στα τυποποιημένα τεστ, β) τη μέτρια ή κάτω του μετρίου απόδοση σε μία ή σε όλες τις βασικές σχολικές δεξιότητες, γ) τις ημιτελείς ή πολύ χαμηλού επιπέδου καθημερινές εργασίες, γ) τη μεγάλη ποιοτική ασυμφωνία μεταξύ γραπτής και προφορικής έκφρασης, δ) την αποφυγή νέων δραστηριοτήτων, ε) τους πολύ χαμηλούς ή πολύ υψηλούς στόχους, στ) την αποστροφή προς τις πρακτικές εργασίες και την αποστήθιση, αλλά και ζ) την χαμηλή εστίαση προσοχής κατά τις σχολικές εργασίες (Davis & Rimm, 1998).

Σε γενικές γραμμές, στην πλειοψηφία τους τα χαρισματικά παιδιά είναι ικανά σε όλους τους τομείς και είναι άτομα με υγεία, κοινωνικότητα, ζωντάνια, συναισθηματική σταθερότητα και υπευθυνότητα. Αν και η αναγνώρισή τους δεν είναι πάντα εύκολη διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στην ανάδειξη και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών. Το πρώτο βήμα για να επιτευχθεί αυτό αποτελεί η ενημερότητα του εκπαιδευτικού σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, αλλά και η ικανότητά του να τα εντοπίζει μετά από παρατήρηση και έλεγχο. Καθώς είναι ευαισθητοποιημένος και ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους μαθητές του, θα μπορέσει να δημιουργήσει έναν κατάλογο, ο οποίος θα περιέχει τις ειδικές επιδεξιότητες του μαθητή, τα ακαδημαϊκά του ενδιαφέροντα και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Βέβαια, για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η κατάλληλη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε με τις κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους να λειτουργήσουν ως αρωγοί στην ανέλιξη των παιδιών αυτών.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

5. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

5.1. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με βάση την Ελληνική νομοθεσία

Στο Αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975, άρθρο 16, παρ. 4 ορίζεται ότι «πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τα βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια» και επομένως αναγνωρίζεται η ανάγκη πρόνοιας και για τους χαρισματικούς μαθητές, χωρίς ωστόσο κάποια νομοθετική βάση. Λίγα χρόνια αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1980 έκαναν την εμφάνιση τους στην Ελλάδα τα πρότυπα σχολεία, στα οποία μπορούσαν να γραφτούν τα παιδιά των μεγάλων αστικών πόλεων μετά από εξετάσεις βασισμένες σε ακαδημαϊκά κριτήρια. Στη συνέχεια, όταν αυτά τα σχολεία έγιναν πειραματικά, οι μαθητές γίνονταν δεκτοί μετά από κλήρωση, ώστε να περιοριστούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί (Δαβάζογλου, 2004).

Έπειτα, η Ελληνική πολιτεία ακολούθησε την κατεύθυνση που προτάθηκε από το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση σε παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (1994), που προέβλεπε ότι «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες τους καταστάσεις, συμπεριλαμβάνοντας και τα χαρισματικά παιδιά» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Έτσι, τη δεκαετία του 1990 τα χαρισματικά παιδιά μπαίνουν στο στόχαστρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη δημιουργία μουσικών και αθλητικών σχολείων, ενώ από το 2003, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003, δημιουργούνται τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια, με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών σχετικών με το Θεάτρου, τον Κινηματογράφο, τον Χορό και τα Εικαστικά, χωρίς να παραμερίζονται τα μαθήματα γενικής παιδείας. Βέβαια, παρά την ίδρυση αυτών των σχολείων, σε νομοθετικό πλαίσιο δεν υπήρχε κάποια ειδική ρύθμιση για τα χαρισματικά παιδιά, εκτός από το νόμο 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 3, όπου γίνεται μια γενική αναφορά, καθώς «στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους» (Δαβάζογλου, 2004).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΧΧΑΛΙΔΟΥ

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία έγινε για πρώτη φορά αναφορά στα χαρισματικά παιδιά με το Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ267τ. Α') που αποτελούσε προσθήκη στο Ν. 2817/2000 (Δαβάζογλου, 2004). Με τον νόμο 3194/2003, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αναγνωρίζονται ως μια ομάδα υπαρκτή μέσα στο μαθητικό δυναμικό της χώρας, ενώ με δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως ο «Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα» (2004) και τα «Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, συμπεριλαμβάνοντας τη διαχείριση των χαρισματικών μαθητών» (2005-2008), πραγματοποιήθηκαν κάποια βήματα για την ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινότητας στο θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών. Όλα αυτά με τη σειρά τους οδήγησαν στον πιο πρόσφατο νόμο, που ψηφίστηκε το 2008 (Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) άρθρο 3, παρ. 3 και έδωσε έναν ευρύ ορισμό για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, τονίζοντας πως «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες, ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Εν κατακλείδι , ο νόμος αυτός κατάφερε να συμπληρώσει το νόμο του 2817/2000, ο οποίος επιδίωκε την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Αντωνίου, 2008).

5.2. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο

Η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, ουσιαστικά, υπαγορεύει στην πολιτεία την υποχρέωση να συμπεριλάβει στους εκπαιδευτικούς της στόχους την αντιμετώπιση των διανοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών αυτών. Καθώς η τάση που επικρατεί είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη (Knobel & Shaughnessy, 2002), το «καθήκον» της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός φιλικού και ευχάριστου περιβάλλοντος, το οποίο θα είναι πλούσιο σε εμπειρίες και ευκαιρίες, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πρωτότυπες σκέψεις και οι δημιουργικές τους ικανότητες, να ικανοποιηθούν τα ενδιαφέροντα, να εκτονωθούν η περιέργεια και η φαντασία, να ενθαρρυνθούν η επικοινωνία και ο κριτικός διάλογος και να αξιοποιηθεί το μέγιστο του δυναμικού τους (Lee et al., 1987). Άλλωστε σύμφωνα και με τον Gagné (1992) «η

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

χαρισματικότητα απαιτεί κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες υποστήριξης για να αναπτυχθεί πλήρως» (Gagné, 2003).

Η διαδικασία αυτή ενισχύθηκε από την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (1994), η οποία δίνει τη δυνατότητα στα κράτη-μέλη «να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες, που να προωθούν τη στήριξη των χαρισματικών παιδιών, να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα που να εξερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά των παιδιών, να παράσχουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά ενισχυτικά προγράμματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και να διαμορφώσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο εκπαιδευτικό κλίμα, που επιχειρείται να καθιερωθεί ακόμα και με την ένταξη του συμπληρωματικού-ενισχυτικού κύκλου μαθημάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα». Επιπλέον, προτρέπει τα κράτη «να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή, εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης, αποζητώντας την αξιοποίηση ενός τέτοιου χαρίσματος, αλλά και προωθούν την ανάγκη για μια 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» (Δαβάζογλου, 2004).

Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και την ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών υπάρχουν βασικές αρχές, όπως αναφέρει η κα. Λαμπροπούλου στον «Οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες Νοητικές ικανότητες και Ταλέντα». Αρχικά, παραθέτει τη «νοητική προσβασιμότητα, δηλαδή τη διαμόρφωση τάξεων, που θα είναι προσβάσιμες σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, που θα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, όχι με περισσότερη ύλη, αλλά με ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών και συγκεκριμένα μαθήματα που να συμβάλλουν στη νοητική εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών. Οι επόμενες δύο αρχές, που προβάλλει είναι ο σεβασμός στη νοητική ποικιλομορφία, που αποτελεί στοιχείο υψίστης σημασίας σε ένα σχολικό περιβάλλον συμμετοχικής εκπαίδευσης και τέλος η χρήση στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης τάξης που δεν εκμεταλλεύονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, όπως η ύπαρξη ετερόμορφων ομάδων συνεργατικής μάθησης και η συνεργασία ενός ταλαντούχου/χαρισματικού παιδιού με έναν συμμαθητή του» (Ζάχαρη κ.ά., 2018).

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΖΖΑΛΙΔΟΥ

6. Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσο ανάπτυξης των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών

Η διαφοροποίηση είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική, ένας ευρύς όρος που «αναφέρεται στην ανάγκη της συνεχούς προσαρμογής του διδακτικού περιβάλλοντος, του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών πρακτικών, ώστε να παρέχονται μοναδικές μαθησιακές ευκαιρίες και μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων στους μαθητές, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών της τάξης» (Heward, 2011. Tomlinson, 2004). Με άλλα λόγια, αποτελεί «μία οργανωμένη και ταυτόχρονα ευέλικτη στρατηγική σκέψης και δράσης, που επηρεάζει τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, της μάθησης και του αναλυτικού προγράμματος, της χρήσης του χρόνου και των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας» (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Στόχος της είναι η εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία μέσω διαφορετικών διδακτικών μεθόδων, η μέγιστη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, των πραγματικών, των δυνητικών, των φυσικών, αλλά και των διανοητικών τους ικανοτήτων, όπως η δημιουργία συλλογισμών, ανασυνθέτοντας υπάρχουσες πληροφορίες και δημιουργώντας νέες με τη μορφή συμπερασμάτων, η ικανοποίηση διαφορετικών ενδιαφερόντων, η εφαρμογή ποικίλων ρυθμών διδασκαλίας και η παροχή ποικίλων βαθμών συνθετότητας εντός και κατά μήκος ενός προληπτικού και εννοιολογικά πλούσιου αναλυτικού προγράμματος (Heward, 2011. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Τα οφέλη που αποκτούν οι χαρισματικοί μαθητές μέσω του διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος είναι πολλαπλά, καθώς η διαδικασία αυτή της διαφοροποίησης τους επιτρέπει να αποκτήσουν γνώση, που ανταποκρίνεται στο δικό τους επίπεδο και στο δικό τους ρυθμό μάθησης, αλλά και να αποκτήσουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης (Winebrenner, 1992). Άλλωστε, βοηθώντας αυτά τα παιδιά να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και θετική στάση απέναντι στο σχολείο τους, τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για να επιτύχουν μια συναισθηματικά ισορροπημένη ζωή και να επενδύσουν σε ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς ρόλους, όχι μόνο για ατομική ικανοποίηση, καταξίωση και αυτοεκπλήρωσή τους, αλλά και για την ευημερία όλων των πολιτών (Lee et al., 1987). Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα και οι στρατηγικές βοηθούν τα παιδιά να αυξήσουν

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τις προσδοκίες τους όσον αφορά στη σταδιοδρομία τους, να καταστρώσουν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κινητοποίηση που θα είναι απαραίτητη προκειμένου να εργαστούν αργότερα, αλλά και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και βαθμολογίες κατά τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσής τους (Reis & Renzulli, 2010), ενώ μπορεί να ανατρέψουν και την κακή τους σχολική πορεία (Baum et al., 1999).

Η τροποποίηση του διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος γίνεται ως προς τον ρυθμό και το βάθος του. Πιο αναλυτικά, ο γενικός όρος που χρησιμοποιείται για την τροποποίηση του ρυθμού, με τον οποίο ο μαθητής κινείται κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος είναι η Επιτάχυνση, ενώ, η βαθύτερη διερεύνηση ή μελέτη ενός θέματος σε σχέση με αυτή που επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης είναι ο Εμπλουτισμός (Heward, 2011). Αν και οι Southern & Jones (1991) τονίζουν ότι οι δύο στρατηγικές είναι αλληλένδετες, υπάρχει θέμα αντιπαράθεσης ανάμεσα στην επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Heward, 2011. Slavin, 2006). Βέβαια, και οι Reis & Renzulli (2010) επισημαίνουν πως χρειάζονται προγράμματα και υπηρεσίες, που θα επιτρέπουν στους χαρισματικούς μαθητές να λάβουν εμπλουτισμένη και επιταχυνόμενη εκπαίδευση.

6.1. Διαφοροποίηση με διερεύνηση γνώσεων εις βάθος: Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος

Η εκπαιδευτική πρόταση του εμπλουτισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας με περισσότερους νεωτερισμούς, καινοτομίες και πολυπλοκότητες θεωρείται από την πλειονότητα των ειδικών ως η θετικότερη για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, καθώς παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές συστηματικά και προσεκτικά. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετων επιλογών και διδακτικών επενεργειών, νεών και διαφορετικών πληροφοριών από μια ποικιλία επιστημονικών κλάδων εκτός του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος και επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν λεπτομερειακά, ξεπερνώντας τα όρια των καθημερινών διδακτικών πλαισίων (Σούλης, 2006. Heward, 2011). Προϋποθέτει, βέβαια, την ευκαμψία και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση, την αποδοχή και τη διαχείριση των ατομικών αναγκών, την αίσθηση του συγχρονισμού και την καλή γνώση της θεματικής περιοχής που διδάσκεται, ενώ πρέπει

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

να διαθέτει καθοδηγητικό ρόλο, ώστε να εξασφαλιστεί η αποδοτική εργασία των μαθητών (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Heward, 2011)

6.1.1. Μορφές Εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος

Τα προγράμματα εμπλουτισμού έχουν διάφορες μορφές και πολλά από αυτά περιλαμβάνουν αυτοκατευθυνόμενη ή ανεξάρτητη μελέτη, ενώ κάποια άλλα παρέχουν σε χαρισματικούς μαθητές μέντορες (Slavin, 2006). Αναλυτικότερα, η εμπλουτισμένη διδασκαλία εφαρμόζεται α) εντός της τάξης με την προσθήκη νέων μαθημάτων και την αύξηση της διδακτικής ύλης για εξατομικευμένη μάθηση, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Ματσαγγούρας, 2008). Σ' αυτό το έργο, μπορεί να βοηθήσει β) η συμμετοχή ειδικού δασκάλου στο πρόγραμμα της τάξης, με συνδιδασκαλία ή με ενισχυτική διδασκαλία για μία ώρα την ημέρα, η οποία είναι η πιο παραδεκτή μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης των χαρισματικών μαθητών, καθώς δεν απομακρύνονται από τους συνομηλίκους τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Επιπλέον, μια μορφή εμπλουτισμού αποτελεί γ) η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από ειδικούς δασκάλους, αλλά και δ) εργασιών στη βιβλιοθήκη, ομαδικών ή ατομικών, εστιασμένων στις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, που να άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους, με ή χωρίς την εποπτεία του εκπαιδευτικού (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Ματσαγγούρας, 2008). Από την άλλη πλευρά, σημαντικό ρόλο κατέχει ε) η συγκρότηση μαθητικών ομάδων εντός της τάξης με κριτήριο τις ικανότητες των μαθητών και το γνωστικό επίπεδο το οποίο θέλουν να επιτύχουν, ώστε με δραστηριότητες να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, ενώ έτσι ενισχύεται η κοινωνικότητά τους και η ανομοιομορφία της τάξης μετατρέπεται σε πλεονέκτημα (Rogers, 2002. Ματσαγγούρας, 2008. Μανωλάκος, 2009). Τέλος, μια χρήσιμη τακτική αποτελεί στ) η συγκρότηση αμιγούς ειδικής τάξης στο κανονικό σχολείο για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών από ειδικούς δασκάλους, οι οποίοι μπορούν να τους δείχνουν πώς να επιλύουν προβλήματα και πώς να λαμβάνουν αποφάσεις αξιοποιώντας στο έπακρο τα χαρίσματά τους, ενώ και ζ) η δημιουργία ειδικών σχολείων για αυτά τα παιδιά είναι άλλη μια πρόταση εμπλουτισμού (Ματσαγγούρας, 2008. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Με μερικές εναλλαγές, ο Renzulli (1994) πρότεινε να δίνεται έμφαση σε τρεις τύπους δραστηριοτήτων εμπλουτισμού: α) γενικές δραστηριότητες αναζήτησης, όπως συνθετικές εργασίες που επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύπτουν πληροφορίες για διάφορα θέματα μόνοι τους, β) δραστηριότητες ομαδικής εκπαίδευσης, όπως παιχνίδια και παρομοιώσεις για την προαγωγή της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και γ) διερευνήσεις πραγματικών προβλημάτων ατομικά ή σε μικρές ομάδες, όπως συγγραφή βιβλίων ή σύνταξη εφημερίδας, συνέντευξη ηλικιωμένων για τη συγγραφή προφορικών ιστοριών και διεξαγωγή γεωλογικών ή αρχαιολογικών ερευνών (Slavin, 2006).

6.1.2. Στόχοι και οφέλη του Εμπλουτισμού

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμού πρέπει να στοχεύουν στην πνευματική ενασχόληση με την ποιότητα και όχι με την ποσότητα της εργασίας, στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών και των εκφραστικών ικανοτήτων στο γραπτό λόγο, τις καλές τέχνες, τη μουσική και τον αθλητισμό, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του ήθους. Ακόμα, στους στόχους του συμπεριλαμβάνονται ο προσανατολισμός των ενδιαφερόντων για προσωπική και συναισθηματική προσαρμογή και η ενδυνάμωση της έννοιας του πρωτότυπου και της φαντασίας (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Στο επίκεντρό τους, παράλληλα, πρέπει να βρίσκεται η τροποποίηση του τρόπου μάθησης, η αναζήτηση του αγνώστου, η ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, η ενθάρρυνση για αλλαγή των κανόνων, η μεταγνωστική αξιοποίηση της ήδη κατακτημένης γνώσης και η προώθηση της αυτόνομης εργασίας (Clark, 1997. Παναγιώτου, 2002. Σούλης, 2006).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, ο εμπλουτισμός προσδίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερο εύρος, προσφέροντας διευρυμένα θέματα, με περισσότερες λεπτομέρειες και βαθύτερη κατανόηση αυτών σε σχέση με τα όσα προτείνει το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα (Lewis, 2002). Επιπλέον, η διδακτική πράξη επεκτείνεται με επιπρόσθετες γνωστικές και ερευνητικές διαδικασίες και ωφελεί το σύνολο των παιδιών της τάξης, καθώς δίνεται η ευκαιρία εξερεύνησης των δυνατοτήτων τους, φωτίζεται η ποιοτική διάσταση του καθιερωμένου αναλυτικού προγράμματος και προβάλλεται ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προς ένα επίπεδο υψηλότερο από το σύνηθες που υποδεικνύει η χρονολογική ηλικία των παιδιών

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

(Μανωλάκος, 2009. Lewis, 2002. Σούλης, 2006). Τέλος, τα προγράμματα εμπλουτισμού επιφέρουν εξ ίσου θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των χαρισματικών παιδιών, αλλά και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, σε αντίθεση με τα προγράμματα επιτάχυνσης (Kim, 2016).

6.2. Διαφοροποίηση με τροποποίηση του ρυθμού μάθησης: Επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης

Μία από τις πλέον δημοφιλείς πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η επιτάχυνση, που εφαρμόζεται συστηματικά ή μεμονωμένα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Αγγλία, η Γαλλία, η Ρωσία, το Ισραήλ, η Κίνα, η Ιαπωνία κ.ά. (Παναγιώτου, 1992. Freeman, 1998. Freeman, 2002b). Ουσιαστικά, η επιτάχυνση είναι μια παρέμβαση στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, που προτείνει την αλλαγή στην ηλικία έναρξης της σχολικής φοίτησης, προσφέροντας περισσότερες προκλήσεις στους μαθητές και λαμβάνοντας υπόψη τον ρυθμό εξέλιξής τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Όπως υποστηρίζουν και οι Gearheart et al. (1988) «επιτάχυνση είναι κάθε διαδικασία, που οδηγεί σε μια πιο γρήγορη μετακίνηση των μαθητών μέσα στο κανονικό πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων».

Με άλλα λόγια, η επιτάχυνση είναι η διαδικασία, η οποία επιτρέπει στον μαθητή να καλύπτει όσο το δυνατόν γρηγορότερα την ακαδημαϊκή ύλη, ενώ αποτελεί αναγκαία αντίδραση στον ταχύτερο ρυθμό μάθησης ενός ιδιαίτερα χαρισματικού μαθητή (Silverman, 1995 βλ. Heward, 2011). Επιπλέον, η επιτάχυνση περιλαμβάνει «κάθε διδακτικό και διοικητικό διακανονισμό, που βοηθά το μαθητή να προοδεύσει γρηγορότερα και να ολοκληρώσει το πρόγραμμα σε λιγότερο χρόνο ή σε μικρότερη ηλικία από το κανονικό» (Passow, 1991. Pressey. 1949 βλ. Σούλης, 2006). Την ίδια άποψη έχουν και οι Steenbergen-Hu & Moon (2011), οι οποίοι θεωρούν πως είναι ένας τύπος εκπαιδευτικής παρέμβασης, που επιζητά την πρόοδο των χαρισματικών παιδιών μέσω προγραμμάτων ταχύτερων ρυθμών ή προγραμμάτων προορισμένων για μεγαλύτερες ηλικίες.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

6.2.1. Τύποι Επιτάχυνσης

Σύμφωνα με την φιλοσοφία της επιτάχυνσης, τα προγράμματά της εφαρμόζονται με πολλούς τρόπους, όπως είναι α) η έναρξη της σχολικής φοίτησης σε ηλικία μικρότερη απ' αυτή που ορίζεται από τον νόμο, περιλαμβάνοντας το δικαίωμα εγγραφής του παιδιού στο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη του δημοτικού μετά την πρόωρη αναγνώριση των ιδιαίτερων νοητικών του χαρακτηριστικών του. Ένας άλλος τρόπος, ο οποίος είναι ο πιο συχνά εφαρμόσιμος τύπος επιτάχυνσης, είναι β) η επιτάχυνση ως προς τις τάξεις, η διαδικασία, δηλαδή, υπερπήδησης-παράλειψης μιας ή και περισσότερων τάξεων, ώστε ο μαθητής να προωθείται γρηγορότερα σε επόμενες τάξεις, εφόσον καλύπτει τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα, πολύ βοηθητικός τύπος της είναι γ) η επιτάχυνση θέματος, μια μέθοδος, που παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα μερικής φοίτησης σε ανώτερες τάξεις, παρακολουθώντας θέματα από μαθήματα, που αν και υπερβαίνουν το επίπεδο της χρονολογικής του ηλικίας, τραβούν το ενδιαφέρον του και επιδεικνύει σ' αυτά ιδιαίτερη ικανότητα και γνώσεις. Εξ ίσου σημαντική είναι και δ) η επιτάχυνση περιεχομένου, όπου ο μαθητής καλύπτει το πρόγραμμα του σχολείου με συμπυκνωμένη ύλη, χωρίς όμως τη διαβάθμιση σε τάξεις. Τέλος, με ε) την τηλεσκοπική κάλυψη της ύλης, μια ομάδα μαθητών ίδιου ηλικιακού φάσματος, που φοιτά αποκλειστικά στις ταχύρρυθμες-ειδικές τάξεις, καθίσταται ικανή να καλύψει μεγάλο μέρος της σχολικής εργασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να αποφοιτήσει από τις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερο χρονικό διάστημα (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Davis & Rimm, 1998. Παναγιώτου, 1992. Τσιάμης, 2006. Σούλης, 2006. Ματσαγγούρας, 2008).

Μια εναλλακτική απαρίθμηση έκαναν οι Southern και Jones (2004), οι οποίοι εντόπισαν 18 είδη τύπων επιτάχυνσης συμπεριλαμβάνοντας την πρώιμη εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο ή το πανεπιστήμιο, την υπερπήδηση τάξης, την συνεχή πρόοδο, τη διδασκαλία βάσει ατομικού ρυθμού, την επιτάχυνση διδακτέας ύλης, τα συνδυαστικά μαθήματα, τη συμπύκνωση αναλυτικού προγράμματος, την τηλεσκοπική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, την στήριξη από μέντορα, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τα μαθήματα διά αλληλογραφίας, την πρόωρη αποφοίτηση, την παράλληλη/διπλή φοίτηση, την κατάταξη σε ανώτερη τάξη, την αναγνώριση μαθημάτων μετά από εξετάσεις και την επιτάχυνση στο πανεπιστήμιο (Heward, 2011).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

6.2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Επιτάχυνσης

Σύμφωνα με τον Εθνικό Σύλλογο για τα χαρισματικά παιδιά (2004), «η εκπαιδευτική επιτάχυνση είναι μια από τις ακρογωνιαίες λίθους των υποδειγματικών πρακτικών της εκπαίδευσης των χαρισματικών, με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών να υποστηρίζουν αυτή την παρέμβαση περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, εστιάζοντας στις θετικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις» (Heward, 2011). Παράλληλα, και η Gross (1993) θεωρεί ότι τα οφέλη από την διαδικασία της επιτάχυνσης είναι πολύ μεγάλα για τα χαρισματικά παιδιά, καθώς αποφεύγεται η ανία, η πλήξη, ο φόβος, η ματαίωση και άλλες ανεπιθύμητες συμπεριφορές, ενώ μειώνεται ο προβλεπόμενος χρόνος για την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Επίσης, με τον τρόπο αυτό, βελτιώνονται σημαντικά τα σχολικά επιτεύγματα των χαρισματικών μαθητών (Steenbergen-Hu & Moon, 2011), ενώ σύμφωνα με τους Freeman (1998) & Lewis (2002) η επιτάχυνση είναι ευεργετική για τα παιδιά, όταν η τοποθέτησή τους σε μεγαλύτερη τάξη συμβαδίζει με τις συναισθηματικές τους ανάγκες.

Κατά πολλούς ερευνητές το σημαντικότερο μειονέκτημα της επιτάχυνσης είναι το γεγονός ότι ρίχνει όλο το βάρος στην ταχύτητα της μάθησης και όχι στην ποιότητα αυτής, ενώ συχνά παραμελείται η εξέταση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων στη σχολική ζωή των παιδιών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικών ή συναισθηματικών προβλημάτων, λόγω της ηλικιακής διαφοράς και της διαφορετικής σωματικής διάπλασης (Heward, 2011). Αυτή την άποψη συμμερίζεται και ο Passow (1991), θεωρώντας πως οι μικροί μαθητές μπορεί να είναι νοητικά ώριμοι, είναι όμως κοινωνικά και συναισθηματικά πιο ανώριμοι από τους μεγαλύτερους. Επίσης, αναφέρει πως η επιτάχυνση μπορεί να παρέχει πιο ενδιαφέρουσα και δύσκολη εργασία, αλλά δεν καταλήγει απαραίτητα σε κατάλληλες εμπειρίες σε σχέση με τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τον ακανόνιστο ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού, του στερεί την ευκαιρία να απολαύσει τη ζωή και τη μάθηση και μπορεί να προκαλέσει πολύ σοβαρά κενά στην ανάπτυξή του επηρεάζοντας την ποιότητα της μετέπειτα επίδοσης (σελ. 4105-4106).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

6.3. Διαφοροποίηση μαθήματος στην γενική τάξη: Συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος

Η διαφοροποίηση του μαθήματος μέσα στην γενική τάξη μπορεί να επιτευχθεί με δύο μεθόδους, τα μαθήματα σε επίπεδα, που παρέχουν διαφορετικές προεκτάσεις του ίδιου βασικού μαθήματος σε ομάδες μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων και τη συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος (Slavin, 2006). Η τεχνική της συμπύκνωσης του αναλυτικού προγράμματος είναι μια παραλλαγή του μοτίβου της επιτάχυνσης και αποτελεί μία από τις πλέον κοινές στρατηγικές διαφοροποίησης στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Λόξα, 2004). Ουσιαστικά, η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος είναι η διαδικασία εξάλειψης των επαναλαμβανόμενων μη αναγκαίων εργασιών από το αναλυτικό πρόγραμμα (Λόξα, 2004. Slavin, 2006). Με άλλα λόγια, αφορά τη συμπίεση του διδακτικού περιεχομένου και της ύλης, ώστε οι πιο ικανοί ακαδημαϊκά μαθητές να έχουν περισσότερο χρόνο για να εμβαθύνουν σε δυσκολότερη ύλη (Reis & Renzulli, 2005 βλ. Slavin, 2006).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της στρατηγικής αποτελεί η μέθοδος «Περισσότερο δύσκολο στην αρχή», η οποία είναι εύκολα εφαρμόσιμη και περιλαμβάνει την επίλυση πέντε δύσκολων προβλημάτων μιας ενότητας, ενώ έπειτα επιτρέπει την ενασχόληση με ενδιαφέρουσες εναλλακτικές δραστηριότητες (Winebrenner, 1992). Βέβαια, για να είναι αποτελεσματική η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν πραγματικά την ύλη, να τροποποιούν τον τρόπο παρουσίασής της, να δημιουργούν πιο ουσιαστική διδασκαλία και να την αξιολογούν για τους μεμονωμένους μαθητές (Heward, 2011).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Reis και Renzulli (2005) η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει τρία βήματα: α) την αξιολόγηση των τομέων-στόχων, όπου ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια θεματική περιοχή του αναλυτικού προγράμματος, θέτει τους αντικειμενικούς στόχους της και την αναλύει, ορίζοντας τις έννοιες-ιδέες κλειδιά και τις απαιτούμενες δεξιότητες αυτής, β) τον προσδιορισμό της ύλης που θα παραλειφθεί, την διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει και καταγράφει σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατέχουν την επιλεχθείσα θεματική περιοχή, επιλέγοντας προσεχτικά τον καλύτερο δυνατό τρόπο αναγνώρισης των μαθητών, που ήδη γνωρίζουν επαρκώς το καινούριο μαθησιακό αντικείμενο, όπως δοκιμαστικές-διερευνητικές ερωτήσεις, τεστ γνωστικού ελέγχου και σύντομες

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

συνεντεύξεις και γ) την αναπλήρωση/αντικατάσταση της πιο σημαντικής ύλης, όπου ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του χρόνου, που απομένει ως αποτέλεσμα της συμπύκνωσης, παρέχει στους μαθητές δραστηριότητες εμπλουτισμού και επέκτασης, ώστε να ασχοληθούν με θέματα της προσωπικής τους επιθυμίας, που η υπόλοιπη τάξη δεν μπορεί να ακολουθήσει. Βέβαια, αν οι μαθητές δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως τις προαπαιτούμενες δεξιότητες, μπορούν να επανέλθουν και να παρακολουθήσουν την κανονική ροή του μαθήματος (Heward, 2011. Reis & Renzulli, 2005).

Η στρατηγική αυτή της συμπύκνωσης του αναλυτικού προγράμματος έχει πολυάριθμα οφέλη, καθώς οι μαθητές δεν χρειάζεται να σπαταλήσουν το χρόνο τους σε εργασίες, που είναι εύκολες ή πλεονάζουσες. Ταυτόχρονα, προσφέρεται επιπλέον χρόνος στα χαρισματικά παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες επέκτασης και εμπλουτισμού, εστιάζοντας σε αυτό που τους ενδιαφέρει, αποφεύγοντας την πλήξη και την ανία και βελτιώνοντας την απόδοση, αλλά και το ανταποδοτικό κόστος του εκπαιδευτικού συστήματος» (Winebrenner, 1992. Λόξα, 2004).

6.4. Άλλα μοντέλα και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υπάρχουν πολλές νέες προσεγγίσεις και καινοτόμες ιδέες, που υπόσχονται ένα λαμπρότερο μέλλον για τους μαθητές με υψηλές ικανότητες και ταλέντα. Τέτοιες τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν καθημερινά να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία, ώστε να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές ουσιώδεις έννοιες, ιδέες και πληροφορίες (Heward, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η Dinnocenti (1998) προτείνει τη χρήση παιδαγωγικών στρατηγικών, που ευνοούν τη διαδικασία ανακάλυψης, όπως οι προσομοιώσεις, η ανεξάρτητη μελέτη, η Σωκρατική μέθοδος και οι υψηλού επιπέδου διανοητικές ερωτήσεις, αλλά την ενασχόληση με δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και έρευνας, καταιγισμού ιδεών, προσδιορισμού υποβοσκόντων προβλημάτων και ανάπτυξης σχεδίων δράσης. Βέβαια, στο σχεδιασμό αυτών των παρεμβάσεων θα πρέπει να εκτιμώνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της συγκεκριμένης ειδικής ομάδας, καθώς επίσης οι συνθήκες του περιβάλλοντος, σε συνάρτηση με τις συλλογικές ανάγκες και τα δικαιώματα του ευρύτερου πληθυσμού (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Σε γενικές γραμμές, η ιδέα της διαφοροποίησης στη σχολική πρακτική στηρίζεται στην εφαρμογή μοντέλων, τα οποία παρέχουν ένα χρήσιμο θεωρητικό

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

πλαίσιο εργασίας για τον προγραμματισμό εμπλουτισμένων δραστηριοτήτων. Μερικά από τα πλέον γνωστά μοντέλα, που περιέχουν γενικές ή λεπτομερείς υποδείξεις για διαφοροποιημένες δραστηριότητες σε επίπεδο ανάπτυξης και εξειδίκευσης, είναι τα ακόλουθα: α) το μοντέλο Ιεραρχίας Πολλαπλών Ταλέντων, το οποίο υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να ευνοούν και να δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων, της διορατικότητας, της οργάνωσης, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της λήψης αποφάσεων και της αξιολόγησης, β) το μοντέλο του Guilford, που αφορά μια σύνθετη θεωρία ευφυΐας, χρησιμοποιεί 26 ικανότητες για να καθοδηγήσει τις ειδικές δεξιότητες που σχετίζονται με το διάβασμα, το γράψιμο, τα μαθηματικά και τη δημιουργικότητα, γ) το μοντέλο Πολλαπλών Εκδοχών, το οποίο συμπεριλαμβάνει πέντε οδηγούς προγραμματισμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, που υποδεικνύουν μεθόδους και εναλλακτικές λύσεις για αποτελεσματική διδασκαλία, δ) το μοντέλο του Αυτόνομου μαθητή, που αποτελεί έναν οδηγό προγραμματισμού, με δραστηριότητες που επιτυγχάνουν την προσαρμογή του περιεχομένου και των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος στις ικανότητες και τις απαιτήσεις των χαρισματικών παιδιών, ε) το μοντέλο Πυραμίδα, σύμφωνα με το οποίο, οι καλοί μαθητές (πάνω από το μέσο όρο) συγκεντρώνονται σε μια αίθουσα, οι περισσότερο καλοί μαθητές σε ειδικές τάξεις πλήρους απασχόλησης και οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν σε εσωτερικά σχολεία και τέλος στ) το μοντέλο Εμπλουτισμού σε Τρία Στάδια, το οποίο στοχεύει την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων, περιλαμβάνει ασκήσεις, αρχικά, πάνω στη δημιουργική, λογική και κριτική σκέψη και στη συνέχεια στη σύνθετη σκέψη, ενώ στο τέλος το πρόγραμμα εμπλουτίζεται με δραστηριότητες, που απαιτούν από το μαθητή να αναλύσει ένα πρόβλημα, συγκεντρώνοντας δεδομένα και παρουσιάζοντας τα ευρήματά του (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΕΚΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

1. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών

Στην Ευρώπη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, βέβαια, είναι προαιρετική, ενώ σε δεκαεπτά από αυτές αποτελεί μέρος άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Αντιθέτως, υποχρεωτική είναι στις Σκανδιναβικές χώρες, την Γαλλία, την Σλοβενία, την Τσεχία, τη Σλοβακία, την Αυστρία, την Ουγγαρία, την Κύπρο και την Ελλάδα (Eurydice, 2006). Μάλιστα, σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), η Ελλάδα και η Σλοβενία είναι δύο χώρες που «έχουν υιοθετήσει μια διττή προσέγγιση του θέματος, που περιλαμβάνει α) την κάλυψή του με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και β) την ενσωμάτωσή του σε ευρύτερες ενότητες αντικειμένων». Στην πράξη, ωστόσο, η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς μαθητές δεν αποτελεί προτεραιότητα για την ελληνική πολιτεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αρκετή εκπαίδευση στην αναγνώριση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών (Zbainos & Kyritsi, 2013).

Βέβαια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι πολύτιμος, καθώς με την ειδική υποστήριξη και τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς τα παιδιά αυτά θα φτάσουν στο ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων τους (Colangelo & Davis, 2003). Για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν καλά αναπτυγμένη αντίληψη της έννοιας της χαρισματικότητας, αλλά και να έχουν κατανοήσει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές και να διευκολύνουν την μετέπειτα εκπαίδευσή τους (Park & Oliver, 2009). Επιπλέον, χρειάζεται να κατανοούν την σημαντικότητα της προσφοράς των κατάλληλων εκπαιδευτικών εμπειριών στους μαθητές, επιδεικνύοντας ενθουσιασμό, ευελιξία, πάθος, δημιουργικότητα και εμπειρογνωμοσύνη, ενώ οφείλουν να επιμορφώνονται συνεχώς (Fraser-Seeto, Howard, & Woodcock, 2015. Mills, 2003). Σ' αυτό συμφωνούν και οι Park & Oliver, (2009), υπογραμμίζοντας τις τρεις γνωστικές βάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών, οι οποίες είναι «η γνώση του περιεχομένου της ύλης του εκάστοτε μαθήματος, η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου και η γνώση των χαρισματικών μαθητών».

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΖΧΑΛΙΑΟΥ

Άλλωστε, η εκπαίδευση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, κατά την φοίτησή του στο πανεπιστήμιο, διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τη χαρισματικότητα, επηρεάζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθεί, αλλά και την διαδικασία αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών (Freeman, 2005). Καθώς, όμως, παρατηρείται ελλιπής γνώση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, δημιουργούνται λανθασμένες αντιλήψεις και κυριαρχούν οι στερεοτυπικές απόψεις τους, δυσκολεύοντας το έργο της αναγνώρισης (Gross, 1993). Με τον τρόπο αυτό, η υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί υποσκάπτοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των χαρισματικών μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία σε συμπεριφορές των παιδιών αυτών και όχι στις επιδόσεις, το ταλέντο ή τη δημιουργικότητά τους (Siegle & Powell, 2004. Hanny, 1997). Ωστόσο, αν αυξηθεί το επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα, θα βελτιωθεί και η ποιότητα αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών. Επομένως, είναι καίριας σημασίας να υπάρχουν αποτελεσματικοί και κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναγνωρίζουν επιτυχώς τους χαρισματικούς μαθητές και να τους υποστηρίζουν για να ανοίξουν τα φτερά τους (Sahin, 2013).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2. Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές

2.1. Ο ορισμός των εννοιών «στάση» και «άποψη»

Σε γενικές γραμμές, οι στάσεις και οι απόψεις είναι οι ισχυρότεροι προγνωστικοί δείκτες της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τον προγραμματισμό και την εκτέλεση στόχων και αποφάσεων (Pajares, 1992). Για τον λόγο αυτό, συχνά μελετώνται από τους ερευνητές, ώστε να γίνει αντιληπτό πως το άτομο βλέπει τα διάφορα κοινωνικά στοιχεία στον περίγυρό του και πώς προσαρμόζει τη συμπεριφορά του προς τα διάφορα φαινόμενα του ψυχολογικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος. Βέβαια, οι απόψεις και οι στάσεις είναι όροι με συναφές αλλά όχι κοινό περιεχόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «άποψη» εννοείται η οπτική γωνία με την οποία βλέπει κάποιος ένα πράγμα, μια υπόθεση, ένα ζήτημα. Είναι, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα και η γνώμη που σχηματίζει για αυτά. Οι απόψεις καθορίζονται από δύο σημαντικούς παράγοντες, τη γνώση και τις πεποιθήσεις (Clark & Peterson, 1986). Για τον Nespor (1987), η γνώση αντικατοπτρίζει το γνωστικό παράγοντα, ενώ οι πεποιθήσεις το συναισθηματικό. Την ίδια άποψη έχει και ο Pajares (1992), ο οποίος θεωρεί πως η γνώση είναι μια «απλή καταγραφή των αντικειμενικών γεγονότων», ενώ οι πεποιθήσεις αφορούν σε προσωπικές αξιολογικές κρίσεις.

Αντιθέτως, η «στάση» ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτές και προσλαμβάνονται οι νέες καταστάσεις από το άτομο, συνυπολογίζοντας τα προηγούμενα βιώματα (Hehlmann, 1964 βλ. Ajzen, 2001). Με άλλα λόγια, οι στάσεις αντιπροσωπεύουν «μια γενική, αυθόρμητη, όχι πάντα συνειδητή αξιολόγηση, θετική ή αρνητική σε σχέση με ανθρώπους, αντικείμενα, θεσμούς, που τοποθετούνται στις διαστάσεις καλό-κακό, επιθυμητό-ανεπιθύμητο, επιζήμιο-ωφέλιμο, ευχάριστο-δυσάρεστο». Πιο αναλυτικά, για τον Oerter (1982) τρία είναι τα επιμέρους στοιχεία της στάσης: α) το γνωστικό, που περιλαμβάνει την κρίση, την αιτιολόγηση, τη γνώμη και την πίστη για το αντικείμενο της στάσης και συνοδεύεται από β) το συναισθηματικό στοιχείο, την συναισθηματική διέγερση, δηλαδή τη συμμετοχή του Εγώ και γ) το πραξιακό ή το στοιχείο της δράσης, που είναι «η επίκτητη προδιάθεση, η ετοιμότητα για δράση απέναντι σε ένα ερέθισμα ή σε μια ορισμένη πληροφορία». Το στοιχείο της

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

δράσης είναι αυτό που εμφανίζεται πρώτο, κατά την παιδική ηλικία, ακολουθεί το συναισθηματικό, ενώ τελευταίο εξελίσσεται το γνωστικό στοιχείο, στο οποίο περικλείεται το κέντρο των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, όπου δημιουργείται το σύστημα αξιών του, που τελικώς διαμορφώνει τη στάση του (Ajzen, 2001).

2.2. Η εκπαιδευτική σκοπιά των στάσεων και των απόψεων

Εστιάζοντας στις στάσεις των εκπαιδευτικών, είναι γεγονός πως αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις καθημερινές τους αποφάσεις, καθώς αποτελούν «σύνθετες πεποιθήσεις, που διαμορφώνουν τις προσωπικές, τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές τους εμπειρίες» (Rokeach, 1972). Ουσιαστικά, οι στάσεις είναι αυτές που διαμορφώνουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών, τις μεθόδους παράδοσης, τις μορφές αλληλεπίδρασης και τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (Albion & Ertmer, 2002. Pajares, 1992), ενώ οι πεποιθήσεις, λόγω της συναισθηματικής τους φόρτισης, αποτελούν τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη στις απόψεις, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Pajares, 1992).

Σε αυτή την κατεύθυνση, πορεύονται αρκετοί ερευνητές, υποστηρίζοντας πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς τους, καθώς επηρεάζουν τις αποφάσεις τους για τον στερεοτυπικό ή καινοτόμο τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν. Ακόμα, οι λανθασμένες απόψεις τους για τη φύση της χαρισματικότητας μπορεί να είναι αποτρεπτικός παράγοντας στην κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, καθώς οι προσδοκίες των δασκάλων για μια μη επιθυμητή συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Άλλωστε, πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στο πώς αντιλαμβάνονται και πώς αξιολογούν τις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το φύλο, τη φυλή, το κοινωνικό υπόβαθρο, την άμεση επαφή με χαρισματικό άτομο στην οικογένεια ή στον κοινωνικό περίγυρο, την εθνικότητα, την γλωσσική επάρκεια, την επαγγελματική επάρκεια στην διδασκαλία αυτών των μαθητών, καθώς και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών (Plata & Masten, 1988. Gagné, 1985. Copenhaver & McIntyre, 1992. Townsend & Patrick, 1993).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3. Ανασκόπηση ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους απέναντι στη χαρισματικότητα

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες, οι οποίες διερευνούν τη χαρισματικότητα, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια στην διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία του εντοπισμού της χαρισματικότητας, αλλά και για την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Όμως, οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εμφανίζουν αμφίθυμη στάση ως προς τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών λόγω κυρίως της πλημμελούς κατάρτισής τους και της ασάφειας, που περικλείει η έννοια της χαρισματικότητας» (Λεπτοκαρίδης, 2011).

Αναλυτικότερα, η έρευνα της Θεοδωρίδου (2006) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν οριακά να διακρίνουν το χαρισματικό μαθητή σε σχέση με αυτόν που θεωρούν μέσο-τυπικό μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τους το σύνολο των συμπεριφορικών εκφάνσεων της χαρισματικότητας. Παρομοίως, η ερευνητική εργασία των Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντου (2018) έδειξε πως οι ερωτώμενοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ένα χαρισματικό παιδί είτε μέσω της συμπεριφοράς του είτε μέσω των γνωστικών του ικανοτήτων. Ωστόσο, σε παλαιότερη έρευνα της Γιαννάκου-Κίτσου (1998) καταδεικνύεται ότι από τους 256 χαρισματικούς μαθητές μόνο οι 117 εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως χαρισματικοί, από τους οποίους οι 61 είχαν πετύχει βαθμολογία στα τεστ νοημοσύνης άνω του 125 (ποσοστό 52,14%).

Παράλληλα, η έρευνα των Yuker et al. (1970) υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ανεπαρκείς ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ενώ και στην έρευνα των Ozcan και Kayadelen (2015) φάνηκε πως η κατάρτιση που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί σε προπτυχιακό επίπεδο δεν επαρκεί για την εκπαίδευση των ατόμων με ανώτερη νοημοσύνη. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα η μελέτη των Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντου (2018) κατέδειξε πως η ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα παιδιά αυτά δεν είναι αρκετή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Al-Makhalid (2012), όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις γνώσεις τους για τη χαρισματικότητα ως μέτριες, αλλά και του Troxclair (2013), στην οποία οι

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως δεν έχουν καλή γνώση για τη χαρισματικότητα. Βέβαια, σύμφωνα με την έρευνα των Fraser- Seetoetal et al. (2015), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τον εντοπισμό και την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών είναι κάτι που σχετίζεται με την ελλιπή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η μη κατάλληλη εκπαίδευση, όμως, φέρνει στο φως αρκετές ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά, καθώς θεωρούν ότι αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και φοβούνται μήπως κάνουν κάποιο λάθος ή υπερβούν κάποιο όριο (Greene, 2004). Σε αυτή την κατεύθυνση βρίσκεται και η Θεοδωρίδου (2006), η έρευνα της οποίας ανέδειξε πως προκαλείται ένα μέτριο άγχος στους εκπαιδευτικούς όταν έχουν χαρισματικούς μαθητές στην τάξη.

Επιπλέον, και η έρευνα του Ρίζου (2011) έδειξε πως ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα είναι αρκετά μικρός και πως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη χαρισματικότητα. Αντιθέτως, ο Morris (1987) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί δε διάκεινται πάντα θετικά προς τους χαρισματικούς μαθητές, ενώ υπάρχει περίπτωση να αναγνωριστεί ως χαρισματικός ένας μαθητής, που θεωρείται ως ιδανικός λόγω των υποκειμενικών κριτηρίων του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Gari, Kalantzi- Azizi & Mylonas, 2000). Βέβαια, στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τάσεις προκατάληψης στις εκτιμήσεις τους, αλλά και στοιχεία υποκειμενικότητας, αφού προσπαθούν να εντοπίσουν τη χαρισματικότητα σύμφωνα με στοιχεία που έχουν προκύψει από την εμπειρία τους (Hanny, 1997). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Μεϊντάση (2016), η οποία έδειξε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές και πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις τους για τη χαρισματικότητα και τις μεθόδους διδασκαλίας επηρεάζονται από το αν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, την αποτελεσματικότητά τους στις διδακτικές πρακτικές και τη διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, η έρευνα των Besgul, Kaptanoglou & Argun (2014) έδειξε ότι η διδακτική εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί πολύ τις απόψεις τους για τους χαρισματικούς μαθητές

Επιπρόσθετα, ο Gagné (1985) διαπίστωσε ότι η στάση αυτή των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την εμπειρία και την εμπλοκή τους με τα χαρισματικά παιδιά σε προσωπικό επίπεδο, καθώς «όσοι έχουν εντοπίσει χαρισματικό άτομο είτε στον

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

οικογενειακό τους περίγυρο είτε στον στενό φιλικό τους κύκλο, ή ακόμα και αν αντιλαμβάνονται τον ίδιο τους τον εαυτό ως χαρισματικό, διατηρούν περισσότερο θετικές στάσεις και εμβαθύνουν στο θέμα της χαρισματικότητας». Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η έρευνα του Κούσουλα (2017), καθώς κατέδειξε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιον χαρισματικό μαθητή στο οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν και πιο θετικές αντιλήψεις γι΄ αυτούς, ενώ μπορούν να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών αυτών και να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί απέναντί τους (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Όμως, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας τους καθιστά ως μη αξιόπιστες πηγές αναγνώρισης των παιδιών με χαρισματικότητα (Muller, 2015). Για την υπέρβαση αυτών των λανθασμένων εκτιμήσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη χαρισματικότητα χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τα χαρακτηριστικά της, να έχουν στη διάθεσή τους καταλόγους ελέγχου δεξιοτήτων και να αντιμετωπίζουν ως δυνητικά χαρισματικό κάθε μαθητή (Guskin, Peng & Simon, 1992). Επιπλέον, πρέπει να βρεθούν πιο ευέλικτα προγράμματα αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών από αυτά για την μέτρηση της νοημοσύνης (Brown, Renzull, Gubbins & Siegle, 2005) και να διατεθούν οικονομικοί πόροι για παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης στα χαρισματικά παιδιά από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Λεπτοκαρίδης, 2011). Βέβαια, το πιο σημαντικό, σύμφωνα με την έρευνα του Κούσουλα (2017), είναι να επιμορφώνονται τακτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μη νιώθουν ανέτοιμοι απέναντι στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών. Ομοίως και στην μελέτη της Νικολάου-Στυλιανίδου (2011) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι απαιτείται επιμόρφωση για να υπάρξει μια σωστή αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αυτών των μαθητών. Επίσης, η έρευνα των Ozcan και Kayadelen (2015) προβάλει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τονίζει την ανάγκη τους να διαθέτουν περισσότερα επιστημονικά και επαγγελματικά εφόδια, προκειμένου να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Ένα όφελος της επιμόρφωσης, σύμφωνα με την έρευνα της Lassig (2009) και των Bégin & Gagné (1994), είναι η βελτίωση της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτά τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των McCoach & Siegle (2007) έδειξαν πως ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβάλλει τις στάσεις ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

1. Η Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι αφορούν α) την καταγραφή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των χαρισματικών μαθητών, β) την διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, γ) τον έλεγχο των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα , δ) την ανάδειξη των παροχών του κράτους προς τους χαρισματικούς μαθητές και ε) την εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω και εκτιμώντας τα βιβλιογραφικά και τα ερευνητικά στοιχεία οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Εκτιμάται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

1. θα θεωρεί ότι η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών

2. θα έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να αναγνωρίσει έναν χαρισματικό ή ταλαντούχο μαθητή

3. θα υποστηρίζει την συμπεριληπτική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έναντι της επιτάχυνσης

4. θα παραμελεί τα χαρισματικά παιδιά, παρέχοντας βασικές γνώσεις, ενώ θα ασχολείται περισσότερο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

5. θα αισθάνεται ότι οι γνώσεις του είναι ανεπαρκείς για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών

6. θα επιθυμεί αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για τους χαρισματικούς μαθητές

7. θα επιδιώκει τη βοήθεια και τη στήριξη των γονέων των παιδιών αυτών σε εκπαιδευτικά θέματα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

1.2. Η συλλογή των δεδομένων: τα μέσα και η διαδικασία

Η μελέτη αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει ως στόχο της να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την χαρισματικότητα και πώς θεωρούν οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από το σχολικό σύστημα. Για την διεκπεραίωσή της κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή της ποιοτικής έρευνας, ενώ απαιτείται η χρήση μεθοδολογικών τεχνικών, όπως είναι η συνέντευξη. Άλλωστε, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Με άλλα λόγια, με την διεξαγωγή των συνεντεύξεων εξετάζεται το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008), ενώ γίνεται λεπτομερής καταγραφή των αντιλήψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλήθειες και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών και των ταλαντούχων μαθητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φθινόπωρο του 2021 σε δύο στάδια. Αρχικά, μοιράστηκε στους συμμετέχοντες ένα δομημένο ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή, ενώ ακολούθησε η συνέντευξη. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο είκοσι (20) λεπτά με ανώτερο χρόνο τα πενήντα (50) λεπτά και για την καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Σε γενικές γραμμές, οι συνθήκες διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν ευνοϊκές και το κλίμα των συνεντεύξεων ήταν ευχάριστο, χάριν στην προθυμία των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των συνεντεύξεων που απομαγνητοφωνήθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ για την πιστότερη απόδοση των δεδομένων έγινε η παράθεση μερικών αποσπασμάτων τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για την συνέντευξη φαίνεται να πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις των ερευνητικών προσανατολισμών, καθώς έχουν διατυπωθεί με βάση τα μέχρι σήμερα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα, ενώ παράλληλα αντιπροσωπεύουν τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας αυτής. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και είναι κλειστές και δομημένες στην 5-βαθμη κλίμακα Likert (διαφωνώ απόλυτα...συμφωνώ απόλυτα). Για την κατασκευή και τη συγγραφή του ερωτηματολογίου αναζητήθηκαν πηγές σε ηλεκτρονικά μέσα, στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία και αξιοποιήθηκαν βιβλία, άρθρα, διπλωματικές εργασίες και

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

διδακτορικές διατριβές. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σειρά και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά, αλλά έγινε και προσπάθεια, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, καθώς έτσι απαντώνται γρηγορότερα, ενώ δεν απαιτείται μεγάλη προσπάθεια ανταπόκρισης και είναι λιγότερο πιθανό να μείνουν αναπάντητες (Ρίζος, 2011). Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 2 λεπτά, ενώ η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ατομικά και δεν υπήρξαν ερωτηματολόγια που επεστράφησαν ασυμπλήρωτα, διότι η διά ζώσης χορήγηση εξασφάλισε την επιστροφή συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Παράλληλα, οι ερωτήσεις της συνέντευξης στηρίχτηκαν σε πέντε (5) βασικούς άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές της, χωρίς ωστόσο να παρουσιαστούν στους συμμετέχοντες. Οι πέντε άξονες της συνέντευξης είναι οι ακόλουθοι:

1ος άξονας: Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και η διαδικασία αναγνώρισής τους (3 ερωτήσεις)

2ος άξονας: Η εκπαίδευση των χαρισματικών και των ταλαντούχων μαθητών (4 ερωτήσεις)

3ος άξονας: Η εκπαιδευτική επάρκεια των δασκάλων (2 ερωτήσεις)

4ος άξονας: Η στάση της ελληνικής πολιτείας (2 ερωτήσεις)

5ος άξονας: Γονεϊκή στήριξη και εμπλοκή (2 ερωτήσεις)

Αναλυτικά, παρατίθενται ανά άξονα οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

1ος άξονας (Χαρακτηριστικά και αναγνώριση)

1. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται με την χαρισματικότητα δύο (2) ή τρία (3) χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα;

2. Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

3. Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2ος άξονας (Εκπαίδευση μαθητών)

4. Τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;

5. Πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

6. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

7. Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

3ος άξονας (Εκπαιδευτική επάρκεια)

8. Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

9. Πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

4ος άξονας (Ελληνική πολιτεία)

10. Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

11. Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

5ος άξονας (Γονείς)

12. Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

13. Ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

1.3. Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Όλοι οι συμμετέχοντες, πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας, αλλά και για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Επιπλέον, υπήρχε ενημερωτικό γραπτό σημείωμα, που βρισκόταν στην αρχή του ερωτηματολογίου πριν από τις οδηγίες συμπλήρωσης. Για την δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκαν μη τυχαίες μέθοδοι και πιο συγκεκριμένα η «σκόπιμη» δειγματοληψία. Η επιλογή της μεθόδου αυτής έγινε καθώς κρίθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν εκπαιδευτικοί που έχουν ή είχαν εργαστεί στο παρελθόν με χαρισματικά ή/και ταλαντούχα παιδιά, σε αντίθεση με όσους δεν είχαν κάποια ουσιαστική συναναστροφή, ώστε να παρατηρηθούν και οι μεταξύ τους διαφορές.

Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας είναι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής με μηδενική έως 12 χρόνια προϋπηρεσία με το ηλικιακό εύρος να κυμαίνεται μεταξύ 27-35 ετών. Οι τέσσερις (4) από αυτούς έχουν εργαστεί 7-12 χρόνια σε δημοτικά σχολεία ως δάσκαλοι γενικής ή παράλληλης στήριξης, αλλά και τμήματος ένταξης, οι τέσσερις (4) διαθέτουν 2-5 χρόνια ανάλογης προϋπηρεσίας και οι υπόλοιποι τέσσερις (4) έχουν λιγότερη ή μηδενική προϋπηρεσία.

1.4. Οι περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της μελέτης αυτής διέπεται από κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν τη συλλογή των δεδομένων, καθώς αξιοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, που παρά τα οφέλη που προσφέρει στην επιστήμη, στερείται αξιοπιστίας, λόγω της αδυναμίας γενίκευσης και διεξαγωγής γενικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, δεν καταγράφονται οι απόψεις άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως των μαθητών και άλλων εμπλεκομένων, όπως π.χ. των διευθυντών και των γονέων, ενώ και οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν εργαστεί και εργάζονται σε αστικές περιοχές και όχι σε αγροτικές.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2. Η περιγραφή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

2.1. Πρώτος άξονας

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις, επιχειρείται να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και η διαδικασία αναγνώρισής τους, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Πιο αναλυτικά, όπως φάνηκε από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων για την συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών, η πλειοψηφία του δείγματος (11 στους 12) συμφωνεί (4) ή συμφωνεί απόλυτα (7) ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν υψηλή νοημοσύνη. Κανένα άλλο χαρακτηριστικό δεν συγκέντρωσε τόσες θετικές απαντήσεις, ενώ αρκετοί (8 στους 12) συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα πως έχουν υψηλά κίνητρα, ισχυρό αίσθημα ευθύνης, πρωτότυπες ιδέες και είναι τελειομανείς και άλλοι (7 στους 12) πως σημειώνουν υψηλή σχολική επίδοση και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μισοί συμμετέχοντες υποστήριξαν πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλή αυτοεικόνα, υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και υψηλό βαθμό ηθικής συγκρότησης, ενώ μπορούν να συγκρατούν λεπτομέρειες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ως προς άλλα χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιφυλακτικοί για την συχνότητα εμφάνισής τους στα χαρισματικά παιδιά. Για παράδειγμα, μόνο οι 5 στους 12 θεωρούν πως το χιούμορ είναι βασικό στοιχείο της χαρισματικότητας, όπως και η πίστη σε έναν δίκαιο κόσμο, αλλά και οι ηγετικές τάσεις. Ακόμα, σε μικρότερη θέση μπήκαν χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνικότητα, η υπακοή, η επιθυμία συνεργασίας, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η θετική στάση προς το σχολείο, η σωματική υπεροχή και η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

- Στην ερώτηση 1. «Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσες, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται με την χαρισματικότητα δύο ή τρία χαρακτηριστικά, που έβαλες σε υψηλή συχνότητα;» οι τρεις (3) συμμετέχοντες σχολίασαν την υψηλή σχολική επίδοση, συνδυάζοντάς την με την υψηλή νοημοσύνη, αλλά και την γρήγορη και εναλλακτική σκέψη, καταλήγοντας, ωστόσο, δύο (2) από αυτούς σε διαφορετικά συμπεράσματα. Η μια πλευρά υποστήριξε ότι ανταποκρίνονται άμεσα στις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες και η άλλη ότι αργούν πολλές φορές, καθώς σκέφτονται ενναλακτικούς δρόμους. Ακόμα, η υψηλή νοημοσύνη σύμφωνα με το δείγμα (8 εκπαιδευτικοί) συνδέεται με «τις ιδιαίτερες κλίσεις», «την τελειομανία» και «το αίσθημα ανικανοποίητου», «την ικανότητα προσαρμογής σε μια νέα κατάσταση ή σε

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ένα καινούριο περιβάλλον» και με «την ικανότητα πρόσληψης πληροφοριών με έναν γρήγορο ρυθμό, την κατανόηση σύνθετων γνώσεων και την εύρεση διαφορετικών λύσεων». Μια πιο αναλυτική προσέγγιση στο θέμα αυτό της νοημοσύνης έδωσε ένας (1) εκ των συμμετεχόντων, ο οποίος υποστήριξε πως «ο εγκέφαλος του χαρισματικού παιδιού του επιτρέπει να δημιουργεί συνδέσεις, τις οποίες δεν βλέπουμε στην τυπική ανάπτυξη» και πως τα χαρισματικά άτομα «έχουν μια δυνατότητα συνειρμικής σύνδεσης και μια εσωτερική διαστρωμάτωση, η οποία τους επιτρέπει να κυκλοφορούν τη γνώση και προς τα πάνω και προς τα κάτω και να βλέπουν σε όλα τα επίπεδα συνδυαστικά, πώς το ένα μπορεί να επηρεάσει το άλλο». Επίσης, σχολιάστηκε από πέντε (5) εκπαιδευτικούς πως έχουν πολύ πρωτότυπες ιδέες και σκέφτονται έξω από τα στερεότυπα, καθώς «ο εγκέφαλός τους λαμβάνει κάποιες πληροφορίες κοινές με τους άλλους, ωστόσο, όμως, τις αποκωδικοποιούν και τις αναλύουν διαφορετικά οδηγώντας τους σε άλλα μονοπάτια». Παράλληλα, δύο (2) επισήμαναν πως έχουν αίσθηση του χιούμορ, που «είναι δείγμα εξυπνάδας» και «μπορούν να καταλάβουν τον αυτοσαρκασμό, ενώ μπορούν να απαντήσουν και σχετικά έξυπνα με χιούμορ», αλλά και «αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους όταν έχουν κάνει κάτι σε όποια ηλικία και αν είναι». Επιπλέον, σχολιάστηκε η ικανότητά τους να συγκρατούν λεπτομέρειες από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς, καθώς «είναι συνακόλουθο της υψηλής νοημοσύνης» και «συνδέεται με το ότι κατέχουν πολύ καλά έναν τομέα», αλλά και η υψηλή τους ενσυναίσθηση από έναν (1) συμμετέχοντα, καθώς «αντιλαμβάνονται τα πράγματα γύρω τους με διαφορετικό τρόπο», «είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθούν τα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον τους», «είναι κοινωνικοί», «λυπούνται ή χαίρονται μαζί με τους άλλους», «θέλουν να βοηθούν, προσφέρουν και είναι χρήσιμοι στους άλλους». Ακόμα, δύο (2) εκπαιδευτικοί σχολίασαν τα υψηλά κίνητρα, τα οποία «οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά», αλλά και τα ίδια τα παιδιά «γνωρίζοντας την διαφορετικότητά τους, διαμορφώνουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα». Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν από τους δύο (2) εκπαιδευτικούς με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, υποστηρίζοντας πως από τη μία πλευρά «τα παιδιά αυτά βρίσκουν ανούσια τα μαθήματα με αποτέλεσμα να μην παρακολουθούν τη ροή της τάξης, κι έτσι είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες», αλλά και τονίζοντας, από την άλλη, ένας πως «πολλές φορές το ότι αργούν ή έχουν τον δικό τους ρυθμό ή έχουν έναν εναλλακτικό τρόπο βαπτίζεται μαθησιακή δυσκολία, χωρίς ουσιαστικά να είναι, καθώς δεν συμβαδίζει με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τους προσδοκώμενους ρυθμούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

- Στην ερώτηση 2. «Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (9 στους 12) απάντησε θετικά, υποστηρίζοντας πως μπορεί να ξεχωρίσει έναν χαρισματικό ή ταλαντούχο μαθητή «μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς του και με τη βοήθεια διάφορων δραστηριοτήτων», ενώ οι υπόλοιποι τρεις (3) απάντησαν με επιφύλαξη λέγοντας πως θα πρέπει αυτό να γίνει με τη βοήθεια των ειδικών και να αξιοποιούνται σταθμισμένα τεστ και εργαλεία για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επίσης, οι περισσότεροι (8 στους 12) θεωρούν ότι έχουν αναγνωρίσει έναν ή και περισσότερους χαρισματικούς μαθητές εντός αλλά και εκτός σχολικής αίθουσας. Παράλληλα, οι δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως έχουν εντοπίσει ταλέντα στη ζωγραφική, το θέατρο, τις μιμήσεις και τη μουσική, ενώ άλλοι δύο (2) πως τα παιδιά που ξεχώρισαν ήταν σε ανώτερο γνωσιακό επίπεδο (έως και 3 τάξεων) σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Γενικά, δήλωσαν πως έχουν παρατηρήσει πολλά χαρακτηριστικά, όπως το αίσθημα δικαίου, τα υψηλά κίνητρα, την τελειομανία, την κοινωνικότητα, αλλά και την άρνηση της συνεργασίας με τους άλλους, την υψηλή ενσυναίσθηση, την εξαιρετική μνήμη, την γρήγορη επίλυση και κατανόηση προβλημάτων, την επιμονή στο στόχο, την αλλαγή της ψυχικής κατάστασης κατά την ενασχόληση με το αντικείμενο που είχε ταλέντο, το εύστοχο χιούμορ, την έλλειψη ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με τις γρήγορες και υψηλών απαιτήσεων απαντήσεις σε αγαπημένα μαθήματα, την λαχτάρα για μάθηση, τις ανώτερες για την ηλικία του μαθητή γενικές γνώσεις, την έντονη προσωπικότητα, την κατάκτηση δεξιοτήτων μέσα από ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης και τα ποικίλα ενδιαφέροντα. Αξιοσημείωτη είναι και η πιθανότητα της συνύπαρξης της χαρισματικότητας και του αυτισμού, που ανέδειξαν δύο (2) εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, όπου δηλαδή οι μαθητές μπορούν να έχουν ταλέντα και να προσεγγίζουν την έννοια του «χαρίσματος» με έναν δικό τους μοναδικό τρόπο, αλλά και ταυτόχρονα να έχουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω της αναπηρίας αυτής.

- Στην ερώτηση 3. «Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;» οι 10 στους 12 συμμετέχοντες ανέδειξαν την παρατήρηση ως το βασικό τρόπο αναγνώρισης της συμπεριφοράς του παιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αναφέρθηκε από τρεις (3) πως και η συζήτηση γενικού ενδιαφέροντος ή

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

περί ηθικής με τον μαθητή μπορεί να θορυβήσει τον εκπαιδευτικό, καθώς θα λαμβάνει μη αναμενόμενες ή αστείες απαντήσεις. Ένας (1) εκ των ερωτηθέντων, μάλιστα, τόνισε πως χρειάζεται η παρατήρηση «όταν δεν σε παρατηρεί ο ίδιος, όταν δηλαδή είναι ο εαυτός του 100% και δεν καταλαβαίνει ότι τον ελέγχεις, γιατί έτσι μόνο μπορούμε να δούμε ποιος πραγματικά είναι και τι ακριβώς θέλει». Επίσης, επισημάνθηκε από δύο (2) εκπαιδευτικούς πως για να αναγνωρίσουν έναν χαρισματικό μαθητή τον παρατηρούν όταν επιδίδεται σε διάφορες δραστηριότητες, όπως το ελεύθερο παιχνίδι, παρατηρώντας «τον τρόπο που θα προσεγγίσει το παιχνίδι του, πώς θα επιλέξει να παίξει, τη ροή που θα έχει το παιχνίδι του, αν χρησιμοποιεί κάποιο ιδιαίτερο τρόπο που παίζει». Ένας (1) άλλος από τους συμμετέχοντες ανέφερε πως χρειάζεται «προσπάθεια κατανόησης του εσωτερικού κόσμου του παιδιού», δύο (2) πως είναι αναγκαία η «συζήτηση με τους δασκάλους ειδικοτήτων» και τρεις (3) ενέπλεξαν και την οικογένεια «για να μάθουν πληροφορίες για τον μαθητή και εκτός σχολικού πλαισίου». Επιπλέον, οι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για «αξιολόγηση με κάποιο σταθμισμένο και αξιόπιστο εργαλείο», «διάγνωση από ειδικό μέσα από εντατικές συνομιλίες με τον μαθητή και διεξαγωγή ανάλογων τεστ», «παραπομπή σε κάποιο εξειδικευμένο κέντρο για να περάσει κάποια τεστ», ώστε να γίνει «μία διεπιστημονική προσέγγιση και να προταθεί το κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα».

2.2. Δεύτερος άξονας

Ο δεύτερος άξονας της συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις, αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών και των ταλαντούχων μαθητών. Αναλυτικά,

- Στην ερώτηση 4. «Τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (8 στους 12) υποστήριξε ως καταλληλότερη στρατηγική εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών την συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, η κεντρική ιδέα που αναδείχθηκε είναι ότι «πρέπει να δίνουμε ίσες ευκαιρίες και σε όλα τα παιδιά», «να μην τα ξεχωρίζουμε», «να συνυπάρχουν μαζί και να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση, το αίσθημα της ομάδας και της συνεργασίας», καθώς έτσι «αποτρέπεται ο παραγκωνισμός του μαθητή από την σχολική κοινωνία και εξασφαλίζεται ένα αίσθημα ισότητας με τα άλλα παιδιά». Παράλληλα, τονίστηκε από

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

έναν (1) εκπαιδευτικό πως η συμπερίληψη «δεν δημιουργεί δύο ταχύτητες και ουσιαστικά μέσω αυτής ο ένας μπορεί να κερδίσει από τον άλλον», καθώς «ο χαρισματικός μαθητής μπορεί να νοιώσει μέρος του συνόλου», ενώ «αν το διαχειριστούμε σωστά και οι άλλοι μαθητές μπορούν να διδαχθούν ενδεχομένως κάποια πράγματα από το χαρισματικό». Στη φαρέτρα των επιχειρημάτων υπέρ της συμπερίληψης προστέθηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς όπως υποστήριξαν δύο (2) συμμετέχοντες είναι χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, «φέρνοντας το μάθημα κοντά στα ενδιαφέροντα του χαρισματικό μαθητή, ενώ δεν χάνει σε άλλους τομείς όπως ο κοινωνικός ή ο συναισθηματικός». Συμπληρωματικά, αναφέρθηκε από άλλους έξι (6) εκπαιδευτικούς πως ένα χαρισματικό παιδί «πρέπει να προχωρήσει ακαδημαϊκά, αλλά όχι εις βάρος της συναισθηματικής του ανάπτυξης, καθώς η εκπαίδευση οφείλει να είναι ολόπλευρη». Άλλος εκπαιδευτικός τόνισε πως «πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην τάξη του και να μην αντιμετωπίζεται ως κάτι διαφορετικό», αλλά και πως «δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε ύλη μεγαλύτερης τάξης όσο αποτελεσματικά τα καταφέρνει στη δική του, καθώς δεν είναι απαραίτητο το υψηλό IQ». Αντιθέτως, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της επιτάχυνσης της φοίτησης, καθώς δήλωσαν πως έτσι «ο μαθητής θα αποκτήσει περισσότερα ενδιαφέροντα και ίσως θα αυξηθούν τα κίνητρα, οι στόχοι και η διάθεσή του για μάθηση». Επιπλέον, ειπώθηκε πως η επιτάχυνση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή «να συναναστρέφεται με παιδιά παρόμοιων ικανοτήτων», «να δουλεύει σε περιβάλλον που θα αναδείξει τη μοναδικότητά του και θα του δώσει τη δυνατότητα να προχωρήσει γρηγορότερα», ενώ «είναι πιο πιθανό να γνωρίσει και άτομα, που αν και μεγαλύτερα, μπορούν να έχουν πολλά κοινά». Βέβαια, υπογραμμίστηκε πως «κάθε περίπτωση παιδιού θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική» και «θα πρέπει και συναισθηματικά να είναι ώριμα, ώστε να προχωρήσουν και να μην έχουν αδυναμίες στον συγκεκριμένο τομέα». Μια εναλλακτική απάντηση δόθηκε από έναν (1) εκπαιδευτικό, ο οποίος υποστήριξε την συνύπαρξη των δύο στρατηγικών, λέγοντας πως «η επιτάχυνση μπορεί να γίνει και σε καθεστώς συμπερίληψης, δηλαδή βλέποντας πως ο χαρισματικός θέλει παραπάνω προκλήσεις του τις δίνεις, αλλά τον συμπεριλαμβάνεις μέσα στο μάθημα».

- Στην ερώτηση 5. «Πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία, σου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποικίλους τρόπους. Πιο αναλυτικά, ένας (1) αναφέρθηκε στη διαμόρφωση του

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

περιβάλλοντος γύρω από το παιδί και στην ώθηση «για να βρει τρόπους, λύσεις να γίνει ακόμα καλύτερο και να καλλιεργήσει τη χαρισματικότητα του». Τρεις (3) έκαναν λόγο για τη δημιουργία κινήτρων, ενώ οι περισσότεροι (7 στους 12) τόνισαν πως χρειάζεται «να γνωρίζω τα ενδιαφέροντά του» και «να κάνω το μάθημα ενδιαφέρον γι' αυτόν προσφέροντας περισσότερα ερεθίσματα και δραστηριότητες της αρεσκείας του με βάση τις δικές του ιδιαιτερότητες». Επίσης, επισημάνθηκαν τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα η «εξατομικευμένη διδασκαλία», οποία υποστηρίχθηκε από τρεις (3) εκπαιδευτικούς, η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» από τέσσερις (4) και η «μέθοδος των ομάδων εργασίας» από δύο (2). Παράλληλα, δύο (2) συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν πως θα χρησιμοποιούσαν τη ΖΕΑ (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης), «εκτιμώντας το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και από ένα επίπεδο Α να φτάσει σε ένα ανώτερο στάδιο Β», «θα τον είχαν σαν βοηθό ή θα του έδιναν βήμα να αναδείξει τις γνώσεις του», «θα χρησιμοποιούσαν άλλο τρόπο αξιολόγησης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου» και «θα του έδιναν έξτρα υλικό και στο σπίτι, αν το επιθυμούσε». Η πλειοψηφία του δείγματος (7 στους 12) θεώρησε ως καλή πρακτική την αξιοποίηση ύλης μεγαλύτερης τάξη, «την αύξηση της δυσκολίας των δραστηριοτήτων και των ερωτήσεων προς τον συγκεκριμένο μαθητή», ενώ ένας (1) υποστήριξε πως «θα έδινα μια επιπλέον εργασία ή μια πιο δύσκολη άσκηση, αφού τελειώσει πρώτα αυτό που θα κάνει η ολομέλεια, καθώς έτσι, δεν του δείχνω ότι τον θεωρώ πιο πάνω και τον βγάζω από την ομάδα, αλλά σ' αυτό που δουλεύουμε όλοι μαζί μου δίνει κάτι παραπάνω, αφού θέλει και μπορεί να το εκφράσει», «ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν στην τάξη».

- Στην ερώτηση 6. «Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ταυτίστηκαν, καθώς ένας (1) εκ των συμμετεχόντων θεωρεί πως η ένταξη των χαρισματικών παιδιών δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία, ενώ οι υπόλοιποι επισημαίνουν τον κίνδυνο της «ταμπελοποίησης» των μαθητών αυτών. Πιο αναλυτικά, υποστήριξε πως «δεν δημιουργούνται προβλήματα στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών από τη στιγμή που τα έχεις εντοπίσει και μπορείς να δώσεις αυτό το λίγο παραπάνω ή μπορείς να του δώσεις χώρο, ώστε να εκφράσει την χαρισματικότητά

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

του». Από την άλλη πλευρά, ένας (1) εκπαιδευτικός υπογράμμισε πως υπάρχουν πολλά εμπόδια, όπως «η μεγάλη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, το δύσκαμπτο και βαρυφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», ενώ ένας (1) άλλος προσέθεσε «την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, το νομικό καθεστώς, τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές που υπάρχουν, τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και τη στάση των γονέων». Ακόμα, εμπόδιο μπορεί να αποτελέσει σύμφωνα με δύο (2) εκπαιδευτικούς και «ο χαρακτήρας αυτών των παιδιών», καθώς «νιώθουν βαρετό το σχολείο ή δεν έχουν κίνητρο», «δεν νιώθουν ότι ανήκουν κάπου», γιατί «δεν μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα» και πολλές φορές «εκδηλώνουν συμπεριφορές που δεν φανταζόμασταν», ενώ και τα υπόλοιπα παιδιά, που «δεν ξέρουν πως να αντιδράσουν απέναντι σε μη οικείες συμπεριφορές, γίνονται αυστηρά απέναντί τους». Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια και να προσπεραστούν, οι συμμετέχοντες πρότειναν: ένας (1) τη «συστηματική προσέγγιση από όλο το σχολείο, δύο (2) τη συνεργασία συναδέλφων ή κάποιο πρόγραμμα στα πλαίσια της τάξης» και ένας (1) τη «διακριτική συμπεριφορά από το διδακτικό προσωπικό». Γενικά, κυριάρχησε η άποψη πως πρέπει «να συμπεριφερόμαστε σε αυτά τα παιδιά, όπως και σε όλα τα υπόλοιπα», «με γνώμονα τη συμπερίληψη, την ενθάρρυνση για ενίσχυση της κλίσης όλων των παιδιών και την επιβράβευση για την καλή δουλειά σε όλους τους τομείς». Παράλληλα, τρεις (3) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτενώς στην διαχείριση της χαρισματικότητας σε πρακτικό επίπεδο και επισήμαναν πως «οφείλουμε να μιλάμε στους μαθητές για τη διαφορετικότητα», λέγοντας ουσιαστικά πως «αυτά τα παιδιά δεν διαφέρουν σε σχέση με μας, εκτός από τον τρόπο σκέψης». Επιπλέον, ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε πως η ομαλή ένταξη των μαθητών μπορεί να γίνει «μέσω της εύρεσης και της εστίασης στα κοινά σημεία των παιδιών και όχι αποκλειστικά και μόνο στην κατανόηση της διαφορετικότητας», άλλοι έξι (6) εκπαιδευτικοί πως «μέσα από παιχνίδια και βιωματικές ομαδικές δράσεις μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες» και τρεις (3) πως πρέπει να μιλάμε στα παιδιά «για την αποδοχή του εαυτού μας και των αναγκών μας και των άλλων». Τέλος, για την ομαλή ένταξη των χαρισματικών μαθητών δύο (2) εκπαιδευτικοί πρότειναν «ειδικά διαμορφωμένα και προσαρμοσμένα μαθήματα», «εξατομικευμένες προσαρμογές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» και «συνεργασία του εκπαιδευτικού με ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

- Στην ερώτηση 7. «Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;» όλοι συμφώνησαν πως υπάρχει μια παραμέληση ως προς τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά οι γνώμες διίστανται σχετικά με την παροχή στήριξης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι «έχει δοθεί βαρύτητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή που χρειάζεται να ενταχθούν στο τμήμα ένταξης, ξεχνώντας πως υπάρχει μια μερίδα μαθητών που έχουν πολλές δυνατότητες και με τη φαντασία τους μπορούν να κάνουν πολλά». Βέβαια, ένας (1) υποστήριξε ότι «δεν γίνεται ηθελημένα, αλλά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και του όγκου της δουλειάς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος» με αποτέλεσμα, όπως δήλωσε ένας (1) άλλος εκπαιδευτικός να «αντιμετωπίζονται χωρίς συνέπεια και ακρίβεια» από τους δασκάλους, οι οποίοι σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες «βοηθούν όποιον το έχει περισσότερο ανάγκη» ή «ακολουθούν τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών». Ωστόσο, ακούστηκε και η άποψη πως «αν υπάρχουν άνθρωποι που έχουν υπομονή και μεράκι και είναι πρόθυμοι να ψάξουν στο κομμάτι αυτό και να επενδύσουν πάνω σ' αυτό, δεν θα υπάρξει παραμέληση», προβάλλοντας την αντιμετώπιση της χαρισματικότητας ως μια προσωπική επιλογή και στάση ζωής. Όσον αφορά την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών, αναφέρθηκε πως η στήριξη είναι απαραίτητο εφόδιο για τα όλα τα παιδιά και πως μπορούν «να φτάσουν στο καλύτερο δυνατό σημείο μόνο αν καλλιεργήσουν το ταλέντο τους ή τα ταλέντα τους». Η βοήθεια αυτή προτάθηκε να παρέχεται από ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς «αν δεν υπάρχει κάποιος να σε βοηθήσει και να σε παροτρύνει στην ουσία να αναδείξεις το ταλέντο που έχεις σε οποιοδήποτε τομέα (τέχνη, μουσική, μαθηματικά) μπορεί και να χαθείς», ενώ αναφέρθηκε και πως το παιδί «δεν θα έχει εξέλιξη όσο μένει στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον χωρίς την κατάλληλη στήριξη». Από την άλλη μεριά, δύο (2) εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως «μερικά παιδιά είναι χαρισματικά και δεν χρειάζονται στήριξη στο γνωστικό κομμάτι, αλλά στο συμπεριφορικό» ή πως «λόγω της υψηλής νοημοσύνης τους θα μπορούσαν να εξελιχθούν ακόμα και με μικρή κλίμακα στήριξης». Ένα βήμα παραπέρα προχώρησε ένας (1) εκπαιδευτικός, δικαιολογώντας αυτή τη θέση του, υποστηρίζοντας ότι «ενδεχομένως θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς στήριξη σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, όπου, τους δίνονται ερεθίσματα, καθώς η ανάπτυξη του ταλέντου έγκειται στο χαρακτήρα του παιδιού, στις πληροφορίες και στις δυνατότητες που έχει, στο κατά πόσο ο κοινωνικός περίγυρος θα κόβει τα φτερά ή θα τ' αφήνει να εξελιχθούν».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2.3. Τρίτος άξονας

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει δύο (2) ερωτήσεις, γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική επάρκεια των δασκάλων και πιο συγκεκριμένα,

- Στην ερώτηση 8. «Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (11 στους 12) συμφώνησε πως δεν είναι αρκετή. Αναφέρθηκαν απόψεις, όπως: «δεν υπάρχουν οι σωστές κατευθύνσεις από τους καθηγητές, ώστε να εκπαιδευτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών», «δεν έγινε κάποια εκτενής αναφορά κατά τη φοίτησή μου» και «δεν δίνεται έμφαση με αυτό τον τομέα ίσως γιατί δεν υπάρχει αυτή η κατεύθυνση από την πολιτεία». Γενικότερα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών περικλείονται από ένα κύμα απογοήτευσης όσον αφορά την εκπαίδευσή τους σχετικά με την χαρισματικότητα, καθώς ακούστηκαν οι φράσεις: «ούτε ένα μάθημα επιλογής, το οποίο να εμβαθύνει σ' αυτό το πολύ ενδιαφέρον κομμάτι της βιβλιογραφίας δεν υπήρχε στο πρόγραμμα φοίτησης», «κανένα τμήμα παιδαγωγικό δεν έχει καθιερώσει ολόκληρο μάθημα εξαμήνου για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα» και «η ενασχόληση με αυτό το θέμα είναι ελάχιστη στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών». Επίσης, επισημάνθηκε από έναν (1) εκπαιδευτικό πως στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης «παρέχονται θεωρητικές γνώσεις Ειδικής Αγωγής, όχι όμως για τη χαρισματικότητα», ενώ ένας (1) μόνο δήλωσε ευχαριστημένος από την εκπαίδευση που έλαβε. Δύο (2) συμμετέχοντες με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ανέφεραν πως «έχω συναντήσει μόνο κάποιες σκόρπιες αναφορές για το θέμα αυτό και βλέπω ότι υπάρχει ένα μεγάλο έλλειμμα ως προς αυτόν τον τομέα» και πως «χρειάζεται περισσότερη και καλύτερη κατάρτιση», ενώ «πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες στο άμεσο μέλλον», καθώς «πολλοί συνάδελφοι δεν αναγνωρίζουν την χαρισματικότητα». Βέβαια, ένας (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε την άποψη πως το θεωρητικό πλαίσιο υπάρχει και παρέχεται από το πανεπιστήμιο, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό αν «δεν υπάρχει κάποια πρακτική ή έστω ένα πλαίσιο παρατήρησης», τονίζοντας πως «όσο καλά και να γνωρίσεις ένα χαρισματικό παιδί ή τις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών με βάση τη βιβλιογραφία, αν δεν το δεις στην πράξη δεν μπορείς να καταλάβεις ορισμένα πράγματα».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

- Στην ερώτηση 9. «Πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;» οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως «η γνώση είναι δύναμη» και «η έλλειψή της είναι η ρίζα του προβλήματος». Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τους εξής τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος: έξι (6) εκπαιδευτικοί δήλωσαν υπέρ της «αναδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών των Παιδαγωγικών Πανεπιστημίων με την προσθήκη υποχρεωτικών μαθημάτων για τη χαρισματικότητα, με έμφαση στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των παιδιών, στην αξιολόγηση και τη διάγνωσή τους και στον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας τους, ώστε να παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση», ένας (1) υπέρ του «εξοπλισμού τους με ειδικούς παιδαγωγούς, εξειδικευμένους στα χαρισματικά παιδιά», ενώ πέντε (5) υποστήριξαν πως υπάρχει ανάγκη για «άμεση επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα που επικεντρώνονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη». Δήλωσαν πως είναι αναγκαίο να οργανωθούν «κάποιες ομιλίες, ημερίδες ή και σεμινάρια είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολής είτε από άλλους ερευνητές σε υποχρεωτικό και σε εθελοντικό επίπεδο», αλλά και «μέσα στις σχολικές μονάδες και σε διάφορες δομές». Επιπλέον, ένας (1) συμμετέχοντας ανέφερε και έναν εναλλακτικό τρόπο επιμόρφωσης, τα «e-learning προγράμματα», τα οποία προσφέρονται από διάφορα πανεπιστήμια εξ αποστάσεως και είναι αρκετά, ενώ είναι στην προσωπική ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού να τα επιλέξει πληρώνοντας το αντίστοιχο χρηματικό ποσό. Ουσιαστικά, όλοι συμφώνησαν πως χρειάζεται όλοι οι εκπαιδευτικοί «να γνωρίσουν τι ουσιαστικά σημαίνει η χαρισματικότητα, ώστε να δράσουν βοηθητικά για αυτά τα παιδιά». Βέβαια, ακούστηκε και η άποψη από έναν (1) εκπαιδευτικό πως «το θεωρητικό υπόβαθρο από μόνο του δεν αρκεί», αλλά χρειάζεται «να δεις στην πράξη για λίγες ώρες για κάποιες εβδομάδες» την καθημερινότητα του χαρισματικού μαθητή, ώστε «να καταλάβεις ορισμένα πράγματα», τα οποία δεν μπορεί να προσφέρει η μελέτη της βιβλιογραφίας. Με άλλα λόγια, δηλαδή, όπως τόνισε και ένας (1) εκπαιδευτικός, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας και στην κατανόηση της χαρισματικότητας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2.4. Τέταρτος άξονας

Ο τέταρτος άξονας της συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει δύο (2) ερωτήσεις, πραγματεύεται την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την στάση της ελληνικής πολιτείας απέναντι στο ζήτημα της χαρισματικότητας. Αναλυτικά,

- Στην ερώτηση 10. «Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα; όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν άγνοια σχετικά με τη νομοθεσία ή τα δικαιώματα των χαρισματικών μαθητών. Ακούστηκαν κάποιες δηλώσεις απογοήτευσης για την στάση της χώρας μας απέναντι σ' αυτό το θέμα, όπως ότι «η Ελλάδα δεν έχει μια συγκεκριμένη πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών», «δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη πρόνοια», «δε λαμβάνεται κάποια ιδιαίτερη μέριμνα και είναι σαν να μην υπάρχουν τα παιδιά αυτά». Παράλληλα, ένας (1) τόνισε ότι «είμαστε πολύ πίσω σαν χώρα σχετικά με αυτό το θέμα» και ένας (1) άλλος πως «το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις», αλλά «παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός της γενικής σχολικής τάξης με εμπλουτισμένη ύλη» αν το επιθυμεί ο εκπαιδευτικός της τάξης. Μια επιφυλακτική στάση κράτησαν, ωστόσο, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί λέγοντας πως «ίσως να υπάρχει κάτι επίσημο, αλλά βλέπω πως δεν εφαρμόζεται» και ένας (1) τόνισε πως «όσα χρόνια βρίσκομαι στα σχολεία στα καθημερινά ενημερωτικά emails για ημερίδες και συνέδρια κανένα δεν αφορά την χαρισματικότητα». Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (τέσσερις συνολικά) φαίνεται πως γνωρίζουν και αναφέρουν πως η χαρισματικότητα είναι κομμάτι της ειδικής αγωγής και περιλαμβάνεται στον νόμο 3699/2008, καθώς υποστήριξαν πως «σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχει πρόβλεψη και εννοείται ότι έχουμε την παράλληλη στήριξη και την εξατομικευμένη διδασκαλία χωρίς, ωστόσο, να δίνεται καμιά βαρύτητα σ' αυτή και να εφαρμόζεται στην πράξη».

- Στην ερώτηση 11. «Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;» οι συμμετέχοντες έδωσαν ποικίλες απαντήσεις προς διάφορες κατευθύνσεις, αναδεικνύοντας τους τομείς βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκε από έναν (1) «να δημιουργηθούν μικρότερες αριθμητικά τάξεις και μεγαλύτερες σε έκταση, ώστε εντός της αίθουσας να υπάρχουν τα κατάλληλα υλικά για δραστηριότητες», από δύο (2) «να δημιουργηθούν οι κατάλληλες

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

υποδομές στα σχολεία», από έναν (1) «να μειωθεί η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών», από τρεις (3) «να προστεθούν εξειδικευμένα μαθήματα στα Πανεπιστήμια» και από έναν (1) «να ενταχθούν στα σχολεία διάφορα προγράμματα πρόληψης των στερεοτυπικών αντιλήψεων για να σταματήσουν να αναπαράγονται». Το βλέμμα επτά (7) εκπαιδευτικών στράφηκε και προς την ανάγκη για ενημέρωση όλων μας για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών «από κρατικούς φορείς», η οποία ενημέρωση-επιμόρφωση θα λαμβάνει χώρα «δωρεάν και όχι επί πληρωμή, εθελοντικά και όχι υποχρεωτικά, ώστε να είναι θελκτική» και θα περιλαμβάνει «ημερίδες και σεμινάρια». Οι ημερίδες αυτές, αναφέρθηκε πως θα μπορούσαν να ενισχύσουν την «κοινωνική ευαισθητοποίηση» και να φανούν χρήσιμες και στην αναγνώριση των μαθητών με αφορμή «διάφορες ημέρες πχ. ημέρα καριέρας, εικαστικών, αθλητισμού, καθώς μπορούν να πραγματοποιούνται μια φορά το μήνα», ώστε να εντοπιστούν και να ενταχθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα (πχ. συμμετοχή σε φυσικά πειράματα, ποιητικούς διαγωνισμούς, θεατρική ομάδα)». Επιπλέον, έγινε αναφορά από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς στην ανάγκη «εμπλουτισμού και ευελιξίας του διδακτικού προγράμματος», ώστε «να επικεντρώνεται περισσότερο σε δεξιότητες και ικανότητες, στην προώθηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας και στην αξιοποίηση των ταλέντων κάθε παιδιού». Από έναν (1) εκπαιδευτικό ακούστηκε και η πρόταση για τη λειτουργία «ειδικών τμημάτων στήριξης, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια εξατομικευμένης εκπαίδευσης θα παρακολουθούν μαθήματα ανάλογα των δυνατοτήτων τους», ενώ ένας (1) άλλος δήλωσε υπέρ της αλλαγής του σχολικού ωραρίου, «ώστε οι μαθητές να φοιτούν περισσότερες ώρες στο σχολείο και οι δραστηριότητες να μην αποσπούν χρόνο διδασκαλίας και μαθήματος». Ενδιαφέρουσα ήταν και οι ιδέα ενός (1) εκπαιδευτικού σχετικά με την διεξαγωγή ερευνών σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, υποστηρίζοντας πως θα είναι αρκετά χρήσιμο «να περάσουν όλοι οι μαθητές από σταθμισμένα τεστ και αυτά να είναι οδηγός του εκπαιδευτικού που τα αναλαμβάνει, ώστε να παρέχεται άμεσα η σωστή αντιμετώπιση». Αυτό, βέβαια, όπως τόνισαν (2) εκπαιδευτικοί συνεπάγεται ότι θα πρέπει να υπάρχουν «οι κατάλληλες δομές αξιολόγησης και υποστήριξης» και «να ακολουθείται μια διαδικασία, να γίνεται μια εισήγηση από τον εκπαιδευτικό, μια ενημέρωση από τον ψυχολόγο και στη συνέχεια με κάποια μετρική κλίμακα και με τη βοήθεια ενός παιδοψυχολόγου ή νευρολόγου να υπάρχει διάγνωση, ενώ έπειτα να επιλέγουν οι γονείς αν το παιδί θα συμπεριληφθεί στο κλασικό σχολείο ή αν θα φοιτήσει σε κάποια δομή, όπου θα παραδίδονται μαθήματα από επιστήμονες και το παιδί θα φοιτά δωρεάν».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2.5. Πέμπτος άξονας

Αναφορικά με τον πέμπτο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει δύο (2) ερωτήσεις, επιδιώκεται η διερεύνηση της γονεϊκής στήριξης και εμπλοκής μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά,

- Στην ερώτηση 12. «Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;» συμφώνησαν όλοι οι συμμετέχοντες πως τα παιδιά «επηρεάζονται από τους ενηλίκους που έχουν στο περιβάλλον τους», πόσο μάλλον από τους γονείς τους, καθώς «τα ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι πολλά και καθημερινά από αυτούς». Αναφέρθηκε πως επηρεάζεται η πορεία τους «σε ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο», γεγονός που στηρίχθηκε στα παρακάτω επιχειρήματα. Αρχικά, όπως δήλωσαν δύο (2) εκπαιδευτικοί «αν ένα παιδί παίρνει θετική ενίσχυση από τους γονείς του ασκώντας την κλίση του θα είναι ευτυχισμένο γιατί αυξάνεται η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή του». Η θετική ενίσχυση, με τη σειρά της, συνήθως, πηγάζει από τις προσδοκίες των γονέων, οι οποίοι του «δίνουν περισσότερα κίνητρα, διαφορετικές εμπειρίες και ερεθίσματα», ώστε να προσπαθεί περισσότερο. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε από οκτώ (8) εκπαιδευτικούς, «οι προσδοκίες των γονιών μπορούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο τα παιδιά, εφόσον ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, αλλά μπορούν και να δημιουργήσουν προβλήματα αν αποτελούν μέσο συνεχούς πίεσης προς αυτά». Όταν, δηλαδή, «οι προσδοκίες είναι υπερβολικά πολλές, επιδρούν αρνητικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών δημιουργώντας τους ανασφάλειες και πίεση, επιβαρύνοντάς τους συναισθηματικά με αποτέλεσμα το παιδί να οδηγηθεί στη ματαίωση» και «ίσως να φτάσει στο σημείο να αμφισβητεί ακόμα και τις υπάρχουσες γνώσεις του». Όμως, ένας (1) εκπαιδευτικός τόνισε πως «ο γονιός πρέπει να απαλλαχτεί από το άγχος της κοινωνικής κριτικής ή να αδιαφορήσει περί την κοινωνική κριτική, για να μπορέσει αναπτύξει θετική στάση και να επηρεάσει θετικά το παιδί του, ώστε εκείνο να πάρει το πάτημα για να μπορέσει να αναδείξει τις ικανότητές του, να αναδείξει τι μπορεί να καταφέρει, να εκφραστεί ελεύθερα». Αντίθετα, δέκα (10) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αν οι γονείς είναι αρνητικά διακείμενοι, αυτό «θα επηρεάσει τα κίνητρα των παιδιών τους και εν συνεχεία την επίδοσή τους στο σχολείο αλλά και την γενικότερη ανάπτυξή τους», ενώ «δεν θα μπορέσει το παιδί να αναπτύξει το ταλέντο του και θα αναγκαστεί να το παραμερίσει με αποτέλεσμα να θυσιάζει κάτι που τον κάνει ευτυχισμένο». Με άλλα λόγια, «η αρνητική στάση των γονέων θα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

μεταφερθεί στο παιδί με αποτέλεσμα να φοβάται να εκφραστεί» και «θα περιοριστεί» ή «θα προσπαθήσει να πιέσει τον εαυτό του ότι πρέπει να γίνει σαν τους άλλους», γιατί μόνο έτσι «θα μπορέσει να γίνει αποδεκτός από το κοινωνικό σύνολο». Βέβαια, ακούστηκε και η άποψη ενός (1) εκπαιδευτικού πως αν ο γονέας υποβιβάζει το παιδί, τότε πιθανότατα αυτό «θα αισθανθεί μειονεκτικά, αλλά ίσως πάλι να πεισμώσει και γίνει καλύτερο». Κλείνοντας, προτάθηκε από δύο (2) εκπαιδευτικούς πως καλό είναι να υπάρχει «μέτρο στον χειρισμό των παιδιών για να προστατεύεται και συναισθηματικά το παιδί», αλλά και να παρέχεται βοήθεια στους γονείς από «ειδικούς συμβούλους αγωγής για τη σωστή αντιμετώπιση της χαρισματικότητας».

- Στην ερώτηση 13. «Ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;» ακούστηκαν διάφορες απόψεις από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας, ωστόσο, μια κοινή συνισταμένη, την αποδοχή και τη διαχείριση της χαρισματικότητας των παιδιών. Πέντε (5) συμμετέχοντες υποστήριξαν πως χρειάζεται «να στέκονται δίπλα στα παιδιά τους, χωρίς να τα πιέζουν με υπερβολικές απαιτήσεις», τέσσερις (4) «να τα στηρίζουν πρακτικά και καθημερινά, χωρίς απαραίτητα να διαβάζουν μαζί για την επόμενη μέρα», αλλά «να ενημερώνονται για το σημείο όπου βρίσκονται» και τέσσερις (4) «να προτείνουν δραστηριότητες (αθλήματα, χορός, μουσική) και εναλλακτικά ερεθίσματα με διάφορα παιχνίδια, ώστε να τα βοηθήσουν να εξερευνήσουν τα θέλω και τις κλίσεις τους, ανεξάρτητα από το γνωστικό κομμάτι». Όλα αυτά τα συμπεριέλαβε ένας (1) εκπαιδευτικός στην απάντησή του, λέγοντας πως οι γονείς πρέπει «να είναι αρωγοί και συνοδοιπόροι στην πορεία της εξέλιξης των παιδιών τους» και «να την ακολουθούν χωρίς να την καθορίζουν», έχοντας κατανοήσει πρώτα τις ανάγκες των παιδιών τους. Ουσιαστικά, οφείλουν «να δημιουργούν και να διατηρούν ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν να εστιάσουν στα ταλέντα και τις κλίσεις τους», αλλά και «να είναι θετικοί στην οποιαδήποτε μορφή χαρισματικότητας». Βέβαια, για να επιτευχθεί αυτό, επισημάνθηκε από τρεις (3) εκπαιδευτικούς πως χρειάζεται «να αναγνωρίσουν την κλίση του παιδιού τους, είτε μόνοι είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού» και «να θέλουν να αποκτήσουν τη κατάλληλη γνώση, ώστε να ξέρουν πως θα τα βοηθήσουν». Αυτό αναλύθηκε από τρεις (3) συμμετέχοντες, προτείνοντας στους γονείς «να επιδιώκουν την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και με τους εξωσχολικούς φορείς, που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή, ώστε αυτή η εξέλιξη να είναι συνεχής στο περιβάλλον του», αλλά και τρεις (3) έκαναν λόγο για συζήτηση με «ειδικούς

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

συμβούλους ψυχολόγους υγείας, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις όποιες δυσκολίες, άγχη ή φόβους αναπτυχθούν». Αυτή η καθοδήγηση από τους ειδικούς εκτός από θεωρητική γνώση, μπορεί να προσφέρει και πρακτικές συμβουλές στους γονείς, «ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στον πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο τους», «να ενθαρρύνουν το παιδί τους μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο χωρίς να φουσκώνουν τα μυαλά του» και «να αποτελέσουν ένα στήριγμα στη συναισθηματική του ανάπτυξη», απενοχοποιώντας τα λάθη του και καθιστώντας σαφές σ' αυτό πως είναι αποδεκτός ο τρόπος σκέψης του και πως «μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να μάθει τον εαυτό του».

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3. Γενική συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας γίνεται σαφές πως όλες οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται, υποστηρίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αναλυτικά, φάνηκε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών, έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να αναγνωρίσει έναν χαρισματικό ή ταλαντούχο μαθητή, αισθάνεται πως δεν διαθέτει ανεπαρκείς γνώσεις για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών, υποστηρίζει την συμπεριληπτική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έναντι της επιτάχυνσης, αναγνωρίζει πως παραμελούνται τα χαρισματικά παιδιά, καθώς παρέχονται σ' αυτά οι βασικές γνώσεις και έχει δοθεί βαρύτητα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, επιθυμεί αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για τους χαρισματικούς μαθητές και τέλος, επιδιώκει τη βοήθεια και τη στήριξη των γονέων των παιδιών αυτών σε εκπαιδευτικά θέματα.

Σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και την ειδίκευσή τους στην Ειδική Αγωγή. Αρκετά εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως ελάχιστοι γνωρίζουν την ένταξη της χαρισματικότητας στην Ειδική Αγωγή με τον νόμο 3699/2008, ίσως, γιατί αυτός δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Το ενδιαφέρον, επίσης, είναι πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης για όλα τα παιδιά και δεν την παραβλέπουν, ενώ δηλώνουν ότι προσπαθούν να την προστατέψουν. Ωστόσο, είναι ανησυχητικό το γεγονός πως δεν έχουν μια σφαιρική γνώση σχετικά με την χαρισματικότητα, με αποτέλεσμα να αγνοούν ακόμα και βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και να μην τους αναγνωρίζουν. Φαίνεται, δηλαδή, πως κυριαρχεί ακόμα και σήμερα μια εικόνα διαστρεβλωμένη για τις έννοιες «χάρισμα» ή «ταλέντο».

Το παράδοξο της έρευνας είναι πως αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια, εφόσον δεν έχουν εκπαιδευτεί σχετικά με τη χαρισματικότητα, οι περισσότεροι νομίζουν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν έναν χαρισματικό ή ταλαντούχο μαθητή, στηριζόμενοι σε προσωπικά κριτήρια, αν δηλαδή είναι πιο κοντά στα βιώματά τους ή σε κοινωνικά στερεότυπα. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως κυριαρχεί το υποκειμενικό στοιχείο για την αναγνώριση των

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

χαρισματικών μαθητών. Και σε αυτό το σημείο, δηλαδή, επιβεβαιώνονται οι πληροφορίες από τη βιβλιογραφία, πως διατρέχει ο σοβαρός κίνδυνος αναπαραγωγής λανθασμένων αντιλήψεων, που δυσκολεύουν το έργο της αναγνώρισης (Gross, 1993).

Ακόμα, φάνηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρατήρηση το πιο ισχυρό εργαλείο για την αναγνώριση αυτών των παιδιών, ενώ αρκετοί επιζητούν την βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς ή επιστήμονες γενικότερα. Ωστόσο, όλοι αγνοούν πως θα πρέπει στην αξιολόγηση αυτή να συνυπολογιστούν και οι κρίσεις του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του. Κανείς, δηλαδή, δεν δήλωσε πως θα λάβει υπόψη του τις αυτο-αναφορές ή τις αυτο-αξιολογήσεις του παιδιού, όπως προτείνει η βιβλιογραφία (Heward, 2011. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Passow, 1991).

Επιπλέον, έγινε φανερό πως υπάρχει μερική γνώση των στρατηγικών εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, καθώς κάποιοι ανέφεραν πως θα ακολουθούσαν διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ οι περισσότεροι θα εφάρμοζαν την βασική μορφή εμπλουτισμού που προτείνουν και οι ερευνητές, την αύξηση της ύλης για εξατομικευμένη μάθηση (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Ματσαγγούρας, 2008). Ωστόσο, δεν αναφέρθηκε κάποιος τη μέθοδο της συμπύκνωσης που ενδείκνυται για τα χαρισματικά παιδιά στα πλαίσια της συμπερίληψης, που επιτρέπει στους μαθητές να προσπερνούν επαναλαμβανόμενες μη αναγκαίες εργασίες (Slavin, 2006). Βέβαια, το σημαντικό είναι πως τονίστηκε η μοναδικότητα του κάθε παιδιού, κατανοώντας πως δεν μπορεί να εφαρμοστεί ένα καθολικό πλαίσιο εκπαίδευσης γι' αυτούς τους μαθητές.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3.1. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλαιότερες μελέτες για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών των μαθητών

Πολλές είναι οι έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των χαρισματικών παιδιών τη νοημοσύνη, ενώ υποστηρίζουν πως συνάδει με την αριστεία, την υψηλή βαθμολογία και τη διάκριση (Karnes & Koch, 1985. Archambault et al., 1993. Pendulla et al., 1980. Schack & Starko, 1990. Ρίζος, 2011. Φουστάνα & Ασλάνη, 2020. Σταυριανουδάκη & Ρακιντζή, 2019). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Ζάχαρη κ.ά. (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, συμφωνούν ως προς την αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, αλλά και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε αυτά τα πορίσματα οδηγήθηκε και η παρούσα έρευνα, καθώς οι 11 στους 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν πως τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν υψηλή νοημοσύνη, αλλά και οι 8 στους 12 πως η υψηλή νοημοσύνη συνδυάζεται με την καλή σχολική επίδοση. Άλλες μελέτες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί για να αναγνωρίσουν τα χαρισματικά παιδιά εστιάζουν σε δύο βασικές ικανότητες: τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, αλλά όχι την κιναισθητική (Ngara & Porath, 2004. Chan, 2004), αποκλείοντας έτσι μεγάλη μερίδα ταλαντούχων μαθητών. Ωστόσο, αυτό δεν προκύπτει από την παρούσα έρευνα, καθώς μερικοί από τους συμμετέχοντες, όπως δήλωσαν, έχουν τη διάθεση να εμπλέκουν στη διδασκαλία τους δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους, όπως το θέατρο και το παιχνίδι, ώστε να διακρίνουν κάποιο ταλέντο.

Ακόμα, η έρευνα των Μελέτη, Κυριακή, Μπαλάσκα & Χαντζούλη (2017) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν ως κύρια χαρακτηριστικά: τη γρήγορη και ευέλικτη σκέψη, το γρήγορο ρυθμό μάθησης, τον υψηλό μέσο όρο απόδοσης στα μαθήματα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την αυξημένη παρατηρητικότητα. Παρομοίως, από τη μελέτη των Esra & Sukru (2016) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν υψηλή απόδοση στην ακαδημαϊκή, προσωπική, σωματική, κοινωνική και δημιουργική δραστηριότητα. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται η έρευνα της Νικολάου-Στυλιανίδου (2011) και του Ρίζου (2011) που ανέδειξαν πως η δημιουργικότητα θεωρείται πως είναι βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, οι έρευνες των Λεπτοκαρίδη (2011), Theodoridou, Kokkinos, & Davazoglou (2003), Θεοδωρίδου (2006) και Hanny

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

(1997) έδειξαν πως σπάνια στα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας συμπεριλαμβάνεται η δημιουργικότητα και η ηγετική ικανότητα, κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με την μελέτη των Πολυχρονοπούλου & Ράνιου (2003), η οποία ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ηγετικές ικανότητες ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών. Βέβαια, και στην παρούσα έρευνα μόνο οι 5 στους 12 συμμετέχοντες συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα πως οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν ηγετικές τάσεις, αλλά από τα πιο ισχυρά χαρακτηριστικά αναδείχθηκε αυτό της δημιουργικότητας με την δυνατότητα παραγωγής πρωτότυπων ιδεών.

Επιπλέον, οι Πολυχρονοπούλου και Ράνιος (2003) στην έρευνά τους βρήκαν πως η χαρισματικότητα συνάδει όχι μόνο με την σχολική επίδοση και την νοημοσύνη, αλλά και το ταλέντο στις τέχνες, την ωριμότητα στη συμπεριφορά και την πειθαρχεία. Ομοίως και οι έρευνες των VanTassel-Baska, Feng, Quek, & Struck (2004), των Ribich et al. (2001) και των Tomlinson et al. (1994) τονίζουν σαν χαρακτηριστικό των χαρισματικών την ακαδημαϊκή επιτυχία, την επιμέλεια, την υπακοή, την συνέπεια, την προθυμία ή το αθλητικό πνεύμα. Αντιστοίχως και στην έρευνα της Greene (2004) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την προσπάθεια των χαρισματικών παιδιών να είναι τέλεια και υποδειγματικά συνεχώς. Αυτό το χαρακτηριστικό της τελειομανίας επιβεβαιώνεται και από την έρευνα αυτή, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως τη συναντούν αρκετά συχνά σε χαρισματικούς μαθητές.

Τέλος, στη μελέτη της Βλαχογιάννη (2019) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να βιώνει κοινωνικό αποκλεισμό και να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς η μειοψηφία των εκπαιδευτικών (4 στους 12) υποστήριξαν πως οι χαρισματικοί μαθητές είναι κοινωνικοί, ενώ οι μισοί συμμετέχοντες θεωρούν πως παρουσιάζουν υψηλή αυτοεικόνα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3.2. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλαιότερες μελέτες για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παρόλο που η Ελλάδα στην έκθεση της Eurydice (2006) αξιολογείται πως «έχει υιοθετήσει μια διττή προσέγγιση του θέματος ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει α) την κάλυψή του με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και β) την ενσωμάτωσή του σε ευρύτερες ενότητες αντικειμένων», στην πράξη δεν υπάρχει η κατάλληλη μέριμνα. Πιο αναλυτικά, από το σύνολο των ερευνών προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μία ασαφή εικόνα για την έννοια της χαρισματικότητας (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Αντιθέτως, έχουν μια πολύ καλή γνώση όσον αφορά την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας της Βλαχογιάννη (2019). Ωστόσο, σε έρευνα των Hoge & Cudmore (1986) παρατηρήθηκε πως μόνο περίπου το 40% των χαρισματικών παιδιών αναγνωρίζονται από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη. Στην έρευνα της Θεοδωρίδου (2006) και των Μελέτη κ.ά. (2017) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν οριακά το χαρισματικό μαθητή σε σχέση με αυτόν που θεωρούν μέσο-τυπικό μαθητή, ενώ σε ποσοστό 80% οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν πως έχουν προβεί στον εντοπισμό τέτοιων μαθητών στην τάξη. Αρκετά κοντά σε αυτό το νούμερο είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, καθώς αν το μεταφράσουμε σε ποσοστό αγγίζει το 67% του δείγματος, εφόσον οι 8 στους 12 εκπαιδευτικούς θεωρούν πως έχουν εντοπίσει ένα τουλάχιστον χαρισματικό μαθητή.

Παράλληλα, η έρευνα της Greene (2004) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανησυχία για το αν ικανοποιούνται οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών είτε λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους και του φόβου τους για ενδεχόμενο λάθος είτε λόγω του αναλυτικού προγράμματος και της παρέμβασης των γονέων. Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα αυτή, καθώς γίνεται εμφανής και η απογοήτευση των συμμετεχόντων για την μη επαρκή εκπαίδευσή τους σχετικά με την χαρισματικότητα και τη διαχείρισή της από την κοινωνία και το ελληνικό κράτος. Βέβαια, όλα αυτά συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα (Φουστάνα & Ασλάνη, 2020). Και σε αυτό συμφωνεί ομόφωνα το δείγμα της έρευνας, προτείνοντας να παρασχεθούν δωρεάν προγράμματα επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων, ώστε να έρθουν σε επαφή με αυτή την παραμελημένη μερίδα των μαθητών.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

3.3. Σύγκριση δεδομένων έρευνας με παλιότερες μελέτες για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με την έρευνα του Κούσουλα (2017), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο υποστήριξης σε αυτά τα παιδιά και παραμελεί τις ανάγκες τους, καθώς εστιάζει στις βασικές γνώσεις (Σταυριανουδάκη & Ρακιντζή, 2019). Η παραμέληση αυτή φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Μελέτη, Κυριακή, Μπαλάσκα & Χαντζούλη (2017) όπου η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνούν με την άποψη ότι «η ηθική ευθύνη της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερη από ό,τι απέναντι στα χαρισματικά». Αυτό παρατηρήθηκε και κατά τις συνεντεύξεις, με τους εκπαιδευτικούς να κάνουν λόγο για πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά με αποτέλεσμα να ασχολούνται περισσότερο με εκείνους που αδυνατούν ή δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις και όχι με εκείνους που τα καταφέρνουν ή επιθυμούν επιπλέον δραστηριότητες.

Παράλληλα, στην έρευνα της Clark (1997) αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί συνειδητά αρνούνται να ασχοληθούν με τη χαρισματικότητα, θεωρώντας ότι η διάκριση των παιδιών σε τέτοιου είδους κατηγορίες συνιστά ανισότητα. Παρομοίως, σε μελέτη που διεξήχθη στην Κροατία (Perković-Krijan, Jurčec & Borić, 2014) και στην έρευνα των Molapo & Salyers (2014) αναδεικνύεται πως ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών διαφωνεί με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία ενσωματώνουν διδακτικά σχήματα εμπλουτισμού, επιτάχυνσης ή ομαδοποίησης με βάση τις ικανότητες. Αντιθέτως, η έρευνα του Λεπτοκαρίδη (2011) προβάλλει πως οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι ειδική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά θεωρούν ότι είναι άδικο αυτοί οι μαθητές να στερούνται από εμπλουτισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να αναπτύξουν το νοητικό δυναμικό τους.

Επιπλέον, κατά την ανασκόπηση και άλλων ερευνών σημειώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί στην ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Μελέτη, Κυριακή, Μπαλάσκα & Χαντζούλη, 2019), η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά τους (Φουστάνα & Ασλάνη, 2020. Esra & Sukru, 2016), ενώ θα προσφέρονται τα κατάλληλα μαθήματα και βιβλία (Altintas & Ozdemir,

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

2012). Ακόμα, θα πρέπει να θεσπιστούν αποτελεσματικότερα ειδικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης για τα άτομα με ανώτερη νοημοσύνη και θα πρέπει να υπάρχουν μαθήματα υψηλού επιπέδου για τους χαρισματικούς μαθητές, με εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας (Ozcan & Kayadelen, 2015). Από την άλλη πλευρά, άλλες έρευνες έδειξαν πως η καταλληλότερη εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά είναι σε μικτής ικανότητας τάξεις με διαφοροποιημένη διδασκαλία (Θεοδωρίδου, 2006. Νικολάου-Στυλιανίδου, 2011. Λεπτοκαρίδης, 2011), ενώ οι έρευνες της Βλαχογιάννη (2019) και των Σταυριανουδάκη & Ρακιντζή (2019) κατέληξαν πως είναι ωφέλιμο να εκπαιδεύονται στην τυπική τάξη από ειδικό παιδαγωγό. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν και οι περισσότεροι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, καθώς δηλώνουν υπέρ της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών με ή χωρίς συνδιδασκαλία.

Σχετικά με τα περιθώρια αλλαγών για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην έρευνα των Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντος (2018) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ταυτίζονται με τις προτροπές του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (1994) σε όλα τα κράτη, οι οποίες αναφέρουν α) την ψήφιση νομοθεσίας που προωθεί την στήριξη των παιδιών αυτών, β) την προώθηση ερευνητικών προγραμμάτων για την εξερεύνηση των λόγων των χαμηλών επιδόσεων στο σχολείο, γ) την παροχή συμπληρωματικών εκπαιδευτικών ενισχυτικών προγραμμάτων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, δ) την διαμόρφωση κατάλληλου εδάφους για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό κλίμα, ε) την λήψη των απαιτούμενων μέτρων για να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης, αποζητώντας την εποικοδομητική αξιοποίηση του χαρίσματός του και στ) την προώθηση μιας συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και όλων των ειδικοτήτων με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση μιας τέτοιας παρέμβασης. Κάποιες από αυτές τις προτάσεις, όπως η διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης των στερεοτυπικών αντιλήψεων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι κατάλληλες υποδομές και ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος, αναφέρθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα, προσθέτοντας, βέβαια και άλλες ιδέες, όπως η διεξαγωγή ερευνών σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, καθώς θα ήταν αρκετά χρήσιμο να περάσουν όλοι οι μαθητές από σταθμισμένα τεστ και αυτά να αποτελούν τον «οδηγό» του εκπαιδευτικού που τα αναλαμβάνει.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις βελτίωσης

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται στις έρευνες, απέχει αρκετά από το πρότυπο σχολικής εκπαίδευσης, που ως στόχο έχει την βέλτιστη και πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών. Ακόμα και στις μέρες μας, η ενασχόληση με τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών θεωρείται πολυτέλεια και η εκπαιδευτική τους στήριξη ανέφικτη. Επομένως, εγείρονται ερωτήματα, όπως: Ποιος πραγματικά είναι ο στόχος της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των μαθητών; Η ανάγκη να ανταποκρίνονται στις σχολικές απαιτήσεις και να συμπληρώνουν με επιτυχία τα τεστ επίδοσης; Ή η δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών για να εξελιχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα και περισσότερο; Οι ίσες ευκαιρίες είναι αυτές που δεν διαχωρίζουν τους μαθητές; Ή αυτές που τους περιορίζουν; Την απάντηση, ίσως την δίνει ο Αριστοτέλης με την φράση του «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο, από την ίση μεταχείριση των άνισων». Γιατί πέραν πάσης αμφιβολίας, αν και έχουμε κάποιες κοινές ανάγκες, όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας, εφόσον διαφέρουν εν μέρει οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες και τα ταλέντα μας. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση ως προς την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία ή των χαρισματικών σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά χωρίς, ωστόσο, να μειώνεται η αξίας της ανθρώπινης ύπαρξης.

Παράλληλα, δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για αυτά τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στη δύσκολη θέση να διαχειριστεί μόνος του μέσα στην τάξη την πρόκληση ενός χαρισματικού μαθητή, καθώς δεν λαμβάνει κάποια επιμόρφωση. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός, καλείται να ξεπεράσει τα πρότυπα που βίωσε ως μαθητής, αλλά και να επιμορφώσει τον εαυτό του και να τον εφοδιάσει έτσι, ώστε να καλύψει τις ανάγκες ενός παιδιού με υψηλές ικανότητες. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει για την ουσιαστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα, όπως έχει γίνει και με τις υπόλοιπες κατηγορίες που εμπίπτουν στην Ειδική Αγωγή, θέτοντας τις κατάλληλες βάσεις προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Βέβαια, η κρατική μέριμνα δεν θα έπρεπε να σταματήσει σε αυτό το σημείο, αλλά να συμπεριλάβει παροχές υλικές και χρηματικές στους χαρισματικούς και τους

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ταλαντούχους μαθητές. Απαραίτητη είναι και η σύμπραξη όλων όσων εμπλέκονται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα πρέπει να εστιάσει στα νέα επιστημονικά δεδομένα για τα χαρισματικά παιδιά και να γίνει μια προσπάθεια ενεργοποίησης και αξιοποίησής τους, έχοντας ως στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον, χρειάζεται να παρέχεται εμπλουτισμένη και εξατομικευμένη εκπαίδευση ταυτόχρονα με τη συλλογική για να μπορέσουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους, ενώ συνεχίζουν να αποτελούν μέρος της ομάδας χωρίς, όμως, να περιορίζονται οι δυνατότητές τους. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να καθιερωθεί μια σχολική τάξη, όπου θα εφαρμόζεται μια παιδαγωγική με βιωματικό χαρακτήρα, συνεργατική και επικοινωνιακή και όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν το χώρο να εκφραστούν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Για να είναι εφικτό αυτό, πρέπει να εστιάσουμε όλοι στα κοινά στοιχεία των μαθητών αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως κάτι φυσιολογικό, που κάνει ενδιαφέρουσα τη ζωή μας και να αγκαλιάσουμε ακόμα και την αρνητική της πλευρά. Αλλά πόσο καλά γνωρίζουμε τελικά τα χαρισματικά παιδιά; Έχουμε πλήρη επίγνωση των αναγκών τους; Ή μήπως συχνά υποθέτουμε με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές; Ίσως θα έπρεπε πλέον, τις περισσότερες φορές, να έχουμε στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών ερευνών όχι εμάς, αλλά τους μαθητές μας και να τους δώσουμε το βήμα να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Τέλος, αρκετά χρήσιμη θα ήταν η σχολική υποστήριξη στις οικογένειες, που δεν δείχνουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητα ως δυσλειτουργία και απόκλιση από το κοινωνικά αποδεκτό. Κι αυτό γιατί οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να στεκόμαστε δίπλα στους γονείς, μεταβιβάζοντας σε αυτούς κατάλληλες πρακτικές διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών, ώστε να μπορέσουν να τα αποδεχτούν και να τους χαρίσουν την ελευθερία που χρειάζονται, χωρίς να προβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες σ' αυτά. Γενικότερα, όμως, κρίνεται απαραίτητο να κατανοηθεί από όλους μας (σχολείο, γονείς και κοινωνικός περίγυρος) ότι ένα χαρισματικό παιδί δεν παύει να είναι παιδί, και όπως όλα τα παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίσει δυσκολίες και συναισθηματικούς προβληματισμούς. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως με την κατάλληλη υποστήριξη, κατανόηση και καθοδήγηση, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους, τα παιδιά αυτά μπορούν να ανοίξουν τα φτερά τους για να ανακαλύψουν και να ακολουθήσουν τα όνειρά τους.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.). Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Α.Σ. (2018). Ο Φόβος της «Αριστείας» Δημοκρατία και Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις GUTENBERG. Αθήνα.

Βλαχογιάννη, Μ. (2019). Διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συναισθηματική, κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44289

Γιαννάκου-Κίτσου, Μ. (1998). Παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλό δείκτη νοημοσύνης: Επισήμανσή τους και εκτίμηση του κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. doi: 10.12681/eadd/10692

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

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

Ζάχαρη, Κ., Ζερκούλη, Α., Μ., & Κουμέντος, Ι. (2018). Ερευνητική εργασία: απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και πως αυτή αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 271-283. doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2677

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη. doi: 10.12681/eadd/14170

Θωμαΐδου, Λ. (1999). Υψηλή νοημοσύνη: Χάρισμα ή πρόβλημα; Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 46, 56-60.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική, Αθήνα.

Καλογιαννάκη, Π. (2011). Η εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο. Εκδοτικός Όμιλος Ίων. Αθήνα.

Καραπέτσας, Α. (1988). Νευροψυχολογία του παιδιού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Καργιώτη, Μ. (2011). Συναισθηματική υποστήριξη χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος «Εκπαίδευση ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία», 1-3 Δεκεμβρίου 2011. Θεσσαλονίκη: ΠΕΕ.

Κεΐσογλου, Σ. (2018). Μαθηματική ικανότητα και νοημοσύνη μια Αμφίδρομη Σχέση. Πρακτικά: 35ο Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας.

Κούσουλας, Φ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Παιδαγωγική Αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 58-74.

Κυπριωτάκης, Α., (1986). Η νοημοσύνη και η εξέλιξή της: Σύγχρονες απόψεις, Ηράκλειο. Εκδόσεις Ψυχοτεχνική.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Λεπτοκαρίδης, Π. (2011). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14707

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Λόξα, Γ. (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής: Αθήνα.

Μανωλάκος, Π. (2009). Επιμορφωτικές προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς της πράξης στους εκπαιδευτικούς της τάξης. Χαρισματικοί μαθητές. Πειραιάς: Copyright.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.

Μεϊντάση, Α. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μελέτη, Ε., Κυριακή, Α., Μπαλάσκα, Δ. & Χαντζούλη, Ε. (2017). Είναι οι μαθητές μας χαρισματικοί; Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χαρισματικότητα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 719-733. ΕΚΠΑ. doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1781

Νικολάου-Στυλιανίδου, Π. (2011). Χαρισματικά Παιδιά και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Κύπρος.

Νικολόπουλος, Γ. (2018). Ποιο παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό; Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 799-809. doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2724¨

Παναγιώτου, Μ. (1992). Τα προικισμένα παιδιά και το πρόβλημα της αγωγής τους. Ανοιχτό Σχολείο, 38, 16-22.

Παπαδάτος, Γ. (2003). Ψυχοφυσιολογία. Αθήνα: Καμπύλη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2011). Hayes, N. (Επιμ.) Εισαγωγή στην ψυχολογία. Εκδόσεις: Πεδίο.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες Αγωγής, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. & Ράνιος, Θ. (2003). Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα προικισμένα και χαρισματικά παιδιά. Ανακοίνωση στην Ημερίδα Ευφυείς και Ταλαντούχοι μαθητές-Παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: ΑΠΛΟΥΝ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

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

Σούλης, Σ.Γ. (2006). Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΟ-Γιώργος Δάρδανος.

Σταυριανουδάκη, Α. & Ρακιντζή, Κ. (2019). Ανίχνευση και εκπαιδευτική διαχείριση χαρισματικών μαθητών: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 1176-1190.

Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φουστάνα, Α. & Ασλάνη, Ι.Μ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2809

Φουστάνα, Α. & Παπαδάτος, Γ. (2010). Η ψυχοφυσιολογική βάση της ευφυούς συμπεριφοράς. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, 28-30 Μαΐου 2010.

Χάσκου, Σ. (2010). Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freeman, J. (1993). Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. Ανοιχτό Σχολείο, 44, 28-33.

Gardner, H. (2010), Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Γεωργίου, Π. (μετ.). Αθήνα: Μαραθία (Πρώτη έκδοση: New York: Basic Books, 1983).

Gazzaniga, M. (1996). Ο νους της φύσης. Κουσουλάκου, Β. (μετ.). Αδαμόπουλος, Π. (επιμ.). Εκδόσεις Σύναλμα. Αθήνα.

Heward, W. (2011). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Λυμπεροπούλου, Χ. (μετ.). Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος Κ. (επιμ.). Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Lee, V., Webberley, R. & Litt, L. (1987). Νοημοσύνη και δημιουργικότητα. Μπαρουξής, Γ. (μετ.). Αθήνα: Κουτσουμπός.

Passow, A. (1991). Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, (τ. 7), σελ.4101-4109. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Slavin, R. (2006). Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη. Κόκκινος, Κ. (επιμ.). Εκκεκάκη, Ε. (μετ.). Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Sternberg, R.J., (1999). Η Νοημοσύνη της επιτυχίας. Μεγαλούδη, Φ. (μετ.). Ξενάκη, Χ. (επιμ.). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Tomlinson, A.C. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. & Θεοφιλίδης, Χ. (μετ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. Annual Review of Psychology.

Akça, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. Procedia Social and Behavioral Sci. 5: 553–558.

Albion, P. R., & Ertmer, P.A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers preparation for integration of technology. Tech Trends, 46(5), 34-38.

Al-Makhalid, K. (2012). Primary Teachers' Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and their Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Doctoral Dissertation of Philosophy). Faculty of Humanities. Saudi Arabia.

Altintas, E., Ozdemir, A., S., (2012). The Determination of the Ideas of the Teachers in Turkey about the Gifted Students, Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 46, 2012, Pages 2188-2192.

Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C., & Zhang, W. (1993). Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Bar-On, R. (1997a). Development of the Bar-On EQ-i: a measure of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). The Bar-On EQ-i: YV: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Baum, S. M., Hébert, T. P., & Renzulli, J. S. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. Gifted Child Quarterly, 39, 224-235.

Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. Journal for the Education of the Gifted, 17, 161-179.

Berk, E.L. (1989). Child Development. Fourth Edition, Allyn & Bacon.

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΣΧΑΛΙΑΟΥ

Besgul, M., Kaptanoglu, H. & Argun, S. (2014). Examination of Primary School Teachers' Opinions about Gifted Students Ozcan, D., 2nd GLOBAL CONFERENCE on PSYCHOLOGY RESEARCHES, 28-29 November 2014.

Brown, S., Renzulli, J., Gubbins, J. & Siegle, D. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. The Gifted Child Quarterly, 49 (1), 68-80.

Campbell, L, et al., (1996). Teaching & Learning through multiple intelligences, Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.

Chan, W. D. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers and peers. Roeper Review, 27(1), 18- 25.

Chomsky, N. (1975). Reflections on language. New York, Pantheon.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences, 539-561.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences, 1105-1119.

Clark B., (1997). Growing Up Gifted. New York: Merril.

Clark, C .M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers‟ thought processes. In: M.C Wittrock (Ed.). Handbook of research in teaching (3rd ed. pp.255-296). New York: Macmillan.

Colangelo, N. & Davis, G. (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G. Davis, Handbook of Gifted Education. (3rd ed., pp. 3-10). Boston MA: Allyn & Bacon.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotion intelligence in leadership and organizations. New York: Grosset/Putnam.

Copenhaver, R. W. & McIntyre, D. J. (1992). Teachers‟ perception of gifted students. Roeper Review, 14, 151-153.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Cross, T. (2018). On the social and emotional Lives of Gifted Children, 5thedn, USA: Prufrock Press Inc.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 989-1015.

Davis, G.A. & Rimm, S.B., (1998). Education of the gifted and talented. Boston: Allyn and Bacon.

Delisle, J. & Lewis, B. (2003). The survival Guide for teachers of Gifted Kids: How to plan, manage and Evaluate Programmes for Gifted Youth K-12: Mineapolis, Free Spirit Publishing.

Dinnocenti, S.T. (1998). Differentiation: Definition and description for gifted and talented.In:www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/28/1b.pdf

Elias, M. J., & Weissberg, R. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. Journal of School Health, 70, 186-190.Gale Encyclopedia of Psychology. Second Edition, Gale Group, 2004.

Esra, A., & Sukru, I. (2016). The term gifted child from teachers view. Educational Research and Reviews, 11(10),957-965.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision. Odense/Denmark and Brussels/Belgium.

European Commission Eurydice (2006). Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe. Working Document, Brussels.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. Creativity Research Journal, 13(3 & 4), 317-327.

Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in worklife: An introduction. Journal of Organizational Behavior, 123-129.

Fonseca, C. (2015). Emotional Intensity in Gifted Students: Helping Kids Cope with Explosive Feelings. USA: Prufrock Press Inc.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Fraser-Seeto, K. T., Howard, S., & Woodcock, S. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. Australian Journal of Teacher Education, 40(40).

Freeman, J. (1998). Educating the Very Able. Current International Research. In: www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able-00.htm

Freeman, J. (2002b). Out-Of-School Educational Provision For The Gifted And Talanted Around The World. A report to the DfES. In: www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20one.pdf

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness, 2nd edition, 80-97, New York: Cambridge University Press.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent. Re-examing a Re-examination of the definitions. Gifted Child Quarterly, Vol. 29.

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

Galbraith, J. & Delisle, J. (1996). The gifted kid's survival guide. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Gale Encyclopedia of Psychology. (2004). Second Edition, Gale Group.

Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.

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

Gari, A., Kalantzi–Azizi, A. & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. High Ability Studies, 11(1), 55-68.

Garland, A., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectual gifted youth. Roeper Review, 22, 41-44.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. & Gearheart, C.J., (1988). The exceptional student in the regular classroom. Columbus: Merrill.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Gottfredson, L.S. (1999). The general Intelligence factor. Scientific American.

Gray, P. (1991). Psychology Worth Publishers, Inc.

Greene, M. J. (2004). Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practices. Roeper Review. Bloomfield Hills Vol. 26, Iss. 4. 236.

Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally gifted children. London: Routledge.

Gross, M.U.M., MacLeod, B., Bailey, S., Chaffey, G., Merrick, C., Targett, R. (2005). Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers. N.Y.: UNSW and GERRIC.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. Ed.: McGraw-Hill.

Guskin, S., Peng, C. & Simon, M. (1992). Do teachers react to multiple intelligences? Effects of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. Gifted Child Quarterly, 36(1), 32-37.

Hanny, E.A. (1997). Modeling teachers΄ judgement of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. High Ability Studies, 8(2), 159-178.

Heller, K. A. (1989). Perspectives on the diagnosis of giftedness. The German Journal of Psychology, 13, 140-159.

Heuser, B., Wang, K. & Shahid, S. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. Global Education Review.

Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher judgment measures in the identification of gifted pupils. Teaching & Teacher Education, 2 (2), 181-196.

Hollingworth, L. (1942). Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.

Johnsen, S. (2004). Identifying Gifted Students: A Practical Guide. Washington, DC: National Association for Gifted Children (NJ3).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ibata-Arens, K. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia and implications for the United States. Administrative Sciences, 2(1), 1–25.

Karnes, F. A., & Koch, S. F. (1985). State definitions of the gifted and talented: An update and an analysis. Journal of the Education of the Gifted, 8, 285-306.

Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. Gifted Child Quarterly, 60(2), 102-116.

Knobel, R., & Shaughnessy, M. (2002). A Reflective conversation with Joe Renzulli. Gifted Education International, 16(2), 118-126.

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. Australasian Journal of Gifted Education, 18(2), 32-42.

Lewis G., (2002). Alternatives to acceleration for the highly gifted child. Roeper Review, 24, 130-134.

Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. Kappa Delta Pi Record 42(2). doi: 10.1080/00228958.2006.10516435

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 320-342). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mayer, D. J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17, 433-442.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31) (2nd ed.). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004β). A further consideration of the issues of emotional intelligence. Psychological Inquiry, 249-255.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. Emotion, 232–242.

McCoach, D.B. & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? The Gifted Child Quarterly, 51(3), 246-254.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. Gifted Child Quarterly, 4(47), 272-281.

Molapo, T. & Salyers, M. (2014). Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education. Journal of Studies in Education 4(1):190. doi:10.5296/jse.v4i1.4819

Moon, S. (2004). Social/emotional issues, underachievement, counseling of gifted and talented students. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Morelock, M. (1996). Perspectives of Giftedness. On The Nature of Giftedness and Talent: Imposing Order on Chaos. 4/Roeper Review, Vol. 19, No. 1. In: https://positivedisintegration.com/Morelock1996.pdf

Morris, S.K. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. Creative Child and Adult Quarterly, 12,112-114.

Muller, M. (2015). Identifications Of The Gifted: The Efficacy Of Teacher Nominations Within The Area Of Haringey In North London, England – A Follow Up Study On The Work Of Dr. Tom Balchin. International Journal of Thesis Projects and Dissertations (IJTPD). Vol. 2, Issue 3, pp: (26-31).

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of curriculum studies. 19, 317-328.

Ngara, C. & Porath, M. (2004). Shona culture of Zimbabwe's views of giftedness. High Ability Studies,15(2),189–209. https://doi.org/10.1080/1359813042000314772

Norman, A., Ramsay, S., Roberts, J., Martray, C. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment, Roeper Review, v22 n1 p5-9.

Ogilvie, E. (1973). Gifted children Primary Schools. Mc Millan. London.

Ozcan, D. & Kayadelen, K. (2015). Special education teachers and their opinions about the education of gifted students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 190, 358-363.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.

Park, S. & Oliver, J. S. (2009). The Translation of Teachers' Understanding of Gifted Students Into Instructional Strategies for Teaching Science. Journal of Science Teacher Education, 20(4), 333-351.

Pendulla, J. J., Airasian, P. W., & Madaus, G. F. (1980). Do teacher ratings and standardized test results of teachers yield the same information?. American Educational Research Journal, 17, 303-307.

Perković-Krijan, I. Jurčec, L. & Borić, E. (2014). Primary School Teachers' Attitudes toward Gifted Students. Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje 17(3):681-724.

Petrides, K. V. (2001). A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence. Unpublished Doctoral Dissertation. University College London.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004a). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, 277-293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 313-320.

Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. London: Routhledge and Kegan Paul.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΖΧΑΛΙΔΟΥ

Plata, M., & Masten, G. W. (1998). Teacher ratings of Hispanic and Anglo students on a behavior rating scale. Roeper Review, 21, (2), 139-150.

Raven, J.C. (1986). Coloured progressive matrices. London: HK Lewis.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1983). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (Section 3)-Standard Progressive matrices (1983 edition). London: Lewis.

Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. Slavonic Pedagogical Studies Journal, 4(2): 158-171. doi: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

Reis, S. & Renzulli, J. (2005). Curriculum compacting: A systematic procedure for modifying the curriculum for above ability students. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. In: www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart.html

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. Learning and individual differences, 20(4), 308-317.

Renzulli, J. (1984). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity.

Renzulli, J. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. Exceptionality 10(2):67-75. doi: 10.1207/S15327035EX1002_2

Renzulli. J. (2005) A practical system for identifying gifted and talented students. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. In: www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart.html

Ribich, F., Barone, W. & Agostino, R. (2001). Semantically different: Preservice teachers' reactions to the gifted student concept. The Journal of Educational Research, 91, 308-312.

Rogers, K. (2002). Re-forming gifted education: Matching the program to the child. Scottsdale (Arizona): Great Potential Press.

Rokeach, M. (1972). Beliefs, attitudes, and values. San Francisco: Jossey-Bass.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

Sahin, F. (2013). Issues of Identification of Giftedness in Turkey. Gifted and Talented International, 28, 207-218.

Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of Emotional Intelligence. Current Directions in Psychological Science, 281–285.

Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D., & Lopes, P.N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 251-265). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), Emotion, disclosure and health (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Schack, G. D., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. Journal of the Education of the Gifted, 13(4), 346-363.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25, 167-177.

Schwartz, W. (1997). Strategies for Identifying the Talents of Diverse Students. In: www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/29/44.pdf

Schwean, V., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. E-Journal of Applied Psychology 2(2), 30–37.

Shaffer, D.R. (1989). Development Psychology, Childhood and Adolescence (2nd Ed.). California: Brooks/ Cole Publishing Company.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. Gifted Child Quarterly, 48, 21-29.

Silverman, L. (2013). Why Does Denmark Need Gifted Education? Gifted Children‘s Symposioum. Danish Association for Gifted Children. Soro, Denmark. Available online:www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education.

Simonton, D. K. (2003). Francis Galton's Hereditary Genius: Its place in the history and psychology of science. In R. J. Sternberg (Ed.), The anatomy of impact: What makes the great works of psychology great (p. 3–18). American Psychological Association. doi: https://doi.org/10.1037/10563-001

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. Gifted Child Quarterly, 55(1), 39-53.

Sternberg, R. (2004). Culture and Intelligence. American Psychologist, 59(5), 325–338. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325

Sternberg, R. & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicittheory. Gifted Child Quarterly, 39(2), 88.

Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Branch, Correctional service of Canada, No R-150, Ottawa.

Tannenbaum, A., J. (1986). Giftedness: a Psychosocial Approach, în Sternberg, R., Davidson J. (Eds.). Conceptions of Giftedness, 21 – 52, Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1943). Mental and physical traits of a thousand gifted children. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), Child behavior and development: A course of representative studies (p. 279–306). McGraw-Hill. doi: https://doi.org/10.1037/10786-017

Theodoridou, S., Kokkinos, C. M. & Davazoglou, A. M. (2003). Identifying the superior learner: comparability of student teachers’ perceptions of the behavioral characteristics of normal and superior pupils. In F. J. Monks, & H. Wagner (Eds). Development of human potential: Investment into our future.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Proceedings of the 8thconference of the European Council for High Ability (ECHA) (p. 129 –132).

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140, 227-235.

Thurstone, L. L. (1924). The nature of intelligence. New York: Harcourt Brace.

Tomlinson, C., Tomchin, E., & Callahan, C. (1994, April). Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted students in their classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA. http://www.etseo.org/info/raas/DI%20 Review%20of%20Lit.pdf

Townsend, M. A. R. & Patrick, H. (1993). Academic and psychosocial apprehensions of teachers and teacher trainees toward the educational acceleration of gifted children. New Zealand Journal of Educational Studies, 28, 29-41.

Troxclair, D. (2013). Preservice Teacher Attitudes Towards Giftedness, Roeper Review, 35(1), 58-64.

VanTassel-Baska J., Feng X.A., Quek C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions identified for gifted programs. Psychology Science, 46(3), 363-379.

Versteynen, L. (2005). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? In: https://www.scribd.com/doc/308940951/issues-in-the-social-and-emotional-adjustmentof-gifted-children

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. (4th ed.), Baltimore.

Winebrenner, S. (1992). Teaching gifted kids in the regular classroom. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Yuker, E., Block, J.R. & Younng, J.H. The Measurement of Attitude Towards Disabled Persons. Albertson, NY: Human Resources Center, 1970.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Zbainos, D. & Kyritsi, A. (2013). The voice of the ‘non-existent’: Greek talented students’ perceptions of the Greek school system and its practices. Educational & Child Psychology, Vol. 30 No. 2.

Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B. Balestrini, D.P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. Journal for the Education of the Gifted. Vol. 36. No. 3.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ θα τηρηθεί αυστηρή εμπιστευτικότητα για ό,τι θα απαντήσετε. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν περιέχουν προτάσεις που καταγράφουν τις εκτιμήσεις σας για τη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών.

Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Σε κάθε πρόταση που ακολουθεί κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει τη δική σας άποψη και το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Δεν ξέρω**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Υποθέστε ότι κάθε πρόταση ξεκινάει με την εξής φράση:

Θεωρώ ότι οι χαρισματικοί μαθητές:

Έχουν υψηλή αυτοεικόνα	1	2	3	4	5
Διαθέτουν «σωματική υπεροχή»	1	2	3	4	5
Έχουν υψηλή σχολική επίδοση	1	2	3	4	5
Είναι υπάκουοι	1	2	3	4	5
Έχουν υψηλή νοημοσύνη	1	2	3	4	5
Είναι κοινωνικοί	1	2	3	4	5
Έχουν πρωτότυπες ιδέες	1	2	3	4	5
Έχουν επιθετική συμπεριφορά	1	2	3	4	5
Συγκρατούν λεπτομέρειες	1	2	3	4	5
Παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης	1	2	3	4	5
Είναι τελειομανείς	1	2	3	4	5
Έχουν ηγετικές τάσεις	1	2	3	4	5
Είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι	1	2	3	4	5
Έχουν υψηλό βαθμό ηθικής συγκρότησης	1	2	3	4	5
Θέλουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Έχουν υψηλά κίνητρα	1	2	3	4	5
Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
Επιθυμούν έναν δίκαιο κόσμο	1	2	3	4	5
Παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
Έχουν υψηλή αίσθηση του χιούμορ	1	2	3	4	5
Έχουν θετική στάση προς το σχολείο	1	2	3	4	5
Έχουν ισχυρό αίσθημα ευθύνης	1	2	3	4	5

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στο σημείο αυτό παρατίθενται οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την παραπάνω έρευνα. Για ευκολία της καταγραφής όπου μιλά ο ερευνητής υπάρχει Ε. και όπου μιλά ο συνεντευξιαζόμενος υπάρχει Σ.

1η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Εντάξει, ευχαριστώ. (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για λιγότερο από 2 λεπτά) Απάντησα σε όλες.

Ε: Ωραία, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Θεωρώ πως παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται με την υψηλή νοημοσύνη. Η γρήγορη σκέψη τους, νομίζω οφείλεται σ' αυτή και ανταποκρίνονται, έτσι, άμεσα στις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες. Γενικά, έχουν πολύ πρωτότυπες ιδέες και σκέφτονται έξω από τα στερεότυπα. Μπορεί να σου πουν μια εναλλακτική σκέψη ή λύση που φαίνεται λάθος, αλλά ουσιαστικά δεν είναι. Αυτό συμβαίνει γιατί ο εγκέφαλός τους λαμβάνει κάποιες πληροφορίες κοινές με τους άλλους, ωστόσο, όμως, τις αποκωδικοποιεί και τις αναλύει διαφορετικά οδηγώντας τον σε άλλα μονοπάτια.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Νομίζω πως, ναι, μπορώ και έχει συμβεί στο παρελθόν να αντιληφθώ πως παιδιά τα οποία είχαν κάποιο ταλέντο. Έβλεπα πως ο ένας ζωγράφιζε πολύ καλά χωρίς κάποια εκπαίδευση στα 6 του χρόνια και η άλλη έπαιζε πολλά μουσικά όργανα σε μικρή ηλικία και μάλιστα μπορούσε να συνθέτει δικά της τραγούδια, αλλά και να θυμάται μουσικά

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

κομμάτια και να τα παίζει χωρίς να βλέπει τις νότες. Βέβαια, δεν ήταν μόνο αυτό. Γενικά, με εντυπωσίασε το αίσθημα δικαίου που είχαν και οι δύο. Δεν άντεχαν την αδικία σε βάρος κάποιου και το έλεγαν όταν την εντόπιζαν. Το αγόρι αν και αρκετά συνεσταλμένο και ντροπαλό είχε υψηλά κίνητρα και ήταν τελειομανής, ενώ ονειρευόταν ότι θα γίνει ζωγράφος. Από την άλλη, το κορίτσι, από όσο θυμάμαι, ήταν αρκετά κοινωνικό με υψηλή ενσυναίσθηση και με εξαιρετική μνήμη.

Ε: Μάλιστα! Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Αρχικά, πρέπει να γνωρίσω καλά τον μαθητή και να τον παρατηρήσω εντός του σχολικού πλαισίου, όχι μόνο εν ώρα μαθήματος, ώστε να σχηματίσω σφαιρική άποψη. Σίγουρα, νομίζω, χρειάζεται να συζητήσω και με τους γονείς για να δω και την καθημερινότητά του στο σπίτι. Αλλά, νομίζω ότι και με τεστ δεξιοτήτων μπορώ να αναγνωρίσω ένα χαρισματικό μαθητή, να συζητήσω και με τους συναδέλφους και να πάρω κι άλλες γνώμες ακόμα και ειδικών.

Ε: Για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;

Σ: Και οι δύο μέθοδοι αυτές, από όσο ξέρω, έχουν οφέλη για τους μαθητές, αλλά προτιμώ την επιτάχυνση γιατί έτσι οι χαρισματικοί μαθητές προχωρούν γρηγορότερα και είναι πιο πιθανό να γνωρίσουν και άτομα, που αν και μεγαλύτερα, μπορούν να τα καταλάβουν και έχουν κοινά. Βέβαια, θα πρέπει και συναισθηματικά να είναι ώριμα, ώστε να προχωρήσουν και να μην έχουν αδυναμίες στον συγκεκριμένο τομέα.

Ε: Ωραία, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Σίγουρα θα προσπαθούσα να κάνω το μάθημα ενδιαφέρον και γι' αυτά τα παιδιά προσφέροντας περισσότερα ερεθίσματα και δραστηριότητες της αρεσκείας τους. Νομίζω και η εξατομικευμένη διδασκαλία θα ήταν πολύ βοηθητική για όλους, αλλά πολύ περισσότερο για αυτούς τους μαθητές.

Ε: Ωραία, και με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Γενικά, ξέρω πως εύκολα μπαίνει η «ταμπέλα» σε έναν μαθητή και περιθωριοποιούνται γιατί δεν ανήκουν στο «μέσο μαθητή», ο οποίος, ωστόσο, φαίνεται πως δεν υπάρχει. Οφείλουμε να μιλάμε στους μαθητές για τη διαφορετικότητα, τονίζοντας πως όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας γνωρίζοντας πως αυτό μας κάνει μοναδικούς. Θεωρώ πως με διάφορες δραστηριότητες μπορούμε να εμπλέξουμε τα παιδιά και να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες. Όμως, δεν είναι μόνο ο περίγυρος, αλλά πρέπει να δουλέψουμε και με τους χαρισματικούς μαθητές και να τους μιλήσουμε για την αποδοχή του εαυτού μας και των αναγκών μας, αλλά και των άλλων.

Ε: Οκ! Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Ναι, σίγουρα το βάρος «έχει πέσει» στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή που χρειάζεται να ενταχθούν στο τμήμα ένταξης, ξεχνώντας πως υπάρχει μια μερίδα μαθητών που έχουν πολλές δυνατότητες και με τη φαντασία τους μπορούν να κάνουν πολλά. Το άλλο που με ρώτησες;

Ε: Αν θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη.

Σ: Νομίζω πως χρειάζεται στήριξη και υποστήριξη ένας μαθητής είτε είναι χαρισματικός είτε όχι. Τα παιδιά μας χρειάζονται για συμμάχους μέχρι να ανοίξουν τα φτερά τους. Επομένως, όχι, νομίζω πως στο καλύτερο δυνατό μπορούν να φτάσουν μόνο αν καλλιεργήσουν το ταλέντο τους ή τα ταλέντα τους.

Ε: Ας πάμε από την άλλη πλευρά, τώρα, αυτή των εκπαιδευτικών. Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Αν πάρουμε για παράδειγμα εμένα, τολμώ να πω πως στο Πανεπιστήμιο δεν διδάχτηκα σχεδόν σε κανένα μάθημα για την χαρισματικότητα, παρά μόνο σε ένα κι αυτό πολύ βιαστικά. Οπότε, όχι, δεν είναι επαρκής η ενημέρωση και η μόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΑΕΙ μας, ίσως γιατί δεν υπάρχει αυτή η κατεύθυνση από την πολιτεία.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Μάλιστα! Εκτιμώντας έτσι την κατάσταση, πώς θεωρείς ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά; Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εννοώ.

Σ: Σίγουρα χρειάζονται μαθήματα επιμόρφωσης, αν όχι μόρφωσης εντός της φοίτησης στη σχολή, μέσω μαθημάτων εννοώ, ώστε και οι μελλοντικοί και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών και να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. «Η γνώση είναι δύναμη» στα χέρια μας, άλλωστε.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δεν νομίζω ότι η Ελλάδα έχει μια συγκεκριμένη πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Στην πράξη, δηλαδή, δεν βλέπω να γίνεται κάποια κινητοποίηση για την αξιολόγηση πχ. των μαθητών, αντιθέτως, μόνο προωθείται η έννοια του καλού μαθητή που ανταμείβεται με επαίνους, βραβεία σε διαγωνισμούς κλπ. Τα ταλαντούχα παιδιά αν δεν έχουν έφεση στα μαθηματικά και τη γλώσσα είναι συνήθως παραγκωνισμένα, δυστυχώς.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Το πρώτο πράγμα που μπορώ να σκεφτώ είναι να δημιουργηθούν μικρότερες αριθμητικά τάξεις και μεγαλύτερες σε έκταση, ώστε εντός της αίθουσας να υπάρχουν τα κατάλληλα υλικά για δραστηριότητες. Σίγουρα, η επιμόρφωση των ήδη εργαζόμενων εκπαιδευτικών και τα εξειδικευμένα μαθήματα στα Πανεπιστήμια είναι αναγκαία για να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών. Σίγουρα και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, ώστε να δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το χειριστεί ο ίδιος όπως νομίζει σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Μια πρότασή μου θα ήταν και η αλλαγή του σχολικού ωραρίου, ώστε οι μαθητές να φοιτούν περισσότερες ώρες στο σχολείο και οι δραστηριότητες να μην αποσπούν χρόνο διδασκαλίας και μαθήματος.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Όπως όλα τα παιδιά έτσι και τα χαρισματικά επηρεάζονται από τους ενηλίκους που έχουν στο περιβάλλον τους, πόσο μάλλον από τους γονείς τους. Αν ο γονέας έχει μεγάλα όνειρα και πολλές απαιτήσεις από το παιδί του, το παιδί μπορεί να αισθανθεί ότι δεν θα τα καταφέρει και έτσι να παρατήσει την ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Αντίθετα, αν συνεχώς το υποβιβάζει πιθανότατα θα αισθανθεί μειονεκτικά, ίσως πάλι να πεισμώσει και να γίνει καλύτερο. Επομένως, νομίζω χρειάζεται γνώση και μέτρο στον χειρισμό των παιδιών από τους γονείς για να προστατεύσουν και συναισθηματικά το παιδί τους.

Ε: Και τέλος, ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Θεωρώ πως οι γονείς οφείλουν να στέκονται δίπλα στα παιδιά τους, χωρίς να τα πιέζουν. Δεν είναι απαραίτητο να διαβάζουν με το παιδί για την επόμενη μέρα, αλλά να το στηρίζουν πρακτικά και καθημερινά. Να προτείνουν, για παράδειγμα, δραστηριότητες στο παιδί, όπως αθλήματα, χορό, μουσική και εναλλακτικά ερεθίσματα με διάφορα παιχνίδια, ώστε να το βοηθήσουν να εξερευνήσει τα θέλω του. Έτσι, μόνο, θεωρώ πως θα καταφέρει να βρει αυτό που του ταιριάζει και να γίνει ευτυχισμένο.

Ε: Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου! Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή στην έρευνά μου!

Σ: Κι εγώ ευχαριστώ! Καλή συνέχεια!

2η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Οκ! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 2 λεπτά) Τελείωσα.

Ε: Τέλεια! Τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Πιστεύω, ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης μέσα τους, ίσως αυτό συμβαίνει από το διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα γύρω τους. Γι' αυτό βλέπουμε να παρουσιάζουν πολλές φορές συμπεριφορές, όπως να είναι πάντα πρόθυμα να βοηθούν τα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον τους, να λυπούνται ή και να χαίρονται μαζί τους. Έτσι συνδέεται και ο πρωτότυπος τρόπος που σκέφτονται και να βρίσκουν πάντα νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, είτε τα ίδια, είτε τα άτομα γύρω τους. Για αυτό το λόγο, πιστεύω επίσης, ότι είναι και κοινωνικά. Χαίρονται, δηλαδή, να νιώθουν ότι βοηθούν, προσφέρουν και είναι χρήσιμοι στους άλλους.

Ε: Μάλιστα! Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Θεωρώ, ότι μπορείς να διακρίνεις ένα χαρισματικό παιδί, μέσω των δραστηριοτήτων και των εργασιών, που έχεις ετοιμάσει ως εκπαιδευτικός και λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα. Παρατηρείς τον τρόπο που αντιδρά, πώς θα προσεγγίσει και θα φέρει εις πέρας αυτό που του έχει ανατεθεί να κάνει και γενικότερα τη συμπεριφορά του. Στα χρόνια εργασίας μου, δυστυχώς δεν γνώρισα ένα τέτοιο παιδί.

Ε: Οκ! Ποια διαδικασία θα θεωρούσες κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Ως κατάλληλη διαδικασία, για να αναγνωρίσεις ένα χαρισματικό παιδί θεωρώ ότι είναι και μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Το αυθόρμητο παιχνίδι που θα επιλέξει να παίξει, ώστε να απασχολήσει την ώρα του. Παρατηρείς το παιδί, τον τρόπο που θα προσεγγίσει το παιχνίδι του, με τι θα επιλέξει να παίξει, πχ. ένα συγκεκριμένο παιχνίδι κάθε φορά, πώς θα επιλέξει να παίξει, πχ. μόνο ή με παρέα, τη ροή που θα έχει το παιχνίδι του, αν αλλάζει συνέχεια γωνιές ή μένει συγκεντρωμένο στο παιχνίδι του, επίσης, αν χρησιμοποιεί κάποιο ιδιαίτερο τρόπο που παίζει, όπως πχ. κατασκευάζει ή σχεδιάζει κάτι με απόλυτη ακρίβεια, απομνημονεύει πράγματα ή ήχους με πρωτότυπο τρόπο κ.ά. Και στη συνέχεια, αφού παρατηρήσουμε αυτά, μπορούμε να οργανώσουμε δραστηριότητες, ώστε να βεβαιώσουμε τις υποψίες μας και να ενισχύσουμε τη συμπεριφορά αυτή του χαρισματικού παιδιού.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Ωραία, όσον αφορά την σχολική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; και γιατί;

Σ: Είμαι υπέρ της συμπερίληψης, δηλαδή της συνδιδασκαλίας των χαρισματικών παιδιών με όλων των υπολοίπων, στο ίδιο περιβάλλον, μέσα στην ίδια τάξη. Και αυτό, διότι πιστεύω, ότι πρέπει να δίνουμε ίσες ευκαιρίες και σε όλα τα παιδιά. Να συνυπάρχουν μαζί, να εντάξουμε τα παιδιά στο ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση, το αίσθημα της ομάδας και της συνεργασίας. Να δίνουμε όχι μόνο, εμείς ως εκπαιδευτικοί το παράδειγμα προς μίμηση, αλλά να έχουν και τα παιδιά τα παράδειγμα μεταξύ τους, ώστε να βρίσκουν μαζί λύσεις και να προχωρούν προς τη γνώση, βοηθώντας ο ένας τον άλλον και να δίνονται κίνητρα να συνεχίσουν, ανεξάρτητα με το γνωστικό επίπεδο που βρίσκεται το καθένα.

Ε: Και πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Ως εκπαιδευτικός, αφού θα γνώριζα όλα όσα έπρεπε για τη χαρισματικότητα του παιδιού, θα φρόντιζα, πρώτα, να διαμορφώσω το περιβάλλον γύρω του, ώστε να δημιουργήσω ένα χώρο που θα του προσφέρει δυνατότητες να γίνει καλύτερο. Δεύτερον, θα προσάρμοζα τη διδασκαλία, με βάση και τις δικές του ιδιαιτερότητες. Δηλαδή, θα προσπαθούσα να του δημιουργήσω εσωτερικά κίνητρα, ώστε να συνεχίσει να κάνει αυτό που τα καταφέρνει καλύτερα και είναι χαρούμενο, να το ωθήσω να βρει τρόπους, λύσεις να γίνει ακόμα καλύτερο και να καλλιεργήσει τη χαρισματικότητα του. Όλα αυτά βέβαια, μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και το ελεύθερο παιχνίδι.

Ε: Θεωρείς ότι δημιουργούνται εμπόδια στην εκπαίδευσή τους; Τι εμπόδια; και με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν;

Σ: Αρχικά, να συμπεριφερόμαστε σε αυτά τα παιδιά, όπως και σε όλα τα υπόλοιπα. Δεν χρειάζεται να μιλάμε ή να αντιδρούμε διαφορετικά απέναντι τους. Όπως θα φερόμασταν σε ένα μη χαρισματικό παιδί, θα το προσεγγίζαμε δηλαδή, με βάση το χαρακτήρα του, έτσι θα φερθούμε και σε ένα χαρισματικό παιδί. Τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν, είναι συνήθως ο χαρακτήρας αυτών των παιδιών, που μπορεί να είναι ιδιαίτερος. Πολλές φορές δεν μπορούμε να ξέρουμε πώς θα αντιδράσουν, όχι μόνο απέναντι στον εαυτό τους ή σας εμάς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και απέναντι

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

στους συμμαθητές τους. Τα παιδιά, δηλαδή, δεν ξέρουν πώς να αντιδράσουν, σε σχέση με εμάς, απέναντι σε συμπεριφορές που δεν τους είναι οικείες και γίνονται αυστηρά απέναντι στα χαρισματικά παιδιά. Να τα αποκλείσουν, δηλαδή, από δίπλα τους, να μην θέλουν να συνεργαστούν μαζί τους, κλπ. Με αυτό το τρόπο, δυσκολεύει η διαδικασία της εκπαίδευσης, διότι υπάρχουν θέματα που πρέπει να τα λύσουμε, να προσέξουμε πως θα προσεγγίσουμε τα παιδιά και τις σχέσεις μεταξύ τους, ώστε στη συνέχεια, να εξελιχθεί ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ε: Θα έλεγες ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Πιστεύω, πως τις περισσότερες φορές, ίσως παραμελούνται λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και του όγκου της δουλειάς που έχουν να φέρουν εις πέρας και τον μεγάλο αριθμό των παιδιών που έχουν να διαχειριστούν. Δεν γίνεται ηθελημένα, απλά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να ασχοληθεί κάποιος πραγματικά και να τα εξελίξει. Οπότε, όχι, δεν θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη φροντίδα, διότι, χρειάζονται βοήθεια για να εξελιχθούν, από ειδικούς παιδαγωγούς, που έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα χαρισματικά παιδιά και να τα ωθήσουν να καλλιεργήσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Πρέπει όλα τα παιδιά να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες με τη κατάλληλη στήριξη από τους ειδικούς.

Ε: Μάλιστα! Θεωρείς επαρκείς τις γνώσεις που ήδη έχεις αποκτήσει κατά τη φοίτησή σου; και γενικότερα ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια;

Σ: Κατά τη γνώμη μου, δεν είναι επαρκής. Δεν υπάρχουν οι σωστές κατευθύνσεις από τους καθηγητές, ώστε να εκπαιδευτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Υπάρχουν πολλές θεωρητικές γνώσεις, γενικότερα για τα παιδιά και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε αυτά τα παιδιά. Χάνουμε την ουσία από τα παιδιά με τα χαρίσματα που έχουν και πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε να εξελιχθούν και δίνουμε βάση σε αυτά τα βασικά πράγματα που πρέπει απλά να ξέρουμε, ώστε να υπάρξουμε σε μια σχολική αίθουσα και να διδάξουμε μια στείρα γνώση, χωρίς προοπτικές εξέλιξης. Διδάσκονται, δηλαδή

ΕΛΕΝΗ ΓΑΖΑΛΙΔΟΥ

οι νέοι εκπαιδευτικοί, να είναι ικανοί να ακολουθούν ένα βασικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως μαθησιακής δυσκολίας ή χαρισματικότητας και δεν υπάρχουν οι βασικές γνώσεις, ώστε να τα βοηθήσουν.

Ε: Πώς θεωρείς ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Θα πρέπει να υπάρχουν περισσότεροι, ειδικοί παιδαγωγοί, εξειδικευμένοι για τα χαρισματικά παιδιά, που να διδάσκουν τους νέους εκπαιδευτικούς. Να δημιουργήσουμε, δηλαδή, από την αρχή τις σωστές βάσεις, ώστε να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί τι παιδιά έχουν απέναντί τους να ασχοληθούν και να μπορέσουν να τα στηρίξουν, να τα φροντίσουν και να τα διδάξουν με το καλύτερο τρόπο που τους αρμόζει. Να οικοδομηθούν περισσότερες γνώσεις, για όλες τις ιδιαιτερότητες, τι έχουν, δηλαδή, να αντιμετωπίσουν και πώς θα μπορέσουν να το διαχειριστούν με το βέλτιστο τρόπο. Με σεβασμό και αξιοπρέπεια, χωρίς διακρίσεις.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Η αλήθεια είναι, πως δεν γνωρίζω πολλά πράγματα. Ίσως επειδή κι εγώ δεν έχω εκπαιδευτεί καταλλήλως ή πολύ απλά δεν υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα γύρω από τα χαρισματικά παιδιά. Δεν πιστεύω πως υπάρχουν ειδικοί παράμετροι για αυτά τα παιδιά, ώστε να τα στηρίξουμε όπως πρέπει. Γνωρίζω μόνο, ότι υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπου εργάζονται ειδικοί παιδαγωγοί και φροντίζουν κατάλληλα αυτά τα παιδιά και τα βοηθούν όπως μπορούν με τις γνώσεις που διαθέτουν.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Αρχικά, να καταλάβουν ότι αυτά τα παιδιά υπάρχουν, είναι γύρω μας και χρειάζονται τη στήριξη μας. Να δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία, ώστε να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να εξελιχθούν και να γίνουν ακόμα καλύτερα και να πετύχουν τους στόχους τους. Να τους δίνονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε ομάδες, όπως για παράδειγμα, χορωδίες, θέατρο, αθλητισμό κλπ. Να μην

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

περιθωριοποιούνται επειδή απλά έχουν κάποια χαρίσματα, αλλά να τα υποστηρίζουμε και να τα βοηθάμε να εξελιχθούν. Να υπάρχει πλήρης ενημέρωση για αυτά τα παιδιά και να γνωρίζουμε το ποσό ιδιαίτερα είναι και να τα εντάξουμε στο κοινωνικό σύνολο.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Οι απόψεις των γονέων, σίγουρα, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρισματικά παιδιά. Κατά τη γνώμη μου, τις περισσότερες φορές αρνητικά, διότι υπάρχει έλλειψη γνώσης για αυτά τα παιδιά και τις δυνατότητες τους. Οι γονείς τις περισσότερες φορές αρνούνται να ακούσουν και να καταλάβουν τις ανάγκες τους. Τις φορές όμως, που οι γονείς δέχονται και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, γίνονται θαύματα και η εξέλιξη τους είναι σε πολύ καλό επίπεδο.

Ε: Ποια νομίζεις ότι θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Πρώτα απ' όλα, η ιδανική εμπλοκή των γονιών, θα ήταν από μεριάς τους, να θέλουν να αποκτήσουν τη κατάλληλη μόρφωση για τα χαρισματικά παιδιά τους, ώστε να ξέρουν πως θα τα βοηθήσουν. Στη συνέχεια, να ασχολούνται με δραστηριότητες είτε στο σπίτι, είτε εκτός σπιτιού, όπου θα μπορέσουν να στηρίξουν, όπως πρέπει τα παιδιά τους και να έχουν τη καλύτερη δυνατή εξέλιξη. Και πέρα από αυτά, να επιδιώκουν την άριστη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτή η εξέλιξη να είναι συνεχής και στο χώρο τους σχολείου, αλλά και γενικότερα στο περιβάλλον τους.

Ε: Σε ευχαριστώ πολύ! Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου!

Σ: Καλή επιτυχία εύχομαι!

Ε: Ευχαριστώ!

3η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Οκ! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για 1 λεπτό περίπου) Τελείωσα.

Ε: Τέλεια! Τώρα, διάλεξε 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα, και πες μου πώς θεωρείς ότι σχετίζονται με την χαρισματικότητα;

Σ: Θα επέλεγα να σχολιάσω ότι έχουν υψηλά κίνητρα και πρωτότυπες ιδέες. Αν θεωρήσουμε ότι γνωστικά βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο σε σχέση με τον μέσο όρο των μαθητών, τα χαρισματικά παιδιά θα έχουν πρωτότυπες ιδέες, τις οποίες ενδεχομένως να είχαν παιδιά ανώτερης ηλικιακής ομάδας ή μπορεί και όχι γιατί μπορεί να έχουν πολύ πιο πρωτότυπες ιδέες και από έναν ενήλικα. Τώρα, όσον αφορά τα κίνητρα, τα εξωτερικά, αυτό ίσως να έχει σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς οι γονείς έχοντας επίγνωση της χαρισματικότητας των παιδιών τους, να έχουν περισσότερες προσδοκίες, μεταδίδοντας περισσότερα κίνητρα στα παιδιά. Το ίδιο μπορεί να ισχύσει και για τα εσωτερικά, αλλά συν του ότι τα παιδιά αυτά έχουν γνώση της διαφορετικότητάς τους αυτό να τα κάνει ισχυρότερα.

Ε: Ωραία! Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Από το θεωρητικό υπόβαθρο που έχω μέχρι τώρα και από τα λίγα που γνωρίζω για την χαρισματικότητα, πιστεύω ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η αίσθηση του χιούμορ και η αλήθεια είναι ότι στην τάξη μου έχω ένα τέτοιο ιδιαίτερο παιδί, που παρουσιάζει εύστοχα σχόλια και ανέκδοτα. Χωρίς να ξέρω όμως αν υπάρχει κάποια διάγνωση για αυτή την ιδιαιτερότητα.

Ε: Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Για να κατανοήσω αν ένας μαθητής είναι χαρισματικός ενδεχομένως να προσπαθήσω να παρατηρήσω και να κατανοήσω τη συμπεριφορά του απέναντι σε μια ροή μαθημάτων και στις πληροφορίες που παρέχω σε όλη την τάξη. Αν θεωρήσω ότι βρίσκει «βαρετό» το μάθημα, κάτι που μόνο του δεν αποτελεί δείγμα χαρισματικότητας, αλλά σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά που θα παρουσιάσει

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ένα παιδί, όπως η ενσυναίσθηση και η αίσθηση του χιούμορ θα με βοηθήσει να συνδέσω τα κομμάτια του παζλ και να καταλάβω πως το παιδί αυτό έχει κάτι ιδιαίτερο.

Ε: Οκ! Τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης για αυτά τα παιδιά; και γιατί;

Σ: Σε έναν ιδεατό κόσμο πιστεύω ότι σε αυτό το κομμάτι να συνέφεραν και τα δύο. Η Επιτάχυνση για να μπορέσουμε να αναδείξουμε τα ενδιαφέροντα και την ιδιαιτερότητα του χαρισματικού παιδιού και η Συμπερίληψη, ώστε να μην θεωρηθεί ότι είναι αποκομμένο από τους συμμαθητές και το κοινωνικό σύνολο.

Ε: Αχα! Οκ! Αν είχες έναν τέτοιο μαθητή στη τάξη, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Για αρχή, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζω τα ενδιαφέροντα όχι μόνο των χαρισματικών μαθητών, αλλά και όλων των παιδιών. Τώρα όσον αφορά τα χαρισματικά παιδιά, σε γνωστικό επίπεδο, προσπαθώ πάντα να εκτιμήσω το γνωστικό τους επίπεδο και από ένα επίπεδο Α καταβάλλω προσπάθεια να τους βάλω σε ένα ανώτερο στάδιο Β. Η «πρόκληση» αυτή θεωρώ ότι θα έχει πολύ ενδιαφέρον για ένα χαρισματικό παιδί, το οποίο ενδεχομένως να ανταποκριθεί σε αυτή τη διαδικασία.

Ε: Μάλιστα! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Θα ξεκινήσω από το δεύτερο υποερώτημα. Τα εμπόδια είναι σίγουρα η έλλειψη πληροφορίας όλου του προσωπικού, των μελών μιας σχολικής μονάδας, για τους μαθητές αυτούς. Επομένως, δεν υπάρχει αρκετή γνώση για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και αυτή θεωρώ ότι είναι η ρίζα του προβλήματος. Για να βγούμε από αυτήν την κατάσταση σίγουρα χρειάζεται ενημέρωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας ο ίδιοι τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται αυτή την ιδιαιτερότητα. Και ενημέρωση, όμως, των μαθητών, για να κατανοήσουν ότι εντός της τάξης τους υπάρχει ένα παιδί με αυτή την ιδιαιτερότητα, την οποία το ίδιο γνωρίζει ότι έχει, αλλά το έχει αντιληφθεί και το υπόλοιπο της τάξης.

Ε: Μάλιστα! Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Γενικά, είναι αδιαμφισβήτητο ότι έχει δοθεί ιδιαίτερο βάρος στο κομμάτι της ειδικής αγωγής με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Όσον αφορά το δεύτερο, θεωρώ ότι η στήριξη και η υποστήριξη των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι πολύ σημαντική και για αυτά τα παιδιά, όπως και για τα υπόλοιπα παιδιά, είτε έχουν κάποια ιδιαιτερότητα είτε όχι. Οπότε δεν θεωρώ ότι θα ήταν εύκολος ο δρόμος της ζωής τους χωρίς στήριξη, γιατί αν δεν υπάρχει κάποιος να σε βοηθήσει και να σε παροτρύνει στην ουσία να αναδείξεις το ταλέντο που έχεις σε οποιοδήποτε τομέα (τέχνη, μουσική, μαθηματικά) μπορεί και να χαθείς.

Ε: Ωραία! Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Εγώ σαν φοιτήτρια δεν έχω λάβει τις απαραίτητες γνώσεις από το δικό μου το Πανεπιστήμιο σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά. Σε προπτυχιακό επίπεδο, δηλαδή, δεν είχε γίνει κάποιο μάθημα, πέρα από μια σύντομη αναφορά για το τι είναι η χαρισματικότητα. Ούτε ένα μάθημα επιλογής, το οποίο να εμβαθύνει σ' αυτό το πολύ ενδιαφέρον κομμάτι της βιβλιογραφίας και όχι μόνο. Αλλά δεν γνωρίζω και κάποιον συνάδελφο που να έχει εμπλοκή περαιτέρω με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ε: Για να αλλάξει αυτή η κατάσταση, πώς θεωρείς ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Σίγουρα θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών κάτι αντίστοιχο σχετικά με την χαρισματικότητα. Ενδεχομένως κάποιες ομιλίες ή ημερίδες, είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολής είτε από άλλους ερευνητές, όχι μόνο σαν μάθημα επιλογής, αλλά σε υποχρεωτικό επίπεδο, που να συμπεριλαμβάνεται στην ειδική αγωγή. Δηλαδή να αναδειχθεί και η χαρισματικότητα, όπως η ΔΕΠΥ ή ο Αυτισμός, στους οποίους τομείς έχει στραφεί μεγάλο μέρος των φοιτητών και σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ακόμα και με e-learning προγράμματα και με self-development, αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα ο εκπαιδευτικός, ώστε να εξοπλίσει τον εαυτό του κατάλληλα, αλλά σε προσωπικό επίπεδο.

Ε: Οκ! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω επίγνωση της πολιτικής της χώρας αναφορικά με το κομμάτι της χαρισματικότητας. Ίσως να υπάρχει κάτι επίσημο, αλλά σαν εκπαιδευτικός βλέπω πως δεν εφαρμόζονται. Αλλά γενικά βλέπω πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν έχει ασχοληθεί με τα χαρισματικά παιδιά. Σε κάποια άλλη χώρα, ίσως στη Σκανδιναβία να δίνεται άλλη βαρύτητα, αλλά δυστυχώς εδώ δεν βλέπω κάτι.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Αν άλλαζε κάτι στις φυσικές εγκαταστάσεις δεν ξέρω αν θα βοηθούσε αυτά τα παιδιά, αν αυτή η αλλαγή μπορεί να προσδώσει δηλαδή κάτι περισσότερο και να τα εξυπηρετήσει καλύτερα σε σύγκριση με τις ήδη υπάρχουσες στη χώρα μας. Από εκεί και πέρα, θεωρώ ότι το πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να αλλάξει και σίγουρα να υπάρχει η κοινωνική ευαισθητοποίηση με τη διοργάνωση διαφόρων οργανώσεων και εκδηλώσεων με ένα τέτοιο θέμα. Ωστόσο, περισσότερο θα εστίαζα στο πρόγραμμα σπουδών και στην αναδιαμόρφωσή του, αλλά και στην καλύτερη ενίσχυση θεωρητικά και πρακτικά των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν οι ίδιοι να βοηθήσουν τους μαθητές και το πρόγραμμα να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των παιδιών και μην είναι απαραίτητο να ακολουθούν πιστά το κλασικό πρόγραμμα σπουδών.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Νομίζω ότι είναι γνωστό πως οι γονείς γενικότερα θα θέλουν το παιδί τους να είναι το καλύτερο από όλους, να ξεχωρίζει σε μια τάξη, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, αυτό μπορεί να έχει και θετικό και αρνητικό αντίκτυπο στο παιδί, καθώς οι γονείς μπορεί να γνωρίζουν την χαρισματικότητα του παιδιού, καθώς αναγνωρίζεται από μικρή ηλικία. Έτσι, πιθανότατα να έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους και αυτό να δημιουργεί πίεση στα ίδια τα παιδιά ή να προσπαθούν περισσότερο. Ενδεχομένως και αν αποτύχουν σε κάτι, που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων, ίσως επιφέρει αυτή η αποτυχία κάποια σοβαρή επίπτωση στην ψυχολογία και την ψυχοσύνθεσή τους και ίσως να φτάσει το παιδί στο σημείο να αμφισβητεί ακόμα και τις υπάρχουσες γνώσεις του. Τώρα όσον αφορά την

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

θετική επιρροή, σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει στήριξη, αλλά σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει ένα μέσο.

Ε: Και η τελευταία μας ερώτηση! Ποια θα ήταν για σένα η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Σίγουρα η ενασχόληση με τα παιδιά και το να είναι δίπλα στα παιδιά τους, αλλά και να μην δίνουν ιδιαίτερη έμφαση μόνο στο γνωστικό κομμάτι, ώστε να το αξιοποιήσουν κατ' αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή, όσον αφορά το κομμάτι της γνώσης, στα μαθηματικά και τη γλώσσα, το παιδί μπορεί να είναι χαρισματικό, αλλά να έχει μια τάση προς τις τέχνες ή τη μουσική, οπότε να μην γίνει ο καλύτερος δικηγόρος, αλλά πολύ καλός ζωγράφος. Χρειάζεται, δηλαδή, να στραφούν στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών τους, να τους δώσουν ευκαιρίες και να το βοηθήσουν να εξελιχθεί καλύτερα και περισσότερο στο μέλλον.

Ε: Αυτό ήταν! Σ' ευχαριστώ πολύ!

Σ: Κι εγώ! Καλή επιτυχία!

4η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Οκ! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για 2 λεπτά περίπου) Τελείωσα, τώρα;

Ε: Ωραία! Τώρα, μπορείς να διαλέξεις 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα, και να μου πεις πώς θεωρείς ότι σχετίζονται με την χαρισματικότητα;

Σ: Λοιπόν, σε αρκετά υψηλή συχνότητα έχω σημειώσει ότι έχουν υψηλή νοημοσύνη, μαθησιακές δυσκολίες και ότι συγκρατούν λεπτομέρειες. Η υψηλή νοημοσύνη θεωρώ ότι έχει σχέση με τα χαρισματικά παιδιά γιατί όσο πιο αυξημένο είναι το νοητικό δυναμικό ενός παιδιού τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να μπορεί να επιδείξει τις δυνατότητες του. Όμως, και οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται από την άποψη ότι

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

πολλές φορές τα συγκεκριμένα παιδιά βρίσκουν ανούσιο το σχολείο και τα μαθήματα με αποτέλεσμα να μην παρακολουθούν τη ροή της τάξης, έτσι είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο πλαίσιο και μόνο. Και το να είναι κάποιος γνώστης λεπτομερειών και να τις συγκρατεί, νομίζω ότι είναι σημαντικό και συνδέεται με το ότι κατέχει πολύ καλά έναν τομέα άρα είναι χαρισματικός.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Όχι, δεν έχω αυτές τις γνώσεις, ούτε μου έχει τύχει κάτι παρόμοιο για να ασχοληθώ παραπάνω.

Ε: Ωραία! Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Σίγουρα φαντάζομαι με την αξιολόγηση με κάποιο σταθμισμένο και αξιόπιστο εργαλείο, αλλά δεν έχω τόσο εξειδικευμένες γνώσεις για να γνωρίζω παραπάνω πληροφορίες.

Ε: Για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; και θα ήθελα να μου εξηγήσεις γιατί.

Σ: Τάσσομαι υπέρ της συμπερίληψης. Νομίζω πως με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και κάνοντας το μάθημα, έτσι ώστε να ταιριάζει και στο χαρισματικό μαθητή, είναι καλύτερα. Γιατί το παιδί δεν παύει παρά το χάρισμα που κατέχει σε κάποιο τομέα να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα παιδιά σε άλλους τομείς όπως ο κοινωνικός, συναισθηματικός, ή ο σωματικός.

Ε: Μάλιστα! Και πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Για να αποκρίνεται η διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητή αυτού θα αξιοποιούσα ύλη μεγαλύτερης τάξης και θα έκανα διαφοροποίηση διδασκαλίας αναλόγως με τις ανάγκες του. Θα είχε πιθανότατα και άλλο τρόπο αξιολόγησης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και άλλες εργασίες για το σπίτι, διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου, δηλαδή, ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Ωραία! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Και τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Νομίζω ότι χρειάζεται συστηματική προσέγγιση από όλο το σχολείο, ίσως και συνεργασία συναδέλφων ή κάποιο πρόγραμμα στα πλαίσια της τάξης για την ομαλή συμβίωση όλων. Εμπόδια υπάρχουν αρκετά, όπως είναι το ότι νιώθουν βαρετό το σχολείο ή δεν έχουν κίνητρο. Δεν νιώθουν ότι ανήκουν κάπου, καθώς δεν μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα. Νιώθουν ανασφάλεια γιατί τα ίδια πλαίσια που τα στηρίζουν τους κάνουν να αισθάνονται ανίκανα να τα υποστηρίξουν.

Ε: Θεωρείς, δηλαδή, ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται στη σχολική τάξη; και σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Βλέπω ότι παραμελούνται, ναι, και το βάρος δίνεται περισσότερο σε άλλους μαθητές που έχουν κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα. Αλλά ίσως και να είναι και από αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τους χαρισματικούς μαθητές και να τους διαχειριστούν. Τώρα όσον αφορά την στήριξη, όχι, δεν θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς στήριξη, αντίθετα το πιο πιθανό είναι να αποκτούσαν πρόσθετα προβλήματα ένταξης, ψυχολογικά ή προβλήματα στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας τους.

Ε: Μάλιστα! Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωσή τους για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Από όσο γνωρίζω η εκπαίδευση γι' αυτό το θέμα στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι ανεπαρκής. Δηλαδή, κανένα τμήμα παιδαγωγικό δεν έχει καθιερώσει ολόκληρο μάθημα εξαμήνου για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα, όπως δεν έχω λάβει ούτε εγώ, δηλαδή.

Ε: Οκ! Και για να βελτιωθεί η κατάσταση, πώς νομίζεις ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Σίγουρα χρειάζεται να ενταχθεί κάποιο υποχρεωτικό μάθημα ενημέρωσης και διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών στα προγράμματα φοίτησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε να τα αντιμετωπίζουν επί ίσης όροις, χωρίς να τα ετικετοποιούν.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Χρειάζεται, βέβαια και εξειδίκευση στους τρόπους ένταξης για να μην υπάρχει κάποιος κίνδυνος να παραμεληθούν ή να τους δοθεί περισσότερη προσοχή.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δεν γνωρίζω κάτι σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας.

Ε: Οκ! Θα μπορούσες, ωστόσο, να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Εεε νομίζω η προφανής απάντηση είναι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να αποκτήσουν γνώσεις και να σταθούν επάξια μπροστά σ' αυτά τα παιδιά. Τώρα γενικά θα βοηθούσε, νομίζω, και η ένταξη διάφορων προγραμμάτων πρόληψης των στερεοτυπικών αντιλήψεων στα σχολεία για να σταματήσουν να αναπαράγονται και να προχωρήσει μπροστά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ε: Αλλάζοντας οπτική, πάμε στους γονείς. Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους, καθώς αυτοί είναι που θα τα υποστηρίξουν ή θα τα υποβιβάσουν ακόμα και χωρίς να είναι αυτός ο πρωταρχικός τους στόχος. Γενικά, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι πολλά και καθημερινά από τους γονείς, επομένως το βρίσκω και λογικό αυτό.

Ε: Και ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Νομίζω ότι η ιδανικά οι γονείς δεν θα έπρεπε να εμπλέκονται κατά πολύ στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για παράδειγμα μια διακριτική επιτήρηση του πως ανταπεξέρχονται στο σχολείο και η συστηματική ενημέρωση για το σημείο που βρίσκονται θα είναι αρκετή. Γενικά, όμως, καλό θα ήταν να βρίσκουν και οι ίδιοι, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, τρόπους αξιοποίησης όλων των δυνατοτήτων των παιδιών πέρα από το χάρισμα τους.

Ε: Αυτό ήταν! Τελείωσαν οι ερωτήσεις! Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Σ: Ελπίζω να βοήθησα!

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

5η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Έγινε! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 1 λεπτό).

Ε: Όλα καλά;

Σ: Ναι, ναι! Τα συμπλήρωσα.

Ε: Λοιπόν, τώρα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Σίγουρα η υψηλή νοημοσύνη, καθώς μπορεί και προσαρμόζεται σε μια νέα κατάσταση ή σε ένα καινούριο περιβάλλον. Ένα χαρισματικό παιδί, για παράδειγμα, βλέποντας μια καινούρια άσκηση και μαθαίνοντας τη διαίρεση θα καταλάβει άμεσα τη διαδικασία, χωρίς να έχει απορίες. Εύκολα, δηλαδή, θα προσαρμοστεί στη λογική της άσκησης και θα την εκτελέσει, όχι απαραίτητα βγάζοντας το σωστό αποτέλεσμα, αλλά κατανοώντας τη διαδικασία χωρίς συνεχή εξήγηση. Επίσης, λόγω του ότι συνήθως αυτά τα παιδιά τείνουν να βαριούνται, πολλές φορές δεν καταλαβαίνει ο εκπαιδευτικός ότι προσέχουν και έχουν καταλάβει το μάθημα, ώστε να το επαναλάβουν. Βέβαια, αυτό συμβαίνει γιατί συνήθως η ροή του μαθήματος και το ίδιο το μάθημα είναι λίγο κατώτερο από το δικό του νοητικό επίπεδο. Κάποιες φορές μπορεί να κάνουν και στερεοτυπικές κινήσεις, μασώντας την άκρη του στυλό ή μουτζουρώνοντας το θρανίο, μπορεί να είναι λίγο ακατάστατοι γιατί βαριούνται και πάλι. Οι περισσότεροι έχουν κάποια καλλιτεχνική φύση, προς τη ζωγραφική, το θέατρο, τη μουσική, η οποία κάποιες φορές αργεί και να ανακαλυφθεί αν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Είναι αρκετά σημαντικό ότι έχουν αίσθηση του χιούμορ και μπορούν να καταλάβουν τον αυτοσαρκασμό, εφαρμόζοντάς τον και οι ίδιοι, ενώ μπορούν να απαντήσουν και σχετικά έξυπνα σε κάποιες ερωτήσεις με χιούμορ, αναλαμβάνοντας και την ευθύνη των πράξεών τους όταν έχουν κάνει κάτι σε όποια ηλικία και αν είναι. Νομίζω είναι και αρκετά μοναχικά, καθώς δεν είναι τόσο κοινωνικά όσο τα υπόλοιπα παιδιά από επιλογή, καθώς είναι απόμακροι ενώ μπορεί να απευθυνθούν σε μεγαλύτερους για παρέα ακόμα και στους δασκάλους.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Έχω αντιληφθεί πολλές φορές κάποια ταλέντα. ίσως γιατί κι εγώ έχω μία τέτοια κλίση και παροτρύνω τους μαθητές μου στην ελεύθερη ώρα να κάνουν κάτι που αφορά την τέχνη, θέατρο, ζωγραφική ή μουσικοκινητική. Σε αυτές τις ώρες θα καταλάβω κάποιο χάρισμα, αν ένα παιδί είναι πολύ εκφραστικό ή δοτικό όταν επιδοθεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια ή πιο συγκεκριμένα αν ξαφνικά από πιο απόμακρο που είναι δείξει έναν ενθουσιασμό και μια θέληση για συνεργασία. Γενικά, για μένα είναι αρκετά εύκολο να διακρίνω τα ταλέντα των παιδιών. Για παράδειγμα, ο μαθητής που είχα πέρσι και εμπίπτει στο φάσμα του αυτισμού, ενώ γενικά δεν μπορεί να αρθρώσει σωστά, καθώς ο λόγος του δεν γίνεται εύκολα αντιληπτός, στο θέατρο ήταν πολύ καλός. Μπορούσε να μιμηθεί εκφράσεις του προσώπου, χιούμορ και ατάκες, τις οποίες, ωστόσο, λόγω του φάσματος δεν τις κατανοεί μέσα του, γιατί δεν καταλαβαίνει πολλές φορές την παρομοίωση, τη μεταφορά, την ειρωνεία και τον αυτοσαρκασμό, αλλά όταν μπει στη διαδικασία να μιμηθεί, τα αποδίδει όλα με ακρίβεια, πράγμα που σημαίνει ότι θα μπορούσε να γίνει ένας πολύ καλός ηθοποιός.

Ε: Μάλιστα! Επομένως, ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Συνήθως είναι βοηθητικό το πώς κανείς απαντά σε ερωτήσεις κρίσεως όσον αφορά το ηθικό κομμάτι της ζωής, κάτι το οποίο τα παιδιά του δημοτικού αργούν να αντιληφθούν, καθώς δεν μπαίνουν στη λογική της ηθικής με τα αυστηρά κριτήρια και τους κανόνες, οι οποίοι επέρχονται μετά ή κατά την διάρκεια της εφηβείας. Επίσης, τα διαφορετικά ερεθίσματα από τον μέσο όρο της τάξης, μπορούν να με θορυβήσουν, καθώς διακρίνεται και από τον τρόπο ομιλίας του, ο τρόπος σκέψης του και τα κίνητρά του. Το πιο εύκολο για μένα είναι να αναγνωρίσω ένα ταλέντο στο σχέδιο, καθώς εκεί γίνονται πολύ εκφραστικά ακόμα και αν είναι σε πρώιμο στάδιο σχεδίασης και εικαστικών.

Ε: Και τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;

Σ: Είμαι υπέρ της συμπερίληψης γιατί το γεγονός ότι ένα παιδί είναι χαρισματικό δεν σημαίνει ότι μπορεί να ανταποκριθεί γνωστικά σε ένα επίπεδο ανώτερο από αυτό που ήδη είναι. Δεν είναι όλα τα παιδιά χαρισματικά όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι,

καθώς δεν αφορά η χαρισματικότητα μόνο το υψηλό IQ. Δηλαδή, δεν σημαίνει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε ύλη μεγαλύτερης τάξης όσο αποτελεσματικά τα καταφέρνει στη δική του. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να του δοθεί κάτι παραπάνω από τον μέσο όρο, αν αυτό θεωρηθεί απαραίτητο, αλλά, θεωρώ ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην τάξη του και να μην αντιμετωπίζεται ως κάτι διαφορετικό. Γιατί, πολλές φορές, η χαρισματικότητα είναι κάτι λανθάνον και υπάρχει περίπτωση να μην γίνει η σωστή κρίση από την αρχή, δηλαδή, κάτι που για μένα μπορεί να είναι χαρισματικό μπορεί και να μην είναι.

Ε: Μάλιστα! Πολύ σωστή παρατήρηση! Πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Για να μην βαριούνται οι χαρισματικοί μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί κανείς να δώσει μια επιπλέον εργασία ή μια πιο δύσκολη άσκηση, αφού τελειώσει πρώτα αυτό που θα κάνει η ολομέλεια. Ουσιαστικά, εφαρμογή της ΖΕΑ, της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, όπως έχουμε διδαχθεί, για να δει ο εκπαιδευτικός πώς θα ανταποκριθεί ο μαθητής σ' αυτό. Έτσι, τον κρατάς απασχολημένο, ώστε να μην βαριέται, ενώ δεν τον απομονώνεις.

Ε: Και με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Νομίζω όπως και στην Ειδική Αγωγή τα άτομα, τα οποία έχουν κάποιες δυσκολίες συμπεριλαμβάνονται στην τάξη με πολλούς τρόπους είτε με παράλληλη στήριξη είτε με απλή συμπερίληψη είτε με διαφοροποιημένη διδασκαλία, μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά και μαθησιακά στο σύνολο. Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύει και για τα χαρισματικά παιδιά. Όπως αντιμετωπίζεις ένα παιδί, δηλαδή, το οποίο είναι κάτω από το μέσο όρο, έτσι θα αντιμετωπίσεις και αυτό που είναι πάνω από το μέσο όρο, κυρίως με γνώμονα τη συμπερίληψη, την ενθάρρυνση για ενίσχυση της κλίσης όλων των παιδιών και την επιβράβευση για την καλή δουλειά σε όλους τους τομείς είτε είναι γνωστικός είτε καλλιτεχνικός είτε οποιοσδήποτε άλλος. Γενικά, χρειάζεται προσπάθεια, ώστε να μην φανεί το ότι έχεις αναγνωρίσει έναν χαρισματικό μαθητή και να μην τον επαινείς συνεχώς μπροστά τους υπολοίπους. Χρειάζεται, δηλαδή, ίση μεταχείριση. Αλλά και προβλήματα δεν νομίζω ότι δημιουργούνται στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών από τη στιγμή που τα έχεις εντοπίσει και μπορείς να

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

δώσεις αυτό το λίγο παραπάνω ή μπορείς να του δώσεις χώρο, ώστε να εκφράσει την χαρισματικότητά του και εκτός τάξης, όπως είπα και πριν στο θέατρο, το οποίο, όμως δύσκολα μπορείς να εντάξεις στην καθημερινότητα της τάξης. Γενικά, ενθαρρύνεις αυτό που πάει μπροστά και αντιμετωπίζεις όλα τα υπόλοιπα σαν να είναι ο οποιοσδήποτε μαθητής.

Ε: Ωραία! Θα μπορούσες να πεις ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θεωρείς ότι θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Σίγουρα, οι μαθησιακές δυσκολίες προηγούνται σε σχέση με τα παιδιά με χαρισματικότητα γιατί πρακτικά αυτά τα παιδιά χωρίς τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του δασκάλου γιατί δεν μπορεί να γίνει αλλιώς. Τώρα, όσον αφορά τον χαρισματικό μαθητή αν θέλεις να δουλέψεις πάνω του σε κάποια κομμάτια ενθαρρύνεις και δίνεις κάτι παραπάνω εκεί που πιστεύεις ότι μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί, χωρίς, ωστόσο, να το ξεχωρίζεις ή να το κουράζεις και όχι πάντα.

Ε: Άρα θα μπορούσαν να εξελιχθούν και χωρίς στήριξη;

Σ: Κάποια ναι! Κάποια είναι χαρισματικά και δεν χρειάζονται στήριξη στο γνωστικό κομμάτι πάντα, ενώ στο συμπεριφορικό πάντα χρειάζεται στήριξη. Με την ένταξη σε ομάδες για να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί γιατί συνήθως εκεί τα περισσότερα υστερούν. Αν, βέβαια, έχεις μια υποψία για το ταλέντο του μαθητή, τότε απλώς εντάσσεις δραστηριότητες και τσεκάρεις αν είναι όντως χαρισματικός. Αν, όμως, το γνωρίζεις, τον εμπλέκεις σε όλες τις δραστηριότητες.

Ε: Μάλιστα! Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής γιατί πάρα πολλοί συνάδελφοι δεν αναγνωρίζουν την χαρισματικότητα, αλλά και αν την γνωρίζουν την παραμελούν από τη στιγμή που μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Δεν υπάρχει αρκετή γνώση και δεν υπάρχουν και πολλοί να νοιαστούν να κάνουν το κάτι παραπάνω για έναν μαθητή, κάτι που δεν συμβαίνει όταν υποπτευθούν ότι το παιδί έχει

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΑΟΥ

μαθησιακές δυσκολίες. Ασχολούνται δηλαδή με την απόκλιση προς τα κάτω και όχι με την απόκλιση προς τα πάνω.

Ε: Και πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Η ρίζα του προβλήματος νομίζω είναι η έλλειψη γνώσης, ακόμα και του όρου «χαρισματικότητα», «ταλέντο» κλπ. και γι' αυτό το λόγο σίγουρα θα πρέπει να γίνουν ενημερώσεις, σεμινάρια και αναφορά ενδοσχολική και εξωσχολική, ώστε να γνωρίζουν ότι υπάρχει κι αυτό και είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του παιδιού για να μπορέσουν να το εντοπίσουν και να το αναπτύξουν. Οι περισσότεροι συνάδελφοι, θεωρώ που είναι πάνω από τα 40 δεν έχουνε γνώση, αλλά δεν εκφράζουν και την επιθυμία να εργαστούν πάνω σ' αυτό, γιατί κοιτούν μόνο το γνωστικό κομμάτι, σε αντίθεση με τους νέους συναδέλφους, οι οποίοι συνήθως έχουν κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές και είναι πιο υποψιασμένοι με τέτοια θέματα και έχουν περισσότερη όρεξη.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δεν έχω ενημερωθεί για αυτό και οι γνώσεις μου έχουν μείνει στο επίπεδο το προπτυχιακό για το πώς αντιμετωπίζει κανείς έναν χαρισματικό μαθητή κι αυτό λόγω μαθήματος επιλογής, όχι μαθήματος κορμού. Δεν γίνεται, δηλαδή, κάποια αναφορά σ' αυτό το θέμα στα υποχρεωτικά μαθήματα του Πανεπιστημίου, αλλά και όσα χρόνια βρίσκομαι στα σχολεία στα καθημερινά emails που μας αποστέλλονται ενημερωτικά για ημερίδες και συνέδρια κανένα δεν αφορά την χαρισματικότητα, αλλά την ψυχολογία, την ρομποτική, το κουκλοθέατρο κλπ.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Σίγουρα χρειάζεται ενημέρωση από κρατικούς φορείς, καθώς τα περισσότερα σεμινάρια που θα μπορούσαν να ενημερώσουν σχετικά με αυτό το θέμα τους εκπαιδευτικούς είναι επί πληρωμή ή είναι υποχρεωτικά και δεν είναι θελκτικά για αυτούς. Παρόλα αυτά, αν κάποιος κρατικός φορέας διοργανώσει ένα δωρεάν σεμινάριο, το οποίο θα έχει ενημερωτικό χαρακτήρα, χωρίς όμως να έχει επιβληθεί, όπως έγινε και φέτος με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπου πάρα πολλοί αρνήθηκαν να

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τα κάνουν, ακριβώς γιατί είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα, νομίζω, θα ήταν πολύ καλό ξεκίνημα. Ακόμα και ημερίδες με αυτό το θέμα σε διάφορες ημέρες πχ. ημέρα καριέρας, εικαστικών, αθλητισμού, μια φορά το μήνα, και γενικότερα μέσα από δραστηριότητες που θα γίνουν εντός σχολείου και θα βοηθήσουν τους δασκάλους να αναγνωρίσουν αυτά τα ταλέντα. Αυτό, βέβαια, θα μπορούσε να βοηθήσει και τους ίδιους τους μαθητές να καταλάβουν πως έχουν μια κλίση.

Ε: Μάλιστα! Και όσον αφορά τους γονείς, κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Γενικά, οι γονείς είναι καταλύτες στο τι θα κάνει το παιδί ειδικά στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού. Αν ένας γονέας για παράδειγμα έχει ενημερωθεί ότι το παιδί του έχει κλίση προς το θέατρο και ο εκπαιδευτικός έχει προσπαθήσει αρκετά και έχει προτείνει την εγγραφή του παιδιού σε μια θεατρική ομάδα, αλλά αρνείται ο γονέας κυρίως λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων καταλαβαίνουμε πως δεν υπάρχει κάποια στήριξη. Βέβαια, αυτές οι αντιλήψεις που αφορούν τις τέχνες τις εντοπίζουμε κυρίως στην επαρχία, αλλά δεν παύουν να αποτελούν πρόβλημα για την εξέλιξη των παιδιών τους. Αν οι γονείς, δηλαδή, δεν είναι θετικοί δεν θα μπορέσει το παιδί να αναπτύξει το ταλέντο του και θα αναγκαστεί να το παραμερίσει με αποτέλεσμα να θυσιάζει κάτι που τον κάνει ευτυχισμένο. Αντίστοιχα, αν ένα παιδί αναγνωρίσει την κλίση του, όποια κι αν είναι αυτή, και παίρνει θετική ενίσχυση από τους γονείς ασκώντας αυτή την κλίση είναι ευτυχισμένο γιατί αυξάνεται η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή του. Και αυτό συμβαίνει γιατί η αυτοεικόνα του παιδιού διαμορφώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την θετική ή αρνητική ενίσχυση που δέχεται από τους γονείς.

Ε: Και τέλος, ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Οι γονείς χρειάζεται να αναγνωρίσουν την κλίση του παιδιού τους, είτε μόνοι είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια να εμπλέξουν το παιδί. Να το βοηθήσουν, να το ενισχύσουν, να το παροτρύνουν στο συγκεκριμένο τομέα, ώστε να ασχοληθεί λίγο παραπάνω. Καλό είναι να είναι θετικοί στην οποιαδήποτε μορφή χαρισματικότητας και να το ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο, να είναι σε συνεργασία με το σχολείο και τους εξωσχολικούς φορείς που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή, χωρίς να μπερδεύουν το θέμα της ευφυΐας με το ταλέντο. Να υποστηρίζουν το ταλέντο του,

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

αλλά χωρίς να φουσκώνουν τα μυαλά του παιδιού. Με άλλα λόγια, να υπάρχει μια γνώση και μια ενθάρρυνση μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.

Ε: Τελειώσαμε! Σε ευχαριστώ πολύ!

6η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Οκ! Εύκολο. (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για λιγότερο από 2 λεπτά) Είμαι έτοιμος.

Ε: Ωραία, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Με βάση αυτά τα οποία ξέρω και υποθέτω όταν λέμε υψηλή νοημοσύνη εννοούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι ανεπτυγμένος ο εγκέφαλός του τού επιτρέπει να δημιουργεί συνδέσεις, τις οποίες δεν βλέπουμε στην τυπική ανάπτυξη. Μπορεί, δηλαδή, σε κάποιους τομείς να είναι λίγο πιο πάνω και ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να συνδέει τη γνώση του ενός τομέα με την άλλη καθέτως και οριζοντίως. Δηλαδή και μια σπειροειδή διάταξη της γνώσης, πηγαίνοντας προς τα πάνω όσον αφορά το ένα γνωστικό κομμάτι, αλλά και καθέτως συνδυάζοντάς τα με τα υπόλοιπα. Δηλαδή, για παράδειγμα, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, συνδυάζεται με επιστήμες, όπως η γλώσσα, η μουσική ακόμα και τα μαθηματικά, και το παιδί προσπαθεί να καταλάβει πώς οι αριθμοί μπορούν να παίζουν έναν ρόλο στη μέτρηση και την αναγνώριση των συναισθημάτων. Ή πώς η ποίηση ή η γλώσσα έχουν σχέση με την αποτύπωση ή την έκφρασή τους ή πώς η μουσική μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα ή να πάψει συναισθήματα. Επομένως, έχουν μια δυνατότητα συνειρμικής σύνδεσης και όχι μόνο και μπορούν να έχουν ένα πολύπλοκο δίκτυο ενδοεπικοινωνίας, αλλά θα το χαρακτήριζα περισσότερο σαν μια εσωτερική διαστρωμάτωση, η οποία τους επιτρέπει να «κυκλοφορούν» τη γνώση και προς τα πάνω και προς τα κάτω και να βλέπουν σε όλα τα επίπεδα συνδυαστικά, πώς το ένα μπορεί να επηρεάσει το άλλο.

ΕΛΕΝΗ ΤΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Θα ήθελες να μου σχολιάσεις άλλο ένα χαρακτηριστικό;

Σ: Ναι, τις μαθησιακές δυσκολίες και θα πάρω το παράδειγμα του Einstein, ο οποίος στο σχολείο θεωρούταν κακός μαθητής, γιατί αργούσε και προσπαθούσε πάντοτε να βρει τον τρόπο τον εναλλακτικό και δεν του άρεσε η έτοιμη γνώση που παρήγαγε το σχολείο και έψαχνε έναν άλλον τρόπο για να φτάσει στο αποτέλεσμα και θυσίαζε χρόνο για να δει ποιος άλλος τρόπος υπάρχει. Νομίζω, οπότε, ότι τα άτομα τα χαρισματικά πολλές φορές έχουν τον τρόπο σκέψης να βρουν το κάτι παραπάνω και σε προσωπικό επίπεδο και στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Αυτή την εντύπωση έχω και μάλιστα ότι τους ενοχλεί αν κάποιος τους αρνηθεί αυτόν τον τρόπο που θα σκεφτούν. Ακόμα και αν ο άλλος τρόπος απαιτεί περισσότερο χρόνο ή είναι πιο περίπλοκος ή δαιδαλώδης όσον αφορά την σκέψη και την εκτέλεση, αλλά το πιστεύουν και το υποστηρίζουν ακράδαντα και δεν είμαι και καθόλου αντίθετος σ' αυτό. Αντιθέτως, βλέπω πως είναι ένα κομμάτι της χαρισματικότητάς τους, καθώς το υποστηρίζουν με τη στάση τους, με τη σκέψη τους και με την αποτύπωση της σκέψης τους σε πρακτικό επίπεδο. Αυτό πολλές φορές το ότι αργούν ή έχουν τον δικό τους ρυθμό ή έχουν έναν εναλλακτικό τρόπο βαπτίζεται μαθησιακή δυσκολία, χωρίς ουσιαστικά να είναι καθώς δεν συμβαδίζει με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τους προσδοκώμενους ρυθμούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Θα σου μιλήσω για τον αδερφό μου, που είναι αρκετά κοντά μου αν και δεν ήταν μαθητής μου, νομίζω, θα ήταν μια καλή αναφορά, ένα καλό παράδειγμα. Θεωρώ πως είναι χαρισματικός και η διάγνωση που του έχει γίνει είναι τύπου Asperger, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Αυτό που παρατήρησα εγώ είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες δεν προήλθαν μέσα από ένα τυπικό πλαίσιο μάθησης. Δηλαδή, η χρήση ενός υπολογιστή δεν ήταν κάτι το οποίο διδάχτηκε και ξαφνικά άρχισαν να αναπτύσσονται οι ικανότητές του, αλλά είχε ήδη ξεκινήσει να αναπτύσσει κάποιες πρωτόλειες ικανότητες όσον αφορά τη χρήση ενός τάμπλετ, ενός υπολογιστή κλπ. πολύ πριν του δείξει κάποιος. Η μόνη άτυπη μάθηση ήταν ότι έβλεπε εμένα και τον άλλον του τον μεγάλο αδερφό να κάνει αυτές τις ενέργειες. Ουσιαστικά, δηλαδή, μόνος του είχε περιηγηθεί και είχε αρχίσει να μαθαίνει περιβάλλοντα και λογισμικά πάνω στον

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

υπολογιστή, πώς να τις κλείνει, πώς να τις ανοίγει κλπ. Και όσον αφορά τη διαστρωμάτωση την κάθετη και την οριζόντια, όπως έλεγα και πριν, είναι δίγλωσσος και δεν είχε κάνει μάθημα αγγλικών σε φροντιστήριο ποτέ. Μόνο με τα μαθήματα του σχολείου άρχισε να αναπτύσσει γλωσσικούς μηχανισμούς και να μιλά αγγλικά με την ίδια λογική που μιλούσε ελληνικά, χωρίς να έχει δίγλωσσους γονείς ή να πάει στην Αγγλία. Παρόλα αυτά, μπορεί να συνεννοηθεί σε ένα αρκετά καλό επίπεδο για την ηλικία του στα αγγλικά, δηλαδή μπορεί να καταλάβει. Αν του δείξει κανείς νέους όρους και κάνει τη σύνδεση με επαγωγικό τρόπο, βέβαια, γιατί δεν μπορεί κάπως αλλιώς, μπορεί να καταλάβει ορισμένα πράγματα και στα αγγλικά, μάλιστα, μπορεί να καταλάβει και περισσότερα. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι δεν υπήρχε, δηλαδή, συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά ο ίδιος ερχόταν σε επαφή με ερεθίσματα, τα οποία άρχισε να οικειοποιείται και να τα βάζει σε μια νοητική κατασκευή μέσα του και να την αξιοποιεί σε συνδυασμό και με τον υπολογιστή, που είναι ως επί το πλείστον στα αγγλικά. Βέβαια, είχε και μαθησιακές δυσκολίες, γιατί σαν άτομο με αυτισμό, δεν είχε κάποιες ικανότητες, που έχουν κάποιοι άλλοι. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να καταλάβει τη μεταφορική έννοια της γλώσσας, αλλά μόνο την κυριολεκτική ή η υπολογιστική του ικανότητα στα μαθηματικά μοιάζει πολύ με αυτή του κουμπιουτερακίου, της αριθμομηχανής του υπολογιστή. Οπότε νομίζω ότι εδώ αν μη τι άλλο μπορούμε να διακρίνουμε μια χαρισματικότητα. Τώρα σε τι επίπεδο και σε τι έκφανση δεν μπορώ να το προσδιορίσω χωρίς κάποια μετρική κλίμακα ή κάποιο αντίστοιχο εργαλείο, αλλά εκτιμώ πως σίγουρα υπάρχει.

Ε: Μάλιστα! Πολύ ενδιαφέρον αυτό! Και ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Η πιο κατάλληλη διαδικασία για να μπορέσεις να διακρίνεις τον χαρισματικό μαθητή είναι η παρατήρηση. Αν για παράδειγμα σε ένα μαθησιακό αντικείμενο τον δω να αξιοποιεί μια οδό που να είναι σωστή, αλλά απαιτεί περισσότερη ώρα και βλέπω ότι αυτή η οδός τον προκαλεί κάθε φορά να ανακαλύψει κάτι καινούριο ή τον βάζει στη διαδικασία να αναμετρηθεί με τον εαυτό του και να γίνεται καλύτερος χωρίς να τον νοιάζει ότι μένει πίσω χρονικά σε σχέση με τους άλλους. Ή πχ. καταλαβαίνει τους κανόνες, τους κατανοεί απόλυτα, αλλά παρόλα αυτά τους εφαρμόζει μέχρι εκεί που ο ίδιος με βάση το αξιακό του σύστημα θεωρεί ότι χρειάζεται η εφαρμογή τους και από εκεί και πέρα ξεφεύγει από τα στενά όρια του κανόνα και του νόμου, γιατί θεωρεί ότι υπάρχει κάποιος άτυπος κανόνας, ο οποίος είναι πιο ισχυρός από το ήδη υπάρχον

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

πλαίσιο. Νομίζω, δηλαδή, ότι η πιο κατάλληλη διαδικασία για να βρεις έναν χαρισματικό μαθητή είναι να τον παρατηρήσεις όταν δεν σε παρατηρεί ο ίδιος, όταν, δηλαδή, είναι ο εαυτός του 100% και δεν καταλαβαίνει ότι τον ελέγχεις, γιατί έτσι μόνο μπορούμε να δούμε ποιος πραγματικά είναι και τι ακριβώς θέλει. Έπειτα, βέβαια, ίσως χρειαστεί να πάμε σε κάποια μετρική κλίμακα για να βρούμε κάποια δεδομένα που μπορούν να μας βοηθήσουν ή να έχουμε κάποια εξέταση από κάποιον ειδικό, κάποιο ψυχολόγο, νευρολόγο, κάποιον ειδικό πάνω σ' αυτό το κομμάτι. Εμείς ως εκπαιδευτικοί αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να δούμε αν αυτό το παιδί έχει κάποια μοναδικότητα ως προς τον τρόπο σκέψης και έκφρασης σε κάποιες πτυχές και να δούμε αν αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Αν υπάρχει, λοιπόν, αυτή η υπόνοια μπορούμε να πούμε ότι ίσως εδώ έχουμε μια τέτοια περίπτωση, αλλά πρέπει να το ψάξουμε πιο εξονυχιστικά αν θέλουμε να το διαβεβαιώσουμε και στη συνέχεια να το ενσωματώσουμε κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο έχουμε ή αν χρειάζεται να μεταβεί σε ένα πιο κατάλληλο για αυτόν περιβάλλον κάνοντας τις αντίστοιχες εισηγήσεις.

Ε: Ωραία, άρα τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Και γιατί;

Σ: Νομίζω ότι τείνω πιο πολύ προς τη συμπερίληψη γιατί η επιτάχυνση σαν μέθοδος δεν μπορώ να πω ότι θα τη δαιμονοποιήσω, αλλά έχει ένα κακό για μένα, ότι, δηλαδή, ουσιαστικά, δημιουργείς δύο ταχύτητες. Όταν δημιουργείς, όμως, δύο ταχύτητες υπάρχει εύκολα η δυνατότητα να παρεξηγηθούν ορισμένα πράγματα ειδικά από την κοινωνία των παιδιών, η οποία ακόμα διαμορφώνεται και δεν μπορεί να καταλάβει κάποιες ιδέες, τις οποίες ακόμα και εμείς οι νέοι δεν μπορούμε να καταλάβουμε σε όλο το εύρος ανεξάρτητα από την επιστημονική κατάρτιση που έχουμε. Θεωρώ, λοιπόν, ότι η συμπερίληψη είναι καλύτερη με την έννοια ότι δεν δημιουργεί δύο ταχύτητες και ουσιαστικά μέσω αυτής ο ένας μπορεί να κερδίσει από τον άλλον. Το μεγαλύτερο κέρδος της συμπερίληψης είναι ότι ο χαρισματικός μαθητής μπορεί να νοιώσει μέρος του συνόλου, να μην νοιώσει, δηλαδή, σαν να είναι το «φρικιό», που μπορεί να δημιουργηθεί αυτή η αντίληψη πολλές φορές ότι είναι ο παράταιρος, κάτι που δεν είναι καθόλου ωραίο συναίσθημα. Αν το διαχειριστούμε σωστά και οι άλλοι μαθητές μπορούν να διδαχθούν, ενδεχομένως, κάποια πράγματα από το χαρισματικό. Βέβαια, δεν έχουν τον ίδιο τρόπο σκέψης, αντίληψης, έκφρασης και δράσης, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να πάρουν κάποιες ιδέες ή να δοκιμάσουν κάποια πράγματα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Η επιτάχυνση, ουσιαστικά, πρεσβεύει ότι από τη μία πλευρά υπάρχει η πλειονότητα, οι κοινοί θνητοί και από την άλλη πλευρά ο «μικρός θεός». Νομίζω, δηλαδή ότι η συμπερίληψη αν γίνει σωστά θα έχει καλύτερα αποτελέσματα και σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο για όλα τα παιδιά και ειδικά για το χαρισματικό παιδί και ταυτόχρονα ο χαρισματικός μαθητής δεν πρόκειται να μείνει πίσω. Δηλαδή η επιτάχυνση μπορεί να γίνει και σε καθεστώς συμπερίληψης, δηλαδή βλέποντας πως ο χαρισματικός θέλει παραπάνω προκλήσεις του τις δίνεις, αλλά τον συμπεριλαμβάνεις μέσα στο μάθημα. Και αυτός με τη σειρά του μπορεί να μας δείξει τον δικό του τρόπο και να δούμε και να μάθουμε μια άλλη μέθοδο, ακόμα και εμείς, ενώ στην επιτάχυνση είσαι μόνος σου και ακολουθείς τη δική σου πορεία, το οποίο μπορεί να είναι καλύτερο για σένα με την έννοια ότι θα αναπτυχθείς «καλύτερα» γιατί είσαι στο δικό σου επίπεδο, όμως, για μένα, τουλάχιστον, η συναισθηματική ανάπτυξη είναι εξ ίσου σημαντική με τη γνωστική. Αν, λοιπόν, πετύχω μια τέλεια γνωστική ανάπτυξη, αλλά μια ελλιπή συναισθηματική, θεωρώ ότι δεν πήγε καλά το εγχείρημα.

Ε: Μάλιστα! Ωραία! Πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Νομίζω ότι πολύ απλά όταν θα παρατηρούσα κάποια φαινόμενα και θα έβλεπα ότι ακολουθούσε κάποιες διαφορετικές οδούς θα προσπαθούσα να βρω ένα υλικό, που να μην είναι πολύ διαφορετικό από την τάξη, αλλά να του δίνει κάποιες προκλήσεις παραπάνω ή θα μπορούσα να βρω το ίδιο υλικό για όλη την τάξη, αλλά θα του έλεγα μπορείς να δοκιμάσεις κι αυτό. Ή σου έρχεται κάποια ιδέα παραπάνω; αν μου έλεγε ναι, έχω αυτή την ιδέα, θα μπορούσα να του ζητήσω να το εξηγήσει. Για παράδειγμα, σε ένα υλικό για τα μαθηματικά και όταν η τάξη ξέρει έναν ή δύο τρόπους το πολύ για να λύσει ένα πρόβλημα, ενώ αυτός γνωρίζει κι έναν τρίτο, το δουλεύουμε. Έτσι, δεν του δείχνω ότι τον θεωρώ πιο πάνω και τον βγάζω από την ομάδα, αλλά σ' αυτό που δουλεύουμε όλοι μαζί, μου δίνει κάτι παραπάνω, αφού θέλει και μπορεί να το εκφράσει. Αν τώρα το υλικό τον κάνει να βαριέται θα προσπαθούσα εγώ να βρω κάποιο υλικό παραπάνω ή να βρω τα ενδιαφέροντά του και να δω με βάση αυτά τι θα μπορούσα να ενσωματώσω παραπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να μην τον «χάσω» και να τον έχω «ζεστό» να σκέφτεται και να αναπτύσσεται με τους δικούς του ρυθμούς, χωρίς να βγαίνει εκτός ομάδας. Θα συνεχίσει να αναπτύσσεται γνωστικά και συναισθηματικά, θα έχει τα κίνητρα, θα έχει δηλαδή την ψυχολογία κινήτρων που είναι σημαντικό γι' αυτόν. Οπότε, η διαμόρφωση της διδασκαλίας δεν θα ήταν κάτι

ΕΛΕΝΗ ΠΑΧΧΑΛΙΔΟΥ

τρομερά εξεζητημένο πέρα από το ότι να δω ή τι επιπλέον έχει να μου δώσει στο ήδη υπάρχον υλικό, αν μπορεί, ή να δώσω κάτι έξτρα, που θα του έδινε τα νέα ερεθίσματα, δίνοντας τη δυνατότητα να πειραματιστεί παραπάνω και να κατανοήσει ακόμα περισσότερο τα όρια των ικανοτήτων του και να τα επεκτείνει ένα βήμα πιο πέρα. Αν χρειαστεί, δηλαδή και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ε: Αχά! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Και τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Πιστεύω ότι η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών άνευ στιγματισμού γίνεται ως εξής. Πολύ απλά μιλάμε γι' αυτό το θέμα μέσα στην τάξη, ώστε μύθοι, δεισιδαιμονίες ή ιδέες, που αιωρούνται στον αέρα χωρίς αυτές να έχουν βάση ή υπόβαθρο, να εξαλείφονται. Με άλλα λόγια, το συζητάμε και απομυθοποιούμε οτιδήποτε υπάρχει γύρω από αυτή τη διαδικασία και ουσιαστικά λέμε πως αυτά τα παιδιά δεν διαφέρουν σε τίποτα σε σχέση με μας. Το μόνο διαφορετικό τους είναι ότι στη σκέψη ακολουθούν λίγο διαφορετικές οδούς, καθώς έχουν και τις δικές μας και έχουν και κάτι παραπάνω ή δεν έχουν τις δικές μας και πάνε κάπως αλλιώς. Αλλά, κατά τα άλλα δεν διαφέρουν σε τίποτα, δεν κινδυνεύουμε από αυτά τα παιδιά και αντίστοιχα αυτό το παιδί δεν κινδυνεύει από εμάς και αν πραγματικά θέλουμε να το «αγκαλιάσουμε» και να καταλάβουμε πώς σκέφτεται και πώς λειτουργεί και εμείς θα γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι και αυτό το παιδί. Γιατί και θα νοιώσει καλύτερα και θα ανοιχτεί σαν άνθρωπος και εμείς θα νοιώσουμε άνετα γιατί θα γνωρίσουμε ποιος πραγματικά είναι και δεν θα υπάρχουν μύθοι μέσα στο κεφάλι μας, που μπορούν να μας φοβίζουν.

Σ: Δημιουργούνται εμπόδια;

Ε: Η ένταξη του χαρισματικού παιδιού στα πλαίσια της τυπικής σχολικής μονάδας στην ελληνική εκπαίδευση ποικίλλει, κι αυτό εξαρτάται από το σε ποιο σχολείο είμαστε, σε τι τάξη και υπάρχουν και παράμετροι, όπως ο αριθμός των παιδιών, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η προσωπικότητα του χαρισματικού παιδιού, η προσωπικότητα της διεύθυνσης του σχολείου, το καθεστώς το νομικό που ισχύει στο νομό και στην περιφέρεια, οι κατευθύνσεις που δίνονται από τα αρμόδια όργανα που ασχολούνται με αυτά τα παιδιά, τα εκπαιδευτικά-νομικά όργανα, οι εγκαταστάσεις και οι υποδομές που υπάρχουν, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς, η στάση των γονέων για

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

αυτό το θέμα, η αποδοχή της χαρισματικότητας από τον κοινωνικό περίγυρο, γονείς, δάσκαλος, συμμαθητές κλπ. Επομένως, τα εμπόδια τα οποία μπορούν να προκύψουν βασίζονται σε αυτές τις παραμέτρους. Σίγουρα θα προκύψουν εμπόδια, γιατί πολλές φορές πηγαίνουμε σε αχαρτογράφητα νερά. Το θέμα είναι, όμως, το κατά πόσο υπάρχει η διάθεση συνεργασίας, αποδοχής ορισμένων ιδεών και πραγμάτων και κατά πόσο η αμφισβήτηση μπορεί να είναι γόνιμη ή να αποσκοπεί στον περιορισμό και στην απουσία της κοινωνικής κριτικής. Αν το μόνο που μας νοιάζει είναι να επαινείται η χαρισματικότητα του παιδιού και να αποσιωποιείται η οποιαδήποτε πτυχή δυσκολεύει τη χαρισματικότητα (πχ. στο φάσμα αυτισμού, όπου υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες ως προς την λειτουργικότητα σε καθημερινό επίπεδο). Αν όμως μας ενδιαφέρει να μην υπάρχει κοινωνική κριτική και να αποσιωποιείται η χαρισματικότητα γιατί έχει και κάποιες αρνητικές πτυχές στο μυαλό ορισμένων ανθρώπων, εκεί είναι σίγουρο ότι θα υπάρχουν εμπόδια και τα εμπόδια αυτά θα παραμείνουν γιατί εδράζονται πάνω σε κάποιες ιδέες και κάποιες απόψεις, οι οποίες αφορούν άτομα, τα οποία εμπλέκονται άμεσα σε όλη αυτή τη διαδικασία. Και δεν ξέρω πώς μπορείς να τα υπερκεράσεις αν δεν υπάρχει η συνολική συνεργασία και σύμπνοια των φορέων που συμμετέχουν σε όλα τα επίπεδα.

Ε: Ωραία! Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, δηλαδή, μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις που οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν παραμελούνται. Εκεί έχει να κάνει με τους εμπλεκόμενους φορείς και δεν μπορούμε να ξέρουμε τι θα γίνει σε εκείνη την περίπτωση, γιατί κάθε περίπτωση θα αντιμετωπιστεί διαφορετικά. Αν υπάρχουν άνθρωποι που έχουν υπομονή και μεράκι και είναι πρόθυμοι να ψάξουν στο κομμάτι αυτό και να επενδύσουν πάνω σ' αυτό το κομμάτι, δεν νομίζω ότι θα υπάρξει παραμέληση. Αν τυχόν δεν συμβεί αυτό, τότε θα υπάρξει παραμέληση. Είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο σε κάθε περίπτωση ποικίλλει και θα βλέπουμε τελείως διαφορετικές αντιμετωπίσεις και δεν μπορώ να δώσω πιο σαφή απάντηση πάνω σ' αυτό το κομμάτι. Όσον αφορά το 2^{ο} σκέλος της ερώτησης, ενδεχομένως θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς στήριξη. Δηλαδή, πάλι πάμε στο περιβάλλον στο οποίο κινούνται. Αν είναι ένα περιβάλλον που δίνονται ερεθίσματα ακόμα και σε ένα περιβάλλον άτυπης

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

μάθησης ένα χαρισματικό παιδί θα μπορούσε να πάει πιο πάνω σε σχέση με ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Οι μηχανισμοί που θα αναπτυχθούν θα έχουν αναπτυχθεί αποκλειστικά και μόνο από το παιδί και μπορούν να είναι και αποτελεσματικοί. Αλλά επειδή μιλάμε για άτυπη μάθηση και για δημιουργία και αποκρυστάλλωση αυτών των μηχανισμών από το παιδί το ίδιο ή σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συμμετέχουν και άλλοι φορείς, αλλά όχι σε ένα τυπικό πλαίσιο μάθησης, δεν μπορούμε να ξέρουμε πού μπορεί να φτάσει αυτή η ανάπτυξη και τι αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Πάλι, δηλαδή, θα έχουμε μια ποικιλία όσον αφορά την ανάπτυξη, οποία οφείλεται σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης. Μπορεί να είναι μικρή, μπορεί να είναι μεγάλη μπορεί και όχι, αλλά δεν το γνωρίζουμε γιατί έγκειται και στο χαρακτήρα του παιδιού, στις πληροφορίες που θα πάρει, στις δυνατότητες που έχει, στο κατά πόσο ο κοινωνικός περίγυρος θα κόβει τα φτερά σ' αυτές τις ικανότητες ή θα τα αφήνει να εξελιχθούν. Οπότε η απάντηση είναι ότι μπορεί να γίνει, αλλά δεν είναι σίγουρο σε τι βαθμό και με ποια αποτελέσματα.

Ε: Ας πάμε και στους εκπαιδευτικούς. Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Σε θεωρητικό πλαίσιο νομίζω ότι τα παιδαγωγικά τμήματα έχουν ένα αρκετά καλό υπόβαθρο όσον αφορά την κατάρτιση για τα χαρισματικά παιδιά. Αλλά αυτό δεν είναι επαρκές γιατί απλώς αυτά τα παιδιά τα μαθαίνεις στην πράξη. Εφόσον, λοιπόν δεν υπάρχει κάποια πρακτική ή έστω ένα πλαίσιο παρατήρησης, καθώς το θεωρητικό υπόβαθρο από μόνο του δεν αρκεί. Όσο καλά και να γνωρίσεις ένα χαρισματικό παιδί ή τις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών με βάση τη βιβλιογραφία, αν δεν το δεις στην πράξη δεν μπορείς να καταλάβεις ορισμένα πράγματα και δεν χρειάζεται αυτή η παρατήρηση-πρακτική να παίρνει πολύ χρόνο, αλλά μπορεί να είναι λίγες ώρες για κάποιες εβδομάδες. Αλλά θα πρέπει να γίνει, αν και δεν είναι το πιο εύκολο πράγμα.

Ε: Η επόμενη ερώτηση ουσιαστικά έχει απαντηθεί πιο πάνω. Πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά; Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;

Σ: Όχι, νομίζω έχω πει αρκετά! (γέλιο)

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Οφείλω να ομολογήσω ότι δεν έχω εντρυφήσει τόσο πολύ σε αυτό το κομμάτι, αλλά δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάποια πρόβλεψη σχετικά με την ενσωμάτωση των χαρισματικών παιδιών εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τώρα, αν πάμε στις περιπτώσεις της Ειδικής Αγωγής και προσθέσουμε τα χαρισματικά παιδιά, εννοείται ότι έχουμε την παράλληλη στήριξη και την εξατομικευμένη διδασκαλία. Δηλαδή, θεωρητικά, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια πρόβλεψη και γι' αυτά τα παιδιά. Βέβαια, το αν υπάρχουν δομές ειδικά για αυτά τα παιδιά ή κάποια σχολεία ή ιδιωτικές δομές που συνεργάζονται με το δημόσιο ή αν υπάρχουν προγράμματα συμπερίληψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν το γνωρίζω. Δεν γνωρίζω αν υπάρχει και δεν γνωρίζω αν υπάρχει και κάποια σχετική νομοθεσία όσον αφορά αυτό το κομμάτι.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Αρχικά, όταν βλέπουμε ένα χαρισματικό παιδί θα έπρεπε να υπάρχουν οι δυνατότητες να μετρηθεί και να διαγνωστεί αυτή η χαρισματικότητα, αλλά να μην το αντιμετωπίζουμε σαν πειραματόζωο. Δηλαδή, να γίνεται μια εισήγηση από την εκπαιδευτικό, μια ενημέρωση από τον ψυχολόγο του σχολείου και στη συνέχεια με κάποια μετρική κλίμακα και με τη βοήθεια ενός παιδοψυχολόγου ή νευρολόγου, που συνεργάζεται με το σχολείο, όποτε χρειάζεται, να υπάρχει διάγνωση. Στη συνέχεια, να υπάρχει η δυνατότητα οι γονείς να μπορούν να επιλέξουν αν το παιδί θα συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στο κλασικό σχολείο ή αν θα υπάρχει κάποια συνεργασία με κάποια δομή. Το υπουργείο καλό θα ήταν να δίνει ένα χρηματικό ποσό στην ιδιωτική δομή, ώστε να μπορεί να πληρωθεί, καθώς εκεί θα γίνονται κάποιες εξειδικευμένες δραστηριότητες. Ακόμα, θα έπρεπε να εκτιμά τις ανάγκες να δημιουργεί τις αντίστοιχες δομές ακόμα και σε δημόσιο επίπεδο. Δηλαδή αν οι γονείς επιθυμούν και διδασκαλία στο σπίτι, σε περίπτωση δηλαδή που επιθυμούν την επιτάχυνση και όχι τη συμπερίληψη, ή αν θέλουν να υπάρχει κάποια δημόσια δομή, όπου το παιδί θα φοιτά δωρεάν και θα παραδίδονται μαθήματα από επιστήμονες, αυτό θα έπρεπε να προβλέπεται.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Δεν μπορώ να ξέρω γιατί οι απόψεις ποικίλλουν και ο χαρακτήρας του κάθε γονιού είναι διαφορετικός. Οπότε μπορούμε να δούμε πολλές διαφορετικές περιπτώσεις και αντιμετωπίσεις. Κάποιοι θα το αποδεχτούν πολύ εύκολα και πολύ γρήγορα κι άλλοι όχι. Κάποιοι θα είναι πιο σκεπτικοί και θα θέλουν να λάβουν και στην άποψη ενός πιο καταρτισμένου σ' αυτό το αντικείμενο. Μπορεί να αγχωθούνε ή μπορεί και να φοβηθούνε. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να ξέρουμε πώς θα αντιδράσουν οι γονείς και πώς θα διαμορφώσουν τις απόψεις τους. Το πιο σημαντικό για μένα είναι ότι όταν έχουμε κάτι που δεν το γνωρίζουμε ή δεν το καταλαβαίνουμε σε όλη του την έκφανση, μας δημιουργούνται συναισθήματα άγχους, φόβου, περιέργειας. Ως εκ τούτου, οι γονείς δεν θα πρέπει να φοβούνται την κοινωνική κριτική. Νομίζω ότι ο γονιός όταν απαλλαχτεί από το άγχος της κοινωνικής κριτικής ή αδιαφορήσει περί την κοινωνική κριτική, η οποία θα ασκηθεί, γιατί ο κόσμος δεν είναι αγγελικά πλασμένος, τότε είναι προετοιμασμένος και έχει το κατάλληλο υπόβαθρο για να αναπτύξει θετικές αντιλήψεις όσον αφορά τα χαρισματικά παιδιά. Αν όμως, η κοινωνική κριτική είναι κάτι που έχει βαρύνουσα σημασία για εκείνους, δεν είναι απαραίτητο ότι δεν θα αναπτύξουν θετικές αντιλήψεις, αλλά σίγουρα θα δυσκολευτούν πολύ, γιατί το άγχος και ο φόβος θα μείνουν εκεί, σαν ένα αγκάθι, που δεν θα τους επιτρέπει να είναι αφοσιωμένοι εκεί που πραγματικά είναι η ουσία του πράγματος. Δηλαδή, να κατανοήσουν το παιδί τους και να προσπαθήσουν με τον καλύτερο τρόπο για την ανάπτυξή του. Αν έχουν θετική στάση οι γονείς πάντοτε θα έχει θετική εξέλιξη το παιδί, γιατί παίρνει το πάτημα, το χώρο και το χρόνο για να μπορέσει να αναδείξει τις ικανότητές του, να αναδείξει τι μπορεί να καταφέρει, να εκφραστεί ελεύθερα. Αν όμως, έχουν αρνητική στάση, αυτή θα μεταφερθεί στα παιδιά και το πρόβλημα είναι ότι ειδικά τα χαρισματικά παιδιά έχουν επίγνωση της κατάστασής τους και προστίθεται και ο φόβος των γονιών. Έτσι, το παιδί θα φοβάται να εκφραστεί και θα προσπαθήσει να πιέσει τον εαυτό του σε κάποιες περιπτώσεις ότι «πρέπει να γίνω σαν τους άλλους», γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να γίνει αποδεκτός από το κοινωνικό σύνολο. Στη συνέχεια, όχι μόνο δεν θα έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά θα δημιουργήσουμε ανθρώπους, οι οποίοι φτάνοντας στην πρώιμη ενήλικη ζωή τους ή και την ενήλικη θα έχουν νευρώσεις και σε άσχημες περιπτώσεις θα έχουμε αμφισβήτηση εαυτού. Θα έχουμε δηλαδή έναν άνθρωπο που δεν θα έχει μια σταθερά όσον αφορά τον χαρακτήρα του πάνω στην οποία θα πατήσει για να αναπτυχθεί. Ακόμα και οι υψηλές και υπερβολικές προσδοκίες, όμως, και η προβολή φιλοδοξιών των γονέων στα χαρισματικά παιδιά θα ήταν λίγο

χειρότερη σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς δεν είναι όλοι οι γονείς το ίδιο.

Ε: Ποια θα ήταν, επομένως, η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Νομίζω ότι η ιδανική εμπλοκή των γονέων θα ήταν να στέκονται δίπλα στο παιδί τους κάθε φορά που το βλέπουν κουρασμένο, ή να είναι ταλαιπωρημένο και να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που υπάρχουν και το κυριότερο είναι η συναισθηματική ανάπτυξη. Δηλαδή, το παιδί θα έχει απορίες ή δυσκολίες, θα σκέφτεται ότι δεν μπορεί να συμβαδίσει με τους υπόλοιπους ή ότι ακολουθεί μια δικιά του πορεία, η οποία επειδή είναι διαφορετική μπορεί να τον αγχώνει. Η εμπλοκή του γονιού χρειάζεται, ώστε να μπορεί να το καθησυχάζει και να του δείξει ότι αυτό δεν είναι πρόβλημα, αλλά είναι κάτι καλό. Θα πρέπει να το προετοιμάσει και να του πει ότι μπορεί να νοιώσει κι άσχημα κάποιες φορές, αλλά να του πει πως μέσα από το αρνητικό υπάρχει και το θετικό, καθώς μέσα από όλη αυτή τη σκέψη και τη διαδικασία μπορεί να μάθει τον εαυτό του. Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να ενσκήψουν πάνω από το παιδί και όχι να του δώσουν υλικό, αλλά να το βοηθήσουν με καθοδήγηση σε συνεργασία με τον δάσκαλο ή με οποιοδήποτε φορέα εμπλέκεται. Να του εξηγούν πως δεν χρειάζεται να τα κάνει όλα αυτά ή να τα κάνει μέχρι εκεί που πιστεύει ή να ακολουθήσει τον δικό του δρόμο, αλλά αν δεν βγει δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Νομίζω, δηλαδή ότι η εμπλοκή των γονέων έχει να κάνει περισσότερο με το να αποτελέσουν ένα στήριγμα στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στο να αποκρούσουν την οποιουδήποτε είδους κοινωνική κριτική, η οποία θα αποτελέσει τροχοπέδη για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν τις συνθήκες, στις οποίες το παιδί θα μπορεί να εκφραστεί όχι μόνο όσον αφορά την χαρισματικότητά του αλλά και για οτιδήποτε θετικό ή αρνητικό πηγάζει από αυτή τη χαρισματικότητα.

Ε: Αυτό ήταν! Σε ευχαριστώ πολύ!

Σ: Να είσαι καλά!

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΖΚΑΛΙΑΟΥ

7η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

(Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 2 λεπτά)

Σ: Εντάξει, το έχω συμπληρώσει.

Ε: Οκ, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο θα ήθελα να μου σχολιάσεις, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Θεωρώ ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλή νοημοσύνη, γεγονός που οδηγεί και στην υψηλή σχολική τους επίδοση, επηρεάζοντας στη συνέχεια και το κίνητρό τους. Στην περίπτωση, όμως, που το μαθησιακό επίπεδο της τάξης είναι αρκετά πιο χαμηλό, υπάρχει πιθανότητα ο χαρισματικός μαθητής να χάσει το κίνητρό του.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Ίσως και να μπορώ να διακρίνω έναν χαρισματικό μαθητή. Σίγουρα, όμως, δεν θα μπορώ να είμαι σίγουρη χωρίς κάποιο τεστ ανίχνευσης. Στο παρελθόν είχα συναντήσει έναν μαθητή, ο οποίος έδειχνε να βαριέται πολύ την «ύλη» της τάξης στην οποία φοιτούσε. Μάλιστα, μπορούσε ανά πάσα στιγμή να απαντήσει σε οποιαδήποτε ερώτηση και ήταν φανερό πως όλα ήταν εύκολα για εκείνον. Αυτό γινόταν πολύ έντονα αντιληπτό στο μάθημα της Αριθμητικής και της Φυσικής.

Ε: Οκ! Ποια διαδικασία θεωρείς εσύ κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Για να αναγνωρίσω έναν χαρισματικό μαθητή χρειάζεται να τον παρατηρήσω για ένα χρονικό διάστημα στη σχολική τάξη. Θα ήθελα να έχω εικόνα από όλα τα μαθήματα και να συζητήσω με τους δασκάλους ειδικοτήτων. Στη συνέχεια, θα ερχόμουν σε επαφή με την οικογένεια για να μάθω πληροφορίες για τον μαθητή και εκτός σχολικού πλαισίου. Μετά θα τον παρέπεμπα και σε κάποιο εξειδικευμένο κέντρο

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

για να περάσει κάποια τεστ, ώστε να βεβαιωθούμε αν η «ηλικία» του συνάδει με την τάξη στην οποία έχει τοποθετηθεί.

Ε: Και τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης αυτών των παιδιών ή υπέρ της συμπερίληψης; Γιατί;

Σ: Η συμπερίληψη έχει πολλά οφέλη και στην Ειδική Αγωγή είναι στόχος κάθε δασκάλου. Όμως, στην περίπτωση ενός χαρισματικού μαθητή τάσσομαι υπέρ της επιτάχυνσης της φοίτησης. Εκεί, ο μαθητής θα αποκτήσει περισσότερα ενδιαφέροντα και ίσως θα αυξηθούν τα κίνητρα, οι στόχοι και η διάθεσή του για μάθηση.

Ε: Αν αυτό δεν ήταν εφικτό και είχες στην τάξη σου ένα χαρισματικό μαθητή, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;

Σ: Σε αυτή την περίπτωση της χαρισματικότητας είναι αναγκαία η εξατομικευμένη διδασκαλία. Δεν είναι πάντα εφικτή, όμως, αν το τμήμα έχει μεγάλο αριθμό μαθητών. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, σίγουρα, θα προσπαθούσα να του δίνω κίνητρα και ρόλους, ώστε να γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα για εκείνον η μαθησιακή διαδικασία.

Ε: Μάλιστα! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Και τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Η ένταξη του διαφορετικού ήταν ανέκαθεν υπόθεση που ήθελε πολλή δουλειά εντός και εκτός τάξης. Στην περίπτωση του χαρισματικού μαθητή χρειάζεται διακριτική συμπεριφορά από το διδακτικό προσωπικό για τη διαφορετική, ιδιαίτερη μεταχείριση. Παράλληλα, όμως, και ο ίδιος θα έπρεπε να γνωρίζει για την ιδιαιτερότητά του, ώστε να «προστατευτούν» και οι υπόλοιποι μαθητές. Συνεπώς, νομίζω, χρειάζεται συνεργασία και κατανόηση.

Ε: Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Ή θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Ναι, θεωρώ ότι παραμελούνται. Ως ειδική παιδαγωγός δεν συμφωνώ, αλλά γνωρίζω πολύ καλά ότι δίνεται προτεραιότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό οδηγεί και σε προβλήματα, καθώς δεν αναγνωρίζονται οι χαρισματικοί ή ταλαντούχοι

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

μαθητές. Αν κάποιος δεν αναγνωρίσει και δεν στηρίξει έναν χαρισματικό μαθητή, τότε, θεωρώ πως δεν θα έχει εξέλιξη όσο μένει στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον.

Ε: Ωραία! Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Δε θεωρώ ότι είναι επαρκής η εκπαίδευση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα. Μάλιστα, θα ήθελα να αναφέρω ότι στο παρελθόν δυσκολεύτηκα πολύ να βρω ακόμα και ξενόγλωσσα άρθρα για μια εργασία μου. Οπότε, θεωρώ πως πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες στο άμεσο μέλλον πάνω σ' αυτό το θέμα.

Ε: Και πώς νομίζεις ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή των εκπαιδευτικών για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Σίγουρα θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί, αλλά όχι μόνο για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, θα έλεγα ότι το μόνιμο προσωπικό των σχολείων θα έπρεπε να επιμορφωθεί σχετικά με την χαρισματικότητα και όχι μόνο οι φοιτητές. Να γνωρίσουν τι ουσιαστικά σημαίνει η χαρισματικότητα και πώς μπορούν να δράσουν, ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά.

Ε: Ωραία! Γνωρίζεις κάτι σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δεν γνωρίζω αν υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη χαρισματικότητα, αλλά δεν φαίνεται να την απασχολεί! Πιστεύω ότι είμαστε πολύ πίσω σαν χώρα σχετικά με αυτό το θέμα. Δίνουν έμφαση στις μαθησιακές δυσκολίες και στην Ειδική Αγωγή. Όμως, εδώ θα ήθελα να αναφέρω ότι και η χαρισματικότητα ανήκει επίσης στην ειδική εκπαίδευση, αλλά δεν δίνεται καμιά βαρύτητα.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Θα ήθελα, αρχικά, να γίνουν έρευνες σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Να περάσουν όλοι οι μαθητές από σταθμισμένα τεστ και αυτά να είναι οδηγός του εκπαιδευτικού που

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

τα αναλαμβάνει. Έτσι, αν παρατηρηθούν έντονες αλλαγές στις επιδόσεις να εντοπίζεται άμεσα και να υπάρχει και η σωστή αντιμετώπιση. Με σκοπό φυσικά το καλό των μαθητών.

Ε: Ας στραφούμε και λίγο στους γονείς. Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Οι γονείς των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών χρειάζεται να συμβουλευτούν ειδικούς για τη σωστή αντιμετώπισή τους. Διότι, αρχικά, πρέπει να γνωρίσουν περί τίνος πρόκειται. Αν δεν είναι γνώστες, υπάρχει κίνδυνος αρνητικής εξέλιξης των μαθητών, αφού μπορεί να υπερβάλλουν εκθειάζοντας ή μειώνοντας τον μαθητή. Σε άλλη περίπτωση, είναι σίγουρο πως το παιδί θα λάβει σωστές βάσεις και θα έχει δύο συμμάχους, τους γονείς του!

Ε: Και η τελευταία μας ερώτηση. Ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Όπως προείπα, το σημαντικότερο είναι η γνώση. Αν οι γονείς μάθουν τι θα πει χαρισματικότητα, έπειτα την αποδεχτούν και τέλος συμβουλευτούν τους κατάλληλους, τότε η επιτυχία είναι δεδομένη. Εννοείται πως η εμπλοκή των γονέων είναι πολύ σημαντική για το μέλλον των παιδιών τους.

Ε: Ωραία! Ευχαριστώ πολύ!

Σ: Καλή επιτυχία!

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

8η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Οκ! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 1 λεπτό) Τις απάντησα.

Ε: Ωραία, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από υψηλή νοημοσύνη τόσο γνωσιακή όσο και κοινωνική και συναισθηματική. Έχουν πρωτότυπες ιδέες, τις οποίες, σίγουρα, δεν έχουν παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας και μάλιστα πολλές φορές νιώθουν και ενοχές γι' αυτό, χωρίς να αναγνωρίζουν ότι το πλεονέκτημά τους και όχι μειονέκτημα. Οι χαρισματικοί μαθητές έχοντας τόσο υψηλά επίπεδα ευφυΐας, έχουν την δυνατότητα να συγκρατούν πληροφορίες στη μνήμη τους φωτογραφίζοντας πολύ συχνά ακόμα και την παραμικρή λεπτομέρεια.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Η αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού σαφώς και είναι πολύπλοκη υπόθεση και θα πρέπει να γίνεται από ειδικούς. Ωστόσο, κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης φοιτούσε μαθητής, ο οποίος είχε χαρακτηρισθεί χαρισματικό παιδί και κατά διαστήματα τον επισκεπτόταν σχολικός σύμβουλος και σχολικός ψυχολόγος, ώστε να παρακολουθείται στενά η διανοητική, μαθησιακή και ψυχική του υγεία. Η δασκάλα της τάξης, όπως με ενημέρωσε είχε παρατηρήσει μια πρωτοφανή ευφυΐα και μια λαχτάρα να μαθαίνει συνεχώς. Οι γνώσεις που είχε ήδη το παιδί ήταν αντίστοιχες με γνώσεις παιδιού τριών ετών μεγαλύτερου. Ταυτόχρονα με αυτή τη σπάνια μοναδικότητα του μαθητή εντόπισε έντονη άρνηση συνεργασίας με άλλους μαθητές. Πολύ συχνά τον έβλεπε να μην έχει κανένα ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που δεν δικαιολογούταν για ένα παιδί τόσο ευφυΐες. Αυτό την οδήγησε στο να προτρέψει τους γονείς να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες, να

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

διαγνωσθεί η ιδιαιτερότητά του και να αποκτήσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα εκμάθησης.

Ε: Ωραία! Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Κατά τη γνώμη μου η αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού θα έπρεπε να γίνεται από ειδικούς μέσα από εντατικές συνομιλίες με τον μαθητή και διεξαγωγή ανάλογων τεστ νοημοσύνης. Λόγω των ποικίλων μαθησιακών δυσκολιών είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ακριβώς το είδος της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα να αφουγκραστεί τα πολύτιμα «στοιχεία» που δίνουν οι μαθητές μέσα από την έκφρασή τους, τις κινήσεις τους και τη συμπεριφορά τους, ώστε να αναγνωρίσει την παρουσία της ιδιαιτερότητας και να μπορέσουν τα παιδιά με την ανάλογη υποστήριξη να βελτιωθούν και να απολαμβάνουν τον σχολικό κόσμο.

Ε: Γενικά, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών ή υπέρ της συμπερίληψης; Και γιατί;

Σ: Η περίπτωση της επιτάχυνσης φοίτησης κατά τη γνώμη μου δεν είναι τόσο προτιμητέα, διότι τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι οξυδερκή, αλλά δεν παύουν να είναι παιδιά και να έχουν ανάγκη να φοιτούν σε κανονικούς χρόνους με όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Πολύ συχνά διακρίνονται από δυσκολία συνεργασίας με άλλους, ωστόσο μια επιτάχυνση φοίτησης και άρα μείωση της διάρκειας σπουδών τους θα τα διαχωρίσει ακόμα περισσότερο από τους άλλους μαθητές και θα χαθεί ξανά η όποια ελπίδα προτίμησης συνεργασίας. Για παράδειγμα, ένα χαρισματικό παιδί πέντε χρονών διαθέτει γνώσεις και ικανότητες ενός οκτάχρονου, αλλά συναισθηματικά έχει ανάγκη συμπροφορές που ακολουθούν την ηλικία του. Από την άλλη πλευρά, η συμπερίληψη μοιάζει πιο ιδανική επιλογή, εφόσον, όμως, δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα το οποίο θα δυσχεραίνει την απόδοση της υπόλοιπης τάξης. Γενικότερα, νομίζω πως η διατήρηση του μαθητή εντός της τάξης αποτρέπει τον παραγκωνισμό του από την σχολική κοινωνία και εξασφαλίζει ένα αίσθημα ισότητας με τα άλλα παιδιά.

Ε: Και πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη διαχείριση των ταλαντούχων παιδιών, διότι αρκετά από αυτά εξαιτίας της λανθασμένης προσέγγισής τους υπάρχει η πιθανότητα να αποκτήσουν αρνητική στάση ή και αποστροφή απέναντι στο σχολείο. Μπορεί, επίσης, να υιοθετήσουν αρνητικές συμπεριφορές, όπως υπεροψία, μη συνεργατικό πνεύμα, αντικοινωνικότητα, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, απομόνωση. το σημαντικότερο όπλο του εκπαιδευτικού είναι νομίζω η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να ανακτήσει το ενδιαφέρον τους κι έτσι να εξελιχθούν διανοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Επίσης, η μέθοδος των ομάδων εργασίας, σίγουρα, θα εξασφαλίσει ένα αίσθημα ικανοποίησης στους χαρισματικούς μαθητές, διότι από τη μία πλευρά δεν συνεργάζονται εύκολα με άλλους, αλλά από τη άλλη έχουν την τάση να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και να δίνουν πρωτότυπες ιδέες.

Ε: Και μιας που αναφέρθηκες στις ομάδες, με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Βασική προϋπόθεση είναι ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών σε μικρή ηλικία, ώστε να υπάρχουν έγκαιρες και έγκυρες παρεμβάσεις, προκειμένου να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους. Το σχολείο είναι απαραίτητο να προσφέρει στους χαρισματικούς μαθητές ειδικά διαμορφωμένα μαθήματα ανάλογα με το ταλέντο τους με σταθερό σκοπό την διαρκή ατομική πρόοδο όλων των μαθητών της τάξης. Δεδομένου ότι τα ταλαντούχα παιδιά έχουν αποκτήσει ήδη ένα μεγάλο μέρος των γνώσεων του αναλυτικού προγράμματος πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά, ουσιαστικά, οι δυνατότητες που τους δίνονται είναι πολύ λιγότερες από εκείνες των συμμαθητών τους. Επομένως, οι εξατομικευμένες προσαρμογές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να είναι προτεραιότητα. Γενικά, νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο, προκειμένου να παρέχει στήριξη στον μαθητή και η διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Αρκετά βοηθητική θα είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών, της βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων, γιατί σίγουρα θα διατηρεί το ενδιαφέρον του παιδιού απομακρύνοντάς το από μια μονότονη σχολική ζωή.

Ε: Μάλιστα! Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Οι χαρισματικοί μαθητές λόγω της δυσκολίας εντοπισμού τους συχνά αντιμετωπίζονται χωρίς συνέπεια και ακρίβεια. Στιγματίζονται σαν «έξυπνοι της τάξης», γεγονός που φαινομενικά δεν είναι κακό, αλλά στην πραγματικότητα δυσχεραίνει την ανάπτυξη ενδιαφέροντός τους και διατηρεί στάσιμη την γνωσιακή τους ικανότητα, αφού δεν παρέχεται η ανάλογη εκπαίδευση. Μάλιστα, πολλές φορές η αντικοινωνικότητά τους μεταφράζεται σαν υποτίμηση των υπολοίπων λόγω υπεροχής με αποτέλεσμα να ονομάζεται το παιδί «σνομπ» ή «εξυπνάκιας», λησμονώντας την ανάγκη μιας πιο λεπτομερούς εξέτασης και διαχείρισης της περίπτωσης. Οι μαθησιακές δυσκολίες, αντίθετα, είναι πολύ πιο ευδιάκριτες, με αποτέλεσμα να ανιχνεύονται αρκετά γρήγορα συγκριτικά και το παιδί να έχει την ειδική υποστήριξη άμεσα.

Ε: Ωραία και ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Η Ελλάδα δεν φημίζεται για τα εκπαιδευτικά της συστήματα και δυστυχώς αυτό επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, τα οποία χρειάζονται σεβασμό, φροντίδα και υπομονή. Τα ταλαντούχα παιδιά μάλιστα στην Ελλάδα υπάρχει κίνδυνος να χαρακτηριστούν ακόμα και ως παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές λόγω τόσο της αντικοινωνικότητάς τους όσο και της εξωπραγματικής ευφυΐας τους, που οδηγεί σε μια ταχεία αναγνώρισή τους ως προβληματικά. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εστιάζει ουσιαστικά στο εκάστοτε πρόβλημα, αλλά το εξετάζει εντελώς επιφανειακά χωρίς τελικά να παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών, επίσης, συζητιέται εδώ και αρκετό καιρό, διότι η ενασχόληση με αυτό το θέμα είναι ελάχιστη στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, ενώ σε μεταπτυχιακό επίπεδο υπάρχει πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση.

Ε: Και πώς θα έλεγες ότι πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους, των εκπαιδευτικών, δηλαδή, για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι εκείνες που εκφράζονται μέσα σε κάθε τυπική οικογένεια και που σταδιακά αποτυπώνονται ως στάση ζωής για το παιδί. Το παιδί έτσι αναπτύσσει προσωπικότητα και στόχους για ευτυχία που συνάδουν με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του γενικότερου οικογενειακού και κοινωνικού του

ΕΛΕΝΗ ΓΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμφυσήσει την αυτοπεποίθηση στα παιδιά αυτά, προκειμένου να ζουν μια φυσιολογική ζωή και να μην τρέμουν μια πιθανή αποτυχία. Ταυτόχρονα, τα μέλη της σχολικής τάξης πρέπει να είναι πιο δεκτικά στη διαφορετικότητα και πρόθυμα να αγκαλιάσουν τα χαρισματικά παιδιά και όχι να τα στιγματίζουν.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Οι χαρισματικοί μαθητές στην Ελλάδα παραμένουν εντός της γενικής σχολικής τάξης, αλλά τους παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία με εμπλουτισμένη ύλη, ώστε να καλύπτονται αποτελεσματικότερα οι γνωσιακές ανάγκες τους. Υπάρχει μια γενική γνώμη ότι αυτοί οι μαθητές ό, τι και να κάνουν θα πετύχουν, επομένως είναι προτιμότερο να δοθεί υποστήριξη σε αυτούς που πραγματικά την έχουν ανάγκη. Ωστόσο, οι ταλαντούχοι μαθητές έχουν κι εκείνοι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν, ώστε να αναπτύξουν τα χαρισματικά παιδιά τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους. Και είναι διαπιστωμένο ότι τα σχολεία που παρέχουν διαφοροποιημένη υποστήριξη για τους χαρισματικούς μαθητές τους είναι εν τέλει αποτελεσματικότερα για όλους τους μαθητές τους.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Προκειμένου να είναι αποτελεσματική και ουσιώδης η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να εστιάζει σε ορισμένους γενικούς στόχους βελτίωσης, για παράδειγμα την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, τη συμπεριφορά προς τους άλλους. Είναι απαραίτητο να ακολουθείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με σκοπό τη διάγνωση του γνωστικού επιπέδου και τον καθορισμό της απαραίτητης διδακτέας ύλης. Σίγουρα, η ομαδοποίηση των μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα, είτε για την δημιουργία Project είτε για μια απλή ομαδική συζήτηση, θα βοηθήσει τα ταλαντούχα παιδιά να εξελιχθούν συνεργατικά, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τα ταλέντα της τάξης τους και να τα εντάξουν στη σχολική κοινωνία. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενασχόληση με διάφορες θεματικές προτάσεις, που χρειάζονται αναζήτηση σε βιβλιοθήκες, περιοδικά, έτσι ώστε οι μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

εξελίξουν την ιδιαιτερότητά τους και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, θα ήταν χρήσιμό να υπάρξει μία μέριμνα για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την προσαρμογή αυτών στο σχολικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, η επίσκεψη σε μουσεία, η διαμονή σε κατασκηνώσεις, η συμμετοχή σε φυσικά πειράματα, σε ποιητικούς διαγωνισμούς, σε θεατρική ομάδα σίγουρα θα δώσει τεράστια ενέργεια στα χαρισματικά παιδιά και θα αποτελέσει χώρος ουσιαστικής έκφρασης και απελευθέρωσης.

Ε: Όσον αφορά τους γονείς, κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Οι γονείς σαφώς και διαδραματίζουν έναν ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο στη ζωή των χαρισματικών παιδιών, διότι μπορούν να εντοπίσουν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και έτσι να συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία μιας σωστής υποδομής διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η ολοκληρωμένη και πολύπλευρη ενημέρωσή τους, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των χαρισματικών παιδιών τους. Δεν είναι σπάνιο, βέβαια, η ύπαρξη ενός χαρισματικού παιδιού στον οικογενειακό κλοιό να προκαλέσει στους γονείς ανασφάλεια, ενοχή, πίεση και σύγχυση. Τα αισθήματα αυτά συνδέονται με την ευθύνη και τον φόβο, που έχουν οι γονείς να καθοδηγήσουν σωστά τα παιδιά αυτά, ώστε οι μοναδικές ικανότητες που διαθέτουν να εξελιχθούν και να μεταβληθούν σε υγιείς συμπεριφορές και να μην προκαλέσουν επιπλέον εμπόδια στην κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ε: Και κλείνοντας, ποια θεωρείς ότι θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Οι γονείς αποτελούν τα σημαντικότερα πρόσωπα στη ζωή ενός παιδιού, αφού με την στάση τους μπορούν να καθοδηγήσουν το παιδί προς την επιθυμητή τους κατεύθυνση. Στην περίπτωση των ταλαντούχων παιδιών, όμως, είναι απαραίτητη η υποστήριξη από ειδικό σύμβουλο ή η συμμετοχή σε προγράμματα συμβουλευτικής υποστήριξης, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχικές. Οι γονείς από τη στιγμή που θα εντοπίσουν τα χαρίσματα των παιδιών τους οφείλουν να παραμείνουν κοντά τους ως οι πιο σημαντικοί υποστηρικτές τους και να υποστηρίζουν τα επιτεύγματά τους. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει οι γονείς να συμβουλεύονται,

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους ειδικούς συμβούλους ψυχολόγους υγείας, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις όποιες δυσκολίες, άγχη, φόβοι προκύπτουν λόγω της χαρισματικότητάς τους.

Ε: Τέλεια! Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή στην έρευνά μου!

Σ: Κι εγώ!

9η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Εντάξει. (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 2 λεπτά)

Ε: Ωραία, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Αρχικά, θεωρώ ότι η χαρισματικότητα σχετίζεται με την υψηλή νοημοσύνη και την ευφυΐα και συνεπώς, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν αυξημένη σχολική επίδοση. Έχουν την ικανότητα να προσλαμβάνουν πληροφορίες με έναν γρήγορο ρυθμό, κατανοούν σύνθετες γνώσεις, μπορούν να σκέφτονται διαφορετικές λύσεις για ένα πρόβλημα που τους τίθεται. Επίσης, έχουν πρωτότυπες ιδέες που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Νομίζω πως μπορώ να διακρίνω ένα ξεχωριστό ταλέντο που έχει κάποιο παιδί. Παλαιότερα, ένας μαθητής μου της έκτης τάξης είχε την ικανότητα να επιλύει μαθηματικά προβλήματα πολύ γρήγορα με διάφορους τρόπους, που δεν σκέφτονταν άλλοι μαθητές. Κατανοούσε αμέσως τις νέες πληροφορίες και όταν έλυνε μία άσκηση επέμενε πολύ μέχρι να τα καταφέρει. Πάντα ολοκλήρωνε πρώτος τις μαθηματικές εργασίες. Επιπλέον, θυμάμαι πως συγκρατούσε στη μνήμη του όσα είχε ήδη διδαχτεί και μπορούσε να τα συνδυάζει με τις νέες γνώσεις.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Εσύ ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Νομίζω πως χρειάζεται χρόνος για να γνωρίσω τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή μου, τις κλίσεις και τις δυνατότητές του. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς θα πρέπει να παρατηρώ με προσοχή τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις όλων των παιδιών, τις κοινωνικές τους σχέσεις, το αν προσαρμόζονται εύκολα σε αλλαγές. Έπειτα, αν ο εκπαιδευτικός είναι σωστά καταρτισμένος μπορεί να χορηγήσει τα κατάλληλα ψυχομετρικά τεστ, ώστε να αναγνωρίσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Μπορεί, ακόμη, να παραπέμψει τον μαθητή στους αρμόδιους διαγνωστικούς φορείς προκειμένου να γίνει μία διεπιστημονική προσέγγιση και να προταθεί το κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ε: Για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;

Σ: Σαφώς η συμπερίληψη έχει αδιαμφισβήτητη αξία για την αντιμετώπιση κάθε μορφής διαφορετικότητας. Στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, όμως, ίσως είναι προτιμότερη η επιτάχυνση της φοίτησής τους, ώστε να συναναστρέφονται με παιδιά παρόμοιων ικανοτήτων. Βέβαια, κάθε περίπτωση παιδιού θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική και κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει κάποιος χρυσός κανόνας, που να μπορεί να εφαρμοστεί καθολικά.

Ε: Αν είχες έναν τέτοιο μαθητή στην τάξη σου, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;

Σ: Θα προσπαθούσα να ακολουθήσω τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας και να προσαρμόζω την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτή η μέθοδος θα ήταν ωφέλιμη για όλα τα παιδιά και φυσικά, για το χαρισματικό παιδί. Θα φρόντιζα να αυξάνω τη δυσκολία των δραστηριοτήτων και των ερωτήσεών μου προς τον συγκεκριμένο μαθητή και πολύ πιθανό να διαφοροποιούσα και τους διδακτικούς μου στόχους.

Ε: Ωραία! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Θεωρώ πως τα παιδιά από μικρή ηλικία, όσο μικρότερα τόσο το καλύτερο, θα πρέπει να εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα και να αντιλαμβάνονται το διαφορετικό ως κάτι το ενδιαφέρον, το επιθυμητό και όχι ως κάτι που ξεφεύγει από το συνηθισμένο. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας ως προς τα διάφορα χαρακτηριστικά μας και ότι αυτή η διαφορετικότητα κάνει τη ζωή μας πιο ενδιαφέρουσα. Μέσα από παιχνίδια, παραμύθια, βιωματικές δράσεις που επιλέγονται με προσοχή από τους εκπαιδευτικούς νομίζω ότι μπορούν να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα εμπόδια που δημιουργούνται σε μια τέτοια διαδικασία είναι πολλά, δυστυχώς. Τα σημαντικότερα θεωρώ πως είναι η μεγάλη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι υπερβολικά δύσκαμπτο και βαρυφορτωμένο, η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ε: Επομένως, θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Αλλά θα μπορούσαν να εξελιχθούν και χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Ναι, συμφωνώ απόλυτα σε αυτό και έχω παρατηρήσει πολλές φορές ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν πολύ συχνά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά πολύ σπάνια -έως καθόλου- για τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερα ταλέντα. Η προσοχή των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται στους μαθητές με αδυναμίες και στο πώς αυτοί θα βελτιωθούν και όχι στους χαρισματικούς. Πιστεύω, όμως, ότι χωρίς στήριξη δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν το ταλέντο τους και να εξελιχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Ε: Πιο πάνω αναφέρθηκες στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα ήθελες να προσθέσεις κάτι πάνω σε αυτό; όσον αφορά τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια;

Σ: Θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου επαρκής η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα, αντίθετα πιστεύω ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Προσωπικά, τόσο στις προπτυχιακές όσο και στις μεταπτυχιακές μου σπουδές, δεν εκπαιδεύτηκα όπως θα έπρεπε για την αναγνώριση και τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών. Έχω συναντήσει μόνο κάποιες σκόρπιες αναφορές για το θέμα αυτό. Μάλιστα, το μεταπτυχιακό μου πρόγραμμα αφορά την Ειδική Αγωγή. Θεωρώ ότι υπάρχει ένα μεγάλο έλλειμμα ως προς αυτόν τον τομέα και σίγουρα τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων θα πρέπει να προσανατολιστούν και προς αυτόν τον τομέα.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Και πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά; Με ποιους τρόπους;

Σ: Νομίζω πως χρειάζεται να αναδιαμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Πανεπιστημίων και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη χαρισματικότητα, στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών, στην αξιολόγηση και τη διάγνωσή τους και φυσικά στον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας τους, ώστε να τους παρέχεται μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση. Επιπλέον, απαιτείται να γίνει άμεσα επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα που επικεντρώνονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Στη χώρα μας δεν έχω αντιληφθεί να υπάρχει, εμπράκτως τουλάχιστον, στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Είναι σαν να μην υπάρχουν τα παιδιά αυτά και δε λαμβάνεται κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευσή τους.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Νομίζω πως θα πρέπει να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και να δίνει μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να το προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, χρειάζεται να γίνει λιγότερο γνωσιοκεντρικό και να επικεντρώνεται περισσότερο σε δεξιότητες και ικανότητες, στην προώθηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, στην αξιοποίηση των ταλέντων κάθε παιδιού. Βεβαίως, είναι σημαντικό να μειωθεί η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών προκειμένου όλα τα παραπάνω να μπορούν να πραγματοποιηθούν. Ακόμη, όπως ανέφερα και παραπάνω, απαιτείται επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε όλες τις βαθμίδες.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Οι απόψεις των γονέων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά και την εκπαιδευτική και συναισθηματική τους πορεία. Όταν οι γονείς έχουν αυξημένες προσδοκίες από το παιδί τους, του δίνουν περισσότερα κίνητρα, διαφορετικές εμπειρίες και ερεθίσματα. Όλα αυτά μπορεί να το οδηγήσουν στην αύξηση της προσπάθειάς του. Όταν όμως αυτές οι προσδοκίες είναι υπερβολικά πολλές, είναι πιθανό το παιδί να οδηγηθεί στη ματαίωση. Αντίθετα, αν οι γονείς δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του ταλέντου του παιδιού τους, θεωρώ πως θα επηρεάσουν αρνητικά την εξέλιξή του.

Ε: Και ποια νομίζεις ότι θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Νομίζω πως οι γονείς θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά τους τη στήριξη που χρειάζονται χωρίς να παραγκωνίζουν τα ταλέντα τους και χωρίς να τα πιέζουν και να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις. Χρειάζεται να τους παρέχουν μία ποικιλία ερεθισμάτων και εμπειριών, ώστε τα παιδιά να εντοπίζουν τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Κι έπειτα να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να σταθούν στο πλάι τους σε όποια δυσκολία προκύψει.

Ε: Αυτό ήταν! Ευχαριστώ πολύ!

Σ: Καλή επιτυχία!

10η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Εντάξει! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για λιγότερο από 2 λεπτά) Οκ! τις απάντησα.

Ε: Τέλεια! Τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Θεωρώ ότι οι χαρισματικοί μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι παιδιά με υψηλή νοημοσύνη και γι' αυτό το λόγο σχεδόν πάντα η σχολική τους επίδοση είναι αντίστοιχα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

υψηλή. Γενικά, νομίζω έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πολύ γρήγορα και να θυμούνται πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή επανάληψη.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διακρίνω εάν ένα παιδί έχει κάποιο χάρισμα. Στα 11 χρόνια υπηρεσίας μου σίγουρα είχα μαθητές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν χαρισματικοί. Ήταν παιδιά τα οποία πέρα από καλοί μαθητές είχαν αξιοθαύμαστες γενικές γνώσεις, εκπληκτική αντίληψη και ποικίλα ενδιαφέροντα.

Ε: Και ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Συνήθως αναγνωρίζω έναν χαρισματικό μαθητή παρατηρώντας τον στο πλαίσιο της τάξης και αργότερα συζητώντας με τους γονείς του.

Ε: Ωραία! Όσον αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Και γιατί;

Σ: Είμαι υπέρ και των δύο μεθόδων. Όταν, όμως, πρόκειται για τους χαρισματικούς μαθητές πιστεύω ότι η επιτάχυνση έχει περισσότερα οφέλη. Νομίζω ότι τα παιδιά αυτά θα πρέπει να δουλεύουν σε περιβάλλον που θα αναδείξει τη μοναδικότητα τους και θα τους δώσει τη δυνατότητα να προχωρήσουν γρηγορότερα. Αυτό όμως δεν είναι τόσο εύκολα εφικτό σε μια τάξη δημοσίου σχολείου, αν το δούμε ρεαλιστικά, δηλαδή.

Ε: Αν υπήρχε όμως στην τάξη σου, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης τα χαρισματικά παιδιά βαριούνται αρκετά εύκολα. Γι' αυτό θα φρόντιζα να χρησιμοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία και δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, που άπτονται του ενδιαφέροντος τους.

Ε: Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Για να είναι εφικτό αυτό, η χαρισματικότητα δεν πρέπει να κρύβεται, αλλά ούτε και να επιδεικνύεται. Το σχολείο οφείλει να στηρίξει τους χαρισματικούς μαθητές μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαμόρφωσης ομάδων εργασίας, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην σχολική κοινότητα.

Ε: Γενικά, θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Δυστυχώς αρκετές φορές οι μαθητές αυτοί είναι αδικημένοι, καθώς εμείς οι δάσκαλοι καταναλώνουμε πολύ χρόνο, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πιστεύω, ωστόσο, ότι λόγω της υψηλής νοημοσύνης τους θα μπορούσαν να εξελιχθούν ακόμα και με μικρότερης κλίμακας στήριξη.

Ε: Ας μιλήσουμε και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια. Ποια είναι η γνώμη σου για αυτή σχετικά τις ανάγκες των παιδιών αυτών; Είναι επαρκής;

Σ: Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών στα Πανεπιστήμια. Αν κρίνω από την προσωπική μου εμπειρία δε θυμάμαι να έγινε εκτεταμένη αναφορά για τη χαρισματικότητα σε κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ε: Και πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Είναι γεγονός πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν προσφέρει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις. Επομένως, αυτό, νομίζω ότι χρειάζεται να γίνει πραγματικότητα και επιπλέον, χρειάζεται και οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν, καθώς δε φαίνεται να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Νομίζω με ημερίδες και σεμινάρια αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα στις σχολικές μονάδες, αλλά και σε διάφορες δομές ιδιωτικές ή δημόσιες.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Δε θεωρώ ότι υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα γύρω από τη χαρισματικότητα. Εγώ βλέπω πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, οι χαρισματικοί μαθητές εντοπίζονται δύσκολα και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι, ώστε να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση αυτής της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Θα πρότεινα αρχικά τον εμπλουτισμό και την ευελιξία του διδακτικού προγράμματος, ώστε να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να λειτουργούν ειδικά τμήματα στήριξης, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια εξατομικευμένης εκπαίδευσης να παρακολουθούν μαθήματα, τα οποία σχετίζονται με τις αυξημένες δυνατότητές τους. Αλλά, απαραίτητη είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Συνήθως οι γονείς των χαρισματικών παιδιών έχουν περισσότερες απαιτήσεις από αυτά με αποτέλεσμα τα ίδια τα παιδιά να νιώθουν συχνά άγχος και πίεση. Και αυτές οι μεγάλες προσδοκίες των γονιών πολλές φορές επιδρούν αρνητικά και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών δημιουργώντας τους ανασφάλειες και επιβαρύνοντας τους και συναισθηματικά. Αλλά και αν είναι αρνητικά διακείμενοι θα επηρεάσουν τα κίνητρα των παιδιών τους και εν συνεχεία την επίδοσή τους και στο σχολείο, αλλά και την γενικότερη ανάπτυξή τους.

Ε: Και ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και να ενημερωθούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να ανταποκριθούν στον πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο τους. Επίσης, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία οικογενείας και σχολείου. Οι γονείς, δηλαδή, θα πρέπει να ενημερώνονται για την

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

πορεία των παιδιών τους και να καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους παρέχουν ένα οικογενειακό περιβάλλον που να ικανοποιεί την επιθυμία για γνώση και δημιουργικότητα.

Ε: Αυτές ήταν οι ερωτήσεις λοιπόν! Σε ευχαριστώ πολύ!

Σ: Κι εγώ!

11η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Εντάξει! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για περίπου 2 λεπτά) Απάντησα σε όλες.

Ε: Ωραία, τώρα σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Αρχικά, πιστεύω ότι είναι αρκετά έξυπνοι οι χαρισματικοί μαθητές και η υψηλή αίσθηση του χιούμορ είναι δείγμα εξυπνάδας. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να έχει κανείς το «σωστό» χιούμορ, χωρίς να γίνεται ειρωνικός και αυτό συνήθως δεν το έχουν τα παιδιά του δημοτικού και γι' αυτό το λόγο το θεωρώ σημαντικό κομμάτι. Και επειδή είναι και πιο καλοί ακαδημαϊκά σε σχέση με τους άλλους μαθητές και θέλουν να τους θαυμάζουν οι άλλοι, θέλουν να τα κάνουν όλα τέλεια και όπως εκείνοι τα έχουν σκεφτεί. Το ότι δεν ικανοποιούνται εύκολα και θέλουν να έχουν το κάτι παραπάνω είναι αυτό που τους κάνει τελειομανείς.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου είχα ένα παιδί στην τάξη, το οποίο εγώ αντιλήφθηκα ότι ήταν χαρισματικό γιατί ήταν πιο ετοιμόλογο σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Αυτά που έλεγα τα καταλάβαινε αμέσως, είχε χιούμορ και φαινόταν ότι θέλει να ξεχωρίζει, ενώ κάποια στιγμή με διόρθωσε κιόλας. Για παράδειγμα, τους είχα δείξει

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

ένα τρόπο, ο οποίος ήταν πιο εύκολος και αυτός μου είπε πως υπάρχει άλλος τρόπος. Τότε του έδωσα τον μαρκαδόρο και του έδωσα το χώρο να μας δείξει τον τρόπο που γνώριζε. Γενικά, κατάλαβα πως ήξερε αρκετά πράγματα αν και ήταν πιο ζωηρό, είχε απορίες που μπορεί να ρωτούσε ένα παιδί Γυμνασίου και ήταν Ε' τάξη.

Ε: Μάλιστα! Ποια διαδικασία θεωρείς κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Πιστεύω ότι μέσα από δραστηριότητες μπορούμε να καταλάβουμε πολλά. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι σίγουρα ή με ερωτήσεις και απαντήσεις, ώστε να δούμε τη συμπεριφορά και τις γνώσεις του παιδιού.

Ε: Τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Και γιατί;

Σ: Νοιώθω ότι με την επιτάχυνση θα ξεχωρίσουμε τα παιδιά. Οπότε και διά της ατόπου απαγωγής διαλέγω τη συμπερίληψη για την φοίτηση των χαρισματικών μαθητών.

Ε: Επομένως, με βάση τη συμπερίληψη, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή;

Σ: Μμμ δεν έχω και την μεγάλη εμπειρία για να σου απαντήσω με σιγουριά, αλλά σκέφτομαι ότι θα τον βοηθούσα με έξτρα υλικό στην τάξη ή στο σπίτι, αν κι εκείνος το επιθυμούσε. Ίσως τον είχα και κάπως σαν βοηθό μου και νομίζω ότι θα του έθετα πιο δύσκολες ερωτήσεις για να μην βαριέται. Μάλλον θα τον σήκωνα και πιο συχνά στον πίνακα.

Ε: Και με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Δημιουργούνται εμπόδια στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Ναι, δημιουργούνται. Ένα εμπόδιο είναι σίγουρα ότι μπορεί ένα χαρισματικό παιδί να νοιώθει ότι δεν προχωράει ως προς το γνωστικό επίπεδο, επειδή ο δάσκαλος δίνει προτεραιότητα κάπου αλλού. Έτσι, το παιδί πιθανότατα θα βαριέται και θα νοιώθει ότι δεν τον ικανοποιεί το περιβάλλον της τάξης του. Δεν είναι εύκολο αυτό για κάποιον πόσο μάλλον για ένα παιδί. Αλλά πρακτικά, δεν νομίζω ότι γίνεται να είναι όλοι ικανοποιημένοι με βάση τα σημερινά δεδομένα στο σχολείο. Το μόνο σίγουρο είναι ότι χρειάζεται ο κάθε δάσκαλος να δίνει το 100% του και να προσπαθεί για το καλύτερο δυνατό, παρά τα εμπόδια. Αν και δεν έχω εμπειρία στο να διαχειριστώ μια τάξη, μπορώ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

να σκεφτώ πως για να τους εντάξει μπορεί να προσπαθήσει με κάποιους τρόπους, αλλά κυρίως χρειάζεται να προσπαθεί να μην τους ξεχωρίζει αυτούς τους μαθητές. Επειδή, όμως, γνωρίζουν συνήθως τα παιδιά αυτά παραπάνω πράγματα και έχουν προχωρήσει και μόνοι τους στην ύλη, μπορούν να μπαίνουν σε ομάδες και να βοηθούν με όποιο τρόπο μπορούν τους συμμαθητές τους για να μην υπάρχουν και διακρίσεις, όπως όταν δουλεύουν μόνοι.

Ε: Μάλιστα! Θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Πιστεύω ότι ενδεχομένως παραμελούνται σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί νομίζω ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι πρέπει δώσουν προτεραιότητα και να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές, γιατί τα χαρισματικά μπορούν να τα καταφέρουν όπως και να έχει και είναι σαν να ξέρουν και περισσότερα, ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται παραπάνω προσοχή για να ανταπεξέλθουν στην τάξη. Όπως και οι γονείς δίνουν περισσότερη προσοχή σε ένα παιδί που το έχει περισσότερο ανάγκη πχ. με κάποια δυσκολία ή ένα πρόβλημα υγείας, έτσι νομίζω κάνουν και οι δάσκαλοι. Όσον αφορά την στήριξη είμαι 50-50. Πιστεύω ότι κι αυτά τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την προσοχή που απαιτείται, ωστόσο, πρακτικά, παρόλο που υπάρχουν τρόποι όπως και στην σχολή προσπάθησαν να μας περάσουν ότι θα πρέπει να μην κάνουμε διακρίσεις, με πολλά παιδιά στην τάξη είναι πολύ δύσκολο να τα εντάξεις στο σύνολο, γιατί θα δώσεις προτεραιότητα στη μάζα ή βοηθάς τον πιο αδύναμο. Παρόλο που η σχολή μας προσφέρει κάποιες γενικές γνώσεις και τρόπους για το πώς θα κάνεις μάθημα, θεωρώ πως αν δεν μπεις στην τάξη να κάνεις ένα χρονικό διάστημα μαθήματα, νομίζω ότι δεν αποκτάς τίποτα. Γιατί μας προτρέπει να αφήσουμε και το βιβλίο, να βρούμε εναλλακτικούς τρόπους κλπ., ωστόσο αν δεν μπεις στην τάξη να αποκτήσεις κάποια εμπειρία, νομίζω ότι τελικά δεν μπορείς να έχεις μια ξεκάθαρη εικόνα, όσο και να διαβάζεις.

Ε: Μιας που αναφέρθηκες σ' αυτό, ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Στο πανεπιστήμιο κάναμε πολλά μαθήματα και αναλύσαμε πράγματα και νομίζω ότι αναφερθήκαμε σε αυτό το κομμάτι. Αν και δεν έχει περάσει πολύς καιρός δεν τα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

θυμάμαι όλα εντελώς ξεκάθαρα, για να πω την αλήθεια. Αλλά δεν έχω κανένα παράπονο, δηλαδή θέλω να πω πως οι καθηγητές μας είχαν πολλές γνώσεις και μεταδοτικότητα και πάνω σ' αυτό το θέμα υπήρχε μάθημα επιλογής, αλλά εγώ είχα κάνει σε υποχρεωτικό μάθημα σε μια ενότητα. Όμως, θεωρώ ότι έχω τις απαραίτητες γνώσεις και μένει μόνο να το δω στην πράξη.

Ε: Ωραία! Θα πρότεινες κάποιες αλλαγές για την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσή τους για να μην αναπαράγονται και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Νομίζω ότι, ενδεχομένως, θα έπρεπε να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα ή τουλάχιστον ένα υποχρεωτικό μάθημα για την χαρισματικότητα. Να προσφέρεται, δηλαδή, από το πανεπιστήμιο ένα μάθημα, όπως υπήρχε σε επιλεγόμενο στη σχολή μου, αλλά σε υποχρεωτική βάση για την καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να υπάρχει και καλύτερη διαχείριση εντός της σχολικής τάξης.

Ε: Ωραία! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δυστυχώς, δεν γνωρίζω κάτι. Δεν ξέρω αν οι εξετάσεις που γίνονται κάθε χρόνο στη Θεσσαλονίκη είναι πρωτοβουλία ιδιωτών ή του δημοσίου, ώστε να το θεωρήσω κομμάτι της πολιτικής στάσης της χώρας.

Ε: Οκ! Ωστόσο, θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Σίγουρα, από πλευράς της πολιτείας θα έπρεπε να γίνονται δράσεις, ώστε να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί. Όπως γίνονται σεμινάρια για άλλα θέματα, έτσι θεωρώ θα μπορούσαν να γίνουν και για τα χαρισματικά παιδιά και όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλον τον κόσμο, καθώς χρειάζεται να είναι όλοι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαφορετικότητας.

Ε: Μάλιστα! Κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Σ: Ενδεχομένως να πιστεύουν πως τα παιδιά τους στο σχολείο δεν στηρίζονται αρκετά και δεν τους δίνονται πολλές ευκαιρίες και αυτό να προκαλεί ανησυχία στους γονείς. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει και τα παιδιά. Δηλαδή, μπορεί να τα ενθαρρύνουν με διάφορους τρόπους για να εξισορροπήσει κάπως η έλλειψη του σχολείου και έτσι να αυξάνεται η αυτοεικόνα των παιδιών, αλλά και από την άλλη αν δεν κατανοήσουν πλήρως τις ανάγκες τους, αυτό θα περιορίσει τα παιδιά.

Ε: Και η τελευταία ερώτηση, ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Οι γονείς οφείλουν είτε το παιδί τους είναι χαρισματικό είτε όχι, είτε έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, να στέκονται δίπλα του και να το βοηθούν. Να σέβονται τις ανάγκες των παιδιών τους, να μην τα συγκρίνουν με τους άλλους και γενικά να βρίσκονται κοντά στο παιδί και να στηρίζουν τις επιλογές του, με όποιον τρόπο μπορούν για να εξελιχθεί κι εκείνο όσο το δυνατό καλύτερα.

Ε: Αυτό ήταν, λοιπόν! Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Σ: Κι εγώ ευχαριστώ!

12η Συνέντευξη

Ε: Μπορείς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται. Αν έχεις κάποια απορία μπορείς να με ρωτήσεις. Έπειτα θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με τις ερωτήσεις.

Σ: Εντάξει! (Παύση κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για λιγότερο από 2 λεπτά) Τις απάντησα! Τώρα;

Ε: Τώρα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο, πώς θεωρείς ότι σχετίζονται 2-3 χαρακτηριστικά που έβαλες σε υψηλή συχνότητα με την χαρισματικότητα;

Σ: Από τα βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, το πιο γνωστό είναι η υψηλή νοημοσύνη σε οποιονδήποτε τομέα κι αν παρουσιάζεται. Είτε σχετίζεται με τις υψηλές επιδόσεις ενός μαθητή στο σχολείο, είτε με τις ιδιαίτερες κλίσεις που μπορεί να έχει παραδείγματος χάριν στη μουσική, στη ζωγραφική κ.α. Συνακόλουθα, η συγκράτηση

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

λεπτομερειών και τα υψηλά κίνητρα είναι στοιχεία που συνοδεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σχολείο και αποτελούν ενδείξεις υψηλής νοημοσύνης άρα και χαρισματικότητας.

Ε: Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις αν ένα παιδί έχει κάποιο ταλέντο ή χάρισμα; Έχεις αντιληφθεί στα χρόνια εργασίας σου κάποιον μαθητή που να τον θεώρησες χαρισματικό; Αν ναι, ποια χαρακτηριστικά του σε οδήγησαν σε αυτή την κρίση;

Σ: Δεν έχω παρατηρήσει κατά τα χρόνια εργασίας μου κάποιον μαθητή με χαρισματικότητα, επομένως, δεν έχω κάποια σχετική εμπειρία. Ωστόσο, θεωρώ πως όπως στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών έτσι και στην περίπτωση της χαρισματικότητας υπάρχουν σχετικές ενδείξεις που υποψιάζουν τον εκπαιδευτικό ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Ε: Ωραία! Ποια διαδικασία θεωρείς εσύ κατάλληλη, ώστε να αναγνωρίσεις έναν χαρισματικό μαθητή;

Σ: Σαφώς χρειάζεται συστηματική παρακολούθηση, διερεύνηση των ικανοτήτων των μαθητών αυτών μέσα από τις επιδόσεις τους στο σχολείο, προσπάθεια κατανόησης του εσωτερικού τους κόσμου μέσω συζητήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά θα πρέπει να υπάρξει και η ανάλογη αξιολόγηση από ειδικούς, ούτως ώστε να είναι έγκυρη η κατανόηση του επιπέδου των μαθητών αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν.

Ε: Σχετικά με τον τρόπο φοίτησης των παιδιών αυτών, τάσσεσαι υπέρ της Επιτάχυνσης της φοίτησης ή της συμπερίληψης; Γιατί;

Σ: Κάθε μαθητής έχει διαφορετικές δυνατότητες και αδυναμίες. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και επομένως η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό και δεδομένου ότι σε μια τάξη ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί πολύ γρήγορα στις απαιτήσεις, είναι επόμενο να χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση και διδασκαλία για να αναπτύξει περαιτέρω τις δυνατότητές του. Εντούτοις, δεν πρέπει να παραβλέπονται ο συναισθηματικός παράγοντας και η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Εν ολίγοις, πιθανότατα, τα παιδιά αυτά να πρέπει να προχωρήσουν ακαδημαϊκά, αλλά όχι εις βάρος της συναισθηματικής τους ανάπτυξης, καθώς η εκπαίδευση οφείλει να είναι ολόπλευρη και όχι εστιασμένη μόνο σε συγκεκριμένους τομείς.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Αν είχες, λοιπόν, έναν χαρισματικό μαθητή στην τάξη σου, πώς θα διαμόρφωνες τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;

Σ: Θα δημιουργούσα διαφοροποιημένο υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή με σκοπό να κεντρίσω το ενδιαφέρον του και να ενισχύσω τις δυνατότητές του. Παράλληλα, θα προσπαθούσα να εντάξω τον μαθητή κατά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε ομάδα στην οποία θα αναλαμβάνει ρόλο αντίστοιχο των δυνατοτήτων του, ούτως ώστε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και παράλληλα να ενισχυθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στην τάξη.

Ε: Ωραία! Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών, χωρίς να στιγματιστούν; Και τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Όπως η κάθε μορφή διαφορετικότητας αποτελεί σημείο παρατήρησης, αποστασιοποίησης και ενδεχομένως αποκλεισμού από τις συνήθεις δραστηριότητες των μαθητών, έτσι και η χαρισματικότητα μπορεί να ενταχθεί σε αυτή την περίπτωση. Η ομαλή ένταξη θεωρώ πως μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εύρεσης και της εστίασης των κοινών σημείων των παιδιών και όχι αποκλειστικά και μόνο στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Δηλαδή, ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να παίξουν, να διασκεδάσουν, να περάσουν όμορφα δίνεται βαρύτητα σε απλά πράγματα μέσω των οποίων ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ τους, ενώ παράλληλα προωθείται η ενσυναίσθηση και η αλληλοβοήθεια, παράμετροι οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών.

Ε: Γενικά, θα έλεγες ότι οι μαθητές αυτοί παραμελούνται σε σχέση με όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; Θα μπορούσαν να εξελιχθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη;

Σ: Πιστεύω πως η απάντηση σε αυτή την ερώτηση όσον αφορά το πλαίσιο μιας τυπικής τάξης είναι θετική. Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών με ορισμένες διαφοροποιήσεις για να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές με αποτέλεσμα «τα άκρα» να μην καλύπτονται τις περισσότερες φορές. Είναι, άλλωστε, γνωστό πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας σε συνδυασμό με κατάλληλη καθοδήγηση. Συνεπώς, μπορούν να εξελιχθούν ως ένα σημείο λόγω της χαρισματικότητάς τους, αλλά για να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους θα πρέπει να υπάρχει και η ανάλογη στήριξη.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Μάλιστα! Ποια είναι η γνώμη σου για την εκπαίδευση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών αυτών από τα Παιδαγωγικά Πανεπιστήμια; Είναι επαρκής;

Σ: Θεωρώ ότι η εκπαίδευση των φοιτητών στα ΠΤΔΕ δεν είναι επαρκής, καθώς περιορίζεται σε θεωρητική προσέγγιση και χρειάζεται σίγουρα περισσότερη και καλύτερη κατάρτιση, αλλά και πρακτικές λύσεις για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Ε: Ας γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι πάνω σε αυτό το θέμα. Πώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η εκπαίδευσή τους; ώστε να μην αναπαράγονται και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτά τα παιδιά;

Σ: Θεωρώ ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας με έμφαση στην κατανόηση της χαρισματικότητας, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην προώθηση της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας. Δηλαδή, χρειάζεται εστίαση σε επιμορφώσεις ουσιαστικού περιεχομένου με πρακτικό προσανατολισμό, ούτως ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Θα ήταν πολύ χρήσιμη νομίζω και θα συντελούσε στη μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για αυτά τα παιδιά.

Ε: Μάλιστα! Τι γνωρίζεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας γύρω από την χαρισματικότητα;

Σ: Δε γνωρίζω πολλά για την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας αναφορικά με αυτό το ζήτημα, αλλά αν κρίνω από την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας και από την εμπειρία που έχω θα έλεγα πως δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη πρόνοια ως προς αυτές τις περιπτώσεις.

Ε: Θα μπορούσες να σκεφτείς και να διατυπώσεις κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της πολιτικής στάσης σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών;

Σ: Σε πρώτο επίπεδο θεωρώ ότι καλό θα ήταν να υπάρχει γρήγορη αξιολόγηση αυτών των παιδιών, ούτως ώστε να λαμβάνεται η ανάλογη μέριμνα με σκοπό να βοηθιούνται αυτά τα παιδιά σε όσο το δυνατόν πιο πρώιμο στάδιο. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες δομές αξιολόγησης και υποστήριξης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ

Ε: Ωραία! Αλλάζοντας το επίκεντρο της συζήτησης και πηγαίνοντας προς τους γονείς, κατά πόσο θεωρείς ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την εξέλιξη των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών;

Σ: Ο ρόλος των γονιών στην ανάπτυξη των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας. Επομένως, θεωρώ ότι η στάση τους είναι καίρια για τη μετέπειτα πορεία τους τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό. Οι προσδοκίες των γονιών δημιουργούν το ανάλογο κλίμα μέσα στην οικογένεια και προωθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, μπορούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο τα παιδιά εφόσον ενισχύουν την αυτοπεποίθηση τους, αλλά μπορούν και να δημιουργήσουν προβλήματα αν αποτελούν μέσο συνεχούς πίεσης προς αυτά.

Ε: Και ποια θα ήταν η ιδανική εμπλοκή των γονέων των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευσή τους;

Σ: Οι γονείς θα πρέπει να είναι αρωγοί και συνοδοιπόροι στην πορεία της εξέλιξης των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές. Να ακολουθούν την πορεία της ανάπτυξής τους και όχι να την καθορίζουν. Με λίγα λόγια, να δημιουργούν και να διατηρούν ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν να εστιάσουν στα ταλέντα και τις κλίσεις τους.

Ε: Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου! Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Σ: Καλή συνέχεια!

ΕΛΕΝΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ