

Διερεύνηση των αξιών και στάσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Γεωργία Γεωργαντά (Α.Μ.: ΣΧΨ1011804)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος 2020-2021

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επόπτρια: Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Τριμελής Επιτροπή:

Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Άννα Παγοροπούλου, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Σημείωμα του Συγγραφέα

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

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

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται πιθανές σχέσεις των αξιών και στάσεων περί χαρισματικότητας και ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο δείγμα συμμετείχαν 93 εκπαιδευτικοί από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, Α/βάθμια και Β/βάθμια, διαφόρων ειδικοτήτων. Από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν προέκυψε ότι από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, μόνο η συμμετοχή σε επιμορφώσεις σχετικές με τη χαρισματικότητα, φαίνεται να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους ως προς την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Αντίστοιχα, οι μεταβλητές της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Συζητείται η σύνδεση των ευρημάτων αυτών με τη βιβλιογραφία, καθώς και οι προεκτάσεις τους σε πρακτικό επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, εκπαιδευτικοί, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις

Abstract

The present study examines the possible relations between the values and attitudes of primary and secondary education teachers towards giftedness as well as equality of educational opportunities, and their demographics. The sample consisted of 93 teachers of different expertise, working in primary and secondary education. The results showed that among the various teachers' demographic variables, the variable regarding their participation in training programs about giftedness was the only one which seemed to differentiate their perceptions on the acknowledgement of the needs of students with exceptional abilities. Along the same lines, the age and work experience, as well as the educational grade variables seem to differentiate the teachers' perceptions regarding the equality of educational opportunities. The associations of the current fundings with the literature, as well as their practical implications, are discussed.

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

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή	7
Έννοια της Χαρισματικότητας	7
Θεωρίες για τη Χαρισματικότητα	8
Το Μοντέλο «Πολλαπλών Ταλέντων» του Taylor	8
Το «Μοντέλο της Πολλαπλής Νοημοσύνης» του Gardner	8
Το «Πενταγωνικό Μοντέλο» του Sternberg	10
Το «Μοντέλο Διαφοροποίησης Χαρισματικότητας και Ταλέντου» του Gagné	11
Το «Μοντέλο των Τριών Δακτυλίων» του Renzulli	12
Το Μοντέλο του Mönks	13
Το «Μοντέλο του Μονάχου» του Heller	13
Το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness) του Ziegler	13
Χαρακτηριστικά των Χαρισματικών Παιδιών: Εμπειρικά Ερευνητικά	15
Μύθοι για τη Χαρισματικότητα	18
Εντοπισμός Χαρισματικών Παιδιών	19
Διαδικασίες Εντοπισμού Χαρισματικών Μαθητών	19
Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στον Εντοπισμό των Χαρισματικών Μαθητών	21
Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για Χαρισματικούς Μαθητές στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση	24
Επιτάχυνση	26

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εμπλουτισμός	27
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	28
Εκπαιδευτικές Αξίες και Στάσεις για τη Χαρισματικότητα	30
Αντιλήψεις για τις Εκπαιδευτικές Πρακτικές προς τους Χαρισματικούς Μαθητές	32
Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί Παράγοντες που σχετίζονται με τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Χαρισματικούς Μαθητές	36
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία και Ηλικία	36
Βαθμός Προηγούμενης Συμμετοχής σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Αναφορικά με τη Χαρισματικότητα	37
Εξειδίκευση-Κατάρτιση του Εκπαιδευτικού	39
Φύλο και Βαθμίδα Εκπαίδευσης	40
Αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών	40
Η Παρούσα Μελέτη	41
Μέθοδος	44
Συμμετέχοντες	44
Μέσα συλλογής δεδομένων	46
Ερωτηματολόγιο αξιών, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	46
Δημογραφικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	47
Διαδικασία	47
Αποτελέσματα	48
Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς	50
Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση	52
Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων	54

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιές Δημογραφικές Μεταβλητές Διαφοροποιούν τις Αξίες και Στάσεις των Εκπαιδευτικών	55
Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς η Βαθμίδα Εκπαίδευσης Διαφοροποιεί τις Αξίες και Στάσεις των Εκπαιδευτικών	66
Διαφοροποίηση των Στάσεων και Αξιών των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με την Επισήμανση της Χαρισματικότητας	68
Συζήτηση	70
Στάσεις των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Σχετικά με την Αναγνώριση των Αναγκών και Υποστήριξη των Χαρισματικών Μαθητών	70
Αξίες των Εκπαιδευτικών Σχετικά με την Παροχή Ίσων Εκπαιδευτικών Αξιών	74
Συμπεράσματα	76
Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις	77
Βιβλιογραφία	79
Παράρτημα	95

Διερεύνηση των αξιών και στάσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Η Έννοια της Χαρισματικότητας

Η έννοια της χαρισματικότητας έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές και έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις που την περιγράφουν και προσπαθούν να την ερμηνεύσουν. Ως εκ τούτου, υπάρχουν αντίστοιχα και διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον ορισμό της έννοιας αυτής, ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που προτείνεται.

Σε ένα γενικό πλαίσιο, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, υπάρχουν κοινά στοιχεία που συναντώνται σε κάθε ορισμό της. Η χαρισματικότητα θα μπορούσε να περιγραφεί ως η σημαντικά υψηλή, άνω του μέσου όρου, ικανότητα ενός ατόμου σε ένα πεδίο, σε σχέση με τα άτομα ίδιας ηλικιακής ομάδας με αυτόν. Επιπλέον, μπορεί να εκδηλώνεται σε περισσότερους του ενός τομείς π.χ. νοημοσύνη, δημιουργικότητα, τέχνη, ηγεσία κ.α. ή σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πεδίο π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, επιστήμες (Αντωνίου, 2009). Ο Ματσαγγούρας (2008) θεωρεί ως χαρισματικά τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλές γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις και κίνητρα. Ακόμη, τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να καλύπτουν την ύλη με ταχύτερο ρυθμό, σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία και σε σύγκριση με την ομάδα των συνομηλίκων.

Η έννοια ταλέντο αποδίδει το χάρισμα ή την ικανότητα που εκδηλώνει το άτομο. Οι όροι «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» θεωρούνται από αρκετούς ερευνητές ως ταυτόσημοι και επομένως, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ο ένας με τον άλλο (Betts & Neihart, 1988). Εκτός από τον όρο «χαρισματικά» (giftedness), που χρησιμοποιείται για να περιγραφούν τα παιδιά με την παραπάνω εικόνα,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εναλλακτικοί όροι που συναντώνται στη βιβλιογραφία είναι οι όροι «*ταλαντούχα*» (talented) και «*υψηλών ικανοτήτων μάθησης*» (high ability learners).

Η μελέτη της χαρισματικής συμπεριφοράς, δηλαδή των εξαιρετικά υψηλών επιδόσεων του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς, είναι στενά συνδεδεμένη με τις θεωρίες για τη νοημοσύνη. Με σημείο έναρξης την προσαρμογή και στάθμιση της κλίμακας Stanford-Binet για τη μέτρηση της νοημοσύνης από τον Terman (όπως αναφέρεται στο Gordon & Bridglall, 2005 · Feldhusen, 2005) που τον οδήγησε αργότερα στην έναρξη ερευνών σχετικά με τη χαρισματικότητα, άρχισε στην πορεία να εξετάζεται σε όλο και μεγαλύτερο εύρος το πεδίο αυτό. Ο ίδιος ο Terman ήταν αυτός που καθιέρωσε ως θεμελιώδες κριτήριο για τη διάκριση της χαρισματικότητας τον εξαιρετικά υψηλό δείκτη νοημοσύνης, θεωρώντας ταυτόσημους τους δυο όρους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για τη χαρισματικότητα, καθένα από τα οποία εμπεριέχει και έναν ορισμό καθώς και ένα ερμηνευτικό μοντέλο για αυτή.

Θεωρίες για τη Χαρισματικότητα

Το Μοντέλο «Πολλαπλών Ταλέντων» του Taylor

Ο Taylor ήταν από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησαν τη χαρισματικότητα. Βασική του θέση ήταν ότι όλα τα παιδιά διαθέτουν ένα ταλέντο ή μία ειδική ικανότητα σε κάποιον τομέα. Διέκρινε τους όρους χαρισματικότητα και ταλέντο, ορίζοντας ως χαρισματικά τα άτομα που παρουσιάζουν την ανώτατη επίδοση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, ενώ ως ταλαντούχα εκείνα των οποίων η επίδοσή τους είναι άνω του μέσου όρου ακόμη και σε περισσότερα του ενός πεδία (Maker & Nielson, όπως αναφέρεται στο Ρίζος, 2011).

Το «Μοντέλο της Πολλαπλής Νοημοσύνης» του Gardner

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο Gardner (1983) θεώρησε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μία μονοδιάστατη οντότητα. Αντίθετα, υποστήριξε ότι αντανακλά ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και ειδικών δεξιοτήτων του ανθρώπου, που τον καθιστούν ικανό να επιλύει σύνθετα προβλήματα. Τη διάσταση αυτή της πολλαπλής νοημοσύνης που εισάγει ο Gardner ο παραδοσιακός ορισμός της νοημοσύνης δεν μπορεί να αποτυπώσει επαρκώς.

Ο Gardner, διατύπωσε στο βιβλίο του “Frames of Mind” (1983) τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και πρότεινε οκτώ τύπους νοημοσύνης, καθένας από τους οποίους εμφανίζει διακριτά χαρακτηριστικά. Τους θεώρησε ως ανεξάρτητους τον ένα από τον άλλο, καθώς αναπτύσσονται σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο. Ταυτόχρονα όμως είναι και αλληλοσυμπληρωματικοί, καθώς εάν το άτομο αναπτύσσει έναν τύπο εξ’ αυτών, μπορεί να ενισχυθεί η νοημοσύνη στο σύνολό της.

Η γλωσσική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να επεξεργάζεται πληροφορίες μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου. Η λογικο – μαθηματική νοημοσύνη αφορά τη λογική και συστηματική σκέψη και την ανάπτυξη επαγωγικών, απαγωγικών και αναλυτικών συλλογισμών. Η χωρική νοημοσύνη έχει σχέση με την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να επεξεργάζεται οπτικο-χωρικές πληροφορίες. Η σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει μέσω του σώματός του και της κίνησης συναισθήματα και σκέψεις. Η μουσική νοημοσύνη εκφράζεται ως ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να μπορεί να επεξεργαστεί μουσικά σχήματα και μελωδίες. Η νατουραλιστική νοημοσύνη σχετίζεται με τη φύση, την ανάπτυξη και την κατηγοριοποίηση. Η διαπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την αλληλεπίδραση με άλλους και την ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων και κινήτρων των άλλων. Τέλος, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

αφορά την τάση του ατόμου να ενεργεί εσωτερικά, μέσω της αυτοεπικέντρωσης και αυτοπαρατήρησης.

Ο Gardner (1983) δίνει έμφαση στις προεκτάσεις της θεωρίας του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση εστιασμένη στο άτομο (ατομοκεντρική), με το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, αναπτύσσοντας εκείνους τους τύπους νοημοσύνης οι οποίοι είναι λιγότερο ανεπτυγμένοι στο άτομο.

Το «Πενταγωνικό Μοντέλο» του Sternberg

Ο Sternberg (1981, 1984, 1995) πρότεινε το «Πενταγωνικό Μοντέλο» για την ερμηνεία της νοημοσύνης και ευρύτερα της χαρισματικότητας. Η θεωρία αυτή εστιάζει στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιούν τα άτομα σε διάφορες καταστάσεις. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης έχουν προβλεπτική ισχύ για τη σχολική επιτυχία, όχι όμως και για την επιτυχία γενικότερα στη ζωή. Ακόμη, υποστήριξε ότι στον προσδιορισμό της χαρισματικότητας υπεισέρχονται κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες και όρισε ως κριτήρια-χαρακτηριστικά αυτής την αριστεία και τη σπανιότητα.

Στο μοντέλο του Sternberg (1995, 2005) τρία είναι τα είδη της νοημοσύνης. Αυτά είναι: η αναλυτική νοημοσύνη (αφορά την ικανότητα αντίληψης μερών ενός προβλήματος), η συνθετική-δημιουργική νοημοσύνη (αφορά στη δημιουργικότητα και τη διορατικότητα του ατόμου) και η πρακτική νοημοσύνη (σχετίζεται με την εφαρμογή αναλυτικο-συνθετικών διεργασιών συλλογιστικής στην καθημερινότητα). Η αναλυτική και η πρακτική νοημοσύνη θεωρούνται ως πιο κυρίαρχες στους περισσότερους ανθρώπους, όμως είναι αναγκαία η ανάπτυξη και αξιοποίηση και των τριών προκειμένου να υπάρξει εξισορρόπηση και να επιτευχθεί η επιτυχία του ατόμου και μετά τη σχολική περίοδο, στην ενήλικη ζωή.

Τα βασικά στοιχεία της χαρισματικότητας, κατά τον Sternberg (2003), είναι η νοημοσύνη, η δημιουργικότητα και η σοφία του ατόμου· τρεις παράγοντες που λειτουργούν από κοινού. Ένα άτομο, προκειμένου να θεωρηθεί χαρισματικό πρέπει να πληροί πέντε κριτήρια: να παρουσιάζει άριστη επίδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς σε σχέση με τους συνομηλίκους (υπεροχή), η εξαιρετική ικανότητά του αυτή να είναι σπάνια (σπανιότητα), συνεχής (παραγωγικότητα) και ανιχνεύσιμη με διεργασίες αξιολόγησης (αποδεικτικότητα), καθώς και να αναγνωρίζεται (αξιάς) από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του (Sternberg, 1995).

Το «Μοντέλο Διαφοροποίησης Χαρισματικότητας και Ταλέντου» του Gagné

Ο Gagné στο μοντέλο που πρότεινε (2000, 2004) διαχώρισε σαφώς τη χαρισματικότητα και το ταλέντο. Ως χαρισματικότητα όρισε την έμφυτη ικανότητα του ατόμου, προς κάποιους τομείς δράσης, που ξεπερνούν το μέσο όρο. Ονόμασε την ικανότητα αυτή χάρισμα ή κλίση. Αντίθετα, το ταλέντο αφορά μία ήδη κατακτημένη δεξιότητα σε ένα ή περισσότερα γνωστικά πεδία στα οποία το άτομο παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις. Η εκδήλωση του ταλέντου προϋποθέτει την καλλιέργεια και την πρακτική εξάσκηση των έμφυτων κλίσεων του ατόμου, οι οποίες μπορούν να νοηθούν ως ένα ανεπεξέργαστο υλικό. Το χάρισμα, σε βάθος χρόνου, μετά από συστηματική προσπάθεια και εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί σε ταλέντο του ατόμου σε κάποιον τομέα. Παράλληλα, ο Gagné (1995) κατονομάζει τέσσερα είδη των φυσικών αυτών ικανοτήτων του ατόμου: το νοητικό, το δημιουργικό, το κοινωνικο-συναισθηματικό και το αισθητικοκινητικό. Κάθε ένα από τα είδη αυτά αντιστοιχεί σε έναν τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Τέλος, στη θεωρία του περιγράφεται ο μετασχηματισμός των χαρισμάτων σε ταλέντα μέσω των «καταλυτών». Οι καταλύτες είναι οι ενδοπροσωπικοί (τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (η

οικογένεια, το σχολείο και σημαντικά γεγονότα ζωής) που μπορούν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν τον μετασχηματισμό αυτόν (Gagné, 2000, 2004).

Το «Μοντέλο των Τριών Δακτυλίων» του Renzulli

Ο Renzulli (1990, 1998, 2003) διατύπωσε ένα συστηματικό μοντέλο για την ερμηνεία και τον εντοπισμό της χαρισματικότητας. Καθορίζει δύο βασικούς τύπους χαρισματικότητας, που συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: την ακαδημαϊκή (άμεσα συνυφασμένη με τη σχολική επίδοση και συσχετίζεται στενά με το νοητικό πηλίκο) και τη δημιουργική (αφορά συνήθως δημιουργικούς τομείς δράσης των ενηλίκων).

Επιπλέον, στη θεωρία του Renzulli (1990, 1998, 2003) καθορίζονται τρεις βασικοί παράγοντες που επιδρούν από κοινού στην εκδίπλωση της χαρισματικότητας: η άνω του μέσου όρου ικανότητα, η αφοσίωση στην εργασία και η δημιουργικότητα. Οι παράγοντες αυτοί συνυπάρχουν και οι τρεις αλλά μπορεί να εκδηλώνονται σε διαφορετικό βαθμό και ένταση στα άτομα και αποτελούν προϋπόθεση για την εκδίπλωση της χαρισματικότητας. Η θεωρία αυτή είναι αποδεσμευμένη από την παραδοσιακή και περιορισμένη αντίληψη της σύνδεσης της χαρισματικής συμπεριφοράς με το νοητικό πηλίκο. Αναγνωρίζονται, ακόμη, ένα πλήθος παραγόντων, προσωπικότητας (π.χ. η αυτοαντίληψη, η θέληση, η ενεργητικότητα του ατόμου) και περιβάλλοντος (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αξίες και πεποιθήσεις της οικογένειας, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γεγονότα ζωής) που επηρεάζουν την εμφάνιση της χαρισματικότητας.

Βασιζόμενοι στο μοντέλο αυτό, οι Renzulli και Reis (1985, όπως αναφέρεται στο Renzulli, 2014) ανέπτυξαν το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού, για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Σε αυτό προτείνονται τρεις τύποι εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος. Ο πρώτος τύπος αφορά την ανακάλυψη νέων ενδιαφερόντων από τους μαθητές, μέσω της εμπλοκής τους σε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη διερευνητική μάθηση. Ο δεύτερος τύπος εμπλουτισμού στηρίζεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων. Στον τρίτο τύπο εμπλουτισμού, οι μαθητές επιλέγουν την ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα που απαιτεί την ενεργοποίηση σύνθετων γνωστικών διεργασιών για επίλυση προβλημάτων πραγματικών καταστάσεων.

Το Μοντέλο του Mönks

Το μοντέλο του Mönks (Mönks & Boxtel, 1986· Mönks & Katzko, 2008, όπως αναφέρεται στο Ρίζος, 2011), βασίστηκε πάνω στα ενδογενή χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας που όρισε Renzulli, προσθέτοντας σε αυτά και το στοιχείο του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Έδωσε δηλαδή έμφαση και στην επίδραση σημαντικών περιβαλλοντικών παραγόντων στην εκδίπλωση της χαρισματικής συμπεριφοράς, όπως είναι η οικογένεια, το σχολικό πλαίσιο και η παρέα των συνομηλίκων.

Το «Μοντέλο του Μονάχου»

Σύμφωνα με το μοντέλο του Μονάχου (Heller & Hany, 1986· Ziegler & Heller, 2000) η χαρισματικότητα είναι το αποτέλεσμα της εξέλιξης, σε εξαιρετικό επίπεδο, κάποιων έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου. Στην εξέλιξη αυτή συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αυτοί είναι: οι αρχικές μεταβλητές της χαρισματικότητας, οι αποκτημένες μεταβλητές επίδοσης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και οι εξωγενείς-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Στην προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση ατόμου και των ευκαιριών που παρέχονται από το περιβάλλον.

Το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness) του Ziegler

Ο Ziegler (2005) συγκρότησε ένα θεωρητικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα. Στο μοντέλο αυτό, το υποκείμενο ενεργεί μέσα σε ένα πλαίσιο δράσης το οποίο ονομάζει *actiotope* (ως παράφραση του όρου «βιότοπος»). Η χαρισματική συμπεριφορά διαμορφώνεται προϊόντος του χρόνου, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχών μεταβολών και αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον (Ziegler & Baker, 2013). Δεν αποτελεί, συνεπώς, ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά, εκδηλώνεται όταν το άτομο εμφανίζει προθυμία στο να κάνει κάτι, είναι ικανό να επιτελέσει αυτή την ενέργεια, συνειδητοποιεί ότι μπορεί να την πραγματοποιήσει, και το περιβάλλον αναγνωρίσει τη συμπεριφορά αυτή ως εξαιρετική.

Σημαντικό σημείο εστίασης είναι το ρεπερτόριο των πράξεων που διαθέτει το άτομο, δηλαδή η γκάμα των ενεργειών του όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με διαδικασίες επίλυσης προβλήματος. Στα χαρισματικά άτομα εκδηλώνονται εξέχουσες συμπεριφορές. Παράλληλα, και η μεταβλητή του περιβάλλοντος είναι εξίσου σημαντική, καθώς επηρεάζει και διαμορφώνει άμεσα τη συμπεριφορά. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών στοιχείων και των στοιχείων του περιβάλλοντος είναι συνεχής και απώτερος στόχος είναι η εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ αυτών και η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Το ίδιο το άτομο είναι σε θέση να αξιολογήσει τις πράξεις του και να προχωρήσει σε πιθανές τροποποιήσεις.

Μια εξέχουσα πράξη, για να θεωρηθεί χαρισματική, κατά τον Ziegler (2005), πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις: να συμπεριλαμβάνεται στο συμπεριφορικό ρεπερτόριο του ατόμου και να υπάρχει εστίαση σε έναν εφικτό κατά το άτομο στόχο. Στη συνέχεια, το άτομο θα αναγνωρίσει και θα εφαρμόσει τη συμπεριφορά αυτή που ταιριάζει καλύτερα στο συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί.

Χαρακτηριστικά των Χαρισματικών Παιδιών: Εμπειρικά Ερευνητικά

Ευρήματα

Δεδομένου ότι δεν υφίσταται, όπως προαναφέρθηκε, ένας ενιαίος και κοινώς αποδεκτός ορισμός της χαρισματικότητας, συνεπακόλουθα και τα χαρακτηριστικά που τη συνθέτουν δεν είναι σαφώς καθορισμένα. Διαφοροποιούνται ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και σχετίζονται και με υποκειμενικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση πάντως, είναι εμφανές ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι μία αρκετά ανομοιογενής ομάδα και συνεπώς υπάρχει μια ευρύτητα ως προς τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για αυτά.

Σε έρευνα της Silverman (2003) έγινε μία προσπάθεια να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών αξιοποιώντας τις κρίσεις και αξιολογήσεις των γονέων γι' αυτά. Τα βασικά χαρακτηριστικά που συμπεριλαμβάνονταν στη λίστα είναι: η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αναλυτική συλλογιστική σκέψη, η ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών και πρόσληψης της γνώσης, η εξαιρετική ικανότητα μνήμης και εστίασης της προσοχής. Επιπροσθέτως, κάποια ακόμη στοιχεία που αναφέρονταν ήταν η τελειομανία και η στοχοπροσήλωση, η υψηλή ενεργητικότητα και η έντονη φαντασία, η δημιουργικότητα και η παρατηρητικότητα. Ακόμη, τα παιδιά αυτά περιγράφονται ως ιδιαίτερα ενεργητικά, με περιέργεια, κριτική ικανότητα και ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων. Ως προς τη γλωσσική δεξιότητα, παρουσιάζουν πρόωρη αναγνωστική ικανότητα και ευρύτητα λεξιλογίου. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται σε ειδικότερα χαρακτηριστικά, γνωστικά και ψυχοκοινωνικά, αυτής της ομάδας παιδιών:

Αναφορικά με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών, όπως προαναφέρθηκε, έχουν υψηλές γνωστικές δεξιότητες και ως εκ τούτου πολλές μαθησιακές δυνατότητες και θετικές προοπτικές. Παρ' όλα αυτά, έρευνες που έχουν

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

γίνει σε χαρισματικούς μαθητές, έχουν επισημαίνει φαινόμενα «υποεπίδοσης», αρνητική στάση προς τη μαθησιακή διαδικασία, συναισθηματικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, ακόμη και σχολική διαρροή (Reis & McCoach, 2000· Siegle, 2013). Οι Γάκη και Αντωνίου (2015) διερευνούν το ζήτημα αυτό της «υποεπίδοσης», της αναντιστοιχίας δηλαδή που παρουσιάζεται μεταξύ των δυνατοτήτων και της σχολικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, αποδίδουν τα αίτια αυτού του φαινομένου, πέρα από το ρόλο της οικογένειας, και την επιθυμία τους να γίνουν αρεστοί στους συνομηλίκους, και στο διαφορετικό τρόπο μάθησης που υιοθετούν, θεωρώντας καίριο το ρόλο του εκπαιδευτικού για την επαρκή υποστήριξη του δυναμικού τους με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων στο σχολικό πλαίσιο. Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να συμβάλει είναι και ο μη έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών αυτών. Τα χαρισματικά παιδιά χρήζουν κατάλληλης εκπαίδευσης και υποστήριξης προκειμένου να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Σε περίπτωση που η αναγνώριση και εντοπισμός τους καθυστερήσει, διατρέχουν κίνδυνο «υποεπίδοσης» και συμπεριφορικών δυσκολιών στην τάξη. Προϊόντος του χρόνου οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συσσωρευτούν και να παγιωθούν, και σε μεγαλύτερες τάξεις (ειδικότερα από τη Δ' Δημοτικού και έπειτα) είναι δύσκολο να μεταβληθεί το μοτίβο αυτό (Brown-Mizuno, 1990).

Μια ιδιαίτερη κατηγορία χαρισματικών μαθητών είναι εκείνοι οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες όμως εμφανίζουν εξαιρετικά υψηλό επίπεδο ικανοτήτων σε άλλους τομείς, μη μαθησιακούς. Οι ομάδα αυτή φαίνεται να εντοπίζεται με δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δείχνουν να εστιάζουν κυρίως στις μαθησιακές αδυναμίες, παραβλέποντας πολλές φορές τις εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

αναγνωρίζουν την ισορροπία μεταξύ γνωστικών ελλειμμάτων αφενός και εξαιρετικών ικανοτήτων αφετέρου (Gari, et. al, 2015).

Εκτός όμως από τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών υψηλών ικανοτήτων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση των συναισθηματικών και κοινωνικών τους χαρακτηριστικών. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά δε φαίνεται να διαφέρουν, σε σύγκριση με μη χαρισματικά, ως προς τα συμπεριφορικά προβλήματα, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Coleman & Fults, 1985· Rost, & Czeschlik, 1994). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που καταδεικνύουν ότι κάποια εξ' αυτών μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής.

Σε έρευνα των Bakar et al. (2014) σε εφήβους χαρισματικούς μαθητές, φάνηκε ότι παρόλο που σε γενικό επίπεδο εμφανίζουν υψηλά ποσοστά κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής, έχουν βιώσει κάποια μορφή κατάθλιψης, άγχους και στρες. Τα δεδομένα αυτά για την ηλικιακή ομάδα των εφήβων, φαίνεται να υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες (Chan, 2003).

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ένα πιο σύνθετο ρεπερτόριο, σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς, με μόνη εξαίρεση τις δεξιότητες ενασυναίσθησης. Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης εμφανίζουν μέτρια κινητοποίηση σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και χαμηλότερη από την αναμενόμενη προσαρμογή στη σχολική ζωή (Gari et al., 2000).

Οι χαρισματικοί μαθητές που εμφανίζουν «υποεπίδοση» διαφοροποιούνται από αυτούς που κατορθώνουν υψηλές επιδόσεις, σύστοιχες με το δυναμικό τους, ως προς διάφορα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, φαίνεται να

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα σχολικής αυτοαντίληψης, σχολικής προσαρμογής, μειωμένης αίσθησης εξωτερικού ελέγχου και χαμηλά κίνητρα (Van Boxtel & Mönks, 1992).

Σε μία διαχρονική έρευνα της Freeman (2006) που πραγματοποιήθηκε σε άτομα που είχαν εντοπιστεί ως χαρισματικοί στην παιδική ηλικία, φάνηκε ότι ως παιδιά παρουσίαζαν σημαντικά περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, σε σύγκριση με επίσης χαρισματικά παιδιά που όμως δεν είχαν ποτέ εντοπιστεί. Ως ενήλικες, οι δύο ομάδες αυτές δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους, αλλά εμφάνιζαν να έχουν περισσότερα χαρακτηριστικά επιτυχίας στη ζωή σε σχέση με μη χαρισματικά άτομα. Εν κατακλείδι, φάνηκε ότι η εργατικότητα, η συναισθηματική υποστήριξη και θετική αντίληψη για τη ζωή είναι καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες για την επιτυχία στη ζωή, από τη χαρισματικότητα.

Πάντως, αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι κρίσεις και οι αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων για τις ανάγκες τους. Εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς φάνηκε σε έρευνα που έγινε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να εστιάζουν περισσότερο στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών και λιγότερο στις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν (Gari, 2003).

Μύθοι για τη Χαρισματικότητα

Υπάρχουν, όμως, και κάποιοι «μύθοι» που φαίνεται να διατηρούν μια λανθασμένη εικόνα για τα χαρισματικά παιδιά (National Association for Gifted Children, 2008). Οι συχνότερες από αυτές είναι η πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν και να επιτύχουν από μόνα τους. Επίσης, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί ούτως ή άλλως ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, οπότε και οι χαρισματικοί μαθητές θα κατορθώσουν να

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εξελιχθούν ικανοποιητικά στην κανονική τάξη. Επιπλέον, υπάρχει σε κάποιους η αντίληψη ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά ή και ότι η πρακτική της επιτάχυνσης στην εκπαίδευση έχει επιβλαβείς κοινωνικά συνέπειες για τα παιδιά αυτά. Τέλος, μία ακόμη λανθασμένη αντίληψη είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ικανά ως μαθητές, ευτυχισμένα, κοινωνικά και με καλή σχολική προσαρμογή.

Οι αντιλήψεις αυτές παρερμηνεύουν και παραγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και δυσκολεύουν έως έναν βαθμό την αποτελεσματική υποστήριξη τους. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η ουσιαστική ενημέρωση κυρίως των ενηλίκων που βρίσκονται κοντά τους (γονέων και εκπαιδευτικών) σχετικά με τα πραγματικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, ώστε να μην αναπαράγονται λανθασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για αυτά (Tavani et al., 2009).

Εντοπισμός Χαρισματικών Παιδιών

Ο εντοπισμός των μαθητών που παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλές ικανότητες δεν είναι πάντοτε εύκολη διαδικασία. Όμως, η πρόωμη αναγνώριση και διαμόρφωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εξαιρετικά σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Cao et al., 2017· Fatouros, 1986· Koshy & Robinson, 2006).

Διαδικασίες Εντοπισμού Χαρισματικών Μαθητών

Ως προς τις διεργασίες που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, αυτές θα μπορούσαν να διακριθούν στις «αντικειμενικές» και τις «υποκειμενικές» διαδικασίες, κάθε μία από τις οποίες εμπεριέχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Ρίζος, 2011).

Οι «αντικειμενικές» διαδικασίες εντοπισμού συμπεριλαμβάνουν κυρίως τη σχολική επίδοση, δηλαδή τη βαθμολογία, που είναι συνήθως υψηλή για τους χαρισματικούς μαθητές, σε σχέση με τους συνομηλίκους. Παρ' όλα αυτά, η μεμονωμένη εστίαση αποκλειστικά σε αυτό το κριτήριο μπορεί να είναι μονομερής,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

μη λαμβάνοντας υπόψη και άλλες σημαντικές διαστάσεις. Επίσης, υπάρχουν και κλίμακες μέτρησης ικανοτήτων (π.χ. κλίμακα Wechsler, κλίμακα Stanford-Binet) που μπορούν να προσδιορίσουν το νοητικό δυναμικό, όμως οι γνωστικές δεξιότητες που αξιολογούνται σε αυτές είναι άμεσα συνυφασμένες με τη σχολική γνώση. Επιπλέον, κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας μπορούν να θεωρηθούν ως εναλλακτική προσέγγιση. Υπάρχουν, τέλος, και κλίμακες αξιολόγησης γνωστικών δεξιοτήτων που δεν επηρεάζονται από γλωσσικές ή πολιτισμικές παραμέτρους (π.χ. κλίμακα Raven) (Cao et al., 2017· Heller & Feldhusen, 1986).

Στις «υποκειμενικές» διαδικασίες αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών συγκαταλέγονται οι εκτιμήσεις και αξιολογήσεις των γονέων ή των εκπαιδευτικών των παιδιών, μέσω ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων ή συνέντευξης. Μάλιστα, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται καίριες για τη διαδικασία του εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών (Renzulli, 1999). Τέλος, και η αυτοαξιολόγηση των ίδιων των μαθητών μπορεί να δώσει ενδιαφέρουσες πληροφορίες, καθώς με τις αυτοαναφορές παρέχονται άμεσα πληροφορίες για στόχους, κίνητρα και δυνατότητες, από το ίδιο άτομο (Heller & Feldhusen, 1986· Σούλης, 2006).

Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης της χαρισματικότητας υπήρξε για πολλές δεκαετίες η μέτρηση του νοητικού δυναμικού, καθώς η χαρισματικότητα ταυτιζόταν σε μεγάλο βαθμό με την υψηλή νοημοσύνη (Borland, 2009). Τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνονται κατανοητές οι αδυναμίες των αξιολογήσεων αυτών και έχουν προταθεί εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης ως πιο «αμερόληπτες», καθώς συμπεριλαμβάνουν και επιπλέον παράγοντες που συνιστούν την χαρισματικότητα (McClain & Pfeiffer, 2012). Οι Calero et al. (2011), αξιολόγησαν την ικανότητα εντοπισμού με τη χρήση δυναμικών-μη λεκτικών εργαλείων, συμπεραίνοντας ότι έχουν υψηλή προβλεπτική ισχύ αναφορικά με τη χαρισματικότητα. Από τη

μετανάλυση των Hodges et al. (2018) φάνηκε ότι η αξιοποίηση μη παραδοσιακών-εναλλακτικών μεθόδων εντοπισμού συντελεί θετικά στην αναγνώριση χαρισματικών παιδιών και ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες με μειωμένη εκπροσώπηση σε προγράμματα παρέμβασης, κάτι που συμφωνεί και με άλλα αντίστοιχα δεδομένα (Joseph & Ford, 2006). Εντούτοις, καμία από τις δύο προσεγγίσεις δεν διασφαλίζει απόλυτα τον πλήρη εντοπισμό.

Συνεπώς, είναι σημαντική η επιλογή των εργαλείων που θα αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό. Στην έρευνα των Schack & Starko (1990), εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές ήταν σε θέση να επιλέξουν καταλληλότερα κριτήρια εντοπισμού. Έχει επισημανθεί ακόμη η σημαντικότητα αξιοποίησης περισσότερων του ενός και διαφορετικών αξιολογητικών εργαλείων, ώστε η διάκριση να είναι πιο αποτελεσματική και να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων (Fernández et al. 2017).

Όμως, παρά την ύπαρξη αρκετών εργαλείων αξιολόγησης και εντοπισμού, στην πράξη, σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά αυτά μπορεί να μη γίνονται άμεσα αντιληπτά από γονείς ή εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, των οποίων ο ρόλος είναι καίριος, πολλές φορές δυσκολεύονται να διακρίνουν έναν μαθητή που εντάσσεται στο φάσμα της χαρισματικότητας.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στον Εντοπισμό των Χαρισματικών Μαθητών

Έχουν αναφερθεί ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με την χαμηλή ακρίβεια και αποτελεσματικότητα των κρίσεων των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών (Gear, 1976). Η Θεοδωρίδου (2006) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οριακά σε θέση να διακρίνουν τον χαρισματικό μαθητή. Ακόμη όμως, και σε περιπτώσεις επιτυχούς εντοπισμού, η ποιότητα των αξιολογήσεων

τους ενδέχεται να μην είναι ακριβής ως προς ποιοτικά χαρακτηριστικά (Neber, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, οι οποίες δείχνουν να συνδέονται με το γεγονός ότι εστιάζουν σε χαρακτηριστικά χαρισματικότητας που δεν ταυτίζονται με εκείνα που προτείνονται από τα θεωρητικά μοντέλα. Οι αξιολογικές τους κρίσεις, δηλαδή, αρκετά συχνά δε συμφωνούν με αντικειμενικές μετρήσεις για το νοητικό δυναμικό, τη δημιουργική σκέψη, τα κίνητρα επιτυχίας κ.α. Αντιθέτως, φαίνεται να αξιοποιούν προσωπικές-υποκειμενικές, παραμέτρους κατά τη διαδικασία εκτίμησης και να επηρεάζονται σημαντικά από μεροληψίες ή και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα (Gari, 2003· Γκαρή, 2012· Lee, 1999· Hany, 1997· Μυλωνάς & Γκαρή 2010). Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις μπορεί να επηρεάζονται και από επιμέρους πολιτισμικούς παράγοντες (Tirri & Tallent-Runnels, 2004). Μάλιστα, δείχνουν να διατυπώνουν ορθότερες κρίσεις όταν στηρίζουν τις εκτιμήσεις τους σε κλίμακες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, παρά όταν διεξάγουν γενικές και συνολικές εκτιμήσεις (Borland, 1978· Chan, 2000).

Αναφορικά με την περιορισμένη αντίληψη του εκπαιδευτικού περί χαρισματικότητας, ο Chan (2000) συμπεραίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί κυρίως εστιάζουν στις γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες των μαθητών, παρά σε άλλες διαστάσεις, μη ταυτίζοντας το ταλέντο με δραστηριότητες μη πνευματικές (Bailey & Morley, 2006· Polyzoroulou et al., 2014). Το στοιχείο αυτό υποστηρίζεται και σε άλλες μελέτες (Θεοδωρίδου, 2006· Κόκκινος, 2016), όπου, χαρακτηριστικά που αφορούν τη δημιουργικότητα ή τα ηγετικά χαρακτηριστικά των παιδιών δεν λαμβάνονταν υπόψη. Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις αυτές είναι πιθανό να στερήσουν

στο χαρισματικό παιδί την ευκαιρία να του δοθούν ερεθίσματα ώστε να αναπτύξει άλλα ταλέντα μη νοητικά (Bailey & Morley, 2006).

Μια ακόμη παράμετρος που μπορεί να ενεργοποιήσει μεροληπτικές κρίσεις των εκπαιδευτικών είναι τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, καθώς, έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, δεν επισημαίνονται ως χαρισματικά (Hunter & Donahoo, 2003). Σε προγράμματα παρέμβασης, δεν συναντούνται συχνά παιδιά από μειονοτικές ομάδες. Αυτή η υποεκπροσώπησή φαίνεται να προκύπτει, τόσο λόγω λανθασμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όσο και λόγω της χρήσης εργαλείων για τον εντοπισμό τους που ενδέχεται να περιέχουν μεροληψίες απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Ford, 1998, 2014). Ακόμη και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, η δυσκολία εντοπισμού συνδέεται με μία δυσκολία αναγνώρισης του τρόπου που πολιτισμικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να επιδράσουν στον τρόπο έκφρασης της χαρισματικότητας, καθώς και με την περιορισμένη αντίληψη της χαρισματικότητας εν γένει (Neumeister et al., 2007).

Ταυτόχρονα, φαίνεται να παρατηρούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις και ως προς το φύλο των μαθητών, όπως αναδεικνύεται σε μετανάλυση της Petersen (2013). Η έρευνα ανέδειξε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να επισημανθούν ως χαρισματικά και να συμπεριληφθούν σε προγράμματα παρέμβασης. Μάλιστα, αυτό είναι πιο συχνό στην προεφηβεία και για μαθητές των οποίων η αξιολόγηση έχει πραγματοποιηθεί με μη «παραδοσιακά» εργαλεία μέτρησης.

Ειδικότερα, ως προς την ικανότητα επισημάνσης, έχει φανεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπειρία είναι πιο πιθανό να ανιχνεύσουν τους χαρισματικούς μαθητές, όμως, μπορεί να επηρεαστούν στην εάν παιδιά της ίδιας οικογένειας είχαν επίσης επισημανθεί ως υψηλών ικανοτήτων (Siegle et al., 2010).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ένα εξίσου ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε από τη μελέτη των Γκαρή και Μυλωνά (2012) είναι ότι εκπαιδευτικοί (πολλών ετών προϋπηρεσίας αλλά χωρίς εξειδικεύσεις ή επιμορφώσεις) φαίνεται να αποδίδουν λιγότερο θετικά χαρακτηριστικά στους μαθητές που δεν αξιολογούν ως χαρισματικούς. Όταν οι ψυχομετρικές μετρήσεις επιβεβαιώνουν τη χαρισματικότητα, βιώνουν σύμφωνα με τους ερευνητές, γνωστική ασυμφωνία λόγω της λανθασμένης τους εκτίμησης, την οποία προσπαθούν να επιλύσουν, επιμένοντας στην αρχική τους στάση· εξακολουθούν να αξιολογούν λιγότερο θετικά τους μαθητές αυτούς, δείχνοντας μειωμένη εμπιστοσύνη προς τις ψυχομετρικές διαδικασίες, αλλά και συνεχίζουν να συσχετίζουν τη χαρισματικότητα με τις σχολικές επιδόσεις και δεξιότητες και συμπεριφορές που οι ίδιοι αξιολογούν θετικά.

Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για Χαρισματικούς Μαθητές στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με υψηλές ικανότητες συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με το νόμο (Ν. 3699 / 2008, ΦΕΚ 199Α) στην κατηγορία των μαθητών που χρήζουν ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Προτείνεται μάλιστα η «ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι.». Παρά τις νομικές αυτές διατυπώσεις σε λεκτικό επίπεδο, στην πράξη, δε φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί οργανωμένες και στοχευμένες ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή. Δεν έχουν διαμορφωθεί δομημένα προγράμματα επιμόρφωσης που να απευθύνονται σε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εκπαιδευτικούς, για συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευσή τους, ούτε και εκπαιδευτικά προγράμματα που να απευθύνονται στην ομάδα των μαθητών αυτών για την υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Από τη δεκαετία του '90, έχουν αναπτυχθεί πολλές συζητήσεις αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζονται τα ταλαντούχα ή χαρισματικά παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Έχουν, μάλιστα, προταθεί κάποιες πρακτικές για την εκπαίδευση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων. Ειδικότερα, για αυτή την ομάδα μαθητών θεωρούνται ως ενδεδειγμένες πρακτικές η επιτάχυνση του προγράμματος σπουδών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και στρατηγικές εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος τόσο για τις αδυναμίες όσο και για τις ικανότητες που εντοπίζονται (Coleman & Gallagher, 1995; McCoach et. al, 2001). Οι προσεγγίσεις αυτές ακολουθούνται σε εκπαιδευτικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών κρατών, για την εκπαίδευση μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Στην Ελλάδα, βέβαια, όπως προαναφέρθηκε δεν υπάρχει ακόμη πρακτικά κάποιο συγκροτημένο εκπαιδευτικό μοντέλο για τους μαθητές αυτούς (Καλιανίδου & Χαντζούλη, 2017).

Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι, ακόμη και σε χώρες όπου υπάρχει ανάλογη πρόβλεψη και εφαρμόζονται κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υποστήριξη των μαθητών, είναι σύνηθες τα προγράμματα αυτά να απευθύνονται σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Σε πολλά κράτη της Ευρώπης στα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί φαίνεται να μη συμπεριλαμβάνονται συχνά χαρισματικοί μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, και αυτό συμβαίνει επειδή η συγκεκριμένη κατηγορία δεν τυγχάνει εύκολα επισήμανσης από τους εκπαιδευτικούς (Reid, & Boettger, 2015).

Είναι βέβαια πολύ σημαντικό να προσφέρεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ολοκληρωμένο σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές που εμφανίζουν τα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

χαρακτηριστικά αυτά, αφενός επειδή τηρούνται οι αρχές της ισότητας στην εκπαίδευση, και αφετέρου επειδή παρέχεται η ευκαιρία της καλλιέργειας των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών αυτών, που χωρίς κάποια κατάλληλη εκπαίδευση δε θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να εκδιπλωθούν.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις συχνότερες εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνονται βιβλιογραφικά και εφαρμόζονται στην πράξη σε αρκετές χώρες για την υποστήριξη των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Shaunessy-Dedrick, 2018).

Επιτάχυνση

Η *επιτάχυνση* του κύκλου σπουδών είναι η φοίτηση σε υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο σε σχέση με τους συνομηλίκους. Μπορούν δηλαδή οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων είτε να παρακολουθήσουν μαθήματα μεγαλύτερων τάξεων ή ακόμη και να φοιτήσουν εξ' ολοκλήρου σε μεγαλύτερη τάξη σε σχέση με την αναπτυξιακή τους ηλικία, ανταποκρινόμενοι σε μαθησιακές απαιτήσεις που ταιριάζουν με τις γνωστικές τους ικανότητες και συνεπώς μπορούν με αυτόν τον τρόπο να προχωρήσουν ταχύτερα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ward, 1975). Ο τρόπος επιλογής της τάξης των χαρισματικών μαθητών πρέπει να πραγματοποιείται με βάση διανοητικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά του τμήματος και όχι με βάση ηλικιακά κριτήρια (Watts 2006, όπως αναφέρεται στο Polyzoroulou et al., 2014).

Αρκετά μαθησιακά οφέλη μπορεί να προκύψουν από τη διαδικασία της επιτάχυνσης. Με αυτή την προσέγγιση οι μαθησιακές απαιτήσεις από τα παιδιά αυτά είναι ανάλογες του δυναμικού τους, αποφεύγοντας έτσι συναισθήματα ανίας ή ματαίωσης που παρατηρούνται συχνά στην ομάδα αυτή των μαθητών και προσφέροντας τους το κατάλληλο κίνητρο, ενώ επιτυγχάνεται ταχύτερα η μαθησιακή τους εξέλιξη. Ταυτόχρονα, έχουν σημειωθεί και θετικά αποτελέσματα αναφορικά και με τη συναισθηματική και κοινωνική τους προσαρμογή (Brody & Benbow, 1987).

Gross, 2004· Hoogeveen et al., 2012· Sayler, & Brookshire, 1993). Από την άλλη μεριά, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και οι πιθανές αρνητικές πτυχές της συνθήκης αυτής που επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού δε θα συμβαδίζει με τη γνωστική του ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα αυτής της ηλικιακής διάστασης, η συνεκπαίδευση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να δημιουργήσει κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες (Passow, 1991· Σούλης, 2006).

Σε διαχρονική έρευνα της Gross (2006) φάνηκε ότι ενήλικες στους οποίους, ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων, είχε εφαρμοστεί εξ' ολοκλήρου η πρακτική της επιτάχυνσης, εμφάνιζαν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή και ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία. Αντίθετα, εκείνοι στους οποίους δεν επιτράπη η εναλλακτική αυτή ή εφαρμόστηκε σε μικρότερο βαθμό, παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά στους αντίστοιχους τομείς.

Εμπλουτισμός

Μια ακόμη προσέγγιση που εφαρμόζεται για την εκπαίδευση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων είναι ο *εμπλουτισμός* του προγράμματος σπουδών. Το παιδί δηλαδή φοιτά κανονικά στην τάξη που αντιστοιχεί με την ηλικία του, όμως το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στις δυνατότητες και τις μαθησιακές του ανάγκες. Ο εμπλουτισμός, ως εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να επιτευχθεί, είτε με ειδική προσαρμογή της ύλης στο γνωστικό επίπεδο του χαρισματικού μαθητή στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντός της τυπικής τάξης, είτε με την ένταξη σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, με τη συγκρότηση ομάδων παρόμοιου επιπέδου ικανοτήτων (Passow, 1991).

Πρόκειται για προσαρμογή και τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας σχολικής ύλης και όχι για αύξηση αυτής. Στόχος της διαδικασίας του εμπλουτισμού είναι η διεύρυνση της γνώσης ή η μεγαλύτερη εμβάθυνση σε συγκεκριμένες θεματικές, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Μέσω της πρακτικής του εμπλουτισμού μπορούν να αξιοποιηθούν δραστηριότητες που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, την προσπάθεια αναζήτησης της γνώσης και την αυτενέργεια στη μάθηση (Lewis, 2002· Σούλης, 2006· Ward, 1975).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* όλοι οι μαθητές στην ίδια τάξη διδάσκονται το ίδιο υλικό, αλλά με διαφοροποιήσεις ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και τις ικανότητες του κάθε ενός (Ματσαγγούρας, 2008).

Στόχος της διδακτικής αυτής προσέγγισης είναι να αξιοποιήσει το υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο καθώς και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, προκειμένου να ενισχύσει τη μαθησιακή απόδοση. Απευθύνεται στο σύνολο της τάξης λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και τα ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ που ενυπάρχουν μέσα στην τυπική τάξη (Hall, 2002· Tomlinson et al., 2003).

Η ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας προς όλους και ταυτόχρονα της διαφοροποίησης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή είναι μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (Tomlinson, 2004). Παρά τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει αυτή η προσέγγιση για τους χαρισματικούς μαθητές αλλά και για το σύνολο των μαθητών, στην πράξη δεν χρησιμοποιείται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης γνώσεων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της και λόγω έλλειψης ικανοτήτων διαχείρισης της τάξης (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, ως τεχνική, και η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τους μαθητές αυτούς,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνεργασίας με την ομάδα των συνομηλίκων (Rogers, 1991).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αναφέρθηκαν φαίνεται βιβλιογραφικά να συνδέονται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Callahan et al., 2015· Gross, 2006· Winner, E. 1997). Οι πρακτικές αυτές μπορεί να προτείνονται ειδικά για τη συγκεκριμένη ομάδα, των χαρισματικών μαθητών, που παρουσιάζει κάποια ειδικά χαρακτηριστικά, όμως, μπορούν να απευθυνθούν σε όλους τους μαθητές στους οποίους εντοπίζονται κάποιες δυσκολίες και να ενισχυθούν μαθησιακά υποστηρίζοντας τις ανάγκες τους (Winner, 1997).

Σε μετανάλυση της Rogers (2007) όπου εξετάζονται οι πρακτικές αυτές στη διδακτική πράξη, συμπεραίνεται ότι καμία προσέγγιση, από μόνη της δεν προσφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε σχέση με τις άλλες. Συνήθως, ο συνδυασμός των στρατηγικών είναι αυτό που εφαρμόζεται καθώς επίσης και η εξατομίκευση ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή υψηλών δυνατοτήτων. Είναι ευθύνη της κάθε σχολικής κοινότητας η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης, η οποία βέβαια θα είναι προς όφελος του ίδιου του μαθητή, παρέχοντας του ίσες ευκαιρίες μάθησης με όλους, αλλά θα είναι και συνυφασμένη με την ίδια την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ακόμη, ότι οι αρνητικές αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες πρακτικές εκπαίδευσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, είναι πιθανό να σχετίζονται με ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με αυτές. Ακόμη περισσότερο, αυτό είναι ακόμη πιο πιθανό να συμβαίνει σε εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία (Troclair, 2013).

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της εκπαίδευσης που τελικά προτιμούν να εφαρμόσουν στην πράξη και αξιολογούν ως

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

πιο αποτελεσματική, δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα. Για κάποιους είναι προτιμητέα η ατομική μορφή παρέμβασης μέσω ενός ειδικού μαθησιακού προγράμματος ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να θεωρούν προτιμότερη τη φοίτηση στην κανονική τάξη. Συγκεκριμένοι παράγοντες-χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μπορεί να σχετίζονται με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα δεδομένα σε σχέση με το ζήτημα αυτό.

Εκπαιδευτικές Αξίες και Στάσεις για τη Χαρισματικότητα

Οι στάσεις είναι, σύμφωνα με τον Allport, (όπως αναφέρεται στο Wood & Fabrigar, 2012, σ. 351) «μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται». Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία των Rosenberg και Hovland (όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010), κάθε στάση αποτελείται από τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική. Μια έννοια που μπορεί να θεωρηθεί ότι παρέχει μία δομή στην οργάνωση των στάσεων είναι οι αξίες.

Τις αξίες μπορούμε να τις ορίσουμε, κατά τον Kluckhohn, (1951, σ. 395) ως «μία σαφή ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστικές ενός ατόμου ή ομάδας και ασκούν επιρροή στην επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που χαρακτηρίζουν μία συγκεκριμένη κοινωνία». Είναι δηλαδή λογικές κατασκευές του ατόμου που μπορούν να εκφραστούν λεκτικά αλλά και μη λεκτικά και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικές αξίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως κοινωνικοί κανόνες που αναφέρονται στους τρόπους μάθησης και εκπαίδευσης εντός της κοινωνίας και

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

μπορεί να ασκήσουν επιρροή στη διαμόρφωση ατομικών ή ομαδικών αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Gari & Kalantzi-Azizi, 1998).

Σε έρευνες (Gari, 2003· Gari & Mylonas, 2004) που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικά πλαίσια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας ως θεμελιώδη την ιδέα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, θεωρούν την τυπική εκπαίδευση κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά με αναγκαίες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι γονείς, αντίστοιχα, αποδέχονται εξίσου την κυρίαρχη εκπαίδευση ως κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές, ερμήνευαν όμως τις «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες» ως προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ικανότητες του μέσου όρου των μαθητών. Φαίνεται δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών να κατανοούν την έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας, μέσω της διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε μαθητή, και υπό αυτή την οπτική διαμορφώνουν και την αντίληψή τους για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Αντίθετα, η πλειοψηφία των γονέων φαίνεται να αντιλαμβάνεται τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ως ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σταθερό και διαμορφωμένο ώστε να απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών, χωρίς να μπορεί να υπάρξει κάποια εξατομίκευση.

Η διάσταση αυτή των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται στην διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών, και φαίνεται να έχουν διαμορφώσει για τη χαρισματική εκπαίδευση αξίες που συμπεριλαμβάνουν την έννοια της προσαρμογής του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος, και οι οποίες διαφοροποιούνται από αυτές των γονέων που δεν

βιώνουν το ίδιο σύστημα. Η πλειοψηφία των γονέων, αντίθετα, φαίνεται να μην έχουν τόσο καλή ενημέρωση για τις ανάγκες και τις ικανότητες των χαρισματικών μαθητών και καθίσταται σημαντική η περαιτέρω επιμόρφωσή τους στα θέματα αυτά. Ακόμη περισσότερο, μόνο οι γονείς των χαρισματικών ή εκείνοι που πιστεύουν ότι το παιδί τους εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία, δείχνουν ενδιαφέρον για εκπαιδευτικές πρακτικές και προγράμματα που αφορούν ειδικά αυτήν την ομάδα παιδιών (Gari & Mylonas, 2004).

Έχει αναδειχθεί εν γένει η σημαντικότητα των κρίσεων που διατυπώνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται να είναι ένας καλός προγνωστικός παράγοντας της μετέπειτα μαθησιακής τους επιτυχίας. Αντίθετα, οι αντιλήψεις των γονέων φαίνεται να μην είναι καλός προγνωστικός παράγοντας για τη μελλοντική επιτυχία των χαρισματικών παιδιών. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι γονείς συνήθως είτε υπερεκτιμούν είτε υποτιμούν τη χαρισματικότητα των παιδιών τους, και ειδικότερα οι γονείς που έχουν και οι ίδιοι μία ανώτερη εκπαίδευση (Trost, όπως αναφέρεται στο Gari & Mylonas, 2004).

Αντιλήψεις για τις Εκπαιδευτικές Πρακτικές προς τους Χαρισματικούς Μαθητές

Έχουν καταγραφεί μέσω πολλών ερευνών ενδιαφέροντα δεδομένα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα. Οι πιθανές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ως προς τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις μεταξύ ερευνών σε διαφορετικά κράτη, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μπορεί να οφείλονται σε διαπολιτισμικές αλλά και εκπαιδευτικές διαφορές που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα (Tirri & Tallent-Runnels, 2004; Tirri et al., 2002).

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που εστιάζουν στις αντιλήψεις και στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, αναφορικά με τη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

χαρισματικότητα. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (οι δεύτεροι σε μεγαλύτερο βαθμό) φαίνεται να έχουν περιορισμένες γνώσεις για τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών καθώς και τις ανάγκες και τις ικανότητές τους (Gari, 2003· Gari & Mylonas, 2004). Σε γενικές γραμμές, όμως, φαίνεται οι αντιλήψεις να συντείνουν ως προς το ότι είναι ενδεδειγμένη η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Θεοδωρίδου, 2006).

Φαίνεται μάλιστα ότι, η κυρίαρχη αντίληψη για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα, είναι ότι πρέπει να συνεχίσουν να ακολουθούν το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα εντός της τυπικής τάξης. Αυτή η αντίληψη διαφοροποιείται μόνο για τους μαθητές, που εκτός από ένα εξαιρετικά υψηλό επίπεδο ικανοτήτων, παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος εκτός της τυπικής τάξης (Gari, 2003).

Αντίθετη με τα παραπάνω δεδομένα είναι η μελέτη των Polyzoroulou et al. (2014), στην οποία οι εκπαιδευτικοί, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν υποστήριζαν τη συνεκπαίδευση εντός της τυπικής τάξης για τους χαρισματικούς μαθητές, με κατάλληλες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος. Αντιθέτως, θεωρούσαν πιο αποτελεσματική τη διαμόρφωση, εκτός της κανονικής τάξης, εκπαιδευτικών ομάδων ανάλογα με το ιδιαίτερο δυναμικό και τις ικανότητες των μαθητών.

Έχουν λάβει χώρα πολλές μελέτες και διεθνώς για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος της εκπαίδευσης που είναι καταλληλότερο για τους χαρισματικούς μαθητές. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη και κοινή οπτική σχετικά με το ζήτημα αυτό. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

υπέρ της εφαρμογής ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές αυτούς, θεωρώντας ότι έχουν δικαίωμα αλλά και ανάγκη παροχής εξατομικευμένης παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται αμεσότερα και επαρκέστερα στις ανάγκες τους. Υπάρχουν όμως και έρευνες που σε αυτή την άποψη αντιπαραβάλλουν την εναλλακτική της συνεκπαίδευσης, με φοίτηση στην κανονική τάξη, θεωρώντας ότι συμβαδίζει καλύτερα με την αντίληψη των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (McCoach & Siegle, 2007).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Banfield, 2005· Dimitriadis, 2012· Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005) συνηγορούν στην αντίληψη, ότι η συνεκπαίδευση προσφέρει θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, χαρισματικούς και μη, και δίνει την επιλογή στον εκπαιδευτικό για τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

Εξετάζοντας τα δεδομένα από τη ξένη βιβλιογραφία, υπάρχουν μελέτες από τις οποίες διαφαίνονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τις καταλληλότερες πρακτικές εκπαίδευσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Αρκετοί είναι και εκείνοι που υποστηρίζουν πρακτικές εκτός από τη συνεκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Lassig (2003, 2009), οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι η πιο κατάλληλη πρακτική είναι η παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ατομικό επίπεδο για τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς αναγνωρίζουν ότι η παρακολούθηση της τυπικής τάξης από τους μαθητές αυτούς προκαλεί πλήξη και δεν είναι εξίσου αποδοτική για την εκδίπλωση του δυναμικού τους. Παράλληλα, η δημιουργία εκπαιδευτικών ομάδων ανάλογα με τις μαθησιακές ικανότητες αναγνωρίζουν ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ετικετοποίηση για τους μαθητές αυτούς, ενώ η επιτάχυνση είναι πιθανό να ελλοχεύει δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα εκφράστηκε από έναν σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών η

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

αντίληψη ότι τα ειδικά προγράμματα παρέμβασης, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί μπορεί να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας υπεροπτικής στάσης προς τους άλλους.

Οι McCoach και Siegle (2007), στην έρευνα τους εντόπισαν θετικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς ως προς την ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, όμως υπήρχε μεγαλύτερη ετερογένεια στις απαντήσεις τους σχετικά με τις πρακτικές της επιτάχυνσης.

Σε αποτελέσματα μίας ακόμα έρευνας αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη παροχής για τους χαρισματικούς μαθητές εκπαιδευτικών μοντέλων που θα τους προκαλούν το ενδιαφέρον τους, αξιολογώντας την επιτάχυνση ως κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο παρόλο που αναγνωρίζουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να επιδράσει αρνητικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Watts, όπως αναφέρεται στο Polyzoroulou et al., 2014).

Σε μία μελέτη που αφορούσε εκπαιδευτικούς χωρίς προϋπηρεσία φάνηκε ότι αναγνωρίζουν τις ειδικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών χωρίς να υιοθετούν αρνητικές αντιλήψεις σχετικά και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση ή την απόρριψη τους από την ομάδα των συνομηλίκων, όμως, στην πράξη έδειχναν να έχουν αρνητική στάση ως προς την πρακτική της επιτάχυνσης και τη δημιουργία εκπαιδευτικών ομάδων ανάλογα με την ικανότητα, χωρίς να μπορούν να αναγνωρίσουν οφέλη (Troclair, 2013).

Ακόμη, έχει εκφραστεί η αντίληψη ότι οι ομαδοποιήσεις ανάλογα με την ικανότητα, μπορεί να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει πιο εστιασμένα και αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, στερούν όμως από τον χαρισματικό μαθητή τη δυνατότητα να επικοινωνεί με όλους τους συνομηλίκους του (Rogers, 2007· Tomlinson et al., 2003).

Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί Παράγοντες που σχετίζονται με τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Χαρισματικούς Μαθητές

Έχουν αποτυπωθεί, επομένως, διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και πιο συγκεκριμένα τις πρακτικές που θεωρούν οι ίδιοι ως τις πιο αποτελεσματικές. Οι αντιλήψεις τους ως προς αυτές τις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς ο ρόλος τους είναι κρίσιμος για την εφαρμογή τους. Πολλοί παράγοντες βέβαια φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών.

Συγκεκριμένα, φαίνεται βιβλιογραφικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εντοπισμό αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών υψηλών δυνατοτήτων, να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από παράγοντες όπως η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και η προγενέστερη διδακτική εμπειρία με αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, η επιμόρφωση που μπορεί να έχει λάβει ο εκπαιδευτικός από τη συμμετοχή σε προγράμματα για τη χαρισματικότητα, καθώς και ο τομέας εξειδίκευσης του κάθε εκπαιδευτικού, οι γνώσεις δηλαδή που μπορεί να έχει στην παιδαγωγική ή και σε ζητήματα ειδικής αγωγής,.

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία και Ηλικία

Στην έρευνα των Portesova, Budikova και Koutkova (2011) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου προγενέστερη διδακτική εμπειρία εμφανίζουν σε γενικές γραμμές θετική στάση στον εντοπισμό και την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Όμως, αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας του εκπαιδευτικού, σε μελέτη που συνέκρινε τις αντιλήψεις έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι οι πιο έμπειροι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για τους μαθητές αυτούς, με τους

λιγότερο έμπειρους να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα προγράμματα αυτής της μορφής είναι ελιτίστικά (Jung, 2014).

Σε μία ακόμα σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία σε σχέση με αυτούς που έχουν μικρότερη, προέκυψαν συμπεράσματα σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για αυτή την ομάδα μαθητών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, θεωρούν πιο πιθανό, ο χαρισματικός μαθητής, εντός της τυπικής τάξης να απομονωθεί από τους συνομηλίκους του λόγω της διαφορετικότητάς του. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, πιθανώς στηριζόμενοι σε προγενέστερες εμπειρίες τους, δεν θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση κρύβει τέτοιους κινδύνους για τους χαρισματικούς μαθητές (Polyzoroulou et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία και γνώση εμφανίζουν εν γένει θετικότερες αντιλήψεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και την κοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών στην κανονική τάξη (Bangel et al., 2010).

Βαθμός Προηγούμενης Συμμετοχής σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Αναφορικά με τη Χαρισματικότητα

Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, φαίνεται να ενισχύει ακόμη περισσότερο τις θετικές τους αντιλήψεις καθώς και τις ικανότητες τους για εντοπισμό και αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών αυτών (Megay-Nespoli, 2001).

Ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματική εκπαίδευση, έχει φάνει ότι η συμβολή τους είναι εξαιρετικά σημαντική στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων αλλά ο τρόπος δόμησής τους μπορεί να καθορίσει και την αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι, ότι όταν

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

οι θεωρητικές γνώσεις που προσφέρονται συνδέονται ταυτόχρονα και με πρακτική εφαρμογή των γνώσεων αυτών στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, μπορεί να συνδεθούν με αυξημένη κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών και με ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ικανότητα και ειδικότερα σε όσους δεν διαθέτουν προϋπηρεσία (Bangel et al., 2010). Είναι επομένως σημαντικό όχι μόνο να παρέχεται νέα γνώση αλλά και τρόποι αξιοποίησης της στη διδακτική πράξη.

Στην αποτελεσματικότητα των γνώσεων που εφαρμόζονται άμεσα στη διδακτική πράξη συνηγορεί και η έρευνα των Moon et al. (2002). Σε αυτή φαίνεται ότι η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν πρακτικές γνώσεις εφαρμογής αυτής της μορφής διδασκαλίας, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές υψηλών δυνατοτήτων (στο μαθησιακό αλλά και στον κοινωνικό τομέα) αλλά και οφέλη στο σύνολο των μαθητών, καθιστώντας επιτυχή τη συνεκπαίδευση.

Παράλληλα, τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χαρισματικότητα φαίνεται να λειτουργούν επανορθωτικά βοηθώντας στο να μειωθούν ασυνείδητες και άρρητες αρνητικές αντιλήψεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτή την ομάδα μαθητών, όπως για παράδειγμα η αντίληψη ότι οι μαθητές με άνω του μέσου όρου γνωστική ικανότητα θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, αντίληψη που χρησιμοποιείται συχνά ως αντίλογος για την συνεκπαίδευση (Geake & Gross, 2008).

Ταυτόχρονα, η Mills (2003), συμπεραίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα δεν μπορούν να αποτελέσουν από μόνα τους τα εχέγγυα για την καταλληλότητα τους να διδάσκουν επιτυχώς και αποτελεσματικά αυτή την ιδιαίτερη ομάδα μαθητών. Εξίσου σημαντική

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

μπορεί να είναι η ύπαρξη ανώτατης εκπαίδευσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο καθώς και το ενδιαφέρον που δείχνουν για το πεδίο της χαρισματικότητας. Ακόμη, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν παράγοντες όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το γνωστικό στυλ που υιοθετεί κατά τη διδασκαλία του. Ειδικότερα, η ανοιχτότητα, η ευελιξία, η αντικειμενικότητα και η λογική ανάλυση του εκπαιδευτικού φαίνεται να αποτελούν χαρακτηριστικά που συμβάλλουν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Εξειδίκευση-Κατάρτιση του Εκπαιδευτικού

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τις ευκαιρίες που μπορεί να παρέχει σε αυτούς η δημιουργία εκπαιδευτικών ομάδων μέσα στην τάξη, ανάλογα με την ικανότητά, επηρεάζονται από παράγοντες όπως ο τύπος του σχολείου που διδάσκουν (γενικό ή εξειδικευμένο π.χ. Καλλιτεχνικά, Αθλητικά Σχολεία κ.α.) και οι γνώσεις τους σε ζητήματα παιδαγωγικής ή ειδικής αγωγής (Polyzopoulou et al., 2014).

Έχουν προκύψει ακόμη ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τον τομέα ειδίκευσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στην γενική αγωγή, φαίνεται να εμφανίζουν λιγότερο υποστηρικτικές αντιλήψεις απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών μέσω των πρακτικών του εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος ή της επιτάχυνσης (McCoach & Siegle, 2007). Το εύρημα αυτό οδηγεί στη σημασία της προαγωγής της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για ανταλλαγή αντιλήψεων γνώσεων και πρακτικών.

Παράλληλα, σύμφωνα με άλλη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή θεωρούν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έχουν μεγαλύτερη

πιθανότητα να απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων στην τυπική τάξη, λόγω των κοινωνικών τους δυσκολιών (Geake & Gross, 2008).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Παιδαγωγική εμφανίζονται να είναι περισσότερο θετικοί ως προς τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος. Θεωρούν ότι την προσέγγιση αυτή ως πιο κατάλληλη για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων και να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία (Gallagher et al., 2011).

Στα παραπάνω δεδομένα, αναφορικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού υποβάθρου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους, προσθέτουν σημαντικές πληροφορίες και σχετικά ευρήματα των Polyzoroulou et al. (2014). Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο στην Παιδαγωγική, υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την συνεκπαίδευση για τους μαθητές υψηλών δυνατοτήτων, σε σχέση με εκπαιδευτικούς που έχουν κάποιο επιπλέον πτυχίο που σχετίζεται όμως με το γνωστικό τους αντικείμενο, οι οποίοι είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητά της.

Φύλο και Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Ο παράγοντας του φύλου των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η σχολική βαθμίδα που εργάζονται (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) δεν φαίνεται να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από τη μελέτη των Polyzoroulou et al. (2014).

Αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών

Οι McCoach και Siegle (2007) εξετάζουν μία ακόμη μεταβλητή που λαμβάνουν υπόψη σε σχέση τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, δηλαδή την προσωπική τους εκτίμηση για ύπαρξη χαρακτηριστικών υψηλών ικανοτήτων στον ίδιο τους τον εαυτό. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι η

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

προγενέστερη εκπαίδευση ή εμπειρία αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές ή και γενικότερα την ειδική αγωγή δεν σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, φάνηκε ότι η εκπαίδευση ή η εμπειρία συσχετίζονται θετικά με τη διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρήθηκε σε εκπαιδευτικούς με θετικές αντιλήψεις, υψηλότερος βαθμός αυτοαντιλήψεων για τον εαυτό αναφορικά για τη χαρισματικότητα. Τα ευρήματα αυτά ακόμη μπορούν οδηγήσουν σε συμπεράσματα για πιθανές προσαρμογές στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Η Παρούσα Μελέτη

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια ομάδα του μαθητικού πληθυσμού που φαίνεται να μην αποτελούν επίκεντρο της σχολικής ζωής με αποτέλεσμα να παραμελούνται οι ανάγκες τους και να μην υποστηρίζονται επαρκώς από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Koshy & Robinson, 2006). Η Ελλάδα παρουσιάζει ακριβώς αυτήν τη γενική εικόνα (Paraskevoopoulos, 2003). Παρά το νομικό πλαίσιο που το προβλέπει, δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμη συστηματικά προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές αυτούς. Είναι σημαντική η περαιτέρω διερεύνηση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων που επικρατούν για τη χαρισματικότητα, προκειμένου να καθοριστεί σε ένα πρώτο επίπεδο το πλαίσιο της αναγκαίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που καλούνται να υποστηρίξουν μελλοντικές αποτελεσματικές πρακτικές και δράσεις για την ομάδα αυτή των μαθητών.

Η πρακτική σημασία της παρούσας έρευνας, συνεπώς, έγκειται στη διερεύνηση της οπτικής των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χαρισματικότητα και τις εκπαιδευτικές αξίες και στάσεις που έχουν διαμορφώσει για αυτή. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών υψηλών δυνατοτήτων στο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι κρίσιμες καθώς οι ίδιοι είναι που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αφενός, στην ανίχνευση των μαθητών με υψηλές δυνατότητες στη σχολική τάξη, και αφετέρου, στο σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων γι' αυτούς. Θα μπορούσαν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως προς τα ζητήματα αυτά καθώς και, αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους μαθητές τους. Αυτό είναι ακόμη πιο κρίσιμο για την Ελλάδα, όπου η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται σε πρώιμο επίπεδο.

Η μελέτη αυτή εστιάζει σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η ανίχνευση αξιών, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη χαρισματικότητα και πώς αυτές συσχετίζονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, αναμένεται να απαντηθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στη συνέχεια:

1. πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο πτυχίο, έτη προϋπηρεσίας, επιμόρφωση, συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου) σχετίζονται με τις στάσεις – αξίες τους καθώς και τις αντιλήψεις τους για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση; Σε ποιο βαθμό δηλαδή διαφοροποιούνται οι αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών καθώς και οι αντιλήψεις τους για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2. πώς η βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) διαφοροποιεί τις στάσεις – αξίες των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 93 εκπαιδευτικοί, διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων. Στη συνέχεια παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που συνοψίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Στον Πίνακα 1 και 2 παρουσιάζεται η κατανομή (N, %) των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της έρευνας. Όπως παρατηρείται, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (68,8%, 64/93), μέσης ηλικίας τα 40,8 έτη. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (59,1%, 55/93). Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει λάβει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόνον 17/93 ερωτηθέντες έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το 27,2% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι/ες με δύο παιδιά, το 21,7% ζουν μόνοι/ες και το 19,6% είναι έγγαμοι/ες με ένα παιδί. Οι πιο συχνές ειδικότητες που παρατηρήθηκαν στο δείγμα είναι οι δάσκαλοι με ποσοστό 36,6% και ακολουθούν οι φιλόλογοι με ποσοστό 32,3%. Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τα 15,6 έτη και στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εργάζονται είναι τα 8,9 έτη.

Πίνακας 1

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	M.O. (T.A.)	N	%
Φύλο			
Ανδρας		29	31,2
Γυναίκα		64	68,8
Ηλικία	40,8 (11,24)		
Έτη προϋπηρεσίας σας συνολικά	15,6 (20,08)		

Έτη στο συγκεκριμένο σχολείο 8,9 (9,72)

Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η	9	9,8
Έγγαμος/η με ένα παιδί	18	19,6
Έγγαμος/η με δύο παιδιά	25	27,2
Έγγαμος με τρία παιδιά	2	2,2
Ζω μόνος/μόνη	20	21,7
Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση	3	3,3
Σε μόνιμη σχέση χωρίς γάμο	14	15,2

Πίνακας 2

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<i>N</i>	<i>%</i>
Βαθμίδα Εκπαίδευσης		
Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	38	40,9
Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο-Λύκειο)	55	59,1
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών		
Χωρίς ΠΜΣ	43	46,2
Ειδική αγωγή	10	10,8
Διοίκηση της εκπαίδευσης	4	4,3
Παιδαγωγική	6	6,5
Δεν ορίζεται το είδος	10	10,8
Γνωστικό αντικείμενο	6	6,5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	1,1
Χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	2	2,2
Διδακτορικό (δεν ορίζεται το είδος)	1	1,1
Ψυχολογία	4	4,3
ΠΜΣ που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση	3	3,2
Τέχνες στην εκπαίδευση	1	1,1
Χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση & Παιδαγωγική (2 ΠΜΣ)	1	1,1
Διοίκηση εκπαίδευσης & Χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (2 ΠΜΣ)	1	1,1
Δεύτερο πτυχίο (εάν υπάρχει)		
Χωρίς δεύτερο πτυχίο	76	81,7
Δεύτερο πτυχίο που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση	3	3,2
Παιδαγωγικά & Ψυχολογία	4	4,3
Άλλος εκπαιδευτικός κλάδος	3	3,2
Δεν ορίζεται το είδος	2	2,2
Τέχνες	4	4,3
Διοίκηση επιχειρήσεων	1	1,1
Ειδικότητα		
Δάσκαλος	34	36,6
Φιλολόγος	30	32,3
Μαθηματικός	4	4,3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Φυσικός	3	3,2
Χημικός	1	1,1
Γυμναστής	1	1,1
Καθηγητής Μουσικής	3	3,2
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	8	8,6
Καθηγητής Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	2	2,2
Γεωπόνος	1	1,1
Διδασκαλία Κοινωνιολογίας	1	1,1
Θεολόγος	1	1,1
Καθηγητής μαθημάτων μηχανικής	2	2,2
Καθηγητής Τεχνολογίας	1	1,1
Καθηγητής μαθημάτων ηλεκτρολογίας	1	1,1

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ανήκουν σε μια ομάδα ερωτηματολογίων που διαμορφώθηκαν στο Εργαστήριο για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας του Τμήματος Ψυχολογίας (ΕΚΠΑ) για να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, στο πλαίσιο της εμπειρικής μελέτης με τίτλο «Ολιστική προσέγγιση των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών με έμφαση στους μαθητές/τριες υψηλών δυνατοτήτων». Ειδικότερα, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν είναι τα εξής:

Ερωτηματολόγιο Αξιών, Στάσεων και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών

Ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων, σε 5-βαθμη κλίμακα Likert, με διαβάθμιση 1-5, όπου η τιμή 5 δηλώνει «συμφωνώ», η τιμή 4 «μάλλον συμφωνώ», η τιμή 3 «δεν ξέρω/δεν είμαι σίγουρος», η τιμή 2 «μάλλον διαφωνώ» και η τιμή 1 «διαφωνώ». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αξίες, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες των διαφορετικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητών υψηλών δυνατοτήτων και ικανοτήτων. Επιπλέον, διερευνάται με μία συγκεκριμένη ερώτηση η αξία των ίσων ευκαιριών μάθησης, μέσω μίας ερώτησης με 3 κατηγορικές μεταβλητές στις απαντήσεις, από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν μία.

Δημογραφικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Ερωτηματολόγιο 8 ερωτήσεων που αφορούν το φύλο, το έτος γέννησης, την οικογενειακή κατάσταση τα πτυχία των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και μεταπτυχιακά προγράμματα.

Υπάρχουν ακόμη πρόσθετες 5 ερωτήσεις με επιμέρους σκέλη που ρωτούν για τον αριθμό των εκπαιδευτικών με οργανική θέση, τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα, σε Ολυμπιάδες, σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, σε συνεργασίες με άλλα σχολεία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και άλλα, καθώς και την ύπαρξη, το ρόλο και τις δραστηριότητες του Συλλόγου γονέων και Κηδεμόνων στη σχολική μονάδα. Ακόμη, με μία ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν εάν στις τάξεις που εργάζονται τη φετινή χρονιά έχουν εντοπίσει κάποιον μαθητή εξαιρετικά υψηλών ικανοτήτων, δηλαδή κάποιον μαθητή που παρουσιάζει σημαντικά υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς, μαθησιακούς ή μη.

Διαδικασία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν σε διαδικτυακή μορφή συνεπώς και η χορήγηση και η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τον τρόπο αυτόν. Το χρονικό διάστημα της συλλογής των δεδομένων τοποθετείται από τον Δεκέμβριο του 2020 έως και τον Ιανουάριο του 2021. Πριν τη συμπλήρωση, μέσω ενός γραπτού πληροφοριακού κειμένου οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν σχετικά με το σκοπό και το θέμα της έρευνας. Ακόμη, δηλωνόταν σαφώς ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, και διασφαλιζόταν η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Το δείγμα των εκπαιδευτικών προήλθε από διαδικτυακές ομάδες στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Αποτελέσματα

Όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικά κριτήρια. Οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται μέσω κατανομής συχνότητας (f , rf), μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης, ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές εκφράζονται ως πλήθος (n) και ποσοστό (%) των συμμετεχόντων σε κάθε κατηγορία της εκάστοτε μεταβλητής. Εφαρμόστηκε επίσης η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης με σκοπό την εύρεση παραγόντων μεταξύ των 18 ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και αξιολογούν και συνοψίζουν τις αρχικές πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών υψηλών δυνατοτήτων.

Ελέγχθηκε, αρχικά η υπόθεση της κανονικότητας για τις υπό μέτρηση μεταβλητές (βλ. Παράρτημα), καθώς η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων καθορίζεται με βάση την ύπαρξη ή όχι κανονικότητας στις κατανομές των τιμών τους. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών που βρέθηκε ότι δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman r , με θεωρούμενη χαμηλή συσχέτιση όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,10 έως 0,30, μέτρια όταν κυμαίνεται από 0,31 έως 0,50 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος Student's t -test, και η μη παραμετρική διαδικασία Mann-Whitney. Ενώ για τη σύγκριση των μέσων τιμών για περισσότερα των δύο δειγμάτων που ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis H . Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ο έλεγχος Pearson Chi-square χ^2 προκειμένου ν' αξιολογηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών. Η

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics (Version 25). Επιπλέον, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < 0,05$.

Στα ακόλουθα κεφάλαια παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών, ακολούθως η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών και τέλος τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων.

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς

Ο έλεγχος της υπόθεσης κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των ελέγχων Shapiro-Wilk, για δείγματα κάτω των 30 ατόμων, και Kolmogorov-Smirnov, για δείγματα άνω των 30 (βλ. Παράρτημα).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε γενικά θέματα αλλά και κατάρτιση σε ειδικά θέματα σχετικά με τη χαρισματικότητα, προηγούμενη τυχόν εμπειρία τους σε ζητήματα επισήμανσης, μαθητών υψηλών δυνατοτήτων (Πίνακας 3).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην έχει εντοπίσει κάποιον μαθητή που να θεωρεί ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού στην τάξη του ($n=56, 60,2\%$), ενώ, όπως παρατηρείται, οι περισσότεροι φαίνεται να μην έχουν συμμετάσχει ποτέ σε προγράμματα/σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα ($n=86, 92,5\%$).

Πίνακας 3

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες για τις Ερωτήσεις που Αφορούν την Επισήμανση Χαρισματικών Μαθητών και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	<i>f</i>	<i>rf</i>
Στις τάξεις που εργάζεστε τη φετινή χρονιά, έχετε εντοπίσει κάποιον μαθητή που θεωρείτε ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός		

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

χαρισματικού παιδιού; (δηλαδή να παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς, μαθησιακούς ή μη)		
Όχι	56	60,2
Ναι	37	39,8
Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;		
Όχι	86	92,5
Ναι	7	7,5
Εάν ναι, αναφέρετε σε ποιο φορέα/ποιους φορείς παρακολουθήσατε τα σεμινάρια και τη διάρκειά τους (σε ώρες):		
CTY Greece	1	14,3
MENSA	1	14,3
ΕΚΠΑ (σεμινάριο 400 ΩΡΩΝ)	1	14,3
ΤΜΗΜΑ ΠΤΔΕ	1	14,3
Ελλήνων Φυσικών Ειδική Αγωγή (σεμινάριο 500 ωρών)	1	14,3
Χαρισμάθεια	1	14,3
Καμία επίσημη επιμόρφωση (προσωπική ενημέρωση)	1	14,3

Κατά μέσο όρο περίπου 39 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εργάζονται σε κάθε σχολείο της μελέτης και περίπου 30 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι. Σε σχετική ερώτηση για τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στα σχολεία των εκπαιδευτικών, τα πιο συχνά είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής (31,4%) και αγωγής της υγείας (28,6%). Περίπου 5 εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε περισσότερα από ένα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους. Αναφορικά, με τις σχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα σχολεία των εκπαιδευτικών, οι πιο συχνές είναι οι θεατρικές παραστάσεις (47,0%) και οι Πανελλήνιοι διαγωνισμοί σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο (32,2%). Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, μόνον το 12,9% των σχολείων έχουν συνεργαστεί με άλλα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. μέσω προγράμματος Comenius, Erasmus κλπ) ή Βαλκανικών ή Βαλτικών χωρών. Επιπλέον, στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (93,5%, 87/93), με μέτρια ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή σε θέματα που αντιμετωπίζει το σχολείο (Πίνακας 4, Πίνακας 5).

Πίνακας 4*Προγράμματα και Δράσεις του Σχολείου*

	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Πόσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο όπου διδάσκετε; (αριθμός)	38,8 (35,38)		
Πόσοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εργάζονται; (αριθμός)	30,4 (35,59)		
Υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείο σας;			
Όχι		6	6,5
Ναι		87	93,5
Πόσο ενεργή θεωρείτε τη συμμετοχή του σε θέματα που απασχόλησαν μέχρι τώρα το σχολείο σας;	3,2 (1,15)		
Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συμμετοχή του σε θέματα που αντιμετωπίζει το σχολείο;	3,2 (1,09)		
Ποιες είναι οι κυριότερες δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου σας;			
Διαμεσολάβηση για διαχείριση σχολικών ζητημάτων		2	5,6
Υλικοτεχνικά ζητήματα		6	16,7
Οργάνωση δραστηριοτήτων & εκπαιδευτικών εκδηλώσεων		10	27,8
Υλικοτεχνικά ζητήματα, οργάνωση δραστηριοτήτων & εκπαιδευτικών εκδηλώσεων		1	2,8
Οργάνωση δραστηριοτήτων και διαμεσολάβηση για διαχείριση διοικητικών, οικονομικών και πρακτικών ζητημάτων		7	19,4
Οικονομικά ζητήματα		3	8,3
Δεν αναφέρονται		7	19,4

Πίνακας 5*Πρόσθετες Δραστηριότητες/Προγράμματα του Σχολείου*

	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Γίνονται κάποια από τα παρακάτω προγράμματα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στο σχολείο σας;			
α) Περιβαλλοντικής Αγωγής		44	31,4
β) Αγωγής Υγείας		40	28,6
γ) Αδελφοποίησης σχολείων		18	12,9
δ) Ανταλλαγής Μαθητών		15	10,7
ε) Ευρωπαϊκά (π.χ. Comenius)		23	16,4

Πόσοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου έχουν συμμετοχή σε περισσότερα από ένα προγράμματα; Έχετε στο παρελθόν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου, όπως είναι οι παρακάτω δραστηριότητες;	4,9 (8,19)	
α) Θεατρική παράσταση	54	47,0
β) Πανελλήνιο Διαγωνισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο	37	32,2
γ) Παγκόσμιο Διαγωνισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο	2	1,7
δ) «Ολυμπιάδα» σε ένα γνωστικό αντικείμενο	6	5,2
ε) Άλλη Δραστηριότητα	16	13,9
Έχετε συνεργαστεί με άλλα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. μέσω προγράμματος Comenius, Erasmus κλπ) ή Βαλκανικών ή Βαλτικών χωρών;		
Όχι	81	87,1
Ναι	12	12,9
Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «ναι», παρακαλώ αναφέρετε πώς.		
Comenius	2	18,2
Διμερείς συμφωνίες, επισκέψεις σε σχολεία του εξωτερικού κ.ά	5	45,4
Erasmus	2	18,2
Ανταλλαγή	2	18,2

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης.

Πραγματοποιήθηκε ο διαγνωστικός έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett για την καταλληλότητα των δεδομένων προκειμένου να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος. Τα δεδομένα είναι κατάλληλα για διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης, καθώς ο στατιστικός δείκτης Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) έχει τιμή ίση με 0,627, η οποία θεωρείται ικανοποιητική. Επιπλέον, σύμφωνα με τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett ($\chi^2=501,45$, $p < 0,001$) υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης principal axis factoring και η varimax μέθοδος περιστροφής. Η περιστροφή επιτεύχθηκε σε 3 επαναλήψεις. Ο πρώτος παράγοντας που εξάγεται μέσω της παραγοντικής ανάλυσης εξηγεί το 15,4%

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

της μεταβλητότητας των αρχικών μεταβλητών, ο δεύτερος παράγοντας το 10% και οι δύο παράγοντες συνολικά εξηγούν το 25,4% της μεταβλητότητας των αρχικών μεταβλητών.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι παράγοντες που έχουν προκύψει καθώς και οι παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα. Δεν συμπεριελήφθησαν στην τελική εικόνα των δύο παραγόντων όσες ερωτήσεις είχαν χαμηλά παραγοντικά βάρη ($< 0,40$), συνεπώς στους τελικούς παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν 13 από τις 18 ερωτήσεις. Επιπλέον, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για κάθε έναν παράγοντα που δημιουργήθηκε ώστε να βρεθεί η αξιοπιστία των παραγόντων. Οι δείκτες Cronbach's alpha βρέθηκαν άνω του 0,700, συνεπώς οι παράγοντες θεωρούνται ικανοποιητικοί.

Πίνακας 1

Αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης

	<i>Παράγοντες</i>		<i>Alpha</i>
	<i>Αναγνώριση αναγκών χαρισματικών μαθητών</i>	<i>Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη</i>	
11. Πιστεύω ότι τα κίνητρα που παρέχονται στους μαθητές/τριες με υψηλές ικανότητες/κίνητρα δεν είναι ικανοποιητικά, για να τους βοηθήσουν να ικανοποιήσουν τη δίψα τους για μάθηση	0,703		0,72
7. Για τα προικισμένα/χαρισματικά παιδιά θεωρώ ότι δεν παρέχεται στη σχολική τάξη ειδική φροντίδα που συμβάλει στην ομαλή σχολική τους ανάπτυξη	0,575		
18. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύω ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση για να υποστηρίξουν συναισθηματικά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης	0,545		
16. Τα χαρισματικά/προικισμένα παιδιά δεν ενισχύονται από το σχολικό περιβάλλον ώστε να συναναστρέφονται μαθητές με παρόμοιες ικανότητες και κίνητρα μάθησης (π.χ. μέσω συμμετοχής σε πανελλήνιους διαγωνισμούς, Ολυμπιάδες, παγκόσμιες αναμετρήσεις κλπ)	0,496		
10. Οι μαθητές/τριες με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα και κίνητρα μάθησης, για να πετύχουν τους στόχους τους σε σύγκριση με τους μαθητές που βρίσκονται στο «μέσο όρο» θεωρώ ότι χρειάζονται αυξημένη ενίσχυση/ υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον	0,452		

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

15. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύω ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση για να ενισχύσουν μαθησιακά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης	0,445		
4. Οι μαθητές/μαθήτριες με υψηλά κίνητρα μάθησης πιστεύω ότι έχουν ανάγκη από προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στους δικούς τους γρήγορους ρυθμούς μάθησης	0,428		
3. Νομίζω ότι το σχολικό περιβάλλον δεν παρέχει κίνητρα για επιτυχία σε όλους τους μαθητές/τριες που διαθέτουν υψηλό δυναμικό μάθησης.	0,312		
17. Θεωρώ ότι συχνά οι ικανότητες των προικισμένων/χαρισματικών παιδιών υπερεκτιμώνται, οδηγώντας το σχολικό περιβάλλον στην άσκηση παράλογων πιέσεων προς αυτά.	0,232		
9. Θεωρώ καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης για τους προικισμένους/χαρισματικούς μαθητές/τριες τη φοίτηση στην κανονική για την ηλικία τους τάξη, με παράλληλη εκπαίδευση σε μεγαλύτερες τάξεις, σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα (π.χ. μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, καλλιτεχνικά μαθήματα, κλπ).	0,081		
13. Στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, το Υπουργείο Παιδείας θεωρώ ότι φροντίζει συστηματικά για την παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθητών με υψηλές ικανότητες και κίνητρα μάθησης		0,695	0,69
5. Στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, το Υπουργείο Παιδείας θεωρώ ότι φροντίζει συστηματικά για την παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθητών με υψηλές ικανότητες για μάθηση		0,685	
12. Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά με υψηλές ικανότητες, κίνητρα και χαρίσματα μάθησης πιστεύω ότι είναι μία από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας		0,579	
1. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν κάθε μαθητή/τρια ν' αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ανάγκες του/της μέσα στην τάξη		0,447	
14. Οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία πιστεύω ότι προσφέρουν μια ευέλικτη ατμόσφαιρα μαθησιακών επιλογών στην τάξη, για όλους τους μαθητές, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας		0,436	
2. Στο σχολικό περιβάλλον πιστεύω ότι αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες μάθησης των μαθητών/τριών, σε μία προσπάθεια όλοι οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν το δυναμικό τους		0,400	
8. Θεωρώ αυτονόητο ότι καταφέρνουν να βρουν το δρόμο τους στη σχολική ζωή οι μαθητές με υψηλές ικανότητες για μάθηση.		0,320	
6. Η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης των προικισμένων/χαρισματικών μαθητών/τριών πιστεύω ότι είναι η φοίτησή τους στο κανονικό σχολείο, συνδυασμένη με προγράμματα εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος.		0,233	

Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων και Υποθέσεων

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Για την περαιτέρω ανάλυση

χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές οι δύο παράγοντες που εξήχθησαν παραπάνω.

Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιές Δημογραφικές Μεταβλητές Διαφοροποιούν τις Αξίες και Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Αρχικά, ελέγχθηκε εάν η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αναγνώριση των αναγκών και την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών (Πίνακας 7). Με βάση το συντελεστή συσχέτισης Spearman, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της ηλικίας ($\rho = -0,033$, $p\text{-value} > 0,05$) και των ετών προϋπηρεσίας ($\rho = 0,130$, $\rho = 0,87$, $p\text{-value} > 0,05$) με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές, πράγμα που σημαίνει ότι οι αξίες και στάσεις τους δεν διαφοροποιούνται με κριτήριο την ηλικία και την αναμενόμενη συσχετιζόμενη προϋπηρεσία τους.

Πίνακας 7

Συνάφεια (Δείκτης Spearman R) μεταξύ της Ηλικίας, των Ετών Προϋπηρεσίας των Εκπαιδευτικών ως προς τους Δύο Παράγοντες

	1	2	3	4
1. Ηλικία	1,000			
2. Έτη της προϋπηρεσίας σας συνολικά	0,857**	1,000		
3. Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	-0,033	0,033	1,000	
4. Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	0,130	0,083	-0,124	1,000

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο (Πίνακας 8). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον πρώτο παράγοντα (Mann-Whitney $U = -0,195$, $p\text{-value} > 0,05$) καθώς και τα δύο φύλα φάνηκε να συμφωνούν με την ανάγκη για

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Σχετικά με την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, δε βρέθηκαν διαφορές. και πιο συγκεκριμένα φάνηκε πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες παρουσιάζουν ουδέτερη στάση, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν οριακά μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους άντρες, στην ανάγκη για ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Mann-Whitney $U = -0,608$, $p\text{-value} > 0,05$).

Πίνακας 8

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Mann-Whitney για τους Παράγοντες ως προς το Φύλο

	Φύλο	
	Άντρας (n=28)	Γυναίκα (n=63)
	T.T.	T.T.
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	4,00	4,00
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,50	2,67

Εξετάστηκε, ακόμη, εάν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών παίζει κάποιο ρόλο στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα χαρισματικά παιδιά. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου παρουσιάζονται στους Πίνακες 9 και 10. Βρέθηκε πως ανάλογα με την ειδικότητα την οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιείται το κατά πόσο συμφωνούν με την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, καθώς φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων συμφωνούν με τη συγκεκριμένη ανάγκη, με τους δασκάλους να συμφωνούν συγκριτικά περισσότερο, σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες (Kruskal Wallis $= 5,980$, $p\text{-value} > 0,05$). Όσον αφορά στις απόψεις τους σχετικά με την ειδική υποστήριξη που ήδη λαμβάνουν στο σχολείο οι χαρισματικοί μαθητές, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάλογα με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι, με τους καθηγητές των ειδικών μαθημάτων όμως να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (Kruskal Wallis $= 1,759$, $p\text{-value} > 0,05$).

Πίνακας 9

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Kruskal Wallis της Αναγνώρισης των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών ως προς την Ειδικότητα

	<i>Ειδικότητα</i>		
	Δάσκαλος (n=23) T.T	Καθηγητές θεωρητικών/θετικών μαθημάτων (n=54) T.T	Καθηγητές ειδικών μαθημάτων (n=16) T.T
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	4,29	4,00	3,36

Πίνακας 10

Τακτικές Τιμές και έλεγχος Kruskal Wallis της Ειδικής Εκπαιδευτικής Υποστήριξης ως προς την Ειδικότητα

	<i>Ειδικότητα</i>		
	Δάσκαλος (n=23) T.T	Καθηγητές θεωρητικών/ θετικών μαθημάτων (n=54) T.T	Καθηγητές ειδικών μαθημάτων (n=16) T.T
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,50	2,58	2,67

Εξετάστηκε, ακόμη, εάν ο μεταπτυχιακός τίτλος των εκπαιδευτικών παίζει κάποιο ρόλο στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και 12. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών (Kruskal Wallis=6,634, p-value<0,05) ανάλογα με τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τους, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συμφωνούν με τη συγκεκριμένη ανάγκη. Όσον αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την ειδική υποστήριξη που λαμβάνουν οι χαρισματικοί μαθητές, επίσης δεν βρέθηκαν διαφορές ανάλογα με τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τους, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ούτε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη (Kruskal Wallis =0,565, p-value>0,05).

Πίνακας 11

Τακτικές Τιμές και έλεγχος Kruskal Wallis της Αναγνώρισης των Αναγκών των Χαρασματικών Μαθητών ως προς τον Μεταπτυχιακό Τίτλο των εκπαιδευτικών

	<i>Μεταπτυχιακός τίτλος</i>			
	Χωρίς ΠΜΣ (n=43) T.T	ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία (n=28) T.T	Δεν ορίζεται το είδος (n=11) T.T	Δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=10) T.T
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	3,86	4,07	4,23	4,07

Πίνακας 12

Τακτικές τιμές και Έλεγχος Kruskal Wallis της Ειδικής Εκπαιδευτικής Υποστήριξης ως προς τον Μεταπτυχιακό Τίτλο των Εκπαιδευτικών

	<i>Μεταπτυχιακός τίτλος</i>			
	Χωρίς ΠΜΣ (n=43) T.T	ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία (n=28) T.T	Δεν ορίζεται το είδος (n=11) T.T	Δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=10) T.T
Ειδική εκπ/τική υποστήριξη	2,67	2,58	2,83	2,50

Ακόμη, ελέγχθηκε και αν ο δεύτερος τίτλος σπουδών που μπορεί να έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί έχει παίξει κάποιο ρόλο στις απόψεις τους για τα χαρισματικά παιδιά (βλ. Παράρτημα: Πίνακες 11 και 12). Δεν βρέθηκαν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών ($F=0,449$, p-value>0,05), καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως δεύτερου πτυχίου, παρουσιάζονται θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

άποψη. Σχετικά με την ειδική υποστήριξη που λαμβάνουν οι χαρισματικοί μαθητές όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως κρατούν ουδέτερη στάση ως προς τη συγκεκριμένη άποψη (Kruskal Wallis=0,892, p-value>0,05).

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test και Mann-Whitney, προκειμένου να βρεθεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το αν είχαν προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα/σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα/σεμινάρια συμφωνούν περισσότερο στην αναγνώριση των αναγκών που έχουν οι χαρισματικοί μαθητές ($t = -4,166$, p-value<0,01). Σχετικά με το αν οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 13) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους και πιο συγκεκριμένα, είτε οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα είτε όχι απάντησαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν (Mann-Whitney $U = -0,381$, p-value>0,05).

Πίνακας 13

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test για την Αναγνώριση των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών σε σχέση με τη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα/Σεμινάρια

	<i>Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;</i>			
	Όχι (n=84)		Ναι (n=7)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	3,9	0,65	4,45	0,29

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε κατά πόσο η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου (πχ. θεατρική παράσταση, Πανελλήνιο/Παγκόσμιο διαγωνισμό ή «Ολυμπιάδα» σε γνωστικό αντικείμενο, άλλη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

δραστηριότητα) παίζει κάποιο ρόλο στις απόψεις που έχουν σχετικά με την αναγνώριση των αναγκών και την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 14 και 15). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους είτε οι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου είτε όχι ($t=0,245$ $p>0,05$) ($t=0,245$ $p\text{-value}>0,05$) (Mann-Whitney $U=-0,058$ $p\text{-value}>0,05$). Αναλυτικότερα, βρέθηκε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, αλλά είναι ουδέτεροι ως προς την ανάγκη για ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών.

Στους Πίνακες 14-21 αξιολογήθηκε, εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, και συγκεκριμένα το φύλο (Pearson χ^2 (1)=4,787, $p\text{-value}>0,05$), η ειδικότητα (Pearson χ^2 (2)= 4,603, $p\text{-value}>0,05$), ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (Pearson χ^2 (2)= 8,759, $p\text{-value}>0,05$), το δεύτερο πτυχίο (Pearson χ^2 (2)= 5,185, $p\text{-value}>0,05$), η επιμόρφωση (Pearson χ^2 (1)= 3,527, $p\text{-value}>0,05$), η συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου (Pearson χ^2 (1)= 1,791, $p\text{-value}>0,05$), παίζουν κάποιο ρόλο στις απόψεις τους σε σχέση με τις αντιλήψεις για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις με βάση τις ανωτέρω μεταβλητές, καθώς δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτισή τους με τις εκπαιδευτικές αυτές αντιλήψεις.

Πίνακας 14

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με το Φύλο τους

"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Φύλο			
	Άντρας (n=29)		Γυναίκα (n=64)	
	f	%	f	%
Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους	2	6,9	1	1,6

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

μαθητές/τις μαθήτριες Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	23	79,3	59	92,2
Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	4	13,8	3	4,7
Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	0	0,0	1	1,6

Πίνακας 15

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ευκαιρίες για Εκπαίδευση ανάλογα με το Φύλο τους

		Φύλο			
		Άντρας (n=29)		Γυναίκα (n=64)	
		f	%	f	%
Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	Ναι	23	79,3	59	92,2
	Όχι	6	20,7	5	7,8

Πίνακας 16

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το την η Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με την Ειδικότητά τους

Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει.	Ειδικότητα					
	Δάσκαλος (n=23)		Καθηγητές θεωρητικών/ θετικών μαθημάτων (n=54)		Καθηγητής φυσικής αγωγής/ μουσικής (n=16)	
	f	%	f	%	f	%
Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	0	0	2	3,7	1	6,3
Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	21	91, 3	47	87	14	87,5
Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	1	4,3	5	9,3	1	6,3
Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	1	4,3	0	0	0	0

Πίνακας 17

Pearson Chi-square έλεγχος Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με τον Μεταπτυχιακό τους Τίτλο

		Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών							
		Χωρίς ΠΜΣ (n=43)		ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία (n=28)		Δεν ορίζεται το είδος (n=11)		Δε σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=9)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	1	2,3	1	3,6	1	9,1	0	0
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	38	88,4	26	92,9	9	81,8	8	80
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	4	9,3	1	3,6	1	9,1	1	10
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	0	0	0	0	0	0	0	0

Πίνακας 18

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ευκαιρίες για Εκπαίδευση ανάλογα με το Μεταπτυχιακό Τίτλο

	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών								
	Χωρίς ΠΜΣ (n=43)		ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία (n=28)		Δεν ορίζεται το είδος (n=11)		Δε σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=9)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	Ναι	38	88,4	26	92,9	9	81,8	8	80
	Όχι	5	11,6	2	7,1	2	18,2	2	20

Πίνακας 19

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφοροποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το την Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με το Δεύτερο Πτυχίο τους

Δεύτερο πτυχίο		
Χωρίς δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο που δε σχετίζεται με την	Πτυχίο που σχετίζεται με την

		(n=76)		εκπαίδευση (n=8)		Εκπαίδευση ή τη Ψυχολογία (n=7)	
		f	%	f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	2	2,6	0	0	1	14,3
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	66	86,8	8	100	6	85,7
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	7	9,2	0	0	0	0
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	1	1,3	0	0	0	0

Πίνακας 20

Pearson Chi-square έλεγχος Διαφορετικότητα των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι η Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με το αν έχουν Συμμετάσχει σε Προγράμματα/Σεμινάρια για Παιδιά με Υψηλές Ικανότητες/Χαρίσματα

		Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;			
		Όχι (n=84)		Ναι (n=7)	
		f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	2	2,3	1	14,3
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	76	88,4	6	85,7
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	7	8,1	0	0
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	1	1,2	0	0

Πίνακας 21

Pearson Chi-square Έλεγχος για τη Διαφορετικότητα των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι η Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με το αν έχουν Ασχοληθεί με κάποια Επιπλέον Δραστηριότητα του Σχολείου

		Έχετε στο παρελθόν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου;			
		Όχι (n=23)		Ναι (n=70)	
		f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	1	4,3	2	2,9
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	19	82,6	63	90
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	3	13	4	5,7
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	0	0	1	1,4

Εξετάστηκε, επιπλέον, εάν η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις απόψεις τους ως προς την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους με βάση την ηλικία τους (Mann-Whitney $U=-2,303$, $p\text{-value}<0,05$). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι η άποψη πως η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ αντίθετα η άποψη ότι οι ευκαιρίες για εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Mann-Whitney για τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ως προς την Ηλικία

"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	
Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών (n=82)	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου

των μαθητών ($n=7$)

	T.T	T.T
Ηλικία	40,00	56,00

Τέλος, εξετάστηκε εάν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις απόψεις τους ως προς την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Παρατηρήθηκε ότι η άποψη πως η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, ενώ αντίθετα η άποψη ότι οι ευκαιρίες για εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (Mann-Whitney=-1,954, p -value<0,05) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Mann-Whitney για τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ως προς τα Έτη Προϋπηρεσίας

	"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών ($n=80$)	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών ($n=7$)
	T.T	T.T
Έτη προϋπηρεσίας	11,00	25,00

Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς η Βαθμίδα Εκπαίδευσης Διαφοροποιεί τις Αξίες και Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να βρεθεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους για την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τη συγκεκριμένη άποψη, με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας να έχουν κάπως θετικότερες αντιλήψεις ($t=1,657, p>0,05$). Σχετικά με την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών, επίσης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους, με όλους τους εκπαιδευτικούς να απαντούν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας να παρουσιάζουν έναν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (Mann-Whitney=-0,071, p-value>0,05) (Πίνακας 24, Πίνακας 25).

Πίνακας 24

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test για την Αναγνώριση των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών ως προς τη Βαθμίδα των Εκπαιδευτικών

	Βαθμίδα Εκπαίδευσης			
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) (n=38)		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο- Λύκειο) (n=55)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	4,08	0,61	3,85	0,66

Πίνακας 25

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Mann-Whitney για την Ειδική Εκπαιδευτική Υποστήριξη ως προς τη Βαθμίδα των Εκπαιδευτικών

	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) (n=38)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο- Λύκειο) (n=55)
	T.T	T.T
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,50	2,67

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Επιπροσθέτως, αξιολογήθηκε εάν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί παίζει κάποιο ρόλο στις απόψεις τους σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση (Πίνακας 26). Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση σημαίνει ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών (94,7%) και σε μικρότερο ποσοστό ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες (5,3%). Οι απόψεις ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών καθώς επίσης θα πρέπει να υπάρξει και άρση των ταξικών φραγμών υποστηρίχθηκαν μόνον από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,7%, 1,8%, αντίστοιχα) (Pearson χ^2 (1)=6,667, p-value<0,05).

Πίνακας 26

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφορετικότητα των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι η Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με τη Βαθμίδα των Εκπαιδευτικών

		Βαθμίδα Εκπαίδευσης			
		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) (n=38)		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο- Λύκειο) (n=55)	
		f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	2	5,3	1	1,8
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	36	94,7	46	83,6
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	0	0	7	12,7
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	0	0	1	1,8

Διαφοροποίηση των Στάσεων και Αξιών των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με την

Επισήμανση της Χαρισματικότητας

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney, ο οποίος πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επισημάνει κάποιον μαθητή που έχει τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού και όσων δεν έχουν επισημάνει κάποιο, σε σχέση με τις απόψεις τους σχετικά με την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών και την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη που λαμβάνουν από το σχολικό περιβάλλον. Όπως παρατηρείται δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ούτε στον πρώτο (Mann-Whitney $U = 0,220$, $p\text{-value} > 0,05$) αλλά ούτε στο δεύτερο παράγοντα (Mann-Whitney $U = 0,150$, $p\text{-value} > 0,05$). Αναλυτικότερα, βρέθηκε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, αλλά είναι ουδέτεροι ως προς την ανάγκη για ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών.

Πίνακας 27

Τακτικές Τιμές και Έλεγχος Mann-Whitney για τους Παράγοντες σε σχέση με το αν οι Εκπαιδευτικοί έχουν Εντοπίσει στην Τάξη τους Χαρισματικούς Μαθητές

	Στις τάξεις που εργάζεστε τη φετινή χρονιά, έχετε εντοπίσει κάποιον μαθητή που θεωρείτε ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού; (δηλαδή να παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς, μαθησιακούς ή μη)	
	Όχι (n=56)	Ναι (n=37)
	T.T	T.T
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	4,00	4,00
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,50	2,67

Τέλος, αξιολογήθηκε, το εάν έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί κάποιον χαρισματικό μαθητή στην τάξη, έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις σε σχέση με την

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση (Πίνακας 28). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις με βάση την επισήμανση χαρισματικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (Pearson $\chi^2(1) = 0,748$, $p\text{-value} < 0,05$).

Πίνακας 28

Pearson Chi-square έλεγχος για τη Διαφορετικότητα των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι η Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ανάλογα με το αν έχουν Εντοπίσει στην Τάξη τους Χαρισματικούς Μαθητές

		Στις τάξεις που εργάζεστε τη φετινή χρονιά, έχετε εντοπίσει κάποιον μαθητή που θεωρείτε ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού; (δηλαδή να παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς, μαθησιακούς ή μη)			
		Όχι (n=56)		Ναι (n=37)	
		f	%	f	%
"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει..."	Ομοιόμορφη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες	2	3,6	1	2,7
	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	49	87,5	33	89,2
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	4	7,1	3	8,1
	Άλλο (Άρση των ταξικών φραγμών)	1	1,8	0	0,0

Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψαν κάποια συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής στην παρούσα μελέτη. Παρακάτω, αναλύονται τα συμπεράσματα αυτά ακολουθώντας τη σειρά των τριών ερευνητικών ερωτημάτων και γίνεται απόπειρα ερμηνείας και σύνδεσης τους με τη βιβλιογραφία.

Στάσεις των Εκπαιδευτικών του Δείγματος Σχετικά με την Αναγνώριση των Αναγκών και Υποστήριξη των Χαρισματικών Μαθητών

Αναφορικά με το *πρώτο ερευνητικό ερώτημα* που είχε τεθεί, καταγράφηκαν συμπεράσματα σχετικά με το εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο πτυχίο, έτη προϋπηρεσίας, επιμόρφωση, συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου) μπορεί να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους περί χαρισματικότητας, οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα την αναγνώριση των αναγκών και την ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών.

Ειδικότερα, δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την ηλικία τους ή τα έτη εργασιακής τους εμπειρίας. Σύμφωνα με δεδομένα από τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία φαίνεται να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους νεότερους, την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Jung, 2014). Επίσης, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να εκφράζουν θετικότερες αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στα πλαίσια της γενικής τάξης (Bangel et al., 2010· Polyzoroulou et al., 2014). Εν τούτοις, τέτοια δεδομένα δεν επιβεβαιώθηκαν στην παρούσα έρευνα για το συγκεκριμένο δείγμα. Η ηλικία και η

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εμπειρία των εκπαιδευτικών, δηλαδή, δε φάνηκαν να παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, ίσως λόγω του ότι, στην παρούσα μελέτη, εξετάστηκαν πιο γενικές αντιλήψεις για την αναγνώριση και παροχή υποστήριξης προς τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίες πιθανώς να είναι κοινές και αποδεκτές για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ηλικίας και προϋπηρεσίας.

Παράλληλα, και η μεταβλητή του φύλου δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία και με άλλα αντίστοιχα ευρήματα στη βιβλιογραφία (Polyzoroulou et al., 2014).

Σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου εξειδίκευσης ή ενός δεύτερου πτυχίου σε κάποια γνωστική περιοχή, και τον τρόπο που αυτή η επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση θα μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επίσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει φανεί ότι οι μεταβλητές αυτές μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση ειδικότερων εκπαιδευτικών αντιλήψεων αναφορικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Έχει φανεί, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δείχνουν να είναι λιγότερο υποστηρικτικοί στις πρακτικές του εμπλουτισμού ή της επιτάχυνσης (McCoach & Siegle, 2007). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς την εξειδίκευση αυτή φαίνεται να υποστηρίζουν λιγότερο τη συνεκπαίδευση, φοβούμενοι ενδεχομένως την κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών στα πλαίσια της γενικής τάξης (Geake & Gross, 2008). Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση ή δεύτερο πτυχίο στην παιδαγωγική δείχνουν υποστηρίζουν περισσότερο πρακτικές εμπλουτισμού και συνεκπαίδευσης (Gallagher et al., 2011· Polyzoroulou et al. 2014). Ωστόσο, φαίνεται ότι ως προς τις γενικότερες αντιλήψεις περί αναγνώρισης των αναγκών και παροχής εξειδικευμένης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εκπαιδευτικής υποστήριξης, οι γνώσεις και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού δεν δείχνουν να παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωσή τους. Πιθανώς για τις ευρύτερες αυτές στάσεις περί χαρισματικότητας να υπάρχει μία σχετική συμφωνία των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ειδικότητα και την εξειδίκευσή τους.

Επιπλέον, εξετάστηκε και η μεταβλητή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προγενέστερη συμμετοχή σε προγράμματα/σεμινάρια που είχαν ως θεματική περιοχή τη χαρισματικότητα, εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στις αντιλήψεις που αφορούν την αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν λάβει κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση. Ως προς τις αντιλήψεις σχετικά με την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης δεν παρουσιάστηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση. Σύμφωνα με παρόμοια ερευνητικά ευρήματα (Megay-Nespoli, 2001), η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (και ιδίως των νέων) σχετικά με τη χαρισματικότητα, σχετίζεται με θετικότερες αντιλήψεις και αυξημένες ικανότητες εντοπισμού και υποστήριξης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Ακόμη περισσότερο, η σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων της επιμόρφωσης απευθείας με την πρακτική εφαρμογή στη διδακτική πράξη, καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους και τον βαθμό επίδρασης τους στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις (Bangel et al., 2010).

Ταυτόχρονα, οι επιμορφώσεις φαίνεται να δρουν αντισταθμιστικά απέναντι σε μεροληψίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις που μπορεί να εμφανίσουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτή την ομάδα μαθητών (Geake & Gross, 2008; Siegle et al., 2010). Συνεπώς, αυτό το εύρημα συνηγορεί με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα παροχής επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για ζητήματα σχετικά με τη χαρισματικότητα.

Ακόμη, εξετάστηκε η πιθανή διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων, ανάλογα με τη συμμετοχή τους με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου, όπως είναι μια θεατρική παράσταση, ένας Πανελλήνιος ή Παγκόσμιος διαγωνισμός ή μια «Ολυμπιάδα» σε ένα γνωστικό αντικείμενο, οι οποίες συντελούν θετικά στην ανάπτυξη πιθανών έμφυτων κλίσεων και ταλέντων των μαθητών. Ως προς την παράμετρο αυτή δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκείνους που είχαν μια τέτοια ενασχόληση κατά το παρελθόν στο σχολείο που εργάζονταν και σε εκείνους που δεν είχαν, κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο. Θα αναμενόταν ευλόγως οι εκπαιδευτικοί που είναι κινητοποιημένοι και παρουσιάζουν σχετικό ενδιαφέρον ώστε να εμπλακούν σε τέτοιες δραστηριότητες, που προωθούν και καλλιεργούν πεδία ειδικών ενδιαφερόντων των μαθητών, η στάση τους αυτή να αντανakλάται με κάποιο τρόπο και στις ευρύτερες εκπαιδευτικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει απέναντι στο ζήτημα της χαρισματικότητας. Αυτή η σύνδεση, όμως, δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα μελέτη.

Όσον αφορά το *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* που τέθηκε, σχετικά με τις πιθανές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στις στάσεις περί χαρισματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια), προέκυψαν κάποια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν φάνηκε να διαδραματίζει κάποιον ρόλο στο πως διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις που αφορούν την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και την παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Και στις δύο βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν παρόμοιες αντιλήψεις ως προς την αναγνώριση κι υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών στο σχολείο.

Αξίες των Εκπαιδευτικών Σχετικά με την Παροχή Ίσων Εκπαιδευτικών**Ευκαιριών**

Επιπροσθέτως, αξιολογήθηκε και η πιθανή σχέση των παραπάνω δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο πτυχίο, έτη προϋπηρεσίας, επιμόρφωση, συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου) με τις αξίες περί ισότητας ευκαιριών που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η πιθανή διαφοροποίηση των αξιών αυτών, ανάλογα με τη βαθμίδα του εκπαιδευτικού.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τις μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων, μόνο η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών φάνηκε να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους περί εκπαιδευτικής ισότητας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και ηλικία υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών. Αντίθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με μικρότερη εργασιακή εμπειρία υποστηρίζουν την αντίληψη της προσαρμογής ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Σε προηγούμενες έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Gari, 2003· Gari & Mylonas, 2004) φάνηκε ότι και στις δύο βαθμίδες υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη της προσαρμογής στις ικανότητες κάθε μαθητή, χωρίς όμως να υπάρχουν αντίστοιχα συμπεράσματα για πιθανή διαφοροποίηση των αντιλήψεων αυτών σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, πάντως στην παρούσα έρευνα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να είναι πιο υποστηρικτικοί σε αντιλήψεις προσαρμογής και εξατομίκευσης για κάθε μαθητή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης.

Επιπλέον, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αξίες τους περί

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ικανότητες των μαθητών, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας οι οποίοι έχουν την ίδια αντίληψη, υποστηρίζεται όμως παράλληλα από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών και η προσαρμογή της εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών. Σε ελληνικές έρευνες (Gari, 2003· Gari & Mylonas, 2004) σε εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων αντίστοιχα, παρατηρήθηκε συμφωνία ως προς την υποστήριξη της αντίληψης περί προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ικανότητες κάθε μαθητή, με τους γονείς μόνο των μαθητών να υποστηρίζουν την προσαρμογή της εκπαίδευσης με βάση το μέσο όρο της τάξης.

Τέλος, εξετάζοντας το κατά πόσο μπορεί να διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκείνων που επεσήμαναν κάποιον που κατά την κρίση τους ήταν μαθητής υψηλών ικανοτήτων στην τάξη τους, σε σχέση με εκείνων που δεν είχαν εντοπίσει κάποιον, δεν φάνηκε να υπάρχουν διαφορές στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις αυτών των δύο «ομάδων» εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευθεί με την υπόθεση ότι πιθανώς δεν συνδέεται η δυνατότητα της επισήμανσης της χαρισματικότητας με γενικές εκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών αυτών, την ανάγκη παροχής εξειδικευμένης υποστήριξης τους καθώς και με την αντίληψη περί ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν εντοπίσει κάποιον μαθητή υψηλών ικανοτήτων όσο και εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν έχουν εντοπίσει κάποιον, μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχουν σχετικά παρόμοιες τέτοιες ευρύτερες αντιλήψεις. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι, η ικανότητα αυτή επισήμανσης της χαρισματικότητας, πιθανά να συνδέεται

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

περισσότερο με άλλους παράγοντες που μπορεί σχετίζονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών με αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (Schack & Starko, 1990), με τη χρήση μη αντιπροσωπευτικών εργαλείων αξιολόγησης (Fernández et al. 2017) αλλά και με λανθασμένες αξιολογικές κρίσεις λόγω της ύπαρξης μεροληπτικών αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά αυτά (Hany, 1997· Μυλωνάς & Γκαρή, 2010· Siegle & Powell, 2004).

Συμπεράσματα

Αναφορικά με την πιθανή εφαρμογή των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα που προκύπτουν καταδεικνύουν την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Υπάρχει συμφωνία και με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας για το πόσο καίρια και επιβεβλημένη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη χαρισματικότητα, και ειδικότερα με την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών αυτών.

Ακόμη και για εκπαιδευτικές αντιλήψεις που αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, όπου φαίνεται να επιδρούν παράγοντες όπως η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και η βαθμίδα εκπαίδευσης, η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην μορφοποίηση των αντιλήψεων αυτών.

Συμπερασματικά, έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, μπορεί να επηρεάσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αναγνώριση και τον εντοπισμό των παιδιών αυτών (Freeman, 2005) . Η επιμόρφωση μπορεί να τροποποιήσει τις στρατηγικές αυτές (Siegle et al., 2010) καθώς και τις ευρύτερες

αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Bangel et al., 2010· Miller, 2009).

Μάλιστα, σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ρίζος, 2011), για τις αντιλήψεις τους σε ζητήματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας, έχει φανεί ότι η εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο σπουδών, όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, είναι υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. Σε πολλές έρευνες μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους και επιζητούν και θεωρούν αναγκαία τη συστηματική εκπαίδευση και κατάρτισή τους σε θέματα χαρισματικών μαθητών και στρατηγικών υποστήριξής τους (Gari, 2012· Gari et al., 2000· Gari & Mylonas, 2004· Gari et al., 2015).

Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις

Στην έρευνα υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί που είναι σημαντικό να αναφερθούν. Κατ' αρχάς ένας σημαντικός περιορισμός, μεθοδολογικής φύσεως, είναι ο τρόπος συλλογής του δείγματος, που ήταν συμπτωματικός. Λόγω πρακτικών περιορισμών της ερευνήτριας, η χορήγηση ήταν διαδικτυακή και το δείγμα ευκαιριακό. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα για τις αντιλήψεις του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα.

Αναφορικά με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της χαρισματικότητας, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων για μαθητών που παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες και σε έναν ή περισσότερους τομείς. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τη διαμόρφωση στερεοτυπικών και μεροληπτικών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

εκπαιδευτικών αντιλήψεων για τους χαρισματικούς μαθητές, μπορούν να συνεξεταστούν παράγοντες (πχ. αυτοαντίληψη εκπαιδευτικού) που έχει φανεί ότι δρουν με αυτόν τον άδηλο τρόπο στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων. Συνεπώς, τέτοια πιο συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να παρέχουν σημαντικές γνώσεις σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθοδηγώντας τον σχεδιασμό τους, ώστε να είναι πιο στοχευόμενα και αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικότητα και ταλαντούχα παιδιά*. Πασχαλίδης.
- Bailey, R., & Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(3), 211-230.
<https://doi.org/10.1080/13573320600813366>
- Bakar, A., Yazid, A., & Ishak, N. M. (2014). Depression, anxiety, stress, and adjustments among Malaysian gifted learners: Implication towards school counseling provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13.
<https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p6>
- Banfield, T. (2005). Ability grouping for mathematically gifted adolescent boys. *International Education Journal*, 6(2), 141-149.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854963.pdf>
- Bangel, N. J., Moon, S. M., & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a Gifted Education Training Model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221. <https://doi.org/10.1177/0016986210369257>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Borland, J. (1978). Teacher identification of the gifted: A new look. *Journal for the Education of the Gifted*, 2(1), 22-32.
<https://doi.org/10.1177/016235327800200104>
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>

- Brody, L.E., & Benbow, C.P. (1987). Accelerative strategies: how effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 105–109.
- Brown-Mizuno, C. (1990). Success strategies for learners who are learning disabled as well as gifted. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 10-12.
<https://doi.org/10.1177/004005999002300104>
- Γάκη, & Αντωνίου (2015). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 310-316. Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.177>
- Calero, M. D., Belen, G. M. M., & Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.025>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
<https://doi.org/10.3102/0002831214549448>
- Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203. <https://doi.org/10.1177/1932202x17714572>
- 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. <https://doi.org/10.1080/713669176>

- 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. <https://doi.org/10.1080/713669176>
- Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 107-117. <https://doi.org/10.1177/001698620304700202>
- 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: Πεδίο.
- Γκαρή, Α. & Μυλωνάς, Κ. (2012). Χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε χαρισματικούς μαθητές όταν καλούνται να τους επισημάνουν. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Εκδ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου. Γνωσιακές - Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today, 18*(5), 32-33. <https://doi.org/10.1177/107621759501800510>
- Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education, 6*(1), 7-12. <https://doi.org/10.1177/074193258500600102>
- Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms?, *A Review of Practice. Gifted Child Quarterly, 56*(2), 59-76. <https://doi.org/10.1177/0016986211433200>

- Fatouros, C. (1986). Early identification of gifted children is crucial ... But how should we go about it? *Gifted Education International*, 4(1), 24–28.
<https://doi.org/10.1177/026142948600400107>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, 2, 64-79.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.006>
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., & Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in psychology*, 8, 1239.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01239>
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32, 4-14. <https://doi.org/10.1177/002246699803200102>
- Ford, D. Y. (2014). Segregation and the underrepresentation of Blacks and Hispanics in gifted education: Social inequality and deficit paradigms. *Roeper Review*, 36(3), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.919563>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295.
<https://doi.org/10.1590/s1413-294x2014000400006>
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (2nd ed., pp 80-97). Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>

- Gagné F. (1995) From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field, *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
<https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.
<https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1), 11-24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Basic Books
- Gari, A. (2003). The gifted as viewed by teachers, university students and parents. *ECHA News*, 17(2), 6-7.
- Gari, A. & Kalantzi-Azizi, A. (1998). The influence of traditional values of education on greek students' real and ideal self-concepts, *The Journal of Social Psychology*, 13(1), 5-12. <https://doi.org/10.1080/00224549809600348>
- Gari A, Kalantzi-Azizi, A & Mylonas, K. (2000) Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: Exploring some influences of primary schooling, *High Ability Studies*, 11(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/713669173>
- Gari, A. & Mylonas, K. (2004). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. *Proceedings*

(CD) of the 9th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Pamplona, Spain, September 10-13.

- Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0261429413511887>
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20(4), 478-490. <https://doi.org/10.1177/001698627602000416>
- Gordon, E. W., & Bridglall, B. L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. *Conceptions of giftedness*, 2, 120-146. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.009>
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Taylor & Francis Group.
- Gross, M. U. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/DI_UDL.pdf

- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159-178.
<https://doi.org/10.1080/1359813970080203>
- Heller, K. A., & Feldhusen, J. F. (1986). *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. Hans Huber Publishers/Hogrefe International.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310558.pdf>
- Heller, K. A., & Hany, E. A. (1986). Identification, development and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2423/1/2423.pdf>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174.
<https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Επιμ. Α. Χαντζή). Gutenberg.
- 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.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Hunter, R. C., & Donahoo, S. (2003). *Discrimination in tracking and specialized education programs*. *Advances in Educational Administration*, 6, 87-100.
[https://doi.org/10.1016/s1479-3660\(03\)80009-4](https://doi.org/10.1016/s1479-3660(03)80009-4)
- Joseph, L. M., & Ford, D. Y. (2006). Nondiscriminatory assessment: Considerations for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 42-51.
<https://doi.org/10.1177/001698620605000105>

- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258.
<https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Αλεξανδρούπολη.* <https://doi.org/10.12681/eadd/14170>
- Κόκκινος, Θ. (2016). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 33-48.
https://www.researchgate.net/profile/Theodore_Kokkinos/publication/309772126_Antilepseis_ekpaideutikon_deutero bathmias_ekpaideuses_gia_ta_charakteristika_matheton_ypselon_ikanoteton_matheses/links/5823077f08ae61258e3c6f2d.pdf
- Καλιανίδου, Μ. & Χαντζούλη, Ε. (2017). Μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 288-303. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1728>
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. Toward a general theory of action*, 388–433. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Lassig, C. J. (2003) Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. *Proceedings 1st*

- Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2*, 141-152, Surfers Paradise. <https://eprints.qut.edu.au/14299/1/14299.pdf>
- Lassig, C. J. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42. <https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf>
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/1359813990100205>
- Lewis, G. (2002). Alternatives to acceleration for the highly gifted child. *Roeper Review*, 24, 130-134. <https://doi.org/10.1080/02783190209554156>
- Ματσαγγούρας Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Gutenberg.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- McCoach D. B., Kehle T.J., Bray M. A., & Siegle D. (2001) Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403–411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted child quarterly*, 51 (3), 246-254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Megay - Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23 (3), 178-182. <https://doi.org/10.1080/02783190109554092>

- Miller, E. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
<https://doi.org/10.1177/016235320903300104>
- 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. <https://doi.org/10.1177/001698620304700404>
- Moon, S. M., Swift, M., & Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 64-79.
<https://doi.org/10.1177/001698620204600106>
- Μυλωνάς, Κ. & Γκαρή, Α. (2010). Εντοπισμός χαρισματικών μαθητών με ψυχομετρικά και στατιστικά κριτήρια: Μέθοδος, χρησιμότητα και προεκτάσεις. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τόμ. Α', Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009. Εκδ. Σμυρνιωτάκης.
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 46(3), 348-362.
<https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/854649601/fmt/pi/rep/NONE?s=WOdwa94aFvb37esqKm3w6egVrqQ%3D>
- National Association for Gifted Children. (2008). Common myths in gifted education. Ανακτήθηκε από <https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students>
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for

- identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>
- ΝΟΜΟΣ 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008
- Paraskevoopoulos, I. N. (2003). Education for creativity and giftedness/talent in Greece. In: Monks, F. J. & Wagner, H. *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High – Ability (ECHA)*», Rhodes, October 9-13-2002, pp. 101-111.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.6305&rep=rep1&type=pdf#page=95>
- Passow, A. (1991). Προικισμένα παιδιά. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (7), 4101-4109. Ελληνικά Γράμματα.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
<http://efsupit.ro/images/stories/nr2.2014/13.%20Art%2033,%20%20pp.%20211%20-%20221.pdf>
- Portešová, S., Budikova, M., & Koutkova, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *New Educational Review*, 24(2), 305-326.
http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_2_2011.pdf#page=305

- Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171.
<https://doi.org/10.18355/pg.2015.4.2.158-171>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18.
<https://doi.org/10.1080/0300443900630103>
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/016235329902300102>
- Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. *The international handbook on innovation*, 79-96. <https://doi.org/10.1016/b978-008044198-6/50007-3>
- Renzulli, J. S. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313132120002>
- Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα*
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner*. University of Connecticut: National Research

- Center on the Gifted and Talented. <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rbdm9102.pdf>
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Rost, D. H., & Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.1007/bf03172882>
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150–154. <https://doi.org/10.1177/001698629303700403>
- Schack, G. D., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 346-363. <https://doi.org/10.1177/016235329001300405>
- Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Looking back and looking forward: Curriculum for gifted and talented students. In *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 149-161). Springer, Cham.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/016235321003300303>

- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
<https://doi.org/10.1177/001698620404800103>
- Silverman, L. K. (2003). Characteristics of giftedness scale: Research and review of the literature. *Gifted Development Center*, 1452(9).
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.620.7480&rep=rep1&type=pdf>
- Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Τυπωθήτω.
- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 86-93. <https://doi.org/10.1177/001698628102500208>
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.
<https://doi.org/10.1017/s0140525x00044629>
- Sternberg, R. J. (1995). A triarchic approach to giftedness. *The National Research Center on the Gifted and Talented*, 13-32. <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm95126.pdf>
- Sternberg R. J. (2003). WICS as a model of giftedness, *High Ability Studies*, 14(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439202.pdf>
- Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530>

- Tirri, K., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education. *Gifted and Talented International*, 19(2), 69-75. <https://doi.org/10.1080/15332276.2004.11673039>
- Tirri, K. A., Tallent – Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M., & Lau, P. S. Y. (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, 112-131. <https://doi.org/10.1177/016235320202600203>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, A. C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Γρηγόρης.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35 (1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 21(2), 169-186. <https://doi.org/10.1007/bf01537335>
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In W.B. Berde & J.S. Renzulli (Ed.), *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), (pp. 61–71). NY: Invington Publishers.

- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52(10), 1070–1081. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.10.1070>
- Wood, J. K., & Fabrigar, L. R. (2012). Attitudes. *Psychology*. Ανακτήθηκε από https://sites.fas.harvard.edu/~mrbworks/articles/2010_attitudes.pdf
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. *Conceptions of giftedness*, 2, 411-436. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.024>
- Ziegler, A. & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness* (pp. 18-39). Routledge.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 3-21. <https://doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50002-4>

Παράρτημα

Πίνακας 1

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για την Ηλικία και τα Έτη Προϋπηρεσίας σε Σχέση με τους Δύο Παράγοντες

	Tests of Normality		
	Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	0.105	93	0.058
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	0.109	93	<0.001
Ηλικία	0.109	93	0.008
Έτη της προϋπηρεσίας σας συνολικά	0.219	90	<0.001

Πίνακας 2

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με το Φύλο των Εκπαιδευτικών

	Σημειώστε το φύλο σας:	Tests of Normality		
		Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Άντρας	0.928	29	0.048
	Γυναίκα	0.079	64	0.200
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Άντρας	0.968	29	0.498
	Γυναίκα	0.153	64	0.001

Πίνακας 3

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με την Ειδικότητα των Εκπαιδευτικών

	Παρακαλώ αναφέρετε την ειδικότητά σας	Tests of Normality		
		Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Δάσκαλος	0.962	23	0.502
	Καθηγητής θεωρητικών/ θετικών μαθημάτων	0.957	54	0.188
	Καθηγητής ειδικών μαθημάτων	0.908	16	0.107
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Δάσκαλος	0.963	23	0.532
	Καθηγητής θεωρητικών/ θετικών μαθημάτων	0.172	54	0.000

Καθηγητής ειδικών μαθημάτων	0.899	16	0.079
-----------------------------	-------	----	-------

Πίνακας 4

Αποτελέσματα ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με το Μεταπτυχιακό Τίτλο των Εκπαιδευτικών

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Χωρίς ΠΜΣ	0.961	43	0.157
	ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία	0.963	28	0.417
	Δεν ορίζεται το είδος	0.909	21	0.052
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Χωρίς ΠΜΣ	0.142	43	0.029
	ΠΜΣ στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία	0.960	28	0.347
	Δεν ορίζεται το είδος	0.943	21	0.246

Πίνακας 5

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με το Δεύτερο Πτυχίο των Εκπαιδευτικών

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
	Δεύτερο πτυχίο	Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Χωρίς δεύτερο πτυχίο	0.101	76	0.051
	Πτυχίο που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση	0.847	8	0.089
	Πτυχίο σχετίζεται με την Εκπαίδευση ή τη Ψυχολογία	0.937	7	0.614
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Χωρίς δεύτερο πτυχίο	0.147	76	<0.001
	Πτυχίο που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση	0.851	8	0.098
	Πτυχίο σχετίζεται με την Εκπαίδευση ή τη Ψυχολογία	0.927	7	0.525

Πίνακας 6

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με τη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα/ Σεμινάρια

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
	Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;	Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των	Όχι	0.087	86	0.152

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Ναι	0.978	7	0.948
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Όχι	0.129	86	0.001
	Ναι	0.955	7	0.771

Πίνακας 7

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με την Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε Δραστηριότητες-Προγράμματα του Σχολείου

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
Έχετε στο παρελθόν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου, όπως είναι οι παρακάτω δραστηριότητες;		Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Όχι	0.954	23	0.351
	Ναι	0.083	70	0.200
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Όχι	0.905	23	0.032
	Ναι	0.107	70	0.047

Πίνακας 8

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με τη Βαθμίδα των Εκπαιδευτικών

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Statistic	df	p-value
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	0.132	38	0.092
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο- Λύκειο)	0.098	55	0.200
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	0.105	38	0.200
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο- Λύκειο)	0.158	55	0.001

Πίνακας 9

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για τους Παράγοντες σε Σχέση με το αν οι Εκπαιδευτικοί Έχουν στην Τάξη τους Χαρισματικούς Μαθητές

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
Στις τάξεις που εργάζεστε τη φετινή χρονιά, έχετε εντοπίσει κάποιον μαθητή που θεωρείτε ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού;		Statistic	df	p-value

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	Όχι	0.117	56	0.053
	Ναι	0.162	37	0.015
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	Όχι	0.138	56	0.010
	Ναι	0.122	37	0.184

Πίνακας 10

Αποτελέσματα Ελέγχου Κανονικότητας για την Ηλικία και τα Έτη Προϋπηρεσίας σε Σχέση με την Ερώτηση "Ισότητα των Ευκαιριών στην Εκπαίδευση, για Όλους τους Μαθητές, Σημαίνει,,,"

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p-value
	"Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, για όλους τους μαθητές, σημαίνει,,,"			
Ηλικία	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	0,124	82	0,003
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	0,904	7	0,358
Έτη της προϋπηρεσίας συνολικά	Ευκαιρίες για εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών/των μαθητριών	0,235	80	<0,001
	Εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών	0,915	7	0,430

Πίνακας 11

Μέσοι Όροι και Ανάλυση Διακύμανσης της Αναγνώρισης των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών ως προς το Δεύτερο Πτυχίο

	Δεύτερο πτυχίο			F
	Χωρίς δεύτερο πτυχίο (n=76)	Πτυχίο που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=8)	Πτυχίο που σχετίζεται με την Εκπαίδευση ή τη Ψυχολογία (n=7)	
	M.O.	M.O.	M.O.	
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	3,92	3,84	4,14	0,449

p =

Πίνακας 12

Τακτικές τιμές και έλεγχος Kruskal Wallis της Ειδικής Εκπαιδευτικής Υποστήριξης ως προς το Δεύτερο Πτυχίο

	<i>Δεύτερο πτυχίο</i>			<i>Kruskal Wallis</i>
	Χωρίς δεύτερο πτυχίο (n=76)	Πτυχίο που δε σχετίζεται με την εκπαίδευση (n=8)	Πτυχίο που σχετίζεται με την Εκπαίδευση ή τη Ψυχολογία (n=7)	
	T.T.	T.T	T.T	
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,67	2,58	2,33	0,892

Πίνακας 13

Τακτικές τιμές και έλεγχος Mann-Whitney της Ειδικής Εκπαιδευτικής Υποστήριξης σε σχέση με τη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα/ Σεμινάρια

	<i>Είχατε προηγουμένως κάποια συμμετοχή σε προγράμματα/ σεμινάρια για παιδιά με υψηλές ικανότητες/χαρίσματα;</i>		<i>Mann-Whitney U</i>
	Όχι (n=84)	Ναι (n=7)	
	T.T	T.T	
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,58	2,67	-0,381

Πίνακας 14

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test για την Αναγνώριση των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών ως προς την Ενασχόληση των Εκπαιδευτικών με Δραστηριότητες του Σχολείου

	<i>Έχετε στο παρελθόν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου;</i>				<i>t-τιμή</i>
	Όχι (n=84)		Ναι (n=7)		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αναγνώριση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών	3,97	0,57	3,94	0,67	0,245

p=

Πίνακας 15

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τακτικές τιμές και έλεγχος Mann-Whitney της Ειδικής Εκπαιδευτικής Υποστήριξης των Αναγκών των Χαρισματικών Μαθητών ως προς την Ενασχόληση των Εκπαιδευτικών με Δραστηριότητες του Σχολείου

	<i>Έχετε στο παρελθόν ασχοληθεί με κάποια επιπλέον δραστηριότητα του σχολείου;</i>		Mann-Whitney U
	Όχι (n=84)	Ναι (n=7)	
	T.T	T.T	
Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη	2,50	2,67	-0,058