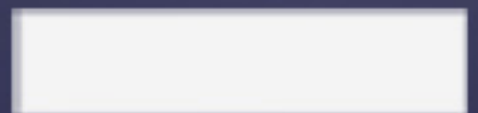
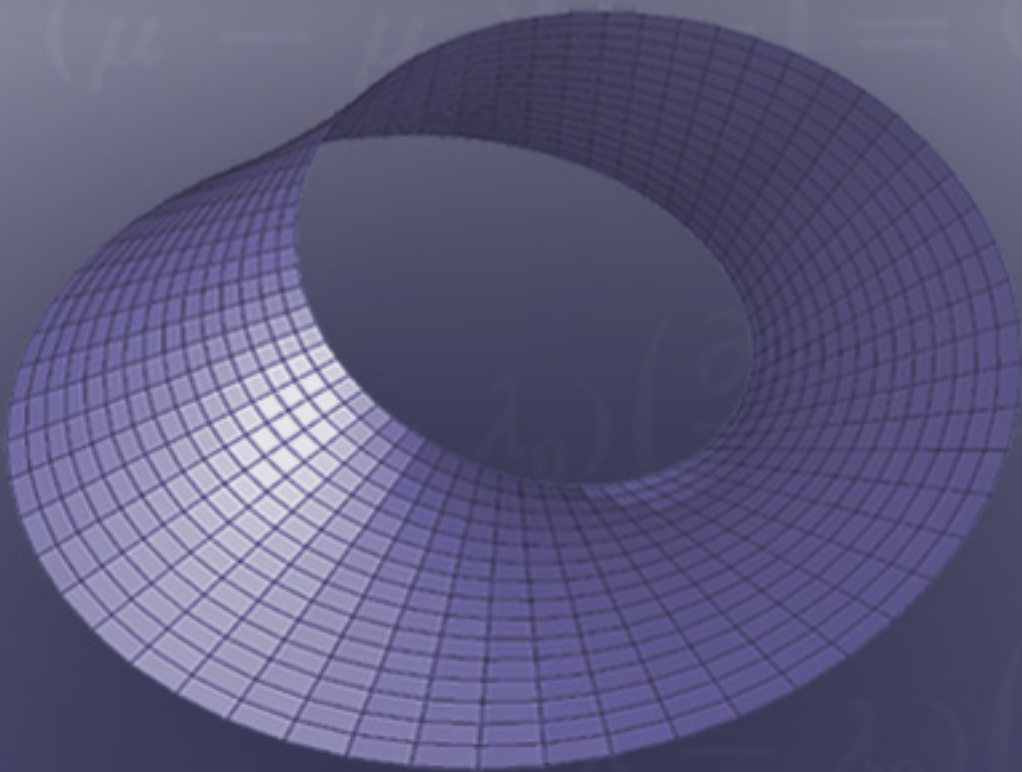


Ανοικτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση:
Μία λύση για την επιμόρφωση εκπαιδευτών
χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.



Ανοικτή, Ευέλικτη και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Λύση για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτών Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών

Μιχάλης ΜΕΪΜΑΡΗΣ
Καθηγητής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα, Ελλάδα
mmeimaris@media.uoa.gr

Γιοβάννα ΛΟΞΑ
MSc Κοινωνικής Ψυχιατρικής
Ειδική Εκπαιδευτικός
Αθήνα, Ελλάδα
gloxa@ath.forthnet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Χαρισματικοί και Ταλαντούχοι μαθητές: επισκόπηση, προβληματική, δυνατότητες παρέμβασης, ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προτάσεις για μια Ανοικτή, Ευέλικτη και Εξ Αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

Gifted and Talented students: an overview, thoughts, intervention potential, the need to educate educators, suggestions for an Open, Flexible and Distant education of the educators.

Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι» μαθητές (gifted and talented) έχει γίνει ευρέως αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, χωρίς ίσως να είναι απόλυτα ικανοποιητικός.

Από τους εκατό και περισσότερους ορισμούς που αναφέρει η Freeman (1998) ότι υπάρχουν, ας συγκρατήσουμε αυτόν του John Gowan που λέει ότι χαρισματικός σημαίνει να έχεις τη δυνατότητα να είσαι δημιουργικός με το λόγο, ενώ ταλαντούχος να έχεις τη δυνατότητα να είσαι μη λεκτικά δημιουργικός. Με άλλα λόγια, ο όρος «χαρισματικός» αναφέρεται σε αυτούς που επιδεικνύουν ή δυνητικά έχουν υψηλές ικανότητες στον ακαδημαϊκό τομέα, ενώ ο όρος «ταλαντούχος» αναφέρεται σε αυτούς που επιδεικνύουν ή δυνητικά έχουν υψηλές ικανότητες στις εκφραστικές τέχνες ή τα σπορ.

Το ποσοστό των χαρισματικών και προικισμένων παιδιών στο γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα άτομο ως ευφυές ή υπερευφυές.

Σε αδρές γραμμές μπορούμε να διαχωρίσουμε τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες σε δύο κατηγορίες (Callow 1994). Η πρώτη είναι αυτή του 10% του μαθητικού πληθυσμού, στην οποία ανήκουν μαθητές με περίπου 120 και πάνω βαθμολογία στο Wechsler Intelligence Scale (WISC). Μέσα σε αυτό το ποσοστό εμπεριέχεται η δεύτερη κατηγορία, ένα 2% των παιδιών, που έχουν αρκετά υψηλότερη από το 120 βαθμολογία. Υπάρχουν μαθητές/τριες που καλύπτουν ένα πολύ μικρό ποσοστό, ίσως ένας μαθητής/τρια στους δέκα χιλιάδες, οι οποίοι παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλό δείκτη νοημοσύνης, άνω του 150 (Clark C., Callow R., 2002).

Μιλώντας για την ελληνική πραγματικότητα, με σύνολο μαθητικού πληθυσμού 1.379.500 (ΕΣΥΕ 1999) τα παραπάνω ποσοστά μεταφράζονται αριθμητικά σε 137.000 μαθητές/τριες οι οποίοι αναμένεται να έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 120 και 2.700 μαθητές/τριες με αρκετά υψηλότερη από το 120 βαθμολογία. Σε εξαιρετικά υψηλής ευφυΐας βαθμίδα αντιστοιχούν 137 περίπου μαθητές/τριες.

Όλοι οι μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες, χρειάζονται ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που δεν παρέχεται στην κοινή τάξη. «Είναι λάθος να θεωρούμε ότι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν μόνοι τους. Πολλοί από αυτούς τα καταφέρνουν, υπάρχουν όμως πολλοί που παραμένουν στη σκιά, χωρίς αναγνώριση των δυνατοτήτων τους. Τους χρωστάμε τη σωστή αναλογία πρόκλησης και υποστήριξης.» (Εφημ. The Times, 14-10-2001).

Βασικές αρχές της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών, αλλά και μιας σύγχρονα θεμελιωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι: α) ο εξατομικευμένος, εκτός από το συλλογικό, χαρακτήρας της σχολικής εμπειρίας και β) η παροχή υποστηρικτικών πλαισίων προκειμένου να εξωτερικεύονται και να απαντώνται οι κλίσεις των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα ισορροπημένο και δημιουργικό ενήλικα, εγωσυμβατό με το εσωτερικό του δυναμικό. Απαραίτητες γι' αυτό είναι οι ευέλικτες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αντί για τα άκαμπτα εκπαιδευτικά σχήματα, προκειμένου η σχολική ετοιμότητα του μαθητή, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, οι πολλαπλές νοημοσύνες και η γενικότερη ατομική διαφοροποίησή του να βρει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο.

Προϋποθέσεις για τη δημιουργία τέτοιων ευκαιριών θεωρούνται: α) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) οι έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα, γ) η ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου με κατάληξη ένα ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα και δ) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται.

Τα μοντέλα διαφοροποιημένης εφαρμογής εντός ή εκτός τάξης ποικίλουν. Τα κυριότερα είναι : α) ειδικά σχολεία – ξεχωριστές μονάδες, συνήθως ειδικευμένα σε θεματικές περιοχές όπως μουσική, αθλητισμός, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά κ.λπ. Εδώ ανήκουν και τα θερινά τμήματα ή τμήματα που λειτουργούν τα σαββατοκύριακα και τις αργίες και που επικεντρώνονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο, β) σχολείο μέσα στο σχολείο, όπου ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα μόνο μέρος της ημέρας ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα, γ) προγράμματα εμπλουτισμού, που πραγματοποιούνται από μια ώρα την εβδομάδα έως 2 και 3 ώρες ημερησίως. Αυτά περιλαμβάνουν τη χρήση βιβλιοθήκης και εργαστηριακού χώρου (resource room),

«τράβηγμα» του μαθητή για κάποιες ώρες από την τάξη προκειμένου να εφαρμοσθεί ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα (pull out programs), ύπαρξη ατομικού μέντορα για κάθε χαρισματικό και ταλαντούχο μαθητή, ο οποίος μπορεί να είναι ένας ενήλικας ειδικός στο αντικείμενο που ενδιαφέρει, κάποιος επαγγελματίας του αντικειμένου ή ένας μεγαλύτερος στην ηλικία φοιτητής (mentorship programs) και την ανεξάρτητη μελέτη, με την καθοδήγηση κάποιου δασκάλου ή μέντορα, δ) δυνατότητα επιτάχυνσης, δηλαδή δυνατότητα στα παιδιά να φοιτήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο από αυτό που φοιτούν, ε) εξωτερική συνεργασία με επαγγελματίες στον πραγματικό εργασιακό χώρο.

Θεωρώντας ότι ο αιώνας που πέρασε χαρακτηρίστηκε από έντονο επιστημονικό προβληματισμό στο θέμα της έννοιας και της μέτρησης της νοημοσύνης γενικά, αναφέρουμε μερικά σπουδαία γεγονότα (Λόζα, 2003), διαφορετικά μεταξύ τους, που όμως σχετίζονται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Το 1921, και για μια περίοδο 40 περίπου χρόνων, ο L. Terman αρχίζει μακροχρόνια έρευνα προκειμένου να επισημάνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα παιδιών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

Το 1942 η L.S. Hollingworth (Hollingworth 1942), επικέντρωσε το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη μελέτη προικισμένων ατόμων με δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 180.

Το 1938 ο Thurstone (Thurstone 1938) και το 1959 ο Guilford (Guilford 1967), προτείνουν τη θεωρία των βασικών ή πρωτογενών πνευματικών ικανοτήτων τις οποίες ο πρώτος αριθμεί σε επτά βασικές και ο δεύτερος σε 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες. Μετά από αυτό εισήχθη στην ψυχολογία της νοημοσύνης η έννοια της πολυπλοκότητας των πνευματικών ικανοτήτων, με κύριους παράγοντες τη γενική ικανότητα που αντιπροσωπεύει γενικά την έννοια του χαρισματικού, καθώς και την ειδική ικανότητα που αντιπροσωπεύει τα επιμέρους ταλέντα.

Το 1954 ιδρύονται στην Αυστραλία, καθώς και στο Ohio των Η.Π.Α., οι πρώτες επιστημονικές εταιρίες για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Το 1966 ιδρύεται αντίστοιχη στην Αγγλία, με πρωτοβουλία γονέων και δασκάλων. Κύριος στόχος τους ήταν η ανάπτυξη προγραμμάτων προώθησης ικανοτήτων χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

Το 1969 διατυπώνεται στην Αμερική ο πρώτος ομοσπονδιακός ορισμός για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

Το 1972 η έκθεση Marland στις Η.Π.Α (Marland 1972), αναφέρει ότι: α) τα ομαδικά τεστ προσδιορισμού του δείκτη νοημοσύνης καθώς και η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν μόνο το 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων, β) ένα 3,4% από τους μαθητές/τριες που εγκαταλείπουν το σχολείο έχουν δείκτη νοημοσύνης υψηλότερο του 120 και γ) τα μεγαλύτερα προβλήματα για τα χαρισματικά παιδιά δημιουργούνται από το νηπιαγωγείο μέχρι την τετάρτη τάξη, έτσι, περίπου τα μισά από τα χαρισματικά παιδιά έχουν νοητικά εγκαταλείψει το σχολείο στην ηλικία των 10 ετών.

Το 1975 γίνεται στο Λονδίνο το πρώτο παγκόσμιο συνέδριο για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

Το 1977 ο Renzulli παρουσιάζει τη χαρισματικότητα με τις τρεις έννοιες, της δέσμευσης στην εκτέλεση του καθήκοντος, της άνω του μέσου όρου γενικής ικανότητας και της δημιουργικότητας (Renzulli 1977).

Το 1983 ο Gardner (Gardner 1984), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά ένα σύνολο από σχετικά αυτόνομες ικανότητες, ταλέντα και νοητικές δεξιότητες.

Το 1986 ο Sternberg (Sternberg, Davidson 1986), παρουσιάζει τη νοημοσύνη ως τρεις ξεχωριστές αλλά συνεργαζόμενες νοητικές δραστηριότητες (γνωστικές δεξιότητες) που επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάζει, να ενεργεί και να δέχεται επανατροφο-δότηση και να παράγει ευφυή συμπεριφορά ή ευφυή πράξη. Στις τρεις ξεχωριστές νοητικές δραστηριότητες η νοημοσύνη προσεγγίζεται σε σχέση με τους κοινωνικούς – πολιτισμικούς παράγοντες, την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και τα διανοητικά συστατικά. Και των δύο οι θεωρίες, του Gardner και του Sternberg, έγιναν αφορμή για δημοσίευση πληθώρας άρθρων και ερευνών, δημιουργίας διδακτικού υλικού, λειτουργίας σχολείων βασιζόμενων στις παραπάνω θεωρίες, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κ.λπ.

Το 1991 ο Tannenbaum (Tannenbaum 1991) αναφέρει πέντε παράγοντες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν στην εκδήλωση οποιουδήποτε ταλέντου. Αυτοί είναι: α) η εξαιρετική γενική πνευματική ικανότητα, β) οι επί μέρους ιδιαίτερες ικανότητες ή συμπεριφορές, γ) μη νοητικοί παράγοντες, οι οποίοι διασφαλίζουν την επιτυχία, όπως η ενέργεια, η προσπάθεια, τα κίνητρα, η επιθυμία του να διακινδυνεύει κανείς, η δέσμευση στην εκτέλεση του καθήκοντος, η υγεία, η εμπύθιση σε ένα αντικείμενο που ενδιαφέρει, η αυτοεκτίμηση και η μετα-μάθηση (metalearning), δ) ένα υποστηρικτικό περιβάλλον από το σχολείο, την οικογένεια, τους συνομηλίκους, την κοινότητα και ε) η ικανότητα να αναγνωρίζεις την ευκαιρία όταν αυτή παρουσιάζεται.

Το 1995 η C.A. Tomlinson (Tomlinson 1995), δημοσιεύει το βιβλίο «πώς να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία στη συνηθισμένη ανομοιογενή τάξη». Τον ίδιο χρόνο ο Goleman (Goleman 1995) αναφέρει ότι το νοητικό πηλίκο επηρεάζει κατά 20% -μόνο- τους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχία. Ένα σύνολο άλλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους και η συναισθηματική νοημοσύνη, παίζουν το μεγαλύτερο ρόλο.

Διάφορα και πολλές φορές διαφορετικά ή με συνώνυμους όρους είναι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων που απορρέουν από τους διάφορους ορισμούς που υπάρχουν. Τα παραθέτουμε στη συνέχεια επιγραμματικά: Αναφερόμενη σχεδόν από όλους τους ορισμούς είναι η εξαιρετική νοητική ικανότητα. Από πολλούς αναφέρεται η ειδική ακαδημαϊκή ικανότητα, ακολουθούν η δημιουργικότητα, η εξαιρετική επίδοση στις οπτικές και παραστατικές τέχνες, οι ηγετικές ικανότητες και η ψυχοκινητική ικανότητα.

Ενδιαφέρον είναι να αναφερθεί το παράδειγμα των Η.Π.Α., όπου, από το 1990, είκοσι μία πολιτείες έχουν μεταβάλλει τον ορισμό που αποδίδουν στους χαρισματικούς και ταλαντούχους. Με την έμφαση που δίδεται στον εντοπισμό ταλαντούχων σε ομάδες που δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς με τους μέχρι τώρα ορισμούς, όπως οι μειονότητες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Reis et al 1995), προβλέπεται ότι νέοι ορισμοί θα δημιουργηθούν στο άμεσο μέλλον, ώστε να

εξυπηρετείται ορθότερα η ένταξη των μαθητών που πραγματικά ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Πάντως, ερευνητές υποθέτουν (Stephens, Karnes, 2000) ότι η επιλογή του ορισμού για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους έχει να κάνει με την οικονομική εκπαιδευτική πολιτική της κάθε εν προκειμένω πολιτείας. Είναι αυτή που καθορίζει και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συνεπώς καθορίζει και τις υποκατηγορίες και τα ποσοστά του μαθητικού πληθυσμού που θα δικαιούνται ιδιαίτερης εκπαιδευτικής στήριξης. Επίσης αναφέρεται και αξίζει να επισημανθεί ότι όταν γίνονται περικοπές στα κονδύλια για την ειδική αγωγή, η πρώτη κατηγορία που πλήττεται είναι αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων. Τονίζουμε ότι το μόνο κοινό χαρακτηριστικό όλων σχεδόν των ορισμών των πολιτειών είναι το ότι οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη στήριξης από υπηρεσίες και επιπρόσθετα προγράμματα που δεν τα παρέχει το κοινό σχολείο.

I. ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΑΛΕΝΤΟ: ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΟΛΛΟΥΣ

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτές των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών θα μπορούσε να είναι πώς να δημιουργήσουν το ιδανικό εκπαιδευτικό κλίμα για αυτούς, παρ' όλα τα ουσιαστικά προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δυσκολίες που θα μπορούσαν να αναφερθούν σχετιζόμενες με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι :

α) Δυσκολία στην αναγνώριση και στη διάγνωση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν, όπως στα αρμόδια διαγνωστικά κέντρα, τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), καθώς ούτε οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι εκπαιδευμένοι στην εκπαιδευτική εκτίμηση αυτής της κατηγορίας μαθητών/τριών, ούτε υπάρχουν ακόμη κριτήρια και ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο για την αντικειμενική εκτίμηση από τη διεπιστημονική ομάδα (ποιες δοκιμασίες, ποια βαθμολογία, ποιοι άλλοι παράγοντες θα ληφθούν υπόψη, όπως ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια για τους γονείς, ατομικοί φάκελοι μαθητών κ.ά.).

Συγκεκριμένα αμφισβητείται η ακρίβεια των παρατηρήσεων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί δεν είναι ειδικά καταρτισμένοι. Συνήθως αναγνωρίζουν τους μαθητές/τριες που έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου και είναι συνεπείς στις εργασίες τους. Είναι δύσκολο για αυτούς να διακρίνουν τους δημιουργικούς μαθητές, που ίσως είναι π.χ. ακατάστατοι, χωρίς δηλαδή τις γνώριμες φιλοδοξίες των «καλών μαθητών/τριών» (Walker 2002). Παράγοντες που δημιουργούν προκαταλήψεις είναι το φύλο, το ενδιαφέρον του μαθητή/τριας για τις σχολικές εργασίες, η εμφάνιση των γραπτών και η εθνική και κοινωνικοοικονομική του προέλευση (Frasier et al 1995). Αντίθετα, δίδουν αξιόπιστες παρατηρήσεις και συμβάλλουν στην αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών όταν έχουν ειδικές γνώσεις και εμπειρία. Η αναφορά του προγράμματος Excellence in Cities που εφαρμόζεται στην Αγγλία τονίζει τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ως το σπουδαιότερο στοιχείο στη διαδικασία του εντοπισμού ταλαντούχων και χαρισματικών (Clark, Callow 2002). Επίσης, το 1994,

στη Βασιλική Αναφορά, στην Αγγλία, αναφέρθηκε ότι τα σχολεία που είχαν κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, παρείχαν καλύτερο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά (idem 2002). Εξάλλου γνωρίζουμε ότι η γνώση του πώς λειτουργούν τα άτομα που ανήκουν στα άκρα της καμπύλης του Gauss που περιγράφει την κατανομή του γενικού πληθυσμού ως προς και τη νοημοσύνη, διευρύνει και διευκολύνει την κατανόηση της μεγάλης πλειοψηφίας.

β) Δυσκολία στην εφαρμογή αρχών εξατομίκευσης της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στην κοινή τάξη, τακτική στην οποία συγκλίνει η διεθνής επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα. Για να λειτουργήσει επιτυχώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτείται κατάλληλη υποδομή από το αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών, καθώς και διδακτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή (βιβλιοθήκη, εργαστήρια, υποδομή χρήσης νέων τεχνολογιών). Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εντάσσει στο σχεδιασμό του μια αλλαγή της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος προτάσσοντας τη διαθεματικότητα και τη δημιουργική μάθηση μέσα από την καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δημιουργούν ένα θετικό πλαίσιο στήριξης που ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ατομική έκφραση. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί περισσότερο τόσο για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, όσο και για τις συγκεκριμένες κλίσεις τους, μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

II. ΟΤΑΝ ΔΙΔΑΣΚΕΙΣ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ...

Με βάση την εμπειρία, την τεχνογνωσία και το όλο πλέγμα συνεργασιών του Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα Μ.Μ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μεϊμάρης, 2002) επιχειρούμε τη δημιουργία ενός δικτυακού τόπου που φιλοδοξεί να αποτελέσει σταδιακά τον ελληνικό 'χώρο αναφοράς' όλων των εμπλεκομένων στο θέμα των χαρισματικών και ταλαντούχων, δηλαδή αυτών των ιδίων, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών, των ειδικών εκπαιδευτικών, των σχετικών ελληνικών και διεθνών φορέων και των επιμέρους δραστηριοτήτων σε διεθνές επίπεδο, όπως on-line και off-line εκδόσεις, πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ηλεκτρονικά fora, κλασικές και εικονικές (virtual) εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, θερινά σχολεία κλπ.

Ειδικότερα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί και για το συγκεκριμένο θέμα τον βασικότερο μοχλό για κατανόηση, εμπλοκή, δημιουργία και ανάπτυξη (Meimaris 1996), το εγχείρημά μας έχει αρχικό στόχο να δώσει τη δυνατότητα στον ενδιαφερόμενο έλληνα εκπαιδευτικό να ενημερωθεί και να μάθει, να ανταλλάξει εμπειρία, να ρωτήσει και να προτείνει, δηλαδή στοχεύει:

— στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αυξηθούν οι ευκαιρίες για μάθηση των χαρισματικών

και ταλαντούχων μαθητών, αλλά και όπως προαναφέρθηκε, κατά συνέπεια, όλων των μαθητών.

— στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από την κατανόηση του εαυτού του, των ενδιαφερόντων του, των αναγκών του, των τρόπων που μαθαίνει, των τρόπων που διδάσκει και των τρόπων που επικοινωνεί.

Υπενθυμίζουμε ότι η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη δεν σχετίζεται μόνο με την καλλιέργεια της γνώσης και της πρακτικής. Περιλαμβάνει συναισθήματα, στάσεις, θέσεις, εμπειρίες, αυτών που συμμετέχουν. Θεωρούμε ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να θεωρείται ως από όλα αυτά απαρτιζόμενος, παρά μεμονωμένα από κάτι από αυτά. Στη διαδικασία της επιμόρφωσής τους, για να είναι επιτυχημένη, πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι παραπάνω παράμετροι. Οπωσδήποτε, η δια βίου επιμόρφωση πρέπει να είναι ένα ικανοποιημένο αίτημα προκειμένου να έχουμε υψηλό επίπεδο στους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης απαιτείται να είναι διαρκής.

Η Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χωροχρονική ανεξαρτησία που τη διέπει, πιστεύουμε ότι προσφέρεται ιδιαίτερα για την επιμόρφωση αυτή των εκπαιδευτικών. Προτιθέμεθα να θέσουμε σε λειτουργία Ανοικτές Ευέλικτες και Εξ' Αποστάσεως επιμορφωτικές δραστηριότητες για ένα σύνολο εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για το θέμα.

Το πειραματικό αυτό σχήμα, πέραν της ομάδας των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών, θα περιλαμβάνει: α) ειδικούς επιστήμονες στο ρόλο του μέντορα, β) ειδικούς του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου από ευρύτερους επιστημονικούς και επαγγελματικούς χώρους, γ) ειδικούς της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Το όλο εγχείρημα θεωρεί τη διαλογική σχέση, τόσο μεταξύ των παραπάνω ομάδων όσο και μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, ως τη βασική διαδικασία μάθησης, μια και κάθε ένας από τους εμπλεκόμενους διαθέτει ήδη πολύτιμη, ίσως όχι μορφοποιημένη, εμπειρία στο θέμα.

Θα ήταν επιτυχία αν ο εκπαιδευτικός με αφορμή έναν προβληματισμό από κάποιον χαρισματικό μαθητή του, συμμετέχοντας σε μια τέτοια δραστηριότητα, ξεφύγει από το μικρόκοσμο της τάξης και επεκταθεί στο μακρόκοσμο της διαδικασίας της γνώσης για να βρει κάποια απάντηση.

Τελικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν όπως ακριβώς θα επιμορφωθούν.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Callow, R. (1994), *Classroom provision for the able and exceptionally able child*, Support for learning 9(4), 151-4
- Clark, C., Callow, R. (2002), *Educating the gifted and Talented*, London: Fulton Publishers
- Frasier, M. et al (1995), *An Exploratory Study of the Effectiveness of the Staff Development Model and the Research-Based Assessment Plan in Improving the Identification of Gifted Economically Disadvantaged Students*, RM 95224, University of Connecticut
- Freeman, J. (1998), *Educating the Very Able: Current International Research*. London: H M S O
- Gardner, H. (1984), *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences* New York: Basic Books
- Guilford, J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York: Mc Graw-Hill
- Hollingworth, L.S. (1942), *Children Above 180 IQ*, NY: Brance & World
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, NY Bantam Books
- Marland, S. P. Jr. (1972), *Education of the Gifted and Talented* Washington, DC: US. Government Printing Office
- Meimaris, M. (1996), Attitudes des professeurs Grecs face aux Nouvelles Technologies: Textes des réponses libres a un Questionnaire. *Les Cahiers de l'Analyse des Données Vol. XXI 1996*, no 2, σελ. 221 - 242.
- Reis, S. et al (1995), *Talents in two places*, Research Monograph 95114, University of Connecticut
- Renzulli, J. (1977), *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*: New York Creative Learning Press
- Stephens K. R., Karnes, F. A. (2000), "State Definitions for the Gifted and Talented revisited" *Exceptional Children*, v66 no2, p.219-238
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1986), *Conceptions of giftedness*, Cambridge
- Tannenbaum, A. J. (1991), *The Social Psychology of Giftedness* in N. Colangelo Handbook of Gifted Education, Boston, Allyn and Bacon.
- Thurstone, L. L. (1938), *Primary Mental Abilities*, Psychometric Monograph, 47
- Tomlinson, C. (1995), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA: ASCO
- Walker, S. (2002), *The Survival Guide for Parents of Gifted Kids*. USA: Free Spirit
- Λόξα, Γ. (2003), «Υποστηρικτικά Εκπαιδευτικά και Άλλα Πλαίσια για μαθητές με εξαιρετικές δυνατότητες», ανακοίνωση σε ημερίδα της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΑΠΛΟΥΝ (Φεβρουάριος 2003) με θέμα «Ευφυείς και Ταλαντούχοι Μαθητές: μια παιδαγωγική προσέγγιση»
- Μειμάρης, Μ. (2002), 'Εμπειρία και προβληματισμοί σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση', 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002