

**ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ  
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Χαρισματικά παιδιά: Αντιλήψεις και Πρακτικές των  
εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:  
ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:  
ΧΑΛΑΜΑΝΔΑΡΗ ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ**

**ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2010**

Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης

Πρόεδρος: Λέκτορας Μαρία Γραβάνη  
Πρόγραμμα ΕΠΑ ΑΠΚ .....

Επιβλέπων: Δρ. Καλλιρόη Χαλαμανδάρη  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚ .....

Τρίτο Μέλος: Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚ .....

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΡΙΣΗΣ .....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	10
ABSTRACT.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	14
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	22
2.1. Οριοθέτηση της χαρισματικότητας.....	22
2.2. Οι σημαντικότερες θεωρίες για τη νοημοσύνη.....	26
2.2.1. Τα τεστ νοημοσύνης.....	26
2.2.2. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.....	27
2.2.3. Άλλες θεωρίες για τη νοημοσύνη.....	28
2.3. Βασικά μοντέλα χαρισματικότητας.....	30
2.3.1. Το μοντέλο τριαδικότητας του Joseph Renzulli.....	30
2.3.1.1. Η άνω του μέσου όρου επίδοση.....	31
2.3.1.2. Η δημιουργικότητα.....	32
2.3.1.3. Τα κίνητρα μάθησης (motivation) και η υψηλού βαθμού δέσμευση (task commitment).....	33
2.3.2. Το μοντέλο πολλαπλών παραγόντων του Mönks.....	34
2.4. Εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.....	34
2.5. Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	36
2.6. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρισματικά παιδιά.....	37
2.7. Προγράμματα παρέμβασης για εκπαιδευτική στήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	39
2.7.1. Εμπλουτισμός της διδασκαλίας (teaching enriching).....	39

2.7.2.Επιτάχυνση στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος (acceleration).....	40
2.7.3. Ομαδοποίηση (Grouping).....	42
2.7.4.Διαφοροποίηση της διδασκαλίας (differentiation).....	43
2.8.Διεθνής εκπαιδευτική πολιτική και χαρισματικά παιδιά.....	45
2.8.1.Διεθνής εκπαιδευτική χαρισματική πολιτική.....	45
2.8.2.Εκπαιδευτική χαρισματική πολιτική στον ελληνικό χώρο.....	50
2.8.3. Η πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο.....	51
2.9. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	53

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	55
3.1. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και παραδοχές της έρευνας.....	55
3.2. Σχεδιασμός Μεθοδολογίας.....	56
3.3. Επιλογή δείγματος – Συμμετέχοντες.....	57
3.4.Περιγραφή εργαλείων έρευνας.....	61
3.4.1.Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.....	63
3.4.2.Η συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς.....	66
3.5.Διεξαγωγή της έρευνας.....	66
3.6. Εξασφάλιση θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	69
3.7. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	71
--	----

4.1. Αποτελέσματα Πρώτης Ενότητας (Α)	
4.1.1. Ευκολία αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών.....	73
4.1.2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών.....	75
4.1.3. Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	81
4.1.4. Το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	89
4.1.5. Πρακτικές εκπαιδευτικής στήριξης των χαρισματικών παιδιών.....	91

4.1.6. Η αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών μέσα στο κανονικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	96
4.1.7. Η στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για το θέμα των χαρισματικών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	99
4.1.8. Παράγοντες που καθορίζουν τη στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	100
4.1.9. Εισηγήσεις-μέτρα των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	104
4.2. Αποτελέσματα σχέσεων μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και απόψεων των εκπαιδευτικών ( Ενότητα Β).....	109
4.2.1. Ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο independent samples t test.....	109
4.2.1.1. Σύγκριση απόψεων αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.....	109
4.2.1.2. Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης και της υπαίθρου.....	111
4.2.2. Αποτελέσματα ανάλυσης διασποράς.....	112
4.2.2.1. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων.....	112
4.2.2.2. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής αρχαιότητας Ι.....	113
4.2.2.3. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής αρχαιότητας ΙΙ.....	114
4.2.2.4. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικούς τίτλους σπουδών.....	116
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>118</b>
5.1. Αναγνώρισή τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.....	118
5.2. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών.....	121
5.3. Επιλογή του κατάλληλου είδους φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά.....	124
5.4. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.....	125
5.5 Τρόποι αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών/τριών στο περιβάλλον του σχολείου.....	127
5.6. Μέτρα στήριξης και πρόνοιας στην εκπαίδευση	

των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	129
5.7. Συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	131
Περίληψη.....	133
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	134
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	161

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1:</u> Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	58
<u>Πίνακας 2:</u> Ανίχνευση χαρισματικών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.....	73
<u>Πίνακας 3:</u> Καθοδήγηση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να έχουν στην τάξη τους.....	77
<u>Πίνακας 4:</u> Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να έχουν στην τάξη τους.....	78
<u>Πίνακας 5:</u> Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών.....	82
<u>Πίνακας 6:</u> Φοίτηση χαρισματικών παιδιών.....	90
<u>Πίνακας 7:</u> Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	92
<u>Πίνακας 8:</u> Αντιμετώπιση χαρισματικών παιδιών στα σχολεία μας.....	97
<u>Πίνακας 9:</u> Στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.....	101
<u>Πίνακας 10:</u> Εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών.....	105
<u>Πίνακας 11:</u> Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.....	110
<u>Πίνακας 12:</u> Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης και της υπαίθρου.....	111
<u>Πίνακας 13:</u> Σύγκριση των ομάδων με βάση τις ηλικίες.....	113

Πίνακας 14: Σύγκριση των ομάδων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.....114

Πίνακας 15: Σύγκριση των ομάδων με βάση τη θέση.....115

Πίνακας 16: Σύγκριση των ομάδων με βάση τον τίτλο σπουδών.....116



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<u>Διάγραμμα 1:</u> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά.....	72
--	----

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου για το θέμα της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών και της περαιτέρω εκπαιδευτικής στήριξής τους. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων αναφορικά με το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα παιδιά αυτά. Τέλος, διερευνήθηκαν εισηγήσεις και μέτρα από μέρους των εκπαιδευτικών για τα χαρισματικά παιδιά και ελέγχθηκαν σχέσεις ανάμεσα στις απόψεις των δασκάλων και στα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, σχολείο, θέση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και τίτλοι σπουδών).

Το δείγμα της έρευνας ήταν 181 (44 άντρες και 137 γυναίκες) εκπαιδευτικοί από 32 Δημοτικά Σχολεία της πόλης και της υπαίθρου σε παγκύπρια βάση, με μέση ηλικία 37-41 χρόνια και μέση εκπαιδευτική υπηρεσία 16-20 χρόνια, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας που ήταν οι ακόλουθοι: α) να διερευνηθεί ο βαθμός ευκολίας στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στις τάξεις μικτής ικανότητας, β) να διερευνηθεί η ετοιμότητά των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, γ) να διερευνηθούν πρακτικές που εφαρμόζονται για διδασκαλία των μαθητών/τριών αυτών και δ) να συλλεχθούν μέτρα-εισηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς που αφορούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 33 ερωτήσεις και ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη: α) στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που μετρούσαν το βαθμό ευκολίας στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών, β) στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν στον καταλληλότερο τύπο φοίτησης για τα παιδιά αυτά καθώς και στις πρακτικές που εφαρμόζονται για τη διδασκαλία τους και γ) στο τρίτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν στην πρόνοια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά αυτά, καθώς και σε εισηγήσεις που θα βοηθούσαν στην κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Διεξήχθησαν ακόμη ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μικρότερο δείγμα εκπαιδευτικών (N=9).

Έγινε στατιστική ανάλυση με το πακέτο SPSS (2009) και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Από την ανάλυση των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν δύσκολη την αναγνώριση των

χαρισματικών παιδιών. Το προφίλ του χαρισματικού μαθητή/τριας συγκεντρώνει σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικά όπως η υψηλού βαθμού δημιουργικότητα και ευφυΐα, η διάκριση σε διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, η προτίμηση πολύπλοκων προβλημάτων και η προθυμία να μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα πράγματα.

Παρόλο που θεωρούν σχετικά εύκολη την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου εκφράζουν την ανάγκη οργανωμένης επιμόρφωσης για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Θεωρούν ως καταλληλότερο είδος φοίτησης τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε τάξεις μικτής ικανότητας με διαφοροποιημένη εργασία που θα περιλαμβάνει εμπλουτισμένες και σύνθετες δραστηριότητες. Τέλος, εντοπίζοντας την παντελή έλλειψη πρόνοιας από μέρους των αρμοδίων, προτείνουν διαρκή στήριξη από κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό ώστε τα παιδιά αυτά να καταφέρουν να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ξεχωριστές τους ικανότητες. Η εργασία κλείνει με αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **ABSTRACT**

The main goal of the present study is twofold: a) to examine the attitudes of primary school teachers to gifted students and b) to examine the educational approaches they use in the class in order to cover the needs of this particular group.

In addition to the above, teachers' opinions have also been examined regarding the best suited educational methods that are perceived as more appropriate of those children as well as their future careers, given the lack of policies and special considerations of the gifted in the educational curriculum in the Cypriot educational system.

A number of options are being discussed as well as measures to be taken on behalf of the teachers towards the educational advancement of the gifted children. Correlations between the teacher's opinions and their demographic characteristics gender, age, job position, years in service and academic qualifications were examined. The sample consisted of 181 primary school teachers (44 male and 137 female), mean age of 37-41 years old and with an average 16-20 years of teaching experience. Semi-structured interviews were also conducted with a small sample of nine teachers.

Data were analyzed using the SPSS (2009 version). Results indicated that the majority of the participants report that gifted children can be easily recognized. The main characteristics common to most of the gifted children according to teachers were the following: high degree of creativeness, high degree of intelligence, high academic achievements, willingness and desire to learn new things and ability to resolve complicated problems. Teachers expressed the need to be educated in order to become more competent to face the educational challenges of gifted kids.

Studying within classes of mixed ability children with differentiated work that includes more complex activities (enrichment of frame of training) was the preferred educational approach to meet the special educational needs of the gifted.

Results are also discussed in relation to the relevant literature. Limitations of the present study are being discussed and suggestions and practical implications of the study are being presented.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση υπάρχει μια ομάδα παιδιών των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν καλύπτονται και συχνά παραμελούνται (Van Tassel-Baska, 2001). Η ομάδα αυτή δεν είναι άλλη από τους χαρισματικούς μαθητές που αποτελούν περίπου το 5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Το θέμα της χαρισματικότητας έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς επιστήμονες, ειδικούς και εκπαιδευτικούς. Με τον όρο *χαρισματικότητα* στην παρούσα έρευνα εννοούμε την επίδειξη υψηλών ικανοτήτων στη συμπεριφορά και στην επίδοση σε διάφορα πεδία της γνώσης η οποία οφείλεται σε ψυχολογικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (Renzulli, 1998/ Λόξα, 2004/ Freeman, 1998). Με τον όρο *χαρισματικοί μαθητές/τριες* εννοούμε εκείνους οι οποίοι ανεξάρτητα από εθνικότητα, φύλο, κουλτούρα, οικονομικό επίπεδο, έχουν ικανότητες πάνω από το μέσο όρο σε τομείς όπως η δημιουργικότητα και η αρχηγική ικανότητα και είναι δυνατό να τις επιδείξουν κάτω από ορισμένες συνθήκες, σε ορισμένη χρονική στιγμή (Renzulli, 1998 /Delisle & Lewis, 2003).

Υπάρχει ποικιλία ορισμών για τα χαρισματικά παιδιά οι οποίοι παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους σε αρκετά σημεία. Εντούτοις, όλοι συγκλίνουν σε ένα σημείο: τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση στο σχολικό περιβάλλον (Cooper, 2009). Διεθνείς μελέτες έχουν καταδείξει ότι στις περιπτώσεις που δεν παρέχεται κάποιο είδος διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, τα χαρισματικά άτομα καταλήγουν να έχουν επιδόσεις κοντά στο μέσο όρο, συχνά έχουν χαμηλότερη επίδοση της αναμενόμενης για τις δυνατότητές τους (*underachievements*), ενώ το ταλέντο τους παραμένοντας αναξιοποίητο τελικά ατονεί (Kim, 2009).

Σε σχέση με το θέμα της φοίτησης των χαρισματικών μαθητών, υπάρχουν διάφορες προτάσεις, όπως η φοίτηση να γίνεται σε τάξεις μικτής ικανότητας, σε ειδική τάξη ή ακόμη και σε ειδικό σχολείο. Διεθνή ευρήματα καταδεικνύουν τη μεγάλη βαρύτητα που έχει δοθεί στη φοίτηση σε τάξεις μικτής ικανότητας αλλά με διαφοροποιημένο και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που θα μπορεί να καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Ματσαγγούρας, 2008). Η ευελιξία επιτυγχάνεται μέσω των προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία δημιουργήθηκαν με απώτερο σκοπό την ενασχόληση και την

εκπαιδευτική στήριξη των χαρισματικών μαθητών. Τα πιο διαδεδομένα είναι τα προγράμματα εμπλουτισμού, επιτάχυνσης, ομαδοποίησης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Van-Tassel Vaska, 2001/ Monks & Kanzko, 2002/ Kim, 2006). Κάθε μια από τις πρακτικές που εφαρμόζονται για εκπαιδευτική στήριξη των χαρισματικών παιδιών έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Έρευνες φαίνεται να υποστηρίζουν τα προγράμματα επιτάχυνσης σε σύγκριση με τα προγράμματα εμπλουτισμού γιατί έχουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι υπέρμαχοι των προγραμμάτων επιτάχυνσης ισχυρίζονται ότι αυτά βοηθούν το μαθητή μέσω της υπερπήδησης τάξης να φτάσει νωρίτερα στο πανεπιστήμιο (Gallagher, 1992 / Renzulli & Reis, 1997).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών/τριών θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός δεδομένου ότι αυτοί είναι οι βασικοί υπεύθυνοι τόσο για την αναγνώριση και επισήμανση του χαρισματικού παιδιού όσο και για την εφαρμογή των προγραμμάτων διαφοροποίησης. Οι ειδικοί ισχυρίζονται πως στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου σεμινάρια επιμόρφωσης και καθοδήγησης για αναγνώριση και αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών, τους είναι συχνά πολύ δύσκολο να αντεπεξέλθουν (Rotigel & Fello, 2004/ Westberg & Archambault, 1997). Ένας ακόμη λόγος για το οποίο αξίζει να διερευνηθεί το θέμα, συνδέεται με το γεγονός ότι συχνά με βάση διεθνείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στις τάξεις τους σύμφωνα με τις ανάγκες του μέσου όρου, και συνεπώς δεν καλύπτουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες των χαρισματικών παιδιών.

Υπάρχουν χώρες της Ευρώπης στις οποίες το θέμα διάγνωσης και αντιμετώπισης της χαρισματικότητας βρίσκεται σε προχωρημένο επίπεδο και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για αντιμετώπιση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών (Brasseur & Cuche, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν και χώρες, όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, στις οποίες το θέμα της πρόνοιας και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στον τομέα των χαρισματικών παιδιών διανύει ακόμη την εμβρυϊκή του φάση. Στον κυπριακό χώρο φαίνεται να υπάρχει πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών (Νεοφύτου, 2009) με θέμα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και τη στήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών

που υπάρχουν στις τάξεις τους καθώς επίσης και σχεδόν μηδενική πρόνοια σε θεσμικό επίπεδο για τα παιδιά αυτά.

Δεδομένων όλων αυτών, είναι αναγκαία η διεξαγωγή μιας εργασίας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για το θέμα της αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών αλλά και της μετέπειτα εκπαιδευτικής στήριξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των Κύπριων δασκάλων για την ευκολία ανίχνευσης των χαρισματικών παιδιών στις τάξεις μικτής ικανότητας καθώς και για εισηγήσεις αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών τους σε διάφορους τομείς λαμβάνοντας υπόψη τις ξεχωριστές τους ικανότητες.

Το Μέρος Α΄ της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στο θέμα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί για το θέμα της χαρισματικότητας, οι βασικότερες θεωρίες για τη νοημοσύνη και η σχέση της με την χαρισματικότητα, τα σημαντικότερα μοντέλα χαρισματικότητας και τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα σε σχέση με την εκπαιδευτική εξέλιξη και ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (εμπλουτισμός, επιτάχυνση, διαφοροποίηση και ομαδοποίηση). Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα πιο αξιοσημείωτα από τα βήματα που έγιναν διεθνώς για τα χαρισματικά παιδιά. Η προσοχή εστιάζεται στην πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στην Κύπρο για να αντιμετωπιστούν τα χαρισματικά παιδιά ως ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στις έρευνες που έγιναν πάνω στο θέμα.

Το Μέρος Β΄ αφορά αυτό της έρευνας, το οποίο αρχίζει με την αναφορά στο σκοπό, στους στόχους, στα ερωτήματα και στις παραδοχές της έρευνας, συνεχίζει με την παρουσίαση της Μεθοδολογίας, των εργαλείων έρευνας, του δείγματος και της διαδικασίας επιλογής του και ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα, τη συζήτηση, τους περιορισμούς καθώς και τις εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα στο θέμα. Στο Παράρτημα παρουσιάζονται η Βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο που



χρησιμοποιήθηκε, το πρωτόκολλο των ημιδομημένων συνεντεύξεων καθώς και ένα ολοκληρωμένο δείγμα από τις συνεντεύξεις.

Ολοκληρώνοντας, αισθάνομαι έντονα την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που ο καθένας με το δικό του τρόπο συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τις επιβλέπουσες στην έρευνα μου καθηγήτριες κυρίες Ρόη Χαλαμανδάρη και Αθηνά Μιχαηλίδου για την πολύτιμη καθοδήγηση και συστηματική βοήθειά τους στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επιπρόσθετα, ευχαριστώ την κυρία Σόφη Βλάμη για τη σημαντική συνεισφορά της στον τομέα της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων. Ευχαριστώ επίσης την οικογένειά μου που με στήριξε ψυχικά και οικονομικά μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, στέλνω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους συνάδερφους και φίλους εκπαιδευτικούς – γνωστούς και αγνώστους – που έλαβαν μέρος στην έρευνα οικειοθελώς είτε συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο είτε παραχωρώντας πρόθυμα συνέντευξη, χωρίς τη βοήθεια των οποίων η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε ποτέ να διεκπεραιωθεί.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των εκπαιδευομένων του και παράλληλα η στήριξη των ατομικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η παροχή ειδικής αγωγής στα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιας μορφής διαφορετικότητα, είτε αυτή ονομάζεται μαθησιακή δυσκολία είτε αλλογλωσσία, είτε οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητα επιβάλλεται μέσα στα πλαίσια ενός ανοικτού σχολείου (Νικολάου, 2003), το οποίο θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Τι συμβαίνει, όμως, στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν πιο ψηλά επίπεδα ανάπτυξης, αντίληψης και εμπειρίας από το μέσο όρο;

Οι Van Tassel-Baska & Stambaugh, (2003) αναγνωρίζουν ότι μια μερίδα μαθητών αποκτούν τη γνώση μέσω αυτοεπιλεγόμενων καναλιών, έστω κι αν φοιτούν σε τάξεις μικτής ικανότητας. Οι μαθητές αυτοί έχουν δικαίωμα σεβασμού των αναπτυγμένων ρυθμών ανάπτυξης και ταλέντων τους αλλά παράλληλα έχουν απαίτηση να απολαμβάνουν ισότιμη εκπαίδευση. Έρευνες έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα που δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διδάσκει με γνώμονα τις ανάγκες του μέσου όρου της τάξης ή προσφέρει ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές που έχουν μαθησιακά προβλήματα με αποτέλεσμα να «αδικείται» η ομάδα εκείνη με πάνω από το μέσο όρο δυνατότητες γιατί τυγχάνει αχρείαστης επανάληψης η οποία μπορεί να καταλήξει σε απειθαρχία και έλλειψη ενδιαφέροντος (Clever, 2008).

Δεν θα ήταν βέβαια υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι η ισότιμη εκπαίδευση και η παροχή ίσων ευκαιριών δεν υφίσταται πάντοτε, και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών. Ο Ματσαγγούρας (2008), επεξηγώντας την αρχή των ίσων ευκαιριών διευκρινίζει ότι δεν πρόκειται για παροχή εντελώς όμοιων εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά διαφοροποιημένων οι οποίες αντιστοιχούν στις δυνατότητες κάθε κατηγορίας μαθητών. Η Cooper (2009) αντιλαμβάνεται την ισότητα ευκαιριών ως ικανοποίηση των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή ξεχωριστά και αντιμετώπισής του ως μοναδική οντότητα. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται επιπόλαια στην περίπτωση που διδάσκει με κεντρικό άξονα τη μέση

μερίδα των μαθητών και πως η συμπεριφορά αυτή λειτουργεί «σαν να και ένας μαθητής είναι παρών με 25 πανομοιότυπα αντίγραφα του να καταλαμβάνουν τις υπόλοιπες θέσεις!» (σ.283).

Σύμφωνα με τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια και στήριξη σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες σε όλους τους τομείς ανάπτυξης καθώς και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, διάφοροι κρατικοί φορείς καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προωθούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τη διεξαγωγή σεμιναρίων σχετικών με τη διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σε Προδημοτική και Δημοτική κυρίως εκπαίδευση (Αρ. φακέλου 2068) με απώτερο στόχο τον καταρτισμό των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν περιπτώσεις μαθητών με τέτοιες ιδιαιτερότητες.

Το θέμα της διαφορετικότητας αφορά και σε περιπτώσεις μαθητών με άλλου τύπου ιδιαιτερότητες, όπως για παράδειγμα την ικανότητα απομνημόνευσης ενός κειμένου με μια ματιά. Σύμφωνα με έρευνες (Εμμανουηλίδου, 2008) οι μαθητές αυτοί συχνά παρεμποδίζονται να εκδηλώσουν τις πραγματικές δυνατότητές τους, πλήττουν και μακροπρόθεσμα δυστυχώς καταλήγουν να γίνουν οι «παραμελημένοι» της εκπαίδευσης (Gross, 2000).

Όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους φάνηκε να είναι σχετικά διαδεδομένη η άποψη ανάμεσα στους διδασκαλικούς κύκλους ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν χρειάζονται καθοδήγηση και εκπαιδευτική στήριξη. Έρευνες της Mendoza (2006) σχετικές με το θέμα καταδεικνύουν την παραδοχή των εκπαιδευτικών για την στάση παραμέλησης των χαρισματικών μαθητών τους επειδή τις πιο πολλές φορές μπορούν να εργαστούν από μόνοι τους. Τα χαρισματικά παιδιά, έστω κι αν αποτελούν σχετικά μικρή μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, δε θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς σαν ομάδα με ιδιαιτερότητες. Συχνότερα, αποτελούν τη λιγότερο «προβληματική» μερίδα της τάξης η οποία «τα βγάζει πέρα» χωρίς μαθησιακή επίβλεψη και δε δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2008). Η Ευέλθοντος (2009), υποστηρίζει ότι η δομή των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας και της Κύπρου είναι κατά κανόνα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέσου

όρου με αποτέλεσμα τα προικισμένα παιδιά να αδικούνται μέσα στις τάξεις μικτής ικανότητας. Δεν θα ήταν υπερβολή να παρατηρήσει κανείς την τάση των εκπαιδευτικών να στηρίζουν τις ανάγκες μαθητών που είναι είτε κοντά είτε κάτω από το μέσο όρο και παράλληλα να αποποιούνται των ευθυνών τους με μαθητές που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο γιατί θεωρούν ότι «δεν τους χρειάζονται» (Ματσαγγούρας, 2008).

Παρόλο που η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής προστάζει την προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού θεωρητικά, στην πράξη παρατηρούνται διαφοροποιημένες καταστάσεις (Παναγή, 2010). Οι Moon & Rosselli (2002), εύστοχα επισημαίνουν ότι η πλειονότητα των δασκάλων ακολουθώντας τις ανάγκες κυρίως του «μέσου μαθητή», δεν παρέχουν ένα περιβάλλον αναζήτησης, ευελιξίας και δημιουργικής σκέψης που θα ήταν περισσότερο κατάλληλο για μαθητές που συγκλίνουν πάνω από το μέσο όρο. Από την πλευρά της η Παπαβασιλείου (2006), επισημαίνει ότι η ομάδα αυτή στην πραγματικότητα χρίζει μεγάλης προσοχής και σημασίας για να δείξει τις πραγματικές ικανότητές της, αν και συνήθως μένει στο περιθώριο. Επιπλέον, μπορεί να ονομαστεί λανθασμένα υπερκινητική με διάσπαση προσοχής ή η μερίδα των «τεμπέληδων» της τάξης.

Ο Ψάλτης (2000) επίσης συμφωνεί ότι το σύστημα διδασκαλίας σε Ελλάδα και σε Κύπρο είναι ενσωματωμένο στις ανάγκες του μέσου όρου. Μπορεί να παρέχεται ειδική αγωγή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όμως υπάρχει σχεδόν μηδενική πρόνοια για εφαρμογή μοντέλων επιτάχυνσης της γνώσης ή υπερπήδησης της τάξης έστω και αν οι αναπτυγμένες ικανότητες του παιδιού του το επιτρέπουν (Reis & Renzulli, 2009). Ίσως προκαλεί έντονη εντύπωση το γεγονός ότι ενώ σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες παρέχεται εξειδικευμένη βοήθεια, εκπαιδευτικά προγράμματα και καθοδήγηση για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει η πρόνοια για εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών με ικανότητες προς τα πάνω παρόλο που θεωρούνται ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Brasseur & Cuche, 2006).

Όσο το εκπαιδευτικό σύστημα αποφεύγει να αντιμετωπίσει τις ατομικές ανάγκες καθενός ξεχωριστά και θεωρεί τον ομοιογενή τρόπο διδασκαλίας ως τον πλέον σωστό, τόσο περισσότερο διαιωνίζεται μια επικίνδυνη προοπτική που θεωρεί την

«ισότητα ευκαιριών» όπως νοείται σήμερα μέσω δικαιοσύνης στον τομέα της εκπαίδευσης (Cooper, 2009).

Ανακεφαλαιώνοντας, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού που για διάφορους λόγους παραγνωρίζεται στις τάξεις μικτής ικανότητας, παρόλο που το θέμα της χαρισματικότητας έχει κατά καιρούς απασχολήσει τους ειδικούς. Αν και πολλοί ορισμοί έχουν αποδοθεί στον όρο της χαρισματικότητας, δεν υπάρχει κάποιος ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους, αν και οι περισσότεροι συμφωνούν στα ακόλουθα: α) η χαρισματικότητα μπορεί να παρουσιαστεί σε διάφορα πεδία της γνώσης, β) συνοδεύεται από υψηλού βαθμού δημιουργικότητα και προσήλωση στο στόχο και γ) μπορεί να καλλιεργηθεί κάτω από ορισμένες συνθήκες που την ευνοούν. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις σημαντικότερες θεωρίες για τη χαρισματικότητα καθώς και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτήν και στη νοημοσύνη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2.1. Οριοθέτηση της χαρισματικότητας

Ο όρος της χαρισματικότητας είναι συνδεδεμένος με υψηλές ικανότητες και επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο. Σύμφωνα με τους Monks & Katzko (2008), η απόδοση μιας και μόνο έννοιας στον όρο αποτελεί ουτοπία, γιατί αυτός αναλύεται με βάση ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο που περιλαμβάνει στοιχεία όπως την παρεχόμενη εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά τέτοιων ατόμων, το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται.

Από την πλευρά του ο Ρίζος (2006), κάνει λόγο για ασυμφωνία στην εννοιολογική οριοθέτηση της χαρισματικότητας, η οποία δημιουργεί ατέρμονες συζητήσεις και διαφωνίες ανάμεσα σε επιστήμονες, ειδικούς και επαγγελματίες του χώρου. Εντούτοις, παρατηρείται ομοφωνία απόψεων στο γεγονός ότι η χαρισματικότητα δεν ευνοείται μέσα στο πλαίσιο της κοινής τάξης αλλά χρειάζεται ένα ειδικό υποστηρικτικό πλαίσιο για να μπορέσει να «καρποφορήσει».

Η έννοια του χαρίσματος παρουσιάζει ποικίλες διαφορές και αποκλίσεις από άτομο σε άτομο ανάλογα με την ποσότητα και την ποιότητα των ικανοτήτων που το χαρακτηρίζουν (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999), γεγονός που καθιστά πιο πολύπλοκη και τη διάγνωσή του. Εντούτοις, ο Renzulli (1998) ως ηγέτης στη θεωρία της χαρισματικότητας, καταδεικνύει μέσα από μελέτες και ερευνητικά ευρήματα πως η χαρισματικότητα δύναται να εκδηλωθεί σε ένα άτομο υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει η κατάλληλη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο πρόσωπο, στο περιβάλλον του και σε έναν συγκεκριμένο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Σύμφωνα με τη Freeman (1998), οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στη χαρισματικότητα απαριθμούν πάνω από μια εκατοντάδα γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στο θέμα. Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής το 1972 ονομάζει χαρισματικούς

και ταλαντούχους (gifted and talented) τους μαθητές εκείνους οι οποίοι μετά από αξιολόγηση ειδικών επαγγελματιών, έχουν καταδείξει τις εξαιρετικές ικανότητες τους για υψηλή επίδοση. Ο παραπάνω ορισμός έχει τροποποιηθεί από τουλάχιστον είκοσι διαφορετικές πολιτείες της Αμερικής μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Λόξα, 2004) και έχει λάβει σοβαρά πλέον υπόψη επιπρόσθετους τομείς ανάπτυξης στην αναθεώρησή του, όπως ο παραγωγικός τρόπος σκέψης και η οπτικοεκφραστική ικανότητα στην τέχνη. Μεταγενέστερος ορισμός του Callow (1994), κάνει σαφή διαχωρισμό ανάμεσα σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές δίνοντας στους πρώτους την ικανότητα να είναι λεκτικά δημιουργικοί και να παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες στον ακαδημαϊκό τομέα σε αντίθεση με τους δεύτερους που διακρίνονται περισσότερο στις εκφραστικές τέχνες ή στον αθλητισμό. Η Λόξα (2004) ορίζει τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές ως εκείνους που πετυχαίνουν με ο,τιδήποτε καταπιαστούν και είναι ικανοί να καταφέρουν μέγιστου επιπέδου επιτεύγματα.

Η Silverman (2002) μετά από μακροχρόνιες παρατηρήσεις στο θέμα παρουσιάζει κλίμακα (gifted scale) με βασικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να συγκεντρώσει ένας μαθητής για να ονομαστεί ταλαντούχος. Κατά συνέπεια και με βάση αυτή την προσέγγιση, χαρισματικοί θεωρούνται οι μαθητές που διαθέτουν εξαιρετική μνήμη, έχουν μεγάλης διάρκειας εστίαση προσοχής, κατέχουν ένα διευρυμένο λεξιλόγιο, είναι τελειομανείς και επίμονοι, έχουν ηθική και προσωπική ευαισθησία, μαθαίνουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς, προτιμούν παρέες μεγαλύτερης ηλικίας και ξεχωρίζουν για τα καλά τους αποτελέσματα στην επίλυση γρίφων και παζλ. Ο Sousa (2003) αναφέρει ότι η συναναστροφή των παιδιών αυτών με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τους δίνει τη δυνατότητα να συζητήσουν θέματα που βρίσκονται στο πεδίο των ενδιαφερόντων τους αποκτώντας νέες γνώσεις τις οποίες δεν τους προσφέρει η συναναστροφή με τα συνομήλικά τους παιδιά.

Ο Κρητικός (2009), επισημαίνει ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ένα τέτοιο ανομοιογενές πεδίο δύναται να γίνουν αποδεκτά και με τους όρους «προικισμένα» και «ιδιοφυή» υπό την προϋπόθεση ότι είναι έξυπνα και ταλαντούχα αλλά παράλληλα διακρίνονται για την αναπτυγμένη νοητική τους ηλικία που τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν επιτυχώς ένα εντατικό μαθησιακό πρόγραμμα προσαρμοσμένο πάνω από τις ανάγκες του μέσου όρου.

Ο Ψάλτης (2000) δίνοντας τον ορισμό για τα ταλαντούχα παιδιά, υποστηρίζει πως μπορούν να ξεχωρίσουν από τα υπόλοιπα ως προς τις πολλές ικανότητες που έχουν και αφορούν στις τέχνες (μουσική, ζωγραφική, αθλητισμό), στη δημιουργική σκέψη και φαντασία και συνάμα στην ηγετική ικανότητα. Ο Κανακάκης (2009) επιμένει ότι ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός για τα προικισμένα ιδιοφυή παιδιά δόθηκε από τον Γερμανό παιδοψυχολόγο Rost στα μέσα του εικοστού αιώνα σύμφωνα με τον οποίο τα χαρισματικά άτομα είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται αποτελεσματικά τις γνώσεις τους για να επιλύουν νέα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας και ταυτόχρονα να διακρίνουν τις περιπτώσεις στις οποίες βρίσκουν εφαρμογή οι καινούριες γνώσεις τους.

Η χαρισματικότητα ήταν παλαιότερα ταυτισμένη με την υψηλού βαθμού ευφυΐα, ενώ το χαρισματικό άτομο ήταν αυτό που ξεχώριζε για τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης του (Παναγή, 2010). Σύγχρονες έρευνες έχουν διαχωρίσει τη χαρισματικότητα από την ευφυΐα με αποτέλεσμα η πρώτη να υπάρχει και χωρίς τη δεύτερη και το αντίθετο (Ευέλθοντος, 2009). Η Θωμαΐδου (2005) ορίζει τη χαρισματικότητα ως την ικανότητα να δημιουργεί κάποιος κάτι το εξαιρετικό σε τομείς της επιστήμης, της τέχνης, της μουσικής σε αντίθεση με την ευφυΐα που ορίζεται ως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και με βάση πρόσφατες έρευνες ενιαία. Κατά συνέπεια, ένα χαρισματικό παιδί δεν είναι απαραίτητα διάνοια στα μαθηματικά ενώ ένα ευφυές παιδί διαθέτει υψηλό δείκτη νοημοσύνης κατά προσέγγιση μεγαλύτερο από 140 (Παναγή, 2010). Ο Renzulli(1998) παρατηρεί ότι η αναγνώριση ενός ευφυούς παιδιού αποτελεί σχετικά εύκολη υπόθεση σε αντίθεση με την αναγνώριση του προικισμένου/χαρισματικού ατόμου το οποίο οφείλει να συνδυάζει ικανότητες σε πολλούς γνωστικούς τομείς, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Ως εκ τούτου, τα προικισμένα παιδιά αποτελούν το μόλις χαμηλό ποσοστό του 1% του μαθητικού πληθυσμού (Renzulli, 1998).

Ο Borland (2004) υποστηρίζει ότι η διάσταση των απόψεων οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία για μέτρηση μεγεθών, όπως για παράδειγμα σε ποιο βαθμό πρέπει να υπάρχει η δέσμευση στο στόχο για να είναι κάποιος χαρισματικός. Ο Delisle (2004) εκφράζει τον κίνδυνο που υπάρχει αρκετές φορές η αναγνώρισή τους επειδή κάποια από αυτά επιδεικνύουν φτωχή ακαδημαϊκή



συμπεριφορά ή παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για το μάθημα. Ως εκ τούτου, οι ειδικοί αδυνατούν να συγκλίνουν προς την κατεύθυνση ενός ορισμού. Τα παιδιά τα οποία θεωρούνται «ξεχωριστά» προς τα πάνω με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, σε οποιοδήποτε μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος πρόκειται να απασχολήσουν την εργασία. Ο Ματσαγγούρας (2008) τα ονομάζει Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (ΥΨΙΜ) (high ability children) και θεωρεί ότι οι δυνατότητές τους σε έναν ή περισσότερους τομείς είναι υψηλότερες. Αν και οι σύγχρονες εκτιμήσεις για το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που αποτελεί τους ΥΨΙΜ ποικίλλουν, εντούτοις η πλειονότητα αυτών συγκλίνει στο ότι αποτελούν το 3-5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου, 1999/ Delisle & Lewis, 2003).

Στην παρούσα εργασία, δεν θα γίνει αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε ταλαντούχα, χαρισματικά, προικισμένα ή εξαιρετικά ευφυή παιδιά. Εξάλλου, μέχρι τις μέρες μας δεν υπάρχει ορισμός που να θεωρείται ως ο πιο ολοκληρωμένος επί του θέματος και για τον οποίο να παρατηρείται ομοφωνία (Μπογδάνου, 2009). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο δεν θα γίνει αυτός ο διαχωρισμός είναι γιατί δεν αφορά τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας εργασίας.

Ένας συμπληρωμένος ορισμός που θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι αυτός, σύμφωνα με τους Delisle & Lewis (2003), ο οποίος δόθηκε από το Marland Report του Γραφείου της Εκπαίδευσης των ΗΠΑ το 1988 στην αρχή περιορισμένος αλλά εμπλουτίστηκε το 1993.

*«Ο όρος «χαρισματικοί μαθητές» αναφέρεται σε παιδιά ή νέους που εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα ή και σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και για τους οποίους (μαθητές) απαιτούνται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που πρέπει να τους δίνονται στα σχολεία, έτσι ώστε να υποστηρίζονται πλήρως οι ικανότητές τους. Τα ιδιαίτερα ταλέντα μπορεί να υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα και μπορεί να εκφράζονται σε διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις» (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35/Τσιάμης, 2006).*

## **2.2. Οι σημαντικότερες θεωρίες για τη νοημοσύνη**

Όπως έχει προαναφερθεί, η νοημοσύνη ταυτιζόταν παλαιότερα με τη χαρισματικότητα (Παναγή, 2010). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να παρουσιαστούν οι βασικότερες θεωρίες για τη νοημοσύνη έτσι ώστε να διαφανεί η ακριβής σχέση της με τη χαρισματικότητα.

Η νοημοσύνη καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Ο Brown (2009), αναφέρει παραδειγματικά ότι στις πρωτόγονες κοινωνίες η νοημοσύνη σχετιζόταν με τα πρακτικά προσόντα και την εφαρμογή αυτών σε αντίθεση με τις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες δίνουν σημασία στις ικανότητες αφηρημένης σκέψης μεταδιδόμενες μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, υπάρχει διαδεδομένη η άποψη ότι η νοημοσύνη σε μια τεχνολογική κοινωνία εγγυάται αυτόματα την επιτυχία στο σχολείο. Ποιος, είναι, όμως ο ορισμός της νοημοσύνης;

Ο τομέας της νοημοσύνης απασχόλησε κατά καιρούς πολλές ομάδες επιστημόνων οι οποίοι δεν έχουν καταλήξει σε ομοφωνία απόψεων ως προς τον ορισμό της. Οι Cole & Cole (2002), υποστηρίζουν ότι είναι αδύνατο να οριοθετηθεί η έννοια της νοημοσύνης με την ίδια ακρίβεια που μπορεί να μετρηθεί το ύψος και το βάρος ενός ατόμου. Η Ροσμαράκη (2009), θεωρεί τη νοημοσύνη ως το χάρισμα που διαφοροποιεί τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Διάφορες θεωρίες για τη νοημοσύνη έχουν αναπτυχθεί, ενώ το θέμα παραμένει ανεξάντλητο μέχρι τις μέρες μας χωρίς κάποιος ειδικός να είναι σε θέση να προσδιορίσει την καλύτερη από αυτές.

### **2.2.1. Τα τεστ νοημοσύνης**

Το 1904 ο καθηγητής ψυχολογίας Alfred Binet και ο γιατρός Theophile Simon δημιούργησαν μια σειρά από τεστ νοημοσύνης τα οποία ακολούθως μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ευρέως μέχρι σε Αυστραλία και Κίνα (Cole & Cole, 2002). Απώτερος σκοπός των τεστ αυτών ήταν να προσφέρουν λύσεις στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Μερικά χρόνια αργότερα, παρατηρείται το ενδιαφέρον των ειδικών να στρέφεται προς τη νοημοσύνη των ενηλίκων (Harris, 2009). Πιο αναλυτικά, κατασκευάστηκαν ομαδικές κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης για να

καλυφθεί η ανάγκη ταξινόμησης των εκατομμυρίων Αμερικανών κληρωτών του πρώτου παγκοσμίου πολέμου στις διάφορες ειδικότητες του στρατεύματος αφενός και για να καλυφθούν οι ανάγκες που επέβαλλε η επέκταση της πιο οργανωμένης αγωγής από τις μικρότερες ηλικίες αφετέρου.

Οι Cole & Cole (2002) εύστοχα παραθέτουν την ασάφεια που χαρακτήριζε τα τεστ των Binet και Simon λέγοντας πως οι δύο επιστήμονες πουθενά δεν κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσική και ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Τα τεστ νοημοσύνης κατασκευάστηκαν κατά τρόπο που να εξετάζουν τη συγκλίνουσα και όχι την αποκλίνουσα σκέψη. Η μεν πρώτη σχετίζεται με την παραγωγή μιας νέας πληροφορίας η οποία εξαρτάται από γνωστή πληροφορία, ενώ η δεύτερη συνδέεται με γέννηση νέων πληροφοριών και μπορεί να δεκτεί πλήθος αναδυόμενων απαντήσεων. Σύμφωνα με το Harris (2009) η αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών προικισμένων ατόμων. Υπάρχουν υποψίες ότι είναι λανθασμένο επιστημονικά να εκφράζεται η χαρισματικότητα με τη μορφή νοητικού πηλίκου το οποίο συνεπάγονται τα τεστ νοημοσύνης (Ματσαγγούρας, 2008). Η Παναγή (2010) κάνει λόγο για νοημοσύνη του χαρισματικού ατόμου σε πολλά πεδία με αποτέλεσμα να μην δύναται να μετρηθεί με οποιοδήποτε τεστ νοημοσύνης.

### **2.2.2. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης**

Μεταγενέστερα και ειδικότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner προσεγγίζει το θέμα από μια διαφορετική σκοπιά. Ο Gardner είναι πεπεισμένος ότι δεν υπάρχει μόνο μια γενική νοημοσύνη στο άτομο αλλά περίπου εννέα διαφορετικές οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Harris, 2009) και ακολουθούν ξεχωριστό αναπτυξιακό δρόμο (Cole & Cole, 2002). Ο πίνακας που προτείνει περιλαμβάνει τομείς όπως η γλώσσα, η μουσική, οι αφηρημένοι συλλογισμοί, η κατανόηση και τα κίνητρα στις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο χώρο της εκπαίδευσης για πολλούς λόγους, σημαντικότερος από τους οποίους είναι επειδή ταιριάζει απόλυτα με το σχολικό πρόγραμμα (Harris, 2009). Υπάρχει η τάση από μέρους των εκπαιδευτικών, παρά την κριτική που δέχτηκε και εξακολουθεί να δέχεται στην ακαδημαϊκή κοινότητα να

αγκαλιάζουν τη θεωρία αυτή γιατί δεν υποτιμά κανένα μάθημα του αναλυτικού τους προγράμματος, σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεώρηση της γενικής νοημοσύνης, που στοχεύει περισσότερο στην ανάλυση και περιγραφή της ευφυΐας στα πιο "ακαδημαϊκά" μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις επιστήμες (on web at educpsychology.BlogSpot.com/).

Το γοητευτικότερο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, όπως υποστηρίζει ο Harris (2009), είναι ότι ξεφεύγει από τις παραδοσιακές γνωστικές πτυχές της νόησης και εκτείνεται και σε άλλους τομείς όπου κάποιος μπορεί να εκδηλώσει ικανότητες και ταλέντα. Με άλλα λόγια, μπορεί να θεωρηθεί χαρισματικός κι εκείνος που διακρίνεται στη μουσική ή στον αθλητισμό, καθώς επίσης και στις κοινωνικές σχέσεις. Η ανεξαρτησία και η πολλαπλότητα των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης τις οποίες προτείνει ο Gardner, επιπλέον δίνει μια άλλη οπτική θεώρηση στην προσέγγιση που θέλει χαρισματικούς και προικισμένους μόνο όσους ξεχωρίζουν στα μαθηματικά ή στη γλώσσα. Κατά συνέπεια, χαρισματικό μπορεί πλέον να θεωρηθεί το άτομο το οποίο έχει ξεχωριστές ικανότητες σε οποιοδήποτε πεδίο της γνώσης είτε στις τέχνες, είτε στις επιστήμες, είτε στον αθλητισμό, είτε στη μουσική ( Ευέλθοντος, 2010).

### **2.2.3. Άλλες θεωρίες για τη νοημοσύνη**

Η πρόοδος της τεχνολογίας που χαρακτηρίζεται αλματώδης τα τελευταία χρόνια, οδήγησε τους ειδικούς στο συμπέρασμα ότι η λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου παρουσιάζει θεαματική πολυπλοκότητα και δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στο δείκτη ευφυΐας ως μέσο υπολογισμού της νοημοσύνης του ατόμου.

Ο Thorndike (1920) κάνει λόγο για ένα αλλιόωτικο πεδίο νοημοσύνης που αφορά στην ικανότητα του ατόμου για διαχείριση των συναισθημάτων του η οποία είναι γνωστή ως συναισθηματική νοημοσύνη, παρά το ότι ο ίδιος δεν χρησιμοποίησε ποτέ αυτό τον όρο. Ο Harris (2009) τονίζει ότι από μόνη της η νοημοσύνη δεν εξασφαλίζει ψυχική υγεία ή κοινωνική επιτυχία στο άτομο. Η συναισθηματική νοημοσύνη πιθανό να λειτουργήσει σαν όπλο στην επίλυση συναισθηματικών

προβλημάτων που αντιμετωπίζει το άτομο. Ο Goleman (1995) ο οποίος χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» ισχυρίζεται ότι το νοητικό πηλίκο επηρεάζει μόνο κατά 20% τους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχία. Ζωτικότερης σημασίας παράγοντας θεωρεί ότι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του ώστε να είναι σε θέση να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η Ρουτζάκη (2007), κάνει λόγο για αλληλοσυμπλήρωση των δύο νοημοσυνών, διανοητικής και συναισθηματικής. Η πρώτη είναι προκαθορισμένη από τη γέννηση του ατόμου και θεωρείται απαραίτητη για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας, ενώ η δεύτερη δύναται να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία και βοηθά πολύ το άτομο να διαχειριστεί σωστά κάθε μορφής σχέση.

Η Λόξα (2004) αναφερόμενη στην αλληλεπίδραση των αισθημάτων στο άτομο καθώς αυτό ωριμάζει και αναπτύσσεται ηλικιακά, τονίζει ότι προωθούν ή καθυστερούν τη μάθηση. Ο Goleman ως εμπνευστής της συναισθηματικής νοημοσύνης, ισχυρίζεται πως ένας άνθρωπος που μπορεί να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του με αποτελεσματικό τρόπο έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει ένας πετυχημένος και παραγωγικός πολίτης.

Κλείνοντας, ο Sternberg (1996) στη θεωρία του περί νοημοσύνης την ορίζει ως μια «συνεχή διαδικασία απόκτησης και εμπέδωσης δεξιοτήτων υψηλών απαιτήσεων σε έναν ή περισσότερους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας του ατόμου» (σ.267). Η νοημοσύνη είναι δύναμη που γεννά τη δημιουργική σκέψη και μπορεί να καθορίσει τη συμπεριφορά των χαρισματικών ατόμων και παράλληλα συνδέεται με ευελιξία, δυναμισμό και καθόλου σταθερότητα (Sternberg & Grigorenko, 2002). Οι νοητικές δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάζει, να ενεργεί και να παράγει ευφυή συμπεριφορά ή πράξη είναι άμεσα συνυφασμένες τόσο με διανοητικά συστατικά όσο και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες αλλά και προηγούμενη εμπειρία του ατόμου.

Ανακεφαλαιώνοντας, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η χαρισματικότητα δεν ταυτίζεται πια με τη γενική νοημοσύνη όπως γινόταν παλαιότερα, αλλά θεωρείται κάτι πιο σύνθετο. Εξάλλου, σύγχρονες έρευνες και θεωρίες καταδεικνύουν ότι υπάρχουν στον άνθρωπο πολλαπλά είδη νοημοσυνών μέσα από τα οποία μπορεί να διαφανεί η χαρισματικότητα κάθε ατόμου.

### **2.3. Βασικά μοντέλα χαρισματικότητας**

Οι επιστημονικές προσεγγίσεις που καλύπτουν το θέμα για τα μοντέλα χαρισματικότητας προέρχονται από διάφορα πεδία. Τα αρχαιότερα από αυτά στηρίζονται στις θεωρίες περί νοημοσύνης. Η Μπογδάνου (2009) επισημαίνει αυτό που μόλις αναφέρθηκε παραπάνω ότι η έννοια της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης και χαρίσματος (Becker, 1978/ Solano, 1987).

Κατά τον ίδιο τρόπο, με βάση τις επισημάνσεις του Slavin (2007), «η χαρισματικότητα οριζόταν άλλοτε σχεδόν αποκλειστικά με σημείο αναφοράς έναν ανώτερο δείκτη νοημοσύνης» (σ.502). Νεότερες μελέτες και παραδοχές, όμως, φέρουν το δείκτη νοημοσύνης να είναι απλά ένα μέρος του ορισμού γιατί τη σημαντικότερη θέση στον ορισμό κατέχει πλέον το χάρισμα και το ταλέντο σε οποιονδήποτε τομέα (Reid & Romanoff, 1997).

#### **2.3.1. Το μοντέλο τριαδικότητας του Joseph Renzulli**

Ο Renzulli (1977) παρουσιάζεται επιφυλακτικός απέναντι στα κριτήρια που βγάζουν συμπέρασμα για το βαθμό νοημοσύνης κάποιου και στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στα αποτελέσματα των διαφόρων τεστ. Το μοντέλο που προτείνει καθορίζει ως παράγοντες «δυναμικού» του ατόμου την άνω του μέσου όρου ικανότητα, την επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος (task commitment) και ταυτόχρονα την υψηλού βαθμού δημιουργικότητα. Οι τρεις βασικές ιδιότητες του χαρισματικού παιδιού βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και είναι άμεσα συνυφασμένες με το τρίπτυχο οικογένειας, σχολείου και συνομηλίκων (Gross, 1993).

Η πρότασή του έγινε ευρέως γνωστή με την ονομασία μοντέλο των Τριών Δακτυλίων (Three-Ring Model) και τα στοιχεία της δημιουργικότητας και των κινήτρων τα οποία περιλαμβάνονται, αν και είναι δύσκολο να μετρηθούν, κρίνονται άκρως πρωτοποριακά.

Χωρίς αμφιβολία, η προσέγγιση αυτού του μοντέλου καταρρίπτει το μύθο που θεωρούσε τη χαρισματικότητα απλά και μόνο δυνατότητα εξαιρετης επίδοσης. Σύμφωνα με τους Monks & Katzko (2008), το μοντέλο τριαδικότητας έρχεται να καταρρίψει το προ αιώνος υφιστάμενο μοντέλο του William Stern (1916) που είναι προσανατολισμένο στα επιτεύγματα. Η δημιουργική χαρισματικότητα για την οποία κάνει λόγο, σαφώς ωθεί εκπαιδευτικούς και μαθητές στην εμβάθυνση θεμάτων σε τομείς που οξύνουν την κριτική και ερευνητική τους ικανότητα. Οι Monks & Katzko (2002) επιπλέον τονίζουν ότι τα ποσοτικά αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης δεν είναι πλέον ουσιώδη, αφού η σημαντικότητά τους αντικαθίσταται από την επίδοση ως αποτέλεσμα ψυχολογικών διεργασιών.

Μελετώντας περισσότερο το μοντέλο του Renzulli, εύκολα συμπεραίνει κανείς πως ανάμεσα στις υψηλές διανοητικές ικανότητες του ατόμου περιλαμβάνονται η ταχύτητα αντίληψης, η ευκολία αφομοίωσης καθώς και το κοφτερό κριτικό πνεύμα (Θωμαΐδου, 2005). Αυτές βέβαια δεν είναι αρκετές για να χαρακτηριστεί ένα άτομο χαρισματικό. Η Θωμαΐδου (2005) επισημαίνει πως υποχρεωτικά πρέπει να συνοδεύονται από το δημιουργικό τρόπο σκέψης καθώς και την επιμονή στον τελικό στόχο.

#### **2.3.1.1. Η άνω του μέσου όρου επίδοση**

Ο Renzulli (2008) κάνει διαχωρισμό της άνω του μέσου όρου ικανότητας σε δύο κατηγορίες: στη γενική και στην ειδική ικανότητα.

Αναλυτικότερα, η γενική ικανότητα αναφέρεται στο υψηλό επίπεδο αφηρημένης σκέψης, λεκτικών και αριθμητικών συλλογισμών, χωρικών σχέσεων, μνήμης και προφορικής έκφρασης. Επιπρόσθετα, σχετίζεται με την προσαρμογή σε νέες συνθήκες και καταστάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα αυτοματοποίηση του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών που συνοδεύεται με

γρήγορη και ακριβή ανάκληση (Ρίζος, 2007). Σε συνέχεια της γενικής ικανότητας, η ειδική ικανότητα επιτυγχάνει συνδυασμό των παραπάνω γενικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους τομείς της γνώσης, όπως για παράδειγμα τις τέχνες και την ηγεσία. Ακόμη, η ειδική ικανότητα είναι υπεύθυνη για τον εντοπισμό ουσιαστικών στοιχείων τα οποία συνδέονται με εξειδικευμένα προβλήματα προερχόμενα από διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

### **2.3.1.2. Η δημιουργικότητα**

Η Θωμαΐδου (2005) ορίζει τη δημιουργικότητα ως ικανότητα που έχει το άτομο να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα. Για τα χαρισματικά άτομα κάθε πρόβλημα έχει και διαφορετική λύση, ενώ παράλληλα τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο. Ο David (1995) αναφερόμενος στην ικανότητα της δημιουργικότητας, υποστηρίζει ότι αυτή δύναται να εκδηλωθεί όταν υπάρχει ο απαιτούμενος χώρος και αυτονομία. Η προβλεψιμότητα και η σταθερότητα που επιβάλλουν οι νόρμες ενός σχολικού συστήματος θεωρούνται σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ανασταλτικοί παράγοντες για την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Από την πλευρά του ο Ρίζος (2007) επισημαίνει μια σωρεία χαρακτηριστικών των παιδιών-θαυμάτων που έχουν να κάνουν με τη δημιουργικότητα, τα σημαντικότερα από τα οποία σχετίζονται με την άνεση που τα διακατέχει, τον υψηλό βαθμό ευελιξίας και δεκτικότητας σε καινούριες εμπειρίες αλλά και την ανάληψη ρίσκου σε σκέψεις και πράξεις. Από την πλευρά της η Λόξα (2004) υποστηρίζει πως η συνεχής διάθεση για πειραματισμό και παράλληλα η ικανότητα επεξήγησης του ασαφούς ή του διαφορούμενου, αποτελούν στοιχεία δημιουργικότητας.

Ο Renzulli (1999) αναφέρει ότι έρευνες έχουν καταδείξει πως τα δημιουργικά άτομα είναι περισσότερο παραγωγοί παρά καταναλωτές της γνώσης και πως όσοι απλά πετυχαίνουν υψηλά αποτελέσματα στα διάφορα τεστ νοημοσύνης, δεν είναι «αληθινά χαρισματικοί». Περαιτέρω έρευνες συμπεραίνουν ότι ο βαθμός δημιουργικότητας συμβαδίζει με τις μεταγνωστικές ικανότητες οι οποίες θεωρούνται βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών (Alexander & Schwanenflugel, 1995). Ο Sousa (2003) επισημαίνει ότι οι μεταγνωστικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών είναι υπεύθυνες για την ανάκτηση πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων ταχύτερα και καλύτερα από το μέσο μαθητή της τάξης.



Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Sisk(2009), δίνοντας ο εκπαιδευτικός ευκαιρίες για ανάπτυξη δημιουργικών διαδικασιών μάθησης τα χαρισματικά παιδιά μετατρέπονται σε θεαματικά πρόθυμους και ακόρεστους μαθητευομένους.

### **2.3.1.3. Τα κίνητρα μάθησης (motivation) και η υψηλού βαθμού δέσμευση (task commitment)**

Μια άλλη εξίσου ουσιαστική ιδιότητα των χαρισματικών ατόμων σύμφωνα με το Μοντέλο Τριών Δακτυλίων του Renzulli, θεωρούνται και τα κίνητρα μάθησης, τα οποία συνδέονται με την επιμονή για επίτευξη του τελικού σκοπού. Η Θωμαΐδου (2005) επισημαίνει την επονομαζόμενη «δίψα» των μαθητών για να μάθουν η οποία αναλύεται ως βασική ανάγκη που έχουν για να μάθουν κάτι κι όχι απλώς για να είναι οι άριστοι μαθητές της τάξης. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικά όπως η αστείρευτη πηγή ενέργειας, η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση συνδέονται άμεσα με τα κίνητρα που έχουν οι χαρισματικοί μαθητές για να μάθουν όσο το δυνατό περισσότερο. Ο Ρίζος (2007) κάνει λόγο για αισθήματα ανωτερότητας των παιδιών αυτών και ικανότητα εντοπισμού των σημαντικών εμποδίων σε εξειδικευμένες περιοχές της γνώσης και της δράσης. Οτιδήποτε όμως και να παρουσιάζεται μέχρι την υλοποίηση του στόχου τους, συνήθως το αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, εμμονή και απεριόριστη αντοχή. Ο Renzulli (1999) αναφερόμενος στη συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηριστικών κάνει λόγο για ένα εξευγενισμένο είδος παρότρυνσης η οποία μετατρέπεται τελικά σε δέσμευση να φέρει σε πέρας το έργο το οποίο ανέλαβε.

Έρευνες (Terman & Oden, 1959/ Μπογδάνου, 2009) καταδεικνύουν πως η δέσμευση που λαμβάνει κανείς να ολοκληρώσει επιτυχώς το έργο του είναι καθοριστική για να θεωρηθεί κάποιος χαρισματικός άνθρωπος. Αναλυτικότερα, οι Terman & Oden (1959) μελέτησαν συστηματικά τις συμπεριφορές 300 περίπου αναγνωρισμένων χαρισματικών ατόμων, μισοί από τους οποίους ήταν περισσότερο πετυχημένοι από τους υπόλοιπους αφού προηγουμένως πήρε ως σταθερά το δείκτη νοημοσύνης τους γιατί δε διέφερε κατά πολύ μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης του κατέδειξαν ότι μια σειρά προσωπικών γνωρισμάτων όπως η επιμονή στην εκπλήρωση του έργου και η πλήρης υλοποίηση του στόχου αποτελούσαν τους παράγοντες που διαχώρισαν τα χαρισματικά άτομα σε περισσότερο και λιγότερο

πετυχημένα (Terman & Oden, 1959). Νεότερες έρευνες πάνω στο θέμα φανερώνουν ότι η υψηλού βαθμού δέσμευση για εκτέλεση του καθήκοντος συνοδεύεται και από υψηλού βαθμού ικανότητα συγκέντρωσης στο στόχο (Λόξα, 2004).

### **2.3.2. Το μοντέλο πολλαπλών παραγόντων του Mönks**

Το μοντέλο το οποίο προτείνει ο Mönks θεωρείται από αρκετούς μελετητές μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση και βασίζεται στη συμπερίληψη πολλαπλών παραγόντων τόσο προσωπικών όσο και περιβαλλοντικών. Σύμφωνα με την Ευέλθοντος (2002), οι παράγοντες που αποτελούν το υφιστάμενο μοντέλο βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους και βοηθούν το μαθητή να καλλιεργήσει τις πέραν του μέσου όρου ικανότητές του. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner καθώς και το μοντέλο τριών δακτυλίων του Renzulli δείχνουν να έχουν επηρεάσει τη διαμόρφωση του πολυπαραγοντικού μοντέλου. Οι Monks & Katzko (2002) παρουσιάζοντας την προοπτική του μοντέλου επισημαίνουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά της εξέχουσας ικανότητας, των κινήτρων και της δημιουργικότητας δεν είναι δυνατό να καθορίσουν τη συμπεριφορά του χαρισματικού μαθητή αν δεν βρεθούν σε σχέση γόνιμης αλληλεπίδρασης με την οικογένεια, το σχολείο και την ομάδα των συνομηλίκων.

Συνεπώς, η προσωπικότητα του χαρισματικού μαθητή δύναται να αναπτυχθεί συνδυαστικά με τους παράγοντες που τον περιβάλλουν. Το τρίπτυχο οικογένειας-σχολείου-συνομηλίκων είναι χαρακτηριστικό μιας υγιούς ανάπτυξης.

### **2.4. Εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον**

Το θέμα της αναγνώρισης ή ταυτοποίησης των χαρισματικών μαθητών αποσκοπεί στον εντοπισμό των ιδιαίτερων αναγκών και δυνατοτήτων τους ώστε να δοθεί η κατάλληλη παρέμβαση και καθοδήγηση για κάλυψη των αναγκών αυτών (Ευέλθοντος, 2002). Η αναγνώριση και ταυτοποίηση τέτοιων παιδιών αποτελεί μείζονα ζήτημα λαμβάνοντας υπόψη πως, αν οι ιδιαίτερες ικανότητές τους «σπαταληθούν» και δεν έχουν ώθηση να ανθίσουν από μικρή κιόλας ηλικία, εξασθενούν και μεγαλώνοντας κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται δυστυχημένα

(Μπογδάνου, 2009). Ο Ματσαγγούρας (2008) θεωρεί την ομάδα των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης ως ομάδα υψηλού ενδιαφέροντος για το σχολείο και συνάμα υψηλού προβληματισμού, λόγω των αυξημένων μαθησιακών αναγκών που διαθέτει.

Η χαρισματικότητα ενός παιδιού στην περίπτωση που δεν διαγνωστεί έγκαιρα ή που κρύβεται πιθανό να οδηγήσει τις ιδιαίτερες ικανότητές του σε ατροφία. Αντίθετα, η αναγνώριση αλλά επίδειξη τους με κάθε τρόπο μπορεί να προκαλέσει ποικιλία κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων (Λόξα, 2004/ Τσιάμης, 2006). Σύμφωνα με έρευνες, το κλειδί της επιτυχίας έγκειται στην πρώιμη διάγνωση σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των προς τα πάνω δυνατοτήτων του, έτσι ώστε να αυξηθούν και οι πιθανότητες μελλοντικής ευτυχίας του παιδιού (Λόξα, 2004).

Η Μπογδάνου (2009), επισημαίνει πως ο δείκτης νοημοσύνης κάθε μαθητή/τριας σχετίζεται άμεσα με την ικανότητά του και η επίδοσή του στην τάξη ορίζεται ως η απόδοση της ικανότητας αυτής. Όταν, όμως, η ικανότητα είναι στενά συνδεδεμένη με την δημιουργικότητα, η ακαδημαϊκή επιτυχία ίσως δεν επιτευχθεί ποτέ δεδομένου του βαθμού συμμόρφωσης και συναισθηματικού ελέγχου που διεξάγεται από το παραδοσιακό σχολείο (Husen, 1992). Υπάρχει η υπόθεση ότι τις περισσότερες φορές το περιβάλλον που προσφέρεται μέσα στη σχολική τάξη είναι ανεπαρκές για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών/τριών ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος αναχαίτισης της ανάπτυξης της δημιουργικότητας (Ρίζος, 2007). Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα δείχνουν μείωση της δημιουργικότητας των χαρισματικών παιδιών τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα στα σχολεία (Paraskevoopoulos, 2003). Στηριζόμενοι στην παραδοχή ότι οι απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος έρχονται συχνά ίσως σε αντίθεση με αυτά που έχει να προσφέρει ένα χαρισματικό παιδί, εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η αποκλίνουσα σκέψη του συγκρούεται με την προσδοκώμενη από το σχολείο συγκλίνουσα καθώς και η παραγωγική λειτουργία του μυαλού του επισκιάζεται από την προώθηση της αναπαραγωγικής σκέψης και των συχνών επαναλήψεων μέσα στα πλαίσια του τυπικού τρόπου διδασκαλίας (Μόττη-Στεφανίδη, 1999/Σούλης, 2006).

## 2.5. Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών/τριών

Είναι περισσότερο διαδεδομένη η άποψη ότι βασικότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών είναι τόσο η επιτυχία τους σε δοκιμασίες μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης όσο και οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε τομείς όπως τα μαθηματικά και οι επιστήμες (Λόζα 2004/ Slavin, 2007). Εντούτοις, ο Ρίζος (2007) επισημαίνει ότι στις μέρες μας έχει διευρυνθεί το πεδίο της χαρισματικότητας και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά από περισσότερες υποομάδες. Συνεπώς, οι χαρισματικοί μαθητές δυνατό να αναγνωριστούν σε πρώτο στάδιο υπό την προϋπόθεση ότι ληφθούν υπόψη τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

A) Ικανότητα να αποκτούν καινούριες πολυσύνθετες έννοιες ταχύτερα από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Sternberg, 1988). Πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ταχύτητα των χαρισματικών μαθητών στην άντληση και επεξεργασία πληροφοριών είναι οκτώ περίπου φορές μεγαλύτερη από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη επίδοση (Rogers, 2000).

B) Παραγωγή κάποιου προϊόντος με αξία σε οποιοδήποτε τομέα είτε γνωστικό είτε κοινωνικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από τελειότητα και σπανιότητα (Sternberg, 1995).

Γ) Ικανότητα να κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος διάφορες έννοιες συγκριτικά με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης (Rogers, 2000).

Δ) Δυνατότητα διαχείρισης και οργάνωσης των δεδομένων με ευελιξία (Greenes, 1981).

Ε) Παρουσίαση υψηλού βαθμού δημιουργικότητας στο έργο που αναλαμβάνει και ταυτόχρονα δέσμευση για τελική διεκπαιρέωσή του (Renzulli, 1977).

Για να θεωρηθεί ένα άτομο χαρισματικό, δεν είναι απαραίτητο να του αναγνωριστούν όλα τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Ο Renzulli (1998) επισημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών παρουσιάζονται σε ορισμένες χρονικές στιγμές και κάτω υπό ορισμένες συνθήκες που τα ευνοούν. Μεγάλη ευθύνη για τη διαμόρφωση τέτοιων συνθηκών έχουν οι εκπαιδευτικοί (Ρίζος, 2007).

## 2.6. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρισματικά παιδιά

Δυστυχώς, στις μέρες μας παρατηρείται η τάση να προσφέρονται από τα σύγχρονα σχολεία ευκαιρίες μάθησης οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες της μεγαλύτερης μερίδας των μαθητών η οποία συγκλίνει προς το μέσο όρο. Η Δαβάζογλου-Σιμοπούλου (1999) κάνει λόγο και για τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από τους μαθητές τους έστω κι αν οι δεύτεροι διαθέτουν ξεχωριστά ταλέντα. Ως εκ τούτου, αποφεύγουν να τους προσφέρουν προκλήσεις με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και να μην αξιοποιούν το ταλέντο τους (Kim, 2006). Σχετικές έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ποσοστό 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών ποτέ δεν έδειξαν τις πραγματικές τους ικανότητες στο σχολείο γιατί η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν τους το επέτρεψαν (Λόξα, 2004). Περαιτέρω έρευνες των Davis & Rimm (1998) καταδεικνύουν ότι ποσοστό 10-20% των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι χαρισματικοί μαθητές/τριες οι οποίοι ποτέ δεν αντιμετωπίστηκαν από τους δασκάλους τους ως ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, ο Winner (1996) αναφερόμενος στη σύγκριση των επιδόσεων χαρισματικών μαθητών/τριών από την Αμερική και τη Δυτική Ευρώπη, καταλήγει ότι οι δεύτεροι έχουν υψηλότερες επιδόσεις ως αποτέλεσμα και μόνο υψηλότερων προσδοκιών και απαιτήσεων των εκπαιδευτικών.

Ο Καρακατσάνης (1994) αναφερόμενος σε έρευνες που διεξήχθησαν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στον ελλαδικό χώρο σχετικές με το θέμα αυτό, παρατηρεί ότι ποσοστό 50% περίπου των εκπαιδευτικών εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση τους για να καταλήξουν σε ποιο επίπεδο ικανοτήτων βρίσκονται οι μαθητές τους χωρίς να προβαίνουν σε σειρά παρατηρήσεων ή συμπλήρωση εξειδικευμένων τεστ, γεγονός που τους οδηγεί τις περισσότερες φορές σε επιπόλαια συμπεράσματα και αποφάσεις. Η Μπογδάνου (1999) εισηγείται πως ένας αποτελεσματικός τρόπος που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι στην αναγνώριση και ταυτοποίηση των χαρισματικών μαθητών της τάξης τους, είναι η δημιουργία ενός δελτίου μέσα στο οποίο θα εμπεριέχονται «σχόλια για την επίδοσή τους, το επίπεδο ανάπτυξης τους, τη συμπεριφορά τους στη σχολική και εξωσχολική ζωή» (σ.144). Εκτός βέβαια από τις παρατηρήσεις από μέρους του εκπαιδευτικού, πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν να διαδραματίσουν και οι παρατηρήσεις των γονέων και όσων ασχολούνται με την

ανατροφή του παιδιού στις περιπτώσεις που αυτό βρίσκεται σε νηπιακή ηλικία (Smutny, 1999). Ο υποκειμενισμός όμως, στην περίπτωση αυτή, επεμβαίνει στην αξιολόγηση και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μπορεί να αμφισβητηθεί από ειδικούς στον τομέα αφού δεν γίνεται καθόλου η χρήση σταθμισμένων τεστ. Από την άλλη, η χρήση αποκλειστικά και μόνο σταθμισμένων τεστ θεωρείται παρωχημένη αφού, όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2008), παραπέμπει σε καταστάσεις παραδοσιακής σχολικής μάθησης. Επιπρόσθετα, η χαρισματικότητα την οποία μετρούν τα επικείμενα τεστ θα μπορούσε να θεωρηθεί «χαρισματικότητα των διαγωνισμάτων και της εκμάθησης των μαθημάτων» (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 321), δηλαδή σχολική χαρισματικότητα. Ο Lewis (2002) επιμένει ότι όταν η παρατήρηση από μέρους των εκπαιδευτικών λειτουργεί συνδυαστικά με τις συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα των τεστ, τότε υπάρχει δυνατότητα να αντικατοπτριστούν καλύτερα οι ικανότητες των χαρισματικών μαθητών.

Το ζωτικότερο, όμως, από όλα σχετίζεται με την ίδια τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο αντικείμενο μάθησης και διδασκαλίας. Ο Sheffield (1994) εύστοχα επισημαίνει τον έκδηλο ενθουσιασμό που πρέπει να διακατέχει τους εκπαιδευτικούς για το μάθημα καθώς και την ικανότητα να ελίσσονται και να κατακτούν παράλληλα με τους μαθητές τους περαιτέρω γνωστικά πεδία. Οι Rotigel & Fello, (2004) τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση απέναντι στις δικές τους γνώσεις και ικανότητες ώστε να είναι σε θέση να δεχτούν τις ξεχωριστές ικανότητες των μαθητών τους. Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα είναι σε θέση να αποκτήσουν το αίσθημα επάρκειας που χρειάζεται για να αλλάξουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των ομάδων μαθητών τους (Westberg & Archambault, 1997). Ωστόσο, εκπαιδευτικοί που δεν πήραν καμιά επιμόρφωση συνηθίζουν να κρατούν μια παθητική στάση απέναντι στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Shore, Cornell, Robinson & Ward, 1991).

Σύμφωνα με την Μπιστόλα (2010), ο τρόπος σκέψης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά της τάξης και τις ικανότητές τους επηρεάζουν άμεσα το διδακτικό τους έργο και τον τρόπο συμπεριφοράς απέναντί τους. Συνεπώς, η αναγκαιότητα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρισματικά παιδιά είναι μεγάλη προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση για ανάπτυξη

δεξιοτήτων και σχεδιασμό πρακτικών οι οποίες αν υιοθετηθούν θα καταστήσουν αποτελεσματικότερο το διδακτικό του έργο απέναντι στην ομάδα αυτή του μαθητικού πληθυσμού.

## **2.7. Προγράμματα παρέμβασης για εκπαιδευτική στήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριων**

Η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση δεν ωφελεί την ομάδα των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες. Έστω κι αν τα υψηλά επίπεδα επίδοσης παραδοσιακά είναι τα πλέον επιθυμητά, κανένας από τους μαθητές που πήραν άριστα στα διαγωνίσματα ή έμαθαν τα μαθήματά τους παπαγαλία χωρίς όμως να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη γνώση τους με καινοτόμους τρόπους, δεν έμειναν στην ιστορία ( Ματσαγγούρας, 2008). Κατά συνέπεια, ο εντοπισμός και η παρέμβαση στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και κατ'έκταση η καλλιέργεια της δημιουργικής χαρισματικότητας κρίνονται ως ζητήματα υψηλής προτεραιότητας.

Υπάρχουν διάφορες πρακτικές τις οποίες έχει την ευχέρεια να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός αν λάβει υπόψη του τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών του χωρίς να επηρεάσει την προβλεπόμενη ταχύτητα ομαλής διδασκαλίας η οποία προνοείται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα διάφορα μαθήματα.

Ο Passow (1991) ασχολούμενος με το παρεμβατικό πλαίσιο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών κατέληξε ότι « οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα χαρισματικά παιδιά, μπορούν να διαφοροποιηθούν σε σχέση με τουλάχιστον τρεις τρόπους: το ρυθμό (έναρξη από πολύ μικρή ηλικία ή γρηγορότερη πρόοδο από ότι συνήθως), το πλάτος ή βάθος (παροχή πιο εμπειριστατωμένων και προχωρημένων μαθημάτων), το είδος (μια εντελώς διαφορετική φύση εκπαιδευτικής εμπειρίας, από τις ήδη υπάρχουσες)» (σ. 4105).

### **2.7.1. Εμπλουτισμός της διδασκαλίας (teaching enriching)**

Η πρακτική του εμπλουτισμού αφορά στην εισαγωγή καινούριων θεμάτων που δεν εμπεριέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην σε βάθος ανάλυση και εξερεύνηση των ήδη υπάρχοντων θεμάτων και επιπλέον την ενσωμάτωση νέων αντικειμένων στις

υπό λειτουργία ενότητες στα διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Lewis, 2002/ Kim, 2006). Ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρεται και στην προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος κατά τρόπο δημιουργικό. Με άλλα λόγια, ο εμπλουτισμός δίνει έμφαση στη χρήση των εννοιών σε διαφορετικά πλαίσια και στην ανάδειξη εναλλακτικών τρόπων επίλυσης ανοικτών κυρίως προβλημάτων με ασαφή δομή. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συμπύξει την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος κάνοντας περίληψη ή αποκόπτοντας τα ήδη «κατακτημένα σημεία» για να είναι σε θέση ο μαθητής να προχωρήσει σε περισσότερο αναβαθμισμένα θέματα (Sisk, 2009).

Περαιτέρω για το θέμα, οι Gallagher & Gallagher (1994) εισάγουν τον όρο «καινοτομία» (novelty) ο οποίος συνδέεται με την προσθήκη νέων αμιγών μαθημάτων που δεν συμπεριλαμβάνονταν μέχρι στιγμής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να προστεθεί στο πλαίσιο του μαθήματος των μαθηματικών εξειδικευμένη διδασκαλία στοιχείων της στατιστικής ή να ενσωματωθεί στο μάθημα της επιστήμης η ιστορία των εννοιών και των θεωριών. Οι Renzulli et al (2007) αναφέρουν ότι στο περιβάλλον εμπλουτισμού ο δάσκαλος μεταφέρει την ευθύνη της δημιουργικής και παραγωγικής δραστηριότητας απευθείας στους μαθητές του. Μια άλλη τεχνική του εμπλουτισμού είναι, με βάση τον Van Tassel-Baska (2004) η τοποθέτηση του χαρισματικού παιδιού για μια μικρή χρονική περίοδο σε θέσεις πραγματικής εργασίας με σκοπό να έρχονται σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο και τις απαιτήσεις που έχει μια θέση εργασίας.

Το μεγαλύτερο ίσως πλεονέκτημα της μεθόδου του εμπλουτισμού είναι σύμφωνα με την Kim (2006), η απαλλαγή του μαθητή από την απογοήτευση της συνεχούς εναλλαγής των θεματικών ενοτήτων όπως επιβάλλει η σπειροειδής ανάπτυξη της ύλης ειδικότερα στα κύρια μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος αφού εξυπηρετεί ένα πιο γραμμικό μοτίβο στη διάταξη της ύλης.

### **2.7.2.Επιτάχυνση στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος (acceleration)**

Η Kim (2006) περιγράφει την επιτάχυνση ως την πρακτική που περιλαμβάνει τροποποιήσεις για απόδοση της τρέχουσας ύλης με ταχύτερους ρυθμούς, πρόωμη διδασκαλία και τοποθέτηση μαθητών σε υψηλότερες ηλικιακά τάξεις. Η πρακτική



της επιτάχυνσης περιλαμβάνει επιπλέον τη διαμόρφωση της ύλης σε πιο συμπυκνωμένη μορφή και τη σύμπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να καλύπτονται γρηγορότερα σημεία που είναι ήδη «κατακτημένα», αλλά συνάμα να εξοικονομείται χρόνος για πιο σύνθετο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο σαφώς κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον των προικισμένων μαθητών (West berg, 1995). Ο Rogers (2001) επιμένει ότι εφαρμόζοντας την πρακτική της επιτάχυνσης για κάθε περίπτωση παιδιού λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του, μπορείς να παράγεις προϊόντα μάθησης ακαδημαϊκά ανώτερα από αυτά που θα είχε η μεγαλύτερη προσδοκία. Η επιτάχυνση ως πρακτική που εφαρμόζεται επιλεκτικά με βάση το επίπεδο του μαθητή είναι δυνατό να αποτελέσει το φάρμακο κατά της βαρυστημάριας και στασιμότητας στην πρόοδο του χαρισματικού παιδιού (Gross, 2003).

Ο Rodigel (2003), υποστηρίζει ότι η πρακτική της υπερπήδησης τάξης είναι περισσότερο διαδεδομένη ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά λόγω της συναισθηματικής ανασφάλειας που πιθανό νιώσουν οι μικρότεροι σε ηλικία χαρισματικοί μαθητές ανάμεσα σε ομάδα μη συνομήλικων παιδιών. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη πρακτική εΐθισται να χρησιμοποιείται μετά από προσεκτική μελέτη των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή σε τομείς όπως γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός. Από την πλευρά τους οι Μειμάρης & Λόξα (2003) θεωρούν ότι οποιασδήποτε μορφής ένταξη σε μεγαλύτερη τάξη προϋποθέτει – εκτός από προηγούμενη μελέτη της περίπτωσης – την εισαγωγή του θεσμού του εξειδικευμένου σε υψηλές νοητικές λειτουργικότητες εκπαιδευτικού. Μια άλλη εναλλαγή του συγκεκριμένου μέτρου, η οποία δεν επιβαρύνει καθόλου οικονομικά το κράτος, αφορά στην μερική ένταξη του μαθητή σε μεγαλύτερες τάξεις σε μερικά μόνο μαθήματα στα οποία παρουσιάζει μεγαλύτερο ταλέντο (on web at [//www.babyspace.gr/Article/gifted-children/186-854.html](http://www.babyspace.gr/Article/gifted-children/186-854.html))

Έρευνες που κατά καιρούς διεξήχθησαν φέρνουν σε αντιπαράθεση την επιτάχυνση έναντι του εμπλουτισμού (Slavin, 2007). Οι υπέρμαχοι της επιτάχυνσης επισημαίνουν ότι τα πλεονεκτήματα της είναι ποικίλα αφού επιτρέπει στα χαρισματικά παιδιά να προχωρήσουν με ταχύτερους ρυθμούς από τάξη σε τάξη φτάνοντας στο πανεπιστήμιο σε μικρότερη ηλικία (Gallagher, 1992 / Renzulli & Reis, 1997). Σε αντίθεση, τα προγράμματα εμπλουτισμού εστιάζονται απλά στην εμπλοκή των παιδιών σε

περισσότερες δραστηριότητες δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων χωρίς να αφήνουν μετρήσιμα αποτελέσματα (Slavin, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kulik & Kulik, (1997) η πλειονότητα των ερευνών τάσσεται υπέρ της επιτάχυνσης για το λόγο ότι ο εμπλουτισμός προτείνει δραστηριότητες που θα ήταν ωφέλιμες για όλους χωρίς να απομονώνει τους χαρισματικούς μαθητές/τριες από τους συνομήλικούς τους (Slavin, 2007).

### **2.7.3. Ομαδοποίηση (grouping)**

Η πρακτική της ομαδοποίησης δύναται να εφαρμοστεί με σχετική ευκολία, χωρίς ιδιαίτερη προεργασία και με καθόλου οικονομικό κόστος. Επίσης συνίσταται για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Οι Rotigel & Fello (2004) υποστηρίζουν ότι προσφέρει ταχύτερους ρυθμούς εργασίας στην ομάδα και μεγαλύτερη αποδοτικότητα. Στην περίπτωση όπου γίνεται ομαδοποίηση με βάση την ομοιογένεια επιπέδου, οι μαθητές με ικανότητες προς τα πάνω επωφελούνται γιατί καταφέρνουν να επιτύχουν ποιοτική και εις βάθος ανάλυση της εργασίας τους χωρίς διαφοροποίηση (Renzulli, 2008/ Rotigel & Fello, 2004). Μια άλλη μορφή ομαδοποίησης για την οποία υπάρχει ομοφωνία αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της είναι η «ευέλικτη ομαδοποίηση» (Borland, Chen, Chun, Freeman, Goldberg, Hordon, Kim & Subotnik, 2002), κατά την οποία οι μαθητές με αποκλίνουσα σκέψη να συμμετέχουν σε ομάδες υψηλής ικανότητας διαθεματικά και με βάση τα ενδιαφέροντα και την επίδοσή τους. Το σύστημα της περιστρεφόμενης πόρτας (revolving door) των Monks & Katzko (2002) αποτελεί μιαν άλλη μορφή ομαδοποίησης με μαθητές από διάφορες ηλικιακές ομάδες με παρόμοια επίπεδα επιτευγμάτων. Ακόμη, η ομαδοποίηση σε ομοτράπεζες ομάδες (table groups) παρέχει τη δυνατότητα για κοινωνική και συνεργατική μάθηση γύρω από τραπέζια (Monks & Katzko, 2002).

Δυστυχώς, υπάρχει ο ισχυρισμός ότι η πρακτική της ομαδοποίησης σε ομοιογενείς ομάδες ικανότητας αντιτίθεται του δημοκρατικού συστήματος εκπαίδευσης και επιβάλλει την αδικία αφού προάγει την υπεροχή και την ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών/μαθητριών με ξεχωριστές ικανότητες έναντι του υπόλοιπου συνόλου της τάξης (Borland et al, 2002). Πέρα από αυτό, δεν υπάρχει πιθανότητα να βοηθήσει η μέθοδος της ομαδοποίησης στην περίπτωση που το ποσοστό των χαρισματικών

μαθητών/ τριών μιας τάξης είναι δραματικά χαμηλό. Η Sisk (2009) επιμένει ότι αποτελεί σχεδόν αδιαμφισβήτητο γεγονός η μεταμόρφωση τέτοιων παιδιών σε «μοναχικούς μαθητευόμενους» των οποίων αγνοούνται παντελώς τόσο οι κοινωνικές όσο και οι συναισθηματικές ανάγκες μέσα στα πλαίσια της κανονικής τάξης.

#### **2.7.4. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας (differentiation)**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η πρακτική που σχετίζεται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διαδικασία μάθησης, το προϊόν που παράγεται μέσα από αυτήν καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον (Maker & Nilson, 1995). Ειδικότερα, η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας σχετίζεται με περισσότερο πολύπλοκες δραστηριότητες που απαιτούν ανάλυση, σύνθεση και παραγωγή. Ευρήματα μελετών που παραθέτει η Cooper (2009) υποστηρίζουν ότι η ποιοτική διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι αποτελεσματικότερη από την ποσοτική διαφοροποίηση για τους χαρισματικούς μαθητές. Είναι σημαντικό να τονιστεί η άποψη του Van Tassel-Baska (2001) ο οποίος κάνει λόγο για διαφοροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας σε κάθε μάθημα ξεχωριστά και συμπερίληψη πρακτικών προβλημάτων σε αυτό, προβλημάτων που απασχολούν τους επαγγελματίες στον τομέα τους είτε αυτός είναι στα μαθηματικά είτε στην επιστήμη είτε οπουδήποτε αλλού.

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία μάθησης αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του περιεχομένου της διδασκαλίας καθώς και στις διαφορετικές μεθόδους με τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν τα παιδιά (Maker & Nilson, 1995). Το προϊόν της μάθησης έχει να κάνει με καταστάσεις της καθημερινής ζωής που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές/ τριες να επιδείξουν τις πραγματικές ικανότητές τους. Καταληκτικά, αναφορικά με το περιβάλλον μάθησης η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται από τη στιγμή που υπάρχουν συνθήκες δημιουργικότητας και ζητούμενα εκτός δοσμένων πλαισίων (Maker, 1982). Το πιο σημαντικό σε σχέση με τη διαφοροποίηση είναι όποιες τεχνικές κι αν εφαρμόζονται πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών (Renzulli, 2004).

Δυστυχώς, πολύ λίγα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζονται ευέλικτα και διαφοροποιημένα. Ο Gallagher (2002), επισημαίνει ότι τα λιγοστά διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα έγιναν με ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Έρευνες των Westberg & Archambault, (1995) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα διαφοροποιούν το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα για να ενσωματωθεί με τις κλίσεις των εκάστοτε χαρισματικών μαθητών/τριών του. Κατά συνέπεια, ένας χαρισματικός μαθητής υποφέρει σε μια τάξη όπου η διδασκαλία ακολουθεί τους κανονικούς της ρυθμούς και καμιά διαφοροποίηση δεν διεξάγεται (Freeman, 1998). Δυστυχώς, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο υποδεικνύουν μια σειρά από λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σπάνια προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005), οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

- Έλλειψη χρόνου για μελέτη και οργάνωση του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος για να είναι σε θέση να προβούν σε αναδιάρθρωση και αλλαγές
- Αίσθημα ασφάλειας και αυξημένη αυτοπεποίθηση όταν έχουν να ασχοληθούν με το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα
- Δυσκολία στην ανεύρεση εναλλακτικών πηγών υλικού

Ανακεφαλαιώνοντας για τη σημαντικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για την εκπαιδευτική εξέλιξη των χαρισματικών μαθητών, ο Gowan (1978) υποστηρίζει ότι η παροχή τους δύναται να παράγει τη νέα γενιά ηγετών, δημιουργικών ενηλίκων, ανθρώπων που θα έχουν πρόσβαση στην πληροφορία και στο πώς να τη χρησιμοποιούν παρά στο πώς να την απομνημονεύουν. Έχουν προταθεί αρκετά παρεμβατικά προγράμματα από τους ειδικούς, τα οποία όταν εφαρμοστούν, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών. Προγράμματα εμπλουτισμού, επιτάχυνσης, ομαδοποίησης και διαφοροποίησης της εργασίας συνίστανται για μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης στα πλαίσια του κανονικού σχολείου (Slavin, 2007). Το θέμα είναι να υπάρχει εκπαιδευτική πρόνοια και πολιτική για κάθε χώρα έτσι ώστε οι προτάσεις των ειδικών για τα προγράμματα να υλοποιούνται τελικά. Είναι πολύ δύσκολο να διαμορφωθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική που να αφορά τη διεθνή κοινότητα στην ολότητά της. Δυστυχώς, όπως θα διαφανεί πιο κάτω, δεν υπάρχει για αρκετές χώρες ούτε καν ίχνος πολιτικής παρέμβασης για τα χαρισματικά παιδιά.

## **2.8. Διεθνής εκπαιδευτική πολιτική και χαρισματικά παιδιά**

Η έννοια της χαρισματικότητας απασχόλησε από τα αρχαία χρόνια. Η Μπογδάνου (2009) κάνει αναφορά στις ανταγωνιστικές εξετάσεις που διεξήγαγαν οι Κινέζοι από το 2200 με σκοπό την εύρεση των ικανότερων ανθρώπων για τη στελέχωση διοικητικών κρατικών θέσεων. Μεταγενέστερα και γύρω στο 618 μ.Χ., υπάρχουν στοιχεία ότι παιδιά με ασυνήθιστες ικανότητες και ταλέντα τα οποία προέρχονταν από τη δυναστεία των Tang, αποστέλλονταν στην αυτοκρατορική αυλή για να αξιοποιηθούν κατάλληλα (Du Bois, 1970). Από την πλευρά του ο Πλάτωνας θεωρήθηκε από τους πρώτους που έκανε εισηγήσεις αρχικά για την ενθάρρυνση των ταλαντούχων παιδιών κι ακολούθως για την επιλογή τους και την κατάλληλη προετοιμασία τους για την ανάληψη ηγετικών θέσεων (Hildreth, 1966).

### **2.8.1. Διεθνής εκπαιδευτική χαρισματική πολιτική**

Στις σύγχρονες κοινωνίες η έννοια της ύπαρξης χαρίσματος έγινε πιο συγκεκριμένη στην Αμερική στις αρχές του εικοστού αιώνα με τη δημοσίευση της έρευνας του Terman (1906) με τίτλο «Genius and Stupidity» ανάμεσα σε εφτά «εξέχοντες» και εφτά «λιγότερο εξέχοντες» μαθητές (Terman, 1906). Ακολούθησε το 1921 και για μια περίοδο 40 περίπου χρόνων μια μακροχρόνια έρευνα από τον ίδιο με στόχο την επισήμανση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων όσων παιδιών διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Λόξα, 2004). Μεταγενέστερα, αναφέρεται επίσης η δημιουργία της πρώτης επιστημονικής εταιρείας για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στο Οχάιο του Καναδά (Λόξα, 2004). Τελικά, ο πρώτος ορισμός σε ομοσπονδιακό επίπεδο οποίος σχετίζεται με τα χαρισματικά παιδιά δόθηκε επίσημα το 1969 (Μεϊμάρης & Λόξα, 2003).

Ενδιαφέρον βρίσκουν οι Μεϊμάρης & Λόξα (2003) στην εξελικτική απόφαση είκοσι μία Πολιτειών της Αμερικής να μεταβάλουν από το 1990 τον ορισμό που αποδίδουν στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον Karnes (2000), έρευνες έχουν δείξει ότι η επιλογή κάθε ορισμού είχε να κάνει με την οικονομική πολιτική που προάγει καθεμιά από τις πολιτείες. Έτσι, παρουσίαζαν αξιοπρόσεκτες διαφορές μεταξύ τους σε θέματα ορολογίας και πολλαπλότητας ερμηνειών. Το σημείο στο οποίο σχεδόν όλοι κατέληγαν σχετίζεται με το ότι τα

παιδιά αυτά χρειάζονται ειδική στήριξη και προγράμματα που δεν παρέχονται στο κοινό σχολείο. Επειδή οι ορισμοί αυτοί δεν ήταν τις περισσότερες φορές ξεκάθαροι κι επιπλέον προέρχονταν είτε από τη νομοθετική είτε από τη δικαστική εξουσία, υπήρχε ο κίνδυνος αποσπασματικής πολιτικής και διαμερισμός των χρηματοδοτήσεων για διαφορετικούς σκοπούς από αυτούς που εγκρίθηκαν (VanTassel-Baska 2006/ Worley & Stambaugh, 2006).

Περαιτέρω, ο Gallagher (2002) σημειώνει την προώθηση του νομοσχεδίου με την ονομασία «Javits Act» το 1988 σύμφωνα με το οποίο τέθηκαν πλέον αυστηρά κριτήρια για την χρήση των κονδυλίων. Παράλληλα, δημιουργήθηκε κέντρο με στόχο την έρευνα στον τομέα των χαρισματικών παιδιών στο οποίο λάμβαναν μέρος τα πανεπιστήμια Connecticut, Yale και Virginia. Το εν λόγω κέντρο είναι ευρέως γνωστό ως «National Research Center for the Gifted and Talented» (Gallagher, 2002).

Ο Gallagher (2002) τονίζει ότι εξακολουθούσαν να υπάρχουν κενά τα οποία προσπαθούσαν να καλυφθούν από δύο άλλους οργανισμούς με τις ονομασίες «National Association for Gifted Children» καθώς και «The Association for the Gifted».

Καταληκτικά, παρόλο που όλες οι ενέργειες για χάραξη πολιτικής για τα χαρισματικά παιδιά κρίνονται πρωτοπόρες και φιλότιμες, εντούτοις η πρώτη ομάδα μαθητικού πληθυσμού που πλήττεται σε πιθανή περίπτωση αποκοπής κονδυλίων από την αμερικανική κυβέρνηση είναι αυτή των προικισμένων παιδιών (VanTassel-Baska 2006).

Προχωρώντας στο νότιο ημισφαίριο και συναντώντας τη μακρινή Αυστραλία, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η κατάσταση είναι μακράν πιο ξεκάθαρη. Με βάση το Merrotsy (2003), η έκθεση Braggett του 1985 στη νέα νότια Ουαλία αναγνώρισε την ανάγκη εξειδίκευσης της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών αφού κρίθηκε η πλέον παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Έκτοτε, και κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες από την κυβέρνηση έθεσαν τα θεμέλια για διαφοροποιημένη εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Αναλυτικά, η σειρά των εκπαιδευτικών μέτρων που εφαρμόστηκαν από το 1991 αφορούν τόσο σε θέματα ορολογίας όσο και σε θέματα πρακτικών εφαρμογών έχουν ως εξής (Merrotsy, 2003):

- Αντικατάσταση του όρου «παιδιά με ειδικές ανάγκες» με τον όρο «χαρισματικά παιδιά»
- Παροχή διευκολύνσεων για συμπύκνωση της ύλης και επιτάχυνση της διδασκαλίας σε ανώτερο επίπεδο υπό την προϋπόθεση της πλήρους κάλυψης του προηγούμενου
- Παροχή άδειας στις σχολικές αρχές για κάθετη διακίνηση των μαθητών στις τάξεις αναλόγως του θέματος και του επιπέδου κάλυψής τους
- Δημιουργία ειδικών σχολείων για φοίτηση των χαρισματικών μαθητών/τριών με απώτερο στόχο, πέρα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ομαδοποίηση ανάλογα με το χάρισμα, την παροχή καθοδήγησης στα παιδιά που λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος λειτουργούσαν αρνητικά τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους άλλους
- Ενίσχυση του θεσμού του μέντορα καθώς και του ειδικού δασκάλου και τοποθέτησή τους σε σχολεία με χαρισματικά παιδιά
- Παροχή άδειας για ευελιξία αναφορικά με το χρόνο και την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος

Δυστυχώς, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις της Αυστραλίας εξέφρασαν την αντίθεσή τους στις ριζοσπαστικές αυτές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θεωρώντας ότι κατεδάφιζαν τις αρχές του συμβατικού σχολείου ως το περισσότερο υπεύθυνο για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και πως κάθε διαφοροποίηση ήταν υπερβολική και αχρείαστη (Meiritsy, 2003). Κατά συνέπεια, παρατηρήθηκε μεγάλης έκτασης στασιμότητα στο καθόλα φιλόδοξο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Με βάση τους Monks & Katzko (2002), οι μεταρρυθμίσεις στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης διαδραματίστηκαν παράλληλα και στην Ευρώπη. Συντονιστικό ρόλο στην πολιτική περί χαρισματικότητας της Γηραιάς Ηπείρου είχε αρχικά η Μεγάλη Βρετανία. Η Λόξα (2004) θεωρεί αξιοσημείωτη την ίδρυση εταιρείας το 1966 στην Αγγλία, κύριος στόχος της οποίας αποτέλεσε η προώθηση προγραμμάτων για αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών. Η συγκεκριμένη εταιρεία είχε ιδρυθεί με πρωτοβουλία γονέων και δασκάλων. Σημαντικό βήμα αποτέλεσε και το πρώτο παγκόσμιο συνέδριο για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά που έλαβε χώρα στο Λονδίνο το 1975 (Μεϊμάρης & Λόξα, 2003).

Σε γενικές γραμμές, η αγγλική κυβερνητική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά ακολουθεί ένα όραμα, παρουσιάζει ευελιξία και δεν είναι καθόλου περιοριστική. Ειδικότερα, στα σχολεία αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών και παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να παρακαθίσουν σε εξετάσεις νωρίτερα υπό την προϋπόθεση ότι έχουν συμπληρώσει το μαθησιακό τους κύκλο (on web at [www.nagcbrtain.org-uk/schools.php](http://www.nagcbrtain.org-uk/schools.php)). Με βάση όσα αναφέρει η Eyre (2004), τα σχολεία στην Αγγλία παρέχουν διαφοροποιημένα μονοπάτια μάθησης σε όσους διαθέτουν ξεχωριστά ταλέντα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την κατάλληλη επιμόρφωση αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και ενθαρρύνεται η ανταλλαγή επισκέψεων με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών που χρησιμοποιούν καλές πρακτικές για τους προικισμένους μαθητές. Επιπρόσθετα, τα παιδιά ηλικίας μέχρι 11 ετών, έστω και αν περνούν το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού τους χρόνου στο ίδιο σχολικό κτίριο και με τους ίδιους συμμαθητές/τριες, εντούτοις «απολαμβάνουν» εξειδικευμένη αναλυτική εκπαίδευση ανάλογα με τις ικανότητές τους. Μεγαλώνοντας τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε διάφορες ακαδημίες στις οποίες μπορούν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους (Eyre, 2004). Ακόμη, τα πλέον αναγνωρισμένα και προχωρημένα παιδιά είναι εγγεγραμμένα σε εθνικό αρχείο National Register για να υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου και ανάπτυξής τους. Ένας ακόμη οργανισμός ευρέως διαδεδομένος για τον ενεργό και συνάμα πολύπλευρο ρόλο του στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Μεγάλη Βρετανία είναι ο «National Academy for Gifted and Talented Youth» (Eyre, 2004). Βασικότερη δραστηριότητα λειτουργίας του είναι αφενός η σύνδεση όλων των παιδιών της χώρας με ιδιαίτερα χαρίσματα μεταξύ τους και αφετέρου ο έλεγχος της κατά καιρούς εξέλιξής τους μέσω σταθμισμένων τεστ τα οποία ετοιμάζονται σε συνεργασία με την κυβέρνηση.

Άλλες αξιοπρόσεκτες γραμμές εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών παρουσιάζονται και σε άλλες χώρες της Ευρώπης με πιο σποραδική μορφή. Αναλυτικότερα οι Monks & Katzko (2002), επισημαίνουν τις παρακάτω ως τις σπουδαιότερες που έλαβαν χώρα στη Γερμανία:



- Ο εκπαιδευτικός και επιστήμονας Peter Peterson που θεωρήθηκε πρωτεργάτης του μεταρρυθμιστικού κινήματος στη χώρα του αρχικά και σε όλη την Ευρώπη κατόπιν, έγραψε το 1916 το βιβλίο «Der aufstieg der Begabten» που αφορούσε στην άνοδο της επίδοσης των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία.
- Λίγα χρόνια αργότερα, ίδρυσε το πρώτο πειραματικό σχολείο στο οποίο ο μέχρι τότε συμβατικός ηλικιακός διαχωρισμός αντικαταστάθηκε από την Ομάδα Βάσης. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε ετερογένεια στην ηλικιακή ομαδοποίηση των μαθητών και σε κάθε επίπεδο υπήρχε το χαμηλό, μέσο και ανώτερο μέρος. Το σχολείο του Peter Peterson, αν και από την ίδια χρονιά δέχτηκε αυστηρή κριτική από την κυβέρνηση σοσιαλισμού της χώρας και
- επιδιώχθηκε το κλείσιμό του, χαρακτηρίστηκε ως ένα σχολείο το οποίο προωθούσε καθαρά φυσικές συνθήκες μάθησης που είχαν αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή. Το πειραματικό σχολείο έμεινε στην ιστορία γνωστό ως «Jena Plan» (Monks & Katzko, 2002).

Η ιδέα ενός πειραματικού σχολείου αφορούσε αποκλειστικά στους χαρισματικούς μαθητές και μόνο αυτοί θα έπρεπε να εγγράφονταν σε αυτό (Retter, 1996), παρόλο που ο εμπνευστής του δεν το ίδρυσε μόνο για τα χαρισματικά παιδιά αλλά για όλα τα επίπεδα ικανότητας. Στις Κάτω Χώρες, όπως επισημαίνουν οι Monks & Katzko (2002), λειτουργούν γύρω στα 300 τέτοιου τύπου σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι σήμερα και αναμφίβολα καλύπτουν σε αρκετά σημαντικό βαθμό τις εξατομικευμένες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Το 1988, σημειώνεται η ίδρυση του Κέντρου για τη Μελέτη της Χαρισματικότητας σε Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας ( Monks & Katzko, 2002). Το συγκεκριμένο ίδρυμα ασχολείται με το πολυπαραγοντικό μοντέλο στο οποίο η χαρισματικότητα δεν ταυτίζεται με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Στο κέντρο έχουν το δικαίωμα να καταφύγουν γονείς και εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν να ακολουθηθεί η διαδικασία της διάγνωσης χαρισματικότητας για οποιοδήποτε παιδί. Είναι εμφανής η στροφή του πρωτοκόλλου της χαρισματικότητας περισσότερο προς το χάρισμα παρά προς την υψηλή νοημοσύνη.

Ολοκληρώνοντας, παρατίθεται ο προβληματισμός του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 1994 και ο οποίος απευθυνόταν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και

τα προέτρεπε να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες για στήριξη των χαρισματικών παιδιών, να παρατηρήσουν σε βάθος τη συμπεριφορά των χαρισματικών μαθητών/τριών που έχει να κάνει με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, να επιμορφώσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα έτσι ώστε να αποφεύγεται ο στιγματισμός του παιδιού από τη μια και να αξιοποιείται το ταλέντο ή η κλίση του από την άλλη (Λόξα, 2004). Ωστόσο, υπάρχουν χώρες της Ευρώπης όπως η Νορβηγία και η Μάλτα οι οποίες δεν έχουν μέχρι στιγμής συμπεριλάβει τα χαρισματικά παιδιά στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Brasseur & Cuche, 2006).

### **2.8.2. Εκπαιδευτική χαρισματική πολιτική στον ελληνικό χώρο**

Η Μπογδάνου (2009) επισημαίνει ότι η αντίληψη πως μερικοί άνθρωποι κατέχουν ιδιαίτερα χαρίσματα τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν υπήρχε από την εποχή της αρχαίας Ελλάδας. Αναφερόμενος στη Σπάρτη ο Τσιάμης (2006), παρουσιάζει την έννοια της χαρισματικότητας που εκφραζόταν σε σχέση με τους πολεμικά ικανούς οι οποίοι διακρίνονταν για τα σωματικά κυρίως χαρακτηριστικά τους. Στην αρχαία Αθήνα πίστευαν ότι το ιδιαίτερο χάρισμα ενός ατόμου ήταν θεόσταλτο δώρο και πως το άτομο δεν είχε την παραμικρή συμμετοχή στην ύπαρξη ή στη φροντίδα του χαρίσματος (Τσιάμης, 2006).

Η άποψη της Λόξα (2004) για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Ειδικότερα, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή επεξηγεί ότι δεν είναι τόσο μακραίωνη όσο θα έπρεπε. Μέχρι τη δεκαετία του 1990, αναφέρεται η λειτουργία των λεγόμενων «Πρότυπων Σχολείων» τα οποία απαρτιζόνταν από παιδιά που περνούσαν μια εξεταστική δοκιμασία στα μαθηματικά και στη γλώσσα για να γίνουν αποδεκτά στο σχολείο. Επρόκειτο για «καλούς μαθητές» κι όχι απαραίτητα για χαρισματικά παιδιά. Ο Rodigel (2003) κάνει λόγο για αντιδράσεις μερίδας ατόμων που ήταν εκ διαμέτρου αντίθετοι με κάθε μορφής εξειδικευμένη εκπαίδευση η οποία οδηγούσε σε ελιτισμό υπέρ των προικισμένων μαθητών. Ως εκ τούτου, τα σχολεία μετονομάστηκαν σε «πειραματικά» με αποτέλεσμα οι μαθητές να εισάγονται με κλήρο και αρκετοί εκ των χαρισματικών μαθητών/τριών να μένουν εκτός. Η επόμενη κίνηση σχετίζεται με την ίδρυση μουσικών ή αθλητικών γυμνασίων τα οποία αξιοποιούσαν τα

ταλαντούχα παιδιά εκεί όπου υπήρχαν και παράλληλα πρόσφεραν σε αυτά την υπόλοιπη γενική παιδεία (Λόξα, 2004).

Ο Ρίζος (2007) σημειώνει την εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» στα σχολεία το 2002, η οποία στηρίζεται περισσότερο στην παιδοκεντρική διδασκαλία και στη διαθεματική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου δίνει θεωρητικά τη δυνατότητα και το χρόνο στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες της τάξης τους (Λόξα, 2004). Το Ολοήμερο Σχολείο αγκαλιάστηκε ως θεσμός με μεγάλη επιτυχία, παρόλο που η στελέχωσή του δεν έγινε από ειδικά καταρτισμένο προσωπικό. Πέρα από αυτά, η Λόξα (2004) παραθέτει μια σειρά από νόμους και προτάσεις που ψηφίστηκαν στην ελληνική βουλή αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ειδικότερα, ο νόμος 2817 που περιλαμβάνεται στο άρθρο 1 ορίζει τα χαρισματικά παιδιά ως ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζει ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Επίσης, στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) υπογραμμίζεται ότι *«..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση»* (Λόξα, 2004, σ.9). Επιπλέον, ως καινοτόμα ενέργεια χαρακτηρίζεται η ίδρυση καλλιτεχνικών γυμνασίων στην Ελλάδα το 2003 τα οποία προωθούν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών στο θέατρο, στον κινηματογράφο, στο χορό και γενικότερα στην εικαστική έκφραση χωρίς παράλληλα να υστερούν στη γενική επιμόρφωση. Αν και η προσπάθεια είναι καλή, ωστόσο μιλάμε για μικρό αριθμό μουσικών γυμνασίων και λυκείων. Επίσης, δεν αναφέρεται πουθενά η ίδρυση κανενός σχολείου που να προωθεί τα ταλέντα στην επιστήμη ή στα μαθηματικά.

### **2.8.3. Η πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο**

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου φαίνεται μάλλον να θέτει φραγμούς στη μόρφωση των χαρισματικών παιδιών και στην περαιτέρω εξέλιξή τους. Η Παναγή (2010) παρουσιάζοντας στοιχεία από ειδικούς, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το 90% των χαρισματικών μαθητών παίρνουν χαμηλότερους των αναμενόμενων για τις ικανότητές τους βαθμούς οπότε χιλιάδες χαρισματικά παιδιά «πάνε χαμένα» μέχρι την ενηλικίωσή τους γιατί ποτέ δεν τους δίνεται η ευκαιρία να επιδείξουν τις αληθινές δυνατότητές τους.

Η δραστηριότητα που παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο για το θέμα των χαρισματικών παιδιών δεν αντικατοπτρίζει την κατάσταση στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, δεν αναφέρεται καμιά πρόνοια στους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τους χαρισματικούς μαθητές/ τριες, εκτός από κάποια επιμέρους σημεία που είναι άξια αναφοράς:

- Η πιλοτική λειτουργία του Αθλητικού και Μουσικού Λυκείου με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών η οποία αξιολογείται πολύ θετικά  
(on web at [www.paideia.org.cy/upload/parartima.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/parartima.pdf))
- Ο στόχος της διαφοροποίησης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών με βάση τις κλίσεις και τα ταλέντα τους καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης ο οποίος περιλήφθηκε στο Στρατηγικό Σχεδιασμό της Παιδείας του 2008  
(on web at <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7012.pdf>)
- Η εισήγηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να δίνεται η ευκαιρία για αξιοποίηση των ταλέντων των χαρισματικών μαθητών/ τριών  
(onwebat[http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17\\_1\\_2008\\_stratigiko\\_s\\_shediasmos\\_anatheorimenos.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17_1_2008_stratigiko_s_shediasmos_anatheorimenos.pdf)).
- Η καθιέρωση ημέρας δημιουργικότητας στα σχολεία της Κύπρου από τη σχολική χρονιά 2009-2010 με απώτερο σκοπό την παρουσίαση δραστηριοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα έξω από δοσμένα πλαίσια  
(on web at <http://www.eey.com.cy>)

Ανάμεσα στους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, υπάρχει ένας νόμος που αφορά στην προαγωγή των μαθητή στην επόμενη τάξη, υπό την προϋπόθεση ότι συντρέχει ηλικιακός λόγος κι όχι λόγος επιπέδου ή συμπλήρωσης της ύλης. Τέλος, στους κανονισμούς αναφέρεται η φοίτηση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε σχέση με την ηλικία τους κι όχι με το μαθησιακό τους επίπεδο (on web at [www.moec.gov.cy/nomos/nomo21.htm](http://www.moec.gov.cy/nomos/nomo21.htm)). Τελειώνοντας, τα νέα αναλυτικά προγράμματα δεν κάνουν καθόλου μνεία στο θέμα της ιδιαιτερότητας των χαρισματικών παιδιών (on web at [www.moec.gov.cy/www.paideia.org.cy](http://www.moec.gov.cy/www.paideia.org.cy)) κι ούτε αναφέρουν την παραμικρή πρόνοια για εκπαιδευτική στήριξή τους.

Την τελευταία δεκαετία και συγκεκριμένα το 2004 έκανε την εμφάνισή του στην Κύπρο ο Σύνδεσμος Χαρισματικών Παιδιών και Φίλων με μέλη γονείς, εκπαιδευτικούς και φίλους που οραματίστηκαν τη στήριξη και την καθοδήγηση των χαρισματικών παιδιών (on web at [www.giftedchildrencyprus.org](http://www.giftedchildrencyprus.org)). Ο βασικός σκοπός του Συνδέσμου Χαρισματικών Παιδιών και Φίλων είναι η παροχή ευκαιριών για ενασχόληση με δραστηριότητες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των χαρισματικών παιδιών.

Έστω κι αν η προσπάθεια αυτή αποτελεί ένα πολύ ενθαρρυντικό βήμα, η πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο βρίσκεται σαφώς σε βρεφική ηλικία και πολλά σημαντικά βήματα επιβάλλεται άμεσα να γίνουν.

## **2.9. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψη τις ελλείψεις που φαίνεται να υπάρχουν στον τομέα της στήριξης και κάλυψης των αναγκών των χαρισματικών παιδιών στην Κύπρο, θεωρείται αναγκαία η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και θα ρίξει φως σε αυτά που γίνονται μέσα στις σχολικές τάξεις με πρεσβευτές του δασκάλους στον τομέα της ενασχόλησης με τους χαρισματικούς μαθητές/τριες. Παρόλο που το θέμα της χαρισματικότητας σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, εντούτοις οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι από τους σημαντικότερους. Η Μπιστόλα (2010) αναφερόμενη ειδικά στην αναγκαιότητα της μελέτης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι αυτές πιθανώς να αποτελέσουν τη βάση για σχεδιασμό της εκπαίδευσης μελλοντικά, αφού μέσα από τις αντιλήψεις του ο εκπαιδευτικός θα γίνει αποτελεσματικότερος στο διδακτικό του έργο για όλες τις ομάδες του πληθυσμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι αν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριές τους είναι σιωπηλές και μη ορατές, τις περισσότερες φορές μπορεί να αποτελέσουν τη ρίζα και τις λύσεις των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Κάτσικας, 2010). Η Μπιστόλα (2010) υποστηρίζει ότι οι αντιδράσεις δύο εκπαιδευτικών απέναντι στις συμπεριφορές και στις ικανότητες των μαθητών τους μπορεί να είναι και διαμετρικά αντίθετες αλλά να είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεων και της σημασίας που αποδίδουν σε αυτές. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα των χαρισματικών παιδιών είναι ουσιαστικής σημασίας.

Αν και το θέμα είναι αρκετά σημαντικό, εντούτοις λιγοστά πράγματα έχουν γίνει στον τομέα με αποτέλεσμα αρκετά από τα χαρισματικά παιδιά να μην έχουν ποτέ την τύχη να επιδείξουν τις πραγματικές τους ικανότητες μέσα στο σχολείο. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη επιστημονικών εργασιών για το θέμα είναι πολύ περιορισμένη σε αριθμό με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκή ερευνητικά στοιχεία για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο. Το θέμα της έρευνας είναι σχετικά καινοτόμο και πρωτοποριακό για τα κυπριακά δεδομένα νοουμένου ότι αποσκοπεί στην αφύπνιση και τον προβληματισμό των ειδικών ώστε να προβούν στις απαραίτητες ρυθμίσεις. Η επιλογή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως την καταλληλότερη βαθμίδα στην οποία πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα δεν είναι τυχαία, δεδομένου ότι όσο πιο γρήγορα ανακαλυφθεί και αξιοποιηθεί το χάρισμα του παιδιού, τόσο περισσότερους καρπούς μελλοντικά θα επιφέρει. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της μερίδας αυτής των μαθητών γιατί μακροπρόθεσμα έχουν το δυναμικό να βελτιώσουν τις συνθήκες της κυπριακής κοινωνίας. Πιστεύουμε ότι μια τέτοια έρευνα έχει να προσθέσει πολλά νέα στοιχεία στο εκπαιδευτικό σκηνικό της Κύπρου, ανοίγει κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και αρμοδίους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και καθιστά επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης κι άλλων πτυχών του πολύπλευρου ζητήματος που ονομάζεται «αναγνώριση και αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών».

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

##### 3.1. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και παραδοχές της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα, αποσκοπεί:

- Στη διερεύνηση των απόψεων των Κύπριων δασκάλων σχετικά με το βαθμό ευκολίας στην αναγνώριση των παιδιών αυτών μέσα σε συνθήκες τάξης μικτής ικανότητας
- Στη διερεύνηση της ετοιμότητας (γνώσης και επιθυμίας) των Κύπριων δασκάλων για αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών που συγκεντρώνουν τα παιδιά με ικανότητες πάνω από το μέσο όρο
- Στη διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν ή δεν εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των παιδιών αυτών
- Στη συλλογή περαιτέρω μέτρων-εισηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς που αφορούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Τα σημαντικότερα από τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

Α) Πόσο εύκολο είναι για έναν εκπαιδευτικό Δημοτικής Εκπαίδευσης να αναγνωρίσει χαρισματικούς μαθητές που υπάρχουν στην τάξη του;

Β) Πόσο άρτια καταρτισμένοι θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν επιτυχώς χαρισματικούς μαθητές που υπάρχουν στην τάξη τους;

Γ) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος φοίτησης που είναι το καταλληλότερο για τα χαρισματικά παιδιά;

Δ) Πόσο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου για την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών;

Ε) Ποιες είναι οι συνήθειες πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι μέσα στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών και ποιες οι αντιλήψεις τους για αυτές;

ΣΤ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ προσωπικών στοιχείων, όπως α) φύλο των εκπαιδευτικών, β) ηλικία, γ) χρόνια υπηρεσίας, δ) θέση την οποία κατέχουν, ε) τίτλος σπουδών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών;

Ζ) Ποιες επιπρόσθετες προτάσεις - μέτρα εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμοστούν ώστε να βοηθηθεί η συγκεκριμένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού σε τομείς όπως ο γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός;

Βασικότερη παραδοχή πάνω στην οποία στηρίχτηκε η ερευνήτρια στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί το φαινόμενο της ελάχιστης διαφοροποίησης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών/τριών στις σημερινές συνθήκες των τάξεων μικτής ικανότητας. Πέρα από αυτό, γίνεται αποδεκτή η υπόθεση ότι μικρό μέχρι ελάχιστο ποσοστό εκπαιδευτικών έχει τύχει επιμόρφωσης επί του θέματος ή έχει πάρει οργανωμένη βοήθεια από οποιοδήποτε φορέα της σχολικής κοινότητας ή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την εκπαίδευση των παιδιών με ξεχωριστές ικανότητες. Τέλος, σύμφωνα με την πολιτική που ισχύει στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στην οποία έγινε εκτεταμένη αναφορά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, εύλογα μπορεί να γίνει αποδεκτή η υπόθεση ότι μέχρι σήμερα δεν υπάρχει πρόνοια για το θέμα της αναγνώρισης και επιμόρφωσης των χαρισματικών παιδιών στην Κύπρο αν και αποτελούν μια ειδική ομάδα μαθητικού πληθυσμού.

### **3.2. Σχεδιασμός Μεθοδολογίας**

Μετά τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, οργανώνεται η κατάλληλη μεθοδολογία ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες για την έρευνα. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005), είναι καθολικά αποδεκτό να μελετώνται αρχικά οι ερευνητικές μέθοδοι που υπάρχουν διαθέσιμοι για την επίλυση ερευνητικών προβλημάτων ώστε να μπορεί ο



ερευνητής να αποφασίσει ποια είναι εφαρμόσιμα και εφικτά στη δική του περίπτωση. Ο σχεδιασμός της κατάλληλης μεθοδολογίας στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας είναι καίριας σημασίας και αποτελεί την «καρδιά» της έρευνας. Μεγάλη μερίδα ειδικών υποστηρίζουν πως απαιτεί περισσότερο χρόνο, κόπο και λεπτομερέστερη οργάνωση από την ίδια την εκτέλεση της έρευνας. Η Bell (2007) επισημαίνει ότι η απόδοση της απαραίτητης σημασίας και χρόνου στο προπαρασκευαστικό στάδιο βοηθούν τον ερευνητή να εξοικονομήσει χρόνο σε κατοπινό στάδιο κατά την εκπόνηση της έρευνας.

### **3.3. Επιλογή δείγματος - Συμμετέχοντες**

Ως πληθυσμός της επικείμενης έρευνας, ορίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και όλα τα στοιχεία του πληθυσμού, δηλαδή ο κατάλογος με τα ονόματα όλων των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, είχαν προηγουμένως αριθμηθεί για να βρίσκονται στη διάθεση της ερευνήτριας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005). Έγινε επιλογή 32 σχολείων από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου για να λάβουν μέρος στην έρευνα λαμβάνοντας υπόψη να είναι όλα εξαθέσια και να έχουν διευθυντή καθώς και δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο τρόποι αποστολής των ερωτηματολογίων, είτε μέσω ταχυδρομείου είτε προσωπικά. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις των σχολείων υπήρχε εκπαιδευτικός ο οποίος γνωρίζονταν προσωπικά με την ερευνήτρια και, ως εκ τούτου, το ποσοστό επιστροφής συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν αυξημένο. Το τελικό ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ανήλθε στο 67,03%, το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό (Tabachnick & Fidel, 1989). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι δυνατό να γενικευτούν γιατί αφορούν σε παγκύπρια βάση γιατί το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων**

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ</b>
	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>		
Άντρας	37	20,4
Γυναίκα	144	79,6
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>		
22 – 26	17	9,4
27 – 31	44	24,3
32 – 36	34	18,8
37 – 41	54	29,8
42 – 46	24	13,3
47 - 51	3	1,7
52+	5	2,8
<b>ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΥΠΗΡΕΤΑΤΕ</b>		
πόλη	90	49,7
ύπαιθρος	91	50,3
<b>ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>		
0 - 5	29	16,0
6 - 10	40	22,1
11 - 15	28	15,5
16 - 20	55	30,4
21 - 25	24	13,3
25+	5	2,8
<b>ΘΕΣΗ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΚΑΤΕΧΕΤΕ</b>		
δάσκαλος/α	137	75,7
ειδικός δάσκαλος/α	13	7,2
Βοηθός διευθυντής/ντρια	24	13,3
Διευθυντής/ντρια	7	3,9
<b>ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>		
Πτυχίο Δασκάλου	97	53,6
Πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση	3	1,7
Μεταπτυχιακό	78	43,1
Διδακτορικό	3	1,7

N=181

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 181 και σύμφωνα με τον πίνακα προέρχονται σε ισάριθμο περίπου ποσοστό από την πόλη (49,7% ή 90) από την ύπαιθρο (50,3% ή 91). Το δείγμα παρουσιάζεται ισορροπημένο ως προς τις μεταβλητές της ηλικίας και κυρίως των χρόνων υπηρεσίας. Η επικρατούσα τιμή στην ηλικία είναι τα 37-41 χρόνια όπου το ποσοστό συμμετοχής πλησιάζει το 30% , ενώ η αντίστοιχη τιμή στην κατηγορία των χρόνων υπηρεσίας είναι τα 16-20 χρόνια με ποσοστό συμμετοχής να προσεγγίζει το 30,4%. Παρατηρώντας το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (79,6% ή 144) στην υποομάδα του φύλου, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι είναι σχεδόν τετραπλάσιο από το ποσοστό των αντρών εκπαιδευτικών (20,4% ή 37) που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η μεγάλη αυτή διακύμανση αντικατοπτρίζεται πλήρως με την πραγματικότητα, όπου παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στους αριθμούς των δύο φύλων στους λειτουργούς δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων ήταν απλοί δάσκαλοι, δηλαδή δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία χωρίς κάποια ειδικότητα (75,7% ή 137) ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό κατείχαν τη θέση του βοηθού διευθυντή/τριας (13,3% ή 24). Αν και λήφθηκε υπόψη να επιλεγούν σχολεία στα οποία να υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, εντούτοις μόνο 13 από αυτούς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Το σχετικά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής τους στην έρευνα δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης συνήθως υπηρετούν σε δύο με τρία σχολεία ταυτόχρονα και δεν είχαν ως έδρα τους τα σχολεία τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα. Σχολιάζοντας το ποσοστό των διευθυντικών στελεχών που έλαβε μέρος στην έρευνα, μπορεί να επισημάνει κανείς ότι ήταν μικρή η ανταπόκριση τους σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων σχολείων. Αναλυτικότερα, μόνο 7 διευθυντές/ντριες επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο.

Αναφερόμενοι στον τίτλο σπουδών το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων έχουν πτυχίο δασκάλου (53,6% ή 97) ενώ ακολουθεί το ποσοστό των ερωτηθέντων με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (43,1% ή 78). Παρατηρώντας τον πίνακα των δημογραφικών στοιχείων, είναι άξιο αναφοράς ότι μόνο 3 από τους 13 δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης κατέχουν πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το οποίο αγγίζει μόλις το 1,7% ή 3 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Παράλληλα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, διεξήχθησαν και εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς των οποίων τα δημογραφικά στοιχεία, όπως ηλικία, φύλο, σχολείο, θέση, τίτλοι σπουδών ποικίλουν. Η επιλογή τους έγινε με βάση την επιλεκτική-βολική δειγματοληψία και λαμβάνοντας υπόψη την θετική ανταπόκρισή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Έχοντας ως βασικό γνώμονα ότι η μέθοδος της συνέντευξης θεωρείται από τις πλέον χρονοβόρες διαδικασίες συλλογής δεδομένων, η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας πρόσφερε ευκολία πρόσβασης στα υποκείμενα της έρευνας, αξιοποίηση διαθέσιμων μέσων και σαφώς εξοικονόμηση χρόνου (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Εκτός από αυτό, η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με το κριτήριο της ενδεικτικότητας (significance) το οποίο επιτρέπει την επιλογή ενός δείγματος με διαφοροποιημένες απόψεις ανάλογα με διάφορες μεταβλητές, όπως ηλικία, μόρφωση, θέση (Ανδρουλάκης, Κάκαρη & Μουσούρη, 2009)

Τα άτομα που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις ήταν 3 άντρες και 6 γυναίκες. Ένας από αυτούς είναι διευθυντής, δύο βοηθοί διευθυντές, ένας δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης, ένας δάσκαλος με μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος ολοκλήρωσε το διδακτορικό του με θέμα μελέτες περίπτωσης χαρισματικών μαθητών/τριών σε διάφορα σχολεία της Κύπρου και οι υπόλοιποι δάσκαλοι που έχουν από 5 μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας σε δημοτικά σχολεία. Όλα τα άτομα που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις είναι διορισμένα σε σχολεία της πόλης ή της υπαίθρου της Λευκωσίας.

Η επικείμενη έρευνα χαρακτηρίζεται σε κάποιο βαθμό συσχετιστική (co relational research) και αναμένεται να ασχοληθεί με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που τυχόν προκύψουν από τις απόψεις των κατηγοριών του δείγματος που έλαβε μέρος στην έρευνα. Όμως, δεν περιλαμβάνεται στους στόχους της έρευνας η σύγκριση του μεγέθους των υποομάδων καθώς και οι λόγοι για τους οποίους πιθανό να μην υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Εξάλλου, όπως αναφέρεται στους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) στις συσχετιστικές έρευνες δεν νοείται ότι η μια μεταβλητή είναι αποτέλεσμα της άλλης στις περιπτώσεις όπου παρουσιαστεί κάποια σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές.

Περαιτέρω, η παρούσα έρευνα μπορεί να οριστεί ως περιγραφική (descriptive research) νοουμένου ότι συλλέγει και αναλύει δεδομένα χωρίς να «υπηρεύεται στις αιτίες που προκάλεσαν αυτή την εικόνα των πραγμάτων» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ.237). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), οι περιγραφικές έρευνες περιορίζονται στην καταγραφή του υπό μελέτη φαινομένου και στον απλό εντοπισμό πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του προβλήματος. Χωρίς τον παραμικρό ενδοιασμό, οι περιγραφικές έρευνες είναι οι πλέον συνηθισμένες στον τομέα της εκπαίδευσης και γενικότερα στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών. Οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) επιπρόσθετα ενημερώνουν ότι τα πορίσματα που πηγάζουν από τις περιγραφικές έρευνες αυξάνουν τις γνώσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσων και των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική.

#### **3.4. Περιγραφή εργαλείων έρευνας**

Η Bell (1997), επισημαίνοντας τη σειρά των ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων που ένας ερευνητής έχει στη διάθεσή του, αναφέρει πως και οι δύο αποσκοπούν στη συλλογή πληροφοριών για διάφορα φαινόμενα, αλλά διαφέρουν ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο με τον οποίο τις συλλέγουν. Από την πλευρά του ο Βάμβουκας (1988) παρατηρεί ότι ο χαρακτήρας των αριθμητικών δεδομένων και των στατιστικών συγκρίσεων που διέπουν τις ποσοτικές μεθόδους, αποτελούν μέσο για έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων. Επιπρόσθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι παρουσιάζονται πιο ευέλικτες ως προς τη δομή τους, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη νέων θεωρητικών παραδοχών και δίνουν εκτεταμένες απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιες επιπτώσεις».

Η συνδυαστική και συμπληρωματική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση για μια ολοκληρωμένη εικόνα στη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Η χρήση της πολυ-μεθοδολογικής προσέγγισης, γνωστή και ως προσέγγιση της τριγωνοποίησης αναντίρρητα παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης και ισορροπημένης παρουσίασης των δεδομένων (Smith, 1975). Οι Ανδρουλάκης, Κάκαρη &

Μουσούρη, (2009) υποστηρίζουν ότι η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δεν αποκλείει τη χρήση ενός δεύτερου, αλλά ωθεί τον ερευνητή να διασταυρώσει τα ευρήματά του καλύπτοντας σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες της εργασίας του. Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας εργασίας, έγινε επιλογή της μεθόδου του δομημένου ερωτηματολογίου (ποσοτική) και της μεθόδου της ημικαθοδηγούμενης συνέντευξης (ποιοτική).

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005), η χορήγηση ερωτηματολογίου στις κοινωνικές επιστήμες έχει το πλεονέκτημα ότι όλοι οι ερωτώμενοι κινούνται στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς ενώ παράλληλα ο τρόπος συλλογής των δεδομένων που χρειάζονται για την έρευνα θεωρείται περισσότερο οικονομικός και απλουστευμένος. Επιπρόσθετα, οι Ανδρουλάκης et al (2009), προωθούν τη χρήση ερωτηματολογίου γιατί παρέχει αφενός τη δυνατότητα άμεσης αποδελτίωσης και αφετέρου επιτυγχάνει τη συλλογή όγκου δεδομένων με αξιοπρόσεχτη ταχύτητα. Από την πλευρά τους οι Wilson & McLean (1994), τονίζουν τη σχετικά ορθολογιστική δόμηση και εύκολη ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης και την εξοικείωση του πληθυσμού με ένα τέτοιο εργαλείο αφού είναι εντυπωσιακά εύχρηστο και διαδεδομένο.

Από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη ότι μια συνέντευξη δύναται να ανιχνεύσει πιθανές αντιδράσεις ή συναισθήματα τα οποία μια γραπτή απάντηση πιθανό να απέκρυπτε (Bell, 1997), η επιλογή της ως δεύτερης μεθόδου συλλογής των δεδομένων της έρευνας δεν είναι τυχαία. Οι Nisbet & Watt (1984) επιμένουν πως το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της σε σχέση με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία είναι η άμεση παρατήρηση του ειδικού όχι μόνων αυτών που λέει ο συνεντευξιαζόμενος, αλλά και της γλώσσας τους σώματος. Η συνέντευξη λειτουργεί αποτελεσματικότερα σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους δεδομένου του περιορισμένου αριθμού ερωτωμένων που μπορούν τυπικά να προσεγγιστούν και του απεριόριστου χρόνου που λογικά απαιτείται να δαπανηθεί (Cohen & Manion, 1997). Μιλώντας για το χαρακτήρα που έχει μια συνέντευξη, οι Ανδρουλάκης et al (2009) τη θεωρούν μια προφορική παραγωγή από την οποία απορρέει τεράστιος όγκος πληροφοριών και παράλληλα μπορεί να επιτευχθεί έλεγχος των συνθηκών παραγωγής του λόγου.

### 3.4.1. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε είναι self report και αποτελείται συνολικά από 66 ερωτήσεις οι οποίες προσδιορίζουν διάφορες μεταβλητές. Είναι διαμημένο σε τρία μέρη και μετρά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά καθώς και τις πρακτικές τους.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος απαρτίζεται από ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, περιοχή σχολείου στο οποίο εργάζονται (αν βρίσκεται σε αγροτική ή αστική περιοχή) και τίτλοι σπουδών. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αποσκοπούν στο να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών στην τάξη τους (ερώτηση Β.1). Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση του δεύτερου μέρους μετρά τις απόψεις σχετικά με την ευκολία των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών που τυχόν υπάρχουν στην τάξη τους. Ακολουθούν οι ερωτήσεις που αφορούν στο κατά πόσο χρειάζονται καθοδήγηση για να αντιμετωπίσουν τους μαθητές αυτούς (ερώτηση Β.2) και αν έχει τύχει να πάρουν οι ίδιοι κάποιου είδους καθοδήγηση ή και επιμόρφωση από οποιονδήποτε φορέα της σχολικής μονάδας ή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού γενικότερα (ερωτήσεις Β.4, Β.5, Β.6, Β.7). Σε μια άλλη ερώτηση του δεύτερου μέρους, διερευνάται κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το νομοθετικό πλαίσιο και τις ρυθμίσεις του Υπουργείου για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών (ερώτηση Β.3). Η τελευταία ερώτηση του μέρους αυτού του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει μια σειρά χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που μπορεί να συγκεντρώνει ένα παιδί για να θεωρείται χαρισματικό και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με αυτά (ερώτηση Β.8). Ο κατάλογος με τα χαρακτηριστικά ετοιμάστηκε με βάση διεθνώς αποδεκτά αναγνωρισμένους ορισμούς για τη χαρισματικότητα, οι περισσότεροι από τους οποίους αναφέρονται στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας (Λόξα, 2004/ Callow, 1994/ Silverman, 2002/ Κανακάκης, 2009/ Θωμαΐδου, 2005).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να έχουν τα χαρισματικά παιδιά. Οι αρχικές ερωτήσεις μετρούν το κατά πόσο συνηγορούν οι δάσκαλοι στο να προσφέρεται διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μαθητική αυτή ομάδα και κάτω υπό

ποιες συνθήκες (ειδικής τάξης, κανονικής τάξης μικτής ικανότητας, συνδυασμού των δύο, ειδικού σχολείου) (ερωτήσεις Γ.1 και Γ.2). Οι επόμενες δύο ερωτήσεις σχετίζονται με την αναγκαιότητα να ακολουθείται κάποιο είδος παραπομπής ή διάγνωσης από ειδικούς στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός υποψιάζεται ότι ο μαθητής/τρια είναι χαρισματικός (ερωτήσεις Γ.3 και Γ.4). Στην ένατη ερώτηση του τρίτου μέρους παρατίθενται οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές (εμπλουτισμός πλαισίου διδασκαλίας, διαφοροποιημένη εκπαίδευση σε επίπεδο τάξης ή φροντιστηριακά, υπερπήδηση τάξης) και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές. Πέρα από αυτό, υπάρχουν δύο ερωτήσεις στο τρίτο μέρος που σχετίζονται η μεν πρώτη με τυχόν ψυχολογική στήριξη που χρειάζονται τα παιδιά αυτά μέσα στα πλαίσια της διαφορετικότητας και η μεν δεύτερη με παροχή καθόλου διαφοροποίησης στο έργο του εκπαιδευτικού γιατί το χαρισματικό παιδί θα βρει έτσι κι αλλιώς το δρόμο του (ερωτήσεις Γ.9.4 και Γ.9.6). Η πλειονότητα των ερωτήσεων του τρίτου μέρους είναι κλειστού τύπου και δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των δασκάλων με αυτές. Η όγδοη ερώτηση αποτελείται από πολλαπλές δηλώσεις σχετικές με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών οι περισσότερες από τις οποίες παρουσιάζονται για δεύτερη φορά στο ερωτηματολόγιο με διαφορετικό τρόπο διατυπωμένες (ερώτηση Γ.Γ.8). Οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) υποστηρίζουν ότι εάν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων της έρευνας δίνουν τα ίδια αποτελέσματα κάθε φορά, τότε αυξάνεται η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης, στην προκειμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου.

Στην προτελευταία ερώτηση εξετάζονται οι παράγοντες που λειτουργούν καταλυτικά ώστε να διαμορφωθεί η στάση αδιαφορίας από μέρους των αρμοδίων για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, όπως η δυσκολία ανίχνευσης των παιδιών αυτών λόγω έλλειψης βασικής επιμόρφωσης από τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, ο παραγκωνισμός του θέματος γιατί υπάρχουν σημαντικότερα προβλήματα στο χώρο που προηγούνται, η μετατόπιση της ευθύνης της αξιοποίησης του ταλέντου τους προς τους γονείς, καθώς και ο εφησυχασμός ότι δεν χρειάζονται ειδική μεταχείριση από τη στιγμή που δεν δημιουργούν οποιοδήποτε πρόβλημα στο σύνολο της τάξης (ερώτηση Γ. 10). Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με τη μοναδική ερώτηση ανοικτού τύπου και η οποία ζητά από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν εισηγήσεις που, με οποιοδήποτε τρόπο θα βοηθούσαν



στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (ερώτηση Γ.11). Σύμφωνα με τους Grebenik & Moser (1962), ο συγκεκριμένος τύπος των ερωτήσεων είναι μεν δυσκολότερος στην ανάλυση των δεδομένων αλλά επιτρέπει στο συμμετέχοντα στην έρευνα να μην λειτουργεί σαν μηχανή.

Τα δημογραφικά στοιχεία του πρώτου μέρους παρουσιάζονται σε κατηγοριακή κλίμακα (φύλο, σχολείο, θέση και τίτλος σπουδών) και σε ισοδιαστημική (ηλικία και χρόνια υπηρεσίας). Επιπλέον, σε κατηγοριακή κλίμακα παρουσιάζονται και μερικές από τις ερωτήσεις που δίνουν ως επιλογή το «ναι» ή το «όχι». Για τη μοναδική ερώτηση ανοικτού τύπου χρησιμοποιείται η πιο εξελιγμένη μορφή κλίμακας η οποία σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) ονομάζεται αναλογική.

Η μέτρηση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας για καθεμιά δήλωση γίνεται σε κλίμακα Likert η οποία είναι διαβαθμισμένη με ελάχιστη και μέγιστη τιμή το 1 και το 5 αντίστοιχα. Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο απλή στη δημιουργία και η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και τις παιδαγωγικές έρευνες (Κυριαζή, 1999) και σκοπό έχει τα υποκείμενα της έρευνας να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις που παρατίθενται σε σταθερή μορφή εκφράζοντας το μέγεθος της συμφωνίας και της ασυμφωνίας τους με αυτό τον τρόπο.

Το ερωτηματολόγιο δεν κάνει σαφή διαχωρισμό ανάμεσα σε προικισμένα, ταλαντούχα ή χαρισματικά παιδιά. Εξάλλου, η απόδοση ακριβούς ορισμού δεν περιλαμβάνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και πιθανό μόνο σύγχυση θα μπορούσε να προκαλέσει. Πέρα από αυτό, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει καταδείξει ότι οι απόψεις των ειδικών σε θέματα χαρισματικότητας δεν συγκλίνουν προς την κατεύθυνση ενός και μόνο ορισμού. Κατά συνέπεια, η ομάδα των «μαθητών προς τα πάνω» αντιμετωπίζεται ως ενιαία με χαρακτηριστικά υπεροχής σε οποιονδήποτε τομέα, είτε μαθησιακό, είτε κοινωνικό, είτε συναισθηματικό. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, αποφεύγεται να δοθεί έτοιμος ορισμός για τα παιδιά αυτά για να μη ληφθεί ως εκ των προτέρων δεδομένο στοιχείο και προκαταλάβει τα υποκείμενα της έρευνας (Bell, 1997).

Είναι σημαντικό να τονιστεί η προσπάθεια που καταβλήθηκε για λογική συνέχεια των ερωτήσεων καθώς επίσης και η αποφυγή δυσνόητων ή διφορούμενων σημείων, στοιχεία απαραίτητα στη διάρθρωση ενός ισορροπημένου ερωτηματολογίου

(Ανδρουλάκης, κ.α., 2009). Η γλώσσα στην οποία γράφτηκε το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητή και όχι παραπλανητική έτσι ώστε οι «πελάτες» της έρευνας, δηλαδή οι ερωτώμενοι να είναι σε θέση να αποδεχτούν το περιεχόμενο έστω κι αν δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις ή δεν έχουν κάνει τις ίδιες υποθέσεις με τον ερευνητή (Dockett, 1999). Κρίνεται επίσης απαραίτητο να αναφερθεί η ελκυστική και ευπαρουσίαστη μορφή του ερωτηματολογίου ως ουσιώδη στοιχεία στην προσέλκυση των ερωτώμενων (Cohen & Manion, 1997).

### **3.4.2. Η συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς**

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, παρόλο που είναι μια σχετικά χρονοβόρα διαδικασία, δίνουν τη δυνατότητα να παραχθούν σημαντικά δεδομένα (Nisbet & Watt, 1984). Η ατζέντα των ερωτήσεων σχετιζόταν με διάφορα πεδία του θέματος όπως ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών μιας τάξης, διαφοροποίηση εργασίας για εκπαιδευτική στήριξη και καθοδήγησή τους, εκπαιδευτική πολιτική του κράτους απέναντι στην ειδική αυτή ομάδα μαθητικού πληθυσμού καθώς και γενικότερη ευθύνη της πολιτείας και του κράτους γενικότερα.

Ακολουθήθηκε το είδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα να μην ακολουθείται ακριβής σειρά τοποθέτησης των διαφόρων θεμάτων (Ανδρουλάκης κ.α., 2009/ Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Υπήρχαν συνεντευζιαζόμενοι που, λόγω της οργανωμένης ενασχόλησης τους με το θέμα της έρευνας αλλά και της επιμόρφωσης που είχαν, έδωσαν εκτεταμένες απαντήσεις οι οποίες «ανάγκασαν» την ερευνήτρια να προχωρήσει σε επιπλέον ερωτήματα τα οποία δεν περιλαμβάνονταν στο πρωτόκολλο των συνεντεύξεων αλλά έδωσαν τη δυνατότητα να υπάρξει η σε βάθος ενασχόληση με αρκετά από τα θέματα, γεγονός το οποίο δεν μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του δομημένου και με προσυμπληρωμένες ερωτήσεις ερωτηματολογίου.

### **3.5. Διεξαγωγή της έρευνας**

Αφού έγινε αίτηση για να ληφθεί η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας, υποβλήθηκε το ερωτηματολόγιο για έλεγχο και κατόπιν έτυχε της έγκρισης του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.). Η άδεια για

διεξαγωγή της έρευνας πιστοποιήθηκε μέσω γραπτής βεβαίωσης από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης κι εφόσον όλες οι σχετικές επισημάνσεις του Κ.Ε.Ε.Α. είχαν υλοποιηθεί. Ακολούθως, διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα ανάμεσα σε δείγμα 15 περίπου ατόμων με απώτερο στόχο να εξεταστεί κατά πόσο περιλήφθηκαν ασαφείς και διφορούμενες ερωτήσεις που θα δυσκόλευαν τα υποκείμενα της έρευνας στις απαντήσεις τους. Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην πιλοτική έρευνα δεν περιλήφθηκαν τελικά στο δείγμα της έρευνας, εκτός δύο από αυτά που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις. Τα ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας στάλθηκαν και παραλήφθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και όλα τα άτομα που έλαβαν μέρος γνωρίζονταν προσωπικά με την ερευνήτρια.

Ακολούθως, αποστάληκαν 270 ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και δόθηκε περιθώριο τριών περίπου βδομάδων για τη συμπλήρωση και την επιστροφή τους. Νοείται ότι εξασφαλίστηκε προηγουμένως η άδεια από τους διευθυντές με στόχο να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία των σχολείων τους από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνήτρια ενημέρωσε με συνοδευτική επιστολή την ιδιότητα της, το σκοπό της επικείμενης έρευνας, τη γενική δομή του ερωτηματολογίου και διαβεβαίωσε για την απόλυτης εχεμύθειας διαχείριση των δεδομένων που θα δίνονταν καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου ζητήθηκε η άδεια και έγινε η επεξήγηση μέσω τηλεφώνου.

Στις περιπτώσεις όπου στάλθηκαν ταχυδρομικώς τα ερωτηματολόγια, ταχυδρομήθηκε μαζί κι ένας άλλος φάκελος με το όνομα και τη διεύθυνση της ερευνήτριας για να καταστεί δυνατή η επιστροφή των ερωτηματολογίων. Ο δεύτερος αυτός φάκελος περιείχε επίσης γραμματόσημα. Στις άλλες περιπτώσεις, η ερευνήτρια επισκέφτηκε προσωπικά τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές για να παραλάβει τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στο διάστημα που μεσολάβησε μέχρι την τελική συλλογή των ερωτηματολογίων, διεξήχθησαν αρκετά «υπενθυμητικά» τηλεφωνήματα προς τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές με στόχο την επίσπευση του έργου τους.

Η όλη διαδικασία αποστολής και επιστροφής των ερωτηματολογίων άρχισε από το πρώτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε το δεύτερο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου 2010.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα τριών περίπου βδομάδων και εφόσον η ερευνήτρια ερχόταν σε τηλεφωνική επαφή για τον καθορισμό του τόπου και χρόνου που βόλευε τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, ξεκίνησαν το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Φεβρουαρίου και ολοκληρώθηκαν μέχρι τις 10 Μαρτίου 2010. Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία, γινόταν ανάλυση του σκοπού της συνέντευξης και παράλληλα ενημέρωση για το είδος των ερωτήσεων που θα έπρεπε να απαντηθούν, το οποίο στην πλειονότητά του ήταν ερωτήσεις γνώμης. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν από 20 μέχρι 45 λεπτά και υπήρχε περιθώριο απόκλισης από τη δομημένη ατζέντα λαμβάνοντας υπόψη την ιδιότητα και τις γνώσεις κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη πληρέστερης κατανόησης της απάντησης. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές. Καταρχήν, επεξηγήθηκαν ορισμένοι εννοιολογικοί ορισμοί που περιλαμβάνονταν στην ατζέντα, ενώ ταυτόχρονα δίνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις σε σχέση με επιμέρους πτυχές των ερωτημάτων. Δεν παραλήφθηκε να τονιστεί στα υποκείμενα της έρευνας το δικαίωμα που είχαν να μην απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις αν τις θεωρούσαν «ακατάλληλες». Μια άλλη εξίσου σημαντική υποχρέωση της ερευνήτριας ήταν να εξασφαλίσει την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που είχε αποκτήσει. Αυτό έγινε εφικτό με τη διατήρηση της ανωνυμίας των συνεντευξιαζόμενων, τη δημιουργία κλίματος άνεσης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τη στάση σεβασμού απέναντι στην προσωπικότητα και στις πεποιθήσεις τους (Dockrell, 1999).

Ακόμη - όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion & Morrison, (2008) για την ουδετερότητα του ερευνητή και τη μη καθοδήγηση των ερωτώμενων προς συγκεκριμένα κανάλια απαντήσεων ως κύρια συστατικά για την επιτυχία της συνέντευξης - καταβλήθηκε σοβαρή προσπάθεια να διατηρηθεί η αμεροληψία της ερευνήτριας μέχρι την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων.

Σε όλες τις περιπτώσεις έγινε χρήση μαγνητοφώνου για να δοθεί η ευκαιρία στην ερευνήτρια να ακούσει αργότερα τις απαντήσεις όσες φορές χρειαζόταν και να αποκωδικοποιήσει το νόημα τους καλύτερα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι Ανδρουλάκης et al (2009) επισημαίνοντας τη μεγάλη διάρκεια χρόνου που απαιτείται για απομαγνητοφώνηση και αποδελτίωση των δεδομένων της συνέντευξης, τη θεωρούν ως το μεγαλύτερο μειονέκτημα που έχει το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο. Με την ολοκλήρωση της συνέντευξης, κάθε συμμετέχοντας

έπαιρνε ως ένδειξη εκτίμησης για το χρόνο που αφιέρωσε ένα μικρό δώρο-ενθύμιο καθώς επίσης και τη διαβεβαίωση ότι θα του γνωστοποιούνταν τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, επαναλαμβάνονταν οι δεσμεύσεις για διατήρηση της εχεμύθειας και του απόρρητου των δεδομένων.

### **3.6. Εξασφάλιση θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Μιλώντας για εγκυρότητα της έρευνας νοείται ότι ο σχεδιασμός και ο έλεγχος του εργαλείου ή των εργαλείων της έρευνας μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε και παράγει αληθοφανή αποτελέσματα (Bell, 1997). Οι Cohen, Manion & Morrison (2007), επιμένουν ότι η εγκυρότητα έχει διαβαθμίσεις και δεν αφορά αν το εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο ή άκυρο, αλλά σε ποιο βαθμό – μεγαλύτερο ή μικρότερο – είναι έγκυρο. Επομένως, ένας καλός ερευνητής έχει καθήκον του να αυξήσει τα επίπεδα εγκυρότητας της εργασίας του. Αντίθετα, η αξιοπιστία της έρευνας διαφαίνεται υπό την προϋπόθεση ότι οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων και κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνουν όμοια αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005)

Προτού χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο τόσο για την πιλοτική όσο και για την κανονική έρευνα, έτυχε λεπτομερούς ελέγχου από τις επόπτριες καθηγήτριες και τους αρμοδίους του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για αύξηση του επιπέδου εγκυρότητάς του. Εκτός από αυτό, διεξήχθη ο καθιερωμένος έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας του Gronbach ( Σίμος & Κομίλη, 2003). Ο έλεγχος αυτός κατέδειξε ότι η αξιοπιστία άλφα του ερωτηματολογίου ήταν 0,78 ( Gronbach Alpha =0,78), αριθμός που εξασφαλίζει ικανοποιητική αξιοπιστία για όλες τις κλίμακες μέτρησης του ερωτηματολογίου.

### **3.7. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας**

Δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί μέσω οποιουδήποτε ερευνητικού εργαλείου έχουν μικρή έως ελάχιστη σημασία ώσπου να αναλυθούν και να εκτιμηθούν (Bell,1997). Στην προκειμένη έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου κοινωνικών επιστημών SPSS-16 (2009).

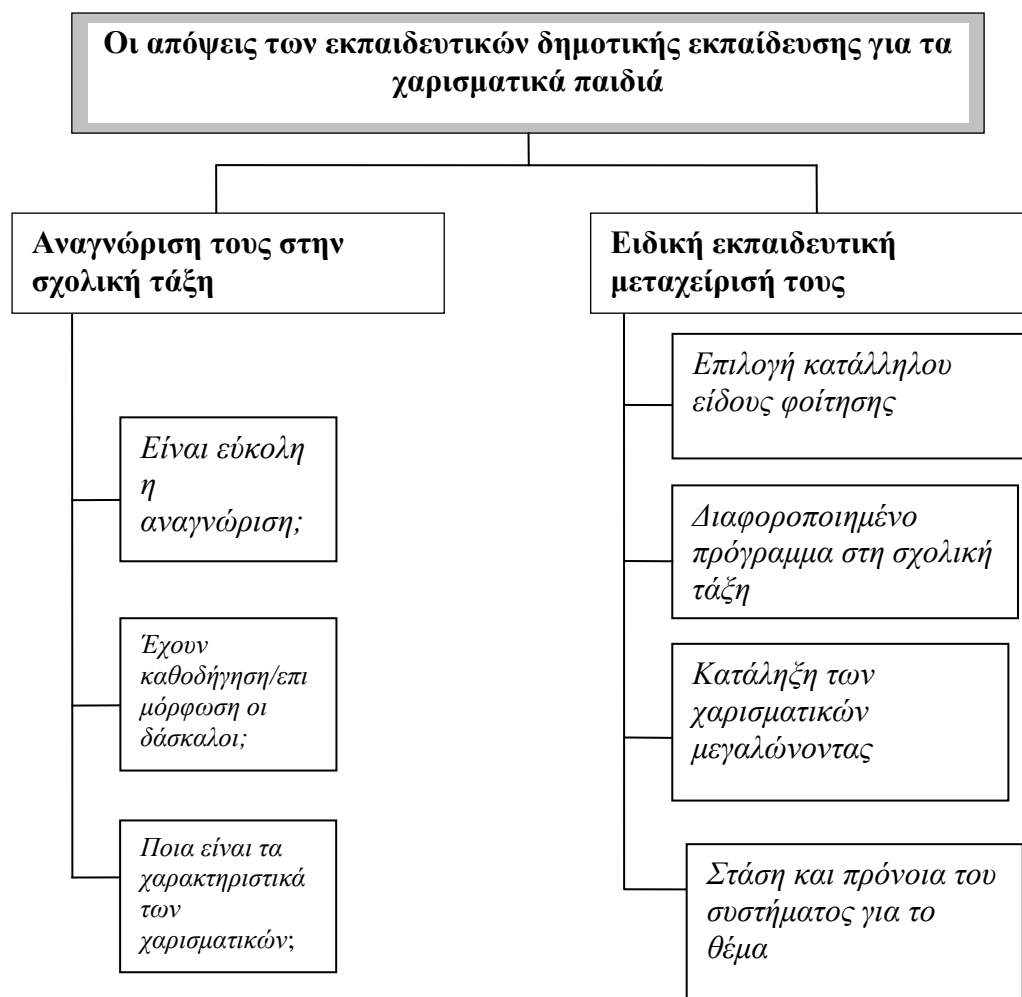
Αρχικά, έγινε συμπλήρωση του εντύπου κωδικοποίησης δεδομένων και δόθηκαν ονόματα και κωδικοί στις μεταβλητές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Μετά την καταγραφή και έλεγχο των δεδομένων, ετοιμάστηκαν οι πίνακες που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σε επτά διαφορετικά μέρη σύμφωνα με τη δομή του ερωτηματολογίου και τα οποία έχουν ως ακολούθως: 1) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, 2) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ο χαρισματικός μαθητής/τρια, 3) επιλογή του κατάλληλου είδους φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά, 4) θέση απέναντι στα χαρισματικά παιδιά μέσα στα πλαίσια της ένταξής τους σε τάξη μικτής ικανότητας στο κανονικό σχολείο, 5) απόψεις για την αποτελεσματικότητα διαφόρων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών, 6) ομαδοποίηση απαντήσεων στην ανοικτού τύπου ερώτηση που αφορά σε επιπρόσθετα μέτρα – εισηγήσεις για τα χαρισματικά παιδιά. Για καθεμιά από τις μεταβλητές γίνεται παρουσίαση των μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) (περιγραφική στατιστική). Πέρα όμως από αυτά, προωθείται συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων που υπάρχουν στον πίνακα 1 στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας με τις ερωτήσεις – μεταβλητές με απώτερο σκοπό την εύρεση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών (επαγωγική στατιστική).

Από την άλλη πλευρά, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις αναζητήθηκαν ομοιότητες ανάμεσα στις απαντήσεις και έγιναν διάφορες κατηγοριοποιήσεις με στοιχεία που, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, είχαν τη μεγαλύτερη σημασία (Bell, 1997). Κατά τη διάρκεια της αποδελτίωσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων, θεωρήθηκε σημαντικό να χρησιμοποιηθούν μερικές λέξεις – κλειδιά οι οποίες, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005), υποβοηθούν στην καλύτερη εξαγωγή συμπερασμάτων όταν υποδηλώνουν τις μεταβλητές που απασχολούν κάθε απάντηση. Τα αποτελέσματα από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων διασταυρώθηκαν με τα ευρήματα των συνεντεύξεων σε μια προσπάθεια να ενισχυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα διάφορα ερωτήματα. Με άλλα λόγια, στην ανάλυση κάθε πίνακα προστίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις τα οποία συνηγορούν και ενδυναμώνουν την κάθε άποψη.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στις σχολικές τάξεις καθώς και την περαιτέρω εκπαιδευτική στήριξή τους. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόνοιας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση στοιχείων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής στο στατιστικό πακέτο SPSS. Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζεται το πώς τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής θα εξεταστούν υπό το πρίσμα δύο ενοτήτων: αρχικά της αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών και έπειτα της ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισής τους.



**Διάγραμμα 1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά**

Συνεπώς οι πίνακες που θα παρουσιαστούν στο πρώτο μέρος έχουν χωριστεί σε δύο ενότητες: η πρώτη Ενότητα (Α) περιλαμβάνει απόψεις που σχετίζονται με τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα για την ευκολία στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή τους. Επίσης, υπάρχουν απόψεις που καλύπτουν τα τρία επόμενα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα παιδιά αυτά, τις πρακτικές που εφαρμόζονται για εκπαιδευτική στήριξή τους αλλά και μερικές εισηγήσεις που αφορούν γενικά στους χαρισματικούς μαθητές/τριες. Τέλος, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρόνοια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Η δεύτερη ενότητα (Β) των αποτελεσμάτων θα παρουσιάσει στοιχεία που αφορούν σε



στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση και τον τίτλο σπουδών τους.

#### 4.1.Αποτελέσματα Πρώτης Ενότητας (Α)

##### 4.1.1. Ευκολία αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ευκολία ανίχνευσης των χαρισματικών μαθητών στη σχολική τάξη.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ανίχνευση χαρισματικών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς**

	καθόλου %	λίγο %	αρκετά %	πολύ %	πάρα πολύ %	M.O.	T.A.
Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει τότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός.	0,6	8,3	36,5	34,3	20,4	3,66	0,92
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση για τον τρόπο που πρέπει να χειριστούν τέτοιους μαθητές.	1,1	3,9	16,6	39,8	38,7	4,11	0,89
Αισθάνεστε ότι γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο και τις σχετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για τα χαρισματικά παιδιά.	37,6	39,2	16,6	3,3	3,3	1,96	0,99

N=181

Όπως διαφαίνεται από το μέσο όρο (M.O.=3,66) στον πιο πάνω πίνακα, το 36,5% των εκπαιδευτικών έχουν επιλέξει τον αριθμό 3 στην πενταβάθμια κλίμακα και θεωρούν ότι είναι «αρκετά» εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει τότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός ενώ το 54,7% δηλώνουν ότι είναι πολύ/πάρα πολύ εύκολο. Το παραπάνω αποτέλεσμα ενισχύεται και από τις απαντήσεις που έδωσε η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις στην ερώτηση κατά πόσο είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να καταλάβει τότε ένας μαθητής/τρια του είναι

χαρισματικός με κάποιους να εκφράζουν αμφιβολίες και άλλους να είναι περισσότερο βέβαιοι.

*«Όχι, δεν είναι εύκολο... Δηλαδή, δεν είναι ξεκαθαρισμένος ο όρος του χαρισματικού μαθητή στους εκπαιδευτικούς και ο καθένας τον αντιλαμβάνεται όπως θέλει. Οπότε δεν είναι εύκολο να τον ξεχωρίσεις λόγω του ότι δεν είναι ξεκαθαρισμένο. Δηλαδή, είναι πιο ξεκάθαρο ποιο είναι το άτομο με ειδικές ανάγκες και ποιος είναι ο αδύνατος μαθητής παρά το ποιος είναι ο χαρισματικός μαθητής. Οπότε είναι πιθανόν κάποιος εκπαιδευτικός να έχει χαρισματικό μαθητή αλλά να μην το αντιληφθεί...» (κωδικός συνέντευξης 2)*

*«Όχι πάντα. Για να ξεχωρίσεις πιστεύω παίζουν ρόλο οι εμπειρίες που είχες και πιστεύω πάρα πολύ και στα χρόνια υπηρεσίας, το πόσο έμπειρος είναι κάποιος και αν είχε στο παρελθόν εμπειρίες. Μπορεί να ήταν και νεαρός, αλλά να έτυχε να δουλέψει 2-3 χρόνια που να είχε τέτοιες περιπτώσεις οπότε να ήταν έκδηλες και να μπορεί να τα βρει. Αλλά όχι κατ' ανάγκη. Δεν πιστεύω ότι είναι εύκολο» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Πιστεύω ότι ποικίλουν οι συμπεριφορές των προικισμένων και τα χαρακτηριστικά τους. Δεν μπορούμε να βάλουμε κανόνες, πλαίσια. Άρα, η διάγνωσή τους καθίσταται ακόμη δυσκολότερη» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*«Δεν είναι καθόλου εύκολο να ξεχωρίσεις πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός γιατί δεν εξαρτάται μόνο από τις επιδόσεις του στα μαθήματα...» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*«Σίγουρα όχι... δεν μπορεί από μόνος του ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει κατά πόσον ένα παιδί είναι χαρισματικό. Έχει μόνο ενδείξεις. Μπορεί να έχει κάποιες ενδείξεις...» (κωδικός συνέντευξης 4)*

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η δυσκολία στην ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών φαίνεται να επηρεάζεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς. Η απάντηση από την έβδομη συνέντευξη στην ερώτηση «πόσο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να ξεχωρίσουν πότε ένας μαθητής τους είναι χαρισματικός» παρουσιάζει ενδιαφέρον.

*«Δεν είναι καθόλου εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να ξεχωρίσουν πότε έχουν να κάνουν με έναν χαρισματικό μαθητή. Δυστυχώς υπάρχουν πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να δουν τα πράγματα με διαφάνεια, ξεκάθαρα. Ας πούμε, υπάρχει το στερεότυπο ότι μόνο τα αγόρια μπορούν να είναι χαρισματικά, δεν υπάρχουν κορίτσια χαρισματικά. Ή ένα παιδί που είναι παχύσαρκο, αποκλείεται να είναι και χαρισματικό ταυτόχρονα!» (κωδικός συνέντευξης 7)*

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών σχετικά εύκολη υπόθεση σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις οι οποίοι πιστεύουν ότι δεν είναι καθόλου εύκολο.

#### **4.1.2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών**

Από την παρουσίαση των παραπάνω αποτελεσμάτων διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι πολύ/πάρα πολύ εύκολο να αναγνωρίσουν τους χαρισματικούς μαθητές/ τριες. Εντούτοις, αισθάνονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι χρειάζονται καθοδήγηση για τον τρόπο που πρέπει να χειριστούν τέτοιους μαθητές ( Μ.Ο. = 4,11, Τ.Α. = 0,89). Ο μέσος όρος για τη συγκεκριμένη δήλωση είναι μεγαλύτερος από 4, γεγονός που ενισχύει την άμεση ανάγκη για προσφορά βοήθειας στην αντιμετώπιση των μαθητών αυτών. Με άλλα λόγια βλέπουμε από τον Πίνακα 2 ότι σχεδόν 8 στους 10 (ποσοστό 78,5%) δηλώνουν ότι χρειάζονται καθοδήγηση. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μεταβλητής ενισχύεται περισσότερο και από τα ευρήματα των συνεντεύξεων, όπου στην ερώτηση αν έτυχε να στηρίξουν στα χρόνια υπηρεσίας τους χαρισματικά παιδιά που υπήρξαν μαθητές τους και από πού είχαν πάρει καθοδήγηση για τη δεδομένη στήριξη, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι ποτέ δεν είχαν ιδιαίτερη επιμόρφωση/καθοδήγηση και όσα έπραξαν τα έπραξαν με δική τους πρωτοβουλία. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα των δηλώσεών τους.

*«Παρόλο που εγώ είμαι από τους εκπαιδευτικούς που ενημερώνονται και παρακολουθούν πολλά σεμινάρια, για τα χαρισματικά παιδιά νιώθω ότι δεν έχω τις*

ανάλογες εμπειρίες και γνώσεις. Ότι έκαμα στην τάξη, το έκαμα από δικό μου ένστικτο». (κωδικός συνέντευξης 1)

«Δεν ζήτησα από κάποιον βοήθεια γιατί πραγματικά δεν ήξερα από ποιον να ζητήσω βοήθεια. Και το θέμα είναι ότι χρειαζόμουν την καθοδήγηση. Διότι ούτε κάποια εκπαίδευση έχουμε λάβει στο παρελθόν για το πώς ακριβώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε τέτοια παιδιά ούτε οι επισκέπτες επιθεωρητές κάθονται να συζητήσουν σε τόσο βάθος για αυτό το θέμα.... Νομίζω η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι θέμα μεγίστης σημαντικότητας». (κωδικός συνέντευξης 5)

«Δεν είμαι αρκετά ενημερωμένη και σίγουρα χρειάζομαι καθοδήγηση. Καταρχήν ούτε ο ορισμός δεν είναι ξεκάθαρος στο μυαλό μου. Εντάξει, μόνη μου αντιλαμβάνομαι το χαρισματικό παιδί ως κάτι πολύ καλό αλλά ίσως να είναι απλώς ένα χάρισμα που έχουν πολλοί, δηλαδή ενώ δεν θεωρώ ότι είχα κανένα χαρισματικό μαθητή μέχρι τώρα, μπορεί να είχα κάποια και να μην τα εντόπισα γιατί δεν είμαι αρκετά ενημερωμένη για τον όρο. Και, από πού να ζητήσει κανείς καθοδήγηση, όταν όλες οι πόρτες για αυτά τα παιδιά είναι κλειστές;» (κωδικός συνέντευξης 2)

Στα παραπάνω αποσπάσματα συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί «παραδέχονται» την έλλειψη ενημέρωσης από μέρους τους για το θέμα των χαρισματικών παιδιών και παράλληλα τονίζουν την απουσία οποιουδήποτε φορέα καθοδήγησης έστω κι αν κάποιος πάρει την πρωτοβουλία να αποταθεί κάπου. Ο Πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις πηγές καθοδήγησης που έτυχε να πάρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στα χρόνια υπηρεσίας τους για το θέμα των χαρισματικών παιδιών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Καθοδήγηση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να έχουν στην τάξη τους**

<b>Καθοδήγηση από</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Βοηθό διευθυντή	0	0
Διευθυντή	2	1,1
Μέντορα του σχολείου	0	0
Επιθεωρητή	2	1,1
Εκπαιδευτικό ψυχολόγο	3	1,7
Συνεργασία με γονείς	4	2,2
Άλλο (Δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης)	4	2,2
<b>Ολικό</b>	<b>15</b>	<b>8,30%</b>

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα, ενισχύεται όλο και περισσότερο η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών που διαγράφεται μέσα από τις συνεντεύξεις τους σχετικά με την έλλειψη καθοδήγησης τους σε θέματα αντιμετώπισης χαρισματικών μαθητών/τριών. Τα δεδομένα του Πίνακα καταδεικνύουν ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν μηδενική έως ελάχιστη βοήθεια για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που τυχαίνει να έχουν στην τάξη τους. Ειδικότερα, 4 στους 181 ερωτηθέντες ή ποσοστό 2,2% δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με τους γονείς ή άλλο φορέα της σχολικής μονάδας, στην προκειμένη περίπτωση με το δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης του σχολείου. Καθοδήγηση είχαν 3 άτομα ή ποσοστό 1,7% από εκπαιδευτική ψυχολόγο ενώ 2 δάσκαλοι ή ποσοστό 1,1% πήραν βοήθεια από το διευθυντή ή τον επιθεωρητή του σχολείου τους για τρόπο αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών. Στο σύνολό τους, μόνο 15 από τους 181 εκπαιδευτικούς ή ποσοστό 8,29% πήρε κάποιας μορφής καθοδήγηση.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την επιμόρφωση που είχαν οι Κύπριοι δάσκαλοι στο θέμα της αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να έχουν στην τάξη τους**

<b>Επιμόρφωση από</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Σχετικό σεμινάριο	15	8,3
Εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά	13	7,2
Διαδίκτυο	9	5
Επιμόρφωση στο πανεπιστήμιο	15	8,3
Άλλο(Σύνδεσμο χαρισματικών)	2	1,1
<b>Ολικό</b>	<b>54</b>	<b>29,9%</b>

Τα δεδομένα του παραπάνω Πίνακα φανερώνουν και πάλι την ελάχιστη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα. Αναλυτικά, 15 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 8,3% πήραν επιμόρφωση είτε στο πανεπιστήμιο είτε παρακολουθώντας σχετικό με το θέμα σεμινάριο. Ακολουθεί το ποσοστό 7,2% (13 εκπαιδευτικοί) οι οποίοι επιμορφώθηκαν μέσω εκπαιδευτικών βιβλίων και περιοδικών κι ένα μικρότερο ποσοστό 5% ή 9 εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν γνώσεις για τα χαρισματικά παιδιά μέσα από το διαδίκτυο μετά από δική τους πρωτοβουλία. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 1,1% (2 εκπαιδευτικοί) αποτάθηκαν για επιμόρφωση στο Σύνδεσμο Χαρισματικών Παιδιών και Φίλων. Στο σύνολό τους υπήρχαν 54 δηλώσεις ή ποσοστό 29,83% το οποίο πήρε κάποια μορφής επιμόρφωση.

Στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ακολουθούν τονίζεται ότι η προσφορά καθοδήγησης και επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για αντιμετώπιση των μαθητών αυτών είναι κατά τον ίδιο τρόπο ανύπαρκτη αλλά και θέμα ανάγκης που πρέπει να διεκπεραιωθεί άμεσα.

*«Ναι σίγουρα πρέπει να υπάρξει ενημέρωση για το ποιος είναι ο χαρισματικός μαθητής και όλα τούτα που συζητάμε. Να έχουμε την επίσημη άποψη του Υπουργείου, την άποψη των εκπαιδευτικών ψυχολόγων που είναι πιο ειδικοί στο θέμα. Άρα χρειάζεται ενημέρωση και ως προς τον εντοπισμό αυτών των παιδιών ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους, μετά να μπορούμε να τους στηρίξουμε στους διαφόρους τομείς και στο μαθησιακό και στον κοινωνικό και σε άλλους τομείς. Μετά θέματα*

συνεργασίας με το σπίτι ή πως μπορείς να δουλέψεις με αυτούς τους μαθητές στην κανονική τάξη...» (κωδικός συνέντευξης 3)

«Ταυτόχρονα, όμως πρέπει να γίνει και επιμόρφωση των δασκάλων ιδιαίτερα πάνω σε θέματα χαρισματικών παιδιών, όχι μόνο για να γίνει ευαισθητοποίηση τους αλλά για να μπορούν να κάνουν την αναγνώριση, στο βαθμό που μπορούν, κάποιων χαρισμάτων στα παιδιά και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να συντονίσουν αυτή την προσπάθεια να αναπτυχθούν τα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους». (κωδικός συνέντευξης 4)

Ο μέσος όρος στη δήλωση αν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα χαρισματικά παιδιά είναι χαμηλός (Μ.Ο.=1,96, Τ.Α. = 0,99) γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις σχετικές ρυθμίσεις στην εκπαίδευση για τη μερίδα αυτή του μαθητικού πληθυσμού πιθανό γιατί δεν υπάρχουν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, περίπου 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 76,8%) αισθάνονται ότι δεν είναι ενήμεροι για τη νομοθετική πρόνοια αναφορικά με την ανίχνευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Το αποτέλεσμα στη συγκεκριμένη ερώτηση – μεταβλητή διασταυρώνεται επιτυχώς και με τις ακόλουθες δηλώσεις από τις συνεντεύξεις, όπου οι δάσκαλοι είναι πεπεισμένοι για την ανυπαρξία περισσότερο οποιασδήποτε πρόνοιας.

« ... Επίσημη θέση από το Υπουργείο δεν υπάρχει. Ούτε ίχνος από παραμικρή πρόνοια θα έλεγα. Έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας...»

«Νιώθω απόλυτα ενημερωμένος γιατί η πολιτική για τα χαρισματικά είναι ανύπαρκτη...» (κωδικός συνέντευξης 4)

« ... Γιατί, υπάρχει παραπομπή για τα προικισμένα και δεν την έκανα;» (κωδικός συνέντευξης 3)

«Στην ουσία δεν υπάρχει κανένα νομοθετικό πλαίσιο. Δεν ξέρω σε ποιο βαθμό το ψάχνει κάθε εκπαιδευτικός ή σχολική μονάδα αλλά δεν υπάρχει κάτι που να δικαιολογεί κανονισμούς και διαβήματα για τα προικισμένα» (κωδικός συνέντευξης 8)

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις δεν διστάζουν να κάνουν λόγο για αδυναμία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος στο θέμα των χαρισματικών μαθητών/τριών και για παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος ακόμη και στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που πρόκειται να εισαχθούν την επόμενη σχολική χρονιά στο βαθμό που γνωρίζουν.

*«Ένα σημείο στο οποίο έχει αδυναμία αυτό το σύστημα είναι ότι επειδή η πολιτική απόφαση είναι να μην γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας κυρίως στα χαρισματικά παιδιά, υπάρχει εκείνο το γενικό και αόριστο, να να διαφοροποιούμε εκεί που μπορούμε τη διδασκαλία, χωρίς όμως να παρέχονται στους δασκάλους τα εγχειρίδια ή η αναγκαία υποδομή για να μπορέσουν να τελειοποιήσουν, ούτε βέβαια και τα αναγκαία κίνητρα». (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Έχω μελετήσει τα άρθρα του αναθεωρημένου Αναλυτικού Προγράμματος και πίστεψέ με, δεν υπάρχει κάτι που να αφορά στα παιδιά με ξεχωριστά ταλέντα». (κωδικός συνέντευξης 1)*

Τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αφορούν σε προσωπικές εμπειρίες εκπαιδευτικών όταν έκαναν προσπάθεια να έρθουν σε επαφή με τη νομοθετική πρόνοια του Υπουργείου αναφορικά με τα παιδιά που διαθέτουν «προς τα πάνω» ικανότητες.

*«Καθόλου βοήθεια. Από το Υπουργείο Παιδείας είχα ζητήσει να γίνει διάγνωση αναφορικά με τα τρία παιδιά για τα οποία είχα υποψία. Αναφέρομαι στο τεστ πολλαπλής νοημοσύνης που υπάρχει για τα προικισμένα (ένα έγκυρο τεστ που ήταν μεταφρασμένο από την Αμερική). Η αρμόδια κοπέλα της ειδικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας δεν παρουσιάστηκε ποτέ, μου είπε ότι είχε πάρα πολλές δουλειές να κάνει. Ο διευθυντής μπορώ να πω έδειξε κατανόηση... Έκανα κάποιες διαφοροποιήσεις, έκανα μετρήσεις, ειδοποίησα τους γονείς μιλήσαμε ότι υπάρχει αυτή η προοπτική στα παιδιά τους, ήμασταν έτσι και λίγο επιφυλακτικοί γιατί δεν θέλαμε να τους διαβεβαιώσουμε ότι τα παιδιά τους είναι προικισμένα και στο τέλος να μην ισχύει κάτι τέτοιο γιατί είναι λίγο λεπτή η θέση του εκπαιδευτικού.... Μπορώ να πω ότι ο διευθυντής έκανε ότι περνούσε από το χέρι του, άλλος φορέας καθοδήγησης δεν υπήρχε. Οπότεν μετέωροι είμαστε και μισομετέωροι μείναμε τελικά». (κωδικός συνέντευξης 3)*



*«Εγώ προσωπικά δεν είχα καμιά βοήθεια όταν μου έτυχε να έχω ένα ταλαντούχο παιδί στο μάθημα της Τέχνης...» (κωδικός συνέντευξης 6)*

*«Όταν επικοινωνήσα με το Υπουργείο και ρώτησα αν υπάρχει κάτι σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών - δεν είχα δει ποτέ μου ούτε μια εγκύκλιο τόσα χρόνια στην υπηρεσία - πήρα την απάντηση ότι οι τάξεις που έχουμε είναι μικτής ικανότητας και η πολιτική είναι να μην γίνονται τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις!» (κωδικός συνέντευξης 8)*

Συνοψίζοντας, τόσο οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια όσο και οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις δεν έχουν λάβει οργανωμένης μορφής επιμόρφωση/καθοδήγηση για αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών ενώ παράλληλα θεωρούν ότι οποιαδήποτε επιμόρφωση και καθοδήγηση θα ήταν για αυτούς αναγκαία.

#### **4.1.3. Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου επέλεξαν από μια λίστα χαρακτηριστικών εκείνα που, κατά τη γνώμη τους συγκεντρώνουν σε μεγάλο βαθμό οι χαρισματικοί μαθητές/τριες. Οι απαντήσεις στην ερώτηση για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνει ένας μαθητής για να είναι χαρισματικός παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

	καθόλου %	λίγο %	αρκετά %	πολύ %	πάρα πολύ %	M.O.	T.A.
Είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης	5,0	16,0	39,2	27,6	12,2	3,26	1,03
Ξεχωρίζει για τις ικανότητές του στα μαθηματικά	3,9	8,8	25,4	34,8	27,1	3,72	1,08
Διακρίνεται για τις καλλιτεχνικές ευαισθησίες	2,8	12,7	28,7	37,0	18,8	3,56	1,02
Βαριέται εύκολα στο μάθημα	7,2	14,9	31,5	30,4	16,0	3,33	1,13
Είναι δύσκολος στις σχέσεις του με άλλους	15,5	23,8	33,7	18,8	8,3	2,81	1,16
Δεν είναι απαραίτητα ο ικανότερος μαθητής της τάξης	3,3	10,5	26,5	30,4	29,3	3,72	1,10
Προέρχεται από οικογένεια με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	31,5	33,7	26,5	6,6	1,7	2,13	0,99
Είναι εξαιρετικά ευφυής	1,1	1,1	13,8	30,4	53,6	4,34	0,84
Έχει έντονη την ανάγκη για δημιουργικότητα		2,8	11,0	26,0	60,2	4,44	0,80
«Βγάζει» τον εκπαιδευτικό από τη δύσκολη θέση με τις εύστοχες απαντήσεις του στο μάθημα	2,2	6,1	25,4	40,9	25,4	3,81	0,96
Δεν έχει καθόλου ανάγκη από καθοδήγηση	15,5	21,5	29,8	21,5	11,6	2,92	1,23
Είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής	15,5	37,0	39,8	5,0	2,8	2,43	0,91
Κουράζεται όταν επαναλαμβάνονται τα ίδια και τα ίδια	0,6	7,7	18,2	33,7	39,8	4,04	0,97

**ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΙΝΑΚΑ 5: Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

	καθόλου %	λίγο %	αρκετά %	πολύ %	πάρα πολύ %	M.O.	T.A.
Είναι δημοφιλές άτομο στην παρέα	7,2	31,5	48,1	8,8	4,4	2,72	0,89
Προτιμά τις πολύπλοκες εργασίες	0,6	4,4	22,1	39,2	33,7	4,01	0,89
Διακρίνεται για την ικανότητά του στις κοινωνικές σχέσεις	6,6	34,3	44,2	12,2	2,8	2,70	0,87
Ασχολείται με πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες	1,7	12,7	43,6	30,4	11,6	3,38	0,91
Ξεχωρίζει για τη «δίψα» του να μάθει ολοένα και περισσότερα	0,6	4,4	18,8	47,5	28,7	3,99	0,84
Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιεί σωστά	0,6	12,2	25,4	42,5	19,3	3,68	0,94
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής	5,0	21,5	45,9	21,5	6,1	3,02	0,94
Αποφεύγει να δείξει τις πραγματικές ικανότητες στο σύνολο της τάξης	7,2	22,7	42,5	21,5	6,1	2,97	0,99

N=181

Παρατηρώντας τους μέσους όρους των 21 δηλώσεων, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι οι 14 από αυτούς δηλαδή ποσοστό που αγγίζει πάνω από 66%, είναι μεγαλύτεροι από το 3. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε αρκετό βαθμό ότι οι υφιστάμενες δηλώσεις αποτελούν χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών.

Πιο ειδικά, στην δήλωση – μεταβλητή που λέει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν έντονη την ανάγκη για δημιουργικότητα το 60% περίπου των ερωτηθέντων συμφωνεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (αριθμός 5 στην κλίμακα) ενώ ο μέσος όρος προσεγγίζει το 4,44. Η σημασία της δημιουργικότητας παρουσιάζεται έντονη τόσο και στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, γεγονός που την ανάγει ως το βασικότερο γνώρισμα των χαρισματικών παιδιών.

*« Για μένα χαρισματικός μπορεί να είναι κάποιος που δημιουργεί ένα ξεχωριστό έργο στη μουσική, στον αθλητισμό μπορεί και στα μαθηματικά, στα ελληνικά μπορεί και στην ολότητά του να διακρίνεται για το δημιουργικό τρόπο σκέψης και πράξης του...» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*« Το χαρισματικό παιδί ενδιαφέρεται άμεσα για τη δημιουργικότητα, οπότε του δίνουμε κίνητρα και δραστηριότητες, δεν του λέμε ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνει μόνος του αλλά πρέπει να δημιουργήσει κάτι περισσότερο από εκείνο που είναι δεδομένο. Το αποτέλεσμα να είναι το ίδιο αλλά να μην υπάρχει συγκεκριμένη δομή την οποία να ακολουθήσει για να φτάσει σε αυτό το αποτέλεσμα» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*« Η μέρα δημιουργικότητας που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στα σχολεία είναι κάπως παρεξηγημένη. Δημιουργικότητα δεν σημαίνει να δείχνω στο παιδί τι ακριβώς πρέπει να κάνει για να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα. Η δημιουργικότητα σημαίνει πολύ περισσότερα πράγματα.... Και είναι ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα των χαρισματικών...» (κωδικός συνέντευξης 7)*

Η δήλωση-μεταβλητή που σχετίζεται με το βαθμό ευφυΐας του χαρισματικού παιδιού παρουσιάζει το δεύτερο σε σειρά μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O.= 4,34) και ποσοστό που φτάνει σχεδόν στο 54% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι ο χαρισματικός μαθητής/τρια «είναι εξαιρετικά ευφυής» σε πάρα πολύ ψηλό σημείο (επιλογή του 5 στην κλίμακα). Με άλλα λόγια, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι πεπεισμένοι ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης γεγονός που διαφαίνεται και από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων:

*«... τουλάχιστον σε μένα, είναι ο μαθητής ο πάρα πολύ καλός, η ιδιοφυΐα...» (κωδικός συνέντευξης 2)*

*«Έξεχωρίζουν γιατί είναι γρηγορότεροι από τους άλλους και γιατί έχουν ψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, οπότε ίσως η ανταπόκρισή τους είναι περισσότερη...» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Πρώτα πρώτα, ένας χαρισματικός μαθητής είναι εξυπνότερος από το μέσο μαθητή, πώς να σου το εξηγήσω, το I.Q. του είναι ψηλότερο...» (κωδικός συνέντευξης 8)*

Επιπρόσθετα, στον πίνακα 4 υπάρχουν ορισμένες δηλώσεις – μεταβλητές με μέσο όρο που κυμαίνεται κοντά στο 4, οι οποίες καταδεικνύουν τον υψηλό βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτές. Κάνοντας μια προσπάθεια ομαδοποίησης των δηλώσεων αυτών, οι οποίες σχετίζονται με την προτίμηση των χαρισματικών παιδιών προς τις πολύπλοκες εργασίες, την επιθυμία τους να μαθαίνουν συνεχώς καινούρια πράγματα και την αδιάφορη έως αρνητική στάση τους όταν επαναλαμβάνονται συνεχώς τα ίδια εύκολα παρατηρεί κανείς ότι η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει επιλέξει τα σημεία 4 (πολύ) και 5 (πάρα πολύ) της πενταβάθμιας κλίμακας. Στη δήλωση – μεταβλητή που λέει ότι ο χαρισματικός μαθητής/τρια «κουράζεται όταν επαναλαμβάνονται τα ίδια και τα ίδια», ο μέσος όρος είναι 4,04. Παράλληλα, η δήλωση – μεταβλητή που θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό του χαρισματικού παιδιού να «προτιμά τις πολύπλοκες εργασίες» ο μέσος όρος αγγίζει το 4,01. Τέλος με βάση πάντα τον Πίνακα 5, ένας σχεδόν στους δύο εκπαιδευτικούς συμφωνεί «πολύ» με τη δήλωση – μεταβλητή που λέει ότι ο χαρισματικός μαθητής/τρια «ξεχωρίζει για τη δίψα του να μάθει ολόένα και περισσότερα» (Μ.Ο. = 3,99). Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις επισημαίνουν μέσα από τα λεγόμενά τους τις συγκεκριμένες δηλώσεις – μεταβλητές ως βασικά γνώρισμα που διαθέτουν τα χαρισματικά παιδιά.

*«Βασικά του έδινε κάποιες πρωτοβουλίες για να αναπτύξει κάποια από τα δικά του ενδιαφέροντα. Να κάνει κάποια projects πάνω σε πράγματα που ενδιέφεραν τον ίδιο. Πάντα μου έδινε την εντύπωση ότι δεν κουραζόταν να μαθαίνει καινούρια πράγματα!»*  
(κωδικός συνέντευξης 3)

*«Τα χαρισματικά παιδιά τα προσελκύουν οι τομείς που τους ενδιαφέρουν ή έχουν ικανότητες, προβλήματα τα οποία θα πρέπει εκτός από το ότι θα δημιουργήσουν είναι πολύπλοκα, χρειάζεται να υπάρχει διαδικασία όπου θα μπορούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, την αξιολόγηση να μπορούν να κάνουν σύνθεση, ανάλυση όλες αυτές τις διαδικασίες σκέψεις...»* (κωδικός συνέντευξης 4)

*«Σε αυτά τα παιδιά αρέσουν οι καινοτομίες... τους αρέσουν τα πιο πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία πρέπει να κάνουν σύνθεση και ανάλυση...»* (κωδικός συνέντευξης 4)

*«Μετά, έχοντας υπόψη μου ένα προικισμένο στα Μαθηματικά παιδί, πάντα μου ζητούσε να πάμε παρακάτω, να κάνουμε πιο πολλά πράγματα κι άλλες σελίδες. Ήθελε να μαθαίνει συνεχώς καινούρια πράγματα, ποτέ δεν κουραζόταν» (κωδικός συνέντευξης 8)*

Πιο κάτω, σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση της κατηγορίας των δηλώσεων που αναφέρονται για τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή στα διάφορα μαθήματα, όπως Ελληνικά, Μαθηματικά, Τέχνη, Μουσική. Στη δήλωση – μεταβλητή που λέει ότι το χαρισματικό παιδί «Ξεχωρίζει για τις ικανότητές του στα μαθηματικά» ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,56. Ελαφρώς ψηλότερος είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων στη δήλωση – μεταβλητή που θεωρεί ότι το χαρισματικό παιδί «Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιεί σωστά» (Μ.Ο. =3,68). Αναφορικά με τις δηλώσεις που επισημαίνουν ότι ο χαρισματικός μαθητής/τρια «Διακρίνεται για τις καλλιτεχνικές του ευαισθησίες» και «Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής», οι μέσοι όροι είναι 3,72 και 3,02 αντίστοιχα. Με βάση τους μέσους όρους της ομάδας αυτής των δηλώσεων, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπέρ της θέσης ότι ο χαρισματικός μαθητής ξεχωρίζει σε ένα κατ' ανάγκη μάθημα αλλά πιστεύουν πως μπορεί να διακριθεί σε διάφορα μαθήματα, ανάλογα με τα πεδία ενδιαφέροντός του. Οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις έρχονται να ενδυναμώσουν τη θέση αυτή και τα παρακάτω αποσπάσματα είναι αντιπροσωπευτικά:

*«Για μένα χαρισματικά μπορεί να είναι στη μουσική, στις αθλητικές επιδόσεις μπορεί να είναι στα μαθηματικά, στα ελληνικά μπορεί και στην ολότητά τους» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι ότι έχουν κάποιο πολύ μεγάλο ταλέντο, κάποια κλίση, κάποια ευφυΐα σε κάποιο τομέα είτε είναι ελληνικά, μαθηματικά, είτε είναι τέχνες, γυμναστική πιο καλλιτεχνικά θέματα» (κωδικός συνέντευξης 2)*

*«Τα χαρισματικά παιδιά... έχουν ξεχωριστές ικανότητες σε διάφορα μαθήματα όπως ελληνικά, μαθηματικά, μουσική, αθλητισμό κλπ. Είναι παιδιά που, κατά τη γνώμη μου, χωρίς να καταλάβουν ιδιαίτερη προσπάθεια καταφέρνουν αυτό με το οποίο καταπιάνονται» (κωδικός συνέντευξης 6)*

Μια μερίδα από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις κάνει αναφορά και στους διάφορους τομείς νοημοσύνης που πιθανό να έχει αναπτυγμένους ένα παιδί.

*«...τούτα τα παιδιά έχουν κάποιες συγκεκριμένες κλίσεις ή πεδία ενδιαφέροντος όπως για παράδειγμα μπορεί κάποιον να τον ενδιαφέρει η λογοτεχνία...»* (κωδικός συνέντευξης 4)

*«Χαρισματικό παιδί πού; Δεν είναι κατά ανάγκη να έχουμε ένα χαρισματικό παιδί μόνο στα μαθηματικά ή στη γλώσσα που κάποιοι το θεωρούν πιο συνηθισμένο. Το χαρισματικό παιδί μπορεί να είναι και σε άλλα μαθήματα ανάλογα με την κλίση και το ενδιαφέρον του προς τα πού κατευθύνεται η νοημοσύνη του, αν είναι θεωρητικό ή πρακτικό μυαλό, αν έχει καλλιτεχνική φλέβα ή ξεχωριστές αθλητικές δεξιότητες»* (κωδικός συνέντευξης 8)

Οι ακόλουθες δηλώσεις-μεταβλητές σχετίζονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και εμφανώς οι μέσοι όροι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν μεγάλη διακύμανση μεταξύ τους:

A) «Είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής» (M.O. = 2,43 / T.A. = 0,99)

B) «Διακρίνεται για την ικανότητά του στις κοινωνικές σχέσεις» (M.O. = 2,70 / T.A. = 0,87)

Γ) «Είναι δημοφιλές άτομο στην παρέα» (M.O. = 2,72 / T.A. = 0,89)

Δ) «Είναι δύσκολος στις σχέσεις του με τους άλλους» (M.O. = 2,81 / T.A. = 1,16).

Ειδικότερα, οι μέσοι όροι στις παραπάνω δηλώσεις φανερώνουν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια επέλεξε τον αριθμό 3 στην πενταβάθμια κλίμακα και ως εκ τούτου διατηρούν μια ουδέτερη στάση αναφορικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Υπάρχει σαφώς μια μερίδα εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά υστερούν στον κοινωνικό τομέα και χρειάζονται βοήθεια. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια διασταυρώνονται επιτυχώς και με τα ευρήματα των συνεντεύξεων, όπου δεν φαίνεται να υπάρχει ξεκάθαρη άποψη αναφορικά με το πόσο κοινωνικός ή όχι είναι ένας χαρισματικός μαθητής/τρια. Μερικοί έχουν την άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά

κάθε άλλο παρά κοινωνικά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κι αυτό διαφαίνεται στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Όταν και η κόρη μου διαγνώστηκε ως χαρισματικό παιδί δεν έκαμα κάτι για αυτό. Ίσως εκείνο που συνέχισα προσπαθούσα ήταν να την κοινωνικοποιήσω στα διάφορα περιβάλλοντα... γιατί είναι μέχρι σήμερα κλειστός χαρακτήρας» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Έχοντας υπόψη το συγκεκριμένο παιδί για το οποίο μιλούσα προηγουμένως, ενώ ήταν πραγματικά ένα ταλαντούχο παιδί, εντούτοις υστερούσε στον κοινωνικό τομέα και μάλιστα επειδή ήταν και αγόρι έβλεπα ότι δεν ήταν με τα άλλα παιδιά στις δραστηριότητες που έκαναν το διάλειμμα, δηλαδή να παίζει μαζί τους ποδόσφαιρο και να ασχολείται με άλλα αγορίστικα παιχνίδια, αλλά ήταν πάντα στην τάξη μπροστά στον υπολογιστή, προτιμούσε να διαβάσει λογοτεχνικά βιβλία και προτιμούσε να κάνει παρέα με κορίτσια κατά κύριο λόγο που ήταν πιο ήσυχα. Αυτό το πράγμα ανησυχούσε και τον ίδιο τον πατέρα του παιδιού ο οποίος ήρθε και με παρότρυνε να τον ωθώ έτσι ώστε να επιδίδεται και αυτός σε έτσι αθλήματα, να ασχολείται και με κάτι άλλο εκτός από τα μαθήματα. Προσπάθησα αρκετές φορές αλλά δυστυχώς το παιδί εκείνο δεν ανταποκρινόταν, δηλαδή δεν τον τραβούσε το να πάει να ασχοληθεί με το ποδόσφαιρο και με τις άλλες δραστηριότητες που ασχολούνταν τα αγόρια. Οπότε πιστεύω ότι ίσως να υπήρχε τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα εκεί και να χρειαζόταν πραγματικά κάποια βοήθεια, κάποια περαιτέρω στήριξη» (κωδικός συνέντευξης 5)*

*« Άρα απομονώνονται, γίνονται ακοινωνήτα πολλές φορές και υπάρχουν μωρά που προσαρμόζονται στην ομάδα αλλά συνήθως είναι τα μωρά εκείνα που θέτουν τον εαυτό τους εκτός της ομάδας. Άρα είναι πολύ έντονο το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης» (κωδικός συνέντευξης 4)*

Υπάρχει και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι ο βαθμός κοινωνικότητας των παιδιών δεν επηρεάζεται άμεσα από το αν είναι ή όχι χαρισματικά. Το παρακάτω εκτενές απόσπασμα τεκμηριώνει τη θέση αυτή:

*«Κοινωνική ένταξη; Καλά, άμα έχει τέτοια προβλήματα το παιδί δεν είναι μόνο εξαιτίας του ότι είναι προικισμένο. Δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση*



απομονώνοντας ένα πρόβλημα. Μια ανθρώπινη προσωπικότητα εμπερικλείει πάρα πολλές πτυχές, οι οποίες μπορεί να ευθύνονται για οποιαδήποτε συμπεριφορά του. Και μέσα στα πλαίσια ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός. Δηλαδή, μπορεί ένα παιδί να θέλει στήριξη μόνο μαθησιακά, κάποιο άλλο να θέλει μόνο συναισθηματικά. Ενώ άλλο παιδί να μην θέλει καθόλου στήριξη. Αλλά ναι τα πρωταρχικά για μένα είναι το συναισθηματικό και το γνωστικό. Και προς όφελος του παιδιού είναι το συναισθηματικό το κύριο για να μπορεί να ενταχθεί και να νιώσει ότι προσφέρει. Τελικά το πόσο κοινωνικός είναι αποτελεί μέρος της προσωπικότητά του και δεν επηρεάζεται από το ιδιαίτερο ταλέντο του». (κωδικός συνέντευξης 3)

Συνεπώς, το προφίλ του χαρισματικού μαθητή/ τριας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχει τα εξής χαρακτηριστικά παρουσιασμένα σε αύξουσα σειρά:

- A) Έντονη ανάγκη από δημιουργικότητα
- B) Εξαιρετική ευφυΐα
- Γ) Ξεχωριστές ικανότητες σε διάφορα πεδία της γνώσης (μαθηματικά, γλώσσα, μουσική, τέχνες)
- Δ) Επιθυμία και περιέργεια να μάθει ολοένα και περισσότερα πράγματα
- E) Προτίμηση προς τις πολύπλοκες εργασίες
- ΣΤ) Κάποιου βαθμού εσωστρέφεια

#### **4.1.4. Το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ποιο είναι το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Οι εκπαιδευτικοί καθόρισαν τις προτιμήσεις τους επιλέγοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την κάθε δήλωση – μεταβλητή ξεχωριστά. Οι δηλώσεις – επιλογές που είχαν ανέρχονται συνολικά στις τέσσερις (φοίτηση σε ειδική τάξη, φοίτηση σε τάξης μικτής ικανότητας, φοίτηση σε συνδυασμό κανονικής και ειδικής τάξης, φοίτηση σε ειδικό σχολείο.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Φοίτηση χαρισματικών παιδιών

Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε	καθόλου %	λίγο %	αρκετά %	πολύ %	πάρα πολύ %	M.O.	T.A.
Μια ειδική τάξη	34,3	24,3	25,4	10,5	5,5	2,29	1,20
Μια κανονική τάξη μεικτής ικανότητας	7,2	13,3	27,6	27,1	24,9	3,49	1,20
Συνδυασμό των δύο	7,7	5,0	17,7	33,1	36,5	3,86	1,19
Σε ειδικό σχολείο για χαρισματικά παιδιά	30,4	18,2	27,1	13,8	10,5	2,56	1,33

N=181

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει το συνδυασμό της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε μια ειδική τάξη από τη μια και ταυτόχρονα σε μια κανονική τάξη μεικτής ικανότητας από την άλλη. Ο μέσος όρος στη συγκεκριμένη δήλωση – μεταβλητή πλησιάζει το 4 (M.O. = 3,86 / T.A. = 1,19) και σχεδόν 7 στους 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 69,6%) στηρίζουν την άποψη αυτή σε πολύ/πάρα πολύ βαθμό. Η δήλωση – μεταβλητή που αφορά στη φοίτηση των χαρισματικών μαθητών/τριών σε μια ειδική τάξη φαίνεται να συγκεντρώνει το χαμηλότερο μέσο όρο (M.O.= 2,29 / T.A. = 1,20) γεγονός που φανερώνει τη μη συμφωνία των εκπαιδευτικών με αποκλειστικά και μόνο το είδος της φοίτησης αυτής. Επιπρόσθετα, η δήλωση – μεταβλητή που αναφέρεται στη φοίτηση σε ειδικό σχολείο για χαρισματικά παιδιά συγκεντρώνει το δεύτερο κατά σειρά χαμηλό μέσο όρο (M.O. = 2,56 / T.A. = 1,33) εννοώντας ότι η «απομόνωση» των χαρισματικών παιδιών σε ένα δικό τους σχολείο δεν βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντευξιαζόμενοι εμφανώς τοποθετούνται υπέρ της θέσης αυτής με βάση τα λεγόμενά τους και δεν υποστηρίζουν τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικά σχολεία.

*«Αν ζούσαμε σε κάποια άλλη χώρα θα σας έλεγα ότι είμαι υπέρ του ξεχωριστού σχολείου, με μερική ένταξη πάντα. Δηλαδή, δεν πιστεύω στα ελιτικά σχολεία. Να φτιάξουμε ένα σχολείο για την ελίτ. Όμως μπορούμε να έχουμε μερική ένταξη όπως έχουμε με τα άλλα παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες. Στο κανονικό σχολείο» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*« Ίσως θα μπορούσε να λειτουργεί και σαν ειδική ώρα για κάποια παιδιά που είναι τόσο ταλαντούχα για να τους προσφέρετε κάτι διαφορετικό κάτι επιπρόσθετο, σύμφωνα με το ταλέντο που έχουν»*

*«Για παράδειγμα στην κυπριακή εκπαίδευση θα μπορούσαν ως η ώρα 11:30 να συμμετέχουν με τους υπόλοιπους και από τις 11:30 μέχρι τις 1:00 να φεύγουν και να έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα projects και να επιβλέπονται από κάποιο συγκεκριμένο δάσκαλο σε μια ειδική τάξη. Δηλαδή, ο συνδυασμός της κανονικής και της ειδικής τάξης ταυτόχρονα ακούγεται αρκετά ιδεατή ρύθμιση» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Αυτό που μου έρχεται τώρα στο μυαλό και ίσως είναι και από τα πιο ανέξοδα να γίνει είναι πέρα από τη διαφοροποιημένη δουλειά στην τάξη να μπορεί να λαμβάνει μέρος κάποιες ώρες της εβδομάδας σε ειδικές ομάδες που θα αποτελούνται από προικισμένους μαθητές και όλοι μαζί να απασχολούνται με πιο advance εργασίες. Βέβαια πρέπει να υπάρχουν και οι ειδικά καταρτισμένοι δάσκαλοι» (κωδικός συνέντευξης 6).*

Συνοψίζοντας, το καταλληλότερο είδος φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ο συνδυασμός της γενικής και της ειδικής τάξης.

#### **4.1.5. Πρακτικές εκπαιδευτικής στήριξης των χαρισματικών παιδιών**

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και δεδομένων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από προγράμματα εκπαιδευτικής στήριξης. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να διεξαχθούν βοηθώντας στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	M.O.	T.A.
	%	%	%	%	%		
Εμπλουτισμός του πλαισίου διδασκαλίας (σύνθετες και δημιουργικές δραστηριότητες, ποικιλία μεθόδων, μέσων διδασκαλίας, παροχή ερεθισμάτων)	1,1	2,8	5,5	33,1	57,5	4,43	0,81
Παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του σχολείου	0,6	2,8	9,9	33,1	53,6	4,36	0,82
Παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης εκτός του σχολικού πλαισίου (φροντιστηριακά)	9,9	20,4	25,4	21,5	22,7	3,27	1,29
Διάγνωση και παροχή ψυχολογικής υποστήριξης για να αντεπεξέλθει μέσα στα πλαίσια της διαφορετικότητας	2,2	8,8	25,4	33,7	29,8	3,80	1,04
Υπερπήδηση τάξης	31,5	29,3	28,7	6,1	4,4	2,23	1,09
Καμιά διαφοροποίηση αφού το χαρισματικό παιδί δεν «χάνεται»	42,0	27,1	17,7	8,8	4,4	2,07	1,16

N=181

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι ο εμπλουτισμός του πλαισίου διδασκαλίας που θα περιλαμβάνει δημιουργικές δραστηριότητες, ποικιλία μεθόδων και μέσων διδασκαλίας αποτελεί τη σημαντικότερη παρέμβαση στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (M.O = 4,43 / T.A. = 0,81). Ειδικότερα, οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ποσοστό 90,6% συμφωνούν με το πολύ/πάρα πολύ) είναι πεπεισμένοι ότι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση που θα βοηθήσει στο ψηλότερο σημείο της κλίμακας με το βαθμό «πάρα πολύ» τους χαρισματικούς μαθητές. Γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για την παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του σχολείου, αφού ο μέσος όρος στην πενταβάθμια κλίμακα είναι αρκετά μεγαλύτερος από 4. Με άλλα λόγια ποσοστό 86,7% των εκπαιδευτικών, δηλαδή περίπου 9 στους 10, συμφωνούν σε πολύ/πάρα πολύ βαθμό με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών

αναγκών των χαρισματικών παιδιών. Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενισχύεται και από τα ευρήματα των συνεντεύξεων. Ένας εκπαιδευτικός εφάρμοσε διαφοροποιημένη εργασία ομαδοποιώντας τα χαρισματικά παιδιά της τάξης του. Χαρακτηριστικά, οι δηλώσεις του φανερώνουν το θετικό αποτέλεσμα από αυτή του την ενέργεια.

*«Μου έτυχε μια χρονιά σε μια τάξη να έχω τρία παιδιά, μεγάλη τύχη, που θεώρησα σύμφωνα με τα όσα είχα διαβάσει στον ελεύθερο μου χρόνο – όχι στο πανεπιστήμιο ή από το Υπουργείο Παιδείας – ότι ήταν προικισμένα στα μαθηματικά. Αυτό που έκανα για τα παιδιά αυτά ήταν να τα βάλω να καθίσουν μαζί σε αρχικό στάδιο οπότε πρόσεξα ότι η επίδοσή τους αυξήθηκε, τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά επειδή συνεργάζονταν. Επίσης παρατήρησα ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους μέσα στην τάξη. Ενώ πριν βαριόντουσαν, γιατί σε μεικτές ομάδες κατέληγαν να βοηθούν τον αδύνατο μαθητή στο τέλος (όπως συνήθως κάνουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί), εν τέλει υπήρξε ανταγωνισμός μεταξύ τους και στο τέλος επειδή τέλειωναν τη δουλειά που τα άλλα παιδιά χρειάζονταν και σαράντα λεπτά για να ολοκληρώσουν στο μισό χρόνο και κάποτε λιγότερο, έδινα επιπλέον υλικό - όχι παρακάτω υλικό - στην ίδια θεματική υλικό που να απαιτεί περισσότερες δεξιότητες. Δηλαδή υπήρχε φάση ας πούμε στα κλάσματα δεν κάναμε την ύλη της τρίτης τάξης κάναμε πιο σύνθετες και παραγωγικές δραστηριότητες που δεν τους άφηναν περιθώρια ανίας, δραστηριότητες πιο δημιουργικές και παραγωγικές!»*  
(κωδικός συνέντευξης 3)

Από τον Πίνακα με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη δήλωση «Καμιά διαφοροποίηση δεν πρέπει να γίνεται αφού το χαρισματικό παιδί δεν χάνεται» ο Μ.Ο. είναι αρκετά χαμηλός (Μ.Ο = 2,07), γεγονός που αποδεικνύει την άμεση ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία των μαθητών αυτών αλλά παράλληλα και εκπαιδευτική στήριξή τους. Στην ερώτηση κατά πόσο ένας χαρισματικός μαθητής/τρια θα βρει τελικά το δρόμο του έστω και αν δεν του παρασχεθεί βοήθεια, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται κατηγορηματικοί. Τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων είναι ενδεικτικά:

*«Να βρει το δρόμο του; Όχι με τίποτε. Δεν υπάρχει περίπτωση. Δεν είναι απλό να βρει το δρόμο του χωρίς καμιά βοήθεια ούτε από το σπίτι ούτε από το σχολείο... πιστεύω ότι*

θα χαθεί. Εννοώντας ότι θα γίνει ο μέσος όρος... μπορεί δυστυχώς και κάτω από το μέσο όρο». (κωδικός συνέντευξης 3)

«Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι δεν πρόκειται να βρει ποτέ το δρόμο του, μπορεί να έχει καλύτερη επίδοση από τους άλλους αλλά ουδέποτε πρόκειται να αναπτύξει τις ικανότητες του αν δεν έχει συγκεκριμένη εκπαίδευση. Δηλαδή μπορεί για παράδειγμα αν το μέγιστο του είναι το 9,5 στα 10, αν έχει δηλαδή την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορεί να φτάσει στο 9,5 από τα 10, αν δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση θα φτάσει μέχρι το 8. Από την άλλη, ένας μέτριος μαθητής με την ίδια εκπαίδευση με τον χαρισματικό να φτάσει μέχρι το 7,5. Οπότε αν δεν τύχει της κατάλληλης εκπαίδευσης ποτέ δεν θα φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και οι ιδιαίτερες ικανότητές του παραμένουν αναξιοποίητες» (κωδικός συνέντευξης 4)

«Αν δεν καλλιεργήσεις μια κλίση, ένα ταλέντο με την πάροδο του χρόνου θα υποτονίσει και δεν θα μπορεί να αποφέρει ίσως τους παραγωγικούς καρπούς για τους οποίους προοριζόταν...» (κωδικός συνέντευξης 6)

«Αν δεν καλλιεργηθεί το χάρισμα από μικρή ηλικία, πιστεύω θα χαθεί. Άλλωστε, όλα τα προγράμματα στην τηλεόραση που έγιναν της μόδας τελευταίως επιδιώκουν την ανίχνευση νεαρών ταλέντων σε διάφορους τομείς. Αν το παιδί δεν εκμεταλλευτεί τα γονιμότερα χρόνια της ζωής του για ανάπτυξη του ταλέντου του αυτό πιθανό να κορεστεί, να βρεθεί σε λανθάνουσα κατάσταση, να εξαφανιστεί» (κωδικός συνέντευξης 8)

Η ακόλουθη απάντηση αν και συμφωνεί με τις προηγούμενες, αφήνει να διαφανεί ένα ίχνος αισιοδοξίας για μελλοντική επαναφορά του ταλέντου.

«... αν τα παιδιά δεν πάρουν ειδική εκπαίδευση κάποια στιγμή πιστεύω ότι θα χαθούν. Εντάξει, ίσως σαν φοιτητές θα επανέλθουν, δεν είμαι σίγουρη, θέλω να πιστεύω ότι επανέρχεται αλλά δεν έχω δει έρευνες για να μπορώ να μιλήσω επιστημονικά» (κωδικός συνέντευξης 1)

Από τον παραπάνω Πίνακα είναι εμφανές ότι ένα είδος παρέμβασης το οποίο θεωρούν να γίνει για τα χαρισματικά παιδιά οι εκπαιδευτικοί είναι η παροχή

ψυχολογικής στήριξης για να αντεπεξέλθει μέσα στα πλαίσια της διαφορετικότητας. Στην συγκεκριμένη ερώτηση ποσοστό 63,5% πιστεύουν σε πολύ/ πάρα πολύ βαθμό ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη βοήθειας και στήριξης στο ψυχολογικό τομέα. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων στη σχετική ερώτηση συγκλίνουν και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν σχολικοί ψυχολόγοι για να στηρίζουν αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού για να μην νιώθει έντονα τη διαφορετικότητα.

*«Αλλά ναι, τα πρωταρχικά για μένα είναι το συναισθηματικό και το γνωστικό. Και προς όφελος του παιδιού είναι το συναισθηματικό το κύριο για να μπορεί να ενταχθεί και να νιώσει ότι προσφέρει. Και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του γιατί εδώ έγκειται το μεγαλύτερο πρόβλημα όλων των παιδιών, όλων των ανθρώπων. Η αποδοχή της διαφορετικότητας γιατί όντως είναι διαφορετικά αυτά τα παιδιά. Πρέπει να τους βάλουμε μέσα στο μυαλό τους ότι είναι διαφορετικά και είναι εντάξει να είναι διαφορετικά, οπότε μια ομάδα ψυχολόγων που θα τα στήριζε φαντάζει ό,τι καλύτερο».*  
(κωδικός συνέντευξης 3)

*«Το πιο συχνό με αυτές τις περιπτώσεις είναι να ενοχλούν ή να κρύβουν τις πραγματικές τους ικανότητες γιατί δεν βρέθηκε κανένας να τους διαβεβαιώσει ότι οι ικανότητες αυτές πρέπει να φανερωθούν και να διατυμπανιστούν! Οπότε η ψυχολογική στήριξη αναμένεται να τους βοηθήσει να μην ντρέπονται για αυτό που πραγματικά είναι, έστω κι αν δεν μοιάζει με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης!»* (κωδικός συνέντευξης 4)

*«Ναι, αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ειδικά στον τομέα της προσαρμογής, γιατί δεν παύουν να ξεχωρίζουν. Το να τελειώνουν συνεχώς γρήγορα μπορεί στο τέλος να έχουν την ταμπέλα του «σπάσματος» της τάξης, ενώ είναι απλά η ικανότητα που έχουν να είναι απλά πιο γρήγοροι από τους άλλους σε έναν τομέα ή σε έναν άλλο τομέα, γιατί έχουν τούτο το χάρισμα. Αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα γιατί τους ισοπεδώνουμε. Άρα μπορεί ένα μωρό που είναι χαρισματικό να καταλήξει να είναι ο ταραξίας της τάξης γιατί κανένας δεν τον έπεισε ότι «αυτό» που διαθέτει δεν είναι πρόβλημα!»* (κωδικός συνέντευξης 2)

Τέλος, η δήλωση – μεταβλητή που αναφέρεται στην υπερπήδηση τάξης (M.O. =2,23 / T.A. = 1,09) φανερώνει ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν σε μεγάλο

βαθμό με αυτή την πρακτική. Ποσοστό 60,89%, δηλαδή 2 στους 3 περίπου εκπαιδευτικούς έχουν την αντίληψη ότι η υπερπήδηση τάξης δεν είναι από τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταχείρισης των χαρισματικών παιδιών. Το θέμα της υπερπήδησης τάξης παρουσιάζεται και στον επόμενο Πίνακα πιο εκτεταμένα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα σχετικά με την καταλληλότερη πρακτική στη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών /τριών είναι, με βάση τους εκπαιδευτικούς, ο εμπλουτισμός του πλαισίου διδασκαλίας που στηρίζεται σε ποιότητα κι όχι σε ποσότητα δραστηριοτήτων.

#### **4.1.6. Η αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών μέσα στο κανονικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Προχωρώντας στον Πίνακα 8, γίνεται παρουσίαση των δηλώσεων που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών σε όλους τους τομείς γενικότερα υπό την προϋπόθεση της φοίτησής τους σε κανονικό σχολείο.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Αντιμετώπιση χαρισματικών παιδιών στα σχολεία μας**

	καθόλου %	λίγο %	αρκετά %	πολύ %	πάρα πολύ %	M.O.	T.A.
Οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης	2,8	3,9	11,0	41,4	40,9	4,14	0,95
Είναι αναγκαίο να ακολουθείται ένα είδος παραπομπής στις περιπτώσεις τέτοιων μαθητών για να έχει ο εκπαιδευτικός περισσότερη βοήθεια	1,1	5,5	13,3	37,6	42,5	4,15	0,93
Είναι απαραίτητο να γίνεται διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι	2,2	0,6	11,0	36,5	49,7	4,31	0,86
Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις	24,3	28,2	26,0	17,1	4,4	2,49	1,16
Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να παραλείπουν τάξεις	34,3	26,5	26,5	8,8	3,9	2,22	1,13
Οποιαδήποτε διαφοροποίηση θα τους δημιουργούσε κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα και συνεπώς θα ήταν καλύτερα να μην γίνεται καμιά διαφοροποίηση ως προς την εκπαίδευσή τους	22,7	26,0	23,8	10,5	17,1	2,73	1,38
Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου δίνει την απαιτούμενη σημασία στην εκπαίδευση τέτοιων μαθητών	55,2	32,6	9,9	1,1	1,1	1,60	0,80

N=181

Μελετώντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 8, κάποιος μπορεί να παρατηρήσει ότι οι τρεις πρώτες προτάσεις – μεταβλητές συγκεντρώνουν και τους υψηλότερους μέσους όρους. Περισσότεροι από 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 82,3% συμφωνούν με το πολύ/πάρα πολύ) έχουν την πεποίθηση ότι «τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης» (Μ.Ο.= 4,14 / Τ.Α. = 0,95). Επιπρόσθετα, το 43% σχεδόν των ερωτηθέντων πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι «είναι αναγκαίο να ακολουθείται ένα είδος παραπομπής στις περιπτώσεις τέτοιων μαθητών για να έχει ο εκπαιδευτικός περισσότερη βοήθεια» (Μ.Ο. = 4,15 / Τ.Α. = 0,93). Οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν επέλεξαν το μεγαλύτερο σημείο της κλίμακας και πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι «είναι απαραίτητο να γίνεται η διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι». Το απόσπασμα που παρατίθεται πιο κάτω ενισχύει τη θέση αυτή σχετικά με την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία της Κύπρου.

*«Ίσως το πιο εφικτό που θα μπορούσε να γίνει μέσα στα πλαίσια της διαφοροποίησης είναι να έχουν το χρόνο και την ευελιξία αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν και με θέματα που αφορούν στον τομέα τους και τα οποία δεν αποτελούν κομμάτι του Αναλυτικού Προγράμματος και να λάβουν μέρος σε γκρουπς με άλλα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά ή επίσης προικισμένα σε συγκεκριμένο εργάσιμο χρόνο που θα δοθεί κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας. Δηλαδή να γίνεται σαν ένα είδος ειδικής εκπαίδευσης αλλά για χαρισματικούς μαθητές. Ίσως θα ήταν καλό να γίνεται πρώτα παραπομπή όπως στις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για να είναι εξασφαλισμένοι και οι δάσκαλοι ότι δεν έγινε κάποιο λάθος» (κωδικός συνέντευξης 6)*

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία πρέπει να περιλαμβάνει διαφοροποιημένη εκπαίδευση από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης, καθώς και κάποιο είδος παραπομπής και διάγνωσης για να είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί.

#### 4.1.7. Η στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για το θέμα των χαρισματικών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Ο χαμηλότερος μέσος όρος των προτάσεων αναφορικά με την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία μας επισημαίνεται στην τελευταία δήλωση του Πίνακα 8 που λέει ότι «το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δίνει την απαιτούμενη σημασία στην εκπαίδευση τέτοιων μαθητών» ( M.O. = 1,6 / T.A. = 0,80). Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς είναι αρνητικοί στη δήλωση αυτή κι έχουν επιλέξει το σημείο ένα στην κλίμακα προτιμήσεων (ποσοστό 55,2%) γεγονός που φανερώνει ότι το Υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού δεν φαίνεται να δίνει την απαιτούμενη σημασία στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Στην ερώτηση 9 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου όπου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να πουν τη γνώμη τους κατά πόσο «στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου παρέχονται τα κατάλληλα μέσα (Αναλυτικά Προγράμματα, υποδομή κλπ.) ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών», με δικαίωμα επιλογής τις απαντήσεις «Ναι» και «Όχι», όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 100%) επέλεξαν τη δήλωση – επιλογή «Όχι». Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις αποτελούν στο σύνολό τους συνέχεια της κάθετης τοποθέτησης των εκπαιδευτικών για το θέμα της μη ύπαρξης πρόνοιας από μέρος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

*«Δεν υπάρχει ίχνος πρόνοιας και προτεραιότητας. Το γεγονός ότι μιλάμε για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πουθενά δεν αναφέρεται κάτι για τα χαρισματικά παιδιά... ε, αυτό είναι τρανταχτή απόδειξη» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Δυστυχώς δεν υπάρχει καμιά πρόβλεψη για τα χαρισματικά παιδιά ούτε υπάρχει οτιδήποτε χειροπιαστό το οποίο να μπορεί να βοηθήσει είτε στην αναγνώριση είτε στην αξιοποίηση αυτών των παιδιών» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Πιστεύω ότι δεν κάνουν αρκετά πράγματα, δεν κάνουν τίποτα κατ ακρίβεια. Αν και είναι ένας όρος που τον ακούμε από τον καιρό της φοίτησής μας, τουλάχιστον ξέρουμε τι είναι τα χαρισματικά παιδιά, εντούτοις στην πορεία της εμπειρίας μας στο επάγγελμα δεν είδα κάτι ουσιαστικό να γίνεται σε καμία σχολική μονάδα. Ούτε είδα να γίνονται*

για παράδειγμα κάποιες συνεδρίες και να έχουν σαν θέμα αυτό το θέμα και να αποφασίζεται μια κοινή πολιτική από τους δασκάλους μαζί με το διευθυντή. Κανένας στόχος υπό έμφαση από πλευράς του Υπουργείου... ούτε το έβαλαν ποτέ στο διαδίκτυο αυτό το θέμα. Πιστεύω ότι υστερούμε πάρα πολύ σε αυτό τον τομέα»

(κωδικός συνέντευξης 5)

« Η κοπέλα στο Υπουργείο μου απάντησε ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας είναι οι τάξεις μικτής ικανότητας και ως εκ τούτου καμιά διαφοροποίηση δεν προνοείται»

(κωδικός συνέντευξης 8)

«Όπως είναι γνωστό, το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου δεν παρέχει καθόλου διευκολύνσεις για τη μερίδα αυτή των μαθητών» (κωδικός συνέντευξης 9)

#### **4.1.8. Παράγοντες που καθορίζουν τη στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για τα χαρισματικά παιδιά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Οι παράγοντες που «δικαιολογούν» κι επεξηγούν τη στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Στάση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών**

<b>Εάν θεωρείτε ότι οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών δεν καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ποιοι από τους ακόλουθους παράγοντες καθορίζουν τη στάση αυτή;</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού δεν θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών	122	67,4
Λόγω του ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα στο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι δεν χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση	137	75,7
Υπάρχει δυσκολία στην ανίχνευση των παιδιών αυτών ως αποτέλεσμα έλλειψης επιμόρφωσης από μέρους των εκπαιδευτικών	118	65,2
Θεωρείται ότι είναι υποχρέωση των γονιών να αξιοποιήσουν τα επιπλέον χαρίσματα και ταλέντα των παιδιών τους σε εξωσχολικό χρόνο(φροντιστήρια)	66	36,5
Υπάρχουν πολλά άλλα «προβλήματα» στο χώρο της εκπαίδευσης τα οποία προηγούνται	93	51,4
Άλλο	5	2,8

N=181

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 9, ο βασικότερος λόγος κατά τον οποίο δεν προσφέρεται επιπλέον εκπαιδευτική στήριξη στα χαρισματικά παιδιά από τους αρμόδιους είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε προβλήματα στο μάθημα. Ποσοστό που ξεπερνά το 75%, δηλαδή 3 στους 4 εκπαιδευτικούς περίπου είναι πεπεισμένοι ότι ο «εφησυχασμός» των ειδικών οφείλεται στη μη φαινομενικά ύπαρξη προβλημάτων σε αυτή τη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που, μέσα από τα λεγόμενά τους στις συνεντεύξεις κάνουν ειδική νύξη στο σημείο αυτό.

*«... αποτελούν τα χαρισματικά παιδιά, για μένα, μια ομάδα πληθυσμού. Την οποία βέβαια δεν την έχουμε καθόλου στο πλάνο μας οι εκπαιδευτικοί μάλλον γιατί ποτέ δεν αποτελούν την ομάδα εκείνη που χρειάζεται τη βοήθεια μας στην τάξη» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Νομίζω δεν αποτελεί θέμα προτεραιότητας, ακούμε για πολλά άλλα θέματα εκτός από αυτό. Επειδή τα παιδιά αυτά τα βγάζουν συνήθως πέρα μόνα τους, τα καταφέρνουν, το χαιρόμαστε και μέχρι εκεί, τίποτα παραπάνω» (κωδικός συνέντευξης 2)*

*«Εγώ δεν έχω ιδιαίτερες γνώσεις στον τομέα οπότε δεν μπορούσα να την βοηθήσω παρά μόνο στα βασικά. Χρειαζόταν κάποιος ειδικός με περισσότερες γνώσεις για το θέμα ο οποίος θα τη βοηθούσε να αναπτύξει το ταλέντο της. Ούτε ιδιαίτερη πίεση είχα για να μπω στη διαδικασία να ασχοληθώ περισσότερο.... το παιδί ποτέ δεν διαμαρτυρόταν κι ούτε ενοχλούσε» (κωδικός συνέντευξης 6)*

Άλλος λόγος που δόθηκε αφορά περιπτώσεις όπου ο χρόνος δεν επιτρέπει την επιπλέον βοήθεια.

*«Αν και εγώ αναγνωρίζω τα χαρισματικά παιδιά, αν και αναγνωρίζω την ανάγκη να δώσουμε έμφαση στα χαρισματικά παιδιά, ακόμα και εγώ η ίδια που το αναγνωρίζω, ως εκπαιδευτικός, επειδή είμαστε πάντα τόσο πιεσμένοι με το χρόνο να ασχοληθούμε με τους μέτριους και κάτω ή τέλος πάντων με τον μέσο όρο των μαθητών, δεν βρίσκουμε χρόνο για τούτα τα παιδιά» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«... δεν μπορώ να πω ότι είχα το χρόνο να τους δώσω ιδιαίτερη σημασία και νομίζω παραπάνω σημασία δίνουμε συνήθως στους αδύνατους μαθητές τους οποίους θεωρούμε ότι έχουν περισσότερη ανάγκη και είναι κατά κάποιο τρόπο μεγαλύτερο πρόβλημα στη σχολική τάξη. Τους χαρισματικούς μαθητές δεν μας μένει σχεδόν ποτέ χρόνος να τους δούμε... δυστυχώς και μάλιστα δεν νιώθουμε τύψεις γιατί όλα τα καταλαβαίνουν» (κωδικός συνέντευξης 2)*

*«...αν και βλέπουμε τα ταλέντα τους, επειδή έχουμε περισσότερο άγχος να ασχοληθούμε με τα μωρά που έχουν αδυναμίες δεν παίρνουμε το ταλέντο να το εκμεταλλευτούμε. Εξάλλου και οι προτεραιότητες που θέτει το υπουργείο είναι αυτές. Βοηθούμε τους αδύνατους να δυναμώσουν. Για τους δυνατούς που τα βγάζουν πέρα μόνοι τους νιώθουμε εντάξει» (κωδικός συνέντευξης 1)*

Ο δεύτερος στη σειρά λόγος για τον οποίο οι αρμόδιοι δεν δίνουν την απαιτούμενη έμφαση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι γιατί δεν τη θεωρούν

σημαντική. Αναλυτικότερα, το ποσοστό συμφωνίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φτάνει το 67,4% και τα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ενισχύουν περισσότερο την άποψη αυτή.

*«Επειδή μέχρι τώρα δεν αναγνωρίζονται ως διαφορετική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά αυτά. Το έχω προαναφέρει, έχουμε δύο κατηγορίες: είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, το Υπουργείο από τη μια και τα αδύνατα και ο μέσος όρος από την άλλη. Δεν καταλάβαμε ακόμα σαν χώρα, σαν κυβέρνηση ότι υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία ανθρώπων που δυστυχώς αδικήθηκε» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*«Να σου πω την προσωπική μου άποψη; Για να γίνει κάτι με βάση τα δεδομένα της Κύπρου πρέπει να βρεθεί κάποιος από τις κεφαλές αυτού του τόπου να έχει δικό του χαρισματικό παιδί για να αντιληφθεί τις ανάγκες του, να καταλάβει πόσο σημαντική είναι η εξειδικευμένη εκπαίδευσή του. Μόνο σε μια τέτοια περίπτωση είναι πιθανό να αλλάξουν τα δεδομένα και να πάψει να υπάρχει αυτή η στάση απάθειας» (κωδικός συνέντευξης 7)*

Η ύπαρξη δυσκολίας «στην ανίχνευση των παιδιών αυτών ως αποτέλεσμα έλλειψης επιμόρφωσης από μέρους των εκπαιδευτικών» είναι ο τρίτος στη σειρά παράγοντας που καθορίζει τη στάση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, ποσοστό μεγαλύτερο από 65% έχει την άποψη ότι χρειάζονται άμεσα επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Το απόσπασμα που παρατίθεται συμβαδίζει σε περιεχόμενο με την παρούσα άποψη.

*«Καταρχάς εξυπακούεται ότι το θέμα της εκπαίδευσης των ταλαντούχων μαθητών πορεύεται παράλληλα με την επιμόρφωση των δασκάλων για να μπορούν να προσφέρουν το κάτι παραπάνω στα ταλέντα. Γιατί, αν ο μαθητής χρειάζεται την περαιτέρω γνώση και μόρφωση, ο εκπαιδευτικός που θα του την μεταδώσει την έχει ανάγκη δυο φορές. Ίσως τελικά η έλλειψη ταλαντούχων δασκάλων να είναι και ο βασικότερος λόγος που δεν μπορεί να υπάρξει στήριξη των παιδιών αυτών μέσα από το σύστημά μας...» (κωδικός συνέντευξης 8)*

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Πίνακα 9, είναι σημαντικό να σχολιαστεί το σχετικά υψηλό ποσοστό στη δήλωση – απάντηση ότι υπάρχουν άλλα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης τα οποία κατά κάποιο τρόπο προηγούνται και αφήνουν το θέμα των χαρισματικών μαθητών σε δεύτερη μοίρα. Συγκεκριμένα, 93 από τους 181 ερωτηθέντες δηλαδή ποσοστό που φτάνει το 51,4% συμφωνούν με αυτή τη δήλωση. Τα πιο κάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις στηρίζουν τη θέση αυτή.

*«... Υπάρχουν προβλήματα με αλλόγλωσσους μαθητές, συμβίωσης Τουρκοκυπρίων με Ελληνοκύπριους... φέτος έχει κηρυχτεί έτος καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, σε αυτά δίνεται έμφαση, αυτά προκαλούν πονοκέφαλο στους αρμοδίους. Άλλωστε, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν είναι και το πιο λογικό να ασχοληθούμε με μια μερίδα μαθητών που σε ποσοστό αγγίζουν μόλις το 3% και στην ουσία δεν έχουν εμφανείς δυσκολίες» (κωδικός συνέντευξης 8)*

*«Η επιπολαιότητα με την οποία αντιμετωπίζεται το θέμα των προικισμένων δημιουργεί καταστάσεις εφησυχασμού ότι αυτά τα παιδιά είναι λίγα σε ποσοστό... Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν αγγίζει καθόλου το θέμα... ίσως είναι το τελευταίο σε προτεραιότητα θέμα που υπάρχει μέσα στα συρτάρια του υπουργείου, πολύ καλά κρυμμένο» (κωδικός συνέντευξης 8)*

#### **4.1.9. Εισηγήσεις – μέτρα των εκπαιδευτικών για την στήριξη των χαρισματικών μαθητών/τριών**

Ο τελευταίος πίνακας στο μέρος της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την ανοικτού τύπου ερώτηση που περιλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο η οποία ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς την καταγραφή εισηγήσεων αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν αρχικά και ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια για να καταστεί δυνατή η συμπερίληψή τους στον Πίνακα 10.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών**

	<b>f *</b>	<b>%</b>
Επιμόρφωση και καταρτισμός εκπαιδευτικών	48	35,77
Αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων και αποφόρτιση ύλης	38	28,45
Δημιουργία τράπεζας ιδεών με φορείς που θα καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς	9	6,50
Συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού που υιοθετούν στρατηγικές στήριξης των χαρισματικών μαθητών	5	4,07
Ώρες για διαφοροποιημένη εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια του κανονικού σχολείου	27	20,33
Δημιουργία ομίλων ανάλογα με τα χαρίσματα των μαθητών και λειτουργία κατά τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα	6	4,88
Δημιουργία ομάδας συντονισμού ανάμεσα σε όλους τους φορείς γιατί είναι σημαντική η θέση του κράτους απέναντι στα παιδιά αυτά	10	7,51

N= 133

\* Μερικοί εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες από μία εισηγήσεις. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν έδωσαν καθόλου εισηγήσεις

Η εισήγηση που αναφέρεται στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται συχνότερα με ποσοστό περίπου 36%. Με άλλα λόγια, 2 σχεδόν στους 5 εκπαιδευτικούς εισηγούνται πως πρέπει να επιταχυνθεί ο καταρτισμός των δασκάλων για να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά. Τα προηγούμενα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις καθώς και ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό απόσπασμα δίνουν με αρκετή σαφήνεια το μήνυμα ότι η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας είναι επιτακτική.

*«Ξέρω μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να επιμορφωθούν για να μπορούν να αναγνωρίζουν και στηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά της τάξης τους»*  
(κωδικός συνέντευξης 6)

Η δεύτερη κατά σειρά εισήγηση των εκπαιδευτικών αφορά στην ευκαιρία αποφόρτισης της ύλης με νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με τις ιδιαιτερότητες στην

εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, όπου ο μέσος όρος πλησιάζει το 29%. Το πιο κάτω απόσπασμα από συνέντευξη διασταυρώνεται επιτυχώς με την εισήγηση αυτή.

*«Και σε θέματα αναλυτικού προγράμματος ναι πιστεύω ότι είναι το πιο σημαντικό γιατί είναι το πιο παραμελημένο. Βαρυφορτώνουμε το πρόγραμμά μας με ανούσιες γνώσεις και νιώθουμε ότι προσφέρουμε το καλύτερο στα παιδιά μας. Δηλαδή αν κοιτάζουμε κάθε χρόνο τους υπό έμφαση στόχους δίνουμε περισσότερη σημασία σε θέματα ιστορικής μνήμης για παράδειγμα ενώ έχουμε εκεί τη ζωντανή ιστορία που θα δημιουργήσει ο πολίτης του μέλλοντος» (κωδικός συνέντευξης 3)*

Ένα ακόμη μέτρο που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του οποίου το ποσοστό επιλογής ξεπερνά το 20% σχετίζεται με την παροχή επιπλέον ωρών για διαφοροποιημένη εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια του κανονικού σχολείου. Δύο χαρακτηριστικά μέρη από τις συνεντεύξεις επισημαίνουν ακριβώς το θέμα της εξασφάλισης επιπρόσθετων ωρών για τα χαρισματικά παιδιά.

*«Επίσης θα μπορούσε να ομαδοποιούνται εντός μιας τάξης και να δουλεύουν με διαφορετικά εγχειρίδια πολύ πιο ανεπτυγμένα παρά οι κανονικοί μαθητές. Ή να τους δοθούν έξτρα ώρες εβδομαδιαίως όπως γίνεται και με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Από τη στιγμή που είναι επιστημονικά αναγνωρισμένη ως ομάδα μαθητικού πληθυσμού με ιδιαιτερότητες, ασφαλώς και δικαιούται ώρες για διαφοροποιημένη εργασία σε εβδομαδιαία βάση. Υπάρχουν ακριβώς τα ίδια κίνητρα με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όσο εγωιστικό κι να ακουστεί!» (κωδικός συνέντευξης 8)*

Υπάρχουν επίσης εισηγήσεις που αναφέρονται στη δημιουργία μιας τράπεζας ιδεών στην οποία θα μπορούν να καταφεύγουν οι δάσκαλοι για να παίρνουν ιδέες σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (ποσοστό επιλογής 6,5%), στη δημιουργία ομίλων με βάση τα ταλέντα ή κλίσεις των παιδιών και λειτουργία τους τα απογεύματα καθώς και τα Σαββατοκύριακα (ποσοστό επιλογής 4,88%) και στη συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού στα οποία υπάρχουν και λειτουργούν προγράμματα εκπαιδευτικής στήριξης των χαρισματικών μαθητών/τριών (ποσοστό

επιλογής 4,07%). Οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται σαφώς με όσα ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις. Παρακάτω, καταγράφονται τα χαρακτηριστικότερα από τα αποσπάσματα που αναφέρονται στα μέτρα που πρέπει να παρθούν για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

*«Δηλαδή θα ετοιμάσεις υλικό για την πλειοψηφία των μαθητών, μετά θα ετοιμάσεις κάτι για τα αδύνατα παιδιά, ύστερα για τους χαρισματικούς, δεν θα τελειώσεις ποτέ, οπότε θα ήταν καλό να υπήρχε κάποιο υλικό έτοιμο από το Υπουργείο. Εντάξει θα κάμει και ο εκπαιδευτικός και δικό του εξατομικευμένο υλικό αλλά είναι καλό να υπάρχει και μια βάση στην οποία να στηρίζεται» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*«Υπάρχουν τα λεγόμενα ‘Saturday programs’ στο εξωτερικό με βάση τα οποία θα μπορούσαν τα παιδιά αυτά να δουλεύουν σε ομίλους αναλόγως με το πεδίο τους το Σάββατο ή την Τετάρτη το απόγευμα για να μπορέσουν να προωθήσουν τα ταλέντα τους» (κωδικός συνέντευξης 4)*

*«Στο πρώτο στάδιο τώρα όπως μιλούμε η εισήγησή μου είναι μόνο μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων όπως έχουμε παρεμβατικά προγράμματα για τη βία για τα θέματα αγωγής υγείας. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες και ιδέες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και δεν είναι κακό να τις δανειστούμε» (κωδικός συνέντευξης 1)*

Η τελευταία εισήγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη σύγκλιση μιας ομάδας η οποία θα απαρτίζεται από διάφορους φορείς και η οποία θα έχει συγκεκριμένες προτάσεις απέναντι στους αρμοδίους για το θέμα. Ποσοστό περίπου 8% στηρίζουν την εισήγηση αυτή αλλά η ίδια πρόταση γίνεται και μέσα από τις συνεντεύξεις.

*«Ίσως επειδή δεν πιστεύουμε στα χαρισματικά παιδιά. Δεν τα θεωρούμε ιδιαίτερη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Αν ο Σύνδεσμος των χαρισματικών παιδιών ήταν πιο ενεργός γιατί αυτό θέλει η Κύπρος, να βρεθεί μια ομάδα η οποία να πιέσει από παντού, συνεχώς, να μπαίνει και να βγαίνει στο Υπουργείο, να πείσει εκείνους, τον Υπουργό, ότι αυτό το πράγμα αξίζει... Πρέπει πέραν από τους εκπαιδευτικούς να στηρίζεται από κοινωνιολόγους, από ψυχολόγους και από ειδικούς στο θέμα. Οι γονείς πρέπει σίγουρα να είναι μέρος της ομάδας» (κωδικός συνέντευξης 1)*

Επιπρόσθετα, μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα πεπεισμένη ότι η θέση της πολιτείας και του κράτους απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι καίριας σημασίας για την εξέλιξή τους και την περαιτέρω αναγνώρισή τους σε διεθνές επίπεδο. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι ενδεικτικά:

*«Αν καταφέρουμε από το δημοτικό, να εντοπίσουμε αυτά τα χαρισματικά παιδιά και να τα αξιοποιήσει η πολιτεία μας όπως πρέπει τότε θα έχουμε κι εμείς τους επιστήμονες που θα έχουν τις δικές τους πατέντες γιατί ακριβώς είναι οι δικοί μας φοιτητές πολλές φορές στο εξωτερικό που έχουν βρει κάτι καινούριο και την πατέντα της επινόησης την έχει πάρει το πανεπιστήμιο και εκείνη η χώρα που τους έχει αντί να την πάρει η Κύπρος, γιατί ακριβώς τους αξιοποίησε διαφορετικά. Αν η πολιτεία το κάνει θα έχουμε πολύ σημαντικά αποτελέσματα και γενικά θα ανέβει και το επίπεδο της εκπαίδευσης μας στην ολότητά του» (κωδικός συνέντευξης 1)*

*«Είναι αυτό που είπα και στην αρχή της συνέντευξης όα κατά την άποψή μου αν μια χώρα, ένας πολιτισμός θέλει να πάει μπροστά πρέπει να φροντίσει ούτως ώστε να ανακαλύψει τα ταλέντα της... Δηλαδή αν κοιτάζουμε κάθε χρόνο τους υπό έμφαση στόχους δίνουμε περισσότερη σημασία σε θέματα ιστορικής μνήμης για παράδειγμα ενώ έχουμε εκεί τη ζωντανή ιστορία που θα δημιουργήσει ο πολίτης του μέλλοντος και την αφήνουμε να περάσει επειδή αναμασάμε το παρελθόν. Τα προικισμένα παιδιά είναι το μέλλον» (κωδικός συνέντευξης 3)*

*«...η εκπαίδευση των χαρισματικών έχει ένα πολύ ψηλό «return on investment» το οποίο μπορεί να μην φαίνεται άμεσα στην παραγωγή κάποιου προϊόντος αλλά αποτελούν κεφάλαιο για το κράτος, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να αξιοποιηθεί δεόντως σε πάρα πολλούς τομείς» (κωδικός συνέντευξης 4)*

Συνοψίζοντας, οι σημαντικότερες από τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσαν την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την αποφόρτιση της ύλης καθώς και την παροχή επιπλέον ωρών για κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών μαθητών/ τριών.

## **4.2.Αποτελέσματα σχέσεων μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και απόψεων των εκπαιδευτικών (Ενότητα Β)**

Η περιγραφική ανάλυση που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών έχει παρουσιαστεί εκτενώς στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων. Θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει περαιτέρω διερεύνηση για να βρεθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς αλλά και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πόλη ή στην ύπαιθρο. Επίσης, έγινε σύγκριση ανάμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και στην ομάδα των εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας που είναι σχετικά νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι. Πέρα από αυτό, διερευνήθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα που είναι δάσκαλοι στο δημοτικό σχολείο – κανονική τάξη, δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης, βοηθοί διευθυντές ή διευθυντές. Τέλος, συγκρίσεις έγιναν και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και αυτούς που κατέχουν διαφορετικούς τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακό, πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης, διδακτορικό).

### **4.2.1. Ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο independent samples t test**

#### **4.2.1.1. Σύγκριση απόψεων αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών**

Ως προς το φύλο έγινε σύγκριση με το στατιστικό κριτήριο independent samples t test και παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις που φαίνονται στον πίνακα 12. Να σημειωθεί ότι ο Πίνακας περιλαμβάνει μόνο τις παραμέτρους στις οποίες υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα**

		<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A.</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει ποτέ ένας μαθητής είναι χαρισματικός.	άντρας	37	4,16	0,80	3,907	179	,000
	γυναίκα	144	3,53	0,90			
Δεν είναι απαραίτητα ο ικανότερος μαθητής της τάξης	άντρας	37	4,08	1,06	2,282	179	,024
	γυναίκα	144	3,63	1,09			
Είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής	άντρας	37	2,70	0,97	2,103	179	0,37
	γυναίκα	144	2,35	0,88			
Είναι δημοφιλές άτομο στην παρέα	άντρας	37	3,05	0,97	2,614	179	,010
	γυναίκα	144	2,63	0,85			
Είναι απαραίτητο να γίνεται διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές	άντρας	37	3,97	1,19	-2,719	179	,007
	γυναίκα	144	4,40	0,73			
Υπερπήδηση τάξης	άντρας	37	2,59	1,30	2,321	179	,021
	γυναίκα	144	2,13	1,02			

N=181

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 11 διαφαίνεται ότι οι άντρες δάσκαλοι πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες δασκάλες ότι είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει ποτέ ένας μαθητής είναι χαρισματικός. Στην ερώτηση για τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας χαρισματικός μαθητής/τρια οι άντρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ότι «δεν είναι απαραίτητα ο ικανότερος μαθητής της τάξης», «είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής», «είναι δημοφιλές άτομο στην παρέα». Επιπλέον, στη δήλωση που αφορά στην πρακτική της υπερπήδησης τάξης, οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Τέλος, στη δήλωση – μεταβλητή που αναφέρει ότι «είναι απαραίτητο να γίνεται διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές» οι γυναίκες φαίνεται να συμφωνούν με αυτήν την προσέγγιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

#### 4.2.1.2. Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης και της υπαίθρου

Κατά τον ίδιο τρόπο, έγινε σύγκριση με το στατιστικό κριτήριο independent samples t test σε σχέση με το σχολείο από το οποίο προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή αν ήταν σχολείο της πόλης ή σχολείο της υπαίθρου. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν παρατίθενται στον Πίνακα 12.

**Πίνακας 12: Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης και της υπαίθρου**

		N	M.O	T.A.	t	df	Sig
Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός.	πόλη	90	3,82	0,86	2,442	179	,016
	ύπαιθρο	91	3,49	0,95			
«Βγάζει» τον εκπαιδευτικό από τη δύσκολη θέση με τις εύστοχες απαντήσεις του στο μάθημα	πόλη	90	3,96	0,83	2,020	170,712	,045
	ύπαιθρο	91	3,67	1,05			
Ασχολείται με πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες	πόλη	90	3,54	0,91	2,523	179	,013
	ύπαιθρο	91	3,21	0,88			
Ξεχωρίζει για τη «δίψα» του να μάθει ολοένα και περισσότερα	πόλη	90	4,17	0,78			
	ύπαιθρο	91	3,82	0,86	2,794	179	,006
Οποιαδήποτε διαφοροποίηση θα τους δημιουργούσε κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα	πόλη	90	2,96	1,37			
	ύπαιθρο	91	2,52	1,35	2,167	179	,032
Η εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών είναι συνυφασμένη με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν	πόλη	90	4,19	0,75			
	ύπαιθρο	91	3,81	1,06	2,751	161,633	,007

N=181

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 12, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της πόλης έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό με τις πιο πάνω δηλώσεις – μεταβλητές και ως εκ τούτου τις υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της υπαίθρου. Στη δήλωση που λέει ότι «είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός» ο μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς της πόλης ήταν ψηλότερος από το μέσο όρο για τους εκπαιδευτικούς της υπαίθρου. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν τα χαρισματικά παιδιά, οι δάσκαλοι που είναι διορισμένοι στην πόλη πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι «βγάζουν τον εκπαιδευτικό από τη δύσκολη θέση με τις εύστοχες απαντήσεις τους στο μάθημα», «ασχολούνται με πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες», «ξεχωρίζουν για τη δίψα τους να μάθουν ολοένα και περισσότερα».

Στην ενότητα που αφορά στην αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, οι δάσκαλοι της πόλης φαίνεται να συμφωνούν σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό με την άποψη ότι «οποιαδήποτε διαφοροποίηση θα τους δημιουργούσε κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα» και ότι «η εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών είναι συνυφασμένη με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν».

#### **4.2.2.Αποτελέσματα ανάλυσης διασποράς**

##### **4.2.2.1. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων**

Για τη σύγκριση μεταξύ των ομάδων που αφορούσαν στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας, στη θέση και στον τίτλο σπουδών διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (ANOVA). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις οι οποίες παρουσιάζονται στον πιο κάτω Πίνακα.



***ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Σύγκριση των ομάδων με βάση τις ηλικίες***

<b>Δήλωση</b>	<b>Δημογραφικές ομάδες</b>	<b>Πηγή διακύμανσης</b>	<b>β.ε.</b>	<b>Μέσοι τετραγώνων</b>	<b>F</b>	<b>sig</b>
Δεν έχει καθόλου ανάγκη από καθοδήγηση	22-26 ετών	Μεταξύ των ομάδων	3	5,95	4,13	0,007
	27 – 36 ετών					
	37 – 46 ετών 47 + ετών	Εντός των ομάδων	177	1,44		
		Σύνολο	180			
Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιεί σωστά	22-26 ετών	Μεταξύ των ομάδων	3	3,24	3,83	0,011
	27 – 36 ετών					
	37 – 46 ετών 47 + ετών	Εντός των ομάδων	177	0,846		
		Σύνολο	180			

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 13 κατέδειξαν στατιστικά σημαντικά διαφορές σε δύο δηλώσεις – μεταβλητές που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι μεταξύ 37 – 46 ετών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν ανάγκη από καθοδήγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι 22 – 26 ετών.

Επιπρόσθετα, η ομάδα με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιούν σωστά σε σύγκριση με την ομάδα των μικρότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

#### **4.2.2.2. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής αρχαιότητας I**

Ακολουθεί ο Πίνακας 14 ο οποίος παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που δημιουργήθηκαν με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Σύγκριση των ομάδων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας**

Δήλωση	Δημογραφικές ομάδες	Πηγή διακύμανσης	β.ε.	Μέσοι τετραγώνων	F	sig
Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός	0-5 έτη	Μεταξύ των ομάδων	4	2,26	2,80	0,027
	6 – 10 έτη	Εντός των ομάδων	176	0,81		
	11-15 έτη	Εντός των ομάδων	180			
	16 – 20 έτη	Σύνολο				
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής	0-5 έτη	Μεταξύ των ομάδων	4	3,80	4,68	0,001
	6 – 10 έτη	Εντός των ομάδων	176	0,82		
	11-15 έτη	Εντός των ομάδων	180			
	16 – 20 έτη	Σύνολο				
21 + έτη	Σύνολο					

Συγκρίνοντας τις δημογραφικές ομάδες που προέκυψαν από τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, συμπεραίνει κανείς ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο δηλώσεις – μεταβλητές. Στη δήλωση κατά πόσο είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην πέμπτη ομάδα, δηλαδή έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι είναι ευκολότερη η διάκρισή τους σε σύγκριση με την άποψη των εκπαιδευτικών που έχουν 11 – 15 χρόνια υπηρεσία ( $F= 2,80, p< 0,05$ ). Ακόμη οι δάσκαλοι που έχουν από 16 χρόνια υπηρεσίας και πάνω (δηλαδή ανήκουν στις ομάδες 4 και 5) έχουν εντονότερη την άποψη πως «τα χαρισματικά παιδιά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής» σε σχέση με τους νεαρότερους σε υπηρεσία εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ομάδα 1 ( $F=4,68, p<0,05$ ).

#### **4.2.2.3. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής αρχαιότητας** **Π**

Στον επόμενο Πίνακα γίνεται παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών διαφορών που προκύπτουν από τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι θέσεις του βοηθού διευθυντή και του διευθυντή στο ερωτηματολόγιο έχουν ενσωματωθεί στην ομάδα «διευθυντικό προσωπικό» λόγω του μικρού ποσοστού τους.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Σύγκριση των ομάδων με βάση τη θέση**

<b>Δήλωση</b>	<b>Δημογραφικές ομάδες</b>	<b>Πηγή διακύμανσης</b>	<b>β.ε.</b>	<b>Μέσοι τετραγώνων</b>	<b>F</b>	<b>sig</b>
Αισθάνεστε ότι γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο και τις σχετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για τα χαρισματικά παιδιά	Δάσκαλοι	Μεταξύ των ομάδων	2	10,94	12,66	0,00
	Ειδικοί δάσκαλοι	Εντός των ομάδων	178	0,864		
	Διευθυντικό προσωπικό	Σύνολο	180			
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής	Δάσκαλοι	Μεταξύ των ομάδων	2	4,19	4,99	0,08
	Ειδικοί δάσκαλοι	Εντός των ομάδων	178	0,84		
	Διευθυντικό προσωπικό	Σύνολο	180			
Οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης	Δάσκαλοι	Μεταξύ των ομάδων	2	3,21	3,63	0,028
	Ειδικοί δάσκαλοι	Εντός των ομάδων	178	0,88		
	Διευθυντικό προσωπικό	Σύνολο	180			

Από τα δεδομένα του Πίνακα 15, διαφαίνεται ότι οι ειδικοί δάσκαλοι καθώς και το διευθυντικό προσωπικό (βοηθοί διευθυντές και διευθυντές) θεωρούν ότι είναι περισσότερο ενημερωμένοι για το νομοθετικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα χαρισματικά παιδιά σε σχέση με τους απλούς δασκάλους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι του γενικού δημοτικού έχουν ισχυρότερη άποψη σχετικά με τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν οι χαρισματικοί μαθητές/τριες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους συγκρινόμενοι με τους ειδικούς δασκάλους. Δηλαδή υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη τη διαφοροποίηση της εργασίας τους μέσα στα πλαίσια της μικτής τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της μουσικής.

#### 4.2.2.4. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικούς τίτλους σπουδών

Ο τελευταίος πίνακας παρουσιάζει τις συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος οι οποίες δημιουργήθηκαν με κριτήριο τη μετεκπαίδευση ή όχι σε κάποιο κλάδο ειδικής ή άλλης παιδαγωγικής. Αν και στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τέσσερις ομάδες, στην στατιστική ανάλυση κρατήθηκαν τελικά τρεις επειδή δεν υπήρχε άξιο αναφοράς ποσοστό εκπαιδευτικών που κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (N=3) με αποτέλεσμα η τρίτη και η τέταρτη ομάδα να συγχωνευτούν.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Σύγκριση των ομάδων με βάση τον τίτλο σπουδών**

Δήλωση	Δημογραφικές ομάδες	Πηγή διακύμανσης	β.ε.	Μέσοι τετραγώνων	F	sig
Αισθάνεστε ότι γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο και τις σχετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για τα χαρισματικά παιδιά	Πτυχίο δασκάλου	Μεταξύ των ομάδων	2	10,49	12,07	0,00
	Πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης	Εντός των ομάδων	178	0,87		
	Μεταπτυχιακό	Σύνολο	180			
Είναι εξαιρετικά ευφυής	Πτυχίο δασκάλου	Μεταξύ των ομάδων	2	2,78	4,08	0,19
	Πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης	Εντός των ομάδων	178	0,68		
	Μεταπτυχιακό	Σύνολο	180			
Προτιμά τις πολύπλοκες εργασίες	Πτυχίο δασκάλου	Μεταξύ των ομάδων	2	2,76	3,60	0,02
	Πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης	Εντός των ομάδων	178	0,77		
	Μεταπτυχιακό	Σύνολο	180			
Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε μια κανονική τάξη μεικτής ικανότητας	Πτυχίο δασκάλου	Εντός των ομάδων	2	8,35	6,08	0,003
	Πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης	Εντός των ομάδων	178	1,37		
	Μεταπτυχιακό	Σύνολο	180			

Από τον Πίνακα 16 προέκυψαν στατιστικές διαφορές σε δύο δηλώσεις – μεταβλητές που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές χαρακτηρίζουν το χαρισματικό παιδί με βάση τον εξαιρετο βαθμό ευφυΐας του σε σχέση με τους συμμετέχοντες που κατέχουν πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι με πρώτο πτυχίο καθώς και οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πιστεύουν σε

μεγαλύτερο βαθμό ότι το χαρισματικό παιδί προτιμά τις πολύπλοκες εργασίες σε σχέση με τους δασκάλους με πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση.

Ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα του Πίνακα 16 αφορά στη γνώση του νομοθετικού πλαισίου του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα χαρισματικά παιδιά. Οι ερωτηθέντες με πτυχίο δασκάλου δηλώνουν λιγότερο ενημερωμένοι από τους ερωτηθέντες που κατέχουν πτυχίο ειδικής εκπαίδευσης σε σχέση με το πόσο καλά γνωρίζουν το νόμο για τα χαρισματικά παιδιά που υπάρχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τέλος οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό έχουν μεγαλύτερη προτίμηση στη φοίτηση των χαρισματικών μαθητών /τριών σε κανονική τάξη μικτής ικανότητας συγκρινόμενοι με τους δασκάλους που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα εξετάστηκε κάτω από δύο ενότητες: α) την ευκολία αναγνώρισής τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και β) την εκπαιδευτική στήριξή τους με βάση πάντα τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι απόψεις των δασκάλων σε σχέση με την πρόνοια που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου για τα προικισμένα παιδιά κι έγιναν εισηγήσεις σε γενικότερο επίπεδο οι οποίες θα βοηθούσαν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση, εκπαίδευση και γενικότερη εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία μας.

Στον τομέα των στατιστικά σημαντικών σχέσεων, εξετάστηκαν πιθανές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, θέση και τίτλο σπουδών).

### 5.1. Αναγνώρισή τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης

Σε σχέση με τον πρώτο στόχο που τέθηκε στην παρούσα έρευνα και αφορούσε στην ευκολία αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, βρέθηκε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης γενικά θεωρούν ότι είναι αρκετά/πολύ εύκολη η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Ένα μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι είναι πολύ/πάρα πολύ εύκολο να ανιχνεύσουν τα χαρισματικά παιδιά της τάξης τους και άλλοι υποστηρίζουν ιδιαίτερα όταν ερωτούνται σε προσωπική συνέντευξη ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία γιατί από τη μια οι συμπεριφορές των χαρισματικών ποικίλουν, από την άλλη δεν έχουν τις γνώσεις και τα μέσα στη διάθεσή τους για να προβούν στη διάκρισή τους και επιπλέον δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να ασχοληθούν με την ομάδα αυτή των μαθητών. Αυτή η διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ήταν στην πλειονότητά τους άτομα με περισσότερη εμπειρία καθώς και εκπαίδευση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών.

Διεθνείς αναφορές και έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν αναγνωρίζονται εύκολα από τους δασκάλους τους είτε γιατί «κρύβουν καλά» τα ταλέντα τους είτε γιατί πρέπει να ακολουθηθεί μια χρονοβόρα διαδικασία για ταυτοποίησή τους με αποτέλεσμα συχνά οι γονείς να διαμαρτύρονται (Winner, 1996/ Sousa, 2003). Με βάση τη βιβλιογραφία όταν η αναγνώριση από μέρος του εκπαιδευτικού γίνεται ως αποτέλεσμα μόνο παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού, δεν είναι πάντοτε έγκυρη δεδομένου ότι εμπερικλείει τον κίνδυνο υποκειμενισμού (Smutny, 1999). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συνολική αξιολόγηση που προέρχεται από πολλές πλευρές παράλληλα – συμπεριλαμβανομένων των γονέων και ειδικών δασκάλων – καθώς και η χορήγηση σταθμισμένων τεστ από αρμόδιους στο θέμα όταν αφορά σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών είναι εγκυρότερο μέσο αναγνώρισης (Gallagher, 2002). Επιφυλακτική τοποθέτηση διατηρούν τα έξι από τα εννέα άτομα που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις για το θέμα της ευκολίας στην αναγνώριση χαρισματικών μαθητών είτε γιατί κάποιος αισθάνεται ελλιπή την κατάρτισή τους είτε γιατί είναι άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα και ξέρουν ότι η ανίχνευση του χαρισματικού μαθητή στην τάξη είναι προτιμότερο να γίνεται από καταρτισμένη ομάδα. Έρευνες των Pardeck & Murphy (1990) θεωρούν ότι η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία γίνεται από άτομα που έχουν επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Η πλειονότητα των δασκάλων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, παραδέχεται ότι σε περιπτώσεις όπου «είχαν υποψίες» για την ύπαρξη χαρισματικών παιδιών στις τάξεις τους δεν είχαν αφενός καμιά καθοδήγηση από οποιοδήποτε φορέα της σχολικής κοινότητας κι αφετέρου κανένα είδος επιμόρφωσης σε οργανωμένη βάση.

Η μόνη πηγή επιμόρφωσης την οποία είχαν μερικοί προήλθε κυρίως από βιβλία και το διαδίκτυο μετά από δική τους αναζήτηση και πρωτοβουλία. Υπήρχε ένα μικρό ποσοστό που έλαβε γνώσεις για το θέμα από το πανεπιστήμιο ή σχετικό σεμινάριο.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε η Νεοφύτου (2009) ανάμεσα σε δείγμα Κύπριων δασκάλων με θέμα τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Ειδικότερα, η έρευνά της κατέγραψε ποσοστό που προσεγγίζει το 85% των εκπαιδευτικών το οποίο δεν έχει λάβει ποτέ στη ζωή του καθοδήγηση για

αντιμετώπιση των προικισμένων μαθητών ενώ το μικρό ποσοστό που έχει λάβει κάποιας μορφής βοήθεια το έκανε με δική του πρωτοβουλία.

Τόσο οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, όσο και τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι «παραδέχονται» κατά κάποιο τρόπο την άγνοιά τους στον τρόπο χειρισμού των χαρισματικών παιδιών και δηλώνουν ότι χρειάζονται άμεσα οι ίδιοι καθοδήγηση για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι αν και η πρόθεση των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι να προσαρμόζει το επίπεδο της διδασκαλίας στις ανάγκες του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, εντούτοις δεν τα καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης γιατί από τη μια δεν διαθέτουν την κατάλληλη μόρφωση και απαιτούμενες γνώσεις κι από την άλλη κινούνται γύρω από την ασφάλεια του «μέσου μαθητή» ( Moon & Rosselli, 2002 / Tomlison, 2004).

Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα σε παρόμοιου τύπου έρευνα που διεξήχθη σε πόλη της Τουρκίας (2008-2009) ανάμεσα σε δείγμα 75 μαθητών δημοτικών σχολείων και είχε ως θέμα τις απόψεις των δασκάλων αναφορικά με τα γνωρίσματα και τα στερεότυπα που συγκεντρώνουν οι χαρισματικοί μαθητές (Zeynep Inan, Bayndir, Demir, 2009). Στην έρευνα αυτή φάνηκε καθαρά πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται άμεση επιμόρφωση για τους τρόπους προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών/ τριών στο περιβάλλον της σχολικής τάξης γιατί φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν πώς να τους αντιμετωπίσουν. Περισσότερες έρευνες σε χώρες της Ευρώπης δεν παρουσιάζουν ομοφωνία στο θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών ( Brasseur & Cuche, 2006). Ειδικότερα, στην Νορβηγία και στη Μάλτα δεν υπάρχει το παραμικρό ίχνος πρόνοιας για επιμόρφωση των δασκάλων σε αντίθεση με χώρες όπως η Ολλανδία, η Βρετανία και το Βέλγιο όπου υπάρχει συστηματική επιμόρφωση και μέριμνα και η Γαλλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία στις οποίες διεξάγονται σειρές επιμορφωτικών μαθημάτων απευθυνόμενα προς τους εκπαιδευτικούς με ποικιλία θεμάτων, όπως ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών, κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ( Brasseur & Cuche, 2006).

Ο Μειμάρης (2002), τονίζει την προσπάθεια που γίνεται στον ελληνικό χώρο από



διάφορους φορείς με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός δικτυακού χώρου αναφοράς όλων των εμπλεκομένων στο θέμα των χαρισματικών παιδιών μέσα από on-line και off-line εκδόσεις εσωτερικού και εξωτερικού, λειτουργία θερινών σχολείων και άλλα. Ο ουσιαστικότερος βέβαια λόγος για τον οποίο επιχειρείται ένα τέτοιο εγχείρημα είναι «να δώσει τη δυνατότητα στον ενδιαφερόμενο Έλληνα εκπαιδευτικό να ενημερωθεί και να μάθει, να ανταλλάξει εμπειρία, να ρωτήσει και να προτείνει ... δηλαδή στοχεύει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αυξηθούν οι ευκαιρίες για μάθηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών» (Μεϊμάρης & Λόξα, 2003, σ. 6). Περαιτέρω ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι καταρτισμένοι στη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε νέες προκλήσεις και έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν κατάλληλα κάθε νέα μέθοδο στην τάξη τους (VanTassel-Baska, 2004). Αν, επιπλέον, η επιμόρφωση τους γίνει σε ένα τουλάχιστον θέμα τότε μπορούν να το μεταδώσουν με πάθος και στους μαθητές τους (VanTassel-Baska, 2004).

Συνεπώς, εύκολα μπορεί να κατανοήσει κανείς ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα μεγίστης σημασίας.

## **5.2. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών**

Παραμένοντας στο θέμα της αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης θεωρούν ότι τα βασικότερα από τα χαρακτηριστικά που μπορεί να συγκεντρώσει ενός χαρισματικού μαθητή/τριας είναι η υψηλού βαθμού ευφυΐα και η δημιουργικότητα, ακολουθούμενα από τις ξεχωριστές ικανότητες σε διάφορα μαθήματα, η επιθυμία να μάθει ολοένα και περισσότερα και η προτίμηση σε πολύπλοκες δραστηριότητες.

Το ένα σκέλος από τα πορίσματα της έρευνας έρχεται σε αρμονία με τα αποτελέσματα από την έρευνα που διεξήχθη από τη Νεοφύτου (2009), όπου ποσοστό κοντά στο 75% επισημαίνει την έντονη ανάγκη για δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών και λειτουργία έξω από δοσμένα πλαίσια ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Επιπλέον, το μοντέλο Τριών

Δακτυλίων το οποίο εισήγαγε ο Renzulli (Gross, 1993) έχει ως ένα από τα βασικά γνωρίσματα για τους χαρισματικούς την σε μεγάλο βαθμό δημιουργικότητα. Έρευνες επίσης του Μιχαηλίδη (1992) υποστηρίζουν ότι εκείνο που κάνει τα χαρισματικά παιδιά να ξεχωρίζουν από τους συνομήλικους τους είναι η ικανότητά τους για δημιουργικότητα.

Με βάση τους διεθνείς, αναγνωρισμένους ορισμούς για τη χαρισματικότητα, η υψηλού βαθμού ευφυΐα που έχει να κάνει με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι ξεπερασμένη και δε θεωρείται πλέον ως το βασικότερο κριτήριο για να θεωρηθεί ένας μαθητής/τρια χαρισματικός (Renzulli, 2002). Αντίθετα, άλλα στοιχεία όπως το ταλέντο σε έναν τομέα, η ικανότητα, η δημιουργικότητα, η λύση προβλήματος, η προσήλωση σε στόχους, δείχνουν τη χαρισματικότητα ενός ατόμου (Gardner 1993/ Sternberg 1995). Κατά τον ίδιο τρόπο, η Ευέλθοντος (2010) αναφερόμενη σε σύγχρονες παραδοχές υποστηρίζει ότι ένα άτομο δεν είναι ανάγκη να έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης για να θεωρείται χαρισματικό σε έναν τομέα. Περισσότερο σημαντικό είναι να υπάρχει κλίση και ταλέντο σε αυτό τον τομέα παρά υψηλού βαθμού ευφυΐα, παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις συνυπάρχουν και τα δύο (Παναγή, 2010). Αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι το σύγχρονο προφίλ του χαρισματικού παιδιού σχετίζεται περισσότερο με μια γενική διανοητική ικανότητα, αλλά παράλληλα δημιουργική σκέψη, ηγετικές ικανότητες, κλίση στις εικαστικές ή εφαρμοσμένες τέχνες, ψυχοκινητική ικανότητα (Gere, Capps, Mitchell, & Grubbs, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι της Κύπρου δεν θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι αυτοί που έχουν περισσότερες ικανότητες σε ένα και μόνο μάθημα αποκλειστικά, αλλά μπορούν να ξεχωρίσουν σε διάφορα μαθήματα ανάλογα με το πεδίο κλίσεώς τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, ένα από τα βασικότερα πορίσματα της έρευνας των Zeynep Inan, Bayndir, Demir, (2009) ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ακαδημαϊκή επιτυχία και διάκριση των χαρισματικών μαθητών δεν παρουσιάζεται σε μία και μοναδική περιοχή της γνώσης αλλά σε διάφορες και ως εκ τούτου σε πολλά από τα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Ακόμη το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας εναρμονίζεται και με έρευνες του Sousa (2003) σύμφωνα με τις οποίες το χαρισματικό μυαλό δεν διακρίνεται μόνο για το υψηλό δείκτη νοημοσύνης του και την ικανότητά του στα μαθηματικά, αλλά

μπορεί να ξεχωρίσει για την κλίση του στις τέχνες, στον αθλητισμό ή σε διάφορες ακαδημαϊκές περιοχές.

Επιπρόσθετα για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, η παρούσα έρευνα κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου είναι πεπεισμένοι για την προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές αυτοί προς τις πολύπλοκες κυρίως εργασίες ως αποτέλεσμα των αναπτυγμένων ικανοτήτων τους, την επιμονή τους να μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα πράγματα καθώς και τη φανερή κούραση που επιδεικνύουν απέναντι σε αχρειαστές επαναλήψεις. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών αλλά και αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Νεοφύτου (2009) όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν ένα χαρισματικό παιδί, ποσοστό πάνω από 35% έκανε αναφορά στις αναπτυγμένες νοητικές του ικανότητες που το κάνουν να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συνομήλικούς του. Κατά παρόμοιο τρόπο στην έρευνα των Zeynep Inan, Bayndir, Demir (2009) φάνηκε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για τις μόνιμα υψηλές δεξιότητες που επιδεικνύουν τα χαρισματικά παιδιά στα μαθήματα. Ο Ματσαγγούρας (2008) υποστηρίζει ότι οι πλαισιωμένες μέθοδοι διδασκαλίας με τις συνεχείς επαναλήψεις που είναι ευρέως διαδεδομένες στις σχολικές τάξεις κάνουν τα χαρισματικά παιδιά να υποφέρουν από ανίατη πλήξη γιατί από τη φύση τους επιθυμούν να έρχονται συνεχώς σε επαφή με νέες καταστάσεις και προβλήματα. Αποτελέσματα άλλης έρευνας καταδεικνύουν επίσης ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν αναπτυγμένες ικανότητες και συγκεκριμένα μπορούν να μαθαίνουν γενικεύοντας τη γνώση, κατανοώντας και συνδέοντας τους στόχους μεταξύ τους (Kitano, 1990). Αναφορικά με τις αναπτυγμένες ικανότητες των χαρισματικών μαθητών/τριών, αναλύονται σε ικανότητα χρήσης μεγάλου όγκου πληροφοριών στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και ικανότητα επιλογής των σωστών στρατηγικών στην επίλυση προβλημάτων που χαρακτηρίζονται πολύπλοκα και σύνθετα (Αντωνίου, 2009 / Steiner & Carr, 2003).

Τέλος ο Sousa (2003) προτείνει έναν κατάλογο με περισσότερα από 50 χαρακτηριστικά που περιγράφουν τα χαρισματικά παιδιά, όπως η υψηλού βαθμού δημιουργικότητα, ποικιλία ενδιαφερόντων, εξαιρετική μνήμη και περιέργεια να

γνωρίσει συνεχώς καινούρια πράγματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η υψηλού βαθμού ευφυΐα δεν περιλαμβάνεται στον κατάλογο.

Συνεπώς με βάση τα δεδομένα της έρευνας φάνηκε τελικά ότι παρά την έλλειψη επίσημης ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν βασικές γνώσεις όσον αφορά το προφίλ των χαρισματικών μαθητών/τριών.

### **5.3. Επιλογή του κατάλληλου είδους φοίτησης για τα χαρισματικά παιδιά**

Η δήλωση – μεταβλητή που αφορούσε στο είδος φοίτησης που θα ήταν καλύτερο για τα χαρισματικά παιδιά έδειξε περισσότερες προτιμήσεις στο συνδυασμό *φοίτησης σε μια κανονική τάξη μεικτής ικανότητας και σε μια ειδική τάξη*. Αυτό συνεπάγεται διαφοροποιημένη εργασία από τη μια και ενσωμάτωση των μαθητών αυτών σε άλλη ομάδα για μερικές ώρες την ημέρα με σκοπό την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου από την άλλη. Η τελευταία εισήγηση συμφωνεί με το βασικότερο σκοπό ίδρυσης του Συνδέσμου Χαρισματικών Παιδιών και Φίλων στην Κύπρο και ο οποίος είναι, σύμφωνα με την πρόεδρό του «η συναναστροφή των παιδιών αυτών μεταξύ τους και η ενασχόλησή τους σε μηνιαία βάση με διαβαθμισμένα προγράμματα και δραστηριότητες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους» (Καλλιόπη Ευέλθοντος, προσωπική συνομιλία, 2009). Ο Sousa (2003) κάνοντας λόγο για ενσωμάτωση των ταλαντούχων μαθητών στην κανονική τάξη, υποστηρίζουν ότι αυτή προϋποθέτει μεταξύ άλλων ευελιξία στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που αυξάνουν την ανεξαρτησία της μάθησης και της σκέψης τους και διαφοροποιημένες εργασίες από το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου. Επιπρόσθετα, ο Σούλης (2006) αναφέρει ότι είναι αποτελεσματικότερο να παρέχεται η ειδική εκπαιδευτική στήριξη του χαρισματικού παιδιού στο κανονικό σχολείο αλλά με διαφοροποιημένο πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα στο θέμα της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών έρχονται σε πλήρη ταύτιση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Νεοφύτου (2009) όπου στην ερώτηση για το ποιος είναι ο καταλληλότερος τύπος φοίτησης των χαρισματικών παιδιών, το 72,5% των ερωτηθέντων επέλεξε το συνδυασμό της γενικής με την ειδική τάξη.

Είναι ξεκάθαρη από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η τοποθέτησή τους για μη φοίτηση των χαρισματικών μαθητών αποκλειστικά σε ειδική τάξη ή και σε ειδικό σχολείο. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες για το θέμα οι οποίες υποδεικνύουν ότι η φοίτηση των προικισμένων μαθητών/τριών αποκλειστικά σε ειδική τάξη προάγει συνθήκες απομόνωσης και έλλειψης κοινωνικοποίησης και ως εκ τούτου οι δάσκαλοι επιλέγουν τη φοίτηση σε τάξεις μικτών ικανοτήτων με ειδικές διευθετήσεις (Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen & Lau, 2002). Περαιτέρω έρευνες των Ojanen & Freeman (1994), κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να κρατούν τα χαρισματικά παιδιά μέσα στην κανονική τάξη. Ακόμη πρόσφατες μελέτες παρουσιάζουν ως ιδανικό τρόπο φοίτησης την ένταξη όλων μαζί των παιδιών σε ένα ενιαίο σχολικό περιβάλλον, μέσα από το οποίο θα υπάρξει η διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός είτε προς τα κάτω είτε προς τα πάνω (Παναγή, 2010). Ωστόσο, έρευνα του Sousa (2003) υποστηρίζει ότι τα πλεονεκτήματα για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες είναι μακράν μεγαλύτερα από τη φοίτησή τους σε τάξη με ταλαντούχα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της μέρας παρά από τη συνδυαστική φοίτηση σε κανονική και ειδική τάξη.

#### **5.4. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών**

*Ο εμπλουτισμός του πλαισίου διδασκαλίας καθώς και η διαφοροποίηση της εργασίας για τα χαρισματικά παιδιά βρίσκονται στην κορυφή των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα χαρισματικά παιδιά στα αποτελέσματα της έρευνας. Με βάση σχετικές έρευνες των Monks & Pfluger (2005) ανάμεσα σε 21 ευρωπαϊκές χώρες, οι δημοφιλέστερες τεχνικές που εφαρμόζονται σε σχέση με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι ο εμπλουτισμός του μαθήματος με πιο σύνθετες δραστηριότητες, η διαφοροποιημένη εργασία και η επιπλέον εκπαίδευση σε μη σχολικό χρόνο.*

Ειδικότερα, το θέμα της διαφοροποίησης της εργασίας με την προσθήκη επιπλέον δουλειάς και φυλλαδίων φαίνεται να είναι από τα μοναδικά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα και την χρησιμοποιούν για να απασχολούν τα παιδιά που λόγω ιδιαίτερων ικανοτήτων διεκπεραιώνουν τη σχολική τους εργασία ταχύτερα. Έτσι δείχνουν τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των

εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μελέτες όπως αυτή των Berlin (2009) φαίνεται να υποδεικνύουν ότι αυτή η προσέγγιση λειτουργεί με απλοϊκό κι όχι καλά σχεδιασμένο και προγραμματισμένο τρόπο, γιατί ενδέχεται να ληφθεί από τα παιδιά ως τιμωρία. Τα χαρισματικά παιδιά που έλαβαν μέρος στις μελέτες δυσανασχετούσαν κάθε φορά που έπαιρναν περισσότερη εργασία σε σχέση με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης τους (Berlin, 2009).

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν είναι σύμφωνοι με την πρακτική της υπερπήδησης τάξης και της τοποθέτησης των χαρισματικών παιδιών σε τάξεις ασύμβατες με την ηλικία τους. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι η υπερπήδηση τάξης πιθανό να δημιουργήσει προβλήματα συναισθηματικής κυρίως φύσεως στα χαρισματικά παιδιά που θα αναγκάζονται να συναναστραφούν με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Κατά τον ίδιο τρόπο, παρατηρείται ταύτιση του συγκεκριμένου αποτελέσματος με τα ευρήματα στην έρευνα της Νεοφύτου (2009) ανάμεσα σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση που ζητούσε τα σχόλια των εκπαιδευτικών για τις διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές το δείγμα των δασκάλων τοποθετήθηκε εναντίον της πρακτικής για τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερη τάξη γιατί οι επιδράσεις από τη μη συναναστροφή με συνομήλικους τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο θεωρούν ότι θα είναι αρνητικές. Μια τέτοια διεύθυνση θα προκαλούσε άγχος και πίεση στα παιδιά λόγω του γεγονότος ότι μπορεί να μην είναι αρκετά ώριμα για να δεχτούν την προσαρμογή σε ένα μεγαλύτερο ηλικιακά εκπαιδευτικό περιβάλλον σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Εντούτοις, η διεθνής βιβλιογραφία θεωρεί την πρακτική της επιτάχυνσης και την υπερπήδηση τάξης ως την πιο πετυχημένη και ανέξοδη λύση για την εξυπηρέτηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών αναγκών των χαρισματικών παιδιών η οποία λανθασμένα δεν εφαρμόζεται στις μέρες μας (Siemer, 2009). Επιπρόσθετα, ο Τσιάμης (2006) μετά από μελέτες κατέληξε ότι η πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο καθώς και η ταχύτερη μετάβαση από τάξη σε τάξη δυνατό να επιφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στα χαρισματικά παιδιά.

## **5.5. Τρόποι αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών/τριών στο περιβάλλον του σχολείου**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι συμφωνούν ως προς το ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από ειδική μεταχείριση μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Οι μισοί σχεδόν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα επιμένουν ότι είναι απαραίτητο να γίνεται *διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι*. Αρκετοί μάλιστα κάνουν λόγο και για ένα είδος *παραπομπής*, όπως υπάρχει για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφού και αυτοί θεωρούνται μαθητές με – άλλης φύσεως εννοείται – ιδιαιτερότητες. Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών είναι πιθανό και με βάση τα διεθνή δεδομένα να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να καθησυχάσουν τις αμφιβολίες που ίσως έχουν για κάποιους μαθητές αφού πλέον θα έχουν στα χέρια τους τη γνωμάτευση των ειδικών.

Ένα από τα αποτελέσματα στην έρευνα των Zeynep Inan et al. (2009) ανάμεσα σε Τούρκους εκπαιδευτικούς βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη αυτή. Η έρευνα εκείνη κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διακρίνουν τα χαρισματικά παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και ξεχωριστή κλίση ή ταλέντο από τα παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις γιατί στηρίζονται εξ ολοκλήρου στις θεωρητικές τους πληροφορίες και δεν έχουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού. Επιπρόσθετα, η Θωμαΐδου (2008) αναφέρεται σε 5 περιπτώσεις παιδιών τα οποία είχαν αρχικά παραπεμφθεί στο Πρότυπο Ιατρείο Αναπτυξιακής Ιατρικής στην Ελλάδα γιατί οι δάσκαλοί τους θεώρησαν ότι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και των οποίων η τελική γνωμάτευση κατέδειξε ότι ήταν χαρισματικά. Η αναγκαιότητα της διάγνωσης των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες ενισχύεται και από τη δήλωση των Young & Tyre (1992) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι το ποσοστό ιδιοφυών μαθητών συχνά με δυσκολία ανιχνεύεται επειδή δεν διακρίνονται στο σχολείο σαν καλοί και μάλιστα ούτε στους τομείς που είναι περισσότερο προικισμένοι. Το παράδειγμα του μαθηματικού Gotel ο οποίος ουδέποτε είχε καλούς βαθμούς στα μαθηματικά είναι ενδεικτικό (Θωμαΐδου, 2008). Συνεπώς και με βάση τις επιστημονικές του Σούλη (2006), τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη της ειδικής εκπαίδευσης για να μπορούν οι ειδικές ικανότητές τους να αναπτυχθούν. Εντούτοις, διεθνή στατιστικά στοιχεία για το θέμα δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά αφού μόνο σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες τα

χαρισματικά παιδιά ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τους παρέχεται ειδική αγωγή (Directorate-General for Education and Culture, 2006).

Στη δήλωση που αφορούσε την ψυχολογική στήριξη την οποία έχουν ανάγκη οι χαρισματικοί μαθητές, οι ερωτούμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ομόφωνα πως αυτή είναι σημαντική για να μπορέσουν να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα έτσι ώστε να λειτουργήσει υπέρ τους. Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, τόνισαν πως ο συναισθηματικός τομέας είναι εξίσου σημαντικός με τον γνωστικό τομέα. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου η Λόξα (2004) επισημαίνει τις περιπτώσεις όπου επιδεικνύεται η χαρισματικότητα των ατόμων και παρουσιάζονται προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής κυρίως φύσεως γιατί αισθάνονται έντονα τη διαφορετικότητα. Διάφορες διεθνείς έρευνες έχουν κατά καιρούς καταδείξει ότι τα άτομα αυτά έχουν περισσότερη τάση για συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και πως αν δεν τους παρασχεθεί συμπαράσταση, κινδυνεύουν να εμφανίσουν προβλήματα κοινωνικο – συναισθηματικά μεταξύ των οποίων και η κατάθλιψη (Gross, 2000 / Silverman, 2002). Επιπλέον, η Gross (2000) υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά άτομα είναι πιο επιρρεπή σε ψυχολογικές διαταραχές γιατί παρατηρείται συνήθως εκ γενετής μια εσωστρέφεια στο χαρακτήρα τους.

Τέλος, στον τομέα που αφορούσε την κοινωνικότητα των χαρισματικών παιδιών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντικρουόμενες. Μια μερίδα από τους ερωτηθέντες έδειξε να υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν χαμηλό δείκτη κοινωνικότητας και μια άλλη ότι το θέμα της κοινωνικότητας είναι ανεξάρτητο από το χάρισμα που έχουν. Σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα ανάμεσα σε μια ομάδα χαρισματικών παιδιών και μια ομάδα μη-χαρισματικών παιδιών ηλικίας μέχρι 3 ετών, έδειξε ότι ένα από τα γνωρίσματα της ομάδας των χαρισματικών παιδιών ήταν η χαμηλού βαθμού κοινωνικότητα. Συγκεκριμένα, ποσοστό κοντά στο 40% των παιδιών που συγκέντρωναν πρώιμα χαρακτηριστικά και δεξιότητες χαρισματικότητας προτιμούσε να παίζει μόνο του και να απασχολείται με μοναχικές δραστηριότητες, Το αντίστοιχο ποσοστό στα μη-χαρισματικά παιδιά που προτιμούσε τα παιχνίδια μοναξιάς έφτανε μόνο στο 10% (Λόξα, 2004). Επιπρόσθετη έρευνα που αφορούσε τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα από τα σημαντικότερα είναι η εσωστρέφεια και η μη ανάγκη ανάπτυξης στενών φιλικών



σχέσεων (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008). Η Δαβάζογλου - Σιμοπούλου (1999) από την πλευρά της κάνει λόγο για κοινωνική απομόνωση των χαρισματικών παιδιών αφού δεν είναι δυνατό να γίνεται αποδεκτό το ουσιαστικό ενδιαφέρον τους για θέματα που δεν συμβαδίζουν με την ηλικία τους.

Ωστόσο, διεθνείς έρευνες δεν φαίνεται να συνηγορούν με την υπόθεση ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι φύση πιο εσωστρεφή, μοναχικά και με προβλήματα κοινωνικότητας. Σχετική έρευνα του Meyseless (1993) κατέδειξε ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν υψηλότερα από τα μη χαρισματικά παιδιά ιδανικά για τη φιλία. Επιπρόσθετες έρευνες στην Αυστραλία έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά όταν έρχονταν σε αλληλεπίδραση με πνευματικά συνομήλικά τους παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δυνατές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος και να δημιουργήσουν ισχυρούς φιλικούς δεσμούς (Gross, 2006/ Pyryt, 2009).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πάνω στο θέμα φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά.

## **5.6. Μέτρα στήριξης και πρόνοιας στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών**

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στα μέτρα στήριξης και πρόνοιας που υπάρχουν στην Κύπρο για τα χαρισματικά παιδιά, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι *είναι ενήμεροι για την πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για το θέμα και ότι η πολιτική αυτή είναι ανύπαρκτη*. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται καθαρά από την έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αναφοράς σε θέματα εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών στα επίσημα έντυπα του ΥΠΠ που αφορούν στον αναθεωρημένο στρατηγικό σχεδιασμό για την παιδεία. Εκτός από αυτό, η απουσία σειράς ερευνών και μελετών για το θέμα της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής περί χαρισματικότητας ενδυναμώνει περισσότερο τη θέση αυτή.

Η έρευνα της Νεοφύτου (2009) επιτυχώς συμβαδίζει σε ευρήματα στον τομέα της πρόνοιας που υπάρχει στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με την παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό εκπαιδευτικών γύρω στο 35% εντοπίζοντας την έλλειψη νομοθετικού πλαισίου για παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στήριξης των χαρισματικών μαθητών/τριών τονίζει ότι για να υπάρξουν αποτελεσματικά μέτρα και προγράμματα χρειάζεται αρχικά να γίνει αναδιάρθρωση του συστήματος, να τεθούν στόχοι, να μπου βάσεις και θεμέλια πάνω στα οποία θα μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα χαρισματικά παιδιά (Νεοφύτου, 2009).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ακόμη ότι οι βασικότεροι λόγοι σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των Κύπριων δασκάλων οι οποίοι δικαιολογούν την έλλειψη οποιασδήποτε πρόνοιας είναι αφενός ο λόγος του ότι *οι χαρισματικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα στο μάθημα* κι αφετέρου ότι *οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού δεν θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών*. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται κι από τον Sousa (2003) ο οποίος παραδέχεται την έλλειψη πρόνοιας για τα χαρισματικά παιδιά σε διεθνές επίπεδο λόγω της ανάγκης διοχέτευσης κονδυλίων τα οποία στην τελική χρειάζονται για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θέμα στο οποίο δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα.

Επιπρόσθετα, σε διεθνές επίπεδο μελέτες έχουν δείξει τη λανθασμένη εντύπωση που υπάρχει ανάμεσα στους κύκλους των εκπαιδευτικών ότι τα προικισμένα παιδιά μπορούν να αντεπεξέλθουν από μόνα τους στο καθημερινό μαθησιακό περιβάλλον κι ως εκ τούτου η παροχή στήριξης σε αυτά είναι επιπρόσθετη (Smutny, 1999). Ο Cleaver (2008) υπογραμμίζει ότι η άποψη που θέλει τα χαρισματικά να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα στο μάθημα και να μπορούν να καλύψουν μόνα τους τις ανάγκες τους αποτελεί μύθο. Εξάλλου, η Θωμαΐδου (2008) παραθέτει διεθνή στατιστικά στοιχεία που λένε ότι το 50% περίπου των εν δυνάμει προικισμένων παιδιών δεν ευτυχούν να αξιοποιήσουν ποτέ τις ικανότητες και τα ταλέντα τους λόγω του ότι αφήνονται χωρίς καθοδήγηση.

Συνεπώς, η θεωρία ότι το χαρισματικό παιδί δεν χάνεται είναι μύθος με οδυνηρές συνέπειες για τα παιδιά αυτά που, σε κάποιο σημαντικό ποσοστό, μπορούν να

παρουσιάσουν σημαντικά ψυχοκοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα από τη στιγμή που θα αφεθούν στη μοίρα τους. Ο Παρασκευόπουλος (2003) επισημαίνοντας το πρόβλημα της παραμέλησης των χαρισματικών παιδιών, τονίζει ότι αφήνοντας τέτοιες δυνατότητες να πάνε χαμένες είναι σαν να μην αφήνουμε την κοινωνία μας να πάει μπροστά.

### **5.7. Συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία**

Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που δημιουργήθηκαν με βάση το φύλο, τη θέση του σχολείου, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση του εκπαιδευτικού καθώς και τον τίτλο σπουδών που κατέχουν σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ερώτημα για την καθοδήγηση που τυχόν χρειάζονται τα χαρισματικά παιδιά στο σχολείο, η ομάδα των δασκάλων ηλικίας 37 – 46 ετών πιστεύει σε μικρότερο βαθμό από τους δασκάλους ηλικίας 22 – 26 ετών ότι τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη την καθοδήγηση. Ίσως η ομάδα των εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους νεαρότερους δασκάλους που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχει διαπιστώσει από εμπειρία ότι αρκετά συχνά οι χαρισματικοί μαθητές/τριες τελειώνουν τη δουλειά τους χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια ή να έχουν απορίες. Βέβαια, η θέση αυτή αποτελεί όπως έχει αναφερθεί μύθο, γιατί τα χαρισματικά παιδιά που δεν τυγχάνουν καθοδήγησης πιθανό να «χαθούν» (Cleaver, 2008/ Θωμαΐδου, 2008).

Κατά τον ίδιο τρόπο, η μεγαλύτερη πείρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας πιθανό να είναι ο λόγος που θεωρούν ότι είναι ευκολότερη η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών σε σύγκριση με την άποψη των εκπαιδευτικών που έχουν από 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας. Ακόμη, φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αναφορικά με την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών επειδή πιθανώς αντιμετώπισαν περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερη έκταση από τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Ένας άλλος λόγος για αυτήν την

ασφάλεια πιθανόν να οφείλεται στην τάση των εκπαιδευτικών να υπερεκτιμούν την πείρα σε σχέση με τη θεωρητική γνώση και την συνεχή επιμόρφωση.

Στη σύγκριση των ομάδων που διαμορφώθηκαν από τη θέση που κατέχουν οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκε ότι οι ειδικοί δάσκαλοι καθώς και τα διευθυντικά στελέχη θεωρούν ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το νομοθετικό πλαίσιο που υπάρχει στην Κύπρο για τα χαρισματικά παιδιά από τους απλούς δασκάλους. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά αυτά ανήκουν σε μια ειδική ομάδα μαθητικού πληθυσμού και συνεπώς δεν ασχολούνται μόνο οι απλοί δάσκαλοι μαζί τους. Παρόμοιο είναι και το επόμενο εύρημα που δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν πτυχίο στην Ειδική Εκπαίδευση γνωρίζουν καλύτερα από τα άτομα με πτυχίο δασκάλου τις πρόνοιες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για τα χαρισματικά παιδιά.

Στα αποτελέσματα επίσης διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού δημοτικού σχολείου θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από διαφοροποίηση της εργασίας τους περισσότερο από τους ειδικούς δασκάλους. Επεξηγηματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παραπέμπουν την ευθύνη της αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών /τριών στην Ειδική Εκπαίδευση γιατί οι ίδιοι νιώθουν ανέτοιμοι και ανασφαλείς να τους αντιμετωπίσουν, αλλά κι επειδή αισθάνονται πως η στήριξη των χαρισματικών μαθητών /τριών αποτελεί επίπονη διαδικασία. Ο Ρίζος (2007) με τη σειρά του κάνει λόγο για απαιτητική προσπάθεια από μέρους των δασκάλων για να αντεπεξέλθουν των αναγκών των χαρισματικών παιδιών η οποία συνοδεύεται από συνεχή επιμόρφωση και συνεργασία με άλλους συναδέλφους και ειδικούς.

Στις συγκρίσεις που έγιναν με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε τάξεις μικτής ικανότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο πρώτο πτυχίο. Ίσως η επιμόρφωσή τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο να συνέβαλε στο να θεωρούν αυτό το είδος φοίτησης ως το ιδανικότερο γιατί δεν απομονώνει τους μαθητές και τους δίνει τη δυνατότητα της συναναστροφής μεταξύ τους τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης θεωρούν σχετικά εύκολη την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών που πιθανό να υπάρχουν στην τάξη τους. Παράλληλα, εκφράστηκε έντονη η ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησής τους για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μερίδα αυτή των μαθητών. Μέχρι στιγμής υπάρχει μηδενική παροχή επιμόρφωσης και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις για το θέμα το έπραξαν με δική τους πρωτοβουλία. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία συγκεντρώνει ένας χαρισματικός μαθητής/τρια σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η υψηλού βαθμού δημιουργικότητα και ευφυΐα, σε αντίθεση με σύγχρονες μελέτες οι οποίες καταδεικνύουν ότι ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί πλέον το πιο βασικό γνώρισμα χαρισματικότητας. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απόψεις τους αναφορικά με το είδος φοίτησης που είναι καταλληλότερο για τα παιδιά αυτά καθώς και τις καλύτερες πρακτικές εκπαιδευτικής στήριξης που είναι καλό να εφαρμόζονται. Συνοπτικά, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερη τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε τάξεις μικτής ικανότητας με διαφοροποιημένο πρόγραμμα κάποιες ώρες της ημέρας σε ειδική τάξη. Τα προγράμματα εμπλουτισμού με προσθήκη σύνθετων δραστηριοτήτων βρίσκονται στην κορυφή των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών, ενώ η εφαρμογή προγραμμάτων επιτάχυνσης δεν τους βρίσκει καθόλου σύμφωνους αφού απομονώνει τα χαρισματικά παιδιά από τους συνομήλικούς τους. Οι Κύπριοι δάσκαλοι είναι απόλυτα ενημερωμένοι για τη μη ύπαρξη πρόνοιας από μέρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος για εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών αυτών και το αποδίδουν κυρίως στο μύθο που επικρατεί ότι τα χαρισματικά άτομα δεν χρειάζονται καθόλου καθοδήγηση καθώς και σε μια σειρά άλλων λόγων (δεν ενοχλούν, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα, πάντα τελειώνουν γρήγορα την εργασία τους κλπ). Καταλήγοντας, δεν υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα των χαρισματικών παιδιών στις ομάδες που έγιναν συγκρίσεις, με μόνη διαφορά άξια αναφοράς τη σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη της τάξης και τους ειδικούς δασκάλους στο θέμα της αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας είναι εμφανής και έντονη η ανάγκη και προθυμία από μέρους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και κατάρτισή τους με σκοπό την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών και κάλυψη των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών τους. Η παροχή μιας τέτοιας καθοδήγησης θα μπορούσε να πάρει τη μορφή σεμιναρίων επιμόρφωσης σε οργανωμένη βάση από φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού τόσο σε δασκάλους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αλλά και στους πιο έμπειρους, μια και για τους μεγαλύτερους η επιμόρφωση θα συνέβαλε στην αντιμετώπιση στερεότυπων και υπερβολικής στήριξης στην υποκειμενική εμπειρία. Εκτός από αυτό, θα ήταν θετικό βήμα η δημιουργία μιας τράπεζας ιδεών στην οποία θα έχουν τη δυνατότητα να καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών και χρόνων υπηρεσίας για να μπορούν να ανταποκρίνονται θετικά στις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών μαθητών /τριών που αρκετές φορές αγνοούνται λόγω πίεσης χρόνου και τάσης των παιδιών αυτών να κρύβουν καλά το ταλέντο τους. Η παραπομπή σε ειδικούς για καλύτερη διάγνωση και αντιμετώπιση της μερίδας των μαθητών με ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, αποτελεί ένα τρίτο μέτρο που θα ενίσχυε τη μετεκπαιδευτική υποστήριξη των δασκάλων της Κύπρου στο θέμα των χαρισματικών μαθητών.

Ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση των προικισμένων παιδιών έχει ήδη τεκμηριωθεί από πληθώρα διεθνών ερευνών και αφορά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών ( Westberg & Archambault, 1997/ Hewston, 2006/ Zeynep Inan, Bayndir, Demir, 2009/ Cooper, 2009). Την ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιτυχή αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον έχουν επίσης πιστοποιήσει και αρκετές έρευνες στην Ελλάδα (Μεϊμάρης & Λόξα, 2003/ Λόξα, 2004/ Ρίζος, 2007) καθώς και περιορισμένου αριθμού επιστημονικές εργασίες στον κυπριακό χώρο (Νεοφύτου, 2009/ Ιερίδου, 2009).

Σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου θεωρούν ότι το καταλληλότερο είδος φοίτησης των παιδιών αυτών είναι η τοποθέτησή τους σε τάξεις μικτής ικανότητας με διαφοροποιημένο πρόγραμμα που θα συμβαδίζει με τις ικανότητές τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

διαφαίνεται καθαρά η μη επιλογή της φοίτησης σε ειδικά σχολεία ή αποκλειστικά σε ειδικές τάξεις για να μην απομονώνονται αφενός τα παιδιά και να μην δημιουργούνται σχολεία ελίτ αφετέρου. Η δημιουργία σχολείων για ταλέντα σε τομείς όπως ο αθλητισμός, η μουσική και οι τέχνες αναφέρονται από τη Λόξα (2004) στον ελληνικό χώρο. Από τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τεκμηριώνεται περισσότερο η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων συνεκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών /τριών παρά η αποτελεσματικότητα από τη φοίτηση σε ειδικά σχολεία (Shore, Cornell, Robinson & Ward, 1991/ Ματσαγγούρας, 2008). Αν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν τις θετικές συνέπειες από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, λίγοι ασχολούνται με αυτήν λόγω έλλειψης υποδομής και υλικού από τη μια και έλλειψης χρόνου από την άλλη. Οι περισσότεροι από αυτούς υποστήριξαν θερμά την πρακτική του εμπλουτισμού ως πολύ αποτελεσματική για τους χαρισματικούς μαθητές/ τριες παρόλο που αρκετές φορές δεν εφαρμόζεται σωστά γιατί οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να δίνουν επιπλέον φυλλάδια στα παιδιά που ολοκληρώνουν γρηγορότερα την εργασία τους. Ο Sousa (2003) επισημαίνει ότι όταν η πρακτική του εμπλουτισμού εφαρμόζεται σωστά επιτρέπει στον κάθε μαθητή να ξεδιπλώσει τις ατομικές του ικανότητες και να επιδείξει τον καλύτερό του εαυτό. Επιπρόσθετες έρευνες (Feldhusen, 1996/ Gallagher, 1992/ Renzulli & Reis, 1997) δείχνουν ότι τα προγράμματα εμπλουτισμού εμπλέκουν επιτυχώς τους μαθητές σε πολλές δραστηριότητες δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων (Slavin, 2007).

Βέβαια για τα δεδομένα της Κύπρου δεν εφαρμόζεται τίποτα σε επίσημη βάση κι ούτε υπάρχει όπως διαφαίνεται πρόνοια στήριξης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της μαθητικής ομάδας του πληθυσμού με ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, κατάσταση την οποία εντοπίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων και τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι πρέπει άμεσα να ληφθούν μέτρα πρόνοιας από τους αρμοδίους γιατί το ταλέντο των χαρισματικών παιδιών κινδυνεύει να παραμείνει αναξιοποίητο και να εξασθενίσει. Η Νεοφύτου (2009) μέσα από τα ευρήματα της δικής της έρευνας πιστοποιεί την άποψη αυτή τονίζοντας ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Κύπρο έχει ακόμη πολύ δρόμο μπροστά της να διανύσει.

Η παρούσα έρευνα είχε περιγραφικό χαρακτήρα. Ο Παρασκευόπουλος (1993) αναφερόμενος στις περιγραφικές έρευνες επισημαίνει ότι καταγράφουν ένα υπό μελέτη φαινόμενο χωρίς να προσπαθούν να το ερμηνεύσουν, να το γενικεύσουν ή να αποδώσουν αιτιώδεις σχέσεις. Οι συγκρίσεις που έγιναν ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών που διέφεραν στο φύλο, στην περιοχή του σχολείου, στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας, στη θέση καθώς και στο επίπεδο μόρφωσης δεν έδειξαν ιδιαίτερες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη θέση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου συγκλίνουν ως προς την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα σχολεία μας.

Παρόλο που λήφθηκαν οι πρόνοιες ώστε το δείγμα της επικείμενης έρευνας να είναι όσο το δυνατό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Κύπρου, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης όπου οι απόψεις πιθανώς να διαφοροποιούνται. Ένας ακόμη βασικός περιορισμός στον οποίο υπόκειται η έρευνα είναι ο σχετικά μικρός αριθμός των ειδικών δασκάλων που έλαβαν μέρος. Επιπλέον, δεν υπάρχει σχέση ισορροπίας ανάμεσα στους αριθμούς των δασκάλων με πρώτο πτυχίο και των δασκάλων με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, αν και το ποσοστό είναι αντιπροσωπευτικό του διδασκαλικού πληθυσμού. Πέρα από τα παραπάνω, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να επιλέξουν στην πλειοψηφία τους προσυμπληρωμένες απαντήσεις. Ίσως τα αποτελέσματα θα ήταν διαφοροποιημένα στην περίπτωση που γινόταν χρήση μιας άλλης μεθοδολογικής προσέγγισης (για παράδειγμα εστιασμένης παρατήρησης) κατά την αντιμετώπιση χαρισματικών μαθητών σε πραγματικές συνθήκες τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, ενδεχομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών να ήταν διαφοροποιημένες αν η μορφή που έπαιρνε το ερωτηματολόγιο ήταν μη δομημένη ή η χορήγησή του γινόταν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Χωρίς αμφιβολία, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διενέργεια μιας ευρύτερης σε έκταση και σε διάρκεια εργασίας που θα διερευνούσε αποκλειστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας χαρισματικός μαθητής καθώς και τα στερεότυπα και προκαταλήψεις γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας ανάμεσα στους κύκλους των εκπαιδευτικών. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του θέματος των χαρισματικών μαθητών/



τριών, μελλοντικές εργασίες που θα αφορούσαν τις στάσεις και αντιλήψεις και άλλων παραγόντων όπως οι γονείς ή οι συνομήλικοι απέναντι στα παιδιά αυτά πιθανό να έριχναν φως σε ένα τόσο ευρύ θέμα. Έρευνες της Μαλικιώση – Λοΐζου (2008) καταλήγουν ότι εκτός από το σχολικό περιβάλλον των παιδιών αυτών, ούτε το οικογενειακό περιβάλλον δύναται να κατανοήσει τις ανάγκες τους και να τα στηρίξει. Άλλες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις πρακτικές που ουσιαστικά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και στην αξιολόγησή τους με βάση τα αποτελέσματα στην επίδοση, συμπεριφορά και γενικότερη εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, διαχρονικές μελέτες της εξέλιξης των χαρισματικών παιδιών, παρά τις δυσκολίες τους, θα έριχναν περισσότερο φως σε μια σειρά θεμάτων που αφορούν τα προβλήματα, τις ευκαιρίες και την εκπαίδευση αυτής της ομάδας.

Ευελπιστούμε στο άμεσο μέλλον, να διασταυρωθούν τα ευρήματα των υφιστάμενων ερευνών – συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας - στον κυπριακό χώρο με τα ευρήματα περισσότερων ερευνών σχετικών με το θέμα των χαρισματικών παιδιών. Ίσως η περαιτέρω μελέτη του θέματος δώσει τελικά το έναυσμα για χάραξη κάποιας μορφής πολιτικής που θα ασχολείται με τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών που διαθέτουν ξεχωριστές κλίσεις και ικανότητες.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να υπενθυμιστεί η δήλωση του Paul E. Brandwein όπως παρατίθεται από την Ευέλθοντος (2008) ότι «δεν υπάρχει τίποτα πιο άδικο από την ίση μεταχείριση ανόμοιων και πως όποιος το ανακαλύψει αυτό είναι σαν να ανακαλύπτει την ομορφιά της διαφορετικότητας και τη διαφορετικότητα της ομορφιάς» (Ευέλθοντος, 2008, σ. 497).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Alexander, J. and Schwanenflugel, P. (1995). **Development of metacognition in gifted children.** *Developmental Review*, 15, 1-37

Ανδρουλάκης, Γ., Κάκαρη, Ντ., Μούσουρη, Β. (2009). **Μέθοδοι συλλογής δεδομένων: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση.** ΕΑΠ: Σεμινάριο Μεθοδολογίας για τις διπλωματικές εργασίες

Αντωνίου, Α. (2009). **Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά.** Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης ΕΠΕ

Brasseur, S. & Cuche, C. (2006). **Specific Educational Measures to promote all forms of Giftedness at School in Europe.** *Working Document.* (on web at [http://gifted\\_in\\_Europe.pdf](http://gifted_in_Europe.pdf))

Becker, G. (1978). **The mad genius controversy.** Beverly Hills, CA.: Sage publications

Bell, J. (1997). **Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.** Αθήνα: Gutenberg

Berlin, J. E. (2009). **It's all a matter of perspective: student perceptions on the impact of being labelled gifted and talented.** *Roeper Review*, 31, 217-223

Μπιστόλα, Μ. (2010). **Αντιλήψεις και προοπτικές των εκπαιδευτικών Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μπογδάνου, Δ. (2009). **Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης.** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας

Borland, J.H. (2004). **Issues and practises in the identification and education from under-represented groups.** *The National Research Center On The Gifted And Talented.* University of Connecticut, Virginia, Yale

Borland, J.H. ,Chen, S., Chun, M., Freeman, C., Goldberg, S., Hordon, D., Kim, J. & Subotnik, R. (2002). **Ability grouping and acceleration for gifted students.** *Roeper Review, 24(3), 134-136*

Brown, G. (2009). **Συναισθηματική νοημοσύνη: «Η έξυπνη καρδιά»** ([www.esoterica.gr/articles/psycholog/eismartrt/eismarthrt.htm](http://www.esoterica.gr/articles/psycholog/eismartrt/eismarthrt.htm))

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

Cleaver, S. (2008). **Smart and bored.** *Instructor Mar/April 2008, Vol.117 Issue 5, p 28-32, sp.*

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). **Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.** Αθήνα, Ελλάδα: Μεταίχμιο

Cole & Cole (2002). **Η ανάπτυξη των παιδιών.** Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία. Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος

Cooper, C. (2009). **It is fair to teach all children the same way.** *Gifted Child Quarterly, Volume 53, 4, 283-285*

Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, Α. (1999). **Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση.** Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση

David, G. (1995). **Gifted Education Identification and provision.** London: David Fulton Publishers

Davis, A. G. & Rimm, B. S. (1998). **Education of the Gifted and Talented**. Pearson Allyn & Bacon, Needham Heights 1998

Delisle, J. R. (2004). **A Developing field: An interview with myself**. *Gifted Child Today, Summer 2004, Vol.27 Issue 3, p.14-65,3p*

Delisle, J.,& Lewis, B. (2003). **The Survival Guide for the Teachers of Gifted Kids: How to plan, Manage and Evaluate Programs for Gifted Youth. K-12** Minneapolis:Free Spirit Publishings

Dockrell, W.B. (1999). **Ηθικά ζητήματα στην έρευνα. Στο: Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη (Ανάπτυξη)**. Επιμ. Μ. Bird, Μ. Hammersley. Πάτρα: ΕΑΠ 1999

Du Bois, P. H. (1970). **A history of psychological testing**. Boston: Allyn and Bacon

Εμμανουηλίδου, Κ. (2008). **Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Θεωρία και παρεμβάσεις**. Θεσσαλονίκη: Προγράμματα Δία Βίου Μάθησης

Ευέλθοντος, Κ. (2008). **Χαρισματικά Παιδιά: Προκαταλήψεις και Πραγματικότητα**. Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Εκπαιδύοντα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σσ. 469-497). Αθήνα: Gutenberg

Ευέλθοντος, Κ. (2009). **Προσωπική συνομιλία, 23 Οκτωβρίου 2009**

Eyre, D. (2004). **Gifted education: The English model. Department for Education and Skills**. On web at <http://www.nagebritain.org.uk/schools.php?id=156>

Freeman, J. (1998). **Educating the Very Able**. Current International research. London: HMSO

Gail, M. H. (1990). **Classroom teachers' concerns and recommendations for improvement of gifted programs**. *Roeper Review, 12(4), 265-268*

Gallagher, J. J. (1992). **Gifted persons.** Στο M. C. Alkin (Επιμ.), *Encyclopedia of educational research (6<sup>η</sup> έκδοση)* (σ. 544-549). New York: Macmillan

Gallagher, J. J. (2002). **Society's role in educating gifted children: The role of public policy.** The National Research Center On the Gifted and Talented. University of Connecticut, Virginia, Yale

Gallagher, J.J. & Gallagher, S.A. (1994). **Teaching the gifted child.** Boston: Ally & Bacon

Gardner, H. (1993). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences (10<sup>th</sup> anniversary ed.).** New York: Basic Books

Gere, D., Gapps, S., Mitchell, W. & Grubbs, E. (2009). **Sensory Sensitivities of Gifted Children.** *The American Journal of Occupational Therapy*, vol. 63. No.3

Goleman, D. (1995). **Συναισθηματική νοημοσύνη.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenes, C. (1981). **Identifying the gifted students in Mathematics.** *Arithmetic Teacher*, 28(6), 14-17

Gribenik, E. & Moser, C. A. (1962). **Society: Problems and Methods of Study, Statistical surveys.** London: Routledge & Kegan Paul

Gross, M. U. M. (1993). **Exceptionally gifted children.** London: Rontledge

Gross, M. (2003). **Exceptionally gifted children.** London: Taylor & Francis

Gross, M. (2006). **Exceptionally gifted children: long-term outcomes of academic acceleration and non acceleration.** *Journal for the Educational of the Gifted*, 29(4). Ανακτήθηκε Απρίλιος, 12, 2010, από ProQuest

Gross, T. L. (2000). **Top Ten List (plus or Minus Two) for the 20<sup>th</sup> century.** *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 22(6)

Harris, S. J. (2009). **Ευφυΐα και ευτυχία III: Εναλλακτικές θεωρίες νοημοσύνης.** Θέματα Εκπαίδευσης – Ψυχολογίας

Hewston, R. (2006). **The first annual survey of the workloads and support needs of gifted and talented Co-ordinators in Secondary Schools in England.** An Occasional Paper for the National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY): University of Warwick Press

Hildreth, G. H. (1966). **Introduction to the gifted.** McGraw-Hill, New York

Husen, T. (1992). **Η αμφισβήτηση του σχολείου.** Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες. Αθήνα: Προτάσεις

Ieridou, A. (2009). **In search of a culturally relevant approach to gifted education: Exploring the experiences of the attitudes towards academically advanced students in public elementary schools in Cyprus.** Columbia University

Κανακάκη, Ε. (2009). **Παιδί: Μήπως είναι ιδιοφυΐα;** Liberis Publications

Kanevsky, L., (1992). **Gifted children and the learning process: insights on both from the research,** In Monks, F. & Peters, W., (Eds.), *Talent for the Future,* Van Gorcum. Assen

Καρακατσάνης, Γ, Θ. (1994). **Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.** Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Κάτσικας, Χ. (2010). Τι καθορίζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (on web <http://www.markakis.edu.gr/articles/23/34>)

Kim, S. (2006). **Meeting the needs of gifted mathematics students.** Thesis, University of Sydney

- Kitano, M. (1990). **A Development Model for Identifying and Serving Young Gifted Children.** *Early Child Development and Care*, 63:1, 19-31
- Κομνηνού, Ι. (2004). **Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Αθήνα: Ευρωπαϊκή Παιδαγωγική Ομάδα του eTwinning European School Net.
- Κρητικός, Δ. & Ελευθερίου, Ε. (2009). **Μήπως το παιδί μου είναι ιδιοφυΐα;** [www.in.gr/Reviews/Placeholder.asp?/ngReviewID](http://www.in.gr/Reviews/Placeholder.asp?/ngReviewID)
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L.. (1997). **Ability grouping.** Στο N. Colangelo & G. A. Davis (Επιμ.), *Handbook of gifted education* (2<sup>η</sup> έκδοση) (σ. 230-242). Boston Allyn & Bacon
- Κυριαζή, Ν. (1999). **Η κοινωνιολογική έρευνα.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewis, G. (2002). **Alternatives to acceleration for the highly gifted child.** *Roeper Review* 24(3), 130-33
- Λόξα, Γ. (2004). **Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.** Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Maker, J. (1982). **Curriculum development for the gifted.** Rockville, MD: Aspen Systems Corporation
- Maker, C. J. & Nielson, A. B., (1995), **Teaching models in education of the gifted, (2nd ed.),** TX: Pro-Ed, Austin
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2008). **Συμβουλευτική Προσέγγιση των Χαρισματικών Παιδιών και των Οικογενειών τους.** Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Εκπαιδύοντες Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σσ. 435-468). Αθήνα: Gutenberg
- Μαντούδης, Σ. (2009). **Μήπως το παιδί είναι χαρισματικό;** Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). **Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση**. Αθήνα: Gutenberg

Mayselless, O. (1993). **Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships**. *Journal of Youth and Adolescent*, 22, 135-146

Μεϊμάρης, Μ. & Λόαξ, Γ. (2003). **Μια λύση για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών**. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Mendoza, C. (2006). **Inside today's classrooms: teacher voices on no child left behind and the education of gifted children (Legislation and Policies: Effects on the Gifted)**. *Roeper Review*, 29.1 (Fall 2006): p28(4)

Merrotsy, P. (2003). **The education of gifted students** *In NSW – An Appraisal. Australasian Journal Of Gifted Education*, 12.2. pp 18-27

Μιχαηλίδης, Ν. (1982). **Ο Ευφυής Μαθητής, Συμβολή στη Μελέτη Τρόπων Παροχής Βοήθειας σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες**. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας

Monks, F. J. & Katzko, M. (2008). **Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές**. Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σσ. 297-312). Μετάφραση: Αικατερίνη Σακκά. Αθήνα: Gutenberg

Monks, F. J. & Pfluger, R. (2005). **Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective**. Radbound University Nijmegen

Moon S. M. & Rosselli H., (2002). **Developing Gifted Program**, in K.A. Heller, Fr. J. Monkd, R. J. Stenberg and R. Subotnik (eds), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon



Μόττη – Στεφανίδη, (1999). **Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων**. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Neophytou, A. (2009). **A study on Cypriot primary school teachers' attitudes towards the education of gifted students**. Brunel University

Νικολάου, Γ. (2003). **Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τεχνολογία και επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους**. *Επιστημονικό Βήμα*. Μάιος 2003, σ. 65-78

Nisber, J., & Watt, J. (1984) Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), **Conducting small-scale investigation in educational management**. (pp. 79-92). London: Harper & Row

Ojanen, S. & Freeman, J., (1994). **The attitudes and experiences of head teachers, class teachers and highly – able students towards the education of the highly able in Finland and Britain**. Research Reports of the Faculty of Education, University of Joensuu

Παναγή, Μ. (2010). **Χαρισματικοί με παρεξηγημένη συμπεριφορά**. *Εφημερίδα «Φιλελεύθερος»*, σ.24, 28 Μαρτίου 2010

Παπαβασιλείου, Β. (2006). **Αξιολόγηση και ορθή αντιμετώπιση των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών**. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαναστασίου Κ. Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). **Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας**. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993). **Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας**. Αθήνα

Paraskevoopoulos, I. (2003). **Education for creativity and giftedness in Greece**, In F. J. Monks and H. Wagner (Eds), *Development of human potential: Investment into our future. Proceedings of the 8<sup>th</sup> Conference of the European Council for High Ability*. Rhodes, Greece (pp 101-111). Bad Honnef, Germany: K.H. Bock

Pardeck, J. & Murphy, J. (1990). **Young Gifted Children: Identification, programming and Socio-psychological Issues.** *Early Child Development and Care*, 63:1, 3-8

Passow, A. H. (1991). **Προικισμένα παιδιά.** Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 7, σ. 4101-4109, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ψάλτη, Ν. (2000). **Μπορεί το παιδί μου να γίνει Αϊνστάιν;** Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). **Επιστημονική έρευνα – θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες.** Αθήνα: Τυπωθήτω

Pyryt, M. (2009). **Recent Developments in Technology: Implications for Gifted Education.** In: L. Shavinina (Ed.) *International Handbook of Giftedness* (p.215-230). Netherlands: Springer

Reid, C. & Romanoff, B. (1997). **Using multiple intelligence theory to identify gifted children.** *Education Leadership*, 55(1), 71-74

Renzulli, J. S. (1977). **The Enrichment Triad Model.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Renzulli, J. S. (1997). **The school wide enrichment model: New directions for developing high-end learning.** Στο Ν. Colangelo & G. A. Davis (Επιμ.), *Handbook of gifted education* (2<sup>η</sup> Έκδοση) (σ. 136-154). Boston: Allyn & Bacon

Renzulli, J. S. (1998). **The three-ring conception of giftedness.** In Baum S.M., Reis S.M. & Maxfield L.R. (Eds.) *Nurturing the gifts and talents of primary grade students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Renzulli, J. S. (1999). **What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective.** *Journal for the education of the gifted*, 23( 3-54)

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

Renzulli, J.S. (2004). **A General Theory for development of Creativity.** In J. Van-Tassel Baska Ed, *Curriculum for Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, California: Corwin

Renzulli, J. S. & Reis, S.H. (1997). **The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning.** Στο N. Colangelo & G.A. Davis (Επιμ.), *Handbook of gifted education (2<sup>η</sup> έκδοση)* (σ. 136-154) Boston: Ally & Bacon

Ρίζος, Σ. (2007). **Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση.** Αθήνα: Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης από 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»

Rogers, K. B. (2001). **Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.** Scottsdale, AZ: Great Potential Press

Rodigel, J. V. (2003). **Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families and educators.** *Early Childhood Education Journal*, Vol.30, No.4

Rogitel, J. V. & Fello, S. (2004). **Mathematically gifted students. How can we meet their needs?** *Gifted Child Today*, 27 (4), 46-51

Ροσμαράκη, Α. (2009). **Οι σημαντικότερες γνωστικές αλλαγές και ο ρόλος της εκπαίδευσης κατά τη μέση παιδική ηλικία**

Ruppell, H., Hinnermann, H., & Wiegand, J. (1986). **IQ instead of QI: New tests for the prediction of exceptional problem solving abilities in mathematical – scientific technological areas.** *Paper presented at the 6<sup>th</sup> World*

Ρουτζάκη, Ε. (2007). **Συναισθηματική νοημοσύνη: Η άγνωστη ευφυΐα**

Sheffield, L. J. (1994). **The development of gifted and talented mathematics students and the National Council of Teachers of Mathematics Standards (Report No: RBDM9404)**. Storrs: National Research Center of the Gifted and Talented, University of Connecticut. (ERIC Document Reproduct service No. ED388011)

Shore, B., Cornell, D., Robison, A., & Ward, V. (1991). **Recommended practices in gifted education: A critical analysis**. New York: Teachers College Press

Siemens, E. (2009). **Bored Out of their minds: The Detrimental Effects of No Child Left behind on gifted children**, *Journal of Law and Policy*, Vol. 30: 539-560

Silverman, L. (2002). **Characteristics of Giftedness Scale: A Review of the Literature**. In [www.gifteddevelopment.com/Articles](http://www.gifteddevelopment.com/Articles)

Σίμος, Π. & Κομίλη, Α. (2003). **Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη**. Αθήνα, Παπαζήσης

Sisk, D. (2009). **The Regular Classroom Teacher can “go it alone”**. *Gifted Child Quarterly*, Volume 53, 4, 69-71.

Slavin, R. E. (2007). **Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη**. Αθήνα: Μεταίχμιο

Smith, H.W. (1975). **Strategies of social research: The Methological Imagination**. London: Prentice Hall

Smutny, J. F. (1999). **A Special Focus on Young Gifted Children**. *Roeper Review*, 21. 3 (Feb 1999): p 172(1)

Smutny, J. F. (2003). **Designing and Developing programs for gifted children**. United States of America: Corwin Press, Inc.

Solano, C. H. (1987). **Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they really exist?** *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (6), 527-538

Σούλης, Σ. Γ. (2006). **Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους**. Αθήνα: Τυπωθήτω

Sousa, D. A. (2003). **How the Gifted Brain Learns**. United states of America: Library of Congress Cataloging – in – Publication Data

Steiner, H. & Carr, M. (2003). **Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence**. *Educational Psychology Review*, 15(3). Ανακτήθηκε Μάρτιος, 11, 2010, από Springer

Sternberg, R. J. (1995). **A diarchic approach to giftedness**. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut, Virginia, Georgia, Yale

Sternberg, R. J. (1996). **Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life**. New York: Simon & Schuster

Sternberg, R. J. and Grigorenko, E. L. (2002). **The theory of successful intelligence as a basis for gifted education**. *Gifted Child Quarterly*, 46, 265-277.

Stephens, K.R. & Karnes, F.A. (2000). **Classroom to community: Student products as the link**. *Gifted child Today*, 23(6), 14-19

Tabachnic, B.G. & Fidell L.S. (2001). **Using multivariate statistics (4<sup>th</sup> ed)**. New York: Harper & Row Publishers

Terman, L. M. (1906), **Genius and stupidity**. *Pedagogical Seminary*, 13, 307-373.

Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). **Genetic studies of genius: The gifted group at midlife**. Stanford, California: Stanford University Press

Θωμαΐδου, Λ. (2005). **Παιδιά με Υψηλή Νοημοσύνη και Εξαιρετικές Ικανότητες Μάθησης: χάρισμα ή πρόβλημα;** Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.),

*Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σσ. 353-362). Αθήνα: Gutenberg

Tirri, K. A., Taltent – Runnels, M. K. Adams, A.M., Yuen, M. & Lau, P. S. Y., (2002). **Cross-cultural predictors of teachers; attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong and USA.** American Education Research Association, New Orleans

Tomlinson, C. A. (2004). **Differentiation for Gifted and Talented Students.** Thousand Oaks. California: Corwin Press

Τσιάμης, Α. (2006). **Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας.** Αθήνα: Γρηγόρης

Βάμβουκας, Μ. (1988). **Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.** Αθήνα: Εκδόσεις «Γρηγόρη»

Van Tassel – Baska, J. (2001). **The role of advanced placement in talent development.** *Journal for Secondary Gifted Education, 12, 126-132*

Van Tassel – Baska, J. (2004). **Gifted Programs and services: What are the Nonnegotiables?** *Theory into Practice, 44 (2), 90-97*

Van Tassel-Baska, J., Stambaugh, T. (2005). **Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom.** *Theory Into Practice, 44(3), 211-217*

Westberg, K. & Archambault, F. (1997). **A multi-site case study of successful classroom practices for high ability students.** *Gifted Child Quarterly, 41, 42-51*

Wilson, N., & McLean, S. (1994). **Questionnaire design: A practical introduction.** Newtown Abbery, Antrim: University of Ulster Press

Winner, E. (1996). **Gifted Children: Myths and Realities.** New York: Basic Books

Young, P., & Tyre , C. (1992). **Gifted or Able – Realizing Children’s Potential.**  
Open University Press

Zeynep Inan, H., Bayindir, N. & Demir, S. (2009). **Awareness Level of Teachers about the Characteristics of Gifted Children.** *Australian Journal of Basic and Applied Sciences* 3(3):2519 – 2527

## Διαδικτυακές Πηγές

<http://educpsychology.blogspot.com>

[http:// www.babyspace.gr/Article/gifted\\_children/186-854.html-73K](http://www.babyspace.gr/Article/gifted_children/186-854.html-73K)

<http://www.moec.gov.cy/nomos/nomo21.htm>

<http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7012.pdf>

[http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17\\_1\\_2008\\_stratigikos\\_shediasmos\\_a\\_natheorimenos.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17_1_2008_stratigikos_shediasmos_a_natheorimenos.pdf)

<http://www.giftedchildrencyprus.org> .

<http://www.paideia.org.cy/upload/parartima.pdf>

<http://www.eey.com.cy>



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**  
**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Αγαπητοί συνάδερφοι,

Ονομάζομαι Παναγιώτα Στυλιανίδου και είμαι δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο Αναλυόντα.

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού το οποίο παρακολουθώ στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, διεξάγω τη συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών σας σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Κύπρο.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική. Ωστόσο, η συμβολή σας είναι ζωτικής σημασίας στην επιτυχία της έρευνας. Τονίζω ότι πουθενά δεν χρειάζεται να γράψετε το όνομά σας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα τύχουν απόλυτης εχεμύθειας και το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας και τη βοήθειά σας στην έρευνα που διεξάγω.

Αν χρειάζεστε επιπρόσθετες πληροφορίες, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99359253 ή στο e-mail [eliastoula@cytanet.com.cy](mailto:eliastoula@cytanet.com.cy)

Με εκτίμηση,  
Παναγιώτα Στυλιανίδου

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Δημογραφικά Στοιχεία (Βάλτε ν σε ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας)**

Φύλο: Άντρας	<input type="checkbox"/>				
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>				
Ηλικία: 22-26	<input type="checkbox"/>	27-31	<input type="checkbox"/>	32-36	<input type="checkbox"/>
37-41	<input type="checkbox"/>	42-46	<input type="checkbox"/>	47-51	<input type="checkbox"/>
άνω των 52	<input type="checkbox"/>				
Σχολείο στο οποίο υπηρετάτε: Πόλη	<input type="checkbox"/>				
Υπαιθρος	<input type="checkbox"/>				
Χρόνια Υπηρεσίας: 0-5	<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	11-15	<input type="checkbox"/>
16-20	<input type="checkbox"/>	21-25	<input type="checkbox"/>		
Θέση την οποία κατέχετε: Δάσκαλος/α	<input type="checkbox"/>				
Ειδικός δάσκαλος/α	<input type="checkbox"/>				
Βοηθός διευθυντής/ντρια	<input type="checkbox"/>				
Διευθυντής/ντρια	<input type="checkbox"/>				
Ανώτερος τίτλος σπουδών: Πτυχίο δασκάλου	<input type="checkbox"/>				
Πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>				
Μεταπτυχιακό	<input type="checkbox"/>				
Διδακτορικό	<input type="checkbox"/>				

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:** Παρακαλώ, κυκλώστε αυτό που σας αντιπροσωπεύει. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση παρά μόνο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο.

**1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ**

1. Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει  
 τότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός 1 2 3 4 5

2. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση για τον  
 τρόπο που πρέπει να χειριστούν τέτοιους μαθητές 1 2 3 4 5

3. Αισθάνεστε ότι γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο και τις σχετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για τα χαρισματικά παιδιά

1 2 3 4 5

4. Έχετε πάρει ποτέ κάποια καθοδήγηση για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να υπάρχουν στην τάξη σας;

Ναι  Όχι

5. Αν η απάντησή σας είναι θετική, από πού έχετε πάρει την καθοδήγηση αυτή; (Βάλτε ν σε ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας)

Βοηθό διευθυντή -----  
Διευθυντή -----  
Μέντορα του σχολείου -----  
Επιθεωρητή -----  
Εκπαιδευτικό ψυχολόγο -----  
Συνεργασία με γονείς -----  
Άλλο(διευκρινίστε) -----

6. Είχατε οποιαδήποτε επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών που έτυχε να υπάρχουν στην τάξη σας;

Ναι  Όχι

7. Αν η απάντησή σας είναι θετική, από πού έχετε πάρει την επιμόρφωση αυτή; (Βάλτε ν σε ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας)

Σχετικό σεμινάριο -----  
Εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά -----  
Διαδίκτυο -----  
Επιμόρφωση στο πανεπιστήμιο -----  
Άλλο(διευκρινίστε) -----

8. Ποια, πιστεύετε, είναι τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας μαθητής για να θεωρηθεί χαρισματικός;

Είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης 1 2 3 4 5

Ξεχωρίζει για τις ικανότητές του στα μαθηματικά 1 2 3 4 5

Διακρίνεται για τις καλλιτεχνικές του ευαισθησίες 1 2 3 4 5

Βαριέται εύκολα στο μάθημα 1 2 3 4 5

Είναι δύσκολος στις σχέσεις του με άλλους 1 2 3 4 5

Δεν είναι απαραίτητα ο ικανότερος μαθητής της τάξης 1 2 3 4 5

Προέρχεται από οικογένεια με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο 1 2 3 4 5

Είναι εξαιρετικά ευφυής	1 2 3 4 5
Έχει έντονη την ανάγκη για δημιουργικότητα	1 2 3 4 5
«Βγάζει» τον εκπαιδευτικό από τη δύσκολη θέση με τις εύστοχες απαντήσεις του στο μάθημα	1 2 3 4 5
Δεν έχει καθόλου ανάγκη από καθοδήγηση	1 2 3 4 5
Είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής	1 2 3 4 5
Κουράζεται όταν επαναλαμβάνονται τα ίδια και τα ίδια	1 2 3 4 5
Είναι δημοφιλές άτομο στην παρέα	1 2 3 4 5
Προτιμά τις πολύπλοκες εργασίες	1 2 3 4 5
Διακρίνεται για την ικανότητά του στις κοινωνικές σχέσεις	1 2 3 4 5
Ασχολείται με πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες	1 2 3 4 5
Ξεχωρίζει για τη «δίψα» του να μάθει ολοένα και περισσότερα	1 2 3 4 5
Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιεί σωστά	1 2 3 4 5
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στο μάθημα της Μουσικής	1 2 3 4 5
Αποφεύγει να δείξει τις πραγματικές του ικανότητες στο σύνολο της τάξης	1 2 3 4 5

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:** Παρακαλώ, κυκλώστε αυτό που σας αντιπροσωπεύει. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση παρά μόνο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο.

**1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ**

1. Οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης	1 2 3 4 5
2. Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε:	
Μια ειδική τάξη	1 2 3 4 5
Μια κανονική τάξη μεικτής ικανότητας	1 2 3 4 5
Συνδυασμό των δύο	1 2 3 4 5

Σε ειδικό σχολείο για χαρισματικά παιδιά	1 2 3 4 5
3. Είναι αναγκαίο να ακολουθείται ένα είδος παραπομπής στις περιπτώσεις τέτοιων μαθητών για να έχει ο εκπαιδευτικός περισσότερη βοήθεια	1 2 3 4 5
4. Είναι απαραίτητο να γίνεται διάγνωση για τους χαρισματικούς μαθητές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι	1 2 3 4 5
5. Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις	1 2 3 4 5
6. Τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να παραλείπουν τάξεις	1 2 3 4 5
7. Οποιαδήποτε διαφοροποίηση θα τους δημιουργούσε κοινωνικό/συναισθηματικό πρόβλημα και συνεπώς θα ήταν καλύτερα να μην γίνεται καμιά διαφοροποίηση ως προς την εκπαίδευσή τους	1 2 3 4 5
8. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου δίνει την απαιτούμενη σημασία στην εκπαίδευση τέτοιων μαθητών	1 2 3 4 5
9. Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, όπου <b>1=Καθόλου</b> , <b>2=Λίγο</b> , <b>3=Αρκετά</b> , <b>4=Πολύ</b> , <b>5=Πάρα πολύ</b>	
Εμπλουτισμός του πλαισίου διδασκαλίας (σύνθετες και δημιουργικές δραστηριότητες, ποικιλία μεθόδων, μέσων διδασκαλίας, παροχή ερεθισμάτων)	1 2 3 4 5
Παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του σχολείου	1 2 3 4 5
Παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης εκτός του σχολικού πλαισίου (φροντιστηριακά)	1 2 3 4 5
Διάγνωση και παροχή ψυχολογικής υποστήριξης για να αντεπεξέλθει μέσα στα πλαίσια της διαφορετικότητας	1 2 3 4 5
Υπερπήδηση τάξης	1 2 3 4 5
Καμιά διαφοροποίηση αφού το χαρισματικό παιδί δεν «χάνεται»	1 2 3 4 5

8. Οι ακόλουθες δηλώσεις αφορούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, όπου **1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ**

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν ειδική αγωγή 1 2 3 4 5

Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών της τάξης του 1 2 3 4 5

Η εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών είναι άμεσα συνυφασμένη με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν 1 2 3 4 5

Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ένα μαθησιακό πλαίσιο το οποίο θα διεγείρει τη φαντασία και θα αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους 1 2 3 4 5

Είναι αναγκαίο να προσφερθεί περαιτέρω επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές 1 2 3 4 5

Η παροχή ειδικής αγωγής στους χαρισματικούς μαθητές ισοδυναμεί με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα 1 2 3 4 5

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν είναι τόσο άρτια καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών 1 2 3 4 5

Τα χαρισματικά παιδιά «δεν θα χαθούν» ακόμη κι αν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει ιδιαίτερη ενίσχυση 1 2 3 4 5

9. Πιστεύετε ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου παρέχονται τα κατάλληλα μέσα (Αναλυτικά Προγράμματα, υποδομή κλπ.) ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών;

Ναι  Όχι

10. Εάν θεωρείτε ότι οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών δεν καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ποιοι από τους ακόλουθους παράγοντες καθορίζουν τη στάση αυτή; (Βάλτε v σε ό,τι ισχύει στην περίπτωσή σας)

A) Οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού δεν θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών  
.....

B) Λόγω του ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα στο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι δεν χρειάζονται περισσότερη

εκπαίδευση

.....

Γ) Υπάρχει δυσκολία στην ανίχνευση των παιδιών αυτών ως αποτέλεσμα έλλειψης επιμόρφωσης από μέρους των εκπαιδευτικών

.....

Δ) Θεωρείται ότι είναι υποχρέωση των γονιών να αξιοποιήσουν τα επιπλέον χαρίσματα και ταλέντα των παιδιών τους σε εξωσχολικό χρόνο(φροντιστήρια)

.....

Ε) Υπάρχουν πολλά άλλα «προβλήματα» στο χώρο της εκπαίδευσης τα οποία προηγούνται

.....

ΣΤ)Άλλο:.....

.....

11. Σημειώστε εισηγήσεις-μέτρα τα οποία, κατά την άποψή σας, θα βοηθούσαν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

A).....

.....

.....

B).....

.....

.....

Γ).....

.....

.....

**Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη συνεργασία**



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Πιστεύετε είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής είναι χαρισματικός;
2. Κατά τη γνώμη σας είναι σημαντική η ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών μιας τάξης και η περαιτέρω εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξή τους; Και αν ναι, για ποιο λόγο;
3. Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν, κατά την άποψή σας, μιαν ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά; Και αν ναι, εξηγήστε τι εννοείται ακριβώς.
4. Εσείς, ως εκπαιδευτικός, έτυχε να στηρίξετε στα χρόνια υπηρεσίας σας χαρισματικά παιδιά που υπήρξαν μαθητές σας; Και αν το έχετε κάνει, τι τρόπους έχετε χρησιμοποιήσει;
5. Είχατε καθόλου βοήθεια από οποιονδήποτε φορέα της σχολικής μονάδας ή του Υπουργείου Παιδείας για να αντιμετωπίσετε τούτα τα παιδιά;
6. Πιστεύετε ότι τα χαρισματικά παιδιά από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας μέσα στα σχολεία αντιμετωπίζουν, εντάξει τώρα αναφέρατε ότι δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, μήπως αντιμετωπίζουν όμως κάποια άλλα προβλήματα και δυσκολίες; Και πώς μπορούν να εξελιχτούν μελλοντικά;
7. Πιστεύετε πως είναι σημαντικό να παρέχετε κάποιο είδος διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στα χαρισματικά παιδιά; Διευκρινίστε τι εννοείτε ακριβώς.
8. Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε αρκετά ενημερωμένος αναφορικά με την πρόνοια που υπάρχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για την ανίχνευση και αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών; Πιστεύετε ότι θα σας βοηθούσε η συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια;
9. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται στήριξη/βοήθεια, πέραν από το γνωστικό για διαφοροποίηση της εργασίας που

αναφέραμε και προηγουμένως; Μήπως υπάρχουν και άλλοι τομείς για τους οποίους χρειάζονται βοήθεια;

10. Θεωρείτε ότι ένα χαρισματικό παιδί «θα βρει τον δρόμο του» ακόμη και αν δεν πάρει οποιαδήποτε εξειδικευμένη/πρόσθετη βοήθεια στο σχολείο;
11. Η θέση του σχολείου και της πολιτείας ποια πρέπει να είναι κατά τη γνώμη σας απέναντι σε τούτα τα παιδιά; Δηλαδή έχει καθήκον το σχολείο και η πολιτεία πέραν από το δάσκαλο, τώρα μιλάμε σε γενικότερο πλαίσιο, να βοηθήσουν τούτα τα παιδιά; Πρέπει αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίζονται διαφορετικά;

## ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### 4<sup>η</sup> συνέντευξη (13/03/2010)

**Πιστεύετε ότι είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει πότε ένας μαθητής του είναι χαρισματικός;**

Σίγουρα όχι για το λόγο ότι στην Κύπρο τουλάχιστον δεν γνωρίζουμε ποια είναι τα διαφορετικά πεδία νοημοσύνης. Και επειδή δεν υπάρχει ούτε η εκπαίδευση στους δασκάλους μέσω του πανεπιστημίου Κύπρου ή των άλλων σχολών στα οποία πήραν το πτυχίο τους, σίγουρα δεν μπορεί από μόνος του ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει κατά πόσον ένα παιδί είναι χαρισματικό. Έχει μόνο ενδείξεις. Μπορεί να έχει κάποιες ενδείξεις αν έχει κάποια μικρή επιμόρφωση.

**Κατά τη γνώμη σας είναι σημαντική η ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών μιας τάξης και η περαιτέρω εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξή τους; Και για ποιο λόγο;**

Σε αυτή τη φάση θα ήταν πολύ σημαντικό αν υπήρχαν προγράμματα αξιοποίησης αυτών των χαρισμάτων. Επίσης θα ήταν πολύ πιο σημαντικό αν μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους να εφαρμόσουν κάποια προγράμματα με τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν εκείνα τα παιδιά, και εφόσον θα υπήρχε συνέχεια. Αλλά από τη στιγμή που δεν υπάρχει αυτό, δεν έχει τόση μεγάλη σημασία όσο υπάρχει στο εξωτερικό που υπάρχουν οργανωμένα προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά.

**Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν, κατά την άποψή σας, μian ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά; Και αν ναι, εξηγήστε τι εννοείται ακριβώς.**

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν όλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αποτελούν κατά μέσο όρο το 3% του πληθυσμού. Αλλά σίγουρα έχουν πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και θα εξηγήσω ορισμένα από αυτά. Αναλόγως με το πεδίο νοημοσύνης, το κάθε παιδί εκφράζει και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στις τάξεις μεικτής ικανότητας τα παιδιά τα οποία απομονώνονται ή έχουν κάποιες παράξενες συμπεριφορές πιθανόν να είναι μια από τις ενδείξεις κατά πόσον κάποιο παιδί είναι χαρισματικό. Επειδή εκείνα που μαθαίνει ήδη

ίσως τα ξέρει και επειδή οι ρυθμοί ανάπτυξης του είναι πιο προχωρημένοι και επειδή βαριέται στην τάξη παρουσιάζει κάποιες συμπεριφορές για τις οποίες θέλει σημασία, και θέλει να γίνει κάτι πάρα πολύ διαφορετικό. Ταυτόχρονα όμως, τούτα τα παιδιά έχουν κάποιες συγκεκριμένες κλίσεις ή πεδία ενδιαφέροντος όπως για παράδειγμα μπορεί κάποιον να τον ενδιαφέρει η λογοτεχνία, θα διαβάσει περισσότερο θα πάρει τέτοιες πρωτοβουλίες ή τον ενδιαφέρει η δημιουργικότητα του δίνουμε κίνητρα και δραστηριότητες, δεν του λέμε ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνει μόνος του αλλά πρέπει να δημιουργήσει κάτι περισσότερο από εκείνο. Το αποτέλεσμα να είναι το ίδιο αλλά να μην υπάρχει συγκεκριμένη δομή την οποία να ακολουθήσει για να φτάσει σε αυτό το αποτέλεσμα. Τα χαρισματικά παιδιά τα προσελκύουν οι τομείς που τους ενδιαφέρουν ή έχουν ικανότητες, προβλήματα τα οποία θα πρέπει εκτός από το ότι θα δημιουργήσουν είναι πολύπλοκα, χρειάζεται να υπάρχει διαδικασία όπου θα μπορούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, την αξιολόγηση να μπορούν να κάνουν σύνθεση, ανάλυση όλες αυτές τις διαδικασίες σκέψεις που υπάρχουν και στην «Αυτονομία» του Μπλουμ. Αυτά τα παιδιά αν βρουν κατάλληλο έδαφος μπορούν να αναπτυχθούν στο βαθμό στον οποίο μπορούν. Σε αυτά τα παιδιά αρέσουν οι καινοτομίες, τους αρέσει η δημιουργικότητα, τους αρέσουν τα πιο πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία πρέπει να κάνουν σύνθεση και ανάλυση, πολλές φορές απομονώνονται αυτά τα παιδιά ή αφαιρούνται και βλέπουν κάτι το οποίο τους ίδιους τραβά την προσοχή και ο δάσκαλος να μην τους τραβά την προσοχή και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά αναλόγως από το μάθημα που κάνουν και το είδος της χαρισματικότητας. Είναι περίεργα αυτά τα παιδιά σε εκείνο το οποίο τους ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό και θέλουν να μάθουν περισσότερα και πάντα θέλουν να κάνουν πιο πολλά. Επίσης είναι τελειομανείς οι περισσότεροι χαρισματικοί το οποίο είναι βέβαια αρνητικό χαρακτηριστικό γιατί αν δεν καταφέρουν να πετύχουν εκείνο το οποίο θέλουν στο τέλος τους δημιουργείται κάποιο ψυχολογικό μειονέκτημα. Και συνήθως πολλά από αυτά τα παιδιά υποφέρουν από κατάθλιψη αν δε γίνει σωστή αξιοποίησή τους.

**Είχατε καθόλου βοήθεια από οποιονδήποτε φορέα της σχολικής μονάδας ή το Υπουργείο Παιδείας όταν είχατε να αντιμετωπίσετε τέτοια παιδιά;**

Δυστυχώς δεν υπάρχει καμιά πρόβλεψη για τα χαρισματικά παιδιά ούτε υπάρχει οτιδήποτε χειροπιαστό το οποίο να μπορεί να βοηθήσει είτε στην αναγνώριση είτε

στην αξιοποίηση αυτών των παιδιών. Δεν είχα την παραμικρή βοήθεια από κανέναν!

**Εσείς, ως εκπαιδευτικός, έτυχε να στηρίζετε στα χρόνια υπηρεσίας σας χαρισματικά παιδιά που υπήρξαν μαθητές σας; Κάνατε δηλαδή κάτι ξεχωριστό για να τα στηρίζετε;**

Υπήρχαν περιπτώσεις για παράδειγμα όταν δίδασκα επιστήμη όπου υπήρχαν παιδιά που είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τους άλλους. Όχι λόγω του σεβασμού τους αλλά λόγω ικανοτήτων το ίδιο και στη φυσική αγωγή. Αλλά πάλι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα. Το μοναδικό που μπορούσα να κάνω ήταν να ενημερώσω τους γονείς τους για το χάρισμα τους για να μπορέσουν από μόνοι τους να κάνουν κάποιες άλλες ενέργειες. Διότι στις τάξεις όπως διδάσκεται το μάθημα και με την πίεση που υπάρχει από τους επιθεωρητές έτσι ώστε να μην γίνεται εξειδικευμένη δουλειά σε τούτα τα παιδιά αλλά αυτά τα παιδιά να εντάσσονται σε δραστηριότητες μεικτής ικανότητας. Ε, τότε δεν μπορείς να το αξιοποιήσεις περισσότερο. Αλλά όταν λειτουργούν οι ομάδες μεικτής ικανότητας είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερο χάρισμα είναι τα πιο αδικημένα για το λόγο ότι αυτοί μόνο δίνουν στους άλλους και πολλές φορές βαριούνται και προσπαθούν να ξεφύγουν. Δεν παίρνουν τίποτα αυτά τα παιδιά, μόνο δίνουν. Αλλά ακόμα και τα projects τα οποία καλούνται να υλοποιήσουν είναι πιο χαμηλού επιπέδου από το δικό τους και αυτό τους τραβά κάτω. Είναι μακρά οι πιο αδικημένοι μαθητές ακόμα και από εκείνους οι οποίοι έχουν κάποιες αδυναμίες.

**Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας, πιστεύετε ότι τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες; Πως εξελίσσονται συνήθως;**

Αν τα παιδιά τύχουν της σωστής εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλοί τρόποι να μπορέσεις να τα αξιοποιήσεις, τότε είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά αυτά έχουν πολύ καλύτερη επίδοση και μπορούν να φτάσουν όχι στο μέγιστο αλλά σε πολύ ψηλό βαθμό των δυνατοτήτων τους. Αν δεν έχουν ιδιαίτερη εκπαίδευση τούτα τα παιδιά όχι μόνο δεν ενσωματώνονται στο σύστημα αλλά παρουσιάζουν και κάποιες αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οπότε αν δεν

τύχουν της σωστής εκπαίδευσης, της σωστής αναγνώρισης και της σωστής αντιμετώπισης σίγουρα είναι αρνητικό για τα ίδια αν και στο τέλος μπορούν να φτάσουν σε κάποια ψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα, εντούτοις αν δεν τους δοθεί η ικανότητα να αναπτύξουν πλήρως το ταλέντο τους είναι μια χαμένη υπόθεση. Πολλές χώρες στο εξωτερικό, για παράδειγμα στη Ρωσία επενδύονται πάρα πολλά λεφτά για την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Ένα παράδειγμα στη Ρωσία είναι που όλα τα χαρισματικά παιδιά τα οποία αναγνωρίζονται επειδή έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης ακόμα και από άλλα χαρισματικά παιδιά (δηλαδή αυτά που έχουν ψηλότερο IQ από τα υπόλοιπα χαρισματικά παιδιά) μπαίνουν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο το οποίο βρίσκεται στη Σιβηρία και δέχονται πολύ συγκεκριμένη εκπαίδευση. Και αυτά τα παιδιά στο τέλος διοχετεύονται σε διάφορους τομείς της Ρωσικής πολιτικής, μπορεί να γίνουν γιατροί είτε επιστήμονες, είτε ερευνητές. Το ίδιο έγινε και με τον Φερχάουνταϊν στο Ισραήλ ο οποίος δημιούργησε αυτό το σχολείο για τα χαρισματικά παιδιά έγινε εκπαίδευση πολλαπλών ταχυτήτων και τα χαρισματικά παιδιά έχουν προσφέρει στο Ισραήλ αυτό το οποίο έχει σήμερα, και το οποίο εκμεταλλεύεται βέβαια σε μεγάλο βαθμό η NASA και άλλοι οργανισμοί στη Γερμανία.

**Άρα η εκπαίδευση των χαρισματικών αντικατοπτρίζει όχι μόνο το σχολείο αλλά και μεταγενέστερα φαντάζομαι και την πολιτεία γενικότερα και το κράτος.**

Βεβαίως γιατί η εκπαίδευση των χαρισματικών έχει ένα πολύ ψηλό «return on investment» το οποίο μπορεί να μην φαίνεται άμεσα στην παραγωγή κάποιου προϊόντος αλλά αποτελούν κεφάλαιο για το κράτος, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να αξιοποιηθεί δεόντως σε πάρα πολλούς τομείς.

**Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται στήριξη/βοήθεια;**

Όσον αφορά και στο συναισθηματικό και στον επαγγελματικό τομέα για να έχουν τη σωστή σταδιοδρομία, τη σωστή καριέρα ή για να πάρουν τις σωστές αποφάσεις, στο εξωτερικό υπάρχει για παράδειγμα ο συντονιστής ο οποίος είναι για τα χαρισματικά παιδιά και υπάρχει και ο λεγόμενος σύμβουλος σε όλα τα σχολεία για χαρισματικά παιδιά ο οποίος τους δίνει συγκεκριμένες συμβουλές και στους ίδιους και στους γονείς για το πώς να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα

χαρισματικά παιδιά κάποια προβλήματα ή να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες τους. Δηλαδή σε όλα τα σχολεία που λειτουργούν προγράμματα για χαρισματικά παιδιά πέραν από το συντονιστή υπάρχει και ο σύμβουλος, αλλά παρακάτω υπάρχουν έντυπα που κυκλοφορούν εβδομαδιαίως ή μηνιαίως (news letters) που ενημερώνουν τους γονείς πώς να αντιμετωπίσουν κάποιες συμπεριφορές και πώς οι ίδιοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους, για παράδειγμα στη Ρουμανία δίνονται σαφείς συμβουλές προς τους γονείς να μην οδηγούν τα παιδιά τους στη Ρουμανία γιατί έχει επιφέρει μόνο αρνητικά στο χαρακτήρα των παιδιών. Υπάρχουν και τα λεγόμενα web blogs τα οποία μπορεί να βρουν από το σύμβουλο και να συζητήσουν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών και να βρίσκουν διαρκώς λύσεις στα προβλήματά τους, υπάρχουν τα discussion boards όπου μπορούν να ενταχθούν και οι διοικητικοί και οι δάσκαλοι των χαρισματικών παιδιών και οι σύμβουλοι και οι γονείς και τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά και να συζητήσουν και να λύσουν διάφορα τέτοια προβλήματα και παρακάτω υπάρχουν και οι διάφοροι εξειδικευμένοι οργανισμοί στους οποίους μπορούν τα παιδιά να αποταθούν για να μπορέσουν να ξεπεράσουν κάποια προβλήματα ή να αξιοποιήσουν το χάρισμά τους.

**Με βάση τούτα όλα που συζητήσαμε τι είδος διαφοροποιημένης εκπαίδευσης πιστεύετε θα είναι αποτελεσματικό να γίνει μέσα στα μέτρα του κυπριακού συστήματος;**

Το πιο αποτελεσματικό και υλοποιήσιμο έτσι ώστε να ικανοποιήσει και την ιστορία και το παρελθόν της Κύπρου, θα ήταν να μπορούσαν να γίνονται προγράμματα όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να ομαδοποιούνται αναλόγως με το χάρισμά τους για μια ώρα την ημέρα για μία/μιάμιση ώρα την ημέρα και θα πρέπει να υλοποιήσουν συγκεκριμένα projects τα οποία είναι πιο ψηλού επιπέδου. Για παράδειγμα στην κυπριακή εκπαίδευση θα μπορούσαν ως η ώρα 11:30 να συμμετέχουν με τους υπόλοιπους και από τις 11:30 μέχρι τις 1:00 να φεύγουν και να έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα projects και να επιβλέπονται από κάποιο συγκεκριμένο δάσκαλο σε μια ειδική τάξη. Δηλαδή, ο συνδυασμός της κανονικής και της ειδικής τάξης ταυτόχρονα ακούγεται αρκετά ιδεατή ρύθμιση. Υπάρχουν τα λεγόμενα 'Saturday programs' στο εξωτερικό με βάσει τα οποία θα μπορούσαν τα παιδιά αυτά να δουλεύουν σε ομίλους αναλόγως με το πεδίο τους το Σάββατο ή την Τετάρτη το απόγευμα για να μπορέσουν να προωθήσουν τα



ταλέντα τους. Επίσης θα μπορούσε να ομαδοποιούνται εντός μιας τάξης και να δουλεύουν με διαφορετικά εγχειρίδια πολύ πιο ανεπτυγμένα παρά οι κανονικοί μαθητές. Ή να τους δοθούν έξτρα ώρες εβδομαδιαίως όπως γίνεται και με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Άλλο πράγμα το οποίο θα μπορούσε να γίνει είναι κάτι που εφαρμόζεται στο εξωτερικό με βάση το οποίο ένα παιδί μπορεί να είναι στην Τρίτη τάξη αλλά ταυτόχρονα αν τα αγγλικά του είναι πιο ψηλό επίπεδο να λαμβάνει μέρος με τα παιδιά πιο μεγάλης τάξης ή το λεγόμενο 'telescoping' όπου κάποιο παιδί το οποίο είναι τρίτη τάξη απευθείας μεταπηδά και πηγαίνει στην πέμπτη τάξη. Επίσης υπάρχουν ειδικά groups στα οποία υπάρχει έτοιμο υλικό και όταν κάποιο παιδί ολοκληρώσει την εργασία που του έχει βάλει ο δάσκαλος να μπορεί να δουλεύει σε μία άλλη δική του εργασία ή υπάρχουν άλλα προγράμματα τα οποία είναι interactive, υπάρχουν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μιας τάξης και θα μπορούσαν εκείνα τα παιδιά, ο δάσκαλος ο οποίος ξέρει ότι τα παιδιά κατέχουν εκείνο που μπορεί να διδάξει, να οδηγήσει τα παιδιά πίσω στην τάξη στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να τους βάλει να δουλεύουν με συγκεκριμένο software το οποίο να τους οδηγήσει στο να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Υπάρχουν βέβαια αρκετά άλλα προγράμματα τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αλλά πρέπει να αλλάξει η υποδομή της εκπαίδευσης.

**Πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις, πάρα πολύ ωραίες ιδέες αλλά είναι όμως οι εκπαιδευτικοί μας αρκετά ενημερωμένοι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν;**

Ένα σημείο στο οποίο έχει αδυναμία αυτό το σύστημα είναι ότι επειδή η πολιτική απόφαση είναι να μην γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας κυρίως στα χαρισματικά παιδιά, υπάρχει εκείνο το γενικό και αόριστο, ναι να διαφοροποιούμε εκεί που μπορούμε τη διδασκαλία, χωρίς όμως να παρέχουν στους δασκάλους τα εγχειρίδια ή την αναγκαία υποδομή για να μπορέσει να τελειοποιήσει ούτε και το αναγκαίο κίνητρο. Ταυτόχρονα, όμως πρέπει να γίνει και επιμόρφωση των δασκάλων ιδιαίτερα πάνω σε θέματα χαρισματικών παιδιών, όχι μόνο για να γίνει ευαισθητοποίηση τους αλλά για να μπορούν να κάνουν την αναγνώριση, στο βαθμό που μπορούν, κάποιων χαρισμάτων στα παιδιά και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να συντονίσουν αυτή την προσπάθεια να αναπτυχθούν τα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους.

**Θεωρείτε ότι ένα χαρισματικό παιδί θα «βρει τον δρόμο του» ακόμη και αν δεν πάρει οποιαδήποτε εξειδικευμένη/πρόσθετη βοήθεια στο σχολείο ή φροντιστηριακό;**

Είναι αποδεδειγμένο ότι δεν πρόκειται να βρει ποτέ το δρόμο του, μπορεί να έχει καλύτερη επίδοση από τους άλλους αλλά ουδέποτε πρόκειται να αναπτύξει τις ικανότητες τους αν δεν έχει συγκεκριμένη εκπαίδευση. Δηλαδή μπορεί για παράδειγμα αν το μέγιστο του είναι το 9,5/10, αν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση θα φτάσει στο 9,5 στο 10, αν δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση θα φτάσει στο 8/10 ενώ ένας μέτριος μαθητής με την ίδια εκπαίδευση με τον χαρισματικό να φτάσει στο 7,5/10. Οπότε αν δεν τύχει της κατάλληλης εκπαίδευσης ποτέ δεν θα φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του.

**Γιατί πιστεύετε ότι το θέμα των χαρισματικών παιδιών (δεν) αποτελεί θέμα πρώτης προτεραιότητας συγκρινόμενο με άλλα θέματα που απαιτούν περισσότερη προσοχή;**

Επειδή δυστυχώς εκείνοι οι οποίοι παίρνουν αποφάσεις για τους στόχους της εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι κάποιας ηλικίας και δυστυχώς υπήρχε βαθιά μέσα τους ότι δεν θα πρέπει να ξεχωρίζουν οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες της για να μην επηρεαστούν ψυχολογικά. Έτσι κανένας δεν έκατσε ποτέ να παιδευτεί με τούτη την ομάδα πληθυσμού, η οποία μπορεί να είναι μικρή αλλά σε όλο το κράτος η επένδυση θα άξιζε τον κόπο πέρα πάσης αμφιβολίας.

Το δεύτερο είναι ότι δυστυχώς οι ρυθμοί με τους οποίους γίνονται οι αλλαγές στην Κύπρο είναι πάρα πολύ αργοί, και επειδή δεν δίνεται η δυνατότητα όπως στο εξωτερικό σε πάρα πολλές χώρες όπου αποφασίζει η περιοχή και η επαρχία για θέματα εκπαίδευσης.

Το τρίτο είναι ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα για αυτές τις γρήγορες αλλαγές επειδή είναι ελάχιστο το ανθρώπινο δυναμικό που ασχολείται με τα αναλυτικά προγράμματα και έτσι δεν μπορούν από μόνοι τους να επιφορτιστούν μια τέτοια αλλαγή και δεν θα ήταν σε θέση να δημιουργήσουν ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα για να μπορέσει να επέλθει μια τέτοια αλλαγή.

Υπάρχει βέβαια και κάτι άλλο το οποίο είναι επίσης σημαντικό. Για να μπορέσει να γίνει κάποια αναγνώριση ταλέντου από κάποιο συγκεκριμένο test πρέπει να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να διεξάγει τούτο το συγκεκριμένο test. Δηλαδή δεν μπορεί για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός τουλάχιστον με την εκπαίδευση

που έχει στην Κύπρο να διεξάγει αυτό το test. Αυτά τα tests διεξάγονται είτε από ειδικούς στον τομέα των χαρισματικών παιδιών είτε από ψυχολόγους οι οποίοι είναι σε θέση να διεξάγουν διάφορα από αυτά τα tests τα οποία tests θα πρέπει να αγοραστούν (υπάρχουν και είναι πολύ γνωστά στο εξωτερικό αλλά στην Κύπρο δεν υπάρχουν).