

ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Θεοδωρίδου Σοφία, PhD

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
stheo@alex.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις εκτιμήσεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για το προφίλ του χαρισματικού μαθητή. Στην έρευνα συμμετείχαν 244 μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βασισμένο στην Κλίμακα Αξιολόγησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών (SRBCSS-R). Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και στις 4 ομάδες που περιλαμβάνει η κλίμακα SRBCSS-R αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη συχνότητα στο χαρισματικό μαθητή συγκριτικά με το μέσο τυπικό. Εν τούτοις, οι μέσοι όροι σε κάθε μία από τις ομάδες χαρακτηριστικών συγκρινόμενοι τόσο για το μέσο όσο και το χαρισματικό μαθητή, βρέθηκαν να είναι πολύ κοντά στη μέση τιμή υποδεικνύοντας πως η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ποιός είναι χαρισματικός είναι συγκεχυμένη. Τα αποτελέσματα συζητούνται ως προς την αναγκαιότητα για προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να αναγνωρίζουν τις εξαιρετικές δυνατότητες και να κατανοούν τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών προκειμένου να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *χαρισματικός μαθητής, εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, SRBCSS-R, εκτιμήσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της χαρισματικότητας καθώς και τα χαρακτηριστικά με τα οποία περιγράφεται αυτή, έχουν απασχολήσει από πολύ νωρίς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της επιστημονικής περιοχής σε διάφορες χώρες του κόσμου.

Η ποικιλία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της χαρισματικότητας και η ασυμφωνία των ειδικών ως προς την οριοθέτησή της σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιρροές που προσδιορίζουν το πρίσμα μέσα από το οποίο εξετάζεται το θέμα, αποτελούν ένα προηγούμενο για τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην αξιολόγηση χαρισματικών μαθητών. Τα κριτήρια βάση των οποίων ερμηνεύεται η έννοια *χαρισματικότητα* σαφώς επηρεάζουν και τις διαδικασίες που επιλέγονται για την ανίχνευση των αντίστοιχων χαρακτηριστικών σε παιδιά προσχολικής ή και σχολικής ηλικίας.

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους σε σταθερή βάση διαδραματίζοντας ένα ρόλο-κλειδί στη διαδικασία της αναγνώρισης χαρισματικών

μαθητών. Η αξιοποίηση των πληροφοριών που δίνουν σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών τους, προκειμένου να ενταχθούν σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης, αποτελεί μια πρακτική που σε διάφορες χώρες ξεκινά από πολύ παλιά (Hunsaker, Finley & Frank, 1997) αλλά σε επίπεδο επιστημονικού διαλόγου παραμένει ένα θέμα σε αντιπαράθεση.

Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ως προς το ότι οι προσδοκίες και οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους γενικά, προσδιορίζονται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στο πώς αντιλαμβάνονται και πώς τελικά αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται το φύλο, η φυλή, το κοινωνικό υπόβαθρο, η εθνικότητα, η γλωσσική επάρκεια, τα στερεότυπα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Plata & Masten, 1998).

Το πολυπαραγοντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται και επιπλέον διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες οι οποίες συναποφασίζουν για τις επιλογές και τα συμπεράσματά τους σε ότι αφορά στις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους φαίνεται ότι θέτει αρκετούς περιορισμούς στις διαγνωστικές τους εκτιμήσεις. Έτσι κάποιοι ερευνητές είναι επιφυλακτικοί για την ακρίβεια που διαθέτουν οι υποδείξεις χαρισματικών μαθητών από εκπαιδευτικούς (Gear, 1976. Cohen 1988) ενώ άλλοι ερευνητές εμφανίζονται αισιόδοξοι και περισσότερο υποστηρικτικοί προς τους εκπαιδευτικούς (Hoge & Cudmore, 1986). Σχετικά με τη βαρύτητα του ρόλου τους στον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για πτυχές της χαρισματικότητας που δεν μπορούν να επισημανθούν από τα τεστ νοημοσύνης ή άλλες δοκιμασίες αξιολόγησης της προσωπικότητας, δημιουργικότητας, συμπεριφοράς κτλ. Επίσης παρατηρούν ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών και η ακρίβεια των υποδείξεών τους μπορούν να βελτιωθούν αν οι παρατηρήσεις τους καθοδηγούνται από κλίμακες ελέγχου συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και όχι από γενικόλογες αντιλήψεις περί χαρισματικότητας.

Μέχρι πρόσφατα λίγα ήταν γνωστά σχετικά με το πώς οι μελλοντικοί δάσκαλοι μαθαίνουν να συναντούν τις ανάγκες ακαδημαϊκά διαφορετικών μαθητών μέσα σε ετερογενείς τάξεις (Megay-Nespoli, 2001). Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μοιάζει να συνδέεται με την πίστη που έχουν οι ίδιοι στην ικανότητά τους να διδάξουν αυτούς τους μαθητές με επιτυχία (Gickling & Theobald, 1975. Stephens & Braun, 1980. Siegel, 1992. Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993). Στην περίπτωση που η ακαδημαϊκή διαφορετικότητα αφορά στη χαρισματικότητα, στρατηγικές για την αναγνώριση προικισμένων μαθητών και ορισμοί για τη χαρισματικότητα (Renzulli, 1978. Monks, 1984 όπως αναφέρεται από Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, 1994) είναι στο κέντρο πολλών συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο.

Η αναζήτηση περισσότερων ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που επιδεικνύει η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, ευελπιστεί να διευκολύνει αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της αναγνώρισης και εκπαίδευσής τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις εκτιμήσεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για το χαρισματικό μαθητή, συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αποδίδουν σ' αυτόν με εκείνα που τόσο οι μελλοντικοί όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 194 φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε του Δ.Π.Θ, 173 γυναίκες (89,2%) και 21 άνδρες (10,8%) και 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών των Νομών Έβρου, Θες/νίκης και Χανίων. Από αυτούς οι 36 ήταν γυναίκες (70.8%) και οι 14 άνδρες (29.2%). Αναφέρεται οτι εκτός από τις βασικές σπουδές μόνο ένα ποσοστό 4% των συμμετεχόντων διέθετε και μεταπτυχιακό τίτλο.

Ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων διευκρινίζεται οτι πρόκειται για ευκαιριακό δείγμα που επιλέχτηκε με βάση τις αρχές της πρόσβασης και της διαθεσιμότητας.

Εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με βάση την κλίμακα αξιολόγησης SRBCSS-R (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-Revised, των J.S,Renzulli, et al., 2002). Προηγουμένως εξασφαλίστηκε το δικαίωμα νόμιμης χρήσης της από τον κατασκευαστή Καθηγητή Renzulli (National Research Center on the Gifted and Talented, State University of Connecticut) και έγινε προσαρμογή στο Ελληνικό περιεχόμενο. Η τελική προσαρμογή ελέγχθηκε με τη μέθοδο translation back και ομοίως ακολούθησε έλεγχος του περιεχομένου από τον ίδιο τον κατασκευαστή και τους συνεργάτες του. Η κλίμακα SRBCSS (εξαβάθμια-τύπου Likert), αποτελείται από 43 θεματικές προτάσεις καταμερισμένες σε 4 ομάδες χαρακτηριστικών που είναι οι ακόλουθες: χαρακτηριστικά μάθησης/γνωστικά (Learning) με 13 θεματικές προτάσεις, εσωτερικής παρώθησης (motivation) με 11 θεματικές, δημιουργικότητας (creativity) με 11 θεματικές και ηγετικής ικανότητας (leadership) με 8 θεματικές. Συνολικά σε εννέα (9) προτάσεις της κλίμακας έγινε αλλαγή της φόρτισης από θετική σε αρνητική.

Η επιλογή της συγκεκριμένης κλίμακας για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας έγινε για δύο λόγους: α) για να ερευνηθεί πιλοτικά η καταλληλότητα της προσαρμογής της κλίμακας προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από έλληνες δασκάλους και β) για να συλλέξουμε όσο το δυνατό περισσότερα δεδομένα συναφή με την ελληνική εκδοχή για τις ικανότητες των μαθητών.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ως προς τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που εμφανίζει ένας μέσος/η-τυπικός/ή μαθητής/τρια.

Στη δεύτερη φάση αφού είχε προηγηθεί αλλαγή στη σειρά των προτάσεων ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου έχοντας ως σημείο αναφοράς έναν μαθητή που υπερέχει έναντι του μέσου-τυπικού.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε χρησιμοποιείται ο όρος *μαθητής που υπερέχει έναντι του μέσου* σε συμφωνία με τον όρο *above average* που χρησιμοποιείται στην αυθεντική μορφή της κλίμακας καθώς και ο όρος *υπερέχων μαθητής* σε συμφωνία με τον αντίστοιχο όρο *superior student* του εργαλείου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε έλεγχος στους μέσους όρους των 43 θεματικών προτάσεων τόσο στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες για το μέσο-τυπικό

μαθητή όσο και σ' αυτές για το μαθητή που υπερέχει. Στον Πίνακα 1.α εμφανίζονται οι πέντε πιο συχνές συμπεριφορές έτσι όπως αποδόθηκαν από τους δασκάλους στους δύο τύπους μαθητών και ομοίως στον Πίνακα 1β οι πέντε πιο συχνές συμπεριφορές σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι του δείγματος (Πίνακας 1α) αποδίδουν με μεγαλύτερη συχνότητα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στις θεματικές των ηγετικών ικανοτήτων και της εσωτερικής παρώθησης στο μαθητή που θεωρούν μέσο-τύπικό, ενώ χαρακτηριστικά που εμπίπτουν κυρίως στις θεματικές της μάθησης και της δημιουργικότητας φάνηκαν να περιγράφουν περισσότερο το μαθητή που υπερέχει, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η εικόνα διαφοροποιείται στον Πίνακα 1β όπου στις εκτιμήσεις των φοιτητών του δείγματος φάνηκαν να πρωτοστατούν τόσο για το μαθητή που θεωρούν χαρισματικό, όσο και για το μαθητή που θεωρούν μέσο, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που εμπίπτουν κυρίως στις θεματικές της εσωτερικής παρώθησης και της δημιουργικότητας χωρίς να περιλαμβάνεται κανένα χαρακτηριστικό μάθησης.

Πίνακας 1.α: Ταξινόμηση των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που αποδόθηκαν από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη συχνότητα στους δύο τύπους μαθητών

Συμπεριφορές	Κατηγορία	Μαθητής που υπερέχει M (SD)	Μέσος-τυπικός μαθητής M (SD)
ικανότητα να ολοκληρώνει ένα θέμα ή πρόβλημα όταν ενδιαφέρεται γι' αυτό	M	5.26 (0.57)	5.06 (0.51)
ικανότητα να σκέφτεται με φαντασία	C	5.2 (0.63)	-
προχωρημένο λεξιλόγιο για την ηλικία ή την τάξη στην οποία φοιτά	K	5.2 (0.83)	-
ικανότητα να αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων	K	5.14 (0.63)	-
ικανότητα να παράγει μεγάλο αριθμό ιδεών ή λύσεων για προβλήματα ή ερωτήσεις	C	5.13 (0.76)	-
τάση να είναι σεβαστός από τους συμμαθητές του	L	-	4.8 (0.86)
αφοσίωση σε εργασίες που απαιτούν χρόνο για να ολοκληρωθούν όταν ενδιαφέρεται για το θέμα	M	-	4.76 (0.69)
τάση να διευθύνει μια δραστηριότητα όταν συνεργάζεται με άλλους	L	-	4.71 (0.84)
επιμονή στην εξεύρεση πληροφοριών για θέματα που τον ενδιαφέρουν	M	-	4.67 (0.85)

M= Εσωτερική παρώθηση, C= δημιουργικότητα, K= χαρακτηριστικά μάθησης, L= ηγετικές ικανότητες

Πίνακας 1.β. Ταξινόμηση των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που αποδόθηκαν από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη συχνότητα στους δύο τύπους μαθητών

Συμπεριφορές	Κατηγορία	Μαθητής που υπερέχει M (SD)	Μέσος-τυπικός μαθητής M (SD)
--------------	-----------	--------------------------------	---------------------------------

αδιάκοπο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα ή προβλήματα	M	5.15(1.03)	4.82 (1.13)
ικανότητα να σκέφτεται με φαντασία	C	5.01(0.91)	4.67 (1.17)
επιμονή στην εύρεση πληροφοριών για θέματα που τον ενδιαφέρουν	M	4.96 (1.06)	4.67 (1.08)
επιμονή στην επιδίωξη των στόχων του	M	4.96 (1.09)	-
υπεύθυνη συμπεριφορά, μπορείς να βασίζεσαι ότι θα ολοκληρώσει τις εργασίες που αναλαμβάνει	L	4.96 (1.03)	-
αφοσίωση σε εργασίες που απαιτούν χρόνο για να ολοκληρωθούν όταν ενδιαφέρεται για το θέμα	M	-	4.56 (1.07)
τάση να διευθύνει μια δραστηριότητα όταν συνεργάζεται με άλλους	L	-	4.40 (1.02)

M= Εσωτερική παρώθηση, C= δημιουργικότητα, K= χαρακτηριστικά μάθησης, L= ηγετικές ικανότητες

Παρόλο που οι συμμετέχοντες τείνουν να αποδίδουν με μεγαλύτερη συχνότητα το σύνολο των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς στους θεωρούμενους ως υπερέχοντες μαθητές, ωστόσο δεν είναι σε θέση να διακρίνουν εμφανώς τους δύο τύπους μαθητών (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο των εκτιμήσεων των δασκάλων για το χαρισματικό μαθητή είναι 4.2 και ο αντίστοιχος για το μέσο μαθητή είναι 3.8, ενώ ακολούθως ο Μ.Ο των εκτιμήσεων των φοιτητών είναι 4.3 για το χαρισματικό μαθητή και 4 για το μέσο μαθητή. Συνοψίζοντας, τόσο οι φοιτητές όσο και οι δάσκαλοι του δείγματος εκτιμούν ότι οι μαθητές είτε χαρισματικοί είτε μέσοι, παρουσιάζουν περιστασιακά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς.

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι εκτιμήσεων δασκάλων και φοιτητών στις υποκατηγορίες χαρακτηριστικών για τις δύο ομάδες μαθητών

		Χαρακτηριστικά μάθησης	Εσωτερική παρώθηση	Ηγετικές ικανότητες	Δημιουργικότητα
Μέσος μαθητής	Δάσκαλοι	4	4.2	4	3.8
	Φοιτητές	4	4.2	3.8	3.9
Χαρισματικός μαθητής	Δάσκαλοι	4.6	4.5	4.1	4.2
	Φοιτητές	4.5	4.6	4.2	4.3

Ανάλυση εσωτερικής συνοχής (Cronbach's Alpha) στο σύνολο της κλίμακας έδωσε αποδεκτούς δείκτες για την αξιοπιστία της κλίμακας (Πίνακας 3). Επίσης έγιναν αναλύσεις αξιοπιστίας και στις επιμέρους κατηγορίες χαρακτηριστικών. Αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας βρέθηκαν κυρίως για τις κατηγορίες γνωστικών χαρακτηριστικών, και εσωτερικής παρώθησης. Για τις κατηγορίες χαρακτηριστικών ηγετικής ικανότητας και δημιουργικότητας τα επίπεδα αξιοπιστίας δεν ήταν ικανοποιητικά (Cronbach's alpha < 0.50) τόσο για το χαρισματικό όσο και για το μέσο μαθητή έτσι όπως μετρήθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3. Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την κλίμακα SRBCSS-R

SRBCSS-R

	Δάσκαλοι	Φοιτητές
Χαρισματικός	0.84	0.86
Μέσος- τυπικός	0.73	0.81

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σειρά από paired sample t-tests έδειξαν πως παρόλο που το σύνολο των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς της κλίμακας αποδόθηκε με διαφορά, πιο συχνά στον υπερέχοντα έναντι του μέσου μαθητή, ωστόσο 2 χαρακτηριστικά ήταν εκείνα τα οποία αποδόθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στον θεωρούμενο ως μέσο-τυπικό μαθητή. Τα χαρακτηριστικά αυτά εμπίπτουν στις θεματικές της εσωτερικής παρώθησης και της δημιουργικότητας και περιγράφουν τον υπερέχοντα μαθητή έναντι του μέσου με τον εξής τρόπο: δε δείχνει έντονη εμπλοκή σε κάποια θέματα ή προβλήματα και δεν έχει υψηλή αίσθηση του χιούμορ.

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δε διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους, εκτός από την κατηγορία των χαρακτηριστικών εσωτερικής παρώθησης όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι τα αποδίδουν πιο συχνά στους υπερέχοντες μαθητές, σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Σειρά από paired sample t-tests στις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος, έδειξαν επίσης ότι το σύνολο των χαρακτηριστικών της κλίμακας αποδόθηκε αισθητά πιο συχνά στον υπερέχοντα μαθητή. Εν τούτοις υπήρξαν 5 χαρακτηριστικά τα οποία αποδόθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στο μέσο μαθητή. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος εκτιμούν ότι ο υπερέχων μαθητής, έναντι του μέσου, δεν επιδεικνύει ευαισθησία στην ομορφιά και την αισθητική, δεν έχει υψηλή αίσθηση του χιούμορ, είναι λιγότερο σεβαστός από τους συμμαθητές του και δεν επιδεικνύει συνεργατική συμπεριφορά όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους.

Αναφορικά με το μαθητή που οι συμμετέχοντες φοιτητές θεωρούν χαρισματικό, τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που συνδέονται με την εσωτερική παρώθηση ήρθαν πρώτα στις εκτιμήσεις τους ενώ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι σκόραραν με τη μικρότερη συχνότητα κατα σειρά, χαρακτηριστικά δημιουργικότητας μάθησης και ηγετικής ικανότητας.

Τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών του δείγματος δε διαφοροποίησαν τα αποτελέσματα, εκτός από τα χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, τα οποία οι φοιτητρίες του δείγματος βρέθηκε να τα αποδίδουν πιο συχνά στον υπερέχοντα μαθητή, συγκρινόμενες με τους άνδρες συναδέλφους τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής:

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί (μελλοντικοί και εν ενεργεία) δείχνουν να αποδίδουν με μεγαλύτερη συχνότητα το σύνολο των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που περιλαμβάνονται στις 4 κατηγορίες της κλίμακας στους θεωρούμενους ως υπερέχοντες μαθητές, ωστόσο δεν είναι σε θέση να διακρίνουν εμφανώς τους δύο τύπους μαθητών.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, ο μαθητής που υπερέχει, συγκρινόμενος με το μέσο-τυπικό μαθητή εμφανίζεται χωρίς χιούμορ και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμπλοκή σε διάφορα προβλήματα ή θέματα, μια εικόνα που έρχεται σε συμφωνία με τη γενική στερεοτυπική αντίληψη για το χαρισματικό μαθητή όπως είναι αυτή του «σοβαρού» παιδιού και σχετικά απομονωμένου από το σύνολο των μαθητών της τάξης. Στη φαντασία μας, η εικόνα του αποθαρρημένου μαθητή με τα γυαλάκια πολλές φορές έρχεται να προσδιορίσει το χαρισματικό μαθητή. Στην πραγματικότητα αυτό απέχει από την αλήθεια. Κατά μέσο όρο, ο χαρισματικός μαθητής έχει βρεθεί να είναι περισσότερο δημοφιλής από

τους συνομηλίκους του, όπως επίσης πιο μεγάλος, πιο δυνατός και σε καλύτερη γενικότερα φυσική κατάσταση (Balch, 1993).

Γενικότερα, χαρακτηριστικά μάθησης και δημιουργικότητας φάνηκαν να αποδίδονται στους υπερέχοντες μαθητές με μεγαλύτερη συχνότητα από τους εν ενεργεία, παρά από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να αποτελεί μια πιθανή ένδειξη για το ποιά είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που αποτελούν τη βάση στις εκτιμήσεις των δασκάλων του δείγματος, περί χαρισματικότητας. Αναφορικά με τη δημιουργικότητα, τα ευρήματά μας έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Πολυχρονοπούλου και Ράνιου (2003) στην έρευνα των οποίων οι δάσκαλοι του δείγματος δεν ανέφεραν τη δημιουργικότητα ως γνώρισμα της χαρισματικότητας.

Χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις περιοχές της ηγετικής ικανότητας και της εσωτερικής παρώθησης δεν φάνηκαν να είναι το ίδιο σημαντικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών. Αντίθετα σε έρευνα που διενεργήθηκε με δασκάλους και γονείς χαρισματικών παιδιών στο Hong Kong (Chan, 2000) τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που παραπέμπουν στις ηγετικές ικανότητες και την εσωτερική παώθηση, εμφανίζονται προεξάρχοντα στη διαδικασία αναγνώρισης χαρισματικών μαθητών.

Αναφορικά με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, δε φάνηκε να αξιολογούν τα χαρακτηριστικά μάθησης ως παράγοντα διάκρισης χαρισματικού από μη χαρισματικό σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Κόκκινος, Μαυροφρύδου & Δαβάζογλου, 2004) όπου βρέθηκε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια της χαρισματικότητας κυρίως στη βάση των χαρακτηριστικών μάθησης. Ωστόσο τα ευρήματα αναφορικά με τη δημιουργικότητα έρχονται σε συμφωνία με την παραπάνω έρευνα, όπου και εκεί, δεν πρωτοστάτησαν στις εκτιμήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών τα χαρακτηριστικά δημιουργικότητας στη διάκριση χαρισματικού από μη-χαρισματικό.

Στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, εν ενεργεία και μελλοντικοί, να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη φύση της χαρισματικότητας έχουν αναφερθεί και άλλες έρευνες που έγιναν στη χώρα μας (Gari, Kalantzi & Mylonas 2000 . Theodoridou, Kokkinos & Davazoglou, 2003. Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003. Κόκκινος, Μαυροφρύδου & Δαβάζογλου, 2004. Theodoridou & Davazoglou, 2006. Θεοδωρίδου, 2007. Gari, Kotsifakou & Nikolopoulou, 2008. Theodoridou, 2009). Με δεδομένες τις πρόσφατες εξελίξεις στη νομοθεσία της χώρας μας (Νόμος 3699/2008) όπου αναφέρεται ότι: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» και προβλέπει ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση στα άτομα αυτά, το αίτημα για ευαισθητοποιημένους και επαρκώς εκπαιδευμένους δασκάλους σε θέματα αναγνώρισης και ικανοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους καθίσταται ακόμη πιο επιτακτικό.

Παρεμβάσεις σ'ένα θεωρητικό επίπεδο προσέγγισης θα μπορούσαν πιθανά να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Δαβάζογλου, 2004). Παράλληλα συστηματικά εργαστήρια για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να συμπληρώσουν προγράμματα επιμόρφωσης και να ενθαρρύνουν τη γνώση στην ανεξερεύνητη για τη χώρα μας, επιστημονική περιοχή της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών.

Ακολουθώντας το πνεύμα οικουμενικών διακηρύξεων για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, επομένως και σ'αυτούς που διαθέτουν υψηλές ικανότητες και ταλέντα, η αναγνώριση των μοναδικών τους δυνατοτήτων αλλά και των ποικίλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν θα μπορούσε να αποτελέσει βασική

προϋπόθεση για την προσέγγιση σε θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και του σχεδιασμού κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Balch, M..(1993). The gifted child: Personality traits, learning styles and useful teaching strategies. (*ERIC Document Reproduction Service No.EC 304235*)
- Chan, W.,D. (2000). Exploring Identification Procedures of Gifted Students by Teacher Ratings: parent ratings and student self reports in Hong Kong. *High Ability studies, Vol.11, No.1.*,69-81
- Cohen, L.M. (1988). Meeting the needs of gifted and talented minority language students: Issues and practices. *New Focus*,8, 1-7
- 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*. 643-650. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Gari, A., Kalantzi- Azizi, A.& Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies, Vol.11, No 1*, 55-68
- Gari, A., Kotsifakou, P., & Nikolopoulou, V. (2008, September). The Greek teachers' attitudes towards the gifted students with the learning disabilities. *Proceedings of the 11th International Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Prague, The Czech Republic (CD).
- Gear, G. H (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20, 478-489
- Gickling, E. E., & Theobald, J. T. (1975). Mainstreaming: Affect or Effect? *Journal of Special Education*, 9(3), 317-328.
- Hoge,R.D. & Cudmore, L. (1986).The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching & Teacher Education,Vol.2,No.2*,181-196
- Hunsaker, S.L., Finley, V.S. & Frank, E.L.(1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programmes. *Gifted Child Quarterly*,41,19-24
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. (1993). Who has a problem the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 40(1), 45-62.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2007). Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά δημιουργικότητας του χαρισματικού μαθητή. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*, Αθήνα, Απρίλιος 26-29.
- Κόκκινος, Κ. Μ., Μαυροφρύδου, Ζ., & Δαβάζογλου, Α. (2004). Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της χαρισματικότητας από υποψήφιες εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. *Κίνητρο, Περιοδική Έκδοση Εργαστηρίου Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικών Ασκήσεων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης*, 6, 117-134.

- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and Attitudes of novice Teachers Regarding Instruction of Academically Talented Learners. (Issues in teacher training). *Roeper Review*, (23),179-183.
- Παπουτσάκη-Ντορενστάουτερ, Π.(1994). *Το Προικισμένο Παιδί*. Αθήνα: Το Ποντίκι
- Plata, M.& Masten, G.W.(1998). Teacher ratings of Hispanic and Anglo students on a behavior rating scale. *RoeperReview*, Vol.21, No.2, 139-150
- Πολυχρονοπούλου,Σ. & Ράνιος, Θ (Υπό δημοσίευση). Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δ.Ε για τα προικισμένα και χαρισματικά παιδιά. *Εργασία που ανακοινώθηκε στην Ημερίδα με θέμα: Ευφρείς και Ταλαντούχοι Μαθητές: Παιδαγωγική Προσέγγιση* ,ΑΠΛΟΥΝ & ΥΠ.Ε.Π.Θ, Αθήνα: 2003
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kappa*, 60 (2), 180-184.
- Renzulli, J, Smith, H. L, White, J. A, Callahan, M, C, Hartman, K.R & Westberg, L. K. (2002). *Scales for rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS) Revised edition*. Mansfield Center, CT :Creative Learning Press, Inc.
- Siegel, J. (1992, April). Regular education teachers' attitudes toward their mainstreamed students. *Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children*, Baltimore, MD. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354653)
- Stephens, T. M., & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 292-294.
- Theodoridou, S., Kokkinos, C & Davazoglou, A. (2003).Identifying the superior learner: Comparability of student teachers' perceptions of the behavioral characteristics of normal and superior pupils. In: Monks, F.J. & Wagner, H. (Eds.). *Development of Human Potential: Investment into our Future. Proceedings of the 8th ECHA Conference*. Rhodes, October 9-13, 2002. Bad Honnef: Bock.
- Theodoridou, S. & Davazoglou, A. (2006). Teachers evaluation of gifted children's characteristics. *Gifted and Talented International*, 21, 72-77.
- Theodoridou, S. (2009). Elementary school teachers' judgments of gifted students' leadership characteristics. *Proceedings of the conference "Excellence in Education 2009: Leading Minds- Creating the Future*. Ulm University & International Centre Innovation in Education, Ulm 24/8-27/8, Germany. (CD)
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.Νόμος 3699/2008