

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και Γονέων ως προς τα

Συστατικά της Χαρισματικότητας

Γεωργία Αγαλιανού (ΣΧΨ: 1011801)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς την έννοια της χαρισματικότητας, δηλαδή κατά πόσο ταυτίζονται ή διαφέρουν και συγκεκριμένα ως προς τα γενικά και τα ειδικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, τις ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα, καθώς και τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν, τη γνωστική ικανότητα των χαρισματικών μαθητών/τριών, τα κίνητρα και τη δημιουργικότητα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 26 εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και 79 γονείς μαθητών που φοιτούν στη Δ', Ε', ΣΤ' τάξη Δημοτικού και στην Α' και Β' τάξη Γυμνασίου. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν κλίμακες που αφορούσαν στα γενικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, τα ειδικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητες/ταλέντα σύμφωνα με κάποιες από τις Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002). Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναμενόταν να υπάρξει σύγκλιση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε πολλαπλές προτάσεις. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ποικιλία των απαντήσεων και την αντίστοιχη σύμπνοια, δηλαδή τις στατιστικά μη σημαντικές διαφορές, αλλά και διαφοροποίηση των αντιλήψεων, όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες, αντιλήψεις εκπαιδευτικών-γονέων

Abstract

The present study investigates educators' and parents' perceptions, that is whether they are similar or different, about giftedness and especially considering the general and specific characteristics of gifted children, the particular skills/talents and the behaviors that they display and also, three areas of giftedness, which are cognitive abilities, motivation and creativity. The research was attended by 26 educators of primary and secondary education and 79 parents of students, who are studying in the 4th, 5th and 6th class of elementary school and in the 1st and 2nd grade of middle school. All the participants completed scales based on the general and specific characteristics of giftedness, special abilities/talents and behaviors based on some of the «Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002)». Based on the literature review, it was expected that there would be similarity, but also divergence of views between teachers and parents for students who nominated by teachers as gifted. The results confirmed the corresponding convergence of their responses, but also a degree of differentiation in some sets of characteristics.

Keywords: giftedness, gifted children, educators' and parents' perceptions

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να διερευνηθεί ένα θέμα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, δηλαδή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας, αλλά και πόσο μοιάζουν οι διαφέρουν οι απόψεις ανάμεσά τους.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των γονέων ως προς την έννοια των υψηλών ικανοτήτων και της χαρισματικότητας και σε ποιο βαθμό διαφέρουν μεταξύ τους, εστιάζοντας στα γενικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, στα ειδικά χαρακτηριστικά, στις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα που μπορεί να εμφανίζουν τα χαρισματικά παιδιά, καθώς και στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν.

Ένας επιμέρους στόχος της μελέτης, βασισμένος στο Τριαδικό Μοντέλο για τη Χαρισματικότητα (Renzulli & Reis, 1997), είναι η μελέτη των αναφερόμενων χαρακτηριστικών από εκπαιδευτικούς και από γονείς, για τρεις διαστάσεις/περιοχές υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Πρόκειται για τα προσωπικά υποκειμενικά κριτήρια των συμμετεχόντων σχετικά με τη χαρισματικότητα, καθώς η έρευνα δεν αναφέρεται σε διαγνωσμένους με αντικειμενικά κριτήρια χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες. Επομένως, επιδιώκεται και η σύγκριση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τις γνωστικές ικανότητες, τα υψηλά κίνητρα και τη δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών.

Θα ήθελα τέλος, να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Αικατερίνη Γκαρή, η οποία ως επόπτριά μου στην εργασία με καθοδήγησε με συνέπεια, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, που εξέτασαν τη διπλωματική εργασία μου, την κα Λαμπροπούλου Αικατερίνη (Επίκουρη Καθηγήτρια) και την κα Νικολοπούλου Βασιλική (μέλος ΕΔΙΠ).

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Πρόλογος.....	4
Κατάλογος Πινάκων.....	7
Εισαγωγή.....	10
Ορισμός για τη Χαρισματικότητα.....	10
Μοντέλα για τη Χαρισματικότητα.....	11
Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας.....	20
Αντιλήψεις για τη Χαρισματικότητα.....	27
Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών.....	27
Αντιλήψεις Γονέων.....	29
Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων.....	31
Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις.....	33
Μέθοδος.....	34
Συμμετέχοντες.....	34
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	40
Διαδικασία.....	43
Αποτελέσματα.....	47
Διαφορές και Ομοιότητες Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών-Γονέων.....	51
Διαφορές Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών-Γονέων.....	52
Σύγκριση Αντιλήψεων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά.....	52
Σύγκριση Αντιλήψεων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά.....	54
Σύγκριση Αντιλήψεων ως προς τις Δεξιότητες/Ταλέντα.....	56
Σύγκριση Αντιλήψεων ως προς τις Συμπεριφορές.....	61

Ομοιότητες Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών-Γονέων.....	63
Σύγκριση Αντιλήψεων ως προς τους Τρεις Τομείς Χαρισματικότητας.....	69
Σύγκριση των Συνολικών Σκορ ως προς τις 4 Κλίμακες της Χαρισματικότητας.....	69
Συζήτηση.....	71
Διαφοροποίηση Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων.....	71
Ομοιότητα Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων.....	74
Συμπεράσματα.....	77
Περιορισμοί και Προτάσεις.....	78
Βιβλιογραφία.....	80
Παράρτημα.....	88

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή Συχνότητας για τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς και Γονείς.....	34
Πίνακας 2α. Κατανομή Συχνότητας ως προς το Φύλο των Εκπαιδευτικών.....	35
Πίνακας 2β. Κατανομή Συχνότητας ως προς το Φύλο των Γονέων.....	35
Πίνακας 3. Κατανομή Συχνότητας ως προς την Περιοχή του Σχολείου.....	37
Πίνακας 4. Κατανομή Συχνότητας ως προς την Τάξη Φοίτησης.....	38
Πίνακας 5. Κατανομή Συχνότητας ως προς την Κατοχή Μεταπτυχιακού.....	38
Πίνακας 6. Κατανομή Συχνότητας ως προς την Κατοχή Δευτέρου Πτυχίου.....	39
Πίνακας 7. Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες ως προς τους Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας.....	47
Πίνακας 8. Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών ως προς τους Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας.....	48
Πίνακας 9. Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Γονέων ως προς τους Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας.....	49
Πίνακας 10. Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών-Γονέων ως προς τους	

<i>Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>49</i>
Πίνακας 11. <i>Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς του Συνολικού Σκορ Εκπαιδευτικών-Γονέων ως προς τις 4 Κλίμακες της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>50</i>
Πίνακας 12. <i>Διαφορές με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>52</i>
Πίνακας 13. <i>Διαφορές με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>54</i>
Πίνακας 14. <i>Διαφορές με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Παιδιών.....</i>	<i>57</i>
Πίνακας 15. <i>Διαφορές με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Παιδιών.....</i>	<i>62</i>
Πίνακας 16. <i>Ομοιότητες με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>64</i>
Πίνακας 17. <i>Ομοιότητες με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών (Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας.....</i>	<i>65</i>

Πίνακας 18. Ομοιότητες με Συγκρίσεις Ποσοσטיαίων Αναλογιών
(Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα
των Χαρισματικών Παιδιών.....67

Πίνακας 19. Ομοιότητες με Συγκρίσεις Ποσοσטיαίων Αναλογιών
(Κριτήριο Pearson χ^2) ως προς τις Συμπεριφορές των
Χαρισματικών Παιδιών.....68

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη Χαρισματικότητα

Χαρισματικότητα: Ορισμός της έννοιας

Για την κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας, σκόπιμο είναι να αναφερθεί ο ορισμός με βάση το National Association for Gifted Children (2010), που υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά άτομα είναι εκείνα, που επιδεικνύουν εξαιρετικά επίπεδα ικανοτήτων, τα οποία ορίζονται ως μια εξαιρετική ικανότητα να αιτιολογούν και να μαθαίνουν ή την ικανότητα σε έναν ή περισσότερους τομείς, οι οποίοι αναφέρονται σε οποιαδήποτε δομημένο τομέα δραστηριότητας με δικό του σύστημα συμβόλων, όπως μαθηματικά, μουσική, γλώσσα ή και σύνολο αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων, όπως ζωγραφική, χορός, αθλητισμός. Η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου είναι μια διαβίου διαδικασία. Μπορεί να είναι εμφανές στα μικρά παιδιά ως εξαιρετική επίδοση σε δοκιμασίες ή/και σε άλλες μετρήσεις ικανότητας ή ως ταχύς ρυθμός εκμάθησης σε σύγκριση με άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας. Όπως τα άτομα ωριμάζουν από την παιδική ηλικία προς την εφηβεία, τα επιτεύγματα και τα υψηλά επίπεδα κινήτρων των ατόμων αυτών στον εκάστοτε τομέα γίνονται πρωταρχικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητάς τους. Ωστόσο, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να εμποδίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των ικανοτήτων.

Ως χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά με βάση το Marland Report, όπως αναφέρεται από τους Webb, Gore και Amend (2007), νοούνται εκείνα τα παιδιά, που προσδιορίζονται από πρόσωπα με επαγγελματική εξειδίκευση ως ικανά για υψηλές επιδόσεις λόγω των εξαιρετικών δυνατοτήτων που έχουν. Τα παιδιά υψηλών δυνατοτήτων χρειάζονται διαφοροποιημένα προγράμματα διδασκαλίας πέρα από εκείνα που, συνήθως, ενδείκνυνται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να

συνειδητοποιήσουν τη συμβολή στον εαυτό τους και την κοινωνία. Τα παιδιά που είναι ικανά για υψηλές αποδόσεις μπορεί να έχουν κατορθώσει αποδεδειγμένα επιτεύγματα ή να έχουν κάποια εν δυνάμει ικανότητα σε έναν από τους παρακάτω τομείς: γενική νοητική ικανότητα, συγκεκριμένη ακαδημαϊκή κλίση, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, αρχηγική ικανότητα, οπτικές και ψυχοκινητικές ικανότητες και τέχνη.

Σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας, χρήσιμο είναι να αναφερθεί το πλαίσιο που έθεσε ο Renzulli, σύμφωνα με τον οποίο η χαρισματική συμπεριφορά συμβαίνει όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών συστάδων των ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Η πρώτη συστάδα αφορά στις γενικές ή/και ειδικές ικανότητες, οι οποίες κυμαίνονται πάνω από το μέσο όρο, η δεύτερη συστάδα αφορά στα υψηλά επίπεδα δέσμευσης, δηλαδή στα κίνητρα των ατόμων και η τρίτη συστάδα περιλαμβάνει τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι εκείνα που κατέχουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο των χαρακτηριστικών και να το εφαρμόσουν σε κάθε δυνητικά πολύτιμο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Άτομα που εκδηλώνουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν μια αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών συστάδων απαιτούν μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών που συνήθως δεν παρέχονται μέσω γενικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Renzulli, 1978).

Μοντέλα για τη Χαρισματικότητα

Τριαδικό Μοντέλο (*Three Ring Conceptions of Giftedness*). Το Τριαδικό Μοντέλο που πρότεινε ο Renzulli & Reis (2010), σχεδιάστηκε στην αρχή, ως ένα πρόγραμμα χαρισματικότητας προκειμένου να ενθαρρύνει τη δημιουργική παραγωγικότητα των νέων εκθέτοντάς τους σε διάφορα θέματα, τομείς ενδιαφερόντων και τομείς σπουδών και στη συνέχεια, να τους εκπαιδεύσει στην εφαρμογή προηγμένου

περιεχομένου, σε δεξιότητες κατάρτισης και στη μεθοδολογία τομέων ενδιαφέροντος, που έχουν επιλέξει οι ίδιοι μέσα από τρεις τύπους εμπλουτισμού. Το αρχικό Τριαδικό Μοντέλο με τρεις τύπους εμπλουτισμού εφαρμόστηκε σε προγράμματα που σχεδιάστηκαν για ακαδημαϊκά χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Όσον αφορά ορισμένα χαρακτηριστικά, που πιθανόν εντοπίζονται σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων, γίνεται αναφορά στις προτάσεις της κλίμακας Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002), που βασίζεται στο Τριαδικό Μοντέλο για τη Χαρισματικότητα των Renzulli & Reis, όπως αναφέρεται από τη Theodoridou (2021). Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα χαρακτηριστικών σχετίζεται με τις υψηλές διανοητικές ικανότητες των μαθητών αυτών και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία ταξινομήθηκαν οι προτάσεις στην κατηγορία αυτή. Οι υψηλές διανοητικές ικανότητες αφορούν μια ικανότητα άνω του μέσου όρου σε γενικές και ειδικές ικανότητες, με τις γενικές ικανότητες να περιλαμβάνουν υψηλά επίπεδα αφηρημένης σκέψης, λεκτική και αριθμητική συλλογιστική, αντίληψη χωροταξικών σχέσεων, μνήμη και ευφράδεια, προσαρμογή και διαμόρφωση των νέων συνθηκών, αυτοματοποίηση της επεξεργασίας πληροφοριών και ταχεία, ακριβή και επιλεκτική ανάκληση πληροφοριών.

Στην ίδια κατηγορία περιλαμβάνονται και οι ειδικές ικανότητες των μαθητών, όπως αναφέρονται στο ίδιο μοντέλο. Παραδείγματα ειδικών ικανοτήτων αποτελούν η εφαρμογή ποικίλων συνδυασμών των ανωτέρω γενικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους εξειδικευμένους γνωστικούς τομείς ή τομείς ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ. τέχνες, γεωσία, διαχείριση), η ικανότητα πρόσκτησης και ορθής χρήσης μεγάλου μεγέθους συμβατικής γνώσης και λανθάνουσας γνώσης, τεχνικής, και στρατηγικής κατά την προσπάθεια επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων ή σε εξειδικευμένα είδη δραστηριοτήτων, αλλά και η ικανότητα διαχωρισμού των σχετικών από τις άσχετες

πληροφορίες, όσον αφορά σ' ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή τομέα μελέτης ή δραστηριότητας.

Η δεύτερη ομάδα χαρακτηριστικών, που διατυπώθηκε από τους Renzulli & Reis (1997), αφορά στα υψηλά κίνητρα και την προσήλωση στην εργασία, που επιδεικνύουν τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μέχρι να επιτύχουν τον τελικό τους στόχο. Ειδικότερα, εντοπίζεται υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού και αφοσίωσης σ' ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή πεδίο μελέτης, υπομονή, επιμονή, αποφασιστικότητα, σκληρή εργασία και ενεργή αφοσίωση, αυτοπεποίθηση, ισχυρό εγώ και πίστη στην ικανότητα του ίδιου να ολοκληρώσει σημαντικό έργο, χωρίς να υπάρχουν αισθήματα κατωτερότητας και παρόρμηση για επιτυχία. Παράλληλα, τα κίνητρα αναφέρονται στον εντοπισμό σημαντικών προβλημάτων σε εξειδικευμένους τομείς, στο συντονισμό με τις νέες εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους, στους υψηλούς στόχους ως προς την ατομική εργασία, στη διατήρηση δεκτικότητας στην αυτοκριτική και στην κριτική των άλλων, στην καλαισθησία, την ποιότητα και την άριστη επίδοση στο ατομικό έργο και στο έργο των άλλων.

Η τρίτη ομάδα στην οποία ταξινομήθηκαν ορισμένες από τις προτάσεις της κλίμακας, αναφέρεται με βάση το Τριαδικό Μοντέλο για τη Χαρισματικότητα στη δημιουργικότητα των μαθητών. Ο τομέας της δημιουργικότητας φάνηκε να περιλαμβάνει την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία σκέψης, τη δεκτικότητα σε νέες και διαφορετικές εμπειρίες, σκέψεις, ενέργειες και δημιουργήματα του ατόμου και των άλλων. Το χαρισματικά δημιουργικό παιδί έχει περιγραφεί ως περίεργο, στοχαστικό, περιπετειώδες και «διανοητικά ζωηρό». Είναι ακόμη, πρόθυμο να τολμήσει στις σκέψεις και στις πράξεις, ευαίσθητο στη λεπτομέρεια, στα αισθητικά χαρακτηριστικά ιδεών και αντικειμένων, αλλά και έτοιμο να ενεργήσει και να αντιδράσει σε εξωτερικά ερεθίσματα και στις ιδέες/συναισθήματα κάποιου.

Εμπλουτισμένο Τριαδικό Μοντέλο (Enrichment Triad Model). Στο Εμπλουτισμένο Τριαδικό Μοντέλο (Renzulli & Reis, 1994), ο πρώτος τύπος εμπλουτισμού έχει σχεδιαστεί για να εκθέτει τους μαθητές σε μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών, θεμάτων, ενασχολήσεων, χόμπι, ατόμων, τόπων και γεγονότων που συνήθως δεν καλύπτονται από το κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Σε σχολεία που χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση, μια ομάδα εμπλουτισμού από γονείς, δασκάλους και φοιτητές συχνά οργανώνουν και σχεδιάζουν εμπειρίες του πρώτου τύπου εμπλουτισμού επικοινωνώντας με ομιλητές, κανονίζοντας μικρά σεμινάρια, διεξάγοντας επισκοπήσεις, εκδηλώσεις και παραστάσεις μεταξύ των ομάδων εμπλουτισμού, χρησιμοποιώντας διαδικτυακές πηγές, διανέμοντας ταινίες, διαφάνειες, CD και βιντεοκασέτες, DVD ή άλλα, εκτυπωμένα και μη, μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ο εμπλουτισμός του πρώτου τύπου έχει ως κύριο σκοπό την τόνωση νέων ενδιαφερόντων που οδηγούν στην παρακολούθηση του δευτέρου ή του τρίτου κύκλου εμπλουτισμού στα τμήματα των μαθητών που έχουν κινητοποιηθεί από εμπειρίες πρώτου τύπου. Ο εμπλουτισμός του πρώτου τύπου μπορεί να παρέχεται από εμπειρίες που προσφέρθηκαν μέσα σε αυτόν. Ο εμπλουτισμός πρώτου τύπου μπορεί να παρέχεται σε γενικές ομάδες ή σε μαθητές που έχουν ήδη εκφράσει ενδιαφέρον για κάποιο τομέα.

Ο δεύτερος τύπος εμπλουτισμού περιλαμβάνει υλικά και μεθόδους που αποσκοπούν στην προώθηση της ανάπτυξης διαδικασιών σκέψης και συναισθημάτων. Ο τύπος αυτός, συνήθως, παρέχεται σε ομάδες μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας τους ή στα προγράμματα εμπλουτισμού. Αυτή η γενική εκπαίδευση του δευτέρου τύπου περιλαμβάνει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης και των συναισθηματικών διαδικασιών. Περιλαμβάνει ακόμα, μεγάλη ποικιλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων μάθησης για το πώς να μαθαίνουν τα παιδιά, δεξιότητες για την κατάλληλη χρήση υλικών αναφοράς προηγμένου επιπέδου και γραπτή,

προφορική και οπτική επικοινωνία. Ένας άλλος τρόπος εμπλουτισμός στο δεύτερο τύπο πιο συγκεκριμένος δε μπορεί να προγραμματιστεί εκ των προτέρων και συνήθως, περιλαμβάνει προηγμένες οδηγίες σε έναν τομέα ενδιαφέροντος που επιλέχθηκε από το μαθητή. Για παράδειγμα, οι μαθητές που ενδιαφέρονται για τη βοτανολογία μετά από ένα σεμινάριο του πρώτου κύκλου πάνω σε αυτό το θέμα, θα λάβουν προηγμένη κατάρτιση στον τομέα αυτό διαβάζοντας εξελιγμένο περιεχόμενο σχετικά με τη βοτανολογία. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθεί με τη δημιουργία, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή πειραμάτων σε φυτά και μάλιστα, θα υπάρξουν και πιο προχωρημένες μέθοδοι κατάρτισης για όσους θέλουν να προχωρήσουν περαιτέρω και να επιδιώξουν να οδηγηθούν στον τρίτο τύπο στον τομέα αυτό.

Ο εμπλουτισμός του τρίτου τύπου περιλαμβάνει μαθητές που ενδιαφέρονται να επιδιώξουν έναν αυτό-επιλεγμένο τομέα και είναι διατεθειμένοι να δεσμεύσουν τον απαραίτητο χρόνο για την απόκτηση προηγμένου περιεχομένου και την κατάρτιση σε αντίστοιχες διαδικασίες. Οι στόχοι του εμπλουτισμού του τρίτου τύπου είναι η παροχή ευκαιριών για την εφαρμογή ενδιαφερόντων, γνώσεων, δημιουργικών ιδεών και δέσμευσης εργασιών σε ένα αυτό-επιλεγμένο πρόβλημα ή πεδίο μελέτης, η απόκτηση προηγμένου επιπέδου κατανόησης της γνώσης, δηλαδή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας, αλλά και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένους κλάδους, όπως σε καλλιτεχνικούς τομείς έκφρασης και σε διεπιστημονικές μελέτες. Επίσης, ο τρίτος κύκλος περιλαμβάνει την ανάπτυξη αυθεντικών προϊόντων που κατευθύνονται πρωταρχικά προς την επίτευξη ενός επιθυμητού αντίκτυπου σε συγκεκριμένο ακροατήριο, την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκμάθησης με αυτοπεποίθηση στους τομείς του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της χρήσης πόρων, της διαχείρισης χρόνου, της λήψης αποφάσεων και της αυτό-αξιολόγησης και την ανάπτυξη της δέσμευσης προς την ανάληψη καθηκόντων, την αυτοπεποίθηση και τα συναισθήματα της

δημιουργικής ολοκλήρωσης. Ο τρίτος κύκλος μπορεί να διεκπεραιωθεί ατομικά ή σε μικρές ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Μοντέλο Εμπλουτισμού της Σχολικής Εκπαίδευσης (School Enrichment Model). Το Εμπλουτισμένο Τριαδικό Μοντέλο αποτέλεσε τη βάση για το Μοντέλο Εμπλουτισμού της Σχολικής Εκπαίδευσης (Renzulli & Reis, 1997), στο οποίο το 10-15% των μαθητών υψηλών ικανοτήτων εντοπίζεται μέσα από ένα εύρος μετρήσεων, το οποίο περιλαμβάνει δοκιμασίες επίτευξης, εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των δυνατοτήτων δημιουργικότητας και δέσμευσης ως προς το έργο, καθώς και εναλλακτικές επιλογές, όπως είναι ο αυτοέλεγχος. Τα αποτελέσματα σε δοκιμασίες υψηλής επίτευξης ή και σε δοκιμασίες νοημοσύνης αυτόματα τοποθετούν ένα μαθητή στη δεξαμενή των ταλέντων, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο και στους μαθητές, που δεν αποδίδουν στο μέγιστο βαθμό στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα, να συμπεριληφθούν. Όπως σημειώνεται στο μοντέλο, οι χαρισματικές συμπεριφορές μπορούν να βρεθούν σε ορισμένους ανθρώπους, όχι σε όλους, σε ορισμένες χρονικές στιγμές, όχι όλο το χρόνο και υπό ορισμένες συνθήκες, όχι σε όλες τις περιστάσεις.

Μόλις εντοπιστούν οι μαθητές για την ομάδα ταλέντων, είναι πιθανό να επιλεγθούν για διάφορα είδη υπηρεσιών. Πρώτον, οι αξιολογήσεις για τα ενδιαφέροντα και τα είδη μάθησης των μαθητών της δεξαμενής ταλέντων, χρησιμοποιούνται στη δημιουργία ενός χαρτοφυλακίου που περιλαμβάνει τα συνολικά ταλέντα για κάθε άτομο. Άτυπες και επίσημες μέθοδοι χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των μαθητών προκειμένου να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν περαιτέρω τα ατομικά τους ενδιαφέροντα και να τα επιδιώξουν με διάφορους τρόπους. Οι προτιμήσεις για το είδος μάθησης περιλαμβάνουν την ανεξάρτητη μελέτη, τα παιχνίδια διδασκαλίας, τις προσομοιώσεις, τη διδασκαλία από συμμαθητές, την τεχνολογικά υποβοηθούμενη διδασκαλία, τη διάλεξη, την εξάσκηση και τη συζήτηση. Δεύτερον, η συμπίεση των

προγραμμάτων σπουδών και άλλες μορφές διαφοροποίησης και τροποποίησης του προγράμματος σπουδών για τους επιλεγθέντες μαθητές είναι επιθυμητό να συμβούν, όταν ρυθμίζεται το τακτικό πρόγραμμα σπουδών. Τρίτον, μια σειρά ευκαιριών εμπλουτισμού που οργανώνονται γύρω από το Εμπλουτισμένο Τριαδικό Μοντέλο προσφέρει τους τρεις τύπους εμπειριών εμπλουτισμού μέσα από διάφορες μορφές παράδοσης, συμπεριλαμβανομένων των συστάδων εμπλουτισμού. Όλοι οι τύποι εμπλουτισμού προσφέρονται σε όλους τους μαθητές. Ωστόσο, ο εμπλουτισμός του τρίτου τύπου είναι συνήθως πιο κατάλληλος για μαθητές ικανοτήτων υψηλότερων επιπέδων ενδιαφέροντος και δέσμευσης ως προς τα έργα.

Το Μοντέλο Εμπλουτισμού της Σχολικής Εκπαίδευσης έχει τρεις βασικούς στόχους, οι οποίοι σχεδιάστηκαν για να συναντήσουν και να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με υψηλό δυναμικό, υψηλή ικανότητα και των χαρισματικών μαθητών, ενώ την ίδια στιγμή, παρέχουν διάφορες μαθησιακές εμπειρίες για όλους τους μαθητές. Οι στόχοι του μοντέλου είναι η διατήρηση και η επέκταση των ειδικών υπηρεσιών που θα προκαλούν τους μαθητές με αποδεδειγμένη ανώτερη απόδοση ή τη δυνατότητα για ανώτερη απόδοση σε όλες τις πτυχές του σχολείου και του εξωσχολικού προγράμματος. Δεύτερο στόχο αποτελεί η ενσωμάτωση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μεγάλου φάσματος δραστηριοτήτων για υψηλού επιπέδου μάθηση που θα προκαλεί όλους τους μαθητές να δρουν σε εξελιγμένα επίπεδα και να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν οι ίδιοι ποιοι μαθητές πρέπει να έχουν εκτεταμένες ευκαιρίες, πόρους και ενθάρρυνση σε συγκεκριμένους τομείς ανάλογα με το πού επιδεικνύουν ανώτερα ενδιαφέροντα και επιδόσεις. Τρίτος στόχος είναι η διατήρηση και η προστασία των θέσεων των ταλαντούχων ειδικευμένων εκπαίδευσης αλλά και κάθε άλλου εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο είναι απαραίτητο για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Το Μοντέλο Εμπλουτισμού της Σχολικής Εκπαίδευσης διαθέτει ουσιαστικά τρία στοιχεία υπηρεσιών, δηλαδή το χαρτοφυλάκιο των συνολικών ταλέντων, την τροποποίηση και διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών και τον εμπλουτισμό. Στο χαρτοφυλάκιο των συνολικών ταλέντων συλλέγονται οι πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά σημεία των μαθητών, ταξινομούνται οι πληροφορίες αυτές σε γενικές κατηγορίες ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ειδών μάθησης, την εξέταση και ανάλυση των πληροφοριών περιοδικά για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την παροχή ευκαιριών για εμπειρίες εμπλουτισμού στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και τη χρήση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό στο σχολείο και αργότερα στις εκπαιδευτικές, προσωπικές και επαγγελματικές αποφάσεις.

Στη δεύτερη φάση υπηρεσιών ακολουθείται μια σειρά τεχνικών τροποποίησης του προγράμματος σπουδών, οι οποίες τείνουν να προσαρμόσουν τα επίπεδα της απαιτούμενης μάθησης έτσι ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, να αυξήσουν τον αριθμό των εμπειριάζομένων μαθησιακών εμπειριών και να εισαγάγουν διάφορα είδη εμπλουτισμού τακτικά στις σχολικές εμπειρίες. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση της τροποποίησης του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνουν στρατηγικές διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών, όπως είναι η συμπίεση των προγραμμάτων σπουδών και η αυξημένη χρήση πιο εξειδικευμένου υλικού στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Η συμπίεση του προγράμματος σπουδών είναι μια εκπαιδευτική τεχνική διαφοροποίησης που σχεδιάζεται να κάνει κατάλληλες προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές στον κάθε τομέα σπουδών και σε οποιοδήποτε επίπεδο τάξης.

Στην τρίτη διάσταση του εμπλουτισμού της μάθησης και της διδασκαλίας εντοπίζεται η ιδέα ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και ως εκ τούτου όλες οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να εξετάζονται με τρόπους που να λαμβάνουν υπόψη τις

ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις μορφές μάθησης του κάθε ατόμου. Επίσης, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές απολαμβάνουν ό, τι κάνουν και επομένως, πρέπει οι εμπειρίες μάθησης να κατασκευάζονται και να αξιολογούνται με τόσο μεγάλη ανησυχία ως προς το να δημιουργήσουν απόλαυση όσο και για τους άλλους στόχους.

Διαφοροποιημένο Μοντέλο της Χαρισματικότητας (Differentiated Model of Giftedness). Η θεωρία του Gagné (2000), ενίσχυσε την έννοια της χαρισματικότητας και του ταλέντου μέσα από το αντίστοιχο μοντέλο που πρότεινε. Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο της Χαρισματικότητας και του ταλέντου προτείνει μια ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Στο μοντέλο αυτό, ο όρος «χαρισματικότητα» υποδηλώνει την κατοχή και τη χρήση ανεκπαίδευτων και αυθόρμητα εκφρασμένων φυσικών ικανοτήτων, οι οποίες ονομάζονται ικανότητες ή δώρα, σε τουλάχιστον ένα πεδίο ικανοτήτων και στο βαθμό που τοποθετούν ένα παιδί στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του. Αντίθετα, ο όρος «ταλέντο» χαρακτηρίζει την ανώτερη γνώση συστηματικά αναπτυγμένων ικανοτήτων ή δεξιοτήτων και γνώσεων σε τουλάχιστον ένα πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας στο βαθμό που τοποθετεί το επίτευγμα ενός παιδιού στο ανώτερο 10% των ηλικιακών ομοτίμων του, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο ίδιο πεδίο ή πεδία. Το μοντέλο του Gagné παρουσιάζει πέντε τομείς επάρκειας, τον πνευματικό τομέα, το δημιουργικό, τον κοινωνικά αποτελεσματικό, τον αισθητικοκινητικό και τον "άλλο", ο οποίος μπορεί για παράδειγμα να περιλαμβάνει την εξωαισθητική αντίληψη. Αυτές οι φυσικές ικανότητες, που έχουν ένα σαφές γενετικό υπόστρωμα, μπορούν να παρατηρηθούν σε κάθε έργο, με το οποίο καταπιάνονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Gagné, όπως αναφέρεται στο Gagné, 2015).

Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Actiotope Model of Giftedness). Οι Ziegler, Vialle & Wimmer (2013) έθεσαν το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης, όπου το επίκεντρο της προσοχής της προσέγγισης είναι οι δράσεις και οι δυνατότητες για δράση που κατέχουν τα άτομα. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό, αν θεωρηθεί ως αποτέλεσμα τριών επιρροών, της βιολογικής προσέγγισης, που εντοπίζεται κυρίως στο ανθρώπινο είδος, της κοινωνικής προσέγγισης, που εντοπίζεται κυρίως σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και της ατομικής προσέγγισης, που εντοπίζεται κυρίως στα ίδια τα άτομα. Ουσιαστικά, όλες οι ενέργειες, οι οποίες ενδιαφέρουν την έρευνα για τα χαρισματικά παιδιά, είναι αποτέλεσμα αυτών των τριών προσεγγίσεων. Επομένως, το Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης περιλαμβάνει ένα άτομο και το αντίστοιχο υλικό, δηλαδή το κοινωνικό και πληροφοριακό περιβάλλον, στο οποίο το ίδιο άτομο αλληλεπιδρά ενεργά.

Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Με βάση τη Winner (1997) τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν τρία χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τους απλώς ταλαντούχους μαθητές. Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά την υψηλή ικανότητα εκμάθησης σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Μπορεί να είναι τα μαθηματικά, η ανάγνωση, η ζωγραφική, η μουσική ή ο αθλητισμός. Οι χαρισματικοί μαθητές είναι πιθανό να είναι ιδιαίτερα ικανοί σ' έναν από αυτούς τους τομείς, ενώ δεν επιδεικνύουν αντίστοιχη ικανότητα σε άλλους τομείς. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ιδιαίτερη επιθυμία και ανάγκη των παιδιών, δηλαδή το κίνητρο που έχουν προκειμένου να μάθουν σχετικά με τον τομέα στον οποίο επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι διαφορετικά, όμως δεν τα πειράζει να είναι διαφορετικά, απλά δέχονται ότι

μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο ή λύνουν προβλήματα με βάση τα προσωπικά τους κριτήρια.

Σύμφωνα με την DeHart-Porter (1997) τα χαρισματικά παιδιά είναι πιθανό να διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης ως προς τα ακαδημαϊκά τους έργα, να είναι ιδιαίτερα ικανοί σε έναν τομέα ενδιαφερόντων, όπως είναι οι επιστήμες, τα μαθηματικά ή οι τέχνες και να διακρίνονται από εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες. Αναφέρεται ακόμα, ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες μπορεί να έχουν αναπτυγμένη ικανότητα κριτικής σκέψης, γρήγορη και εύκολη απόκτηση και χρήση πληροφοριών, αλλά και προηγμένο λεξιλόγιο, ανεξαρτησία στην εκτέλεση δραστηριοτήτων και παραγωγή πρωτότυπων ιδεών ή θεμάτων.

Φαίνεται ότι τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να μαθαίνουν με πνεύμα ανεξαρτησίας, ενώ συχνά προσανατολίζονται στους στόχους τους, τους οποίους για να πετύχουν, αξιοποιούν δημιουργικούς τρόπους επίτευξής τους. Ως προς τα θεματικά πεδία που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενέργειας και γενικότερα, χαρακτηρίζονται από οργανωτικές ικανότητες. Ωστόσο, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να εμφανίζονται σε χαρισματικά παιδιά ή και όχι. Είναι επίσης, πιθανό τα παιδιά αυτά να αποκρύπτουν τα εν λόγω χαρακτηριστικά, ώστε να μη διαφέρουν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, είτε επειδή δεν έχουν τη διάθεση να επιδείξουν τα χαρίσματά τους. Τέλος, ο τρόπος που μαθαίνουν τα χαρισματικά παιδιά, όπως και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν, μπορεί να διαφέρουν πολύ από το ένα παιδί στο άλλο.

Όπως έχει αναφερθεί σε μια έρευνα της Miedijensky (2019), οι εκπαιδευτικοί των χαρισματικών παιδιών πρέπει να έχουν πολλές και εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών, αλλά να μπορούν να δημιουργήσουν και συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία,

προκειμένου να λειτουργήσουν ως μέντορες για τα συγκεκριμένα παιδιά. Σε μια έρευνα των Kennedy & Farley (2018) φάνηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την αγωνία σε διάφορες περιπτώσεις, όπως όταν χαρακτηρίζονται από τελειομανία, όταν έρχονται αντιμέτωπα με ένα σχολικό διαγωνισμό, που θα κρίνει τις επιδόσεις τους ή όταν βρίσκονται σε ομάδες μόνο με χαρισματικούς μαθητές/τριες και είναι πιθανό να γίνουν συγκρίσεις.

Σε μια έρευνα των Gutierrez, Benedicto, Jaime & Arbona (2018), μέσα από την υλοποίηση ενός πειράματος, διαπιστώθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι γρηγορότερα από το μέσο όρο των συνομηλίκων τους στην κατανόηση και την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, αλλά εννοείται ότι τα ίδια χρειάζεται να διδαχθούν. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι στη Μαλαισία όντως τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να σκέφτονται με επιστημονικό τρόπο και είναι θετικό να εκτίθενται σε εξειδικευμένους τομείς ενδιαφερόντων, ώστε να ανακαλύψουν την κλίση τους (Yusuf, Mokhtar, Sulaiman, Syafril, Mohtar, 2020).

Επιπρόσθετα, η μουσική έχει φανεί να έχει θετικό αντίκτυπο στα χαρισματικά παιδιά ως προς τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις και επιπρόσθετα, τα βοηθάει να διαχειριστούν ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις και βελτιώνει την ικανότητα σκέψης και την ευεξία τους (Ismail & Anuar, 2020). Ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα των Ismail, Yusuf & Ing (2018) δόθηκε στην τάση των χαρισματικών παιδιών στην ολοκληρωμένη εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Συγκεκριμένα, δε νιώθουν καθόλου άβολα, αντίθετα, αισθάνονται πολύ θετικά.

Η έρευνα των Yilmaz, Esenturc, Demir & Ilhan (2017), που έγινε σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά και τη σχέση τους με τους γυμναστές και το αντικείμενο της γυμναστικής έδειξε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρνητικά το άθλημα της γυμναστικής, μόνο όταν προβάλλεται ως μέσο ανταγωνισμού ή όταν οι εκπαιδευτικοί γυμναστικής

πλησιάζουν τους μαθητές/τριες με αρνητική συμπεριφορά. Το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται ωστόσο, σε κάθε μάθημα που ο/η εκπαιδευτικός δε χειρίζεται με τον πρέποντα τρόπο τους μαθητές του/της. Σύμφωνα με τον Lutostanski (2018) ένα σημαντικό ποσοστό των χαρισματικών παιδιών είναι πιθανό να είναι ταλαντούχοι αθλητές, αλλά ένα άλλο ποσοστό αναπτύσσει ασύγχρονα την πνευματική του οξύτητα με τη σωματική ωριμότητα. Στην περίπτωση αυτή η ενασχόληση με τον αθλητισμό δεν έρχεται τόσο εύκολα και για να λάβουν τα οφέλη του αθλητισμού τα παιδιά πρέπει να ασχοληθούν με ένα άθλημα στο οποίο να μπορούν να ανταποκριθούν και να ταιριάζουν.

Ως προς την πειθαρχία που δείχνουν τα χαρισματικά παιδιά προς τους γονείς φάνηκε να μην έχει μελετηθεί πρόσφατα αναλυτικά αυτή η παράμετρος, γεγονός που αναφέρεται και από τους ίδιους τους γονείς (Eren, Cete, Avcil, Baykara, 2018). Στη σχέση των χαρισματικών παιδιών με τους γονείς, περισσότερο αναφέρεται η ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση των γονέων σχετικά με το πώς θα ήταν καλό να χειρίζονται αυτή την κατηγορία παιδιών, ενώ παράλληλα οι γονείς επεσήμαναν την ανάγκη να εκτίθενται τα παιδιά σε πολλαπλούς τομείς ενδιαφερόντων, ώστε να εντοπίζονται αποτελεσματικότερα οι τομείς των ταλέντων που κατέχουν τα παιδιά.

Σχετικά με τη σύναψη φιλικών σχέσεων, έχει διατυπωθεί ότι είναι πιθανό η δυσκολία στη δημιουργία φιλίας των παιδιών αυτών να είναι αποτέλεσμα της ασύγχρονης ανάπτυξης που εμφανίζουν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες και την έλλειψη κοινού πεδίου ενδιαφερόντων. Γι' αυτό το λόγο μάλιστα είναι πιθανό, οι συμμαθητές/τριες που βρίσκονται στο μέσο όρο να ετικετοποιούν αυτή την κατηγορία παιδιών (Morawska & Sanders, 2009). Συγκεκριμένα, ο Gross, όπως αναφέρεται από τις Farrall & Henderson (2015), επεσήμανε ότι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν την ανάγκη να σχηματίζουν στέρεες φιλικές σχέσεις, στις οποίες βασίζονται ψυχικά και μπορούν να δημιουργήσουν σχέση εμπιστοσύνης. Η αναζήτηση μιας φιλίας μπορεί να

περιγραφεί με βάση την ηλικία ως εξής: Στα πρώτα παιδικά χρόνια, τα παιδιά αναζητούν κάποιον με τον οποίο θα μπορούν να παίζουν. Από 7-9 ετών αναζητούν κάποιον με τον οποίο θα μπορούν να μιλήσουν. Στα 9-11 έτη νιώθουν την ανάγκη να βοήθεια και ενθάρρυνση από τον φίλο/η. Στα 11-12 έτη αναπτύσσεται και ενσωματώνεται στη φιλική σχέση η έννοια της συμπόνοιας, ενώ η τελευταία φάση αποκαλείται ως ένα πραγματικό «καταφύγιο» για τη σχέση, όταν τα παιδιά έχουν βρει πλέον έναν αληθινό και πιστό φίλο.

Σε μια έρευνα των Siegle και συν. (2016), που μετρούσε τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, χαρισματικών και μη, σε παρεμβάσεις επικοινωνίας και παρεμβάσεις πολυπολιτισμικότητας, δε φάνηκε να εντοπίζονται διαφορές ως προς τη συμμετοχή των παιδιών και την εκδήλωση ενδιαφέροντος προς το πρόγραμμα. Ο David (2011) στην έρευνά τους ανέφερε ότι ο ιδανικός εκπαιδευτικός για τα χαρισματικά παιδιά, εκτός από το υψηλό επίπεδο γνώσεων και την υψηλή νοημοσύνη που πρέπει να έχει, ώστε να κατέχει σε βάθος κάποια επιστημονικά πεδία, χρειάζεται να κατέχει και θετική συμπεριφορά και προσωπικότητα, προκειμένου να θεωρηθεί ως καλός/ή εκπαιδευτικός για τους/τις χαρισματικούς/ες μαθητές/τριες.

Όταν οι παιδαγωγικές συνθήκες το επιτρέπουν, οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν φανερά τις ικανότητές τους, όπως συμβαίνει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω Skype αντί για τον παραδοσιακό τρόπο διδασχής στην τάξη. Αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργούνται νέες συνθήκες εκμάθησης, όπως είναι η επικοινωνία με άλλα παιδιά που βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο ως προς την εκάστοτε ξένη γλώσσα, γεγονός που ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών (Ashrapova, Svirina & Litvinenko, 2020).

Ως προς την ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έχει φανεί ότι τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να ασχολούνται με παιχνίδια δράσης-περιπέτειας, στρατηγικής και ποδοσφαίρου, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στο φυσιολογικό μέσο όρο

ασχολούνται περισσότερο με παιχνίδια δράσης-περιπέτειας, εκμάθησης και στρατηγικής. Δεν εντοπίστηκε μεγαλύτερη χρήση των συγκεκριμένων τεχνολογικών μέσων από την ομάδα των χαρισματικών παιδιών. Αντίθετα, εμφανίστηκε σχέση σχετικά με το φύλο, όπου τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερα σκορ ενασχόλησης με διαδικτυακά παιχνίδια, σε σχέση με την ομάδα των κοριτσιών (Ogurlu, Kahraman & Kayaalp, 2021). Οι Hava, Guyer & Cakir (2020) αναφέρουν μέσα από μια έρευνα που διεξήγαγαν ότι τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν παιχνίδια που μοιάζουν εύκολα ή παιχνίδια για τη θεματολογία των οποίων έχουν ήδη ένα αρκετά καλό επίπεδο γνώσης. Η ίδια κατηγορία παιδιών έχει φανεί να αναζητούν τη γνώση και να προσπαθούν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για μάθηση μέσω ερωτήσεων και αναλυτικής ανασκόπησης των θεμάτων που τους ενδιαφέρουν (Igna, 2019).

Τα παιδιά που θεωρούνται ως χαρισματικά έχει φανεί ότι υπάρχει πιθανότητα να εμφανίσουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με τους συμμαθητές τους, καθώς από μικρή ηλικία ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και εμπλέκονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης και η ανθρωπότητα (Mueller & Wilson, όπως αναφέρεται από τον Papadopoulos, 2020).

Οι Krannich, Goetz, Lipnevich, Bieg, Roos, Becker & Morger (2019) υποστήριξαν ότι οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες όσο περισσότερο νιώθουν ότι δεν υπάρχει κάποια πρόκληση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα ανίας εμφανίζουν, σε σχέση με την αντίστοιχη ομάδα παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις. Οι Agaliotis & Kalyva (2019) υπογράμμισαν ότι τα χαρισματικά παιδιά, ειδικά εκείνα που ανήκουν στην υποκατηγορία της χαμηλής επίτευξης στόχων, αναφέρουν πιο αδύναμα κίνητρα από τους /τις μαθητές/τριες της ομάδας υψηλής επίτευξης στόχων. Αυτό το αποτέλεσμα έχει φανεί να συμβάλλει στη δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο ή στη γενικότερη αρνητική αντιμετώπιση προς το σχολείο.

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει εντοπισθεί ότι τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν ψυχολογικές διακυμάνσεις, όπως άγχος, εκνευρισμό και ανησυχία, σε σχέση με τα αγόρια (Ogurlu, Yalin & Yavuz Birben, 2018). Τέλος, όπως αναφέρεται από την Wellisch (2018), τα χαρισματικά παιδιά είναι πιθανό να βιώνουν αναστάτωση, καθώς δε μπορούν να βρουν δραστηριότητες και παρέες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ενώ εμφανώς προτιμούν την παρέα με ενήλικες ή με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Άλλωστε, λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών, σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους, χρειάζονται ιδιαίτερα τη φροντίδα και την υποστήριξη των ενηλίκων στη ζωή τους (Kane, 2020).

Δεν είναι λίγοι και οι μύθοι που ξεδιπλώνονται γύρω από τη χαρισματικότητα, όπως η ιδέα ότι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων τείνουν να είναι χαρισματικά σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς, ότι η χαρισματικότητα είναι ένα πλήρως έμφυτο χαρακτηριστικό ή αποκλειστικό αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς. Ακολουθούν οι μύθοι σχετικά με τη σκέψη πως όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά, ότι κάποια παιδιά μπορούν να εξελιχθούν σε χαρισματικά λόγω της πίεσης που τους ασκείται από τους γονείς τους, ότι τα ίδια παιδιά θα γίνουν επιφανείς ενήλικες ή ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν σπάνια μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον θέσεις που δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια είναι το γεγονός ότι τα ταλαντούχα παιδιά δεν ανησυχούν για το ότι μπορεί να διαφέρουν σε σχέση με του συνομηλίκους τους, ότι τα παιδιά αυτά συνήθως είναι αρκετά οργανωμένα και έχουν καλές δεξιότητες διαβάσματος, ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι τόσο ώριμα συναισθηματικά όσο και νοητικά και ότι η ίδια κατηγορία παιδιών σπάνια αντιμετωπίζει συναισθηματικά ή διαπροσωπικά ζητήματα (Webb και συν., 2007).

Η ύπαρξη αυτών των μύθων σχετικά με τη χαρισματικότητα σε συνδυασμό με την έλλειψη έγκυρων και τεκμηριωμένων πληροφοριών ως προς το συναισθηματικό και

κοινωνικό τομέα, τη σταδιοδρομία και την ανάγκη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων των παιδιών υψηλών ικανοτήτων, αποτελούν ένα βασικό λόγο, για τον οποίο οι ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων δεν αναγνωρίζονται και επομένως, δε δίνεται η απαραίτητη προσοχή από το σχολείο ή την κοινωνία (Peterson, 2009). Είναι λοιπόν, χρήσιμη η ανασκόπηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, προκειμένου να γίνει εμφανές πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη χαρισματικότητα και κατά πόσο οι ιδέες τους ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Αντιλήψεις για τη Χαρισματικότητα στην Εκπαιδευτική Κοινότητα

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών

Οι Matheis, Kronborg, Schmitt, & Preckel (2017) υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν για τους χαρισματικούς μαθητές ότι, εκτός από την υψηλή διανοητική ικανότητα που τους διακρίνει, τείνουν να εμφανίζουν και δυσκολίες κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως, με δυσκολίες προσαρμογής σε ένα περιβάλλον. Τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, φάνηκε να συνδέονται με τα κίνητρα προσανατολισμού των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθητών τους. Γενικότερα, σύμφωνα με τους Baudson & Preckel (2016), οι εκπαιδευτικοί έχει βρεθεί ότι χαρακτηρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές ως λιγότερο ικανούς σε προ-κοινωνικές δεξιότητες και στη δυνατότητα προσαρμογής, ωστόσο λόγω της ελλιπούς γνώσης τους σχετικά με τη χαρισματικότητα, βασίζονται περισσότερο σε στερεοτυπικές αναφορές, όπως αυτές που προσλαμβάνονται μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα αγόρια ως πιο ευφυή σε σχέση με τα κορίτσια, τόσο στην ομάδα των χαρισματικών παιδιών, όσο και στην ομάδα των παιδιών που κυμαίνονταν σε ένα μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Ως προς τα κίνητρα των μαθητών υψηλών ικανοτήτων,

παρουσιάστηκαν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι πιο έμπειροι δάσκαλοι δήλωσαν ότι τα αγόρια εκδήλωσαν υψηλότερα κίνητρα για επιτυχία, σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η ομάδα των κοριτσιών παρουσίασε υψηλότερη δέσμευση ως προς τα κίνητρα επίτευξης, σε σχέση με την ομάδα των αγοριών.

Οι Abu, Akkanat & Gökdere (2017) υποστήριξαν ότι η ετικετοποίηση των χαρισματικών μαθητών μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στα παιδιά, όπως η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, η θετική προσδοκία από το περιβάλλον και η ενίσχυση της κοινωνικής συμβολής. Μπορεί, όμως, να έχει και αρνητικές επιπτώσεις, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η μη ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό, το άγχος για την αξιοπρέπεια, οι υπερβολικές προσδοκίες από το περιβάλλον και η ανάπτυξη μιας μικρομέγλης συμπεριφοράς. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση των χαρισματικών μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι η νοημοσύνη, οι ψυχολογικές αντιλήψεις, η οικογένεια, οι συνθήκες μελέτης, το περιβάλλον, η φιλία, το ενδιαφέρον, οι ανάγκες των μαθητών, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η αδυναμία διαχείρισης του σχολείου, των δασκάλων και του χρόνου. Αν και η χαρισματικότητα με την αποτυχία μπορεί να φαίνονται σαν απομακρυσμένες έννοιες, η απροσδόκητη αποτυχία είναι ένας από τους κινδύνους που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των χαρισματικών μαθητών.

Από την ίδια έρευνα των Abu και συν. (2017), προέκυψε και μια άλλη κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Πρόκειται για τη δυσκολία που ανακύπτει στην αντιμετώπιση των ερωτήσεων που θέτουν οι χαρισματικοί μαθητές. Μερικοί από τους δασκάλους δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που τους έθεσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές, ενώ άλλοι ανέφεραν ότι χρειάστηκαν τη βοήθεια

από δασκάλους άλλων κλάδων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε επίσης, ότι δεν πραγματοποίησαν αλλαγές στο διδακτικό τους πρόγραμμα, όταν κλήθηκαν να διδάξουν χαρισματικά παιδιά. Αυτό συνέβη λόγω του περιορισμένου χρόνου, της έλλειψης προθυμίας να γίνουν αλλαγές για μόνο ένα μόνο μαθητή στην τάξη και εξαιτίας των δυνατοτήτων αυτών των μαθητών για ατομική μάθηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών ή τη διδασκαλία, τείνουν να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, λόγω της πεποίθησης ότι οι χαρισματικοί μαθητές δε χρειάζονται διαφοροποίηση.

Αντιλήψεις Γονέων

Σύμφωνα με μια έρευνα των Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr (2019), οι γονείς των μαθητών υψηλών ικανοτήτων φάνηκε να θεωρούν ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα νοημοσύνης, αυτό- αντίληψης και ενδιαφέροντος ως προς τα μαθηματικά σε σχέση με τους γονείς μη χαρισματικών παιδιών.

Οι γονείς έχει υποστηριχθεί πως θεωρούν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, πριν τη λήψη μιας απόφασης, κάνουν διάφορες σκέψεις σχετικά με τα πιθανά αποτελέσματα, με το ποιος μπορεί να γίνει ευτυχισμένος από την επιλογή αυτή και ποιον θα επηρεάσει. Οι γονείς φάνηκε επίσης, ότι σεβάστηκαν τις αποφάσεις των παιδιών τους και ότι τα υποστήριξαν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να μπορούν να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις στο μέλλον. Οι ίδιοι γονείς φάνηκε να πιστεύουν ακόμη, ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να επωφεληθούν από τις εμπειρίες τους, ειδικά σε σχέση με κρίσιμες αποφάσεις. Έγινε αντιληπτό λοιπόν, ότι οι γονείς είχαν μια δημοκρατική στάση απέναντι στις αποφάσεις των παιδιών τους (Ersoy, Ogurlu & Aydin, 2019).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα που σχετίζει τους γονείς και τον τύπο της γονικής μέριμνας που υιοθετούν με την αυτοαντίληψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν τις μητέρες που υιοθετούν έναν επιεική τύπο γονικής μέριμνας, ενώ οι μαθητές που έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης προέρχονται από μητέρες που υιοθετούν έναν πιο αμελή τύπο γονικής μέριμνας. Είναι εμφανές, ότι οι χαρισματικοί μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν γονείς, τόσο μητέρες όσο και πατέρες, οι οποίοι υιοθετούν έναν επιεική τύπο γονικής μέριμνας (Ayğar & Gündoğdu, 2017).

Ως προς τις δυσκολίες σχετικά με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι γονείς φάνηκε να εντοπίζουν την προσκόλληση σε λεπτομέρειες λόγω των πολλαπλών ερωτήσεων που θέτουν, την ανυπομονησία και την υπερβολική αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα την υποτίμηση πολλών πραγμάτων. Στα χαρακτηριστικά αυτά προστίθεται η ισχυρογνωμοσύνη, η ακαταστασία και οι έμφαση σε υπερβολικές λεπτομέρειες (Ogurlu & Kahraman, 2018). Ορισμένοι γονείς έχουν αναφέρει ως δυσκολίες σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά την εξεύρεση ενός περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και την ανησυχία σχετικά με τα ακαδημαϊκά κίνητρα (Garn, Matthews & Jolly, 2012).

Έχει φανεί πως οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων αναπτύσσουν την ικανότητα της ανάγνωσης, της γραφής και της αρίθμησης σε μικρή ηλικία, χωρίς να γίνεται εστιασμένη προσπάθεια από τους γονείς. Όσον αφορά στο χιούμορ, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερο, πολύ ώριμο γι' αυτό και είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό από τους συνομηλίκους. Με βάση τους γονείς, τα χαρισματικά παιδιά φάνηκε να θεωρούνται ιδιαίτερα ανταγωνιστικά, γεγονός που κυρίως τα κινητοποιεί, αλλά μπορεί να προκαλέσει και των αποκλεισμό του παιδιού από την ομάδα των συμμαθητών του. Οι γονείς, έχει φανεί να υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με

υψηλές ικανότητες έχουν μια πληθώρα αγαπημένων ενασχολήσεων, οι οποίες έχουν ορισμένα πνευματικά χαρακτηριστικά. Στο στοιχείο αυτό, υποστηρίχθηκε ακόμα για τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των παιδιών. Ένα επιπλέον, στοιχείο που εντοπίστηκε από τους γονείς ήταν η σύνδεση της τήρησης των κανόνων με την τελειομανία και την έμφαση στις λεπτομέρειες (Machû, 2012).

Σε μια έρευνα του Bildiren (2018) φάνηκε, πως οι γονείς των χαρισματικών παιδιών θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά κατακτούν νωρίτερα ικανότητες, όπως το περπάτημα, η ζωγραφική, η ομιλία και η περιέργεια, αλλά και πως στο δημοτικό μπορούν να διαβάζουν με ευχέρεια με τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής να αποκτώνται στην ηλικία των τεσσάρων με έξι ετών. Γενικότερα, έχει επισημανθεί, ότι οι αντιλήψεις των γονέων μπορούν να ασκήσουν επιρροή σε πολλούς τομείς, οι οποίοι άπτονται των παιδιών και κυμαίνονται από την προσωπικότητα που θα αναπτύξει το παιδί έως και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Sayi & Icen, 2019).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων

Με βάση τη βιβλιογραφία έχει φανεί ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς εντοπίζουν συναφείς ανάγκες κατά την εξέλιξη των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, όπως την ανάγκη ενθάρρυνσης των παιδιών αυτών (Williams, 2017). Επίσης, οι γονείς έχουν εντοπίσει το ρόλο του περιβάλλοντος στην ενίσχυση των κινήτρων των χαρισματικών παιδιών (Garn, Matthews & Jolly, 2010). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχει φανεί να υποστηρίζουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην εμφάνιση υψηλότερων κινήτρων στα χαρισματικά παιδιά (Siegle, Moore, Mann & Wilson, 2010).

Οι απόψεις των δασκάλων και των γονέων των χαρισματικών μαθητών δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται επιπλέον, πέρα από το πλαίσιο της τάξης. Σίγουρα πρόκειται για ένα ενθαρρυντικό γεγονός, δεδομένου ότι οι μαθητές

υψηλών ικανοτήτων συχνά δεν έχουν την κατάλληλη φροντίδα στα σχολεία, συνήθως, λόγω της αδυναμίας αναγνώρισης του ταλέντου τους, δηλαδή δεν αποδίδεται στους μαθητές ο χαρακτηρισμός που τους αντιπροσωπεύει ως χαρισματικούς. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως χαρισματικά είναι εφικτό να κινητοποιηθούν επίσης, μέσα από ποικίλες διαδικασίες, όπως είναι οι διαγωνισμοί, τα διαγωνίσματα, οι σύλλογοι, τα έργα προς διεκπεραίωση, οι εκδηλώσεις, οι έπαινοι και τα βραβεία. Παρά το γεγονός ότι ούτε οι γονείς των χαρισματικών μαθητών, ούτε οι δάσκαλοί τους ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την επιτάχυνση και την ομαδοποίηση των παιδιών με βάση τις ικανότητες, οι απόψεις των γονέων σχετικά με αυτές τις στρατηγικές είναι θετικές. Ταυτόχρονα, οι γονείς ανησυχούν για το διαχωρισμό των χαρισματικών μαθητών από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι είναι πιθανό να μην εντάσσονται στην ίδια κατηγορία (Jovanovic & Vukić, 2019).

Είναι σημαντικό λοιπόν, να αναφερθούν διάφορες ιδέες που έχουν διατυπωθεί για την προσέγγιση της εικόνας των χαρισματικών παιδιών και να διαλευκανθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τους μαθητές με υψηλές ικανότητες, καθώς δεν είναι απόλυτα σαφές πότε ένα παιδί μπορεί να θεωρηθεί ως χαρισματικό. Άλλωστε με βάση το National Association for Gifted Children, όπως αναφέρεται από τους Housand, Honeck & Betts (2018), «η χαρισματικότητα, η νοημοσύνη και το ταλέντο είναι ρευστές έννοιες, οι οποίες μπορεί να δείχνουν διαφορετικές σε διαφορετικά πλαίσια και κουλτούρες». Επομένως, η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να προσφέρει σύγχρονες πληροφορίες στο κεφάλαιο της χαρισματικότητας, παραθέτοντας μια πληθώρα εννοιών και θέσεων.

Η Παρούσα Μελέτη: Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των γονέων ως προς την έννοια της χαρισματικότητας και σε ποιο βαθμό διαφέρουν μεταξύ τους, εστιάζοντας στα γενικά χαρακτηριστικά των υψηλών ικανοτήτων και της χαρισματικότητας, στα ειδικά χαρακτηριστικά, στις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα που μπορεί να εμφανίζουν τα χαρισματικά παιδιά, καθώς και στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν. Οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται στην έρευνα με βάση τα προσωπικά υποκειμενικά τους κριτήρια για τη χαρισματικότητα, καθώς η έρευνα δεν αναφέρεται σε διαγνωσμένους με αντικειμενικά κριτήρια χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες. Ένας επιμέρους στόχος της μελέτης, βασισμένος στο Τριαδικό Μοντέλο για τη Χαρισματικότητα (Renzulli & Reis, 1997), είναι η μελέτη των αναφερόμενων χαρακτηριστικών από εκπαιδευτικούς και από γονείς, για τρεις συγκεκριμένες διαστάσεις/συστατικά των υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Επομένως, επιδιώκεται η σύγκριση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τις γνωστικές ικανότητες, τα υψηλά κίνητρα και τη δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της ευρύτερης έρευνας που εκπονήθηκε από το Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, αποτελείται από 127 μαθητές, 26 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 79 γονείς μαθητών που φοιτούν στη Δ', Ε', ΣΤ' τάξη δημοτικού και στην Α' και Β' τάξη Γυμνασίου. Στη συγκεκριμένη μελέτη, το δείγμα που αξιοποιήθηκε ήταν αυτό που συγκεντρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Για την περιγραφή όλων των δεδομένων παρουσιάζονται οι πίνακες με τις κατανομές συχνότητας (Πίνακες 1-7).

Πίνακας 1

Κατανομή Συχνότητας για τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς και Γονείς

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Εκπαιδευτικοί	26	24,8	100,0
Γονείς	79	75,2	75,2
Σύνολο	105	100,0	

Πίνακας 2^α

Κατανομή Συχνότητας ως προς το Φύλο των Εκπαιδευτικών που Συμμετείχαν επιλέγοντας ένα Τουλάχιστον Μαθητή/τρια στην Τάξη τους ως Μαθητή/τρια Υψηλών Ικανοτήτων

Φύλο Εκπαιδευτικών που Επέλεξαν Μαθητή/τρια στην Τάξη τους	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Άνδρες	5	62,5	62,5
Γυναίκες	3	37,5	100,0
Σύνολο	8		
Εκπαιδευτικοί που δεν επέλεξαν μαθητή/τρια	18		
Σύνολο Παρατηρήσεων	26		

Πίνακας 2^β

Περιγραφικός Πίνακας Συχνοτήτων ως προς το Φύλο των Γονέων

Φύλο Γονέων	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Πατέρας	18	22,5	22,8
Μητέρα	60	75,0	98,7
Παππούς-Γιαγιά	1	1,3	100,0
Σύνολο	79	98,8	100,0
Ελλιπείς τιμές	1	1,3	
Σύνολο	80	100,0	

Από τους 8 εκπαιδευτικούς που επέλεξαν μαθητή στην τάξη τους, 5 ήταν άνδρες (62,5%) και 3 γυναίκες (37,5%). Για το φύλο των γονέων, μέσω της ερώτησης για τη σχέση του γονέα με το μαθητή/τρια και τις δυνατές απαντήσεις, οι οποίες ήταν «Μητέρα», «Πατέρας», «Παππούς», «Γιαγιά», κατέστη εφικτή η εξαγωγή αποτελεσμάτων για το φύλο των συμμετεχόντων γονέων. Από το σύνολο των γονέων το 22,8% ήταν άντρες και το 75,9% ήταν γυναίκες. Στην εν λόγω κατηγορία εντοπίστηκε και ένα ποσοστό της τάξεως 1,3%, το οποίο ήταν παππούς ή γιαγιά του παιδιού.

Ως προς την περιοχή του σχολείου από την οποία προκύπτουν τα δεδομένα για τις απαντήσεις των γονέων, εμφανίστηκαν 27 ελλιπείς τιμές και από τις υπόλοιπες 52 απαντήσεις το 1,3% προέρχεται από ένα Γυμνάσιο του Αγρινίου, το 17,1% από ένα Γυμνάσιο της Αιτωλοακαρνανίας, το 2,6% από το Α΄ Δημοτικό σχολείο Περιστερίου, το 36,9% από τα δύο Δημοτικά σχολεία του Νέου Ηρακλείου.

Για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν δύο ελλιπείς τιμές και από τις υπόλοιπες 24 απαντήσεις, το 9,2% προέρχεται από ένα Πρότυπο Γυμνάσιο της Αττικής, το 14,5% από ένα Γυμνάσιο του Αγρινίου, το 6,6% από ένα Γυμνάσιο στο Αιγάλεω και το 11,8% από το Β΄ Δημοτικό σχολείο στο Περιστερί.

Ως προς την τάξη αναφοράς, δηλαδή την τάξη στην οποία διδάσκει ο έκαστος εκπαιδευτικός ή φοιτά το παιδί του γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις που λήφθηκαν συνοψίζονται στα ακόλουθα ποσοστά.

Πίνακας 3

Κατανομή Συχνότητας ως προς την Περιοχή των Σχολείων που μετείχαν στην Έρευνα

Περιοχή Σχολείου	Εκπαιδευτικοί $f (rf)$	Γονείς $f (rf)$	Σύνολο $f (rf)$
Α΄ Γυμνάσιο Αργινίου	1 (4,2%)	0 (0,0%)	1 (1,3%)
Γυμνάσιο Αιτωλοακαρνανίας	13 (54,2%)	0 (0,0%)	13 (17,1%)
Α΄ Δημοτικό Περιστερίου	2 (8,3%)	0 (0,0%)	2 (2,6%)
Α΄ Δημοτικό Ν. Ηρακλείου	2 (8,3%)	18 (34,6%)	20 (26,3%)
Β΄ Δημοτικό Ν. Ηρακλείου	6 (25,0%)	2 (3,8%)	8 (10,5%)
Πρότυπο Γυμνάσιο Αττικής	0 (0,0%)	7 (13,5%)	7 (9,2%)
Β΄ Γυμνάσιο Αργινίου	0 (0,0%)	11 (21,2%)	11 (14,5%)
Γυμνάσιο Αιγάλεω	0 (0,0%)	5 (9,6%)	5 (6,6%)
Β΄ Δημοτικό Περιστερίου	0 (0,0%)	9 (17,3%)	9 (11,8%)
Σύνολο	24 (100,0%)	52 (100,0%)	76 (100,0%)

Ως προς την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν 2 ελλιπείς τιμές και από τις υπόλοιπες 24, το 20,8% διδάσκει στην Ε΄ Δημοτικού, το 20,8% διδάσκει στη ΣΤ΄ Δημοτικού, το 29,2% είναι εκπαιδευτικοί στην Α΄ Γυμνασίου και το 29,2% είναι εκπαιδευτικοί στη Β΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά στους γονείς εντοπίστηκε μία ελλιπής τιμή και από τις υπόλοιπες 78, το 10,3% έχει παιδί στην Ε΄ Δημοτικού, το 28,2% στη ΣΤ΄ Δημοτικού, το 42,3% στην Α΄ Γυμνασίου και το 19,2% στη Β΄ Γυμνασίου.

Πίνακας 4

Κατανομή Συχνότητας ως προς την Τάξη Φοίτησης των Μαθητών

Τάξη	Εκπαιδευτικοί $f (rf)$	Γονείς $f (rf)$	Σύνολο $f (rf)$
Ε' Δημοτικού	5 (20,8%)	8 (10,3%)	13 (12,7%)
ΣΤ' Δημοτικού	5 (20,8%)	22 (28,2%)	27 (26,5%)
Α' Γυμνασίου	7 (29,2%)	33 (42,3%)	40 (39,2%)
Β' Γυμνασίου	7 (29,2%)	15 (19,2%)	22 (21,6%)
Σύνολο	24 (100,0%)	78 (100,0%)	102 (100,0%)

Για την ομάδα των εκπαιδευτικών διερευνήθηκε πόσοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, με το 71,4% να έχει λάβει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 28,6% όχι. Διερευνήθηκε ακόμη, πόσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους και σε δεύτερη σχολή, όπου το 28,6% είχε και δεύτερο πτυχίο.

Πίνακας 5

Κατανομή Συχνότητας ως προς την Κατοχή Μεταπτυχιακού

Μεταπτυχιακό	f	Rf	crf
Ναι	5	4,8	71,4
Όχι	2	1,9	100,0
Σύνολο	7	6,7	

Πίνακας 6

Κατανομή Συχνότητας ως προς την Κατοχή Δευτέρου Πτυχίου

Δεύτερο Πτυχίο	<i>f</i>	<i>Rf</i>	<i>crf</i>
Ναι	2	1,9	28,6
Όχι	5	4,8	100,0
Σύνολο	7	6,7	

Τα περιγραφικά στοιχεία ως προς τα έτη προϋπηρεσίας εμφάνισαν απαντήσεις μόνο από λίγους εκπαιδευτικούς ($n = 10$), από τα οποία ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας ανήλθε στο 22,4, η διάμεσος στο 28,0, η τυπική απόκλιση ήταν 11,8, ενώ η ελάχιστη και μέγιστη τιμή έλαβαν τις τιμές 6,0 και 34,0 έτη αντίστοιχα.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν από μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και από μέλη του Εργαστηρίου για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας του Τμήματος Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ως μέρος ευρύτερης εμπειρικής έρευνας που βασίζεται στο Μοντέλο Στρατηγικών Θέσεων Δράσης (Ziegler, Vialle & Wimmer, 2013) και διεξάγεται στο Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Γκαρή Αικατερίνη. Το δείγμα της έρευνας ήταν επιλεκτικά εστιασμένο, καθώς οι συμμετέχοντες έπρεπε να διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία να συμβαδίζουν με τα ερωτήματα της έρευνας και ταυτόχρονα, να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν περισσότερο ορθή, αλλά και ανώνυμη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τις ικανότητες και τα κίνητρα μάθησης των παιδιών του δείγματος και ειδικότερα, όσων μαθητών και μαθητριών οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι είναι χαρισματικοί/ές.

Συγκεκριμένα, για τη σύγκριση των θέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες κλίμακες. *Η πρώτη κλίμακα περιέχει 21 προτάσεις που καταγράφουν τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως χαρισματικά, σε διάφορα πεδία γενικών ικανοτήτων (Gari, 2012). Οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το κάθε χαρακτηριστικό αντικατοπτρίζουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι συμφωνούν ή διαφωνούν με κάθε γενικό χαρακτηριστικό. Σαφές γίνεται στους συμμετέχοντες ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και μπορούν να δηλώσουν οποιαδήποτε απάντηση τους εκφράζει. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert απαντώντας με μια επιλογή από το «διαφωνώ» έως το «συμφωνώ». Η επιλογή 1 αντιστοιχεί στην ένδειξη «διαφωνώ», η επιλογή 2 αντιστοιχεί στην ένδειξη «μάλλον διαφωνώ», την επιλογή 3 αντιστοιχεί στην επιλογή «δεν ξέρω», η επιλογή 4 αντιστοιχεί στην επιλογή «μάλλον συμφωνώ» και η επιλογή 5 αντιστοιχεί στο «συμφωνώ». Τα δεδομένα έδειξαν τιμή Cronbach $\alpha = 0,883$, οπότε η τιμή είναι αποδεκτή και ικανοποιητική.*

Η δεύτερη κλίμακα περιλαμβάνει 34 προτάσεις που καταγράφουν τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα χαρακτηριστικά των ίδιων παιδιών, σε διάφορα πεδία ειδικών ικανοτήτων (Gari & Mylonas, 2012). Οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το κάθε χαρακτηριστικό πρέπει να αντικατοπτρίζουν το βαθμό συμφωνίας ως προς κάθε

ειδικό χαρακτηριστικό, ενώ οι συμμετέχοντες έπρεπε να ξεκινούν κάθε πρόταση με την εισαγωγική φράση «Το παιδί μου παρουσιάζει...». Στην κλίμακα επίσης, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και οι συμμετέχοντες μπορούν να δηλώσουν οποιαδήποτε απάντηση τους εκφράζει. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert απαντώντας με μια επιλογή από το «διαφωνώ» έως το «συμφωνώ». Η επιλογή 1 αντιστοιχεί στην ένδειξη «διαφωνώ», η επιλογή 2 αντιστοιχεί στην ένδειξη «μάλλον διαφωνώ», την επιλογή 3 αντιστοιχεί στην επιλογή «δεν ξέρω», η επιλογή 4 αντιστοιχεί στην επιλογή «μάλλον συμφωνώ» και η επιλογή 5 αντιστοιχεί στο «συμφωνώ». Τα δεδομένα έδειξαν τιμή Cronbach $\alpha = 0,878$, δηλαδή πρόκειται για αποδεκτή και ικανοποιητική τιμή.

Η τρίτη κλίμακα αποτελείται από 29 προτάσεις και αναφέρεται σε πρόσθετα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλές ικανότητες, ειδικές δεξιότητες και ταλέντα σε ποικίλους τομείς, καθώς και σε συμπεριφορές. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι συμμετέχοντες καλούνται και πάλι να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με ένα χαρακτηριστικό, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου οι δυνατές απαντήσεις αντιστοιχούν με την προαναφερθείσα διαβάθμιση. Τα δεδομένα έδειξαν τιμή Cronbach $\alpha = 0,772$. Επομένως, η τιμή είναι αποδεκτή.

Η τέταρτη κλίμακα που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες, αποτελείται από 25 προτάσεις και ανήκει στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, με ένα σημαντικό μέρος των ερωτήσεων αυτών να βασίζεται στο Τριαδικό Μοντέλο για τη Χαρισματικότητα σε ερωτήσεις από τις κλίμακες «Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002)». Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν σε τρεις βασικούς τομείς ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, δηλαδή στις γνωστικές ικανότητες, στη δημιουργική σκέψη και στα υψηλά κίνητρα. Πολλές από τις ερωτήσεις των τριών βασικών ομάδων ερωτήσεων

προσαρμόστηκαν για πρώτη φορά από τη Θεοδωρίδου (2021). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν την κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την εικόνα που διατηρεί το παιδί κατά το τελευταίο εξάμηνο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές τις προτάσεις δίνοντας απαντήσεις σε μια τρίβαθμη κλίμακα, όπου οι δυνατές απαντήσεις αντιστοιχούν σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι «Δεν Ισχύει», «Ισχύει Κάπως» και «Ισχύει Σίγουρα». Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορούν, ακόμη και αν δεν είναι σίγουροι για κάποια απάντηση. Τα δεδομένα έδειξαν τιμή Cronbach $\alpha = 0,559$, η οποία είναι οριακά αποδεκτή.

Από την κλίμακα αυτή σχηματίζονται στη συνέχεια τρεις δείκτες, με βάση την ταξινόμηση των ερωτήσεων στις αντίστοιχες τρεις κατηγορίες, όπως προκύπτει από την πρωτότυπη κλίμακα (Θεοδωρίδου, 2021). Οι δείκτες δημιουργήθηκαν από το άθροισμα των τιμών καθεμιάς από τις προτάσεις, όπως κατηγοριοποιήθηκαν σε έκαστο δείκτη. Συγκεκριμένα, ο πρώτος δείκτης υποδεικνύει τη γνωστική ικανότητα των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών και αποτελείται από δύο προτάσεις και συγκεκριμένα το εάν το παιδί σε νέες καταστάσεις είναι νευρικός/ή και χάνει εύκολα την αυτοπεποίθησή του/της και αν τα πηγαίνει καλύτερα με ενήλικες, παρά με παιδιά.

Ο δεύτερος δείκτης αφορά στα υψηλά κίνητρα του παιδιού για επίτευξη ενός στόχου και αποτελείται από 11 προτάσεις, όπως είναι το εάν διασπάται εύκολα η προσοχή του/της και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί ή εάν φέρνει εις πέρας μια εργασία διατηρώντας την προσοχή του/της. Ο τρίτος δείκτης αφορά στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών και αποτελείται από 12 προτάσεις, όπως το εάν τον/την ανησυχεί το παραμικρό και συχνά φαίνεται ανήσυχος/η ή εάν λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Τα περιγραφικά στοιχεία για τα συνεχή δεδομένα, δηλαδή τους τρεις δείκτες της χαρισματικότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Τέλος, ορίστηκε για κάθε κλίμακα (γενικά χαρακτηριστικά, ειδικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα και συμπεριφορές των χαρισματικών παιδιών) ένας δείκτης, ο οποίος θα ποσοτικοποιούσε την ένταση της συμφωνίας ή της διαφωνίας συνολικά για τις προτάσεις της κλίμακας.

Διαδικασία της Έρευνας

Η χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2020 και ολοκληρώθηκε την άνοιξη του 2021.

Η επικοινωνία με τα υποψήφια για την έρευνα σχολεία ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2020, μετά τη χορήγηση της άδεια για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας. Τα σχολεία που συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα έλαβαν όλα τα απαραίτητα έγγραφα για την περιγραφή και διεξαγωγή της έρευνας.

Ωστόσο, λόγω της πανδημίας Covid – 19 και την αναστολή λειτουργίας των σχολείων, αλλά και των υπολοίπων δραστηριοτήτων, χρειάστηκε να γίνει τροποποίηση των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας. Η επικοινωνία με τα σχολεία πλέον έλαβε χώρα μέσω διαδικτύου και το ίδιο συνέβη στην πλειοψηφία και με τη χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω Google forms. Η διαδικασία για τη χορήγηση ξεκίνησε με μια σειρά ερωτηματολογίων που δόθηκε σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς των δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος αρχικά, ήταν η συγκέντρωση, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερου δείγματος συνολικά από τις τρεις κατηγορίες. Οι περιοχές, από τις οποίες επιλέχθηκαν τα σχολεία της έρευνας αντιπροσωπεύουν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να υπάρξει ποικιλομορφία ως προς τα εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Η διεξαγωγή της έρευνας όμως, περιορίστηκε

σημαντικά από τις συνθήκες της πανδημίας, ώστε τελικά να επιλεγούν ευκαιριακά μόνο όσα σχολεία από τα επιλεγμένα δέχθηκαν να συμμετάσχουν μέσω ηλεκτρονικής χορήγησης των ερωτηματολογίων, με τη χρήση ερωτηματολογίων σε Google forms.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δύο φάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολιστική προσέγγιση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των μαθητών, με βάση αυτοαναφορές των μαθητών και στάσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Στην πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν συμμετοχή στην έρευνα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις, στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών και τη διαφοροποίηση των αναγκών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων που παρουσιάζουν, συμπεριλαμβάνοντας την ομάδα των χαρισματικών – ταλαντούχων μαθητών. Οι μαθητές των τάξεων που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τη δημιουργική σκέψη και αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια για τις διαθέσιμες πηγές μάθησης και εκπαίδευσης, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις δυνατότητες που αντιλαμβάνονται ότι έχουν.

Στη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευτικοί που είχαν να υποδείξουν κάποιους μαθητές ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων και ικανοτήτων μάθησης και εκπαίδευσης στην τάξη τους, συμπλήρωσαν για κάθε παιδί ερωτήσεις, στις οποίες απαντούσαν σχετικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά, τη δημιουργική σκέψη, τα κίνητρα μάθησης και τις συμπεριφορές στην τάξη. Αντίστοιχα ερωτηματολόγια με ένα σύντομο ιστορικό του παιδιού για μεγάλο μέρος των προηγούμενων χαρακτηριστικών που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, συμπληρώθηκαν και από τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών, που υποδείχθηκαν ως χαρισματικοί, αλλά και από όσους άλλους γονείς μαθητών από τα τμήματα αυτά, επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό, ήταν

δυνατή η σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των δύο κατηγοριών. Στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Η έρευνα χαρακτηρίζεται από αυστηρή εμπιστευτικότητα και ανωνυμία για όλες τις απαντήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Προκειμένου να εξασφαλισθεί η ανωνυμία των απαντήσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ανώνυμα. Για τους μαθητές που επιλέχθηκαν στη δεύτερη φάση της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων, έγινε χρήση τυχαίων κωδικών αριθμών, από μια τυχαία ομάδα 1000 περίπου κωδικών, τους οποίους μοίρασε η ερευνητική ομάδα σε κάθε μαθητή ή μαθήτρια, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό κάθε τμήματος. Την αντιστοίχιση κωδικού αριθμού και μαθητή/μαθήτριας γνώριζε μόνο ο/η εκπαιδευτικός του αντίστοιχου τμήματος, αλλά όχι η ερευνητική ομάδα (blind use), ώστε να είναι εφικτή η εξασφάλιση ορισμένων προϋποθέσεων. Αρχικά, οι κωδικοί των μαθητών/μαθητριών που προτάθηκαν από εκπαιδευτικούς του τμήματος, έπρεπε να αναγραφούν στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν γι' αυτούς/αυτές οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε ο γονέας. Κάθε κωδικός περιλάμβανε το αρχικό του επωνύμου του πατέρα, της μητέρας και την ημερομηνία γέννησης του μαθητή/της μαθήτριας. Δεύτερον, διαμορφώθηκε μια βάση δεδομένων, η οποία θα επέτρεπε την επανάληψη της διαδικασίας στο μέλλον (follow up), για κάθε σχολείο, εφ' όσον καταστεί δυνατό. Χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους την αντιστοίχιση του ερωτηματολογίου του μαθητή, γονέα και εκπαιδευτικού για κανέναν από τους επιλεγθέντες μαθητές/μαθήτριες, γεγονός που μπορεί να οριστεί ως διπλά τυφλή διαδικασία.

Τέλος, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στα Google forms επεστράφησαν είτε διαδικτυακά, στο μεγαλύτερο ποσοστό, είτε δια ζώσης στα μέλη της ερευνητικής ομάδας,

η οποία συνέχισε με την κωδικοποίηση και καταγραφή των δεδομένων, ώστε να πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Για τις μεταβλητές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων με τη μορφή πινάκων συχνότητας και σχετικής συχνότητας των απαντήσεων για εκπαιδευτικούς και γονείς για κάθε ερώτηση των τεσσάρων κλιμάκων παρατίθενται οι Πίνακες 1 – 25 στο Παράρτημα. Στους Πίνακες 7,8,9,10 παρουσιάζονται περιγραφικά αποτελέσματα για τα δείγματα των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και συνολικά για όλο το δείγμα.

Πίνακας 7

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες ως προς τους Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας για το Δείγμα των Εκπαιδευτικών και των Γονέων

Οι Τρεις Τομείς της Χαρισματικότητας

		Γνωστικός Τομέας	Κίνητρα	Δημιουργικότητα
Γονείς	M.O.	1,45	2,03	1,94
	N	79	79	79
	T.A.	0,59	0,22	0,23
	Διάμεσος	1,5	2,0	1,89
	Min.	1,00	1,70	1,33
	Max.	3,00	2,60	2,56
Εκπαιδευτικοί	M.O.	1,75	2,00	1,86
	N	4	4	4
	T.A.	0,29	0,08	0,17
	Διάμεσος	1,75	2,00	1,89
	Min.	1,50	1,90	1,67

	Max.	2,00	2,10	2,00
Σύνολο	M.O.	1,46	2,03	1,93
	N	83	83	83
	T.A.	0,58	0,22	0,22
	Διάμεσος	1,50	2,00	1,89
	Min.	1,00	1,70	1,33
	Max.	3,00	2,60	2,56

Πίνακας 8

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών (n=4) ως προς τα Γνωστικά Χαρακτηριστικά, τα Κίνητρα και τη Δημιουργικότητα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Min.	Max.
Γνωστικά χαρακτηριστικά	1,75	0,29	1,75	1,5	2,00
Κίνητρα	2,00	0,08	2,00	1,90	2,10
Δημιουργικότητα	1,86	0,17	1,89	1,67	2,00

Πίνακας 9

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Γονέων (n=79) ως προς τα Γνωστικά Χαρακτηριστικά, τα Κίνητρα και τη Δημιουργικότητα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Min.	Max.
Γνωστικά χαρακτηριστικά	1,45	0,59	1,5	1,0	3,0
Κίνητρα	2,03	0,22	2,0	1,70	2,60
Δημιουργικότητα	1,94	0,23	1,89	1,33	2,56

Πίνακας 10

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών και των Γονέων, μαζί σε ένα Συνολικό Δείγμα Συμμετεχόντων (n=83) ως προς τα Γνωστικά Χαρακτηριστικά, τα Κίνητρα και τη Δημιουργικότητα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.	Διάμεσος	Min.	Max.
Γνωστικά χαρακτηριστικά	1,46	0,58	1,50	1,0	3,0
Κίνητρα	2,03	0,22	2,00	1,70	2,60
Δημιουργικότητα	1,93	0,22	1,89	2,60	2,56

Στις ερωτήσεις που συγκροτούν τους τρεις δείκτες της χαρισματικότητας (γνωστικά χαρακτηριστικά, υψηλά κίνητρα, δημιουργικότητα) υπήρξαν μόνο τέσσερις απαντήσεις από τους 26 εκπαιδευτικούς και σε αυτό οφείλεται και το μικρό εύρος των δυνατών τιμών. Από την ομάδα των γονέων συμπληρώθηκαν 79 τιμές για το δείκτη των γνωστικών ικανοτήτων, των κινήτρων και της δημιουργικότητας. Παρατηρείται

μεγαλύτερος μέσος όρος στα γνωστικά χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους γονείς, περίπου ίδιος μέσος όρος ως προς τα κίνητρα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς ενώ, στη δημιουργικότητα μεγαλύτερο μέσο όρο φαίνεται να έχουν οι γονείς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 11

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς του Συνολικού Σκορ των Εκπαιδευτικών και των Γονέων ως προς τις 4 Κλίμακες της Χαρισματικότητας

		Γενικά	Ειδικά	Δεξιότητες	Συμπεριφορές
Εκπαιδευτικοί	N	14	14	4	14
	M.O.	4.653	4.222	1.850	3.537
	Διάμεσος	4.690	4.014	1.880	3.516
	T.A.	0.356	0.445	0.060	0.344
	Min.	3.62	3.65	1.76	3.10
	Max.	5.00	4.91	1.88	4.21
Γονείς	N	79	79	79	79
	M.O.	4.288	3.987	1.872	2.813
	Διάμεσος	4.381	3.970	1.840	2.827
	T.A.	0.427	0.428	0.166	0.411
	Min.	2.90	2.44	1.60	1.59
	Max.	5.00	4.68	2.40	3.72
Σύνολο	N	93	93	83	93
	M.O.	4.343	4.023	1.871	2.922
	Διάμεσος	4.428	3.970	1.840	2.896
	T.A.	0.436	0.436	0.162	0.477
	Min.	2.90	2.44	1.60	1.59
	Max.	5.00	4.91	2.40	4.21

Τα περιγραφικά στοιχεία των συνολικών σκορ κάθε κλίμακας φαίνονται στον Πίνακα 11. Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς είναι κοντά, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κατανομή είναι αρκετά συμμετρική. Γίνεται εμφανές επίσης, ότι η τυπική απόκλιση είναι παρόμοια σε εκπαιδευτικούς και γονείς ως προς τα γενικά και τα ειδικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, αλλά και ως προς τις συμπεριφορές, ενώ στις ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα φαίνεται ότι οι γονείς έχουν μεγαλύτερη απόκλιση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Διαφορές, Ομοιότητες και Συγκρίσεις Αντιλήψεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων στις κλίμακες για τα γενικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, τα ειδικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα των χαρισματικών παιδιών στα παρακάτω αποτελέσματα αντιμετωπίζονται αρχικά ανά πρόταση του ερωτηματολογίου και στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται μόνο όσες απαντήσεις εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Στην περίπτωση μικρού δείγματος, όπως συνέβη στην τρίτη και τέταρτη κλίμακα που συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί και γονείς, παρουσιάζονται ακριβείς έλεγχοι χ^2 του Pearson και αντίστοιχα ακριβείς τιμές p , χρησιμοποιώντας προσομοίωση (exact significance). Αυτό εν μέρει οφείλεται στο γεγονός πως κάποιες δυνατές απαντήσεις των ερωτήσεως παρουσίασαν μηδενικές συχνότητες και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Σε αυτές τις περιπτώσεις το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης προσαρμόζε τους βαθμούς ελευθερίας. Οι αναλύσεις έγιναν με το SPSS Version 25.

Διαφορές Αντιλήψεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων

Σύγκριση μεταξύ των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας και Επισήμανση της μεταξύ τους Διαφοροποίησης. Ο δείκτης χ^2 ανέδειξε διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σε τέσσερα γενικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας.

Πίνακας 12

Διαφορές ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας (Έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά	χ^2 (df)	p
Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη	11,3 (3)	0,010
Είναι αποτελεσματικός/η στις σχολικές εργασίες	12,4 (3)	0,006
Ολοκληρώνει τις εργασίες στην τάξη εστιασμένα σε ό,τι κάνει	11,2 (3)	0,010
Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της	15,7 (4)	0,003

Σημείωση: $p < 0,05$.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε διαφορά στην πρόταση, η οποία αναφέρει ως στοιχείο της χαρισματικότητας το να κατανοεί γρήγορα ο μαθητής τη νέα ύλη που παραδίδεται στην τάξη, με $p = 0,010$ συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς. Δηλαδή, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην πρόταση αυτή με τρόπο παρόμοιο με τους γονείς, αλλά οι απαντήσεις τους διαφοροποιήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα, έδειξαν να συμφωνούν πλήρως (100.0%) με την ιδέα αυτή, ενώ οι απαντήσεις των γονέων κυμάνθηκαν και στις

υπόλοιπες επιλογές απαντήσεων, με την πλειοψηφία να συμφωνεί πλήρως (51.9%) ή μερικώς (39.2%) και τους υπόλοιπους να σημειώνουν την επιλογή «δεν είμαι σίγουρος» (7.6%).

Μια δεύτερη πρόταση, κατά την οποία φάνηκε να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις δύο κατηγορίες υποκειμένων και επομένως, στατιστικά σημαντική διαφορά, είναι το κατά πόσο το παιδί που θεωρείται ως χαρισματικό είναι αποτελεσματικό στις σχολικές εργασίες, με $p = 0,006$. Στην περίπτωση αυτή, υπήρξε και πάλι συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (100.0%), σε αντίθεση με τις απαντήσεις των γονέων, η πλειοψηφία των οποίων μοιράστηκε ανάμεσα στην ένδειξη «μάλλον συμφωνώ» (46.8%) και «συμφωνώ» (49.4%).

Επόμενη θέση που διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι σε ποιο βαθμό ένα παιδί υψηλών ικανοτήτων ολοκληρώνει τις εργασίες του στην τάξη εστιασμένα σε ό,τι κάνει, χωρίς να διασπάται η προσοχή του από άλλα ερεθίσματα, με $p = 0,010$. Οι εκπαιδευτικοί και πάλι συμφώνησαν με ποσοστό 92.9%, ενώ οι γονείς μοίρασαν τις απαντήσεις τους στο «συμφωνώ» (44.3%) στο «μάλλον συμφωνώ» (40.5%) και λίγοι συμπλήρωσαν την ένδειξη «δεν είμαι σίγουρος/η» (12.7%) ή «μάλλον διαφωνώ» (2.5%). Τελευταία πρόταση στην οποία φάνηκε να μη συγκλίνουν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και συνεπώς, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με $p = 0,003$, είναι το κατά πόσο ένα στοιχείο της χαρισματικότητας είναι να εργάζεται ο μαθητής χωρίς να διασπάται η προσοχή του. Φάνηκε οι απαντήσεις των γονέων να ποικίλλουν από τη συμφωνία σε ποσοστό 30.4% και τη μερική συμφωνία (34.2%) έως τη διαφωνία πλήρως (6.3%) ή μερικώς (12.7%), με τους υπόλοιπους να βρίσκονται στη μέση (16.5%). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι απαντήσεις τους στην πλειοψηφία συμφωνούν πλήρως (85.7%) ή μερικώς (7.1%) με τις παραπάνω θέσεις.

Σύγκριση μεταξύ των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας και Επισήμανση της μεταξύ τους Διαφοροποίησης. Ο δείκτης χ^2 ανέδειξε διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σε πέντε ειδικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας.

Πίνακας 13

Διαφορές ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας (Έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τα ειδικά χαρακτηριστικά	χ^2 (df)	p
Μεγάλη δεξαμενή πληροφοριών σχετικά με ποικιλία θεμάτων	10,9 (4)	0,027
Σαφές ενδιαφέρον να μάθει την αιτία των πραγμάτων	9,54 (3)	0,023
Ικανότητα να προσηλώνεται σ' ένα θέμα για πολλή ώρα	11,2 (4)	0,024
Μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει από τα μαθήματα, παρά να πετύχει υψηλούς βαθμούς	11,4 (4)	0,022
Νιώθει αγωνία όταν δε μπορεί να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντά του/της, ενώ πρέπει να ασχοληθεί με άλλα θέματα	9,97 (4)	0,041

Σημείωση: $p < 0,05$.

Συγκεκριμένα, η πρώτη πρόταση, στην οποία εντοπίστηκε διαφορά, αναφέρει ως στοιχείο της χαρισματικότητας το να διαθέτει το έκαστο χαρισματικό παιδί μια μεγάλη δεξαμενή πληροφοριών σχετικά με ποικιλία θεμάτων, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η πολιτική κ.α., με $p = 0,010$. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς φάνηκε να υπάρχει απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων, γεγονός που καθιστά τη διαφορά στατιστικά σημαντική. Δηλαδή φάνηκε ότι οι

εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην πρόταση αυτή με τρόπο παρόμοιο με τους γονείς, αλλά οι απαντήσεις τους διαφοροποιήθηκαν. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις τους με την πλειοψηφία να είναι σύμφωνη πλήρως (57.1%) και μερικώς (42.9%) με την εν λόγω πρόταση, σε αντίθεση με τους γονείς που έδωσαν ποικιλομορφία απαντήσεων με το ποσοστό 20.3% να συμφωνεί πλήρως, το ποσοστό 46.8% να συμφωνεί μερικώς το 13.9% να απαντά «δεν είμαι σίγουρος/η» και το 2.5% να διαφωνεί πλήρως ή μερικώς στο 16.5%.

Μια δεύτερη πρόταση, κατά την οποία φάνηκε να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις δύο κατηγορίες υποκειμένων και επομένως, στατιστικά σημαντική διαφορά, είναι το κατά πόσο το παιδί που θεωρείται ως χαρισματικό επιδεικνύει σαφές ενδιαφέρον να μάθει την αιτία των πραγμάτων, δηλαδή να κατανοήσει σε βάθος κάθε θέμα με το οποίο ασχολείται, με $p = 0,023$. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πάλι φάνηκε να συμφωνεί στο 71.4% πλήρως και το 28.6% μερικώς με τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ οι απαντήσεις των γονέων κυμάνθηκαν από το «μάλλον διαφωνώ» (6.3%) έως το «μάλλον συμφωνώ» (38.0%) και «συμφωνώ» (31,6%), με τους υπόλοιπους να βρίσκονται στη μέση (24.1%).

Η επόμενη θέση, στην οποία διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι σε ποιο βαθμό ένα παιδί υψηλών ικανοτήτων έχει την ικανότητα να προσηλώνεται σ' ένα θέμα για πολλή ώρα, με $p = 0,024$. Οι γονείς και στη θέση αυτή απάντησαν δίνοντας διάφορες απαντήσεις, με το 41.8% να συμφωνεί μερικώς, το 12.7% να σημειώνει «δεν είμαι σίγουρος/η», το 19.0% να διαφωνεί μερικώς και τους υπόλοιπους να μοιράζονται στις ακραίες τιμές. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν στο μεγαλύτερο μέρος τους (57.1%), με τη συγκεκριμένη ιδέα, ενώ το 14.1% βρέθηκε στη μέση και το 7.1% να διαφωνεί.

Τέταρτη πρόταση στην οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με $p = 0,022$, είναι το κατά πόσο ένα στοιχείο της χαρισματικότητας είναι το να έχει ο μαθητής μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει ουσιαστικά, στο πλαίσιο των μαθημάτων που διδάσκεται στο σχολείο, παρά να πετύχει υψηλούς βαθμούς. Το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών (50.0%) συμπλήρωσε την επιλογή «δεν είμαι σίγουρος/η», ένα μικρό ποσοστό (7.1%) να διαφωνεί και τους υπόλοιπους να συμφωνούν πλήρως (28.6%) ή μερικώς (14.3%). Οι γονείς στο 25.3% συμφώνησαν πλήρως, στο 36.7% συμφώνησαν μερικώς, στο 15.2% απάντησαν «δεν είμαι σίγουρος/η, στο 17.7% διαφώνησαν μερικώς και στο 5.1% υπήρξε διαφωνία.

Η τελευταία πρόταση, στην οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με $p = 0,041$, είναι το σε ποιο βαθμό θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι ένα χαρισματικό παιδί νιώθει αγωνία όταν δε μπορεί να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντά του και ταυτόχρονα, οφείλει να ασχοληθεί με θέματα που δεν περιλαμβάνονται στον κύκλο των ενδιαφερόντων του. Στην ιδέα αυτή φάνηκε να συγκλίνουν οι απαντήσεις των γονέων προς το «συμφωνώ» (50.0%) και το «μάλλον συμφωνώ» 25.6%, με το 12.8% να απαντά «δεν ξέρω» και το 6.4% να διαφωνεί μερικώς ή το 5.1% να διαφωνεί πλήρως. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο 21.4%, συμφώνησαν μερικώς στο 14.3%, δεν ήταν σίγουροι στο 42.9%, διαφώνησαν μερικώς στο 14.3% και πλήρως στο 7.1%.

Σύγκριση μεταξύ των Αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες και τα Ταλέντα των Χαρισματικών Παιδιών και Επισήμανση της μεταξύ τους Διαφοροποίησης. Από τη μέτρηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα που πιθανόν έχουν τα χαρισματικά παιδιά, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 14 από τις 28 προτάσεις.

Πίνακας 14

Διαφορές ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες και τα Ταλέντα των Χαρισματικών Παιδιών (Ακριβής έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τις δεξιότητες/ταλέντα	χ^2 (df)	p
Ταχύτερη αντίληψη σε νέες μαθηματικές έννοιες/διαδικασίες	12,145 (4)	0,018
Ενδιαφέρον να διαβάζει για επιστημονικά θέματα	13,439 (4)	0,010
Εύκολη ανάκληση και αναπαραγωγή μελωδιών	14,084 (4)	0,014
Διάθεση για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες	19,425 (4)	0,001
Εκμάθηση μουσικού οργάνου με έντονο ζήλο	23,539 (4)	0,000
Δυσκολία πειθαρχίας προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης	50,511 (4)	0,000
Δυσκολία πειθαρχίας προς τους γονείς	51,343 (4)	0,000
Δυσκολία να αποκτήσει φίλους στο σχολείο	51,442 (4)	0,000
Απόσυρση από όσα συμβαίνουν στην τάξη	93,000 (4)	0,000
Διάθεση να αμφισβητήσει τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη	14,417 (4)	0,008
Ανάγκη ενασχόλησης με δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου	29,833 (4)	0,000
Ανασφάλεια στην ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες	9,367 (4)	0,057
Πλήξη/ανία μέσα στην τάξη	32,622 (4)	0,000
Αδιαφορία προς το σχολείο	69,912 (4)	0,000

Σημείωση: $p < 0,05$.

Η πρώτη πρόταση για την οποία εντοπίστηκαν σημαντικά αποτελέσματα ήταν ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ταχύτερη αντίληψη σε νέες μαθηματικές έννοιες και

διαδικασίες, σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές/τριες. Στην πρόταση αυτή, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν πλήρως κατά πλειοψηφία (78.6%) και μερικώς 14.3%, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι δεν ήταν σίγουροι. Οι γονείς έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, $p = 0,018$, με το 30.4% να συμφωνεί πλήρως, το 29.1% να συμφωνεί μερικώς, το 27.8% να δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρος/η και τους υπόλοιπους να μοιράζονται στο μάλλον διαφωνώ και διαφωνώ.

Επόμενη πρόταση κατά την οποία υπήρξε απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων ήταν το κατά πόσο τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον να διαβάζουν για επιστημονικά θέματα στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν από το «δεν ξέρω» (50.0%) έως το «συμφωνώ» (21.4%), ενώ οι γονείς έδωσαν περισσότερες απαντήσεις από το «διαφωνώ» (8.9%), το «μάλλον διαφωνώ» (39.2%), το «δεν είμαι σίγουρος/η» (20.3%) έως το «μάλλον συμφωνώ» (24.1%) και το «συμφωνώ» (7.6%), με $p = 0,010$.

Η τρίτη στατιστικά σημαντική πρόταση αναφέρεται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες διαφωνούν ή συμφωνούν με την ιδέα ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες, ανακαλούν με ευκολία μελωδίες στη μνήμη τους, τις οποίες μπορεί στη συνέχεια να τις αναπαράγουν με ακρίβεια. Οι γονείς και πάλι φάνηκε να δίνουν ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων, με το 43.0% να συμφωνεί, το 26.6% να συμφωνεί μάλλον, το 20.3% να βρίσκεται στη μέση και τους υπόλοιπους γονείς να διαφωνούν. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν στη μέση (64.3%) με μια μικρή κλίση προς τη μερική ή πλήρη συμφωνία, 28.6% και 7.1% αντίστοιχα, $p = 0,014$.

Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων εμφανίστηκε και στην ιδέα κατά πόσο η ίδια κατηγορία παιδιών εκδηλώνει έντονη διάθεση για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες στο σχολείο. Σε συνέχεια των προηγούμενων κατανομών, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν με αντίστοιχο τρόπο στις δύο ομάδες, με $p = 0,001$. Δηλαδή οι

εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν στο 14.3%, να συμφωνούν μάλλον στο 7.1%, να μην είναι σίγουροι/ες στο 71.4% και τους υπόλοιπους να διαφωνούν. Οι γονείς συμφώνησαν στο 29.5%, μάλλον συμφώνησαν στο 26.9%, δεν ήταν σίγουροι στο 16.7%, ενώ διαφώνησαν μερικώς και πλήρως στα 14.1% και 12.8% αντίστοιχα.

Στο κατά πόσο η εκμάθηση ενός οργάνου επιτυγχάνεται με μεγάλο ζήλο από τους χαρισματικούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώθηκαν γύρω από το «δεν ξέρω» με ποσοστό 64.3%, το 14.3% συμφώνησε, το 7.1% μάλλον συμφώνησε και οι υπόλοιποι διαφώνησαν. Οι γονείς έδωσαν μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων, $p = 0,000$. Οι γονείς φάνηκε να συμφωνούν πλήρως στο 24.4% ή μερικώς στο 12.8%, να μην είναι σίγουροι/ες στο 10.3% και να διαφωνούν μερικώς στο 12.8% και πλήρως στο 39.7%.

Απόκλιση ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων εντοπίστηκε και στην πρόταση ότι το χαρισματικό παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία να πειθαρχήσει προς τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη, $p = 0,000$. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να βρίσκονται στη μέση (71.4%) και το 14.3% να συμφωνεί, ενώ 29.5% των γονέων συμφώνησε, το 26.9% μάλλον συμφώνησε, το 16.7% δεν ήταν σίγουρο και το 14.1% διαφώνησε μάλλον ή το 12.8% διαφώνησε. Με παρόμοιο τρόπο κυμάνθηκαν και τα αποτελέσματα των ποσοστών για εκπαιδευτικούς και γονείς ως προς τις προτάσεις που ανέφεραν δυσκολίες του χαρισματικού παιδιού στην πειθαρχία προς τους γονείς και την απόκτηση φίλων στο σχολείο, με $p = 0,000$ και στις δύο περιπτώσεις.

Ακολουθεί, η ιδέα ότι οι μαθητές/τριες υψηλών ικανοτήτων τείνουν να αποσύρονται από όλα τα τρέχοντα γεγονότα που συμβαίνουν στο πλαίσιο της τάξης. Με την ιδέα αυτή βρέθηκε σύμφωνη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71.4%) και το υπόλοιπο 28.6% να συμφωνεί μάλλον, ενώ η πλειοψηφία των γονέων διαφώνησε (75.9%) ή μάλλον διαφωνεί (15.2%) και το 8.9% των γονέων δεν είναι σίγουροι/ες, με $p = 0,000$.

Διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στις δύο κατηγορίες υποκειμένων εντοπίστηκαν και στην πρόταση ότι οι ίδιοι μαθητές έχουν τη διάθεση να αμφισβητούν τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη, με τους εκπαιδευτικούς να δίνουν πληθώρα απαντήσεων. Το 21.4% διαφώνησε, το 21.4% μάλλον διαφώνησε, το 28.6% δεν ήταν σίγουρο, το 14.3% μάλλον διαφώνησε και το 14.3% διαφώνησε. Οι απαντήσεις των γονέων να κυμαίνονται περισσότερο στα επίπεδα του «διαφωνώ» (46.8%) και «μάλλον διαφωνώ» (26.6%). Το 17.7% δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρο, ενώ το 5.1% και 3.8% μάλλον διαφώνησε ή διαφώνησε αντίστοιχα.

Επόμενη πρόταση, στην οποία εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά είναι το κατά πόσο συμφωνούν εκπαιδευτικοί και γονείς στην ιδέα ότι ένας/μία χαρισματικός/η μαθητής/τρια επιθυμεί έντονα να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του/της με πολλές δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου. Ως τέτοιες δεξιότητες μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν τα παιχνίδια γνώσεων, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η αναζήτηση απαντήσεων σε παγκόσμια και οικολογικά ζητήματα. Στην περίπτωση αυτή, εντοπίστηκε κατά βάση διαφωνία (85.7%) ή μάλλον διαφωνία (7.1%) από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ οι γονείς έδειξαν ποικίλες απαντήσεις με το 20.3% να διαφωνεί, το 32.9% να διαφωνεί μάλλον, το 11.4% να μη είναι σίγουρο και το 19.0%, 16.5% να διαφωνούν μάλλον ή να διαφωνούν αντίστοιχα, $p = 0,000$.

Ως προς την ανασφάλεια του παιδιού, όταν ασχολείται με αθλητικές δραστηριότητες στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν όλες τις δυνατές απαντήσεις, με το 7.1% να συμφωνεί, το 28.6% να συμφωνεί μάλλον, το 14.3% να μη είναι σίγουρο, το 7.1% να διαφωνεί μάλλον και το 42.9% να διαφωνεί. Οι περισσότεροι γονείς έδειξαν τη διαφωνία τους στο 59.5% πλήρως και στο 19.0% μερικώς προς την ιδέα

αυτή, $p = 0,057$. Το 11.4% δήλωσε ότι δεν ήταν σίγουρο, ενώ το υπόλοιπο δείγμα μοιράστηκε στις απαντήσεις που δηλώνουν διαφωνία.

Προτελευταία πρόταση που εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων, δηλαδή διαπιστώθηκε απόκλιση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων ήταν ότι ο/η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια νιώθει πλήξη και ανία μέσα στην τάξη, καθώς φαίνεται να θεωρεί βαρετά τα περισσότερα πράγματα από όσα διδάσκονται μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν διάφορες απαντήσεις, πολλές από τις οποίες ήταν «συμφωνώ» (28.6%) ή «μάλλον συμφωνώ» (42.9%), ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράστηκαν εξίσου στο «δεν είμαι σίγουρος/η» και στο «μάλλον διαφωνώ», ενώ δε δόθηκε καμία απάντηση για πλήρη διαφωνία. Αντίθετα, οι πλειοψηφία των γονέων επεσήμανε την πλήρη (51.9%) ή μερική (22.8%) διαφωνία της προς την πρόταση αυτή, $p = 0,000$. Το 13.9% των γονέων δεν ήταν σίγουρο, το 10.1% έδειξε να διαφωνεί μάλλον και το 1.3% να διαφωνεί.

Τέλος, η τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά τις αντιλήψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με το/τη χαρισματικό/ή μαθητή/τρια και το αν διακρίνεται από αδιαφορία προς το σχολείο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν διάφορες απαντήσεις, κλίνοντας προς το «συμφωνώ» (42.9%) και «μάλλον συμφωνώ» (35.7%), αντίθετα από τους γονείς, οι οποίοι εντοπίστηκε στο μεγαλύτερο μέρος να διαφωνούν (88.6%) και να διαφωνούν μάλλον (7.6%) με την πρόταση αυτή, $p = 0,000$.

Σύγκριση μεταξύ των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Παιδιών και Επισήμανση της μεταξύ τους Διαφοροποίησης. Η μέτρηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων ως προς διάφορες συμπεριφορές, τις οποίες θεωρούν ή όχι ότι μπορεί να εμφανίσουν τα χαρισματικά παιδιά, έδειξε δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 15

Διαφορές ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Παιδιών (Ακριβής έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τις συμπεριφορές	χ^2 (df)	p
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η	7,04 (2)	0,031
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα άλλα παιδιά	8,30 (2)	0,016

Σημείωση: $p < 0,05$.

Η πρώτη περίπτωση, όπου οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων φάνηκε να αποκλίνουν, είναι το κατά πόσο ένας μαθητής υψηλών ικανοτήτων έχει συχνά ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος. Στην πρόταση αυτή οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαφωνούν πλήρως (100%), ενώ οι γονείς έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, με $p = 0,031$. Το 34.2% απάντησε ότι «δεν ισχύει» η πρόταση αυτή, το 48.1% υποστήριξε ότι «ισχύει κάπως» και το 17.7% ότι «ισχύει σίγουρα».

Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά εμφάνισε $p = 0,016$ και ανέφερε ότι ένα χαρισματικό παιδί τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες, παρά με τα άλλα παιδιά. Στην πρόταση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν στο «ισχύει κάπως» (75.0%) και το «ισχύει σίγουρα» (25.0%). Οι γονείς υπέδειξαν και τις τρεις δυνατές απαντήσεις, με το 68.4% να απαντά ότι «δεν ισχύει», το 20.3% «ισχύει κάπως και το 11.4% «ισχύει σίγουρα».

Στην κλίμακα Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli και συν. 2002) για τις συμπεριφορές που είναι πιθανό να εμφανίσουν οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες, από την οποία διαμορφώθηκαν οι δείκτες για τους τρεις

τομείς της χαρισματικότητας, δηλαδή ο τομέας των γνωστικών ικανοτήτων, των υψηλών κινήτρων και της δημιουργικότητας, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι παρόμοιες με τις αντιλήψεις των γονέων ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ομοιότητες Αντιλήψεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων

Αναφέρονται επίσης, στους Πίνακες 16,17,18,19 τα στατιστικά στοιχεία για τις ερωτήσεις που δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς οι δύο ομάδες φάνηκε να απαντούν με παρόμοιο τρόπο. Οι προτάσεις συνοψίζονται σε πίνακες κατ' αναλογία με τις προτάσεις που εμφάνισαν συσχετίσεις, δηλαδή στα γενικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, τα ειδικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα και τις συμπεριφορές που θεωρείται ότι εμφανίζουν οι μαθητές/τριες υψηλών ικανοτήτων.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων για τους τρεις τομείς της χαρισματικότητας, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, τα υψηλά κίνητρα και τη δημιουργικότητα. Οι μεταβλητές αυτές θεωρούνται αριθμητικές. Επειδή το μέγεθος του δείγματος στους εκπαιδευτικούς ήταν μικρό (τέσσερα άτομα) και η υπόθεση της κανονικότητας δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί, για την εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική τεχνική Mann-Whitney.

Οι δείκτες που ορίστηκαν για κάθε κλίμακα (γενικά χαρακτηριστικά, ειδικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα και συμπεριφορές των χαρισματικών παιδιών) αποτελούν το συνολικό σκορ κάθε κλίμακας. Εξαιτίας της ύπαρξης τουλάχιστον μίας ελλείπουσας τιμής (missing value) αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ως συνολικό σκορ για κάθε υποκείμενο η μέση τιμή των απαντήσεων του υποκείμενου για κάθε

κλίμακα. Για τη σύγκριση του συνολικού σκορ κάθε κλίμακας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε ανάλυση *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα. Λόγω του μικρού δείγματος αποτελεσμάτων για την κατηγορία των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε και ανάλυση μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney. Παρουσιάζονται επίσης, διαστήματα εμπιστοσύνης 95% για τη διαφορά των συνολικών σκορ μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι συνολικοί δείκτες που σχηματίστηκαν για κάθε συγκεκριμένο τομέα, δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Πίνακας 16

*Ομοιότητες ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας (Ελεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας *df*)*

Ερωτήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά	χ^2 (<i>df</i>)	<i>p</i>
Είναι έξυπνος	2,211 (2)	0,331
Έχει αναπτυγμένη κριτική σκέψη	0,916 (2)	0,633
Επινοεί λύσεις σε πολλά θέματα	2,899 (3)	0,407
Διερευνά με ενδιαφέρον τα πράγματα γύρω του/της	3,523 (4)	0,474
Έχει πρωτότυπες ιδέες	1,528 (2)	0,466
Διαθέτει στέρεο υπόβαθρο γνώσεων	6,886 (3)	0,076
Προτείνει ασυνήθιστες λύσεις για προβλήματα	6,107 (4)	0,191
Εκθέτει άφοβα τη γνώμη του/της	1,556 (3)	0,669
Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα στην τάξη	5,310 (3)	0,150
Προετοιμάζεται καθημερινά στο σπίτι για τα μαθήματα	1,742 (2)	0,419
Στο σπίτι κάνει τα μαθήματα χωρίς επίβλεψη	7,193 (4)	0,126
Ενδιαφέρεται για τα σχολικά επιτεύγματα	3,173 (4)	0,529

Ανταποκρίνεται με σοβαρότητα στις σχολικές καταστάσεις	2,540 (3)	0,468
Αντιδρά ψύχραιμα στη ματαίωση σχεδίων/προσδοκιών	1,552 (4)	0,817
Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες	6,099 (3)	0,107
Έχει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,363 (3)	0,501

Σημείωση: $p < 0,05$.

Πίνακας 17

Ομοιότητες ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις

Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 που Εμφάνισαν Στατιστικά Μη

Σημαντικές Διαφορές ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας (Έλεγχος

Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τα ειδικά χαρακτηριστικά	χ^2 (df)	p
Έχει προηγμένο λεξιλόγιο	2,591 (3)	0,459
Έχει ενδιαφέρον για θέματα που απασχολούν τους ενήλικες	1,961 (3)	0,581

Κατανοεί σε βάθος τη σχέση αιτίου – αποτελέσματος	3,536 (3)	0,316
Ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων σκέψεων – εννοιών	1,603 (3)	0,659
Ισχυρή μνήμη	2,893 (4)	0,576
Ικανότητα μεταφοράς γνώσεων	4,264 (3)	0,234
Αξιοποίηση γνώσεων από το άμεσο περιβάλλον	1,428 (2)	0,490
Πλήξη για όσα μαθαίνει στο σχολείο	1,280 (4)	0,865
Αίσθηση του χιούμορ	6,038 (3)	0,110
Ικανότητα γενίκευσης ιδεών	3,260 (4)	0,515
Αντισυμβατική συμπεριφορά	3,922 (4)	0,417
Παραγωγή πολλών ιδεών για ποικιλία θεμάτων	5,775 (3)	0,123
Δυσκολία επανάληψης ήδη υπάρχουσών γνώσεων	2,356 (4)	0,671
Αυτόνομη συμπεριφορά στις σχολικές εργασίες	6,467 (4)	0,167
Αμείωτο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα	6,328 (4)	0,176
Επιμονή στην ανακάλυψη πληροφοριών	0,511 (3)	0,916
Επιμονή σε εργασίες που έχει αναλάβει	8,139 (4)	0,087
Αποτελεσματικότητα σε καταστάσεις με προσωπική ευθύνη	3,845 (3)	0,279
Δέσμευση σε χρονοβόρες εργασίες	1,742 (3)	0,628
Επιμονή στην επιδίωξη στόχων	1,670 (3)	0,644
Περιορισμένη ανάγκη για παροχή εξωτερικών κινήτρων	4,667 (4)	0,323
Υπεύθυνη συμπεριφορά	1,694 (3)	0,638
Ανάγκη να είναι σεβαστός/ή από τους συμμαθητές	2,371 (2)	0,306
Αποτελεσματική έκφραση και μετάδοση ιδεών	5,685 (4)	0,224
Οργανωτικές ικανότητες	5,540 (4)	0,236
Συνεργατική συμπεριφορά στο σχολείο	2,236 (3)	0,525
Τάση ανάληψης πρωτοβουλιών	2,782 (4)	0,595
Διατύπωση ισχυρών επιχειρημάτων	0,804 (3)	0,848
Ηθικοί προβληματισμοί	4,373 (4)	0,358

Σημείωση: $p < 0,05$.

Πίνακας 18

Ομοιότητες ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες και τα Ταλέντα των Χαρισματικών Παιδιών (Ακριβής έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τις δεξιότητες/ταλέντα	χ^2 (df)	p
Ζήλο να λύνει μαθηματικά προβλήματα, που αποτελούν πρόκληση	8,229 (4)	0,074
Ενδιαφέρον για μαθηματικές πράξεις και προβλήματα λογικής	2,663 (4)	0,631
Ευρύ φάσμα ικανοτήτων σχετικά με τους υπολογιστές/τεχνολογία	1,646 (4)	0,884
Περίεργεια σχετικά με τις επιστημονικές διαδικασίες	3,553 (4)	0,454
Ενθουσιασμό για συζητήσεις επιστημονικών θεμάτων	3,524 (4)	0,467
Περισσότερες νοητικές ικανότητες από το μέσο μαθητή/τρια	5,347 (4)	0,225
Αριστη επίδοση σε όλα τα μαθήματα	2,767 (4)	0,598
Περιορισμένη προτίμηση για παρέες με συμμαθητές/τριες	6,254 (4)	0,179
Δυσκολία συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες	4,354 (4)	0,340
Τάση ανοιχτής έκφρασης των συναισθημάτων	2,792 (4)	0,642
Τάση έκφρασης προσωπικής άποψης για όλα τα θέματα	2,194 (4)	0,766
Τάση να κλείνεται στον εαυτό του/της	5,653 (4)	0,219
Άγχος	3,660 (4)	0,473
Τάση να διακρίνεται (π.χ. υψηλοί βαθμοί, βραβεία)	6,309 (4)	0,175
Τάση απόκρυψης δημιουργικότητας	6,418 (4)	0,156

Σημείωση: $p < 0,05$.

Πίνακας 19

Ομοιότητες ανάμεσα στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων με Συγκρίσεις Ποσοστιαίων Αναλογιών με το Κριτήριο Pearson χ^2 ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Παιδιών (Ακριβής έλεγχος Pearson χ^2 , Βαθμοί Ελευθερίας df)

Ερωτήσεις για τις συμπεριφορές	χ^2 (df)	p
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	1,516 (2)	0,647
Είναι ανήσυχος και δε μπορεί να μείνει ήρεμος για πολλή ώρα	2,774 (2)	0,292
Παραπονιέται συχνά για διαφόρους πόνους	1,100 (2)	0,700
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά	1,639 (2)	0,442
Είναι μάλλον μοναχικός/ή, τείνει να παίζει μόνος/η	2,610 (2)	0,291
Γενικά είναι υπάκουος στους ενήλικες	1,292 (2)	0,717
Τον/την ανησυχεί το παραμικρό	1,141 (2)	0,618
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι ευάλωτος	1,587 (2)	0,324
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά	0,845 (2)	1,000
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	1,248 (2)	0,440
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά	0,269 (1)	1,000
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η ή κλαίει	0,642 (2)	1,000
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	0,642 (1)	0,643
Διασπάται εύκολα η προσοχή του/της	1,811 (2)	0,493
Σε νέες καταστάσεις χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	0,576 (2)	1,000
Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά	0,642 (2)	1,000
Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	1,248 (2)	0,592
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν βάλει στο μάτι	0,448 (2)	1,000
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους	0,161 (2)	1,000

Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	3,771 (2)	0,114
Κλέβει από το σχολείο, το σπίτι ή αλλού	0,051 (1)	1,000
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	1,611 (2)	0,702
Φέρνει σε πέρας μια εργασία, έχει καλή προσοχή	0,927 (2)	0,673

Σημείωση: $p < 0,05$.

Σύγκριση μεταξύ των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τους Τρεις

Τομείς της Χαρισματικότητας κατά Renzulli. Από την κλίμακα αυτή και το σχηματισμό των τριών συνολικών δεικτών για τους αντίστοιχους τομείς της χαρισματικότητας, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Συγκεκριμένα, για τον τομέα των γνωστικών ικανοτήτων η τιμή του p για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ήταν 0,116, για τον τομέα των υψηλών κινήτρων εντοπίστηκε $p = 0,992$, ενώ για τον τομέα της δημιουργικότητας η τιμή που προέκυψε ήταν $p = 0,517$. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε διέφεραν σημαντικά από τις αντιλήψεις των γονέων, καθώς υπήρξε σχετική σύμπτωση ιδεών.

Σύγκριση των Συνολικών Σκορ μεταξύ των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις 4 Κλίμακες των Γενικών και Ειδικών χαρακτηριστικών της Χαρισματικότητας, των Δεξιοτήτων/Ταλέντων και των Συμπεριφορών

Για την κλίμακα των ιδιαίτερων δεξιοτήτων/ταλέντων της χαρισματικότητας φάνηκε να μην υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (t -test = 0,264, $p = 0,792$), εντοπίζοντας ότι οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τις δύο αυτές κλίμακες είναι παρόμοιες, ενώ για την κλίμακα των ειδικών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας φάνηκε οριακά να μην υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, (t -test = -1,880 $p = 0,063$).

Ωστόσο, για την κλίμακα των γενικών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (t -test = -3,006, $p = 0,003$). Η στατιστικώς σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε στη συγκεκριμένη κλίμακα υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων δεν ταυτίζονται, αλλά αντίθετα, διαφοροποιούνται, με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 4,653) να εμφανίζουν μεγαλύτερη συμφωνία ως προς τις προτάσεις του ερωτηματολογίου και τους γονείς (Μ.Ο. = 4,288) να δίνουν μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων και μικρότερο επίπεδο συμφωνίας.

Επίσης, για την κλίμακα των συμπεριφορών της χαρισματικότητας εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, (t -test = -6,206, $p < 0,001$). Σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται και πάλι ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ομοιογενείς απαντήσεις στο μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 3,537), ενώ οι γονείς σημείωσαν διάφορες απαντήσεις, παρουσιάζοντας πολλαπλές αντιλήψεις (Μ.Ο. = 2,813).

Στη στατιστική ανάλυση των προηγούμενων μεταβλητών μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις προηγούμενες αναλύσεις με το κριτήριο t , για τα γενικά χαρακτηριστικά (Mann-Whitney $U = 243$, $p = 0,001$), για τα ειδικά χαρακτηριστικά (Mann-Whitney $U = 411,0$, $p = 0,127$), για τις ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα (Mann-Whitney $U = 154,0$, $p = 0,932$) και για τις συμπεριφορές των χαρισματικών μαθητών/τριών (Mann-Whitney $U = 91,5$, $p < 0,001$).

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς την έννοια της χαρισματικότητας. Οι αντιλήψεις αναλύθηκαν ως προς τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, τις δεξιότητες/ταλέντα και τις συμπεριφορές των χαρισματικών μαθητών/τριών. Αναλύθηκαν ακόμη και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τους τρεις τομείς της χαρισματικότητας που περιλαμβάνει το Μοντέλο Renzulli, δηλαδή τη γνωστική ικανότητα, τα υψηλά κίνητρα και τη δημιουργικότητα.

Διαφοροποίηση Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διατυπώνουν διαφορετικές αντιλήψεις σε σχέση με τους γονείς σε ποικίλα σημεία της έρευνας, αφού στην ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών φάνηκε οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων να διαφέρουν ως προς συγκεκριμένες προτάσεις σε κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου που, ωστόσο, αφορούσε μάλλον τη μειοψηφία των απαντήσεων. Αντίστοιχες διαφορές έχουν διατυπωθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχει φανεί να θεωρούν, σε αντίθεση με τους γονείς, ότι οι χαρισματικοί μαθητές κατανοούν γρήγορα τη νέα ύλη που παραδίδεται και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί/ες στις σχολικές εργασίες. Το χαρακτηριστικό αυτό όμως, δεν ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους στην τάξη, προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση των χαρισματικών παιδιών. (Matsagouras & Dougali 2009).

Οι Meier και συν. (2014) ανέφεραν ότι η ικανότητα για διατήρηση της προσοχής στην τάξη αποτελεί χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, σε αντίθεση με τους γονείς, συμφώνησαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι σε θέση να διατηρούν την προσοχή τους εστιασμένη στα

έργα που έχουν αναλάβει και να εργάζονται, χωρίς να αποσπώνται από εξωτερικά ερεθίσματα. Οι Mc Clain & Pfeiffer (2012) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι μόνο ο παράγοντας της νοημοσύνης που καθιστά ένα παιδί χαρισματικό, αλλά πολλαπλοί παράγοντες στους οποίους περιλαμβάνονται οι ειδικές δεξιότητες του παιδιού, τα υψηλά κίνητρα, το ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα και η δέσμευση σ' αυτό και η επιμονή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της εργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τους γονείς, δήλωσαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες επιδιώκουν να μάθουν την αιτία των πραγμάτων, δηλαδή να κατανοήσουν πλήρως ένα θέμα και έχουν την ικανότητα να προσηλώνονται σ' ένα θέμα για πολλή ώρα.

Σε μια έρευνα του Russell (2018) οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υποστηρίζουν ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών δεν έχουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να αντιλαμβάνονται επιτυχώς τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών, είτε γιατί δε μπορούν να κατανοήσουν την ίδια την έννοια της χαρισματικότητας, είτε διότι δεν ξέρουν πως να πλοηγήσουν τα παιδιά μέσα στο σχολικό σύστημα. Σε μια έρευνα των Reis-Jorge, Ferreira, Olcina-Sempere & Marques (2021), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τη γενική ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και από τις συμπεριφορές που εμφανίζουν, όπως είναι η αυξημένη ανησυχία ή έλλειψη υπομονής. Έχει ακόμη, φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς ενδεχομένως δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες είτε γιατί δεν κατανοούν τη χαρισματικότητα και τις εκδηλώσεις της, είτε γιατί δεν ξέρουν πως να διαχειριστούν μια τέτοια συνθήκη μέσα από το σχολικό σύστημα (Russell, 2018). Αντίθετα, οι Nyarko, Kugbey, Amissah, Ansah-Nyarko & Boateng (2017) διαπίστωσαν, ότι οι δάσκαλοι φάνηκε να μπορούν να εντοπίζουν τους χαρισματικούς μαθητές μέσω διαφόρων εργασιών στο πλαίσιο της τάξης

και της συνεργατικής μάθησης, όπου τα παιδιά ανέλαβαν να ολοκληρώσουν έργα, τα οποία έχουν μια κανονική δομημένη μορφή. Οι δάσκαλοι φαίνεται ότι βλέπουν τα χαρισματικά παιδιά ως μοναδικά, ανεξάρτητα και ικανά να υπερτερούν σε θέματα ή κλάδους συγκεκριμένου τομέα. Οι τομείς αυτοί υπερβαίνουν τα ακαδημαϊκά όρια και συμπεριλαμβάνουν και άλλες δημιουργικές ικανότητες και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως αθλητικές δραστηριότητες, ενασχόληση με τραγούδι ή μουσικά όργανα και χορός.

Διαφωνία εντοπίστηκε και στην πρόταση της έρευνας ότι τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν συναισθήματα ανασφάλειας, όταν ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ποικίλες απαντήσεις στην ιδέα αυτή, χωρίς να κλίνουν εμφανώς προς τη συμφωνία ή τη διαφωνία, ενώ οι γονείς διαφώνησαν με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Σε μια έρευνα των Stables, Gellard & Cox (2019) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων προσπάθησαν να αποφύγουν την ετικετοποίηση από τους συμμαθητές τους, ώστε να μην αποκλεισθούν από την ομάδα και να εργασθούν στο ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου να ταιριάζουν στο σύνολο. Οι δάσκαλοι επεσήμαναν ότι οι όροι «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» τους προκαλούσαν ένα αίσθημα αμηχανίας, παρόλο που μπορεί να υπήρχαν όντως κάποια παιδιά που απέδιδαν σε πολύ υψηλό βαθμό σε ορισμένα έργα. Η αμηχανία βασιζόταν στο γεγονός ότι η χρήση των συγκεκριμένων όρων οδηγούσε στο διαχωρισμό των μαθητών, με αποτέλεσμα την αποθάρρυνση όσων δε θεωρήθηκαν χαρισματικοί και την ενίσχυση την αυτό-αποτελεσματικότητας όσων θεωρήθηκαν χαρισματικοί.

Οι γονείς από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο πλησιάζουν σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και όσο υψηλότερες προσδοκίες από τους ίδιους έχουν οι δάσκαλοί τους. Στον κοινωνικό τομέα, οι γονείς αναφέρουν ότι τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη ωριμότητα από τους συνομηλίκους τους και να συναναστρέφονται

άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Wardman, 2017). Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο και με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν στο ότι ένα χαρισματικό παιδί τείνει να επιδιώκει τη συναναστροφή με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, σε αντίθεση με τους γονείς που έδωσαν μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων.

Γενικότερα, έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στον ακαδημαϊκό, προσωπικό, κοινωνικό, αθλητικό και δημιουργικό τομέα. Παρόλο που η νοημοσύνη τους μπορεί να βρίσκεται σε φυσιολογικό επίπεδο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να σημειώσουν υψηλές επιδόσεις και επιτυχίες με μικρή προσπάθεια (Altintas & Ilgun, 2016). Οι γονείς τείνουν να αξιολογούν τα παιδιά τους υψηλότερα ως προς τη νοημοσύνη, τη γνώση και τις ικανότητες αυτό- αντίληψης, από τους ίδιους τους μαθητές για τον εαυτό τους και ιδιαίτερα στον τομέα των μαθηματικών ικανοτήτων (Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr, 2019). Ως προς τις μαθηματικές ικανότητες στην παρούσα μελέτη, η ομάδα των εκπαιδευτικών φάνηκε να συμφωνεί με την εν λόγω πρόταση, ενώ οι γονείς έδωσαν ποικίλες απαντήσεις.

Ομοιότητα Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων

Πολλά ήταν, τα περισσότερα, ουσιαστικά, ερωτήματα του ερωτηματολογίου της έρευνας, στα οποία εντοπίστηκαν ομοιότητες στις απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για κανέναν από τους τρεις τομείς της χαρισματικότητας, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, τα υψηλά κίνητρα και τη δημιουργικότητα, μεταξύ των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων.

Για τον παράγοντα των γνωστικών ικανοτήτων, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τον παράγοντα αυτό ως

στοιχείο της χαρισματικότητας, επισημαίνοντας ωστόσο, χρειάζεται παράλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από τους/τις κατάλληλους/ες εκπαιδευτικούς (Tatarinceva, Sergeeva, Dmitrichenkova, Chauzova, Andryushchenko & Shaleeva, 2018). Οι γονείς φάνηκε να συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς στον παράγοντα των γνωστικών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών, με τους ίδιους μάλιστα να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές στο πλαίσιο της οικογένειας, ώστε η αυξημένη αυτή ικανότητα να μη δημιουργεί ανισότητα απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας (Ben Artzey, 2020).

Σύγκλιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων υπήρξε και ως προς τον παράγοντα των υψηλών κινήτρων, τα οποία φάνηκε να αποτελούν χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Έχει υποστηριχθεί ότι τα υψηλά κίνητρα αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών/τριών και παράλληλα, μπορούν να οδηγήσουν τα χαρισματικά παιδιά στην επίτευξη υψηλών στόχων (Torcu & Leana-Taşcilar, 2018). Τα κίνητρα των χαρισματικών μαθητών/τριων, έχει φανεί επίσης, ότι διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Heilat & Seifert, 2019). Σε μια έρευνα των φάνηκε ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών σημείωσαν πολύ υψηλότερες βαθμολογίες ως προς τα κίνητρα, τις μαθηματικές ικανότητες και το ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, σε σχέση με τους γονείς μη χαρισματικών παιδιών (Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr, 2019). Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους χρειάζεται να εκτίθενται σε πολλαπλά ερεθίσματα, ώστε να ανακαλύπτουν τους τομείς που τους ικανοποιούν και να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, έχοντας αυξημένο ενδιαφέρον και προοπτικές για την εξέλιξή τους (Tay, Salazar & Lee, 2018).

Η στατιστική ανάλυση για τον τρίτο τομέα της χαρισματικότητας, δηλαδή τη δημιουργικότητα, ανέδειξε και πάλι συμφωνία στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και

γονέων, δίνοντας στατιστικά μη σημαντικά αποτελέσματα. Οι Bahar & Ozturk (2018) ανέφεραν συγκεκριμένα, ότι ο παράγοντας της δημιουργικότητας εμφανίζεται πιο αυξημένος στα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί έχει φανεί να συμφωνούν στη δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών, σημειώνοντας σε αξιολογήσεις υψηλότερες βαθμολογίες στον τομέα αυτό για τους/τις χαρισματικούς/ες μαθητές/τριες, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Kettler & Bower, 2017). Οι γονείς έχει φανεί ότι δεν εντοπίζουν απλώς τη δημιουργικότητα, ως στοιχείο χαρισματικότητας, αλλά είναι σε θέση μέσω της γονικής ζεστασιάς να συνεισφέρουν στην αύξηση του επιπέδου της δημιουργικότητας στα παιδιά τους (Guo, Zhang & Pang, 2021). Μάλιστα, εκπαιδευτικοί και γονείς, εάν κατανοήσουν την έννοια της δημιουργικότητας και λάβουν την απαραίτητη γνώση, έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των δημιουργικά χαρισματικών παιδιών (Kim, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε να συμφωνούν συνολικά με τους γονείς που έλαβαν μέρος, ως προς τα ειδικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, αλλά και τις ιδιαίτερες δεξιότητες/ ταλέντα που είναι πιθανό να έχουν τα χαρισματικά παιδιά. Τον κοινό τρόπο σκέψης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς εντόπισε και η Rothenbusch (2018), επισημαίνοντας ότι στην έρευνα που διεξήγαγε οι εκπαιδευτικοί έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις με τους γονείς ως προς ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, όπως η υψηλή ικανότητα σε γλωσσικές και μαθηματικές ασκήσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει φανεί ότι όσο λιγότερο εξειδικευμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με την έννοια της χαρισματικότητας και τις ιδιαίτερες εκφάνσεις της, τόσο περισσότερο δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Chandra Handa, 2020). Από την άλλη πλευρά, έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις ως

προς τα χαρισματικά παιδιά και τα ταλέντα του, δε φάνηκε να διαφέρουν ανάμεσα σε γονείς που έχουν ένα χαρισματικό παιδί, σε σχέση με τους γονείς που δεν έχουν χαρισματικό παιδί (Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr, 2019).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων εμφάνισαν αρκετές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων, αλλά και ακόμα περισσότερες ομοιότητες. Η διαφοροποίηση μπορεί να προκύπτει εξαιτίας ποικίλων παραγόντων. Μια πρώτη πιθανή αιτία είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αντιλήψεις τους σύμφωνα με την επαγγελματική τους ιδιότητα στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα, ως προς την εικόνα του παιδιού μέσα στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο. Οι γονείς από την άλλη πλευρά, δεν έχουν λεπτομερή οπτική του τί συμβαίνει στο σχολείο, ενώ βασίζονται κυρίως στις συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι, καθώς και σε όσα αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ή τους ίδιους τους μαθητές. Επομένως, οι αντιλήψεις των γονέων διαμορφώνονται παρακολουθώντας την πορεία του παιδιού σε διαφορετικό περιβάλλον και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Ένας δεύτερος λόγος από τον οποίο είναι πιθανό να απορρέουν οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως κρίνουν με βάση τη σχολική δραστηριότητα/επίδοση, κυρίως σε περιπτώσεις που δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις ως προς τον τομέα της χαρισματικότητας. Οι γονείς από τη μεριά τους, είναι πιθανό να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους επιτρέποντας στο συναισθηματικό παράγοντα να διεισδύσει στην κρίση τους και να την επηρεάσει.

Πολλαπλά είναι, όμως, και τα σημεία όπου εντοπίστηκαν ομοιότητες ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Δηλαδή, υπάρχουν κάποια

συγκεκριμένα και πρόδηλα στοιχεία, που αν εντοπιστούν, οδηγούν στην αναφορά ενός παιδιού ως χαρισματικού.

Η σύμπνοια των αντιλήψεων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός καταλλήλως σχεδιασμένου πλάνου, το οποίο θα ανταποκρίνεται εστιασμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Η συμφωνία των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να είναι το έναυσμα για τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία, με ένα κοινό στόχο, την ενίσχυση και προαγωγή της χαρισματικότητας.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται στην έρευνα με βάση τα προσωπικά υποκειμενικά τους κριτήρια για τη χαρισματικότητα, καθώς η έρευνα δεν αναφέρεται σε διαγνωσμένους με αντικειμενικά κριτήρια χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες. Επιπλέον, το δείγμα είναι περιστασιακό και όχι τυχαίο, ώστε να μην επιτρέπει την αναγωγή των ευρημάτων στο συνολικό πληθυσμό. Από την άλλη μεριά, σχεδιάστηκε η συλλογή του με στοχευμένη δειγματοληψία για τους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας που, ωστόσο, περιορίστηκαν από τις συνθήκες της πανδημίας. Το γεγονός δηλαδή, ότι η διεξαγωγή της έρευνας που αφορούσε σε παιδιά συγκεκριμένης ηλικίας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού και Α', Β' Γυμνασίου) και αντίστοιχα σε γονείς παιδιών αυτής της ηλικίας, όπως και στους ανάλογους εκπαιδευτικούς. Επομένως, τα αποτελέσματα απευθύνονται μόνο σε ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχε ωστόσο τελικά μικρό πλήθος ατόμων, από κάθε κατηγορία υποκειμένων, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς αφού η διεξαγωγή της έρευνας συνέπεσε με την πανδημία Covid – 19, είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλαπλών δυσκολιών ως προς την ομαλή διεξαγωγή της. Συγκεκριμένα, χρειάστηκε να

τροποποιηθούν οι αρχικές συνθήκες χορήγησης των ερωτηματολογίων, από δια ζώσης χορήγηση, η οποία έγινε σε πολύ μικρό βαθμό, σε ανάρτηση κυρίως μέσω Google forms. Το γεγονός αυτό, έκανε δυσκολότερη την υλοποίησή της.

Πολλά ήταν ακόμη τα σχολεία, που αν και είχαν άδεια από το Υπουργείο για συμμετοχή στην έρευνα, αρνήθηκαν εξ αρχής να συμμετάσχουν, λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας. Κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων, και την πανδημία να έχει δημιουργήσει πρωτοφανείς συνθήκες στην καθημερινότητα, ένας αριθμός σχολείων που είχε δεχτεί να λάβει μέρος στην έρευνα, δε θέλησε να προχωρήσει στην πραγματοποίησή της κάτω από τα νέα δεδομένα που είχαν διαμορφωθεί. Τέλος, αν και η έρευνα προοριζόταν να χορηγηθεί σε σχολεία από αστικές, επαρχιακές και ημιαστικές περιοχές, ώστε να καλυφθεί μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και να είναι επιτρεπτή η γενίκευση στο σύνολο, ωστόσο το τελικό δείγμα συγκεντρώθηκε κυρίως από την Αθήνα και λίγα σχολεία συμμετείχαν από περιοχές εκτός των αστικών κέντρων.

Θα ήταν σκόπιμο στο μέλλον να διερευνηθούν αντίστοιχες αντιλήψεις σχετικά με τη χαρισματικότητα, τόσο σε περισσότερες ηλικιακές ομάδες μαθητών και των γονέων τους των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, όσο και περισσότερων σε αριθμό εκπαιδευτικών, καθώς και περισσότερων επαρχιακών περιοχών της νησιωτικής και αγροτικής Ελλάδας. Ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων σχετικά με τη χαρισματικότητα στην Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και με άλλες χώρες εκτός της Ελλάδας, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις αυτές διαφοροποιούνται διαπολιτισμικά. Τέλος, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον οι μεταβλητές της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας, να μετρηθούν στη συνέχεια και ποιοτικά ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα του φαινομένου.

Βιβλιογραφία

- Abu, N. K., Akkanat, Ç., & Gökdere, M. (2017). Teachers' Views about the Education of Gifted Students in Regular Classrooms. *Online Submission*, 7(2), 87-109. url: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuzed/issue/58918/849469>
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p45>
- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The Term " Gifted Child" from Teachers' View. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965. doi: [10.5897/ERR2016.2762](https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762)
- Ashrapova, A. K., Svirina, L. O., & Litvinenko, E. V. (2020). On Learning via Skype vs Brick-and-Mortar Learning: The Experience of Teaching a Foreign Language to Gifted Children. In *International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)* (pp. 566-569). Atlantis Press.
- Ayğar, B. B., & Gündoğdu, M. (2017). The Relationship Between Gifted And Ungifted Students' Self-Perceptions And Their Parents' Parenting Styles: A Structural Equation Model. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 334-350. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.292953>
- Bahar, A., & Ozturk, M. A. (2018). An Exploratory Study on the Relationship between Creativity and Processing Speed for Gifted Children. *International Education Studies*, 11(3), 77-91. doi: [10.5539/ies.v11n3p77](https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p77)
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Ben Artzey, N. (2020). Gifted but equal? Parents' perspectives on sibling relationships in families with gifted and non-gifted children. *Gifted and Talented International*, 35(1), 27-38. doi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1760742>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>

- Chandra Handa, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530-568. doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X20931457>
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 71-80. doi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673590>
- DeHart-Porter, T. (1997). *A study of gifted and talented educational programs in Nevada public school districts*. University of Nevada, Las Vegas. doi: <http://dx.doi.org/10.25669/01im-004n>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. doi:[10.5152/npa.2017.12731](https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731)
- Ersoy, E., Ogurlu, U., & Aydin, H. (2019). Gifted students' and their parents' perceptions of decision-making processes: A Turkish case. *Interchange*, 50(3), 403-421. doi: <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09357-1>
- Farrall, J., & Henderson, L. (2015). Supporting your gifted and talented child's achievement and well-being: A resource for parents. *Date View June, 17, 2017*.
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2. url: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281-295. doi: [10.1007/s12564-015-9366-9](https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9)
- Gari, A. (2012). Ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και πραγματικότητες [Gifted children psychosocial and educational characteristics: Stereotypes and realities'. In Ch. Chatzichristou & H. Besevegis (Eds.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο [Issues of children's development and adjustment in family and school]* (pp. 393-423). Athens: Pedio Publisher.

- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986210377657>
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21626>
- Guo, J., Zhang, J., & Pang, W. (2021). Parental warmth, rejection, and creativity: The mediating roles of openness and dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 168, 110369. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110369>
- Gutierrez, A., Benedicto, C., Jaime, A., & Arbona, E. (2018). The cognitive demand of a gifted student's answers to geometric pattern problems. In *Mathematical creativity and mathematical giftedness* (pp. 169-198). Springer, Cham. doi: http://doi.org/10.1007/978-3-319-73156-8_7
- Hava, K., Guyer, T., & Cakir, H. (2020). Gifted students' learning experiences in systematic game development process in after-school activities. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1439-1459. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09750-z>
- Heilat, M. Q., & Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents. *Cogent Psychology*, 6(1), 1587131. doi: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1587131>
- Housand, A., Honeck, E. I., & Betts, G. (2018). The whole gifted child. *Specialized Schools for High-Ability Learners: Designing and Implementing Programs in Specialized School Settings*.
- Igna, C. (2019). Gifted Children and Education. *Current and Future Perspectives on Teaching and Learning*.
- Ismail, M. J., & Anuar, A. F. (2020). The significance of music to gifted students. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(4), 33-43.
- Ismail, M. J. B., Yusuf, R. B., & Ing, O. S. (2018). Acceptance of Gifted and Talented Students in Malaysia Towards Music Education Pedagogy.

- Jovanovic, M. M., & Vukić, T. M. (2019). Types of Support Gifted Students Receive in School. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 125-135. doi: <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>
- Kane, M. (2020). Enhanced Well-Being Through Mindfulness: Supporting the Gifted Adolescent Journey. *Gifted Child Today*, 43(2), 116-123. doi: <https://doi.org/10.1177/1076217519899146>
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361-367. doi: [10.26822/iejee.2018336194](https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194)
- Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986217722617>
- Kim, K. H. (2019). Demystifying Creativity: What Creativity Isn't and Is?. *Roeper Review*, 41(2), 119-128. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A. L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over-or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>
- Lutostanski, S. (2018). Sports that work for gifted children. *Parenting for High Potential*, 7(1), 9-15.
- Machu, E. (2012). The Manifestations of Gifted Children from the Perspective of their Parents. *E-Pedagogium*, 32-43. url: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2012/04/04.pdf>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. doi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. doi: <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>

- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences, 33*, 39-46. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.006>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think?. *Gifted Education International, 34*(3), 222-244. doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy, 47*(6), 463-470. doi: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- National Association for Gifted Children (2010). Ανακτήθηκε από <http://www.nagc.org/>
- Nyarko, K., Kugbey, N., Amissah, C. M., Ansah-Nyarko, M., & Boateng, F. (2017). Teacher identified giftedness qualities in a Ghanaian school setting: A brief report. *Journal of Psychology in Africa, 27*(6), 545-548. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1375224>
- Ogurlu, U., & Kahraman, S. (2018). Irrational Beliefs of Gifted Children's Parents in Turkey. *Journal of Educational Issues, 4*(1), 90-106. doi: <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12633>
- Ogurlu, U., Kahraman, S., & Kayaalp, A. (2021). Computer Game Addiction in Gifted Students and Non-Gifted Children: A Caution for Technology-Oriented STEM Activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health, 7*(2), 128-138. doi: <https://doi.org/10.21891/jeseh.841669>
- Ogurlu, U., Yalin, H. S., & Yavuz Birben, F. (2018). The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 41*(2), 193-210. doi: <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(1), 305-323. doi: <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>

- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. doi: [10.1177/0016986209346946](https://doi.org/10.1177/0016986209346946)
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children—an Exploratory Study of Primary School Teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291-315. doi: <https://doi.org/10.17583/qre.8097>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad Model1. *Gifted child quarterly*, 38(1), 7-20. doi: <https://doi.org/10.1177/001698629403800102>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. url: <https://eric.ed.gov/?id=ED461244>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. doi: <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Rothenbusch, S., Voss, T., Golle, J., & Zettler, I. (2018). Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 230-250. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986217752100>
- Russell, J. L. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303. doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>
- Sayi, A. K., & Icen, M. (2019). Examining the Relationship Between Parental Attitudes and the Study Habits of Gifted Children. *Journal of Progressive Education*, 15(6), 17-32. doi: [10.29329/ijpe.2019.215.2](https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.2)
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Luria, S. R., ... & Plucker, J. A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted

- programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131. doi: <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1177/016235321003300303>
- Stables, A., Gellard, C., & Cox, S. (2019). Teachers' conceptions of students' 'ability': creating the space for professional judgment. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 343-363. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1491483>
- Tatarinceva, A. M., Sergeeva, M. G., Dmitrichenkova, S. V., Chauzova, V. A., Andryushchenko, I. S., & Shaleeva, E. F. (2018). Lifelong learning of gifted and talented students. *Espacios*, 39(2), 29.
- Tay, J., Salazar, A., & Lee, H. (2018). Parental perceptions of STEM enrichment for young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 5-23. doi: <https://doi.org/10.1177/0162353217745159>
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18. doi: <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Wardman, J. (2017). Full-year Acceleration of Gifted High School Students: A 360° View. In *Giftedness and Talent* (pp. 227-251). Springer, Singapore. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-6701-3_11
- Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). A parent's guide to gifted children. Great Potential Press, Inc.
- Wedfeldt, A., Wistedt, I., Matsagouras, E. G., Dougali, E., Idajeltoua, K. L., Grigorenko, E. L., & Chafifey, G. W. (2009). Widening the focus: international perspectives and cultural issues. *The Routledge International Companion to Gifted Education*, 57.
- Wellisch, M. (2018). Gifted children: Need you too. *Rattler (Sydney)*, (124), 11-13.
- Williams, L. (2017). Supporting the Development of Academic Talent: The Perspectives of Students, Parents and Teachers. In *Giftedness and Talent* (pp. 277-304). Springer, Singapore. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-6701-3_13
- Winner, E. (1997). *Gifted Children: Myths and Realities*. Basic Books.

- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences, 73*, 16-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Yilmaz, A., Esenturk, O. K., Demir, G. T., & Ilhan, E. L. (2017). Metaphoric Perception of Gifted Students about Physical Education Course and Physical Education Teachers. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 220-234. doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p220>
- Yusof, R., Mokhtar, M., Sulaiman, S. N. A., & Mohtar, M. (2020). Consistency between personality career interest with sciences field among gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(3), 1147-1161. doi: <https://doi.org/10.17478/jegys.667323>
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2021). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. doi: <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.11283>

Παράρτημα

Πίνακας 1

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Κατανοεί γρήγορα τη νέα ύλη που διδάσκεται στην τάξη

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	14 (100.0%)	41 (51.9%)
Μάλλον Συμφωνώ	0 (0.0%)	31 (39.2%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	6 (7.6%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	1 (1.3%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Πίνακας 2

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Είναι αποτελεσματικός/ή στις σχολικές εργασίες

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	14 (100.0%)	39 (49.4%)
Μάλλον Συμφωνώ	0 (0.0%)	37 (46.8%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	2 (2.5%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	1 (1.3%)

Διαφωνώ	0 (0.0%)	0 (0.0%)
---------	----------	----------

Πίνακας 3

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Ολοκληρώνει τις εργασίες του/της στην τάξη εστιασμένα σε ό,τι κάνει

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	13 (92.9%)	35 (44.3%)
Μάλλον Συμφωνώ	1 (7.1%)	32 (40.5%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	10 (12.7%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	2 (2.5%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Πίνακας 4

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Γενικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Εργάζεται χωρίς να διασπάται η προσοχή του/της

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	12 (85.7%)	24 (30.4%)
Μάλλον Συμφωνώ	1 (7.1%)	27 (34.2%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	13 (16.5%)

Μάλλον Διαφωνώ	1 (7.1%)	10 (12.7%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	5 (6.3%)

Πίνακας 5

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Διαθέτει μια μεγάλη δεξαμενή πληροφοριών σχετικά με ποικιλία θεμάτων

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	8 (57.1%)	16 (20.3%)
Μάλλον Συμφωνώ	6 (42.9%)	37 (46.8%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	11 (13.9%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	13 (16.5%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	2 (2.5%)

Πίνακας 6

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Σαφές ενδιαφέρον να μάθει την αιτία των πραγμάτων

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	10 (71.4%)	25 (31.6%)
Μάλλον Συμφωνώ	4 (28.6%)	30 (38.0%)

Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	19 (24.1%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	5 (6.3%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Πίνακας 7

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Ικανότητα να προσηλώνεται σ' ένα θέμα για πολλή ώρα

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	8 (57.1%)	14 (17.7%)
Μάλλον Συμφωνώ	2 (1.3%)	33 (41.8%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	2 (14.3%)	10 (12.7%)
Μάλλον Διαφωνώ	1 (7.1%)	15 (19.0%)
Διαφωνώ	1 (7.1%)	7 (8.9%)

Πίνακας 8

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει ουσιαστικά στο πλαίσιο των μαθημάτων, παρά να πετύχει υψηλούς βαθμούς

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς

Συμφωνώ	4 (28.6%)	20 (25.3%)
Μάλλον Συμφωνώ	2 (14.3%)	29 (36.7%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	7 (50.0%)	12 (15.2%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	14 (17.7%)
Διαφωνώ	1 (7.1%)	4 (5.1%)

Πίνακας 9

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τα Ειδικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

Νιώθει αγωνία όταν δε μπορεί να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντά του/της

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	3 (21.4%)	39 (50.0%)
Μάλλον Συμφωνώ	2 (14.3%)	20 (25.6%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	6 (42.9%)	10 (12.8%)
Μάλλον Διαφωνώ	2 (14.3%)	5 (6.4%)
Διαφωνώ	1 (7.1%)	4 (5.1%)

Πίνακας 10

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ταχύτερη αντίληψη σε νέες μαθηματικές έννοιες/διαδικασίες

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	11 (78.6%)	24 (30.4%)
Μάλλον Συμφωνώ	2 (14.3%)	23 (29.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	1 (7.1%)	22 (27.8%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	7 (8.9%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	3 (3.8%)

Πίνακας 11

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ενδιαφέρον να διαβάξει για επιστημονικά θέματα στον ελεύθερό του/της χρόνο

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	3 (21.4%)	6 (7.6%)
Μάλλον Συμφωνώ	4 (28.6%)	19 (24.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	7 (50.0%)	16 (20.3%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	31 (39.2%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	7 (8.9%)

Πίνακας 12

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Εύκολη ανάκληση και αναπαραγωγή μελωδιών

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	1 (7.1%)	34 (43.0%)
Μάλλον Συμφωνώ	4 (28.6%)	21 (26.6%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	9 (64.3%)	16 (20.3%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	6 (7.6%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	2 (2.5%)

Πίνακας 13

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Διάθεση για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	2 (14.3%)	23 (29.5%)
Μάλλον Συμφωνώ	1 (7.1%)	21 (26.9%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	10 (71.4%)	13 (16.7%)
Μάλλον Διαφωνώ	1 (7.1%)	11 (14.1%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	10 (12.8%)

Πίνακας 14

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Εκμάθηση μουσικού οργάνου με έντονο ζήλο

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	2 (14.3%)	19 (24.4%)
Μάλλον Συμφωνώ	1 (7.1%)	10 (12.8%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	9 (64.3%)	8 (10.3%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	10 (12.8%)
Διαφωνώ	2 (14.3%)	31 (39.7%)

Πίνακας 15

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Δυσκολία πειθαρχίας προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	4 (28.6%)	2 (2.5%)
Μάλλον Συμφωνώ	9 (64.3%)	6 (7.6%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	1 (7.1%)	1 (1.3%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	2 (2.5%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	68 (86.1%)

Πίνακας 16

*Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων
μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των
Χαρισματικών Μαθητών/τριών*

Δυσκολία πειθαρχίας προς τους γονείς

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	9 (64.3%)	3 (3.8%)
Μάλλον Συμφωνώ	5 (35.7%)	8 (10.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	8 (10.1%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	19 (24.1%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	41 (51.9%)

Πίνακας 17

*Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων
μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των
Χαρισματικών Μαθητών/τριών*

Δυσκολία να αποκτήσει φίλους στο σχολείο

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	8 (57.1%)	2 (2.5%)
Μάλλον Συμφωνώ	3 (21.4%)	4 (5.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	3 (21.4%)	6 (7.6%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	13 (16.5%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	54 (68.4%)

Πίνακας 18

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Απόσυρση από όσα συμβαίνουν στην τάξη

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	10 (71.4%)	0 (0.0%)
Μάλλον Συμφωνώ	4 (28.6%)	0 (0.0%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	0 (0.0%)	7 (8.9%)
Μάλλον Διαφωνώ	0 (0.0%)	12 (15.2%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	60 (75.9%)

Πίνακας 19

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Διάθεση να αμφισβητήσει τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	3 (21.4%)	3 (3.8%)
Μάλλον Συμφωνώ	3 (21.4%)	4 (5.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	4 (28.6%)	14 (17.7%)
Μάλλον Διαφωνώ	2 (14.3%)	21 (26.6%)
Διαφωνώ	2 (14.3%)	37 (46.8%)

Πίνακας 20

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ανάγκη ενασχόλησης με δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	0 (0.0%)	16 (20.3%)
Μάλλον Συμφωνώ	0 (0.0%)	26 (32.9%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	1 (7.1%)	9 (11.4%)
Μάλλον Διαφωνώ	1 (7.1%)	15 (19.0%)
Διαφωνώ	12 (85.7%)	13 (16.5%)

Πίνακας 21

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Ανασφάλεια στην ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	1 (7.1%)	4 (5.1%)
Μάλλον Συμφωνώ	4 (28.6%)	4 (5.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	2 (14.3%)	9 (11.4%)
Μάλλον Διαφωνώ	7 (7.1%)	15 (19.0%)

Διαφωνώ	6 (42.9%)	47 (59.5%)
---------	-----------	------------

Πίνακας 22

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Πλήξη/ανία μέσα στην τάξη

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	4 (28.6%)	1 (1.3%)
Μάλλον Συμφωνώ	6 (42.9%)	8 (10.1%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	2 (14.3%)	11 (13.9%)
Μάλλον Διαφωνώ	2 (14.3%)	18 (22.8%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	41 (51.9%)

Πίνακας 23

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Ιδιαίτερες Δεξιότητες/Ταλέντα των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Αδιαφορία προς το σχολείο

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Συμφωνώ	6 (42.9%)	0 (0.0%)
Μάλλον Συμφωνώ	5 (35.7%)	2 (2.5%)
Δεν είμαι σίγουρος/η	2 (14.3%)	1 (1.3%)

Μάλλον Διαφωνώ	1 (7.1%)	6 (7.6%)
Διαφωνώ	0 (0.0%)	70 (88.6%)

Πίνακας 24

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Δεν Ισχύει	4 (100.0%)	27 (34.2%)
Ισχύει Κάπως	0 (0.0%)	38 (48.1%)
Ισχύει Σίγουρα	0 (0.0%)	14 (17.7%)

Πίνακας 25

Απόλυτες Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες Στατιστικώς Σημαντικών Συγκρίσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων ως προς τις Συμπεριφορές των Χαρισματικών Μαθητών/τριών

Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα άλλα παιδιά

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
Δεν Ισχύει	0 (0.0%)	54 (68.4%)
Ισχύει Κάπως	3 (75.0%)	16 (20.3%)
Ισχύει Σίγουρα	1 (25.0%)	9 (11.4%)

Ερωτηματολόγιο

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002)

Δεν ισχύει Ισχύει κάπως Ισχύει σίγουρα

1. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων
2. Είναι ανήσυχος και δε μπορεί να μείνει ήρεμος για πολλή ώρα
3. Παραπονιέται συχνά για διαφόρους πόνους
4. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά
5. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η
6. Είναι μάλλον μοναχικός/ή, τείνει να παίζει μόνος/η
7. Γενικά είναι υπάκουος στους ενήλικες
8. Τον/την ανησυχεί το παραμικρό
9. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι ευάλωτος
10. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά
11. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο
12. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά
13. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η ή κλαίει
14. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά
15. Διασπάται εύκολα η προσοχή του/της
16. Σε νέες καταστάσεις χάνει την αυτοπεποίθησή του/της

- 17.Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά
 - 18.Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά
 - 19.Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν βάλει στο μάτι
 - 20.Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει
τους άλλους
 - 21.Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά
 - 22.Κλέβει από το σχολείο, το σπίτι ή αλλού
 - 23.Τα πηγαίνει καλύτερα με ενήλικες παρά με τα
άλλα παιδιά
 - 24.Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα
 - 25.Φέρνει σε πέρας μια εργασία, έχει καλή
προσοχή
-