



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ. : ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική εργασία

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Της

Μεϊντάση Αθανασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Αλευριάδου, Αν. Καθηγήτρια

Εξεταστές: Σπυρίδων Σούλης, Επ. Καθηγητής

Ελένη Γρίβα, Αν. Καθηγήτρια

Φλώρινα Ιούνιος 2016

Αφιερωμένο στις τρεις γλυκές υπάρξεις της ζωής μου

στις κόρες μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με διάφορους τρόπους με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν προκειμένου να ολοκληρώσω με επιτυχία τις σπουδές μου.

Ειδικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Αναστασία Αλευριάδου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όχι μόνο στην ανάθεση του θέματος αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Την ευχαριστώ επίσης για την καθοδήγηση, τις συμβουλές της και την γενικότερη στήριξη, την οποία μου πρόσφερε.

Επίσης, ευχαριστίες απευθύνω στην Καθηγήτρια κ. Ελένη Γρίβα και στον καθηγητή κ. Σπυρίδωνα Σούλη για τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας μέρος του χρόνου τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος ένα ακόμη ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν καθώς και για την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα.

Copyright © Αθανασία Μειντάση, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μειντάση Αθανασία

A.E.M.: 483

Ηλεκτρονική διεύθυνση: athanmei@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 19 - 05 - 2016

Η δηλούσα



Μειντάση Αθανασία

Περιεχόμενα

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	1
Αφιερωμένο στις τρεις γλυκές υπάρξεις της ζωής μου.....	2
στις κόρες μου	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
Ηλεκτρονική διεύθυνση: athanmei@hotmail.com.....	5
Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	5
Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης.....	5
για τους χαρισματικούς μαθητές»	5
Ημερομηνία 19 - 05 - 2016	Η δηλούσα..... 5
Μειντάση Αθανασία.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Κεφάλαιο 1^ο	13
Εννοιολογική οριοθέτηση της χαρισματικότητας.....	13
1.1 Η χαρισματικότητα και η εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών από την αρχαιότητα μέχρι την αναγεννησιακή Ευρώπη	13
1.2. Σύγχρονοι ορισμοί και θεωρίες της χαρισματικότητας.....	14
1.3. Μοντέλα χαρισματικότητας.....	19
1.4 Χαρισματικότητα και ταλέντο.....	21
1.5. Χαρισματικότητα και δημιουργικότητα.....	24
Κεφάλαιο 2^ο	29
Νομοθετικό Πλαίσιο και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό	29
2.1. Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών σε διεθνές επίπεδο.....	29

2.2. Διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη	32
2.3. Διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα.....	40
2.4. Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση	44
2.5. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και χαρισματικοί μαθητές.....	47
Κεφάλαιο 3 ^ο	51
Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα	51
3.1. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.....	51
3.2. Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη χαρισματικότητα και αποτελεσματικότητα.....	65
Κεφάλαιο 4 ^ο	70
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	70
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	70
4.2. Δείγμα.....	70
Πίνακας 4.1. Περιοχές και σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.....	72
4.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	73
4.4. Μεθοδολογία.....	78
4.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	79
Κεφάλαιο 5 ^ο	80
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	80
5.1. Συμμετέχοντες	80
5.2. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών των απαντήσεων του ερωτηματολογίου για τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές	82
Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές.....	82
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική μεταβλητών αυτοαποτελεσματικότητας	89
5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στους χαρισματικούς μαθητές.....	93
Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών	93
Πίνακας 4: Αποτέλεσμα Ανάλυσης Πολλαπλής Παλινδρόμησης.....	95

5.5. Επίδραση της εμπειρίας και του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές	96
Πίνακας 5: Μέση διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία	96
Κεφάλαιο 6 ^ο	98
Συζήτηση αποτελεσμάτων	98
6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων	98
6.2. Περιορισμός – Μελλοντικές προτάσεις.....	105
ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	126
1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	126
2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	127

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 4.1. Περιοχές και σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.....	72
Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές.....	82
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική μεταβλητών αυτοαποτελεσματικότητας.....	89
Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών	93
Πίνακας 4: Αποτέλεσμα Ανάλυσης Πολλαπλής Παλινδρόμησης	94
Πίνακας 5: Μέση διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία.....	96

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τους χαρισματικούς μαθητές είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία οι χαρισματικοί μαθητές είναι μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Σήμερα, η τάση που επικρατεί διεθνώς είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη και να εφαρμόζεται διαφοροποιημένη εκπαίδευση, τόσο ως προς την εφαρμογή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος όσο και ως προς τον εμπλουτισμό του.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Γ΄ Αθήνας. Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, διερευνήθηκε η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους περί χαρισματικών μαθητών και καταγράφηκαν οι απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετοί συμμετέχοντες διακρίνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Οι απόψεις τους για τη χαρισματικότητα και τις μεθόδους διδασκαλίας επηρεάζεται από το αν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, την αποτελεσματικότητά τους στις διδακτικές πρακτικές και τη διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια πρόκληση για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Το φύλο των συμμετεχόντων δεν αποτελεί προγνωστικό παράγοντα των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: χαρισματικοί μαθητές, απόψεις εκπαιδευτικών, σχολική επίδοση, αυτοαποτελεσματικότητα

ABSTRACT

The present thesis is focused on the views and attitudes of the Greek teachers in general and special primary education, regarding gifted students. In the current Greek educational law, these students are referred to as "students with special cognitive abilities and talents".

The current worldwide trend is to educate gifted students in typical schools, applying differentiated educational practices. The differentiation included the volume and the enhancement of the school curriculum.

The researcher conducted a quantitative research. The sample consisted of 200 Primary Education school teachers from the C' district of Athens. The researcher evaluated the participants' views regarding the nature of "gifted" students and the correlation between self-efficacy and teachers' views regarding the education of gifted students. In addition the researcher examined the views and attitudes of the participants regarding the educational methods applied to gifted students.

The results showed that some participants had stereotypical views regarding gifted students. Their views on gifted education and teaching methods for gifted students is influenced by their previous experience on teaching gifted students, their efficacy on teachings practices and their views on teaching and management the gifted students. Regarding self-efficacy, classroom management is quite a challenge for many participants. Gender is not a predictor of the participants' views and attitudes towards the education of gifted students.

WORDS - KEY: gifted pupils, opinions of teachers, school performance, self-efficacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί ένα μεγάλο πεδίο διερεύνησης παγκοσμίως. Ο όρος «χαρισματικός μαθητής έχει γίνει αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία οι μαθητές αυτοί αναφέρονται ως «μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Οι απόψεις, που έχουν διατυπωθεί μέχρι και σήμερα, σχετικά με τη εννοιολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας είναι πάρα πολλές και κυρίως επηρεάζονται από την αντίληψη του κάθε ερευνητή. Η κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους ειδικούς ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές. Η διάγνωση αλλά και η παιδαγωγική της προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς ειδικές γνώσεις είναι μειωμένη και ελλιπτική.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών, τους τρόπους αναγνώρισης των μαθητών αυτών, τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα παιδιά αυτά, τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο, καθώς και να διερεύνηση αν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί προγνωστικός παράγοντα για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χαρισματικότητα και τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 250 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Γ΄ Αθήνας και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια όπου το πρώτο εξέταζε τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους χαρισματικούς μαθητές και το δεύτερο αξιολογούσε το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Η διπλωματική εργασία διακρίνεται στο θεωρητικό και στο πρακτικό μέρος. Στο θεωρητικό πραγματοποιείται εννοιολογική οριοθέτηση της χαρισματικότητας, παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο και οι διδακτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και παρατίθεται ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση των

χαρισματικών ερευνών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο

Εννοιολογική οριοθέτηση της χαρισματικότητας

1.1 Η χαρισματικότητα και η εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών από την αρχαιότητα μέχρι την αναγεννησιακή Ευρώπη

Οι ανθρώπινες κοινωνίες, από το παρελθόν μέχρι σήμερα, ξεχώριζαν πάντα τα πιο ταλαντούχα μέλη τους και έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Στην αρχαία Σπάρτη, δίνονταν ξεχωριστή βαρύτητα στις πολεμικές τέχνες και ως «χαρισματικότητα» ορίζονταν οι εξαιρετικές ικανότητες που επιδείκνυε ένας Σπαρτιάτης στη μάχη, στην πάλη και στην ηγεσία. Στην αρχαία Αθήνα, τα νεαρά αγόρια της ανώτερης τάξης, φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία όπου και λάμβαναν ειδική εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και σωματικών τους ικανοτήτων. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά διδάσκονταν μαθηματικά, ρητορική, πολιτική και μουσική. Η Ακαδημία του Πλάτωνα επέλεγε νέους ανάλογα με τις πνευματικές και σωματικές τους ικανότητες και όχι με την κοινωνική τους θέση. Στην αρχαία Ρώμη, αν και η ανώτερη εκπαίδευση προσφέρονταν αποκλειστικά στους άντρες, κάποιες χαρισματικές γυναίκες ξεχώρισαν και επηρέασαν καθοριστικά τη Ρωμαϊκή κοινωνία, όπως η Κορνηλία, μητέρα των γερουσιαστών Γάιου και Τιβέριου Γράκχου (Colangelo & Davis, 2002).

Παρομοίως στην Κίνα, η Δυναστεία των Tang (618-905 μ.Χ.), γνωστή για την ενθάρρυνση που πρόσφερε στις τέχνες και στην λογοτεχνία, έστελνε τα χαρισματικά παιδιά στα Αυτοκρατορικά Ανάκτορα όπου και λάμβαναν εκπαίδευση κατάλληλη των ικανοτήτων τους. Οι Κινέζοι αντιλαμβάνονταν τη χαρισματικότητα, ως μία έννοια που περιλάμβανε πολλά ταλέντα όπως ηγεσία, φαντασία, ταχύτητα ανάγνωσης, λογική κ.ά. Αναγνώριζαν ότι κάποια πρόωρα αναπτυγμένα παιδιά, όταν μεγάλωναν θα ήταν μέτρια, κάποια μέτρια παιδιά θα μπορούσαν να επιδείξουν στο μέλλον διάφορα χαρίσματα και τα πραγματικά χαρισματικά παιδιά θα επιδείκνυαν ταλέντα και χαρίσματα σε όλη τους τη ζωή. Οι Κινέζοι είχαν αντιληφθεί ότι οι ικανότητες ακόμα και των πιο χαρισματικών παιδιών δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν πλήρως εάν δεν λάμβαναν κατάλληλη εκπαίδευση. Πίστευαν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξης, θα έπρεπε να

έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και ότι θα έπρεπε να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις ικανότητές τους (Colangelo & Davis, 2002).

Παράλληλα, η αναγεννησιακή Ευρώπη αναζητούσε τους χαρισματικούς καλλιτέχνες, αρχιτέκτονες και συγγραφείς και τους επιβράβευε με πλούτο και τιμές, όπως το Λεονάρντο Ντα Βίντσι, το Δάντη, το Μπερνίνι και το Μιχαήλ Άγγελο (Colangelo & Davis, 2002). Ο όρος όμως χαρισματικότητα, τουλάχιστον στο δυτικό κόσμο, συχνά ήταν συνώνυμος με ένα συγκεκριμένο ταλέντο, για παράδειγμα ο Ρενουάρ ήταν «χαρισματικός καλλιτέχνης», ο Μότσαρτ «χαρισματικός μουσικός», η Έμιλυ Μπροντέ «χαρισματική συγγραφέας». Τον 20^ο αιώνα ο όρος χαρισματικότητα απέκτησε πιο γενική έννοια και άρχισε να αποδίδεται σε παιδιά που παρουσίαζαν ιδιαίτερες ικανότητες (Smunty, 2003).

1.2. Σύγχρονοι ορισμοί και θεωρίες της χαρισματικότητας

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η συζήτηση για τη χαρισματικότητα εστιάζονταν στην απάντηση ενός βασικού ερωτήματος, «η χαρισματικότητα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα κληρονομικότητας ή επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων;».

Δεν μπορεί να υιοθετηθεί με ευκολία ένας ορισμός που να ορίζει τα χαρισματικά παιδιά. Κάθε πολιτισμική θεώρηση διαχωρίζει τις δεξιότητες από τα χαρίσματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αρκετών ορισμών οι οποίοι, αναφορικά με το τι είναι χαρισματικό, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ορισμοί που χαρακτηρίζονται είτε από συντηρητική, είτε φιλελεύθερη διάσταση. Στη δεύτερη ανήκουν οι ορισμοί που περιλαμβάνουν μόνο μία διάσταση του θέματος αλλά και εκείνοι που περιλαμβάνουν περισσότερες. Η τρίτη κατηγορία αποτελείται από ορισμούς που εστιάζουν σε μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα η επίδοση στο σχολείο (McAlpine, 1996).

Μια θεώρηση, η οποία επιχειρεί περισσότερο να προσδιορίσει παρά να ορίσει τη χαρισματικότητα είναι η ακόλουθη: «Με τον όρο χαρισματικότητα εννοούμε κάτι που επινοούμε, όχι κάτι που ανακαλύπτουμε. Επίσης το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου μπορεί να αλλάξει ανάλογα με το χρόνο και τον τόπο. Μόνο αν ο ορισμός για τη χαρισματικότητα είναι χρήσιμος, μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμητές συνέπειες κάθε

είδους, τόσο για την κοινωνία όσο και για τα άτομα που την αποτελούν» (Strenberg & Davidson, 1986:4).

Μία από τις πρώτες προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης της νοημοσύνης είναι αυτή του Galton (1869), ο οποίος πίστευε ότι η χαρισματικότητα συνδέεται με τις αισθήσεις του ατόμου, την όραση, την ακοή, την όσφρηση, την αφή και το χρόνο αντίδρασης. Οι προσπάθειές του να μετρήσει τη νοημοσύνη εστιάζονταν σε τεστ οπτικής και ακουστικής οξύτητας, ευαισθησίας της αφής και χρόνου αντίδρασης. Στηριζόμενος στη θεωρία του Δαρβίνου για την προέλευση των ειδών, υποστήριξε ότι η εξέλιξη ευνοεί άτομα με αναπτυγμένες αισθήσεις, άτομα δηλαδή που μπορούν πιο εύκολα να ανιχνεύσουν την τροφή τους ή να αισθανθούν τον επερχόμενο κίνδυνο. Η αισθητηριακή ικανότητα ενός ατόμου - η νοημοσύνη του - οφείλεται στη φυσική επιλογή και την κληρονομικότητα. Η κληρονομική βάση της νοημοσύνης επιβεβαιώνονταν από τις παρατηρήσεις του ότι τα ξεχωριστά άτομα προέρχονταν από ξεχωριστές, διακεκριμένες οικογένειες. Ο Galton δεν έλαβε υπόψη του ότι τα μέλη των διακεκριμένων αριστοκρατικών οικογενειών κληρονομούν, επίσης, ένα ανώτερο περιβάλλον, πλούτο, προνόμια και ευκαιρίες, παράγοντες που διευκολύνουν ένα άτομο να διακριθεί (Gottfredson, 2003).

Τα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης έχουν τις ρίζες τους στη Γαλλία, τη δεκαετία του 1890, όπου ο Alfred Binet, υποβοηθούμενος από τον T. Simon, κατασκεύασε ένα τεστ προκειμένου να αναγνωρίσει ποιοι μαθητές δεν ωφελούνται από τις κανονικές τάξεις και θα πρέπει να τοποθετηθούν σε ειδικές τάξεις προκειμένου να λάβουν ειδική εκπαίδευση. Ο Binet πραγματοποίησε μία σειρά από δοκιμασίες που δεν κατάφεραν να διακρίνουν τους έξυπνους μαθητές από εκείνους που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα τεστ αξιολογούσαν διάφορες ικανότητες όπως την ικανότητα των παιδιών να σφίγγουν με το χέρι τους διάφορα αντικείμενα. Τα τεστ άρχισαν να δείχνουν διαφορές μεταξύ των μαθητών όταν επέλεξε ο Binet να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών να προσέχουν, τη μνήμη τους, τη λογική τους, την ικανότητά κατανόησής τους. Μία βασική παράμετρος της θεωρίας του είναι η άποψη ότι η νοημοσύνη των παιδιών αναπτύσσεται και ότι κάθε παιδί μπορεί να βρίσκεται στο κατάλληλο στάδιο νοημοσύνης πιο μπροστά από την ηλικία του ή πίσω από την ηλικία του (Davis & Rimm, 2003).

Ένας άλλος μελετητής, ο Terman, ο οποίος αποκαλείται πατέρας του κινήματος της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, χρησιμοποίησε την τροποποίηση του τεστ

του Binet από τον McKeen Cattell, και δημιούργησε τον πρόδρομο όλων των Αμερικανικών Τεστ Νοημοσύνης, την «Κλίμακα Νοημοσύνης Stanford-Binet». Παράλληλα πραγματοποίησε μία διαχρονική μελέτη όπου συμμετείχαν 1528 χαρισματικά παιδιά (παιδιά με IQ πάνω από 135, σύμφωνα με την κλίμακα Stanford – Binet), τα οποία συμμετείχαν σε μία σειρά δοκιμασιών και συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν από το 1922 μέχρι το 1972. Ο Terman παρακολουθούσε μαζί με τους συνεργάτες του, την ψυχολογική, γνωστική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσοι μαθητές είχαν την ευκαιρία να καταταχτούν σε τάξεις ανάλογα με το νοητικό δυναμικό τους, παρουσίασαν πιο πετυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία, σε σύγκριση με τους μαθητές που παρακολούθησαν κανονικά τις τάξεις (Davis & Rimm, 2003).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το έργο της Leta Stetter Hollingworth, η οποία υποστήριξε ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες στρατηγικές που βοηθούν στην αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ήδη από το 1926 επισήμανε ότι τα ζχαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη φυσική (Gross, 2003; Klein, 2000).

Είναι εμφανές ότι η χαρισματικότητα για τους Galton, Binet, Terman και Hollingworth αποτελούσε συνώνυμο της νοημοσύνης. Μεταγενέστερα δόθηκαν και άλλοι ορισμοί της χαρισματικότητας περισσότερο διευρυμένοι σε σχέση με τον περιορισμένο ορισμό, οι οποίοι περιελάμβαναν τις εξαιρετικές επιδόσεις σε διάφορους τομείς. Για παράδειγμα, για τους Dehaan και Havinghurst (1957) η χαρισματικότητα περιλαμβάνει νοητικές ικανότητες, δημιουργική σκέψη, επιστημονικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές και ηγετικές ικανότητες. Ο Marland (1972) περιέγραψε ως χαρισματικά και ταλαντούχα τα παιδιά εκείνα, που σύμφωνα με ειδικούς επαγγελματίες, διακρίνονται για τις ξεχωριστές τους ικανότητες και μπορούν να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις. Ο Heller (1989) περιγράφει τη χαρισματικότητα ως το ατομικό νοητικό δυναμικό για την επίτευξη εξαιρετικής απόδοσης σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τομείς, μαθηματικά, γλώσσα, τέχνη. Ο ίδιος υπογράμμισε ότι η χαρισματικότητα επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν και μίλησε για δυναμικό, το οποίο δεν είναι βέβαιο ότι θα αναπτυχθεί. Ο Tannenbaum (1986) αντιμετωπίζει το ταλέντο ως μία ταμπέλα που αποδίδεται σε ένα άτομο, το οποίο συνεισφέρει καθοριστικά στις τέχνες, τα γράμματα, τις επιστήμες και την ευημερία των

συνανθρώπων του. Επιπρόσθετα, ο Sternberg (1996) ορίζει τη νοημοσύνη ως μια «συνεχή διαδικασία απόκτησης και εμπέδωσης δεξιοτήτων υψηλών απαιτήσεων σε έναν ή περισσότερους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας του ατόμου» (Sternberg, 1996: 267). Θεωρεί ότι είναι παράγοντας δημιουργικής σκέψης και καθορίζει τη συμπεριφορά των χαρισματικών ατόμων ενώ συσχετίζεται με την ευελιξία, το δυναμισμό αλλά καθόλου με τη σταθερότητα (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Παράλληλα οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των χαρισματικών όχι μόνο έχουν μεγαλύτερες ικανότητες σε γνωστικό, γνωσιακό αλλά και δημιουργικό επίπεδο αλλά επιπλέον χαρακτηρίζονται από ταχύτητα, αφού είναι σε θέση να απορροφήσουν την εκπαιδευτική ύλη πολύ πιο γρήγορα από τα άλλα παιδιά. Παράλληλα, παρουσιάζουν διαφορές συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά και στα θέματα των προδιαθέσεων και των κινήτρων (Ματσαγούρας, 2008).

Μία διαφορετική θεωρία για τη νοημοσύνη είναι εκείνη του Gardner ο οποίος υποστήριξε την ύπαρξη πολλαπλής νοημοσύνης δηλαδή σε κάθε παιδί εντοπίζονται επτά διαφορετικές, σχετικά αυτόνομες ευφυΐες και κάθε μία έχει τη δική της γλώσσα, τα δικά της σύμβολα και διαδικασίες. Το μοντέλο της πολλαπλής ευφυΐας βοηθά στη σφαιρική κατανόηση της χαρισματικότητας (Gardner, 1983, 1993, 1999). Εστιάζεται στην αναγνώρισή της μέσα από μία ενιαία πολύπλευρη προσέγγιση και χρησιμοποιεί ένα σύστημα πολλαπλών κατηγοριών. Ο όρος ευφυΐα σύμφωνα με τον Gardner αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη ικανότητα, ταλέντο ή ικανότητα που επιτρέπει σε ένα άτομο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ το προτιμώμενο στυλ μάθησης της πολλαπλής ευφυΐας, δεν αφορά αποκλειστικά εκείνους που έχουν χαρακτηριστεί ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι.

Σύμφωνα με τον Gardner η γλωσσική νοημοσύνη αφορά την ευαισθησία στην προφορική και γραπτή γλώσσα και εκφράζεται μέσα από την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την ερμηνεία ενός κειμένου. Η μουσική νοημοσύνη αφορά τον ήχο, το ρυθμό, την αρμονία και τη μελωδία, ενώ η λογική – μαθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε λογικές δραστηριότητες όπου η άσκηση της λογικής και η εφαρμογή αρχών μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη λύσεων σε ένα πρόβλημα. Η σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη χρησιμοποιεί την κίνηση του σώματος για τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, το σχεδιασμό και τη λογική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο αθλητισμός και οι κατασκευές. Η χωρική νοημοσύνη απαιτεί οπτική – χωρική οξύτητα

και οδηγεί σε διάκριση σε τομείς όπως οι τέχνες. Η ενδοατομική νοημοσύνη εμπεριέχει έναν υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοήσει και να συμπάσχει με τους άλλους (Armstrong, 1987) .

Την περίοδο κατά την οποία το παιδί αρχίζει το σχολείο, έχει αναπτύξει διάφορους τρόπους μάθησης, οι οποίοι τείνουν να ευνοούν συγκεκριμένες πλευρές της ευφυΐας περισσότερο από άλλες. Ο προσδιορισμός αυτών των πτυχών ευφυΐας δεν είναι μια απλή διαδικασία. Απαιτείται προσεκτική παρατήρηση για το πώς οι μαθητές επιλέγουν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους και το πώς συμπεριφέρονται εντός και εκτός τάξης. Για παράδειγμα, ένα μαθητής με υψηλές γλωσσικές ικανότητες μπορεί να επιλέγει να διαβάζει για ευχαρίστηση, ή ένας χαρισματικός μαθητής με υψηλή χωρική νοημοσύνη μπορεί να σχεδιάζει την ώρα που σκέπτεται ή την ώρα του μαθήματος (Armstrong, 1987).

Ο Harris (2009) πιστεύει ότι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ξεφεύγει από την παραδοσιακή γνωστική νόησης και εκτείνεται και τομείς όπου το άτομο μπορεί να αναπτύξει ικανότητες και ταλέντα. Έτσι χαρισματικός θεωρείται κι εκείνος που ξεχωρίζει στη μουσική, στον στην άθληση, αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις. Συμπερασματικά, χαρισματικό μπορεί πλέον να θεωρηθεί το άτομο το οποίο έχει ιδιαίτερες ικανότητες σε οποιαδήποτε πτυχή της γνώσης (τέχνη, επιστήμη, αθλητισμός, μουσική) (Ευέλθοντος, 2010).

Σύμφωνα με τη Ρουτζάκη (2007), υπάρχει αλληλοσυμπλήρωση της διανοητικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική. Η πρώτη είναι εμφανίζεται στο άτομο από τη γέννησή του και θεωρείται απαραίτητη για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας, ενώ η δεύτερη μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε ηλικία και βοηθά το άτομο να διαχειριστεί σωστά τις σχέσεις του.

Τέλος, η Λόξα (2004) αναφέρει ότι τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν στο άτομο καθώς αυτό αναπτύσσεται ηλικιακά και υποστηρίζει ότι αναπτύσσουν ή καθυστερούν τη μάθηση.

Συμπερασματικά οι περισσότερες σύγχρονες θεωρίες για τη χαρισματικότητα στηρίζονται σε πολυδιάστατα μοντέλα όπου τα χαρισματικά άτομα έχουν υψηλές ικανότητες και υπογραμμίζουν ότι οι έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου

είναι ευαίσθητες στο χρόνο, τον τόπο και τα πολιτισμικά πλαίσια και επηρεάζονται από τις κοινωνικές αξίες (McAlpine, 2004)

1.3. Μοντέλα χαρισματικότητας

Παλιότερα, η προσέγγιση στη χαρισματικότητα γινόταν μόνο μέσα από τη νοημοσύνη και η μέτρησή της μόνο μέσω κάποιων ψυχομετρικών εργαλείων, π.χ. τα εργαλεία του Δείκτη Νοημοσύνης. Η έννοια δηλαδή της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας (Μπογδάνου, 2009).

Νεότερες μελέτες και έρευνες, όμως, καταδεικνύουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι ένα μέρος του ορισμού γιατί σημαντικό ρόλο παίζει το χάρισμα και το ταλέντο σε οποιονδήποτε τομέα (Reid & Romanoff, 1997). Οι νέες θεωρίες εδράζονται στα πολυδιάστατα μοντέλα ανάλυσης της χαρισματικότητας (Ziegler & Heller, 2000), στα οποία λαμβάνονται υπόψη και οι ψυχολογικές αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όσο και το κοινωνικό του γίνεσθαι.

Τα πιο σημαντικά από αυτά τα μοντέλα είναι:

➤ **το μοντέλο τριαδικότητας του Joseph Renzulli**, ο οποίος μετά από πολύχρονη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το άτομο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό μόνο με την άνω του μέσου όρου διανοητική του ικανότητα (Σούλης, 2006).

Ο ερευνητής (1986) υποστήριξε ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία, την ικανότητα, τη δημιουργικότητα και την εκπλήρωση ενός καθήκοντος. Η θεωρία του στηρίχθηκε σε μελέτες που διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά άκρως επιτυχημένων ενηλίκων, οι οποίοι παρουσιάζουν επιτεύγματα σε διάφορους τομείς.

Ο ίδιος (1986, 1998), αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα ως συμπεριφορά και όχι ως χαρακτηριστικό. Η άποψή του για τη χαρισματικότητα επιτρέπει την αξιολόγηση των παιδιών ανάλογα με τις ικανότητες και επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς και δεν εστιάζεται μόνο στην επίσημη ακαδημαϊκή απόδοσή τους. Η θεωρία του τυγχάνει ευρείας υποστήριξης από εκπαιδευτικούς που έχουν παρατηρήσει ότι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να είναι χαρισματικοί ακόμα και όταν δεν συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία ή

έχουν χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες. Τα παιδιά που έχουν εγγενή κίνητρα και ιδιαίτερα ανεπτυγμένα ειδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς, αποτελούν χαρακτηριστικά παράδειγμα χαρισματικού μαθητή σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Renzulli.

Εκεί που υστερεί αυτό το μοντέλο είναι στην ικανότητά του να εντοπίσει τους μαθητές που έχουν άνω του μέσου όρου ικανότητα και δημιουργικότητα, αλλά δεν έχουν ακόμα βρει ένα αντικείμενο ή μια περιοχή ενδιαφέροντος, στο οποίο υπερέχουν. Δηλαδή, μπορεί να μην υπάρχει το επίπεδο της δέσμευσης στο έργο, αλλά οι λόγοι για την απουσία του θα μπορούσαν να είναι ότι ο μαθητής δεν έχει εκτεθεί στα αναγκαία κίνητρα ή ερεθίσματα για να εμπνευστεί και να αναπτύξει τα χαρίσματά του. Ως εκ τούτου, το μοντέλο του Renzulli (1986) θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα μοντέλα χαρισματικότητας, προκειμένου να αναπτυχθεί μια σύνθεση πληροφοριών σχετικά με την ικανότητα ενός παιδιού (Chaffey, 2004). Ένα παράδειγμα ενός τέτοιου μοντέλου, το οποίο υποστηρίζει την αναγνώριση, θα μπορούσε να είναι το Μοντέλο Σχολικού Εμπλουτισμού (Renzulli & Reis, 1994).

- **Το μοντέλο πολλαπλών παραγόντων του Mönks** εδράζεται στο «Μοντέλο των Τριών Δακτυλίων» του Renzulli. Σύμφωνα με το μοντέλο η ύπαρξη προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (πολλαπλοί), οι οποίοι βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους, βοηθούν το μαθητή να καλλιεργήσει ικανότητες του παραπάνω από το μέσο όρο. Δηλαδή η χαρισματικότητα αναπτύσσεται μέσα από μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών με το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, της εξαιρετικής ικανότητας της δημιουργικότητας και των κινήτρων δεν μπορούν καθορίσουν τη συμπεριφορά του χαρισματικού μαθητή αν σε αυτά δεν αλληλεπιδρούν η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι (Monks & Katzko, 2002).
- **Το μοντέλο του Μονάχου για τη χαρισματικότητα και το ταλέντο** Σε αυτό οι εισηγητές Heller και Hany (1986), του δίνουν ιδιαίτερη σημασία, εκτός από την ευφυΐα, η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική, μαθηματική, τεχνικο-κατασκευαστική ικανότητα, και σε άλλες παραμέτρους του ταλέντου, όπως η δημιουργικότητα στην έκφραση και την παραγωγή, η κοινωνική επάρκεια στην οργανωτικότητα, η ανάληψη ηγετικής θέσης και η ρύθμιση των κοινωνικών συναναστροφών, η πρακτική ευφυΐα στα καθημερινά προβλήματα, οι καλλιτεχνικές ικανότητες, η

μουσικότητα και οι ψυχοκινητικές ικανότητες (ικανότητα ελέγχου της κίνησης των χεριών αλλά και ολόκληρου του σώματος) (Ziegler & Heller, 2000). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθούν οι κοινωνικοπεριβαλλοντικοί παράγοντες (σχολείο, οικογένεια) οι οποίοι θα επιτρέψουν την παροχή στο μαθητή υψηλού επιπέδου διδασκαλίας, καθώς και γεγονότα του παράγοντα τύχη που θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της χαρισματικότητας (Heller και συν., 2005).

- **Το διαφοροποιημένο μοντέλο του Μονάχου για τη Χαρισματικότητα.** Το μοντέλο αυτό περιγράφει την πορεία της λειτουργίας της νόησης του ατόμου από τη την ανάληψη της ευθύνης και της διαδικασίας μιας δραστηριότητας έως την τελική πραγματοποίηση του στόχου και της απόκτησης της νέας μάθησης (Ziegler & Heller, 2000).

Συμπερασματικά, στα δύο τελευταία μοντέλα βασικό στοιχείο αποτελεί η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, το οποίο αποτελεί το σημαντικό ρυθμιστή της εξέλιξης του νόησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκτίμηση της χαρισματικότητας των μαθητών να αποδεσμεύεται από τη σχολική τους επίδοση (Σούλης, 2006).

1.4 Χαρισματικότητα και ταλέντο

Ανάμεσα στις έννοιες χαρισματικότητα, νοημοσύνη και ταλέντο υπάρχουν πολλοί ορισμοί, με αποτέλεσμα οι έννοιες αυτές να επιδέχονται διαφορετική ερμηνεία σε κάθε συστημικό πλαίσιο. Στην εκπαίδευση συχνά η χαρισματικότητα και το ταλέντο δεν διακρίνονται αλλά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες έννοιες. Τις τελευταίες δεκαετίες μόνο λίγοι μελετητές διαχωρίζουν τις δύο έννοιες, όπως ο Gagné (1992), ο οποίος προτείνει ένα μοντέλο, το οποίο διαφοροποιεί τη χαρισματικότητα από το ταλέντο.

Το διαφοροποιημένο μοντέλο της χαρισματικότητας και του ταλέντου υποθέτει ότι οι όροι «χαρισματικός» και «ταλαντούχος» δεν είναι συνώνυμοι και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά. Αναλύσεις αυτού του μοντέλου, δείχνουν ότι πρόκειται περισσότερο για μια θεωρία ανάπτυξης του ταλέντου και όχι ορισμού της χαρισματικότητας. Συχνά θεωρείται ως επέκταση ή ανάπτυξη του μοντέλου του Renzulli

(1986). Το μοντέλο του Gagné (1992) υποστηρίζει ότι οι φυσικές ικανότητες ενός παιδιού σε μια σειρά τομέων αποτελούν τη «χαρισματικότητα». Το «ταλέντο» είναι η υλοποίηση της χαρισματικότητας του παιδιού και ενισχύεται μέσω της παρέμβασης πολλαπλών επιρροών. Η διακριτή διαφοροποίηση μεταξύ των όρων «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» επιτρέπει να αναγνωριστούν ως χαρισματικά, παιδιά που μπορεί να έχουν υψηλά επίπεδα ικανότητας, αλλά ακόμα δεν τα χρησιμοποιούν ή δεν τα έχουν φανερώσει.

Συγκεκριμένα ο ερευνητής, εισάγοντας τη διάκριση μεταξύ των εννοιών της χαρισματικότητας και του ταλέντου επισημαίνει ότι: *«χαρισματικός είναι αυτός που διαθέτει και χρησιμοποιεί εξαιρετικές φυσικές ικανότητες (οι οποίες ονομάζονται κλίσεις ή χαρίσματα), σε τουλάχιστον έναν τομέα ικανοτήτων, σε βαθμό που να τον τοποθετεί στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του»* ενώ *«ταλαντούχος είναι αυτός που παρουσιάζει εξαιρετική ευχέρεια με τις συστηματικά ανεπτυγμένες ικανότητες (ή δεξιότητες) και γνώσεις σε τουλάχιστον ένα πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας σε βαθμό που τον τοποθετεί τουλάχιστον ανάμεσα στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του που δραστηριοποιούνται ή έχουν δραστηριοποιηθεί στο παρελθόν σε αυτό το πεδίο ή πεδία»*(Gagné, 2005: 99)

Αντίθετα η Winner (1996), υποστηρίζει πως δεν πρέπει να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Τα χαρισματικά αλλά και τα ταλαντούχα παιδιά έχουν πρόωρη νοητική ανάπτυξη αλλά και κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα σε κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό ή κοινωνικό τομέα. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά κάνουν τα παιδιά αυτά να ξεχωρίζουν από τους άλλους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα συμπληρώνει ότι και η ευφυΐα –αποτέλεσμα ενός έμφυτου ταλέντου -, συντελεί στη διαφοροποίηση των παιδιών αυτών.

Η εξέλιξη του ορισμού εστίασε κυρίως στην έννοια του ταλέντου, το οποίο επιδέχεται περεταίρω εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της εστίασης στον όρο «ταλαντούχος» έναντι του «χαρισματικού», πρωτεύον στοιχείο είναι η θεώρηση του ακαδημαϊκού ταλέντου ως κυρίαρχου (Feldhusen, 1998).

Το ταλέντο της δημιουργικότητας ή η υψηλή διανοητική ικανότητα, σύμφωνα με τον Corsini (1999) αποτελούν τα δύο προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας. Πέρα από τα υψηλά ποσοστά επίδοσης σε τεστ ευφυΐας, αναφέρεται ότι τα χαρισματικά παιδιά, συγκριτικά με αυτά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν έχουν ανάγκη της ίδιας προσοχής και παρέμβασης (Corsini, 1999).

Παράλληλα η Λόξα υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του ταλέντου ξεκινά από τις φυσικές ικανότητες του ατόμου σε οποιοδήποτε αντικείμενο, οι οποίες συσχετίζονται με τα πεδία: νοητικό, δημιουργικό, κοινωνικο-συναισθηματικό και αισθητικο-κινητικό. Αυτές οι ικανότητες αποτελούν τα «ακατέργαστα υλικά» που θα μετατραπούν σε δεξιότητες (Λόξα, 2004).

Το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί για τα χαρισματικά παιδιά και ο καθένας από αυτούς φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του διαφορετικούς παράγοντες, οδήγησε την Porter (1999) να αποσαφηνίσει ότι η έννοια της χαρισματικότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ή τις περιοχές γνώσης που το κοινωνικό ή το πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών επιδοκιμάζει και τις επιδόσεις τους σε αυτήν ή αυτές. Παράλληλα σημειώνει, ότι για να χαρακτηριστεί μία συμπεριφορά ως ταλαντούχα, θα πρέπει πρωταρχικά να έχει συγκριθεί με αυτές των παιδιών της ίδιας ηλικίας.

Οι μαθητές που εντάσσονται στους χαρισματικούς διαφέρουν στα εξής σημεία: μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά. Έχουν την ικανότητα να ξεπερνούν τα επιμέρους στάδια μάθησης και να περνούν κατευθείαν στο στάδιο της μάθησης γνώσεων που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και δυσκολία, λόγω της σύνθεσής τους. Επίσης, μπορούν να ξεπεράσουν εύκολα ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, γιατί έχουν την ικανότητα να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις για να πετύχουν τον στόχο τους. Παράλληλα φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα βοηθούν ακόμα περισσότερο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων όπως η επιμονή η αυτοπεποίθηση και το έντονο αίσθημα ευθύνης που τους διακατέχει (Θωμαΐδου, 1999).

Σύμφωνα με τον Gagné (1992) η χαρισματικότητα απαιτεί κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες υποστήριξης για να αναπτυχθεί πλήρως (Gagné, 2003, 2009). Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών, λαμβάνουν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τη στήριξη της ανάπτυξής τους, αντιμετωπιζόμενοι με ισότητα, όπως όλοι οι άλλοι μαθητές. Αν και οι χαρισματικοί μαθητές συνιστούν και αυτοί μια άλλη ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια έννοια της ισότητας, όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και έτσι οι ανάγκες αυτών των μαθητών συχνά αγνοούνται (Gallagher, 2003; VanTassel-Baska, 1997).

Ειδικότερα, τα χαρισματικά παιδιά είναι εύκολο να διακριθούν, λόγω των χαρακτηριστικών τους. Τα ενδιαφέροντα τους είναι πολλά και ποικίλα και όταν

αναλαμβάνουν κάποιο έργο το διεκπεραιώνουν γρήγορα, λόγω της μεγάλης παραγωγικότητάς τους. Από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλάνε, αποκτώντας πολύ γρήγορα πλούσιο λεξιλόγιο. Έντονη είναι επίσης η περιέργεια, η παρατηρητικότητα, η μνήμη, η φαντασία, η συναισθηματική ευαισθησία, η διορατικότητα, η κοινωνική ευαισθησία, οι προσδοκίες, η πρόσληψη πληροφοριών, η αυτοσυγκέντρωση, η πρωτοβουλία και η επιμονή τους (Marland, 1972; Ματσαγγούρας, 2008; Rogers, 2002; VanTassel-Baska, 2003).

Μολονότι οι χαρισματικοί άνθρωποι αποτελούν συχνά αντικείμενο θαυμασμού, η έμφαση στην ισονομία, συχνά τους στερεί την ευκαιρία να αναπτύξουν τη χαρισματικότητα και το ταλέντο τους (Colangelo & Davis, 2003; Davis & Rimm, 2004). Οι ερευνητές επίσης αναφέρονται συχνά στο εκκρεμές που ταλαντεύεται ανάμεσα στην υπεροχή και τη δικαιοσύνη, μεταξύ της ενθάρρυνσης των χαρισματικών μαθητών να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και της βοήθειας προς άλλους μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Clark, 2002; Colangelo & Davis, 2003; Davis & Rimm, 2004; Gallagher, 2003; VanTassel-Baska, 1997).

Σήμερα, παρόλο που έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την χαρισματικότητα, ο διεθνής οργανισμός NAGC (2004) υποστηρίζει πως χαρισματικό είναι το άτομο το οποίο έχει την νοητική δύναμη να επιδείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο απόδοσης σε πολλούς τομείς. Παράλληλα θεωρεί, ότι καθεμία από αυτές τις ικανότητες μπορεί να επηρεάσουν το άτομο σε τομείς όπως αυτός της ηγετικής ικανότητας είτε της ικανότητας για δημιουργική σκέψη.

1.5. Χαρισματικότητα και δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτελεί για αρκετούς ερευνητές το ανώτερο επίπεδο γνωστικής λειτουργίας (Guilford 1967; Torrance, 1969). Οι πιο γνωστές ικανότητες που έχουν εξεταστεί υπό το πρίσμα της δημιουργικότητας είναι η ευχέρεια ανάπτυξης ιδεών, η ευελιξία δημιουργίας διαφόρων θεωρητικών μοντέλων, η πρωτότυπη παραγωγή νέων ιδεών και η διαμόρφωση κι εφαρμογή υφιστάμενων ιδεών.

Με την έννοια «δημιουργικότητα» εννοείται μία διαδικασία που ολοκληρώνεται γρήγορα και φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για να είναι δημιουργική η διαδικασία αυτή θα πρέπει να είναι πρωτότυπη, προσαρμόσιμη και το άτομο που την επιτελεί να

θέλει έντονα να πραγματοποιήσει τον στόχο του. Οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, χαρακτηρίζονται επίσης και από παραγωγικότητα και έχουν την ικανότητα να είναι επικεντρωμένοι και ενεργοί σε αυτό που κάνουν, συγκριτικά με άλλα άτομα. Η δημιουργικότητα αποτελεί απόρροια της επιθυμίας του ανθρώπου να δημιουργεί (Ξανθάκου, 1998).

Σύμφωνα με τη Θωμαΐδου (2005) ως δημιουργικότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να βρίσκει διαφορετικές λύσεις στα προβλήματα. Για τα χαρισματικά άτομα κάθε πρόβλημα έχει και διαφορετική λύση, ενώ τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργικότητα μόλις τον 20ο αιώνα άρχισε να αντιμετωπίζεται υπό το επιστημονικό πρίσμα και να αποτελεί αυτόνομο πεδίο μελέτης. Από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες έγινε η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη χαρισματικότητα, αφού η πρώτη θεωρήθηκε ως βασική παράμετρος της εκδήλωσης της δεύτερης. Στη σύνδεση αυτή καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε η θεωρία του J.P. Guilford, καθηγητή ψυχολογίας και ψυχομέτρη, η οποία αποτυπώθηκε για πρώτη φορά το 1950. Η θεωρία αυτή εστιάζει στη δομή της νοημοσύνης και σε ένα τρισδιάστατο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη καταδεικνύει τη νοητική ιδιαιτερότητα. Ειδικότερα, ο Guilford υποστήριξε ότι η χαρισματικότητα δεν μπορεί να μετρηθεί και να διαγνωστεί από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης από τη στιγμή που καταγράφονται 150 ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες (Plucker & Renzulli, 1999).

Σύμφωνα με τον Guilford, η ανθρώπινη νοημοσύνη αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι οι διεργασίες, με τις οποίες οι άνθρωποι επεξεργάζονται και προσεγγίζουν τα προβλήματα και τις πληροφορίες. Οι διεργασίες είναι η μνήμη, η κατανόηση, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη και τέλος, η αξιολόγηση. Η δεύτερη διάσταση είναι τα υλικά (οπτικά, συμβολικά, συμπεριφορικά και ακουστικά) πάνω στα οποία επιτελούνται οι διεργασίες. Η τρίτη διάσταση είναι τα προϊόντα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα από τις διεργασίες των δύο παραπάνω διαστάσεων και αυτά είναι οι εφαρμογές, οι μεταλλάξεις, οι τάξεις, τα συστήματα, οι σχέσεις και οι μονάδες. Οι κατηγορίες των δεξιοτήτων της κάθε διάστασης, αν πολλαπλασιαστούν μεταξύ τους έχουν ως αποτέλεσμα τις 150 διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες (Παρασκευόπουλος, 1982; Πολυχρονοπούλου, 1998).

Παρά τις μετέπειτα αντιρρήσεις που υπήρξαν αναφορικά με την ένταξη της αποκλίνουσας σκέψης στη λειτουργία της νοημοσύνης καθώς και την ανεξαρτησία της

δημιουργικότητας από τη νοητική ικανότητα, η θεωρία του Guilford ήταν καταλυτική για την περαιτέρω διερεύνηση της δημιουργικότητας τόσο αυτόνομα όσο και ως βασικό στοιχείο της χαρισματικότητας (Runco, 1983; Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1991).

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά ευρήματα μίας σειράς μελετών η εστίαση στη δημιουργικότητα, αποτελεί δομικό στοιχείο της χαρισματικότητας. Πολλά παιδιά αποκλείστηκαν από την ιδιότητα του χαρισματικού, γιατί οι μελέτες αυτές περιορίζονταν μόνο στη μέτρηση του νοητικού πηλίκου. Η συμπεριφορά του χαρισματικού παιδιού περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία εκτός από το νοητικό του πηλίκο, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δεν απαιτείται και αυτό για την εκδήλωση υψηλής δημιουργικότητας (Παρασκευόπουλος, 1985; Sternberg and O'Hara, 1999).

Σύμφωνα με τους Wallace (1986) και Cropley (1997) η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει διάφορα στάδια. Ξεκινά από την αναγνώριση του προβλήματος και τον ορισμό ενός στόχου, συνεχίζει με την προετοιμασία και την εφαρμογή γνώσης για την εξέταση του προβλήματος, προχωρά στην επαλήθευση και αξιολόγησης της νέας γνώσης και ολοκληρώνεται με την επικοινωνία των νέων πληροφοριών και την επικύρωση – αναγνώριση της αξίας της ιδέας.

Λίγο νωρίτερα, το 1972, ο Marland είχε επισημάνει την ανάγκη ενίσχυσης της δημιουργικότητας στα δημόσια σχολεία. Η έκθεσή του υποστηρίζει ότι «η δημιουργική και παραγωγική σκέψη» είναι ένας από τα έξι πιθανούς δείκτες της χαρισματικότητας. Η έκθεση αυτή παρείχε ένα ισχυρό επιχείρημα για μια εξειδικευμένη ή ξεχωριστή εκπαίδευση για τους μαθητές που απέδειξαν υψηλό επίπεδο δυνατοτήτων ή επιτευγμάτων. Παράλληλα, η ιδέα ότι η δημιουργικότητα πρέπει να διαχωρίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης κωδικοποιήθηκε στην έκθεση και, σε πολλές περιπτώσεις, έχει τεθεί σε ισχύ στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η πεποίθηση ότι η δημιουργικότητα πρέπει να διαχωρίζεται από την ακαδημαϊκή μάθηση, δεν περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί για χαρισματικούς μαθητές θεωρούν τη δημιουργικότητα ως κάτι σημαντικό, αλλά ξεχωριστό από την ακαδημαϊκή μάθηση (Beghetto & Kaufman, 2009). Για παράδειγμα, ο Renzulli (2005) έχει περιγράψει δύο τύπους χαρισματικότητας: τη δημιουργική παραγωγική χαρισματικότητα και τη σχολική χαρισματικότητα.

Παράλληλα, ο Ρίζος (2007) υπογραμμίζει τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η άνεση που τα διακατέχει, ο μεγάλος βαθμός ευελιξίας και αποδοχής του καινούριου καθώς και η δυνατότητά τους να ρισκάρουν ενώ η Λόξα (2004) επισημαίνει πως η διάθεση για πειραματισμό και η ικανότητα εξήγησης του διαφορετικού, αποτελούν στοιχεία δημιουργικότητας.

Εκτός από τις περιστασιακές δημιουργικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί χαρισματικών μαθητών έχουν επανειλημμένα παίξει σημαντικό στη διατήρηση της δημιουργικότητας, στη συνείδηση και το πρόγραμμα σπουδών. Η ανάπτυξη του δυναμικού δημιουργικότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές πρέπει να είναι κοινή ευθύνη όλων των εκπαιδευτών. Όταν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, ενισχύεται η λανθασμένη αντίληψη ότι η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που περιορίζεται σε συγκεκριμένα άτομα (Plucker, Beghetto & Dow, 2004), δηλαδή στους χαρισματικούς μαθητές και δεν αφορά μια ικανότητα που μπορούν να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης συχνά αντιμετωπίζουν τις προσπάθειες ενίσχυσης της δημιουργικότητας ως «εξωσχολικές» και ανεξάρτητες από την καθημερινή διδασκαλία των ακαδημαϊκών θεμάτων. Επιπλέον, περιορίζοντας τις προσπάθειες ενίσχυσης της δημιουργικότητας σε εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, μπορεί να ενισχυθεί η πίστη από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης πως εκτός από περιστασιακές δραστηριότητες δημιουργικής μάθησης και συμβολής στην αναγνώριση μαθητών για τα χαρισματικά προγράμματα εκπαίδευσης, η προώθηση της δημιουργικότητας δεν είναι ένα μέρος της καθημερινής τους ευθύνης, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005).

Οι εξωσχολικές προσπάθειες δεν επαρκούν για την ανάπτυξη του δυναμικού δημιουργικότητας των μαθητών. Η πλήρης ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν ευκαιρίες για τη στήριξη της δημιουργικότητας στην καθημερινή διδασκαλία και τη μάθηση του ακαδημαϊκού αντικειμένου τους. Καθημερινές στιγμές από την τάξη μπορεί να χρησιμεύσουν ως χωνευτήρι για τη δημιουργικότητα που, εν μέρει, καθορίζει εάν οι μαθητές θα αναπτύξουν υγιή αυτοπεποίθηση, ως προς τη δημιουργική τους ικανότητα (Bandura,

1996; Beghetto, 2006) και να μάθουν πότε, γιατί και πώς η δημιουργική έκφραση είναι δικαιολογημένη (Beghetto & Kaufman, 2009).

Τέλος, σύμφωνα με το Sousa (2003) για την ανάκληση πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων γρηγορότερα και καλύτερα από το μέσο μαθητή υπεύθυνες στους χαρισματικούς μαθητές είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες και επιπλέον η Sisk (2009), επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δίνοντας ευκαιρίες για δημιουργικές στρατηγικές μάθησης μετατρέπει τα χαρισματικά παιδιά σε ακούραστους, αποφασιστικούς και ανικανοποίητους μαθητές.

Κεφάλαιο 2^ο

Νομοθετικό Πλαίσιο και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

2.1. Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών σε διεθνές επίπεδο

Όλα τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι δικαιούνται μια παιδεία που τους προσφέρει προκλήσεις, τους παρακινεί και τους βοηθά να επιτύχουν το πλήρες δυναμικό τους.

Μεθόδους με κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών έχουν χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία, η Ισπανία, Η Αυστραλία, η Νότια Αφρική, η Κίνα, η Ρωσία και η Ινδία. Οι ΗΠΑ φαίνεται ότι πρωτοστατούν σε αυτό το επίπεδο, έχοντας ανακαλύψει πάνω από 65 μεθόδους, διαφορετικές μεταξύ τους, για να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα χαρισματικά παιδιά (Passow & Schiff, 1991). Έχει επίσης δημιουργηθεί το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την υποστήριξη τους, το οποίο παρέχεται και προωθείται μέσω οδηγιών στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Τα τελευταία χρόνια και οι ΗΠΑ, λόγω οικονομικών ζητημάτων, έχουν προχωρήσει σε περικοπές στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών και στα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, με αποτέλεσμα να πρωτοστατούν πλέον σε αυτό το πεδίο οι ιδιωτικοί φορείς (Freeman, 2002).

Στην Αυστραλία, η κάθε πολιτεία έχει το δικαίωμα της αυτόνομης λειτουργίας και της εφαρμογής της δικής της πολιτικής, ανάλογα με τις ανάγκες που εντοπίζονται. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι πολύ δημοφιλή και περιλαμβάνουν τόσο τον εμπλουτισμό όσο και την επιτάχυνση (Braggett & Moltzen, 2002; Freeman, 2002). Προσφέρουν σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά και νέους την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να επικοινωνήσουν με ομοίους τους με το «ίδιο μυαλό», να αναγνωριστούν και να επιβραβευτούν τα επιτεύγματά τους (Griffin και συν., 2013).

Αντίστοιχη δράση σε αυτό τον τομέα έχει και ο Καναδάς που υλοποιεί ειδικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά και κυρίως για την υποστήριξη τους, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί ενιαία εκπαιδευτική πολιτική (Gifted Canada, 2002).

Στη Ρωσία, στα χαρισματικά παιδιά δίνονταν ιδιαίτερη προσοχή αλλά με διαφορετικό τρόπο. Τα σχολεία για χαρισματικά παιδιά δεν ήταν πολλά και οι θέσεις λίγες. Για να μπορέσει ένα παιδί να ενταχθεί σε ένα τέτοιο σχολείο θα έπρεπε να πάρει μέρος σε ένα διαγωνισμό ακαδημαϊκών γνώσεων και επιδόσεων και οι νικητές έμπαιναν στα ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά. Οι διαγωνισμοί αυτοί έχουν πλέον περιοριστεί σημαντικά, λόγω του άγχους και των πιέσεων που δημιουργούσαν στους μαθητές (Grigorenko, 2002).

Οι διαγωνισμοί και οι εξετάσεις αποτελούν το μέσο του εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών και στην Κίνα. Για τους Κινέζους, η χαρισματικότητα έχει πολλές διαστάσεις, όπως την πρωτοτυπία, τη φαντασία, την ταχύτητα στη γραφή και στην ανάγνωση, την αρχηγική ικανότητα, κ.ά. (Davis & Rimm, 1998; Τσιάμης, 2006).

Για να κριθεί ένα παιδί ως χαρισματικό, θα πρέπει να πάρει μέρος στη διεξαγωγή πολλών και διαφορετικών εξετάσεων. Ειδικότερα, εξετάζονται οι νοητικές και οι φυσικές του ικανότητες αλλά και η προσωπικότητά του. Παράλληλα εξετάζεται και το αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία συμμετέχει, είναι σύμφωνα με τις δεξιότητές του. Για τους Κινέζους θεωρείται το ίδιο σημαντικό με το δείκτη νοημοσύνης η ικανότητα ενός παιδιού να τρέξει χιλιόμετρα σε ζεστές κλιματικές συνθήκες. Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρούν ως στοιχεία της χαρισματικότητας την ισχυρή βούληση, την αυτοπειθαρχία, κ.ά. (Shi & Zha, 2002).

Προσπάθειες να εντοπίσει και να υποστηρίξει τα χαρισματικά παιδιά κάνει και η Ινδία παρά το γεγονός ότι είναι μία από τις χώρες που είναι αντιμέτωπη με το εμπόδιο της φτώχειας. Στα παιδιά που έχουν ταλέντο, κυρίως στις αγροτικές περιοχές, δίνονται κυβερνητικές υποτροφίες. Οι μαθητές παίρνουν μέρος σε ειδικές εξετάσεις και εφόσον πετύχουν φοιτούν στο Navodaya, ένα σχολείο που θεωρείται εκπαιδευτικά σύγχρονο. Αν λόγω γεωγραφικής αποστάσεως οι μαθητές δεν μπορούν να φοιτήσουν σε αυτό, τότε υπάρχει η εναλλακτική λύση των Navyug, ειδικών σχολείων γι' αυτά τα παιδιά που οι μαθητές τους ανήκουν συνήθως σε κατώτερες οικονομικές και κοινωνικές τάξεις (Freeman, 2002; New Delhi Department of Education, 2002).

Στην Ιαπωνία, η επίσημη πολιτική κινείται στα πλαίσια αυτής των Σκανδιναβικών χωρών. Τα χαρισματικά παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστή κατηγορία. Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Ιαπωνίας είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να εργάζονται σκληρά και γι' αυτό τους παρέχονται κίνητρα προς αυτή την

κατεύθυνση. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μετάβαση στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου γίνεται μέσω μίας σειράς εξετάσεων υψηλού επιπέδου. Όπως και στη Ρωσία, έτσι και στην Ιαπωνία, οι μαθητές συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς (Wu-Tien Wu και συν., 2002).

Όπως ήδη αναφέρθηκε υπάρχουν χώρες - ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι αφρικανικές - που ακόμα και η βασική εκπαίδευση είναι δύσκολο να επιτευχθεί, λόγω των συνθηκών ακραίας φτώχειας. Εξάιρεση αποτελεί η Νότια Αφρική, στην οποία τα χαρισματικά παιδιά λαμβάνουν ιδιαίτερη φροντίδα και υποστήριξη. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική είναι καλά οργανωμένη και προσανατολισμένη προς αυτό το επίπεδο, με αποτέλεσμα η Νότια Αφρική να θεωρείται πρωτοπόρα σε αυτό (Taylor & Kokot, 2002).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την Freeman (2011), κάθε χώρα εφαρμόζει διαφορετική πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Το Ισραήλ διαθέτει κυβερνητικό τμήμα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, το οποίο αξιολογεί και παρέχει εκπαίδευση σε παιδιά Αράβων και Ισραηλινών, ενώ η Σαουδική Αραβία οργανώνει 22 καλοκαιρινά προγράμματα για 960 χαρισματικά παιδιά. Παράλληλα το πρόγραμμα Pinnacle, στην Ουάσινγκτον, επιλέγει χαρισματικούς νέους για να αλληλεπιδράσουν για μία βδομάδα με τους νικητές βραβείων Νόμπελ. Το ίδρυμα Incan, στην Τουρκία, συγκεντρώνει πολύ φτωχά παιδιά απ' όλη τη χώρα και τους παρέχει ανώτερη εκπαίδευση. Το ίδιο συμβαίνει στο σχολείο Embracer στη Βραζιλία, που επιλέγει ως μαθητές μόνο πολύ φτωχά παιδιά που αποκτούν εκεί τεχνολογική εξειδίκευση. Επίσης, η ακαδημία Kamas, στο Μαλάουι, χρησιμοποιεί ένα μοντέλο προγράμματος σπουδών βασισμένο στην αγγλική ιδιωτική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, τα γλωσσικά σχολεία στη Ρωσία διδάσκουν όλα τα θέματα σε επιλεγμένους χαρισματικούς μαθητές σε ξένη γλώσσα. Τέλος, στην Ινδία λειτουργούν σήμερα πάνω από 500 σχολεία για χαρισματικά αγόρια και κορίτσια από φτωχές αγροτικές περιοχές, αριθμός που αυξάνεται συνεχώς.

2.2. Διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη

Η χαρισματικότητα και το ταλέντο έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών στην εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι ετών (Gray Fow, 2005). Ο κατάλογος των ερευνών και των εκθέσεων σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές αυξήθηκε, δείχνοντας ένα αξιοσημείωτο ενδιαφέρον των κυβερνητικών οργάνων, για το πώς να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

Μετά τη Σαλαμάνκα (1994) ξεκίνησαν συζητήσεις στο εσωτερικό των ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με την ένταξη των χαρισματικών εκπαιδευόμενων. «Τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλες συνθήκες. Θα πρέπει να περιλαμβάνονται άτομα με αναπηρία και τα προικισμένα παιδιά και τα παιδιά του δρόμου που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμών, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, παρ 3, σελ. 6)

Όπως προκύπτει από τη δήλωση αυτή, η παροχή εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών φαίνεται να έχει προσανατολιστεί από το διαχωρισμό στην ένταξη και την ενσωμάτωση (Smith, 2006), όπως και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συνέβη ιδιαίτερα στη Βόρεια Αμερική, όπου η γενική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ακατάλληλη για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί (Montgomery, 2006).

Σημαντικότατο είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση, η οποία απευθυνόταν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε και μεταξύ άλλων, τα προέτρεπε να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν τη στήριξη αυτών των παιδιών. Επίσης να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα που να εξερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τους λόγους που προκαλούν τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με την παροχή συμπληρωματικών εκπαιδευτικών και ενισχυτικών προγραμμάτων τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Με την απόφαση αυτή το Ε. Σ. δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να διαμορφώσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο

νέο εκπαιδευτικό κλίμα που επιχειρείται να καθιερωθεί (ένταξη του συμπληρωματικού - ενισχυτικού κύκλου μαθημάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα). Επίσης να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή, εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης, αποζητώντας την εποικοδομητική αξιοποίηση ενός τέτοιου χαρίσματος και όχι την πρόκληση αρνητικών συνεπειών για τον ίδιο τον μαθητή. Τέλος, να προωθήσουν μια παρομοίως εποικοδομητική συνεργασία (μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών) μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και όλων των σχετιζόμενων ειδικοτήτων, με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση μιας τέτοιας παρέμβασης.

Το 2009 πραγματοποιήθηκε μια ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα έρευνα στην Ευρώπη για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένου των χαρισματικών παιδιών (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Στην έρευνα συμμετείχαν 24 χώρες: η Τσεχική Δημοκρατία, η Δανία, η Εσθονία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ουγγαρία, η Ισλανδία, η Ιρλανδία, η Λιθουανία, οι Κάτω Χώρες, η Νορβηγία, η Σλοβενία, η Ισπανία, η Ελβετία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία).

Σύμφωνα με την έρευνα, η μεγάλη πλειοψηφία των χωρών (17 από τις 24) δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν ειδικό ορισμό για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές στο πλαίσιο της νομοθεσίας τους. Ωστόσο, οι χώρες που αναγνωρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές αναφέρονται γενικά σε χαρισματικούς μαθητές, από την άποψη της «μοναδικότητας» ή «της ποικιλίας των ικανοτήτων» (π.χ. Ελλάδα, Λιθουανία), «την υψηλή γνωστική ικανότητα» (Ισπανία), $IQ > 130$ (Γαλλία) και γενικά σε μαθητές των οποίων οι δεξιότητες είναι «άνω του μέσου όρου» ή που είναι πιο «ικανοί» [π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)], σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας στα υποχρεωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ομοίως, στην Τσεχική Δημοκρατία, οι χαρισματικοί μαθητές είναι οι μαθητές με «υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας σε ένα ευρύ φάσμα τομέων δραστηριότητας, καθώς και σε επιμέρους γνωστικές, κινητικές, καλλιτεχνικές και κοινωνικές ικανότητες». Τέλος, στη Σλοβενία, οι χαρισματικοί μαθητές ορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από την Εσθονία, τη Γαλλία, την Ελλάδα, τη Σλοβενία και σε κάποιο βαθμό και την Ιρλανδία, οι άλλες χώρες (19 συνολικά) δεν περιλαμβάνουν τους χαρισματικούς μαθητές εντός του πληθυσμού των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Ειδικότερα στην Ισπανία, οι χαρισματικοί μαθητές συμπεριλαμβάνονταν στην κατηγορία των ΕΕΑ μέχρι το 2006, όταν μια νέα νομοθεσία οδήγησε σε διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των χαρισματικών μαθητών (Οργανικός νόμος της Εκπαίδευσης, 2006). Προφανώς, οι χαρισματικοί μαθητές δεν περιλαμβάνονται στη γενική κατηγορία των ΕΕΑ, διότι συνήθως συνδέονται με την έλλειψη ή τη δυσκολία στην εκμάθηση [όπως για παράδειγμα, στην Τσεχική Δημοκρατία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)], ενώ η χαρισματικότητα συνδέεται συνήθως με θέματα σχετικά με την ευφυΐα και τη δυνατότητα μάθησης (π.χ. γνωστική, κοινωνική, κινητική).

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές, συνολικά 5 από τις 24 χώρες [δηλ Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), Εσθονία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)] ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς χρηματοδότησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί. Επιπλέον, 2 χώρες (Ελλάδα και Ελβετία) δήλωσαν ότι ο μηχανισμός χρηματοδότησης σχετικά με την κατανομή των πόρων για χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι έχουν αναγνωριστεί ως ΕΕΑ δεν είναι σαφής. Οι υπόλοιπες χώρες βρίσκονται μεταξύ των δύο άκρων. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν χώρες που δεν διαθέτουν καθόλου πόρους που να απευθύνονται ειδικά στους χαρισματικούς εκπαιδευόμενους (όπως η Νορβηγία και η Ιρλανδία), ενώ από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και εκείνες οι χώρες που διαθέτουν δημόσιους πόρους για τους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές (Αυστρία).

Στη Δανία και στην Ελβετία, οι χαρισματικοί μαθητές είναι επιλέξιμοι για χρηματοδότηση μόνο όταν έχουν ταυτοποιηθεί ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δηλαδή έχουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, μαζί με τη χαρισματικότητά τους) και, επομένως, μόνο όταν έχουν αξιολογηθεί μέσω διαγνωστικών εργαλείων. Στην Ισλανδία, δεν φαίνεται να υπάρχει διαρθρωτικός μηχανισμός χρηματοδότησης για τους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές. Στην Ολλανδία, τα σχολεία είναι αρκετά αυτόνομα ώστε να μπορούν να διαθέσουν πόρους από το δικό τους προϋπολογισμό, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των χαρισματικών εκπαιδευόμενων. Τα Ολλανδικά σχολεία λαμβάνουν γενική χρηματοδότηση και αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν τον προϋπολογισμό τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά είναι χαρισματικά και ταυτόχρονα παρουσιάζουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές ή προβλήματα, για παράδειγμα, αυτισμό ή ΔΕΠ-Υ, η φροντίδα παρέχεται μέσω των σχολικών πολιτικών ή μέσω του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης.

Επιπλέον, ένα νέο χρηματοδοτικό σχήμα έχει τεθεί σε ισχύ (2009-2011), το οποίο επιτρέπει τα πρωτοβάθμια ολλανδικά σχολεία να πάρουν χρηματοδότηση για να τονώσουν τις καινοτόμες προσεγγίσεις για τη στήριξη της αριστείας.

Στη Λιθουανία, η χρηματοδότηση χορηγείται μέσω ενός Εθνικού Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Χαρισματικών Παιδιών και Νέων Ανθρώπων. Στη Σλοβενία και την Ελλάδα η προσοχή επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των χαρισματικών εκπαιδευόμενων και οι τελευταίοι είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς. Το σλοβενικό Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτεί σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να διαπιστώσει τους χαρισματικούς εκπαιδευόμενους και να τους παρέχει επιπλέον διδασκαλία. Το Υπουργείο της Σλοβενίας προσφέρει επίσης την επιλογή να παρέχονται στους μαθητές συμπληρωματικά μαθήματα και ειδική ατομική ή ομαδική υποστήριξη της μάθησης. Όταν ο χαρισματικός μαθητής παρακολουθεί τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να γίνει υποψήφιος για υποτροφίες που χορηγούνται από το Υπουργείο Εργασίας, Οικογένειας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Στην Ισπανία μόνο τρεις αυτόνομες κοινότητες έχουν αναπτύξει ειδικά προγράμματα και χρηματοδότηση που συνδέεται με τους χαρισματικούς μαθητές. Τέλος, στη Νορβηγία τα σχολεία βασίζονται στην κοινή χρηματοδότηση για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών μαθητών.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη συναίνεσης σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και τα επίσημα κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες ανέφεραν στην έρευνα, ότι οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και η πλειοψηφία των χωρών βασίζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης για να εκπαιδεύσουν τους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές, ανέφεραν ότι είναι διαθέσιμες και ειδικές ρυθμίσεις, μονάδες ή και ακαδημίες, ως εναλλακτική λύση. Ένας μικρός αριθμός χωρών έδειξε ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν επίσης να εκπαιδευτούν σε ξεχωριστές μονάδες - τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία, όπως στην Τσεχία, Ολλανδία, Ελβετία ή και σε ειδικά σχολεία, όπως στην Εσθονία, στην Ουγγαρία, και την Ελβετία, καθώς και σε ιδιωτικά ιδρύματα και ακαδημίες, ιδίως στην Αυστρία, τη Δανία και την Εσθονία. Στην Ισλανδία, αν και οι χαρισματικοί μαθητές παρακολουθούν σχολεία γενικής αγωγής, ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στους χαρισματικούς μαθητές, το οποίο τους παρέχει επιπλέον

δραστηριότητες και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς επιστήμης και μαθηματικών.

Μια άλλη λύση, που συνεπάγεται μια μικτή προσέγγιση μεταξύ των ειδικών και γενικών τάξεων παρέχεται στη Δανία, τη Γερμανία, την Ουγγαρία, την Ολλανδία και την Ελβετία. Τέλος, στην Ουγγαρία και τη Λιθουανία οι προικισμένοι μαθητές εκπαιδεύονται τόσο σε γενικά όσο και σε ειδικά σχολεία. Ωστόσο, μόλις οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται μέσα σε ένα σχολείο, είτε ειδικό είτε γενικό, ένα διαφορετικό είδος εκπαιδευτικής παροχής διατίθεται για αυτούς. Έτσι, 14 χώρες ανέφεραν ότι παρέχονται προαιρετικά ειδικά προγράμματα στα γενικά σχολεία. Μόνο 2 χώρες ([Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)] ανέφεραν ότι αυτά τα ειδικά προγράμματα στις κύριες τάξεις είναι υποχρεωτικά. Ομοίως, τα ειδικά προγράμματα σε ειδικές μονάδες – τάξεις, στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης είτε δεν είναι διαθέσιμα (σε 10 χώρες) είτε είναι προαιρετικά (σε 9 χώρες). Επιπλέον ειδικά προγράμματα, εκτός σχολικών ωρών (όπως τα απογευματινά και τα θερινά μαθήματα), είναι προαιρετικά σε 18 χώρες, ενώ τα μαθήματα αυτά δεν είναι διαθέσιμα στη Φινλανδία, τη Μάλτα, τις Κάτω Χώρες και τη Νορβηγία. Καμία χώρα δεν ανέφερε ότι τα ειδικά αυτά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά. Ωστόσο, στην Ισλανδία, ειδικά προγράμματα εκτός του σχολικού ωραρίου ή θερινά μαθήματα για μαθητές ενθαρρύνονται από την ηλικία των 10 ετών. Αυτά τα προγράμματα είναι προαιρετικά και οργανώνονται από το σχολείο, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο και πληρώνονται από τους γονείς.

Σε ό, τι αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη μάθηση, η έρευνα υπογραμμίζει ότι αυτή είναι προαιρετική σε 15 χώρες και υποχρεωτική στη Γερμανία, τη Σλοβενία και την Ισπανία. Σε άλλες χώρες, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η μάθηση (συχνά προορίζονται ως ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές) δεν είναι διαθέσιμες σε Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Μάλτα, Νορβηγία. Την ίδια στιγμή, η Ελλάδα ανέφερε ότι αν και δεν υπάρχει καμία υποχρεωτική διάταξη για τους χαρισματικούς μαθητές, υπάρχουν γενικά σχολεία που αναπτύσσουν σχέδια για την προώθηση των τεχνών και της μουσικής σε πειραματικό επίπεδο.

Μέχρι πρόσφατα υπήρχαν 115 ελληνικά σχολεία για την ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων αθλητισμού για τους ταλαντούχους μαθητές, τα οποία όμως έκλεισαν λόγω της οικονομικής κρίσης και παρέμειναν μόνο τα μουσικά σχολεία. Σε αντίθεση, στη Μάλτα οι χαρισματικοί μαθητές απλώς ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών όπως και οι

άλλοι μαθητές. Τέλος, στη Νορβηγία, από τον Μάιο του 2008, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν συγκεκριμένες ατομικές δεξιότητες (π.χ. στα μαθηματικά, ξένες γλώσσες, την επιστήμη και τις κοινωνικές σπουδές) με την επιλογή του 25% του προγράμματος σπουδών τους.

Η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μέσα στην τάξη, εφαρμόζονται διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Η μελέτη δείχνει ότι ο πιο κοινός τύπος προσαρμογής - τροποποίησης του προγράμματος σπουδών είναι η εξατομικευμένη στήριξη (20), ακολουθούμενη από την επιτάχυνση (19) και τον εμπλουτισμό (19), που χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με συμβουλευτικές υπηρεσίες, πρακτική που είναι κοινή σε 17 χώρες, ενώ στην Ιρλανδία (Εθνική Εκπαιδευτική Ψυχολογική Υπηρεσία) και στη Λιθουανία (Ειδικά Παιδαγωγικά και Ψυχολογικά Κέντρα), οι υπηρεσίες αυτές αποτελούν μέρος του γενικού συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών εκπαιδευόμενων. Στη Σλοβενία, για παράδειγμα, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται σε κάθε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια μονάδα, όπου μία «σχολική συμβουλευτική ομάδα» ή τουλάχιστον ένας σχολικός σύμβουλος παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους. Κατά κανόνα, οι σύμβουλοι είναι συνήθως σχολικοί συντονιστές για τους χαρισματικούς μαθητές και είναι υπεύθυνοι για τις διαδικασίες ταυτοποίησης και την παροχή συμβουλών.

Στις Κάτω Χώρες, αν και όλες οι προαναφερόμενες προσαρμογές μπορούν να παρέχονται για τους ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καμία δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες τους. Τέλος, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), υπάρχουν ορισμένες ανησυχίες για την υγεία των χαρισματικών μαθητών σχετικά με τη χρήση της επιτάχυνσης. Ως εκ τούτου, προσφέρονται άλλες λύσεις στο πλαίσιο του «Προγράμματος Σπουδών Ευκαιριών», του οποίου το συνολικό ήθος προϋποθέτει ότι οι μαθητές δουλεύουν με τους συνομηλίκους τους και προσφέρεται συμπαγές πρόγραμμα σπουδών, ως αποτέλεσμα της ικανότητάς τους να μαθαίνουν πιο γρήγορα ενώ επίσης συμμετέχουν σε περίπλοκες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ακόμη και στις χώρες, στις οποίες οι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται σε ξεχωριστό περιβάλλον, η πλειοψηφία των χωρών

τόνισε ότι αυτό δεν συμβαίνει σε τακτική βάση. Αυτό που είναι κοινό είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές συμμετέχουν κυρίως σε ειδικές εκδηλώσεις (π.χ. διαγωνισμούς) ή παρακολουθούν μικρής διάρκειας προγράμματα σε ιδιωτικές ακαδημίες και σε ειδικά σχολεία. Στην Ολλανδία και το Βέλγιο, ο διαχωρισμός των χαρισματικών μαθητών είναι ένα νέο φαινόμενο που προσελκύει ένα μεγάλο μέρος της προσοχής του κοινού και δίνει αφορμές για συζήτηση, ιδίως όσον αφορά τις πιθανές αρνητικές κοινωνικές συνέπειες για τους ταλαντούχους μαθητές. Για το λόγο αυτό, η ολλανδική κυβέρνηση αναπτύσσει ένα ερευνητικό πρόγραμμα (OnderwijsBewijs), το οποίο ενθαρρύνει τους επιστήμονες και τα σχολεία για την αξιολόγηση αυτών και άλλων τύπων καινοτομιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τα εξαιρετικά προικισμένα και χαρισματικά παιδιά (IQ > 130).

Τα βασικά σημεία που ανέδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα και αφορούν τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών στην Ευρώπη είναι τα εξής:

1. Στην πλειοψηφία των χωρών δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος νομοθετικός ορισμός για τους μαθητές αυτούς. Ωστόσο, όλες οι χώρες έχουν μια γενική κατανόηση της χαρισματικότητας και των εκπαιδευόμενων, η οποία έχει σχέση με τη νοημοσύνη.

2. Πρόσφατα, η γενική έννοια της χαρισματικότητας έχει μετατοπιστεί από μια περιορισμένη και παραδοσιακή άποψη της νοημοσύνης (έμφυτες γνωστικές δεξιότητες), οι οποίες συνδέονται με την παραδοσιακή γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, σε μία ευρύτερη αντίληψη της χαρισματικότητας η οποία περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες, όπως τα κίνητρα, τη δημιουργικότητα, την ηγεσία και τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

3. Μόνο λίγες χώρες (7), περιλαμβάνουν τους ταλαντούχους μαθητές στο πλαίσιο της γενικής κατηγορίας των Ε.Ε.Α. Πρώτον, διότι οι Ε.Ε.Α. συνήθως σχετίζονται με λειτουργικές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η χαρισματικότητα συνήθως συνδέεται με την έννοια της «ικανότητας» και των δεξιοτήτων πάνω από το μέσο όρο. Δεύτερον, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έχουν όλες οι χώρες μια κοινή αντίληψη των Ε.Ε.Α. στο πλαίσιο της νομοθεσίας τους.

4. Φαίνεται να υπάρχει μια μετατόπιση της προσοχής από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, στο περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται και στο πώς το τελευταίο μπορεί να εξοπλιστεί για να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Έτσι, πολλές χώρες

επισημαίνουν την ανάγκη τροποποίησης των διδακτικών πρακτικών στην τάξη, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών εκπαιδευόμενων.

5. Κατά την εξέταση των κριτηρίων αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, οι διαγνωστικές διαδικασίες εξακολουθούν να είναι τα πιο συνηθισμένα κριτήρια αναγνώρισης. Πρόσφατα, ωστόσο, έχουν εξεταστεί και άλλες μορφές αξιολόγησης, όπως οι συστάσεις των εκπαιδευτικών και οι συνεντεύξεις των μαθητών, μαζί με διαγνωστικές διαδικασίες. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις πρόσφατες εξελίξεις στην Ιρλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία) όπου προβλέπουν τη χρήση των συστάσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων, αντί ή σε συνδυασμό με δοκιμές και άλλα διαγνωστικά εργαλεία.

6. Οι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και το σημαντικότερο, στο πλαίσιο της κύριας τάξης. Ωστόσο, εξακολουθεί να παρέχεται εκπαιδευτική ρύθμιση με τη μορφή πρόσθετων ή εξωσχολικών πόρων και όχι ως μια μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (π.χ. διαρθρωτικές αλλαγές παιδαγωγικές ενσωματωμένες στην καθημερινή διδασκαλία και τη μάθηση).

8. Υπάρχει έλλειψη υποχρεωτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση, ιδίως σε σχέση με θέματα που αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές, τόσο στο πλαίσιο της αρχικής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Ανεξάρτητα από τα δεδομένα της παραπάνω έρευνας στην Ευρώπη σχεδόν όλες οι χώρες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών με διαφορετικό όμως βαθμό ενεργοποίησης και εμπλοκής. Οι δύο χώρες που πρωτοστατούν σε αυτό τον τομέα είναι η Μεγάλη Βρετανία και η Γερμανία (Freeman, 2002; Eurydice, 2006).

Στη Μεγάλη Βρετανία, παρά το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν εντάσσονται σε κάποια ειδική κατηγορία, υπάρχει ισχυρή παρότρυνση τόσο προς τις τοπικές αρχές όσο και προς τις σχολικές μονάδες για την υποστήριξή τους (Eurydice, 2006). Το βάρος που έχει δοθεί σε αυτό τον τομέα διαφαίνεται και από τις δαπάνες που διατίθενται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εθνικού προγράμματος που εστιάζει στην πρόνοια για αυτή την κατηγορία μαθητών (Office for Standards in Education, 2001).

Υπάρχουν όμως και χώρες της Ευρώπης που δεν ασχολούνται καθόλου με το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών και αυτές είναι οι Σκανδιναβικές. Σε αυτές τις χώρες η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν περιλαμβάνει κάποιες ειδικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το να υπάρχει ιδιαίτερος σχεδιασμός για τον εντοπισμό και την ιδιαίτερη καθοδήγησή τους είναι κάτι όχι μόνο αντιδεοντολογικό αλλά και ελιτίστικο. Χωρίς λοιπόν να αναζητούν τα χαρισματικά παιδιά εντάσσουν τον κάθε μαθητή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης που θεωρούν κατάλληλο για τις ανάγκες του, στο πλαίσιο της κανονικής επίσημης εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι αποτελούν χώρες στις οποίες δεν λαμβάνεται καμία πρόνοια για τα χαρισματικά παιδιά, εντούτοις, πολλοί μαθητές και μαθήτριες αυτών των χωρών έχουν πολύ καλές επιδόσεις σε διεθνούς επιπέδου διαγωνισμούς (Freeman, 2002b; Eurydice, 2006).

2.3. Διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα

Στην περίπτωση της Ελλάδος διαπιστώνεται μία διαφορετική πραγματικότητα. Μέχρι προσφάτως, τα χαρισματικά παιδιά δεν αντιμετωπίζονταν με διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλά προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη και πολλά χαρισματικά παιδιά αρνούνταν να πάνε στο σχολείο είτε από ανία, είτε από δυσαρέσκεια για τον τρόπο αντιμετώπισής τους από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Καρλατήρα & Τσώλη, 2004).

Εξάλλου, αυτό ήταν αναμενόμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα και παρά τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις του σε πολλά σημεία εμμένει προσκολλημένο σε πρακτικές του παρελθόντος (Χρυσ αφίδης, 2006).

Η ένταξη και η προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών έβρισκε πολλά εμπόδια. Ένα από αυτά, είναι ο απαράβατος κανόνας ότι το παιδί θα πρέπει να φοιτά στην τάξη που προβλέπεται για την ηλικία του, ασχέτως με τα όποια στοιχεία χαρισματικότητας διαθέτει. Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση δεν υπολογίζουν τη γνωστική επίδοση αλλά προορίζονται για το μέσο όρο και την πλειοψηφία των μαθητών, χωρίς να προβλέπονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά (Gari και συν., 2000).

Στο Αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975, άρθρο 16, παρ. 4 ορίζεται ότι «πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τα βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητας αυτών». Άρα αναγνωρίζει την ανάγκη πρόνοιας για τους χαρισματικούς μαθητές εξίσου με τους δεόμενους ειδικής προστασίας. Μετά από τις διάφορες αναθεωρήσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, η ίδια διάταξη διατυπώνεται ως εξής: «Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους».

Κανένας από τους νόμους ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί ειδικής αγωγής, από το 1980 μέχρι το 2000 (1143/1981, 1566/1985 , 2817/2000), δεν έκανε λόγο για τα χαρισματικά παιδιά, ως παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τη δεκαετία του 1980 έκαναν την εμφάνιση τους στην Ελλάδα τα πρότυπα σχολεία. Στα πρότυπα σχολεία, εκ των πραγμάτων, μπορούσαν να γραφτούν μόνο τα παιδιά των μεγάλων αστικών πόλεων. Αρχικά, οι μαθητές που γίνονταν δεκτοί σε αυτά περνούσαν από εξέταση με επίκεντρο τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Στη συνέχεια, όταν αυτά τα σχολεία έγιναν πειραματικά, οι μαθητές γίνονταν δεκτοί μετά από κλήρωση. Η κλήρωση ως μέθοδος επιλογής των μαθητών δεν ήταν τυχαία, αφού είχαν προηγηθεί αντιδράσεις που εστίαζαν στην προηγούμενη επιλογή, χαρακτηρίζοντάς την ως εκλεκτική, ως μία εκπαίδευση για λίγους και ότι δημιουργούσε εκπαιδευτικούς αλλά και κοινωνικούς αποκλεισμούς (Δαβάζογλου, 2004).

Τη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε μία πιο εστιασμένη μεταρρύθμιση στην εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά. Η ίδρυση των μουσικών και των αθλητικών σχολείων έδινε στα παιδιά την ευκαιρία που παρουσίαζαν ταλέντο σε αυτούς τους τομείς να το καλλιεργήσουν. Το ίδιο ισχύει και για τα καλλιτεχνικά σχολεία που ιδρύθηκαν το 2003. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αυτά τα σχολεία εκτός από τα εξειδικευμένα μαθήματα, οι μαθητές λάμβαναν και μαθήματα γενικής παιδείας (Δαβάζογλου, 2004).

Παρά την ίδρυση των παραπάνω σχολείων, στο νομοθετικό πλαίσιο δεν υπήρχε κάποια ειδική ρύθμιση για τα χαρισματικά παιδιά. Αλλαγές δεν υπήρξαν ούτε στους νόμους για την ειδική αγωγή. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχαν ως πρόβλεψη στο νόμο 2817/2000. Όπως αναφέρεται στη παράγραφο 1 του άρθρου 1: «Άτομα με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα, που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων».

Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά αναφέρονται στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου αλλά αυτό είναι πάρα πολύ γενικό και αόριστο, όπως αναφέρεται στη διατύπωση: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους» (Ν. 2817/2000).

Ο Ν. 2525/97 διαμόρφωσε το θεσμικό πλαίσιο για τη δημιουργία του ολοήμερου σχολείου, το οποίο σύμφωνα με τους στόχους του μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, αφού πρόκειται για «...ένα σχολείο με προοπτική : στη γνώση, στη δράση και στη δημιουργία. Είναι το δυναμικό σχολείο που θέλει να αποκολληθεί από τη στατικότητα και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεδιπλώσουν το πολύπλευρο ταλέντο τους... Εδώ έχουμε μια βιωματική παρουσία της σχολικής κοινότητας, όπου το παιδί αισθάνεται ελεύθερο να μάθει, να δημιουργήσει, να οικοδομήσει και να αξιολογήσει ταυτόχρονα το δικό του έργο» (Παπάς, 2001: 109).

Σύμφωνα με τους διακηρυγμένους στόχους του το ολοήμερο σχολείο είναι ο χώρος όπου οι μαθητές θα αναπτύσσουν δεξιότητες γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές, πολιτιστικές. Ταυτόχρονα θα αναπτύσσουν την προσωπικότητα, το χαρακτήρα τους, αλλά και τις γνώσεις τους, «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν», «πώς να αποδέχονται τους άλλους» και «πώς να είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί». Οι στόχοι αυτοί χαράσσουν κάποιες προοπτικές για την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών, αφού δομούν με «νέα» στοιχεία την εξελικτική πορεία τους, ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης (Φ50/57/26650/Γ1/2003).

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία υπογραμμίζεται ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία έγινε για πρώτη φορά αναφορά στα χαρισματικά παιδιά με το Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ267τ. Α') που αποτελούσε προσθήκη στο Ν. 2817/2000. Στην παράγραφο 2 που προστέθηκε αναφέρεται με σαφήνεια ότι: «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα, που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

Αναφορά στα χαρισματικά παιδιά γίνεται στο νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199 2/10/2008), ο οποίος αναγνωρίζει ότι *«Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του ΙΕΠ, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου».*

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, υπεύθυνα για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των χαρισματικών είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (ν. 3699/2008 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»).

Πρόσφατα, σε επίπεδο ιδιωτικής πρωτοβουλίας λειτουργούν συμπληρωματικά προγράμματα υποστήριξης και διδασκαλίας χαρισματικών μαθητών. Στο Κολλέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη λειτούργησε Κέντρο για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά (Centre for Talented Youth) με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Johns Hopkins και με δωρεά του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος». Το Πανεπιστήμιο John Hopkins διαθέτει Κέντρο για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά από το 1979 όπου εκπαιδεύει χιλιάδες μαθητές από πολλές χώρες. Το καλοκαίρι του 2014 το Κολλέγιο Ανατόλια προσέφερε καλοκαιρινά μαθήματα σε μαθητές 5-18 ετών, τους οποίους επέλεξε με εξετάσεις. Πρόκειται για μαθητές «που διαθέτουν ιδιαίτερα ταλέντα ή χαρίσματα, που

διακρίνονται με τις επιδόσεις τους ή με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και που ξεχωρίζουν για την αγάπη τους στη μάθηση, πέρα από τα στενά όρια του σχολικού προγράμματος.» Το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος» έδωσε υποτροφία σε πολλούς μαθητές, για τη φοίτησή τους στα καλοκαιρινά προγράμματα και οι υποτροφίες θα παρέχονται για τα πρώτα 3 χρόνια λειτουργίας του κέντρου. Παράλληλα προωθείται η λειτουργία ολιγοήμερων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και διαδικτυακά μαθήματα. (Κέντρο για ταλαντούχα – χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα, 2014)

2.4. Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση

Η περίοδος κατά την οποία τα χαρισματικά παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση σηματοδοτεί παράλληλα και μία κοινωνική αλλαγή, αφού πλέον αποκόπτονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και εισέρχονται σε ένα νέο, στο οποίο ενδεχομένως να μην έχουν την ίδια ξεχωριστή θέση ανάμεσα στους συνομήλικους τους. Η μετάβαση στη σχολική εκπαίδευση δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Στο νέο αυτό πλαίσιο ανακαλύπτουν ότι είναι «διαφορετικά» και δυσκολεύονται να καταλάβουν γιατί έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ενδιαφέροντα από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Παράλληλα, ενδέχεται να δεχτούν και κοινωνική απόρριψη, λόγω του ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά (Λόξα, 2004).

Η ψυχολογική και κοινωνική πίεση που δέχονται τα χαρισματικά παιδιά στη σχολική εκπαίδευση, αν δεν αντιμετωπιστεί με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο τόσο για την προσαρμογή τους στο σχολικό κλίμα όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σε πολλές περιπτώσεις, οι χαρισματικοί μαθητές απομονώνονται κοινωνικά από τους συμμαθητές τους και δέχονται μεγάλη συναισθηματική πίεση, λόγω της απόρριψης που νιώθουν. Το γεγονός αυτό συμβάλλει αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους (Ματσαγγούρας, 1995). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το χαρακτηριστικό που δημιουργεί αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές δεν είναι η υψηλή νοημοσύνη ή το ταλέντο τους αλλά το γεγονός ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους θεωρούν τη συμπεριφορά τους μη φυσιολογική, συγκριτικά με τη δική τους (Gross, 1993).

Ο φόβος της κοινωνικής απόρριψης λόγω της διαφορετικότητας, οδηγεί αρκετά χαρισματικά παιδιά σε μία προσπάθεια να μη διαφέρουν, να συμπεριφέρονται ιδιόρρυθμα μέσα στην σχολική τάξη, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά. Ορισμένοι μαθητές για να δείξουν ότι είναι ίδιοι με τους υπόλοιπους μερικές φορές εμφανίζουν άσχημη συμπεριφορά και κάνουν ό,τι είναι δυνατόν για να μην ξεχωρίζουν (Freeman, 1993).

Εκτός, όμως, από την κοινωνική διάσταση, τα χαρισματικά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μία αρνητική εκπαιδευτική πραγματικότητα γι' αυτά, για την οποία είναι τουλάχιστον απροετοίμαστα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σχεδιασμένα να εστιάζουν περισσότερο σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, στοιχείο που δεν ενθαρρύνει τη δική τους ιδιαίτερη περιέργεια και αναζήτηση, με αποτέλεσμα να νιώθουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια (Χρυσοφίδης, 2006). Η συμμόρφωση που απαιτείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η απουσία πρόκλησης και κεντρίσματος των ενδιαφερόντων τους, πολλές φορές καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία βαρετή και δυσάρεστη για τα χαρισματικά παιδιά (Freeman, 1995; Tomlinson, 2004). Επιπρόσθετο πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι επαρκώς, για να αντιμετωπίσουν τα χαρισματικά παιδιά (Σούλης, 2006).

Το 2004 οι Adams-Byers, Whitsell, και Moon του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικών Πόρων για χαρισματικά παιδιά του Πανεπιστημίου Purdue πραγματοποίησαν μια μελέτη που διερεύνησε τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιπτώσεις της ομοιογενούς ομαδοποίησης των χαρισματικών μαθητών. Οι συγγραφείς ανέφεραν ότι οι 44 χαρισματικοί μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα πίστευαν ότι επωφελούνται περισσότερο από τις ομοιογενείς ομάδες, αλλά είχαν διαφορετικές απόψεις, όσον αφορά τις κοινωνικές τους επαφές. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν ένα μείγμα ομοιογενούς ομαδοποίησης και επιλογών συμμετοχής σε ετερογενείς ομάδες.

Μία αξιολογη μελέτη, η οποία δημοσιεύθηκε από τους Gentry, Rizza, και Owen (2002), υποστηρίζει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά υπέρ των χαρισματικών μαθητών που διδάσκονται σε τυπικές σχολικές τάξεις έναντι εκείνων που διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ενώ η μελέτη των Adams-Byers, Whitsell, και Moon (2004) διαπίστωσε ότι υπάρχουν οφέλη για τους χαρισματικούς μαθητές και στην ομοιογενή και στην ετερογενή σχολική ομάδα. Εν αντιθέσει, ο Bernal (2003) ισχυρίστηκε ότι ο χαρισματικός μαθητής που συμμετέχει σε μια τυπική σχολική τάξη δεν λαμβάνει

κατάλληλη εκπαίδευση, καθώς η εκπαίδευση που προσφέρεται δεν είναι προσανατολισμένη στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπτυγμένες ικανότητες.

Η τάση που επικρατεί είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη. Υπάρχουν όμως έντονες ανησυχίες και αντιδράσεις, όπως αυτές που εκφράστηκαν από τον Bernal (2003), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι είναι άδικο οι χαρισματικοί μαθητές να φοιτούν σε τυπικές σχολικές τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί κάνουν ελάχιστες ή καθόλου τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες τους. Η έλλειψη της διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας καθιστά την ένταξη ακατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές. Ο ίδιος υποστήριξε ότι προκειμένου οι χαρισματικοί μαθητές να συμμετέχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι σε αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας. Οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει σε μία κανονική τάξη να τίθενται υπό την επίβλεψη ενός εξειδικευμένου δασκάλου, ο οποίος θα θέλει να συνεργαστεί με μαθητές αυτής της κατηγορίας.

Ο Renzulli συμφωνεί με τον Bernal και υποστηρίζει ότι είναι άδικο για τα χαρισματικά παιδιά να μην έχουν εξειδικευμένους δασκάλους που εφαρμόζουν διαφοροποιημένα πρότυπα μάθησης. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση εντός της σχολικής αίθουσας, ο Renzulli συμπληρώνει ότι ως ιδέα είναι καλή για τη γενική εκπαίδευση, αλλά για τους χαρισματικούς μαθητές καταλήγει στην πράξη να είναι μια κατάσταση όπου οι μαθητές αυτοί αλλά παίρνουν μερικές πρόσθετες εργασίες και η περισσότερη δουλειά βασίζεται σε παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης (Knobel & Shaughnessy, 2002).

Επιπλέον, στις ΗΠΑ, το 2009, υπήρχαν 3.000.00 χαρισματικοί μαθητές, η πλειοψηφία των οποίων διδάσκονταν σε κανονικές τάξεις (NAGC, 2009), με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο Sisk (2009) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επαγγελματική ανάπτυξη και θέληση να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, αντιμετωπίζουν τεράστιες προκλήσεις κατά τη διδασκαλία των παιδιών αυτών στην κανονική τάξη. Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη τονίζεται περαιτέρω από το γεγονός ότι το 2009, μόνο πέντε πολιτείες στις ΗΠΑ απαιτούσαν οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν επιμόρφωση, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών (NAGC, 2009). Καθώς ο αριθμός των χαρισματικών μαθητών που διδάσκονται σε τάξεις γενικής αγωγής αυξάνεται, το ερώτημα δεν είναι αν η

διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός της τάξης ταιριάζει στη γενική εκπαίδευση, αλλά περισσότερο αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν όλα τα μαθήματα για τα χαρισματικά παιδιά που υπάρχουν στην τάξη.

2.5. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και χαρισματικοί μαθητές

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται εποικοδομητικά στις γνώσεις και ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας πολλαπλές «οδούς» μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιλέγεται η πιο κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και προσαρμόζονται οι στόχοι του προγράμματος σπουδών στον τρόπο που προσεγγίζουν οι μαθητές τη μάθηση (Anderson, 2007; Ellis, Gable, Gregg, & Rock, 2008).

Η διαφοροποίηση αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως το μέσο για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, εφαρμόζεται συχνά με τρόπους που δεν αποτελούν ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Οι Colangelo, Assouline και Gross (2004) αναφέρουν ότι συχνά οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται σε πιο προχωρημένες τάξεις και τροποποιείται το πρόγραμμα σπουδών γι' αυτούς, προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες.

Η αναγνώριση της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης που απαιτείται για τα χαρισματικά παιδιά, έχει οδηγήσει στον εντοπισμό δύο διαστάσεων της. Η πρώτη διάσταση έχει ποσοτικά χαρακτηριστικά και συνίσταται στην επιταχυνόμενη εφαρμογή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος (Van Tassel-Baska, 2005). Η έρευνα όμως του Berlin (2009) κατέδειξε ότι το να δίνεται περισσότερη σχολική εργασία στα χαρισματικά παιδιά, είναι κάτι που τους δημιουργεί δυσαρέσκεια και λειτουργεί αρνητικά.

Η δεύτερη διάσταση έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά και εστιάζει και πάλι στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα αλλά αυτή τη φορά στον εμπλουτισμό του (Housand και Reis, 2008). Γεγονός είναι ότι και οι δύο διαστάσεις, αν λειτουργήσουν συνδυαστικά, μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι δυνατότητες και οι ανάγκες του συνόλου των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008).

Στην πραγματικότητα όμως κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα εφικτό, ακόμα και αν υπάρχει η διάθεση, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών. Σε χώρες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο, στις οποίες τα παιδιά μετά δυσκολίας λαμβάνουν έστω και τη βασική εκπαίδευση, είναι εύλογο ότι δεν μπορούν να υπάρξουν οι οικονομικοί πόροι δημιουργίας ειδικών προγραμμάτων για χαρισματικά παιδιά, τα οποία θα πρέπει να περιοριστούν στη βασική εκπαίδευση, αν είναι τυχερά και μπορέσουν και λάβουν και αυτή (Wu-Tien Wu και συν., 2002).

Ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Hall (2002), είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών, κατανοώντας το γνωστικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους στη μάθηση. Πρόκειται για μια διαδικασία προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης, που έχει σχεδιαστεί για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες στην κανονική τάξη.

Ο Tomlinson (2000) αναφέρεται και αυτός στο Vygotsky, όταν μιλά για τα επίπεδα ετοιμότητας του μαθητή του δημοτικού. Πέρα από την ετοιμότητα, ο Tomlinson αναφέρεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και το μαθησιακό προφίλ. Ειδικά, για τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, ο Dinnocenti (1998) υποστηρίζει ότι, προκειμένου οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη. Ο Dinnocenti εξηγεί πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν, την τάξη και το δάσκαλο, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Σύμφωνα με τον Tomlinson (1997) υπάρχει μόνο μία απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών μπορεί να ικανοποιηθούν στην κανονική τάξη. Καθώς οι τυπικές τάξεις εκπαίδευσης είναι ο κορμός της δημόσιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, δεδομένου ότι είναι ο τόπος όπου λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους. Οι απόψεις αυτές βρίσκουν σύμφωνους τους Burns και συνεργάτες (2002), οι οποίοι εμπλουτίζουν την παιδαγωγική προσέγγιση στην τυπική τάξη, καθώς τα προγράμματα που υπάρχουν για χαρισματικούς μαθητές, είναι συνήθως μόνο προγράμματα που διαρκούν μερικές ώρες.

Ειδικότερα, η διδασκαλία προχωρημένων μαθηματικών σε χαρισματικούς μαθητές από την Τρίτη έως και την Πέμπτη Δημοτικού έχει συνδεθεί με σημαντική πρόοδο των μαθητών (Gavin και συν., 2007). Η επιλογή πιο προχωρημένης ύλης σε όλα τα μαθήματα στο Δημοτικό συνδέεται με υψηλότερα αποτελέσματα από τους

χαρισματικούς μαθητές (VanTassel - Baska, Zuo, Avery & Little, 2002). Η VanTassel - Baska και οι συνεργάτες της εξέτασαν την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό σε χαρισματικά παιδιά, στο μάθημα της γλώσσας.

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Reis και συν. (2007, 2008) και Reis και συν. (2008) που διαπίστωσαν ότι η εμπλουτισμένη διδασκαλία συνδέεται με υψηλότερη αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια στους χαρισματικούς μαθητές. Σημαντικά ήταν και τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία ετερογενή τάξη που συνδυαζόταν με τη συμμετοχή των χαρισματικών μαθητών σε ομάδες μόνο για χαρισματικά παιδιά (Gentry & Owen, 1999; Kulik & Kulik, 1997; Tieso, 2005). Η δυνατότητα ομαδοποίησης χωρίς διαφοροποίηση, έχει μικρή ή καμία επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών (Tieso, 2005). Η συμπύκνωση της διδακτέας ύλης, με την εξάλειψη του περιεχομένου που ήδη γνωρίζει ο χαρισματικός μαθητής, καθώς η παροχή εμπλουτισμένων δυνατοτήτων μάθησης, όπως η ανεξάρτητη μελέτη θεμάτων που έχουν επιλεγεί από τον ίδιο, οδηγεί σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Reis και συν., 1998).

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των διαδικασιών διαφοροποίησης. Οι Tomlinson και Strickland (2005), για παράδειγμα, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν συνήθως τη διδασκαλία, τροποποιώντας ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα: αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές (το περιεχόμενο), πώς τα μαθαίνουν (διαδικασία) και πώς θα δείξουν αυτά που έχουν μάθει (το προϊόν).

Αν και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διδασκαλία χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, συχνά δεν επιλέγεται στην πράξη. Οι Reis και συν. (2004), για παράδειγμα, παρακολούθησαν την πρόοδο χαρισματικών μαθητών της τρίτης και έκτης δημοτικού και το κατά πόσο λάμβαναν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές είχαν διαγνωσθεί ως χαρισματικοί, καθώς διέθεταν προηγμένες γλωσσικές ικανότητες σε ανάγνωση και γραφή. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, το 75% των μαθητών δεν έλαβε διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί της τάξης τους δεν είχαν προτείνει βιβλία κατάλληλα για το επίπεδό τους και δεν τους είχαν αναθέσει πιο δύσκολες εργασίες.

Συμπληρωματικά, οι VanTassel-Baska και Stambaugh (2005) προσδιορίζουν μια σειρά από λόγους για την έλλειψη διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στερούνται γνώσεων και δεν μπορούν να εμπλουτίσουν την ύλη του προγράμματος

σπουδών για τους χαρισματικούς μαθητές, ενώ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, αναγκαίες για την υποστήριξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, στερούνται των απαραίτητων πεποιθήσεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και δε γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (εθνικές, κοινωνικές) ή έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση. Επίσης θεωρούν ότι είναι δύσκολο να εντοπίσουν και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά μια σειρά από πόρους που θα διευκολύνει τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών και ότι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να σχεδιάσουν και να ρυθμίσουν το πρόγραμμα σπουδών τους. Παράλληλα θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται και δεν ενθαρρύνονται από την ηγεσία του σχολείου να αξιολογούν και να καθοδηγούν την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών για τους χαρισματικούς μαθητές σε συνδυασμό με το ότι δε διαθέτουν τις σχετικές παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας.

Πηγή της αδυναμίας αυτής είναι η έλλειψη σχετικών επαγγελματικών γνώσεων (Munro, 2011, 2012). Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις παιδαγωγικές μεθόδους που αναφέρονται σε χαρισματικούς μαθητές, καθώς και πώς να προσαρμόσουν το σχετικό πρόγραμμα σπουδών.

Κεφάλαιο 3^ο

Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα

3.1. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη σημασία λόγω του ότι αυτοί είναι επιφορτισμένοι με τη διαδικασία του εντοπισμού της χαρισματικότητας και ταυτόχρονα της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας καθιστά τη διάγνωση δύσκολη και κατά συνέπεια δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αξιόπιστες πηγές αναγνώρισης των παιδιών με χαρισματικότητα (Balchin, 2007). Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τάσεις προκατάληψης στις εκτιμήσεις τους αλλά και στοιχεία υποκειμενικότητας, αφού προσπαθούν να εντοπίσουν τη χαρισματικότητα σύμφωνα με τα στερεότυπα που αυτοί έχουν σχηματίσει και τα οποία έχουν προκύψει από την εμπειρία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εστιάζουν κυρίως στις στάσεις και στις συμπεριφορές των παιδιών και όχι στις επιδόσεις, το ταλέντο ή τη δημιουργικότητά τους (Hanny, 1997).

Η απουσία της δημιουργικότητας, ως στοιχείο για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας διαφαίνεται από την έρευνα που έγινε στη Γερμανία από τον Hany (1997) σε δείγμα 58 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα, τα χαρακτηριστικά που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτά που οι ίδιοι πίστευαν ότι πρέπει να διακρίνουν τη χαρισματικότητα, χωρίς όμως να υπολογίζεται η δημιουργικότητα. Για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς χαρισματικό παιδί ήταν αυτό που είχε λογική και μετρημένη συμπεριφορά, καλή σχολική επίδοση, γρήγορη αντίληψη και έντονο το στοιχείο της περιέργειας.

Παρόμοια το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας απουσίαζε και από άλλη μία έρευνα που έγινε από την Sheblanova (1996) στη Ρωσία και είχε διάρκεια τριών ετών.

Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εντοπίσουν μόλις λίγα περισσότερα από τα μισά χαρισματικά παιδιά, τα οποία έλαβαν μέρος.

Το πρόβλημα, όμως, δεν εντοπίζεται μόνο στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τους χαρισματικούς μαθητές στο σύνολό τους, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας αλλά και ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι βάσει των απόψεων και των πεποιθήσεών τους, αναγνωρίζουν ως χαρισματικά, παιδιά που δεν ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, γιατί έχουν μία ασαφή εικόνα για την έννοια της χαρισματικότητας (Δαβάζογλου, 1999).

Σημαντικό είναι επίσης το στοιχείο ότι οι προσδοκίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χαρισματικότητα αλλά και την επίδοση των μαθητών, επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνική προέλευση και η εθνικότητα, η φυλή, η γλωσσική δεξιότητα και επάρκεια, κ.ά. (Plata & Masten, 1998).

Ένας παράγοντας που φαίνεται ότι επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στα χαρισματικά παιδιά είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Σύμφωνα με έρευνα του Jacobs (1972), οι νηπιαγωγοί είχαν πιο θετική στάση από τους δασκάλους της Α΄ τάξης δημοτικού αλλά στο σύνολό τους θεωρούσαν πως τα χαρισματικά παιδιά δεν θα πρέπει να επιδεικνύουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους αλλά να προσαρμόζονται προκειμένου να είναι αποδεκτά από τη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η στάση αυτή ενδέχεται να δημιουργήσει αισθήματα μειονεξίας στα χαρισματικά παιδιά αντί να τα ενθαρρύνει να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους (Jacobs, 1972).

Διαφορετικές απόψεις για τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών εντοπίζονται ανάμεσα και στους ίδιους τους ερευνητές. Σύμφωνα με τους Feldhusen & Hoover (1984), η στάση των εκπαιδευτικών δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι οι μαθητές που είναι πραγματικά χαρισματικοί θα καταφέρουν να εξελιχθούν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους μόνοι τους. Οι Yunker και συν. (1970) όμως, υποστηρίζουν ότι η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι εκείνος ο παράγοντας που οδηγεί στην ένταξή τους σε ειδικές ομάδες.

Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που συνειδητά αρνούνται να ασχοληθούν με τη χαρισματικότητα, θεωρώντας ότι η διάκριση των παιδιών σε τέτοιου είδους κατηγορίες συνιστά ανισότητα. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικοί εντοπίστηκαν στην έρευνα της Clark (1984), οι οποίοι συνειδητά όχι μόνο δεν εφάρμοζαν οι ίδιοι αλλά προσπαθούσαν να εμποδίσουν και άλλους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, χαρακτηρίζοντάς τα ως ελιτίστικά και μη δημοκρατικά, αφού αντιμετώπιζαν τα χαρισματικά παιδιά με διαφορετικό τρόπο. Ταυτόχρονα υποστήριζαν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και ότι, αν εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά, θα έπρεπε να υλοποιούνται ειδικά προγράμματα και για τις ανάγκες των υπόλοιπων παιδιών.

Αντίθετα εντοπίζονται και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να εντάσσονται σε ειδικά προγράμματα και όχι σε τάξεις γενικής αγωγής για διαφορετικούς λόγους. Επίσης, σύμφωνα με την Dardig (1981), κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αν τα παιδιά αυτά βρίσκονται στην τάξη τους, οι ίδιοι οφείλουν να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με όση ήδη καταβάλλουν, χωρίς όμως αυτό να αναγνωρίζεται ή να αμείβεται επιπρόσθετα.

Η εργασία τους και η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου χωρίς προβλήματα φαίνεται ότι αποτελεί κοινό άξονα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα όχι μόνο γι' αυτούς που ήδη διδάσκουν αλλά και γι' αυτούς που πρόκειται στο μέλλον να διδάξουν. Οι Tomlinson και συν. (1994), παραθέτουν μία έρευνα που διεξήγαγε το Ερευνητικό Κέντρο για τους Χαρισματικούς και Ταλαντούχους των Η.Π.Α (National Research Center for the Gifted and Talented, University of Connecticut) αναφορικά με τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, για τους χαρισματικούς μαθητές και τις ανάγκες τους. Από την έρευνα προέκυψε η πεποίθηση, ότι οι μαθητές που θα αναπτύξουν ακαδημαϊκές ικανότητες είναι αυτοί που πειθαρχούν και ακολουθούν τις εντολές και τις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσδοκούν από τους χαρισματικούς μαθητές να είναι υπάκουοι, συνεπείς και πρόθυμοι, δηλαδή στην πραγματικότητα περιμένουν οι χαρισματικοί μαθητές να τους ικανοποιούν με τη συμπεριφορά τους και να μην τους δημιουργούν προβλήματα.

Αντίστοιχες είναι οι απόψεις που καταγράφηκαν στην έρευνα των Ribich και συν. (1998), αφού και σε αυτή την περίπτωση το δείγμα αποτελούσαν μελλοντικοί

εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν ότι προσδοκούν από τους χαρισματικούς μαθητές να είναι επιτυχημένοι ακαδημαϊκά και πειθαρχημένοι.

Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προς τους χαρισματικούς μαθητές επιβεβαιώνονται και από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών. Στην έρευνα του Clinkenbeard (1991) με δείγμα χαρισματικών μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά υποστήριξαν ότι αδικούνται από τους εκπαιδευτικούς γιατί εκείνοι προσδοκούν από αυτά να έχουν περισσότερες γνώσεις και σε αντικείμενα που δεν γνωρίζουν.

Σύμφωνα με τους Worrel και συν. (2001), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για υψηλότερες επιδόσεις, μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό πρόβλημα, ειδικά αν οι χαρισματικοί μαθητές προέρχονται από ένα περιβάλλον, που το οποίο δεν είναι σε θέση να τους παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, συγκριτικά με άλλους μαθητές και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα. Όπως προκύπτει από την έρευνα του Ford (1995), χαρισματικοί μαθητές έφτασαν στο σημείο να αντιπαθούν το σχολείο και την εκπαίδευση, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των εκπαιδευτικών από αυτούς.

Τα στερεότυπα, τα οποία οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν γνώμη και πεποιθήσεις αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές, έχουν αποτελέσει το επίκεντρο πολλών ερευνών. Η σημασία των στερεοτύπων προκύπτει από το γεγονός ότι αν κάποιος μαθητής παρεκκλίνει από αυτά, κινδυνεύει να μη χαρακτηριστεί ως χαρισματικός από τους εκπαιδευτικούς (Ford συν., 2002).

Ένα συνηθισμένο στερεότυπο που εντοπίζεται είναι οι αρνητικές προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες τόσο για την επίδοσή τους όσο και για τη συμπεριφορά τους, λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Bernai, 2000).

Ένα άλλο στερεότυπο που εντοπίζεται συχνά είναι αυτό του φύλου. Σύμφωνα με την έρευνα του Fennema (1980), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πιθανό τα αγόρια να παρουσιάζουν μεγαλύτερη κλίση στα μαθηματικά και γενικότερα στις θετικές επιστήμες συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ σύμφωνα με τους Powell & Siegle (2000), οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τα κορίτσια να μελετούν περισσότερο και να είναι πιο οργανωμένα συγκριτικά με τα αγόρια.

Επίσης, επιπλέον στερεότυπο που εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι η προσδοκία που έχουν από τους χαρισματικούς μαθητές να παρουσιάζουν καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς και να μην υστερούν σε κάποιον (Sankar-Deleeuw, 2004).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση στερεοτύπων είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η έρευνα των Schack και Starko (1990), εντόπισε ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική επίδοση αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης της χαρισματικότητας. Όμως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, εκτός από τη σχολική επίδοση, αξιολογούσαν και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η σχολική επίδοση, ως κριτήριο αναγνώρισης της χαρισματικότητας, αποτελεί στερεότυπο ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Taylor, 1986).

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους Moon & Hall (1998), η πλειοψηφία των ερευνών για τα χαρισματικά παιδιά και τα χαρακτηριστικά τους εστιάζονται σε παιδιά που ανήκουν στη λευκή φυλή, έχουν και τους δύο γονείς τους και προέρχονται κυρίως από τη μεσαία κοινωνική τάξη ενώ δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τα παιδιά που δεν εντάσσονται σε αυτό το προφίλ. Τα ερευνητικά δεδομένα εμφανίζουν σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν κάποιο μαθητή ως χαρισματικό. Περίπου το 40% των χαρισματικών παιδιών, όντως, αναγνωρίζονται από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη (Hoge & Cudmore, 1986). Παράλληλα, σε έρευνα της Enderohls-Ulpe (2003), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είχαν καμία γνώση και εμπειρία για τον εντοπισμό και την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, η αξιολόγησή τους προκύπτει με βάση χαρακτηριστικά, όπως τα κίνητρα, ο βαθμός ευφυΐας τους αλλά και η επίδοσή τους.

Μία ακόμη έρευνα, αυτή των Frasier και συν. (1995), κατέδειξε ως κριτήριο το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον σε συνδυασμό με το αν οι μαθητές είναι δίγλωσσοι. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν αναγνώριζαν τα παιδιά αυτά ως χαρισματικά και πίστευαν πως αν οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν σε ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, τότε θα υπήρχε ποιοτική υποβάθμιση της εκπαίδευσης.

Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι η επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των

χαρισματικών παιδιών, θεωρώντας την ταυτόσημη με την νοημοσύνη (Karnes & Koch, 1985; Archambault και συν., 1993; Pendulla και συν., 1980; Schack & Starko, 1990).

Αυτό δημιουργεί δύο σημαντικά προβλήματα. Το πρώτο είναι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σύμφωνα με τα επιτεύγματα του παιδιού στο σχολείο και δεν λαμβάνουν υπόψη τους το τι μπορεί να πετύχει ένα παιδί στο μέλλον, δηλαδή κρίνουν με τις αποδείξεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ενδείξεις (Rost & Hanses, 1997). Αυτό σημαίνει ότι η επίδοση είναι το κυρίαρχο κριτήριο τους και ενδεχομένως να μην δίνουν την πρέπουσα προσοχή σε άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να είναι εξίσου ή και περισσότερο σημαντικά (Neber, 2004).

Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η επίδοση δεν μπορεί να αποτελέσει ασφαλές κριτήριο. Έχει ήδη γίνει αναφορά στην κοινωνική περιθωριοποίηση που βιώνουν σε πολλές περιπτώσεις τα χαρισματικά παιδιά. Αυτό τα κάνει πολλές φορές να μην προσπαθούν για υψηλούς βαθμούς, για να μην χαρακτηριστούν αρνητικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η πτώση της σχολικής επίδοσης είναι συνειδητή από τους μαθητές για κοινωνικούς λόγους και έτσι, εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο αυτό το κριτήριο, τότε οι μαθητές αυτοί δεν θα χαρακτηριστούν ως χαρισματικοί παρά το γεγονός ότι έχουν ιδιαίτερες ικανότητες (Kornhaber, 1999).

Τέλος, η υψηλή σχολική επίδοση δεν είναι πάντα αποτέλεσμα της χαρισματικότητας και ως εκ τούτου, μπορεί να δημιουργηθούν εσφαλμένα συμπεράσματα. Στην έρευνα του Neber σχετικά με το πόσο αποτελεσματικές ήταν οι αναφορές Γερμανών εκπαιδευτικών που υπέδειξαν μαθητές ως χαρισματικούς, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι αρκετοί από αυτούς δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις ψυχομετρικές εξετάσεις στις οποίες υποβλήθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ήταν εσφαλμένη σε μεγάλο βαθμό και ότι το κριτήριο της σχολικής επίδοσης δεν μπορεί, τουλάχιστον αυτόνομα, να υποδείξει τη χαρισματικότητα.

Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ως κριτήριο και ο δείκτης νοημοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτό το κριτήριο για να αναγνωρίσουν τα χαρισματικά παιδιά εστιάζουν σε δύο βασικές ικανότητες: τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο να αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί μόνο οι μαθητές που έχουν μεγάλες ικανότητες σε αυτούς τους τομείς και να αγνοούνται οι

μαθητές των οποίων οι δεξιότητες είναι σημαντικές σε άλλους τομείς (Ngara & Porath, 2004).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Σύμφωνα με την έρευνα της Greene (2004), οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν δύο μόνο προβλήματα. Το ένα από αυτά ήταν η προσπάθεια των χαρισματικών παιδιών να είναι τέλεια και υποδειγματικά συνεχώς, μία προσπάθεια που δεν τη θεωρούν υγιή. Το δεύτερο πρόβλημα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ήταν η πίεση που δέχονται από τους γονείς να έχουν όλο και μεγαλύτερα επιτεύγματα, μία πίεση που μπορεί μεν να δέχονται όλοι οι μαθητές αλλά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχει μεγαλύτερη αρνητική επιρροή στους χαρισματικούς σε σχέση τους υπόλοιπους μαθητές. Στην ίδια έρευνα όμως αναδείχθηκε άλλο ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο σχετίζεται με τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι ίδιοι αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, γιατί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, φοβούνται μήπως κάνουν κάποιο λάθος ή υπερβούν κάποιο όριο, δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο λόγω της ύλης που πρέπει να διδάξουν και τέλος, δέχονται μεγάλη παρέμβαση από τους γονείς (Greene, 2004).

Σε μία ακόμα έρευνα με δείγμα 3000 εκπαιδευτικούς, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικοί χαρισματικών παιδιών, οι Brown και συν. (2005), εξήγαγαν κάποια πολύ σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθείται σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ για την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συναινούσαν στη χρήση κριτηρίων ατομικής έκφρασης, στην αξιολόγηση συνεχόμενα και όχι αποσπασματικά, στη χρήση πολλών κριτηρίων και στον συνυπολογισμό όλων των παραγόντων που μπορεί να ασκούν επιρροή. Περισσότερο θετικοί στα παραπάνω ήταν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν χαρισματικούς μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών. Η πλειοψηφία δε του δείγματος διαφώνησε με τη χρήση ενός μόνο κριτηρίου για την αναγνώριση της χαρισματικότητας, είτε αυτός ήταν ο δείκτης νοημοσύνης, είτε η επίδοση μέσα στην τάξη.

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από αυτή την έρευνα ήταν ότι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι ο τύπος του σχολείου που υπηρετούσαν καθώς και η βαθμίδα εκπαίδευσης τους ήταν διαφορετική, συμφωνούσαν ότι έπρεπε να υπάρχει

μεγαλύτερη ευελιξία στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών (Brown και συν., 2005).

Αυτό αναδεικνύει άλλο ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο είναι το σύστημα που εφαρμόζεται για την αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών καθώς και ποια κριτήρια λαμβάνει υπόψη του. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα που έκανε το Συμβούλιο Πολιτειακών Διευθυντών των Η.Π.Α (1999), ανάμεσα στα μέτρα που οι διευθυντές πρότειναν, ήταν να αξιολογείται η νοημοσύνη σε σχέση με τη γενική επίδοση του μαθητή. Επίσης, να λαμβάνονται υπόψη αναφορές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών των χαρισματικών παιδιών. Συμπληρωματικά να προβλέπεται φάκελος όπου θα καταχωρούνται παρατηρήσεις, έλεγχος των δεξιοτήτων και συμπεριφορών, βαθμολογία των εργασιών καθώς και τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα του παιδιού.

Παράλληλα, η έρευνα των Archambault και συν. (1993), ανέδειξε ότι για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στα δημόσια σχολεία των ΗΠΑ χρησιμοποιούνται ως κριτήρια οι εξετάσεις επίδοσης, η βαθμολογία του δείκτη νοημοσύνης, οι υποδείξεις και οι αναφορές των εκπαιδευτικών. Τα ίδια κριτήρια υπέδειξε και η έρευνα των Cox και συν. (1985) αλλά με έμφαση στο κριτήριο που αφορά τις υποδείξεις και τις αναφορές των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η έρευνα του Chan (2004), στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί χαρισματικών μαθητών, οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές, οι γονείς τους και οι συμμαθητές τους. Στόχος της έρευνας, στην οποία χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των οκτώ τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983), ήταν η διαφορετική οπτική της κάθε ομάδας αναφορικά με το προφίλ του χαρισματικού μαθητή. Η τύπος νοημοσύνης που επικράτησε ήταν η λογικομαθηματική ενώ τελευταίες ήταν η φυσιοκρατική και η κιναισθητική. Από την έρευνα αναδείχθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ευαισθησία απέναντι στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών.

Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνεί και η έρευνα των Guskin και συν. (1992), σημειώνοντας ότι για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν ευαισθησία στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης θα πρέπει να είναι καλά πληροφορημένοι για τον κάθε μαθητή.

Παράλληλα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επίσης μπορεί να ποικίλουν σύμφωνα και με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η έρευνα των Tirri & Tallent-Runnels περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από τις ΗΠΑ αλλά και από τη Φιλανδία. Οι Αμερικανοί ήταν πιο θετικοί στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές ενώ οι Φιλανδοί επέμεναν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές.

Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγήθηκε και η έρευνα των Ojanen & Freeman (1994), στην οποία διαπιστώθηκε επίσης ότι η άρνηση των Φιλανδών εκπαιδευτικών για την ένταξη των χαρισματικών μαθητών σε παροχή ειδικής εκπαίδευσης υποκινείται από την ανησυχία τους για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Στην έρευνα των Buse και συν. (1986) όπου συγκρίνονταν οι απόψεις Γερμανών και Αμερικανών εκπαιδευτικών αναφορικά με το βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας, εντοπίστηκε ότι οι Γερμανοί εστίαζαν κυρίως στη δημιουργικότητα ενώ οι Αμερικανοί στη νοημοσύνη.

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα της Rosemarin (2002) όπου συμμετείχαν Αμερικανοί και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί. Οι Ισραηλινοί πίστευαν πως η γνωστική ικανότητα είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της και ότι οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις εκπαίδευσης. Οι Αμερικανοί ήταν πιο θετικοί στον εντοπισμό της χαρισματικότητας και στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον η έρευνα κατέδειξε ότι απαιτείται επίπονη εργασία για την ανάδειξη της χαρισματικότητας.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο τις στάσεις των εκπαιδευτικών, δεν καταλήγουν σε ένα πεδίο συναίνεσης σχετικά με την αναγκαιότητα ειδικών εκπαιδευτικών παροχών για χαρισματικούς μαθητές (Begin & Gagne, 1994). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται ανάμεσα στην ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών και την παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους (Colangelo & Davis, 2003; Lassig, 2009). Αξιόλογος αριθμός εκπαιδευτικών καταγράφει θετική στάση απέναντι τους χαρισματικούς μαθητές αλλά διαφωνεί με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία ενσωματώνουν διδακτικά σχήματα εμπλουτισμού, επιτάχυνσης ή ομαδοποίησης με βάση τις ικανότητες (Molapo & Salyers, 2014).

Επιπρόσθετα, για την υπέρβαση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων και λανθασμένων εκτιμήσεων για τη σχολική χαρισματικότητα επιβάλλεται, όπως κατέδειξε επισκόπηση μελετών, οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τα χαρακτηριστικά της, να επιμορφώνονται τακτικά, να έχουν στη διάθεσή τους καταλόγους ελέγχου δεξιοτήτων και να αντιμετωπίζουν ως δυναμικά χαρισματικό κάθε μαθητή (Ashman & Vukelich, 1983; Coleman & Gallagher, 1992; Guskin, Peng, & Simon, 1992).

Σύμφωνα με την έρευνα των Hosseinkhanzadehetal. (2013), ένα από τα κύρια εμπόδια για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης των χαρισματικών μαθητών είναι η μεταβολή των στάσεων. Η έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των στάσεων των γονέων και των δασκάλων όσο αφορά την ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 64 δάσκαλοι και 96 γονείς και τα αποτελέσματα έδειξαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση για την ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών.

Η έρευνα των Ozcan και Kayadelen (2015) εστίασε στους εκπαιδευτικούς. Στόχος της ήταν να προσδιορίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικά κέντρα εκπαίδευσης και αποκατάστασης χαρισματικών παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα καθηγητές που εργάζονται στα κέντρα αποκατάστασης στην Κωνσταντινούπολη. Το σύνολο των 30 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι η κατάρτιση που απέκτησαν σε προπτυχιακό επίπεδο είναι ανεπαρκής για την εκπαίδευση των ατόμων που έχουν ανώτερη νοημοσύνη, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε την ανάγκη τους να διαθέτουν περισσότερα επιστημονικά και επαγγελματικά εφόδια, προκειμένου να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ανώτερη νοημοσύνη.

Σύμφωνα με την έρευνα της Lassig (2009), που μελέτησε τις στάσεις των αυστραλιανών εκπαιδευτικών σε οκτώ σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς τα διανοητικά προικισμένα παιδιά και την εκπαίδευσή τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένας περισσότερο καταρτισμένος εκπαιδευτικός και μία ευρύτερη συμμετοχή του σχολείου στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της στάσης απέναντι σε αυτά τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους.

Η έρευνα των Konrad & Gabrijelcic (2015), είχε ως κύριο στόχο να αναλύσει τα επαγγελματικά προσόντα και τις στάσεις των δασκάλων προσχολικής ηλικίας στη Σλοβενία, στον τομέα της ταυτοποίησης και της εργασίας με χαρισματικά παιδιά, από την ηλικία των 2 μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Τα αποτελέσματά της εντοπίζουν τα ακόλουθα

προβλήματα: οι νηπιαγωγοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τα θέματα που αφορούν την εργασία με τα χαρισματικά παιδιά αλλά τείνουν να εμφανίζουν χαμηλή επάρκεια στον εντοπισμό των προσωπικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών καθώς και στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, όταν εργάζονται μαζί τους. Τονίζουν δε την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση τους, στον τομέα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών.

Οι Oswald και deVilliers (2013), διεξήγαγαν μία ποιοτική μελέτη για τον εντοπισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική, σχετικά με την ένταξη των χαρισματικών μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ διευθυντές και 16 εκπαιδευτικοί από δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά την ποικιλομορφία τους όσον αφορά το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα και τη θέση που υπηρετούσαν στο προηγούμενο καθεστώς απαρτχάιντ, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την επιλεκτική περιθωριοποίηση των χαρισματικών μαθητών.

Σύμφωνα με τους Fischer και Muller (2014), ενώ η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας αρχικά εστιαζόταν μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τώρα η προώθηση της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών καθίσταται όλο και πιο σημαντική. Διάφορες οργανώσεις, ιδρύματα και ενώσεις γονέων, εμπλέκονται ενεργά στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των φορέων για τις ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προωθούνται. Στα χαρισματικά παιδιά παρέχονται υποτροφίες, καθώς και διευκόλυνση στη συμμετοχή σε ειδικές ακαδημίες και διαγωνισμούς. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί και ερευνητές εμπλέκονται στην προώθηση της χαρισματικότητας, επιλέγονται να παρακολουθήσουν προγράμματα, ημερίδες και συνέδρια, σε εθνικό επίπεδο, για την απόκτηση προσόντων και εξειδίκευσης στην εκπαίδευση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών. ωστόσο, και τα ομόσπονδα κρατίδια εφαρμόζουν διάφορα προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού για τα παιδιά με υψηλές ικανότητες στο σχολείο. Συνολικά, αυτό οδηγεί σε ένα ποικίλο σύστημα εκπαίδευσης και υποστήριξης της χαρισματικότητας, στη Γερμανία. Αυτό, δεν σημαίνει ότι η Γερμανία δεν διαθέτει μια κοινή εθνική στρατηγική. Αυτή εξασφαλίζεται με τη διαρκή και συστηματική ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατιδίων.

Ο Persson (2010) ξεκίνησε μία μελέτη στη Σουηδία, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η χαρισματικότητα δεν είναι επίσημα αναγνωρισμένη. Στόχος του ήταν

να διερευνήσει το οικογενειακό υπόβαθρο, το βαθμό υποστήριξης που έχουν λάβει στο σχολείο και την κατανόηση που βίωσαν από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά, 287 μέλη του σουηδικού υποκαταστήματος της Mensa (216 άνδρες και 71 γυναίκες), όλα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν λόγους ανησυχίας. Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο φαινόταν να είναι ένα εχθρικό περιβάλλον. Αντίθετα, οι συνθήκες βελτιώθηκαν κάπως, καθώς οι συμμετέχοντες μετέβησαν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δεν ήταν ικανοποιημένοι σε κανένα επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την έρευνα των Fraser- Seetoetal. (2015), οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση για τον εντοπισμό και την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτή η έλλειψη προετοιμασίας μπορεί να σχετίζεται με την ελλιπή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 96 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους είχαν παρασχεθεί οι βασικές γνώσεις μέσω ενός επιμορφωτικού πακέτου κατάρτισης για χαρισματικά παιδιά. Στόχος της έρευνας ήταν συγκεντρώσει στοιχεία σχετικά με τις απόψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Με δεδομένη την έντονη προθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν πρόσθετη επιμόρφωση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γνώσεις τους παρέμειναν ελλιπείς, παρά την υιοθέτηση αυτού του πακέτου κατάρτισης.

Παρεμφερής είναι η εργασία της Reid (2011), που διεξήχθη με στόχο να παρουσιάσει τις βασικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς της Νότιας Ουαλίας, όπως προκύπτουν από την κρατική πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, σε συνδυασμό με τα σχετικά έγγραφα εφαρμογής της και τις κατευθυντήριες γραμμές. Τα πρότυπα που αναφέρονται στα συγκεκριμένα έγγραφα δείχνουν ότι η αναγνώριση χαρισματικών μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η δημιουργία και ανάπτυξη επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο και, η εφαρμογή ενός κατάλληλα διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών είναι ευθύνη των διδασκόντων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία περιέχεται μόνο ένας μικρός αριθμός μελετών, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές.

Σε έρευνά της, η Γιαννάκου-Κίτσου (1998) επιχειρεί να προσδιορίσει το βαθμό εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, διερευνώντας τις απόψεις δασκάλων δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα πήραν μέρος 256 μαθητές και αυτή αφορούσε τους τομείς της μάθησης, των κινήτρων, της δημιουργικότητας και της ηγεσίας, όπως επίσης και για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Το πόρισμά της καταδεικνύει ότι από τους 256 μαθητές εντοπίστηκαν από τους δασκάλους, ως χαρισματικοί οι 117, από τους οποίους οι 61 πετυχαίνουν βαθμολογία στα τεστ νοημοσύνης άνω του 125 (ποσοστό 52,14%).

Σχετική με το θέμα της εκτίμησης των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των χαρισματικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους, είναι και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 από το Πανεπιστήμιο Θράκης. Οι ερωτώμενοι φοιτητές εκφράζουν την αντίληψη ότι τα χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν σχέση με τα κίνητρα εμφανίζονται πιο συχνά στους χαρισματικούς μαθητές. Παράλληλα αναφέρουν ως λιγότερο συχνά παρατηρούμενα χαρακτηριστικά, αυτά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, τη μάθηση και την ηγεσία (Theodoridou, Kokkinos, & Davazoglou, 2002).

Οι Πολυχρονοπούλου και Ράνιος (2003), σε έρευνά τους με δείγμα εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καταλήγουν ότι τα ασφαλέστερα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση χαρισματικών παιδιών είναι η σχολική επίδοση, η ωριμότητα στη συμπεριφορά και οι ηγετικές τους ικανότητες. Σε ό, τι αφορά στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, πρώτο κριτήριο ήταν η νοημοσύνη και εν συνεχεία το ταλέντο στις τέχνες και η πειθαρχημένη συμπεριφορά. Στην παραπάνω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ηγετικές ικανότητες ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών.

Παρόμοια είναι και η έρευνα της Θεοδωρίδου (2006) που μελετά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, ως προς τα χαρακτηριστικά της μάθησης, της δημιουργικότητας, της εσωτερικής παρώθησης και της ηγετικής ικανότητας. Τα συμπεράσματα που εξάγονται καταλήγουν στο ότι οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν σημαντικά πιο συχνά σε σχέση με τους μέσους,

τυπικούς μαθητές τα χαρακτηριστικά που αφορούν τη μάθηση και την εσωτερική παρώθηση ενώ λίγο πιο συχνά εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και της ηγετικής ικανότητας. Ταυτόχρονα διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πολύ συχνότερα από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους, ενώ θεωρούν ότι έχουν εντοπίσει κατά τη διάρκεια της καριέρας τους χαρισματικούς μαθητές σε ποσοστό 79%.

Ανάλογα ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα του Λεπτοκαρίδη (2011), που μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα πρέπει να διατεθούν οικονομικοί πόροι για παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης στα χαρισματικά παιδιά από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Δεν πιστεύουν ότι αυτής της μορφής η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αντίθετα θεωρούν ότι είναι άδικο αυτοί οι μαθητές να στερούνται από εμπλουτισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να αναπτύξουν το νοητικό δυναμικό τους. Άλλωστε, αφού τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες υποστηρίζουν ότι επιτυγχάνεται η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Επίσης, πιστεύουν ότι χρειάζεται να εφαρμοστούν μοντέλα διαφοροποιημένης εκπαίδευσης εντός της τυπικής τάξης. Επιπλέον δεν αποδέχονται ότι οι αυξημένες δυνατότητες κάποιων μαθητών απειλούν το εκπαιδευτικό κύρος τους.

Τέλος, στην έρευνα των Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη (1991), μία από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους 102 εκπαιδευτικούς συμμετείχαν, προκειμένου να εξακριβωθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, ως προς την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική προέλευσή τους, ήταν η εξής: «εάν είχατε τη δυνατότητα να διαλέξετε τους μαθητές σας της επόμενης χρονιάς, ποιούς θα διαλέγατε και γιατί;» Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επέλεξε «μια ομάδα παιδιών που είναι στερημένα, με δύσκολες συνθήκες στα σπίτια τους και που γι' αυτά το σχολείο θα ήταν η ευκαιρία», ενώ τελευταία (1%) καταγράφηκε ως απάντηση «μια ομάδα από δημιουργικά παιδιά και με απαιτήσεις, που θα χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή και περισσότερη προσπάθεια». Παρόλο που η απάντηση των περισσότερων εκφράζει συναισθηματισμό και ευαισθησία, ωστόσο αποτυπώνονται και κάποια ίχνη φιλανθρωπίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την Α/θμια εκπαίδευση, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εμφανίζουν αμφίθυμη στάση ως προς τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών λόγω κυρίως της πλημμελούς κατάρτισής τους και της ασάφειας που περικλείει η έννοια της χαρισματικότητας. Επιπλέον θεωρούν απαραίτητη την υλοποίηση εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ στέκονται κριτικά απέναντι στην άποψη για ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους, με το επιχείρημα ότι τη λύση σε αυτό το φαινόμενο την προσφέρει η διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Τέλος θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν συχνότερα τα χαρακτηριστικά των κινήτρων και της εσωτερικής παρώθησης, ενώ σπανιότερα τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και της ηγετικής ικανότητας.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, προδιαγράφουν το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της χαρισματικότητας και ταυτόχρονα αποτελούν ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο, επειδή καθορίζουν τη στάση τους, τις προσδοκίες τους και την εγκυρότητα των εκτιμήσεών τους στην αναγνώριση χαρισματικών μαθητών.

3.2. Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη χαρισματικότητα και αποτελεσματικότητα

Κατά τον Wrigley (2003), η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης, ισχυρής πολιτικής βούλησης, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς.

Είναι γεγονός ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη σε μία εποχή του καταιγισμού της πληροφόρησης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιβάλλουν την επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών στο σχολείο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών (Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να προσαρμόζονται και να γίνονται εύκαμπτοι, να αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική

σκέψη, να καθίστανται ικανοί δουλεύουν συνεργατικά, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις (Day, 2000).

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο με τις ανάγκες τους, τη δεδομένη χρονική στιγμή (Day, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Επίσης, πρέπει να τους προσφέρει θεωρητική αλλά και πρακτική γνώση παρέχοντάς τους τη δυνατότητα για συνεργασία και ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης (Starkey και συν., 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσονται επαγγελματικά, βελτιώνουν τις διδακτικές τεχνικές τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση, γεγονός που έχει αντίκτυπο στους μαθητές τους (Arnold, 2002; Darling-Hammond, 1996; King, 2002; Neumann, Jones & Webb, 2007; Rust & Meyers, 2006).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται ως προγνωστικός δείκτης για το πως αξιοποιούν οι άνθρωποι τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν (Pajares, 2002). Αποτελεί δηλαδή μια παρωθητική, παρακινητική διαδικασία, η οποία δεν ταυτίζεται με την πραγματική ικανότητα, έτσι όπως αυτή αξιολογείται εξωτερικά, αλλά βασίζεται στην αυτοαντίληψη της ικανότητας. Συμπεριλαμβάνει δηλαδή το στοιχείο της ατομικής αντίληψης (Tschannen - Moran και Hoy, 2007; Tschannen-Moran και συν., 1998).

Ο Bandura θεωρεί την αυτοαποτελεσματικότητα ως *«την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων»* (Henson, 2002).

Οι Tschannen-Moran και συν. (1998) περιγράφουν την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: *«Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητα του, κρίνει ατομικές ικανότητες όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το 'παθητικό' του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο.»* (Henson, 2002: 140).

Ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη θέσπιση αναβαθμισμένων κριτηρίων τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν στους μαθητές την αυτοδιαχείριση αντί για την εφαρμογή άμεσα καθοδηγητικών μεθόδων (Somech &

Drach-Zahavy, 2000). Επιπρόσθετα, ωφελεί τους μαθητές, γιατί οδηγεί στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, εμπλουτισμένου με ερεθίσματα, το οποίο περιορίζει τον κηδεμονευτικό έλεγχο των μαθητών και ενθαρρύνει την αυτονομία τους (Fives, 2003; Caprara και συν., 2006; Dembo και Gibson, 1985).

Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι μέσα σε τυπικές τάξεις εκπαίδευσης μόνο μικρές τροποποιήσεις είναι εφικτό να γίνουν για τους χαρισματικούς μαθητές, παρά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Archambault και συν., 1993; Westberg και συν., 1993; Westberg & Archambault, 1997; Westberg & Daoust, 2003).

Ειδικότερα, οι Westberg και Daoust (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μέσα σε μία δεκαετία, οι μεταρρυθμιστικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη δεν είχαν αλλάξει σε μετρήσιμο βαθμό, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν βελτιώσει σημαντικά επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα οι Starko και Schack (1989) υποστηρίζουν ότι αν το υπουργείο παιδείας επιθυμεί να αυξήσει τη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, είναι σημαντικό να εξετάσει τρόπους για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και όχι να επικεντρώνεται στη χρήση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές οι πρωτογενείς πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι επίτευγμα απόδοσης, αντιπροσωπευτικών εμπειριών, λεκτικής πειθούς και χαμηλής φυσιολογικής διέγερσης. Παράλληλα προσδιορίζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα ως την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σε μια δεδομένη κατάσταση. Για αυτό λόγο χρησιμοποιούν τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού για να αναφερθούν συγκεκριμένα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτός ο ορισμός της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι σύμφωνος με τον ορισμό που χρησιμοποιείται από τους Tschannen-Moran και Hoy (2001), στον οποίο ορίζεται η αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού ως η πεποίθηση του καθηγητή ότι έχει την ικανότητα να επηρεάσει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών με υψηλές προκλήσεις ή μαθητών χωρίς κίνητρα.

Επιπρόσθετα, οι στρατηγικές που μελετήθηκαν από τους Starko και Schack (1989) περιλαμβάνουν τα εξής: εναλλακτικά εγχειρίδια, δημιουργική εκπαίδευση, προσομοιώσεις, κέντρα, μείωση εργασιών για γνώσεις που έχουν κατακτήσει, προγράμματα σπουδών που ενσωματώνουν τις υψηλότερες νοητικές ικανότητές τους, ανεξάρτητη μελέτη με βάση το ενδιαφέρον των φοιτητών, έρευνα βάσει του προγράμματος σπουδών και ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη μελέτη μετείχαν 176 καθηγητές χωρίς εμπειρία, 85 ενεργοί εκπαιδευτικοί και 57 εκπαιδευτικοί για χαρισματικούς μαθητές. Επειδή πολλοί από τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία είχαν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που μελετήθηκαν στην έρευνα αυτή, οι ερευνητές εστιάστηκαν τελικά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς για χαρισματικούς μαθητές.

Το πρώτο συμπέρασμα έδειξε ότι μια συγκεκριμένη μέθοδος δεν είναι επαρκής προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αλλά ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος για την ικανότητά του να εφαρμόσει την αναγκαία στρατηγική. Η ισχυρή σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της χρήσης είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη, όπου ο στόχος είναι να αλλάξουμε τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι το να προσπαθούν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική που είναι κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές, δεν θα αυξήσει τη χρήση της στρατηγικής, εκτός εάν τους δοθούν εμπειρίες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους, όσον αφορά τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Ως εκ τούτου, πρότειναν την ανάπτυξη του προσωπικού, έτσι ώστε γίνεται επίδειξη της χρήσης της στρατηγικής και όχι διαλέξεις.

Σε μια άλλη μελέτη περί αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ο Henson (2001) διαπίστωσε ότι τόσο οι άπειροι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα έτειναν να πειραματίζονται με διδακτικό υλικό και μεθόδους διδασκαλίας περισσότερο, σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους που ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί. Ο Henson κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις περί αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πρωταρχικές για την αλλαγή συμπεριφοράς. Οι ισχυρισμοί του βασίστηκαν σε μελέτες των Allinder (1995), Guskey (1988) και Stein και Wang (1988).

Οι παραπάνω επισημάνσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, αποτέλεσαν την αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, η οποία προσδοκά να συμβάλλει στη συστηματική συλλογή δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές, να αποτυπώσει ευρύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για κατάρτιση, αναφορικά με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών καθώς και να διατυπώσει την επίδραση μεταξύ των απόψεων για τους χαρισματικούς μαθητές και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης, απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι:

α) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου;

β) ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

γ) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα;

δ) Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των απόψεων για τους χαρισματικούς μαθητές και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

ε) Το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές;

4.2. Δείγμα

Μετά τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας, το δεύτερο σημαντικό βήμα για το σχεδιασμό οποιασδήποτε επισκόπησης είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού στον οποίο θα επικεντρωθεί, δηλαδή ο καθορισμός του δείγματος (Cohen and Manion, 1994). Για να μπορέσει ο ερευνητής να γενικεύσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται, δηλαδή οι ποικίλες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τον ευρύτερο πληθυσμό να ενυπάρχουν και στο δείγμα (Βακάλη, 1988).

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή του δείγματος (πληθυσμός αναφοράς) έγινε από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας. Η Γ'

Διεύθυνση Αθήνας περιλαμβάνει τους Δήμους: Περιστερίου, Αιγάλεω, Πετρούπολης, Ιλίου, Καματερού, Χαϊδαρίου, Αγίας Βαρβάρας και Αγίων Αναργύρων.

Διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα ανάμεσα σε δείγμα 10 περίπου ατόμων με απώτερο στόχο να εξεταστεί κατά πόσο περιλήφθηκαν ασαφείς και διαφορούμενες ερωτήσεις που θα δυσκόλευαν τα υποκείμενα της έρευνας στις απαντήσεις τους. Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην πιλοτική έρευνα δεν περιλήφθηκαν τελικά στο δείγμα της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας στάλθηκαν και παραλήφθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και όλα τα άτομα που έλαβαν μέρος γνωρίζονταν προσωπικά με την ερευνήτρια.

Ακολούθως, από το συνολικό αριθμό των 138 Δημοτικών Σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από 24 σχολεία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της ποσοστιαίας δειγματοληψίας (*Quota Sampling*), επειδή ο αριθμός των σχολείων από κάθε Δήμο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ανάλογος του δυναμικού των σχολείων του κάθε Δήμου. Δηλαδή στην έρευνα συμμετείχαν υποκείμενα από ένα ποσοστό 17,4 των σχολείων της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας.

Παρόλα αυτά, υπήρχαν σχολεία που συμμετείχαν με πολύ μικρό αριθμό ερωτηματολογίων στην έρευνα και έτσι κρίθηκε σκόπιμο να συγκεντρωθούν ερωτηματολόγια και από άλλο σχολείο του Δήμου προκειμένου να είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Τελικά από τα 45 σχολεία του Περιστερίου στην έρευνα συμμετείχαν 8, από τα 22 του Αιγάλεω συμμετείχαν 3 (με ικανοποιητικό αριθμό συγκέντρωσης συμπληρωμένων ερωτηματολογίων), από τα 11 της Πετρούπολης συμμετείχαν 2, από τα 22 του Ιλίου συμμετείχαν 4, από τα 8 του Καματερού συμμετείχε 1 (όμως ο αριθμός των συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων ήταν μεγάλος και κρίθηκε ότι το δείγμα θα είναι αντιπροσωπευτικό και επομένως δε συμμετείχε άλλο σχολείο στην έρευνα), από τα 12 του Χαϊδαρίου συμμετείχαν 2, από τα 7 της Αγίας Βαρβάρας συμμετείχε 1, και από τα 11 των Αγίων Αναργύρων συμμετείχαν 3 (επειδή η συλλογή των ερωτηματολογίων από το πρώτο σχολείο ήταν πολύ μικρή). Τα παραπάνω στοιχεία είναι κατανεμημένα στον παρακάτω πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1. Περιοχές και σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

	Περιοχές	Αριθμός σχολείων	Δείγμα	Αρ. Ερωτημ.
1	Περιστέρι	45	8	40
2	Αιγάλεω	22	3	32
3	Πετρούπολη	11	2	12
4	Ίλιον	22	4	45
5	Καματερό	8	1	19
6	Χαϊδάρι	12	2	16
7	Αγία Βαρβάρα	7	1	10
8	Άγιοι Ανάργυροι	11	3	26
	Σύνολο	138	24	200

Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται δάσκαλοι/ες καθώς και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σχέση εργασίας διορισμένων μόνιμα, αναπληρωτών και ωρομισθίων. Η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία. Δόθηκαν ιδιοχείρως από την ερευνήτρια περίπου 250 ερωτηματολόγια με προσωπικές επισκέψεις στα σχολεία, επειδή σύμφωνα με τον Bell (2001) με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η υψηλού ποσοστού ανταπόκριση. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρούσας της ερευνήτριας και η παραμονή της στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύωρη.

Η προσωπική διανομή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε, γιατί εκτός από την εξασφάλιση υψηλών ποσοστών απόκρισης / συμμετοχής των ερωτώμενων δίνει και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να δώσει τις κατάλληλες εξηγήσεις ή διευκρινήσεις, όπου αυτό είναι αναγκαίο (Faulkner, 1999: 90). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εγκυρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993). Τέλος, χρησιμοποιείται η μέθοδος της απευθείας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επειδή:

- α) ο αριθμός των ατόμων του δείγματος είναι ιδιαίτερα υψηλός
- β) είναι βέβαιο ότι τα άτομα είναι ικανά να εκφραστούν σωστά με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου και
- γ) το ερωτηματολόγιο προκαλεί το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Javeau, 2002: 50).

Το δείγμα αποτελούν 200 ερωτηματολόγια. Τα υπόλοιπα είτε απορρίφθηκαν, είτε δεν επεστράφησαν.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2015-2016. Στη συνάντηση οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για την έρευνα καθώς και για το ότι είχαν δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή ή να αποσυρθούν μετά την έναρξη της έρευνας (Cohen and Manion, 1994). Η έρευνα απαιτεί την εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων (Cohen and Manion, 1994). Επίσης τονίστηκε από την ερευνήτρια, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και τέλος ότι είναι δυνατόν, εάν το θελήσουν, να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της. Στη συνέχεια μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια και ακολουθούσε η συμπλήρωσή τους, η οποία είχε διάρκεια 8 λεπτά.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα των μαθητών, κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτυπώνει τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές όλων των εκπαιδευτικών (γυναικών – ανδρών) για τους χαρισματικούς μαθητές. Επιπλέον, με ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο καταγράφονται οι απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του ερωτηματολογίου είναι (Στραβάκου, 2003):

- Είναι το πιο σύνθητες εργαλείο για τη συλλογή των απόψεων πολλών ατόμων και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τον γενικότερο πληθυσμό.
- Δίνεται χρόνος στο άτομο να σκεφθεί τις ερωτήσεις πριν τις απαντήσει και μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα.
- Παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια στη μέτρηση των απαντήσεων, σε σχέση με την συνέντευξη, αφού κάθε άτομο απαντά ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις.
- Επιτρέπει την ανωνυμία και διασφαλίζει την πιθανότητα οι απαντήσεις αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, με την μέθοδο του ερωτηματολογίου συλλέξαμε σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες, τις οποίες μπορούμε να επεξεργαστούμε εύκολα, λόγω της πληθώρας προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται στον ερευνητικό χώρο. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι ευκολότερη και λιγότερη χρονοβόρα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προφορικών απαντήσεων, δηλαδή της συνέντευξης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, προκειμένου να φαίνεται εύκολο και ελκυστικό (Παρασκευόπουλος, 1993). Το περιεχόμενό του διευθετήθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιείται. Αφού εντοπίστηκαν οι θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος, προσδιορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να καλυφθεί το θέμα και συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις που πιθανόν να προσελκύουν το γενικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Ερωτήσεις που αφορούν απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν διασπαρθεί σε όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου, προκειμένου να τους δοθεί το περιθώριο να εκθέσουν τις απόψεις τους και όχι απλώς να περιγράψουν τη συμπεριφορά τους (Cohen and Manion, 1994).

Η σύνταξη των ερωτηματολογίων βασίστηκε σε όσα έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Επιλέχθηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (εκτός από 1), γιατί διευκολύνουν τη γρήγορη και εύκολη συμπλήρωση, γίνονται εύκολα κατανοητές, εγγυώνται ανωνυμία, προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση (Javeau, 2002) και επειδή, όπως σημειώνουν οι Cohen and Manion (1994), στα ερωτηματολόγια που παραδίδονται ιδιοχείρως πρέπει να αποφεύγονται οι ανοικτές ερωτήσεις.

Το πρώτο τμήμα του πρώτου ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ομάδες των ερωτήσεων A1 έως A4, οι οποίες αφορούν τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία τους, την προϋπηρεσία, καθώς και τα υψηλότερα αποκτηθέντα προσόντα σε σχέση με το βασικό τους πτυχίο. Με μια άλλη διατύπωση, μια σειρά ατομικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η νοημοσύνη, η προσωπικότητα κ.λπ. συσχετίζεται με συγκεκριμένα θέματα αξιών, σκοπών και επιδιώξεων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998).

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ομάδες ερωτήσεων από το B1 έως το B2 και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν στοιχεία της

επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Απάντησαν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή σε σεμινάρια ή επιμορφώσεις για διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, καθώς και αν έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές. Η δόμηση του ερωτηματολογίου με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόησή του, στην εκμείωση αυθόρμητων και ειλικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των ερωτωμένων και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας. Προϋποθέσεις δηλαδή, που επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας της έρευνας (Cohen and Manion, 1994).

Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκθέσει τις απόψεις του όπως αυτός νομίζει, χρησιμοποιώντας δικές του λέξεις και εκφέροντας ελεύθερα τη γνώμη του, η οποία μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που περιμένει ο ερευνητής. Η ανοιχτού τύπου ερώτηση αφορά στην περιγραφή της εμπειρίας με χαρισματικούς μαθητές και σχετίζεται με το αν έχουν απαντήσει θετικά στην ερώτηση B2. Με αυτή την ερώτηση ο ερευνητής θα μπορέσει να καταγράψει τον αριθμό χαρισματικών μαθητών, την τάξη, τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα. Τους ζητήθηκε να καταγράψουν τις απόψεις τους, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Οι προτάσεις απαιτούν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους, με βάση τη διαβάθμιση 1) Διαφωνώ έντονα 2) Διαφωνώ 3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4) Συμφωνώ 5) Συμφωνώ έντονα

Το 1^ο ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, στους οποίους εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν:

α) Τη διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση. Δηλαδή, αν οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης, αν αναθέτοντάς τους εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός, αν χρειάζονται περισσότερες εργασίες καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές, αν προτείνουν ασυνήθιστες ή εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα θέματα, αν η ενθάρρυνση

τους βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση, αν η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων τους και αν η διδασκαλία τους γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο (Van Tassel-Baska, 2005; Tomlinson, 2000; Hall, 2002).

β) Τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν γενικά αν οι χαρισματικοί μαθητές συχνά από μόνοι τους μετατρέπουν σε πιο «απαιτητικά» τα τυπικά σχολικά καθήκοντα, αν ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό τους και αν η ανίχνευσή τους στην τάξη είναι εύκολη από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ εύκολη ή βαρετή απογοητεύει το χαρισματικό μαθητή, όπως ακριβώς και η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ δύσκολη, τον αδύναμο μαθητή και αν ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί είναι στην πραγματικότητα να είναι χαρισματικοί μαθητές. (Ματσαγγούρας, 1995; Theodoridou, Kokkinos, & Davazoglou, 2002; Θεοδωρίδου 2006).

γ) Την εκπαιδευτική πολιτική. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για το αν το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, αν με δεδομένη την οικονομική κρίση και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν, είναι άδικο οι φορολογούμενοι να επιβαρύνονται για την ειδική εκπαίδευση της ομάδας των χαρισματικών μαθητών καθώς και αν θεωρούν ότι οι ίδιοι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές. Ρωτήθηκαν επίσης, αν τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις και αν οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. (Starko και Schack (1989; Δαβάζογλου, 2004; Σούλης, 2006; Griffin et al., 2013).

δ) Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και την επίδραση του περιβάλλοντος στην απόδοσή τους. Με αυτό το σύνολο ερωτήσεων δίνουμε τη δυνατότητα στα υποκείμενα του δείγματος να εκτιμήσουν αν οι χαρισματικοί μαθητές, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιτυγχάνουν κάθε τους στόχο, αν η σχολική επίδοση των χαρισματικών μαθητών παραμένει στο ίδιο επίπεδο ακόμα και όταν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει ιδιαίτερη ενίσχυση και αν οποιαδήποτε μορφή διαφοροποιημένης

διδασκαλίας δημιουργεί κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα στους χαρισματικούς μαθητές και τους γονείς τους. (Gross, 1993; Freeman, 1993; Χρυσοφίδης, 2006).

Το 2^ο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το «Teachers' Sense of Efficacy». Αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran και Hoy (2001) και έχει σχεδιαστεί να μετρά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και την τάξη. Εστιάζεται στην επίδραση του εκπαιδευτικού στη δέσμευση και εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα, στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και στην αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου που επιλέχτηκε εδώ έχει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha .90.

Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Οι προτάσεις απαιτούν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους, με βάση τη διαβάθμιση 1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

Οι ερωτήσεις επιχειρούν να αποτυπώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επιρροής τους απέναντι στη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν την τάξη την ώρα της διδασκαλίας, το βαθμό παρακίνησης αυτών που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και στην εκπλήρωση των σχολικών εργασιών τους καθώς και το βαθμό βοήθειας ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μια καλή ακαδημαϊκή απόδοση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αν ενισχύουν τους μαθητές να μάθουν να εκτιμούν τη μάθηση, να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μια καλή ακαδημαϊκή απόδοση. Τέλος, θα πρέπει να απαντήσουν στο αν εφαρμόζουν και με επιτυχία διάφορες εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη καθώς και αν πείθουν τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στα σχολικά τους καθήκοντα.

4.4. Μεθοδολογία

Η Ανάλυση Δεδομένων είναι ένα σύνολο μεθόδων, οι οποίες βασίζονται στην ανάδειξη των επικρατέστερων σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων (παρατηρήσεων), μεταξύ των μεταβλητών που τα χαρακτηρίζουν καθώς και μεταξύ των αντικειμένων και των μεταβλητών. (Λούκας, 2004).

Βασική αρχή της είναι η μη απομάκρυνση από τα αρχικά δεδομένα (χωρίς τροποποιήσεις και a priori υποθέσεις), μετασχηματίζοντάς τα όσο λιγότερο γίνεται. Ένας από τους πρώτους και σημαντικότερους ερευνητές της Ανάλυσης Δεδομένων, ο Benzecri (1973), υποστηρίζει ότι το μοντέλο είναι αυτό που πρέπει να προσαρμόζεται στα δεδομένα και όχι να συμβαίνει το αντίστροφο.

Επιπρόσθετα, η περιγραφική έρευνα έχει ως σκοπό τον προσδιορισμό και την εκτίμηση των χαρακτηριστικών μιας δεδομένης κατάστασης. Για την επιτυχία της απαιτείται προσοχή για τυχόν μεροληψία καθώς επίσης να είναι οργανωμένη, προδιαγραμμένη και σχεδιασμένη. Ο ερευνητής προσπαθεί να βρει την ποσοτική σχέση μεταξύ μεταβλητών, χωρίς να επηρεάζει καμία. Στην ουσία η περιγραφική έρευνα ασχολείται με φαινόμενα που εξελίσσονται στο φυσικό τους πλαίσιο. Σ' αυτό τον τύπο έρευνας είναι πολύ δύσκολο να αποδοθεί αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Οι «τρίτοι» παράγοντες κατά τον χρόνο που παρατηρούμε την ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή, αφήνονται ελεύθεροι να συνυπάρχουν και να επιδρούν (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιείται το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), v.19. Στόχος ήταν η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, ώστε να προκύψει μια εικόνα για τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, έγινε χρήση διαγραμμάτων (line charts), ως ένας αποτελεσματικός τρόπος παρουσίασης της κατανομής του δείγματος, αναφορικά με την υπό εξέταση μεταβλητή.

4.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Ως εγκυρότητα της έρευνας θεωρείται ότι ο σχεδιασμός και ο έλεγχος των εργαλείων της μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε και παράγει αληθοφανή αποτελέσματα (Bell, 1997). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007), η εγκυρότητα έχει διαβαθμίσεις και δεν αφορά αν το εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο ή άκυρο, αλλά σε ποιο βαθμό – μεγαλύτερο ή μικρότερο – είναι έγκυρο. Αντίθετα, η αξιοπιστία της έρευνας διαφαίνεται υπό την προϋπόθεση ότι οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων και κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνουν όμοια αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Προτού χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο τόσο για την πιλοτική όσο και για την κανονική έρευνα, έτυχε λεπτομερούς ελέγχου από την επόπτρια καθηγήτρια για αύξηση του επιπέδου εγκυρότητάς του. Επιπλέον, διεξήχθη ο καθιερωμένος έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας του Cronbach (Σίμος & Κομίλη, 2003). Ο έλεγχος αυτός κατέδειξε ότι η αξιοπιστία άλφα του ερωτηματολογίου ήταν 0.8 (Cronbach Alpha = 0,8), αριθμός που εξασφαλίζει ικανοποιητική αξιοπιστία για όλες τις κλίμακες μέτρησης του ερωτηματολογίου.

Κεφάλαιο 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Γ΄ Αθήνας. Στο πρώτο μέρος της έρευνας οι συμμετέχοντες απάντησαν κάποια ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 29,2% (n=58) των συμμετεχόντων ήταν άνδρες και το 70,8% (n=142) ήταν γυναίκες. Το 10,8% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας από 23 έως 30, το 17,2% ήταν από 31 έως 40, το 44,8% ήταν από 41 έως 50 και τέλος το 27,2% ήταν άνω των 50 ετών.

Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι βασικό πτυχίο και κάποιοι είχαν κάνει και μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ή ήταν κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου. Συγκεκριμένα το 58% (n=116) των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 37% (n=74) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο και το 5% (n=10) είχαν διδακτορικό δίπλωμα..

Σε ό,τι αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση, το 17% (n=34) του συνόλου των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είχε προϋπηρεσία από 1 έως 9 έτη, το 28% (n=56) από 10 έως 16 έτη και το 53% (n=106) περισσότερα από 17 έτη. Επισημαίνεται ότι τέσσερις (4) συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση.

Το 25% (n=50) των συμμετεχόντων είχε συμμετάσχει σε σεμινάρια ή επιμορφώσεις σχετικά με τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, ενώ το 74% (n=148) δεν είχε αντίστοιχη κατάρτιση. Τέλος, δύο (2) συμμετέχοντες δεν απάντησαν.

Όσον αφορά την εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές το 32% (n=64) δήλωσε ότι έχει ανάλογη εμπειρία, ενώ το 68% (n=136) έδωσε αρνητική απάντηση.

Η ανοικτή ερώτηση που αφορούσε την εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με χαρισματικούς μαθητές κωδικοποιήθηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκε, ως ακολούθως. Οι συμμετέχοντες έδωσαν πληροφορίες για τον αριθμό των χαρισματικών μαθητών τους, την τάξη και τη μέθοδο

διδασκαλίας που ακολούθησαν. Πιο συγκεκριμένα ο αριθμός των χαρισματικών μαθητών κυμάνθηκε από ένα (1) έως δέκα (10) με μέσο όρο 1,70 ($s=1,3$) με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να δηλώνουν ότι είχαν ένα (1) χαρισματικό μαθητή 61% ($n=122$) ή δύο (2) 23% ($n=46$).

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που εφήρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στους χαρισματικούς μαθητές, το 74% ($n=47$) ανέφερε τη διαφοροποιημένη και το 26% ($n=17$) την εξατομικευμένη διδασκαλία.

5.2. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών των απαντήσεων του ερωτηματολογίου για τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των μεταβλητών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και τις εφαρμοζόμενες σε αυτούς διδακτικές πρακτικές. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σύμφωνα με 5βαθμη κλίμακα Likert όπου 1= διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ έντονα. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία ενός συμμετέχοντα τόσο πιο θετικές είναι οι απόψεις και η στάση του ως προς τους χαρισματικούς μαθητές και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Κάποιες ερωτήσεις είχαν αντίστροφη βαθμολογία. Στον πίνακα 1 οι ερωτήσεις αυτές έχουν έναν αστερίσκο (*).

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ		
Οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης	3.82	1.09
Αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός. (*)	3.57	1.02
Οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερες εργασίες καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές.	3.52	0.96

Οι χαρισματικοί μαθητές προτείνουν ασυνήθιστες ή εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα θέματα.	2.97	1.04
Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά από μόνοι τους μετατρέπουν σε πιο «απαιτητικά» τα τυπικά σχολικά καθήκοντα	3.38	1.06
Η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ εύκολη ή βαρετή απογοητεύει το χαρισματικό μαθητή, όπως ακριβώς και η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ δύσκολη, τον αδύναμο μαθητή.	3.41	0.94
Η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση.	2.90	0.99
Η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο	2.78	1.10
Συνολική διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση	3.29	1.02
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		
Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών.	3.75	0.99
Ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών είναι να βρούμε τους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία.	2.29	1.01
Ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί είναι στην πραγματικότητα να είναι	3.19	0.95

χαρισματικοί μαθητές.		
Η αντίγνευση των χαρισματικών μαθητών στην τάξη είναι εύκολη από τον εκπαιδευτικό της τάξης.	2.69	1.01
Συνολικός εντοπισμός χαρισματικών μαθητών	3.20	0.99
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ		
Το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών.	2.66	0.84
Με δεδομένη την οικονομική κρίση και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν, είναι άδικο οι φορολογούμενοι να επιβαρύνονται για την ειδική εκπαίδευση της ομάδας των χαρισματικών μαθητών (*)	2.91	0.96
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές.	3.18	0.85
Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.	3.06	0.96
Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις	2.11	0.95
Συνολική εκπαιδευτική πολιτική	2.78	0.91

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ		
Οποιαδήποτε μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας δημιουργεί κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα στους χαρισματικούς μαθητές και τους γονείς τους. (*)	2.71	0,97
Οι χαρισματικοί μαθητές, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιτυγχάνουν κάθε τους στόχο.	2.93	0.87
Η σχολική επίδοση των χαρισματικών μαθητών παραμένει στο ίδιο επίπεδο ακόμα και όταν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει ιδιαίτερη ενίσχυση. (*)	2.80	0.84
Συνολικά χαρακτηριστικά μαθητών και επίδραση περιβάλλοντος	2.81	0.89

Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία του Πίνακα 1, η διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση (Μέση τιμή = 3.29, Τυπική Απόκλιση = 1.02) είναι η πιο σημαντική μεταβλητή για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τους χαρισματικούς μαθητές και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτούς. Οι επόμενες μεταβλητές από άποψη σημαντικότητας είναι ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών (Μέση τιμή = 3.20, Τυπική Απόκλιση = 0.99), τα χαρακτηριστικά των μαθητών και η επίδραση του περιβάλλοντος (Μέση τιμή = 2.81, Τυπική Απόκλιση = 0.89) και η εκπαιδευτική πολιτική (Μέση τιμή = 2.78, Τυπική Απόκλιση = 0.91).

Στον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας, που αφορά τις στάσεις, τις απόψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, τα εμπειρικά δεδομένα έδειξαν ότι μεγάλο μέρος του συνόλου των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν **διαφοροποιημένη διδασκαλία** από το υπόλοιπο της τάξης (Μέση τιμή = 3.82, Τυπική Απόκλιση = 1.09).

Μικρός αριθμός των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της ανάθεσης στους χαρισματικούς μαθητές **εργασιών που είναι διαφορετικές** από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους δεν προωθεί τον ελιτισμό (Μέση τιμή = 3.57, Τυπική Απόκλιση = 1.02). Η άποψη αυτή δικαιολογείται από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων καθώς πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται **περισσότερες εργασίες** καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές (Μέση τιμή = 3.52, Τυπική Απόκλιση = 0,96).

Στη συνέχεια, τέθηκε ερώτηση στους συμμετέχοντες σχετικά με το είδος των λύσεων που προτείνουν σε διάφορα προβλήματα ή ασκήσεις στην τάξη οι χαρισματικοί μαθητές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η άποψη των συμμετεχόντων είναι ουδέτερη σχετικά με το αν οι χαρισματικοί μαθητές προτείνουν **ασυνήθιστες ή εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα θέματα** (Μέση τιμή = 2.97, Τυπική Απόκλιση = 1.04).

Υψηλότερος ήταν ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μέση τιμή = 3.38, Τυπική Απόκλιση = 1.06) στη δήλωση ότι οι χαρισματικοί μαθητές συχνά από μόνοι τους μετατρέπουν σε πιο **«απαιτητικά» τα τυπικά σχολικά καθήκοντα**, καθώς οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι αν δεν αναθέσουν οι ίδιοι πιο δύσκολες ή περισσότερες εργασίες στους μαθητές αυτούς, τότε οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν περισσότερα από ότι ζητά ο εκπαιδευτικός στις εργασίες που τους αναθέτει.

Σχετική με τα σχολικά καθήκοντα ήταν και η επόμενη ερώτηση, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ασπάζεται την άποψη ότι μια **πολύ εύκολη ή βαρετή εργασία απογοητεύει τον χαρισματικό μαθητή**, όπως ακριβώς και μια πάρα πολύ δύσκολη τον αδύναμο (Μέση τιμή = 3.41, Τυπική Απόκλιση = 0.94).

Σε ό, τι αφορά την ερώτηση αν η **ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών** βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση, ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν χαμηλός (Μέση τιμή = 2.90, Τυπική Απόκλιση = 0.99). Οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι αρκεί η ενθάρρυνση για να αναδειχθούν και να βελτιωθούν οι χαρισματικοί μαθητές.

Τέλος, με μέση τιμή 2.78, είναι εμφανές ότι αρκετοί συμμετέχοντες διαφωνούν ότι η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε **ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο**. Η διδακτική αυτή δεν πιστεύουν ότι ενδείκνυται για την περίπτωση των χαρισματικών μαθητών (Μέση τιμή = 3.2.78, Τυπική Απόκλιση = 1.10).

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας αφορούσε τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαφωνεί με τη δήλωση ότι «ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών είναι να βρούμε τους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία» (Μέση τιμή = 2.29, Τυπική Απόκλιση = 1.01).

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν σε ποσοστό άνω του μέσου όρου ότι **ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί είναι στην πραγματικότητα χαρισματικοί** (Μέση τιμή = 3.19, Τυπική Απόκλιση = 0.95).

Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες αξιολόγησαν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως μέσο ανίχνευσης των χαρισματικών μαθητών. Αρκετά υψηλός ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων που πιστεύουν ότι **η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης** αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών (Μέση τιμή = 3.75, Τυπική Απόκλιση = 0.99).

Επιπρόσθετα όμως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αν και αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα κάποιων μεθόδων ανίχνευσης της χαρισματικότητας, δεν πιστεύουν γενικά ότι η **ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών** από τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι εύκολη (Μέση τιμή = 2.69, Τυπική Απόκλιση = 1.01).

Ο τρίτος θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου αφορούσε την εκπαιδευτική πολιτική. Με μέσο όρο 2.66 είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι «**το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών**» (Μέση τιμή = 2.69, Τυπική Απόκλιση = 0.84).

Στο μέσο όρο περίπου κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση σχετικά με τη διάθεση πόρων για την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Οι απόψεις μοιράστηκαν σχετικά με το αν, με δεδομένη την οικονομική κρίση και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν, είναι **άδικο οι φορολογούμενοι να επιβαρύνονται** για την ειδική εκπαίδευση της ομάδας των χαρισματικών μαθητών (Μέση τιμή = 2.91, Τυπική Απόκλιση = 0.96).

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται **περαιτέρω επιμόρφωση**, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές, μεγάλος αριθμός συμφώνησε ότι χρειάζεται επιμόρφωση ο

εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της διδασκαλίας των χαρισματικών μαθητών (Μέση τιμή = 3.18, Τυπική Απόκλιση = 0.85).

Όσον αφορά το βαθμό κατάρτισης των ερωτηθέντων, περίπου ήταν ίδιο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι **επαρκώς καταρτισμένοι** ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Μέση τιμή = 3.06, Τυπική Απόκλιση = 0.96).

Τέλος, η άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να τοποθετούνται σε **μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις**, συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αποδοχής και συμφωνίας από τους συμμετέχοντες (Μέση τιμή = 2.11, Τυπική Απόκλιση = 0.95).

Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών και την επίδραση του περιβάλλοντος στην απόδοσή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη ή αρνητική άποψη σχετικά με το αν οι χαρισματικοί μαθητές **χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιτυγχάνουν κάθε τους στόχο** (Μέση τιμή = 2.93, Τυπική Απόκλιση = 0.87).

Επίσης, ουδέτερη ήταν η στάση των συμμετεχόντων ως προς την άποψη ότι οποιαδήποτε μορφή **διαφοροποιημένης διδασκαλίας δημιουργεί κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα** στους χαρισματικούς μαθητές και τους γονείς τους (Μέση τιμή = 2.71, Τυπική Απόκλιση = 0.97).

Τέλος, στο μέσο όρο κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δήλωση ότι *«η σχολική επίδοση των χαρισματικών μαθητών παραμένει στο ίδιο επίπεδο ακόμα και όταν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει ιδιαίτερη ενίσχυση»*. (Μέση τιμή = 2.80, Τυπική Απόκλιση = 0.84).

Η αξιολόγηση των συνολικών απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές ήταν ελαφρώς πάνω από ουδέτερη (Μέση τιμή = 3.02, Τυπική Απόκλιση = 0.94).

5.3. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για την αυτοαποτελεσματικότητα. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σύμφωνα με 5βαθμη κλίμακα Likert όπου 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία ενός συμμετέχοντα τόσο πιο αποτελεσματικός πιστεύει ότι είναι ως εκπαιδευτικός. Κάποιες ερωτήσεις είχαν αντίστροφη βαθμολογία. Στον πίνακα 2 οι ερωτήσεις αυτές έχουν έναν αστερίσκο (*).

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική μεταβλητών αυτοαποτελεσματικότητας

ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ		
Παρακινείτε τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και στην εκπλήρωση των σχολικών εργασιών τους;	3.17	0.91
Βοηθάτε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μια καλή ακαδημαϊκή απόδοση;	3.24	0.84
Μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να μάθουν να εκτιμούν τη μάθηση;	2.86	0.83
Συνολική δέσμευση μαθητών	3.09	0.86
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ		
Μπορεί να ελέγξετε τη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν την τάξη την ώρα της διδασκαλίας; *	2.99	0.80
Μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που κάνει φασαρία την	3.04	0.97

ώρα του μαθήματος;		
Διαχειρίζεστε με επιτυχία όλους τους μαθητές της τάξης;	2.46	1.10
Καταφέρνετε να παρακινήσετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	2.74	0.99
Συνολική διαχείριση της τάξης	2.80	0.96
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		
Θέτετε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις στους μαθητές σας;	2.86	0.85
Έχετε ευχέρεια στην εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών;	3.08	0.99
Μπορείτε με άνεση να παρέχετε εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα ή βρίσκονται σε σύγχυση;	3.32	0.90
Μπορείτε να συνδράμετε στις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθούν τα παιδιά στα σχολικά τους καθήκοντα;	3.19	0.84
Εφαρμόζετε με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη	2.65	0.93
Συνολικές διδακτικές πρακτικές	3.26	0.87

Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία του Πίνακα 2 οι διδακτικές πρακτικές (Μέση τιμή = 3.26, Τυπική Απόκλιση = 0.87) είναι η πιο σημαντική μεταβλητή για την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι επόμενες μεταβλητές από άποψη σημαντικότητας είναι η δέσμευση μαθητών (Μέση τιμή = 3.09, Τυπική Απόκλιση = 0.86) και η διαχείριση της τάξης (Μέση τιμή= 2.80, Τυπική απόκλιση = 0.96).

Γενικά, το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Η πρώτη ερώτηση εξέταζε κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να **ελέγξουν τη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν** την τάξη την ώρα της διδασκαλίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ελέγξουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά κάποιων μαθητών, η οποία οδηγεί στην αποδιοργάνωση της διδασκαλίας (Μέση τιμή = 2.99, Τυπική Απόκλιση = 0.80).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την **παρακίνηση των μαθητών**. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν παρακινούν τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και στην εκπλήρωση των σχολικών εργασιών τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν μοιρασμένες. Επί του συνόλου των συμμετεχόντων ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 3.17 (Μέση τιμή = 3.17, Τυπική Απόκλιση = 0.91).

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν βοηθούν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μια **καλή ακαδημαϊκή απόδοση**. Τα αποτελέσματα ήταν περίπου παρόμοια με την προηγούμενη ερώτηση με το μέσο όρο να είναι ελαφρώς υψηλότερος 3.24 (Μέση τιμή = 3.24, Τυπική Απόκλιση = 0.84).

Η επόμενη ερώτηση διερευνούσε αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν **να εκτιμούν τη μάθηση**. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν πιστεύει ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί σε αυτόν το τομέα και δεν καταφέρνουν πάντα να συμβάλουν στο να μάθουν οι μαθητές να εκτιμούν τη μάθηση (Μέση τιμή = 2.86, Τυπική Απόκλιση = 0.83).

Η παρακίνηση των μαθητών να σέβονται τους κανόνες της τάξης και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με ενδιαφέρουσες ερωτήσεις ήταν το θέμα των επόμενων ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν καταφέρνει μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών να θέτουν **ενδιαφέρουσες ερωτήσεις** που ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Μέση τιμή = 2.86, Τυπική Απόκλιση = 0.85). Επίσης οι συμμετέχοντες δυσκολεύονται να παρακινούν τους μαθητές να **ακολουθούν τους κανόνες της τάξης** (Μέση τιμή = 2.74, Τυπική Απόκλιση = 0.99).

Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να ηρεμεί τους μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος ήταν το θέμα της επόμενης ερώτησης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν ελαφρώς πάνω από το μέσο όρο, καθώς δεν καταφέρνουν όλοι να **ηρεμούν έναν ανήσυχο μαθητή** (Μέση τιμή = 3.04, Τυπική Απόκλιση = 0.97).

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις εξέταζαν αν οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται με επιτυχία όλους τους μαθητές της τάξης και αν έχουν ευχέρεια στην εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη **διαχείριση όλων των μαθητών της τάξης**, με το μέσο όρο των απαντήσεων να είναι ιδιαίτερα χαμηλός (Μέση τιμή = 2.46, Τυπική Απόκλιση = 1.10). Ως προς τη δεύτερη ερώτηση, τα αποτελέσματα ήταν οριακά πάνω από το μέσο όρο, καθώς ένα μέρος των ερωτηθέντων δεν είχε αρκετή και μεγάλη ευχέρεια στην **εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών** (Μέση τιμή = 3.08, Τυπική Απόκλιση = 0.99).

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν μπορούν με άνεση να παρέχουν **εναλλακτική εξήγηση** όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα ή βρίσκονται σε σύγχυση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν στην ερώτηση αυτή, καθώς κάποιοι δήλωσαν ότι δεν έχουν πρόβλημα, ενώ αντίθετα κάποιοι άλλοι δυσκολεύονται να παρέχουν εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα (Μέση τιμή = 3.32, Τυπική Απόκλιση = 0.90).

Η σχέση εκπαιδευτικού και οικογένειας και συγκεκριμένα η στήριξη και καθοδήγηση των οικογενειών από τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στα σχολικά τους καθήκοντα, ήταν το θέμα της επόμενης ερώτησης. Η πλειοψηφία απάντησε ουδέτερα στην ερώτηση αυτή (Μέση τιμή = 3.19, Τυπική Απόκλιση = 0.84).

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν εφαρμόζει εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας (Μέση τιμή = 2.65, Τυπική Απόκλιση = 0.93).

Η αξιολόγηση της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι ακριβώς πάνω από ουδέτερη (Μέση τιμή = 3.05, Τυπική Απόκλιση = 0.90).

5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στους χαρισματικούς μαθητές

Προκειμένου να προσδιοριστεί ο παράγοντας που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές, προσδιορίστηκε η σχέση μεταξύ όλων των μεταβλητών μέσω της ανάλυσης συσχέτισης και στη συνέχεια έγινε ανάλυση παλινδρόμησης. Ο Πίνακας 3 απεικονίζει την τιμή r για τη σχέση μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών (δηλ διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση, εντοπισμός χαρισματικών μαθητών, εκπαιδευτική πολιτική, χαρακτηριστικά μαθητών και επίδραση περιβάλλοντος, δέσμευση μαθητών, διαχείριση τάξης, διδακτικές πρακτικές) και εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές.

Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών

	Διαχείριση τάξης	Εκπαιδευτική πολιτική	Διδακτικές πρακτικές	Δέσμευση μαθητών	Χαρακτηριστικά μαθητών και επίδραση περιβάλλοντος	Εντοπισμός χαρισματικών μαθητών	Διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές	0.32**	0.23*	0.52**	0.35**	0.07	0.53**	0.60**

Σημείωση: ** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.01 επίπεδο (2-tailed),

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.05 επίπεδο (2-tailed)

Οι συσχετίσεις δείχνουν μια σημαντικά ασθενή έως μέτρια ($r = 0,23$ έως $0,60$) συσχέτιση μεταξύ σχεδόν όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές. Σε γενικές γραμμές, αυτό σημαίνει ότι αν η αντίληψη των εκπαιδευτικών προς όλους τους παράγοντες, εκτός των χαρακτηριστικών των μαθητών και της επίδρασης του περιβάλλοντος, είναι καλή, τότε είναι και πιο θετική η στάση του εκπαιδευτικού προς τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών.

Η ανάλυση δείχνει επίσης ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε «σημαντικό παράγοντα» και «λιγότερο σημαντικό παράγοντα».

Οι σημαντικοί παράγοντες είναι η **διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών** ($r = 0.60$), που ακολουθείται από τις **διδακτικές πρακτικές** ($r = 0,52$), τον **εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών** ($r = 0.53$), τη **δέσμευση μαθητών** ($r = 0,35$), τη **διαχείριση της τάξης** ($r=0.32$) και την **εκπαιδευτική πολιτική** ($r=0.23$)

Όσον αφορά τα **χαρακτηριστικά μαθητών και την επίδραση περιβάλλοντος** ($r = 0.07$) φαίνεται ότι δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας.

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης συσχέτισης δείχνει ότι σχεδόν όλοι οι παράγοντες συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για να εντοπιστεί ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας. Ο Πίνακας 4 απεικονίζει το αποτέλεσμα της πολλαπλής παλινδρόμησης.

Πίνακας 4: Αποτέλεσμα Ανάλυσης Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Μεταβλητές		Εξαρτημένες
Απόψεις εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας		
Ανεξάρτητες	β	t
Διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών	.52	4.47*
Διδακτικές πρακτικές	.24	2.57**
Χαρακτηριστικά μαθητών και επίδραση περιβάλλοντος	-.16	-1.79
Δέσμευση μαθητών	.08	.89
Εντοπισμός χαρισματικών μαθητών	.10	1.07
Εκπαιδευτική πολιτική	-.07	-.70
Διαχείριση τάξης	.16	1.78
P τιμή	.000	
R ²	.48	
F Αναλογία	10.35	

Σημείωση: * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Το 48% της συνολικής διακύμανσης για την εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας εξηγείται από την ανάλυση παλινδρόμησης. Εξετάζοντας την επιρροή της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής είναι εμφανές ότι μόνο δύο ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας. **Η διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών** είναι ο ισχυρότερος δείκτης πρόγνωσης ($\beta = 0,52$, $t = 4,47$), και ακολουθούν οι **διδασκτικές πρακτικές** ($\beta = 0,24$, $t = 2,57$).

5.5. Επίδραση της εμπειρίας και του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και τις διδακτικές πρακτικές

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών με όσους δεν είχαν. Πραγματοποιήθηκε T Test, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 5. Συγκεκριμένα απεικονίζεται η μέση διαφορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τις μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 5: Μέση διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία

Παράγοντας	Mean + SD		t-value
	Με εμπειρία	Χωρίς εμπειρία	
Διδακτικές πρακτικές	3.55 + 0.61	3.15 + 0.79	2.67**
Χαρακτηριστικά μαθητών και επίδραση περιβάλλοντος	3.52 + 0.55	3.26 + 0.53	2.12*
Δέσμευση μαθητών	3.36 + 0.69	3.15 + 0.62	1.40
Διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση	3.70 + 0.63	3.20 + 0.59	3.55**

Διαχείριση τάξης	3.53 + 0.54	3.55 + 0.59	- 0.15
Εντοπισμός χαρισματικών μαθητών	3.36 + 0.72	2.96 + 0.78	2.41*
Εκπαιδευτική πολιτική	3.13 + 0.64	2.84 + 0.71	1.96

** Η μέση διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 0.01.

* Η μέση διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις διδακτικές πρακτικές, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και την επίδραση του περιβάλλοντος, τη διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών καθώς και τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν και σε αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η εμπειρία του παρελθόντος επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματοκότητας.

Τέλος, τα αποτελέσματα του κριτηρίου [$t(237) = 0,25, ns$] έδειξαν ότι η διαφορά των μέσων όρων των ανδρών και των γυναικών ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το φύλο δηλαδή, δεν φαίνεται να επηρεάζει την άποψη ενός ατόμου για τους χαρισματικούς μαθητές.

Κεφάλαιο 6^ο

Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τους χαρισματικούς μαθητές ήταν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, διερευνήθηκε η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους περί χαρισματικών μαθητών και καταγράφηκαν οι απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Στην Ελλάδα, μέχρι προσφάτως, τα χαρισματικά παιδιά δεν αντιμετωπίζονταν με διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη και πολλά χαρισματικά παιδιά να αρνούνται να πάνε στο σχολείο είτε από ανία, είτε από δυσαρέσκεια για τον τρόπο αντιμετώπισής τους από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Καρλατήρα & Τσώλη, 2004).

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύτηκε το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία υπογραμμίζεται ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Σήμερα η τάση που επικρατεί παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα, είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη.

Υπάρχουν όμως έντονες ανησυχίες και αντιδράσεις, όπως αυτές που εκφράστηκαν από τον Bernal (2003), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι είναι άδικο οι χαρισματικοί μαθητές να φοιτούν σε τυπικές σχολικές τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί κάνουν ελάχιστες ή καθόλου τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες τους. Η έλλειψη της διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας καθιστά την ένταξη

ακατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές. Ο ίδιος υποστήριξε ότι προκειμένου οι χαρισματικοί μαθητές να συμμετέχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι σε αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας. Οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει σε μία κανονική τάξη να τίθενται υπό την επίβλεψη ενός εξειδικευμένου δασκάλου, ο οποίος θα θέλει να συνεργαστεί με μαθητές αυτής της κατηγορίας.

Στην παρούσα μελέτη, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια ήταν ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι η χαρισματικότητα ταυτίζεται με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, για αυτό και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνεί με την άποψη ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών είναι να βρούμε τους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να είναι στην πραγματικότητα χαρισματικοί. Διαφορετική είναι η άποψη του Sankar-Deleeuw (2004) που υποστηρίζει ότι κλασικό στερεότυπο που εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι η προσδοκία που έχουν από τους χαρισματικούς μαθητές να παρουσιάζουν καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς και να μην υστερούν σε κάποιον. Ο Taylor (1986) συμπληρώνει ότι η σχολική επίδοση, ως κριτήριο αναγνώρισης της χαρισματικότητας, αποτελεί στερεότυπο ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι η επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των χαρισματικών παιδιών, θεωρώντας την ταυτόσημη με την νοημοσύνη (Karnes & Koch, 1985; Archambault και συν., 1993; Pendulla και συν., 1980; Schack & Starko, 1990).

Ένα άλλο ζήτημα που διερεύνησε η παρούσα μελέτη ήταν η ανίχνευση των χαρισματικών μαθητών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών από τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι εύκολη. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αν και αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα κάποιων μεθόδων ανίχνευσης της χαρισματικότητας, δεν πιστεύουν γενικά ότι η ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών από τον εκπαιδευτικών της τάξης είναι μια απλή διαδικασία.

Σε παρόμοια έρευνα ο Balchin (2007), κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας, στοιχείο που καθιστά τη διάγνωση δύσκολη και κατά συνέπεια δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αξιόπιστες πηγές αναγνώρισης των παιδιών με χαρισματικότητα. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τάσεις προκατάληψης στις εκτιμήσεις τους αλλά και στοιχεία υποκειμενικότητας, αφού προσπαθούν να εντοπίσουν τη χαρισματικότητα σύμφωνα με τα στερεότυπα που αυτοί έχουν σχηματίσει και τα οποία έχουν προκύψει από την εμπειρία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εστιάζουν κυρίως στις στάσεις και στις συμπεριφορές των παιδιών και όχι στις επιδόσεις, το ταλέντο ή τη δημιουργικότητά τους (Hanny, 1997). Σύμφωνα με την Δαβάζογλου (1999) η δυσκολία πηγάζει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μία ασαφή εικόνα για την έννοια της χαρισματικότητας.

Η έρευνα εξέτασε επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πρέπει τα χαρισματικά παιδιά να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις. Η πλειοψηφία διαφώνησε με την πρόταση αυτή.

Στη συνέχεια της έρευνας εξετάστηκαν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία κρίνεται από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων ως η πλέον ενδεδειγμένη διδακτική μέθοδος για τους χαρισματικούς μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται εποικοδομητικά στις γνώσεις και ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας πολλαπλές «οδούς» μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιλέγεται η πιο κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και προσαρμόζονται οι στόχοι του προγράμματος σπουδών στον τρόπο που προσεγγίζουν οι μαθητές τη μάθηση (Anderson, 2007; Ellis, Gable, Gregg, & Rock, 2008).

Η διαφοροποίηση αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως το μέσο για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, εφαρμόζεται συχνά με τρόπους που δεν αποτελούν ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Οι Colangelo, Assouline και Gross (2004) αναφέρουν ότι συχνά οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται σε πιο προχωρημένες τάξεις και τροποποιείται το πρόγραμμα σπουδών γι' αυτούς, προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες.

Ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Hall (2002), είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών, κατανοώντας το γνωστικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους στη μάθηση. Πρόκειται για μια διαδικασία προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης, που έχει σχεδιαστεί για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες στην κανονική τάξη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υψηλός αριθμός συμμετεχόντων πιστεύουν ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών. Ο Tomlinson (2000) αναφέρεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και το μαθησιακό προφίλ. Ειδικά, για τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, ο Dinnocenti (1998) υποστηρίζει ότι, προκειμένου οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη. Ο Dinnocenti εξηγεί πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν, την τάξη και το δάσκαλο, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Η ψυχολογική και κοινωνική πίεση που δέχονται τα χαρισματικά παιδιά στη σχολική εκπαίδευση, αν δεν αντιμετωπιστεί με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο τόσο για την προσαρμογή τους στο σχολικό κλίμα όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σε πολλές περιπτώσεις, οι χαρισματικοί μαθητές απομονώνονται κοινωνικά από τους συμμαθητές τους και δέχονται μεγάλη συναισθηματική πίεση, λόγω της απόρριψης που νιώθουν, γεγονός που συμβάλλει αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους (Ματσαγγούρας, 1995).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (1997) υπάρχει μόνο μία απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών μπορεί να ικανοποιηθούν στην κανονική τάξη. Καθώς οι τυπικές τάξεις εκπαίδευσης είναι ο κορμός της δημόσιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, δεδομένου ότι είναι ο τόπος όπου λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους. Οι απόψεις αυτές βρίσκουν σύμφωνους τους Burns και συνεργάτες (2002), οι οποίοι εμπλουτίζουν την παιδαγωγική προσέγγιση στην τυπική τάξη, καθώς τα προγράμματα που υπάρχουν για χαρισματικούς μαθητές, είναι συνήθως μόνο προγράμματα που διαρκούν μερικές ώρες.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένα η ανάθεση στους χαρισματικούς μαθητές εργασιών που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους

μαθητές προωθεί τον ελιτισμό. Η άποψη αυτή δικαιολογείται από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων καθώς πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερες εργασίες καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ασπάζεται την άποψη ότι μια πολύ εύκολη ή βαρετή εργασία απογοητεύει τον χαρισματικό μαθητή, όπως ακριβώς και μια πάρα πολύ δύσκολη τον αδύναμο

Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα της Clark (1984), η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά, όχι μόνο δεν εφάρμοζαν οι ίδιοι, αλλά προσπαθούσαν να εμποδίσουν και άλλους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν, ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, χαρακτηρίζοντάς τα ως ελιτίστικα και μη δημοκρατικά, αφού αντιμετώπιζαν τα χαρισματικά παιδιά με διαφορετικό τρόπο.

Επισημαίνεται, ότι όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, οι απόψεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν καθώς κάποιοι συμφωνούσαν και κάποιοι διαφωνούσαν με την άποψη ότι η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διδακτική αυτή δεν ενδείκνυται για την περίπτωση των χαρισματικών μαθητών.

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές ήταν ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας. Οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι *«το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών»*. Επισημαίνεται ότι αρκετά μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων πιστεύει ότι με δεδομένη την οικονομική κρίση και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν, είναι άδικο οι φορολογούμενοι να επιβαρύνονται για την ειδική εκπαίδευση της ομάδας των χαρισματικών μαθητών

Τέλος, η πλειοψηφία συμφωνεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών.

Ένα άλλο ζήτημα που διερευνήθηκε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν η αυτοποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αν επιδρά στις απόψεις τους για τους χαρισματικούς μαθητές. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στο σύνολο ο βαθμός

αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ήταν ελάχιστα άνω του μέσου όρου καθώς αρκετοί συμμετέχοντες είχαν πρόβλημα με τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ελέγξουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά κάποιων μαθητών, η οποία οδηγεί στην αποδιοργάνωση της διδασκαλίας. Λιγότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες ως προς τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη.

Γενικά η έρευνα έδειξε ότι οι διδακτικές πρακτικές είναι η πιο σημαντική μεταβλητή για την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι επόμενες μεταβλητές από άποψη σημαντικότητας είναι η δέσμευση μαθητών και η διαχείριση της τάξης .

Σύμφωνα με τους Somech και Drach-Zahavy (2000), ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς, τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν στους μαθητές την αυτοδιαχείριση αντί για την εφαρμογή άμεσα καθοδηγητικών μεθόδων. Επιπρόσθετα, ωφελεί τους μαθητές, γιατί οδηγεί στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, εμπλουτισμένου με ερεθίσματα (Fives, 2003; Caprara και συν., 2006; Dembo και Gibson, 1985).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που είχε θέσει η ερευνήτρια ήταν αν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας που τους διακρίνει. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η διδακτική αντιμετώπιση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών είναι ο ισχυρότερος δείκτης πρόγνωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και ακολουθούν οι διδακτικές πρακτικές. Σε έρευνά τους οι Starko και Schack (1989) κατέληξαν ότι το να προσπαθούν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική που είναι κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές, δεν θα αυξήσει τη χρήση της στρατηγικής, εκτός εάν τους δοθούν εμπειρίες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους, όσον αφορά τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Ως εκ τούτου, πρότειναν την ανάπτυξη του προσωπικού, έτσι ώστε γίνεται επίδειξη της χρήσης της στρατηγικής και όχι διαλέξεις. Οι Starko και Schack (1989) υποστηρίζουν δηλαδή ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ εμπειρίας, αυτοαποτελεσματικότητας και διδασκαλίας χαρισματικών μαθητών.

Τέλος, εξετάστηκε αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο και διδακτική εμπειρία σε χαρισματικούς μαθητές επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις και στάσεις των

εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενώ για το φύλο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση, υπάρχει για την εμπειρία.

Σε έρευνές τους οι Archambault και συν. (1993), Westberg και συν. (1993), Westberg και Archambault (1997) και Westberg και Daoust (2003) υποστηρίζουν ότι μέσα σε τυπικές τάξεις εκπαίδευσης μόνο μικρές τροποποιήσεις είναι εφικτό να γίνουν για τους χαρισματικούς μαθητές, παρά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας προσφέρουν στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη διδακτική προσέγγιση των χαρισματικών μαθητών, τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία των μαθητών αυτών και την κατανόηση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές όπως δημογραφικές μεταβλητές και η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

6.2. Περιορισμός – Μελλοντικές προτάσεις

Στην έρευνα αυτή υπήρξαν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να θεωρηθεί ότι παρεμποδίζουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της. Παρόλο που έγιναν προσπάθειες ώστε το δείγμα της επικείμενης έρευνας να είναι όσο το δυνατό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης Γ΄ Αθήνας τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης όπου οι απόψεις πιθανώς να διαφοροποιούνται. Η επιλογή ενός μεγαλύτερου δείγματος που θα αντιπροσώπευε καλύτερα το σύνολο των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης και θα καθιστούσε περισσότερο έγκυρη και αξιόπιστη την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της.

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν - εκτός από μία - ερωτήσεις κλειστού τύπου, που περιορίζουν την ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων.

Από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της χαρισματικότητας. Αυτή θα μπορούσε να γίνει με τη συμμετοχή μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών από περισσότερες περιφερειακές διευθύνσεις της Ελλάδας ώστε να παραχθούν περισσότερο αξιόπιστα συμπεράσματα .

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς της Β/βάθμιας εκπαίδευσης καθώς και της προσχολικής, ώστε να καταγραφεί η σχολική πορεία των χαρισματικών παιδιών.

Επίσης, προτείνεται στο μέλλον να γίνει περαιτέρω έρευνα στο θέμα αυτό που θα εξετάζει την επίδραση της εφαρμογής διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική) στην ακαδημαϊκή επίδοση των χαρισματικών, καθώς και των υπολοίπων μαθητών της τάξης, και τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις των διδακτικών πρακτικών στις σχέσεις των χαρισματικών μαθητών με τους υπόλοιπους μαθητές.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα κατέγραφε τα μέσα, τα οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, ώστε να διαφανούν καλύτερα οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ

Νόμοι

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Νόμος 3194/2003 (ΦΕΚ 267Α).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14-3-2000 τ.Α).

Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Πληροφορίες για τις συνάφειες των μεταπτυχιακών-διδακτορικών τίτλων με την Ειδική Εκπαίδευση, (χωρίς ημερομηνία). Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου, 2016, από το <http://www.opengov.gr/yperpth/?p=2134>.

Πληροφορίες για τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές από τον ΕΟΠΠΕΠ, (χωρίς ημερομηνία). Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου, 2016, από το http://www.eoppep.gr/teens/index.php/idiaiteres_kliseis.

Πληροφορίες για το Κέντρο για ταλαντούχα – χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα, (χωρίς ημερομηνία). Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου, 2016, από το <http://www.greekschools.net/ekpaideysh/kentro-gia-talantoyxa-xarismatika-paidia-sthn-ellada-enarksh-mathmatwn-to-kalokairi-toy-2014> .

Β. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (APA Style)

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξ/πολη: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δαβάζογλου, Α. (2004). Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα- μία αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σελ. 643-650). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Δημητρόπουλος (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 101-172). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Θωμαΐδου, Α. (1999). Υψηλή νοημοσύνη: Χάρισμα ή πρόβλημα; *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 46, 56-60.

Καρλατήρα, Π., & Τσώλη, Θ. (2004, Μάιος 16). *Χαρισματικά παιδιά σε αγάριστο κόσμο*. Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ. Ανακτήθηκε από το <http://www.vima.gr>.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1991). *Δημιουργική σκέψη. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λούκας, Δ. (2004). *Πολυκριτήρια υποστήριξη αποφάσεων με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης των αντιστοιχιών*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παπάς Α. (2001). Ολοήμερο σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία. Στο ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., *Ολοήμερο σχολείο-λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1982). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). *Νοητική υστέρηση*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ.Γ. (2006). Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χρυσοφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Adams-Byers, J., Whitsell, S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.

Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-34.

Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 16(4), 247.

Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51*(3), 49–54.

Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Archambault, F.X., Westberg, K. L., Brown, S. W. ,Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W.(1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 103-119.

Armstrong, T. (1987). *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal, 18*, 447–457.

Beghetto, R. A. (2007). What we know about creativity enhancement. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 139–154). Waco, TX: Prufrock Press.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics, 20*, 296–324.

Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 161-179.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Benzecri, J-P (Ed.) (1973). *L'analyse des donnees –Tome 1 : La Taxinomie*. Paris: Dunod.

Bernal, E. M. (2003). To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 183.

Berlin, J. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.

Bernai, H. M. (2000). The quintessential features of gifted education as seen from a multicultural perspective. In G. B. Esquivel & J. C. Houtz (Eds.), *Creativity and giftedness in culturally diverse students*, (pp. 159-191).Cresskill, NJ: Harrington Press.

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.

Burns, D. E., Gubbins, E. J., Reis, S. M., Westberg, K. L., Dinnocenti, S. T., & Tieso, C. L. (2002). *Applying gifted education pedagogy in the general education classroom: Professional development module* [CD Rom]. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 38–50). Cambridge: Cambridge University Press.

Chan, W. D. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers and peers. *Roeper Review*, 27(1), 18-25.

Chua, A. (2010). *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London: Bloomsbury.

Clark, B. (1984). *Growing up gifted*. N.Y.:Charles Merrill Publisher.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 3-10). Boston: Pearson Education.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Volumes I and II). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56- 63.

Corsini, J. R. (1999). *The dictionary of psychology*. U.S.: Brunner & Mazel.

Dardig, J.S. (1981). Helping teachers to integrate handicapped students into the regular classroom. *Educational Horizons*, 59(3), 124-129.

Davis G.A., & Rimm S.B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Department of Education and Early Childhood Development (2014). *Aiming High A strategy for gifted and talented children and young people 2014 – 2019*. Melbourne: The Department of Education and Early Childhood Development.

Dinnocenti, S. T., & National Research Center on the Gifted and Talented (1998). *Differentiation: Definition and description for gifted and talented*. Ανακτήθηκε στις 19

Μαρτίου, 2016, από το <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng985.html>.

Ellis, E., Gable, R. A., Gregg, M., & Rock, M. L. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.

Endepohls-Ulpe, M. (2003). *Primary school teachers describe gifted pupils: stereotypes versus real experience*. Paper presented at the 15th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC). Adelaide, South Australia.

European Agency for Development in Special Needs Education, (2009). *Gifted Learners A Survey of Educational Policy and Provision*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου, 2016, από https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009_.pdf.

Eurydice, (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe (Working Document)*. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου, 2016, από το www.eurydice.org.

Faulkner, D. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Feldhusen, J. F. (1998). A conception of talent and talent development. In R.C. Friedman & K. B. Rogers, (Eds), *Talent in context*. Washington, DC: American Psychological Association.

Feldhusen, J., & Hoover, S. (1984). The gifted at risk in place called school. *Gifted Child Quarterly*, 28, 9-11

Fennema, E. (1980). Sex related differences in mathematics achievement: Where and why?. In L. H. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique: Proceedings of the eighth annual Hyman Blumberg Symposium on research in early childhood education*, (pp.76-93). Baltimore, MD: John's Hopkins University Press

Fischer, C., Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *CEPS Journal*, 4 (3), 31-54

Ford, D. Y. (1995). *A study of underachievement and underachievement among gifted, potentially gifted and average African-American students*. CT: The National research Center on the Gifted and Talented: University of Connecticut

Ford, D.Y., Harris, J. J., Tyson, C.A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58

Fraser- Seeto, K., Howard, S.J., Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (1), 1-14

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). *Educators perceptions of barriers to the identification of gifted Children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds*. CT: The National research Center on the Gifted and Talented: University of Connecticut

Freeman, J. (1993). Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. *Ανοιχτό Σχολείο*, 44, 28-33

Freeman J. (1995). Conflicts in creativity. *European Journal For High Ability*, 6, 188-200

Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office.

Freeman J. (2002). Families: the essential context for gifts and talents. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg & F.R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 573-586). Oxford: Pergamon

Freeman, J. (2002). *Out-Of-School educational provision for the gifted and talented around the world*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2016, από το www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20one.pdf

Freeman, J. (2011). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge

Freeman, J. (2011). *What the world does for the gifted and talented*. Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου, 2016, από το http://conference2011.talenteday.eu/sites/all/files/images/tartalomkepek/honlapra%20Prof%20JFreeman%20paper%20for%20Budapest%208%20April%2011_1.pdf.

Gagné, F. (1983). Perceptions of programs for gifted children: Agreement on principles, but disagreement over modalities. *British Columbia Journal of Special Education*, 7(2), 113-127

Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents : The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*, (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.

Gallagher, J. J. (1997). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed. - pp. 10-23). Boston: Allyn & Bacon.

Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3rd ed. - pp. 11-23). Boston: Pearson Education.

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

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

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

Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11 (1), 55- 68

Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 566–585.

Geake, J. G., & Gross, M. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.

Gentry, M. L., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243.

Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining perceptions of challenges and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparisons between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145.

Gifted Canada (2002). *Canadian information concerning bright and gifted children*. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου, 2016, από το www.3.bc.sympatico.ca/giftedcanada

Grigorenko, E. (2002). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformation. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg & F.R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 735-742). Oxford : Pergamon

Gross, M.U. (1993). Nurturing the Talents of Exceptionally Gifted Individuals. In K.A. Heller, F.G. Monks & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 473-490). New York : Pergamon Press

Gross, M.U.M., MacLeod, B., Bailey, S., Chaffey, G., Merrick, C., Targett, R. (2005). *Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers*. N.Y.: UNSW and GERRIC.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 4(1), 63-69.

Guskin, S. L., Peng, C. J.. & Simon, M. (1992). Do teachers react to “multiple intelligences”? Effects of teachers’ stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 32-37

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. Wakefield. MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.cast.org/system/galleries/download/ncac/DifInstruc.pdf>

Hanny, E.A. (1997). Modeling teachers’ judgement of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159-178

Hausand, A. & Reis, S.(2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advance Academics*, 20(1), 108-136

Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange. College Station, Tx. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, 2016, από το <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF>

Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching & Teacher Education*, 2 (2), 181-196

Hootstein, E., & Metropolitan Educational Research Consortium, R. A. (1998). Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level. *Research Brief*, 38, 54-59.

Hosseinkhanzadeh, A.A., Yeganeh, T., Taher, M. (2013). Investigate attitudes of parents and teachers about educational placement of gifted students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 631 – 636

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *Journal of Creative Behavior*, 38, 75–101.

Jacobs, J.C. (1972). Teacher attitude toward gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 16(1), 23-26

Javeau, C., (2002). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Karnes, F. A., & Koch, S. F. (1985). State definitions of the gifted and talented: An update and an analysis. *Journal of the Education of the Gifted*, 8, 285-306

Knobel, R., & Shaughnessy, M. (2002). A Reflective conversation with Joe Renzulli. *Gifted Education International*, 16(2), 118-126.

Kornhaber, M. (1999). Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences. *High Ability Studies*, 10(2), 143-167

Konrad, S.C., Gabrijelcic, M.K. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal of Education of Gifted Young Scientists*, 3 (2), 65-78

Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42

Laungani, P.D. (2007). *Understanding Cross-Cultural Psychology*. London: Thousand Oaks, Sage.

Le Sueur, E. (2002). Making the optimal match: Meeting the needs of gifted students. *New Zealand Principal*, 17(1), 16-18.

Maker, C.J. & Nielson, A.B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*, Austin : Pro-ed

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.

McAlpine, D. (1996). *Who are the gifted and talented? concepts and definitions' in gifted and talented: New Zealand perspectives*. Palmerston North : ERDC Press

McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented?. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., pp. 33-66). Palmerston North, New Zealand: Kanuka Grove Press.

McCoach, D., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.

Moon, M. S., & Hall, S. A. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24 (1), 59-81

Munro, J. (2011). *Submission to victorian parliamentary inquiry into the education of gifted and talented students*. An individual submission by Dr John Munro. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2016, από το http://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Past_Inquiries/EGTS_Inquiry/Submissions/96

Munro, J. (2010). *Gifted students who have academic learning difficulties: analytic sequential processing problems?* Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.aegt.net.au/DEEWR%20Books/20110324%20Dual%20Chap%2006.pdf>.

National Association for Gifted Children. (2009). *State of the nation in gifted education*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου, 2016, από το http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources.State_of_the_States_2008-2009/2008-09%20State%20of%20the%20Nation%20overview.pdf

Nebert, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46(3), 348-363

Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?.* Waco, T.X.: The National Association for Gifted Children.

New Delhi Department of Education (2002). *Jawahar Navodaya Vidyalaya*. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου, 2016, από το www.lakshadweep.nic.in/jnv.htm

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity* (pp. 392–430). New York: Cambridge University Press.

OERI, (1993). *National Excellence. A case for developing America's talent*. Washington: US Department of Education.

Office for Standards in Education (2001). *Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of Excellence in Cities and other grant-funded programmes*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2016, από το www.ofsted.gov.uk/publications/docs/1193.pdf

Ojanen, S., & Freeman, J. (1994). *The attitudes and experiences of head teachers, class teachers and highly able students towards the education of the highly able in Finland and Britain*. *Research Reports of the Faculty of Education*, 54, 69-73.

Oswald, M., & de Villiers, J.M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, 33 (1), 1-21

Ozcan, D., & Kayadelen, K. (2015). Special education teachers and their opinions about the education of gifted students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 358 – 363.

Parjares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου, 2016, από το <http://wwwemory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Pendulla, J. J., Airasian, P. W., & Madaus, G. F. (1980). Do teacher ratings and standardized test results of teachers yield the same information?. *American Educational Research Journal*, 17, 303-307

Persson, R.S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (4), 536–569.

Pierce, R., & Adams, C. (2003). *Attitudes of preservice and experienced teachers toward gifted learners: An expanded abstract*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου, 2016, από το http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Rebecca%20L.%20Pierce.pdf

Plucker, J.A & Renzulli, J.S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 35-61). Cambridge: Cambridge University

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–97.

Presster, L. (1999). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press

Pyryt, M.C. (1986). Using discriminant analysis to identify gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(3), 233-238

Reid, M. (2011). Teaching implications of gifted and talented learners within the mainstream classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 1(1), 29-32

Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*, 101(5), 299–314.

Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S. Jacobs, J. K., Eckert, R. D.& Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case

studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315–331.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108, 3–24.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say?. *Gifted Child Quarterly*, 42, 123–129.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317.

Renzulli, S.J., (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-183

Renzulli, J.S., & Reiss, S.M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A school wide plan for the development of creative productivity. In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (216-266). Mansfield Centre, N.Y: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14

Renzulli, J. (1998). The three ring conception of giftedness. In S. Baum, S. Reis & L. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου, 2016, από το <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217–245). Cambridge: Cambridge University Press.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure, 52*(2), 31–47.

Rogers, K. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale (Arizona): Great Potential Press.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 382-396.

Rosemarin, S. (2002). Teachers' attitudes towards giftedness: A comparison between American and Israeli teachers. *Gifted Education International, 16*, 179-187

Rost, D.H., & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur identification hochbegabter underachiever durch Lehrkräfte, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29*, 167-177

Runco, M.A. (1983). Divergent thinking, creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly, 37*, 16-22

Sankar - DeLeeuw, N. (2004). Case studies of Gifted Kindergarten Children: Profiles of promise. *Roeper Review, 26*(4), 192-208

Schack, G. D., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal of the Education of the Gifted, 13*(4), 346-363

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal, 16*, 361–388.

Sheblanova, H. (1996). A longitudinal study of intellectual and creative development in gifted primary school children. *High Ability Studies, 7*, 51-54.

Shi, J. & Zha, Z. (2002). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg & F.R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 757-764). Oxford: Pergamon

Sisk D. A. (2009). *Making great kids greater: Easing the burden of being gifted*, CA: Corwin, Thousand Oaks.

Smith, E. J. (2006). Weaving the gifted into the full fabric. *School Administrator*, 64(2), 10.

Starko, A. J., & Schack, G. D. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 33(3), 118-122.

Stein, M., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press

Sternberg, R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press

Sternberg, R.J., & O'Hara, L.A. (1999). Creativity and Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press

Taylor, C.A., & Kokot, S.J. (2002). The status of gifted child education in Africa. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg & F.R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 799-816). Oxford: Pergamon

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, volume 1: Mental and physical traits of 1000 gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.

Tirri, K., & Tallent-Runnels, K. M. (2004). Cross cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education. *Gifted and Talented International*, 19(2), 69-75

Tomlinson, C., Tomchin, E., & Callahan, C. (1994, April). *Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted students in their classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA. Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.etseo.org/info/raas/DI%20Review%20of%20Lit.pdf>

Tomlinson, C. A. (1997). *Meeting the needs of gifted learners in the regular classroom: Vision or delusion?* Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.nagc.org/index.aspx?d=658>

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου, 2016, από το www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html

Tomlinson, C. A. (2002). Proficiency is not enough. *Education Week*, 22(10), 36-38.

Tomlinson, C.A. (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

VanTassel-Baska, J. (1997). Excellence as a standard for all education. *Roeper Review*, 20(1), 9-12.

VanTassel-Baska, J., Zuo, J. L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46, 30–44.

Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum and instructional planning and design for gifted learners*. Denver, Col: Love Publishing Company

VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non negotiables?, *Theory into Practice*, 44(2), 90-97

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217.

Westberg, K. L., & Archambault, F. X. (1997). A multi-site case study of successful classroom practices for high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 42-51.

Westberg, K. L., Archambault, F. X., Jr., Dobyms, S. M., & Salvin, T. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms* (Research Monograph 93104). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Westberg, K., & Daoust, M. (2003). *The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall03/fall032.html>

Whitemore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional children*, 48 (2) 106-114

Worrel, F., Szarko, J., & Gabelko, N. (2001). Multi-year persistence of non traditional students in an academic talent development program. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 80-89

Wu-Tien Wu et al. (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China). In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg & F.R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 765-778).Oxford: Pergamon

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι

Αυτή την περίοδο εκπονώ τη Διπλωματική μου Εργασία που σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους, καθώς και τη μελέτη της συσχέτισης των απόψεων αυτών με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Σας παρακαλώ λοιπόν, γνωρίζοντας και σεβόμενη την καθημερινή πίεση που αντιμετωπίζετε από τις διδακτικές και προσωπικές σας υποχρεώσεις, να αφιερώσετε τον απαιτούμενο για τη συμπλήρωσή του χρόνο, συνεισφέροντας στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, της οποίας η εγκυρότητα και αξιοπιστία εξαρτάται από τις ειλικρινείς απαντήσεις σας.

Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απολύτως εμπιστευτικό, και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων θερμά για τη συνεργασία σας!

Μεϊντάση Αθανασία

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά

1. Φύλο

Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία

23-30 31- 40 41-50 >50

3. Εκπαίδευση

Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

4. Προϋπηρεσία

1-9 έτη 10-16 έτη >17 έτη

B1. Συμμετοχή σε σεμινάρια ή επιμορφώσεις για διδασκαλία χαρισματικών μαθητών

Ναι Όχι

2. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές

Ναι Όχι

Αν απαντήσατε ναι περιγράψτε την εμπειρία (π.χ. αριθμός χαρισματικών μαθητών, τάξη, μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόσατε κ. ά)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει στις ακόλουθες δηλώσεις

- 1) Διαφωνώ έντονα 2) Διαφωνώ 3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4) Συμφωνώ
5) Συμφωνώ Έντονα

1. Οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά από μόνοι τους μετατρέπουν σε πιο «απαιτητικά» τα τυπικά σχολικά καθήκοντα

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών είναι να βρούμε τους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός.

(1) (2) (3) (4) (5)

5. Οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερες εργασίες καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Οι χαρισματικοί μαθητές, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιτυγχάνουν κάθε τους στόχο.

(1) (2) (3) (4) (5)

7. Οι χαρισματικοί μαθητές προτείνουν ασυνήθιστες ή εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα θέματα.

(1) (2) (3) (4) (5)

8. Η ανίχνευση των χαρισματικών μαθητών στην τάξη είναι εύκολη από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ εύκολη ή βαρετή απογοητεύει το χαρισματικό μαθητή, όπως ακριβώς και η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ δύσκολη, τον αδύναμο μαθητή.

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση.

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί είναι στην πραγματικότητα να είναι χαρισματικοί μαθητές.

(1) (2) (3) (4) (5)

12. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών.

(1) (2) (3) (4) (5)

13. Η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

(1) (2) (3) (4) (5)

14. Το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών.

(1) (2) (3) (4) (5)

15. Με δεδομένη την οικονομική κρίση και τα οξυμμένα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν, είναι άδικο οι φορολογούμενοι να επιβαρύνονται για την ειδική εκπαίδευση της ομάδας των χαρισματικών μαθητών.

(1) (2) (3) (4) (5)

16. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές.

(1) (2) (3) (4) (5)

17. Η σχολική επίδοση των χαρισματικών μαθητών παραμένει στο ίδιο επίπεδο ακόμα και όταν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει ιδιαίτερη ενίσχυση.

(1) (2) (3) (4) (5)

18. Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις.

(1) (2) (3) (4) (5)

19. Οποιαδήποτε μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας δημιουργεί κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα στους χαρισματικούς μαθητές και τους γονείς τους.

(1) (2) (3) (4) (5)

20. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

(1) (2) (3) (4) (5)

Γ. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

[Teachers' Sense of Efficacy Scale (short form)]

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει στις ακόλουθες δηλώσεις.

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

1. Μπορεί να ελέγξετε τη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν την τάξη την ώρα της διδασκαλίας;

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Παρακινείτε τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και στην εκπλήρωση των σχολικών εργασιών τους;

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Βοηθάτε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μια καλή ακαδημαϊκή απόδοση;

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να μάθουν να εκτιμούν τη μάθηση;

(1) (2) (3) (4) (5)

5. Θέτετε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις στους μαθητές σας;

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Καταφέρνετε να παρακινήσετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;

(1) (2) (3) (4) (5)

7. Μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος;

(1) (2) (3) (4) (5)

8. Διαχειρίζεστε με επιτυχία όλους τους μαθητές της τάξης;

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Έχετε ευχέρεια στην εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών;

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Μπορείτε με άνεση να παρέχετε εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα ή βρίσκονται σε σύγχυση;

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Μπορείτε να συνδράμετε στις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθούν τα παιδιά στα σχολικά τους καθήκοντα;

(1) (2) (3) (4) (5)

12. Εφαρμόζετε με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη;

(1) (2) (3) (4) (5)