

Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης

Δόμνα Μπογδάνου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

«Η πιο παγκόσμια ποιότητα είναι η διαφορετικότητα»
Michel de Montaigne

Περίληψη

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί την κοινωνία από τα αρχαία χρόνια. Κινέζοι και αρχαίοι Έλληνες έδιναν τον δικό τους ορισμό της χαρισματικότητας και αντιμετώπιζαν τα χαρισματικά παιδιά με ιδιαίτερο τρόπο. Στην εποχή μας τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται κάποιες φορές ως παιδιά-θαύματα, προξενούν τον θαυμασμό και εξελίσσονται, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε τα talέντα και οι ιδιαίτερες ικανότητές τους να ανθίσουν. Μπορεί όμως και να «σπαταληθούν», αν κανένας και από πολύ μικρή ηλικία δεν τα αναγνωρίσει και τα ταυτοποιήσει ως τέτοια. Έτσι, μπορεί η πορεία αυτών των παιδιών, που γεννιούνται ευλογημένα, να μην είναι η αναμενόμενη και να γίνουν, πιθανόν, δυστυχή.

Εισαγωγή

Υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία είναι διαφορετικά μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο και για τα οποία οι άνθρωποι μιλάνε με θαυμασμό τις περισσότερες φορές. Μαθαίνουν γρήγορα, διαβάζουν και ασχολούνται με τους αριθμούς από πολύ μικρή ηλικία, δείχνουν ενδιαφέρον για έννοιες που δεν ταιριάζουν με την ηλικία τους. Ακόμη, μπορεί να έχουν δείξει μια εξαιρετική ικανότητα σε πράγματα όπως η μουσική, η ζωγραφική ή ο χορός. Αυτά αποκαλούνται «ευφυΐες»,

Η κ. Δόμνα Μπογδάνου είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε., αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

«διάνοιες», «χαρισματικά» ή «ταλέντα» και οι γονείς τους θεωρούνται τυχεροί, μια και η ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι πως ένα τέτοιο παιδί θα πάει –κατά το κοινώς λεγόμενο– «μπροστά στη ζωή του», εύκολα και χωρίς προβλήματα. Είναι όμως τα πράγματα έτσι; Ή αντίθετα, αυτά τα παιδιά θέλουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό που λέμε «μέσο όρο»;

Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά

Γενικά - Ιστορική αναδρομή της έννοιας της χαρισματικότητας

Η αντίληψη πως μερικοί άνθρωποι κατέχουν ειδικά χαρίσματα, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν, ήταν φανερή και στους αρχαίους Έλληνες. Στη Σπάρτη η χαρισματικότητα οριζόταν σε σχέση με πολεμικές και αοχηγικές ικανότητες. Έτσι, η επιλογή των υποψηφίων γινόταν από τη γέννηση, με βάση, κυρίως, σωματικά χαρακτηριστικά. Στην αρχαία Αθήνα, αντίθετα, πίστευαν ότι οι ιδιαίτερες ικανότητες ή η ευφυΐα κάποιου ήταν δώρο από κάποιο θεό, μάγο ή δαίμονα και ότι το άτομο δεν είχε καμιά συμμετοχή στην ύπαρξη ή στη φροντίδα του χαρίσματος (Τσιάμης, 2006).

Οι ιδιαίτερες ικανότητες/ταλέντα κάποιων ανθρώπων είχαν αξιολογηθεί από τα αρχαία χρόνια. Οι Κινέζοι από το 2200 π.Χ. είχαν υιοθετήσει ανταγωνιστικές εξετάσεις, για να βρουν ικανούς ανθρώπους για τη στελέχωση διοικητικών κρατικών θέσεων. Από τη δυναστεία των Tang (618 μ.Χ.), τα παιδιά με ασυνήθιστες ικανότητες και ταλέντα στέλνονταν στην αυτοκρατορική αυλή, όπου αυτά τα προσόντα αξιοποιούνται (Du Bois, 1970).

Η έννοια της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης (Becker, 1978· Solano, 1987). Ο Jung (1954) αναφέρει ότι ευφυΐα και ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα συμπορεύονται, ενώ ο Getzels (1981) σημειώνει πως η ψυχανάλυση τοποθετεί τη ρίζα της ευφυΐας στο ασυνείδητο.

Ο πρώτος που προσπάθησε να αξιολογήσει τη νοημοσύνη μέσα από τη διαδικασία των τεστ ήταν ο Galton (1869), ο οποίος, επηρεασμένος από τον Δαρβίνο, ερευνούσε το θέμα της κληρονομικότητας. Εξαιρώντας το περιβάλλον ως παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα της σταθερής νοημοσύνης (fixed intelligence), που λειτουργούσε ως αντικαταστάτης της «θεϊκής έμπνευσης» των αρχαίων Ελλήνων.

Αργότερα, έγινε φανερό πως δεν υπήρχε βάση για τέτοιου είδους κατεύθυνση και άνοιξε ο δρόμος για νέες προσεγγίσεις. Στην Αμερική ο Terman προσδιόρισε ως μοναδικό συστατικό της χαρισματικότητας την υψηλή νοημοσύνη. Για τη μέ-

τρηση της νοημοσύνης, ο Terman στάθμισε για τις Η.Π.Α. το τεστ νοημοσύνης που δημιούργησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γαλλία ο Binet, όταν του ζητήθηκε από τη γαλλική κυβέρνηση να ανακαλύψει έναν τρόπο διαχωρισμού των αργών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα γι' αυτούς. Το τεστ του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet και για πολλά χρόνια χρησιμοποιείται ως το απόλυτο εργαλείο επισήμανσης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006).

Για πολλά χρόνια η υψηλή νοημοσύνη (πάνω από 130) που μετρούσε ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που έδινε το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 άρχισε μια προσπάθεια για την εύρεση και άλλων συστατικών της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να θεωρούνται ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006).

Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη, προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου. Προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των εννοιών «προικισμένο» και «ταλαντούχο» παιδί, έτσι ώστε να εμπλουτιστεί το γνωστικό και ακαδημαϊκό τους περιεχόμενο με στοιχεία που αφορούν στη δημιουργικότητα, στα κίνητρα και στα ενδιαφέροντα.

Ποιά είναι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά;

Πριν να πιστοποιήσουμε ένα παιδί σαν προικισμένο, πρέπει να ορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «χαρισματικότητα». Βέβαια δεν υπάρχει ένας μοναδικός, σωστός ή ένας πλήρης ορισμός. Εξαρτάται πάντα από τη φιλοσοφία την οποία κάποιος θέτει. Κατηγοριοποιώντας και περιγράφοντας συγκεκριμένες ικανότητες και ταλέντα, ο ορισμός μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να αναγνωρίσουν και να ταυτοποιήσουν αυτά τα παιδιά.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το National Association for Gifted Children (NAGC) ο ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο εξής (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): *Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα*

τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος *χαρισματικότητα* έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση.

Στις Η.Π.Α. υπάρχει το Marland Report του Γραφείου της Εκπαίδευσης, το οποίο το 1988 έδωσε έναν ορισμό ακόμη μικρότερο και περισσότερο ακριβή (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): *Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές» αναφέρεται σε παιδιά ή νέους που εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα ή και σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και για τους οποίους (μαθητές) απαιτούνται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που πρέπει να τους δίνονται στα σχολεία, έτσι ώστε να υποστηρίζονται πλήρως οι ικανότητές τους.*

Ο ορισμός Marland δέχεται κριτική για το γεγονός ότι είναι περιορισμένος. Ένας περιορισμός είναι πως δεν αναφέρει όλα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα. Για παράδειγμα δεν περιλαμβάνει ξεκάθαρα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως την ευαισθησία, το πάθος και τη συγκέντρωση. Από την άλλη πλευρά, ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς, έτσι ώστε να περιλαμβάνει τα δημιουργικά και προσανατολισμένα στις τέχνες παιδιά και επιπλέον δηλώνει σαφώς την ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων και δίκαιων προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Delisle & Lewis, 2003).

Ο ορισμός Marland εμπλουτίστηκε το 1993, συμπεριλαμβάνοντας ότι τα ιδιαίτερα ταλέντα μπορεί να υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα και μπορεί να εκφράζονται σε διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις (Τσιάμης, 2006).

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

Οι ΥΨΙΜ διακρίνονται από τους καλούς και επιμελείς μαθητές της ηλικίας τους από την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία αντιλαμβάνονται πολύπλοκες σχέσεις και κατανοούν δύσκολα θέματα αλλά και από τα ισχυρά κίνητρα μάθησης και την εμμονή σε δύσκολα έργα παρ' όλο που αυτά είναι χαρκτηριστικά που διαθέτουν και άλλες κατηγορίες μαθητών.

Χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

Για την ανίχνευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Το βασικό πρόβλημα δεν αφορά μόνο στις διαδικασίες και στους μηχανισμούς που προτείνονται αλλά και στην οπτική που ακολουθούμε για να ορίσουμε ένα παιδί ως χαρισματικό. Γιατί το ποσοστό των προικισμένων μέσα στον γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα άτομο ως ευφυές. Σύμφωνα με τις έρευνες που βασίζονται στα τεστ νοημοσύνης, όπως οι κλίμακες Wechsler (WPPSI για παιδιά 4 έως 6,5 ετών, WISC για παιδιά 5 έως 16 ετών και WAIS για ενήλικες) άλλοι προσδιορίζουν το κατώτερο όριο του Δ.Ν. στο 120, άλλοι στο 130 και άλλοι στο 140. Οι περισσότερες έρευνες πάντως αφορούν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ η προσχολική ηλικία είναι αδιερεύνητη. Οι σύγχρονες πάντως εκτιμήσεις για το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που αποτελεί τους ΥΨΙΜ ποικίλλουν. Οι περισσότερες συγγλίνουν στο ότι οι ΥΨΙΜ αποτελούν το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου, 1999· Delisle & Lewis, 2003· Αλαχιώτης, 2004· Καρλατήρα & Τσιώλη, 2004· Μασαγγούρας, 2005).

Παρ' όλες πάντως τις διαφορετικές αντιλήψεις των ερευνητών για το τι ορίζουμε ως χαρισματικότητα υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι γενικά αποδεκτά και αναφέρονται στις περισσότερες από τις εργασίες που έχουν γίνει με αυτό το θέμα. Έτσι λοιπόν έχουμε:

Θετικά χαρακτηριστικά

- Μαθαίνουν και συγκρατούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών.
- Κατανοούν έννοιες που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες.
- Είναι περίεργα και έχουν διάφορα και κάποιες φορές έντονα ενδιαφέροντα.
- Έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και φραστική ικανότητα.
- Έχουν γρήγορο και ευέλικτο τρόπο σκέψης.
- Ικανότητα να ολοκληρώνουν μια διαδικασία από μικρή ηλικία.
- Αντιλαμβάνονται ασυνήθιστες σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα ή καταστάσεις.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

- Είναι ικανά να γενικεύουν πρωτότυπες ιδέες και να δίνουν λύσεις σε προβλήματα.
- Είναι επίμονα και με προσήλωση στον στόχο σε τομείς που τα ενδιαφέρουν.
- Αναπτύσσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης σε σχέση με προβλήματα ή ιδέες.
- Μαθαίνουν πράγματα σε μικρότερη ηλικία από τους συνομηλίκους τους.
- Έχουν ανάγκη από ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαδικασία μάθησης.
- Έχουν μεγάλη επιθυμία να μάθουν και να ανακαλύψουν πράγματα τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων τους.
- Δομούν και χειρίζονται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες.
- Προτιμούν εργασίες περίπλοκες και με προκλήσεις.
- Μεταφέρουν και εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν σε καινούριες καταστάσεις.
- Προτιμούν να δουλεύουν μόνα τους.
- Δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τα βιβλία και συχνά μαθαίνουν να διαβάζουν σε πολύ μικρή ηλικία.
- Είναι πιο ενεργητικά και μένουν συγκεντρωμένα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Manning, 2006, σ. 66· The Standards Site).

Αρνητικά χαρακτηριστικά

- Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν και τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές.
- Ανία ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις ή όταν τους ζητείται να μάθουν αυτά που ήδη γνωρίζουν.
- Απογοήτευση, όταν μια ασυμφωνία στην ανάπτυξη (ενδοατομικές διαφορές) επεμβαίνει απαγορευτικά σε στόχους που θέτουν τα ίδια για τον εαυτό τους.
- Υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους.
- Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή, αντίθετα, επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανή απόρριψη από λιγότερο προικισμένους συνομηλίκους. Τα προικισμένα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα αισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται την απόρριψη έντονα.
- Ανάγκη για περισσότερη προσοχή από τους ενήλικους, προκειμένου να έχουν απαντήσεις στις ποικίλες ερωτήσεις τους.

Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης

- Χαμηλή ανοχή και δεκτικότητα απέναντι στους λιγότερο ικανούς.
- Επίμονη άσκηση αυτοκριτικής, έτσι που πολλές φορές νοιώθουν ανεπαρκή, όταν η δουλειά τους δεν είναι τέλεια.
- Υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους και να απογοητεύονται, όταν δεν τους επιτυγχάνουν (Karnes & Shwedel, 1983· Δαβάζογλου, 1999· Λόξα, 2004).

Μερικά ακόμη μαθησιακά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι:

Ως προς τη μάθηση:

- α) Διορατικότητα και φαντασία στη σχέση αιτίου-αποτελέσματος.
- β) Εκπληκτική αντίληψη και έντονη διορατικότητα.
- γ) Αξιοθαύμαστες γενικές (ή ειδικές) γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές.
- δ) Διατύπωση προκλητικών, «ψαγμένων» ερωτήσεων που δεν μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων παιδιών της ηλικίας τους.
- ε) Πνευματική ταχύτητα μεγαλύτερη από την ικανότητα στο γράψιμο, γι' αυτό είναι συχνά απρόθυμα να γράφουν μεγάλα κείμενα.

Ως προς τη συμπεριφορά:

- α) Αίσθηση του χιούμορ και προτίμηση στα λογοπαίγνια.
- β) Ευαισθησία, κατανόηση και συμπάθεια στους άλλους και ανάληψη ηγετικού ρόλου.
- γ) Ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε προβλήματα ενηλίκων, όπως σε σημαντικά σύγχρονα θέματα.
- δ) Το ότι ακούν μόνο ένα μέρος της εξήγησης και φαίνεται να έχουν έλλειψη συγκέντρωσης, αλλά όταν τα ρωτούν, συνήθως, γνωρίζουν την απάντηση.
- ε) Απορρόφηση για μεγάλες περιόδους, όταν βρискουν ενδιαφέρον.

στ) Ευαισθησία και έντονη αντίδραση σε θέματα που τους προκαλούν άγχος ή αδικία (German, 1925-1959· Tannenbaum, 1991· Λόξα, 2004).

Στην περίπτωση που ένα παιδί εμφανίζει πολλά από τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που αναφέρονται παραπάνω, πρέπει να γίνει πρώιμη διάγνωση της χαρισματικότητας. Λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να ασχολούνται από νωρίς με παιχνίδια και δραστηριότητες που προορίζονται για μεγαλύτερα παιδιά και να δουλεύουν σε περιβάλλοντα όπου θα αναπτύξουν τη μοναδικότητά τους. Επίσης πρέπει να επικοινωνούν με συνομηλίκους τους που τους μοιάζουν (Tannenbaum, 1991· Λόξα, 2004· Brody & Mills, 2005).

Η χαρισματικότητα ενός παιδιού δεν είναι κάτι που πρέπει να κρύβεται, γιατί οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων του, ούτε να επιδεικνύεται, γιατί οδηγεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η πρώιμη διάγνωση και η καλλιέργειά της αυξάνει τις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του παιδιού στην υπόλοιπη ζωή του (Λόξα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση

Στην εποχή μας οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να είναι μόνο ένα σχήμα λόγου. Είναι μια αναγκαιότητα που έχει να κάνει με τον σεβασμό που πρέπει να υπάρχει απέναντι στην ατομική ικανότητα, τις διαφορές και τη φύση του ατόμου.

Σήμερα, μέσα στην ευρεία ομάδα των «ατόμων με ειδικές ανάγκες», όρος ατυχής σύμφωνα με πολλές κριτικές, συμπεριλαμβάνονται και τα χαρισματικά παιδιά.

Σύμφωνα με την επίτιμο καθηγήτρια και Διευθύντρια του Τμήματος ανάπτυξης ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland Jane Piirto η ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών (ή Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητών) εξαρτάται από την ύπαρξη έξι περιβαλλοντικών παραγόντων: την οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο, τα γονίδια, το φύλο και την τύχη. Οι παραπάνω παράγοντες ρυθμίζουν αν τα ταλέντα των μαθητών θα αναπτυχθούν ή θα ατονήσουν. Πολλοί ΥΨΙΜ έχουν την τύχη να συνυπάρχουν και με τους έξι περιβαλλοντικούς παράγοντες, οπότε αναπτύσσεται το ταλέντο τους ανεμπόδιστα (Σκανδαλάκη, 2006· Μασσαγούρας, 2008).

Η διάγνωση στο σχολείο

Αρκετοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο Δ.Ν. είναι η ικανότητα και η επίδοση στην τάξη η απόδοση αυτής της ικανότητας. Όμως το εκπαιδευτικό περιβάλλον που

προσφέρουμε στους μαθητές είναι συνήθως ανεπαρκές και η σχολική εμπειρία απογοητευτική. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο γεμάτοι ενθουσιασμό, περιέργεια και δίψα για μάθηση και που πολύ συχνά δεν ικανοποιούνται, πόσο μάλλον για τους μικρούς μαθητές οι οποίοι έρχονται στο σχολείο ήδη ξέροντας πολλά πράγματα, αλλά έχουν τις ίδιες ή και περισσότερες προσδοκίες από τους συμμαθητές τους (Δαβάζογλου, 1999).

Εάν ενδοσκοπήσουμε τις μελέτες που εστιάζονται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών παιδιών, διαπιστώνουμε ότι οι διαγνωστικές εκτιμήσεις των δασκάλων είναι λιγότερο ικανοποιητικές από αυτές των ειδικών ως προς την ορθότητά τους. Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων στη διάγνωση των προικισμένων μαθητών είναι 50% μικρότερη από αυτήν της αντικειμενικής εκτίμησης μέσω των διάφορων διαγνωστικών τεστ. Σε έρευνες που έγιναν στο πλαίσιο προσπάθειας ενθάρρυνσης των δασκάλων να χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για να βελτιώσουν την κρίση τους στην αξιολόγηση των μαθητών τους, τα αποτελέσματα έδειξαν –μεταξύ άλλων, η έρευνα δεν αφορούσε ειδικά τους χαρισματικούς μαθητές– πως οι δάσκαλοι εμπιστεύονται πολύ την κρίση τους όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών (Καρακατσάνης, 1994, σ. 30).

Η αμφισβήτηση της ακρίβειας των παρατηρήσεων των δασκάλων έχει σχέση με τις ειδικές γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, με την ικανότητά τους να καταγράφουν και να ερμηνεύουν τα σημαντικά γεγονότα, με τις προσδοκίες τους και τις αξίες τους οι οποίες επηρεάζουν την κρίση τους (Δαβάζογλου, 1999).

Αν ένας δάσκαλος έχει πληροφορίες για τον δείκτη νοημοσύνης ενός μαθητή, είτε αυτός είναι πολύ χαμηλός (<80) είτε πολύ υψηλός (>115), αυτή είναι μια χρήσιμη πληροφορία για τις τροποποιήσεις των απαιτήσεων από τα παιδιά και την αναπροσαρμογή των σχολικών εργασιών στις δυνατότητές τους. Εκτός από τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, υπάρχει και η άποψη του δασκάλου, ο οποίος εύκολα μπορεί να διαπιστώσει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι μαθητές του ή να αντιληφθεί την περιέργειά τους για γνώση από τις συνεχείς και ουσιαστικές ερωτήσεις τους. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας μαθητής στην τάξη, η ροή της ομιλίας του, η προσοχή του, η πλαστικότητα των κινήσεών του είναι για τον δάσκαλο ενδείξεις εξαιρετικών ικανοτήτων. Ένας συνδυασμός γνωρισμάτων που χαρακτηρίζει ένα ειδικό παιδί είναι η περιέργεια, η φαντασία και η επιμονή. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης η μνήμη, καθώς και η ακρίβεια στις πράξεις και τον προγραμματισμό. Άλλα στοιχεία που αξιολογούν οι δάσκαλοι είναι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του παιδιού (Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004).

Τακτικές και πρακτικές των δασκάλων για την αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών τους

Μια τακτική που θα βοηθούσε τον δάσκαλο να αναγνωρίσει τους προικισμένους μαθητές είναι η συγκέντρωση και μελέτη στοιχείων, που αποτελούν ενδείξεις ή αποδείξεις χαρισματικότητας, με τη δημιουργία ενός «ατομικού αρχείου ή δελτίου» του μαθητή. Εκεί θα καταχωρούνται αναφορές και σχόλια για την επίδοσή του, το επίπεδο ανάπτυξής του, τη συμπεριφορά του στη σχολική και εξωσχολική του ζωή. Αυτό το αρχείο είναι ένα εργαλείο εκτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού και όχι μια τυχαία συλλογή στοιχείων. Με βάση αυτό το αρχείο ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει άποψη για το τι γνωρίζει το παιδί, τι μπορεί να κάνει ή τι θα μπορούσε να κάνει με την κατάλληλη καθοδήγηση και τι είναι έτοιμο να κάνει. Αυτή η δυναμική εκτίμηση της μαθησιακής ικανότητας ενός παιδιού θεωρείται πολύ σημαντική για προικισμένα παιδιά και είναι κατάλληλη για προικισμένα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέχρι και Δ' Δημοτικού.

Προϋποθέτει, όμως, τον έλεγχο του επιπέδου ικανότητας του μαθητή με την εφαρμογή τεστ, τη διδασκαλία γνώσεων ανώτερων ως προς τον βαθμό δυσκολίας σε σχέση με την αρχική εκτίμηση για το επίπεδο ικανότητάς του και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξίσου σημαντικό βέβαια είναι το γεγονός πως αυτό το ατομικό αρχείο του μαθητή γίνεται τελικά ένα εργαλείο μάθησης και για τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος μέσα από αυτή την εμπειρία εξασκεί την παρατηρητικότητά του και βελτιώνει την κρίση του σχετικά με το τι πρέπει να προσέξει στην αναγνώριση και άλλων, πλην της χαρισματικότητας, αποκλίσεων (Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004).

Διαφορετική εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά (ΔΕΧ) και η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει μια συζήτηση για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μελέτες που να δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο όσοι σχετίζονται άμεσα με χαρισματικά παιδιά (δάσκαλοι, γονείς, φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων), αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της παροχής ΔΕΧ στα παιδιά αυτά. Στη μοναδική ίσως μελέτη που υπάρχει φαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων που ερωτήθηκαν (47%) πιστεύουν ότι *οι ατομικές διαφορές των μαθητών θα πρέπει να υπολογίζονται σε σχέση με το τι εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους προσφέρονται*, ενώ η πλειονότητα των γονέων (52.6%) πιστεύει ότι *οι όποιες εκπαιδευτικές παροχές προς τους μαθητές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ικανότητες των μαθητών του «μέσου όρου»* (Gari & Mylonas, 2002).

Στη χώρα μας η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ας σημειωθεί πως μόνο το 2003 (29 Οκτωβρίου) ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται ότι *άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης* (Τσιάμης, 2006).

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% που αποκλίνουν από τον μέσο όρο (προς τα κάτω). Οι μαθητές που αποκλίνουν επίσης από τον μέσο όρο, αλλά προς τα πάνω, αποτελούν και αυτοί το 2% του πληθυσμού. Αφού λοιπόν τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά αποτελούν μια ειδική ομάδα, η ίδια λογική, για την ανάγκη ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών παροχών, μπορεί να εφαρμοστεί και στην περίπτωση τους.

Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές (ΔΕΧ) που μπορούν να προσφερθούν στα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματικών σε «παραδοσιακή» τάξη, κανονική τάξη και αποχώρηση, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης, όμιλοι ενδιαφερόντων (Τσιάμης, 2006).

Ερωτήματα για τις αντιλήψεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγνώριση και πιστοποίηση των παιδιών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες

Τα παραπάνω, βέβαια, δεν προσφέρονται ακόμη στην Ελλάδα όπου ο διάλογος για το θέμα είναι στα σπάργανα. Οι περί χαρισματικότητας συζητήσεις προσκρούουν στο ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, του οποίου η ποιότητα και η στάθμη οριοθετούνται από τον μέσο όρο. Υπάρχει το σοβαρό δίλημμα αν θα πρέπει να ασχοληθεί κανείς με ειδική εκπαίδευση για τους ευφυείς τη στιγμή που υπάρχουν εκατοντάδες παιδιά με γενετικές ή περιβαλλοντικές αναπηρίες. Σε μια δημοκρατική κοινωνία όμως η ισότητα δεν υπονοεί ομοιότητα αλλά διεκδικεί υποστήριξη για τις μοναδικές ανάγκες και τις μοναδικές ικανότητες του καθένα. Αν μας απασχολεί το πώς θα αναγνωρίσουμε και θα προετοιμάσουμε τα ικανά άτομα που πιθανόν θα αποτελέσουν την αυριανή πνευματική, κοινωνική ή πολιτική ηγεσία της χώρας πρέπει να στραφούμε προς μια εκπαίδευση αυτών των παιδιών τέτοια που να απελευθερώνει το δυναμικό τους από τη διανοητική πλήξη και ανία.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται ακόμη πιο έντονα το ερώτημα για το τι γίνεται στα σχολεία και ειδικά αυτά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού είναι γενικά παραδεκτό πως όσο πιο νωρίς γίνει η αναγνώριση και η ταυτοποίηση αυτών των παιδιών τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα υπάρξουν.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Στ. Ν. (2004, 7 Μαρτίου). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. *Το Βήμα*, Επιφυλλίδα Science.
- Becker, G. (1978). *The mad genius controversy*. Beverly Hills, CA.: Sage publications.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *Analns of Psychology*, 11, 191.
- Brody, L., & Mills, C. (2005). Talent search research: what we have learnt? *High Ability Studies*, 16 (1), 97-111.
- Δαβάζογλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Du Bois, P. H. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2002, October). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. *Poster presentation in the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, Greece.
- Getzels, J. W. (1981). Problem finding and the nature and nurture of giftedness. In A. Krammer (Ed.), *Gifted children challenging their potential: New perspectives and alternatives* (pp. 1-20). New York: Trillium Press.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds), (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Jung, C. G. (1954). The gifted child. In H. Read, M. Fordham & G. Adler (Eds), *The collected work of C. G. Jung* (pp. 135-145), 17. NY: Princeton University Press.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.
- Καρολάτιρα, Π., & Τσώλη Θ. (2004). Άρθρο 16-5-2004 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.disabled.gr/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=1802>
- Karnes, M. B., & Shwedel, A. M. (1983). Assessment of pre-school giftedness. In D. Paget & B. A. Bracken (Eds), *The psychoeducational assessment of pre-school children* (pp. 473-509). New York: Grune & Stratton.

- Λόξια, Ι. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.pi-schools.gr/specialeducation/harismatika/harismatika-part-00.pdf>
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. KAPPA DELTA PI RECORD, 66.
- Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC, USA: Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Η Καθημερινή*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδευόντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκανδαλάκη, Ε. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων*. Εισήγηση στο Π.Ε.Κ. Πειραιά.
- Shaunessy, E. (2004). The Senior Project and Gifted Education. *Gifted Child Today*, 27 (3), 38-51.
- Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they really exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (6), 527-538.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. In N. Colangelo (Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. (1925-1959). *Genetic Studies of Genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Cox (1926) (Vol.2) Burks, Jennsen & Terman (1930) (Vol. 3). Terman & Oden (1947) (Vol. 4) Terman & Oden (1959) (Vol. 5). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Άλλες πηγές

- The Standards Site <http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/pupils/>
<http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/recognising/>
<http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/identification/expectations/>
 Piirto J.: <http://personal.ashland.edu/~jpiirto/Piirtopyramid.htm>