

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Χαρακτηριστικά του δυναμικού των μαθητών με υψηλές ικανότητες στη σχολική
κοινότητα: Μελέτη περίπτωσης

Αναστασία Αντύπα

(Α.Μ.: ΣΧΨ2021612)

Αθήνα 2019

Επόπτρια: κ. ΓΚΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Απρίλιο του 2019. 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 ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Φύλλο Εξέτασης

Επόπτρια: κ. ΓΚΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ – Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας

(υπογραφή)

Μέλος: κ. ΠΑΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ ANNA – Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Τρίτης Ηλικίας

(υπογραφή)

Μέλος: κ. ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ- Καθηγήτρια ``Ψυχοδυναμικές Θεωρίες Προσωπικότητας``

(υπογραφή)

Ημερομηνία: 03/04/2019

Βαθμός:

*Στην μητέρα μου,
για όλα τα μαθήματα ζωής που μου έδωσε...*

Περίληψη

Στόχος του πρώτου μέρους της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και γονείς στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι οποίοι έχουν επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς τους. Συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 24 γονείς. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτοσχέδιο και αποτελείται από 21 ερωτήσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες. Εκπαιδευτικοί και γονείς απέδωσαν σε γενικές γραμμές ίδια χαρακτηριστικά στους εν λόγω μαθητές, όπως ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, πρωτοτυπία ιδεών, στέρεο υπόβαθρο γνώσεων και καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας αποτελεί μελέτη περίπτωσης δύο μαθητριών Γυμνασίου με κριτήριο επιλογής τον πλούτο πληροφοριών που παρουσιάζουν. Στόχος είναι η ολιστική προσέγγιση των μαθητριών, συνδυάζοντας πληροφορίες τόσο από τις ίδιες όσο και από το εκπαιδευτικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι μαθήτριες συμπλήρωσαν την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας (GSE) και το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ), ενώ για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς χρησιμοποιήθηκε μέρος των Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS). Οι γονείς συμπλήρωσαν ακόμη ορισμένες ερωτήσεις για το ιστορικό του παιδιού τους καθώς και το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ). Όπως φάνηκε από την μελέτη περίπτωσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στα περισσότερα σημεία. Επίσης, αναδεικνύεται η ποικιλία χαρακτηριστικών που υπάρχει στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Τα ευρήματα συζητούνται με σκοπό την κατανόηση των χαρακτηριστικών και την υποστήριξη των μαθητριών.

Λέξεις – κλειδιά: υψηλές ικανότητες, χαρακτηριστικά, σχολική κοινότητα, μελέτη περίπτωσης

Abstract

The purpose of the first part of the present study is to investigate the characteristics that teachers and parents attribute to high potential and high ability students that have been nominated by their teachers. In this research, 32 primary and secondary teachers and 24 parents participated. A questionnaire consisted of 21 items that refer to general characteristics has been used to explore the views of teachers and parents. The results showed that teachers and parents attributed the same characteristics to high potential students, such as advanced thinking, unconventional ideas, knowledge and good relationships with the members of school community. The second part of the present study is a case study of two secondary students that have been selected due to the rich information they have. The purpose is the holistic approach of the students combining their own views and the views from their school and family environment. The two students completed the General Self Efficacy Scale (GSE) and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), while teachers and parents completed part of the Scales for Rating Characteristics of Superior Students (SRBCSS). Parents also completed some questions about their child and the SDQ for parents. As the results showed, most of the participants views are the same. The results are discussed towards the perspective of understanding their characteristics and supporting them.

Key – words: high abilities, characteristics, school community, case study

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
Η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων.....	10
Συστημική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση.....	14
Συστημική Προσέγγιση των Υψηλών Ικανοτήτων.....	18
Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	29
Ο Ρόλος των Γονέων.....	38
Αντιλήψεις Μαθητών Υψηλών Ικανοτήτων για Δυνατότητες και Δυσκολίες στο Σχολείο.....	46
Η Παρούσα Μελέτη.....	56
Μέθοδος.....	58
Συμμετέχοντες.....	58
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	61
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	68
Αποτελέσματα Α΄ Μέρους.....	71
Απόδοση από τους Εκπαιδευτικούς Γενικών Χαρακτηριστικών σε Μαθητές που Υπέδειξαν ως Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων.....	71
Απόδοση από τους Γονείς Γενικών Χαρακτηριστικών.....	75
Σύγκριση των Απαντήσεων Εκπαιδευτικών-Γονέων ως προς τα Χαρακτηριστικά που Αποδίδουν στους Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων.....	79
Αποτελέσματα Β΄ Μέρους: Μελέτη Περίπτωσης.....	80
1 ^η Μαθήτρια.....	81

2 ^η Μαθήτριά.....	90
Συζήτηση.....	98
Χαρακτηριστικά που Αποδόθηκαν στους Μαθητές που Επισημάνθηκαν ως Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων.....	98
Μελέτη Περίπτωσης.....	103
1 ^η Μαθήτριά.....	103
2 ^η Μαθήτριά.....	114
Συμπεράσματα.....	122
Περιορισμοί Έρευνας.....	123
Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	124
Βιβλιογραφία.....	126
Παράρτημα.....	141

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα απαρτίζεται από δύο μέρη, όπου το πρώτο είναι το ερευνητικό και το δεύτερο η μελέτη περίπτωσης. Στόχος του πρώτου μέρους είναι η διερεύνηση των γενικών χαρακτηριστικών που αποδίδουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς σε μαθητές που έχουν υποδειχθεί ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς τους. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, η πρωτοτυπία ιδεών, η αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες και οι καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ακόμη, στόχος είναι ο βαθμός που εκπαιδευτικοί και γονείς αποδίδουν αυτά τα χαρακτηριστικά στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων αλλά και η σύγκριση των απόψεων τους ως προς τον βαθμό που αυτά τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων.

Το δεύτερο μέρος είναι η μελέτη περίπτωσης δύο μαθητριών Γυμνασίου, με κριτήριο επιλογής των πλούτο πληροφοριών που παρουσιάζουν. Στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι η ολιστική προσέγγιση των μαθητριών, συνδυάζοντας πληροφορίες τόσο από τις ίδιες όσο και από το εκπαιδευτικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Μελετάται το προφίλ της κάθε μαθήτριας ανά θεματική κατηγορία (γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός τομέας κ.α) και επιχειρείται ο εντοπισμός των σημείων που συγκλίνουν και αποκλίνουν οι απόψεις των συμμετεχόντων. Απώτερος σκοπός είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητριών και η υποστήριξη του δυναμικού αλλά και των δυσκολιών που τυχόν εμφανίζουν.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην βιβλιογραφία καθώς οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για τα χαρακτηριστικά που εκπαιδευτικοί και γονείς αποδίδουν στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, είναι περιορισμένες. Απώτερος στόχος είναι η καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι μαθητές αυτοί με στόχο την διαμόρφωση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μεθόδων που θα ανταποκρίνονται

στις ανάγκες τους. Ακόμη, μέσω της μελέτης περίπτωσης εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των μαθητριών όπως αυτά εκφράζονται από τις ίδιες, τους εκπαιδευτικούς που τις υπέδειξαν αλλά και τους γονείς τους, στην προσπάθεια μιας ολιστικής προσέγγισης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την σχολική κοινότητα. Η μελέτη περίπτωσης συνεισφέρει στον εμπλουτισμό γνώσεων και αποτελεί πηγή πληροφοριών για τον σχεδιασμό περαιτέρω έρευνας.

Στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέβαλλαν ορισμένα άτομα τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθεια τους.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας κ. Αικατερίνη Γκαρή, για την ευκαιρία που μου έδωσε να λάβω μέρος στην διεξαγωγή της έρευνας και να συνεργαστώ μαζί της, την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές όλων των σχολείων για την άψογη συνεργασία και για την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Ευχαριστώ ακόμη τους φίλους μου για τις συμβουλές και την στήριξη που μου παρείχαν καθ όλη την διάρκεια ολοκλήρωσης της παρούσας διπλωματικής. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην οικογένεια μου για την διαρκή στήριξη, την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και την κατανόηση που δείχνουν σε κάθε νέο μου ξεκίνημα.

Χαρακτηριστικά του δυναμικού των μαθητών με υψηλές ικανότητες στη σχολική
κοινότητα: Μελέτη περίπτωσης

Είναι γνωστό ότι ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και ποικιλομορφία, καθώς το κάθε άτομο έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά. Υπάρχουν μαθητές που ενώ βρίσκονται στο μέσο όρο των μαθητών της ηλικίας τους ταυτόχρονα παρουσιάζουν υψηλό δυναμικό μάθησης, αυξημένα κίνητρα απόκτησης γνώσεων καθώς και κάποιο ταλέντο ή χάρισμα. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και να υποστηρίξει το δυναμικό τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ολιστική προσέγγιση των μαθητών αυτών αξιοποιώντας τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που γονείς και εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους μαθητές αυτούς.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης βασίζεται στο τρίπτυχο εκπαιδευτικός-μαθητής-γονείς και στις αλληλεπιδράσεις τους που συμβάλουν σημαντικά στην κατανόηση και ενίσχυση των μαθητών υψηλού δυναμικού και υψηλών κινήτρων. Επειδή οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το έμψυχο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας είναι το επίκεντρο της θεωρητικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση της Θεωρίας των Γενικών Συστημάτων που αποτελεί τη θεωρητική βάση της προσέγγισης αυτής. Εν συνεχεία παρουσιάζεται η εν λόγω θεωρία στο πεδίο των υψηλών ικανοτήτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του γονέα και του μαθητή στην περαιτέρω ενίσχυση των ικανοτήτων αυτών των μαθητών.

Η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων

Η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επιστήμη, στην φιλοσοφία της επιστήμης, στην κοινωνική επιστήμη και σε πολλά εφαρμοσμένα πεδία από τον χώρο της μηχανικής μέχρι και τον χώρο της διοίκησης, από

το 1930. Η εν λόγω θεωρία βρέθηκε στο αποκορύφωμά της από το 1940 έως το 1960 και υπήρξε υποψήφια για παγκόσμια επιστημονική θεωρία με διεπιστημονική θεμελίωση. Κατά τη δεκαετία του 1970 χάνει το κύρος της λόγω της αυστηρής κριτικής που δέχτηκε, ωστόσο αναδείχθηκε και πάλι με τα ακόλουθα νέα ονόματα: δυναμική θεωρία συστημάτων, θεωρία πολυπλοκότητας και αυτοοργανωτική θεωρία συστημάτων (Pickel, 2011).

Η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων έχει μακρά παράδοση που ξεκινάει από την αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη, η οποία μας πληροφορεί για έννοιες και όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από την θεωρία συστημάτων. Ο Αριστοτέλης χαρακτηρίζοντας τον άνθρωπο ως «πολιτικόν ζώον», ανέδειξε την βαρύτητα της αλληλεπίδρασης που αυτός έχει τόσο με τους άλλους ανθρώπους όσο και με τις ομάδες στις οποίες ανήκει αλλά και γενικότερα με την κοινωνία στην οποία ζει και τον πολιτισμό στον οποίο εντάσσεται. Ο Ηράκλειτος, επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, κοινωνικοπολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές διεργασίες που συμβαίνουν σε όλους τους τομείς, εισήγαγε την έννοια της ολιστικής θεώρησης του ανθρώπου (Γιώτσα, 2014), καθώς και την έννοια της αέναης αλλαγής. Φιλόσοφοι από τον Αριστοτέλη μέχρι τον Hegel πρότειναν ολοκληρωμένα μεταφυσικά συστήματα για να εξηγήσουν τον κόσμο ως ένα σύνολο, κανένα ωστόσο δεν επέζησε με την επέλαση της μοντέρνας επιστήμης τον 19^ο αιώνα. Αντιθέτως, στα μέσα του 20^{ού} αιώνα η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων απετέλεσε μια προσπάθεια ανακατασκευής με σκοπό την επανασύνδεση των κλάδων της αναπτυσσόμενης φυσικής και κοινωνικής επιστήμης. Την περίοδο εκείνη κάνουν την εμφάνισή τους τρεις τύποι θεωριών: α) η ιστορική αντίληψη των κοινωνικών συστημάτων για θεωρίες που αδυνατούν να εξηγήσουν την δυναμική της ραγδαίας κοινωνικής αλλαγής, β) η δομική-λειτουργική αντίληψη των κοινωνικών συστημάτων προερχόμενη από την ανθρωπολογία με σκοπό

να ερμηνεύσει τη λειτουργικότητα και την αναπαραγωγή των ήδη υπάρχοντων κοινωνικών συστημάτων και γ) θεωρίες προσανατολισμένες στη δράση οι οποίες αδυνατούν να εξηγήσουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Pickel, 2011).

Η συστημική προσέγγιση αποτελεί σύγχρονο επιστημονικό μοντέλο θεώρησης και κατανόησης της πραγματικότητας, το οποίο βασίζεται στη Γενική Θεωρία των Συστημάτων όπως την διατύπωσε ο βιολόγος Ludwig von Bertalanffy. Ο Bertalanffy, περιέγραψε τις αρχές που διέπουν τα βιολογικά συστήματα και διατύπωσε γενικές αρχές και όρους που μπορούν να εφαρμοστούν στη μελέτη και κατανόηση όλων των συστημάτων. Δόθηκε έμφαση στη δυναμική των συστημάτων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μερών τους, σε αντίθεση με την στατική εικόνα που επικρατούσε έως τότε. Σύστημα, σύμφωνα με τον von Bertalanffy (1968), είναι «ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Η μελέτη ενός συστήματος δεν εστιάζει στα μεμονωμένα μέρη που το αποτελούν αλλά στις σχέσεις και στην αλληλεξάρτηση που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η θεώρηση αυτή είναι ολιστική και όχι αποσπασματική ή μεμονωμένη» (όπως αναφέρεται από τη Γιώτσα, 2014).

Στο έργο του, «General System Theory», το οποίο δημοσιεύτηκε λίγο πριν το τέλος της καριέρας του, ο Bertalanffy ανακοίνωσε με σιγουριά ότι μια νέα επιστήμη έχει γίνει πραγματικότητα. Αυτή η μεγάλη οπτική της θεωρίας των συστημάτων φαίνεται με τον καιρό να υποστηρίχτηκε και από μερικούς από τους αντιπάλους του. Η τελική τοποθέτηση του εν λόγω βιολόγου για την Γενική Θεωρία Συστημάτων δημοσιεύθηκε όταν η θεωρία συστημάτων στις κοινωνικές επιστήμες είχε ήδη περάσει στο ζενίθ της. Μεταξύ άλλων έγραψε ότι ένα σύστημα ή «οργανωμένη πολυπλοκότητα» χαρακτηρίζεται από δυνατές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του που δεν είναι σταθερές και ως εκ τούτου δεν είναι και γραμμικές. Αξίζει να αναφερθεί ότι η Γενική

Θεωρία Συστημάτων αποτελείται από τρία μέρη, από την επιστήμη των συστημάτων, την τεχνολογία των συστημάτων και τη φιλοσοφία τους (Pickel, 2011).

Σήμερα δεν γίνεται λόγος πλέον για τη Γενική Θεωρία των Συστημάτων αλλά για την Συστημική Προσέγγιση, η οποία δεν αποτελεί ούτε νέα επιστήμη ούτε νέα ειδικότητα αλλά νέα οπτική γωνία, η οποία δίνει τη δυνατότητα να θεωρηθεί η πραγματικότητα στο σύνολό της αλλά και να γίνει περισσότερο εύκολη η προσέγγιση των πολύπλοκων φαινομένων. Η εν λόγω προσέγγιση παρέχει μια συνθετική εικόνα των φαινομένων, σε αντίθεση με την αναλυτική προσέγγιση που υπήρχε στις επιστήμες. Η συστημική προσέγγιση εξετάζει την ολότητα των φαινομένων συνθέτοντας τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέρη ενός συστήματος. Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η κατανόηση και η περιγραφή του αντικειμένου ως σύνολο και το ενδιαφέρον της εστιάζει στο «πώς συμπεριφέρεται/τι κάνει» το αντικείμενο και όχι στο «τι είναι» (Josien, Βαγιάτη & Γιαννουλέα, 1995).

Από την εμφάνιση της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων και μετά, η έννοια του συστήματος αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ορισμών. Σύμφωνα με τον Bunge (2004), σύστημα είναι ένα σύνθετο αντικείμενο του οποίου τα μέρη είναι ενωμένα μεταξύ τους με δεσμούς. Οι δεσμοί αυτοί είναι νοητικοί στην περίπτωση των εννοιολογικών συστημάτων όπως η θεωρία και υλικοί στην περίπτωση των απτών συστημάτων όπως το άτομο. Οι σχέσεις μεταξύ των μερών του συστήματος διαμορφώνουν τη δομή του. Ένα σύστημα αποτελείται από τα χαρακτηριστικά του, από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και από την λειτουργία που έχει, είναι δηλαδή κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Η λειτουργία ή αλλιώς ο σκοπός που έχει το σύστημα αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο του καθώς αυτό είναι που καθορίζει την συμπεριφορά του (Meadows, 2008).

Ως σύστημα ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τέτοιο τρόπο, ώστε μια αλλαγή σε ένα από τα στοιχεία προκαλεί αλλαγή και στα υπόλοιπα. Ο ορισμός αυτός που αποτελεί τον πιο καθιερωμένο, φέρνει στην επιφάνεια την έννοια της μεταβολής, η οποία σύμφωνα με την βιβλιογραφία μπορεί να είναι «τύπου 1» ή «τύπου 2». Η μεταβολή «τύπου 1» σημαίνει ότι αλλάζουν μόνο κάποια μέρη του συστήματος και όχι η συνολική του οργάνωση ή οι όροι λειτουργίας του, πρόκειται δηλαδή για επιφανειακή αλλαγή. Αντίθετα, κατά την μεταβολή «τύπου 2» αλλάζουν οι κανόνες οργάνωσης ολόκληρου του συστήματος και συμβαίνει μια σειρά αλλαγών που πρόκειται να επηρεάσουν τα περισσότερα από τα μέρη του συστήματος ή ακόμα και ολόκληρο το σύστημα, βαθειά δηλαδή αλλαγή σε επίπεδο δομής και λειτουργίας συστήματος. Αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών είναι οι συνεχείς μεταμορφώσεις των στοιχείων και του συνόλου του συστήματος. Μεγάλο πλεονέκτημα της συστημικής προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι ευνόησε τη συνειδητοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μερών ενός συστήματος και των αλλαγών που συμβαίνουν σε αυτά (Γκαρή, 1996. Josiev, Βαγιάτη & Γιαννουλέα, 1995).

Συστημική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση

Κατά την εφαρμογή της θεωρίας γενικών συστημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, στόχος του συστημικού μελετητή είναι ο εντοπισμός και η κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα και η επιβολή τρόπων παρέμβασης με απώτερο σκοπό την επίλυση αυτών. Η μελέτη του συστήματος της εκπαίδευσης ξεκίνησε τη δεκαετία του '70, κατά την οποία άρχισαν οι προσπάθειες προσέγγισης των πολύπλοκων συστημάτων μέσω της συστημικής θεωρίας. Το σύστημα της εκπαίδευσης αποτελείται από μια σειρά υπερσυστημάτων και υπόσυστημάτων καθώς είναι μέρος του κοινωνικού υπερσυστήματος και ευρύτερα του οικολογικού. Εντός του συστήματος της εκπαίδευσης βρίσκονται όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες –

πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια – και κάθε είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος. Κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και κάθε σχολική μονάδα αποτελούν υποσυστήματα του συστήματος της εκπαίδευσης αλλά και συστήματα καθαυτά. Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το σύστημα της εκπαίδευσης, η μελέτη αλλά και η εφαρμογή παρεμβάσεων γίνονται σε επίπεδο υποσυστήματος (Γκαρή, 1996).

Το σύστημα της εκπαίδευσης είναι ένα «μαλακό σύστημα» γιατί αποτελείται από άτομα και ομάδες, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ιεραρχία στη δομή και τη λειτουργία του και από δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Δεκλερής, 1986). Επιπλέον, πρόκειται για κοινωνικο-τεχνικό σύστημα γιατί αλληλεπιδρά με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και δέχεται επιρροές από την τεχνολογία (Δεκλερής, 1986). Όπως προαναφέρθηκε, το σύστημα της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, η οποία πηγάζει κυρίως από τα λειτουργικά του δίκτυα. Ένα από αυτά είναι το δίκτυο της αξιολόγησης, στο οποίο εντάσσεται κάθε μορφή αξιολόγησης που υλοποιείται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το δίκτυο της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του συστήματος, το δίκτυο ελέγχου λειτουργίας του συστήματος και το δίκτυο της οριοθέτησης στο οποίο περιλαμβάνεται η διαφοροποίηση των μελών και καθορίζονται οι θέσεις και οι ρόλοι του κάθε μέλους. Τέλος, καθοριστικό ρόλο έχει το «εκτελεστικό» δίκτυο, υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων και την επιρροή που αυτές έχουν στο σύνολο του υποσυστήματος (Dowling and Osborne, 1985, όπως αναφέρεται από τη Γκαρή, 1996).

Το χαρακτηριστικό της «ιεραρχίας» της δομής και της λειτουργίας του συστήματος της εκπαίδευσης, μεταφράζεται ως μια ιεραρχική οργάνωση γενεών, ρόλων και θέσεων η οποία δημιουργεί μια πολυπλοκότητα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και αφορά το ποιοι παίρνουν αποφάσεις αλλά και το επίπεδο

λειτουργικότητας του συστήματος. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί και η χρήση συμβόλων, η οποία συνδέεται με την μετατροπή και την συχνή μεταβολή των αξιών με στόχο την διατήρηση της ισορροπίας του συστήματος της εκπαίδευσης ακολουθώντας τις αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού υπερσυστήματος. Η εφαρμογή των «βασικών κανόνων» του συστήματος είναι επίσης καθοριστικής σημασίας γιατί ρυθμίζουν την συμπεριφορά όλων των μελών (Γκαρή, 1996).

Η συστημική προσέγγιση εφαρμόζεται με ποικίλους τρόπους στο σχολικό πλαίσιο, τόσο για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων όσο και για την ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη του. Μέσα στο σχολείο, το οποίο είναι ένα ζωντανό ανοικτό σύστημα, προκύπτουν συχνά προβλήματα στις σχέσεις των μελών του, τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Γαλανάκη, 1997). Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner έχει αναδείξει με ιδιαίτερο τρόπο το σύστημα της εκπαίδευσης. Η οικοσυστημική προσέγγιση δίνοντας έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον στην ανθρώπινη εξέλιξη, θεωρεί στο κέντρο του οικοσυστημικού μοντέλου ότι βρίσκεται το άτομο και ακολουθούν τέσσερα κοινωνικά υποσυστήματα: το μικροσύστημα, το μέσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μάκροσύστημα. Στο μικροσύστημα βρίσκονται τα περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρά άμεσα το άτομο, ενώ στο μέσοσύστημα εμπεριέχονται οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μικροσυστημάτων. Το εξωσύστημα αποτελείται από τα περιβάλλοντα που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου είτε αλληλεπιδρά άμεσα μαζί τους είτε όχι. Στο μάκροσύστημα περιλαμβάνονται οι αξίες, οι ιδεολογίες και ο πολιτισμός της εκάστοτε χώρας. Τέλος, σημαντική είναι η επίδραση του χρονοσυστήματος, δηλαδή του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου σε όλα τα υποσυστήματα που αναφέρθηκαν (Bronfenbrenner, 1999). Σε μια σχολική μονάδα, στο κέντρο του οικοσυστημικού μοντέλου βρίσκονται οι μαθητές, το μικροσύστημα αποτελείται από το

σχολείο και την οικογένεια του κάθε μαθητή και το μεσοσύστημα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στο εξωσύστημα περιλαμβάνονται οι σχέσεις που έχει το σχολείο με την κοινότητα, τις συμβουλευτικές υπηρεσίες αλλά και με άλλα σχολεία. Σημαντική είναι και η επίδραση και ο ρόλος που έχει το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα στους μαθητές.

Στο μοντέλο που προαναφέρθηκε υπάρχουν τέσσερα κρίσιμα στοιχεία, με πρώτο τις διεργασίες, δηλαδή τις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις που προάγουν την κατανόηση του ατόμου για την θέση που κατέχει μέσα στο κόσμο. Επόμενο στοιχείο είναι το ίδιο το άτομο και τα χαρακτηριστικά που αυτό μεταφέρει στις κοινωνικές καταστάσεις. Τρίτο στοιχείο αποτελεί το πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τα κοινωνικά οργανωμένα υποσυστήματα που προαναφέρθηκαν – μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα- και τελευταίο στοιχείο η σημασία που έχει ο χρόνος και ο κατάλληλος συγχρονισμός (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karmik, 2009).

Η εφαρμογή της συστημικής προσέγγισης στο τομέα της εκπαίδευσης στοχεύει στη λειτουργικότητά του και στη διατήρηση της ισορροπίας όλων των υποσυστημάτων που εμπεριέχονται στον τομέα αυτό. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εκάστοτε κοινωνία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον χώρο της εκπαίδευσης και δεδομένης της πολυπλοκότητας που αυτός έχει, δημιουργούνται δυσλειτουργικές καταστάσεις και συμπεριφορές. Μέσω της συστημικής προσέγγισης εντοπίζονται οι καταστάσεις αυτές και αναπτύσσονται μηχανισμοί και λύσεις επαναφοράς της λειτουργίας του συστήματος. Επιπλέον, κάθε συμπεριφορά και κατάσταση που εμφανίζεται πρέπει να προσεγγίζεται συστημικά, να μελετώνται δηλαδή όλες οι οπτικές και όλα τα μέλη και τα περιβάλλοντα που συνετέλεσαν στην εμφάνισή της, προκειμένου να μειωθεί σε περίπτωση που είναι δυσλειτουργική ή να συνεχιστεί εάν είναι η πρόποσα. Στην συνέχεια της παρούσας

εργασίας θα παρουσιαστεί ο ρόλος της συστημικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των ατόμων υψηλών ικανοτήτων.

Συστημική Προσέγγιση των Υψηλών Ικανοτήτων

Τις τελευταίες δεκαετίες οι επιστήμες της ανάπτυξης και της μάθησης προσεγγίζονται συστημικά, με την συστημική προσέγγιση να κερδίζει σε έδαφος όλο και περισσότερο. Ωστόσο, στην έρευνα για την εκπαίδευση ατόμων υψηλών ικανοτήτων εμφανίστηκε πρόσφατα, δεδομένης της αυξανόμενης εφαρμογής της σε πλήθος επιστημών. Το γεγονός ότι κάποιοι ερευνητές στο τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούσαν συστημικές προσεγγίσεις στη δουλεία τους αποτελεί εξαίρεση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, την τελευταία δεκαετία υπάρχουν σημάδια που υποδηλώνουν ότι η χαρισματική εκπαίδευση και η έρευνα για την χαρισματικότητα βρίσκεται σε μια φάση κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται το ανησυχητικό και συνάμα δυσάρεστο γεγονός ότι οι μεγαλύτερες υπό μελέτη έννοιες και μεταβλητές του πεδίου των υψηλών ικανοτήτων δημοσιεύθηκαν 30 χρόνια πριν. Επίσης, για αρκετά μεγάλη χρονική περίοδο, τα ερευνητικά άρθρα για την χαρισματικότητα δεν υπήρξαν δημοσιευμένα ανάμεσα στα καλύτερα περιοδικά εκπαίδευσης και ψυχολογίας και τα αποτελέσματα των ερευνών δεν θεωρούνταν έγκυρα (Ziegler & Stoeger, 2017. Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012).

Ο εντοπισμός των ατόμων υψηλών ικανοτήτων μελετάται από πλήθος ερευνητών, χωρίς ωστόσο να έχει αναδειχθεί ένας απόλυτα αξιόπιστος τρόπος. Σύμφωνα με τους Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worell (2011), κατά καιρούς έχουν προκύψει εντυπωσιακά σφάλματα στη διαδικασία εντοπισμού ατόμων υψηλών ικανοτήτων, με άτομα που στην πορεία φάνηκε ότι πληρούν τα κριτήρια της χαρισματικότητας. Η μέθοδος εντοπισμού των ατόμων αυτών έχει μεταβληθεί και εξελιχθεί ελάχιστα από τότε που ξεκίνησε η έρευνα για την χαρισματικότητα, με

αποτέλεσμα την δημιουργία τέτοιων λαθών. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της χαρισματικής εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί ότι οι πρακτικές και οι μέθοδοί της δημιουργούν πολλές φορές αρνητικές συνέπειες. Για παράδειγμα, τοποθετώντας σε ένα άτομο την ετικέτα του «χαρισματικού» ενδέχεται να το θέτει σε κίνδυνο όσο αφορά στο κοινωνικό αλλά και συναισθηματικό τομέα. Προτείνεται έτσι από τους ειδικούς του χώρου η διεξαγωγή έρευνας με στόχο την αναζήτηση περισσότερο δυνατών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Αδιαμφισβήτητα η έρευνα της εκπαίδευσης ατόμων υψηλών ικανοτήτων αποτελεί αξιόλογο αντικείμενο. Ωστόσο, χρειάζεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που θα αποδεικνύουν την αξία της σε οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η ανάγκη ανάπτυξης μιας νέας ιδεολογίας στο τομέα της χαρισματικότητας κρίνεται επιτακτική. Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για ορισμένα ακόμη εμπόδια που είναι αναγκαίο να ξεπεραστούν προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή στον εν λόγω τομέα. *Το πρώτο εμπόδιο* σχετίζεται με τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την προσπάθεια ορισμού της έννοιας της χαρισματικότητας. Προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα αυτά προτείνονται δύο έννοιες για να αποτελέσουν την βάση του ορισμού, η έννοια της σπουδαιότητας και των μαθησιακών διαδρομών. Η χαρισματικότητα μπορεί να κατανοηθεί ως μια έννοια που υπάρχει μέσα στα άτομα και για τα οποία πρέπει να διαμορφώσουμε μια μαθησιακή διαδρομή που να οδηγεί στην σπουδαιότητα. *Δεύτερο εμπόδιο* αποτελεί το γεγονός ότι η χαρισματικότητα περιορίζεται κατά κύριο λόγο στα άτομα και έτσι προκύπτει η ανάγκη υιοθέτησης μιας ολιστικής προσέγγισης και όχι ατομικιστικής.

Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, στο μέλλον της έρευνας του πεδίου των υψηλών ικανοτήτων πρέπει να ενσωματωθεί η διεπιστημονικότητα. Πολλές άλλες επιστήμες, όπως η τέχνη και οι πολιτικές επιστήμες, μπορούν να αποτελέσουν

σημαντικό αρωγό στην εκπαίδευση ατόμων υψηλών ικανοτήτων και γενικότερα στην έρευνα του τομέα αυτού. Τέλος, μελέτες αυστηρής αξιολόγησης των μεθόδων της χαρισματικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Όλα τα παραπάνω θολά σημεία είναι απαραίτητο να εξαλειφθούν με στόχο την υποστήριξη του τομέα της χαρισματικότητας από την κοινωνία (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012).

Η συστημική προσέγγιση ως μια νέα οπτική προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή πολλών ερευνητών με στόχο τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης. Βασική υπόθεση της νέας αυτής οπτικής είναι ότι πολλές πλευρές της πραγματικότητας μπορούν να αναλυθούν καλύτερα ως αλληλένδετα στοιχεία, τα οποία σχηματίζουν ένα σύνολο ή μια ολότητα που δρα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Ziegler & Stoeger, 2017). Οι τωρινές προσεγγίσεις της χαρισματικής εκπαίδευσης βασίζονται στην εσφαλμένη αντίληψη ότι για να καταλάβουμε την ανάπτυξη της εξαιρετικότητας ενός ατόμου, πρέπει να καταλάβουμε πρώτα τα στοιχεία της χαρισματικότητας συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η νοημοσύνη, και μη γνωστικών παραγόντων όπως είναι το κίνητρο. Αντίθετα, οι συστημικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της εξαιρετικότητας εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων και θέτουν ως στόχο την κατανόηση του συστήματος που οδηγεί στην εξαιρετικότητα. Η Θεωρία των Συστημάτων προσφέρει μια εναλλακτική οπτική στη σχέση ανάμεσα στα στοιχεία και το σύνολο καθώς υποστηρίζει ότι η κατανόηση του όλου είναι αυτή που μας επιτρέπει να καταλάβουμε τα στοιχεία του. Η εν λόγω θεωρία επικεντρώνεται δηλαδή στη συνολική οργάνωση και όχι στα στοιχεία καθ' αυτά (Ziegler & Phillipson, 2012).

Οι έως τώρα προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ατόμων υψηλών ικανοτήτων περιορίζονται από ένα δομικό ελάττωμα, την ανάγκη για επιλογή και τοποθέτηση. Πρώτο βήμα αποτελεί η επιλογή χαρισματικών ατόμων από ένα μεγάλο σύνολο

μαθητών και δεύτερο η τοποθέτηση αυτών σε προγράμματα βασιζόμενα σε μια ή περισσότερες από τις τωρινές στρατηγικές της χαρισματικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα όμως αυτά πολλές φορές είναι διαθέσιμα σε συγκεκριμένα σχολεία και η εφαρμογή τους είναι συχνά προσωρινή. Ως εναλλακτική προσέγγιση, η συστημική προσέγγιση δεν εστιάζει σε θέματα επιλογής και τοποθέτησης, αλλά στη δημιουργία υψηλών εξατομικευμένων ευκαιριών, επιτρέποντας στα άτομα να αναπτύξουν το ρεπερτόριο δράσεών τους μέσω της αλληλεπίδρασης σε ατομικά προσαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Ziegler & Phillipson, 2012).

Ενώ, η αναλυτική μέθοδος επιζητεί να διασπάσει την πραγματικότητα σε παράγοντες, η συνθετική, η οποία χρησιμοποιείται στις συστημικές προσεγγίσεις, κάνει το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρεται για την σύνδεση παραγόντων με ουσιαστικούς τρόπους, καθώς και για τους σχηματισμούς που δημιουργούνται από τις συνδέσεις αυτές και για τις αλληλοεξαρτήσεις. Η μη συστημική προσέγγιση στοχεύει στην αξιοποίηση, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, των στοιχείων ενός συστήματος αντί να επιθυμεί την αξιοποίηση του συνόλου των στοιχείων (Ziegler & Stoeger, 2017). Σε αντίθεση με την μη συστημική προσέγγιση της χαρισματικής εκπαίδευσης, η συστημική δεν είναι μια διαδικασία που ρυθμίζεται κυρίως από έναν επαγγελματία του χώρου της χαρισματικότητας. Αντιθέτως, ακολουθεί την αρχή της κυκλικής αιτιότητας. Σε ένα σύστημα, όλα τα στοιχεία είναι συνδεδεμένα το ένα με το άλλο και αλληλοεπηρεάζονται και έτσι η αιτιότητα δεν είναι μια γραμμική αλλά μια κυκλική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί έτσι να ξεκινήσει από οποιαδήποτε σημείο αυτής της διαδικασίας και να γίνει με αυτό τον τρόπο αναπόσπαστο μέρος αυτής. Με βάση, λοιπόν, την αρχή της κυκλικής αιτιότητας, όταν προκύπτει ένα πρόβλημα, όπως για παράδειγμα η υποεπίδοση ενός ατόμου με υψηλές δυνατότητες, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αναζητήσει την αιτία σε ένα μόνο παράγοντα, αλλά να υποθέσει ότι όλη η δομή του

συστήματος ενδέχεται να είναι δυσλειτουργική. Ως εκ τούτου, η συστημική ιδεολογία απαιτεί επαγγελματίες που λαμβάνουν υπόψη τους την ολότητα του συστήματος και όχι επιλεγμένους παράγοντες (Ziegler & Stoeger, 2017).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι δύο είναι οι πρωταρχικοί στόχοι του πεδίου της χαρισματικότητας από την οπτική της συστημικής προσέγγισης. Ο πρώτος είναι ο επανορθωτικός στόχος, ο οποίος αποσκοπεί στη διόρθωση πιθανών λαθών που δημιουργούνται κατά την διαδικασία ανάπτυξης ενός ταλέντου και τα οποία προκύπτουν είτε από την χαρισματικότητα καθεαυτή είτε από την εκπαίδευση. Επίσης, ο στόχος αυτός τείνει στη διατήρηση της λειτουργίας του συστήματος για να ευδοκιμήσει η ανάπτυξη ταλέντου. Ο δεύτερος στόχος της προσέγγισης είναι η ίδια η ανάπτυξη ταλέντου και είναι αποκλειστικά προσανατολισμένος στην απόκτηση υψηλά αποτελεσματικών ποικίλων στρατηγικών και ρεπερτορίων πράξεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης όλων των πηγών του περιβάλλοντος και της δημιουργίας εμπειριών προκειμένου τα άτομα να είναι ικανά να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικές καταστάσεις (Ziegler & Stoeger, 2017).

Η θεωρία των συστημάτων δεν αποτελεί μια ξεκάθαρη θεωρία καθώς αποτελείται από διαφορετικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα η συστημική αντίληψη να μπορεί να εισαχθεί στη χαρισματική εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχουν μελετηθεί δύο ρόλοι που μπορεί να έχει η εν λόγω προσέγγιση στις ήδη υπάρχουσες εγκατεστημένες θεωρίες της χαρισματικής εκπαίδευσης. Ο πρώτος ρόλος είναι να είναι αντίπαλη προς αυτές και ο δεύτερος, ο οποίος προτείνεται από τους επαγγελματίες του χώρου, είναι να είναι συμπληρωματική με στόχο την ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών θεωριών για να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικές (Ziegler & Stoeger, 2017).

Σύμφωνα με τους Ziegler & Stoeger (2017), κανένας από τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην έννοια του συστήματος δεν είναι ιδανικός για το πεδίο των υψηλών ικανοτήτων. Οι προαναφερθέντες τονίζουν ότι οι έως τώρα ορισμοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους το σημαντικό ρόλο της παροχής πηγών στους μαθητές και έτσι προτείνουν ότι το σύστημα πρέπει να αποτελείται από στοιχεία που αλληλεπιδρούν και χρησιμοποιούν πηγές ώστε να διατηρηθεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο εσωτερικής ισορροπίας και λειτουργικότητας με στόχο την παραγωγή συγκεκριμένων συμπεριφορών. Τα στοιχεία του συστήματος που είναι τα μικρότερα μέρη, είναι οργανωμένα σε τμήματα και δημιουργείται η δομή του συστήματος σε υποσυστήματα και υπερσυστήματα. Ενδιαφέρον ερώτημα αποτελεί το αν όλες οι συλλογές στοιχείων και τμημάτων αποτελούν συστήματα. Η απάντηση είναι όχι καθώς βασική προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων αυτών προκειμένου να θεωρηθούν σύστημα.

Η έννοια της αλληλεπίδρασης κατέχει σημαντική θέση στον ορισμό του συστήματος και γενικότερα στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας. Δύο τύποι αλληλεπίδρασης φαίνεται να κυριαρχούν έως τώρα, με περισσότερο δημοφιλή αυτό της προσθετικής αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα στο τριαδικό μοντέλο του Renzulli, η χαρισματικότητα αναφέρεται ως το αποτέλεσμα της άνω του μέσου όρου γνωστικής ικανότητας, του υψηλού βαθμού προσήλωσης στο έργο και του υψηλού βαθμού δημιουργικότητας. Αντίθετα, ο Simonton (2005), ισχυρίστηκε ότι η ανάπτυξη ταλέντου μπορεί να περιγραφεί καλύτερα μέσω πολλαπλασιαστικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με την πολλαπλασιαστική αλληλεπίδραση όταν λείπουν σημαντικοί παράγοντες, όπως είναι η υποστήριξη από το περιβάλλον, τα ταλέντα δεν μπορούν να αναπτυχθούν. Η συστημική αντίληψη προσθέτει τρεις ακόμη τύπους αλληλεπίδρασης, τους αρνητικούς κύκλους ανατροφοδότησης, τους θετικούς και τον συγχρονισμό των στοιχείων. Στους

αρνητικούς κύκλους η συχνότητα των συμπεριφορών του συστήματος μειώνεται, ενώ στους θετικούς αυξάνεται. Κατά τον τρίτο τύπο αλληλεπίδρασης μια αλλαγή σε ένα στοιχείο του συστήματος παρακινεί τα υπόλοιπα στοιχεία να προσαρμοστούν σε αυτή την αλλαγή και να συγχρονιστούν (Ziegler, 2005. Ziegler & Stoeger, 2017).

Η εσωτερική ισορροπία είναι ακόμη ένας όρος που εμφανίζεται στον ορισμό του συστήματος και αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία το σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επέλθει ομοιόσταση. Οι πηγές του συστήματος είναι δύο ειδών, είναι *οι εξωγενείς* οι οποίες εισέρχονται εντός του συστήματος από το εξωτερικό περιβάλλον και *οι εσωγενείς*, δηλαδή οι εσωτερικές οι οποίες είναι αποθηκευμένες μέσα στο ίδιο το σύστημα. Σχετικά με την συμπεριφορά του συστήματος, αυτή αναφέρεται στην εξειδίκευση που έχουν τα συστήματα να αλληλεπιδρούν με κάποια από τα μέρη του περιβάλλοντος με συγκεκριμένο τρόπο με στόχο την διατήρηση της ακεραιότητάς τους ή τη δημιουργία νέων πηγών.

Ένα από τα συστημικά μοντέλα της χαρισματικότητας, το οποίο έχει περιγραφεί πολλές φορές τα τελευταία δώδεκα χρόνια και αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία και στα ερευνητικά άρθρα της χαρισματικότητας είναι το Actiotope Model of Giftedness (AMG), το οποίο μπορεί να μεταφραστεί ως Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης. Στο σημείο αυτό της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά στις θεωρητικές πλευρές του εν λόγω μοντέλου που είναι σημαντικές για την εφαρμογή του στη εκπαίδευση ατόμων υψηλών ικανοτήτων (Ziegler & Stoeger, 2017).

Το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (**Actiotope Model of Giftedness**). Ο όρος «Actiotope» προέρχεται από το ρήμα *άγω* και το ουσιαστικό *τόπος* και αναφέρεται σε ένα τόπο στον οποίο το άτομο προσαρμόζεται στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος πετυχαίνοντας σταδιακά την εξέλιξή του. Επίσης, το άτομο δρα και αλληλεπιδρά με όλα τα επίπεδα ενός συστήματος. Η ευρύτερη συστημική προσέγγιση περιγράφει μια

οντότητα που διαμορφώνεται από τη σταθερή διάταξη των αλληλεπιδρώντων στοιχείων (Ziegler & Phillipson, 2012). Το μοντέλο αυτό, λοιπόν, ορίζεται ως η ολότητα ενός ατόμου και το υλικό, κοινωνικό και πληροφοριακό περιβάλλον με το οποίο το άτομο αλληλεπιδρά ενεργά (Ziegler, Vialle & Wimmer, 2013). Επομένως, ο σκοπός της συστημικής χαρισματικής εκπαίδευσης είναι πολύ ευρύτερος από το σκοπό της παραδοσιακής, ο οποίος επικεντρώνεται κυρίως στο άτομο και όχι στο περιβάλλον.

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες συστημάτων που συναντώνται στο Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης: συστήματα που δεν συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη ταλέντου, συστήματα απευθείας συνδεδεμένα με την ανάπτυξη ταλέντου και το μοντέλο καθεαυτό, το οποίο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί επίσης να θεωρηθεί σύστημα. Βασική αρχή του μοντέλου που παρουσιάζεται, είναι, ότι το άτομο είναι ενσωματωμένο σε πολλά συστήματα και υπερσυστήματα που δεν συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη ταλέντου. Παραδείγματα υπερσυστημάτων είναι η οικογένεια, οι κύκλοι των φίλων, ή το σύστημα υγείας. Παρομοίως, το άτομο είναι ένα υπερσύστημα μέσα σε πολλά υποσυστήματα (Ziegler & Stoeger, 2017).

Όλα αυτά τα συστήματα είναι είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο σημαντικά για την ανάπτυξη ταλέντου και ενίοτε μετατρέπονται και σε άμεσα συνδεδεμένα. Ωστόσο σε ποιο από αυτά τα συστήματα ο εκπαιδευτικός δίνει σημασία εξαρτάται από το επικείμενο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Εξαιρετικής σημασίας συστήματα για την χαρισματική εκπαίδευση είναι αυτά που εξειδικεύονται στην ενίσχυση της ανάπτυξης ταλέντου είτε άμεσα (νηπιαγωγείο, πανεπιστήμιο, αθλήματα), είτε έμμεσα (ιδρύματα που προσφέρουν υποτροφίες). Σημαντικό είναι να εξετάζεται κατά πόσο αυτά τα συστήματα πληρούν τις σχεδιασμένες τους λειτουργίες, για παράδειγμα πόσο αποτελεσματικός είναι ένας δάσκαλος στο να διδάξει ένα μαθητή υψηλών ικανοτήτων. Η συστημική αντίληψη ενδιαφέρεται, όπως έχει προαναφερθεί, για τις αλληλεπιδράσεις

που δημιουργούνται στο σύστημα και ως εκ τούτου είναι εξίσου σημαντικό να μελετώνται και αυτές ως προς το είδος τους και τις συνέπειες που έχουν για την ολότητα του συστήματος (Ziegler & Stoeger, 2017).

Αξιοσημείωτη ερώτηση στο σημείο αυτό αποτελεί, πότε ένας «τόπος» μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύστημα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, όταν ξεκινά η ανάπτυξη ενός ταλέντου σχηματίζεται μια ομάδα και στην συνέχεια εάν το ταλέντο αναγνωριστεί και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτό ολοκληρωθούν, τότε διαμορφώνεται ένα πρώτο σύστημα. Όταν το μοντέλο αναπτυχθεί πλήρως και ενσωματωθούν σε αυτό τα στοιχεία του, μπορεί να θεωρηθεί σύστημα. Ακόμα και όταν προκύπτουν εμπόδια, υπάρχουν πολλοί μηχανισμοί που τίθενται σε λειτουργία με σκοπό την διατήρηση της ισορροπίας του συστήματος (Ziegler & Stoeger, 2017. Ziegler, Vialle & Wimmer, 2013). Στο Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης του Ziegler η χαρισματικότητα περιγράφεται ως μια συμπεριφορά η οποία διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου σε ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται. Στο μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι η χαρισματική συμπεριφορά δεν αποτελεί χαρακτηριστικό προσωπικότητας, καθώς πρόκειται για μια μεταβαλλόμενη συμπεριφορά που εμφανίζεται όταν το άτομο είναι πρόθυμο και ικανό να επιτελέσει ένα έργο και όταν το περιβάλλον επισημάνει αυτή τη συμπεριφορά ως εξέχουσα (Ziegler, 2005).

Εντός του Μοντέλου Στρατηγικών Θέσεων Δράσης εντοπίζονται τέσσερα στοιχεία, οι δράσεις και συγκεκριμένα μια γκάμα πολλών ειδών δράσεων, οι στόχοι του συστήματος, το περιβάλλον και ο υποκειμενικός χώρος δράσης. Το ρεπερτόριο ή αλλιώς η γκάμα δράσεων περιλαμβάνει όλες εκείνες τις καταστάσεις που παράγει το σύστημα προκειμένου να επιτύχει την επίτευξη των στόχων του. Για το λόγο αυτό, το ρεπερτόριο ενός ατόμου αποτελείται από το σύνολο των θεωρητικά πιθανών πράξεων στις οποίες έχει την δυνατότητα να προβεί. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της

εκπαίδευσης είναι η παροχή ενός πλήθους αποτελεσματικών στρατηγικών, προκειμένου τα άτομα να είναι ικανά να δρουν επιδέξια στις μοντέρνες κοινωνίες. Η χαρισματική εκπαίδευση ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη εξαιρετικά αποτελεσματικών ρεπερτορίων δράσεων και τεχνικών με στόχο τα άτομα να είναι σε θέση να αναπτύξουν το ταλέντο τους στο μέγιστο βαθμό. Το επόμενο στοιχείο είναι οι στόχοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως εσωτερικές ή εξωτερικές καταστάσεις τις οποίες το άτομο είτε επιθυμεί είτε προσπαθεί να αποφύγει (Ziegler & Stoeger, 2017. Ziegler, Vialle & Wimmer, 2013).

Το τρίτο στοιχείο του εν λόγω μοντέλου είναι το περιβάλλον με το οποίο το άτομο αλληλεπιδρά. Το περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί από δύο οπτικές, η μια είναι η αντικειμενική και η άλλη είναι η αναπαράσταση που δημιουργεί το άτομο για το περιβάλλον. Η αριστεία δεν μπορεί πλέον να εντοπίζεται μόνο στο άτομο, αλλά σε ένα σύστημα αποτελούμενο από το άτομο και το περιβάλλον του. Έτσι, εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν μόνο από άτομα που αξιοποιούν το περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται. Όπως το ρεπερτόριο πράξεων έτσι και ο υποκειμενικός χώρος δράσης, το οποίο είναι το τελευταίο στοιχείο, είναι υποθετικό κατασκεύασμα. Σε όλες τις καταστάσεις της ζωής το άτομο πρέπει να αποφασίζει για το ποια πράξη θα διαλέξει από το ρεπερτόριό του στο δεδομένο περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος (Vladut, Vialle & Ziegler, 2015. Ziegler, 2005. Ziegler & Stoeger, 2017).

Όπως προαναφέρθηκε, σύστημα είναι ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων στοιχείων που διαχειρίζονται ορισμένες πηγές (resources) με σκοπό τη διατήρηση της εσωτερικής ισορροπίας και την παραγωγή συγκεκριμένων συμπεριφορών. Οι πηγές αυτές, οι οποίες είτε προέρχονται από το περιβάλλον είτε από το ίδιο το σύστημα, κατηγοριοποιούνται σε δύο κεφάλαια, στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο (educational capital) και στο μαθησιακό κεφάλαιο (learning capital). Το εκπαιδευτικό περιλαμβάνει τις εξωγενείς μαθησιακές

πηγές και το μαθησιακό τις εσωτερικές. Χωρίς τις απαραίτητες πηγές, η ανάπτυξη ταλέντου είναι απίθανο να συμβεί και ως εκ τούτου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μαθησιακές αυτές πηγές. Για το λόγο αυτό η διαθεσιμότητα και η ικανοποιητική χρήση πηγών είναι κεντρικό μέλημα της χαρισματικής εκπαίδευσης. Οι πηγές είναι αναγκαίο να είναι διαθέσιμες σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας καθώς αν απουσιάζουν είναι πιθανό το άτομο υψηλών ικανοτήτων να παραιτηθεί (Matthews, 2009. Vladut, Vialle & Ziegler, 2015). Στο εν λόγω μοντέλο διερευνάται σε ποιο βαθμό οι δεξιότητες των ατόμων και η ανάπτυξη αυτών συνδέεται με τις διαθέσιμες πηγές εντός της οικογένειας και του σχολείου. Τα εξαιρετικά κατορθώματα των ατόμων και η άριστη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους προσεγγίζεται ως μια έξυπνη προσαρμογή στα ερεθίσματα και στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Ziegler, 2005. Ziegler & Phillipson, 2012).

Συμπερασματικά, σκοπός του Μοντέλου Στρατηγικών Θέσεων Δράσης είναι η αλλαγή στο τρόπο που εφαρμόζεται η εκπαίδευση στο τομέα της χαρισματικότητας. Οι επαγγελματίες του χώρου προτείνουν την απαλλαγή από τους όρους χαρισματικός και ταλαντούχος και προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αλλαγή αυτή απαιτείται συνεχή επικοινωνία ανάμεσα στους ειδικούς και τους ερευνητές του εν λόγω πεδίου. Έτσι, στο Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης δεν συμπεριλαμβάνεται η λέξη ταλέντο, καθώς το κατόρθωμα είναι συνώνυμο του αποτελεσματικού ρεπερτορίου πράξεων. Αυτό σημαίνει ότι εντός ενός τομέα, το άτομο επιλέγει μια αποτελεσματική πράξη από ένα σύνολο πράξεων, τη σωστή χρονική στιγμή για να κατακτήσει το στόχο που επιθυμεί. Επίσης, στο συστημικό αυτό μοντέλο υποστηρίζεται ότι ένα πλούσιο σε πηγές περιβάλλον, είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη αξιοσημείωτων κατορθωμάτων και έτσι η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των συστημικών προσεγγίσεων, όπως το μοντέλο που παρουσιάστηκε, εστιάζουν στη παροχή, βελτιστοποίηση και αποτελεσματική χρήση των

πηγών. Το επίκεντρο της εκπαίδευσης ατόμων υψηλών ικανοτήτων πρέπει να βρίσκεται στο προσανατολισμό των πηγών και στη κατασκευή μαθησιακών διαδρομών προσαρμοσμένες στο επίπεδο του κάθε ατόμου (Vladut, Vialle & Ziegler, 2015. Ziegler & Phillipson, 2012. Ziegler, Vialle & Wimmer, 2013).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Στο κεφάλαιο αυτό που αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην επισήμανση του υψηλού δυναμικού και της χαρισματικότητας περιγράφονται οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την έννοια της χαρισματικότητας και τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και στη συνέχεια δίνεται έμφαση στη συνεισφορά τους στη διαδικασία εντοπισμού των μαθητών αυτών καθώς και στα χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν:

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί με σκοπό την μελέτη του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητα, εξετάζοντας τις τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις τους καθώς και τις απόψεις τους για τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία λοιπόν, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει στις ατομικές διαφορές και στις ατομικές ικανότητες των μαθητών αυτών και υποστηρίζουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στον σχεδιασμό της κατάλληλης εκπαίδευσης για τους μαθητές αυτούς και στην ένταξή τους στο κανονικό σχολείο, «normal schooling» όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, και αυτό οφείλεται στη στενή καθημερινή επαφή που έχουν μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί επιτυχώς συσχετίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μια συσχέτιση εξαιρετικής σημασίας για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Gari, 2003).

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης της χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς και αυτοί είναι το εάν έχουν επαφή με

χαρισματικά παιδιά, οι γνώσεις τους σχετικά με αυτό το πεδίο, γνώσεις θεμάτων παιδαγωγικής και ειδικής αγωγής, η εξειδίκευση του κάθε εκπαιδευτικού, η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων αλλά και το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί έχει φανεί ότι επηρεάζει τις απόψεις τους για την εκπαίδευση που πρέπει να δέχονται οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των παιδιών αυτών. Η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της εκπαίδευσής τους (Kesner, 2005. Polyzopoylou, Kokaridas, Patsiaouras & Gari, 2014. Ramos, 2010. Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen & Lau, 2002). Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να μην έχει την κατάλληλη γνώση για τις δημιουργικές ικανότητες που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, για τις συμπεριφορές που εμφανίζουν καθώς και για τις μαθησιακές μεθόδους που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Ugur, 2004). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών υψηλών ικανοτήτων, αναγνωρίζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους ως έκφραση απογοήτευσης, ενώ όσοι δεν έχουν εμπειρία τα αντιλαμβάνονται ως ένδειξη μη κατάλληλης συμπεριφοράς (Copenharver & Intyre, 1992).

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ορισμένες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν ουδέτερες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (McCoach & Siegle, 2007) και αόριστες αντιλήψεις για την χαρισματικότητα και την ανάπτυξη ταλέντου (Reis & Renzulli, 2010). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν ειδικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με στόχο την πλήρη ανάπτυξη και εξέλιξη των δυνατοτήτων τους. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών εκφράζει την ανησυχία ότι η εφαρμογή των ειδικών

εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το γεγονός ότι η αξία των μαθητών αυτών ως κοινωνική ομάδα συχνά υπερεκτιμάται, μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση αλαζονικής συμπεριφοράς (Lassig, 2009).

Κατά τη διάρκεια εκπαίδευσής τους τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και της δευτεροβάθμιας, δεν εκτίθενται σε προγράμματα και σεμινάρια σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, θεωρίες για την εκπαίδευσή τους και μαθησιακές στρατηγικές. Τα παραπάνω συμβαίνουν λόγω έλλειψης προπτυχιακών μαθημάτων στο τομέα της χαρισματικότητας (Troclair, 2013). Δεδομένης αυτής της κατάστασης είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στις ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών και να είναι πρόθυμοι να τους υποστηρίξουν στο πλαίσιο του σχολείου (Allodi & Rydelius, 2008. Watts, 2006). Καταληκτικά, σχετικά με τις στερεοτυπίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς τους μαθητές, φαίνεται να υπερτερεί αυτή που υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα συνδέεται με συναισθηματικά προβλήματα και με μη κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (Baudson & Preckel, 2013). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και την βελτίωση της διδασκαλίας των εν λόγω μαθητών.

Επισήμανση μαθητών υψηλών ικανοτήτων και χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί. Ένα από τα μεγαλύτερα θέματα όταν λαμβάνονται υπόψη οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι να καθοριστεί ότι πρόκειται για διαφορετικές εκπαιδευτικές οντότητες και αν αυτές μπορούν να επισημανθούν από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Έτσι, στην προσπάθεια παροχής της κατάλληλης εκπαιδευτικής προσέγγισης στους μαθητές αυτούς, σημαντική πλευρά είναι ο εντοπισμός τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εντοπισμός πρέπει να γίνεται όταν τα

παιδιά εισέρχονται στο σχολικό σύστημα καθώς πριν από αυτή τη περίοδο είναι δύσκολο να εκτιμηθούν οι ικανότητές τους. Από τη δεκαετία του '70 συζητείται η ανάγκη εντοπισμού των μαθητών υψηλών ικανοτήτων με σκοπό τη φροντίδα και την κάλυψη των αναγκών τους. Ο Lowenstein (1982) διατύπωσε μια λίστα κριτηρίων εντοπισμού για τους δασκάλους και τους γονείς. Η λίστα αυτή μεταξύ άλλων περιλαμβάνει το ισχυρό κίνητρο μάθησης, τον γρήγορο ρυθμό κατάκτησης καινούριων πληροφοριών, την εξαιρετική ικανότητα συγγραφής, το πλούσιο λεξιλόγιο, την δημιουργικότητα και την ποικιλία ενδιαφερόντων.

Οι διαδικασίες εντοπισμού των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών είναι ίσως το πιο πολυσυζητημένο θέμα στο τομέα της χαρισματικότητας. Παραδοσιακά κυριαρχούσαν τα τεστ νοημοσύνης, ακόμα και με την έλευση καινούριων θεωριών. Ένα παιδί χαρακτηριζόταν ως χαρισματικό λόγω της επίδοσής του σε ένα τεστ νοημοσύνης, προωθώντας έτσι την απολυταρχική οπτική της χαρισματικότητας. Άρχισε έτσι να γίνεται φανερή η ανάγκη για περισσότερο ευέλικτα συστήματα εντοπισμού (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία εντοπισμού ξεκίνησε να γίνεται σημαντικός, ωστόσο η κρίση του πρέπει να υποστηρίζεται και από αντικειμενικές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις ικανότητες των μαθητών του και έχει καθημερινή προσωπική επαφή μαζί τους, έτσι οι υποδείξεις του αποτελούν συνήθως αξιόπιστο δείκτη, με βασική προϋπόθεση να γνωρίζει καλά τους μαθητές και τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την επίδοσή τους (Κανταρτζή, 2011). Ήρθε στο προσκήνιο η ανάγκη για μια δομημένη προσέγγιση για την αναγνώριση της χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς. Από την βιβλιογραφία προτείνεται η κατασκευή ενός εργαλείου-οδηγού που θα εστιάζει στα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, στους τομείς της μάθησης, της κινητοποίησης, της δημιουργικότητας και της ηγεσίας (Renzulli, Hartman & Callahan, 1971).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όταν τους ζητείται να εντοπίσουν μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Είναι προφανές ότι η κρίση τους δεν συμπίπτει πάντα με τις πραγματικές ικανότητες των παιδιών. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δυσκολεύονται να εντοπίσουν κάποιο χαρισματικό μαθητή για δύο κυρίως λόγους, ο πρώτος είναι ότι δεν έχουν κάποια επίσημη κατάρτιση σχετικά με την αναγνώριση της χαρισματικότητας. Ο δεύτερος λόγος είναι η απουσία σχολικού ψυχολόγου ως ειδικού επαγγελματία στα δημόσια σχολεία και ως επακόλουθο η απουσία υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εντοπισμού (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000). Κάποια εκπαιδευτικά συστήματα για τον εντοπισμό των μαθητών αυτών χρησιμοποιούν ψυχομετρικές προσεγγίσεις με μεθόδους γνωστές για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, ενώ άλλα βασίζονται σε ένα μεγάλο ποσοστό στις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών (Neber, 2004).

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί έρευνες με στόχο την μελέτη εκείνων των χαρακτηριστικών των μαθητών που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επισημάνσής τους ως χαρισματικούς. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή συμπεριφορά και επιτυχία, την νοημοσύνη και την βαθμολογία των μαθητών και λιγότερο με την δημιουργικότητα (McClain & Pfeiffer, 2012). Επίσης, πληθώρα εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, από την γενική ακαδημαϊκή τους πορεία και από το εάν κάποιο άλλο παιδί στην οικογένεια έχει χαρακτηριστεί ως παιδί υψηλών ικανοτήτων. Το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή επίσης επηρεάζουν την κρίση των εκπαιδευτικών (Elhoweris, 2008. Elhoweris, Mutua, Alsheikh & Holloway, 2005. Siegle, Moore, Mann & Wilson, 2010. Siegle & Powell, 2004.)

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι για την αποτελεσματικότερη επισήμανση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία η χρήση κλιμάκων προκειμένου να διευκολυνθούν, να σκεφτούν για τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και να συμβάλλουν στη διαδικασία εντοπισμού ακόμα και αν δεν είναι καταρτισμένοι. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι κλίμακες για εκπαιδευτικούς είναι μια μέθοδος συγκέντρωσης πληροφοριών που ενισχύει την αναγνώριση της χαρισματικότητας. Οι άρτια σχεδιασμένες κλίμακες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς έναν αξιόπιστο και αποτελεσματικό τρόπο να συνοψίσουν την άποψή τους για ένα μαθητή. Παρέχουν ειδικές πλευρές της λειτουργικότητας του μαθητή, όπως το πώς αυτός εργάζεται και την ικανότητά του να επινοεί καινοτόμες λύσεις στα προβλήματα. Οι κλίμακες περιλαμβάνουν διαφορετικές οπτικές της χαρισματικότητας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με τους ατομικούς φακέλους των μαθητών, οι οποίοι περιλαμβάνουν σχολικές τους εργασίες, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα του εντοπισμού (Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002). Οι εκπαιδευτικοί τα καταφέρνουν αποτελεσματικότερα στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών όταν στηρίζουν τις κρίσεις τους σε κλίμακες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και όχι σε μια συνολική θεώρηση των μαθητών (Chan, 2000). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν αυτές τις κλίμακες, τα σταθμισμένα τεστ αλλά και τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών αξιόπιστα μέσα εντοπισμού (Schroth & Helfer, 2008).

Έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να εντοπίσουν τους χαρισματικούς μαθητές όταν τους δίνεται μια λίστα χαρακτηριστικών και επαρκής χρόνος να παρατηρήσουν τα ταλέντα των μαθητών (Johnsen, 2004. Renzulli & Delcourt, 1986). Οι κλίμακες εκπαιδευτικών αποτελούν τον καλύτερο τρόπο για τον εντοπισμό των ψυχοκοινωνικών πλευρών της υψηλής λειτουργικότητας με βασική προϋπόθεση για να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους κλίμακες να είναι έστω και λίγο ενημερωμένοι για

την έννοια της χαρισματικότητας (Worell & Erwin, 2011). Η στενή επαφή που έχουν με τους μαθητές αποτελεί προτέρημα και ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν περισσότερα από ένα μαθήματα και δαπανούν περισσότερο χρόνο μέσα σε μια τάξη, αναγνωρίζοντας έτσι τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005).

Η έρευνα στο πεδίο της χαρισματικότητας έχει προχωρήσει από την αναζήτηση ενός πλήρους εργαλείου/μπαταρίας εργαλείων για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών σε μια εξελισσόμενη επίγνωση ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει περισσότερα από την ικανότητα σε ένα τομέα και ότι η κατηγοριοποίησή της μπορεί να αλλάζει κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών περιόδων (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worell, 2011). Σχετικά με την ποιότητα των επισημάνσεων των εκπαιδευτικών έχουν διεξαχθεί έρευνες που αναδεικνύουν ορισμένες φορές την χαμηλή αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαδικασία εντοπισμού. Συχνά επισημαίνουν μαθητές που δεν πληρούν τα κριτήρια της χαρισματικότητας, χρησιμοποιούν την νοημοσύνη και την σχολική επιτυχία και γενικεύουν αυτά τα χαρακτηριστικά και σε άλλους τομείς (Neber, 2004).

Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά είναι: η καλή συμπεριφορική προσαρμογή, η υψηλή απόδοση στα μαθηματικά, οι δεξιότητες νοητικών υπολογισμών, οι διευριμένες γνώσεις και το ενδιαφέρον για διάβασμα (Bracken & Brown, 2006. Siegle & Powell, 2004). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων φαίνεται να έχουν ικανότητα εξαιρετικής χρήσης της γλώσσας, δεξιότητες επιχειρηματολογίας, ικανότητα διεξοδικής συζήτησης, ενδιαφέροντα που εμπίπτουν σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, εντυπωσιακή μακρόχρονη μνήμη, κατανόηση δύσκολων εννοιών, ραγδαίο ρυθμό μάθησης και ανικανοποίητη περιέργεια (Jellinek, Henderson & Pfeiffer, 2009. Pfeiffer, 2012). Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους εν λόγω μαθητές ως ανοιχτούς σε νέες εμπειρίες, περισσότερο εσωστρεφείς και λιγότερο

συναισθηματικά σταθερούς (Baudson & Preckel, 2013). Σ' ένα χαρισματικό μαθητή περιμένουν, επίσης, να δουν θετικά χαρακτηριστικά και όχι αρνητικά, ικανότητα μεταφοράς της μάθησης σε αληθινές καταστάσεις της ζωής, προηγμένο λεξιλόγιο, υψηλή εφευρετικότητα και επινόηση έξυπνων απαντήσεων σε ερωτήσεις και προβλήματα (Moon & Brighton, 2008).

Επιπροσθέτως σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε και στην Ελλάδα για την διερεύνηση των χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαφοροποιήσουν τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, φαίνεται ότι αυτά εμπίπτουν σε τρεις γενικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι οι νοητικές ικανότητες και αφορά την ευφυΐα, την κριτική σκέψη, την ταχύτητα αντίληψης, την τάση για εξερεύνηση, τις πρωτότυπες ιδέες και λύσεις σε προβλήματα και την δίψα για μάθηση και γνώση. Τα κίνητρα για σχολική επιτυχία αποτελούν το δεύτερο παράγοντα, ο οποίος σχετίζεται με κίνητρα για γνώση, προετοιμασία μαθημάτων και προσεκτική διεκπεραίωση εργασιών. Ο τελευταίος παράγοντας είναι η ιδανική συμπεριφορά στο σχολείο και περιλαμβάνει την εργασία χωρίς διάσπαση, τον γλωσσικό πλούτο, τις καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και την πρόθεση για συνεργασία μέσα στην τάξη (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012).

Η ποικιλία διαδικασιών εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών, προκαλεί αναστάτωση στο τομέα των υψηλών ικανοτήτων και καθιστά την διαδικασία αναγνώρισης περίπλοκη για τους εκπαιδευτικούς και ως επακόλουθο δεν επιτυγχάνεται η ένταξη των μαθητών στα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δίκαιη και ακριβής αναγνώριση βοηθά στη διασφάλιση της πρόσβασης σε υπηρεσίες και προγράμματα. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδεύονται στην αναγνώριση και εκτίμηση των ταλέντων των μαθητών. Επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται στον εντοπισμών των χαρακτηριστικών που υποδηλώνουν

χαρισματικότητα και όχι στους λόγους που ένας μαθητής δεν είναι υψηλών ικανοτήτων (Bracken & Brown, 2006. Siegle & Powell, 2004). Αν ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρει να αναγνωρίσει την χαρισματικότητα ενός μαθητή, τότε αυτός θα έρθει αντιμέτωπος μ' ένα σχολικό σύστημα σχεδιασμένο κυρίως για τις ανάγκες του γενικού πληθυσμού και θα αναγκαστεί να προβεί σε γνωστικούς και συναισθηματικούς συμβιβασμούς (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000).

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής και διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους διδάσκοντές τους. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός είναι ένα μοναδικό άτομο με τη δική του προσωπικότητα, εμπειρίες και τρόπο αντίληψης του κόσμου που επηρεάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας του. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μιας ομάδας μαθητών μπορεί να μην είναι το ίδιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία άλλων μαθητών. Το ερώτημα είναι ποια είναι τα χαρακτηριστικά του υποδειγματικού εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να προτιμούν αφηρημένα θέματα και ιδέες, είναι ανοιχτοί και ευέλικτοι και εκτιμούν την αντικειμενικότητα. Η προσωπικότητα και το γνωστικό στυλ του διδάσκοντα κατέχει σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών (Mills, 2003).

Είναι φανερό ότι οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν έναν ιδιαίτερο πληθυσμό και η διδασκαλία αυτών παρουσιάζει τις δικές της προκλήσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι κατάλληλοι όλοι οι δάσκαλοι ώστε να τους ανατεθεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός. Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά περιγράφουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς χαρισματικών μαθητών: ενθουσιασμός, ευελιξία, ειδικές γνώσεις στο τομέα που διδάσκουν, αυτοπεποίθηση, ικανότητα εφαρμογής της γνώσης, εξωστρέφεια, ενσυναίσθηση και ικανότητα στην ακαδημαϊκή πειθαρχία (Mills, 2003. Sisk, 1989).

Επιπλέον, ο Renzulli (1992) κάνει λόγο για προχωρημένη ικανότητα στο τομέα της ακαδημαϊκής εξειδίκευσης, ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε πραγματικά προβλήματα της ζωής, ανοιχτότητα, δέσμευση στην αρίστευση και ικανότητα μεταφορά του πάθους για ένα αντικείμενο, εξαιρετική νοημοσύνη και λογοτεχνικά και πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να είναι παρόμοια με όσα αποδίδονται στους χαρισματικούς μαθητές.

Οι χαρισματικοί μαθητές στις περισσότερες τάξεις έρχονται αντιμέτωποι με ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, με αργό ρυθμό διδασκαλίας και με μια στάση αγνόησης από πολλούς εκπαιδευτικούς. Αυτό που χρειάζονται οι εν λόγω μαθητές είναι εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που να τους βοηθούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δυνατότητές τους, να έρχονται αντιμέτωποι με προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις και να θέτουν κατάλληλους στόχους. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών αξίζει υπηρεσίες βασισμένες στις μοναδικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές του ανάγκες καθώς και ενίσχυση της ανεξαρτησίας του και της αυτοκαθοδήγησης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Berman, Schultz & Weber, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο είδος κατάρτισης στο πεδίο της χαρισματικότητας είναι περισσότερο εφευρετικοί στην τάξη και ενθουσιασμένοι με τις πολλές ατομικές διαφορές των μαθητών (Croft, 2003. Graffam, 2006).

Ο Ρόλος των Γονέων

Το οικογενειακό περιβάλλον, όπως και το σχολικό, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, στην υποστήριξή τους, στην εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους και στην μετέπειτα εξέλιξή τους. Μελετώντας στην παρούσα εργασία την έννοια της χαρισματικότητας και πώς αυτή εκλαμβάνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών αυτών δεν θα μπορούσε να

λείπει ο ρόλος των γονέων που έχουν χαρισματικά παιδιά. Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται έλλειψη ερευνών που να επικεντρώνονται στον τρόπο που οι γονείς εντοπίζουν τα χαρισματικά παιδιά, στις ανάγκες των οικογενειών των χαρισματικών παιδιών και κυρίως στις στρατηγικές που βοηθούν τους γονείς στο ρόλο τους. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται ο ρόλος των γονέων στην διαδικασία εντοπισμού, οι αντιλήψεις τους για τα χαρισματικά παιδιά και την εκπαίδευσή τους καθώς και οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Οι γονείς είναι αυτοί που πρώτοι έχουν την δυνατότητα να εκτιμήσουν τις δυνατότητες των παιδιών τους και να δώσουν πληροφορίες σχετικά με αυτές μέσω της καθημερινής παρατήρησης της συμπεριφοράς τους. Ένα παιδί που έχει κάποιες ανεπτυγμένες ικανότητες, αυτές θα τις εκδηλώσει πρώτα στο οικογενειακό περιβάλλον και έτσι οι γονείς βρίσκονται στη μοναδική θέση να βιώνουν αυτές τις συμπεριφορές πριν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα τις δουν αργότερα. Στην περίπτωση, λοιπόν, που οι γονείς αντιληφθούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας ή κάποια ασυνήθιστη εξέλιξη στη συμπεριφορά του παιδιού, οφείλουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό. Η αναγνώριση εξαρτάται από τις γνώσεις και τις απόψεις των ίδιων των γονέων για την χαρισματικότητα και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συνεργάζονται με τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία εντοπισμού αλλά και για την ανάπτυξη προγραμμάτων ειδικών για τα παιδιά τους (Awanbor, 1989. Κανταρτζή, 2011).

Σύμφωνα με μία έρευνα της δεκαετίας του 1970 που μελετάει την επισήμανση χαρισματικών παιδιών από εκπαιδευτικούς και γονείς, η επισήμανση των γονέων φαίνεται να είναι περισσότερο αξιόπιστη από αυτή των εκπαιδευτικών. Η άποψη ότι οι γονείς τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους στην εν λόγω έρευνα δεν υποστηρίζεται. Οι γονείς αποδείχθηκαν περισσότερο ακριβείς από τους εκπαιδευτικούς στις αποφάσεις τους και υπέδειξαν λιγότερα παιδιά ως μαθητές υψηλών

ικανοτήτων. Οι πληροφορίες που δίνουν οι γονείς και ο τρόπος που υποδεικνύουν τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων αποτελεί χρήσιμη πηγή για τον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών (Jacobs, 1971).

Η ύπαρξη ενός παιδιού υψηλών ικανοτήτων στην οικογένεια προκαλεί στους γονείς ανησυχίες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους, τις σχέσεις του παιδιού τους με τους συνομήλικους του, την κοινωνική του προσαρμογή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του. Οι γονείς βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, ενοχής, πίεσης, σύγχυσης και ευθύνης στην προσπάθειά τους να καθοδηγήσουν σωστά τα παιδιά αυτά, ώστε οι ιδιαίτερες ικανότητες που έχουν να εξελιχθούν δημιουργικά και να μην σταθούν εμπόδιο στην ανάπτυξή τους. Επίσης, οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ενδιαφέρονται και ανησυχούν για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τους απασχολεί εάν και κατά πόσο καλλιεργούνται και αξιοποιούνται τα ταλέντα των παιδιών τους. Ο τρόπος προσέγγισης των χαρισματικών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση και η αποδοχή τους αποτελούν επίσης συχνές ανησυχίες των γονέων. Όλα τα παραπάνω έχουν ως κοινό παρανομαστή τη σκέψη των γονέων αυτών ότι ίσως να είναι απροετοίμαστοι και ανεκπαιδευτοι για την ανατροφή ενός παιδιού υψηλών ικανοτήτων (Garn, Matthews & Jolly, 2012. Huff, Houskamp, Watkins, Stanton & Tavegia, 2010. Majid & Alias, 2010. Morawska & Sanders, 2009. Χατζηγεωργίου, 2016).

Οι αξίες της οικογένειας, οι παραδόσεις και οι προσδοκίες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη των ταλέντων των παιδιών και την προσωπικότητά τους καθώς και την εξέλιξη της δημιουργικότητάς τους. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει επίσης τα επιτεύγματα και την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες ο τρόπος ανατροφής που επιλέγει ο κάθε γονέας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ψυχική υγεία των χαρισματικών παιδιών. Οι γονείς που παρέχουν υποστήριξη και

βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους αλλά ταυτόχρονα τους παρέχουν «συναισθηματικό χώρο» και τους επιτρέπουν να βιώνουν και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις, δίνουν την ευκαιρία στα χαρισματικά παιδιά τους να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή προσαρμογή. Η ανάλυση της επιρροής του οικογενειακού πλαισίου στην ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών απαιτεί την υιοθέτηση μιας προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη όλες τις μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος και πώς αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η ηλικία των γονέων και η παρουσία συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Έχει φανεί, για παράδειγμα, ότι γονείς νεότεροι σε ηλικία κινητοποιούνται με περισσότερη ευκολία σχετικά με την χαρισματικότητα των παιδιών τους και δαπανούν ενέργεια για την βέλτιστη εκπαίδευση και γενικότερη ανάπτυξή τους (Yazdani & Daryei, 2016). Αντιθέτως, γονείς προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν ενθαρρύνουν τις δυνατότητες των παιδιών τους, καθώς φοβούνται ότι δεν θα είναι σε θέση να καλύψουν τις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες τους (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010).

Οι γονείς από την στιγμή που θα αντιληφθούν και θα συνειδητοποιήσουν τα ταλέντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους, οφείλουν να δημιουργήσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους, να στηρίξουν τα κατορθώματά τους και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ιδιαίτερης προσωπικότητάς τους. Η οικογένεια των παιδιών αυτών προκειμένου να διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις δυσκολίες που θα προκύψουν, είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Η συνεργασία της οικογένειας με κάποιο σύμβουλο-ψυχολόγο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός ισορροπημένου οικογενειακού περιβάλλοντος με λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του (Awanbor, 1989. Ignat, 2011. Χατζηγεωργίου, 2016). Έχει φανεί ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν

οι χαρισματικοί μαθητές από την οικογένεια τους συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας, στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά και στην διατήρηση της κινητοποίησης τους για περεταίρω εξέλιξη (Rinn, Reynolds & McQueen, 2011).

Στο σημείο αυτό απαραίτητη κρίνεται η αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αποδέχονται την χαρισματικότητα του παιδιού τους και πώς επενδύουν σε αυτή. Ένα συχνό φαινόμενο που παρατηρείται στις οικογένειες αυτές είναι να ευνοείται το παιδί υψηλών ικανοτήτων συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς όμως αυτό να έχει πάντα θετικά αποτελέσματα καθώς οι απαιτήσεις των γονέων είναι πιθανό να επιβαρύνουν συναισθηματικά το παιδί και να ενισχύσουν την εκδήλωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Ροδίτη, 2012). Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται υπερεπένδυση και το εύρος του επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα του Hitchfield's (στο McMann & Oliver, 1988), όπου οι γονείς γνώριζαν περισσότερα για τα χαρισματικά τους παιδιά σε σχέση με τα άλλα σε τέτοιο βαθμό που μπορούσαν να αναφέρουν περισσότερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όταν περιέγραφαν τα χαρισματικά παιδιά τους. Ως συνέπειες της υπερεπένδυσης είναι ότι το παιδί έχει λιγότερο χρόνο στη διάθεσή του να αφιερώσει σε άλλες σχέσεις, επιβαρύνεται συναισθηματικά και δεν προσπαθεί ανάλογα με τις δυνατότητές του και οι γονείς πολλές φορές δεν έχουν την απαραίτητη ενέργεια για να στηρίζουν τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών της οικογένειας. Επίσης, οι γονείς πολλές φορές γίνονται πειστικοί και παίρνουν αποφάσεις για το ακαδημαϊκό μέλλον του παιδιού χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις δυνατότητές του, γεγονός που έχει αρνητικά αποτελέσματα καθώς δεν επιτρέπουν στα παιδιά να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις (Al-Dhamit & Kreishan, 2016).

Συνεπώς, από τη μια υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που υπερεπενδύουν στο χαρισματικό παιδί τους και το τοποθετούν στο κέντρο τους ενδιαφέροντός τους και από την άλλη περιπτώσεις που δεν αποδέχονται την χαρισματικότητα και πολύ περισσότερο

δυσανασχετούν με αυτή. Πολλές φορές το παιδί στερείται της απαραίτητης γονικής προσοχής λόγω της πεποίθησης των γονέων ότι είναι αρκετά ικανό και δεν χρειάζεται περαιτέρω υποστήριξη (Ροδίτη, 2012). Σύμφωνα με έρευνα ένα σημαντικό ποσοστό γονέων υποεκτιμά τη χαρισματικότητα του παιδιού τους όταν είναι οι ίδιοι υψηλά μορφωμένοι (Trost, 2000). Πολλοί γονείς αρνούνται την χαρισματικότητα των παιδιών τους και αποφεύγουν αυτό το θέμα διότι νιώθουν ανασφάλεια για τις γονικές τους δεξιότητες. Οι ανασφαλείς γονείς μειώνουν τα αισθήματα ανεπάρκειας που νιώθουν ως προς την ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού, αγνοώντας τα αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά και ταλέντα του παιδιού (McMann & Oliver, 1988). Τόσο οι πρακτικές της υπερεκτίμησης όσο και αυτές της υποεκτίμησης των δυνατοτήτων των παιδιών ανήκουν στις ακραίες συμπεριφορές που είναι πιθανό να οδηγήσουν το παιδί στην υποεπίδοση, στην κοινωνική απομόνωση και γενικότερα σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Η αποτελεσματικότητα των γονέων ως προς τον ρόλο τους είναι σημαντική για την επιτυχία των παιδιών υψηλών ικανοτήτων καθώς οι αποτελεσματικοί γονείς αναπτύσσουν ακαδημαϊκό κλίμα στο σπίτι, το οποίο ενισχύει την επίδοση των παιδιών. Οι γονείς που αναπτύσσουν και διατηρούν ένα τέτοιο κλίμα στο σπίτι προκαλούν έναν αριθμό θετικών αποτελεσμάτων, όπως για παράδειγμα να μαθαίνει το παιδί να είναι υπεύθυνο, να χρησιμοποιεί εποικοδομητικά τις δυνατότητες και τα ταλέντα του και να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που προκύπτουν στη ζωή του ως προκλήσεις. Το εν λόγω κλίμα ενθαρρύνει το παιδί να ασχοληθεί με τα ακαδημαϊκά του ενδιαφέροντα και επίσης δημιουργεί θετικές συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που οδηγούν σε υψηλά επίπεδα επιτυχίας. Τα παραπάνω πραγματοποιούνται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό όταν το κλίμα της οικογένειας συμβαδίζει με αυτό του σχολείου (Campbell & Verna, 2007). Οι περισσότερες οικογένειες αναφέρουν ότι δεν αναμένουν από το σχολείο να καλύψει όλες

τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών τους και έτσι φροντίζουν για την πρόσβαση σε πηγές μέσω της κοινότητας και για την παροχή συμπληρωματικών μαθησιακών ερεθισμάτων (Hertzog & Bennett, 2004. Huff, Houskamp, Watkins, Stanton & Tavegia, 2005).

Σχετικά με την εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Gari, 2003) οι γονείς στην Ελλάδα φαίνεται να υποστηρίζουν την εισαγωγή στο κανονικό σχολείο (normal schooling). Ευνοϊκή όμως αντιλαμβάνονται οι γονείς και την επίδραση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ταλέντου των παιδιών τους και ειδικά των ακαδημαϊκών ταλέντων. Σύμφωνα με τους γονείς τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων συμμετέχοντας σε τέτοια προγράμματα καλλιεργούν σχολικές δεξιότητες, κερδίζουν γνώσεις, αυξάνονται τα κίνητρά τους και η ακαδημαϊκή τους ευχέρεια. Οι γονείς αναφέρουν ότι τέτοιου είδους προγράμματα προσφέρουν στα παιδιά προκλήσεις, απόλαυση, εμπειρίες και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται διεπιστημονικά τα αντικείμενα που μελετούν κάθε φορά. Πλεονεκτήματα αποτελούν επίσης η αλληλεπίδραση με άλλα χαρισματικά παιδιά, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και οι γενικότερες θετικές αλλαγές που συμβαίνουν μετά την συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια της χαρισματικότητας δεν αναφέρονται με ακρίβεια στο ρόλο των γονέων αλλά ούτε σε προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξής τους (Morawska & Sanders, 2009). Επίσης, οι γονείς των χαρισματικών παιδιών έχει φανεί ότι έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά προκλήσεων και χρειάζεται απόλυτη υπευθυνότητα προκειμένου να τις διαχειριστούν αλλά και να δεχτούν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους με ισορροπία και όχι ακραίες συμπεριφορές. Καλούνται να προβούν στην κατασκευή ενός περιβάλλοντος που θα περιλαμβάνει ρεαλιστικές προσδοκίες, συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση

(Neumeister, 2004). Γενικότερα, τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων και οι γονείς τους αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή οικογένειας που καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες και για το λόγο αυτό οι γονείς πρέπει να είναι απελευθερωμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προσωπικές προσδοκίες, να ενημερώνονται για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους και να τους συμπεριφέρονται με κατανόηση, αποδοχή και ευαισθησία (Ροδίτη, 2012).

Συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Η οικογένεια και η σχολική μονάδα στην οποία φοιτά το παιδί είναι αλληλοεξαρτώμενα συστήματα και οι μεταξύ τους σχέσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την καλή λειτουργία του συστήματος της οικογένειας και για την εκπαίδευση του παιδιού. Η αξία του παράγοντα αυτού αυξάνεται στην περίπτωση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους και καθίσταται αναγκαία η αποτελεσματική επικοινωνία με απώτερο σκοπό την ουσιαστική υποστήριξη του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού. Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού είναι απαραίτητη και για την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχεδιασμένα για τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού αλλά και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία προτείνεται για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Μαυροπούλου, 2011).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία δηλαδή που είναι σχεδιασμένη ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, κερδίζει σε έδαφος όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Η εν λόγω διδασκαλία έχει ως επίκεντρο τον τρόπο που μαθαίνουν οι διαφορετικοί μαθητές και όχι τα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της μεθόδου αυτής είναι η δημιουργία ενός πλαισίου το οποίο θα επιτρέπει σε κάθε μαθητή να αξιοποιήσει τους δικούς του τρόπους κατάκτησης της γνώσης. Ο μαθησιακός στόχος είναι δυνατόν να είναι κοινός αλλά παρέχεται η απαραίτητη αυτονομία ώστε ο κάθε μαθητής να επιλέξει τον τρόπο που θα εργαστεί αλλά και το δικό

το ρυθμό μάθησης. Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων αποκτούν αυτοπεποίθηση και συνειδητοποιούν την αποτελεσματικότητά των πρακτικών που χρησιμοποιούν. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδέχεται να περιλαμβάνει επιτάχυνση και εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος. Στο εξωτερικό είναι γνωστή η εργασία της Tomlinson, η οποία θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να διαφοροποιηθεί μέσω της προσεκτικής εξέτασης του περιεχομένου του (Κανταρτζή, 2011. Tomlinson, 2014). Στην Ελλάδα, ο Ματσαγγούρας (2008) είναι αυτός που έχει προτείνει ένα μοντέλο διαφοροποίησης για μαθητές υψηλών ικανοτήτων, το οποίο υλοποιείται είτε μέσω της επιτάχυνσης της διδασκαλίας είτε μέσω του εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο περιεχομένου και διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση και σε κάθε μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιείται είναι αναγκαία η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια καθώς οι γονείς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς στοιχεία και πληροφορίες για τα παιδιά που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και το αντίστροφο προκειμένου οι εκπαιδευτικές τεχνικές σχολείου και γονέων να συμβαδίζουν με απώτερο σκοπό τη ουσιαστική υποστήριξη του μαθητή υψηλών ικανοτήτων.

Αντιλήψεις Μαθητών Υψηλών Ικανοτήτων για Δυνατότητες και Δυσκολίες στο Σχολείο

Το τρίπτυχο που παρουσιάζεται στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται στο σημείο αυτό με την οπτική του ίδιου του μαθητή για την χαρισματικότητα του. Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται στην αρχή τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας μαθητής υψηλών ικανοτήτων και έπειτα ο τρόπος που ο μαθητικός αυτός πληθυσμός αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του καθώς και οι απόψεις τους για θέματα εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο κλείνει με τον ρόλο της συμβουλευτικής στις ζωές των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Πρωτίστως, αξίζει να αναφερθεί ότι και τα

ίδια τα χαρισματικά παιδιά έχουν την ικανότητα να αυτοπροταθούν, να υποδείξουν δηλαδή τον εαυτό τους ως υψηλών ικανοτήτων. Αυτός ο τρόπος ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δύσκολα τα επισημαίνουν ως χαρισματικά (Κανταρτζή, 2011).

Δυσκολίες μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Πολύ συχνά τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων βιώνουν μια σειρά δυσκολιών χωρίς όμως αυτό να γενικεύεται σε όλα τα παιδιά. Μια από τις πρώτες δυσκολίες είναι η δυσυγχρονία, ο μη συγχρονισμός δηλαδή της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης με τη γνωστική η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ετεροβαρή ανάπτυξη του παιδιού. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν πολύ ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν συμβαδίζουν με τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δυνατότητες γεγονός που δυσχεραίνει την ομοιογενή ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Κανταρτζή, 2011. Ο' Reilly, 2014). Η Hollingworth περιγράφει τη δυσυγχρονία ως εξής: *« το να έχει κάποιος τη λογική ενός ενήλικα και τα συναισθήματα ενός παιδιού συνδυασμένα σε παιδικό σώμα οδηγεί σίγουρα σε προβλήματα»* (Σούλης, 2006: 95).

Η κοινωνική απομόνωση αποτελεί επίσης δυσκολία που βιώνουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων καθώς λόγω των ασυνήθιστων νοητικών τους δυνατοτήτων αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα, όπως μοναξιά. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούνται καθώς το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά του ως μη ομαλή. Η στάση του κοινωνικού περίγυρου επιτείνει το αίσθημα της κοινωνικής απομόνωσης και ενδέχεται να επηρεάσει την αυτοεικόνα των παιδιών, τα κίνητρά τους, τη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς και την ακαδημαϊκή τους επίδοση και εξέλιξη. Συχνή αντίδραση των παιδιών είναι να αρνούνται τη χαρισματικότητά τους προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Υπάρχουν περιπτώσεις που η ίδια η συμπεριφορά

τους και όχι το κοινωνικό περιβάλλον, τα καθιστά μη αρεστά. Λόγω της υψηλής ικανότητά τους στο λόγο πολλές φορές μονοπωλούν τις συζητήσεις και δίνουν την εντύπωση ότι τα ξέρουν όλα καθώς και λόγω της γρήγορης αντίληψής τους είναι ανυπόμονα και δεν περιμένουν τους άλλους. Οι παραπάνω συμπεριφορές δημιουργούν την εντύπωση ότι τα εν λόγω παιδιά θέλουν να κυριαρχούν και να έχουν πάντα τον έλεγχο και το γεγονός αυτό τα απομακρύνει από τη παρέα των συνομηλίκων. Τα παιδιά αυτά ίσως χρειάζονται ομάδες συνομηλίκων με κοινά ενδιαφέροντα (Κανταρτζή, 2011. Ο' Reilly, 2014. Τσιάμης, 2006).

Η σχολική υποεπίδοση αποτελεί επίσης πρόβλημα που ενδέχεται να βιώσουν τα χαρισματικά παιδιά καθώς η παραπομπή τους ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η έναρξη της σχολικής φοίτησης με βάση την χρονολογική και όχι νοητική ηλικία έρχονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών. Τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με ένα περιβάλλον που δεν συνάδει με τις ικανότητές και τα ενδιαφέροντά τους με αποτέλεσμα να πλήττουν εντός της σχολικής τάξης. Ως αντίδραση συχνά δεν συμμετέχουν στο μάθημα και προσαρμόζονται παθητικά με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως κακοί μαθητές παρόλο οι σχολικές απαιτήσεις είναι μειωμένες συγκριτικά με τις ικανότητές τους. Η απειθαρχία, η άρνηση συμμόρφωσης στους κανόνες της τάξης και η πρόκληση φασαρίας αποτελούν συνηθισμένες αντιδράσεις των χαρισματικών παιδιών, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και να αδυνατούν οι εκπαιδευτικοί να υποψιαστούν τις πραγματικές δυνατότητές τους (Σούλης, 2006).

Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους και μια τάση τελειομανίας, η οποία ορισμένες φορές αποτελεί πρόβλημα καθώς σε περίπτωση που δεν επιτύχουν πλήρως τους στόχους τους απογοητεύονται και υποτιμούν τις

δυνατότητές τους. Έχει φανεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές αποφεύγουν να πάρουν μέρος σε μια εργασία όταν υποψιάζονται ότι δεν θα καταφέρουν να την ολοκληρώσουν όπως επιθυμούν, ειδικά στην εφηβεία οι μαθητές εμπλέκονται μόνο σε εργασίες που γνωρίζουν ότι θα επιτύχουν αποφεύγοντας έτσι να πάρουν το ρίσκο της αποτυχίας. Η αυτοκριτική που ασκούν στον εαυτό τους πολλές φορές προκαλεί συμπτώματα κατάθλιψης ως αποτέλεσμα θυμού και απογοήτευσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ύπαρξη συμβούλων είναι απαραίτητη στη ζωή των παιδιών αυτών προκειμένου να τους βοηθήσουν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους για τον εαυτό τους και να τους ενθαρρύνουν για την επιτυχία αυτών (O' Reilly, 2014).

Αντιλήψεις των μαθητών υψηλών ικανοτήτων για τις ικανότητές τους. Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί για τις απόψεις των παιδιών με υψηλές ικανότητες σχετικά με την χαρισματικότητά τους φαίνεται ότι έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτή, αλλά θεωρούν ότι ο κοινωνικός τους περίγυρος έχει αντίθετη γνώμη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων αναφέρουν ότι η χαρισματικότητά τους έχει θετικό αντίκτυπο στη προσωπική τους ανάπτυξη και στην ακαδημαϊκή τους πορεία αλλά αρνητικό στις κοινωνικές τους σχέσεις. Φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά είναι διχασμένα ως προς την χαρισματικότητά τους, είναι ευχαριστημένοι με τις εξαιρετικές τους επιδόσεις στις ακαδημαϊκές εργασίες αλλά ανησυχούν για τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις πιθανές αρνητικές αντιλήψεις των συνομηλίκων τους. Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά τους ως μια συμπεριφορά που απαιτεί προσπάθεια και εφαρμογή και όχι ως ένα παθητικό χαρακτηριστικό (Colangelo & Kelly, 1983. Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988).

Τα πλεονεκτήματα του να είσαι χαρισματικός εμπíπτουν, σύμφωνα με τους μαθητές αυτούς, σε τρεις τομείς, στον προσωπικό, τον κοινωνικό και τον ακαδημαϊκό. Ως προς τον προσωπικό τομέα αναφέρουν την ευκαιρία που τους δίνεται για προσωπική

ανάπτυξη, την μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση λόγω των ικανοτήτων τους και την εσωτερική αρμονία. Τα πλεονεκτήματα του κοινωνικού τομέα είναι η κοινωνική αναγνώριση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η συνεισφορά στην κοινωνία ανάλογα το ταλέντο που έχει ο καθένας. Σχετικά με τον ακαδημαϊκό τομέα επισημαίνεται η εύκολη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών, οι ευκαιρίες για επιτάχυνση στις τάξεις, οι υψηλοί βαθμοί, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι ευκαιρίες που τους δίνονται για υποτροφίες. Τα περισσότερα πλεονεκτήματα αφορούν τον ακαδημαϊκό τομέα ενώ η μεγαλύτερη ανησυχία τους αναφέρουν ότι είναι τα κοινωνικά θέματα. Σε ένα μεγάλο ποσοστό οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων φαίνεται να αναγνωρίζουν τις μοναδικές ικανότητές τους αλλά ανησυχούν για τις αρνητικές αντιλήψεις των άλλων, δεδομένου ότι η χαρισματικότητα δεν είναι ένα απλό φαινόμενο, τους προκαλεί αντιτιθέμενα συναισθήματα (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988).

Η ετικετοποίηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στο μαθητή (Robinson, 1989). Η ετικέτα της χαρισματικότητας έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς και αυτό να έχει επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη τους. Σε νεότερη έρευνα σχετικά με τις απόψεις των ίδιων των μαθητών έχουν προστεθεί ορισμένες αρνητικές πλευρές της χαρισματικότητας. Ανάμεσα σε αυτές είναι οι σχολικές εργασίες που αναφέρουν οι μαθητές ότι λαμβάνουν λόγω των δυνατοτήτων τους, οι προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτούς, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για την χαρισματικότητα, η πίεση που νιώθουν ότι δέχονται από δασκάλους και γονείς και η εσωτερική τους πίεση για να τα πάνε καλά προκειμένου να μην απογοητεύσουν τους σημαντικούς άλλους (Berlin, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα των Lee, Jones & Day (2017), οι περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές αναφέρουν εμπειρίες πειράγματος και θυματοποίησης από τους συνομηλίκους

κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους ζωής. Η θυματοποίηση είναι μια μορφή κακομεταχείρισης από τους συνομηλίκους η οποία έχει συσχετιστεί με μειωμένη ακαδημαϊκή επιτυχία και αυξημένες αρνητικές στάσεις για το σχολείο (Espelage, Hong, Roco & Low, 2013). Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων λόγω των δυνατοτήτων τους είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στο πείραγμα των συνομηλίκων, το οποίο εκτός από τα αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα επηρεάζει αρνητικά και την αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών.

Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί για την αυτοαντίληψη και την ακαδημαϊκή πορεία των χαρισματικών μαθητών. Σχετικά με την αυτοαντίληψη, τα χαρισματικά παιδιά συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται διαφορετικοί από τους συνομηλίκους τους και ισχυρίζονται ότι αυτό το συναίσθημα επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις (Rimm, 2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έρχονται σε αντίθεση με τους Bain & Bell (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι πια ευάλωτα σε προβλήματα κοινωνικά και αυτοαντίληψης και ότι η κοινωνική τους επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια που καταβάλλουν και όχι από τις ικανότητές τους.

Σε νεότερη έρευνα φαίνεται οι χαρισματικοί μαθητές να έχουν θετικές αντιλήψεις για τις ικανότητές τους να ξεκινούν, να διαμορφώνουν και να διατηρούν σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Οι μαθητές αυτοί δεν αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά τους ως ένα αρνητικό παράγοντα που επηρεάζει τη σχέση τους με τους συνομηλίκους απλώς φαίνεται να βαθμολογούν την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη περισσότερο θετικά από την κοινωνική τους. Η κατανόηση της διαπροσωπικής ευχέρειας και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συνεχίζει να είναι ένα θέμα που μελετάται στο τομέα της χαρισματικότητας. Ο μαθητικός αυτός πληθυσμός αναφέρει γενικά ότι έχει την ικανότητα να ξεκινήσει κάποια κοινωνική σχέση, να πάρει αποφάσεις, να εκφέρει γνώμη

και να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με τους άλλους (Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012).

Απόψεις μαθητών υψηλών ικανοτήτων για την εκπαίδευσή τους. Πλήθος εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε σε προγράμματα εξωσχολικά που διαμορφώνονται αποκλειστικά για αυτό τον μαθητικό πληθυσμό. Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η αναφορά στις απόψεις των ίδιων των μαθητών σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους, προκειμένου να λαμβάνονται υπόψη κατά την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ομοιογενή και ετερογενή ομαδοποίηση των μαθητών, τα συναισθήματά τους φαίνεται να είναι ανάμικτα. Γενικά, οι χαρισματικοί μαθητές προτιμούν την ομοιογενή ομαδοποίηση καθώς αναφέρουν ότι έχει θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και ότι αποκτούν περισσότερες γνώσεις. Ωστόσο, προβληματίζονται για το ποιο περιβάλλον καλύπτει επαρκώς τις κοινωνικές τους ανάγκες καθώς φαίνεται να εκτιμούν τόσο την παρουσία χαρισματικών συνομηλίκων όσο και μη χαρισματικών. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών αναφέρει ότι προτιμά τις ετερογενείς τάξεις γιατί εκεί πετυχαίνει υψηλούς βαθμούς με λίγη προσπάθεια. Οι υποστηρικτές των ομάδων μικτών ικανοτήτων πιστεύουν ότι παρέχουν στους χαρισματικούς μαθητές ευκαιρίες κοινωνικής ανάπτυξης (Adams-Byers, Whitsell & Moon, 2004).

Πολλές φορές έχει φανεί ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων όταν βρίσκονται σε τάξεις με μαθητές παρόμοιων ταχυτήτων επικεντρώνονται στο να αναπτύξουν ακόμα περισσότερο τις ήδη προχωρημένες τους ακαδημαϊκές δεξιότητες και νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση στο να αλληλεπιδράσουν σε προσωπικό επίπεδο με τους άλλους (Zeidner & Schleyer, 1999). Καθοριστικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εκτός από το σχολικό πλαίσιο, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν ότι το ενδιαφέρον τους

και τα κίνητρά τους επιτείνονται όταν αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς τους. Επιβεβαιώνεται έτσι το γεγονός ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους μαθητές και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και εξέλιξη τους κάνοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας ουσιαστικό και χτίζοντας με τους μαθητές τους θετικές σχέσεις. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (Siegle, Rubenstein & Mitchell, 2014).

Οι ίδιοι οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι η τοποθέτησή τους σε ειδικές τάξεις έχει θετικές επιδράσεις στη κοινωνική τους αυτοαντίληψη, περισσότερο ενδιαφέρον, υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προκλήσεων, ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές μεθόδους και καλύτερες σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα μαθημάτων και η διδασκαλία σε αυτές τις τάξεις δεν ανταποκρίνονται πάντα στις ανάγκες όλων των μαθητών (Hertberg-Davis & Callahan, 2008. Vogl & Preckel, 2014). Η επιτάχυνση ως εκπαιδευτική μέθοδος δεν φαίνεται να έχει αρνητικές συνέπειες στα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αντιθέτως τα αποτελέσματα σε βάθος χρόνου είναι θετικά. Έτσι δεν υποστηρίζονται οι ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την επιτάχυνση των χαρισματικών μαθητών καθώς δεν επιδρά αρνητικά ακόμα και στην περίπτωση που οι μαθητές προσπερνούν πολλές τάξεις (Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2012).

Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι τα χαρισματικά παιδιά πολύ συχνά «χάνονται» στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν τους προσφέρονται οι κατάλληλες ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Προκύπτει έτσι η ανάγκη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και εκπαιδευτικούς κατάλληλα καταρτισμένους (Ξυπολιτά & Αντωνίου, 2013). Τα

χαρισματικά παιδιά συνιστούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα με μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία χρήζουν της ανάλογης προσοχής από εκπαιδευτικούς, γονείς και συμβούλους προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν την χαρισματικότητά τους αποτελεσματικά και στο μέγιστο βαθμό (Γάκη & Αντωνίου, 2017).

Ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ενίσχυση των μαθητών αυτών. Σε ένα μεγάλο ποσοστό κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν χρειάζονται καθοδήγηση από συμβούλους καθώς είναι αρκετά έξυπνοι ώστε να μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Ωστόσο, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους και έτσι ο ρόλος των συμβούλων είναι υποστηρικτικός για τους ίδιους αλλά και σχεδιασμένος έτσι ώστε να αυξηθεί η ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών (O' Reilly, 2014). Λόγω των ανάμικτων συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές αυτοί ως προς την χαρισματικότητά τους αλλά και την αίσθηση διαφορετικότητας που τους διακρίνει, γίνεται επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τόσο τις ικανότητές τους όσο και τις αδυναμίες τους. Συχνό φαινόμενο αποτελεί η απόκρυψη των ταλέντων, η υιοθέτηση χαμηλής σχολικής επίδοσης με στόχο την αποδοχή από τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και η εμφάνιση ανταγωνισμού και ζήλιας των αδελφών των χαρισματικών παιδιών, ενισχύοντας έτσι την ανάγκη και για οικογενειακή συμβουλευτική (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών θεωρούνται τα προγράμματα συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου. Δύο είναι οι προσεγγίσεις που κυριαρχούν στα προγράμματα αυτά, η θεραπευτική και η αναπτυξιακή. Στη θεραπευτική προσέγγιση, η έμφαση δίνεται στη επίλυση του προβλήματος και στην παρέμβαση στη κρίση, ο σύμβουλος παρεμβαίνει για να βοηθήσει

στην επίλυση ή στην αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης που έχει προκύψει. Αντιθέτως, στην αναπτυξιακή προσέγγιση η επίλυση του προβλήματος δεν αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο. Ο ρόλος του συμβούλου είναι να προσφέρει ένα θεραπευτικό πλαίσιο, να είναι διαθέσιμος για την επίλυση προβλημάτων και να διατηρεί ένα σχολικό περιβάλλον κατάλληλο για την προαγωγή της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των χαρισματικών μαθητών. Υπάρχουν και περιπτώσεις που είναι απαραίτητη η ατομική συμβουλευτική με στόχο την κατανόηση και εκτίμηση του εαυτού. Η αναπτυξιακή προσέγγιση είναι αυτή που προτιμάται για την συμβουλευτική χαρισματικών μαθητών καθώς η χαρισματικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα προς επίλυση αλλά μια πρόκληση που χρειάζεται να καλλιεργηθεί (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Τα προγράμματα αυτά είναι αναγκαία γιατί βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι «αφύσικοι», τους βοηθούν επίσης να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τις ικανότητες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους. Η πλέον αποτελεσματική μέθοδος για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών είναι η ομαδική συμβουλευτική. Το πλεονέκτημα της ομαδικής συμβουλευτικής είναι ότι παρέχει στα παιδιά αυτά την ευκαιρία να μοιραστούν την αγωνία, τις ανησυχίες, τα αισθήματα και τις αντιλήψεις τους για τη χαρισματικότητά τους. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συμβουλευτικής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άτομα που έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες και έτσι νιώθουν την ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα. Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός εκπαιδευμένου συμβούλου με γνώσεις γύρω από τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών ατόμων, ο οποίος καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον με κανόνες και στόχους. Ορισμένες από τις θεματικές που αναπτύσσονται σε τέτοιου είδους προγράμματα συμβουλευτικής είναι οι απόψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος για την χαρισματικότητα, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που θεωρούν ότι προκύπτουν με

το να είσαι χαρισματικός καθώς και αν ποτέ έχουν προσπαθήσει να αποκρύψουν και να αρνηθούν την χαρισματικότητά τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Η Παρούσα Μελέτη

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας είναι συστημικό, ως μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης των μαθητών που παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες και υψηλό δυναμικό μάθησης. Τα ευρήματα χωρίζονται σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος διερευνούνται τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς όταν καλούνται να εντοπίσουν και να χαρακτηρίσουν τους μαθητές αυτούς. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί μελέτη περίπτωσης, αναλύονται τα προφίλ δύο μαθητριών Γυμνασίου. Οι δύο μαθήτριες προσεγγίζονται συστημικά αξιοποιώντας τόσο τις δικές τους απόψεις όσο και αυτές των γονέων και των εκπαιδευτικών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται κυρίως στο *πρώτο μέρος* είναι τα παρακάτω:

1ο ερευνητικό ερώτημα. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους μαθητές με υψηλές ικανότητες χαρακτηριστικά όπως ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη, στέρεο υπόβαθρο γνώσεων και καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας;

2ο ερευνητικό ερώτημα. Σε ποιο βαθμό οι γονείς αποδίδουν στους μαθητές με υψηλές ικανότητες χαρακτηριστικά όπως καθημερινή προετοιμασία των μαθημάτων, κριτική σκέψη, αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες και ψυχραιμία στη ματαίωση σχεδίων;

3ο ερευνητικό ερώτημα. Σε ποιο βαθμό συμφωνούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στους μαθητές με υψηλές ικανότητες;

Το δεύτερο μέρος αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Αφορά δύο μαθήτριες Γυμνασίου με κριτήριο επιλογής τον πλούτο πληροφοριών που παρουσιάζουν και υποδείχθηκαν ως μαθήτριες υψηλών ικανοτήτων από δύο εκπαιδευτικούς η κάθε μια. Ακόμη, συμπλήρωσαν και οι ίδιες το ερωτηματολόγιο μαθητών αλλά και οι γονείς τους το αντίστοιχο των γονέων, αποτελώντας έτσι αντικείμενο μελέτης βάση της συστημικής προσέγγισης και συγκεκριμένα του τρίπτυχου εκπαιδευτικός – μαθητής – γονέας.

Η μελέτη περίπτωσης ακολουθεί τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ως μέθοδος μελέτης αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές, αφού χρησιμοποιείται ως εργαλείο έρευνας που συνεισφέρει σημαντικά στον εμπλουτισμό γνώσεων για περιπτώσεις που συγκεντρώνουν ιδιαίτερα σπάνια χαρακτηριστικά και αποτελούν πηγές πληροφοριών για το σχεδιασμό της περαιτέρω έρευνας. Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και των κινήτρων των μαθητριών από τη σχολική κοινότητα όπως εκφράζεται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων όπου φοιτούν και των γονέων τους.

Τα ερωτήματα που απαντώνται μέσω της μελέτης είναι:

1^ο ερώτημα: Αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τα προσδοκώμενα χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία;

2^ο ερώτημα: Σε ποιες ειδικές ικανότητες και ειδικά χαρακτηριστικά της μαθήτριας αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους γονείς;

3^ο ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεται η ίδια η μαθήτρια την αποτελεσματικότητά της ως προς την επίλυση προβλημάτων, κατάκτηση στόχων και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων;

4^ο ερώτημα Πόσο συμφωνούν οι απόψεις της μαθήτριας και των γονέων ως προς τις δυσκολίες που παρουσιάζει η μαθήτρια;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα του Α΄ μέρους της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς και γονείς περιοχών της Αττικής και της επαρχίας και η επιλογή τους έγινε ευκαιριακά, με βάση την διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα της ερευνήτριας, από ένα δείγμα ευρύτερης μελέτης που συλλέχθηκε κατά το διάστημα Φεβρουάριος - Ιούνιος 2018.

Εκπαιδευτικοί. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 32 και προέρχονται τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε δύο ομάδες, σε όσους υπέδειξαν μαθητές με υψηλές ικανότητες (17 εκπαιδευτικοί) και σε όσους δεν υπέδειξαν μαθητές (15 εκπαιδευτικοί).

Εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν μαθητές με υψηλές ικανότητες. Από αυτούς 8 (47,1%) ήταν άντρες και 9 (52,9%) γυναίκες. Όσον αφορά στη σύνθεση του δείγματος ως προς το *σχολείο διδασκαλίας* προέρχονται από 7 διαφορετικά σχολεία: 2 (11,8%) από το Δημοτικό Μεσοβουνίων-Κεφαλλονιάς, 3 (17,6%) από το Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις Μεσοβουνίων-Κεφαλλονιάς, 3 (17,6%) από το 1^ο Δημοτικό Δεσκάτης, 3 (17,6%) από το 2^ο Δημοτικό Δεσκάτης, 2 (11,8%) από το 3^ο Δημοτικό Άμφισσας, 1 (5,9%) από το 9^ο Δημοτικό Χαλανδρίου και 3 (17,6%) από το 1^ο Δημοτικό Παλλήνης.

Ως προς την *τάξη διδασκαλίας* 4 (23,5%) διδάσκουν στην Δ΄ Δημοτικού, 3 (17,6%) στην Ε΄ Δημοτικού, 7 (41,2%) στην Στ΄ Δημοτικού, 2 (11,8%) στην Α΄ Γυμνασίου και 1 (5,9%) στην Β΄ Γυμνασίου (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακες 1-3).

Σχετικά με τη *σχολή* από την οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει τον τίτλο σπουδών τους, διαπιστώθηκε ότι ένα 23,5% των εκπαιδευτικών είχε σπουδάσει στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Αθηνών. Όλες οι υπόλοιπες τιμές είχαν μια ιδιαίτερα μικρή συχνότητα εντός του εξεταζόμενου δείγματος,

καταδεικνύοντας μια μεγάλη ετερογένεια ως προς τις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 4).

Ως προς την κατοχή κάποιας *ειδικότητας*, διαπιστώνεται ότι το 70.6% (N=12) των εκπαιδευτικών δεν είχε κάποια ειδικότητα, ενώ το 29.4% (N=5) είχε κάποια ειδικότητα. Ομοίως, το 64.7% δεν είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (N=11), ενώ το 35.3% (N=5) είχε (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 5-6).

Εκπαιδευτικοί που δεν υπέδειξαν μαθητές. Από αυτούς 2 (13,3%) ήταν άντρες και 13 (86,7%) γυναίκες. Όσον αφορά στη σύνθεση του δείγματος ως προς το *σχολείο διδασκαλίας* προέρχονται από 9 διαφορετικά σχολεία: 1 (6,7%) από το Δημοτικό Μεσοβουνίων-Κεφαλλονιάς, 1 (6,7%) από το Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις Μεσοβουνίων-Κεφαλλονιάς, 4 (26,7%) από το 2^ο Δημοτικό Άμφισσας, 3 (20,0%) από το 9^ο Δημοτικό Χαλανδρίου, 1 (6,7%) από το 4^ο Γυμνάσιο Ν. Ηρακλείου, 1 (6,7%) από το 1^ο Δημοτικό Παλλήνης, 1 (6,7%) από το 1^ο Δημοτικό Αρτέμιδας, 1 (6,7%) από το 5^ο Δημοτικό Αρτέμιδας και 1 (6,7%) από το 7^ο Δημοτικό Αρτέμιδας.

Ως προς την *τάξη διδασκαλίας* 7 (46,7%) διδάσκουν στην Δ' Δημοτικού, 1 (6,7%) στην Ε' Δημοτικού, 5 (33,3%) στην Στ' Δημοτικού, 1 (6,7%) στην Α' Γυμνασίου και 1 (6,7%) στην Β' Γυμνασίου.

Σχετικά με τη *σχολή* από την οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει τον τίτλο σπουδών τους, διαπιστώθηκε ότι ένα 26,7% των εκπαιδευτικών είχε σπουδάσει στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Αθηνών. Όλες οι υπόλοιπες τιμές είχαν μια ιδιαίτερα μικρή συχνότητα εντός του εξεταζόμενου δείγματος, καταδεικνύοντας μια μεγάλη ετερογένεια ως προς τις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ως προς την κατοχή κάποιας *ειδικότητας*, διαπιστώνεται ότι το 60% (N=9) των εκπαιδευτικών δεν είχε κάποια ειδικότητα, ενώ το 40% (N=6) είχε κάποια ειδικότητα.

Ομοίως, το 73,3% δεν είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (N=11), ενώ το 26,7% (N=4) είχε (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 7-12).

Οι 15 εκπαιδευτικοί που δεν υπέδειξαν κάποιο μαθητή στην τάξη τους με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, απάντησαν ένα σύντομο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο εξηγώντας τους λόγους που η συμμετοχή τους στην έρευνα δεν είναι δυνατή. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των εκπαιδευτικών ($f=11$, $rf=73,3$) απάντησαν ότι δεν έχουν στην τάξη τους κάποιο μαθητή που να ανήκει στο μέσο όρο αλλά ταυτόχρονα να παρουσιάζει υψηλό δυναμικό μάθησης. Ακόμη, στην ερώτηση «Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές μου έχουν υψηλό δυναμικό μάθησης», οι 12 ($rf=80,0$) από τους 15 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι αυτό δεν ισχύει. Με αυτές τις απαντήσεις απέκλεισαν το ενδεχόμενο κάποιος μαθητής τους να διαθέτει υψηλά κίνητρα για μάθηση ή κάποιο χάρισμα/ταλέντο.

Επίσης, στην ερώτηση για το αν οι μαθητές τους βρίσκονται στο μέσο όρο ικανοτήτων για αυτή την ηλικία, 6 ($rf=40,0$) απάντησαν ότι αυτό ισχύει και 6 ($rf=40,0$) ότι δεν ισχύει, αναδεικνύοντας το διαφορετικό δυναμικό που παρουσιάζουν μαθητές που βρίσκονται στην ίδια ηλικία. Ακόμη, οι 10 ($rf=66,7$) από τους 15 εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν ότι όλοι μαθητές τους βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο αυτής της ηλικίας. Επίσης, οι 7 ($rf=46,7$) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μισοί μαθητές βρίσκονται στο μέσο όρο και οι υπόλοιποι έχουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης, αποτρέποντάς τους έτσι από το να επισημάνουν κάποιο μαθητή ως μαθητή με υψηλές ικανότητες. Τέλος, οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ($r=10$, $rf=66,7$) αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους καθώς δήλωσαν ότι δεν νιώθουν επιφύλαξη στο να ξεχωρίσουν τις ικανότητες και το δυναμικό μάθησης των μαθητών της τάξης τους (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 13).

Γονείς. Στην έρευνα πήραν μέρος 24 γονείς από τους 29 γονείς μαθητών που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων και οι οποίοι προέρχονται από σχολεία της επαρχίας. Συγκεκριμένα ως προς την *περιοχή* σχολείων των παιδιών των γονέων 4 (16%) από το Δημοτικό Μεσοβουνίου-Κεφαλλονιάς, 4 (16%) από το Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις-Κεφαλλονιάς, 7 (29,2%) από το 1^ο Δημοτικό Δεσκάτης, 3 (12,5%) από το 2^ο Δημοτικό Δεσκάτης και 6 (25%) από 3^ο Δημοτικό Άμφισσας. Ως προς τη *σχέση με το παιδί* οι 19 (79,2%) ήταν μητέρες, οι 4 (16,7%) πατέρες και 1 (4,2%) παππούς-γιαγιά. Δεν υπήρχε κάποια κεντρική τάση, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό δεν ξεπερνούσε το 25%, που ήταν το ποσοστό όσων είχαν μαθητές στο σχολείο της Άμφισσας.

Ως προς το *επάγγελμα* των γονέων 4 (17,4%) δήλωσαν ελεύθεροι επαγγελματίες, 3 (13%) δημόσιοι υπάλληλοι, 2 (8,7%) ιδιωτικοί υπάλληλοι, 1 (4,3%) ανειδίκευτος υπάλληλος, 4 (17,4%) εκπαιδευτικοί, 1 (4,3%) καθηγητής ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, 4 (17,4%) ανώτερα στελέχη δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, 1 (4,3%) άνεργος και 1 (4,3%) δήλωσε οικιακά. Οι απαντήσεις ως προς το *επάγγελμα* εμφανίζουν μεγάλη ετερογένεια ενώ ένας από τους γονείς δεν απάντησε την ερώτηση. Ως προς το *εκπαιδευτικό επίπεδο* των γονέων 1 (4,3%) είναι απόφοιτος τριτάξιου Γυμνασίου, 6 (26,1%) γενικού/τεχνικού επαγγελματικού λυκείου, 5 (21,7) απόφοιτοι πτυχίου μεταλυκειακής κατάρτισης, 9 (39,1%) απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και 2 (8,7) κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Ένας γονέας δεν απάντησε την ερώτηση (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 14-17).

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών που δεν υπέδειξαν μαθητές με υψηλές ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί που δεν υπέδειξαν στην τάξη τους κάποιο μαθητή με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, κλήθηκαν να απαντήσουν ένα σύντομο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο εξηγώντας τους λόγους που πιστεύουν ότι δεν έχουν στην τάξη τους

κάποιο μαθητή υψηλών ικανοτήτων. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 6 ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους μέσα από μια τριβάθμη κλίμακα τύπου Likert (1=δεν ισχύει, 2=δεν ξέρω/δεν είμαι σίγουρος, 3=ισχύει). Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο μέσο όρο των ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές των εκπαιδευτικών και στην ύπαρξη ή όχι μαθητών με υψηλές ικανότητες και κίνητρα. Η τελευταία ερώτηση αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τις ικανότητες και το δυναμικό μάθησης των μαθητών τους.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλές ικανότητες. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 21 ερωτήσεις που αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλές ικανότητες, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες (Gari, 2003. Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000. Γκαρή & Μυλωνάς, 2012). Οι ερωτήσεις εμπίπτουν στο γνωστικό τομέα, όπως για παράδειγμα την ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, το στέρεο υπόβαθρο γνώσεων, το ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη, τη μελέτη και την ολοκλήρωση εργασιών στο σχολείο κυρίως και στο σπίτι, καθώς και στον κοινωνικό τομέα και συγκεκριμένα στις σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για την κλίμακα των 21 ερωτημάτων και ήταν αρκετά υψηλός, για την ακρίβεια $\alpha=0,817$. Το δεύτερο μέρος είναι μια σειρά 39 αυτοσχέδιων ερωτήσεων για ειδικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες των μαθητών με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, όπως είναι το ενδιαφέρον για θέματα που απασχολούν τους ενήλικους, η ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων σκέψεων-εννοιών, τα κίνητρα για μάθηση, οι ηγετικές ικανότητες και η δημιουργικότητα κλπ. Επιπλέον, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στη συμπεριφορά του παιδιού προς τις σχολικές εργασίες, στην επιμονή για την επίτευξη των στόχων, στην υπευθυνότητα και στη σχέση με τους συνομηλίκους. Οι 39 αυτές ερωτήσεις βασίζονται στην κλίμακα

αξιολόγησης Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002), που αφορούν σε τομείς ικανοτήτων των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Οι περισσότερες ερωτήσεις έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από τη Θεοδωρίδου (2006). Η πρωτότυπη πλήρης κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις ΗΠΑ για τον εντοπισμό μαθητών που παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες και τα ταλέντα με στόχο την τοποθέτηση τους σε προγράμματα χαρισματικών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν και τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=δεν ξέρω, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ). Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει επιπλέον, 41 ερωτήσεις για χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των μαθητών υψηλών ικανοτήτων σε ποικίλους τομείς, όπως οι μαθηματικές ικανότητες, οι επιστήμες, η τεχνολογία και η μουσική. Επίσης, η κλίμακα αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν θέματα πειθαρχίας, συμμετοχή στην τάξη και στις εκδηλώσεις του σχολείου, ικανότητα έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και σχέσεις με το άλλο φύλο. Οι ερωτήσεις αυτές βασίζονται σε ορισμένες υποκλίμακες της κλίμακας Renzulli et al., καθώς και σε προηγούμενες μελέτες όπως και οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους. Στο τέλος του ερωτηματολογίου ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να συμπληρώσει τον βαθμό του μαθητή, για τον οποίο συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν ορισμένες ερωτήσεις για την ημερομηνία γέννησής τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, το βασικό τους πτυχίο και αν έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή κάποιο δεύτερο πτυχίο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους και τα έτη που διδάσκουν στο συγκεκριμένο

σχολείο, εάν είχαν συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα που αφορά παιδιά με υψηλές ικανότητες. Το φύλο των εκπαιδευτικών γινόταν αντιληπτό από τον κωδικό που αναγραφόταν στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Η κλίμακα των γενικών χαρακτηριστικών (21 ερωτήσεις) σε συνδυασμό με τις δημογραφικές ερωτήσεις αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης στο Α μέρος της έρευνας, ενώ οι ερωτήσεις των ειδικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών αξιοποιήθηκαν στο Β μέρος, ως προς τις ποιοτικές πληροφορίες που παρείχαν για την μελέτη περίπτωσης.

Ερωτηματολόγιο γονέων για τα χαρακτηριστικά και σύντομο ιστορικό του παιδιού. Για το ιστορικό του παιδιού χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο πέντε ερωτήσεων για την ηλικία που το παιδί περπάτησε, μίλησε, διάβασε και έγραψε και ο τι άλλο θεωρούν οι γονείς σημαντικό (ανοιχτή ερώτηση). Οι παραπάνω αποτελούν τις βασικές ερωτήσεις που χρειάζεται το ιστορικό ενός παιδιού και χρησιμοποιεί η Ελληνική Εταιρία για την Προαγωγή της Εκπαίδευσης των Δημιουργικών/Χαρισματικών/ Ταλαντούχων Παιδιών και Εφήβων (ΔηΧαΤαΠε) για την επικοινωνία με γονείς που ζητούν βοήθεια (<http://www.gifted.gr/>). Ακόμη, περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του παιδιού στο γνωστικό τομέα, στο τομέα της προσωπικότητας, στο τομέα της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον, δύο ανοιχτές ερωτήσεις για τις δυσκολίες που θεωρεί ο γονέας ότι αντιμετωπίζει το παιδί στην οικογένεια και το σχολείο. Το ερωτηματολόγιο κλείνει με τους βαθμούς του παιδιού στο πρώτο τετράμηνο σε Μαθηματικά, Γλώσσα, Φυσική, Ιστορία. Το ιστορικό χρησιμοποιήθηκε στο Β μέρος της παρούσας έρευνας, στην μελέτη περίπτωσης.

Ερωτηματολόγιο γονέων για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλές ικανότητες. Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίζεται στο πρότυπο ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών ώστε οι ερωτήσεις να είναι συγκρίσιμες.

Περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις γενικών χαρακτηριστικών των ατόμων με υψηλές ικανότητες, 39 ερωτήσεις ειδικών χαρακτηριστικών και 32 ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των ατόμων αυτών σε ποικίλους τομείς. Οι γονείς κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=δεν ξέρω, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ). Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι ίδιες με αυτές του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών με ελάχιστες διαφορές και βασίζονται και αυτές στην SRBCSS κλίμακα των Renzulli και συνεργατών (2002) και στην προσαρμογή από την Θεοδωρίδου (2006) για την ελληνική πραγματικότητα. Υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για την κλίμακα των 21 ερωτημάτων και ήταν αρκετά υψηλός, για την ακρίβεια $\alpha=0,859$. Ομοίως με το δείγμα των εκπαιδευτικών, έτσι και για των γονέων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των γενικών χαρακτηριστικών (21 ερωτήσεις) στο Α μέρος της έρευνας και οι υπόλοιπες που αφορούν τα ειδικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές αξιοποιήθηκαν στην μελέτη περίπτωσης.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών γονέων. Οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, δηλαδή τη σχέση που έχει ο γονέας με το παιδί (μητέρα ή πατέρα), τη σειρά γέννησης του παιδιού που λαμβάνει μέρος στην έρευνα, αν έχει αδέρφια, το επάγγελμα των γονέων και την εκπαίδευσή τους. Τα βασικά δημογραφικά στοιχεία αξιοποιήθηκαν στην περιγραφή του δείγματος των γονέων.

Ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών (SDQ) για τους γονείς. Για την μελέτη των δυνατοτήτων και δυσκολιών των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας για γονείς του ερωτηματολογίου Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997. Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο βασίζεται στο ερωτηματολόγιο του Rutter

(1967), αξιολογεί σε κλίμακα τύπου Likert (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως και 3=ισχύει σίγουρα) 25 προτάσεις για δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας οι οποίες συνδέονται με την ψυχική τους υγεία. Περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις διαταραχές διαγωγής, στις διαταραχές συναισθήματος, στην υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής, στις σχέσεις με συνομηλίκους και σε μια επιπλέον υποκλίμακα η οποία δεν υπολογίζεται στο συνολικό δείκτη της κλίμακας και αναφέρεται στη θετική κοινωνική συμπεριφορά, καθώς και τη συνολική βαθμολογία.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε στην μελέτη περίπτωσης μέσω της κλίμακας των 25 ερωτήσεων, ανοιχτών ερωτήσεων και ερωτήσεων με τακτικές μετρήσεις που περιλαμβάνει στο τελευταίο μέρος του για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Συγκεκριμένα, μετά από τις 25 προτάσεις ακολουθεί η ανοιχτή ερώτηση : « Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;», καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις για: α) «αν το παιδί έχει δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές συμπεριφοράς/δραστηριότητας» (1=όχι, 2=ναι, κάποιες δυσκολίες, 3=ναι, αρκετές δυσκολίες και 4=ναι,σοβαρές δυσκολίες) , β) « χρονικό διάστημα που υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες» (1=λιγότερο από ένα μήνα, 2=1-5 μήνες, 3=6-12 μήνες και 4=περισσότερο από ένα χρόνο) , γ) «αν αυτές οι δυσκολίες αναστατώνουν το παιδί»(1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ). δ) «αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του» (1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ) και ε) «αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν βάρος για την οικογένεια» (1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ). .

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών μαθητών. Στους μαθητές χορηγήθηκε η κλίμακα για παιδιά του ερωτηματολογίου SDQ, το οποίο χορηγήθηκε και στους γονείς. Η κλίμακα για τα παιδιά 25 προτάσεων, είναι αυτοαναφοράς και αξιολογεί

τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους. σε κλίμακα τύπου Likert (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως και 3=ισχύει σίγουρα).

Και πάλι για τους μαθητές αξιοποιήθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις, η κλίμακα των 25 προτάσεων και οι ερωτήσεις με απαντήσεις σε κλίμακα τακτικών τιμών. Συγκεκριμένα, μετά από τις 25 προτάσεις ακολουθεί η ανοιχτή ερώτηση : « Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;», καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις για: α) «αν το παιδί έχει δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές συμπεριφοράς/δραστηριότητας» (1=όχι, 2=ναι, κάποιες δυσκολίες, 3=ναι, αρκετές δυσκολίες και 4=ναι,σοβαρές δυσκολίες) , β) « χρονικό διάστημα που υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες» (1=λιγότερο από ένα μήνα, 2=1-5 μήνες, 3=6-12 μήνες και 4=περισσότερο από ένα χρόνο) , γ) «αν αυτές οι δυσκολίες αναστατώνουν το παιδί»(1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ). δ) «αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του» (1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ) και ε) «αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν βάρος για την οικογένεια» (1=καθόλου, 2=μόνο λίγο, 3=αρκετά και 4=πάρα πολύ).

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών μαθητών. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν την τάξη, το τμήμα και το σχολείο φοίτησής τους ενώ ο κωδικός του κάθε μαθητή από τον οποίο προκύπτει και το φύλο τους (ο κωδικός περιέχει το μικρό τους όνομα) συμπληρώνεται από τον ερευνητή/τρια της ομάδας.

Ερωτηματολόγιο γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας μαθητών. Η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας που χορηγήθηκε στους μαθητές βασίζεται στην Generalized Self Efficacy Scale των Schwarzer & Jerusalem (1995). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς που μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από 10 προτάσεις που αναφέρονται στην επίλυση προβλήματος, στην ικανότητα κατάκτησης στόχων και στην αντιμετώπιση δύσκολων απρόβλεπτων καταστάσεων. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν έξι πρόσθετες ερωτήσεις σχετικά με την πίστη που έχει

κάποιος στις δυνατότητές του και με τον φόβο αποτυχίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους με κλίμακα τύπου Likert (1=ισχύει απόλυτα, 2=ισχύει αρκετά, 3=ισχύει ελάχιστα και 4=δεν ισχύει καθόλου). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη περίπτωσης μέσω των ποιοτικών πληροφοριών που παρέχουν οι απαντήσεις των συγκεκριμένων απαντήσεων των δύο μαθητριών.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που υλοποιήθηκε σε σχολεία της Αττικής (Χαλάνδρι, Ν. Ηράκλειο, Παλλήνη και Αρτέμιδα) και σε σχολεία της επαρχίας (Μεσοβούνια Κεφαλλονιάς, Δεσκάτη Γρεβενών και στην Άμφισσα), με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας για τις ικανότητες και τα κίνητρα μάθησης μαθητών. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια.

Πρώτο στάδιο. Αρχικά πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με το κάθε σχολείο στην οποία οι διευθυντές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και ορίστηκε η ημέρα επίσκεψης στο καθένα από αυτά. Κατά την επίσκεψη στο σχολείο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Δ, Ε και Στ για το Δημοτικό και Α και Β για το Γυμνάσιο, ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ανέλαβαν να ενημερώσουν τους γονείς των τάξεων που προαναφέρθηκαν σχετικά με την υλοποίηση της έρευνας στο σχολείο, προκειμένου να αποφασίσουν αν επιθυμούν το παιδί τους να λάβει μέρος στην έρευνα ή όχι. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δόθηκε στους γονείς σχετική ενημερωτική δήλωση για να δηλώσουν και γραπτώς εάν συμφωνούν με την συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα. Οι διευθυντές των σχολείων μελέτησαν όλα τα ερωτηματολόγια πριν την χορήγηση τους ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν πρόκειται να προκαλέσουν προβλήματα στη σχολική κοινότητα. Ζητήθηκε στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς να

δημιουργήσουν έναν κατάλογο με κωδικούς των μαθητών με στόχο την διασφάλιση της ανωνυμίας τους σε όλη την διάρκεια υλοποίησης της έρευνας. Κωδικοί αριθμοί δημιουργήθηκαν και δόθηκαν από την ερευνητική ομάδα για τους μαθητές στους εκπαιδευτικούς. Ο κωδικός αποτελούνταν από το μικρό τους όνομα και έναν αριθμό και μόνο ο εκπαιδευτικός γνώριζε σε ποιον μαθητή αντιστοιχεί ο κάθε κωδικός. Κωδικά ονόματα δημιουργήθηκαν από την ερευνητική ομάδα και για τους εκπαιδευτικούς αποτελούμενα από δύο γράμματα του ονόματός τους και δύο του επιθέτου τους. Μέσω της διαδικασίας αυτής τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων της έρευνας.

Δεύτερο στάδιο. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν να υποδείξουν στην τάξη τους κάποιο μαθητή με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, συμπλήρωσαν το αντίστοιχο σύντομο ερωτηματολόγιο εξηγώντας τους λόγους που η συμμετοχή τους στην έρευνα δεν είναι δυνατή. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους κάποιο μαθητή με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλές ικανότητες, για κάθε ένα από τους μαθητές αυτούς. Η οδηγία που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για να σκεφτούν σχετικά με αυτούς τους μαθητές είναι ότι ορισμένοι μπορεί να βρίσκονται στο μέσο όρο των μαθητών της ηλικίας τους αλλά ταυτόχρονα να έχουν υψηλό δυναμικό μάθησης ή ακόμη και κάποιο ταλέντο-χάρισμα.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε είτε στα πλαίσια κάποιου κενού των εκπαιδευτικών είτε τους δόθηκε προκειμένου να το συμπληρώσουν εκτός σχολικού πλαισίου και να το επιστρέψουν στην ερευνητική ομάδα. Υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που υπέδειξαν περισσότερους από έναν μαθητή ως μαθητή υψηλών ικανοτήτων. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς. Στάλθηκε μέσω των μαθητών ερωτηματολόγιο

στους γονείς των παιδιών που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Στο ερωτηματολόγιο των γονέων αναγραφόταν από πριν ο κωδικός του παιδιού τους. Η κλίμακα για τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συμπλήρωσαν οι γονείς ήταν η ίδια με αυτή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης. Ακόμη, οι γονείς συμπλήρωσαν ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις για διάφορους τομείς (γνωστικός, κοινωνικός κ.α) καθώς και μερικά στοιχεία για το ιστορικό του παιδιού τους και τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας. Στους γονείς δόθηκε περιθώριο μιας εβδομάδας προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να το επιστρέψουν μέσω του παιδιού τους στο σχολείο.

Τρίτο στάδιο. Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο οι μαθητές, των οποίων οι γονείς είχαν συμφωνήσει να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής τάξης των μαθητών σε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Στο κάθε ερωτηματολόγιο η ερευνήτρια είχε σημειώσει από έναν κωδικό μαθητή από αυτούς που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί. Ο κάθε εκπαιδευτικός μοίρασε τα ερωτηματολόγια γνωρίζοντας ποιος κωδικός αντιστοιχεί στο κάθε μαθητή.

Αποτελέσματα Α΄ Μέρους

Απόδοση από τους Εκπαιδευτικούς Γενικών Χαρακτηριστικών σε Μαθητές που Υπέδειξαν ως Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους για τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=δεν ξέρω, 4=μαλλον συμφωνώ και 5=συμφωνώ).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα συμπλήρωσαν την κλίμακα των Γενικών Χαρακτηριστικών παραπάνω από μια φορά, καθώς υπέδειξαν όχι μόνο ένα παιδί ως μαθητή υψηλών ικανοτήτων. Αναλύθηκαν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, έτσι το N στις αναλύσεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στον αριθμό των συμπληρωμένων απαντήσεων ($N=37$) και όχι στον αριθμό του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Αρχικά υπολογίστηκε η κατανομή συχνότητας στα 21 ερωτήματα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που αφορούν στα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στους μαθητές που υπέδειξαν ως μαθητές με υψηλές ικανότητες και κίνητρα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφηκε για το ερώτημα «Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($f=33$, $rf=89,2$), χαρακτηριστικό για το οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι εμφανίζεται στους μαθητές αυτούς. Ακόμη, μεγάλες συχνότητες καταγράφηκαν και στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: «Είναι έξυπνος» ($f=30$, $rf=81,1$), «Είναι αποτελεσματικός/η στις σχολικές εργασίες» ($f=29$, $rf=78,4$), «Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα» ($f=29$, $rf=78,4$), «Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη» ($f=28$, $rf=75,7$), «Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ο τι κάνει» ($f=28$, $rf=75,7$) και «Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων» ($f=28$, $rf=75,7$), συμφωνώντας

έτσι ότι τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται στους μαθητές που υπέδειξαν.

Χαμηλές συχρότητες στην απάντηση «Συμφωνώ» της κλίμακας εμφανίστηκαν στα ερωτήματα «Αντιδρά ψύχραιμα στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών ($f=10$, $rf=27,0$) και «Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα» ($f=11$, $rf=29,7$), συμφωνώντας έτσι λιγότεροι εκπαιδευτικοί για τον εντοπισμό αυτών των χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στο συγκεντρωτικό πίνακα 18 στο Παράρτημα.

Υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι (M) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (SD). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ($M=4-4,8$) για όλα σχεδόν τα χαρακτηριστικά μαθητών που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» είχε το υψηλότερο μέσο όρο ($M=4,89$), ενώ η ερώτηση «Αντιδρά με ψυχραιμία στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών» ήταν αυτή με τον χαμηλότερο μέσο όρο ($M=3,73$) αναδεικνύοντας έτσι ότι ως προς το χαρακτηριστικό αυτό της ψυχραιμής αντιμετώπισης ματαιώσεων οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο, χωρίς ωστόσο να αλλάζει η συνολική εικόνα.

Πίνακας 19.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο εργαλείο μέτρησης

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Είναι έξυπνος	4,78	0,48
Έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη	4,62	0,54
Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	4,43	0,69
Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	4,57	0,56
Διερευνά τα πράγματα γύρω του/της με ζοηρό ενδιαφέρον	4,54	0,73
Έχει πρωτότυπες ιδέες	4,24	0,72
Είναι αποτελεσματικός/η στις σχολικές εργασίες	4,76	0,50
Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	4,57	1,10
Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα	3,84	1,07
Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	4,38	0,80
Διψάει για γνώση	4,54	0,65
Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	4,70	0,62
Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα	4,70	0,66
Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ότι κάνει	4,73	0,51
Στο σπίτι ετοιμάζει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	4,00	0,97
Ενδιαφέρεται για σχολικά επιτεύγματα	4,41	0,64
Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	4,32	0,88
Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις ποικίλες σχολικές καταστάσεις	4,46	0,84
Αντιδρά με ψυχραιμία στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών	3,73	1,10
Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες	4,51	0,84
Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,89	0,32

Ενδοσυνάφειες των γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών με υψηλές ικανότητες σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος ενδοσυναφειών με το στατιστικό κριτήριο Pearson r , με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των γενικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεταξύ

των χαρακτηριστικών παρουσιάστηκαν αρκετά σημαντικές θετικές μέτριες και υψηλές ενδοσυνάψεις, οι οποίες κυμαίνονται από $r=0,23$ έως $r=0,74$.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές που επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη ($r=0,670$, $p=0,000$), ενώ όσοι κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη ταυτόχρονα έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη ($r=0,638$, $p=0,000$) και επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,430$, $p=0,008$). Ακόμη οι μαθητές που διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον είναι έξυπνοι ($r=0,502$, $p=0,002$) και έχουν πρωτότυπες ιδέες ($r=0,481$, $p=0,003$). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ακόμη ότι όσοι μαθητές είναι αποτελεσματικοί στις σχολικές εργασίες φαίνεται να κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη ($r=0,416$, $p=0,010$), ενώ όσοι διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη ($r=0,49$, $p=0,002$) και επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,513$, $p=0,001$).

Επιπλέον, οι μαθητές που προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις στα σχολικά ζητήματα έχουν πρωτότυπες ιδέες ($r=0,484$, $p=0,002$), ενώ όσοι εκθέτουν άφοβα την γνώμη τους ταυτόχρονα διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον ($r=0,596$, $p=0,000$) και έχουν πρωτότυπες ιδέες ($r=0,416$, $p=0,010$). Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων που διψούν για γνώση ταυτόχρονα διερευνούν τα πράγματα με ζωηρό ενδιαφέρον ($r=0,538$, $p=0,001$) και εκθέτουν άφοβα την γνώμη τους ($r=0,669$, $p=0,000$). Ακόμη οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη είναι έξυπνοι ($r=0,434$, $p=0,007$), ενώ όσοι προετοιμάζονται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη ($r=0,526$, $p=0,001$). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές που ετοιμάζουν τα μαθήματα στο σπίτι χωρίς επίβλεψη προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις στα σχολικά ζητήματα ($r=0,562$, $p=0,000$),

ενώ όσοι ενδιαφέρονται για τα σχολικά επιτεύγματα ταυτόχρονα δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη ($r=0,591$, $p=0,000$).

Επίσης, οι μαθητές που εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους ενδιαφέρονται για τα σχολικά επιτεύγματα ($r=0,593$, $p=0,000$) καθώς και όσοι ανταποκρίνονται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις φαίνεται να ενδιαφέρονται για τα σχολικά επιτεύγματα ($r=0,418$, $p=0,010$). Ακόμη, οι μαθητές εκείνοι που αντιδρούν με ψυχραιμία στην ματαίωση σχεδίων φαίνεται να εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους ($r=0,506$, $p=0,001$) καθώς και όσοι έχουν καλές σχέσεις τους συμμαθητές τους φαίνεται να εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους ($r=0,407$, $p=0,012$). Τέλος, όσοι έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου έχουν ταυτόχρονα καλές σχέσεις και με τους συμμαθητές τους ($r=0,743$, $p=0,000$).

Απόδοση από τους Γονείς Γενικών Χαρακτηριστικών

Οι γονείς των μαθητών που επισημάνθηκαν ως μαθητές με υψηλές ικανότητες, ομοίως με τους εκπαιδευτικούς κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους για τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=δεν ξέρω, 4=μάλλον συμφωνώ και 5=συμφωνώ).

Αρχικά υπολογίστηκε η κατανομή συχνότητας στα 21 ερωτήματα του ερωτηματολογίου των γονέων που αφορούν στα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στους μαθητές που υποδείχθηκαν ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Μεγάλη συχνότητα παρουσιάζεται στην απάντηση «Συμφωνώ» της κλίμακας στα ερωτήματα: «Είναι έξυπνος» ($f=21$, $rf=87,5$), «Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα» ($f=21$, $rf=87,5$) και «Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($f=21$, $rf=87,5$). Χαμηλότερες συχνότητες εντοπίζονται στην απάντηση «Συμφωνώ» της κλίμακας ότι τα παιδιά τους «Προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα» ($f=4$, $rf=16,7$), «Αντιδρούν

ψυχραιμία στη ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών» ($f=8$, $rf=33,3$) και ότι «Εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους» ($f=9$, $rf=37,9$). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στο συγκεντρωτικό πίνακα 20 στο Παράρτημα.

Υπολογίστηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των αποκρινόμενων στο εργαλείο μέτρησης και συγκεκριμένα οι Μέσοι Όροι (M) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (SD). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά οι γονείς φαίνεται να συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ($M= 4,3 - 4,8$) για όλα σχεδόν τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» είχε τον υψηλότερο μέσο όρο ($M=4,89$), ενώ η ερώτηση «Αντιδρά με ψυχραιμία στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών» ήταν αυτή με το χαμηλότερο μέσο όρο ($M=3,73$), όπως παρατηρήθηκε και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21.

Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων στο εργαλείο μέτρησης

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Είναι έξυπνος	4,87	0,33
Έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη	4,50	0,58
Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	4,45	0,65
Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	4,66	0,56
Διερευνά τα πράγματα γύρω του/της με ζωντανό ενδιαφέρον	4,45	0,78
Έχει πρωτότυπες ιδέες	4,37	0,77
Είναι αποτελεσματικός/η στις σχολικές εργασίες	4,66	0,70
Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	4,33	0,91
Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα	3,58	1,05
Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	4,50	0,88
Διψάει για γνώση	4,37	0,87
Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	4,54	0,83
Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα	4,87	0,33
Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ότι κάνει	4,45	0,97
Στο σπίτι ετοιμάζει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	3,79	1,53
Ενδιαφέρεται για σχολικά επιτεύγματα	4,41	0,71
Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	3,58	1,50
Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις ποικίλες σχολικές καταστάσεις	4,62	0,64
Αντιδρά με ψυχραιμία στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών	3,33	1,55
Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες	4,50	0,93
Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,83	0,48

Ενδοσυνάψεις των γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών με υψηλές ικανότητες σύμφωνα με την αντίληψη των γονέων. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος ενδοσυναφειών με το στατιστικό κριτήριο Pearson r , με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των γενικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων σύμφωνα με τους γονείς. Όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών έτσι και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν αρκετές σημαντικές θετικές συνάψεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στους μαθητές, οι οποίες κυμαίνονται από $r=0,22$ έως $r=0,84$.

Οι γονείς δήλωσαν ότι οι μαθητές που κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη ταυτόχρονα επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,429$, $p=0,036$) καθώς και όσοι έχουν πρωτότυπες ιδέες επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,504$, $p=0,012$), ενώ όσοι διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη ($r=0,426$, $p=0,038$). Ακόμη, οι μαθητές που είναι αποτελεσματικοί στις σχολικές εργασίες φαίνεται να κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη ($r=0,585$, $p=0,003$) ενώ όσοι διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον ($r=0,446$, $p=0,029$) και είναι αποτελεσματικοί στις σχολικές εργασίες ($r=0,518$, $p=0,010$). Οι γονείς ακόμη δήλωσαν ότι όσοι μαθητές προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις στα σχολικά ζητήματα ταυτόχρονα επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,535$, $p=0,007$) και έχουν πρωτότυπες ιδέες ($r=0,626$, $p=0,001$). Οι μαθητές που εκθέτουν άφοβα την γνώμη τους φαίνεται να έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη ($r=0,667$, $p=0,000$).

Επιπλέον, οι μαθητές με υψηλές ικανότητες που διψούν για γνώση διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον ($r=0,693$, $p=0,000$) και διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων ($r=0,704$, $p=0,000$). Ακόμη, οι μαθητές εκείνοι που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη διερευνούν τα πράγματα γύρω τους με ζωηρό ενδιαφέρον ($r=0,673$, $p=0,000$) και διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων ($r=0,607$, $p=0,002$). Ακόμη όσοι προετοιμάζονται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων ($r=0,842$, $p=0,000$), διψούν για γνώση ($r=0,753$, $p=0,000$) και δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη ($r=0,715$, $p=0,000$). Επίσης, εκείνοι που στο σπίτι ετοιμάζουν τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη διψούν για γνώση ($r=0,644$, $p=0,001$), ενώ όσοι ενδιαφέρονται για τα σχολικά επιτεύγματα είναι αποτελεσματικοί στις σχολικές εργασίες ($r=0,633$, $p=0,001$).

Επίσης, οι γονείς δήλωσαν ότι οι μαθητές που εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στην τάξη ($r=0,640, p=0,001$) και όσοι ανταποκρίνονται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα ($r=0,626, p=0,001$) και δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη ($r=0,635, p=0,001$). Σύμφωνα με τους γονείς οι μαθητές εκείνοι που έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις στα σχολικά ζητήματα ($r=0,528, p=0,008$) και εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους ($r=0,497, p=0,013$), ενώ όσοι έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη ($r=0,688, p=0,000$), ανταποκρίνονται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις ($r=0,628, p=0,001$) και έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους ($r=0,678, p=0,000$). Τέλος, οι γονείς δήλωσαν με αρνητική μέτρια συνάφεια ότι οι μαθητές που αντιδρούν ψύχραιμα στη ματαίωση σχεδίων είναι έξυπνοι.

Σύγκριση των Απαντήσεων Εκπαιδευτικών – Γονέων ως προς τα Γενικά

Χαρακτηριστικά που Αποδίδουν στους Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων

Πραγματοποιήθηκε Έλεγχος Ανεξαρτήτων Δειγμάτων, του δείγματος των εκπαιδευτικών ($N=37$) και του δείγματος των γονέων ($N=24$) με το στατιστικό κριτήριο *t*-test για τη μελέτη της σύγκρισης των απαντήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν σε γενικές γραμμές διαφορές, αφού οι μέσοι όροι των δύο ομάδων ήταν παρόμοιοι για τις 20 από τις 21 ερωτήσεις χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, με τους μέσους όρους να κυμαίνονται για τους εκπαιδευτικούς από 3,79 έως 4,89 και τους γονείς από 3,33 έως 4,87 (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 22).

Αποτελέσματα Β' Μέρους: Μελέτη περίπτωσης

1^η μελέτη περίπτωσης: επιλέχθηκε μια μαθήτρια που επισημάνθηκε ως μαθήτρια με υψηλές ικανότητες και κίνητρα από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, χωρίς να έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους. Η μαθήτρια φοιτά στην Β' Γυμνασίου του Γυμνασίου Μεσοβουνίων Κεφαλλονιάς και είναι 14 ετών. Για την διατήρηση της ανωνυμίας της μαθήτριας δεν χρησιμοποιείται το πραγματικό της όνομα.

Ο γονέας της περίπτωσης είναι η μητέρα της μαθήτριας, η οποία έχει φοιτήσει ως το τριτάξιο Γυμνάσιο και εργάζεται ως ανειδίκευτη υπάλληλος ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα. Οι εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν την εν λόγω μαθήτρια είναι δύο, ένας άντρας και μια γυναίκα και εργάζονται στο Γυμνάσιο Μεσοβουνίων Κεφαλλονιάς. Ο άντρας εκπαιδευτικός είναι 43 ετών, έχει βασικό πτυχίο Μηχανικών Η/Υ Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά, έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 17 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο σεμινάριο για παιδιά με υψηλές ικανότητες. Η γυναίκα εκπαιδευτικός είναι 47 ετών, έχει βασικό πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο για παιδιά με υψηλές ικανότητες.

2^η μελέτη περίπτωσης: η δεύτερη μαθήτρια που επιλέχθηκε επισημάνθηκε και αυτή ως μαθήτρια με υψηλές ικανότητες και κίνητρα από δύο εκπαιδευτικούς, χωρίς να έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους. Η μαθήτρια φοιτά στην Α' Γυμνασίου Μεσοβουνίων Κεφαλλονιάς και είναι 13 ετών. Για την διατήρηση της ανωνυμίας της μαθήτριας δεν χρησιμοποιείται το πραγματικό της όνομα.

Ο γονέας περίπτωσης είναι ο πατέρας της μαθήτριας, ο οποίος εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας και έχει εκπαίδευση επαγγελματικού Λυκείου. Οι εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν την μαθήτρια είναι δύο άντρες, οι οποίοι εργάζονται στο Γυμνάσιο Μεσοβουνίων Κεφαλλονιάς. Ο πρώτος εκπαιδευτικός είναι κοινός στις δύο

μελέτες περίπτωσης, δηλαδή πρότεινε και τις δύο μαθήτριες ως μαθήτριες υψηλού δυναμικού. Είναι 43 ετών, έχει βασικό πτυχίο Μηχανικών Η/Υ Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά, έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 17 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο σεμινάριο για παιδιά με υψηλές ικανότητες. Ο δεύτερος άνδρας εκπαιδευτικός είναι 50 ετών, έχει βασικό πτυχίο Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, δεν έχει μεταπτυχιακό τίτλων σπουδών, έχει 11 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο για παιδιά με υψηλές ικανότητες.

Οι ποιοτικές πληροφορίες της μελέτης περίπτωσης προέρχονται από τις απαντήσεις τόσο των ίδιων των μαθητριών όσο και από το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον και παρουσιάζονται ανά θεματική κατηγορία.

1^η Μαθήτρια

Σύντομο ιστορικό. Η Μαρία, σύμφωνα με το ιστορικό που συμπλήρωσαν ένας από τους δύο γονείς, γεννήθηκε στις εννέα Ιουλίου του 2004, επομένως είναι 14 ετών και 7 μηνών και φοιτά στη Β Γυμνασίου του Γυμνασίου Μεσοβουνίων Κεφαλονιάς. Σύμφωνα με την μητέρα της, η έναρξη βαδίσματος πραγματοποιήθηκε όταν ήταν 15 μηνών και η έναρξη ομιλίας όταν ήταν 13 μηνών. Στην ηλικία των πέντε μηνών η Μ. κατέκτησε την δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Η εν λόγω μαθήτρια αποτελεί το πρώτο παιδί της οικογένειας και έχει δύο μικρότερες αδελφές.

Γνωστικός τομέας. Η Μ. επισημάνθηκε ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων από δύο εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα από την καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και από τον καθηγητή Πληροφορικής. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους δύο αυτούς εκπαιδευτικούς η Μ. πρόκειται για ένα έξυπνο παιδί με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και στέρεο υπόβαθρο γνώσεων. Ακόμη, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν

στο ότι η Μ. είναι σε θέση να κατανοεί γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη, είναι αποτελεσματική στις σχολικές εργασίες, προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα χωρίς επίβλεψη και δείχνει να ενδιαφέρεται για τα σχολικά επιτεύγματα.

Στις ερωτήσεις που αφορούν την συμπεριφορά εντός της σχολικής τάξης οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η μαθήτρια δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη και ότι ολοκληρώνει τις εργασίες της εστιασμένα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η μαθήτρια επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα και ότι έχει πρωτότυπες ιδέες.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η μαθήτρια δεν δυσκολεύεται να κάνει επαναλήψεις σε γνώσεις που ήδη κατέχει, έχει την ικανότητα να προσηλώνεται σε ένα θέμα για αρκετή ώρα και παρουσιάζει αυτόνομη συμπεριφορά στις εργασίες καθώς δεν φαίνεται να επιζητεί τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η Μ. δείχνει επιμονή στις εργασίες που έχει αναλάβει, υπεύθυνη συμπεριφορά όταν παρακολουθεί δραστηριότητες και δεν έχει ανάγκη για παροχή εξωτερικών κινήτρων προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία που της έχει ανατεθεί.

Με βάση τις παραπάνω πληροφορίες απαντάται το πρώτο ερώτημα καθώς φαίνεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν την Μ. ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων, έχουν αποδώσει σε αυτή χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά και που συχνά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εντοπίσουν τους μαθητές αυτούς. Συγκεκριμένα, η Μ. φαίνεται να είναι μια μαθήτρια με ευφυΐα, κριτική ικανότητα, υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση που μαθαίνει γρήγορα και παρουσιάζει υπευθυνότητα ως προς τα σχολικά της καθήκοντα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν με αυτές της μητέρας της μαθήτριας, η οποία

απάντησε στις ίδιες ερωτήσεις. Η Μ. παρουσιάζεται και από την μητέρα ως ένα έξυπνο παιδί με ποικιλία γνώσεων, γρήγορο ρυθμό μάθησης, αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες που προετοιμάζεται στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα μόνη της. Ως προς την επινόηση λύσεων και πρωτότυπων ιδεών η μητέρα της Μ. απάντησε ότι δεν γνωρίζει, ίσως έτσι η ικανότητα αυτή της μαθήτριας να αφορά θέματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και ως εκ τούτου να εντοπίζεται μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, εντοπίζεται αντίθετη άποψη στην ερώτηση σχετικά με το αν διασπάται η προσοχή της μαθήτριας όταν εργάζεται. Η μητέρα αναφέρει ότι διασπάται η προσοχή της ενώ οι εκπαιδευτικοί πως όχι. Σε γενικές γραμμές οι απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνούν, με τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά μάθησης καθώς έρχονται σε καθημερινή επαφή με την μαθήτρια εντός της σχολικής τάξης.

Κοινωνικός τομέας. Στον κοινωνικό τομέα εμπίπτει η σχέση που έχει η μαθήτρια με τους συνομηλίκους της, με την οικογένεια της, με τους εκπαιδευτικούς της και γενικότερα η κοινωνική της συμπεριφορά. Οι δύο εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν την μαθήτρια αναφέρουν ότι έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της αλλά και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρουσιάζοντας τη έτσι ως ένα παιδί χωρίς δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα με αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου.

Ωστόσο, η ίδια η μαθήτρια αλλά και η μητέρα της φαίνεται να έχουν αντίθετη άποψη για την σχέση που έχει η Μ. με τους συμμαθητές της. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια και η μητέρα της αναφέρουν ότι η Μ. είναι μοναχική, δεν έχει πολλούς φίλους, δεν είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά, συχνά τα άλλα παιδιά την κοροϊδεύουν και φαίνεται να τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά. Η μητέρα αναφέρει ότι η Μ. παρουσιάζει δυσκολία και στην συνύπαρξη με τις μικρότερες αδελφές της. Όπως

φαίνεται από τις πληροφορίες που έδωσε η ίδια η μαθήτρια και η μητέρα της, η Μ. παρουσιάζει δυσκολία στις κοινωνικές της σχέσεις, φαίνεται να είναι ένα μοναχικό παιδί, χωρίς πολλούς φίλους που τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες. Η κοινωνική απομόνωση και η παρέα με ενήλικους παρουσιάζονται συχνά στα χαρισματικά παιδιά. Στο σημείο αυτό φαίνεται να απαντάται ως ένα βαθμό το 4^ο ερώτημα καθώς οι απόψεις μαθήτριας και μητέρας συμφωνούν ως προς τις δυσκολίες της μαθήτριας στον κοινωνικό τομέα.

Οι απόψεις της ίδιας της μαθήτριας και της μητέρας συμφωνούν και ως προς την κοινωνική συμπεριφορά. Η Μ. είναι πρόθυμη να βοηθήσει κάποιον που βρίσκεται σε δύσκολη θέση (πληγωμένος, αναστατωμένος, στενοχωρημένος, άρρωστος), είναι καλή με τα μικρότερα παιδιά και προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά). Τέλος, η μαθήτρια λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων και μοιράζεται με τα άλλα παιδιά αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό και όχι πάντα όπως αναφέρει η ίδια αλλά και η μητέρα της.

Συναισθηματικός τομέας. Ως προς τον συναισθηματικό τομέα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προέρχονται από την ίδια την μαθήτρια και από την μητέρα της και φαίνεται να έχουν κοινές απόψεις. Από την μητέρα αναφέρεται ότι η Μ. συχνά παρουσιάζει θυμό και ότι δεν εκφράζει τα συναισθήματά της αλλά τα κρατάει μέσα της. Σύμφωνα, λοιπόν, με την μητέρα η μαθήτρια είναι ένα εσωστρεφές άτομο που δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά της στους άλλους και η δυσκολία αυτή έρχεται να προστεθεί στην κοινωνική απομόνωση που παρουσιάζει η Μ.

Η Μ. και η μητέρα της αναφέρουν ότι η μαθήτρια συχνά είναι ανήσυχη και την απασχολούν ακόμα και θέματα μικρής σημασίας, πολλές φορές φαίνεται δυστυχισμένη και κλαίει, συχνά χάνει την αυτοπεποίθησή της, παρουσιάζει νευρικότητα σε καινούριες καταστάσεις και έχει αρκετούς φόβους. Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η υψηλή

γνωστική ανάπτυξη της μαθήτριας δεν συμβαδίζει με την συναισθηματική της ανάπτυξη, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στα χαρισματικά παιδιά. Ομοίως με τις δυσκολίες του κοινωνικού τομέα, έτσι και με αυτές του συναισθηματικού οι απόψεις μητέρας και μαθήτριας συμφωνούν, απαντώντας έτσι στο 4^ο ερώτημα που τέθηκε στην μεθοδολογία της μελέτης.

Τομέας συμπεριφοράς. Οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η μαθήτρια εκθέτει άφοβα την γνώμη της και ότι ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις. Όπως προαναφέρθηκε και στα χαρακτηριστικά μάθησης, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την Μ. ως ένα υπεύθυνο παιδί, που δείχνει συνέπεια στα σχολικά της καθήκοντα και η συμπεριφορά της εντός σχολικής τάξης αλλά και γενικότερα εντός σχολικού πλαισίου είναι επιθυμητή χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η Μ. χαρακτηρίζεται από την μητέρα της ως κλειστός χαρακτήρας, απόμακρη, νευρική με χαμηλή ανοχή στη ματαίωση. Η ίδια η μαθήτρια και η μητέρα της κλήθηκαν να απαντήσουν ορισμένες κοινές ερωτήσεις για τον τομέα της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους συμφωνούν στο ότι η μαθήτρια έχει συχνά ξεσπάσματα νεύρων και είναι ευέξαπτη, συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά, πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά, έχει καλή προσοχή και δεν έχει τύχει ποτέ να κλέψει από το σχολείο, το σπίτι ή οπουδήποτε αλλού. Η εσωστρέφεια και η δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις που παρουσιάζει η μαθήτρια αναδεικνύονται ακόμα περισσότερο από τις πληροφορίες που προκύπτουν από τον τομέα συμπεριφοράς φανερώνοντας και πάλι την συμφωνία απόψεων ανάμεσα σε μητέρα και μαθήτρια ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η τελευταία.

Ωστόσο, εντοπίστηκαν δύο σημεία στα οποία οι απόψεις μαθήτριας-μητέρας φαίνεται να διαφέρουν. Η μητέρα αναφέρει ότι η Μ. είναι υπάκουη και συνήθως κάνει ό τι της ζητήσουν οι ενήλικες, ενώ η ίδια αναφέρει για τον εαυτό της ότι αυτό δεν ισχύει.

Τέλος, η Μ. αναφέρει ότι έως ένα βαθμό λέει ψέματα ή εξαπατά, ενώ η μητέρα της ισχυρίζεται ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Η μητέρα της μαθήτριας ενδέχεται να μην έχει εντοπίσει τα χαρακτηριστικά αυτά ή να μην επιθυμεί να παραδεχτεί ότι το παιδί δεν είναι πάντα υπάκουο και ότι ίσως λέει ψέματα καθώς οι γονείς αισθάνονται υπεύθυνοι για την συμπεριφορά των παιδιών τους. Αυτά τα σημεία διαφωνίας προστίθενται στην απάντηση του 4^{ου} ερωτήματος και έρχονται σε αντίθεση με την έως τώρα συμφωνία απόψεων μητέρας-μαθήτριας ως προς τις δυσκολίες.

Από τους παραπάνω τομείς γίνεται φανερό ότι η μαθήτρια παρουσιάζει ορισμένες *δυσκολίες* στις κοινωνικές της σχέσεις, στο συναισθηματικό τομέα αλλά και γενικότερα στην συμπεριφορά της. Σύμφωνα με την μητέρα της, οι δυσκολίες αυτές είναι αρκετές, υπάρχουν περισσότερο από ένα χρόνο, ανησυχούν και αναστατώνουν το παιδί σε μεγάλο βαθμό και αποτελούν μεγάλο εμπόδιο στις φιλίες και σε μικρότερο βαθμό στη ζωή στο σπίτι και στον τομέα ψυχαγωγίας. Σύμφωνα με την μητέρα, οι δυσκολίες αυτές «μόνο λίγο» αποτελούν βάρος για την ίδια και για την οικογένεια. Η ίδια η μαθήτρια αναφέρει ότι έχει κάποιες δυσκολίες που υπάρχουν για περισσότερο από ένα χρόνο και την ανησυχούν αρκετά. Η μαθήτρια αναφέρει ότι οι δυσκολίες της δεν αποτελούν εμπόδιο για την σχολική μάθηση σε αντίθεση με την φίλια που επηρεάζεται λόγω αυτών. Σχετικά με το αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν βάρος για τους άλλους η μαθήτρια αναφέρει «καθόλου».

Θέματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και στο σχολείο. Τα στοιχεία που αφορούν την συμπεριφορά που παρουσιάζει η μαθήτρια εντός του σχολικού πλαισίου προέρχονται από τους δύο εκπαιδευτικούς που την υπέδειξαν ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν, η μαθήτρια δεν δυσκολεύεται να πειθαρχήσει στον εκπαιδευτικό της τάξης, παρουσιάζει περισσότερες νοητικές ικανότητες από τον μέσο μαθητή της ηλικίας της και έχει άριστη επίδοση σε όλα τα μαθήματα. Επίσης, οι

εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η μαθήτρια δείχνει ενδιαφέρον για τα νέα θέματα που διδάσκονται στην τάξη και δεν παρουσιάζει δυσκολία στην συμμετοχή σχολικών δραστηριοτήτων. Η μαθήτρια δεν αποσύρεται από όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, δεν έχει την τάση να αμφισβητεί τον εκπαιδευτικό ούτε να κλείνεται στον εαυτό της. Ακόμη, η μαθήτρια εντός σχολικής τάξης παίρνει πρωτοβουλίες για ποικίλα θέματα, προτείνει λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν, δεν δείχνει αδιαφορία προς το σχολείο και δεν παρουσιάζει άγχος. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμπληρώνουν την απάντηση του 1^{ου} ερωτήματος καθώς οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει στην μαθήτρια συμπεριφορές που έχουν τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Σχετικά με το αν η μαθήτρια παρουσιάζει πλήξη μέσα στην τάξη, ο ένας εκπαιδευτικός απαντά πως αυτό μάλλον συμβαίνει και ο άλλος πως μάλλον όχι, φαίνεται έτσι να μην είναι σίγουροι ως προς αυτό το χαρακτηριστικό. Ενδεχομένως να υπάρχουν στιγμές πλήξης για την μαθήτρια καθώς έχει υψηλό νοητικό δυναμικό και συνήθως οι σχολικές δραστηριότητες απευθύνονται στο μέσο όρο της τάξης. Τέλος, εντοπίζεται ακόμη μια διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς ο ένας αναφέρει ότι η μαθήτρια έχει την τάση να διακρίνεται μέσω υψηλών βαθμών ή βραβείων, ενώ ο άλλος δεν φαίνεται να συμφωνεί με αυτό.

Ειδικές ικανότητες. Οι ερωτήσεις για τις ειδικές ικανότητες που ενδεχομένως παρουσιάζει η μαθήτρια εμπίπτουν στον τομέα των μαθηματικών, της τεχνολογίας, των επιστημονικών θεμάτων και της μουσικής. Τα στοιχεία προέρχονται από την κλίμακα των γονέων καθώς οι εκπαιδευτικοί στις αντίστοιχες ερωτήσεις απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών (Αγγλική Γλώσσα και Πληροφορική), ενδέχεται να μην τους επιτρέπουν να εντοπίσουν χαρακτηριστικά των τομέων αυτών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συγκεκριμένες ώρες της

εβδομάδας εντός της σχολικής τάξης με τους μαθητές τους και έτσι δεν έχουν την ευκαιρία να εντοπίζουν ειδικές ικανότητες αυτών.

Σύμφωνα λοιπόν με την μητέρα, η μαθήτρια παρουσιάζει ζήλο στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και ενδιαφέρον για μαθηματικές πράξεις και προβλήματα λογικής. Σχετικά με την τεχνολογία η μαθήτρια παρουσιάζει ευρύ φάσμα ικανοτήτων στα τεχνολογικά μέσα. Στον τομέα των επιστημονικών θεμάτων, η μητέρα αναφέρει ότι το παιδί της δείχνει κάποιο ενδιαφέρον στις επιστημονικές έρευνες και στις συζητήσεις γύρω από αυτές, ωστόσο στον ελεύθερο της χρόνο δεν διαβάζει για επιστημονικά θέματα. Τέλος, η μαθήτρια δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής στις μουσικές δραστηριότητες του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά απαντούν εν μέρει το 2^ο ερώτημα γιατί ναι μεν δείχνουν ότι η μαθήτρια παρουσιάζει ορισμένες ειδικές ικανότητες αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Ειδικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται κάποια επιπλέον ειδικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η μαθήτρια σύμφωνα με τους δύο εκπαιδευτικούς. Η Μ. δείχνει να έχει προηγμένο λεξιλόγιο συγκριτικά με τα παιδιά της ηλικίας της καθώς και ισχυρή μνήμη. Ακόμη, η μαθήτρια παρουσιάζει αίσθηση χιούμορ, παραγωγή πολλών ιδεών για ποικιλία θεμάτων, επιμονή στην επιδίωξη στόχων, οργανωτικές δεξιότητες, τάση ανάληψης πρωτοβουλιών καθώς και διατύπωση ισχυρών επιχειρημάτων όταν υποστηρίζει την άποψή της.

Η μητέρα της μαθήτριας, η οποία συμπλήρωσε και αυτή την κλίμακα των ειδικών χαρακτηριστικών συμφωνεί με τους εκπαιδευτικούς ότι η Μ. έχει προηγμένο λεξιλόγιο, ισχυρή μνήμη, χιούμορ, επιμονή στην επιδίωξη στόχων, οργανωτικές ικανότητες και δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, σύμφωνα με την μητέρα η Μ. δεν παρουσιάζει την ικανότητα παραγωγής πολλών ιδεών ούτε τάση ανάληψης

πρωτοβουλιών. Σε γενικές γραμμές οι απόψεις εκπαιδευτικών-γονέα φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα ειδικά χαρακτηριστικά απαντώντας έτσι στο 2^ο ερώτημα που έχει τεθεί.

Τομέας αυτοαποτελεσματικότητας της μαθήτριας. Αναφορικά με το 3^ο ερώτημα για το πώς αντιλαμβάνεται η ίδια η μαθήτρια την αυτοαποτελεσματικότητά της, συμπλήρωσε την κλίμακα αυτοαναφοράς για την αυτοαποτελεσματικότητα και προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία. Η Μ. ισχυρίζεται ότι τις περισσότερες φορές είναι σε θέση να λύνει δύσκολα προβλήματα εάν προσπαθήσει αρκετά, θεωρεί ότι πάντα καταφέρνει να κάνει αυτό που θέλει εκείνη και αναφέρει ότι ξέρει πώς να χειριστεί δύσκολες καταστάσεις. Η Μ. δεν εκφράζει φόβο αποτυχίας, μπορεί να ανταποκριθεί σε προκλήσεις χωρίς υποστήριξη και συνήθως πάντα βρίσκει τρόπους αντιμετώπισης μιας κατάστασης όταν πρέπει να το κάνει.

Φαίνεται έτσι ότι η Μ. διαθέτει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσιάζεται συμφωνία με όσα έχουν αναφέρει οι δύο εκπαιδευτικοί, καθώς σύμφωνα με αυτούς η Μ. δείχνει επιμονή στην επιδίωξη στόχων, προτείνει λύσεις στα σχολικά ζητήματα που προκύπτουν και ανταποκρίνεται στις σχολικές προκλήσεις χωρίς υποστήριξη. Η επιμονή στην επιδίωξη στόχων και η αποτελεσματικότητα σε καταστάσεις που έχει αναλάβει αποτελούν χαρακτηριστικά που έχουν αναφερθεί και από την μητέρα της μαθήτριας.

Ωστόσο, η μαθήτρια όταν είναι αγχωμένη πολλές φορές νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει και δεν είναι πάντα σε θέση να διατηρήσει την ψυχραιμία της μπροστά στις αρνητικές συνέπειες μιας δυσκολίας. Επίσης, η Μ. δεν νιώθει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει οτιδήποτε θα της συμβεί, φαίνεται να μην νιώθει αυτοπεποίθηση μπροστά σε απροσδόκητα γεγονότα και να μην αισθάνεται ήρεμη κατά την αντιμετώπιση

δυσκολιών. Το άγχος, η δυσκολία διατήρησης ψυχραιμίας και ηρεμίας είναι χαρακτηριστικά που έρχονται σε συμφωνία με τα λεγόμενα της μητέρας της μαθήτριας, η οποία παρουσιάζει την Μ. ως ένα ευέξαπτο παιδί που παρουσιάζει νευρική και θυμική συμπεριφορά. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι ένα άτομο που αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και δεν έχει δείξει ευέξαπτη συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο.

2^η Μαθήτρια

Σύντομο ιστορικό. Η Ελένη, σύμφωνα με το ιστορικό που συμπλήρωσε ο πατέρας της, γεννήθηκε στις 21 Οκτωβρίου του 2005, επομένως είναι 13 ετών και 3 μηνών και φοιτά στην Α Γυμνασίου του Γυμνασίου Μεσοβουνίων Κεφαλονιάς.

Σύμφωνα με τον πατέρα της, η έναρξη βαδίσματος πραγματοποιήθηκε όταν ήταν 20 μηνών και η έναρξη ομιλίας όταν ήταν 24 μηνών. Στην ηλικία των τεσσάρων μηνών η Ελένη κατέκτησε την δεξιότητα της ανάγνωσης και στην ηλικία των πέντε την δεξιότητα της γραφής. Η εν λόγω μαθήτρια αποτελεί το πρώτο παιδί της οικογένειας και έχει ένα μικρότερο αδελφό.

Γνωστικός τομέας. Η Ε. υποδείχθηκε ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων από δύο εκπαιδευτικούς, έναν καθηγητή Πληροφορικής και έναν καθηγητή Φιλολογίας. Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί και ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό αυτός της Φιλολογίας λόγω των περισσότερων ωρών διδασκαλίας, είναι σε θέση να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά μάθησης αλλά και γνωστικού τομέα της μαθήτριας.

Σύμφωνα λοιπόν με τους δύο εκπαιδευτικούς, η Ε. είναι ένα έξυπνο παιδί με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και αρκετές γνώσεις που διψά για μάθηση. Η επίδοση της μαθήτριας φαίνεται να είναι υψηλή και στον μαθησιακό τομέα, καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι κατανοεί γρήγορα την νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη, είναι αποτελεσματική στις σχολικές εργασίες, δείχνει ενδιαφέρον, προετοιμάζει καθημερινά τα σχολικά της μαθήματα χωρίς επίβλεψη και ενδιαφέρεται για τα σχολικά επιτεύγματα.

Ακόμη, οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η μαθήτρια παρουσιάζει αυτόνομη συμπεριφορά στις σχολικές εργασίες, δείχνει επιμονή στην ολοκλήρωση εργασιών και δεν δυσκολεύεται στην επανάληψη γνώσεων που ήδη κατέχει. Η συμπεριφορά της στο σχολείο είναι συνεργατική και δείχνει υπεύθυνη συμπεριφορά όταν παρακολουθεί δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η μαθήτρια είναι σε θέση να επινοεί λύσεις σε αρκετά θέματα και έχει πρωτότυπες ιδέες.

Με βάση τις παραπάνω πληροφορίες απαντάται το 1ο ερώτημα καθώς φαίνεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν την Ε. ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων, έχουν αποδώσει σε αυτή χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά και που συχνά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εντοπίσουν τους μαθητές αυτούς. Συγκεκριμένα, η Ε. φαίνεται να είναι μια μαθήτρια με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα που διψά για μάθηση, παρουσιάζει ενδιαφέρον και αποτελεσματικότητα στα σχολικά θέματα και δείχνει υπεύθυνη συμπεριφορά. Ωστόσο, εντοπίζονται δύο σημεία στα οποία διαφέρουν οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών χωρίς όμως να αλλάζει η συνολική εικόνα για τα χαρακτηριστικά της μαθήτριας. Το πρώτο είναι για το αν η μαθήτρια δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο να μάθει και όχι να επιτύχει υψηλούς βαθμούς, όπου ο ένας εκπαιδευτικός συμφώνησε με την διατύπωση αυτή και ο άλλος όχι. Το δεύτερο σημείο είναι, σχετικά με το εάν η μαθήτρια προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα, με τον ένα εκπαιδευτικό να συμφωνεί και τον άλλον να διαφωνεί. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα δύο αυτά σημεία πιθανόν να διαφοροποιούνται λόγω διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου αλλά και από το πόσο καλά γνωρίζουν την μαθήτρια.

Ως προς τα χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν με αυτές του πατέρα της μαθήτριας, ο οποίος απάντησε στις ίδιες ερωτήσεις. Η Ε. παρουσιάζεται και από τον πατέρα της ως ένα

έξυπνο παιδί με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση που επιζητά την μάθηση. Ο πατέρας αναφέρει ότι η Ε. ρωτά συνεχώς για πράγματα που παρατηρεί και προσπαθεί να ερμηνεύσει σύμφωνα με την λογική. Ακόμη, σύμφωνα με τον πατέρα η Ε. προετοιμάζεται στο σπίτι μόνη της για τα σχολικά μαθήματα, έχει την ικανότητα να μαθαίνει γρήγορα και εμφανίζει πρωτοτυπία ιδεών.

Κοινωνικός τομέας. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η Ε. έχει καλές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές της όσο και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η μαθήτρια παρουσιάζεται ως ένα κοινωνικό παιδί που δεν δημιουργεί προβλήματα στην σχολική κοινότητα.

Ο πατέρας της μαθήτριας συμφωνεί στο ότι η Ε. έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο πατέρας της αναφέρει ότι είναι ένα κοινωνικό παιδί που συναναστρέφεται με όλες τις ηλικίες και δεν δυσκολεύεται καθόλου να δημιουργήσει φίλους.

Η ίδια η μαθήτρια και ο πατέρας της συμπλήρωσαν ορισμένες κοινές ερωτήσεις που αφορούν την σχέση που έχει η Ε. με τους συνομηλικούς της και φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία στις απόψεις τους. Η μαθήτρια είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά, έχει τουλάχιστον ένα φίλο, τα πηγαίνει καλά με τα άλλα παιδιά και δεν δέχεται κοροϊδία ή κάποιο άλλο είδος σχολικού εκφοβισμού. Με βάση ορισμένες ερωτήσεις που απάντησε η ίδια και ο πατέρας της που αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά, η Ε. φαίνεται να λαμβάνει υπόψη της τα συναισθήματα των άλλων, μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά, είναι πρόθυμη να βοηθήσει όποιον βρίσκεται σε δύσκολη θέση και είναι καλή με τα μικρότερα παιδιά. Σύμφωνα με τον πατέρα της, η μαθήτρια δεν παρουσιάζει δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων σε κανένα πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο). Με βάση τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να συμφωνούν οι απόψεις μαθήτριας-γονέα απαντώντας έτσι στο 4^ο ερώτημα.

Συναισθηματικός τομέας. Οι πληροφορίες για τον συναισθηματικό τομέα προέρχονται από την ίδια την μαθήτριά και από τον πατέρα της, χωρίς να υπάρχουν διαφορές στις απόψεις τους. Η Ε. δεν φαίνεται να ανησυχεί με το παραμικρό, δεν είναι δυστυχισμένη, δεν ξεσπά σε κλάματα, δεν χάνει εύκολα την αυτοπεποίθησή της ακόμα και σε καινούριες καταστάσεις και δεν έχει πολλούς φόβους. Σχετικά με την έκφραση συναισθημάτων, ο πατέρας της την χαρακτηρίζει ως συγκρατημένη και αναφέρει ότι δεν εκφράζει τα συναισθήματά της στους συνομηλίκους της.

Η μαθήτριά παρόλο που δεν έχει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα, φαίνεται να παρουσιάζει εσωστρέφεια καθώς δεν εκφράζει τα συναισθήματά της στους φίλους της. Η Ε. δεν παρουσιάζει δυσάρεστα συναισθήματα και φαίνεται να έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της. Ομοίως με τον κοινωνικό τομέα έτσι και στον συναισθηματικό οι απόψεις μαθήτριάς-γονέα συγκλίνουν συμπληρώνοντας έτσι τα στοιχεία για την απάντηση του 4^{ου} ερωτήματος που έχει τεθεί στη μεθοδολογία.

Τομέας συμπεριφοράς. Οι δύο εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν την μαθήτριά αναφέρουν ότι η Ε. δεν φοβάται να εκφράσει την γνώμη της και ότι εντός του σχολικού πλαισίου ανταποκρίνεται με σοβαρότητα σε όλες τις καταστάσεις. Σύμφωνα λοιπόν με τους εκπαιδευτικούς, η μαθήτριά είναι ένα υπάκουο παιδί, πειθαρχημένο με ιδανική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου.

Η μαθήτριά χαρακτηρίζεται από τον πατέρα της ως ευαίσθητη, υπάκουη, πειθαρχημένη, ψύχραιμη στη ματαίωση σχεδίων και ανιδιοτελής. Η ίδια η μαθήτριά και ο πατέρας της κλήθηκαν να απαντήσουν ορισμένες κοινές ερωτήσεις για τον τομέα της συμπεριφοράς, στις οποίες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό. Η Ε. τις περισσότερες φορές είναι υπάκουη και κάνει ο τι της ζητούν οι ενήλικες, δεν έχει κλέψει ποτέ, δεν παρουσιάζει νευρικότητα, δεν μαλώνει με τα άλλα παιδιά, πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά και έχει καλή προσοχή ώστε να φέρει σε πέρας μια εργασία. Τα στοιχεία

αυτά αναδεικνύουν και πάλι την συμφωνία απόψεων ανάμεσα σε μαθήτρια και γονέα και ως προς τον τομέα της συμπεριφοράς.

Εντοπίζεται μια μικρή διαφορά στις απόψεις τους καθώς ο πατέρας της μαθήτριας ισχυρίζεται ότι δεν λέει ποτέ ψέματα, ενώ η ίδια αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Η μικρή αυτή διαφορά δεν αλλάζει την συνολική εικόνα, φαίνεται όμως ότι ο πατέρας δεν εντοπίζει στο παιδί του κανένα αρνητικό χαρακτηριστικό. Το γεγονός αυτό προκύπτει από το αίσθημα ευθύνης που νιώθουν οι γονείς για τις σωστές συμπεριφορές των παιδιών τους.

Από τους παραπάνω τομείς φαίνεται ότι η εν λόγω μαθήτρια δεν παρουσιάζει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα, στον συναισθηματικό και γενικότερα στην συμπεριφορά της και αυτό είναι κάτι που υποστηρίζεται τόσο από την ίδια όσο και από τον πατέρα της.

Θέματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και στο σχολείο. Τα στοιχεία που αφορούν την συμπεριφορά που παρουσιάζει η μαθήτρια εντός του σχολικού πλαισίου προέρχονται από τους δύο εκπαιδευτικούς που την υπέδειξαν ως μαθήτρια υψηλών ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτούς, η Ε. δεν παρουσιάζει δυσκολία πειθαρχίας εντός της σχολικής τάξης, έχει περισσότερες νοητικές ικανότητες από το μέσο μαθητή της ηλικίας της και αριστεύει σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Ακόμη, ενδιαφέρεται για όσα διδάσκονται στην τάξη, τις περισσότερες φορές κατορθώνει επιτεύγματα χωρίς υπερβολική προσπάθεια, δεν δυσκολεύεται στη συμμετοχή σχολικών δραστηριοτήτων και δεν αποσύρεται από όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη. Η μαθήτρια δεν έχει δείξει ποτέ τάση αμφισβήτησης προς τον εκπαιδευτικό, έχει την τάση να εκφράζει τις δικές της ιδέες για όλα τα θέματα και δεν φαίνεται να θεωρεί βαρετά όσα διδάσκονται. Πολλές φορές η μαθήτρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, προτείνει λύσεις σε θέματα που προκύπτουν και δεν παρουσιάζει άγχος. Τέλος,

σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχει την τάση να διακρίνεται μέσω υψηλών βαθμών ή βραβείων και ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι έχει την τάση να κρύβει την δημιουργικότητα που διαθέτει για να μην απορριφτεί από τα άλλα παιδιά. Η απόκρυψη της δημιουργικότητας αποτελεί αντίδραση των παιδιών με υψηλές ικανότητες προκειμένου να μην απορριφτούν από την ομάδα των συνομηλίκων. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμπληρώνουν την απάντηση του 1^{ου} ερωτήματος καθώς οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει στην μαθήτριά συμπεριφορές που έχουν τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Ειδικές ικανότητες. Οι ερωτήσεις για τις ειδικές ικανότητες που ενδεχομένως παρουσιάζει η μαθήτριά εμπίπτουν στον τομέα των μαθηματικών, της τεχνολογίας, των επιστημονικών θεμάτων και της μουσικής. Τα στοιχεία προέρχονται από το την κλίμακα των γονέων καθώς οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες από αυτές τις ερωτήσεις απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών (Φιλολογία και Πληροφορική), ενδέχεται να μην τους επιτρέπουν να εντοπίσουν χαρακτηριστικά των τομέων αυτών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συγκεκριμένες ώρες της εβδομάδας εντός της σχολικής τάξης με τους μαθητές τους και έτσι δεν έχουν την ευκαιρία να εντοπίζουν ειδικές ικανότητες αυτών.

Σύμφωνα με τον πατέρα της, η μαθήτριά παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό ζήλο στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και αρκετά συχνά δείχνει ενδιαφέρον για μαθηματικές πράξεις και προβλήματα λογικής. Ακόμη, η Ε. διαθέτει ευρύ φάσμα ικανοτήτων σχετικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, παρουσιάζει περιέργεια για επιστημονικές έρευνες και στον ελεύθερο της χρόνο διαβάζει για επιστημονικά θέματα. Σχετικά με την μουσική, η μαθήτριά έχει έντονη διάθεση συμμετοχής στις μουσικές δραστηριότητες του σχολείου και παρουσιάζει ζήλο ως προς την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Οι ειδικές αυτές ικανότητες και ενδιαφέροντα εμφανίζονται συχνά

στα χαρισματικά παιδιά. Με βάση τις πληροφορίες αυτές απαντάται το 2^ο ερώτημα αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ειδικά δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους δύο εκπαιδευτικούς η μαθήτρια παρουσιάζει τα παρακάτω ειδικά χαρακτηριστικά. Η Ε. φαίνεται να έχει προηγμένο λεξιλόγιο συγκριτικά με τα παιδιά της ηλικίας της, ισχυρή μνήμη, την ικανότητα να μεταφέρει γνώσεις από την μια κατάσταση στην άλλη καθώς και την ικανότητα παραγωγής πολλών ιδεών για ποικιλία θεμάτων. Ακόμη η μαθήτρια έχει αίσθηση χιούμορ, παρουσιάζει επιμονή για ανακάλυψη πληροφοριών για θέματα που την ενδιαφέρουν καθώς και επιμονή στην επίδιωξη στόχων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η Ε. έχει την ικανότητα να εκφράζεται αποτελεσματικά και να μεταδίδει τις ιδέες της προς τους άλλους, έχει οργανωτικές δεξιότητες, τάση ανάληψης πρωτοβουλιών, ισχυρά επιχειρήματα καθώς και εύστοχα επιχειρήματα σε θέματα ανωτέρου επιπέδου από το επίπεδο της ηλικίας της.

Όλα τα παραπάνω ειδικά χαρακτηριστικά αναφέρονται και από τον πατέρα της μαθήτριας προκύπτοντας έτσι συμφωνία απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονέα ως προς αυτόν τον τομέα. Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τον πατέρα της μαθήτριας είναι το ενδιαφέρον που δείχνει για θέματα που απασχολούν τους ενηλίκους, η ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών και το αμείωτο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα.

Τομέας αυτοαποτελεσματικότητας της μαθήτριας. Αναφορικά με το 3^ο ερώτημα για το πώς αντιλαμβάνεται η ίδια η μαθήτρια την αυτοαποτελεσματικότητά της, συμπλήρωσε την κλίμακα αυτοαναφοράς για την αυτοαποτελεσματικότητα και προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία. Η μαθήτρια αναφέρει ότι καταφέρνει να λύσει δύσκολα προβλήματα τις περισσότερες φορές, παραμένει σταθερή στους στόχους της, πιστεύει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει απροσδόκητα γεγονότα και έχει εμπιστοσύνη στις

ικανότητές της. Επίσης, η Ε. ισχυρίζεται ότι παραμένει ήρεμη ακόμα και σε απρόβλεπτες καταστάσεις, θεωρεί ότι με την απαραίτητη προσπάθεια όλα αντιμετωπίζονται ακόμα και χωρίς υποστήριξη και δεν φοβάται να θέτει υψηλούς στόχους. Η μαθήτρια δείχνει να έχει την απαραίτητη ψυχραιμία μπροστά στις αρνητικές συνέπειες μιας κατάστασης και είναι λίγες οι φορές που παρουσιάζει άγχος.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η μαθήτρια διαθέτει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δείχνει επιμονή ως προς τους στόχους της και έχει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της. Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την μαθήτρια. Συγκεκριμένα, οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν επισημάνει την επιμονή που δείχνει η μαθήτριας στην κατάκτηση στόχων, την ικανότητά της να ανταποκρίνεται στις σχολικές καταστάσεις και την υπευθυνότητα που δείχνει στο σχολικό πλαίσιο. Η υπευθυνότητα, η ικανότητα αντιμετώπισης καταστάσεων και η κατάκτηση στόχων αναφέρονται και από τον πατέρα της Ε.

Ωστόσο, η Ε. αναφέρει ότι όταν κάποιος της αντιτίθεται δεν βρίσκει πάντα τον τρόπο να κάνει αυτό που θέλει εκείνη, δεν βρίσκει πάντα αρκετές λύσεις όταν έρχεται αντιμετώπιση με ένα πρόβλημα και δεν νιώθει κάθε φορά έτοιμη να αντιμετωπίσει οτιδήποτε θα της συμβεί. Η μαθήτρια φαίνεται να αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο μη αντιμετώπισης όλων των πιθανών καταστάσεων που μπορεί να της συμβούν, δείχνοντας έτσι ότι εκτιμά τις δυνατότητές της και ότι δεν είναι απόλυτη. Αυτό το χαρακτηριστικό έρχεται σε συμφωνία με τον χαρακτηρισμό του πατέρα για ένα «συγκροτημένο παιδί». Αυτές οι τελευταίες πληροφορίες δεν αλλάζουν την συνολική εικόνα για την αυτοαποτελεσματικότητα της μαθήτριας, αντιθέτως προσθέτουν την ικανότητα εκτίμησης των πραγματικών δεξιοτήτων της ως προς την επίλυση και αντιμετώπιση καταστάσεων.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ολιστική προσέγγιση και υποστήριξη των μαθητών που υποδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Στο πρώτο μέρος της έρευνας διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στους μαθητές με υψηλές ικανότητες όταν καλούνται να τους εντοπίσουν. Το δεύτερο μέρος αποτελεί μελέτη δύο μαθητριών Γυμνασίου εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά που αυτές παρουσιάζουν σύμφωνα με τις ίδιες, τους εκπαιδευτικούς που τις επεσήμαναν αλλά και τους γονείς τους. Η αξιοποίηση πολλών πηγών αποσκοπεί στην πληρέστερη κατανόηση των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι μαθητές με υψηλές ικανότητες και κίνητρα.

Χαρακτηριστικά που Αποδόθηκαν στους Μαθητές που Επισημάνθηκαν ως Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων

Εκπαιδευτικοί. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν είχαν κάποια κατάρτιση στο πεδίο των υψηλών ικανοτήτων ούτε είχαν λάβει στο παρελθόν μέρος σε παρόμοια έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί για κάθε μαθητή που υπέδειξαν ως μαθητή υψηλών ικανοτήτων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, το οποίο περιλάμβανε 21 ερωτήσεις γενικών χαρακτηριστικών διαμορφώνοντας έτσι μια γενική εικόνα για τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές αυτοί.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, αποδίδοντας τους θετικά γνωρίσματα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές με υψηλές ικανότητες έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, στέρεο υπόβαθρο γνώσεων, επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα και κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη που διδάσκεται στην τάξη. Επίσης, οι μαθητές αυτοί συνδυάζουν εξυπνάδα, ενδιαφέρον για τα πράγματα γύρω τους και πρωτοτυπία στις ιδέες τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων διψούν για γνώση,

προετοιμάζουν στο σπίτι τα μαθήματά τους και δείχνουν ενδιαφέρον για τα σχολικά επιτεύγματα. Τέλος, τα παιδιά αυτά φαίνεται να διακατέχονται από ψυχραιμία, να εργάζονται χωρίς να διασπάται η προσοχή τους και να έχουν αναπτύξει καλές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες γεγονός που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν εντοπίσει στους μαθητές που υπέδειξαν πολλά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα χαρισματικά παιδιά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων παρουσιάζουν πρωτοτυπία, ενδιαφέρον για τα σχολικά ζητήματα καθώς και γρήγορο ρυθμό κατάκτησης καινούριων πληροφοριών (Lowenstein, 1982). Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί συχνά στους μαθητές αυτούς είναι το ενδιαφέρον για διάβασμα, η συμπεριφορική προσαρμογή, ραγδαίος ρυθμός μάθησης και ανικανοποίητη περιέργεια (Bracken & Brown, 2006. Jellinek, Henderson & Pfeiffer, 2009. Pfeiffer, 2012). Ακόμη, τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εντοπίσουν τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων εμπίπτουν σε τρεις γενικούς παράγοντες, ο πρώτος είναι οι νοητικές ικανότητες, ο δεύτερος είναι τα κίνητρα για σχολική επιτυχία και ο τελευταίος η ιδανική συμπεριφορά στο σχολείο (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012).

Όπως φαίνεται, τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας στους μαθητές με υψηλές ικανότητες επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά ήταν θετικά και φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν πολλά από αυτά όταν τους δίνεται μια κλίμακα η οποία τους βοηθάει να σκεφτούν γύρω από τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας. Με βάση τα ευρήματα φαίνεται να απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην εισαγωγή καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να

αποδίδουν χαρακτηριστικά ανεπτυγμένης κριτικής σκέψης, ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη και καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε μεγάλο βαθμό.

Γονείς. Οι γονείς που κλήθηκαν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους, καθώς αυτά επισημάνθηκαν ως μαθητές με υψηλές ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς, προέρχονται από την επαρχία και δεν λαμβάνουν μέρος σε έρευνες συχνά. Η κλίμακα που συμπλήρωσαν οι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα είναι η ίδια με των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τα 21 γενικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να εμφανίζουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων.

Ομοίως με τους εκπαιδευτικούς, έτσι και οι γονείς συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά που αναγράφονται στην κλίμακα του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους γονείς οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων που κατανοούν γρήγορα την νέα ύλη και έχουν πρωτότυπες ιδέες, ταυτόχρονα έχουν την ικανότητα να επινοούν λύσεις σε πολλά θέματα. Ακόμη, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων είναι παιδιά που είναι αποτελεσματικά στις σχολικές εργασίες, προετοιμάζουν τα μαθήματά τους, προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις στα σχολικά ζητήματα, έχουν κριτική σκέψη και εκθέτουν άφοβα την γνώμη τους. Επίσης, όσοι μαθητές διψούν για γνώση παράλληλα δείχνουν ενδιαφέρον για τα πράγματα γύρω τους και διαθέτουν στέρεο υπόβαθρο γνώσεων. Ακόμη, οι γονείς δήλωσαν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις. Με βάση τα ευρήματα απαντάται το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε καθώς οι γονείς αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των χαρακτηριστικών που περιλαμβάνει η κλίμακα.

Όπως φαίνεται τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι γονείς στους μαθητές αυτούς είναι σε μεγάλο βαθμό όμοια με αυτά που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς επιβεβαιώνονται από τις προγενέστερες έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά που

παρουσιάζουν οι χαρισματικοί μαθητές. Συγκεκριμένα, η εξυπνάδα, η πρωτοτυπία σε ιδέες και λύσεις, η δίψα για μάθηση, η ολοκλήρωση εργασιών και οι καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι χαρακτηριστικά που συχνά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία εντοπισμού μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012). Οι γονείς λόγω της καθημερινής πολύωρης παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών τους, έχουν την δυνατότητα να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά τους πριν ακόμα αυτά εκδηλωθούν και στο σχολικό περιβάλλον. Απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τόσο κατά την διαδικασία εντοπισμού όσο και κατά τη δημιουργία προγραμμάτων ειδικών για τα παιδιά με υψηλές ικανότητες (Awanbor, 1989. Κανταρτζή, 2011). Φαίνεται λοιπόν οι γονείς να είναι σε θέση να εντοπίσουν ορθά τα χαρακτηριστικά υψηλών ικανοτήτων που ενδέχεται να παρουσιάζει το παιδί τους.

Σύγκριση των απαντήσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων προκειμένου να διερευνηθεί αν αποδίδουν τα ίδια χαρακτηριστικά στους μαθητές με υψηλές ικανότητες. Σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται διαφορές καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους ήταν παρόμοιοι. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στους εν λόγω μαθητές, γεγονός ιδιαίτερα θετικό και ενθαρρυντικό καθώς προμυνύει καλή συνεργασία ανάμεσά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας με στόχο την αναγνώριση και την υποστήριξη των μαθητών με υψηλές ικανότητες. Η συμφωνία των απόψεών τους θα διευκολύνει την μεταξύ τους συνεργασία, η οποία είναι απαραίτητη για την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχεδιασμένα για τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού αλλά και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία προτείνεται για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Μαυροπούλου, 2011).

Ακόμη, η σύγκλιση των απόψεών τους ενδέχεται να λειτουργήσει θετικά και στην συνεργασία τους με τον σχολικό ψυχολόγο με απώτερο σκοπό την ανταπόκριση της σχολικής κοινότητας στις ιδιαίτερες ανάγκες και στο δυναμικό που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της συστημικής προσέγγισης στο πεδίο των υψηλών ικανοτήτων, η οποία στοχεύει στην κατανόηση της εξαιρετικότητας των ατόμων αξιοποιώντας πολλές πηγές (Ziegler & Phillipson, 2012).

Το εύρημα ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στους μαθητές επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν συγκρίνει τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών υψηλών ικανοτήτων και προέκυψαν μέτριες και υψηλές συνάφειες (Geiser, Mandelman, Tan & Grigorenko, 2016. Sommer, Fink & Neubauer, 2008). Ακόμη, σε πρόσφατη έρευνα (Rothenbusch, Voss, Golle & Zettler, 2018) που εκπαιδευτικοί και γονείς απάντησαν για τα χαρακτηριστικά μαθητών που είχαν επισημανθεί ως υψηλών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι απαντούν και αποδίδουν γνωστικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά δημιουργικότητας με τον ίδιο βαθμό. Το γεγονός ότι οι γονείς γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους έχουν υποδειχθεί από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με υψηλές ικανότητες, τους οδηγεί στο να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά που μπορεί να συνδέονται με την χαρισματικότητα των παιδιών τους. Επίσης, οι γονείς έχουν το πλεονέκτημα να παρατηρούν έξω από το σχολικό πλαίσιο συμπεριφορές που σχετίζονται με την μάθηση, όπως είναι η προετοιμασία των μαθημάτων, το διάβασμα για τεστ ή συζητήσεις για το σχολείο και το μαθησιακό πλαίσιο γενικότερα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από την ομοιογένεια των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων προκύπτει ότι οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα παρουσιάζουν ομοιογενή προφίλ.

Μελέτη Περίπτωσης

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά δύο μαθητριών Γυμνασίου, συνδυάζοντας πληροφορίες τόσο από τις ίδιες όσο και από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται. Σκοπός της μελέτης ήταν η ανάδειξη των χαρακτηριστικών υψηλών ικανοτήτων των μαθητριών και πώς αυτά εκλαμβάνονται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνικές επιστήμες και μπορεί να χρησιμεύσει ως περιγραφικό υλικό για μεταγενέστερες έρευνες. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συλλογή των δεδομένων καταγράφονται ανά θεματική κατηγορία για την κάθε μαθήτρια χωριστά.

1^η Μαθήτρια

Εικόνα του ίδιου του μαθητή: Τομέας αυτοαποτελεσματικότητας. Ως προς τον τομέα της αυτοαποτελεσματικότητας τα στοιχεία προέρχονται από την ίδια την μαθήτρια καθώς η κλίμακα που συμπληρώθηκε ήταν αυτοαναφοράς. Η Μ. αναφέρει ότι καταφέρνει πάντα να κάνει αυτό που θέλει ακόμα και χωρίς υποστήριξη, ξέρει πώς να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και δεν εκφράζει φόβο αποτυχίας. Ωστόσο, η μαθήτρια φαίνεται να αγχώνεται όταν δεν καταφέρνει αυτό που θέλει και δεν νιώθει ψύχραιμη μπροστά στις αρνητικές συνέπειες μιας κατάστασης. Επίσης, όταν έρχεται αντιμέτωπη με δύσκολα και απρόβλεπτα γεγονότα δεν είναι ήρεμη και δεν νιώθει πάντα ότι μπορεί να τα αντιμετωπίσει.

Παρατηρείται ότι οι απαντήσεις της μαθήτριας σχετικά με την αποτελεσματικότητά της δεν έχουν έναν ξεκάθαρο προσανατολισμό, καθώς από τη μια φαίνεται η Μ. να καταφέρνει να διαχειριστεί ακόμα και δύσκολα προβλήματα και από την άλλη να εκφράζει άγχος στις απρόβλεπτες καταστάσεις. Η μαθήτρια ενδέχεται να επηρεάζεται στον τρόπο που εκτιμά και αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητά της

από την επιτυχία της σε άλλους τομείς και την γενικότερη υψηλή ακαδημαϊκή της επίδοση. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές τα παιδιά με υψηλές ικανότητες εκτιμούν τις ικανότητές τους, έχουν την δυνατότητα να επιλύουν προβλήματα και παρουσιάζουν σιγουριά στον εαυτό τους και υψηλή αυτοεκτίμηση (Γκαρή, 2012. Θεοδωρίδου, 2006).

Εικόνα εκπαιδευτικών: Γνωστικός και μαθησιακός τομέας. Η πρώτη μαθήτρια, η οποία είναι η Μ. και είναι 14 ετών, φαίνεται να έχει υψηλές γνωστικές ικανότητες και υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Οι δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπέδειξαν την εν λόγω μαθήτρια ως μαθήτρια με υψηλές ικανότητες αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα παιδί που παρουσιάζει ευφυΐα, ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και γνώσεις ποικίλων θεμάτων. Επίσης, η Μ. έχει την ικανότητα να επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα και παρουσιάζει πρωτοτυπία στις ιδέες της. Οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν εντοπίσει στην μαθήτρια γνωστικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά και που συχνά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν όταν καλούνται να εντοπίσουν αυτούς τους μαθητές. Συγκεκριμένα, τα γνωστικά χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην μαθήτρια συγκαταλέγονται ανάμεσα στην λίστα κριτηρίων εντοπισμού που διατύπωσε ο Lowenstein (1982), προκειμένου να διευκολυνθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, στην έρευνα των Γκαρή & Μυλωνάς (2012), οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν στους μαθητές αυτούς χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στο γνωστικό τομέα όπως ευφυΐα, κριτική σκέψη και ταχύτητα αντίληψης.

Ως προς τα χαρακτηριστικά μάθησης φάνηκε ότι οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν και πάλι σε μεγάλο βαθμό. Η μαθήτρια παρουσιάζει γρήγορο ρυθμό μάθησης, αποτελεσματικότητα στην ολοκλήρωση εργασιών χωρίς να επιζητά βοήθεια και ικανότητα προσήλωσης για αρκετή ώρα σε ένα θέμα. Ακόμη, το ερευνητικό υποκείμενο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δείχνει επιμονή και υπευθυνότητα ως προς τις σχολικές εργασίες και ενδιαφέρον για τα σχολικά επιτεύγματα. Η

αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες και η ικανότητα και δύναμη συγκέντρωσης σε αυτές αποτελούν χαρακτηριστικά μάθησης που εμφανίζουν τα παιδιά με υψηλές ικανότητες (Yewchuk, 1995). Τα χαρακτηριστικά μάθησης των μαθητών με υψηλές ικανότητες έχουν διατυπωθεί και από την Λόξα (2004), η οποία κάνει λόγο ανάμεσα σε άλλα και για εύκολη και γρήγορη κατανόηση νέων εννοιών και δεξιοτήτων χαρακτηριστικό το οποίο παρουσιάζει και η εν λόγω μαθήτρια. Ως προς την συμπεριφορά της στην τάξη και στο σχολείο, η Μ. δείχνει πειθαρχία προς τους εκπαιδευτικούς της, ενδιαφέρον για νέα θέματα που παρουσιάζονται στην τάξη και συμμετέχει με ευκολία στις σχολικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή με ευκολία στις δραστηριότητες οφείλεται στο υψηλό δυναμικό μάθησης που διαθέτει η μαθήτρια. Ακόμη, το ενδιαφέρον που δείχνει η μαθήτρια για νέα θέματα που παρουσιάζονται στην τάξη σχετίζεται με την επιθυμία των χαρισματικών ατόμων να εμπλέκονται σε νέες εμπειρίες και καταστάσεις (Baudson & Preckel, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σίγουροι για το αν η μαθήτρια παρουσιάζει πλήξη εντός της σχολικής τάξης, καθώς ο ένας αναφέρει πως αυτό μάλλον συμβαίνει και ο άλλος πως μάλλον όχι. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων έχουν ενδιαφέροντα που εμπίπτουν σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και επίσης διακατέχονται από ανικανοποίητη περιέργεια (Jellinek, Henderson & Pfeiffer, 2009. Pfeiffer, 2012). Τα δύο αυτά στοιχεία ίσως εξηγούν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η Μ. ίσως να αισθάνεται πλήξη μέσα στην τάξη. Ακόμη, ο ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η Μ. έχει την τάση να διακρίνεται μέσω υψηλών βαθμών, ενώ ο άλλος δεν συμφωνεί με αυτό. Σχετικά, με τα σημεία που διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ίσως να οφείλεται στο πόσες ώρες την εβδομάδα διδάσκουν στην μαθήτρια και ως εκ τούτου στο πόσο καλά την γνωρίζουν. Με βάση τα παραπάνω φαίνεται να απαντάται το 1^ο ερώτημα, καθώς οι δύο

εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην μαθήτριά χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τα χαρισματικά παιδιά.

Εικόνα μαθήτριας και γονέα: Κοινωνικο- συναισθηματικός τομέας. Εν συνεχεία, μελετήθηκε η συμπεριφορά της μαθήτριας στον κοινωνικό τομέα, στον συναισθηματικό και στον τομέα συμπεριφοράς και μάθησης. Οι πληροφορίες για τους τομείς αυτούς προέρχονται από τις απαντήσεις της ίδιας της μαθήτριας και της μητέρας της, η οποία συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο γονέων. Ως προς τις *κοινωνικές σχέσεις*, η μαθήτριά και η μητέρα της αναφέρουν ότι η Μ. παρουσιάζει δυσκολία στη δημιουργία φίλων και ότι οι σχέσεις τις με τους συμμαθητές της δεν είναι καλές. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτριά παρουσιάζεται ως ένα μοναχικό άτομο που δεν έχει πολλούς φίλους, δεν είναι συμπαθής από τα άλλα παιδιά και δείχνει να τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες. Από την μητέρα αναφέρεται και δυσκολία συνύπαρξης της Μ. με τις δύο μικρότερες αδερφές της. Η κοινωνική απομόνωση και η δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους αποτελεί δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με υψηλές ικανότητες. Η δυσκολία αυτή δημιουργείται λόγω των ασυνήθιστων νοητικών ικανοτήτων των παιδιών αλλά και λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά αυτά που υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί λόγω της γρήγορης αντίληψής τους δίνουν την εντύπωση ότι τα ξέρουν όλα και η συμπεριφορά αυτή αποτελεί αντικείμενο σχολιασμού από τους συνομηλίκους (Κανταρτζή, 2011.Reilly, 2014. Τσιάμης, 2006). Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι συχνά οι γονείς των χαρισματικών παιδιών αναφέρουν ότι τα παιδιά τους έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά λόγω των πλούσιων και εξαιρετικών τους ικανοτήτων συχνά δεν επιδιώκουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αυτό σύμφωνα με τους γονείς αποτελεί πρόβλημα και δυσκολία (Scetchman & Silector, 2012). Ωστόσο η δυσκολία που παρουσιάζει η μαθήτριά στις κοινωνικές σχέσεις

έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Γκαρή & Μυλωνά (2012), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων δημιουργούν καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ως προς τον *συναισθηματικό τομέα*, η μητέρα αναφέρει ότι η Μ. παρουσιάζει δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων και συχνά δείχνει να έχει θυμό. Η εσωστρέφεια και η συναισθηματική αστάθεια αποτελούν γνωρίσματα που εμφανίζουν τα παιδιά με υψηλές ικανότητες (Baudson & Preckel, 2013). Ακόμη, ο παράγοντας του φύλου έχει σημαντικό ρόλο καθώς τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι συχνά στα κορίτσια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Wilmshurst, 2011). Η ίδια η μαθήτριά και η μητέρα της συμφωνούν στο ότι η Μ. συχνά κλαίει και δείχνει δυστυχισμένη, παρουσιάζει νευρικότητα και δυσκολεύεται όταν έρχεται αντιμέτωπη με καινούριες καταστάσεις, έχει αρκετούς φόβους και δυσκολεύεται να εμπιστευτεί τις δυνάμεις καθώς χάνει εύκολα την αυτοπεποίθησή της. Η νευρικότητα, οι φόβοι και η μη ευχάριστη διάθεση που εκφράζει η μαθήτριά ίσως οφείλεται στο μη συγχρονισμό της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης με την γνωστική, την οποία παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά. Οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών είναι ανεπτυγμένες και δεν συμβαδίζουν με τις συναισθηματικές, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ακόμη, οι υψηλές προσδοκίες και η αυτοκριτική που κάνουν στον εαυτό τους, έχει φανεί ότι προκαλεί συμπτώματα κατάθλιψης, απογοήτευση και θυμό (Κανταρτζή, 2011. Reilly, 2014). Ωστόσο, το γεγονός ότι η μαθήτριά χάνει εύκολα την αυτοπεποίθησή της και δυσκολεύεται σε καινούριες καταστάσεις, δεν αποτελεί χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στα χαρισματικά άτομα καθώς αυτά διαθέτουν συνήθως υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και προσαρμόζονται εύκολα σε νέες καταστάσεις (Γκαρή, 2012).

Ως προς τον τομέα *συμπεριφοράς και προσωπικότητας*, η μαθήτρια παρουσιάζεται ως ένα άτομο απόμακρο, ευέξαπτο και με κλειστό χαρακτήρα. Ως προς την συμπεριφορά της Μ. εντοπίζονται σημεία που διαφέρουν οι απόψεις μητέρας-μαθήτριας. Η μητέρα ισχυρίζεται ότι η Μ. είναι ένα υπάκουο παιδί που κάνει ό τι της ζητούν οι ενήλικες, ότι δεν λέει ποτέ ψέματα και ούτε εξαπατά άλλα άτομα. Η ίδια η μαθήτρια φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη ως προς αυτά τα σημεία. Σύμφωνα με την Θεοδωρίδου (2006), τα προβλήματα συμπεριφοράς των ατόμων με υψηλές ικανότητες προκύπτουν από την λάθος μεταχείριση των θετικών τους χαρακτηριστικών. Το γεγονός ότι η Μ. αναφέρει ότι δεν υπακούει πάντα τους ενήλικες ίσως εξηγείται από την άποψη ότι τα χαρισματικά άτομα συχνά δεν λαμβάνουν υπόψη τους την άποψη των ενηλίκων, παρουσιάζουν ισχυρογνωμοσύνη και επαναστατικότητα και προσαρμόζονται δύσκολα στους κανόνες της κοινωνίας (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Θεοδωρίδου, 2011). Η μητέρα ενδέχεται να μην έχει εντοπίσει αυτά τα χαρακτηριστικά ή να μην επιθυμεί να υποστηρίξει ότι το παιδί της δεν υπακούει τους ενήλικες και ότι ενδέχεται να λέει ψέματα, καθώς οι γονείς νιώθουν υπεύθυνοι για την διαμόρφωση σωστής συμπεριφοράς των παιδιών τους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι γονείς δεν εντοπίζουν πάντα με ευκολία τις δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών τους καθώς δεν είναι ενημερωμένοι σωστά ως προς την διαδικασία εντοπισμού (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010).

Σε γενικές γραμμές, η ίδια η μαθήτρια και η μητέρα της φαίνεται να συμφωνούν ως προς τις δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο συναισθηματικό τομέα απαντώντας έτσι στο 4^ο ερώτημα.

Εικόνα εκπαιδευτικού και γονέα: Ειδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στις ειδικές ικανότητες εμπεριέχονταν τόσο στην κλίμακα που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς όσο και σε αυτή των γονέων. Ωστόσο,

παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι σε αυτές τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν και έτσι οι πληροφορίες προέρχονται από τις απαντήσεις της μητέρας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο τομέα των μαθηματικών, της τεχνολογίας, των επιστημονικών θεμάτων και της μουσικής. Ο ένας εκπαιδευτικός που επεσήμανε την μαθήτρια είναι καθηγητής Πληροφορικής και η δεύτερη εκπαιδευτικός καθηγήτρια Αγγλικών, ίσως έτσι δικαιολογείται το γεγονός ότι δεν γνώριζαν τις ικανότητες της μαθήτριας σε αυτούς τους τομείς. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν το προτέρημα να γνωρίζουν περισσότερο τις ικανότητες των μαθητών τους καθώς έχουν μαζί τους πολλές ώρες διδασκαλίας σε ποικιλία θεμάτων (Enderohls-Ulpe & Ruf, 2005).

Σύμφωνα με την μητέρα, λοιπόν, η μαθήτρια παρουσιάζει ζήλο στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και ενδιαφέρον για μαθηματικές πράξεις και προβλήματα λογικής. Πράγματι, τα παιδιά με υψηλές ικανότητες παρουσιάζουν υψηλή απόδοση στα μαθηματικά και δεξιότητες νοητικών υπολογισμών (Bracken & Brown, 2006. Siegle & Powell, 2004). Επίσης, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έχουν την ικανότητα να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα με ασυνήθιστους τρόπους καθώς οι γνώσεις τους στο πεδίο των μαθητών ξεπερνούν ακόμα και κατά δύο τάξεις το μέσο όρου του επιπέδου των συνομηλίκων τους (Αντωνίου, 2009. Θεοδορίδου, 2006. Σούλης, 2006). Ακόμη, η μαθήτρια παρουσιάζει ικανότητες στο τομέα των τεχνολογικών μέσων. Ως προς τον τομέα των επιστημονικών θεμάτων και της μουσικής η Μ. δεν δείχνει κάποιο ενδιαφέρον που συνήθως παρατηρείται στα παιδιά με υψηλές ικανότητες. Τα στοιχεία αυτά απαντούν εν μέρει το 2^ο ερώτημα γιατί ναι μεν δείχνουν ότι η μαθήτρια παρουσιάζει ορισμένες ειδικές ικανότητες αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Επίσης, οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρατηρούν στην μαθήτριά και κάποια επιπλέον ειδικά χαρακτηριστικά. Η Μ. φαίνεται να έχει προηγμένο λεξιλόγιο για την ηλικία της, ισχυρή μνήμη, αίσθηση χιούμορ, επιμονή στην επιδίωξη στόχων, οργανωτικές δεξιότητες, τάσης ανάληψης πρωτοβουλιών και ισχυρά επιχειρήματα προκειμένου να στηρίξει την άποψή της. Τα ειδικά αυτά χαρακτηριστικά που φαίνεται να παρουσιάζει το ερευνητικό υποκείμενο επισημαίνονται από ερευνητικές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας, προηγμένο λεξιλόγιο, καθώς και εντυπωσιακή μακρόχρονη μνήμη (Jellinek, Henderson & Pfeiffer, 2009. Moon & Brighton, 2008. Pfeiffer, 2012). Ακόμη, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επιμονή στην επιδίωξη στόχων αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλές ικανότητες (Λόξα, 2004).

Τα ειδικά αυτά χαρακτηριστικά αποδίδονται και από την μητέρα καθώς και αυτή συμπλήρωσε την αντίστοιχη κλίμακα. Ωστόσο, σύμφωνα με την μητέρα η Μ. δεν παρουσιάζει την ικανότητα παραγωγής πολλών ιδεών ούτε τάση ανάληψης πρωτοβουλιών. Η παραγωγή ιδεών και η ανάληψη πρωτοβουλιών ενδέχεται να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχολικό πλαίσιο και να μην είναι παρατηρήσιμη από την μητέρα. Σε γενικές γραμμές οι απόψεις εκπαιδευτικών-γονέα φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα ειδικά χαρακτηριστικά απαντώντας έτσι στο 2^ο ερώτημα που έχει τεθεί.

Συμπεράσματα και προτάσεις για την υποστήριξη του δυναμικού και των δυσκολιών της μαθήτριάς. Καταληκτικά, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων η Μ. είναι ένα έξυπνο παιδί με ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες και υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Παρουσιάζει αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες, γρήγορο ρυθμό μάθησης και κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου. Ακόμη, η μαθήτριά εμφανίζει ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά που

παρατηρούνται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων, όπως η άριστη επίδοση στα Μαθηματικά, η ισχυρή μνήμη, το χιούμορ και η επιμονή στην επιδίωξη στόχων. Οι σημαντικότερες δυσκολίες που παρατηρήθηκαν κατά την μελέτη του προφίλ της μαθήτριας και χρήζουν απαραίτητης προσοχής είναι η δυσκολία που παρουσιάζει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές της, η δυσκολία στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων καθώς και το άγχος που της προκαλείται όταν δεν καταφέρνει αυτό που θέλει και το γεγονός ότι χάνει την αυτοπεποίθησή της.

Ως προς την υποστήριξη του δυναμικού και των ικανοτήτων της μαθήτριας σημαντική θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής και διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών με υψηλές ικανότητες, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς. Ο ενθουσιασμός, οι ειδικές γνώσεις, η ευελιξία και η ικανότητα εφαρμογής της γνώσης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών με υψηλές ικανότητες (Mills, 2003. Sisk, 1989). Τα χαρακτηριστικά αυτά αλλά και το πραγματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών θα βοηθήσουν την μαθήτρια να καλλιεργήσει τις δεξιότητές της και να συνεχίσει να αναπτύσσεται ακαδημαϊκά.

Η διάθεση κατάλληλων επαγγελματιών που θα κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες της μαθήτριας είναι τόσο σημαντική όσο και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι που θα ανταποκρίνονται στο δυναμικό της μαθήτριας. Δεδομένου ότι η μαθήτρια παρουσιάζει ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες και γρήγορο ρυθμό μάθησης, η ένταξη σε ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού θα την ωφελούσε ιδιαίτερω. Στα προγράμματα εμπλουτισμού δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο και αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Ένα από αυτά τα προγράμματα είναι οι θεματικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο, παρέχονται από εξειδικευμένους επαγγελματίες και πραγματοποιούνται

εκτός σχολικού ωραρίου (Σούλης, 2006). Ακόμη, για την εν λόγω μαθήτριά ωφέλιμη κρίνεται η φοίτηση σε ταχύρυθμες τάξεις λόγω του γρήγορου ρυθμού μάθησης που παρουσιάζει. Η φοίτηση σε ταχύρυθμες τάξεις αποτελεί μέθοδο επιτάχυνσης, κατά την οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν συμπυκνωμένη διδακτέα ύλη που ολοκληρώνεται σε σύντομο διάστημα, με αποτέλεσμα να ικανοποιείται η ανάγκη για γνώση και μάθηση (Αντωνίου, 2009).

Η μαθήτριά παρουσιάζει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα και στον τομέα των συναισθημάτων, γεγονός συχνό στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων. Προκειμένου να υποστηριχτεί η μαθήτριά, να βελτιώσει τις κοινωνικές της σχέσεις και μάθει να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά της, απαραίτητη κρίνεται η συμβουλευτική υποστήριξη. Ο ρόλος των συμβούλων είναι υποστηρικτικός στα παιδιά με υψηλές ικανότητες καθώς μέσω αυτού μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις ικανότητές τους αλλά και τις αδυναμίες τους. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ιδιαίτερα ωφέλιμα είναι τα προγράμματα συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο και κυρίως η ομαδική συμβουλευτική κατά την οποία δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μοιραστούν τις ανησυχίες τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τις ικανότητές τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Reilly, 2014).

Εξέχουσας σημασίας για την υποστήριξη της εν λόγω μαθήτριάς κρίνεται η συμβολή σχολικού ψυχολόγου. Τα σημεία στα οποία πρέπει να δώσει την πρέπουσα βαρύτητα είναι η διαχείριση των συναισθημάτων καθώς η μαθήτριά έχει αναφέρει ότι εκφράζεται με δυσκολία αλλά παρουσιάζει και αρνητικά συναισθήματα όταν δεν καταφέρνει αυτό που θέλει. Ο σχολικός ψυχολόγος θα έχει την δυνατότητα μέσα από δραστηριότητες να μεταδώσει στην μαθήτριά τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων της και κατανόησης αυτών. Ακόμη, σημαντικό είναι για την Μ. να μάθει να εκτιμά τις πραγματικές της ικανότητες, να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση της και να μην

απογοητεύεται όταν δεν εκπληρώνει τους στόχους της. Σύμφωνα με τους Αντωνίου & Σωτηράκη (2011), ο σχολικός ψυχολόγος συμβάλλει στο να μάθουν τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων να αποδέχονται τον εαυτό τους αλλά και να ζητούν βοήθεια όταν την χρειάζονται.

Από την υποστήριξη της μαθήτριας δεν θα μπορούσε να λείπει ο ρόλος των γονέων, καθώς οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Οι γονείς είναι σημαντικό να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με επαγγελματίες υγείας με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η μαθήτρια παρουσιάζει ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά, για την περαιτέρω ανάπτυξη των οποίων σημαντικό ρόλο έχουν οι γονείς. Οι γονείς πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες ευκαιρίες, να εκτιμούν και να ενθαρρύνουν τα ταλέντα των παιδιών τους (Αντωνίου, 2009). Η μαθήτρια χρειάζεται ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο θα αναπτύξει τις ικανότητές της στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών βιώνουν και οι ίδιοι δυσκολίες αλλά οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά τους υποστήριξη και να βρίσκονται κοντά τους. Είναι σημαντικό για την μαθήτρια να έχει ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια της και να στηρίζονται και να ενθαρρύνονται τα κατορθώματά της. Λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει η μαθήτρια και στην συνύπαρξη με τις μικρότερες αδερφές της, η συνεργασία της οικογένειας με κάποιο σύμβουλο-ψυχολόγο θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη ώστε να δημιουργηθεί ένα ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον με λειτουργικές σχέσεις (Awanbor, 1989. Ignat, 2011. Χατζηγεωργίου, 2016). Σχετικά με την χαμηλή αυτοεκτίμηση που εμφανίζει η μαθήτρια, κρίνεται ακόμα πιο σημαντική η υποστήριξη από την οικογένεια καθώς έχει φανεί ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν οι χαρισματικοί

μαθητές από την οικογένεια τους συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας (Rinn, Reynolds & McQueen, 2011).

Τέλος, δεδομένου ότι η μαθήτρια αντιμετωπίζει δυσκολίες στις κοινωνικές της σχέσεις και έχει ελάχιστους φίλους, οι γονείς πρέπει να δημιουργήσουν στενές οικογενειακές σχέσεις. Η μαθήτρια έκτος από τις ιδιαιτερότητές της έχει να αντιμετωπίσει και τις προκλήσεις της εφηβείας και για αυτό το λόγο πρέπει να νιώθει ισότιμο μέλος στο σύστημα της οικογένειας. Αναπτύσσοντας υγιείς και λειτουργικές σχέσεις με τους γονείς, η μαθήτρια θα μάθει να μοιράζεται τις ανησυχίες και τα συναισθήματά της και όχι να «κλείνεται» στον εαυτό της. Ακόμη, έχει φανεί ότι όταν οι γονείς αιτιολογούν και υποστηρίζουν τις απόψεις τους, οι χαρισματικοί έφηβοι αναπτύσσουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους, ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη και καλή κοινωνική προσαρμογή (Τσιάμης, 2006).

2^η Μαθήτρια

Εικόνα του ίδιου του μαθητή: Τομέας αυτοαποτελεσματικότητας. Οι πληροφορίες προέρχονται από την κλίμακα αυτοαναφοράς που συμπλήρωσε η μαθήτρια σχετικά με την αποτελεσματικότητά της σε διάφορους τομείς. Η Ε. φαίνεται να έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της καθώς αναφέρει ότι καταφέρνει να λύνει δύσκολα προβλήματα και ότι μπορεί να αντιμετωπίσει απροσδόκητα γεγονότα. Σε απρόβλεπτες καταστάσεις η μαθήτρια παραμένει ήρεμη και θεωρεί ότι με προσπάθεια και ψυχραιμία όλα αντιμετωπίζονται. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά με υψηλές ικανότητες εκτιμούν τις ικανότητές τους, έχουν εξαιρετικές δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και παρουσιάζουν σιγουριά για τον εαυτό τους και υψηλή αυτοεκτίμηση (Γκαρή, 2012. Θεοδωρίδου, 2006).

Ωστόσο, η μαθήτρια αναφέρει ότι δεν νιώθει πάντα έτοιμη να αντιμετωπίσει τα πάντα και ότι όταν κάποιος της αντιτίθεται δεν καταφέρνει να κάνει αυτό που θέλει

εκείνη. Η Ε. λοιπόν παρόλο που έχει αυτοπεποίθηση και νιώθει ικανή ως προς την επίλυση προβλημάτων αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο μη αντιμετώπισης όλων των απροσδόκητων γεγονότων, γεγονός που δείχνει ότι έχει την δυνατότητα να εκτιμά μέχρι που μπορεί να φτάσει

Εικόνα εκπαιδευτικών: Γνωστικός και μαθησιακός τομέας. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η Ελένη είναι ένα έξυπνο παιδί με αρκετές γνώσεις που διψά για μάθηση. Η μαθησιακή της επίδοση είναι ιδιαίτερα υψηλή, δείχνει να έχει γρήγορο ρυθμό μάθησης, αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες και ενδιαφέρον για τα σχολικά επιτεύγματα. Ακόμη, η Ε. ολοκληρώνει τις εργασίες αυτόνομα, συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες και είναι υπεύθυνη. Ακόμη, έχει πρωτοτυπία ιδεών και σύμφωνα με τον έναν εκπαιδευτικό προτείνει ασυνήθιστες λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν την Ε. ως μαθήτρια με υψηλές ικανότητες και κίνητρα, φαίνεται να έχουν εντοπίσει πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τα χαρισματικά παιδιά, απαντώντας έτσι στο 1^ο ερώτημα.

Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών οφείλεται στην κλίμακα που τους δόθηκε, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναγνωρίσουν τους μαθητές αυτούς όταν στηρίζουν τις κρίσεις τους σε κλίμακες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Chan, 2000. Johnsen, 2004. Renzulli & Delcourt, 1986). Οι υψηλές γνωστικές ικανότητες, η αποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες, ο γρήγορος ρυθμός μάθησης και η πρωτοτυπία ιδεών είναι χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων και οι εκπαιδευτικοί ορθώς τα εντοπίζουν όταν καλούνται να τους αναγνωρίσουν (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Lowenstein, 1982. Yewchuk, 1995). Τα χαρακτηριστικά μάθησης και γνωστικού τομέα που προαναφέρθηκαν αποδίδονται στην μαθήτρια και από τον πατέρα της, ο οποίος συμπλήρωσε την αντίστοιχη κλίμακα.

Σύμφωνα με τους δύο εκπαιδευτικούς που επεσήμαναν την μαθήτριά, η Ε. δείχνει πειθαρχία, ενδιαφέρεται για όσα συμβαίνουν στην τάξη και δεν χρειάζεται να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια για την ολοκλήρωση εργασιών. Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων δείχνουν ενδιαφέρον για το διάβασμα, είναι ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες και ολοκληρώνουν με ευκολία δραστηριότητες ειδικά όταν αυτές απευθύνονται στο μέσο όρο της τάξης (Baudson & Preckel, 2013. Siegle & Powell, 2004). Ακόμη, η μαθήτριά δεν αμφισβητεί τον εκπαιδευτικό της τάξης, προτείνει λύσεις σε θέματα που προκύπτουν και έχει την τάση να διακρίνεται μέσω υψηλών βαθμών. Το γεγονός ότι η μαθήτριά ενδιαφέρεται για όσα συμβαίνουν στην τάξη και δεν έχει διάθεση αμφισβήτησης δεν βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού, καθώς τα παιδιά αυτά δείχνουν αδιαφορία και αντιδρούν σε δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να βρίσκονται σε κατώτερο επίπεδο από το δικό τους (Θεοδωρίδου, 2006).

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η μαθήτριά έχει την τάση να κρύβει την δημιουργικότητά της. Η μαθήτριά παρουσιάζει εξαιρετική μαθησιακή επίδοση και φαίνεται να κατακτά υψηλούς βαθμούς και αυτό ίσως αποτελεί εξήγηση για την άποψη του ενός εκπαιδευτικού σχετικά με την απόκρυψη δημιουργικότητας και ικανοτήτων. Η απόκρυψη των ικανοτήτων και γενικότερα της χαρισματικότητας αποτελεί συχνή αντίδραση των παιδιών αυτών προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί στην ομάδα των συνομηλίκων (Κανταρτζή, 2011. Reilly, 2014. Τσιάμης, 2006).

Εικόνα μαθήτριας και γονέα: Κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας. Ως προς τον *κοινωνικό τομέα* οι πληροφορίες προέρχονται από την ίδια την μαθήτριά και από τον πατέρα της, ο οποίος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο γονέων. Η Ε., παρουσιάζεται ως ένα κοινωνικό παιδί που συναναστρέφεται με όλες τις ηλικίες και δεν δυσκολεύεται στην

δημιουργία φίλων. Η μαθήτρια είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά και δεν έχει δεχτεί κάποιο είδος κοροϊδίας. Ακόμη, η μαθήτρια παρουσιάζει ενσυναίσθηση, μοιράζεται με τα άλλα παιδιά, είναι πρόθυμη να βοηθήσει όποιον την χρειάζεται και γενικότερα δεν παρουσιάζει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα ούτε στο σχολείο ούτε στο οικογενειακό περιβάλλον. Τα άτομα με υψηλές ικανότητες είναι δημοφιλή, έχουν καλή επικοινωνία με τους άλλους και αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012). Όπως φαίνεται η Ε. ως προς τον κοινωνικό τομέα δεν εμφανίζει δυσκολία στη δημιουργία φίλων, δεν παρουσιάζει κοινωνική απομόνωση και οι νοητικές της ικανότητες δεν αποτελούν εμπόδιο για να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων όπως συμβαίνει πολλές φορές στα άτομα με υψηλές ικανότητες (Κανταρτζή, 2011. Reilly, 2014. Τσιάμης, 2006).

Ως προς τον *συναισθηματικό τομέα*, ο πατέρας της μαθήτριας την χαρακτηρίζει ως συγκρατημένη και αναφέρει ότι δεν εκφράζει τα συναισθήματά της στους συνομηλίκους της. Η μαθήτρια παρόλο που δεν έχει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα και στις σχέσεις της με τους συνομηλίκους φαίνεται να παρουσιάζει εσωστρέφεια, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με υψηλές ικανότητες. Ωστόσο, η Ε. δεν έχει δυσάρεστα συναισθήματα, δεν ξεσπά σε κλάματα, δεν χάνει την αυτοπεποίθησή της και δεν έχει φόβους. Η μαθήτρια παρουσιάζει αυτοπεποίθηση η οποία εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα στα χαρισματικά παιδιά (Γκαρή, 2012) και δεν εκφράζει αρνητικά συναισθήματα που συνήθως παρατηρούνται λόγω των υψηλών προσδοκιών των ίδιων των παιδιών αλλά και του κοινωνικού περιγυρου (Κανταρτζή, 2011. Reilly, 2014).

Ως προς τον *τομέα συμπεριφοράς και προσωπικότητας* η μαθήτρια παρουσιάζεται ως ένα ευαίσθητο, υπάκουο και πειθαρχημένο παιδί που δείχνει ψυχραιμία στη ματαίωση σχεδίων. Η Ελένη, εκθέτει άφοβα την γνώμη της και ανταποκρίνεται με

σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις. Η ιδανική συμπεριφορά στο σχολείο και η καλή συμπεριφορική προσαρμογή αποτελούν χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων (Bracken & Brown, 2006. Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Siegle & Powell, 2004). Η υπακοή και η πειθαρχία που έχει η μαθήτρια είναι χαρακτηριστικά που έρχονται σε αντίθεση με την ισχυρογνωμοσύνη και την επαναστατικότητα που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Θεοδωρίδου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να συμφωνούν οι απόψεις μαθήτριας-γονέα απαντώντας έτσι στο 4^ο ερώτημα. Με εξαίρεση την δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων, η μαθήτρια δεν φαίνεται να παρουσιάζει κάποια άλλη σημαντική δυσκολία και ως προς αυτό συμφωνεί τόσο η ίδια όσο και ο πατέρας της.

Εικόνα εκπαιδευτικού και γονέα: Ειδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά.

Οι πληροφορίες για τις ειδικές ικανότητες που παρουσιάζει η μαθήτρια προέρχονται από τον πατέρα της καθώς οι εκπαιδευτικοί στις αντίστοιχες ερωτήσεις απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν. Η Ελένη, παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, διαθέτει γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαβάζει για επιστημονικά θέματα και συμμετέχει με ζήλο στις μουσικές δραστηριότητες του σχολείου. Τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων συνηθίζουν να εμφανίζουν εξαιρετική επίδοση στο τομέα των μαθηματικών και δεξιότητες νοητικών υπολογισμών (Bracken & Brown, 2006. Siegle & Powell, 2004). Ακόμη, οι γνώσεις τεχνολογίας, το ενδιαφέρον για επιστημονικά θέματα και την μουσική υποδεικνύει ένα στέρεο υπόβαθρο γνώσεων που εμφανίζουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι οποίοι διαθέτουν γνώσεις για μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Οι γνώσεις που εμφανίζουν τα χαρισματικά άτομα είναι σαφώς περισσότερες από τον μέσο όρο της τάξης γεγονός που τους επιτρέπει την εύκολη είσοδο στα πανεπιστήμια (Αντωνίου, 2009. Θεοδωρίδου, 2006). Με βάση τις πληροφορίες αυτές, η μαθήτρια

φαίνεται ότι παρουσιάζει ειδικές ικανότητες και έτσι απαντάται το 2^ο ερώτημα, αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους δύο εκπαιδευτικούς η μαθήτρια παρουσιάζει και κάποια επιπλέον ειδικά χαρακτηριστικά όπως προηγμένο λεξιλόγιο, ισχυρή μνήμη και ικανότητα μεταφοράς της γνώσης από την μια κατάσταση στην άλλη. Ακόμη, παρουσιάζει επιμονή στην ανακάλυψη πληροφοριών, στην επιδίωξη στόχων, ικανότητα μεταφοράς των ιδεών της και διατύπωση εύστοχων επιχειρημάτων ανωτέρων της ηλικίας της. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποδίδονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς όταν επισημαίνουν τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Jellinek, Henderson & Pfeiffer, 2009. Moon & Brighton, 2008. Pfeiffer, 2012).

Όλα τα παραπάνω ειδικά χαρακτηριστικά αναφέρονται και από τον πατέρα της μαθήτριας προκύπτοντας έτσι συμφωνία απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονέα ως προς αυτόν τον τομέα. Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τον πατέρα της μαθήτριας είναι το ενδιαφέρον που δείχνει για θέματα που απασχολούν τους ενήλικους, η ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών και το αμείωτο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα. Φαίνεται να υπάρχει συμφωνία εκπαιδευτικού και οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τα ειδικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει η μαθήτρια, με τον πατέρα να αναφέρει λίγα παραπάνω καθώς οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα και προτάσεις υποστήριξης του δυναμικού και των δυσκολιών της μαθήτριας. Συμπερασματικά, η Ε. είναι ένα έξυπνο παιδί με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση που διψά για γνώσεις. Στην σχολική τάξη παρουσιάζει γρήγορο ρυθμό μάθησης, ζήλο για την συμμετοχή στις δραστηριότητες και πειθαρχία προς τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, η μαθήτρια είναι ένα κοινωνικό παιδί που έχει φίλους, δεν δυσκολεύεται στις διαπροσωπικές της σχέσεις και εμφανίζει ενσυναίσθηση. Σύμφωνα

με τους συμμετέχοντες η μαθήτριά παρουσιάζει ορισμένες ειδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, ισχυρή μνήμη, ικανότητα μεταφοράς την γνώσης από την μια κατάσταση σε άλλη και εύστοχα επιχειρήματα.

Ορισμένα σημεία που απαιτούν προσοχή κατά την υποστήριξη της μαθήτριάς στην σχολική κοινότητα είναι η τάση απόκρυψης της δημιουργικότητά της, η δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων προς τους συνομηλίκους της, η εσωστρέφεια και η διαχείριση απροσδόκητων γεγονότων.

Στην υποστήριξη του δυναμικού και των υψηλών κινήτρων των μαθητών με υψηλές ικανότητες, σημαντικό ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτικός. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται υπηρεσίες που θα είναι βασισμένες στις δικές τους παιδαγωγικές ανάγκες (Berman, Schultz & Weber, 2012). Η Ε. είναι μια μαθήτριά με υψηλή σχολική επίδοση που διψά για μάθηση, χρειάζεται έτσι εκπαιδευτικούς που θα της προσφέρουν δραστηριότητες που θα εμπίπτουν στο γνωστικό της επίπεδο αλλά και στα ενδιαφέροντα της. Η συνεργασία εκπαιδευτικού με σχολικό ψυχολόγο κρίνεται καίριας σημασίας για την δημιουργία δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται πλήρως στο δυναμικό της μαθήτριάς και θα έχουν στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή της.

Ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην υποστήριξη των παιδιών με υψηλές ικανότητες είναι ο ενθουσιασμός, η ευελιξία, οι ειδικές γνώσεις στο τομέα που διδάσκουν, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα εφαρμογής της γνώσης, και η ενσυναίσθηση (Mills, 2003. Sisk, 1989). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια εμπειρία ή κατάρτιση στο πεδίο των υψηλών ικανοτήτων τείνουν να είναι περισσότερο εφευρετικοί στην τάξη (Croft, 2003. Graffam, 2006).

Η Ε. είναι μια μαθήτριά που διψά για γνώση, επιζητεί την ανακάλυψη νέων πληροφοριών και δείχνει ζήλο συμμετοχής τόσο σε μαθησιακές δραστηριότητες όσο και σε καλλιτεχνικές (μουσικές εκδηλώσεις). Με βάση αυτά τα στοιχεία και προκειμένου να

υποστηριχτεί το υψηλό δυναμικό της χρειάζεται τις κατάλληλες μεθόδους. Μια μέθοδος που ταιριάζει στην εν λόγω μαθήτρια είναι η ποικιλότητα αναπαράσταση, η παροχή δηλαδή του μαθησιακού προϊόντος μέσω σχεδίων, πινάκων και φωτογραφιών με στόχο τον εμπλουτισμό των πληροφοριών. Ακόμη, επειδή η μαθήτρια ενδιαφέρεται για επιστημονικά θέματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει αυθεντικά προβλήματα προς διερεύνηση, καθώς οι χαρισματικοί μαθητές έχει φανεί ότι αρέσκονται να εμπλέκονται προσωπικά στη λύση τους. Σημαντική είναι για την μαθήτρια και η ποικιλία περιεχομένου, μέσω και προσεγγίσεων καθώς και ο εμπλουτισμός της διδακτέας ύλης με θέματα που την ενδιαφέρουν. Τέλος, ωφέλιμη θα ήταν για την μαθήτρια η συμπλήρωση με μαθήματα εξωσχολικού χρόνου και χώρου, όπως για παράδειγμα μαθήματα καλλιτεχνικού περιεχομένου εφόσον εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά της.

Όπως προαναφέρθηκε η μαθήτρια παρουσιάζει δυσκολία στον συναισθηματικό τομέα καθώς δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά της προς τους συνομηλίκους της. Ως προς αυτή την δυσκολία θα ήταν βοηθητική η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Τα προγράμματα συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στα σχολεία έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011.Reilly, 2014). Η Ε. θα μπορούσε να ενταχθεί σε ομαδικά προγράμματα όπου θα έχει την δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους της και να αναπτύξει δεξιότητες έκφρασης συναισθημάτων. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μέσω συναντήσεων η μαθήτρια θα μάθει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά της αλλά και να εκτιμά τις ικανότητές της. Όπως προαναφέρθηκε η μαθήτρια τείνει να κρύβει την δημιουργικότητά της, οπότε είναι απαραίτητο να μάθει να εκτιμά τον εαυτό της και τις υψηλές της ικανότητες αλλά και να μάθει να διαχειρίζεται τις αντιδράσεις του κοινωνικού περίγυρου.

Σημαντική είναι η υποστήριξη της μαθήτριας από την οικογένεια της με στόχο την περαιτέρω ολόπλευρη ανάπτυξή της. Δεδομένου ότι η μαθήτρια έχει ανεπτυγμένες μαθησιακές ικανότητες αλλά και ενδιαφέροντα για επιστημονικά θέματα και την μουσική, καλό είναι να της προσφέρονται ερεθίσματα και δραστηριότητες και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να έχουν στόχο την υποστήριξη του δυναμικού της μαθήτριας και να υλοποιούνται μόνο όταν ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες της χωρίς να επιφορτίζουν το καθημερινό της πρόγραμμα χωρίς λόγο. Έχει φανεί ότι πολλές φορές οι προσδοκίες των γονέων επιβαρύνουν το παιδί και δημιουργούν δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Ροδίτη, 2012), γι αυτό η ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες του παιδιού τους πρέπει να είναι ισορροπημένη. Η υπερπροσφορά αγαθών και υπηρεσιών αποτελεί ακραία συμπεριφορά, οι δραστηριότητες πρέπει να παρέχονται με μέτρο (Τσιάμης, 2006). Η αποτελεσματικότητα των γονέων ως προς τον ρόλο τους είναι σημαντική για την επιτυχία των παιδιών υψηλών ικανοτήτων.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς όταν τους δίνεται μια κλίμακα χαρακτηριστικών, έχουν την δυνατότητα να εντοπίσουν στα παιδιά πολλά χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν υψηλές ικανότητες και κίνητρα. Μάλιστα, φαίνεται από την σύγκριση απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων ότι συγκλίνει η εικόνα που έχουν για τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές με υψηλές ικανότητες. Τέλος, από την μελέτη περίπτωσης των δύο μαθητριών αυτό που προκύπτει και χρειάζεται να επισημανθεί είναι η διαφορετικότητα και η ετερογένεια που εντοπίζεται ανάμεσα στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Οι βασικές ομοιότητες αφορούν στα γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά, αλλά οι υπόλοιποι τομείς παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Ο κάθε μαθητής υψηλών ικανοτήτων χρειάζεται

την δική του ατομική υποστήριξη και τις υπηρεσίες που θα ανταποκρίνονται πλήρως στις δικές του προσωπικές ανάγκες.

Περιορισμοί Έρευνας

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης του Α' μέρους, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας και έτσι το δείγμα χαρακτηρίζεται ως ευκαιριακό. Ακόμη, ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός και προέρχεται από συγκεκριμένα σχολεία της Αθήνας και της επαρχίας και από συγκεκριμένες τάξεις, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να μην μπορούν να γενικευτούν και σε άλλες περιοχές ή ηλικιακές ομάδες. Επίσης, οι μαθητές στους οποίους αποδόθηκαν τα χαρακτηριστικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς, είναι μαθητές που επισημάνθηκαν ως υψηλών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις δικές τους προσωπικές εκτιμήσεις, γεγονός που ενέχει την πιθανότητα σφάλματος. Το Β' μέρος της παρούσας διπλωματικής αποτελεί μελέτη περίπτωσης η οποία έχει ως στόχο την εις βάθος μελέτη των συγκεκριμένων περιπτώσεων αποβλέποντας στην ολιστική αντιμετώπιση των ικανοτήτων των μαθητριών στη σχολική κοινότητα, και όχι στη γενίκευση αποτελεσμάτων. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα δεδομένα της μελέτης προέρχονται από κλίμακες τύπου Likert και από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των μαθητών και ετεροαναφοράς των γονέων και όχι από δομημένες συνεντεύξεις, πράγμα που λειτουργεί περιοριστικά καθώς οι συμμετέχοντες δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις απόψεις τους εις βάθος καθώς πρόκειται για ποσοτικά δεδομένα που αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της ποιοτικής έρευνας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις που περιλάμβαναν τα ερωτηματολόγια δεν συμπληρώθηκαν πλήρως από τους συμμετέχοντες, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά για την εμβάθυνση των απόψεων

τους. Οι γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο για το παιδί τους γνώριζαν ότι αυτό έχει επισημανθεί ως μαθητής υψηλών ικανοτήτων και έτσι στις απαντήσεις τους μπορεί να έχουν επηρεαστεί από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με στόχο τις μεγαλύτερες πιθανότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων, το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να επαναληφθεί στο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα σε ακόμα περισσότερες περιοχές της Αττικής και της επαρχίας και σε περισσότερες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, στο ερευνητικό μέρος θα μπορούσε να προστεθεί μια κλίμακα με ερωτήματα για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλές ικανότητες, η οποία θα συμπληρωνόταν από τους ίδιους τους μαθητές που επισημάνθηκαν με στόχο την διερεύνηση των χαρακτηριστικών και από την οπτική των ίδιων των μαθητών καθώς στόχος είναι η ολιστική προσέγγιση των μαθητών αυτών. Ακόμη, μελλοντικά προτείνεται η μελέτη μαθητών με υψηλές ικανότητες χρησιμοποιώντας την μέθοδο της συνέντευξης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και το ίδιο το παιδί θα μπορούν να εκφράσουν αναλυτικά τις απόψεις τους. Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και τις μελλοντικές προτάσεις, η συστημική προσέγγιση φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην διερεύνηση του προφίλ των μαθητών αυτών και ως εκ τούτου στην υποστήριξη του υψηλού δυναμικού τους. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ότι ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία και οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων αποτελούν ένα μέρος αυτού, οι οποίοι χρειάζονται την κατάλληλη ανταπόκριση στις ατομικές μοναδικές τους ανάγκες. Η έννοια της ισότητας στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν πρέπει να μεταφράζεται ως προώθηση του μέσου όρου αλλά ως ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς όπως έχει

πει και ο Αριστοτέλης «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση ανόμοιων».

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Σωτηράκη, Κ. (2011). *Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές*. Πρακτικά της Ελληνικής Εταιρείας Παιδαγωγικής Ελλάδος, τ. Ε', 264-276. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής, με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», (σελ. 15-18). Απρίλιος 2010. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
doi:10.1177/001698620404800102.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. doi:org/10.1111/1471-3802.12048.
- Allodi, M. W., & Rydelius, P. (2008, September). Gifted children their school environments, mental health and specific needs: A study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. *Congress Proceedings of the European Council for High Ability Conference (CD)*, Prague, Czech Republic.
- Awanbor, D. (1989). Characteristics of gifted and talented children and problems of identification by teachers and parents. *International Journal of Educational Development*, 9(4), 263-269. doi:org/10.1016/0738-0593(89)90019-9.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high

- achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620404800302>.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly*, 28(1), 37. doi: 10.1037/spq0000011.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roepers Review*, 31(4), 217-223. doi:org/10.1080/02783190903177580.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. doi: 10.1177/1076217511428307.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122. doi: 10.1177/0734282905285246.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In S.L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.
- Bunge, M. (2004). How does it work? The search for explanatory mechanisms. *Philosophy of the social sciences*, 34(2), 182-210. doi: 10.1177/0048393103262550.

- Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2017, Μάρτιος-Απρίλιος). *Παροχή κινήτρων στα χαρισματικά παιδιά στην οικογένεια και το σχολείο. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο SynPoliteia με θέμα «Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες: Συνέργειες και Προοπτικές»*, 2017, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια ψυχιατρικής*, (59), 67-79.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στο χώρο του σχολείου (σελ. 431-442). Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. ISBN: 978-61881071-7-5.
- Γκαρή, Α. (1996). Η εκπαίδευση ως σύστημα: Συστημική προσέγγιση. *Νέα παιδεία* 78, 26-32.
- Γκαρή, Α. (2012). Ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και πραγματικότητες. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Εκδ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Πεδίο.
- Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (2012). Χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε χαρισματικούς μαθητές όταν καλούνται να τους επισημάνουν. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου. Γνωσιακές- συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σελ. 299-319). Αθήνα: Πεδίο.
- Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519. doi:org/10.1080/13803610701785949.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. doi:org/10.1080/713669176.

- Colangelo, N., & Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107-110.
- Copenhaver, R. W., & Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roepel Review*, 14(3), 151-153. doi:org/10.1080/02783199209553411.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers? In N. Colangelo & G Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 558-571). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. (Εισαγωγή-Επιμέλεια Μ. Δεκλερής. Ελληνική ομάδα συστημάτων.) Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.ΠΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.gifted.gr/>.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher Judgment in Identifying Gifted/Talented Students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.
- 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.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(02), 219-228. doi:org/10.1080/13598130600618140.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice*, 52(4), 233-240. doi:org/10.1080/00405841.2013.829724.
- Gari, A. (2003). ECHA correspondent's report: Greece. *ECHA News*, 16(2), 221.

- 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. doi:org/10.1080/713669173.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools, 49*(7), 656-667. doi:org/10.1002/pits.21626.
- Geiser, C., Mandelman, S. D., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2016). Multitrait-multimethod assessment of giftedness: An application of the correlated traits-correlated (methods-1) model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 23*(1), 76-90.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, 38*(5), 581-586. doi:org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 119-131.
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review, 26*(2), 96-104. doi:org/10.1080/02783190409554249.
- Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2008). A narrow escape: Gifted students' perceptions of Advanced Placement and International Baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 199-216. doi: 10.1177/0016986208319705.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British*

Journal of Educational Psychology, 82(4), 585-605. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x.

Hogg, M. A., & Vaughan G. M. (2011). *Κοινωνική ψυχολογία*, μτφρ. Α. Χαντζή. Αθήνα: Gutenberg.

Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215-221. doi:org/10.1080/02783190509554321.

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. *Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.*

Θεοδωρίδου, Σ. (2011). Χαρακτηριστικά μάθησης του χαρισματικού μαθητή: εκτιμήσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, ΕΕΠΕ, Αθήνα 15-18/4/2010 (Τόμος 'Δ, 277-284).

Αθήνα: Γρηγόρης. Ignat, A. A. (2011). The School Counselor and the Gifted Children Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 591-595. doi:org/10.1016/j.sbspro.2011.11.280.

Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 8(2), 140-142.

Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336.

- Jellinek, M. S., Henderson, S. W., & Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(8), 787-790. doi:org/10.1097/CHI.0b013e3181aa039d.
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. PRUFROCK PRESS INC.
- Josien, M., Βαγιάτης, Γ., & Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κανταρτζή, Ε. (2011). Τα χαρισματικά παιδιά. Δεν υπάρχει τίποτα πιο άδικο από την ίση μεταχείριση ανόμοιων. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Β. Αγνή (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σελ. 257-277). Αθήνα : Ι. Σιδέρης.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247. Ανακτήθηκε από <http://www.positivedisintegration.com/Kerr1988.pdf>.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted Children's Relationships with Teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Lee, K. M., Jones, M. K., & Day, S. X. (2017). The impact of academic competency teasing and self-concept on academic and psychological outcomes among gifted high school students. *Learning and Individual Differences*, 56, 151-158. doi:org/10.1016/j.lindif.2016.10.020.

- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. doi: 10.1177/0016986212442568.
- Lowenstein, L. F. (1982). Teachers' effectiveness in identifying gifted children. *Gifted Education International*, 1(1), 33-35.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008γ). «Μοντέλο διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης: προώθηση φοίτησης και Α.Π., εμπλουτισμός και συμπλήρωση Α.Π. και διδασκαλίας». Στο Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ. 117-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροπούλου, Μ. (2011). Εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό και γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες: Διαχειριστικό Επικοινωνιακό πρόβλημα ή πρόβλημα προσωπικής ανάπτυξης;. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Β. Αγνή (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σελ. 469-492). Αθήνα : Ι. Σιδέρης.
- Μπίμπου-Νιάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69.
doi:org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010.
- Matthews, M. S. (2009). Gifted Learners Who Drop Out: Prevalence and Prevention. In *International handbook on giftedness* (pp. 527-536). Springer, Dordrecht.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. doi:org/10.1080/15377903.2012.643757.

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254. doi: 10.1177/0016986207302719.
- McMANN, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 66(6), 275-278.
doi:org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00867.x.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. chelsea green publishing.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. doi: 10.1177/0016986209334962.
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46(3), 348-362.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Ευπολιτά, Ε., & Αντωνίου, Α. Σ. (2013, Απρίλιος). *Παράγοντες ψυχικής υγείας των χαρισματικών παιδιών. Ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα Διλήμματα και Προοπτικές στη Ειδική Εκπαίδευση*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165. doi:org/10.1080/02783190409554261.
- O'Reilly, C. (2014). Understanding Gifted Children. *School Guidance Handbook*. Dublin: National Centre for Guidance in Education.

- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. L. (2010). Gifted programming for poor or minority urban students: Issues and lessons learned. *Gifted Child Today*, 33(4), 58-64.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi: 10.1177/0734282911428192.
- Pickel, A. (2011). Systems theory. *The sage handbook for the philosophy of the social sciences*, 240-251.
- 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. doi:10.7752/jpes.2014.02033.
- Ροδίτη, Δ. (2012). *Το χαρισματικό παιδί στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον*. Ανακτήθηκε από <https://www.psychografimata.com/to-charismatiko-pedi-sto-scholiko-ke-ikogeniako-perivallon/>.
- Ramos, E. (2010). Let us in: Latino underrepresentation in Gifted and Talented Programs. *Journal of Cultural Diversity*, 17(4), 151-153.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317. doi:org/10.1016/j.lindif.2009.10.012.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. J. Monks & W. A. M. Peters (Eds.), *Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children: Talent for the future* (pp.51-72). Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 20-23.

- Renzulli, J. S., Hartman, R. K., & Callahan, C. M. (1971). Teacher identification of superior students. *Exceptional children*, 38(3), 211-214.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moo (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rinn, A. N., Reynolds, M. J., & McQueen, K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 367-396.
- Robinson, A. (1989). Gifted: The two-faced label. *Gifted Child Today Magazine*, 12(1), 34-36.
- Rothenbusch, S., Voss, T., Golle, J., & Zettler, I. (2018). Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 230-250. doi: 10.1177/0016986217752100.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of child psychology and psychiatry*, 8(1), 1-11. doi:org/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x.
- Σούλης, Γ. Σ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.

- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35-50. doi: 10.1177/0016986213513496.
- Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 270-286.
- Sisk, D. (1989). *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-Hill.
- Sommer, U., Fink, A., & Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science*, 50(2), 189.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M., & Lau, P. S. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. E. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent (2nd.), (pp. 317-331)*. Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. doi:org/10.1080/02783193.2013.740603.
- Tudge, J. R., Mokra, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x.
- Ugur, S. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222. doi:org/10.1080/02783190409554272.
- Vladut, A., Vialle, W., & Ziegler, A. (2015). Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital).
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68. doi: 10.1177/0016986213513795.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted and Talented*, 10(1), 11-19.

- Wilmshurst, L. (2011). Οι διαταραχές της διάθεσης: κατάθλιψη, διπολική διαταραχή, αυτοκτονία. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (σσ. 259-312). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 319-340. doi:org/10.1080/15377903.2011.615817.
- Χατζηγεωργίου, Σ. (2016). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(2), 1536-1542. doi:org/10.12681/edusc.390.
- Yazdani, S., & Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, 2*(3), 100-105. doi:org/10.1016/j.psrb.2016.09.019.
- Yewchuk, C. R. (1995). The “Mad Genius” controversy: Implications for gifted education. *Talents and Gifts, 19*(1), 3-29.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(6), 687-703. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1021687500828.pdf>.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-434). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies, 23*(1), 3-30. doi.org/10.1080/13598139.2012.679085

- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. doi: 10.1177/0016986217705713
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197. doi: 10.1177/0016986212456070
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp.1-17). London: Routledge.

Παράρτημα

Πίνακας 1.

Κατανομή συχνότητας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Άντρας	8	47,1
Γυναίκα	9	52,9
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 2.

Κατανομή συχνότητας ως προς το σχολείο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Δημοτικό Μεσοβουνίων	2	11,8
Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις Μεσοβουνίων	3	17,6
Δεσκάτη 1 ^ο Δημοτικό	3	17,6
Δεσκάτη 2 ^ο Δημοτικό	3	17,6
Άμφισσα 3 ^ο Δημοτικό	2	11,8
Χαλάνδρι 9 ^ο Δημοτικό	1	5,9
Παλλήνη 1 ^ο Δημοτικό	3	17,6
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 3.

Κατανομή συχνότητας ως προς την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Δ'	4	23,5
Ε'	3	17,6
Στ'	7	41,2
Α' Γυμνασίου	2	11,8
Β' Γυμνασίου	1	5,9
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 4.

Κατανομή συχνότητας ως προς τη σχολή από την οποία είχαν αποφοιτήσει οι εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας	4	23,5
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης	1	5,9
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών	2	11,8
Παιδαγωγική Ακαδημία Λαμίας	1	5,9
Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας	3	17,6
Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου	1	5,9
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου	1	5,9
Παιδαγωγικό Ιωαννίνων	1	5,9
Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ	1	5,9
Φιλολογίας Αθήνας	1	5,9
Μηχανικών Η/Υ ΤΕΙ Πειραιά	1	5,9
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 5.

Η ύπαρξη ειδικότητας από τους εκπαιδευτικούς που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Ναι	5	29,4
Όχι	12	70,6
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 6.

Η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Ναι	6	35,3
Όχι	11	64,7
Σύνολο	17	100,0

Πίνακας 7.

Κατανομή συχνότητας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών που δεν επεσήμαναν μαθητές υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Άντρας	2	13,3
Γυναίκα	13	86,7
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 8.

Κατανομή συχνότητας ως προς το σχολείο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Δημοτικό Μεσοβουνίων	1	6,7
Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις Μεσοβουνίων	1	6,7
Άμφισσα 2 ^ο Δημοτικό	4	26,7
Χαλάνδρι 9 ^ο Δημοτικό	3	20,0
Ν.Ηράκλειο 4 ^ο Γυμνάσιο	1	6,7
Παλλήνη 1 ^ο Δημοτικό	1	6,7
Αρτέμιδα 1 ^ο Δημοτικό	1	6,7
Αρτέμιδα 5 ^ο Δημοτικό	1	6,7
Αρτέμιδα 7 ^ο Δημοτικό	2	13,3
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 9.

Κατανομή συχνότητας ως προς την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Δ'	7	46,7
Ε'	1	6,7
Στ'	5	33,3
Α' Γυμνασίου	1	6,7
Β' Γυμνασίου	1	6,7
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 10.

Κατανομή συχνότητας ως προς τη σχολή από την οποία είχαν αποφοιτήσει οι εκπαιδευτικοί που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας	4	26,7
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου	2	13,3
Σχολή Καλών Τεχνών	1	6,7
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών	2	13,3
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Θράκης	1	6,7
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης	2	13,3
Παιδαγωγική Ακαδημία Λαμίας	1	6,7
Παιδαγωγικό Δημοτικής Θεσσαλονίκης	1	6,7
Κλασική Φιλολογία Ιωαννίνων	1	6,7
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 11.

Η ύπαρξη ειδικότητας από τους εκπαιδευτικούς που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Ναι	6	40,0
Όχι	9	60,0
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 12.

Η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών από τους εκπαιδευτικούς που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Ναι	4	26,7
Όχι	11	73,3
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας 13.

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δεν επεσήμαναν μαθητή με υψηλές ικανότητες

	Δεν Ισχύει		Δεν Ξέρω/Δεν Είμαι Σίγουρος		Ισχύει		Σύνολο	
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Θεωρώ ότι δεν έχω κανένα μαθητή με αυτά τα χαρακτηριστικά	2	13,3	2	13,3	11	73,3	15	100,0
Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές μου έχουν υψηλό δυναμικό μάθησης	12	80,0	3	20,0			15	100,0
Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές μου βρίσκονται στο μέσο όρο ικανοτήτων για αυτή την ηλικία	6	40,0	3	20,0	6	40,0	15	100,0
Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές μου βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο αυτής της ηλικίας	10	66,7	3	20,0	2	13,3	15	100,0
Θεωρώ ότι οι μισοί μαθητές βρίσκονται στο μέσο όρο και οι υπόλοιποι έχουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης	3	20,0	5	33,3	7	46,7	15	100,0
Νιώθω επιφύλαξη να ξεχωρίσω τις ικανότητες και το δυναμικό μάθησης των μαθητών μου	10	66,7	4	26,7	1	6,7	15	100,0

Πίνακας 14.

Κατανομή συχνότητας για την
περιοχή σχολείου των παιδιών των γονέων

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Δημοτικό Μεσοβουνίου	4	16,7
Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις	4	16,7
Δεσκάτη 1ο Δημοτικό	7	29,2
Δεσκάτη 2ο Δημοτικό	3	12,5
Άμφισσα 3ο Δημοτικό	6	25,0
Σύνολο	24	100,0

Πίνακας 15.

Κατανομή συχνότητας για
σχέση του γονέα με το παιδί

	<i>f</i>	<i>Rf</i>
Πατέρας	4	16,7
Μητέρα	19	79,2
Παππούς-Γιαγιά	1	4,2
Σύνολο	24	100,0

Πίνακας 16.

Κατανομή συχνότητας για
το επάγγελμα των γονέων

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Ελεύθερος επαγγελματίας	4	17,4
Δημόσιος υπάλληλος	3	13,0
Ιδιωτικός υπάλληλος	2	8,7
Ανειδίκευτος υπάλληλος ιδιωτικού ή δημοσίου τομέα	1	4,3
Εκπαιδευτικός Α' ή Β'/Βάθμιας	4	17,4
Καθηγητής ΑΕΙ- ΑΤΕΙ	1	4,3
Ανώτερα και ανώτατα στελέχη δημοσίου και ιδιωτικού τομέα ή ελεύθερης αγοράς	4	17,4
Άνεργος	1	4,3
Αγροτικά/κτηνοτροφικά επαγγέλματα	2	8,7
Οικιακά	1	4,3
Σύνολο	23	100,0

Πίνακας 17.

Κατανομή συχνότητας για
το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων

	<i>f</i>	<i>rf</i>
Γυμνάσιο τριτάξιο	1	4,3
Γενικό/τεχνικό	6	26,1
Επαγγελματικό λύκειο		
Πτυχίο μεταλυκειακής κατάρτισης (ΙΕΚ, Ιδιωτικό ή Δημόσιο)	5	21,7
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	9	39,1
Μεταπτυχιακό δίπλωμα (Master's)	2	8,7
Σύνολο	23	100,0

Πίνακας 18.

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς

	Διαφωνώ		Μάλλον διαφωνώ		Δεν ξέρω		Μάλλον συμφωνώ		Συμφωνώ		Σύνολο	
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
1	1	2,7					6	16,2	30	81,1	37	100
2	1	2,7					12	32,4	24	64,9	37	100
3	4	10,8					13	35,1	20	54,1	37	100
4	1	2,7					14	37,8	22	59,5	37	100
5			1	2,7	2	5,4	10	27,0	24	64,9	37	100
6			2	5,4			22	59,5	13	35,1	37	100
7					1	2,7	7	18,9	29	78,4	37	100
8	1	2,7	1	2,7	1	2,7	6	16,2	28	75,7	37	100
9			7	18,9	3	8,1	16	43,2	11	29,7	37	100
10			1	2,7	4	10,8	12	32,4	20	54,1	37	100
11					3	8,1	11	29,7	23	62,2	37	100
12			1	2,7			8	21,6	28	75,7	37	100
13			1	2,7	1	2,7	6	16,2	29	78,4	37	100
14					1	2,7	8	21,6	28	75,7	37	100
15			3	8,1	8	21,6	12	32,4	14	37,8	37	100
16					3	8,1	16	43,2	18	48,6	37	100
17			3	8,1	1	2,7	14	37,8	19	51,4	37	100

18			2	5,4	2	5,4	10	27,0	23	62,2	37	100
19	1	2,7	4	10,8	9	24,3	13	35,1	10	27,0	37	100
20			2	5,4	2	5,4	8	21,6	25	27,6	37	100
21							4	10,8	33	89,2	37	100

Πίνακας 20.

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των γονέων για τις ερωτήσεις γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς

	Διαφωνώ		Μάλλον διαφωνώ		Δεν ξέρω		Μάλλον συμφωνώ		Συμφωνώ		Σύνολο	
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
1							3	12,5	21	87,5	24	100
2					1	4,2	10	41,7	13	54,2	24	100
3					2	8,3	9	37,5	13	54,2	24	100
4					1	4,2	6	25,0	17	70,8	24	100
5			1	4,2	1	4,2	8	33,3	14	58,3	24	100
6					4	16,7	7	29,2	13	54,2	24	100
7			1	4,2			5	20,8	18	75,0	24	100
8			2	8,3	1	4,2	8	33,3	13	54,2	24	100
9	1	4,2	3	12,5	5	20,8	11	45,8	4	16,7	24	100
10			1	4,2	3	12,5	3	12,5	17	70,8	24	100
11			2	8,3			9	37,5	13	54,2	24	100
12			1	4,2	2	8,3	4	16,7	17	70,8	24	100
13							3	12,5	21	87,5	24	100

14		2	8,3	2	8,3	3	12,5	17	70,8	24	100	
15	2	8,3	6	25,0		3	12,5	13	54,2	24	100	
16				3	12,5	8	33,3	13	54,2	24	100	
17	3	12,5	5	20,8		7	29,2	9	37,5	24	100	
18				2	8,3	5	20,8	17	70,8	24	100	
19	4	16,7	5	20,8	2	8,3	5	20,8	8	33,3	24	100
20	1	4,2		1	4,2	6	25,0	16	66,7	24	100	
21				1	4,2	2	8,3	21	87,5	24	100	

Πίνακας 22.

Σύγκριση των απαντήσεων εκπαιδευτικών-γονέων ως προς τα 21 γενικικά χαρακτηριστικά

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>p</i>
Είναι έξυπνος	Γονείς	24	4,87	,33	0,91	0,421
	Εκπαιδευτικοί	37	4,78	,47		
Έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη	Γονείς	24	4,50	,58	0,12	0,413
	Εκπαιδευτικοί	37	4,62	,54		
Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	Γονείς	24	4,45	,65	0,02	0,884
	Εκπαιδευτικοί	37	4,43	,68		
Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	Γονείς	24	4,66	,56	0,09	0,501
	Εκπαιδευτικοί	37	4,56	,55		
Διερευνά τα πράγματα γύρω του/της με ζωνφό ενδιαφέρον	Γονείς	24	4,45	,77	0,08	0,677
	Εκπαιδευτικοί	37	4,54	,73		
Έχει πρωτότυπες ιδέες	Γονείς	24	4,37	,76	0,13	0,500
	Εκπαιδευτικοί	37	4,24	,72		
Είναι	Γονείς	24	4,66	,70	0,09	0,559

αποτελεσματικός/η στις σχολικές εργασίες	Εκπαιδευτικοί	37	4,75	,49		
Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	Γονείς	24	4,33	,91	0,23	0,364
Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα	Εκπαιδευτικοί	37	4,56	1,01		
Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	Γονείς	24	3,58	1,05	0,25	0,365
Διψάει για γνώση	Εκπαιδευτικοί	37	3,83	1,06		
Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	Γονείς	24	4,50	,88	0,12	0,578
Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι	Εκπαιδευτικοί	37	4,37	,79		
Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη	Γονείς	24	4,37	,87	0,16	0,400
εστιασμένα σε ότι κάνει	Εκπαιδευτικοί	37	4,54	,64		
Στο σπίτι ετοιμάζει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	Γονείς	24	4,54	,83	0,16	0,390
Ενδιαφέρεται για σχολικά επιτεύγματα	Εκπαιδευτικοί	37	4,70	,61		
Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	Γονείς	24	4,87	,33	0,17	0,186
Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις ποικίλες σχολικές καταστάσεις	Εκπαιδευτικοί	37	4,70	,66		
Αντιδρά ψύχραιμα στην ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών	Γονείς	24	4,45	,97	0,27	0,219
Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες	Εκπαιδευτικοί	37	4,72	,50		
Έχει καλές σχέσεις	Γονείς	24	3,79	1,53	0,20	0,557
	Εκπαιδευτικοί	37	4,00	,97		
	Γονείς	24	4,41	,71	0,11	0,949
	Εκπαιδευτικοί	37	4,40	,64		
	Γονείς	24	3,58	1,50	0,74	0,036
	Εκπαιδευτικοί	37	4,32	,88		
	Γονείς	24	4,62	,64	0,16	0,414
	Εκπαιδευτικοί	37	4,45	,83		
	Γονείς	24	3,33	1,55	0,39	0,281
	Εκπαιδευτικοί	37	3,72	1,07		
	Γονείς	24	4,50	,93	0,01	0,953
	Εκπαιδευτικοί	37	4,51	,83		
	Γονείς	24	4,83	,48	0,05	0,567

με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	Εκπαιδευτικοί	37	4,89	,31
---	---------------	----	------	-----

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ _____	ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ/ΣΧΟΛΕΙΟ ___ / / _____
ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ _____	

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν περιέχουν προτάσεις που καταγράφουν τις εκτιμήσεις σας για τα χαρακτηριστικά του κάθε συγκεκριμένου μαθητή/ συγκεκριμένης μαθήτριας, σε διάφορες γενικές και ειδικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι εκτιμήσεις σας για κάθε χαρακτηριστικό θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τη συχνότητα στην οποία έχετε παρατηρήσει ότι εμφανίζεται. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Θα τηρηθεί αυστηρή εμπιστευτικότητα και ανωνυμία για ό,τι θα απαντήσετε. Θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη για μάζ και η βοήθειά σας εξαιρετικά σημαντική!

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Σε κάθε πρόταση παρακάτω κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει τη δική σας άποψη και το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Δεν ξέρω	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
1	2	3	4	5

Κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, να θεωρήσετε ότι ξεκινάει με τη φράση:
«Ο μαθητής/ μαθήτρια»

« Ο μαθητής/η μαθήτρια»:

1.	Είναι έξυπνος/η	1	2	3	4	5
2.	Έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
3.	Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	1	2	3	4	5
4.	Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	1	2	3	4	5
5.	Διερευνά τα πράγματα γύρω του/της με ζωηρό ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
6.	Έχει πρωτότυπες ιδέες	1	2	3	4	5
7.	Είναι αποτελεσματικός/ή στις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5
8.	Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	1	2	3	4	5
9.	Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα	1	2	3	4	5
10.	Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	1	2	3	4	5
11.	Διψάει για γνώση	1	2	3	4	5

12. Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	1	2	3	4	5
13. Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα	1	2	3	4	5
14. Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ό,τι κάνει	1	2	3	4	5
15. Στο σπίτι ετοιμάζει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	1	2	3	4	5
16. Ενδιαφέρεται για σχολικά επιτεύγματα	1	2	3	4	5
17. Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	1	2	3	4	5
18. Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις ποικίλες σχολικές καταστάσεις	1	2	3	4	5
19. Αντιδρά ψύχραιμα στη ματαίωση σχεδίων-προσδοκιών	1	2	3	4	5
20. Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές /-τριες	1	2	3	4	5
21. Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Γονέα

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ _____ ΤΑΞΗ/ ΤΜΗΜΑ/ ΣΧΟΛΕΙΟ _____ / / _____

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Αθήνα, ____/____/2018

A.1. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ /ΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Πατέρας Μητέρα

Άλλη σχέση με το παιδί (π.χ. παππούς, γιαγιά, θεία κλπ) _____

A. 2. Ημερομηνία γέννησης μαθητή/τριας: _____

A. 2. Ημερομηνία γέννησης μαθητή/τριας: _____

B. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν περιέχουν προτάσεις που καταγράφουν τις εκτιμήσεις σας για τα χαρακτηριστικά του παιδιού σε διάφορα πεδία γενικών και ειδικών ικανοτήτων. Οι εκτιμήσεις σας για το κάθε χαρακτηριστικό θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τη συχνότητα, στην οποία έχετε παρατηρήσει ότι εμφανίζεται στο συγκεκριμένο μαθητή/ μαθήτρια. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Θα τηρηθεί αυστηρή εμπιστευτικότητα και ανωνυμία για ό,τι θα απαντήσετε. Θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας είναι για μάς πολύτιμη και η βοήθειά σας εξαιρετικά σημαντική!

Διαβάστε κάθε πρόταση παρακάτω και *κυκλώστε τον αριθμό* που εκφράζει τη δική σας άποψη και το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα. Κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, να θεωρήσετε ότι ξεκινάει με τη φράση: «**Το παιδί μου**»:

Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Δεν ξέρω	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
1	2	3	4	5

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

«*Το παιδί μου*»....

1. Είναι έξυπνος/η

1 2 3 4 5

2.	Έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
3.	Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	1	2	3	4	5
4.	Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	1	2	3	4	5
5.	Διερευνά τα πράγματα γύρω του/της με ζωντανό ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
6.	Έχει πρωτότυπες ιδέες	1	2	3	4	5
7.	Είναι αποτελεσματικός/ή στις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5
8.	Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	1	2	3	4	5
9.	Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολικά ζητήματα	1	2	3	4	5
10.	Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	1	2	3	4	5
11.	Διψάει για γνώση	1	2	3	4	5
12.	Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	1	2	3	4	5
13.	Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα σχολικά μαθήματα	1	2	3	4	5
14.	Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ό,τι κάνει	1	2	3	4	5
15.	Στο σπίτι ετοιμάζει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	1	2	3	4	5
16.	Ενδιαφέρεται για σχολικά επιτεύγματα	1	2	3	4	5
17.	Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	1	2	3	4	5
18.	Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις	1	2	3	4	5
19.	Αντιδρά ψύχραιμα στη ματαίωση σχεδίων-προσδοκιών	1	2	3	4	5
20.	Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές /-τριες	1	2	3	4	5
21.	Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5