

Ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών. Εκφάνσεις, περιορισμοί και διλήμματα.

Ρίζος Σπυρίδων, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MEd, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι σύμπλοκο και πολυδιάστατο. Η χαρισματικότητα, μέχρι και τις μέρες μας, είναι μια έννοια ασαφής για τη πλειονότητα των ανθρώπων, ενώ τα χαρισματικά παιδιά μια ιδιαιτέρως παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Οι απόψεις, που έχουν διατυπωθεί και συνεχίζουν να διατυπώνονται, σχετικά με τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών είναι πάρα πολλές και κυρίως εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για τη φύση της χαρισματικότητας.

Η διαγνωστική εγκυρότητα των εκπαιδευτικών, που δεν έχουν ειδικές γνώσεις περί της χαρισματικότητας είναι περιορισμένη και ελλειπτική.

Επιπρόσθετα, μια επίσημη διαδικασία προσδιορισμού, που μεμονωμένα στηρίζεται σε παραδοσιακές μορφές ελέγχου, όπως οι τυποποιημένες αριθμητικές κλίμακες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η εθνικότητα, η γλώσσα, το φύλο, το οικονομικό υπόβαθρο ή η ύπαρξη μιας ειδικής δυσκολίας είναι τουλάχιστον περιοριστική και στη χειρότερη περίπτωση αναξιόπιστη.

Χωρίς αλλαγή αυτών των μοντέλων εντοπισμού, μικρή πιθανότητα υπάρχει ο εντοπισμός και η εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών να βελτιωθεί.

Summary

The issue of giftedness is complex and multifaceted. Up to now it is still a vague concept for most people while gifted children a neglected group of the school population. The views that have been and continue to be made about identification procedures are many and depend mainly on the perception of the nature of giftedness. Gifted people are not a natural population group but a socially defined category.

The diagnostic validity of teachers who have not expertise on giftedness is limited.

Besides, a formal identification procedure which relies on check-list nomination forms, without taking into account factors such as ethnicity, language, gender, and economic status or the presence of a disability is at the very unreliable.

Without altering these identify models, there is little chance that the identification of young children for gifted programs will improve.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, παρά τις όποιες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων κρατών εξετάζονται και αναπτύσσονται σε μια ενιαία, παγκόσμια βάση. Όλο και περισσότερες κοινωνίες ενδιαφέρονται και ταυτόχρονα επενδύουν στη βελτίωση και στην εγκυρότητα των διαδικασιών εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών.

Οι δοκιμασίες, που ελέγχουν τη νοητική ικανότητα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη συμπεριφορά και άλλες ειδικές ικανότητες έχουν παραδοσιακά και εκτεταμένα χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών/τριών, καθώς

και την εκπόνηση ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά αυτά. Παρά την τάση πλουραλιστικής προσέγγισης των χαρακτηριστικών, που αναδεικνύουν τη χαρισματική συμπεριφορά σχεδόν από το σύνολο των ερευνητικών μελετών φαίνεται ότι οι δυτικές κοινωνίες συνεχίζουν να διατηρούν μια περιορισμένη εστίαση της χαρισματικότητας.

Οι περισσότεροι ειδικοί σήμερα συγκλίνουν προς την άποψη ότι ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών πρέπει να προσπεράσει τις μετρήσεις, που ελάχιστα ελέγχουν τις συνθήκες της πραγματικής ζωής στο σχολείο και συστήνουν μεθόδους όσο το δυνατόν περιεκτικότερες, αλλά και πολιτιστικά προσαρμοσμένες. Προτάσσουν την ανάγκη πολλαπλών κριτηρίων και συνδυασμούς «παραδοσιακών» και «μη παραδοσιακών» μεθόδων αναγνώρισης.

Μέθοδοι εντοπισμού

Για την τελική ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών χρησιμοποιούνται «αντικειμενικές» διαδικασίες (σχολική βαθμολογία, τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της νοητικής ικανότητας, τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης ειδικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων και τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας) και «υποκειμενικές» διαδικασίες (λίστες χαρακτηριστικών, εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους γονείς, εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους συνομήλικους, εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς και εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του), μεμονωμένα ή σε συνδυασμό.

Καμία από τις «αντικειμενικές» και τις «υποκειμενικές» πρακτικές δεν είναι από μόνη της επαρκής ή αποκλειστικά υπεύθυνη στην «ομαλή» έκβαση του εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών. Κάθε μία κατέχει το δικό της μερίδιο σημαντικότητας, συμμετέχει και αλληλεπιδρά στην όλη διαδικασία, σχηματίζοντας κάθε φορά διαφορετικούς συνδυασμούς και επιδρώντας σε διαφορετικό βαθμό. Μόνο η επαρκής αξιοποίηση και ο επιτυχής συνδυασμός αυτών μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για να «βγει προς τα έξω» μια ποικιλία κλίσεων και ικανοτήτων, που ένα παιδί κατέχει.

Προβληματισμοί και διλήμματα

Ιστορικά η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών έχει συνδεθεί με τους ακόλουθους προβληματισμούς και διλήμματα:

- *Ηλικιακός περιορισμός.*

Θα μπορούσε να θεωρηθεί κοινός τόπος ότι η γρήγορη και έγκαιρη αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού οδηγεί στην καλύτερη και πληρέστερη αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του (Παρασκευόπουλος, 1982· Bloom, 1985· Feldhusen & Jarwan, 2002). Η έγκαιρη αναγνώριση είναι ιδιαίτερος σημαντική προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των ατομικών ευκαιριών ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης των χαρισματικών παιδιών, της παροχής και της καθιέρωσης κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εμφύτευσης υψηλών κινήτρων. Ακόμη, της ελάττωσης των πιθανοτήτων αποκλεισμού χαρισματικών παιδιών, που δεν εκφράζουν το υψηλό δυναμικό τους, λόγω οικογενειακών ή πολιτισμικών παραγόντων (Jackson, 1980· Whitmore, 1980, in Davis & Rimm, 1998· Σούλης, 2006· Τσιάμης, 2006).

Μεταξύ των ειδικών επικρατεί διχογνωμία, σχετικά με το ποια ηλικία είναι η πλέον κατάλληλη για την αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση της χαρισματικότητας πρέπει να γίνεται πριν το παιδί αποφοιτήσει τουλάχιστον από την πρώτη δημοτικού, ενώ άλλοι ότι η αναγνώριση της χαρισματικότητας είναι εφικτό να γίνει από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων βάσει της προηγμένης νοητικής ικανότητας, που ήδη έχει επιδείξει το παιδί (Vernon, Adamson & Vernon, 1977).

- *Η «παντοδυναμία» του δείκτη νοημοσύνης.*

Η χαρισματικότητα δεν αποτελεί μια έννοια στατική και αδιαφοροποίητη. Δεν είναι το αντίθετο της «ανικανότητας». Είναι μια πολυσύνθετη, πολυπρόσωπη, δυναμική αναπτυξιακή δυνατότητα, που αναστέλλεται ή προωθείται, βάσει των εμπειριών του ατόμου και της συνέργειας του άμεσου περιβάλλοντός του. Και είναι σίγουρα εκπληκτικό ότι μέχρι και τις μέρες μας, παρά την έντονη κριτική, που ασκήθηκε στα τεστ νοημοσύνης και την παρότρυνση της επιστημονικής κοινότητας προς χρήση πολλαπλών κριτηρίων στις διαδικασίες εντοπισμού, ο δείκτης νοημοσύνης να συνεχίζει να λειτουργεί ως «κλειδοκράτορας». Να αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς -αν όχι τον ισχυρότερο- παράγοντες ταυτοποίησης των χαρισματικών παιδιών, τόσο στην Αμερική, όσο και στην Ευρώπη. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν οι Monks & Katzko (2008, σελ. 299) φαίνεται ότι «η ιστορία επαναλαμβάνεται».

«22 μελέτες, που έγιναν την περίοδο 1990-1991, αναφέρουν το δείκτη νοημοσύνης ή κάποιο αντίστοιχο "εργαλείο" που έχει ικανή συνάφεια με τεστ νοημοσύνης, ως την προτεινόμενη λύση για την επισήμανση των χαρισματικών» (Tannenbaum, 1992, στο Τσιάμης, 2006, σελ. 48).

Οι Ziegler & Raul (2000) κατά την περίοδο 1997-1998 πραγματοποιώντας βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 5 περιοδικά σχετικά με τις πλέον διαδεδομένες τεχνικές αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών ανέφεραν το δείκτη νοημοσύνης ως το επικρατέστερο κριτήριο εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό.

- *Ανισομερής αντιπροσώπηση.*

«Για να το θέσουμε απλά, οι σημαντικές και συνεχείς αυξήσεις, τόσο του αριθμού, όσο και της αναλογίας των φυλετικών-εθνικών μειονοτήτων και των οικονομικά μειονεκτούντων παιδιών στον πληθυσμό του δημόσιου σχολείου, δεν αντικατοπτρίζονται στα προγράμματα για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά» (Frasier & Passow, 1994, in Davis & Rimm, 1998, p. 248).

Χαρισματικά παιδιά προερχόμενα από μειοψηφούσες πολιτισμικές-εθνοτικές ομάδες ή από υποβαθμισμένα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα υπο-αντιπροσωπεύονται κατά τρόπο δραματικό στα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες (Gearheart, Weishahn, Gearheart, 1988· Passow, 1991· Shore et al., 1991· Clark, 1997· Davis & Rimm, 1998· VanTassel-Baska, Johnson & Avery, 2002· Borland & Wright, 2002· Ford, 2003· Τσιάμης, 2006).

«Είναι γενικά αποδεκτό ότι η χαρισματικότητα είναι κατανομημένη σε όλες τις φυλές, τις κοινωνικο-οικονομικές ομάδες και πολιτισμούς, η αναγνώριση και η ανάπτυξη της όμως σε ομάδες που θεωρούνται ότι μειονεκτούν είναι λιγότερο πιθανή» (Passow, 1991, σελ. 4108).

Τα παιδιά από μη ευνοημένες πληθυσμιακές ομάδες υφίστανται καθημερινά τις συνέπειες ενός «δομικού-θεσμικού ρατσισμού»¹ Έρχονται στο σχολείο με ελλιπή γλωσσικό και γνωστικό εξοπλισμό και περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές επιρροές, αδυνατώντας να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ευκαιρίες στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά των ευνοημένων κατηγοριών. Ο Schwartz (1997) επισημαίνει ότι μια σειρά παραγόντων, που εν πολλοίς, αντανακλούν την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες, όπως η έλλειψη κινήτρων, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανεπαρκής διατροφή-ανατροφή και το μειωμένο αυτοσυναίσθημα επηρεάζουν αρνητικά την αναγνώριση των παιδιών αυτών.

Επιπλέον πρόβλημα, πέραν του μαζικού αποκλεισμού από προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι ότι οι οικογένειες, αλλά και οι συνομήλικοι των μειονοτικών και φτωχών χαρισματικών παιδιών δεν ενισχύουν την ανάπτυξη των διανοητικών και δημιουργικών τους ταλέντων. Και σαφέστατα για τα παιδιά αυτά απαιτείται μεγάλη σχολική υποστήριξη (Davis & Rimm, 1998).

Τα παιδιά, που προέρχονται από πολιτισμικές-εθνοτικές μειονότητες δύσκολα αναγνωρίζονται, καθώς οι ακολουθούμενες διαγνωστικές διαδικασίες (με έμφαση στα τεστ νοημοσύνης) εμφορούμενες από τις αξίες και το γλωσσικό υπόβαθρο της κυρίαρχης κουλτούρας φαντάζουν εξαιρετικά «ανοίκειες» προς αυτά. Οι επίσημες εκπαιδευτικές τους ανάγκες φαίνεται να περιορίζονται σε βασικούς τομείς δεξιοτήτων, η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον σχεδόν πάντα απαιτεί αυστηρή πειθαρχία και η φοίτησή τους στο σχολείο φαντάζει ως μια «αόρατη» διαδικασία, μέχρι να το παρατήσουν ή έστω με λίγη τύχη να αποφοιτήσουν από αυτό (Shore et al., 1991· Davis & Rimm, 1998). Μέσα στη σχολική τάξη θεωρώντας ότι δεν ανήκουν ισότιμα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα είναι πολύ πιθανό να νιώθουν απομονωμένα και να διακατέχονται από αισθήματα μειονεξίας (Ford, 2003).

«Έχοντας υπόψη το πώς κατανέμεται ο δείκτης νοημοσύνης στον κάθε πληθυσμό, σε θεωρητικό πλαίσιο, 2,4% των παιδιών, που ανήκουν στη λευκή φυλή έχουν πιθανότητες για επιλογή σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, ενώ μόνο 0,13% παιδιών, που ανήκουν στον πληθυσμό με αφρικανική καταγωγή» (Gagne, Berlinger & Mottard, 1993, στο Τσιάμης, 2006, σελ. 215).

Οι Wallace and Adams (1993, in Freeman, 2002a) σε μια ενδελεχή ανασκόπηση 20 σημαντικών ερευνών μεταξύ των πέντε ηπείρων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, που προέρχονται από μειονεκτούσες πληθυσμιακές κατηγορίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ελλιπής αναγνώριση αυτών των παιδιών και η εξαίρεσή τους από εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά

¹ Με την έννοια του θεσμικού ρατσισμού σύμφωνα με τον Galtung (στο Παπαγιάννη, 2009, σελ. 6) «...ενοούμε τις κοινωνικές δομές που παρεμποδίζουν άτομα μιας out-group να αυτοπραγματώνονται ως κοινωνικά άτομα και να έχουν τα ίδια δικαιώματα με αυτούς που ανήκουν στην in-group. Ο θεσμικός ρατσισμός κατά τον Galtung είναι ενσωματωμένος στις κοινωνικές δομές, αποτελεί τη μη έκδηλη πλευρά του ρατσιστικού φαινομένου, υφίσταται και αναπαράγεται εφόσον η διαφορετικότητα και η διαφοροποίηση θεωρούνται ταυτόσημες με την κοινωνική ανισότητα, δηλαδή τη διαφοροποιημένη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά...».

παιδιά, σε μεγάλο βαθμό, οφείλεται στη φτώχεια, που οι οικογένειές τους βιώνουν καθημερινά.

«...το φτωχό παιδί δε δέχεται στο σπίτι ερεθίσματα που θα το προσανατόλιζαν προς τη μόρφωση και θα το βοηθούσαν να ωφεληθεί από αυτή. Οι γονείς του είναι διαρκώς κουρασμένοι και γεμάτοι έγνοιες. Η μητέρα είτε δουλεύει είτε έχει πολλά παιδιά-και στις δύο περιπτώσεις, διαθέτει λίγο χρόνο για τη πνευματική καλλιέργεια του αναπτυσσόμενου παιδιού της. Υπάρχει λίγος χώρος για παιχνίδι και καθόλου βιβλία» (Beaumont, στο Herbert, 1998, σελ. 196-197).

Οι λόγοι της υπο-αντιπροσώπησης των μειονοτικών και φτωχών χαρισματικών παιδιών θα πρέπει πέραν των αμιγώς πολιτισμικών και κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων να αναζητηθούν στις μειωμένες προσδοκίες και στις λανθάνουσες προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά αυτά. Όπως ορθά επισημαίνει η Μαλικιώση-Λοΐζου (2008) συχνά οι εκπαιδευτικοί «...δεν καταλαβαίνουν την πολιτισμική ποικιλομορφία, ώστε να αναγνωρίσουν τα χαρίσματα και τα talέντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα...» (σελ. 442).

Προβλήματα υπο-αντιπροσώπησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες παρατηρούνται σε ευρεία κλίμακα και στην περίπτωση των *χαρισματικών κοριτσιών* (Passow, 1991· Clark, 1997· Davis & Rimm, 1998· Shore et al., 1991· Kerr & Nicron, 2003· Τσιάμης, 2006· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Σε όλη την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας η εκπαίδευση των κοριτσιών ποτέ δεν αποτελούσε σημαντική προτεραιότητα. Κορυφαίοι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ευκαιριών των κοριτσιών, υιοθετώντας ένα είδος βιολογικού προσδιορισμού της ασυμμετρίας ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, που κατά τρόπο φυσικό, μηχανικό και αναπόφευκτο συνεπάγεται την κατωτερότητα του γυναικείου φύλου. Σύμφωνα με τη Γκασούκα (1998, σελ.82):

«...η θέση περί "φυσικής" κατωτερότητας...εμποτίζει τις ίδιες τις γυναίκες λειτουργώντας αργά, ύπουλα, καταστρεπτικά. Εκφράζεται με χειρονομίες και απλές καθημερινές κουβέντες. Τις περισσότερες φορές περνάει απαρατήρητη : τόσο είναι αφομοιωμένη εσωτερικά, μέσα από τις προκαταλήψεις, τα ήθη, τον τρόπο ζωής, το πολιτιστικό πλαίσιο, όλα αυτά που της δίνουν μια εμφάνιση άπιαστης αλήθειας».

Στην πραγματικότητα τα χαρισματικά κορίτσια επιδεικνύουν ενδιαφέροντα, ικανότητες και φιλοδοξίες παρόμοιες με αυτές των χαρισματικών αγοριών. Εντούτοις, από τα πρώτα βήματα της ζωής τους «διδάσκονται» να τηρούν μια στάση παθητική και δεκτική (Clark, 1997· Kerr & Nicron, 2003). Συχνά, το ιδιαίτερο ταλέντο ή η ικανότητα «...δεν "ακολουθεί" το μικρό κορίτσι σαν έφηβη ή ακόμα περισσότερο σαν ενήλικη» (Τσιάμης, 2006, σελ. 197).

Τα χαρισματικά κορίτσια μέσα από άμεσες και έμμεσες μορφές συμπεριφοράς αποθαρρύνονται από την οικογένεια, τους συνομήλικους και αρκετές φορές από τους/τις δασκάλους/ες να προβούν σε «υπέρμετρες» νοητικές δραστηριότητες, να επενδύσουν στις ικανότητες τους και να διεκδικήσουν ρόλους και αξιώματα, που δεν εναρμονίζονται με τα στερεότυπα του φύλου τους. Μαθαίνουν να ζουν με το «φόβο της επιτυχίας»,

αποδίδοντας τις προσωπικές αποτυχίες στον εαυτό τους και τις επιτυχίες σε ευνοϊκούς εξωτερικούς παράγοντες. Το βαθύ χάσμα και η ασυμφωνία, που συχνά παρατηρείται μεταξύ των υψηλών σχολικών επιδόσεων των κοριτσιών και της υποτονικής μετέπειτα επαγγελματικής τους εξέλιξης εύστοχα έχει περιγραφεί ως «η εξαφάνιση της χαρισματικότητας των κοριτσιών» (Davis & Rimm, 1998).

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα στις κοινωνίες, που το γυναικείο κίνημα είναι ενεργό, παρατηρείται μια τάση δραστηκής διαφοροποίησης των διαφυλικών στερεοτυπικών αντιλήψεων, περισσότερο θετικές και αισιόδοξες προθέσεις και διαθέσεις προς τα κορίτσια και αύξηση της ευαισθησίας για τα «χαμένα» γυναικεία χαρίσματα και ταλέντα (Passow, 1991· Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999· Τσιάμης, 2006).

Ιδιαίτερη είναι ακόμη η περίπτωση της ελλιπούς αναγνώρισης των *χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*², μιας ειδικής κατηγορίας χαρισματικών παιδιών, που έχει αναδειχτεί μόλις τα τελευταία χρόνια μέσα από σειρά σχετικών ερευνητικών διαδικασιών (Davis & Rimm, 1998· Yewchuk, Lupart, 2002· Τσιάμης, 2006· Γκαρή, 2008).

Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκροτούν έναν πολυσύνθετο και ετερογενή πληθυσμό στον οποίο οι πολλαπλοί πιθανοί συνδυασμοί χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο της αναγνώρισης.

Πολύ συχνά οι φορείς της εκπαίδευσης δεν μπορούν να αποδεχθούν με ευκολία την ταυτόχρονη συνύπαρξη χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών (Κοτσιφάκου 2005).

Τα παιδιά αυτά κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής βιώνουν ένα πραγματικό εφιάλτη. Διακατέχονται από έντονη σύγχυση και ανησυχία, κυριολεκτικά υποφέρουν, καθώς δεν μπορούν να διαχειριστούν την παράλληλη ύπαρξη της χαρισματικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών και να φθάσουν σε ένα επίπεδο επιδόσεων, ανάλογο των πραγματικών τους ικανοτήτων (Brody & Mills, 1997· Τσιάμης, 2006).

Συνήθως, για τους παιδαγωγούς οι δυσκολίες του παιδιού είναι αυτές, που προηγούνται και πρωτίστως επισημαίνονται, ενώ η χαρισματική πλευρά της προσωπικότητάς του συχνά μένει στο σκοτάδι. Όλες εκείνες οι θετικές δυνάμεις, που το χαρισματικό παιδί κινητοποιεί για να μπορέσει να υπερβεί τις εκάστοτε μαθησιακές δυσκολίες και να αναδείξει τις υψηλές του ικανότητες σπάνια γίνονται αντιληπτές (Yewchuk, Lupart, 2002).

- *Ασυμφωνία-αστοχία μεταξύ αναγνώρισης και εκπαιδευτικών υπηρεσιών.*

Η διαδικασία του εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών εφαρμόζεται, τόσο για το διαχωρισμό των παιδιών αυτών από τον ευρύτερο πληθυσμό της

² Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammil, Leigh & Mc Nutt, 1981, p. 336).

ηλικίας τους, όσο και για την εισαγωγή τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

«Οι λειτουργικοί ορισμοί της χαρισματικότητας καθοδηγούν την αναγνώριση των προικισμένων παιδιών και το σχεδιασμό των προγραμματισμών. Ο λειτουργικός ορισμός κατευθύνει την επιλογή και τη χρήση των διαδικασιών αναγνώρισης, καθώς και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη διδακτική ύλη. Η αναγνώριση σχετίζεται με την ύλη και τη διδασκαλία, όσον αφορά την διάγνωση των αναγκών του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, την επισήμανση των απαραίτητων μαθησιακών στόχων και τη συμβολή στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος» (Passow, 1991, σελ.4104).

Η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών είναι το πρώτο βήμα για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης σε αυτά. Ο προσδιορισμός των χαρισματικών μαθητών/τριών δεν θα πρέπει να απαντά μόνο στην ερώτηση «ποια παιδιά είναι χαρισματικά;», αλλά ακόμη να εξετάζει «πώς μπορούμε να τα εντοπίσουμε;» και «τι πρέπει να κάνουμε γι' αυτά όταν τα εντοπίσουμε;». Για να απαντηθούν οι τρεις αυτές ερωτήσεις κάθε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διαθέτει μια αποτελεσματική διαδικασία εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών (Gubbins, 1995).

Προκειμένου, να καταστούν χρήσιμα τα δεδομένα, που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αναγνώρισης πρέπει να ταιριάζουν με τα είδη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που προσφέρονται και να καθοδηγούν τις όποιες εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται για τα αναγνωριζόμενα χαρισματικά παιδιά. Αν κατά τη διαδικασία της αναγνώρισης, παραδείγματος χάριν, η εστίαση γίνεται σε μαθηματικές ικανότητες, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις, πρέπει να προσφερθεί στους/στις μαθητές/τριες ένα ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα μαθηματικά.

Επίσης, όταν τα εργαλεία αναγνώρισης δεν συμβαδίζουν με τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες προκύπτουν σημαντικά προβλήματα και δυσλειτουργίες. Για παράδειγμα, όταν η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στηρίζεται αποκλειστικά σε οπτικο-χωρικές μετρήσεις και στη συνέχεια προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα, που ενισχύουν λεκτικές δεξιότητες οι συνέπειες της διδακτικής πράξης είναι περισσότερο αρνητικές, παρά θετικές για τα συγκεκριμένα παιδιά. Η διαδικασία του εντοπισμού πρέπει να εκτιμά μια ποικιλία ικανοτήτων και συνεπακόλουθα να είναι διαθέσιμη και μια ποικιλία εκπαιδευτικών παροχών, έτσι ώστε τα εργαλεία αναγνώρισης να εναρμονίζονται με τα παρεχόμενα προγράμματα.

Ο ακριβής σκοπός της επισήμανσης και η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής προσφοράς στα χαρισματικά παιδιά δεν θα πρέπει να ειπωθούν ως διαφορετικές ενότητες, αλλά ως μέρη του ίδιου «όλου» (Feldhusen & Jarwan, 2002).

Η έγκαιρη και αποτελεσματική επισήμανση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί ανάγκη, εξίσου σημαντική και άμεσα συνυφασμένη με αυτή της λήψης των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων γι' αυτά. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος, που μετά την αναγνώριση θα παρασχεθεί (Vernon, Adamson & Vernon, 1977· Feldhusen & Jarwan, 2002· Renzulli, 2008).

- *Από το επίτευγμα στο δυναμικό.*

Οι κατηγορίες, που αναφέρονται στη χαρισματικότητα είναι δυσδιάκριτες και συχνά η μία επικαλύπτει την άλλη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές

δυσκολίες στη διαδικασία της αναγνώρισης. Ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών δεν αποτελεί απλά μια μορφή κατηγοριοποίησης των ήδη εκδηλωμένων ικανοτήτων ενός παιδιού, μα κυρίως την αξιοποίηση στο μέγιστο δυνατό βαθμό του δυναμικού του παιδιού.

Σίγουρα, η υψηλή σχολική επίδοση και η εκπλήρωση των προσδοκιών του σχολείου αποτελούν δείκτες χαρισματικότητας. Όμως, αυτό μόνο δεν φτάνει. Θα πρέπει να συνυπάρχουν στοιχεία πρωτότυπης σκέψης, τάση ανάληψης ρίσκων και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Η ενήλικη χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να προβλεφτεί με βάση δραστηριότητες και ενασχολήσεις, πέρα από την επίδοση στην υποχρεωτική διδακτική ύλη (Goleman, in Richert, 2003).

Για την προσπέλαση κάθε αρνητικής, ελιτίστικής και παρωχημένης διαδικασίας εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, το κλειδί είναι η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το επίτευγμα στο δυναμικό, στην εν δυνάμει «χαρισματική συμπεριφορά» και η παρατήρηση των παιδιών να γίνεται με όρους του μέλλοντος και όχι αποκλειστικά βάσει των τωρινών τους επιδόσεων (Freeman, 1991· Davis & Rimm, 1998· Renzulli, 1998).

Οι Feldhusen & Jarwan (2002) πρότειναν σε κάθε διαδικασία εντοπισμού να διασταυρώνονται, τόσο η εκτίμηση, όσο και η πρόβλεψη του δυναμικού του παιδιού.

Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να μην επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, αποκλειστικά και μόνο, σε μετρήσεις της ικανότητας των παιδιών μέσω τυποποιημένων τεστ, αλλά στη βαθύτερη μελέτη της ανθρώπινης μάθησης και ιδιαίτερα της μάθησης κάτω από συνθήκες οργανωμένης διδασκαλίας και σχεδιασμένων εκπαιδευτικών επιρροών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, Π. (1994). *Το προικισμένο παιδί. Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο*. Αθήνα: Ποντίκι.
- Σούλης, Γ.Σ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΟ-Γιώργος Δάρδανος.

Ξενόγλωσση-Μεταφράσεις

- Balchin, T. (2007). Teacher Nominations of the Gifted, *Gifted and Talented, The Journal of the National Association for Gifted Children*, 11, pp. 5-17.
- Braggett, E. & Moltzen R.I., (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 766-779. Oxford: Pergamon.
- Borland, J.H. & Wright, L. (2002). Identifying and educating poor and under-represented gifted student. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R.

- Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 587-594. Oxford: Pergamon.
- Croft, J.L. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted Education*, pp. 558-571. Boston: Allyn and Bacon.
 - Davis, G.A. (2003). Identifying Creative Students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted Education*, pp. 311-324. Boston: Allyn and Bacon.
 - Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 271-282. Oxford: Pergamon.
 - Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., Gearheart, C.J. (1988) *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus: Merrill.
 - Gross, M.U.M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training, *Gifted and Talented International*, 9(1), pp. 15-21.
 - Passow, A.H. (1991). Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, (τ. 7), σελ. 4101-4109. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Renzulli, S.J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition, *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-183.
 - Runco, M.A. (1983). Divergent thinking, creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37, pp. 16-22.