

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θεοδωρίδου Σοφία, PhD

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι εκτιμήσεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μάθησης που αποδίδουν στο μαθητή που θεωρούν χαρισματικό και να συγκριθούν με τις εκτιμήσεις που οι ίδιοι κάνουν για τα χαρακτηριστικά μάθησης του μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό, έτσι ώστε να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά μάθησης βάσει των οποίων εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν και περιγράφουν το χαρισματικό μαθητή. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση την κλίμακα αξιολόγησης SRBCSS-R. Στην έρευνα συμμετείχαν 331 εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας και 93 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά μάθησης αποτελούν κριτήρια διάκρισης του χαρισματικού από το μη χαρισματικό μαθητή σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίνονται με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή διαφορετικότητα των μαθητών τους.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ

Χαρακτηριστικά μάθησης χαρισματικών μαθητών, Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, Εκτιμήσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, SRBCSS-R

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν να διδάσκουν, θεωρείται από τις πιο πολύπλοκες. Οι σχολικές τάξεις είναι περίπλοκα, αβέβαια περιβάλλοντα στα οποία δεν υπάρχουν απόλυτες ή μοναδικά σωστές απαντήσεις (Borko & Shavelson, 1990). Στην παραπάνω πραγματικότητα, ήδη απαιτητική από τη φύση της για τους δασκάλους, η σύγχρονη ετερογενής σύνθεση των τάξεων ως προς την ακαδημαϊκή διαφορετικότητά τους, έρχεται να προσθέσει ακόμη μεγαλύτερο όγκο ευθυνών στους δασκάλους (George & Rubin, 1992. Lake, 1988).

Στη χώρα μας ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται τα άτομα που έχουν: «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Νόμος 2817/2000). 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.

Η κλίμακα για την αξιολόγηση χαρακτηριστικών συμπεριφοράς υπερεχόντων μαθητών SRBCSS η οποία κατασκευάστηκε από τους Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman (1976), αναθεωρήθηκε το 1997 και πρόσφατα το 2002. Πρόκειται για μία από τις πλέον διαδεδομένες κλίμακες αναγνώρισης προκειμένου να υποδειχτούν μαθητές για τα προγράμματα χαρισματικών στις Η.Π.Α (Hoge & Cudmore, 1986) και έχει μεταφραστεί σε διάφορες γλώσσες (Kalantan, 1991. Srouf, 1989. Subhi, 1997. Chan, 2000). Οι Ashman & Vukelich (1983) βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα σκορ των τεστ νοημοσύνης και σ'αυτά της κλίμακας SRBCSS. Όμοια οι Renzulli, Hartman & Callahan (1976) έχουν αναφέρει σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα σταθμισμένα τεστ και στις υποκλίμακες της SRBCSS που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά μάθησης και εσωτερικής παρώθησης. Οι Hunsaker, Finley και Frank (1997) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν με επιτυχία τα ταλέντα των μαθητών όταν χρησιμοποίησαν την κλίμακα SRBCSS.

Οι παρατηρήσεις που κάνουν οι δάσκαλοι μέσα στις σχολικές τάξεις, σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών τους, είναι ιδιαίτερης σημασίας για την υπόδειξη χαρισματικών μαθητών προκειμένου οι τελευταίοι να ενταχθούν σε ειδικά για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες προγράμματα. Η εκτίμηση της δυναμικής του μαθητή, βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αυτός αποδίδει μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και όχι μόνο σε ένα συγκεκριμένο τεστ (Chitwood, 1986). Οι δάσκαλοι μπορούν με ακρίβεια να συγκρίνουν μέρα με τη μέρα τη φυσική και διανοητική υγεία που το παιδί εμφανίζει και να εξάγουν περισσότερο έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με την κατάσταση του παιδιού σε πιο τυπικά τεστ για την ανίχνευση χαρισματικότητας (Lazow & Nelson, 1974).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι εκτιμήσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μάθησης που αποδίδουν στο μαθητή που θεωρούν χαρισματικό και να συγκριθούν με τα χαρακτηριστικά μάθησης που αποδίδουν στο μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό.

Παραδοσιακά, σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι να αυξήσει το επίπεδο των γνώσεων που οι δάσκαλοι διαθέτουν και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν δεξιότητες κατάλληλες για τη διδασκαλία. Αν οι αρμόδιοι δεν έχουν καταλήξει ακόμη ως προς το κατά πόσο επηρεάζεται η προσωπικότητα κάποιου από την κληρονομικότητα και το περιβάλλον, φαίνεται ασφαλές το συμπέρασμα ότι οι ικανότητες (γενικές και ειδικές) επηρεάζονται σε ποικίλους βαθμούς από τις καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες (Renzulli & Reis, 1997).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν 331 εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης (42% άνδρες και 58% γυναίκες) καθώς και 93 φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (40% άνδρες και 60% γυναίκες). Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε «κατα συστάδες» τυχαία δειγματοληψία.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βασισμένο στην 6/βάθμια (τύπου Likert) κλίμακα αξιολόγησης χαρακτηριστικών συμπεριφοράς υπερεχόντων μαθητών SRBCSS-R (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of

Superior Students- Revised) των Renzulli, et al. (2002), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε στο ελληνικό περιεχόμενο.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κυκλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στις 13 θεματικές προτάσεις που απαρτίζουν την υποκλίμακα των χαρακτηριστικών μάθησης της SRBCSS-R σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση η συλλογή δεδομένων αφορούσε στις εκτιμήσεις του δείγματος για το μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό ενώ στη δεύτερη φάση τις εκτιμήσεις τους σχετικά με το μαθητή που θεωρούν χαρισματικό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach και βρέθηκε ιδιαίτερα υψηλή για το σύνολο της κλίμακας τόσο για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το μέσο-τυπικό μαθητή ($\alpha=0,8626$) όσο και για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το χαρισματικό μαθητή ($\alpha=0,8821$).

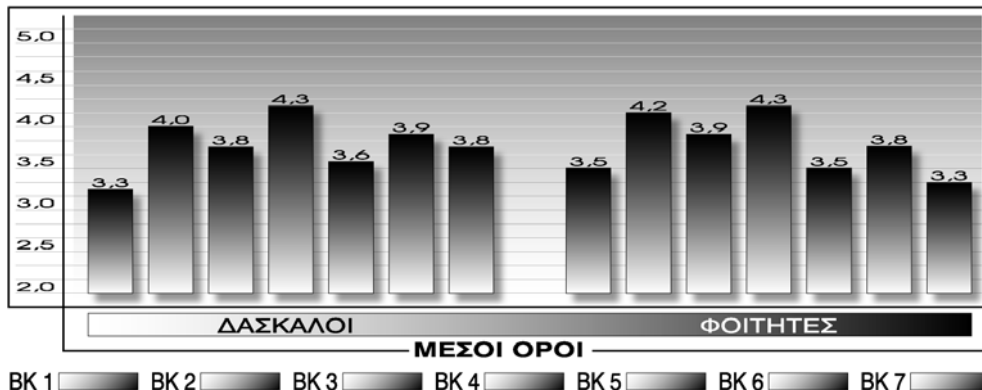
Αναφορικά με την υποκλίμακα των χαρακτηριστικών μάθησης, σε πιλοτική έρευνα (Theodoridou, & Davazoglou, 2006) η αξιοπιστία της έδωσε αποδεκτές τιμές όταν ελέγχθηκε με το δείκτη alpha. Συγκεκριμένα βρέθηκε $\alpha=0,73$ από το δείγμα των δασκάλων και $\alpha=0,76$ από το δείγμα των φοιτητών.

Στα Γραφήματα 1 α και 1 β απεικονίζονται οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων φοιτητών και δασκάλων για τα χαρακτηριστικά μάθησης του μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό. Παρατηρείται ότι ο συνολικός μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κυμαίνεται γύρω από την τιμή 3,75. Αντίστοιχα, ο συνολικός μέσος όρος των εκτιμήσεων των φοιτητών για τις 13 θεματικές προτάσεις κυμαίνεται γύρω από την τιμή 3,8. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι συνολικοί μέσοι όροι μεταξύ των δύο δειγμάτων δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, ούτε και οι επιμέρους μέσοι όροι των εκτιμήσεων τους για την κάθε μία από τις 13 θεματικές προτάσεις. Παρατηρείται, επομένως, ότι οι απόψεις των δύο δειγμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά μάθησης που εμφανίζει ο μέσος/ τυπικός μαθητής παρουσιάζουν μια τάση ταύτισης. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι φοιτητές του δείγματος εκτιμούν ότι ο μέσος μαθητής περιστασιακά κυρίως, μεταξύ άλλων επιδεικνύει ικανότητα να αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων, να κάνει γενικεύσεις σχετικά με γεγονότα, ανθρώπους και πράγματα ενώ δεν επιδεικνύει ούτε καν περιστασιακά ικανότητα να εντοπίζει και να ορίζει στόχους και προτεραιότητες για άλλους, όταν διαφέρουν από τους δικούς του.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, συγκρίνοντας τους μέσους όρους των εκτιμήσεων των δύο δειγμάτων προκύπτει ότι και τα δύο δείγματα υποστηρίζουν πως ο μέσος/ τυπικός μαθητής παρουσιάζει σπάνια – περιστασιακά το σύνολο των χαρακτηριστικών μάθησης που περιλαμβάνονται στην κλίμακα.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των 2 υπο μελέτη δειγμάτων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t (Independent samples t- test). Από τον έλεγχο αυτό διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των δύο δειγμάτων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τις υπο μελέτη θεματικές προτάσεις.

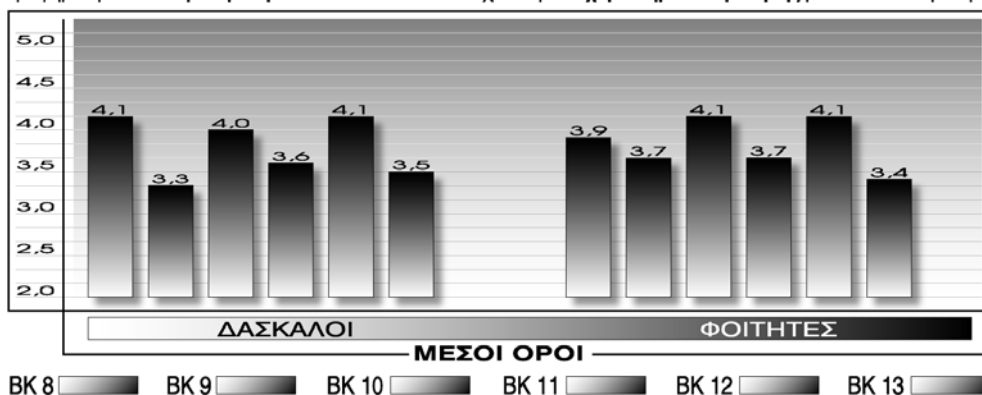
Γράφημα 1α. Μέσος-τυπικός μαθητής. Χαρακτηριστικά μάθησης (Learning) με 13 θεματικές προτάσεις



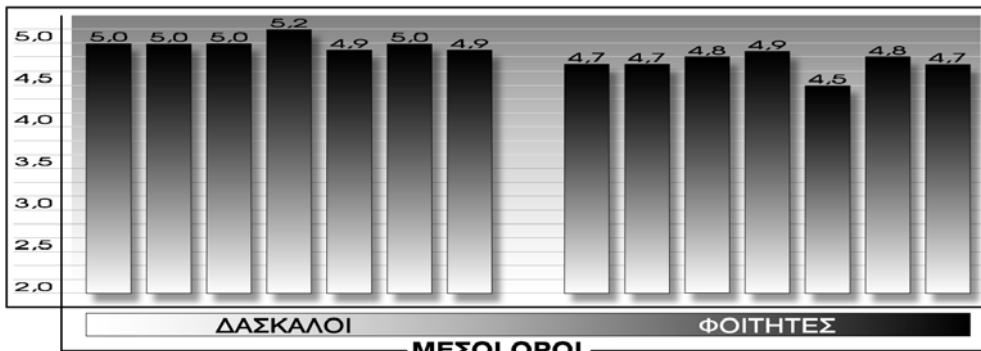
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

- BK 1 Ο μαθητής επιδεικνύει προχωρημένο λεξιλόγιο για την ηλικία ή την τάξη στην οποία φοιτεί
- BK 2 Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να κάνει γενικεύσεις σχετικά με γεγονότα, ανθρώπους και πράγματα
- BK 3 Ο μαθητής επιδεικνύει μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας για ένα συγκεκριμένο θέμα
- BK 4 Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων
- BK 5 Ο μαθητής επιδεικνύει ενδιαφέρον για πολλά θέματα "ενηλίκων" όπως η θρησκεία, η πολιτική, η φυλή και η ηθική
- BK 6 Ο μαθητής επιδεικνύει αντίληψη των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος
- BK 7 Ο μαθητής επιδεικνύει κατανόηση πολύπλοκου υλικού διαμέσω της ικανότητας αναλυτικής σκέψης
- BK 8 Ο μαθητής δεν επιδεικνύει μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας για ποικιλία θεμάτων
- BK 9 Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών
- BK 10 Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα για ανάκληση πληροφοριών που αφορούν σε γεγονότα ή πράγματα
- BK 11 Ο μαθητής επιδεικνύει οξεία και διορατική παρατήρηση
- BK 12 Ο μαθητής δεν επιδεικνύει ικανότητα να εντοπίζει και να ορίζει στόχους και προτεραιότητες για άλλους, όταν διαφέρουν από τους δικούς του
- BK 13 Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να μεταβιβάζει μάθηση από τη μια κατάσταση στην άλλη

Γράφημα 1β. Μέσοι όροι φοιτητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά μάθησης μέσου-τυπικού μαθητή



Γράφημα 2α. Χαρισματικός μαθητής. Χαρακτηριστικά μάθησης (Learning) με 13 θεματικές προτάσεις

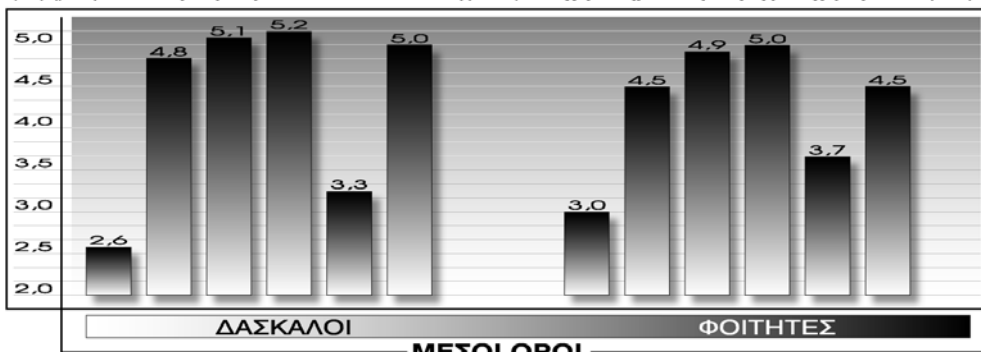


CK 1 CK 2 CK 3 CK 4 CK 5 CK 6 CK 7

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

CK 1	Ο μαθητής επιδεικνύει προχωρημένο λεξιλόγιο για την ηλικία ή την τάξη στην οποία φοιτεί
CK 2	Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να κάνει γενικεύσεις σχετικά με γεγονότα, ανθρώπους και πράγματα
CK 3	Ο μαθητής επιδεικνύει μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας για ένα συγκεκριμένο θέμα
CK 4	Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων
CK 5	Ο μαθητής επιδεικνύει ενδιαφέρον για πολλά θέματα "ενηλίκων" όπως η θρησκεία, η πολιτική, η φυλή και η ηθική
CK 6	Ο μαθητής επιδεικνύει αντίληψη των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος
CK 7	Ο μαθητής επιδεικνύει κατανόηση πολύπλοκου υλικού διαμέσω της ικανότητας αναλυτικής σκέψης
CK 8	Ο μαθητής δεν επιδεικνύει μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας για ποικιλία θεμάτων
CK 9	Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών
CK 10	Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα για ανάκληση πληροφοριών που αφορούν σε γεγονότα ή πράγματα
CK 11	Ο μαθητής επιδεικνύει οξεία και διορατική παρατήρηση
CK 12	Ο μαθητής δεν επιδεικνύει ικανότητα να εντοπίζει και να ορίζει στόχους και προτεραιότητες για άλλους, όταν διαφέρουν από τους δικούς του
CK 13	Ο μαθητής επιδεικνύει ικανότητα να μεταβιβάζει μάθηση από τη μια κατάσταση στην άλλη

Γράφημα 2β. Μέσοι όροι φοιτητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά μάθησης του χαρισματικού μαθητή



CK 8 CK 9 CK 10 CK 11 CK 12 CK 13

Στα Γραφήματα 2 α και 2 β απεικονίζονται οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων φοιτητών και δασκάλων για τα χαρακτηριστικά μάθησης του μαθητή που θεωρούν χαρισματικό. Παρατηρείται ότι ο συνολικός μέσος όρος των εκτιμήσεων των φοιτητών κυμαίνεται γύρω από την τιμή 4,6. Αντιστοίχως, ο συνολικός μέσος όρος των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τις 13 θεματικές προτάσεις κυμαίνεται γύρω από την

τιμή 5. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι συνολικοί μέσοι όροι μεταξύ των δύο δειγμάτων δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, ούτε και οι επιμέρους μέσοι όροι των απόψεων τους για την κάθε μία από τις 13 θεματικές προτάσεις. Η μελέτη των μέσων όρων των εκτιμήσεων των δύο δειγμάτων οδηγεί στη διαπίστωση ότι και τα δύο δείγματα υποστηρίζουν πως ο μαθητής που υπερέχει έναντι του μέσου όρου παρουσιάζει περιστασιακά - συχνά το σύνολο των χαρακτηριστικών μάθησης που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ωστόσο τα χαρακτηριστικά που πρωτοστατούν στις εκτιμήσεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το ποιός μαθητής είναι χαρισματικός, είναι η οξεία και διορατική παρατήρηση, η αντίληψη της ουσίας των πραγμάτων, η γρήγορη ανάκληση πληροφοριών και η αντίληψη σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο υπο μελέτη δειγμάτων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t (Independent samples t-test). Ο έλεγχος αυτός έδειξε ότι οι μέσοι όροι των απόψεων των δύο δειγμάτων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) στο σύνολο των θεματικών προτάσεων. Συγκεκριμένα, το εύρος των τιμών κυμαίνεται από $p = 0,000$ μέχρι $p = 0,019 < 0,05$ στις 8/15 μεταβλητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου t οι δάσκαλοι του δείγματος εκτιμούν συγκρινόμενοι με τους φοιτητές ότι ο χαρισματικός μαθητής επιδεικνύει στατιστικά σημαντικά πιο συχνά προχωρημένο λεξιλόγιο για την ηλικία ή την τάξη που φοιτεί, ενδιαφέρον για θέματα ενηλίκων, αντίληψη σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών καθώς και ικανότητα να μεταβιβάζει μάθηση από τη μια κατάσταση στην άλλη. Οι φοιτητές από την άλλη, εκτιμούν ότι ο χαρισματικός μαθητής δεν επιδεικνύει στατιστικά σημαντικά συχνότερα (συγκριτικά με τις εκτιμήσεις των δασκάλων) ικανότητα να εντοπίζει στόχους και προτεραιότητες για άλλους όταν διαφέρουν από τους δικούς του καθώς επίσης και δε διαθέτει όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας για ποικιλία θεμάτων.

Επίσης ακολούθησε έλεγχος t προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκτιμήσεις φοιτητών και δασκάλων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά μάθησης που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο χαρισματικό και το μέσο-τυπικό μαθητή. Η διαφορά μέσων όρων των εκτιμήσεων των φοιτητών για τα χαρακτηριστικά μάθησης του μέσου μαθητή και τα χαρακτηριστικά μάθησης του χαρισματικού μαθητή ήταν στατιστικά σημαντική ($p = 0.002 < 0.05$). Βρέθηκε ότι οι φοιτητές του δείγματος αποδίδουν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μάθησης στο μαθητή που θεωρούν χαρισματικό από ότι στο μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό. Ακολούθως, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στους αντίστοιχους μέσους όρους των εκτιμήσεων των δασκάλων ($p = 0.004 < 0.05$). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων του δείγματος, ο χαρισματικός μαθητής επιδεικνύει στατιστικά σημαντικά πιο συχνά ένα μαθητή που θεωρούν μέσο-τυπικό, τα χαρακτηριστικά μάθησης που αναφέρονται στην κλίμακα SRBCSS-R.

Από παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων των δύο δειγμάτων και των εκτιμήσεών τους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά μάθησης μέσου και χαρισματικού μαθητή, οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αφορούσαν και για τα δύο δείγματα την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία». Συγκεκριμένα βρέθηκε να υφίσταται θετική ασθενής γραμμική συσχέτιση ($r < 0.5$) μεταξύ των ζευγών μεταβλητών: ηλικία των φοιτητών και μεταβλητή CK2 (ικανότητα χαρισματικού μαθητή να κάνει γενικεύσεις σχετικά με γεγονότα, ανθρώπους και πράγματα) και ηλικία φοιτητών και μεταβλητή CK7 (ικανότητα χαρισματικού μαθητή να κατανοεί πολύπλοκο υλικό μέσω αναλυτικής σκέψης).

Αντίστοιχα για το δείγμα των δασκάλων, βρέθηκε να υφίσταται θετική ασθενής γραμμική συσχέτιση ($r < 0,5$) μεταξύ των ζευγών μεταβλητών: ηλικία δασκάλων και

μεταβλητές CK5 (ενδιαφέρον χαρισματικού μαθητή για πολλά θέματα ενηλίκων), CK6 (αντίληψη χαρισματικού των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος), CK11 (οξεία και διορατική παρατήρηση χαρισματικού) και CK13 (ικανότητα χαρισματικού να μεταβιβάζει μάθηση από τη μια κατάσταση στην άλλη).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έρευνες στο παρελθόν υποστήριξαν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από τους εν ενεργεία και, μάλιστα, έτειναν να θεωρούν ότι οι πρώτοι έχουν πιο θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τους χαρισματικούς μαθητές (ανασκόπηση ερευνών Butterfly, 1979). Μεταγενέστερα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τους χαρισματικούς, ευρήματα που είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (Guskin, Peng & Majd-Jabbari, 1988. Goodnough, 2001).

Τόσο οι εν ενεργεία, όσο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, εκτιμούν στο σύνολο τους ότι τα χαρακτηριστικά μάθησης αποτελούν ειδοποιό διαφορά στη διάκριση χαρισματικού από μη-χαρισματικό μαθητή.

Έχει βρεθεί ότι τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να υπερτερούν στις κρίσεις των εκπαιδευτικών ως πιο σημαντικά/ καθοριστικά για την αναγνώριση χαρισματικών μαθητών αφορούν στις διανοητικές ικανότητες και γενικότερα συνδέονται με τη γνωστική κυρίως ανάπτυξη (Kalantan, 1991. Chan, 2000. Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003). Αυτό μπορεί εν μέρει να οφείλεται στην προτεραιότητα που δίνει σε διεθνές επίπεδο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων στη σχολική επίδοση και την υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο αξιολόγησής της.

Οι Πολυχρονοπούλου και Ράνιος (2003), σε έρευνά τους με δείγμα μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καταλήγουν ότι τα βασικότερα κριτήρια που διαθέτουν οι σημερινοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση χαρισματικών παιδιών είναι η σχολική επίδοση, ακολουθούμενη από την ωριμότητα στη συμπεριφορά και τις ηγετικές ικανότητες. Σε ό,τι αφορά στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρώτη στα κριτήρια του δείγματος που συμμετείχε ήταν η νοημοσύνη, ακολουθούσαν τα ταλέντα στις τέχνες και η πειθαρχημένη συμπεριφορά.

Στην έρευνα του Rohrer (1995) φαίνεται, επίσης, ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συνιστά τον κυριότερο παράγοντα της χαρισματικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση βρέθηκε ότι στις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του καλού μαθητή είναι το ήθος, η εργατικότητα και η νοημοσύνη (Καίλα & Θεοδωροπούλου, 1998).

Σύμφωνα με τους Karnes & Koch (1985), η νοημοσύνη είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο χαρακτηριστικό στην απόφαση των δασκάλων σχετικά με το επίπεδο της χαρισματικότητας των μαθητών τους. Σε άλλες μελέτες (Archambault et al., 1993) έχει αποδειχτεί οι δάσκαλοι δίνουν πολύ μεγάλη βαρύτητα στην επίδοση των μαθητών τους, όταν πρόκειται για τέτοιου είδους αποφάσεις. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η νοημοσύνη με την υψηλή σχολική επίδοση συμβαδίζουν (Pendulla, Airesian & Madaus, 1980). Άλλοι ερευνητές, έχουν επιπλέον βρει ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αποκλειστικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους προκειμένου να αποφασίσουν για το επίπεδο χαρισματικότητας το οποίο οι τελευταίοι διαθέτουν (Schack & Starko, 1990). Σύμφωνα με τους Rost & Hanses (1997), οι δάσκαλοι διαγνώνουν τη χαρισματικότητα σε σχέση με ό,τι έχει ήδη επιτευχθεί από μέρους τους στο σχολείο και όχι με βάση τις ενδείξεις δυναμικής, που μπορεί να παρουσιάζουν, για μελλοντικά υψηλά επιτεύγματα. Οι Κόκκινος, Μαυροφρύδου και Δαβάζογλου (2004-2005) αναφέρουν

παρόμοια ευρήματα σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά μάθησης, τονίζοντας ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια της χαρισματικότητας, κυρίως, στη βάση των χαρακτηριστικών μάθησης, ίσως γιατί αυτά εκτιμώνται περισσότερο από άλλα απ' το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης μια παράμετρος που αξίζει προσοχής είναι το γεγονός ότι πολλοί από τους ικανούς μαθητές που αξιολογούν ιδιαίτερα την ενότητα της ομάδας, αποφεύγουν να παίρνουν υψηλούς βαθμούς από φόβο μήπως απομονωθούν από τους συνομηλίκους τους (Kornhaber, 1999) με αποτέλεσμα η επίδοσή τους να μην αποτελεί τον ενδεικτικότερο παράγοντα για την πραγματική τους δυναμική.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα της Γκαρή (Gari, 2003), οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, συγκρινόμενοι με τους φοιτητές, φαίνεται να είναι πιο κοντά τόσο στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών όσο και στη σημαντικότητα της ατομικής δυναμικής. Είναι η εμπειρία, η γνώση ή η διαίσθηση που καθοδηγεί τις απόψεις τους; Θα μπορούσε κανείς να πει ότι πιθανώς είναι συγκερασμός και των τριών παραγόντων, που τελικά τους οδηγεί να δίνουν πρώτη προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και να θέτουν σε δεύτερο επίπεδο την ικανότητά τους για επιτυχημένη διδασκαλία.

Σε κάθε περίπτωση, η εγκυρότητα των πληροφοριών που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, προϋποθέτει την καλή γνώση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς των χαρισματικών μαθητών, πάνω στα οποία βασίζουν τις εκτιμήσεις τους. Με δεδομένες τις πρόσφατες εξελίξεις στη νομοθεσία της χώρας μας (Νόμος 3699/2008), κύριος στόχος είναι να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα στην περιοχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archambault, F.X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103-119.
- Ashman, S.S., & Vukelich, C. (1983). The effect of different types of nomination forms on teachers' identification of gifted students. *Psychology in the Schools*, 20, 518-527.
- Borko, H., & Shavelson, R. S. (1990). Teacher decision making. In: B.F. Jones & L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (311-346). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butterfly, T. (1979). Preservice teachers' attitudes regarding gifted children. *College Student Journal*, 12, 288-289.
- 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*, 11, (1), 69-81.
- Chitwood, D.G. (1986). Guiding parents seeking testing. *Roeper Review*, 8(3), 177-179.
- Gari, A. (2003). The gifted as viewed by teachers, university students and parents. *ECHA News*, 17 (2), 6-7.
- George, P. S., & Rubin, K. (1992). Tracking and ability grouping in Florida: Educator's perceptions. Florida Educational Research Bulletin, 23 (3-4). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 683)
- Goodnough, K. (2001). Changing teacher beliefs about giftedness and differentiation practice. *Gifted and Talented International*, 16 (2), 115-121.
- Guskin, S. L., Peng, C., & Majd-Jabbari. (1988). Teachers' perceptions of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 216-220.

- Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching & Teacher Education*, 2 (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.
- Καϊλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1998). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalantan, A. (1991). *The effects of in service training on the bahraini teachers' perceptions of giftedness*. Dissertation: University of Connecticut.
- Karnes, F. A., & Koch, S. F. (1985). State definitions of the gifted and talented: An update and an analysis. *Journal of the Education of the Gifted*, 8, 285-306.
- Κόκκινος, Κ.Μ., Μαυροφρύδου, Ζ., & Δαβάζογλου, Α. (2004-2005). Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της χαρισματικότητας από υποψήφιες εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Κίνητρο*, 6, 117-134.
- Kornhaber, M. (1999). Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences. *High Ability Studies*, 10(2), 143-167.
- Lake, S. (1988). Equal access to education: Alternatives to tracking and ability grouping. Practitioner's monograph #2. Sacramento, CA: California League of Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 303 553)
- Lazow, A., & Nelson, P.A. (1974). Instant answers: testing the gifted child in the elementary school. *The Gifted Child Quarterly*, 152-162.
- Pendulla, J. J., Airasian, P. W., & Madaus, G. F. (1980). Do teacher ratings and standardized test results of teachers yield the same information? *American Educational Research Journal*, 17, 303-307.
- 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., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C.M., & Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-Revised edition*. Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J., & Reis, S.M. (1997). *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rohrer, J.C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-83.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur identification hochbegabter underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167-177.
- Schack, G. D., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal of the Education of the Gifted*, 13(4), 346-363.
- Srouf, N. H. (1989). *An analysis of teacher judgment in the identification of gifted Jordanian students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.

- Subhi, T. (1997). Who is gifted? A computerised identification procedure. *High Ability Studies*, 8 (2), 189-211.
- Theodoridou, S. & Davazoglou, A. (2006). Teachers evaluation of gifted children's characteristics. *Gifted and Talented International*, 21, 72-77.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ, Νόμος 2817/2000
- Υ.Π.Ε.Π.Θ, Νόμος 3699/2008