Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες και χαρίσματα

Βιργινία Τσιγαρίδα (Α.Μ.: ΣΧΨ2021819)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ (Επόπτρια)

Βασιλική Νικολοπούλου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Άννα Παγοροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Ιούλιος, 2021

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας και υποβλήθηκε τον Ιούλιο του 2021.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Στο δείγμα συμμετείχαν 66 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονται τόσο σε δημόσια (περίπου τα 2/3 του δείγματος), όσο και ιδιωτικά σχολεία (1/3) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) της Αττικής και της Επαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν Ερωτηματολόγιο Αξιών και Στάσεων, του οποίου τα αποτελέσματα εξετάστηκαν σε σχέση με μια σειρά μεταβλητών, όπως τα έτη προϋπηρεσίας, το φύλο, τη συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές και το εκπαιδευτικό επίπεδο (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο). Σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι διάκεινται μάλλον θετικά απέναντι στην ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, ενώ καμία από τις μεταβλητές δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις στάσεις και τις αξίες τους. Συζητείται η σύνδεση των ευρημάτων αυτών με τη βιβλιογραφία, καθώς και οι προεκτάσεις τους σε πρακτικό επίπεδο.

Λέξεις- κλειδιά: χαρισματικότητα, εκπαιδευτικοί, στάσεις, αξίες

Abstract

The present study investigates the values and attitudes of teachers occupied in Secondary Education regarding the training of highly skilled students. The sample consisted of 66 teachers of different expertise, working on secondary education in both Public (approximately 2/3 of the sample) and Private Schools (1/3 of the sample) of Attica and the Province. The teachers filled a questionnaire of values, attitudes and perceptions, whose findings were examined in relation to a number of variables, such as years of service, gender, participation in educational programs for gifted students and educational level (basic degree, second degree, postgraduate). Overall, the findings revealed that the attitude of the teachers towards the training of highly skilled students is rather positive, whilst none of the variables examined seemed to differentiate teachers' perceptions. The connection of these findings with the literature is discussed, as well as their ramifications on a practical level.

Key-words: gifted students, teachers, attitudes, values

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα

Περίληψη ... 3

Abstract ... 4

Περιεχόμενα ... 5

Πρόλογος ... 6

Εισαγωγή ... 8

Η έννοια της χαρισματικότητας ... 8

Θεωρητικές προσεγγίσεις-Μοντέλα για τις Υψηλές Ικανότητες τη Χαρισματικότητα ... 10

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner ... 10

Η θεωρία των τριών δαχτυλίων για την χαρισματικότητα ... 12

Το μοντέλο του Mönks ... 14

Το Μοντέλο διαφοροποίησης χαρισματικότητας και ταλέντου του Gagné ... 14

Το μοντέλο WICS του Sternberg ... 16

Το «Μοντέλο του Μονάχου» ... 16

Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness) ... 17

«Διάγνωση» χαρισματικών παιδιών ... 19

Διαγνωστική διαδικασία και στερεότυπα ... 23

Εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ... 25

Προγράμματα επιτάχυνσης ... 26

Προγράμματα εμπλουτισμού ... 28

Διαφοροποίηση στα πλαίσια της τάξης ... 30

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών ... 32

Κοινωνικο-συναισθηματικά γνωρίσματα και προβλήματα των χαρισματικών παιδιών ... 33

Χαρισματικά παιδιά με υποεπίδοση ... 35

Σεμινάρια προετοιμασίας εκπαιδευτικών για τη χαρισματική εκπαίδευση ... 36

Αξίες και στάσεις ... 37

Αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες ... 39

Παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και τη χαρισματική εκπαίδευση ... 46

Γνώσεις για τη χαρισματικότητα ... 46

Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χαρισματικότητα ... 47

Εκπαιδευτική εμπειρία 47
Επαφή με χαρισματικά άτομα 48
Διδασκαλία σε ειδικό ή γενικό σχολείο 49
Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 49
Σχολείο σε μικρότερες πόλεις/στην πρωτεύουσα 49
Εξειδίκευση 50
Φύλο 50
Εκπαιδευτικό επίπεδο 51
Η παρούσα μελέτη - Ερευνητικά ερωτήματα 52
Μέθοδος 54
Συμμετέχοντες 54
Μέσα Συλλογής Δεδομένων 58
Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων 60
Αποτελέσματα 61
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες 61
***Δ*είκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις 18 ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Αξιών και Στάσεων των εκπαιδευτικών - Κατανομή συχνότητας για την κατηγορική ερώτηση περί ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών** 67
Διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων 71
Συζήτηση 86
Περιορισμοί 93
Προτάσεις 94
Βιβλιογραφία 94
Παράρτημα 101

Πρόλογος

Η διερεύνηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες είναι το αντικείμενο της παρούσας

έρευνας. Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια ομάδα του μαθητικού πληθυσμού των οποίων οι ανάγκες φαίνεται να μην αποτελούν μέλημα της σχολικής ζωής στην Ελλάδα και άλλες χώρες, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζονται επαρκώς από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Παρότι το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα, από το 2000 και εξής, προβλέπει την αποδοχή, ενίσχυση και υποστήριξη αυτών των μαθητών, σε πρακτικό επίπεδο, δεν φαίνεται να σχεδιάζονται ούτε να εφαρμόζονται συστηματικά προγράμματα παρέμβασης. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα, ώστε να καθοριστούν οι ανάγκες τους, σύμφωνα με τις οποίες θα υποστηρίξουν χαρισματικούς μαθητές.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική καθώς διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες και τις εκπαιδευτικές αξίες που έχουν διαμορφώσει σχετικά με αυτήν. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας, γιατί οι εκπαιδευτικοί αφενός εντοπίζουν τους χαρισματικούς μαθητές κι αφετέρου σχεδιάζουν παρεμβάσεις με στόχο να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ακόμη, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με υψηλές ικανότητες.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου, κα Αικατερίνη Γκαρή, καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τη βοήθειά της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Εισαγωγή

Η έννοια της χαρισματικότητας

Η χαρισματικότητα αποτελεί μια έννοια που εκτείνεται στο παρελθόν. Ο Κονφούκιος στην Κίνα και ο Πλάτων στην αρχαία Ελλάδα μιλούσαν για τα χαρισματικά παιδιά και όχι μόνο προσπαθούσαν να εξηγήσουν την χαρισματικότητα, αλλά έκαναν και προτάσεις για τον εντοπισμό και την ανατροφή τους. Η χαρισματικότητα ήταν πάντα στενά συνδεδεμένη με την έννοια της νοημοσύνης. Στη σύγχρονη εποχή η συστηματική διερεύνησή της χαρισματικότητας για τους Αμερικάνους αρχίζει το 1922 με το έργο του Terman, ο οποίος σχεδίασε μια μακροχρόνια μελέτη για να περιγράψει τα φυσικά, ψυχικά και χαρακτηριστικά προσωπικότητας των χαρισματικών παιδιών, καθώς και για να παρακολουθήσει την εξέλιξή τους ως ενηλίκων. Οι Ευρωπαίοι ως αντίστοιχη εναρκτήρια στιγμή τοποθετούν συνήθως το έργο του Stern Ψυχολογική έρευνα και εντοπισμός των χαρισματικών (Passow, et al., 1993).

Η έννοια της χαρισματικότητας αν και αρχικά ήταν σχεδόν ταυτισμένη με την έννοια της νοημοσύνης διευρύνθηκε με τη θεωρία του Renzulli για να συμπεριλάβει τα κίνητρα του ατόμου (Passow et al., 1993) και τη δημιουργικότητά του. Σημαντικοί θεωρητικοί της χαρισματικότητας, όπως οι Gardner, Renzulli και Sternberg συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για πολυδιάστατο γνώρισμα και συμφωνούν στο ότι ο χαρακτηρισμός χαρισματικός δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην επίδοση του ατόμου σε τεστ νοημοσύνης, όπως συνέβαινε παλαιότερα (Renzulli & Reis, 2018). Ωστόσο, σε όλα τα μοντέλα για την χαρισματικότητα η νοημοσύνη εξακολουθεί να αποτελεί βασική συνισταμένη της (Hoogeveen, et al., 2011). Ακόμη, οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης συμπεριέλαβαν τις μεταβλητές του περιβάλλοντος, αυξάνοντας την προγνωστική εγκυρότητα των προηγούμενων μοντέλων, τα οποία στηρίζονταν στα χαρακτηριστικά του ατόμου. Για παράδειγμα ο Mönks το 1992 επέκτεινε

το μοντέλο των τριών δακτυλίων για τη χαρισματικότητα του Renzulli του 1986 περιλαμβάνοντας τις επιδράσεις των συνομηλίκων, των γονέων και των δασκάλων. Μια επιπλέον προσπάθεια ήταν το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (Differentiated Model of Giftedness and Talent) του Gagné, στο οποίο το περιβάλλον δρα ως καταλύτης για την ανάπτυξη των ταλέντων (Ziegler, 2005). Εφόσον λοιπόν το περιβάλλον και οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχει αναγνωρίζονται ως σημαντικές από τις σύγχρονες θεωρίες της χαρισματικότητας, είναι λογικό να δίνεται έμφαση στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη των ταλέντων μέσα από την εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιακό δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους και κάθε χώρα αναπτύσσει την εκπαιδευτική πολιτική της με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και την ανάπτυξη του δυναμικού τους. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό το 1994 το Συμβούλιο της Ευρώπης τόνισε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με εξαιρετικές δυνατότητες και τη σημασία ενός κατάλληλου προγράμματος υποστήριξης (Eurydice, 2006). Σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα Eurydice (2006) έως το 2006 σε 10 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά είχαν συμπεριληφθεί στον πληθυσμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές που διατηρούν νοητικές ικανότητες και ταλέντα που ξεπερνούν τα αντίστοιχα της ομάδας των συνομηλίκων εντάχθηκαν στον πληθυσμό που χρήζει ειδικής εκπαίδευσης με το άρθρο 3 του νόμου 3699 του 2008 (Polyzopoulou, et al., 2014).

Ορισμένα κύρια ερευνητικά θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών αποτελούν ο ορισμός της χαρισματικότητας, οι μέθοδοι διάγνωσης των εξαιρετικών ικανοτήτων, η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τα χαρισματικά άτομα λειτουργούν στην κοινωνία, η αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση, οι στάσεις

απέναντι στα χαρισματικά άτομα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους δασκάλους χαρισματικών ατόμων, οι σχετικές μέθοδοι έρευνας και η δράση των οργανισμών που ασχολούνται με την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειρίας πάνω στην εργασία με χαρισματικούς μαθητές (Sekowski & Lubianka, 2015).

Κατά καιρούς έχουν διερευνηθεί οι στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε διαφορετικούς πληθυσμούς, όπως στους γονείς, στον γενικό πληθυσμό, στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι έχουν την ευθύνη να οργανώσουν και να βελτιώσουν την μαθησιακή διαδικασία, να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τόσο σημαντικός αποτελεί κύριο μέλημα της έρευνας στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης να διερευνήσει τη στάση τους απέναντι στα χαρισματικά παιδιά και στην εκπαίδευσή τους (Polyzopoulou et al., 2014). Οι απόψεις τους επηρεάζουν την αντίληψη και τις κρίσεις τους και κατ'επέκταση τη συμπεριφορά τους στην τάξη και η κατανόηση των αντιλήψεων τους είναι απαραίτητη για την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Megay-Nespoli, 2001).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο εντοπισμός παραγόντων που πιθανώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους.

Θεωρητικές προσεγγίσεις-Μοντέλα για τις Υψηλές Ικανότητες τη Χαρισματικότητα

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner

Ο Gardner το 1983 στο έργο του «Τα πλαίσια του νου» διατύπωσε τη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη. Αμφισβήτησε την έννοια της νοημοσύνης ως σταθερού και

μονοδιάστατου χαρακτηριστικού που μπορεί να μετρηθεί με τεστ και ενέταξε τη θεωρία του στις πολυπαραγοντικές. Η νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων, οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλεπιδρούν. Ορισμένες από αυτές τις ικανότητες συνιστούν ξεχωριστό είδος νοημοσύνης, το οποίο συνδέεται με διακριτά εγκεφαλικά κέντρα και εμφανίζεται σε ορισμένα άτομα εξαιρετικά ανεπτυγμένο. Ο Gardner αναγνώρισε οχτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης (Λόξα, 2004).

Η γλωσσική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να χρησιμοποιεί σωστά τον προφορικό και γραπτό λόγο με σκοπό να μεταδόσει πληροφορίες, να πείσει και να συγκινήσει. Η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εξηγεί φαινόμενα μέσα από την κατανόηση και χρήση αφηρημένων σχέσεων. Η χωρική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα ακριβούς πρόσληψης και νοητικής αποτύπωσης χωρικών, σχηματικών και χρωματικών πληροφοριών. Η κιναισθητική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης του σώματος με στόχο την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων ή τη δημιουργία αντικειμένων ή και την επίλυση προβλημάτων. Η μουσική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα διάκρισης και μετασχηματισμού μουσικών μοτίβων και εκφράζεται με τη δημιουργία μουσικών συνθέσεων ή την απόδοση μουσικών έργων. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του, να έχει σαφή εικόνα για τον εαυτό του και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές του λειτουργίες. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την οπτική και τα συναισθήματα των άλλων, να επικοινωνεί μαζί τους και να μπορεί να συνεργάζεται με ικανοποιητικό τρόπο. Τέλος, η νατουραλιστική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τον γεωφυσικό

χώρο, να εντοπίζει διαφορές και ομοιότητες στη χλωρίδα και την πανίδα, αλλά και σε κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες, όπως στον τρόπο ομιλίας, την ένδυση (Λόξα, 2004).

Η θεωρία των τριών δαχτυλίων για την χαρισματικότητα

Η θεωρία των τριών δαχτυλίων για την χαρισματικότητα αντιτίθεται στην άποψη ότι η χαρισματικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό όπως το χρώμα των ματιών (Renzulli & Reis, 2018). Δεν θεωρείται ως μια απόλυτη και δεδομένη κατάσταση (είτε την διαθέτει κανείς, είτε όχι). Περισσότερο αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο συμπεριφορών στην πορεία ανάπτυξης του ατόμου, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (Renzulli, 2012).

Το μοντέλο των τριών δαχτυλίων αναπτύχθηκε ως ένας ορισμός της χαρισματικότητας, ο οποίος συνοδεύει το πρόγραμμα SEM, το οποίο σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη τόσο της ακαδημαϊκής/υψηλής επίδοσης, όσο και της δημιουργικής-παραγωγικής πλευράς της χαρισματικότητας. Και οι δύο πλευρές της χαρισματικότητας είναι σημαντικές, συχνά αλληλεπιδρούν και θα πρέπει να αναπτύσσονται στα άτομα υψηλών ικανοτήτων, τα οποία συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα (Renzulli & Reis, 2018).

Από την έρευνα έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι τα άτομα τα οποία έχουν διακριθεί σε κάποιον τομέα διαθέτουν τρεις ομάδες χαρακτηριστικών. Η χαρισματικότητα συνίσταται επομένως σε αυτές τις τρεις ομάδες γνωρισμάτων, τα οποία αλληλοσυνδέονται. Πρόκειται για την άνω του μέσου όρου ικανότητα, την δέσμευση σε κάποιο έργο και την δημιουργικότητα (Renzulli, 2012).

Η άνω του μέσου όρου ικανότητα, η οποία αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση της χαρισματικότητας, περιλαμβάνει τόσο τη γενική όσο και την ειδική ικανότητα. Η γενική ικανότητα περικλείει την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, την ενσωμάτωση της εμπειρίας για την καλύτερη ανταπόκριση σε νέες καταστάσεις, και την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης.

Παραδείγματα γενικής ικανότητας είναι οι λεκτικοί και αριθμητικοί συλλογισμοί, η αντίληψη των χωρικών σχέσεων, η μνήμη και η λεκτική ευχέρεια. Οι γενικές ικανότητες συνήθως μετριούνται με τεστ γενικής ικανότητας ή νοημοσύνης και είναι χρήσιμες στη σχολική μάθηση. Η ειδική ικανότητα συνιστά την ικανότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε μία ή περισσότερες εξειδικευμένες δραστηριότητες, όπως η βιολογία, το μπαλέτο, τα μαθηματικά, η μουσική σύνθεση κ.α.

Η δέσμευση στο έργο αποτελεί την δεύτερη προϋπόθεση της χαρισματικότητας και αφορά το κίνητρο ως προς ένα συγκεκριμένο έργο ή πεδίο. Τα άτομα τα οποία έχουν επιτύχει κάτι σημαντικό στον τομέα τους διακρίνονται από την συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηριστικών (π.χ. επιμονή, αποφασιστικότητα, θέληση, θετική ενέργεια). Επιπλέον, είναι γνωστό ότι για την ανάπτυξη ενός ταλέντου παίζει σημαντικό ρόλο το ενδιαφέρον του ατόμου για το αντικείμενο (Renzulli & Reis, 2018). Τέλος, η τρίτη ομάδα γνωρισμάτων, η οποία είναι σημαντική για την χαρισματικότητα, η δημιουργικότητα, περιλαμβάνει την περιέργεια, την πρωτοτυπία, την εφευρετικότητα και την επιθυμία αμφισβήτησης της παράδοσης και των κατεστημένων (Renzulli, 2012).

Η σύγχρονη έρευνα άλλοτε δίνει έμφαση στη δημιουργική ιδιοφυία, η οποία συνήθως ονομάζεται ως Big-C creativity ή στην καθημερινή δημιουργικότητα, η οποία συχνά κατονομάζεται ως little-c creativity. Οι Renzulli και Reis (2018) θεωρούν ότι η εργασία τους με βάση το μοντέλο των τριών δαχτυλίων τους έχει δείξει ότι οι καθημερινές ευκαιρίες δημιουργικότητας, οι οποίες περιλαμβάνονται στο SEM μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές να προσπαθήσουν για υψηλές δημιουργικές δραστηριότητες (Renzulli & Reis, 2018).

Το μοντέλο του Mönks

Ο Mönks το 1992 επέκτεινε το μοντέλο των τριών δαχτυλίων του Renzulli για να συμπεριλάβει και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο στο οποίο κατέληξε περιλαμβάνει τρία κύρια ατομικά χαρακτηριστικά (δημιουργικότητα, κίνητρο, ξεχωριστά επιτεύγματα) και τρία βασικά κοινωνικά περιβάλλοντα, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους. Η χαρισματικότητα, όπως εκδηλώνεται στα σημαντικά επιτεύγματα, είναι αποτέλεσμα γόνιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των παραγόντων. Για να είναι η αλληλεπίδραση γόνιμη και θετική το άτομο θα πρέπει να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες. Για τους Mönks και Katzko η χαρισματικότητα ορίζεται ως η ατομική πιθανότητα να επιτύχει κανείς ξεχωριστά επιτεύγματα σε έναν ή περισσότερους τομείς (Mönks & Katzko, 2005).

Το Μοντέλο διαφοροποίησης χαρισματικότητας και ταλέντου του Gagné

Στο πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης η «χαρισματικότητα» και το «ταλέντο» αποτελούν βασικές έννοιες. Δυστυχώς, πολλοί παιδαγωγοί τις χρησιμοποιούν αδιαφοροποίητα. Το βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου του Gagné είναι ότι διακρίνει μεταξύ των ξεχωριστών εγγενών ικανοτήτων, δηλαδή των χαρισμάτων και των συστηματικά ανεπτυγμένων ικανοτήτων, δηλαδή των ταλέντων (Gagné, 2015). Συγκεκριμένα, η έννοια της χαρισματικότητας αναφέρεται στην κατοχή ξεχωριστών φυσικών ικανοτήτων (χαρίσματα) τουλάχιστον σε έναν τομέα, σε τέτοιο βαθμό που το άτομο εντάσσεται τουλάχιστον στο ανώτερο 10% των συνομηλίκων του. Τα χαρίσματα του ατόμου μπορούν να αφορούν τον διανοητικό τομέα, τον δημιουργικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό και τον αισθησιοκινητικό. Αυτές οι φυσικές ικανότητες γίνονται φανερές μέσα από τα διάφορα έργα με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους (Gagné, 2005).

Αντίθετα, το ταλέντο αφορά την ξεχωριστή επιδεξιότητα σε συστηματικά αναπτυγμένες ικανότητες και γνώσεις σε έναν τουλάχιστον τομέα, σε βαθμό που το άτομο να ανήκει στο ανώτερο 10% των συνομηλίκων του. Το ταλέντο αναπτύσσεται μέσα από την μετατροπή των φυσικών χαρισμάτων σε αναπτυγμένες δεξιότητες, χαρακτηριστικές για κάποιον τομέα (Gagné, 2005). Μια φυσική ικανότητα μπορεί να εκφραστεί σε διαφορετικά ταλέντα. Για παράδειγμα η οξύνοια είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στις επιστημονικές εξηγήσεις ενός χημικού ή στην ανάλυση του παιχνιδιού από έναν σκακιστή κ.α. (Gagné, 2000).

Το μοντέλο περιέχει άλλες τέσσερις έννοιες, σημαντικές για τη διαδικασία ανάπτυξης των ταλέντων. Πρόκειται για τους ενδοπροσωπικούς καταλύτες, τους περιβαλλοντικούς καταλύτες, τη μάθηση-πρακτική και τέλος την τύχη. Το μοντέλο περιγράφει την ανάπτυξη του ταλέντου μέσα από την αλληλεπίδραση των παραπάνω έξι παραγόντων. Οι τελευταίοι μπορούν να διαχωριστούν σε δύο τριάδες. Η πρώτη, η τριάδα ανάπτυξης του ταλέντου, περιλαμβάνει τα χαρίσματα, το ταλέντο και τη μάθηση-πρακτική. Η δεύτερη τριάδα περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα που μπορεί να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την διαδικασία ανάπτυξης του ταλέντου, δηλαδή τους ενδοπροσωπικούς καταλύτες, τους περιβαλλοντικούς καταλύτες και την τύχη (Gagné, 2005). Οι ενδοπροσωπικοί καταλύτες περιλαμβάνουν φυσικά γνωρίσματα, όπως εμφάνιση, αναπηρία, υγεία, αλλά και ψυχικά γνωρίσματα, όπως η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα. Άλλοι βασικοί ενδοπροσωπικοί καταλύτες είναι τα κίνητρα και η βούληση. Τα πρώτα αφορούν το είδος των στόχων που θέτει ένα άτομο ενώ η βούληση έχει να κάνει με την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου. Οι περιβαλλοντικοί καταλύτες διακρίνονται σε τρείς κατηγορίες: το περιβάλλον (φυσικό, πολιτιστικό, κοινωνικό, οικογενειακό), τα άτομα (γονείς, οικογένεια, συνομήλικοι, δάσκαλοι, σύμβουλοι) και τους πόρους (τα προγράμματα ανάπτυξης της χαρισματικότητας σε ένα περιβάλλον). Η τύχη τέλος,

αφορά όλους τους μη ελεγχόμενους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ταλέντου (Gagné, 2015).

Το μοντέλο WICS του Sternberg

Ο όρος WICS του Sternberg είναι ένα ακρωνύμιο το οποίο αντιστοιχεί στις λέξεις Wisdom (σοφία), Intelligence (ευφυία), Creativity (δημιουργικότητα), Synthesized (σύνθεση). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η σοφία, η ευφυία και η δημιουργικότητα αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη χαρισματικότητα. Εάν δεν υπάρχει σύνθεση μεταξύ των τριών γνωρισμάτων το άτομο μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνία του αλλά δεν μπορεί να ξεχωρίσει. Η ευφυία ορίζεται εδώ με βάση τη θεωρία του Sternberg ως 1) η ικανότητα κάποιου να πετυχαίνει τους στόχους του στη ζωή, με βάση το κοινωνικοπολιτιστικό του πλαίσιο, 2) μεγιστοποιώντας τις δυνατότητές του και αναπληρώνοντας τις αδυναμίες του, 3) με στόχο να προσαρμοστεί, να διαμορφώσει και να επιλέξει περιβάλλοντα, 4) μέσα από έναν συνδυασμό αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων. Η δημιουργικότητα με βάση τον Sternberg αφορά τόσο μια στάση απέναντι στη ζωή όσο και μια ικανότητα. Πολλές φορές τα μικρά παιδιά είναι δημιουργικά αλλά μεγαλώνοντας η δημιουργικότητά τους χάνεται. Τέλος, στην σοφία η εξυπνάδα και η δημιουργικότητα εφαρμόζονται για το κοινό καλό, καθώς διαμεσολαβούνται από τις ηθικές αξίες του ατόμου (Sternberg, 2005).

Το «Μοντέλο του Μονάχου»

Σύμφωνα με το Μοντέλο του Μονάχου η χαρισματικότητα ορίζεται ως μια πολυπαραγοντική ικανότητα. Το μοντέλο διακρίνει μεταξύ προγνωστικών παραγόντων (παράγοντες που αφορούν τα ταλέντα/χαρίσματα του ατόμου), διαμεσολαβητών (ή διαφορετικά καταλυτών) και επιδόσεων (αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης). Η παραπάνω διαφοροποίηση θεωρείται σημαντική για την διαγνωστική και προγνωστική διαδικασία. Στους προγνωστικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι διανοητικές και δημιουργικές ικανότητες, οι κοινωνικές

ικανότητες κ.α.. Οι διαμεσολαβητές, οι οποίοι διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ προγνωστικών παραγόντων και επιδόσεων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Είναι οι ατομικοί μη γνωστικοί παράγοντες (όπως κίνητρα, ενδιαφέροντα, αντίληψη του εαυτού κ.α.) και οι περιβαλλοντικοί (όπως το περιβάλλον μάθησης, το οικογενειακό κλίμα, το επίπεδο της διδασκαλίας κ.α.). Τέλος, οι επιδόσεις του ατόμου μπορούν να αξιολογηθούν σε μια σειρά από πεδία, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ.α (Heller, 2004).

Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness)

Στο πεδίο της εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων λίγοι είναι οι συγγραφείς που συμπεριλαμβάνουν στη δουλειά τους έναν συστημικό τρόπο σκέψης και έννοιες από τις προσεγγίσεις των συστημάτων. Το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness) αποτελεί συστημικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στις πράξεις (για παράδειγμα περπάτημα, σκέψη, τραγούδι κ.α.). Ως πεδίο δράσης (actiotope) ορίζεται το άτομο μαζί με το περιβάλλον του, υλικό, κοινωνικό και πληροφοριακό, με το οποίο αλληλεπιδρά. Επομένως ο στόχος της συστημικής χαρισματικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στο Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης είναι πολύ ευρύτερος σε σύγκριση με εκείνον της παραδοσιακής χαρισματικής εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στο μεμονωμένο άτομο. Ο δάσκαλος που υιοθετεί τον συστημικό τρόπο σκέψης ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη ολόκληρου του συστήματος του πεδίου δράσης. Σύμφωνα με το μοντέλο το πεδίο δράσης (actiotope) περιλαμβάνει τέσσερα υπερσυστήματα, που η αλληλεπίδραση τους έχει ως αποτέλεσμα τις δράσεις του ατόμου. Τα συστήματα αυτά είναι: το ρεπερτόριο δράσεων, οι στόχοι, το περιβάλλον και το πεδίο υποκειμενικής δράσης. Το ρεπερτόριο δράσεων ενός ατόμου συνίσταται στο σύνολο των θεωρητικά πιθανών δράσεων, για τις οποίες το άτομο είναι ικανό. Το ρεπερτόριο αυτό περιλαμβάνει έναν τεράστιο αριθμό ικανοτήτων (όπως μαθηματικές ικανότητες, κινητικές,

σκέψεις κ.α.) (Ziegler & Stoegler, 2017). Οι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το ρεπερτόριο δράσεων, όπως οι γενετικοί παράγοντες και οι γνωστικές ικανότητες, έχουν προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των επιστημόνων που ασχολούνται με τη χαρισματικότητα. Ωστόσο και άλλες ιδιότητες του ατόμου, όπως οι αντιληπτικές και οι κινητικές ικανότητες, είναι σημαντικές για τομείς όπως η καλλιτεχνική δημιουργία (Ziegler, 2005). Οι στόχοι αποτελούν το δεύτερο υπερσύστημα και αφορούν εσωτερικές και εξωτερικές καταστάσεις, οι οποίες κινητοποιούν το άτομο για την επίτευξή τους. Στην ίδια κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και οι εσωτερικές και εξωτερικές καταστάσεις, τις οποίες το άτομο για να αποφύγει, επίσης αναλαμβάνει δράση. Το περιβάλλον είναι το περιβάλλον του ατόμου με το οποίο αλληλεπιδρά. Το τελευταίο υπερσύστημα, το υποκειμενικό πεδίο δράσης, αφορά την απόφαση του ατόμου να επιλέξει κάποια από τις πράξεις που βρίσκονται στο ρεπερτόριό του, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και τους στόχους του (Ziegler & Stoegler, 2017).

Η μη συστημική προσέγγιση στη χαρισματική εκπαίδευση έχει ως στόχο να βελτιστοποιήσει τα στοιχεία ενός συστήματος (για παράδειγμα τα κίνητρα, τη συμπεριφορά μάθησης). Αντίθετα η συστημική προσέγγιση ενδιαφέρεται να βελτιώσει το σύνολο των στοιχείων, όπως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στο πεδίο δράσης όλα τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και το ένα επηρεάζει το άλλο με κυκλικό τρόπο. Ο δάσκαλος που ακολουθεί τον συστημικό τρόπο σκέψης σε περίπτωση υποεπίδοσης ενός χαρισματικού ατόμου δεν πρέπει να αναζητήσει την αιτία του προβλήματος σε ένα μόνο ή και περισσότερα στοιχεία αλλά να σκεφτεί ότι η συνολική δομή του συστήματος είναι δυσλειτουργική (Ziegler & Stoegler, 2017).

«Διάγνωση» χαρισματικών παιδιών

Η αντίληψη που υιοθετεί κανείς για τη χαρισματικότητα έχει συνέπειες στην εκπαίδευση και στη διαγνωστική διαδικασία. Όσοι συμμερίζονται την αντίληψη του Terman για τη χαρισματικότητα ως ενιαίου χαρακτηριστικού υποστηρίζουν ως κριτήριο την υψηλή γενική βαθμολογία σε τεστ νοημοσύνης. Εκείνοι που υιοθετούν την άποψη ότι η χαρισματικότητα συνίσταται σε διακριτές ικανότητες είναι υπέρ της αξιολόγησης των επιμέρους παραγόντων από τους οποίους αποτελούνται τα τεστ νοημοσύνης, καθώς και άλλων εκδηλώσεων υψηλής επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς. Όσοι προσεγγίζουν τη χαρισματικότητα με συστημικό τρόπο υποστηρίζουν έναν συνδυασμό αξιολογήσεων των αναλυτικών και δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου, της σοφίας του, καθώς και της ικανότητας δέσμευσης σε ένα συγκεκριμένο έργο ή σε διάφορα έργα. Τέλος, εκείνοι που υιοθετούν την αναπτυξιακή σκοπιά τονίζουν την εύπλαστη και ευμετάβλητη φύση της χαρισματικότητας και θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχουν διαφορετικές αξιολογήσεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αρχίζοντας στις μικρές ηλικιακές ομάδες με τεστ νοημοσύνης και στη συνέχεια δίνοντας έμφαση στην πρόοδο του κάθε παιδιού στην ανάπτυξη ξεχωριστών ταλέντων (Sternberg & Kaufman, 2018).

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες να συνδυαστούν τα δύο κυρίαρχα μοντέλα στη διαγνωστική διαδικασία. Δηλαδή τα ψυχομετρικά (διαγνωστικά), τα οποία δίνουν έμφαση στο δυναμικό του ατόμου, το οποίο θα πρέπει να διαγνωστεί και τα μοντέλα που στηρίζονται στο παράδειγμα ειδικού-αρχάριου, τα οποία εστιάζουν περισσότερο στην προσωπικότητα (κίνητρα και μάθηση) και τις κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες, ενώ η νοημοσύνη θεωρείται ότι παίζει μόνο έναν μικρό ρόλο (Heller, 2004).

Σύμφωνα με τους Sternberg και Kaufman (2018), οι ερευνητές της χαρισματικότητας της πρώτης περιόδου, οι οποίοι ταύτιζαν την χαρισματικότητα με την νοημοσύνη, έχουν την πιο

μεγάλη επίδραση στη σημερινή εκπαίδευση. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη χαρισματικότητα δεν έχουν κερδίσει αρκετά την προσοχή του τυπικού σχολικού πλαισίου. Στην Αμερική ο γενικός δείκτης νοημοσύνης εξακολουθεί να είναι το κυρίαρχο κριτήριο για τη συμμετοχή σε προγράμματα χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, δύο είναι οι κύριοι λόγοι. Καταρχάς λόγω της ευκολίας στη χρήση ενός ψυχομετρικού εργαλείου, το οποίο δεν κοστίζει, είναι αξιόπιστο και έγκυρο. Η δεύτερη αιτία πιθανολογούν ότι είναι η αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των τεστ νοημοσύνης και του γενικού χαρακτήρα που έχουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χαρισματικότητα. Η διαγνωστική διαδικασία θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται με την εκπαιδευτική πρακτική και τα τεστ γενικής νοημοσύνης που προβλέπουν ικανοποιητικά τη σχολική επίδοση είναι συμβατά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία συνήθως ομαδοποιούν μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τους διδάσκουν ικανότητες γενικής-κριτικής σκέψης. Ευτυχώς, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα έχουν αρχίσει να συνδέουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, εφαρμόζοντας εξειδικευμένα προγράμματα. Σύμφωνα με τους Sternberg και Kaufman (2018), είναι σημαντικό σταδιακά να στραφεί η προσοχή των εκπαιδευτικών από τα γενικά προγράμματα σε ειδικά επιτυχημένα προγράμματα που αναγνωρίζουν συγκεκριμένες ικανότητες και τις αναπτύσσουν (Sternberg & Kaufman, 2018).

Με βάση την έκθεση Eurydice του 2006, στην Ευρώπη επίσης το πιο διαδεδομένο κριτήριο είναι η επίδοση σε κάποιο τεστ ικανοτήτων, το οποίο εφαρμοζόταν σε 15 χώρες, ενώ σε 12 χώρες αξιολογούνταν οι πραγματικές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο ή στον χώρο των τεχνών και της γυμναστικής, συνήθως σε συνδυασμό με κάποιο τεστ ικανοτήτων. Οι παραπάνω μετρήσεις συνδέονταν με ορισμένες ή και με όλες από τις παρακάτω τέσσερις πλευρές της ανάπτυξης: διανοητική, ψυχοκινητική, καλλιτεχνική και διαπροσωπική/συναισθηματική. Γενικά

φάνηκε να υπάρχει η τάση να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση οι περισσότερες πλευρές της ανάπτυξης, ενώ η διαπροσωπική/συναισθηματική πλευρά ήταν η περισσότερο παραμελημένη από τις τέσσερις (Eurydice, 2006).

Σύμφωνα με τους Sekowski & Lubianka (2015) η επίδοση των μαθητών σε τεστ ικανοτήτων ή σε τεστ σχολικής επίδοσης αποτελεί μια βάση για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι ειδικοί της εκπαίδευσης, λαμβάνουν υπόψη τους και άλλες πλευρές της ανάπτυξης, βασισμένοι στη θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης. Από τις εκφάνσεις αυτές της νοημοσύνης εκείνες οι οποίες αναφέρονται συχνότερα είναι οι γνωστικές ικανότητες που αφορούν κυρίως την ευχέρεια στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ακόμη, δίνεται έμφαση και σε καλλιτεχνικά επιτεύγματα σε τομείς όπως ο χορός, η μουσική και οι οπτικές τέχνες. Οι ψυχοκινητικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάποιο άθλημα, θεωρούνται επίσης σημαντικές. Τέλος, η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αρχίζει να λαμβάνεται όλο και πιο συχνά υπόψη στη διάγνωση και ανάπτυξη της χαρισματικότητας (Sekowski & Lubianka, 2015).

Ένα ζήτημα στο θέμα της διαγνωστικής διαδικασίας είναι το εάν θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις αντικειμενικές ή στις υποκειμενικές διαδικασίες. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες αντικειμενικές διαδικασίες είναι η σχολική βαθμολογία και η επίδοση σε τυποποιημένα τεστ νοημοσύνης, ειδικών ικανοτήτων και δημιουργικότητας. Αντίστοιχα, οι πιο συνηθισμένες υποκειμενικές διαδικασίες είναι οι λίστες χαρακτηριστικών, οι εκτιμήσεις-υποδείξεις των γονιών, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων αλλά και η αντίληψη του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του. Κάθε μια από τις παραπάνω διαδικασίες έχει προτερήματα και μειονεκτήματα και μπορεί να είναι περισσότερο χρήσιμη για τον εντοπισμό κάποιας

συγκεκριμένης ομάδας χαρισματικών παιδιών (Ρίζος, 2011). Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Ρίζο (2011), θα πρέπει στα αρχικά στάδια της διαγνωστικής διαδικασίας να αξιοποιούνται όλες.

Η σχολική βαθμολογία αν και αποτελεί μια ένδειξη, δεδομένου ότι τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά έχουν καλή επίδοση στο σχολείο, δεν θα πρέπει να υπερτιμάται ως κριτήριο. Το ίδιο ισχύει και για τα τεστ γενικής νοημοσύνης, τα οποία αν και παρέχουν μια εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων, δεν καλύπτουν άλλες πλευρές της χαρισματικότητας και δεν μπορούν να διασφαλίσουν από μόνα τους μια έγκυρη αξιολόγηση. Τα τεστ ειδικών ικανοτήτων είναι σημαντικά για την αναγνώριση των δυνατοτήτων των παιδιών σε συγκεκριμένους τομείς, όπως τα μαθηματικά και η μουσική. Τέλος, από τα αντικειμενικά κριτήρια οι κλίμακες δημιουργικότητας αν και ασχολούνται με ικανότητες που δεν περιλαμβάνονται στα γενικά τεστ νοημοσύνης, έχουν δεχθεί κριτική. Το επιχείρημα εναντίον τους είναι ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να μετρηθεί με τεστ, καθώς τα προϊόντα της δημιουργίας είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας προσπάθειας (Ρίζος, 2011).

Στα υποκειμενικά κριτήρια, οι λίστες χαρακτηριστικών που αποτελούνται από πιθανά γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή, καθώς τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμεύσουν κυρίως ως μια αφετηρία για να σκεφτεί ο παρατηρητής την πιθανότητα ένα παιδί να είναι χαρισματικό. Οι εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους γονείς είτε μέσω ερωτηματολογίων είτε μέσω συνεντεύξεων θεωρούνται σημαντική πηγή πληροφοριών, αν και δεν είναι ανεπηρέαστες από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι εκτιμήσεις των συμμαθητών έχει φανεί ερευνητικά ότι διαθέτουν ικανοποιητική εγκυρότητα. Οι εκτιμήσεις-υποδείξεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται συχνά για τον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών (Ρίζος, 2011). Ωστόσο, όπως φαίνεται και στη βιβλιογραφία, δεν αξιολογούν αρκετά όλες τις πλευρές της χαρισματικότητας, Η έρευνα της Θεοδωρίδου σε

442 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (93 φοιτητές παιδαγωγικού και 331 εν ενεργεία) βρήκε ότι οριακά καταφέρνουν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τον χαρισματικό από τον μέσο μαθητή, ενώ για την αξιολόγηση δίνουν κυρίως έμφαση στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και στα κίνητρα και λιγότερο στη δημιουργικότητα και τις ηγετικές ικανότητες (Θεοδωρίδου, 2006). Δύο βασικοί λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εντοπίσουν τους χαρισματικούς μαθητές στον Ελλαδικό χώρο με βάση τους Gari et al. (2000) είναι η έλλειψη εκπαίδευσης τους και η μη καθιέρωση των σχολικών ψυχολόγων στα δημόσια σχολεία. Ακόμη, οι κρίσεις τους υπόκεινται σε μια σειρά από στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια. Ωστόσο μπορούν να μάθουν να κρίνουν με μεγαλύτερη ακρίβεια μετά από σχετική πληροφόρηση σε θέματα χαρισματικότητας. Τέλος, οι εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού έχει φανεί ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εκτιμήσεις των γονιών και των δασκάλων του (Ρίζος, 2011).

Διαγνωστική διαδικασία και στερεότυπα

Ένα ζήτημα που άπτεται της διαγνωστικής διαδικασίας είναι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στην αναγνώριση της χαρισματικότητας ορισμένων μαθητών.

Η υποεκπροσώπηση των χαρισματικών μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα αποτελεί βασικό πρόβλημα στο πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης (Carman, 2011). Ένας λόγος που τα παιδιά από μειονεκτούντες ομάδες του πληθυσμού υποεκπροσωπούνται είναι η δυσκολία τους να αξιοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω του ότι εισέρχονται στο σχολείο με λιγότερες πολιτιστικές και εκπαιδευτικές επιρροές. Ακόμη, τα παιδιά από πολιτισμικές-εθνοτικές μειονότητες είναι δύσκολο να αναγνωριστούν ως

χαρισματικά, καθώς η διαγνωστική διαδικασία (με κύριο κριτήριο τα τεστ νοημοσύνης), η οποία διαπνέεται από τις αξίες και τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας, τους είναι ξένη (Ρίζος, 2011).

Ωστόσο, μια άλλη αιτία της υποεκπροσώπησης αφορά τις απόψεις, προκαταλήψεις, στάσεις και προσδοκίες των δασκάλων, που μπορεί να επηρεάσουν το ποιοι μαθητές συμμετέχουν στα προγράμματα χαρισματικότητας (Carman, 2011). Η βιβλιογραφία στον τομέα φανερώνει ότι οι δάσκαλοι διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με την εθνικότητα, το φύλο και το κοινωνικοικονομικό επίπεδο των μαθητών.

Στην έρευνα των Elhoweris et al. (2005) φάνηκε ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να παραπέμψουν σε πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά έναν υποθετικό μαθητή αφροαμερικανικής προέλευσης σε σύγκριση με έναν υποθετικό μαθητή με τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, ο οποίος δεν κατονομάζεται ως Αφροαμερικανός. Οι Tenenbaum και Ruck (2007) στις μετα-αναλύσεις που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι οι προσδοκίες και οι αναφορές των δασκάλων επηρεάζονται από το εθνικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, πιο θετικές προσδοκίες διατηρούσαν για τους Ασιάτες Αμερικάνους, ακολούθως για τους Ευρωπαίους Αμερικάνους, ενώ λιγότερες προσδοκίες είχαν απέναντι στους Λατίνους και τους Αφροαμερικανούς.

Οι εθνικές μειονότητες δεν αποτελούν τη μόνη ομάδα που υποεκπροσωπείται στη χαρισματική εκπαίδευση. Άλλες ομάδες είναι οι μαθητές με φυσικές και μαθησιακές δυσκολίες, εκείνοι που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της χώρας στην οποία κατοικούν και όσοι διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας (Carman, 2011).

Το ενδιαφέρον ορισμένων δασκάλων για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών δεν σημαίνει ότι είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα (Carman, 2011). Ο House (1979) βρήκε ότι

μεταξύ των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για την χαρισματική εκπαίδευση υπάρχουν στερεότυπα ως προς την φύλο και την ηλικία.

Ένα ακόμη σφάλμα των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση μαθητών με υψηλές ικανότητες είναι η τάση τους να θεωρούν ότι ο χαρισματικός μαθητής έχει την εικόνα του καλού μαθητή, ο οποίος είναι συνεπής στο σχολείο (Λόξα, 2004).

Εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός παιδιού αποτελεί σημαντικό περιβαλλοντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την επίδοσή του (Hoogeveen et al., 2011). Για την σωστή εφαρμογή προγραμμάτων για την χαρισματικότητα θα πρέπει να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του τρόπου με τον οποίο ένα σχολείο ή ένας φορέας ορίζει τη χαρισματικότητα, τα κριτήρια και τις διαδικασίες εντοπισμού των μαθητών και τους στόχους και τα είδη των δραστηριοτήτων που προσφέρονται στο πρόγραμμα χαρισματικότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους οι διάφορες υπηρεσίες και διδακτικές πρακτικές, που σχεδιάζονται ειδικά για την ανάπτυξη του ταλέντου στα νέα άτομα (Renzulli & Reis, 2018). Για παράδειγμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, το μοντέλο των τριών δαχτυλίων συνάδει με το πρόγραμμα SEM, το οποίο σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αλλά και της δημιουργικής πλευράς της χαρισματικότητας.

Εδώ και δεκαετίες έχουν θεσμοθετηθεί προγράμματα αναγνώρισης και παρέμβασης για τα χαρισματικά παιδιά από διάφορες χώρες. Στόχος τους είναι η ανταπόκριση στις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και βιολογικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και η ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους (Κούσουλας, 2016). Ανάμεσα στις διάφορες πρακτικές πιο διαδεδομένες είναι η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός (Shiever & Maker, 2003 όπως αναφέρεται στο Kim, 2016).

Προγράμματα επιτάχυνσης

Η επιτάχυνση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Οι πιο συνηθισμένες είναι οι παρακάτω: Επιτάχυνση ως προς τις τάξεις: Το παιδί μπορεί να παραλείψει μία ή περισσότερες τάξεις με βάση την ικανότητά του να καλύπτει την ύλη.

Επιτάχυνση ως προς τα μαθήματα: Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής παραμένει στο τμήμα που ανήκει με βάση την χρονολογική του ηλικία, ενώ συγχρόνως σε ορισμένα μαθήματα, στα οποία έχει επιδείξει ιδιαίτερες ικανότητες, παρακολουθεί τμήματα προχωρημένης ύλης με μεγαλύτερα παιδιά.

Τηλεσκόπηση: Στην περίπτωση της τηλεσκόπησης, η διδακτέα ύλη συμπυκνώνεται και καλύπτεται σε σημαντικά μικρότερο χρονικό διάστημα, στο πλαίσιο ειδικών-ταχύρυθμων τάξεων, οι οποίες συγκροτούνται από παιδιά που ανήκουν στο ίδιο ηλιακό φάσμα.

Πρώιμη είσοδος σε μια νέα φάση της εκπαίδευσης: Πρόκειται κυρίως για τη δυνατότητα εγγραφής του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη του δημοτικού, όχι με βάση τη χρονολογική του ηλικία, αλλά τη διανοητική του ωριμότητα. Η επιτάχυνση ως προς την τάξη ή η τηλεσκόπηση επίσης μπορεί να οδηγήσει στην πρώιμη είσοδο του παιδιού σε κάποια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. (Ρίζος, 2011).

Η στρατηγική της επιτάχυνσης προκαλεί αισθήματα ανησυχίας σε δασκάλους και γονείς, τα οποία σχετίζονται με τις ενδεχόμενες συνέπειες της σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Hoogeveen et al., 2011). Γενικά, έχει φανεί ότι οι στάσεις απέναντι στην επιτάχυνση είναι σχετικά ανεξάρτητες από τη γενική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Begin & Gagné, 1994).

Η επιτάχυνση σε γνωστικό επίπεδο έχει βρεθεί ότι λειτουργεί θετικά για τους χαρισματικούς μαθητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που αφορούν την κοινωνική και

συναισθηματική ζωή του μαθητή είναι αντιφατικά. Σύμφωνα με τον Kulik (2004) από τις μετα-αναλύσεις που έχουν διεξαχθεί πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα προκύπτουν μια σειρά από συμπεράσματα. Καταρχάς, τα προγράμματα επιτάχυνσης φαίνεται να επιδρούν θετικά στις προσδοκίες των μαθητών για συνέχιση της εκπαίδευσής τους σε πανεπιστημιακό επίπεδο, όπως φάνηκε με βάση τη σύγκριση τους με χαρισματικούς μαθητές που δεν είχαν ενταχθεί σε πρόγραμμα επιτάχυνσης. Ακόμη, ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού στις δραστηριότητες του σχολείου που δεν αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα στη ζωή του σχολείου δεν επηρεάζεται. Ωστόσο, η επιτάχυνση φαίνεται να οδηγεί σε μείωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, αν και συνήθως είναι πρόσκαιρη. Οι ερευνητές ονόμασαν αυτό το φαινόμενο «μεγάλο ψάρι σε μικρή λίμνη», για να δείξουν ότι ο μαθητής ενώ είχε μάθει να ξεχωρίζει στην τάξη του, αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον πιο απαιτητικό. Τέλος, τα ευρήματα των ερευνών ως προς την επίδραση της επιτάχυνσης στο βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από κάποιο σχολικό μάθημα ή από το σχολείο γενικότερα είναι αντιφατικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις φάνηκε να υπάρχει μια μικρή μείωση στα επίπεδα ικανοποίησης, ενώ σε άλλες μεσαία ή και υψηλή αύξηση. Οι έρευνες δεν ήταν αρκετές ώστε να διερευνηθούν οι πιθανοί παράγοντες που μπορεί να συνδέονται με τις παραπάνω διαφοροποιήσεις (Kulik, 2004). Ακόμη, η έρευνα των Hoogeven et al. (2009) έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα επιτάχυνσης σε σύγκριση με όσους δεν συμμετείχαν διατηρούσαν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους ως προς τις ικανότητές τους στα μαθηματικά και γενικά στα σχολικά μαθήματα, αλλά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Ειδικά τα αγόρια διατηρούσαν για περισσότερο χρόνο αυτή την αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και είχαν μειωμένη αυτοεκτίμηση και ως προς τις σχέσεις τους με το αντίθετο φύλο, γεγονός που δεν ίσχυε στα κορίτσια. Επίσης, οι Cornell et al. (1991, όπως αναφέρεται στο Siegle et al., 2013)

σε ανασκόπηση της έρευνας πάνω στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών που είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιτάχυνσης βρήκαν ότι οι επιδράσεις των προγραμμάτων κυμαίνονταν από ελαφρώς αρνητικές προς ελαφρώς θετικές. Η γνώμη τους είναι ότι δεν θα έπρεπε πια να γίνεται λόγος για το αν τα προγράμματα επιτάχυνσης έχουν αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά το ερευνητικό ερώτημα να μετατοπιστεί στο για ποια παιδιά μπορεί να είναι ευεργετικά και για ποια επιζήμια (Cornell et al., 1991, όπως αναφέρεται στο Siegle et al., 2013).

Ακόμη, ένα σημαντικό μειονέκτημα της επιτάχυνσης με βάση πολλούς ερευνητές είναι ότι δεν τροποποιεί το περιεχόμενο των μαθημάτων, ώστε να το καταστήσει πιο ενδιαφέρον για τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά στοχεύει στο να καλυφθεί η ύλη σε μικρότερο χρονικό διάστημα (Ρίζος, 2011).

Προγράμματα εμπλουτισμού

Τα προγράμματα εμπλουτισμού, σε αντίθεση με τα προγράμματα επιτάχυνσης, περιλαμβάνουν δραστηριότητες που επιτρέπουν την διεύρυνση και την εμβάθυνση σε κάποιο πεδίο (Mönks & Heller, 1994, όπως αναφέρεται στο Welter et al., 2018).

Τα προγράμματα περιλαμβάνουν αξιοποίηση εργαστηρίων και βιβλιοθηκών (resource room), απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη για την παρακολούθηση ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος (pull out programs), υποστήριξη από ατομικό μέντορα, ο οποίος μπορεί να είναι ενήλικας ειδικός στο αντικείμενο ή φοιτητής ή επαγγελματίας (mentorship programs) και ανεξάρτητη μελέτη με την υποστήριξη δασκάλου ή μέντορα. Τα προγράμματα εμπλουτισμού μπορεί να είναι από μία ώρα την εβδομάδα έως 2-3 ώρες την ημέρα (Λόξα, 2004).

Ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού, το οποίο έχει εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα σε χαρισματικούς μαθητές και βασίζεται στη θεωρία του Renzulli των τριών δακτυλίων είναι το

SEM. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τρία είδη εμπλουτιστικών εμπειριών. Ο πρώτος τύπος έχει κυρίως ως στόχο να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για διάφορα θέματα, δραστηριότητες, πρόσωπα, μέρη κ.α., μέσα από ποικίλες εμπειρίες, όπως παρακολουθήσεις ομιλιών, ταινιών, σεμιναρίων, παραστάσεων κ.α. Ο δεύτερος τύπος εμπλουτιστικών εμπειριών περιλαμβάνει υλικά και μεθόδους με σκοπό την ανάπτυξη της σκέψης και του συναισθήματος. Οι εμπλουτιστικές αυτές εμπειρίες διακρίνονται σε γενικές και σε ειδικές. Οι γενικές διδάσκονται σε ομάδες μαθητών είτε στα πλαίσια της κανονικής τάξης είτε στα πλαίσια εμπλουτιστικών προγραμμάτων και αφορούν: α) την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της συναισθηματικής ζωής, β) την εκμάθηση τεχνικών για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, γ) την εξάσκηση στη σωστή χρήση βιβλιογραφικών πηγών και δ) στις ικανότητες επικοινωνίας. Αντιστοίχως, οι ειδικές εμπλουτιστικές εμπειρίες αφορούν τη διδασκαλία πάνω σε κάποιο θέμα το οποίο ενδιαφέρει τον μαθητή. Για παράδειγμα, οι μαθητές που μέσα από τις εμπλουτιστικές εμπειρίες πρώτου τύπου απέκτησαν ενδιαφέρον για την βοτανολογία, στη συνέχεια θα παρακολουθήσουν προηγμένη εκπαίδευση στον τομέα μέσα από τη μελέτη προχωρημένης ύλης και το σχεδιασμό πειραμάτων. Στις εμπλουτιστικές εμπειρίες τρίτου τύπου οι μαθητές σε κάποιο αντικείμενο της επιλογής τους αναλαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή, αποκτούν γνώσεις πάνω στο αντικείμενο και τη μεθοδολογία της έρευνας που το διέπει και δεσμεύονται στην παραγωγή ενός πρωτότυπου έργου (Reis & Renzulli, 2009). Αρκετές σύγχρονες προσεγγίσεις εμπλουτισμού έχουν στηριχτεί στα τρία επίπεδα εμπλουτισμού του Renzulli (Worrell et al., 2019).

Η μέθοδος του εμπλουτισμού είναι πιο αποδεκτή από μεγαλύτερο μέρος των ειδικών σε σύγκριση με εκείνη της επιτάχυνσης (Ρίζος, 2011). Μάλιστα, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί και

σε μεγαλύτερα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού ή ακόμα και στο σύνολο του σχολείου, δεν θεωρείται ελιτίστικη και δεν συναντά αντιδράσεις (Worrell et al., 2019).

Η μετα-ανάλυση της Kim (2016) πάνω σε 26 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 1985 και 2014 με αντικείμενο την επίδραση των προγραμμάτων εμπλουτισμού στα χαρισματικά παιδιά κατέληξε σε θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα προγράμματα είχαν θετική επίδραση τόσο στα ακαδημαικά επιτεύγματα όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξης.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ορισμένα εμπλουτιστικά προγράμματα σε συγκεκριμένα μαθήματα. Για παράδειγμα στον τομέα της λογοτεχνίας σχεδιάστηκε πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά πέμπτης και έκτης δημοτικού από τις Κουτσούκου και Χαντζούλη (2018) με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας. Αντίστοιχα στην ιστορία σχεδιάστηκε πρόγραμμα εμπλουτιστικό από τις Κοντοσταύλου και συν. (2017) για χαρισματικά παιδιά 11-12 ετών.

Κάθε πρόγραμμα εμπλουτισμού, όπως αναφέρει ο Ρίζος (2011), υιοθετεί διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, και μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους. Τέτοιοι είναι το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, οι δράσεις εκτός σχολείου, οι υπηρεσίες προσωπικής ανάπτυξης και η διαφοροποίηση μέσα στα πλαίσια της τάξης.

Διαφοροποίηση στα πλαίσια της τάξης

Σε παγκόσμιο επίπεδο τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά δημοτικού περνούν τουλάχιστον το 90% του σχολικού τους χρόνου στις συνήθεις, ανομοιογενείς τάξεις της γενικής εκπαίδευσης (Taylor, 2016). Ωστόσο, για να μην χάσουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα

του σχολείου είναι σημαντικό ο δάσκαλος της γενικής τάξης να προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες τους (Yuen et al., 2018).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο εκμάθησης και δεν μπορούν να επωφεληθούν από έναν κοινό τρόπο διδασκαλίας που απευθύνεται σε όλα. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί, ο δάσκαλος της γενικής τάξης θα πρέπει να αναγνωρίζει τις διαφορές τους και στη συνέχεια να προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτές, προσφέροντας διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες (Hertberg-Davis, 2009). Η διαφοροποίηση αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, την ύλη και τους τρόπους διδασκαλίας (Tomlison et al., 2003)

Η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν αντιμετωπίζει τους χαρισματικούς μαθητές ως μια ενιαία ομάδα, οι ανάγκες της οποίας μπορούν να ικανοποιηθούν με ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά (Hertberg-Davis, 2009).

Η ανταπόκριση στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών στα πλαίσια της γενικής τάξης μέσα από την διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας φαίνεται να αποτελεί πρακτική υψηλής προτίμησης. Ο λόγος είναι ότι δίνει λύση σε μια σειρά από ζητήματα που απασχολούν το χώρο. Για παράδειγμα, στο θέμα των ανισοτήτων στη διαγνωστική διαδικασία (ζητήματα υποεκπροσώπησης), η διάγνωση στην περίπτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν γίνεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή αλλά, είναι μάλλον μια συνεχής διαδικασία, η οποία συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους της σχολικής τάξης. Ακόμη, η δεδομένη παρέμβαση αφορά το συνολικό χρόνο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μέρος της (όπως συμβαίνει στα pull out programs) (Hertberg-Davis, 2009).

Η έρευνα δυστυχώς όμως έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι έχουν την τάση να μην συμπεριλαμβάνουν τους χαρισματικούς μαθητές στην ομάδα των παιδιών που έχουν

απαραιτήτως ανάγκη από διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ κυρίως δίνουν έμφαση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hertberg-Davis, 2009). Οι Westberg et al. (1993) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι σε μικρό βαθμό διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία στις γενικές τάξεις για τους χαρισματικούς μαθητές.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών

Στη διάρκεια των χρόνων έχουν συγκροτηθεί αρκετές λίστες με τα γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών. Η Silverman και οι συνεργάτες της στο Αναπτυξιακό Κέντρο για χαρισματικά παιδιά του πανεπιστημίου του Ντένβερ δημιούργησαν μετά από πολύχρονη έρευνα την Κλίμακα για τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας. Ορισμένα από αυτά είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων/λογική ικανότητα, η ικανότητα γρήγορης εκμάθησης, το πλούσιο λεξιλόγιο, η άριστη μνήμη, η μεγάλη διάρκεια εστίασης της προσοχής, η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση, η τελειομανία, η ευαισθησία σε ηθικά ζητήματα, η μεγάλη περιέργεια, η επιμονή σε θέματα του ενδιαφέροντός τους, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας, το ευρύ πεδίο ενδιαφερόντων, η υψηλή αίσθηση του χιούμορ, η πρώιμη ή εξαιρετική ικανότητα ανάγνωσης, η παρατηρητικότητα, η ζωηρή φαντασία, η υψηλή δημιουργικότητα, η τάση αμφισβήτησης της αυθεντίας, η αριθμητική ικανότητα (Silverman, 2003).

Σύμφωνα με τους Reis και Renzulli (2009), δεν υπάρχει μία ομοιογενής ομάδα χαρισματικών παιδιών και ενηλίκων, ενώ η χαρισματικότητα είναι γνώρισμα που αναπτύσσεται. Οι Neihart et al. (2002, όπως αναφέρεται στο Reis & Renzulli, 2009) μετά από εκτεταμένη ανασκόπηση πάνω στα βιβλιογραφικά δεδομένα για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών αναφέρουν συμπερασματικά ότι δεν υπάρχει πιο ανομοιογενής ομάδα νέων ανθρώπων από την ομάδα των χαρισματικών παιδιών και εφήβων. Όχι μόνο προέρχονται από διαφορετικές

εθνότητες και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλά εκδηλώνουν και μια σειρά από ξεχωριστά χαρακτηριστικά που αφορούν την ιδιοσυγκρασία, την εσωστρέφεια και την εξωστρέφεια, την προσπάθεια για την επίτευξη στόχων κ.α. Γενικά δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύνολο από χαρακτηριστικά που να αφορά όλα τα χαρισματικά παιδιά (Neihart et al., 2002, όπως αναφέρεται στο Reis & Renzulli, 2009).

Ωστόσο, ορισμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται συχνά με τη χαρισματικότητα είναι η ανεπτυγμένη γλωσσική και συλλογιστική ικανότητα, τα προχωρημένα ενδιαφέροντα για την ηλικία τους, η εντυπωσιακή μνήμη, η διαισθητική κατανόηση εννοιών, η μεγάλη περιέργεια, η ικανότητα να συνδέουν ιδέες και να κατανοούν σχέσεις, η γρήγορη μάθηση, η υψηλή ευαισθησία συναισθημάτων, η τελειομανία και η έλλειψη αναπτυξιακού συγχρονισμού (Pfeiffer, 2021).

Τα χαρακτηριστικά αυτά των χαρισματικών μαθητών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα έχει δείξει ότι βαριούνται εύκολα, αισθάνονται θλίψη και αποφεύγουν τη μελέτη, όταν δεν τους δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στο υψηλό νοητικό τους επίπεδο (Colangelo et al., 2004).

Κοινωνικο-συναισθηματικά γνωρίσματα και προβλήματα των χαρισματικών παιδιών

Τα ευρήματα ως προς τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι αρκετά αντιφατικά. “Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν υψηλά κίνητρα, είναι καλά προσαρμοσμένα, κοινωνικά ώριμα, ανοιχτά σε νέες εμπειρίες, ανεξάρτητα, με υψηλή αυτοεκτίμηση και ανοχή στην ασάφεια” (Keiley, 2002, όπως αναφέρεται στο Christopher & Shewmaker, 2010, p. 43). Αντίθετα, άλλες έρευνες δείχνουν ότι η

χαρισματικότητα συνδέεται με μια τάση ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων, όπως αυτά της κοινωνικής απομόνωσης και της μοναξιάς (Christopher & Shewmaker, 2010).

Σύμφωνα με την Λόξα (2004), το γεγονός ότι κάποιος έχει υψηλές ικανότητες δεν συνεπάγεται ότι είναι πιο ευτυχισμένος και κοινωνικά αποδεκτός, αλλά ούτε και ότι είναι υπερβολικά ευαίσθητος και νευρωτικός. Επομένως, ίσως η υψηλή ευφυία να μην συνδέεται με συγκεκριμένα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Η ιδέα αυτή συμβαδίζει και με την άποψη των Neihart et al. (2002), οι οποίοι, όπως ήδη αναφέρθηκε, υποστηρίζουν ότι η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλώνεται σε άτομα που κατά τα άλλα διαφέρουν πολύ μεταξύ τους (Neihart et al, 2002, όπως αναφέρεται στο Reis & Renzulli, 2009). Οι ειδικοί εκτιμούν ότι σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές είναι καλά προσαρμοσμένοι, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 10-20% αντιμετωπίζει κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Neihart et al., 2016, όπως αναφέρεται στο Pfeiffer, 2021).

Τα παιδιά με υψηλές ικανότητες και ταλέντα, αν και διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα κοινωνικο-συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά, συχνά αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα λόγω της ιδιαιτερότητάς τους (Λόξα, 2004. Passow et al., 1993). Οι ενήλικες ορισμένες φορές, επειδή αναγνωρίζουν τις γνωστικές τους δυνατότητες, αλλά παραβλέπουν το γεγονός ότι η συναισθηματική τους ωριμότητα δεν συμβαδίζει με την νοητική, αναμένουν από εκείνα να συμπεριφέρονται αρκετά ώριμα ή διατηρούν απέναντί τους υψηλές απαιτήσεις για ξεχωριστές επιδόσεις. Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να αγνοούν και να μην αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, αντιμετώπιση εξίσου δυσλειτουργική (Passow et al., 1993).

Οι Allan και Fox (1979) ταξινόμησαν τα συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών παιδιών σε τρεις κατηγορίες: περιβαλλοντικά, διαπροσωπικά και ενδοπροσωπικά. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα συνήθως προκύπτουν από ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο

δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και δεν τους προσφέρει ένα ενδιαφέρον αναλυτικό πρόγραμμα. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης τα παιδιά δοκιμάζουν αισθήματα ανίας, αδιαφορίας, θυμού. Ακόμη, σχολικά προβλήματα προκαλούνται, όταν οι εξαιρετικές επιδόσεις δεν επισημαίνονται, ούτε επιβραβεύονται, αλλά παραβλέπονται. Αντιστοίχως, τα διαπροσωπικά προβλήματα συνδέονται με το γεγονός ότι το χαρισματικό παιδί γίνεται αντιληπτό από τους συνομηλίκους, τους δασκάλους και τους ενήλικες ως διαφορετικό. Μερικές φορές η συμπεριφορά του περίγυρου μπορεί να οδηγήσει το χαρισματικό παιδί να απορρίψει τις δυνατότητές του για να κερδίσει την αποδοχή. Μια άλλη αιτία διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Τέλος, τα διαπροσωπικά προβλήματα αφορούν την αυτοεκτίμηση και την αποδοχή του εαυτού (Passow et al., 1993).

Χαρισματικά παιδιά με υποεπίδοση

Αν και η χαρισματικότητα συχνά θεωρείται συνυφασμένη με την καλή σχολική επίδοση, κάτι τέτοιο δεν ισχύει απαραίτητα. Τα παιδιά με υψηλές ικανότητες μπορεί να έχουν χαμηλή επίδοση σε σχέση με τις δυνατότητές τους λόγω μειωμένου κινήτρου, προσπάθειας, ενδιαφέροντος, κοινωνικών και συναισθηματικών καταστάσεων που τα επηρεάζουν, όπως και εξαιτίας της απουσίας προκλήσεων, δέσμευσης και υποστήριξης (Reis & Renzulli, 2009).

Στην έρευνα των Agaliotis και Kalyva (2019), οι χαρισματικοί μαθητές με υποεπίδοση ανέφεραν χαμηλότερους στόχους για επιτυχία και κατάκτηση κοινωνικών στόχων, καθώς και ασθενέστερα εσωτερικά κίνητρα.

Ακόμη, συχνά η υποεπίδοσή τους αποδίδεται σε μη λειτουργικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα το οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηρίζεται από απουσία ιδιαίτερου

ενδιαφέροντος για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, τάσεις υπερπροστασίας ή υπέρμετρης επιείκειας, έλλειψη κοινής γραμμής διαπαιδαγώγησης, συγκρούσεις.

Επίσης, χαμηλή σχολική επιτυχία μπορεί να παρουσιάζουν και οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Reis & Renzulli, 2009). Η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών μεταξύ των χαρισματικών μαθητών είναι τουλάχιστον στα ίδια επίπεδα με τον γενικό πληθυσμό (10-15%) (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011). Ωστόσο, η βιβλιογραφία θεωρεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι χαρισματικοί μαθητές με προβλήματα διάσπασης προσοχής/κάποια αναπηρία/ψυχικά προβλήματα, συνιστούν ξεχωριστή κατηγορία (Reis & McCoach, 2000). Στην Ελλάδα το ζήτημα των χαρισματικών ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι άγνωστο στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών να παραμελείται συστηματικά (Gari et al., 2015).

Σεμινάρια προετοιμασίας εκπαιδευτικών για τη χαρισματική εκπαίδευση

Στο πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής έχει δοθεί στον εντοπισμό και την ανάπτυξη των παιδιών με υψηλές ικανότητες, ενώ έχει παραμεληθεί το ζήτημα της κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Για να αναπτυχθεί στο μέγιστο το δυναμικό των χαρισματικών ατόμων εκτός από την ευελιξία του σχολείου, τη διαφοροποίηση των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, είναι απαραίτητο να αυξηθούν οι ικανότητες των δασκάλων που εργάζονται με παιδιά υψηλών ικανοτήτων και ταλέντων (Reid & Horvathova, 2016).

Σε μια μεγάλη έρευνα των Mönks & Pfluger (2005) βρέθηκε ότι μόνο οι 9 από τις 21 χώρες που συμμετείχαν παρείχαν εκπαίδευση στους δασκάλους για τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών. Ακόμη από τη σύντομη ανασκόπηση των Reid & Horvathova (2016) σε

τέσσερις χώρες (Αυστρία, Βέλγιο, Σλοβακία, Φιλανδία) μόνο σε μία, την Αυστρία, η προετοιμασία των δασκάλων για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών είναι καθιερωμένη.

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας βαθμίδας είναι ελλιπώς καταρτισμένοι ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, ενώ ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση δεν υφίσταται (Gari et al., 2000).

Ωστόσο, λόγω της αναγνώρισης της ανάγκης να υπάρχει εξειδικευμένη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή διενεργούνται πλέον πανεπιστημιακά σεμινάρια και στην Ελλάδα, τα οποία περιλαμβάνουν στη θεματική τους και ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Τα σεμινάρια καλύπτουν θέματα όπως: η ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης των ευφυών και χαρισματικών παιδιών, η πληροφόρηση σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, οι αρχές των προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών, εκμάθηση και σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές κ.α. (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2021).

Αξίες και στάσεις

Από τη δεκαετία του 30 υπήρξε ενδιαφέρον από διαφορετικούς κλάδους για τις απόψεις του ατόμου. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου πεδίου, οι στάσεις και οι αξίες συνιστούν κύριες έννοιες (Γκαρή, 1992). Σύμφωνα με τον Alport (1935, όπως αναφέρεται στο Summers, 1977), η στάση αποτελεί “κατάσταση νοητικής και νευρολογικής ετοιμότητας, η οποία διαμορφώνεται από την εμπειρία, και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιδρά στα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται”. Οι στάσεις διαφέρουν από τις αξίες στο ότι αποδίδονται αποκλειστικά σε μεμονωμένα άτομα και στο ότι δεν αφορούν το επιθυμητό, όπως

συμβαίνει με τις αξίες (Γκαρή, 1992). Σύμφωνα με τους Stern και Keislar (1975), οι στάσεις συναποτελούνται από τρεις διαστάσεις, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Οι στάσεις του ατόμου δεν είναι δυνατό να αλλάξουν χωρίς να αλλάξουν οι γνώσεις του σε σχέση με κάποιο αντικείμενο.

Σύμφωνα με τους Crammon και Martin (1987), «Στρατηγικές παρέμβασης, σχεδιασμένες για να διδάξουν στους εκπαιδευτικούς τις ανάγκες και τα γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών, μπορούν να καταφέρουν να αλλάξουν τις στάσεις τους» (Crammon και Martin, 1987, p. 19, όπως αναφέρεται στο Troxclair, 2013). Μέσω της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με ευρήματα και θεωρίες από το πεδίο της χαρισματικότητας είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι κατάλληλες στάσεις προς τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών. Χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις οι δάσκαλοι θα διατηρούν στάσεις, οι οποίες είναι πιθανό να αντανακλούν τους διάφορους μύθους που υπάρχουν στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης (Troxclair, 2013).

Ωστόσο, οι στάσεις των ατόμων δεν τροποποιούνται απαραίτητα μέσω της πληροφόρησης. Σύμφωνα με τον Oppenheim (1992, όπως αναφέρεται στο Lassig, 2009), οι στάσεις σπάνια σχηματίζονται ως αποτέλεσμα ψύχραιμου και αντικειμενικού συλλογισμού, έπειτα από προσεκτική διερεύνηση των πληροφοριών. Συχνά είναι συναισθηματικές καταστάσεις που αναπτύσσονται ή προσαρμόζονται, μέσω υιοθέτησης ή αντίδρασης σε στάσεις άλλων ατόμων (Oppenheim,1992, όπως αναφέρεται στο Lassig, 2009). Αυτό σημαίνει ότι η στάση ενός δασκάλου μπορεί για παράδειγμα να επηρεάζεται από τη στάση των συναδέλφων του. Τα παραπάνω εξηγούν καλύτερα και τα ευρήματα όσων ερευνών δείχνουν ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά δεν άλλαξε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τις στάσεις των δασκάλων (Lassig, 2009).

Ακόμη, η δυνατότητα τροποποίησης μιας στάσης συνδέεται με το κατά πόσο πρόκειται για επιφανειακή ή ουσιαστική στάση, δηλαδή κατά πόσο συνδέεται με τη φιλοσοφία και την προσωπικότητα του ατόμου. Επιπλέον, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στάσεις δεν είναι απομονωμένες, αλλά συνδέονται μεταξύ τους. Μια στάση επιφανειακή για το άτομο, εάν συνδέεται με κάποια ουσιαστική, είναι πιο δύσκολο να αλλάξει (Oppenheim,1992, όπως αναφέρεται στο Lassig, 2009).

Για τον Rokeach (1986, όπως αναφέρεται στο Γκαρή, 1992), η αξία συνιστά μια κεντρική άποψη στο σύστημα απόψεων του ατόμου και συνδέεται με την αντίληψή του για το ιδανικό. Κατά τον Kluckhohn (1951, όπως αναφέρεται στο Γκαρή, 1992, σ. 11) την αξία μπορούμε να την ορίσουμε ως «μια σαφή ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή ομάδας, η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία». Ακόμη, ο Kluckhohn (1951, όπως αναφέρεται στο Gari & Kalantzi-Azizi, 1998) βλέπει τις αξίες ως κοινωνικούς κανόνες που ασκούν επιρροή στις ατομικές και τις συλλογικές αποφάσεις.

Αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες

Οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί και οι αξίες με τις οποίες συνδέονται οι στάσεις τους σχετικά με τη χαρισματικότητα, τους μαθητές με υψηλές ικανότητες και χαρίσματα σε κάποιο βαθμό σχετίζονται με τις κρίσεις τους και κατ’επέκταση με τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Επομένως, είναι εμφανής η σημασία της κατανόησης των στάσεων και των αξιών τους για το πώς πρέπει να εκπαιδεύονται οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων και πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να συμβάλει στη βελτίωση των

εκπαιδευτικών πρακτικών ενίσχυσης και υποστήριξης των μαθητών αυτών (Megay-Nespoli, 2001).

Στο πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης, γίνεται σημαντική προσπάθεια για την αξιολόγηση, την πρόβλεψη και ενδεχομένως την αλλαγή των στάσεων τους, δεδομένου ότι, χωρίς την υποστήριξή τους, δεν μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών (McCoach & Siegle, 2007).

Είναι πάνω από μισός αιώνας που μελετώνται οι στάσεις τους απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές και στη χαρισματική εκπαίδευση και παρά τον αριθμό των ερευνών δεν έχει σχηματιστεί μια σαφής εικόνα. Σε ορισμένες μελέτες φάνηκε ότι τείνουν να έχουν θετικές στάσεις προς τα χαρισματικά παιδιά, ενώ σε άλλες βρέθηκε ότι τείνουν να διατηρούν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στη χαρισματική εκπαίδευση και τους χαρισματικούς μαθητές. Τέλος, κάποιες έρευνες διαπίστωσαν τόσο θετικές, όσο και αρνητικές στάσεις προς τα χαρισματικά άτομα (McCoach & Siegle, 2007). Στην έρευνα των McCoach & Siegle (2007), οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διατηρούν αρκετά ουδέτερες στάσεις ως προς την χαρισματική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους χαρακτηρίζονταν από μεγάλη ανομοιογένεια. Συγκεκριμένα, ενώ ορισμένοι διατηρούσαν εξαιρετικά θετικές στάσεις, άλλοι ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί (McCoach & Siegle, 2007). Επίσης, στην έρευνα των Portešová et al. (2011), οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί και φοιτητές φάνηκε να κατανοούν τη σημασία των χαρισματικών ατόμων για την κοινωνία, είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους, ενώ οι υπόλοιποι διατηρούσαν πιο αρνητική στάση και εξέφραζαν τη σκέψη ότι η ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών έχει ελιτίστικο χαρακτήρα.

Σε αρκετές έρευνες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών-δασκάλων ή των φοιτητών που προετοιμάζονται για την εκπαίδευση διαφοροποιούνται με βάση το εάν καλούνται να πάρουν

θέση ως προς την ανάγκη υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών με γενικούς όρους ή εάν καλούνται να κρίνουν συγκεκριμένες πρακτικές που ανήκουν στο χώρο της χαρισματικής εκπαίδευσης.

Για παράδειγμα, στην έρευνα των Allodi και Rydelius (2008), σε 243 φοιτητές παιδαγωγικής, εγγεγραμμένους σε πρόγραμμα για την ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι ενώ οι στάσεις τους απέναντι στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και τη σημασία υποστήριξής τους ήταν θετικές, απέναντι στη δημιουργία ομάδων με βάση την ικανότητα και στην πρακτική της επιτάχυνσης ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικές (Allodi & Rydelius, 2008). Το ίδιο εύρημα προέκυψε και από την έρευνα της Troxclair (2013) σε 45 φοιτητές παιδαγωγικής στο τρίτο έτος των σπουδών τους. Ακόμη, η έρευνα της Lassig (2009) σε 126 δασκάλους βρήκε θετική στάση απέναντι στη χαρισματική εκπαίδευση και στα χαρισματικά άτομα και αρνητική απέναντι στην επιτάχυνση και τη δημιουργία ομάδων με βάση την ικανότητα (Lassig, 2009).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η πρακτική της επιτάχυνσης είναι εκείνη, η οποία εγείρει τις περισσότερες αντιστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο τρόπος εφαρμογής της επιτάχυνσης επηρεάζει τις στάσεις των καθηγητών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Gallagher et al. (2011), οι δάσκαλοι από τις στρατηγικές επιτάχυνσης αντιμετώπιζαν πιο θετικά εκείνες που αφορούσαν μόνο ένα μέρος του σχολικού χρόνου και όχι ολόκληρο το χρονικό διάστημα. Οι απόψεις ως προς την επιτάχυνση σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα μόνο (subject acceleration) ήταν θετικές σχεδόν στο σύνολο των δασκάλων, αν και εκφράστηκαν ορισμένες ανησυχίες γύρω από την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής, καθώς απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και την οργάνωση του προγράμματος των μαθημάτων. Η δεύτερη στη σειρά προτίμησης των δασκάλων στρατηγική ήταν η εργασία μέσα στην τάξη πάνω σε ύλη ανώτερου επιπέδου (accelerated content). Οι δάσκαλοι που εκφράστηκαν θετικά ως προς αυτή

τη στρατηγική ανέφεραν ότι επιτρέπει την ικανοποίηση των ξεχωριστών αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών, χωρίς να τους διαχωρίζει από το σύνολο της τάξης. Ωστόσο, αναγνώρισαν ότι δημιουργεί επιπλέον φόρτο εργασίας για τον εκπαιδευτικό. Η στρατηγική της υπερπήδησης τάξεων ήταν χαμηλότερα στις προτιμήσεις τους, ενώ πολλοί δεν μπορούσαν να αποφασίσουν πως αισθάνονται για τη συγκεκριμένη στρατηγική. Για τους δασκάλους που εκφράστηκαν θετικά, η ωριμότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να κριθεί η ετοιμότητα για επιτάχυνση. Η αρνητική στάση άλλων δασκάλων συνδεόταν με ανησυχίες σχετικά με τις συνέπειες στο κοινωνικό επίπεδο εξαιτίας του διαχωρισμού από την ομάδα των συνομηλίκων (Gallagher et al., 2011). Επίσης, η έρευνα των Siegle et al. (2013) σε 152 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό σεμινάριο επικεντρωμένο στα προγράμματα εμπλουτισμού, έδειξε ότι οι πιο δημοφιλείς από τις πρακτικές της επιτάχυνσης ήταν εκείνες που συνεπάγονται μικρότερη αλλαγή στο περιβάλλον του παιδιού. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα συμπεράσματα και άλλων ερευνών (Siegle, +2ο συγγραφέα, et al., 2013).

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι ανησυχίες αναφορικά με τα προγράμματα επιτάχυνσης δεν αφορούν τον μαθησιακό τομέα, αλλά τον ψυχοκοινωνικό (Gallagher et al., 2011. Siegle et al., 2013). Στην έρευνα των Siegle et al., (2013), το 80% δεν ανησυχούσε για αρνητικές επιπτώσεις της επιτάχυνσης στον μαθησιακό τομέα και το 85% δεν φοβόταν ότι μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, το 36% διατηρούσε αμφιβολίες ως προς το αν οι μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα επιτάχυνσης έχουν καλή προσαρμογή. Ως προς τις επιπτώσεις στο κοινωνικό πεδίο, το 75% δεν θεωρούσε ότι οι μαθητές θα έχουν δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων και το 53% ότι δεν θα υπάρχουν αρνητικές συνέπειες στο επίπεδο των σχέσεων (Siegle et al., 2013).

Στην Ελλάδα επίσης το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές και τη χαρισματική εκπαίδευση έχει απασχολήσει τους ερευνητές. Στην έρευνα των Γκαρή και Μυλωνά (2002, όπως αναφέρεται στο Gari & Mylonas, 2004) προέκυψε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που τους παρέχονται, ενώ οι γονείς αντίθετα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες θα πρέπει να αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανότητας του μέσου μαθητή. Ακόμη, η έρευνα της Θεοδωρίδου (2006) έδειξε ότι οι εν ενεργεία δάσκαλοι θεωρούν μάλλον απαραίτητη τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών. Τη στάση τους την στηρίζουν στις παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όπου οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων δείχνουν να βιώνουν συναισθήματα ανίας. Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές παιδαγωγικής ήταν λιγότερο θετικοί σε σύγκριση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς απέναντι στη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Οι φοιτητές διατύπωσαν ανησυχίες ενδεχόμενης απομόνωσης των χαρισματικών μαθητών και υπόρρητου διαχωρισμού των μαθητών σε καλούς και κακούς (Θεοδωρίδου, 2006). Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Γκαρή (2003), η οποία δείχνει ότι οι εν ενεργεία καθηγητές κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Τέλος, τόσο οι φοιτητές, όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η παρουσία χαρισματικών μαθητών στην τάξη τους προξενεί μεσαίο άγχος, ότι αισθάνονται αρκετά έτοιμοι να διδάξουν χαρισματικούς μαθητές, καθώς και ότι θα ήθελαν να εκπαιδευτούν σε σχέση με τις ανάγκες και τα γνωρίσματα των χαρισματικών μαθητών (Θεοδωρίδου, 2006).

Στην έρευνα του Κούσουλα (2016) σε 469 δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία τεσσάρων περιοχών της Ελλάδας, βρέθηκε ότι το 39,4% θεωρεί απολύτως απαραίτητη

τη διαμόρφωση ειδικού θεσμικού πλαισίου για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των παιδιών με υψηλές ικανότητες, το 50,1 αρκετά απαραίτητο, το 9,4% όχι τόσο σημαντικό ενώ το 1,1% καθόλου. Στο ερώτημα για ποιόν λόγο δεν έχει διαμορφωθεί το 61% ανέφερε ως αιτία την έλλειψη επιστημονικής γνώσης και υποδομής και σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς απέδωσαν ευθύνες στην απουσία πολιτικής βούλησης και σε διαφορετικές προτεραιότητες. Ζήτημα ελιτισμού και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έθεσε το 38% και το 26% των ερωτώμενων αντίστοιχα. Ακόμη, αν και σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αντιμετώπιση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών εξίσου σημαντικό ζήτημα με εκείνο της μέριμνας για τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές δυσκολίες, το 37% θεωρεί ότι η θεσμοθέτηση ειδικού πλαισίου για τα χαρισματικά παιδιά έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική των ίσων ευκαιριών. Ως προς το εάν έχουν λάβει ποτέ κάποια συστηματική ενημέρωση για τα παιδιά με υψηλές ικανότητες το 67,6% απάντησε πως όχι, ενώ μόνο το 16,8% των εκπαιδευτικών έχει αντιμετωπίσει με τη συνεργασία ειδικών ζήτημα που αφορούσε μαθητή με υψηλές ικανότητες (Κούσουλας, 2016).

Ακόμη, στην έρευνα του Ρίζου (2011), στην κλίμακα για τις εκπαιδευτικές αξίες οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 69,8% διαφωνούν με την διατύπωση ότι οι εκπαιδευτικές παροχές προς τα χαρισματικούς μαθητές έρχονται σε αντίθεση με την αρχή της ισότητας των ευκαιριών και το 78,1% τοποθετείται θετικά απέναντι στην ανάγκη ύπαρξης ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ωστόσο, περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι συμμερίζονται τη λανθασμένη αντίληψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές ακόμα και χωρίς κατάλληλη εκπαιδευτική αντιμετώπιση θα καταφέρουν να βρουν το δρόμο τους. Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να διδάσκονται οι χαρισματικοί μαθητές το 61,6% ήταν υπέρ της κανονικής τάξης, ενώ 69,8% διαφωνούσε με τη διαχωριστική εκπαίδευση και τη φοίτηση σε ξεχωριστά-

ειδικά σχολεία. Ακόμη, φάνηκε ότι αρκετοί διατηρούν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια της τάξης. Συνοπτικά, ενώ σε μεγάλο βαθμό είναι υπέρ της ειδικής μέριμνας για τους χαρισματικούς μαθητές, βλέπουν κάτι τέτοιο να συμβαίνει στο πλαίσιο παράλληλων-ειδικών τάξεων στο χώρο του σχολείου, και όχι τόσο σε ειδικά σχολεία ή στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.

Επίσης, η έρευνα των Polyzopoulou, et al. (2014), ανέδειξε ανάλογες αμφιβολίες των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα χαρισματικά παιδιά στο πλαίσιο της κανονικής τάξης. Οι Polyzopoulou et al. (2014) διερεύνησαν τις στάσεις 245 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών με τους συμμαθητές τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ευεργετική για όλους τους μαθητές. Ακόμη, οι δάσκαλοι εξέφρασαν κυρίως το ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, μη δίνοντας σημασία στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.

Ακόμη, σε πρόσφατη έρευνα που έγινε στον ελλαδικό χώρο σε 68 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της Αθήνα και μικρότερων πόλεων προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι θετικά διακείμενο απέναντι σε εμπλουτιστικά προγράμματα (school wide enrichment programs) (Gari, 2016).

Τέλος, ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι Έλληνες καθηγητές φάνηκε να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού και να είναι υπέρ της

ύπαρξης εξατομικευμένων διδακτικών πρακτικών και εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στα πλαίσια του κανονικού σχολείου, και ίσως με τη συνδρομή ειδικών τάξεων (Gari, et al., 2010).

Παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και τη χαρισματική εκπαίδευση

Γενικά έχει φανεί ότι οι διαφορές στις αντιλήψεις των καθηγητών εξαρτώνται από το εάν έχουν προηγούμενη εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές, εάν εργάζονται στη γενική ή στην ειδική εκπαίδευση, στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και από το εάν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Polyzopoulou et al., 2014). Ορισμένες ακόμη μεταβλητές που έχει φανεί να διαφοροποιούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσεων στον τομέα της χαρισματικότητας και η επαφή με χαρισματικά άτομα (Gari, 2016).

Γνώσεις για τη χαρισματικότητα

Οι γνώσεις για τη χαρισματικότητα έχει φανεί ότι γενικά συνδέονται με πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές και στη χαρισματική εκπαίδευση. Στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994), σε τρεις από τέσσερις έρευνες οι γνώσεις για τη χαρισματικότητα αποτελούν στατιστικώς σημαντικό παράγοντα (οι περισσότερες γνώσεις συνδέονται με θετικότερη στάση). Η έρευνα του Morris (1987) σε 250 δασκάλους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι εκείνοι που είχαν περισσότερες γνώσεις ως προς τη χαρισματικότητα διατηρούσαν πιο θετική στάση απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές (Morris, 1987, στο Carman, 2011). Ωστόσο, στην έρευνα των Gallagher et al. (2011), οι γνώσεις των δασκάλων αναφορικά με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών δεν φάνηκε να

επηρεάζουν τις στάσεις ή τις πεποιθήσεις τους ως προς τις πρακτικές της επιτάχυνσης και της δημιουργία ομάδων με βάση την ικανότητα.

Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χαρισματικότητα

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, η παρακολούθηση σεμιναρίων για τους χαρισματικούς μαθητές, συνδέεται με θετικότερη στάση απέναντι στη χαρισματική εκπαίδευση. Στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994) σε πέντε από οχτώ έρευνες βρέθηκε θετική συσχέτιση, ενώ σε τρεις τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά. Η έρευνα της Megay-Nespoly (2001) σε 64 προϋπηρεσιακούς δασκάλους έδειξε ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα βελτίωσε τη στάση τους απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές και αύξησε την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να εντοπίζουν, να αξιολογούν και να προσαρμόζουν τις οδηγίες τους προς τους συγκεκριμένους μαθητές. Ακόμη, στην έρευνα της Lassig (2009) η συμμετοχή σε σεμινάριο για τη χαρισματική εκπαίδευση φάνηκε να διαφοροποιεί τις στάσεις των δασκάλων προς τα χαρισματικά παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Συγκεκριμένα, η επιμόρφωση των δασκάλων συνδεόταν με θετικότερες στάσεις (Lassig, 2009). Ωστόσο, η έρευνα των McCoach και Siegle (2007) έδειξε ότι τα σεμινάρια στη χαρισματική εκπαίδευση δεν είχαν επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές.

Εκπαιδευτική εμπειρία

Η μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία σε ορισμένες μελέτες συνδέεται με θετικότερη στάση απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, ενώ σε άλλες είτε η μικρότερη εμπειρία συνδέεται με θετικότερη στάση, είτε η προϋπηρεσία δεν αποτελεί στατιστικώς σημαντικό παράγοντα. Στην έρευνα των Polyzopoulou et al. (2014) σε 245 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη διδακτική εμπειρία θεωρούσαν πιο πιθανό οι χαρισματικοί μαθητές να περιθωριοποιηθούν στα πλαίσια της

κανονικής τάξης, ενώ όσοι είχαν μεγαλύτερη εμπειρία δεν εκτιμούσαν ότι η συνεκπαίδευση κρύβει τέτοιους κινδύνους. Ανάλογο εύρημα προέκυψε και από έρευνα της Γκαρή (2003, όπως αναφέρεται στο Γκαρή & Μυλωνάς, 2012), στην οποία φάνηκε ότι οι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, σε σύγκριση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, θεωρούσαν περισσότερο πιθανό οι χαρισματικοί μαθητές να αποκτήσουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η έρευνα των Portešová, et al. (2011) έδειξε ότι όσοι δεν είχαν εκπαιδευτική εμπειρία ήταν πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιολόγηση και εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ακόμη, σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο σε 568 εκπαιδευτικούς οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, με εκπαιδευτική εμπειρία 1-15 έτη, φάνηκε να είναι πιο εξοικειωμένοι με την έννοια της χαρισματικότητας και να κατονομάζουν πιο εύκολα μαθητές ως χαρισματικούς. Συγκεκριμένα, ανέφεραν περισσότερες συναντήσεις με χαρισματικά άτομα στο περιβάλλον τους και στη σχολική αίθουσα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια εμπειρίας (Gari, 2016). Τέλος, σε ορισμένες έρευνες, όπως της Lassig (2009), τα έτη προϋπηρεσίας δεν φάνηκε να διαφοροποιούν τη στάση προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Στην έρευνα του Κούσουλα (2016) η προϋπηρεσία δεν διαφοροποιούσε το πώς απαντάνε οι εκπαιδευτικοί στο εάν η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι ίσης αξίας με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή εάν αντιβαίνει στην πολιτική των ίσων ευκαιριών.

Επαφή με χαρισματικά άτομα

Η έρευνα των Portešová et al. (2011) βρήκε ότι η «επαφή με τη χαρισματικότητα, δηλαδή το εάν ο εκπαιδευτικός έχει κάποιο χαρισματικό άτομο στην οικογένειά του ή εάν θεωρεί τον εαυτό του χαρισματικό», επηρεάζει θετικά τις στάσεις προς τα χαρισματικά παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, στην έρευνα των McCoach και Siegle (2007) το αν οι

δάσκαλοι χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως χαρισματικό φάνηκε να μην επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη χαρισματική εκπαίδευση.

Διδασκαλία σε ειδικό ή γενικό σχολείο

Στην έρευνα των Polyzopoulou et al. (2014) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε ειδικό σχολείο θεωρούσαν λιγότερο πιθανό οι χαρισματικοί μαθητές να περιθωριοποιηθούν στα πλαίσια της κανονικής τάξης, ενώ όσοι δίδασκαν σε γενικό σχολείο ανησυχούσαν περισσότερο για απομόνωση των χαρισματικών μαθητών στα πλαίσια της κανονικής τάξης. Ωστόσο, στην έρευνα των McCoach και Siegle (2007) οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή (62) φάνηκε να είναι λιγότερο θετικοί απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και τις πρακτικές της επιτάχυνσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εργαστεί ποτέ στο χώρο της ειδικής αγωγής (200).

Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Πρόσφατη έρευνα στον Ελλαδικό χώρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριζαν περισσότερο την άποψη ότι τα γενικά σχολεία θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να υποστηρίξουν οικονομικά την ειδική εκπαίδευση τόσο των μαθητών με ειδικές δυσκολίες, όσο και με εξαιρετικές ικανότητες (Gari, 2016).

Σχολείο σε μικρότερες πόλεις/στην πρωτεύουσα

Σε έρευνα σε 568 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία μικρότερων πόλεων υποστήριζαν περισσότερο την ιδέα ότι τα κανονικά σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να στηρίζουν οικονομικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους χαρισματικούς μαθητές. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί της

Αθήνας φάνηκε να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν πιο εύκολα στο περιβάλλον τους και στο πλαίσιο της τάξης τους άτομα-μαθητές τους ως χαρισματικά (Gari, 2016).

Εξειδίκευση

Στην έρευνα των Polyzopoulou et al. (2014), η εξειδίκευση των καθηγητών φάνηκε να διαφοροποιεί τη στάση τους απέναντι στα προγράμματα επιτάχυνσης. Συγκεκριμένα όσοι είχαν μεταπτυχιακό στη Φιλοσοφία είχαν πιο θετική στάση απέναντι στα προγράμματα επιτάχυνσης, σε σύγκριση με όσους είχαν εξειδίκευση στις παιδαγωγικές επιστήμες.

Φύλο

Στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994) το φύλο βρέθηκε σε οχτώ από τις εννιά μελέτες να είναι στατιστικώς σημαντικός παράγοντας, με τις γυναίκες να έχουν θετικότερη στάση. Ακόμη, στην έρευνα του Ρίζου στον ελλαδικό χώρο οι άνδρες φαίνεται να αντιμετωπίζουν ως περισσότερο αντιδημοκρατική την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, καθώς συμφωνούν περισσότερο σε σύγκριση με τις γυναίκες με διατυπώσεις όπως, «Κάθε ιδιαίτερη παροχή προς τα χαρισματικά παιδιά, τόσο εκ μέρους της επίσημης πολιτείας, όσο και εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι αντιδημοκρατική και απειλητική για την αρχή της ισότητας των ευκαιριών» και «Η διαφοροποίηση των διδακτικών στρατηγικών και του περιεχομένου των σπουδών από το/τη δάσκαλο/α της κανονικής τάξης προς όφελος των χαρισματικών παιδιών, είναι πιθανό να αποβεί σε βάρος των υπολοίπων παιδιών» (Ρίζος, 2011, σ.244).

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες το φύλο δεν φάνηκε να έχει στατιστικώς σημαντικό ρόλο, όπως στην έρευνα της Lassig (2009) σε 126 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας, καθώς και στην έρευνα των Polyzopoulou et al. (2014). Επίσης, στην έρευνα του Κούσουλα (2016) σε 469 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το φύλο δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους στο ερώτημα εάν «η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου για

τα προικισμένα παιδιά έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική των ίσων ευκαιριών» (Κούσουλας, 2016, σ. 67).

Εκπαιδευτικό επίπεδο

Στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994) από τις 11 έρευνες που συμπεριλάμβαναν το εκπαιδευτικό επίπεδο, φάνηκε ότι περίπου στις μισές αναδεικνύεται ως στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας, με την υψηλότερη εκπαίδευση να συνδέεται με θετικότερη στάση, ενώ στις άλλες μισές ως μη στατιστικώς σημαντικό. Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις που ήταν στατιστικώς σημαντικός δεν εξηγούσε πάνω από το 5% της διακύμανσης.

Σε επόμενες έρευνες επίσης παρατηρείται η ίδια εικόνα. Δηλαδή όταν οι διαφορές είναι στατιστικώς σημαντικές τα άτομα ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου διατηρούν πιο θετική στάση, ενώ σε άλλες μελέτες ή επιμέρους ερωτήματα μελετών οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Στην έρευνα της Lassig (2009) σε 126 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας η ύπαρξη επιπρόσθετων προσόντων όπως μεταπτυχιακού διπλώματος ή και διδακτορικού δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τη στάση προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ακόμη, στην έρευνα του Κούσουλα (2016) οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο στο πώς απαντάνε σε ερωτήματα όπως, εάν η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι ζήτημα ίσης αξίας με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή εάν αντιβαίνει στην πολιτική των ίσων ευκαιριών. Ωστόσο, φάνηκε ότι τα άτομα με ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό περισσότερο ενημερωθεί για τους χαρισματικούς μαθητές, αντιμετωπίσει σε συνεργασία με άλλους φορείς-πρόσωπα θέματα κάποιου μαθητή τους με

υψηλές ικανότητες και εντοπίσει-υποψιαστεί χαρισματικούς μαθητές στην τάξη τους (Κούσουλας, 2016).

Η παρούσα μελέτη - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες ενίσχυσης των μαθητών με υψηλές ικανότητες. Τα σχετικά ευρήματα θα εξεταστούν σε συνάφεια με μια σειρά μεταβλητών όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο, η συμμετοχή σε προγράμματα και το εκπαιδευτικό επίπεδο (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο).

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Διαφοροποιούνται οι αξίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το φύλο;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο);
5. Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση την αξία ίσων ευκαιριών μάθησης και το φύλο τους;
6. Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση την αξία ίσων ευκαιριών μάθησης και τα έτη προϋπηρεσίας τους;

7. Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση την αξία ίσων ευκαιριών μάθησης και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές;
8. Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση την αξία ίσων ευκαιριών μάθησης και τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο);

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 66 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονται τόσο σε δημόσια (περίπου τα 2/3 του δείγματος), όσο και ιδιωτικά Σχολεία (1/3) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) της Αττικής και της επαρχίας.

Από τους 66 εκπαιδευτικούς οι 42 (63,64%) ήταν γυναίκες και οι 24 (36,36%) άνδρες (Πίνακας 1). Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από τα 27 έως τα 62 έτη. Λίγο παραπάνω από τους μισούς (34 εκπαιδευτικοί) ήταν κάτω από 50 ετών, ενώ άνω των 50 ήταν 31 εκπαιδευτικοί (Πίνακας 2). Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν στην πλειοψηφία τους παντρεμένοι με παιδιά, ενώ 10 (15,2%) εκπαιδευτικοί ζούσαν μόνοι τους, 5 (7,6%) ήταν σε μόνιμη σχέση και 4 (6,1%) ήταν διαζευγμένοι (Πίνακας 3).

Πίνακας 1

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Φύλο	***f***	**%**
Γυναίκα	42	63,64%
Άνδρας	24	36,36%
Σύνολο	66	100,00%

Πίνακας 2

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Ηλικία	***f***	**%**
27-37	12	18,2%
38-45	12	19,7%
46-49	10	15,2%
50-53	13	19,7%
54-56	10	15,2%
57-62	8	12,1%
Σύνολο	66	100,00%

Πίνακας 3

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	***f***	**%**
Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση	4	6,1%
Έγγαμος με τρία παιδιά	3	4,5%
Έγγαμος/η	5	7,6%
Έγγαμος/η με δύο παιδιά	24	36,4%
Έγγαμος/η με ένα παιδί	14	21,2%
Ζω μόνος/μόνη	10	15,2%
Σε μόνιμη σχέση χωρίς γάμο	5	7,6%
Σύνολο	66	100,0%

Ως προς την ειδικότητά τους οι εκπαιδευτικοί εντάσσονταν σε διάφορες κατηγορίες. Οι μισοί (33 εκπαιδευτικοί) ήταν φιλόλογοι και οι 8 (12,2%) καθηγητές ξένων γλωσσών. Στις υπόλοιπες ειδικότητες (Γεωπόνοι, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί, Γυμναστές, Καθηγητές

Μουσικής, Θεολόγοι, Καθηγητές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Τεχνολογίας, Κοινωνιολογίας, Οικονομολόγοι) 1-3 άτομα συγκροτούσαν την κάθε κατηγορία.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης την οποία είχαν ολοκληρώσει οι εκπαιδευτικοί, οι 27 (40,91%) κατείχαν πρώτο πτυχίο, οι 4 (6,06%) δεύτερο πτυχίο και οι 35 (53,03%) μεταπτυχιακό (Πίνακας 5). Ακόμη, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μόνον οι 14 (21,21%) είχαν 1-3 έτη προϋπηρεσίας και οι 5 (7,58%) 4-6 έτη, ενώ οι υπόλοιποι είχαν πάνω από 7 έτη (Πίνακας 6). Ακόμη, τα έτη προϋπηρεσίας στα συγκεκριμένα σχολεία που δίδασκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας κυμαίνονταν από 2 μήνες έως 35 έτη (Πίνακας 7).

Πίνακας 4

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

Ειδικότητα	***f***	***%***
Γεωπόνος	1	1,52%
Γυμναστής	1	1,52%
Διδασκαλία Κοινωνιολογίας	1	1,52%
Θεολόγος	1	1,52%
Καθηγητής Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	2	3,03%
Καθηγητής μαθημάτων μηχανικής	2	3,03%
Καθηγητής Μουσικής	3	4,55%
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	8	12,12%
Καθηγητής Τεχνολογίας	1	1,52%
Μαθηματικός	4	6,06%
Μηχανολόγος ΠΕ82	1	1,52%
Οικονομολόγος	2	3,03%
Φιλόλογος	33	50,00%
Φυσικός	3	4,55%
Χημικός	2	3,03%
	1	1,52%
Σύνολο	66	100,00%
Σύνολο εγκύρων	65	

Πίνακας 5

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα εκπαίδευσης	***f***	***%***
Πρώτο πτυχίο	27	40,91%
Δεύτερο Πτυχίο	4	6,06%
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	35	53,03%
Σύνολο	66	100,00%

Πίνακας 6

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	***f***	***%***
1-3	14	21,21%
4-6	5	7,58%
7-11	13	19,70%
12-20	19	28,79%
21 και άνω	12	18,18%
<1	3	4,55%
Σύνολο	66	100,00%
Σύνολο εγκύρων	63	

Πίνακας 7

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρέτησης στο συγκεκριμένο σχολείο

Έτη στο συγκεκριμένο σχολείο	***f***	**%**
Λίγοι μήνες (<6)	3	4,55%
1	10	15,15%
2	2	3,03%
3	2	3,03%
4	1	1,52%
5	2	3,03%
6	2	3,03%
7	4	6,06%
8	4	6,06%
10	5	7,58%
12	1	1,52%
13	3	4,55%
16	2	3,03%
18	4	6,06%
19	1	1,52%
20	8	12,12%
21	1	1,52%
22	1	1,52%
23	1	1,52%
23,5	1	1,52%
24	1	1,52%
25	2	3,03%
27	1	1,52%
33	1	1,52%
35	3	4,55%
Σύνολο	66	100,00%

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία ανήκουν σε μία ευρύτερη ομάδα ερωτηματολογίων, που κατασκευάστηκαν στο Εργαστήριο για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας του Τμήματος Ψυχολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού

Πανεπιστημίου Αθηνών για να αξιοποιηθούν σε ευρύτερη εμπειρική μελέτη. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

Ερωτηματολόγιο Αξιών και Στάσεων των Εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 18 ερωτήσεις, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με διαβάθμιση 1-5, όπου η τιμή 5 δηλώνει «συμφωνώ», η τιμή 4 «μάλλον συμφωνώ», η τιμή 3 «δεν ξέρω/ δεν είμαι σίγουρος», η τιμή 2 «μάλλον διαφωνώ» και η τιμή 1 «διαφωνώ». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αξίες, στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ενίσχυσης των διαφορετικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητών υψηλών δυνατοτήτων και ικανοτήτων. Επίσης, υπήρξαν ερωτήσεις συγκεκριμένα οι 3,7,11,16,17 οι οποίες βαθμολογήθηκαν αντίστροφα, καθώς φέρουν μία αρνητική σχέση προς τις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών δήλωση, οπότε και οι υψηλότερες βαθμολογίες πρέπει να εκφράζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια και όχι το αντίστροφο.

Μία πρόσθετη ερώτηση με κατηγορικές εναλλακτικές απαντήσεις διερευνά την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν μεταξύ τριών προτάσεων ποια θεωρούν ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα το νόημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ή να προτείνουν εκείνοι κάτι διαφορετικό.

Δημογραφικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Πρόκειται για ερωτηματολόγιο 8 βασικών ερωτήσεων που αφορούν στο φύλο, το έτος γέννησης, την οικογενειακή κατάσταση, τα πτυχία και τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και μεταπτυχιακά προγράμματα. Υπάρχουν ακόμη 5 πρόσθετες ερωτήσεις με επιμέρους σκέλη που ρωτούν για τον αριθμό των εκπαιδευτικών του σχολείου, των εκπαιδευτικών με οργανική θέση, τη συμμετοχή του σχολείου τους σε προγράμματα, σε Ολυμπιάδες, σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, σε συνεργασίες με άλλα σχολεία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και άλλα,

καθώς και στην ύπαρξη, το ρόλο και τις δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, μία ερώτηση ζητά από τους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν, εάν στις τάξεις που εργάζονται τη φετινή σχολική χρονιά, έχουν εντοπίσει κάποιον/α μαθητή/τρια υψηλών ικανοτήτων, που να παρουσιάζει δηλαδή σημαντικά υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς, μαθησιακούς ή μη.

Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν σε διαδικτυακή μορφή (Google Forms) και χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά, αν και αρχικά κατασκευάστηκαν για να χορηγηθούν σε έντυπη μορφή. Η εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 δεν επέτρεψε ωστόσο την επίσκεψη σε σχολεία και τη χορήγηση των ερωτηματολογίων σε συνθήκες δια ζώσης.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2020 έως και τον Ιανουάριο του 2021. Πριν τη συμπλήρωση, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν μέσω ενός γραπτού πληροφοριακού κειμένου για τον σκοπό της έρευνας. Ακόμη, δηλωνόταν σαφώς πως η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και διασφαλιζόταν η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Το δείγμα προήλθε από διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία τόσο στον νομό Αττικής, αλλά και στην επαρχία (Ήπειρο, Θεσσαλία και Πελοπόννησο).

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες

Διερευνήθηκαν αρχικά οι κατανομές συχνότητας και υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών στο σύνολο των 18 ερωτήσεων.

Ακόμη, για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της μελέτης χρησιμοποιηθήκαν μια σειρά από στατιστικά κριτήρια. Το t κριτήριο για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στο Ερωτηματολόγιο, όπως προκύπτουν με βάση το διαχωρισμό του δείγματος των εκπαιδευτικών σε δύο ομάδες-κατηγορίες μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (φύλο, συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές κ.α.). Επίσης, έγινε ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων των εκπαιδευτικών στο Ερωτηματολόγιο, όπως προκύπτουν με βάση τον διαχωρισμό του δείγματος σε παραπάνω από δύο κατηγορίες μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (έτη προϋπηρεσίας). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher για τη σύγκριση συχνοτήτων κατηγορικής διμεταβλητής.

Περιγραφικά στοιχεία ως προς τα σχολεία που συμμετείχαν και τους εκπαιδευτικούς

Για την περιγραφή των σχολείων στα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπολογίστηκαν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες σε μια σειρά από μεταβλητές. Στους πίνακες 8 και 9 παρατίθενται ο αριθμός των εκπαιδευτικών στα σχολεία των ερωτώμενων και ο αριθμός του μόνιμου προσωπικού αντίστοιχα.

Πίνακας 8

Αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ίδιο σχολείο μαζί με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Αριθμός εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο	***f***	***%***
20 και κάτω	14	21,2%
21-25	10	15,2%
26-30	14	21,2%%
31-40	7	10,6%
41-100	15	22,7%
101 και άνω	6	9,1%
Σύνολο	66	100,0%

Η εικόνα που προκύπτει από τον πίνακα 8 σημαίνει ότι τα Γυμνάσια που συμμετείχαν ήταν κυρίως ως προς το δυναμικό εκπαιδευτικών μεσαίου μεγέθους, έως και μεγάλου μεγέθους περίπου το 1/3.

Πίνακας 9

Αριθμός μόνιμου προσωπικού στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Μόνιμο προσωπικό στο συγκεκριμένο σχολείο	***f***	***%***
≤10	13	19,7%
11-15	10	15,2%
16-23	10	15,2%
24-30	10	15,2%
31-90	12	18,2%
91+	9	13,6%
Σύνολο	64	97,0%
Δεν ξέρω	2	3,0%
Σύνολο	66	100,0%

Όσον αφορά στο μόνιμο προσωπικό που εργαζόταν στο σχολείο των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 9), τα σχολεία που βρέθηκαν με αριθμό μόνιμου προσωπικού κάτω των 10

ατόμων εξέφραζαν το 19,7% του συνόλου του δείγματος. Τα σχολεία με αριθμό μόνιμων εκπαιδευτικών 11-15, 16-23, αλλά 24-30 αποτελούσαν αντίστοιχα το 15,2% του συνόλου. Για σχολεία με μόνιμο προσωπικό από 31-90 εκπαιδευτικούς το ποσοστό ήταν 18,2%, ενώ τα σχολεία με αριθμό πάνω από 91 μόνιμο προσωπικό αντιστοιχούσε το 13,6% του συνόλου.

Ένα ακόμη στοιχείο που διερευνήθηκε ως προς τη σύσταση των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν η ύπαρξη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Από τους 66 εκπαιδευτικούς οι 59 (89,39%) απάντησαν πώς υπάρχει σύλλογος στο σχολείο τους και οι 7 (10,61%) πως δεν υπάρχει. Στο ερώτημα εάν κρίνουν ενεργή τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείο τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν από αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ μόνο 7 εκπαιδευτικοί (11,86%) δήλωσαν καθόλου και 10 (16,95%) λίγο (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό που κρίνουν ενεργή τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείο τους

Ενεργός συμμετοχή του Συλλόγου γονέων και Κηδεμόνων*	***f***	**%**
1-Καθόλου	7	11,86%
2-Λίγο	10	16,95%
3-Αρκετά	25	42,37%
4-Πολύ	14	23,73%
5-Πάρα πολύ	3	5,08%
Σύνολο	59	100,00%

* Είχαμε και 3 απαντήσεις για το πόσο ενεργός ήταν ο σύλλογος Γ&Κ ενώ είχαν απαντήσει αρνητικά ότι υπήρχε στο σχολείο τους Σύλλογος Γ&Κ (ΔΕΝ ΛΗΦΘΗΣΑΝ ΥΠΟΨΙΝ)

Ως προς το αν κρίνουν αποτελεσματική τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν από αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ μόνο 7 εκπαιδευτικοί (11,86%) δήλωσαν καθόλου και 7 (11,86%) λίγο (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό που κρίνουν αποτελεσματική τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε θέματα που αντιμετωπίζει το σχολείο

Αποτελεσματικότητα Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων*	***f***	***%***
1-Καθόλου	7	11,86%
2-Λίγο	7	11,86%
3-Αρκετά	25	42,37%
4-Πολύ	15	25,42%
5-Πάρα πολύ	4	6,78%
0-Δεν απάντησε	1	1,69%
Σύνολο	59	100,00%
Σύνολο Εγκύρων	58	

* Είχαμε και 3 απαντήσεις για το πόσο αποτελεσματικός ήταν ο σύλλογος Γ&Κ ενώ είχαν απαντήσει αρνητικά ότι υπήρχε στο σχολείο τους Σύλλογος Γ&Κ, οι οποίες δεν ελήφθησαν υπόψη ΛΗΦΘΗΣΑΝ ΥΠΟΨΙΝ)

Μία ακόμη μεταβλητή που διερευνήθηκε αναφορικά με τον χαρακτήρα του σχολείου των εκπαιδευτικών ήταν η ύπαρξη και ο βαθμός πραγματοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων την τρέχουσα χρονιά στα πλαίσια του σχολείου. Περίπου στα μισά σχολεία (46,97%) λάμβαναν χώρα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, ενώ τόσο τα προγράμματα αγωγής υγείας, όσο και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα έρχονταν δεύτερα σε συχνότητα, καθώς πραγματοποιούνταν σε 26 σχολεία (39,39%). Προγράμματα αδερφοποίησης και ανταλλαγής μαθητών πραγματοποιούνταν σε κατά τι λιγότερο από το 1/3 των σχολείων (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες για τα Προγράμματα που πραγματοποιούνται την τρέχουσα σχολική χρονιά στα σχολεία των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Ναι		**Όχι**		
Προγράμματα που πραγματοποιούνται στα σχολεία την τρέχουσα σχολική χρονιά	***f***	***rf***	***f***	***rf***	**Σύνολο**
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής	31	46,97%	35	53,03%	66
Προγράμματα Αγωγής Υγείας	26	39,39%	40	60,61%	66
Προγράμματα αδελφοποίησης σχολείων	18	27,27%	48	72,73%	66
Προγράμματα ανταλλαγής μαθητών	19	28,79%	47	71,21%	66
Προγράμματα Ευρωπαϊκά	26	39,39%	40	60,61%	66

Ακόμη, μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμμετοχή τους σε μια σειρά από πρόσθετες δραστηριότητες. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε πανελλήνιο διαγωνισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο (48,48%) και σε θεατρικές παραστάσεις (46,97%), ενώ σε ποσοστό 22,73% έχουν συνεργαστεί με άλλα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πίνακας 13).

Πίνακας 13

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες για τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε Πρόσθετες Δραστηριότητες

	Τιμές				
Συμμετοχή σε πρόσθετες δραστηριότητες	**Ναι**	**Όχι**	**Ποσοστό (ΝΑΙ)**	**Ποσοστό (ΟΧΙ)**	**Σύνολο**

Θεατρική παράσταση	31	35	46,97	53,03	66
Πανελλήνιο Διαγωνισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο	32	34	48,48	51,52	66
Παγκόσμιο Διαγωνισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο	1	65	1,52	98,48	66
«Ολυμπιάδα» σε ένα γνωστικό αντικείμενο	2	64	3,03	96,97	66
Έχετε συνεργαστεί με άλλα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. μέσω προγράμματος Comenius, Erasmus κλπ) ή Βαλκανικών ή Βαλτικών χωρών;	15	51	22,73	77,27	66

Ακόμη, το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας μελετήθηκε ως προς τη συμμετοχή του σε προγράμματα για παιδιά με υψηλές ικανότητες και ως προς το εάν εντοπίστηκε την τρέχουσα χρονιά από τον εκπαιδευτικό μαθητής με χαρακτηριστικά χαρισματικού παιδιού. Μόνο 4 εκπαιδευτικοί (6,06%) έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα για μαθητές με υψηλές ικανότητες, ενώ περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν εντοπίσει στις τάξεις τους κάποιον μαθητή με χαρακτηριστικά χαρισματικού μαθητή (Πίνακας 14).

Σε γενικές γραμμές τα σχολεία του δείγματος ήταν μεσαίου έως και μεγάλου μεγέθους. Στα περισσότερα από αυτά υπήρχε Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων με αρκετά ενεργό συμμετοχή.

Πίνακας 14

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες για τις Ερωτήσεις που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά

	ΤΙΜΕΣ				
	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ (ΝΑΙ)**	**ΠΟΣΟΣΤΟ (ΟΧΙ)**	**ΣΥΝΟΛΟ**
Στις τάξεις που εργάζεστε τη φετινή χρονιά έχετε κάποιον μαθητή με χαρακτηριστικά χαρισματικού παιδιού;	31	35	46,97	53,03	66
Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα	4	62	6,06	93,94	66

*Δ*είκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις 18 ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Αξιών και Στάσεων των εκπαιδευτικών - Κατανομή συχνότητας για την κατηγορική ερώτηση περί ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Η έρευνα διερευνά αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες (χαρισματικά). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, εξετάζεται η μεταβλητή της συνολικής βαθμολογίας, που σημείωσε ο εκάστοτε ερωτώμενος (score), όταν κλήθηκε να απαντήσει σε 18 ερωτήσεις αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν σε μία κλίμακα από το 1 έως και το 5, με τις απαντήσεις οι οποίες αξιολογούνται με 5 να εκφράζουν τη συμφωνία με το ερώτημα και το 1 τη διαφωνία.

Η μέση τιμή του αθροίσματος των απαντήσεων των 66 εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 55,77(τυπική απόκλιση 7,48).

Επίσης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις 18 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 15

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις 18 πρώτες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέγεθος Δείγματος	***Ελάχιστη Τιμή***	***Μέγιστη Τιμή***	***Μέσος Όρος***	***Τυπική Απόκλιση***
1.	66	1	4	2,55	0,915
2.	66	1	5	3,33	0,966
3.	66	1,00	5	2,50	1,243
4.	66	1	5	4,08	1,100
5.	66	1	4	1,98	0,984
6.	66	1	5	4,02	1,170
7.	66	1,00	5	2,3333	1,20682
8.	66	1	5	3,65	1,102
9.	66	1	5	3,71	1,200
10.	66	1	5	3,70	1,109
11.	66	1,00	5	2,2121	1,11652
12.	66	1	5	2,53	1,438
13.	66	1	4	1,85	0,932
14.	66	1	5	3,00	1,052
15.	66	1	5	4,35	0,903
16.	66	1,00	5,00	2,95	1,233
17.	66	1,00	5,00	2,7424	1,05700
18.	66	1	5	4,29	,855

Αριθμός Έγκυρων Αποτελεσμάτων	**66**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν αναφορικά με τις αξίες και τις στάσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες, λαμβάνοντας υπόψιν το δυναμικό τους για τη μάθηση, τα κίνητρά τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δείγμα 66 ατόμων) απάντησαν στις παραπάνω ερωτήσεις αναφορικά με τα προηγούμενα ζητήματα, βαθμολογώντας τις απαντήσεις από το 1 έως και το 5 (διαφωνία-συμφωνία), και στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης (μέση τιμή) και μέτρα διασποράς (τυπική απόκλιση), των αντίστοιχων απαντήσεων.

Έτσι, στην ερώτηση «Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν κάθε μαθητή/τρια να αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ανάγκες του/της μέσα στην τάξη», ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ίσος με 2,55, γεγονός το οποίο σημαίνει για τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να μην είναι σίγουροι σχετικά με τη συγκεκριμένη θέση, καθώς η τιμή αυτή ήταν πολύ κοντά στην τιμή τρία, η οποία εξέφραζε την άποψη «δεν είμαι σίγουρος/η». Σχετικά με την τυπική απόκλιση, η τιμή (ως μέτρου διασποράς), ήταν αρκετά χαμηλή γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι οι περισσότερες απαντήσεις έτειναν να συγκεντρώνονται γύρω από το μέσο όρο (2,55), χωρίς ιδιαίτερα διαφοροποιημένες απόψεις. Το μεγαλύτερο επίπεδο συμφωνίας σημειώνεται στην ερώτηση 15, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν χρειάζονται ειδική κατάρτιση για να ενισχύσουν μαθησιακά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ίσος 4,35, δείχνοντας έτσι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρισκόταν σε συμφωνία με αυτή την άποψη, και μάλιστα

οι απαντήσεις αυτές δεν εμφάνιζαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις βάσει της τιμής της τυπικής απόκλισης (0,903).

Για την ερώτηση «Στο σχολικό περιβάλλον πιστεύω ότι αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες μάθησης των μαθητών/τριών, σε μία προσπάθεια όλοι οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν το δυναμικό τους», ο μέσος όρος ήταν ίσος με 3,33 αναδεικνύοντας μία ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις απόψεις τους σχετικά με την παραπάνω διατύπωση, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν ίση με 0,966.

Για την ερώτηση «Στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας/ Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, το Υπουργείο Παιδείας θεωρώ ότι φροντίζει συστηματικά για την παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθητών με υψηλές ικανότητες για μάθηση», ο μέσος όρος ήταν ίσος με 1,98 γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ως προς αυτή τη δήλωση.

Στη δήλωση «Η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης των προικισμένων/χαρισματικών μαθητών/τριών πιστεύω ότι είναι η φοίτησή τους στο κανονικό σχολείο, συνδυασμένη με προγράμματα εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν ίσος με 4,02 και η τυπική απόκλιση ίση με 1,170 αναδεικνύοντας τη συμφωνία τους σχετικά με την παραπάνω δήλωση, εφόσον ο μέσος όρος ήταν κοντά στο 5 (ως δήλωσης της συμφωνίας), με μικρές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

«Οι εκπαιδευτικοί πιστεύω ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση για να ενισχύσουν μαθησιακά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης», ο μέσος όρος ήταν ίσος με 4,35 και η τυπική απόκλιση ίση με 0,903, με τους εκπαιδευτικούς να είναι σχεδόν σύμφωνοι με την άποψη ότι χρειάζονται επιπρόσθετη κατάρτιση και επιμόρφωση για να

καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, εκφράζοντας συνολικά μία θετική στάση σε δυνατότητες επιπλέον επιμόρφωσης.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και μια 19η ερώτηση, στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων τιμών μιας κατηγορικής μεταβλητής, η οποία μετρά την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης. Λόγω του ότι πρόκειται για κατηγορική μεταβλητή με τέσσερις τιμές υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες για κάθε τιμή στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (84.8%) δήλωσε ότι αντιλαμβανόταν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ως ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ικανότητες των μαθητών, ενώ χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά όσων πίστευαν ότι η ισότητα μπορεί να εκφραστεί ως εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών (12.1%). Τέλος, σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, η ισότητα στην εκπαίδευση μπορούσε να εκφραστεί ως ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/ιες (1,5%), ενώ ένας εκπαιδευτικός (1,5%) ανέφερε σε ελεύθερο λόγο ότι η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει «άρση των ταξικών φραγμών» (Πίνακας 16).

Διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων

Η έρευνα διερευνά αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες (χαρισματικά). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, εξετάζεται η μεταβλητή της συνολικής βαθμολογίας, που σημείωσε ο εκάστοτε

Πίνακας 16

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα η "Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."

"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	***f***	**%**
Άρση των ταξικών φραγμών	1	1,5
Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	8	12,1
Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	56	84,8
Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	1	1,5
Σύνολο	66	100,0

ερωτώμενος (score), όταν κλήθηκε να απαντήσει σε 18 ερωτήσεις αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν σε μία κλίμακα από το 1 έως και το 5, με τις απαντήσεις οι οποίες αξιολογούνται με 5 να εκφράζουν τη συμφωνία με το ερώτημα και το 1 τη διαφωνία.

1ο ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι αξίες και οι στάσεις ως προς το φύλο;

Για τη διερεύνηση της σχέσης των αξιών και στάσεων με το φύλο διαμορφώνονται ως εξής η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 : δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αξιών και στάσεων ως προς το φύλο

H_1 : υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αξιών και στάσεων ως προς το φύλο

Ο έλεγχος *t-test* συγκρίνει τους μέσους δύο ανεξάρτητων ομάδων προκειμένου να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικές ενδείξεις, ότι οι σχετικοί πληθυσμιακοί μέσοι είναι σημαντικά διαφορετικοί. Στον συγκεκριμένο έλεγχο *t- test* τα μεγέθη των δειγμάτων διαφοροποιούνται αρκετά, αφού πρόκειται για δύο ομάδες με 24 άνδρες και 42 γυναίκες (σύνολο 66 άτομα).

Επειδή οι άνδρες ήταν λιγότεροι από 25, διερευνήθηκε η κανονικότητα για να διαπιστωθεί το κατά πόσον ο παραμετρικός έλεγχος ενδείκνυται για τα συγκεκριμένα δεδομένα. Διαπιστώθηκε ότι πληρείται η κανονικότητα σε ότι αφορά τους άνδρες συμμετέχοντες (p-value =0,531>5%) (Πίνακας 17), συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό κριτήριο t.

Πίνακας 17

Έλεγχος Κανονικότητας ως προς το φύλο

Φύλο	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
	Στατιστική Ελέγχου	***df***	***p***	**Στατιστική Ελέγχου**	***df***	***p***
Άντρες	0,143	24	0,200*	0,964	24	0,531
Γυναίκες	0,174	42	0,002	0,855	42	0,000

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται σημαντικά με τις αξίες-στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών t (64)=0,59, p=0,55. Συνεπώς, οι αξίες-στάσεις των

ανδρών (M=55,04, SD=6,37) δεν διαφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τις αξίες-στάσεις των γυναικών (*M*=56,19, *SD*=8,10) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και t-test για τις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Ερωτηματολόγιο για τις στάσεις-αντιλήψεις	**Φύλο**				
	Άνδρες		**Γυναίκες**		
	M	**SD**	**M**	**SD**	**t-τιμή**
	55,04	**6,37**	**56,19**	**8,10**	**0,60**

Η μηδενική υπόθεση ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί τις αξίες-στάσεις των εκπαιδευτικών παραμένει αποδεκτή με πιθανότητα σφάλματος 5%.

2ο ερώτημα: Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας;

Για τη διερεύνηση της 2ης υπόθεσης η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

H_1 : υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

Για τη διευκόλυνση στο πλαίσιο της ανάλυσης η μεταβλητή έτη προϋπηρεσίας έχει κατηγοριοποιηθεί σε διαστήματα τιμών, και στον παρακάτω πίνακα καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας, ο μέσος όρος των τιμών που εμπίπτουν σε κάθε μία από αυτές

τις κατηγορίες, η τυπική απόκλιση ως μέσο διασποράς (δηλαδή πόσο εκτείνονται οι παρατηρήσεις γύρω από τα μέτρα θέσης), το σφάλμα της πρόβλεψης, η εκτίμηση ενός 95% δ.ε. για την πραγματική τιμή του μέσου, καθώς και οι ελάχιστες και μέγιστες κατά περίπτωση τιμές. [1]

Πίνακας 19

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για τα έτη προϋπηρεσίας

					95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για το Μέσο			
	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα Πρόβλεψης	Κάτω Άκρο	Άνω Άκρο	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
<= 10	13	56,5385	9,42174	2,61312	50,8450	62,2320	41,00	81,00
11 – 17	14	52,7857	6,67001	1,78263	48,9346	56,6369	35,00	62,00
18 – 20	11	57,7273	10,87282	3,27828	50,4228	65,0317	42,00	84,00
21 – 29	13	57,7692	5,06876	1,40582	54,7062	60,8323	51,00	66,00
30+	12	54,8333	4,04145	1,16667	52,2655	57,4011	49,00	64,00
Σύνολο	63	55,8413	7,56735	,95340	53,9355	57,7471	35,00	84,00

Η κατηγοριοποίηση της μεταβλητής αποκτά νόημα κατά την εφαρμογή του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσον η ποσοτική μεταβλητή της συνολικής βαθμολογίας, η οποία καταγράφει τις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Οι υποθέσεις οι οποίες πρέπει να πληρούνται για την εφαρμογή της ANOVA ειδικότερα σε μικρά δείγματα είναι :

1. *Η κανονικότητα σε κάθε υποομάδα*
2. *Η εξαρτημένη μεταβλητή να είναι συνεχής ποσοτική*

[1] Σημειώνεται ότι το μέγεθος του δείγματος αθροίζει στο 63 και όχι στο 66 λόγω μη καταγεγραμμένων τιμών

3. *Η ανεξάρτητη να είναι κατηγορική με περισσότερα των δύο επιπέδων (εδώ υπάρχουν 5 υποκατηγορίες)*
4. *Η ισότητα των διακυμάνσεων*

Πίνακας 20

Έλεγχος Κανονικότητας ανά τα επίπεδα της κατηγορικής μεταβλητής για τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού

Έλεγχος Κανονικότητας

	Έτη προϋπηρεσίας	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	*df*	*p*	Statistic	*df*	*p*
Αξίες_Στάσεις_Εκπαιδευτικών	Λιγότερο από 10 ;έτη	0,173	13	0,200*	0,896	13	0,118
	11 – 17	0,165	14	0,200*	0,901	14	0,115
	18 – 20	0,191	11	0,200*	0,902	11	0,194
	21 – 29	0,156	13	0,200*	0,929	13	0,329
	30+	0,213	12	0,140	0,925	12	0,328

Πίνακας 21

Έλεγχος Ισότητας των διακυμάνσεων για τα την κατηγορική μεταβλητή έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού

Ισότητα Διακυμάνσεων

		Levene Statistic	***df1***	***df2***	***p***
Αξίες_Στάσεις_Εκπαιδευτικών	Based on Mean	3,792	9	53	,001
	Based on Median	1,669	9	53	,120
	Based on Median and with adjusted df	1,669	9	10,893	,210
	Based on trimmed mean	3,620	9	53	,001

Βάσει των πινάκων 20 και 21 πληρείται το κριτήριο της κανονικότητας, αλλά και της ισότητας των διακυμάνσεων. Ως εκ τούτου μπορεί να εφαρμοστεί η ANOVA για τη διερεύνηση της υπόθεσης (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

ANOVA για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

ANOVA

Αξίες_Στάσεις_Εκπαιδευτικών

	Άθροισμα Τετραγώνων	*df*	Μέσο Τετραγωνικό Σφάλμα	*F*	*p*
Μεταξύ Ομάδων	236,67	4	59,16	1,04	,40
Μέσα στις Ομάδες	3313,74	58	57,13		
Σύνολο	3550,41	62			

Από την επισκόπηση του Πίνακα 22 προκύπτει ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν έχουν σημαντική επίδραση στις αξίες- στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, $F(4, 58) = 1{,}036$, $p = 0{,}40$. Επομένως, η μηδενική υπόθεση περί μη ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών στα διάφορα επίπεδα ετών προϋπηρεσίας παραμένει αποδεκτή με πιθανότητα σφάλματος 5%.

3ο ερώτημα: Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές;

Για τη διερεύνηση της 3ης υπόθεσης η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0: δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα

H_1: υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα

Εφαρμόζοντας τους ελέγχους, όπως αυτοί διατυπώθηκαν και στην πρώτη υπόθεση, διαπιστώνεται ότι πληρείται η κανονικότητα σε ότι αφορά σε όσους απάντησαν Ναι (n=4<25) (Πίνακας 23), συνεπώς για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων εφαρμόζουμε παραμετρικό έλεγχο t-test για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 23

Έλεγχος κανονικότητας

Tests of Normality

	8. Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	*df*	*p*	Statistic	*df*	*Sig.*
Αξίες_Στάσεις_Εκπαιδευτικών	Όχι	0,102	62	0,173	0,946	62	0,009
	Ναι	0,376	4		0,776	4	0,065

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές δεν συνδέεται σημαντικά με τις αξίες-στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών $t(3,07) = -0,71$, $p > 0,05$. Συγκεκριμένα, αν και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα για χαρισματικά παιδιά έχουν μικρότερο μέσο όρο (M=55,44, SD=6,78) από τους

εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει (*M*=61, *SD*=15,53), η παραπάνω διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική και συνεπώς δεν φαίνεται η συμμετοχή σε προγράμματα να συνδέεται με θετικότερη στάση (Πίνακας 24).

Πίνακας 24

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και t-test για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά

Συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά				
Όχι		Ναι		
M	*SD*	*M*	*SD*	*t*
55,44	6,78	61	15,53	-0,71

4ο ερώτημα: Υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο);

Για τη διερεύνηση της 4ης υπόθεσης εξετάστηκαν χωριστά τα ερωτήματα: α) η απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών διαφοροποιεί τις αξίες-στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών; β) η ύπαρξη δεύτερου πτυχίου αντίστοιχα τις διαφοροποιεί;

α) Για την απάντηση του πρώτου υποερωτήματος της 4ης υπόθεσης η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0: δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το αν ο ερωτώμενος είχε μεταπτυχιακό τίτλο

H_1: υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το αν ο ερωτώμενος είχε μεταπτυχιακό τίτλο

Λόγω του ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου έχει δύο τιμές, χρησιμοποιείται το t κριτήριο για τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με και χωρίς μεταπτυχιακό.

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δεν διαφοροποιεί σημαντικά τις στάσεις κι αξίες των εκπαιδευτικών t(64)=0,89, p=0,38 (Πίνακας 25).

Πίνακας 25

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και t-test για τις στάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος

Ερωτηματολόγιο για τις στάσεις-αντιλήψεις	**Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών**				
	Δεν υπάρχει		**Υπάρχει**		
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***
	56,64	6,86	55,00	8,02	0,89

β) Για την απάντηση του δεύτερου υποερωτήματος της 4ης υπόθεσης η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώθηκαν ως εξής:

H_0: δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το αν ο ερωτώμενος είχε δεύτερο πτυχίο

H_1: υπάρχει διαφοροποίηση στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το αν ο ερωτώμενος είχε δεύτερο πτυχίο.

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών δεν διαφοροποιεί σημαντικά τις αξίες-στάσεις των εκπαιδευτικών t(63)=0,23, p=0,82. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση δεν μπορεί να απορριφθεί (Πίνακας 26).

Πίνακας 26

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και t-test για τις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών

Ερωτηματολόγιο για τις στάσεις-αντιλήψεις	**Δεύτερος τίτλος σπουδών**				
	Δεν υπάρχει		**Υπάρχει**		
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***
	55,80	7,74	55,28	6,84	0,23

5ο ερώτημα: Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης και το φύλο τους;

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εάν το φύλο διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Το φύλο και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα

H_1 : Το φύλο και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένα

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το φύλο και η εξαρτημένη, η απάντηση στο ερώτημα της ισότητας των ευκαιριών, είναι κατηγορική με τέσσερις διαφορετικές τιμές (ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες, ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών, εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών, σημαίνει κάτι άλλο), οι οποίες εκφράζονται ως συχνότητες (Πίνακας 27).

Πίνακας 27

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» και το φύλο

		Φύλο		
		Άντρας	**Γυναίκα**	**Σύνολο**
Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	4	4	8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών	19	37	56
	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	1	0	1
Σύνολο		24	41	65

Καθώς πρόκειται για σύγκριση συχνοτήτων κατηγορικής διμεταβλητής κανονικά χρησιμοποιείται το χ^2 κριτήριο. Ο έλεγχος χ^2 ο οποίος εφαρμόζεται σε αυτές τις περιπτώσεις καλείται έλεγχος χ^2 ανεξαρτησίας, και επιχειρεί να ελέγξει αν τα πειραματικά δεδομένα, δηλαδή η εμπειρική κατανομή συχνοτήτων προσαρμόζεται στη θεωρητική κατανομή συχνοτήτων.

Για να είναι έγκυρος ο έλεγχος με το χ^2, πρέπει οι αναμενόμενες συχνότητες να μην είναι μικρότερες του 5 σε πάνω από το 25% των φατνίων. Καθώς στην παρούσα περίπτωση δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση χρησιμοποιήθηκε εναλλακτικά το κριτήριο του Fisher, το οποίο έδειξε ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών ως προς την ισότητα της εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, Fisher's Exact Test=3,05, p=0,43. Καθώς δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, προκύπτει ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται με βάση το φύλο τους.

6ο ερώτημα: Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης και τα έτη προϋπηρεσίας τους;

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εάν τα έτη προϋπηρεσίας διαφοροποιούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Τα έτη προϋπηρεσίας και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα

H_1 : Τα έτη προϋπηρεσίας και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένα

Καθώς ούτε στη συγκεκριμένη περίπτωση πληρούνται τα κριτήρια για την εφαρμογή του $\chi^{2,}$ χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher, ο οποίος έδειξε ότι οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητες από τα έτη προϋπηρεσίας τους, (Fisher's Exact Test=6,06, p=0,77). Καθώς δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, προκύπτει ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους.

7ο ερώτημα: Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές;

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εάν η συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Η συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα

H_1 : Η συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένα

Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών συμμετοχή και απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 19η ερώτηση χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher, ο οποίος έδειξε ότι οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητες από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, (Fisher's Exact Test=6,68, p=0,12). Καθώς δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, προκύπτει ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται με βάση τη συμμετοχή τους σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές.

8ο ερώτημα: Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης και τη βαθμίδα του πτυχίου τους;

Η παραπάνω υπόθεση για να διερευνηθεί χωρίστηκε σε δύο υποερωτήματα: α) αν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και β) αν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση την ύπαρξη δευτέρου πτυχίου.

α) Για τη διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Ο μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα

H_1 : Ο μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένα

Στον πίνακα 28 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην 19η ερώτηση του Ερωτηματολογίου ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος.

Πίνακας 28

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

		Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
		Δεν υπάρχει	**Υπάρχει**	**Σύνολο**
Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	4	4	8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών	27	29	56
	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	0	1	1
Σύνολο		31	34	65

Η ανεξάρτητη μεταβλητή εδώ είναι η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου και η εξαρτημένη οι αξίες. Καθώς πρόκειται για σύγκριση συχνοτήτων κατηγορικής διμεταβλητής, κανονικά θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο χ^2. Καθώς όμως δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη χρήση του, εφαρμόζεται εναλλακτικά το κριτήριο Fischer, το οποίο έδειξε ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών ως προς την ισότητα της εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται με βάση την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος, (Fisher's Exact Test=1,77, p=1). Συνεπώς, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και οι αξίες των εκπαιδευτικών ως προς την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι ανεξάρτητες από την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος.

β) Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Ο δεύτερος τίτλος σπουδών και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα

H_1 : Ο δεύτερος τίτλος σπουδών και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημέν

Καθώς πρόκειται για σύγκριση συχνοτήτων κατηγορικής διμεταβλητής, κανονικά θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο χ^2. Ωστόσο, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη χρήση του εφαρμόστηκε εναλλακτικά ο ακριβής έλεγχος του Fischer. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητες από την κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών, (Fisher's Exact Test=5,38, p=0,12).

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον εντοπισμό μεταβλητών που πιθανώς συνδέονται με τις αντιλήψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι διατηρούν μάλλον θετική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Μάλιστα, βρέθηκε ότι συμφωνούν με την άποψη ότι οι μαθητές με υψηλά κίνητρα μάθησης έχουν ανάγκη από προγράμματα διδασκαλίας

που ανταποκρίνονται στους δικούς τους γρήγορους ρυθμούς μάθησης. Επίσης, εμφανίζονται θετικοί ως προς τη θέση ότι η κατάλληλη εκπαίδευση για χαρισματικούς μαθητές είναι η φοίτηση στην κανονική τάξη, συνδυασμένη με εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος. Ανάλογο εύρημα προέκυψε και από πρόσφατη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, όπου βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι θετικά διακείμενο απέναντι σε εμπλουτιστικά προγράμματα (school wide enrichment programs) (Gari, 2016). Ακόμα, αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν μαθησιακά και να υποστηρίξουν συναισθηματικά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με υψηλές μαθησιακές ικανότητες. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με έρευνες, όπως των Γκαρή και Μυλωνά (2002, όπως αναφέρεται στο Gari & Mylonas, 2004), Θεοδωρίδου (2006) και Ρίζου (2011), όπου δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών.

Ένα ακόμη στοιχείο που διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αξία της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, με βάση τις απαντήσεις τους στο 19ο ερώτημα του Ερωτηματολογίου Αξιών και Στάσεων των Εκπαιδευτικών.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί (84.8%) αντιλαμβάνονται την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ως ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών. Λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν ότι η ισότητα μπορεί να εκφραστεί ως εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών (12.1%) ή ως ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/ιες (1,5%). Συνεπώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κατανοούν ότι η εκπαίδευση που

στηρίζεται στη διαφοροποίηση ικανοτήτων δεν αντιβαίνει στην αρχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές.

Το ποσοστό στο οποίο οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα βλέπουν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση ως προσαρμογή στις ικανότητες των μαθητών είναι αρκετά υψηλότερο σε σύγκριση με εκείνο που βρέθηκε στην έρευνα των Gari και Mylonas (2002, όπως αναφέρεται στο Gari & Mylonas, 2004) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τελευταία, το 47% των δασκάλων βλέπουν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση να στηρίζεται στις διαφοροποιημένες ικανότητες των μαθητών. Τα θετικότερα ευρήματα στην παρούσα έρευνα ίσως να οφείλονται εν μέρει στη χρονική διαφορά μεταξύ των δύο ερευνών και στην αλλαγή στις αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ίσως μέρος της διαφοράς να συνδέεται και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε τελευταία έρευνα στον ελλαδικό χώρο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριζαν περισσότερο την άποψη ότι τα γενικά σχολεία θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να υποστηρίξουν και οικονομικά την ειδική εκπαίδευση τόσο των μαθητών με ειδικές δυσκολίες, όσο και με εξαιρετικές ικανότητες (Gari, 2016). Επίσης, στην έρευνα των Gari και Mylona (2004) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αξίες, οι οποίες διαφοροποιούν τους χαρισματικούς μαθητές από την ομάδα των συνομηλίκων τους, και αναγνωρίζουν την ανάγκη για ειδικές ευκαιρίες, επαγγελματική συμβουλευτική και ειδική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολικό πλαίσιο.

Τα ευρήματα που αφορούν το σύνολο και των 19 ερωτήσεων φανερώνουν ότι παρόλο που η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι σχετικά πρόσφατη στην Ελλάδα, φαίνεται να υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την υλοποίησή της.

Ωστόσο, μέχρις στιγμής με εξαίρεση ορισμένα αθλητικά και μουσικά σχολεία δεν υπάρχουν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δομές που να υποστηρίζουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Polyzopoulou et al., 2014). Είναι όμως ενθαρρυντικό το ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει ορισμένα βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, το 2013 ιδρύθηκε το Ελληνικό Κέντρο Για Χαρισματικούς Νέους, το οποίο έχει οργανώσει μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως καλοκαιρινά μαθήματα, διαδικτυακά μαθήματα κ.α. Ακόμη, το 2012 οργανώθηκε από την ελληνική MENSA ένα μονοήμερο συνέδριο, στο οποίο συμμετείχαν ακαδημαϊκοί, ψυχολόγοι, ειδικοί της παιδικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικοί και γονείς που ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Gari, 2016).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν τη διαφοροποίηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών με βάση τις μεταβλητές των ετών προϋπηρεσίας, του φύλου, της συμμετοχής σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά και του εκπαιδευτικού επιπέδου δεν κατέληξαν σε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να διαφοροποιούν τις στάσεις και τις αξίες τους απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Lassig (2009), στην οποία επίσης τα έτη προϋπηρεσίας δεν βρέθηκε να συνδέονται με τη στάση προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι τα έτη προϋπηρεσίας διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Portešová et al. (2011), όσοι καθηγητές δεν είχαν εκπαιδευτική εμπειρία ήταν πιο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση και εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες, όπως των Polyzopoulou et al. (2014), τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας φάνηκε να συνδέονται με περισσότερο αρνητικές αντιλήψεις ως

προς τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης των χαρισματικών με τους υπόλοιπους μαθητές και εντονότερες ανησυχίες ως προς την πιθανότητα περιθωριοποίησης των πρώτων. Τα έτη προϋπηρεσίας ήταν ανεξάρτητα και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Κούσουλα (2016), όπου η προϋπηρεσία δεν διαφοροποιούσε το πώς απαντάνε οι εκπαιδευτικοί στο εάν η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αντιβαίνει στην πολιτική των ίσων ευκαιριών.

Μια ακόμη μεταβλητή που διερευνήθηκε ως προς την πιθανότητα να διαφοροποιεί τις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν το φύλο. Στην παρούσα μελέτη το φύλο δεν φάνηκε να τις διαφοροποιεί, εύρημα που συνάδει με τις έρευνες των Lassig (2009) και Polyzopoulou et al. (2014), όπου επίσης το φύλο δεν ήταν στατιστικώς σημαντικός παράγοντας. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που έδειξαν ότι το φύλο αποτελεί στατιστικώς σημαντική μεταβλητή, με το γυναικείο φύλο να συνδέεται συχνότερα με πιο θετικές στάσεις, όπως στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994). Ακόμη, στην έρευνα του Ρίζου (2011) στον ελλαδικό χώρο οι άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η διαφοροποίηση των διδακτικών στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης από τον δάσκαλο, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους υπόλοιπους μαθητές. Το φύλο βρέθηκε να είναι ανεξάρτητο και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για την ισότητα στην εκπαίδευση. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, όπως του Ρίζου (2011), όπου έδειξαν ότι οι άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες θεωρούν περισσότερο αντιδημοκρατική την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Η τρίτη μεταβλητή που διερευνήθηκε ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές. Η συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές αποτελεί μεταβλητή που συχνά συνδέεται με θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών,

όπως στις έρευνες των Megay-Nespoly (2001) και Lassig (2009). Ακόμη, στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994) στις περισσότερες έρευνες (πέντε από το σύνολο των οχτώ) βρέθηκαν θετικές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των McCoach και Siegle (2007), στην οποία τα σεμινάρια στη χαρισματική εκπαίδευση, επίσης, δεν φάνηκε να συσχετίζονται με θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές. Στην παρούσα μελέτη το παραπάνω εύρημα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Καταρχάς, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ήταν εξαιρετικά μικρός (τέσσερα άτομα). Επομένως, ίσως σε επόμενη έρευνα, με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών με συμμετοχή σε σεμινάρια, να προέκυπταν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, καθώς θα αυξανόταν η ισχύς του στατιστικού κριτηρίου. Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το ότι οι στάσεις των ατόμων απέναντι σε οποιοδήποτε ζήτημα δεν διαμορφώνονται μόνο με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες. Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή, σύμφωνα με τον Oppenheim (1992, όπως αναφέρεται στο Lassig, 2009), οι στάσεις σπάνια σχηματίζονται μετά από προσεκτική διερεύνηση των πληροφοριών, αλλά συχνά είναι συναισθηματικές καταστάσεις που συνδέονται με τις στάσεις άλλων ατόμων (Oppenheim,1992, όπως αναφέρεται στο Lassig, 2009), όπως για παράδειγμα τη στάση των συναδέλφων του ατόμου. Τα παραπάνω σύμφωνα με την Lassig (2009) εξηγούν καλύτερα και τα ευρήματα όσων ερευνών δείχνουν ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά δεν άλλαξε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τις στάσεις των δασκάλων. Η τελευταία βρήκε στην έρευνά της ότι και το συνολικό πνεύμα που διαπνέει ένα σχολείο και η συμμετοχή του σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά

συνδέεται με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποτεθεί ότι και στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών η συμμετοχή σε σεμινάρια για τη χαρισματικότητα δεν συνδέεται με θετικότερες αξίες και στάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, δεδομένου ότι τόσο μεγάλη μερίδα των συναδέλφων τους, όσο και τα σχολεία ως ευρύτερες δομές, στις οποίες εντάσσεται ο εκπαιδευτικός, δεν συμμετέχουν σε προγράμματα για τη χαρισματικότητα. Επομένως, η συνολική κουλτούρα του σχολείου δεν ευνοεί την τροποποίηση των καθιερωμένων αντιλήψεων για τη χαρισματικότητα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ήταν επίσης ανεξάρτητη από τις τοποθετήσεις τους ως προς την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η τελευταία μεταβλητή που διερευνήθηκε ως προς τη δυνατότητά της να διαφοροποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο). Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο. Στη βιβλιογραφία το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο είτε συνδέεται με θετικότερη στάση, είτε δεν αποτελεί στατιστικώς σημαντικό παράγοντα. Στην ανασκόπηση των Begin και Gagné (1994) στις μισές έρευνες αναδείχθηκε ως στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας, ενώ στις άλλες μισές ως μη στατιστικώς σημαντικός. Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις που βρέθηκε στατιστικώς σημαντικός δεν εξηγούσε πάνω από το 5% της διακύμανσης. Στην έρευνα της Lassig (2009), η ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τη στάση προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, εύρημα που συμφωνεί με την παρούσα έρευνα. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα επίσης δεν φάνηκε να διαφοροποιεί το πώς νοηματοδοτούν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα ωστόσο είχε ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς το μέγεθος του δείγματος (66 εκπαιδευτικοί) δεν ήταν αρκετά μεγάλο, με αποτέλεσμα κατά τις συγκρίσεις με βάση μια σειρά από χαρακτηριστικά (δημογραφικά και άλλα) να υπάρχει μικρός αριθμός ατόμων σε κάθε υποκατηγορία του δείγματος. Αυτό είχε ως συνέπεια τη μείωση της διαφοροποιητικής ισχύος του εκάστοτε χρησιμοποιούμενου στατιστικού κριτηρίου και την αύξηση της πιθανότητας να διαπραχθεί σφάλμα τύπου ΙΙ, δηλαδή να γίνει αποδεκτή μια μηδενική υπόθεση, η οποία είναι λανθασμένη. Συνεπώς, ίσως σε επόμενη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, να προέκυπτε ότι ορισμένες μεταβλητές διαφοροποιούν τις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ο μικρός αριθμός δείγματος δεν επέτρεψε τη σύγκριση των Αξιών και Στάσεων των διαφορετικών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ο συμπτωματικός τρόπος συλλογής του δείγματος. Καθώς το δείγμα δεν υπόκειται στους κανόνες της τυχαίας δειγματοληψίας δεν είναι ενδεικτικό των αξιών και στάσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών. Επίσης, ίσως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο να ήταν πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών σε σύγκριση με όσους δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Τέλος, το δείγμα προήλθε από διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών, γεγονός που ίσως το καθιστά λιγότερο αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε διαδικτυακές ομάδες μπορεί να διακρίνονται από τους συναδέλφους τους ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Τέλος, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κάτω από συνθήκες Πανδημίας, η οποία δεν επέτρεψε τη διεξαγωγή της έρευνας δια ζώσης.

Προτάσεις

Επόμενες έρευνες καλό θα ήταν να περιλαμβάνουν μεγαλύτερο δείγμα, ούτως ώστε να υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός ατόμων σε κάθε υποκατηγορία του δείγματος. Ακόμη, θα ήταν σημαντικό να γίνει μια προσπάθεια να συνδυαστούν οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας με ποιοτικές, ώστε να υπάρξει μια καλύτερη εικόνα του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Δηλαδή να διεξαχθούν σε έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων μια σειρά από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που να διερευνούν τις ιδέες τους για την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Βιβλιογραφία

Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2019*).* Motivational differences of Greek gifted and non-gifted high-achieving and gifted under-achieving students. *International Education Studies, 12*(2), 45-56. https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p45

Allan, S. D., & Fox, D. K. (1979). Group counselling the gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 3*(2), 1979. https://doi.org/10.1177%2F016235327900300204

Allodi, M. W., & Rydelius, P. A. (2008, September 1). *The needs of gifted children in context: A study of Swedish teachers' knowledge and attitudes* [Conference Presentation]. ECHA, Prague, The Czech Republic. https://www.academia.edu/254805/The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers_knowledge_and_attitudes

Αντωνίου, Α. Σ., & Κούκουτα, Α. (2011). Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης. Σε Τομέας Παιδαγωγικής του Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. (Επιμ. Έκδ), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής*, τ. Έ. (σ. 124-137). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Begin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 161-179. https://doi.org/10.1177%2F016235329401700206

Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α. Σ. (2015). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*, 310-316. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.177

Γκαρή, Α. (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους*, *Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/3519

Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(5), 790-812. https://doi.org/10.1177%2F0162353211417340

Christopher, M. M. & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today, 33*(3), 20-30. https://doi.org/10.1177%2F107621751003300307

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). Introduction in N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 1-4). The University of Iowa. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Διαγνωστική, θεραπευτική, συμβουλευτική.* Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2021, από https://elearningekpa.gr/courses/eidiki-agogi-kai-ekpaideusi-diagnostiki-therapeutiki-sumbouleutiki

Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., & Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education, 26*(1), 25-31. https://doi.org/10.1177%2F07419325050260010401

Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*. Retrieved from https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36.

Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (personal notes). Retrieved from https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). Cambridge. https://is.muni.cz/el/sci/podzim2020/XS093/koncepce_nadani_kniha.pdf#page=199

Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educ. Rev., 16*, 281-295. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9

Gallagher, S, Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International, 26*(1), 11-24. https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585

Gari, A. (2016). The dynamics of gifted students' psychoeducational provisions in Greece. *ECHA NEWS, 30*(1), 11-12. https://rotalent.org/docs/ECHA/ECHA_News_vol_30_no_1_2016.pdf

Gari, A. & Kalantzi-Azizi, A. (1998). The influence of traditional values of education on Greek students' real and ideal self-concepts. *The Journal of Social Psychology, 138*(1), 5-12. http://dx.doi.org/10.1080/00224549809600348

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. http://dx.doi.org/10.1080/713669173

Gari, A. & Mylonas, K. (2004). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. *Proceedings (CD) of the 9th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Pamplona, Spain, September 10-13.

Gari, A., Kotsifakou, P. & Nikolopoulou, V. (2010*). Greek teachers' attitudes towards the gifted students with learning disabilities*. ECHA conference: Prague.

Gari, A., Mylonas, K. & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International, 31*(3), 271-286. https://doi.org/10.1177%2F0261429413511887

Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 251-253. https://doi.org/10.1177%2F0016986209346927

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in Netherlands. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 50-67. https://doi.org/10.1177%2F0016986208326556

House, P. A. (1979). Through the eyes of their teachers: Stereotypes of gifted pupils. *Journal for the Education of the gifted, 2*, 220-224.
https://doi.org/10.1177%2F016235327900200405

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή, Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Αλεξανδρούπολη. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14170

Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116. https://doi.org/10.1177%2F0016986216630607

Κοντοσταύλου, Ε. Ζ., Διαμαντούλη, Ι., και Χαντζούλη, Ε. (2017). Πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος χαρισματικών μαθητών στην Ιστορία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 421-453. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1741

Κούσουλας, Φ. (2016). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 62*, 58-74.

Κουτσούκου, Α., & Χαντζούλη, Ε. (2018). Παράδειγμα προγράμματος χαρισματικών παιδιών στις ανθρωπιστικές επιστήμες: Η περίπτωση της λογοτεχνίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 588-619. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2706

Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In A. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 13-22). The University of Iowa. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes toward the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education, 18*(2), 32-42. https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/aps_depps/harismatika.pdf

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*, 246-255. https://doi.org/10.1177%2F0016986207302719

Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review, 23*, 178-182. https://doi.org/10.1080/02783190109554092

Mönks, F. J., & Katzko, M. W (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187-200). Cambridge. https://is.muni.cz/el/sci/podzim2020/XS093/koncepce_nadani_kniha.pdf#page=199

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen. http://193.2.74.246/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective__2005_.pdf

Passow, A. H., Mönks, F. J., & Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *Research and development of giftedness and talent* (1st ed., pp. 883-904). Pergamon.

Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International, 37*(2), 142-157. https://doi.org/10.1177/0261429420969917

Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 211-221.

http://efsupit.ro/images/stories/nr2.2014/13.%20Art%2033,%20%20pp.%20211%20-%20221.pdf

Portešová, S. M., Budíková, M., & Koutková, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *New Educational Review, 24*, 305-326.

Reid, E. & Horvathova, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *18*(2), 66-74. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131210.pdf

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where can we go? *Gifted Child Quarterly*, *44*, 152-170. https://doi.org/10.1177%2F001698620004400302

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. In J. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. Eckert, & C. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 323-352). Creative Learning Press. https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly, 56*(3), 150-159. https://doi.org/10.1177%2F0016986212444901

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp.185-199). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-012

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*, *Διδακτορική διατριβή*, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/25868

Sekowski, A. & Lubianka, B. (2015). Psychological perspectives on gifted education-selected problems. *Polish Psychological Bulletin*, *46*(4), 624-632. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.doi-10_1515_ppb-2015-0069

Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 27-51. https://doi.org/10.1177%2F1932202X12472491

Silverman, L. K. (2003). *Characteristics of giftedness scale: Research and review of the literature.* Gifted Development Center. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.620.7480&rep=rep1&type=pdf

Stern, C & Keislar, E. R. (1975). *Teacher attitudes and attitude change. Volume 1: A handbook for educational practitioners* (ED109072). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED109072.pdf

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). Cambridge. https://is.muni.cz/el/sci/podzim2020/XS093/koncepce_nadani_kniha.pdf#page=199

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp. 29-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3

Summers, E. G. (1977). Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography. *Journal of Literacy Research, 9*(2), 137-165. https://doi.org/10.1080%2F10862967709547215

Taylor, T. (2016). *Gifted students: Perceptions and practices of regular class teachers* (Theses). Available from: https://ro.ecu.edu.au/theses/2225

Tenenbaum, H. & Ruck, M. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 253-273. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.253

Tomlison, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2), 119-145. https://doi.org/10.1177%2F016235320302700203

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review, 35*(1), 58-64. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Welter, M. M., Jaarsveld, S., & Lachmann, T. (2018). Problem space matters: Evaluation of a German enrichment program for gifted children. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00569

Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyns, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted, 16*(2), 120-146. https://doi.org/10.1177%2F016235329301600204

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 551-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846

Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International, 34*(1), 36-46. https://doi.org/10.1177/0261429416649047

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R., J., Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). Cambridge. https://is.muni.cz/el/sci/podzim2020/XS093/koncepce_nadani_kniha.pdf#page=199

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly, 61*(3), 183-193. https://doi.org/10.1177/0016986217705713

Παράρτημα

Πίνακας 1

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» και τα έτη προϋπηρεσίας

		Έτη προϋπηρεσίας					
		<10	11-17	18-20	21-29	30+	Σύνολο
Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση,	Άρση των ταξικών φραγμών	0	1	0	0	0	1

για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."							
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	1	1	1	2	3	8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών	12	12	10	11	9	54
Σύνολο		13	14	11	13	12	63

Πίνακας2

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» και τη συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικά παιδιά

		Συμμετοχή σε προγράμματα για παιδιά με χαρίσματα		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Άρση των ταξικών φραγμών	0	1	1
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	0	8	8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών	3	53	56
	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	1	0	1
Σύνολο		4	62	66

Πίνακας 3

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει» και την κατοχή δεύτερου πτυχίου

		Δεύτερο πτυχίο		
		Δεν υπάρχει	Υπάρχει	Σύνολο
Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Άρση των ταξικών φραγμών	1	0	1
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	8	0	8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών	42	13	55
	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	0	1	1
Σύνολο		51	14	65