

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

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

2.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner

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

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

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

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

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

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

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

Α) Γλωσσική νοημοσύνη

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

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

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

Β) Λογικομαθηματική νοημοσύνη

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

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

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

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

Γ) Χωρική νοημοσύνη

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

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

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

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

Δ) Κινησθητική νοημοσύνη

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

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

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

Ε) Μουσική νοημοσύνη

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

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

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

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

ΣΤ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη

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

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

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

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

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

Ζ) Διαπροσωπική νοημοσύνη

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

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

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

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

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

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

Η) Νατουραλιστική νοημοσύνη

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

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

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

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

2.2. Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)

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

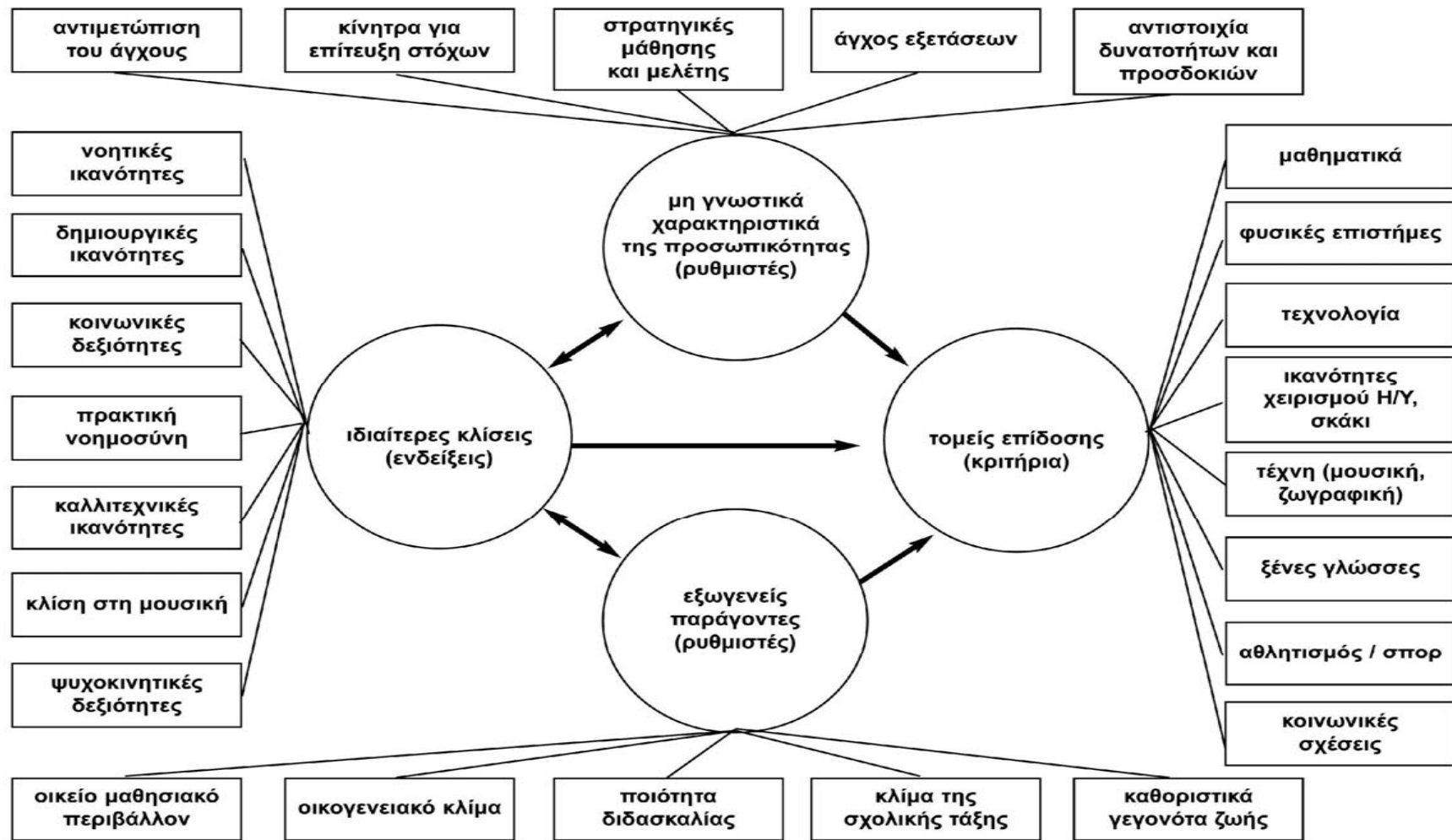
- Δημιουργικότητα (αυθεντικότητα στην έκφραση, παραγωγικότητα, δυνατότητα ευελιξίας και άνεσης στην έκφραση κ.ά.).
- Αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές (οργανωτικότητα, ικανότητα για την ανάληψη αρχηγίας και για τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας).
- Μουσικές / Καλλιτεχνικές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

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

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

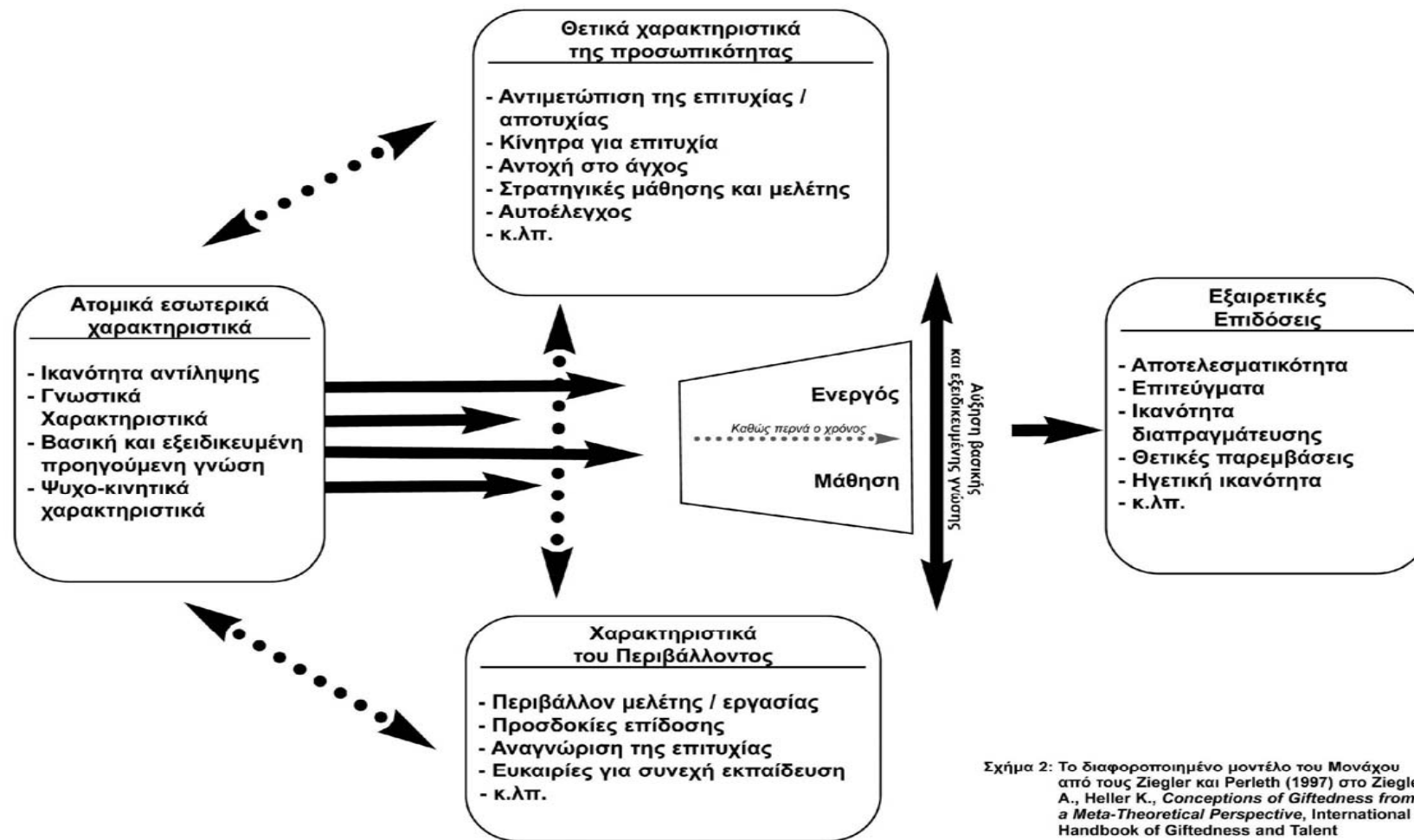
Σημειώνεται ότι η διαδικασία πολλαπλής αλληλεπίδρασης που αναφέρθηκε παραπάνω δεν είναι στατική, αλλά εξαρτάται από το κλίμα και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στον εν λόγω χώρο. Έτσι, τα άτομα με ιδιαίτερο ταλέντο θα πρέπει να αποζητούν ή να τους προσφέρονται τέτοιες συνθήκες εργασίας, ώστε να αυξάνουν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

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



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

Σχ. 1 Το μοντέλο του Μονάχου



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

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

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

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

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

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

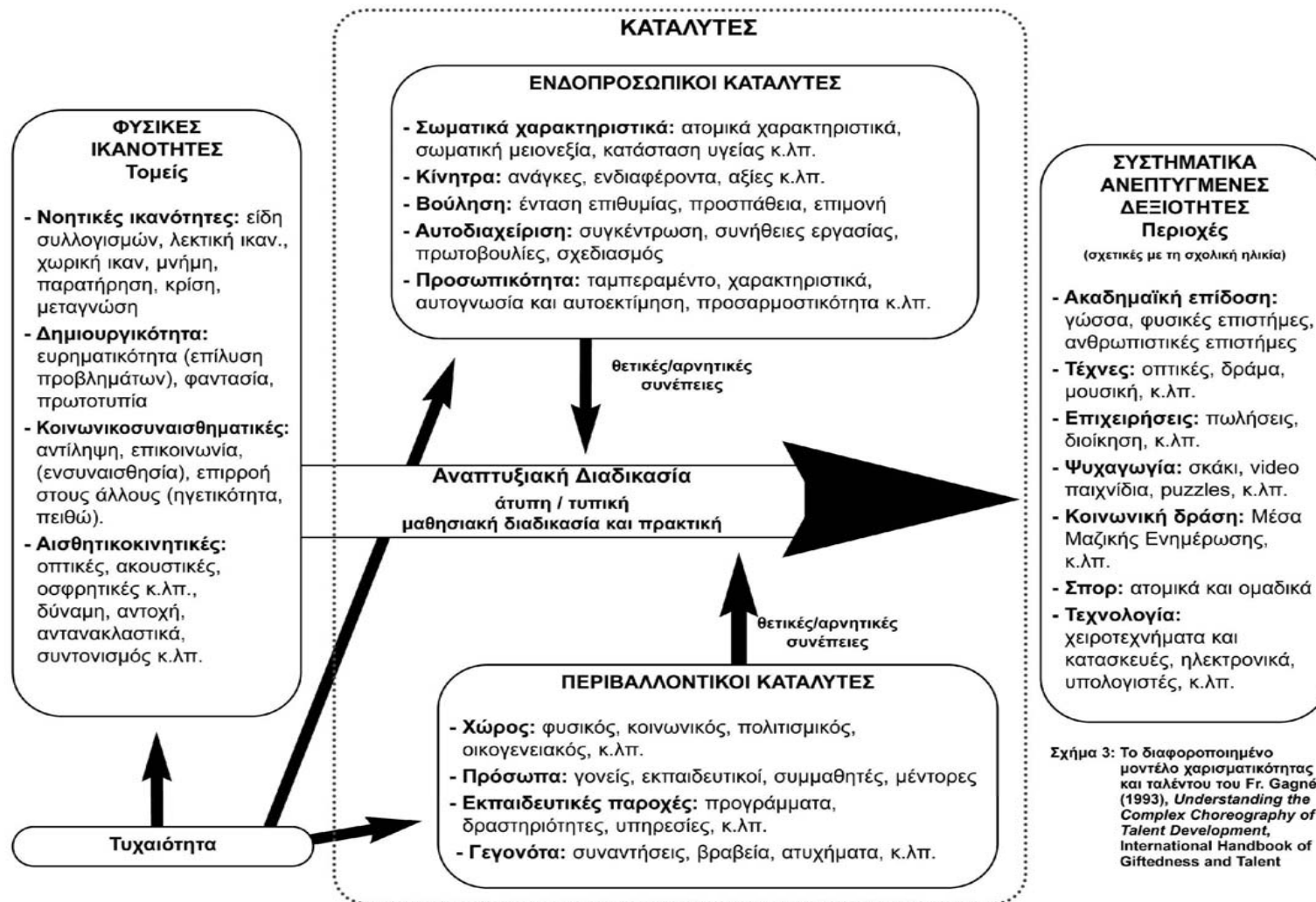
Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, τα ταλέντα αναδύονται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία μετατροπής αυτών των έντονων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για τα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας.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

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

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

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

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



Σχήμα 3: Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου του Fr. Gagné (1993), *Understanding the Complex Choreography of Talent Development*, International Handbook of Giftedness and Talent

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

2.4. Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)

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

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

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

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

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

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

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

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

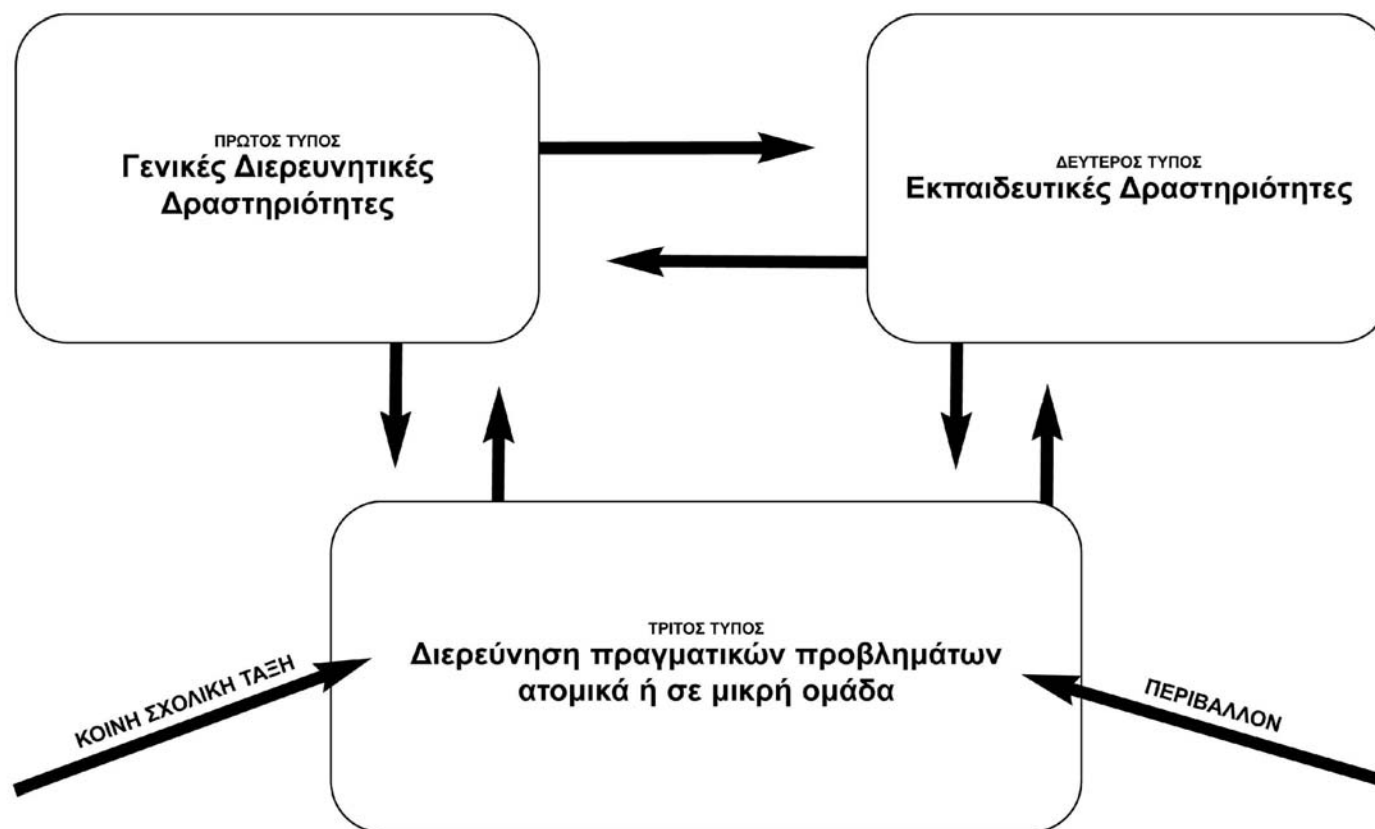
Τρεις τύποι προγραμμάτων εμπλουτισμού περιλαμβάνονται σε αυτό το μοντέλο (βλ.σχήμα 4).

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

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

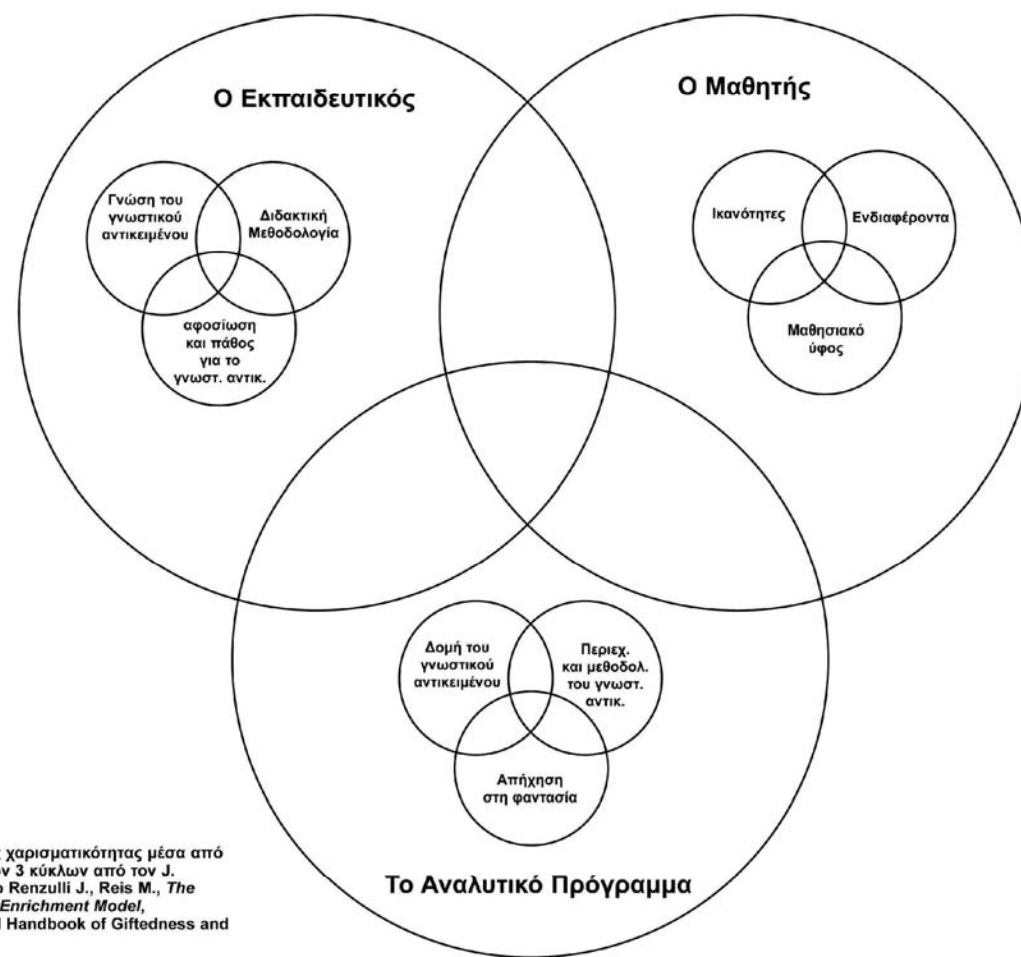
Στον τρίτο τύπο εμπλουτισμού εμπλέκονται μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο προκειμένου να μελετήσουν έναν τομέα που οι ίδιοι επιλέγουν. Οι στόχοι σε αυτήν τη φάση είναι:

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



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

Σχ. 4 Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού του J.Renzull



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

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

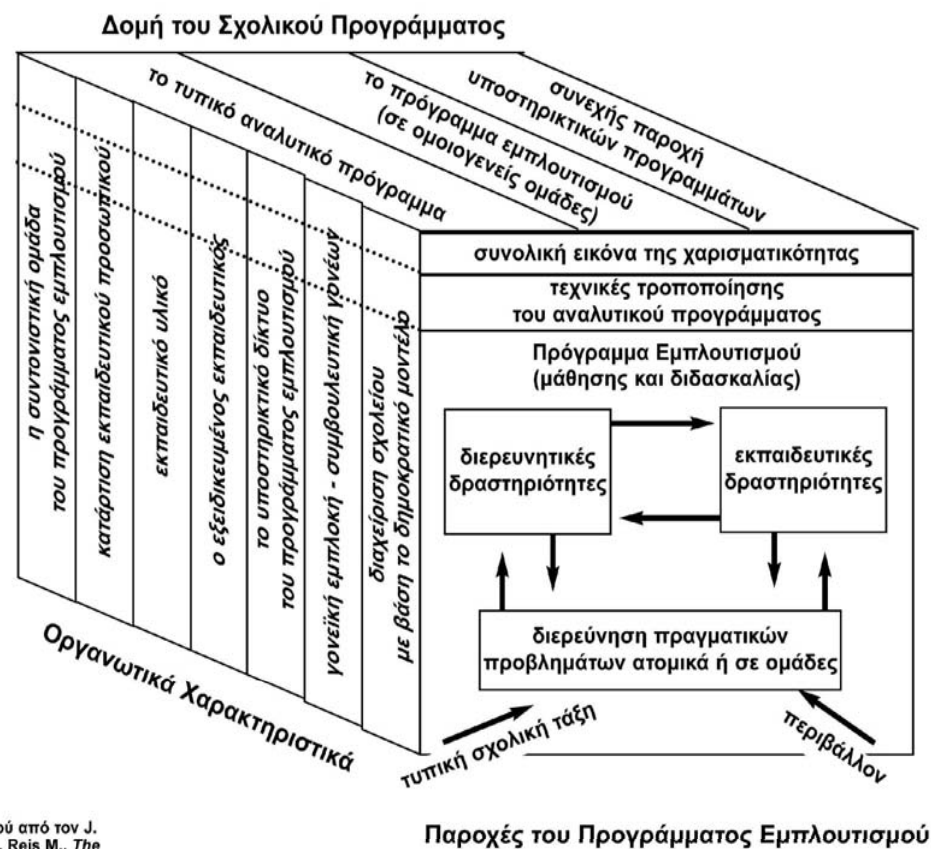
Σχηματοποιώντας τις σχέσεις του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του αναλυτικού προγράμματος, με τα επιμέρους στοιχεία τους, ο Renzulli δημιουργεί αυτό που ονομάζει το σχήμα της 'κυλιόμενης πόρτας', (βλ. σχήμα 5). ΟΙ μαθητές μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος,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

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

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

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

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



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

Σχ.6 Το μοντέλο εμπλουτισμού (J.Renzulli)

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

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

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

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

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

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

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

Οδηγίες για τις συμφωνίες:

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

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

Συμφωνία μελέτης

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

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

Ο μαθητής πρέπει να επιδείξει κατάρκτηση των παραπάνω εννοιών.

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

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

Περιγραφή σχεδίου:

.....
.....

Υπογραφή εκπαιδευτικού:

Υπογραφή μαθητή:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Ευκαιριακή ομοιογενής ομαδοποίηση μέσα στην τάξη**

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

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

- **Ομαδοποίηση για ανεξάρτητη εργασία:**

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

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

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

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