

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την  
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία  
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL  
15-18 Ιουνίου 2017

**Ανίχνευση και εκπαιδευτική διαχείριση  
χαρισματικών μαθητών, απόψεις αναπληρωτών  
εκπαιδευτικών**

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΣΤΑΥΡΙΑΝΟΥΔΑΚΗ, ΚΑΡΟΛΙΝΑ  
ΡΑΚΙΝΤΖΗ

doi: [10.12681/edusc.1717](https://doi.org/10.12681/edusc.1717)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

ΣΤΑΥΡΙΑΝΟΥΔΑΚΗ Α., & ΡΑΚΙΝΤΖΗ Κ. (2019). Ανίχνευση και εκπαιδευτική διαχείριση χαρισματικών μαθητών, απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1176-1190.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.1717>

## Ανίχνευση και εκπαιδευτική διαχείριση χαρισματικών μαθητών, απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη,  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ ΠΘ  
alexia\_stavr89@yahoo.co.uk

Καρολίνα Ρακιτζή,  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ ΠΘ  
mcarol@windowslive.com

### Περίληψη

Μια από τις «πηγές του κακού» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πως, παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις του, σε πολλά σημεία παραμένει προσκολλημένο σε πρακτικές του παρελθόντος. Εξάιρεση σε αυτό δε θα μπορούσε να αποτελεί η εκπαίδευση των «μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα». Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αν και κατά πόσο η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και συγκεκριμένα η κοινότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών μπορεί να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί κατάλληλα την ύπαρξη χαρισματικών μαθητών. Τα αποτελέσματα μεταξύ άλλων ανέδειξαν τις απόψεις των συμμετεχόντων αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τη φοίτηση αυτών των μαθητών/τριών σε τυπικές σχολικές τάξεις καθώς και την τακτική της υψηλής βαθμολογίας ως βασικό παράγοντα στην εντοπισμού τους. Τέλος, δυστυχώς επιβεβαιώνει πως η κεντρική διοίκηση (Υπουργείο Παιδείας) εστιάζει περισσότερο σε βασικές γνώσεις και όχι τόσο στην ανάπτυξη σύνθετων νοητικών δεξιοτήτων που να ενθαρρύνει τη δική τους ιδιαίτερη μαθησιακή περιέργεια και αυξημένη ευφυΐα.

**Λέξεις κλειδιά:** χαρισματικότητα, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, διδακτική διαχείριση, ανίχνευση

### Abstract

One of the most substantial disfunctions of the greek education system is that, despite all the reformatations that have took place, teachers tend to be attached to old fashioned teaching practices. There is no doubt that gifted students education couldn't be an exception. The following main research question guided this study: *'Is the greek education community and especially associate teachers community ready to detect and engage effectively gifted kids into the school routine?'*. Data collection included a survey, gave prominence to teachers beliefs about gifted students education and the

practice of “high score means gifted” detect process. Implications for fostering gifted kids abilities are discussed, highlighting the importance of Prime Ministry of Education intervention in gifted education. Unfortunately as yet, curriculums focus on basic knowledge and ‘peel cognitive skills evolution away’.

**Keywords:** giftedness, associate teachers, class management, detection

### **Εννοιολογική αποσαφήνιση χαρισματικότητας**

Η χαρισματικότητα, όπως προκύπτει και από τον ορισμό των Castellano & Frazier (2011), είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο της σχολικής τάξης. Πρόκειται για μία ιδιότητα απαλλαγμένη από πολιτισμικούς, εθνικούς και γλωσσικούς περιορισμούς γεγονός που γίνεται αντιληπτό από την παρουσία αξιόλογων χαρισματικών ανθρώπων σε όλους τους εργασιακούς κλάδους, σε όλους τους χώρους εργασίες και σε όλες τις περιοχές ασχέτως αν πρόκειται για αστικές ή αγροτικές.

Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Χαρισματικότητας (National Association of Gifted Children, 2008), η έννοια προσδιορίζεται κυρίως ως μία εξαιρετική κλίση ή ευχέρεια σε έναν ή περισσότερους τομείς. Η χαρισματικότητα πλέον δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με την ευφυΐα. Τουναντίον, από το 1970 και κάτω από τις επιρροές της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και του Κινήματος “No Children Left Behind” η χαρισματικότητα προσδιορίζεται πλέον ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει ποικιλοτρόπως τις πτυχές της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών του Renzulli (Renzulli, 2002) που μελέτησε τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών για περισσότερα από 25 έτη, η χαρισματικότητα προσδιορίζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται διαρκώς από πληθώρα παραγόντων που αλληλοσχετίζονται όπως πρωτίστως το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

### **Ερευνητική ανασκόπηση**

Παρότι στη χώρα μας δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να αφορά στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών, στην Αμερική έχουν εκπονηθεί ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία εντάσσονται μαθητές καθ’ υπόδειξιν του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας που φοιτούν. Και εδώ τίθεται το ερώτημα που σχετίζεται με την δική μας ερευνητικής εργασία «Είναι ο δάσκαλος αρμόδιος για να αναγνωρίσει ένα χαρισματικό μαθητή;» «Πώς μπορεί να με ανάλογη διδασκαλία και καθοδήγηση να εξελίξει τις δεξιότητές του;» Τα παραπάνω ερωτήματα σχετίζονται άμεσα με την επιλογή χαρισματικών μαθητών για φοίτηση στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς παρατηρήθηκε ότι σπανίως προτείνονται μαθητές από χαμηλό κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο και από μεταναστευτικό πληθυσμό (culturally and linguistically diverse children) (Mingle, 2016).

Το φαινόμενο αυτό αρχικά αποδόθηκε στις υποτιθέμενες ρατσιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Delisle, 2012· Mingle, 2016) το πρόβλημα αποδίδεται κατά κύριο λόγο στην ελλιπή κατάρτιση και ελάχιστα στις ρατσιστικές αντιλήψεις (Mingle, 2016).

Σε σχετικές έρευνες σε σχολεία στην Αμερική αλλά και σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη προκύπτει ότι στα δημόσια σχολεία περισσότεροι από το 60% των εκπαιδευτικών δεν έτυχε να λάβουν μέρος σε πρόγραμμα κατάρτισης για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών (Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002 · Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ως καθημερινοί παρατηρητές της σχολικής καθημερινότητας, αποτελούν και πρέπει να αποτελούν αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης (Richert, 1990 · Mingle, 2012). Η περίπτωση της Αμερικής ουσιαστικά αποτελεί την επιβεβαίωση ότι η αμφισβήτηση της ακρίβειας των παρατηρήσεων των δασκάλων είναι άμεσα συνυφασμένη με τις ειδικές γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, με την ικανότητά τους να καταγράφουν και να ερμηνεύουν τα σημαντικά γεγονότα, με τις προσδοκίες τους και τις αξίες τους οι οποίες επηρεάζουν την κρίση τους (Δαβάζογλου, 1999).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες μαθητών και ανάλογα να τους προσφέρουν μαθησιακά χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό στις προπτυχιακές σπουδές τους αλλά ούτε και στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς δεν προσφέρεται επαγγελματική ενδυνάμωση προς αυτήν την κατεύθυνση. Τροχοπέδη στην διαδικασία αναγνώρισης και μαθησιακής ενδυνάμωσης αποτελεί ακόμη η περιορισμένη εργασιακή εμπειρία των αναπληρωτών κυρίως εκπαιδευτικών.

Η ελλιπής εκπαίδευση και η περιορισμένη εργασιακή εμπειρία είναι λοιπόν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τους οδηγούν σε παρορμητικές αστοχίες στερεοτυπικής σκέψης. Το πρόβλημα στην Ελλάδα δεν αφορά στην επιλογή μαθητών για τη φοίτηση στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά κυρίως επηρεάζει την διαμόρφωση πρακτικών διδασκαλίας και επιλογής μαθησιακού υλικού που θα ευνοήσει την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν πολλοί μύθοι για τη χαρισματικότητα που διαχέονται μέσα από τα δημόσια σχολεία και τους υπόλοιπους χώρους μάθησης. Αρχικά, επικρατεί η πεποίθηση ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν αποτυγχάνουν ποτέ. Στην πραγματικότητα, βιώνουν συχνά συναισθήματα αποτυχίας που εκπορεύονται τόσο από την απόρριψη των ομηλίκων όσο και από το γεγονός ότι συχνά καλούνται στο πλαίσιο των σπουδών τους να ακολουθούν ένα εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα που λειτουργεί επιβαρυντικά στις προϋπάρχουσες σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι χαρισματικοί μαθητές που διαβιούν σε αγροτικές και μη προνομιούχες περιοχές συχνά υποφέρουν από την ασυμβατότητα τους με το κοινωνικό σύνολο και το σχολικό περιβάλλον πιο συγκεκριμένα (Peske & Haycock, 2006 · Ferguson, 2002). Παρά τα νοητικά προσόντα τους αδυνατούν να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας καθώς ο μέσος όρος του σχολικού περιβάλλοντος που ανήκουν τους «τραβά» προς τα κάτω και ανακόπτει την ανοδική τους πορεία.

Σε ότι αφορά στα διπλά αναλυτικά προγράμματα, το φαινόμενο αυτό είναι σύνηθες σε πολλές πολιτείες της Αμερικής όπου οι μαθητές εντάσσονται σε κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών και υποχρεούνται έτσι να καλύψουν περισσότερη ύλη που αφορά κυρίως σε μαθήματα των θετικών επιστημών. Η πίεση και το άγχος συχνά τους οδηγούν στη ματαιώση καθώς δεν δύνανται να ανταποκριθούν σε αυτούς τους ρυθμούς μάθησης. (Barton, 2003).

Επιπροσθέτως, επικρατεί η αντίληψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές διέπονται από αλαζονεία και είναι αυθάδεις και ανυπάκουοι. Έχοντας ένα καθαρά δικό τους κώδικα συμπεριφοράς και προσπαθώντας να ενταχθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι του σχολείου, οι χαρισματικοί μαθητές δε γίνονται εύκολα αποδεκτοί καθώς δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, σε ορισμένους εκπαιδευτικούς φαίνονται σνομπ, αυθάδεις και ανυπάκουοι. Η συμπεριφορά αυτή καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *asynchronous development*. Πρόκειται για τη δυσανάλογη ανάπτυξη του αντιληπτικού τομέα σε σχέση με τους τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Το επίπεδο των δεξιοτήτων τους είναι υψηλότερο του μέσου όρου με αποτέλεσμα να βιώνουν μια εσωτερική ματαίωση που μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία, επιθετικότητα (Θωμαΐδου 1999 · Cline & Schwartz, 1998).

### **Ερευνητικός σκοπός**

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειτο στην ανάδειξη των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) στον εντοπισμό και κατ' επέκταση την διδακτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών στο πλαίσιο μιας τυπικής σχολικής αίθουσας.

### **Δείγματοληψία**

Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (*non-probability sampling*) (εναλλακτικός όρος: τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων) και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία (Robson, 2007). Με την εν λόγω δειγματοληπτική διαδικασία δημιουργείται ενός είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Η διάρκεια της δειγματοληψίας διήρκησε το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2017.

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο είναι ένας αρκετά διαδεδομένος και κοινός τρόπος συλλογής δεδομένων (Στραβάκου, 2003), ωστόσο δεν είναι τόσο απλή υπόθεση, καθώς η λανθάνουσα δυσκολία του έγκειται στο να συνδέσει τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2007). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναδιαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο της Μείντση (2016) το οποίο δημιουργήθηκε προκειμένου να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές.

### **Αποτελέσματα**

Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν αποτυπώνονται τα στοιχεία των συμμετεχόντων. Συνολικά, το δείγμα αποτελείται από 106 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 85 είναι γυναίκες έναντι των 21 ανδρών. Πρόκειται για ένα νεαρό ηλικιακά δείγμα, αφού το 67% κυμαίνεται στις ηλικίες 22-30. Σχετικά με την προϋπηρεσία το 42,5% έχει σχεδόν συμπληρώσει μια εργασιακή τριετία, ενώ το 23,6% δραστηριοποιείται στο σχολικό περιβάλλον μέχρι και 11 έτη. Όπως αναδεικνύεται από τα ποσοστά παρακάτω, το δείγμα κρίνεται γενικά ως επαγγελματικά αναπτυσσόμενο και καθοδηγούμενο από τις τάσεις της εποχής που απαιτούν επαγγελματική εξέλιξη στον κλάδο καθώς το 63,2% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο εκ των οποίων το 27,4% υπάγεται στην Ειδική Αγωγή.

Παράλληλα, το 17% έχει Δεύτερο πτυχίο ενώ το 25,5% των συμμετεχόντων δήλωσε πως διαθέτει κάτι «Άλλο» στα τυπικά προσόντα (για παράδειγμα την αποφοίτηση από ένα ΙΕΚ, Εξομοίωση και Μετεκπαίδευση).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία έρευνας

<b>Φύλο</b>	<b>80,2%</b> (85) Γυναίκες
	19,8% (21) Άνδρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	<b>67%</b> 22-30 ετών
	17,9% 31-40 ετών
	6,6 % 41- 50 ετών
	8,5% 51+ ετών
<b>Εργασιακή υπηρεσία<sup>1</sup></b>	<b>42,5%</b> 1-3 έτη
	17% 4-6 έτη
	23,6% 7-11 έτη
	6,6% 12-19 έτη
	9,4% 20-30 έτη
	0,9% 31-35 έτη

Ουσιαστικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία του Πίνακα 2 σχετικά με την εμπλοκή των συμμετεχόντων καθαυτό σε θέματα χαρισματικών μαθητών. Συγκεκριμένα, το 34% διαθέτει κάποια εμπειρία στη διδασκαλία αυτών των μαθητών ενώ μόλις το 29,2% έχει συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση με αυτή την θεματική. Συνεπώς, η μεγαλύτερη μερίδα του δείγματος δεν έχει εντυπώσει σε θέματα χαρισματικότητας.

Πίνακας 2. Στοιχεία επαγγελματικής εξέλιξης των συμμετεχόντων

<b>Επιπρόσθετες σπουδές<sup>1</sup></b>	17% Δεύτερο πτυχίο
	<b>63,2%</b> Μεταπτυχιακό δίπλωμα
	1,9% Διδακτορικό δίπλωμα
	25,5% Άλλο
<b>Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή Εργασιακή υπηρεσία*</b>	<b>27,4%</b> Ναι
	39,6% Όχι
	33% Δεν έχω
<b>Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή</b>	<b>1,9%</b> Ναι
	13,2% Όχι
	84,9% Δεν έχω
<b>Εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών</b>	<b>34%</b> Ναι
	66% Όχι
<b>Επιμόρφωση με θέμα τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών</b>	<b>29,2%</b> Ναι
	70,8% Όχι

<sup>1</sup> Ο υπολογισμός της εργασιακής υπηρεσίας προσαρμόστηκε στις φάσεις τις επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού – Huberman's teachers life cycle (2001).

Στους Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται οι βασικές μεταβλητές της έρευνας, η ανίχνευση και η διδακτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών αντίστοιχα. Σημαντικό είναι να επισημανθεί πως διεξήχθη ο απαραίτητος έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας του Cronbach  $\alpha$  (Σίμος & Κομίλη, 2003). Ο έλεγχος αυτός κατέδειξε Cronbach  $\alpha=0.788$ , αριθμός που εξασφαλίζει αποδεκτή αξιοπιστία για όλες τις κλίμακες μέτρησης του ερωτηματολογίου.

Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία των Πινάκων 3 και 4, η διδακτική διαχείριση (Μέση Τιμή = 3.37, Τυπική Απόκλιση = 0.37) φαίνεται να είναι κατά πιο σημαντική για τη μεταβλητή Τυπική Απόκλιση των

Ανίχνευση <sup>2</sup>	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
------------------------	-----------	-----------------

Τιμή = 3.37  
Τυπική = 0.37  
είναι κατά πιο σημαντική για τη μεταβλητή Τυπική Απόκλιση των

εκπαιδευτικών ως προς τους χαρισματικούς μαθητές και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτούς. Η μεταβλητή της ανίχνευσης ακολουθεί με μικρή διαφορά (Μέση Τιμή = 3.34, Τυπική Απόκλιση = 0.42). Εξετάζοντας τις επιμέρους διαστάσεις, αναδεικνύεται πως η πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί πως η υψηλή βαθμολογία ως παράγοντας είναι ικανός να χαρακτηρίσει έναν μαθητή χαρισματικό (Μέση Τιμή= 2.62, Τυπική Απόκλιση= 0.95). Αντ' αυτού συμφωνούν έντονα πως πίσω από μια χαμηλή επίδοση μπορεί να λανθάνει στην πραγματικότητα ένας χαρισματικός μαθητής (Μέση Τιμή= 3.95, Τυπική Απόκλιση = 0.86). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν πως η διαδικασία εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών είναι κάτι πρακτικά εύκολο και μεγάλος αριθμός του δείγματος τείνει να συμφωνεί πως η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών.

Πίνακας 3. Οι διαστάσεις της μεταβλητής «Ανίχνευση χαρισματικών μαθητών»

<sup>2</sup> Αξιολογήθηκε και μετρήθηκε με 5βαθμη κλίμακα Likert (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών είναι να βρούμε τους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία.	2.62	0.95		
Η διανοητική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών.	3.87	Μέση Τιμή 3	Τυπική απόκλιση	
Ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να είναι στην πραγματικότητα χαρισματικοί μαθητές.	3.95	0.86		
Η ανίχνευση των χαρισματικών μαθητών στην τάξη είναι εύκολη από τον εκπαιδευτικό της τάξης.	2.92	0.97		

Αναφορικά με τις διαστάσεις της διδακτικής διαχείρισης για μια ακόμη φορά αναδεικνύεται ως βασική απαίτηση εκείνη της επιμόρφωσης (Μέση Τιμή= 4.51, Τυπική Απόκλιση = 0.68) σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του μαθητικού κοινού και δη σε περιπτώσεις χαρισματικών μαθητών. Επίσης, οι συμμετέχοντες διαφωνούν απόλυτα στην τακτική τοποθέτησης των χαρισματικών μαθητών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις (Μέση Τιμή = 2.79, Τυπική Απόκλιση = 1.03) αντ' αυτού συμφωνούν στο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία (Μέση Τιμή = 4.05, Τυπική Απόκλιση = 0.83). Να σταθούμε επίσης, στο κεφάλαιο των σχολικών εργασιών, στο οποίο οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως μια εύκολη εργασία πιθανότατα αποθαρρύνει στον ίδιο βαθμό με μια δύσκολη εργασία έναν αδύναμο μαθητή. Τέλος, δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την πλήρη διαφωνία της πλειοψηφίας απέναντι στη «βαρύτητα» που δίνει η κεντρική διοίκηση – Υπουργείο Παιδείας στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Πίνακας 4. Οι διαστάσεις της μεταβλητής «Διδακτική διαχείριση χαρισματικών μαθητών»

Οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης.	4.05	0.83
Αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός.	2.29	1.00
Οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερες εργασίες καθώς δουλεύουν ταχύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές.	2.95	1.10
Το Υπουργείο Παιδείας δίνει την απαιτούμενη βαρύτητα στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών.	1.58	0.78
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές.	4.51	0.68
Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις.	2.79	1.03
Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά από μόνοι τους μετατρέπουν σε πιο «απαιτητικά» τα τυπικά σχολικά καθήκοντα.	3.57	0.85
Η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση.	4.17	0.81
Η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ εύκολη ή βαρετή απογοητεύει το χαρισματικό μαθητή, όπως ακριβώς και η σχολική εργασία που είναι πάρα πολύ δύσκολη, τον αδύναμο μαθητή.	4.07	0.9
Η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.	3.78	0.85

Επιπροσθέτως, επιχειρήθηκε η μελέτη του ενδεχομένου στατιστικά σημαντικών σχέσεων των δύο αυτών μεταβλητών αφενός με την επαγγελματική εξέλιξη (κατοχή κάποιας επιπρόσθετης σπουδής) και αφετέρου με την εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα από τα αντίστοιχα τεστ του SPSS κατέδειξαν πως δεν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις, και επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας δεν επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό ούτε από την εργασιακή εμπειρία ούτε από τις επιπρόσθετες σπουδές.

### Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικά ζητήματα και απόψεις που επιβεβαιώνονται από την ελληνική και την διεθνή βιβλιογραφία. Αρχικά ξεκινώντας από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ανίχνευση των χαρισματικών μαθητών, η πλειοψηφία θεωρεί σχετικά δύσκολη τη διαδικασία αναγνώρισης

<sup>3</sup> Αξιολογήθηκε και μετρήθηκε με 5βαθμη κλίμακα Likert (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα).

χαρισματικών μαθητών στην τάξη τους. Πραγματικά, πρόκειται για μία περίπλοκη και μη στατική διαδικασία που μπορεί να φέρει εις πέρας ένας εκπαιδευτικός που έχει «τις κεραίες» του ανοιχτές. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί παραπλανούνται στις αξιολογήσεις τους από τη σύγκριση με τους άλλους μαθητές της τάξης όπως για παράδειγμα σε μία τάξη όπου το μαθησιακό επίπεδο είναι χαμηλό ένας συνεπής μαθητής μπορεί να χαρακτηριστεί λανθασμένα ως χαρισματικός καθώς ευνοείται από τη σύγκριση. Αυτό συνεπάγεται κυρίως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μία ασαφή εικόνα για την έννοια της χαρισματικότητας (Δαβάζογλου, 1999) και εστιάζουν σε λάθος στοιχεία καθοδηγούμενοι από την υποκειμενική τους κρίση (Balchin, 2007).

Μια άλλη όψη του ίδιου νομίσματος είναι το φαινόμενο, που έχει παρατηρηθεί σε αντίστοιχες έρευνες στην Αμερική όπου το περιβάλλον υποβάλλει στους εκπαιδευτικούς χαμηλότερες προσδοκίες από αυτές που θα μπορούσαν να έχουν. Συγκεκριμένα, οι Λατινο-αφρικάνοι και έγχρωμοι χαρισματικοί μαθητές δεν αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς τους καθώς τους έχουν αυτομάτως εντάξει σε μια άλλη κατηγορία και αναμένουν από αυτούς ελάχιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Kurt & Chenault, 2017. Seely, 2004).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αρνούνται να δεχθούν πως η υψηλή βαθμολογία είναι βάσιμο κριτήριο χαρισματικότητας, αντίληψη σύμφωνη με τον Taylor (1986) που θεωρεί ότι η σχολική επίδοση, ως κριτήριο αναγνώρισης της χαρισματικότητας, αποτελεί στερεότυπο ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Πολλοί μαθητές με ξεχωριστά ταλέντα, ικανότητες και νοημοσύνη πάσχουν σε άλλους τομείς της συμπεριφοράς όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η κοινωνική απομόνωση που οι ίδιοι επιβάλλουν στον εαυτό τους, στη βιβλιογραφία γνωστό ως το φαινόμενο της ασύγχρονης ανάπτυξης (Delisle, 2012).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο κεφάλαιο της διδακτικής διαχείρισης σημαντικό είναι το ζήτημα της μετάβασης των χαρισματικών μαθητών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις, τακτική με την οποία διαφωνούν έντονα. Αντίθετα, θέτουν το ζήτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που πρέπει να δέχονται αυτοί οι μαθητές. Πρόκειται για μια διαδικασία προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης, που έχει σχεδιαστεί για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες στην κανονική τάξη. Σύμφωνα με τον Hall (2002), στόχος της είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών, κατανοώντας το γνωστικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους στη μάθηση. Προκειμένου οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν, την τάξη και το δάσκαλο (Dinnocenti, 1998). Η διαφοροποίηση, λοιπόν, είναι απαραίτητη.

Μερίδιο ευθύνης καταλογίζουν οι συμμετέχοντες στη κεντρική διοίκηση και συγκεκριμένα στο Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως δίνει την απαραίτητη βαρύτητα στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Σε αντίθεση με άλλες χώρες όπως για παράδειγμα η Τουρκία, όπου έχουν εκπονηθεί προγράμματα εκπαίδευσης δεξιοτήτων χαρισματικών μαθητών πάνω σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη (critical thinking skills). Πρόκειται για το πρόγραμμα SAC που εστιάζει στην ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (learner-centered learning) όπως η επίλυση προβλημάτων, η συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών και η αυτόνομη ή ομαδική εργασία σε πρότζεκτ. Παράλληλα, έχουν προωθηθεί καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές που εξοικειώνουν το χαρισματικό μαθητή με διαδικασίες αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας (Yalcim Dilekli, 2017).

Τέλος, απαραίτητο δε μπορεί να περάσει το γεγονός πως η πλειονηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές. Βέβαια, είναι μέγιστης σημασίας το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και να τους προσφέρει θεωρητική αλλά και πρακτική γνώση (Day, 2000). Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, οι χαρισματικοί μαθητές συνίσταται να εμπλέκονται σε καινοτόμες σχολικές εργασίες που εμπεριέχουν διαχείριση έργου, διερεύνηση θεμάτων και συντονισμό συζητήσεων. Οι παραπάνω πρακτικές απαιτούν αφενός την θέληση του εκπαιδευτικού αφετέρου τη δημιουργική σχεδίαση, που να παρακινεί και να προσελκύει το χαρισματικό παιδί. Σε σχετική έρευνα (Chan & Yuen, 2014) που πραγματοποιήθηκε πριν από λίγα χρόνια στο Χονγκ-Κονγκ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δημιουργικές πεποιθήσεις, τη δημιουργική προσωπικότητα και την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας των μαθητών μεταξύ των δύο δειγμάτων όπου οι μεν είχαν εκπαιδευτεί πάνω στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών και οι δε όχι.

### **Συμπέρασμα**

Μπορεί να υπάρχουν αμφιβολίες ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις να αναγνωρίσουν έναν χαρισματικό μαθητή ή και να μπορέσουν να του προσφέρουν την απαραίτητη εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό που οφείλουμε είναι να επιδιώκουμε την διατήρηση της σχέσης με το χαρισματικό μαθητή καθώς και τη δημιουργία σχέσεων και δέσμευσης μεταξύ αυτού και της υπόλοιπης ομάδας. Και σαφώς να μην ξεχνάμε πως όσο πιο νωρίς γίνει η αναγνώριση και η ταυτοποίηση αυτών των παιδιών τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα υπάρξουν (Μπογδάνου, 2009).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

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

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

Μεϊντάση Α. (2016). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της α/θμιας εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 15 (1), 135-147.

Robson C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Καίτη Μιχαλοπούλου (επιστ. Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Σίμος, Π., Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

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

### Ξενόγλωσση

Balchin, T.(2007). Teacher Nominations of Giftedness: Investigating the beliefs of British G & T Co-ordinators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1):34-45.

Barton, P. E. (2003). *Parsing the achievement gap*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Castellano, J. A., & Frazier, A. D. (Eds.). (2011). *Special populations in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.

Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11, 581–613.

Delisle, J. M. (2012). Reaching those we teach: The five Cs of student engagement. *Gifted Child Today*, 35(1), 62-67.

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

Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng985.html>.

Ferguson, R. (2002). Addressing racial disparities in high-achieving suburban schools. NCREL.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. Wakefield. MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε

στις 19 Μαρτίου, 2016, από το <http://www.cast.org/system/galleries/download/ncac/DifInstruc.pdf>.

Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 45-63.

Kurt, L.J., & Cheanault, K.H. (2017), *Gifted and at risk: A cross-district comparison of gifted students growth and solutions for urban schools*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου, 2017, από το <https://urbanedjournal.org/volume-13-issue-2-winter-2016-17/gifted-and-risk-cross-district-comparison-gifted-student-growth-and>.

Mingle, M.A. (2016). The role of the teacher in gifted education nomination decisions. New Brunswick, New Jersey, May 2016.

National Association for Gifted Children. (2009). *State of the nation in gifted education*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου, 2017, από το [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information\\_and\\_Resources.State\\_of\\_the\\_States\\_2008-2009/200809%20State%20of%20the%20Nation%20overview.pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources.State_of_the_States_2008-2009/200809%20State%20of%20the%20Nation%20overview.pdf).

Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC: Education Trust.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75.

Richert, S. E. (1992). *Equitable identification of students with gifted potential*. Topeka, KS: Kansas State Board of Education.

Seely, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4), 1-8.

VanTassel-Baska, J., Feng, A., MacFarlane, B., Heng, M. A., Teo, C. T., Wong, M. L., Khong, B. C. (2008). A cross-cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 214-239.

Yalcim D., (2017). The relationships between critical thinking skills and learning styles of gifted students. *European Journal of Education Studies*, 3(4): 69-96.

