

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο 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

**Αναπαραστάσεις στελεχών Α/θμιας Εκπαίδευσης
αναφορικά με την καταλληλότητα εκπαιδευτικών
πρακτικών για χαρισματικούς μαθητές**

ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΣΑΡΙΔΟΥ, ΣΟΦΙΑ ΘΕΟΔΩΡΙΔΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1722](https://doi.org/10.12681/edusc.1722)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΣΑΡΙΔΟΥ Χ., & ΘΕΟΔΩΡΙΔΟΥ Σ. (2019). Αναπαραστάσεις στελεχών Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την καταλληλότητα εκπαιδευτικών πρακτικών για χαρισματικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1164–1175. <https://doi.org/10.12681/edusc.1722>

Αναπαραστάσεις στελεχών Α/θμιας Εκπαίδευσης
αναφορικά με την καταλληλότητα εκπαιδευτικών
πρακτικών για χαρισματικούς μαθητές

Χρυσάνθη Σαρίδου, MA Δασκάλα ΕΑΕ
saridou@rhodes.aegean.gr
Σοφία Θεοδωρίδου, PhD Δασκάλα ΕΑΕ
stheo@alex.duth.gr

Περίληψη

Ο Διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών (Hallinger 2003). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πιθανότερο να εφαρμόσει προγράμματα τα οποία πιστεύει ότι θα οδηγήσουν σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις για τους μαθητές του παρά αυτά που είτε δεν υπόσχονται το επιθυμητό αποτέλεσμα είτε αντίθετα ενδέχεται να βλάψουν τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος ερευνητικών δεδομένων μεγαλύτερης έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση αναπαραστάσεων τυχαίου δείγματος στελεχών της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά την καταλληλότητα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και δομών για χαρισματικούς μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο 7βαθμης κλίμακας Likert το οποίο βασίστηκε στα αποτελέσματα ημι-δομημένων συνεντεύξεων της πιλοτικής φάσης.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων ευθυγραμμίζονται με τη γενικότερη παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαφοροποίηση είναι ζήτημα αναγνώρισης των ανθρώπινων ατομικών δικαιωμάτων και μάλλον συμβάλλει στην κοινωνική ισότητα ή τουλάχιστον στην αυτοπραγμάτωση ενώ η παρουσία χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο κατά τη συνολικότερη άποψή τους αποτελεί μια πραγματικότητα, που η Πολιτεία, δεν μπορεί πλέον να την παραβλέψει.

Λέξεις- Κλειδιά: Στελέχη Εκπαίδευσης, χαρισματικοί μαθητές, αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών

Abstract

The school director as an educational leader is the one who can guarantee the

success of all students, including the gifted and talented (Hallinger 2003). The school manager is more likely to implement programs which he believes will lead to better academic performance for his students than those that either do not promise the desired result or on the contrary may harm students. Present study constitutes part of a larger research conducted to investigate the representations of a randomly selected sample of school managers on the island of Rhodes regarding gifted students. More specifically, participants' representations are examined regarding the suitability of educational approaches and structures for gifted students in the Greek educational system. For the needs of the survey a 7scale Likert questionnaire was designed based on the results of semi-structured interviews of the pilot study.

Data analysis reveals that the perceptions of the participants agree with the general assumption that educational differentiation refers to human rights identification and rather contributes to social equality or at least to self-realization while the presence of gifted students in the Greek school in their overall view is a reality that the State can no longer ignore.

Key-Words: School Managers, gifted students, Teacher representations

Εισαγωγή

Η σύγχρονη ερευνητική προσπάθεια εστιάζεται στο σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως προς την προώθηση της επιτυχίας για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών μαθητών (Sergiovanni et al., 2009). Οι Leithwood & Wahlstrom (2008) διαβεβαιώνουν ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών τους γεγονός που είχε υποτιμηθεί στο παρελθόν.

Παρόλο που οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών περιορίζονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της τάξης (Gagné & Nadeau, 1985· Gari et al., 2000· Theodoridou & Davazoglou, 2006 McCoach & Siegle, 2007· Θεοδωρίδου, 2011· Vidergor & Eilam, 2012· Σαρίδου & Θεοδωρίδου, 2016) ωστόσο υπάρχουν κάποια ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις απόψεις στελεχών εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του '70 στην έρευνα του Thomas (1978) υποστηρίχτηκε η άποψη ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης διαδραμάτισαν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές και κατά συνέπεια η απουσία υποστήριξης από την πλευρά του διευθυντή του ιδρύματος θα οδηγούσε σε αποτυχία όλου του εγχειρήματος.

Σημαντική είναι η έρευνα του Michener (1980) στην οποία αξιοποιήθηκαν δεδομένα (μέσω δομημένης συνέντευξης) από στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και μέλη της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Μεταβλητές όπως η επιμόρφωση του προσωπικού

και το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είχαν θετική συνάφεια με την παροχή υποστήριξης προς τους χαρισματικούς μαθητές καθώς επίσης συνδέθηκε και με θετικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι οι άντρες διευθυντές συγκρινόμενοι με τις αντίστοιχες γυναίκες συναδέλφους τους είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τους χαρισματικούς μαθητές και την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων. Αντίθετα, οι Fiedlera, et al.(1993) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές (ανεξαρτήτου φύλου) ήταν πιο υποστηρικτικοί στο να εφαρμόσουν προγράμματα για μαθητές με χαμηλές δυνατότητες παρά για χαρισματικούς μαθητές.

Σε επόμενη έρευνα η οποία διενεργήθηκε με δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων δημόσιας εκπαίδευσης (Megay-Nespoli,2001) βρέθηκε ομοίως ότι διευθυντές που είχαν συμμετάσχει σε μικρής διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές, είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τους μαθητές αυτούς σε σχέση με συναδέλφους τους που είτε δεν είχαν ποτέ δεχτεί κάποια επιμόρφωση, είτε είχαν συμμετάσχει σε μονοήμερα ενδο-υπηρεσιακά σεμινάρια.

Οι Johnsen et al., (2008) αναφέρουν επίσης ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που είχαν ολοκληρώσει, έστω και μερικώς, επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, ήταν πιο δεκτικοί και θετικά προσκείμενοι στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών σε σχέση με συναδέλφους που δεν είχαν συμμετάσχει σε καμία μορφή επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές με υπηρεσία πάνω από 10 έτη στο χώρο της εκπαίδευσης, ήταν πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν εξειδικευμένα προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές σε σχέση με συναδέλφους τους που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Σε αντίστοιχη ποιοτική έρευνα των McCoach & Siegle (2007) που μελέτησε αρκετούς προβλεπτικούς παράγοντες μεταξύ των οποίων ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τους χαρισματικούς μαθητές, την ειδική αγωγή και τις αναπαραστάσεις για τη χαρισματικότητα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών είχαν καλύτερη αυτό-εικόνα για την εκπαιδευτική τους επάρκεια ενώ οι αντιλήψεις τους για τους χαρισματικούς μαθητές ήταν ανεξάρτητες από τη συμμετοχή τους σε εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι δε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν λιγότερο θετικές αντιλήψεις για τους χαρισματικούς μαθητές συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ρόδο σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές εξετάζοντας εάν αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με: α) το φύλο, β) τα χρόνια υπηρεσίας & γ) το

μορφωτικό επίπεδο τους έτσι ώστε: α) να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις στην πληροφόρηση τους σχετικά με ζητήματα που άπτονται της χαρισματικότητας. β) να διαπιστωθεί η αναγκαιότητα εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών από την πλευρά των συμμετεχόντων & γ) να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που τα στελέχη της εκπαίδευσης θα υιοθετούσαν ως καταλληλότερες για τους χαρισματικούς μαθητές

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Δωδεκανήσου, στο νησί της Ρόδου, τον Οκτώβριο του 2016, υπηρετούσαν 131 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέση ευθύνης. Στην έρευνα πήρε μέρος τυχαίο δείγμα 81 στελεχών Α/βάθμιας εκπαίδευσης του νησιού (Διευθυντές, Υποδιευθυντές Δημοτικών σχολείων & Προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων) 32 άντρες και 49 γυναίκες.

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο 7βαθμης κλίμακας Likert το οποίο βασίστηκε στα αποτελέσματα ημι-δομημένων συνεντεύξεων της πιλοτικής φάσης και αποτελείται συνολικά από 52 ερωτήματα: 42 ερωτήματα που εξετάζουν τις αναπαραστάσεις των δασκάλων για τους χαρισματικούς μαθητές και 10 ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach και βρέθηκε ικανοποιητική (0,785)

Αποτελέσματα -Συζήτηση

Μετά από έλεγχο συχνότητας προκύπτει ότι η πληροφόρηση των στελεχών της εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές φαίνεται ότι είναι αρκετά περιορισμένη καθώς μόνο το 21% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά σε αντίστοιχη ερώτηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν υπάρχουν. Υπεύθυνο το εκπαιδευτικό σύστημα.	2	2,5	2,5	2,5
IQ>φυσιολογικό –Δημιουργικότητα	6	7,4	7,4	9,9
Γρήγοροι ρυθμοί/Καλές επιδόσεις	8	9,9	9,9	19,8
IQ>Φυσιολογικό με υποαπόδοση	13	16,0	16,0	35,8
Μαθητές που ξεχωρίζουν (γνώσεις, ικανότητες) από συνομηλίκους	16	19,8	19,8	55,6
IQ>φυσιολογικό & τάλεντα	16	19,8	19,8	75,3
Δε γνωρίζω	20	24,7	24,7	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Κατηγορίες & συχνότητες απαντήσεων ερωτηθέντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών

Από την επισκόπηση του πίνακα 1 διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (24,5%) των στελεχών δε γνωρίζει ή δυσκολεύεται να αναφέρει κάποιο χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών. Από τα στελέχη της εκπαίδευσης που αναφέρουν κάποιο χαρακτηριστικό, το μεγαλύτερο ποσοστό (19,8%) θεωρεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές λόγω του υψηλού νοητικού τους δυναμικού ($IQ > \text{φυσιολογικό}$) καθώς και λόγω ύπαρξης ξεχωριστών ταλέντων. Ίδιο ποσοστό ερωτηθέντων (19,8%) θεωρεί ότι κύριο χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών είναι το γεγονός ότι ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους λόγω των περισσότερων γνώσεων και ικανοτήτων που διαθέτουν. Αρκετά σημαντικό ποσοστό στελεχών της εκπαίδευσης (16 %) θεωρεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές, αν και διαθέτουν ένα νοητικό δυναμικό υψηλότερο από το φυσιολογικό, εντούτοις παρουσιάζουν προβλήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα οποία μπορεί να είναι μαθησιακά ή συμπεριφορικά, με αποτέλεσμα να υποαποδίδουν στην τάξη. Μικρότερο ποσοστό (9,9%) των ερωτηθέντων αναφέρει τους γρήγορους ρυθμούς επεξεργασίας των πληροφοριών και τις καλές επιδόσεις των μαθητών αυτών ως βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι πολύ μικρό ποσοστό (7,4%) των ερωτηθέντων συνδυάζει τη χαρισματικότητα με τη δημιουργικότητα. Τέλος, υπήρξαν και συμμετέχοντες που θεωρούν ότι ο όρος είναι λειτουργικά ανύπαρκτος καθώς η χαρισματικότητα είναι «κατασκευάσμα» του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη δημιουργία μιας ομάδας ελίτ. Το μεγαλύτερο ποσοστό (42%) των στελεχών θεωρεί ότι ο αριθμός των χαρισματικών μαθητών είναι πολύ μικρός και εκτιμούν ότι είναι μικρότερος από 5% του συνόλου του γενικού πληθυσμού. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το ποσοστό των χαρισματικών μαθητών εκτιμάται στο 5-10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Office For Standards In Education, 2003). Γενικότερα, το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών στο γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα άτομο ως ευφυές ή υπερευφυές (Callow, 1994).

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (72,8%) των στελεχών της εκπαίδευσης αποδίδει τη χαρισματικότητα στο μορφωτικό –οικονομικό – κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας. Παράλληλα, εξίσου μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι βασικός παράγοντας που συμβάλλει καθοριστικά στην ανάδειξη της χαρισματικότητας είναι η κληρονομικότητα & το βιολογικό υπόβαθρο. Σε ότι αφορά την προσωπικότητα – κατάρτιση του δασκάλου, κάποια από τα στελέχη σε ποσοστό 46,9% συμφωνούν λίγο με την άποψη ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό (42,0%) που συμφωνεί πολύ. Παρόμοια ήταν και η τοποθέτησή τους σχετικά με τις δραστηριότητες εκτός σχολείου όπου το 45,7% συμφωνεί με την άποψη αυτή ενώ το 44,4% συμφωνεί σε μικρότερο βαθμό. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο το 17,3% των ερωτηθέντων στελεχών θεωρεί την εύνοια της τύχης ως πολύ καθοριστικό παράγοντα για την ανάδειξη της χαρισματικότητας. Η πλειονότητα

(32,1%) θεωρεί ότι η χαρισματικότητα δεν εξαρτάται καθόλου από την εύνοια τη τύχης. Όταν τα στελέχη της εκπαίδευσης ρωτήθηκαν για το είδος της Αγωγής που απαιτείται για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, εξέφρασαν απόψεις που δίστανται. Το μεγαλύτερο ποσοστό (55,6%) θεωρεί λανθασμένα ότι οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στη Γενική Αγωγή. Το 24,7% των ερωτηθέντων δε γνωρίζει το είδος της Αγωγής που απαιτείται για να καλύψει τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (19,8%) έδωσε τη σωστή απάντηση, αναφέροντας ότι οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή τονίζοντας την αναγκαιότητα διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης. Με τον έλεγχο ανεξαρτησίας εξετάστηκε εάν η άποψη των ερωτηθέντων για το είδος της Αγωγής που απαιτείται για τους χαρισματικούς μαθητές διαφοροποιείται ανάλογα με α) το φύλο, β) τα χρόνια υπηρεσίας & γ) το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Από τον έλεγχο χ^2 [$\chi^2(12)=33,172$, $p=0,001$] διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μόνο μεταξύ των μεταβλητών: μορφωτικό επίπεδο και Είδος Αγωγής, όπου η υπόθεση H_0 (υπόθεση ανεξαρτησίας) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 ($p\text{-value} = 0,001 < 0,05$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Το μεγαλύτερο ποσοστό (78,8%) των στελεχών της εκπαίδευσης συμφωνεί την αναγκαιότητα έγκαιρου εντοπισμού. Ωστόσο αρκετοί συμμετέχοντες (30,9%) απλά συμφωνούν με την άποψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να εντοπιστούν έγκαιρα στη σχολική τους ζωή. Ο μέσος όρος ($M=5,27$, $SD= 1,573$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν υψηλό βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη άποψη. Όσον αφορά στο γενετικό υπόβαθρο της νοημοσύνης διαφαίνεται ότι οι απόψεις των στελεχών δίστανται. Ποσοστό της τάξης του 59,9%, συμφωνεί με την άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά γεννήθηκαν με υψηλό δείκτη νοημοσύνης ενώ 16% των ερωτηθέντων διαφωνούν με την εν λόγω τοποθέτηση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (39,5%) που δεν γνωρίζει τι πρέπει να απαντήσει ενώ το 13,6% εκφράζει διαφωνία. Ο μέσος όρος ($M=4,91$, $SD=1,380$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν μέτριο βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη άποψη.

Διαφαίνεται ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης διαφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (44,%) με την άποψη ότι αν είχαν τη δυνατότητα, θα βοηθούσαν περισσότερο τους μαθητές με νοητικά προβλήματα παρά τους χαρισματικούς μαθητές. Είναι ωστόσο αξιοσημείωτο ότι και στη συγκεκριμένη ερώτηση, ένα σημαντικό ποσοστό (21%), δεν έχει διαμορφώσει άποψη. Εντούτοις, το 34,6% δηλώνει ότι θα προτιμούσε να βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές με νοητικά προβλήματα παρά τους χαρισματικούς μαθητές. Ο μέσος όρος ($M=3,88$, $SD: 1,654$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν χαμηλό βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη άποψη.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (77,8%) των ερωτηθέντων συμφωνεί με την

αναγκαιότητα ύπαρξης εξειδικευμένης εκπαιδευτικής παροχής για τους χαρισματικούς μαθητές. Το 12,3% δεν έχει διαμορφώσει άποψη ενώ μόνο το 9,9% εκφράζει αντίθετη άποψη, υποστηρίζοντας την παροχή αδιαφοροποίητης εκπαίδευσης προς τους χαρισματικούς μαθητές όπως και προς τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Ο μέσος όρος ($M=5,22$, $SD: 1,440$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν υψηλό βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη ερώτηση. Διαφαίνεται ότι το 55,6% των στελεχών υποστηρίζουν την άποψη ότι η δημιουργία ειδικών σχολείων για χαρισματικούς μαθητές θα αποτελέσει διάκριση σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Και στην περίπτωση αυτή τα στελέχη επιλέγουν να μην πολώνονται σε ακραίες τοποθετήσεις επιλέγοντας «Συμφωνώ» σε ποσοστό 33,3%. Μεγάλο ωστόσο ποσοστό (23,5%) δεν έχει διαμορφωμένη άποψη για το θέμα ενώ 21% των στελεχών δε θεωρούν ότι η δημιουργία ειδικών σχολείων για χαρισματικούς μαθητές θα αποτελέσει διάκριση σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Ο μέσος όρος ($M=4,63$, $SD: 1,520$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν μέτριο βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη ερώτηση. Ποσοστό της τάξης του 44,4% φαίνεται ότι συμφωνεί με την άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδακτική στοχοθεσία για τους χαρισματικούς μαθητές είναι πιθανό να αποβεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Αντίστοιχα, η ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου προγράμματος δε φαίνεται να ανησυχεί το 27,2% των στελεχών. Υπάρχει και ποσοστό της τάξης του 28,4% που δεν έχει διαμορφωμένη άποψη. Ο μέσος όρος ($M=4,30$, $SD: 1,444$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν μέτριο βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους (86,4%) συμφωνούν ότι η ενημέρωση των δασκάλων γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας είναι ελλιπής. Πολύ μικρό ποσοστό (3,7%) διαφωνεί ως προς την έλλειψη ενημέρωσης ενώ το 9,9% δεν έχει διαμορφωμένη άποψη. Ο μέσος όρος ($M=5,47$, $SD: 1,163$) των απαντήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης δείχνει ότι εμφανίζουν υψηλό βαθμό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Από την επισκόπηση του Πίνακα 2 διαφαίνεται ότι σε γενικές γραμμές τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν ενστερνιστεί την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης/ ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του «Ενός Σχολείου Για Όλους» και τείνουν να επιλέγουν δομές εκπαίδευσης που βοηθούν την ένταξη των μαθητών στο Γενικό Σχολείο. Αναλυτικότερα διαπιστώθηκε ότι τα στελέχη παρουσιάζουν τον ψηλότερο βαθμό συμφωνίας με τη φοίτηση των χαρισματικών μαθητών στη γενική τάξη και τη συμμετοχή τους σε ομάδες εμπλουτισμού μετά το διδακτικό ωράριο ($M.O.= 4,83$, $Sd=1,473$). Αν και το 13,6% των στελεχών της εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν έχει διαμορφωμένη άποψη, το 71,6% συμφωνεί με την εκπαιδευτική πρακτική η οποία προϋποθέτει τη φοίτηση του μαθητή στη Γενική τάξη και εντάσσει το όποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους χαρισματικούς μαθητές σε εκτός

διδασκτικού ωραρίου πλαίσια όπως αυτά των ομάδων εμπλουτισμού.

Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές	Mean	S.D
Αποκλειστική φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης για χαρισματικούς μαθητές για όλο το διδακτικό ωράριο	3,01	1,445
Εισαγωγή στο νηπιαγωγείο ή στην Α΄ Δημοτικού νωρίτερα από τον υπόλοιπο πληθυσμό	3,46	1,761
Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές	3,58	1,604
Εισαγωγή στο Γυμνάσιο/Λύκειο νωρίτερα από τον υπόλοιπο πληθυσμό	3,67	1,718
Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο νωρίτερα από τον υπόλοιπο πληθυσμό	3,72	1,705
Να μην υπάρχει καμία διαφοροποίηση από τον υπόλοιπο πληθυσμό	3,72	1,762
Παράλειψη μαθήματος που υπερτερεί σε συγκεκριμένη τάξη (π.χ. χαρισματικός μαθητής στα μαθηματικά της Β΄ Δημοτικού, να μπορεί να παρακολουθεί τα μαθηματικά της Γ΄ Δημ.)	3,75	1,699
Υπερπήδηση/παράλειψη τάξεων	3,77	1,839
Φοίτηση στη γενική τάξη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές	4,54	1,636
Εκπαίδευση τον περισσότερο χρόνο στη γενική τάξη και αποχώρηση για εμπλουτισμό (σε ειδική αίθουσα) κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου	4,65	1,598
Φοίτηση στη γενική τάξη και συμμετοχή σε ομάδες εμπλουτισμού μετά το διδακτικό ωράριο	4,83	1,473

Πίνακας 2. Αύξουσα κατανομή Μ.Ο. (Mean) & Τυπικών Αποκλίσεων (S.D.) απαντήσεων στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές.

Υψηλό βαθμό συμφωνίας των στελεχών εμφανίζει και η επιλογή φοίτησης στη γενική τάξη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές (Μ.Ο.= 4,54, Sd=1,636). Γίνεται εμφανές ότι μεγάλο ποσοστό 56,8% των στελεχών της εκπαίδευσης συμφωνεί με τη συγκεκριμένη πρακτική που συνδυάζει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιεί τις ΤΠΕ μέσω της σύγχρονης & της ασύγχρονης εκπαίδευσης, διδακτικές δηλαδή τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο μεγάλο ποσοστό (22,2%) φαίνεται ότι δεν έχει διαμορφωμένη άποψη ενώ το 21% των στελεχών δεν θεωρεί αποτελεσματική τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική για τους χαρισματικούς μαθητές. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance, ANOVA) η οποία χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στις εξαρτημένες μεταβλητές, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «μορφωτικό επίπεδο» σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρονται στις «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τους χαρισματικούς μαθητές». Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που προκύπτουν από τη μεταβλητή «μορφωτικό επίπεδο» διαφέρουν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς τις μεταβλητές που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τους χαρισματικούς μαθητές.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στη χώρα μας, αντιμέτωπη με δύσκολες οικονομικές συγκυρίες, η δημόσια εκπαίδευση καλείται να προωθήσει, να επιτύχει και να ετοιμάσει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εγχώριας και της διεθνούς αγοράς εργασίας με στόχο οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας. Πρωταγωνιστής στη συγκεκριμένη προσπάθεια είναι το πρόσωπο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος απαιτείται να εξασφαλίσει την πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποτρέψει, όσο αυτό είναι δυνατό, τη σχολική διαρροή.

Διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις των στελεχών της Α/θμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ευθυγραμμίζονται με τη γενικότερη παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαφοροποίηση είναι ζήτημα αναγνώρισης των ανθρώπινων ατομικών δικαιωμάτων και μάλλον συμβάλλει στην κοινωνική ισότητα ή τουλάχιστον στην αυτοπραγμάτωση (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα που διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους, η παρουσία χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποτελεί μια πραγματικότητα, που η Πολιτεία, δεν μπορεί πλέον να την παραβλέψει.

Παρατηρείται ωστόσο, όπως αναφέρεται από τους Duffett et al. (2008), ότι η προσπάθεια, η ενέργεια και οι πόροι κατευθύνονται κατά κύριο λόγο προς τους «φυσικά αδύνατους» μαθητές και τους μαθητές που υποαποδίδουν παρά προς στους χαρισματικούς μαθητές.

Πάραυτα αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν γίνει κάποια βήματα για την αναγνώριση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών με τη μορφή περισσότερο αποσπασματικής προσπάθειας, εφόσον απουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο που θα υποστηρίξει μια τέτοια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Σαρίδου, 2007). Απαραίτητη προϋπόθεση για την οποιαδήποτε εκπαιδευτική παροχή είναι η θεσμοθέτηση εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης στους χαρισματικούς μαθητές. Η εκπαιδευτική νομοθεσία οφείλει να συμπληρωθεί με διατάξεις κατάλληλες όπου θα αποτυπώνεται η αναγκαιότητα της ιδιαίτερης ενίσχυσης των χαρισματικών. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Τσιάμης, 2006 Δαβάζογλου & Θεοδωρίδου, 2011) και τις απόψεις των συμμετεχόντων είναι η λήψη των κατάλληλων νομικών, παιδαγωγικών και οργανωτικών μέτρων μεταξύ των οποίων τα σημαντικότερα είναι: Παρεμβάσεις όπως, προγράμματα δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και προπτυχιακά προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, θεσμοθέτηση πρώιμης εγγραφής στο σχολείο, ανάλογη με τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού, θεσμοθέτηση της δυνατότητας υπερπήδησης τάξεων, θεσμοθέτηση δυνατότητας φοίτησης σε ταχύρυθμες ή σε παράλληλες τάξεις,

παροχή επιπρόσθετων δραστηριοτήτων με τη μορφή εμπλουτισμού, επέκταση των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων και χρήση διαγνωστικών διαδικασιών επιλογής των μαθητών, είναι μερικές μόνο από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποτελέσει κοινό τόπο για όλους τους εκπαιδευτικούς και πόσο μάλλον για τους ηγέτες στην εκπαίδευση, ότι οι μαθητές που διαφέρουν από τον «μέσο όρο» δεν μπορούν να επωφεληθούν από το «κανονικό» σχολικό πρόγραμμα. Η παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης ιδιαίτερα για την ετερογενή ομάδα των χαρισματικών μαθητών που πολλές φορές επισημαίνονται λανθασμένα ως μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς (Delisle, 1995) αποτελεί κεντρικό ζήτημα όχι μόνο για την επιστημονική κοινότητα, αλλά και για μια Πολιτεία που επιθυμεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δόμηση μιας κοινωνίας που θα αξιοποιεί τις ικανότητες κάθε πολίτη δίχως μάλιστα να προάγει τον ανταγωνισμό και τις κοινωνικές αντιπαλότητες.

Βιβλιογραφία **Ελληνόγλωσση**

Δαβάζογλου, Α., & Θεοδωρίδου, Σ. (2011). Χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 105-130. Αθήνα: Γρηγόρης

Θεοδωρίδου, Σ. (2011). Χαρακτηριστικά μάθησης του χαρισματικού μαθητή: εκτιμήσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης. 2ο Πανελλήνιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής «*Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη*». ΕΕΠΕ, Αθήνα 15-18/4/2010. (Τόμος 'Δ, 277-284) Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαρίδου, Χ. (2007). Η υπονοούμενη θεωρία των δασκάλων για τη νοημοσύνη ως παράγοντας εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών. *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Επιμ.) Ε. Μακρή – Μπότσαρη. Αθήνα: ΠΙ, 158-170.

Σαρίδου, Χ., & Θεοδωρίδου, Σ. (2016). Απόψεις μετεκπαιδευόμενων δασκάλων ειδικής αγωγής αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Αγωγής (Επιμ.) Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστέα, Α. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας ειδικής αγωγής & ψυχολογίας, Κέντρο μελέτης & ψυχοφυσιολογίας & εκπαίδευσης.
[http://epublishing.ekt.gr/sites/ektpublishing/files/proceedings/2-28-PB%20\(2\).pdf](http://epublishing.ekt.gr/sites/ektpublishing/files/proceedings/2-28-PB%20(2).pdf)
(301-309)

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ξενόγλωσση

Callow, R. (1994). Classroom provision for the able and exceptionally able child, *Support for learning*, 9 (4), 151-154.

Delisle, J. (1995). ADD and gifted: how many labels can one child take? *Gifted Child Today Magazine*, 18(2), 42-43.

Fiedlera, E.D., Langebc, R.E., & Winebrenner, S. (1993). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping and the gifted. *Roeper Review*, 16(1), 4-7.

Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished instrument.

Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11, (1), 55-68.

Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P., Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Johnsen, S. K., Van Tassel-Baska, J., Montgomery, D., & Kitano, M. (2008). Challenges and prospects. In M. Kitano, D. Montgomery, J. Van Tassel- Baska, & S. K. Johnsen, *Using the national gifted education standards for PreK–12 professional development* (pp. 75–79). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K., & Wahlstrom, K. (2008). Linking leadership to student learning: Introduction. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 455-457.

McCoach, D.B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.

Megay-Nespoli, K. (2001). Believes and attitudes of novice teachers, regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.

Michener, L. (1980). A survey of the attitudes of administrators, teachers, and community members toward the education of gifted children & youth (Διδακτορική διατριβή) Στο A.W Hoy, & W.K. Hoy, (2003). *Instructional leadership: A learning-centered guide*. New York, NY: Allyn & Bacon

Sergiovanni, T., Kelleher, P., McCarthy, M., & Fowler, F. (2009). *Educational governance & administration* (6th Edition). Boston MA: Pearson Education.

Theodoridou, S., & Davazoglou, A. (2006). Teachers' evaluation of gifted children's characteristics. *Gifted and Talented International*, 21, p 72-77.

Thomas, M. A. (1978). *A study of alternatives in American Education Vol. II: The role of principal*. Santa Monica: CA: Rand.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for supervision & curriculum development.

Vidgor, H.E, & Eilam, B. (2012). Israeli Teachers' Perceptions of Gifted Teachers' Desired characteristics: A Case of Cultural Orientation. *Roeper Review*, 34, 26-37.

Δικτυογραφία

Duffett, A., Farkas, S., & Loveless, T. (2008). High achieving students in the era of NCLB. Retrieved from http://edexcellence.net/sites/default/files/publication/pdfs/20080618_high_achievers_7.pdf (1/11/2013).

Office For Standards In Education (2003). Excellence in Cities, and Education Action Zones: Management and Impact, <http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/3265.pdf>. (10/2/2007).