Χαρισματικά παιδιά και δομές εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ελευθέριος Δημητρός, Θεόδωρος Γούπος,
Αναστασία Μπεκιάρη, Μαρία Μπεκιάρη

Εισαγωγή

Χαρισματικά θεωρούνται τα παιδιά που διαθέτουν επίπεδα νοημοσύνης υψηλότερα από το κανονικό ή διακρίνονται για τις ιδιαίτερες ικανότητές τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της εκπαίδευσης όπως η ιστορία, οι επιστήμες και τα μαθηματικά (Koshy, Smith, & Casey, 2018· Robinson & Clinkenbeard, 1998). Ο ορισμός αυτός διαφέρει από εκείνον των ταλαντούχων παιδιών, τα οποία υπερέχουν σε πρακτικές δεξιότητες όπως ο αθλητισμός, η μουσική, ο χορός και οι τέχνες (Koshy et al., 2018). Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά διαφέρουν σε πολλές πτυχές (γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές) συγκριτικά με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Liu & Shi, 2007). Οι διαφορές αυτές εκδηλώνονται από πολύ νωρίς. Τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από πολλές πλευρές όπως τις ευρείες περιοχές των ενδιαφερόντων τους, τις αμφισβητητικές τους στάσεις και τις επίμονες ερωτήσεις που μπορούν να παρατηρηθούν από μικρή ηλικία (Clark, 2008· Davis & Rimm, 2003) καθώς και από τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά όπως η περιέργεια και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους που αποκαλύπτονται από τη νηπιακή ηλικία (Bildiren, 2018).

Μολονότι υπάρχουν κάποιοι ορισμοί για τη χαρισματικότητα, η κατανόηση και ο καθολικός προσδιορισμός της έννοιας φαίνεται μάλλον ανέφικτος. Για κάποιους, η χαρισματικότητα είναι μια «χίμαιρα» (Borland, 2005) ή μια αυθαίρετη έννοια με σχετικά περιορισμένη πρακτική χρήση στην κοινωνία και το σχολείο (Hertzog, 2009). Προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως χαρισματικό θα πρέπει να πληρούνται πέντε κριτήρια: α) το κριτήριο της αριστείας, β) το κριτήριο της σπανιότητας, γ) η παραγωγικότητα, δ) το κριτήριο της απόδειξης και ε) το κριτήριο της αξίας (Sternberg, 1993· Zhang & Sternberg, 1998).

Τα χαρισματικά παιδιά κατά την προσχολική περίοδο είναι δυνατό να επιδείξουν ανώτερες μεταγνωστικές ικανότητες. Αυτές οι μεταγνωστικές ικανότητες εμφανίζονται κυρίως όταν το παιδί ασχολείται με μια συγκεκριμένη εργασία. Η μνήμη των χαρισματικών παιδιών τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν πιο γρήγορα, να λύνουν σύνθετα προβλήματα και να θυμούνται ακόμη και τις

παραμικρές λεπτομέρειες (Porter, 2020· Renzulli et al., 2010). Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν δείκτες ανάπτυξης που εξελίσσονται πιο γρήγορα σε αυτά τα παιδιά καθώς αυτά τα χαρακτηριστικά είναι περισσότερο εμφανή συγκριτικά με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ως προς τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, οι δάσκαλοι του σχολείου τονίζουν τη δημοτικότητα, την ειλικρίνεια και τη βοήθεια προς τους άλλους (Fry, 1984).

Στις μέρες μας η οργάνωση της εργασίας με χαρισματικούς μαθητές αποκαλύπτει μια σειρά από προβλήματα που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ακόμα πολλά ζητήματα να επιλυθούν σχετικά με αυτούς τους μαθητές και τις ειδικές προϋποθέσεις ανάπτυξης, κατάρτισης και εκπαίδευσης. Επίσης, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί το περιεχόμενο, οι μορφές και οι μέθοδοι εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά αποτελέσματα. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών εμφανίστηκε στα τέλη του 20ου αιώνα και επηρέασε πολλές χώρες όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιαπωνία και άλλες. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη δυναμική ανάπτυξης της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία, με τη σειρά της, άλλαξε την άποψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Gali, Fakhrutdinova, & Grigorieva, 2017).

Πολλές χώρες παγκοσμίως έχουν θεσπίσει νόμους και έχουν σχεδιάσει πολιτικές, στρατηγικές και προγράμματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Αρκετές από τις χώρες αυτές έχουν δημιουργήσει οργανισμούς, ιδρύματα και δομές για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και έχουν αναπτύξει επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με πρακτικές και μορφές διδασκαλίας χαρισματικών παιδιών (Heuser, Wang, & Shahid, 2017· Κανατσούλη & Πατσιάδου, 2019). Στην Ευρώπη, το 1994, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε οδηγίες που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα προέτρεπε μα λάβουν μέτρα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών όπως ψήφιση και εφαρμογή νομοθεσίας, ερευνητικά προγράμματα που να διερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά τους καθώς και άλλες πολιτικές. Σε κάποιες χώρες της νότιας Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρά το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν αναγνωριστεί από τη νομοθεσία, ωστόσο η εκπαίδευση τους έχει παραμεληθεί καθώς δεν υπάρχουν ανάλογες δομές εκπαίδευσης (Καλιανίδου & Χαντζούλη, 2019). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίες σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, τις δομές εκπαίδευσης και τη νομοθεσία στην Ελλάδα.

Χαρισματικά παιδιά

Σχετικά με την έννοια χαρισματικότητα, έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί από αρκετούς οργανισμούς. Σύμφωνα με την Αμερικανική Εθνική Ένωση για Χαρισματικά Παιδιά (National Association for Gifted Children-NAGC), χαρισματικό είναι το άτομο που επιδεικνύει ή έχει τη δυναμική να επιδείξει εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς έκφρασης και αφορά ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως ιστορία, επιστήμες και μαθηματικά (Argyriou, Giotopoulou, & Pappa, 2020· Porter, 2020). Ωστόσο, η έννοια της χαρισματικότητας θα πρέπει να διαφοροποιείται από εκείνη του ταλέντου καθώς αυτό αναφέρεται στα άτομα, τα οποία, ως αποτέλεσμα των εξαιρετικών ικανοτήτων τους, μπορούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις (Porter, 2020).

Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση μεριμνά για την συμπερίληψη όλων των παιδιών με δημοκρατικούς όρους, ενώ δίνει έμφαση στην εξατομίκευση, στην υψηλή κατάρτιση και εκμετάλλευση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, διατηρώντας έτσι την παραγωγικότητα και εξασφαλίζοντας την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού (Χανιώτη, 2020). Αναφέρεται ότι μεταξύ 2004 και 2012, ο αριθμός των παιδιών στα δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες αυξήθηκε από περίπου 47,8 εκατομμύρια σε 49,8 εκατομμύρια. Το 6,7% των παιδιών, που αντιστοιχεί σε 3,2 εκατομμύρια, ταξινομήθηκαν ως χαρισματικοί το 2004 και το 6,4% που αντιστοιχεί σε 3,19 εκατομμύρια, ταξινομήθηκαν ως χαρισματικοί το 2012 (Snyder, de Brey, & Dillow, 2016). Μέχρι το 2017, οι εγγραφές στα δημόσια σχολεία είχαν αυξηθεί σε 50,7 εκατομμύρια μαθητές, με επιπρόσθετα 5,2 εκατομμύρια μαθητές να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Χρησιμοποιώντας το 6,5% ως εκτίμηση και υποθέτοντας ότι το ποσοστό των χαρισματικών μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία είναι τουλάχιστον ισοδύναμο με το ποσοστό των δημόσιων σχολείων, περίπου 3,7 εκατομμύρια μαθητές κατατάσσονται ως χαρισματικοί στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixson, 2019).

Η χαρισματικότητα αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα αρκετές δεκαετίας διεγείροντας θεωρητικά μοντέλα, θεωρίες, ορισμούς και προβληματισμούς (Argyriou et al., 2020). Αναφορικά με τα θεωρητικά μοντέλα, ο Renzulli (1978) πρότεινε το μοντέλο των τριών δακτυλίων, σύμφωνα με το οποίο η χαρισματικότητα αποτελείται από 3 μέρη τα οποία αναφέρονται στη δέσμευση επιτέλεσης έργου, στη δημιουργικότητα και στις υψηλές ικανότητες. Διαχώρισε επίσης τη χαρισματικότητα του σχολείου (όπως μετριέται με τυποποιημένες δοκιμασίες ικανοτήτων) και τη δημιουργική-παραγωγική χαρισματικότητα (όπως μετριέται από τις εξαιρετικές συνεισφορές). Η θεωρία των τριών δακτυλίων έχει μεταφραστεί σε σχολικό

προγραμματισμό που εφαρμόζεται στο μοντέλο της τριάδας εμπλουτισμού (Renzulli, 2016).

Η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) υποστήριξε αρχικά ότι υπήρχαν επτά διαφορετικές νοημοσύνες, η γλωσσική, η λογική-μαθηματική, η μουσική, η σωματική-κιναισθητική, η χωρική, διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική (Gardner, 1983), ενώ αργότερα προστέθηκε η φυσιογνωστική, η πνευματική και η υπαρξιακή νοημοσύνη (Gardner, 1999). Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο, τα άτομα που ήταν εξαιρετικά σε τουλάχιστον 1 από τις 10 νοημοσύνες ήταν χαρισματικά.

Ο Gagne (2003) ορίζει τη χαρισματικότητα ως την ύπαρξη τάσης και προικισμένου ταλέντου που τοποθετεί τον μαθητή στο κορυφαίο 10% συνομηλίκων του, σε τουλάχιστον έναν τομέα, ενώ το ταλέντο ορίζεται ως η εξαιρετική απόδοση ή η ικανότητα σε έναν ή περισσότερους τομείς που τοποθετεί έναν μαθητή στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, ταξινόμησε τον όρο της χαρισματικότητας σε τέσσερα πεδία ως δημιουργικότητα, πνευματικότητα, κοινωνική επίδραση και αισθητηριακή κίνηση. Επίσης, τα ταλέντα προσδιορίζονται σε επτά διαφορετικούς τομείς όπως οι τέχνες, η επιχειρηματικότητα, η ψυχαγωγία, η κοινωνική δραστηριότητα, ο αθλητισμός, η τεχνολογία και η ακαδημαϊκή απόδοση. Σύμφωνα με τον Gagne (2003), οι τρεις καταλύτες της τύχης, του περιβάλλοντος και των εσωτερικών παραγόντων παίζουν σημαντικό ρόλο στη μετατροπή των χαρισμάτων σε ταλέντο και απαιτείται μια αναπτυξιακή διαδικασία για να μεταμορφωθούν τα χαρίσματα σε ταλέντα.

Άλλα λιγότερο διαδεδομένα θεωρητικά μοντέλα προσδιορισμού της χαρισματικότητας περιλαμβάνουν αυτό του Heller (1991), που προσδιορίζει τη χαρισματικότητα ως αποτέλεσμα συνδυασμού της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας στις κοινωνικές συναναστροφές, των μουσικών, ψυχοκινητικών ικανοτήτων και της πρακτικής ευφυίας, το μοντέλο του Stanley (1976), του Bloom (1985), του Tannenbaum (1986), του Ericsson, Krampe, and Tesch-Römer (1993), του Piirto (1998), των Subotnik and Jarvin (2005), του Ziegler (2005), του Dai (2010) και των Ullén, Hambrick, and Mosing (2016).

Τα χαρισματικά παιδιά αρχίζουν να αρθρώνουν και να διαβάζουν, σε αρκετά μικρή ηλικία. Οι σωματικές τους ικανότητες είναι πολύ ανεπτυγμένες και έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο εκμάθησης. Μαθαίνουν γρήγορα, τους αρέσει να δουλεύουν μόνοι και έχουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων. Επιπλέον, αποδίδουν παραγωγικά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και χρειάζονται πλήρη αυτοσυγκέντρωση. Επίσης, μπορούν να δέχονται μεγάλη ποσότητα πληροφοριών και να τις επεξεργάζονται ταχύτατα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ικανότητα παρατηρητικότητας και το γεγονός ότι έχουν καλή μνήμη, ζωηρή

φαντασία και ευαισθησία τόσο σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα όσο και προς τα άλλα άτομα. Έχει παρατηρηθεί ότι έχουν ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά και μπορούν να λύσουν σύνθετους γρίφους και παζλ. Αναφέρεται ότι είναι σε θέση να γενικεύουν πρωτότυπες ιδέες και να παρέχουν λύσεις σε προβλήματα. Είναι πιο δραστήρια και μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για περισσότερο χρόνο σε συγκριτικά με άλλα παιδιά (Manning, 2006).

Νομοθεσία για την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας δεν ήταν διαδεδομένη για πολλά χρόνια. Μέχρι σήμερα, τα χαρισματικά παιδιά δεν ακολουθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν άρνηση να παρακολουθήσουν το σχολείο. Στην Ελλάδα, οι μαθητές μπορούν να καλύψουν την ύλη του σχολείου γρηγορότερα λόγω των υψηλών νοητικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα των ανεπτυγμένων γνωστικών, γνωσιακών, δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου προγράμματος εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008) σύμφωνα με τις ανάγκες και τα κίνητρα των χαρισματικών παιδιών καθώς και η δημιουργία δομών εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης της χαρισματικότητας στην Ελλάδα πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση των πρότυπων σχολείων, στα οποία φοιτούσαν μαθητές μετά από εξετάσεις και σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Στη συνέχεια, τα σχολεία αυτά μετατρέπονται σε πειραματικά όπου οι μαθητές γίνονται δεκτοί κατόπιν κλήρωσης καθώς η επιλογή σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις δημιουργούσε αντιδράσεις και επικρατούσε η άποψη ότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί αποκλεισμοί. Στην πορεία, τη δεκαετία του 1990 δημιουργούνται τα αθλητικά και μουσικά σχολεία, ενώ το 2003, τα καλλιτεχνικά σχολεία με σκοπό μία πιο επικεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά (Δαβάζογλου, 2004).

Σύμφωνα με τον Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78, τ. Α΄), «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, στο άρθρο 1, παράγραφος 3 υπάρχει μία πρώτη έμμεση αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές, ορίζοντας ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και αυτά που δεν έχουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές ιδιαιτερότητες, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα κατά τη περίοδο της σχολικής τους ζωής.

Τον Μάρτιο του 2003, σύμφωνα με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση. Αναφορικά με τη νομοθεσία, ο Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267, τ. Α΄) ορίζει ότι άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα μπορεί να έχουν ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση. Τον Οκτώβριο του 2003, επίσης, με την 107922/Γ7/3.10.2003 υπουργική απόφαση ιδρύονται και τα καλλιτεχνικά γυμνάσια με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των κλίσεων των μαθητών χωρίς να παραβλέπεται η καλλιέργεια της γενικής παιδείας. Ο σχετικά πρόσφατος νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008) αναφέρεται στα χαρισματικά παιδιά και στο άρθρο 3, παράγραφο 3 ορίζει ότι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε τέτοιο βαθμό που να υπερβαίνει τα προσδοκώμενα όρια. Επιπλέον, ορίζεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης σε σχολές ή τμήματα Α.Ε.Ι., που κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των χαρισματικών είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Ο νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008) έρχεται σε αντίθεση με το ΠΔ 201/98 που αναφέρεται στην Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων και καθιστά σαφές, στο άρθρο 7 παράγραφος 1, 5, και 6α, 6β, που αφορά στις εγγραφές των μαθητών στο σχολείο, ότι πρέπει να έχουν οπωσδήποτε τη «νόμιμη ηλικία». Συνεπώς, κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη της ηλικίας του.

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών

Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, γίνεται αντιληπτό ότι χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι πρακτικές εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών μπορούν να επιτευχθούν μέσω των διαδικασιών της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακόμη και σε ειδικά σχολεία ή ειδικά συστήματα υποστήριξης (Coleman & Gallagher, 1995).

Οι προσεγγίσεις της επιτάχυνσης βασίζονται στην ιδέα ότι οι χαρισματικοί μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν πληροφορίες με ταχύτερο ρυθμό από τους συνομηλίκους τους και περιλαμβάνει την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με ταχύτερους από τον κανονικό ρυθμό. Η επιτάχυνση

μπορεί να βασίζεται είτε στις τάξεις είτε στο μάθημα. Η επιτάχυνση που στηρίζεται στις τάξεις είναι η καταλληλότερη για άτομα που επιδεικνύουν υψηλή γενική ικανότητα σε όλους τους θεματικούς τομείς. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την υπερπήδηση τάξεων και την πρόωρη είσοδο σε Κολλέγιο. Η επιτάχυνση με βάση το μάθημα αφορά πιο συγκεκριμένους στον τομείς. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία ενός έτους στα μαθηματικά σε ένα μόνο εξάμηνο ή κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Εναλλακτικά, μπορούν να τοποθετηθούν σε υψηλότερο επίπεδο τάξης για ένα συγκεκριμένο μάθημα ή να ολοκληρώσουν κολεγιακά μαθήματα εντός μιας θεματικής περιοχής στο γυμνάσιο. Επομένως, ο στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν με ρυθμό που είναι σύμφωνος με τη δυναμική και τις δυνατότητες τους. (Lubinski, 2016· Steenbergen-Hu, Makel, & Olszewski-Kubilius, 2016).

Ο προγραμματισμός εμπλουτισμού βοηθάει τους μαθητές να εξερευνούν το παραδοσιακό μάθημα σε βάθος από ότι το τυπικό στο σχολείο ή να μαθαίνουν διάφορα θέματα σε τομείς που συνήθως δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό τους πρόγραμμα. Ο εμπλουτισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγαλύτερο τμήμα του σχολικού πληθυσμού και μερικές φορές σε ολόκληρο το σχολείο και είναι πιο πιθανό να υποστηριχθεί από άτομα που ανησυχούν για την ισότητα. Τόσο η επιτάχυνση όσο και ο εμπλουτισμός εφαρμόζονται τόσο σε σχολεία όσο και σε εξωσχολικά προγράμματα. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις είναι συχνά αλληλένδετες, χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και θεωρούνται οι καταλληλότερες διδακτικές προσεγγίσεις για τα χαρισματικά παιδιά στο δημοτικό σχολείο (Papachristou, 2020).

Από αυτές τις δύο προσεγγίσεις οι πρακτικές διδασκαλίας που προκύπτουν είναι η i) κανονική τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με παιδοψυχολόγο τροποποιεί (διαφοροποιεί) το πρόγραμμα διδασκαλίας, ii) τα ειδικά σχολεία για τους χαρισματικούς μαθητές, που μπορεί να εστιάζουν σε θεματικά πεδία όπως η μουσική ή ο αθλητισμός iii) τα ειδικά τμήματα, στα οποία για κάποιες ώρες οι χαρισματικοί μαθητές παρακολουθούν κάποια πιο προχωρημένα μαθήματα ή ακόμη αναλαμβάνουν εργασίες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα τους ή δραστηριότητες που προάγουν την κρίση τους, iv) η συγκρότηση ομάδων βάσει των ικανοτήτων ή των γνώσεων που οι μαθητές θέλουν να αποκτήσουν, που αποτελεί μια σημαντική πρακτική που δεν πρέπει να στερεί την αλληλεπίδραση του χαρισματικού παιδιού με τους συμμαθητές του, γιατί έτσι κοινωνικοποιείται καλύτερα (Μανωλάκος, 2010). Σε περιπτώσεις που υπάρχει μικρός αριθμός χαρισματικών μαθητών και δεν εφαρμόζονται ο εμπλουτισμός και η επιτάχυνση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη είναι μια πιθανή εναλλακτική λύση (Worrell et al., 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η πιο διαδεδομένη και δημοφιλής μέθοδος διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται στον προσχεδιασμό της όλης διδακτικής διαδικασίας με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, που εμπλέκει τόσο τον μαθητή όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Βασίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο στυλ με το οποίο μαθαίνει καλύτερα (μαθησιακό προφίλ) και στα κίνητρα μάθησης (ενδιαφέροντα). Όλα τα παραπάνω είναι στοιχεία που διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (τι θα διδαχθεί), τη διαδικασία (πώς θα διδαχθεί) και το τελικό προϊόν (πώς θα αξιολογηθεί η ήδη διδαχθείσα γνώση) στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μαθητο-κεντρική διδασκαλία, η οποία δεν ανταποκρίνεται μόνο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, αλλά ωφελεί όλους τους μαθητές της τάξης (Tomlinson, 2001· 2014).

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα

Η τυπική σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οργανωμένη σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία των μαθητών καθώς υπάρχει η αντίληψη ότι η διανοητική ανάπτυξη συνδέεται με την ηλικία των παιδιών. Ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αποκλίνει είτε προς τα κάτω είτε προς τα πάνω. Η εκπαίδευση των παιδιών που αποκλίνουν προς τα κάτω πραγματοποιείται σε δομές ειδικής αγωγής που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και συνεχίζουν να βελτιώνονται. Ωστόσο, δε συμβαίνει το ίδιο με την εκπαίδευση των μαθητών που αποκλίνουν προς τα πάνω. Οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών αυτών περνούν απαρατήρητες με αποτέλεσμα τα χαρισματικά παιδιά να αποτελούν πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς (Βασιλικοπούλου, 2019) καθώς από τη μία πλευρά δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους και από την άλλη αισθάνονται ανία, αδιαφορούν για τα μαθήματα και ενδεχομένως να αναπτύξουν αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν κακή διάθεση και απογοήτευση που τους προκαλεί πλήξη και αδυναμία προσαρμογής στη σχολική τάξη, ενώ η υπερβολικά εύκολη για αυτούς ύλη έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια του ενθουσιασμού και την εμφάνιση πειθαρχικών συμπεριφορών. Η πλήξη αυτή οδηγεί τα παιδιά είτε στην ανάπτυξη χαμηλού προφίλ και ανόητης συμπεριφοράς είτε στην επίδειξη άτακτης συμπεριφοράς. Η χαμηλή επίδοση και η πλήξη που προκαλεί το εκπαιδευτικό σύστημα στους χαρισματικούς μαθητές επιφέρει και την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης (Αντωνίου, 2009).

Δυστυχώς, στη σημερινή Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει έλλειμμα αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε θεω-

ρητική και πρακτική βάση. Ειδικά στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο, δεν υπάρχει ούτε εκπαιδευτικό πλαίσιο ούτε διαφοροποιημένη διδασκαλία για αυτούς τους μαθητές. Επομένως, η οικογένεια προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό, δηλαδή την ανάγκη των χαρισματικών παιδιών να μαθαίνουν πιο γρήγορα, τη δίψα τους για νέα ερεθίσματα και ποικίλα γνωστικά ενδιαφέροντα, παρέχοντας τους μια σειρά από εξωσχολικές δραστηριότητες με το ανάλογο, φυσικά, οικονομικό κόστος (Papachristou, 2020).

Συζήτηση-Προτάσεις για τη δημιουργία δομών εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα

Καθίσταται αντιληπτό ότι δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν παρέχει τις αναγκαίες διοικητικές, διδακτικές και μαθησιακές συνθήκες για τον εντοπισμό και τη γνωστική, κοινωνική, ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών (Χατζημωυσιάδης, 2019). Η έρευνα στην Ελλάδα καθώς και η Ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με τα χαρισματικά παιδιά, με αποτέλεσμα στην πράξη να μη γίνεται τίποτα οργανωμένο πέρα από τις πρωτοβουλίες των ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων πρέπει να διαθέτει όραμα για την εκπαίδευση και επεξεργασμένη παιδαγωγική φιλοσοφία, να προσδιορίζει τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής του μαθησιακού πληθυσμού, να ορίζει σαφώς τον σκοπό του προγράμματος και να διατυπώνει αναλυτικά τους στόχους. Πρέπει να ρυθμίζει νομοθετικά την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και των εμπλεκόμενων σχολείων, να προτείνει τρόπους διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, να στηρίζει το πρόγραμμα πολύτροπα με επιμορφωτικά προγράμματα και διάθεση πόρων και να αξιολογεί διαρκώς και διαμορφωτικά το πρόγραμμα. Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, ο εσωτερικός διαχωρισμός των σχολείων σε επίπεδα ικανοτήτων, η συνδυαστική και ταχεία διδασκαλία, καθώς και τα κέντρα ειδικών ενδιαφερόντων αποτελούν κάποια μέτρα μέριμνας για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Κάθε σχολείο είναι απαραίτητο να διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ικανότητες των προικισμένων μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών προϋποθέτει την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους, ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό

πρόγραμμα ή το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται (Papachristou, 2020· Λόξα, 2004).

Σύμφωνα με τους ορισμούς της χαρισματικότητας και του ταλέντου τα μουσικά, αθλητικά και καλλιτεχνικά σχολεία που υπάρχουν ως δομές εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφέρονται στο ταλέντο και όχι στο χάρισμα. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη και κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία δομών εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη στελέχωση επιμορφωμένων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών με ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Στις δομές αυτές θα μπορούν να εφαρμόζονται όλες οι προσεγγίσεις, οι πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Αναφορικά με τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών προτείνονται τυποποιημένες διαδικασίες που θα ισχύουν σε όλη την Ελλάδα. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιούνται δύο γραπτές δοκιμασίες, το School and College Ability Test (SCAT), για μαθητές από Β Δημοτικού - Γ Γυμνασίου, το οποίο διαρκεί 60 λεπτά και το Spatial Test Battery (STB) για μαθητές από ΣΤ Δημοτικού - Γ Γυμνασίου, το οποίο διαρκεί 75 λεπτά και τα οποία αξιολογούν την ικανότητα στη γλωσσική και τη μαθηματική λογική και τη χωρική αντίληψη. Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή εξετάσεων από σχολές πανεπιστημίων προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα φοίτησης χαρισματικών παιδιών σε αυτές.

Αναφορικά με τη νομοθεσία, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, με την επόμενη αναθεώρηση του Συντάγματος, που θα επιτρέπει στα χαρισματικά παιδιά την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεγαλύτερων τάξεων και τη φοίτηση σε Πανεπιστήμια σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους και όχι σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία που ισχύει έως σήμερα.

Βιβλιογραφία

Argyriou, A., Giotopoulou, G., & Pappa, A.-M. (2020). Gifted Children and Education: An Educational Approach. *Education Journal, 9*(4), 112-115.

Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education, 8*(1), 17-26.

Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: NY: Ballantine.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8 ed.). Boston: Pearson-Allyn and Bacon Publishers.

Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1995). Appropriate Differentiated Services: Guides for Best Practices in the Education of Gifted Children. *Gifted Child Today Magazine, 18*(5), 32-33.

Dai, D. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teach. Coll. Press.

Davis, G., & Rimm, S. (2003). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn & Bacon.

Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review, 100*(3), 363-406.

Fry, P. (1984). Teachers "Conceptions of Students" Intelligence and Intelligent Functioning: A Cross-Sectional Study of Elementary, Secondary and Tertiary Level Teachers. *International Journal of Psychology, 19*(1-4), 457-474. doi:10.1080/00207598408247541

Gagne, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3 ed.). Boston: Pearson Education.

Gali, G., Fakhrutdinova, A., & Grigorieva, L. (2017). The teachers' strategies of identifying and development of gifted students in foreign countries. *Modern journal of language teaching methods, 7*(9), 84-90.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: a longitudinal study. *European Journal of High Ability, 2*(2), 174-188. doi:10.1080/0937445910020207

Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review, 4*(1), 4-21.

Koshy, V., Smith, C. P., & Casey, R. (2018). England Policy in Gifted Education: Current Problems and Promising Directions. *Gifted Child Today, 41*(2), 75-80. doi:10.1177/1076217517750700

Liu, T., & Shi, J. (2007). Relationship among working memory, intelligence and creativity of the 9-11 years old children. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 15*(2), 164-167.

Lubinski, D. (2016). From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research, 86*(4), 900-944. doi:10.3102/0034654316675476

Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. *Kappa Delta Pi Record, 42*(2), 64-68. doi:10.1080/00228958.2006.10516435

Papachristou, E. (2020). The necessity of gifted education in Greek schools.

European Journal of Special Education Research,, 6(3), 110-116. doi:10.46827/ejse.v6i3.3376%

Piirto, J. (1998). *Understanding Those Who Create* (2 ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*: Routledge.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan, 60*(3), 180-184.

Renzulli, J. (2016). The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. Reis (Ed.), *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*. Waco: TX: Prufrock Press.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., Westberg, K., . . . Reed, R. (2010). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: Renzulli Scales: Technical and Administration Manual* (3 ed.): Routledge.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An Exceptionality Examined. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 117-139. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.117

Snyder, T., de Brey, C., & Dillow, S. (2016). Digest of Education Statistics, 2015 (NCES 2016-014). US Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Stanley, J. C. (1976). The case for extreme educational acceleration of intellectually brilliant youths. *Gifted Child Quarterly, 20*(1), 66-75.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research, 86*(4), 849-899. doi:10.3102/0034654316675417

Sternberg, R. J. (1993). The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory. In *The origins and development of high ability* (pp. 5-21). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Subotnik, R. F., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: conceptions of giftedness as great performance. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357). Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychological approach In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cambridge University Press.

Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability*

Classrooms (2 ed.). Virginia, USA: ASCD.
Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2 ed.). Virginia, USA: ASCD.
Ullén, F., Hambrick, D. Z., & Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene–environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin, 142*(4), 427-446. doi:10.1037/bul0000033
Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 551-576. doi:10.1146/annurev-psych-010418-102846
Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review, 21*(2), 149-153. doi:10.1080/02783199809553949
Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.
Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδη.
Βασιλικοπούλου, Μ. (2019). Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 56-62). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Δαβάζογλου, Α. (2004). Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα-μια αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 643-650). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Καλιανίδου, Μ., & Χαντζούλη, Ε. (2019). Μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 288-303). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Κανατσούλη, Α. Η., & Πατσιάδου, Μ. (2019). Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών σε χώρες της Ευρώπης και την Ελλάδα-Σύγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 315-326). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Μανωλάκος, Π. (2010, 7-9 May). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευ-*

σης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Χανιώτη, Μ. (2020). Διεθνείς εμπειρίες στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Στο *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1238-1249). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζημωυσιάδης, Σ. Μ. (2019). *Τα χαρισματικά παιδιά και η εκπαίδευσή τους: Η περίπτωση της Ελλάδας.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Abstract

Gifted children in Greece have been recognized by law, however there are no similar educational structures. Greek law stipulates that people with special mental abilities and talents may receive special educational treatment. Law 3699/2008 refers to gifted children and stipulates that students with special educational needs include those who have one or more mental abilities and talents developed to such an extent that exceeds the expected limits. This law is in contradiction with PD 201/98 stating clearly that students must be of "legal age". Additionally, there is neither an educational framework nor a differentiated teaching for gifted students. Thus, it is necessary to create a framework allowing gifted children to attend higher education programs and universities according to their abilities and their needs and not according to chronological age.

Key-words: gifted children, education, educational structures, law

Ελευθέριος Δημητρός
Εκπαιδευτικός ΠΕ11.01
Μικράς Ασίας 6, Εύοσμος 562 24
Τηλ.: 6972954069
E-mail: lefterisdimitros@gmail.com

Θεόδωρος Γούπος
Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Βεροίας 34, Μεταμόρφωση Αττικής 144 52
Τηλ.: 6972623485
E-mail: thgoupos@sch.gr

Αναστασία Μπεκιάρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11.01
Παπαφλέσσα 44, Εύοσμος 562 24
Τηλ.: 6987414928
E-mail: abekiari16@gmail.com

Μαρία Μπεκιάρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11.01
Μικράς Ασίας 6, Εύοσμος 562 24
Τηλ.: 6972535302
E-mail: mariabekiarigr@yahoo.gr