

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες

Φώτης Κούσουλας

1. Μαθητές με υψηλές ικανότητες

Η χαρισματικότητα προσεγγίζεται (Renzulli, 2005, 2008) ως αλληλεπίδραση των ανωτέρου επιπέδου γενικών ή ειδικών ικανοτήτων, της αφοσίωσης-δέσμευσης στο έργο και των υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Σε αυτό το μοντέλο διακρίνεται η ακαδημαϊκή ικανότητα, που σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές και νοητικές επιδόσεις, από τη χαρισματική συμπεριφορά, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική παραγωγή των μαθητών. Ο Gagne (1983) διακρίνει τους προικισμένους ανθρώπους που διαθέτουν και χρησιμοποιούν αυθόρμητα φυσικές ικανότητες σε διάφορους τομείς από τους ταλαντούχους που διακρίνονται για τις συστηματικά καλλιεργημένες και ανεπτυγμένες ικανότητες σε έναν συγκεκριμένο τομέα (π.χ. ακαδημαϊκό, τέχνη, επιχειρήσεις). Ο Ματσαγγούρας (2008) προσδιορίζει τα παιδιά με υψηλές ικανότητες μάθησης ως εκείνα που καλύπτουν ταχύτερα και σε ανώτερα επίπεδα αφαίρεσης και πολυπλοκότητας τη διδακτέα ύλη, λόγω των ανεπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων.

Έχουν διεθνώς ερευνηθεί διάφορες μέθοδοι αναγνώρισής τους στο σχολικό περιβάλλον και βέβαια έχουν προταθεί πολλαπλοί τρόποι παιδαγωγικής τους αντιμετώπισης (Ματσαγγούρας, 2008, Τσιάμης, 2006). Η ανάγκη προσφοράς ιδιαίτερης ή ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά αυτά αντιπαλεύει συχνά το ζήτημα των ίσων ευκαιριών και του ελιτισμού (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Ωστόσο, καθώς κάθε παιδί, οποιονδήποτε ικανοτήτων, έχει τις ιδιαίτερες και μοναδικές συνθήκες και ανάγκες μάθησης, έτσι και τα παιδιά με αυξημένες νοητικές, δημιουργικές ή άλλες ικανότητες προκαλούν το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί σε αυτές και να τους παρέχει μάθηση σύμφωνα με τη δική τους μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, είναι πολλές οι χώρες που έχουν, δεκαετίες τώρα, θεσμοθετήσει ολοκληρωμένα προγράμματα τόσο αναγνώρισης όσο και παιδαγωγικής παρέμβασης για τα χαρισματικά παιδιά (βλ. π.χ. NSW, 2004). Στόχος είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων κάθε μαθητή και η κατάρτιση ενός μαθησιακού προγράμ-

ματος που να ανταποκρίνεται στις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και βιολογικές του ανάγκες.

Πλήθος ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες ανέδειξε επίσης μια μεγάλη ομάδα χαρισματικών μαθητών οι οποίοι ωστόσο έχουν ακαδημαϊκές υποεπιδόσεις ή και αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα διάφορες μορφές ειδικών μαθησιακών ή συναισθηματικών δυσκολιών (McCoach & Siegle, 2008). Μεγάλο μέρος αυτών των μαθητών αντιμετωπίζουν τελικά ζητήματα κοινωνικής ένταξης και συναισθηματικής ισορροπίας σε μια πολύ δύσκολη προσπάθεια εναρμόνισης των ιδιοσυμπεριφορών τους με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ή και του κοινωνικού συστήματος, οι κανόνες και η ακαμψία των οποίων δεν τους επιτρέπουν την ανάδειξη των δυνατοτήτων τους (Reis & McCoach, 2000).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο αναγνώρισης και παιδαγωγικής παρέμβασης σε μαθητές με υψηλές ικανότητες, σε μαθητές με χαρισματική συμπεριφορά ή δημιουργικά ταλέντα, ενώ το αντίστοιχο επιστημονικό ενδιαφέρον είναι περιορισμένο (Ματσαγγούρας, 2008). Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί προκρούστεια: επιβάλλει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες μαθησιακές συνθήκες άσχετα από τις ιδιαιτερότητές τους. Η επιτυχία έχει συγκεκριμένα όρια και απαιτήσεις, ενώ η προσφορά του μαθησιακού αγαθού γίνεται με έναν τρόπο, αυτόν που αρμόζει σε συγκεκριμένο τύπο μαθητή. Και βέβαια, απουσιάζει κάθε πλαίσιο αναγνώρισης μαθητών με υψηλές ικανότητες και ιδιαίτερα χαρίσματα (ο.π.).

Σε αυτή την πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί έχουν δύσκολο έργο. Λιγότερο ή περισσότερο καταρτισμένοι για τις ανάγκες αυτών των ομάδων των μαθητών τους, καλούνται να τους αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά χωρίς τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων, δίχως την αναγκαία εκπαιδευτική υποδομή και πιθανώς χωρίς την αναγκαία επιστημονική κατάρτιση. Οι στάσεις και οι απόψεις που έχουν πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών επηρεάζουν άμεσα το διδακτικό τους έργο και διαμορφώνουν τελικά ένα άτυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν αυτά τα παιδιά.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθούν οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία που αποδίδουν στην αναγνώριση και παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, τις ανάγκες για επιμόρφωση που θεωρούν ότι έχουν πάνω στο θέμα αλλά και να αποτυπωθεί η επαγγελματική τους επαφή με το ζήτημα προς διερεύνηση.

2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες

Είτε υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες είτε όχι, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να αντιμετωπίσουν

στην καθημερινή πράξη αυτό το ζήτημα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Η κατάρτιση και η όποια ειδικότερη επιμόρφωσή τους στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για πιο αποτελεσματικό έργο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, οι οποίες επηρεάζονται τόσο από την όποια επιστημονική τους κατάρτιση όσο και από την καθημερινή τους εμπειρία, επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν (Tourangeau, Rips & Rasinski, 2000). Η κατάρτιση-επιμόρφωση τούς εξοπλίζει εννοιολογικά και μεθοδολογικά, ευαισθητοποιώντας τους ως προς αυτή την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η καθημερινή εμπειρία τους έρχεται αντιμέτωπη με τις όποιες παιδαγωγικές απόψεις έχουν, τις οποίες και αναδιαμορφώνουν.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών επηρεάζουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να αναγνωρίσουν-υποδείξουν μαθητές με υψηλές ικανότητες (Freeman, 2005) καθώς υιοθετούν μεθόδους βασισμένες στις προσωπικές τους υποκειμενικές αντιλήψεις (Schack & Starko, 1990, Siegle & Powell, 2004). Η επιμόρφωση επίσης που δέχονται πάνω στο ζήτημα είναι δυνατόν να τροποποιήσει τις μεθόδους αυτές (Siegle et al., 2010) καθώς και τις ευρύτερες αντιλήψεις και παιδαγωγικές απόψεις τους σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών (Bangel, Moon & Capobianco, 2010, Miller, 2009).

Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την τροποποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ύστερα από επιμορφωτικά προγράμματα δείχνουν ότι τα τελευταία δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικά. Οι McCoach & Siegle (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση δεν έχουν διαφορετικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών από εκείνους που δεν έχουν λάβει. Βρήκαν, ωστόσο, ότι η επιμόρφωση σχετίζεται θετικά με την αυτο-αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως χαρισματικών ατόμων και ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στα χαρισματικά παιδιά και την ιδιαίτερη εκπαίδευσή τους. Σε ανασκόπηση ανάλογων ερευνητικών μελετών διαπιστώθηκε (Bégin & Gagné, 1994) ότι σε 5 από τις 8 έρευνες παρατηρείται επίδραση της επιμόρφωσης στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενώ σε 3 όχι.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το ερευνητικό εύρημα ότι οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές συνδέονται με σαφώς καλύτερες επιδόσεις των μαθητών αυτών (VanTassel-Baska et al., 2004), και μάλιστα, οι μαθητές εκείνοι που αναγνωρίζονταν ως χαρισματικοί από τους εκπαιδευτικούς είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους τους χαρισματικούς που δεν είχαν εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς. Λανθασμένες απόψεις στο ζήτημα των χαρισματικών παιδιών αποδίδονται κυρίως στην έλλειψη ανάλογης γνώσης και ενημέρωσης, ώστε να επιτευχθεί η αναγκαία κατανόηση (Clark, 2002, Gross, 1994).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές δεν είναι πάντοτε θετικές (Morris, 1987). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως εκφράζουν θετική στάση στον τύπο του μαθητή που είναι επιμελής, υπάκουος, αθλητικός και γενικά πιο κοντά στο «μέσο» τύπο μαθητή, παρά στο μαθητή που «ενοχλεί», αποκλίνει με τις δημιουργικές του ιδέες και αμελεί τα καθήκοντά του (Cramond & Martin, 1987), ενώ αναγνωρίζουν ως χαρισματικό μάλλον εκείνον που είναι πιο κοντά στον τύπο του ιδανικού μαθητή που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό (Gari et al., 2000).

Οι στάσεις επηρεάζονται επίσης και από την τυχόν προσωπική εμπειρία-εμπλοκή των εκπαιδευτικών με το ζήτημα. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν ότι υπάρχει χαρισματικό άτομο στην οικογένειά τους ή στο άμεσο φιλικό τους περιβάλλον ή θεωρούν τον εαυτό τους χαρισματικό έχουν πιο θετικές στάσεις και ενδιαφέρονται περισσότερο για επιμόρφωση και εκμάθηση στο ζήτημα (Gagné, 1983, Pajares, 1992). Τέλος, έχουν ερευνηθεί και διαπολιτισμικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Tirri et al., 2002).

Έρευνα (Θεοδωρίδου, 2006) που έχει διεξαχθεί σε δείγμα 331 Ελλήνων εκπαιδευτικών και 93 φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μάλλον απαραίτητη τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με υψηλές ικανότητες (μ.ο. 6,9 σε 10βάθμια κλίμακα μέτρησης), νιώθουν σχετικά αποτελεσματικοί στη διδασκαλία αυτών των μαθητών (μ.ο. 7,5 σε 10βάθμια κλίμακα) ενώ η ύπαρξη τέτοιων μαθητών στην τάξη τους προκαλεί μέτριο άγχος (μ.ο. 4,2 σε 10βάθμια κλίμακα). Επίσης, οι εν ενέργεια εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητα κυρίως στη βάση των χαρακτηριστικών μάθησης και της εσωτερικής παρώθησης, ενώ οι φοιτητές συνεκτιμούν επίσης και τις δημιουργικές ικανότητες. Οι ηγετικές ικανότητες δεν αποτελούν κριτήριο διάκρισης των χαρισματικών μαθητών για καμία ομάδα των ερωτηθέντων. Επίσης, το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν εντοπίσει μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες στην τάξη. Σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα (Gari & Mylonas, 2002) διαπιστώθηκε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι θα πρέπει να υπολογίζονται οι ατομικές διαφορές των μαθητών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται, ενώ οι γονείς πιστεύουν ότι οι ευκαιρίες αυτές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ικανότητες του μέσου μαθητή.

3. Στόχος – ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη σημασία που αποδίδουν στην εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες, την ανά-

λογη εμπειρία που τυχόν διαθέτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και τις ανάγκες επιμόρφωσής τους στο ίδιο ζήτημα.

Οι στοιχειώδεις αυτές μεταβλητές της έρευνας αποκτούν σημασία από τη στιγμή που στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο αναγνώρισης και αντιμετώπισης χαρισματικών μαθητών, ενώ το αντίστοιχο επιστημονικό ενδιαφέρον είναι μάλλον ιδιαίτερα περιορισμένο. Δεδομένης αυτής της κατάστασης τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Πόση σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με υψηλές ικανότητες; Πού αποδίδουν την έλλειψη αντίστοιχου θεσμικού πλαισίου;
2. Έχουν σχετικές εμπειρίες επιμόρφωσης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης;
3. Αποδίδουν σημασία και ενδιαφέρον για την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων πάνω στο ζήτημα;

4. Μεθοδολογία

4.1. Δείγμα – διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 469 εκπαιδευτικοί (325 γυναίκες: 69,5% και 143 άντρες: 30,5%) από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία τεσσάρων περιοχών της Ελλάδας: 169 (36%) σε σχολεία αστικών περιοχών της Αθήνας, 99 (22,1%) σε σχολεία ημιαστικών περιοχών της Αττικής, 111 (23,7%) σε σχολεία της Πάτρας και 90 (19,2%) σε σχολεία του νομού Φθιώτιδας. Να σημειωθεί ότι σε καμία ερώτηση του ερωτηματολογίου δε υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή προέλευσης των εκπαιδευτικών. Η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και η εκπαίδευσή τους παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν στις σχολικές μονάδες εργασίας τους με βάση το κριτήριο της δυνατότητας πρόσβασης. Τα στοιχεία του πίνακα 1. και η επιλογή των περιοχών άντλησης του δείγματος ενισχύουν την αντιπροσωπευτικότητά του ως προς τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ανώνυμα το ερωτηματολόγιο που τους επιδόθηκε και το επέστρεψαν επί τόπου. Η διαδικασία ήταν σχετικά απλή και γρήγορη, καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν μικρό σε έκταση, μόνο με κλειστές ερωτήσεις και συμπληρωνόταν περίπου σε 5 λεπτά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το Φθινόπωρο του 2011 και στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 469 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν συμπληρώσει ολοκληρωμένα το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας (n=469)					
Φύλο	Γυναίκες	Άντρες			
	325 (69,5%)	143 (30,5%)			
Ηλικία	20-30	31-40	41-50	51-60	άνω των 60
	57 (12,2%)	107 (22,8%)	231 (49,3%)	63 (13,4%)	11 (2,3%)
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	6-10	11-15	16-24	25 και άνω
	56 (11,9%)	67 (14,3%)	98 (20,9%)	154 (32,8%)	94 (20%)
Εκπαίδευση	Ακαδημία	Ακαδημία και Εξομοίωση ή Διδασκαλείο*	Π.Τ.Δ.Ε. **	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
	56 (11,9%)	158 (33,7%)	190 (40,5%)	57 (12,2%)	8 (1,7%)
* Έχουν εκτός από το πτυχίο της Ακαδημίας και πτυχίο από το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Εξομοίωση) ή πτυχίο από Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. ** Έχουν πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.					

4.2. Μέσο συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο επισκόπησης στάσεων και αντιλήψεων με σκοπό την άντληση δεδομένων που θα επέτρεπαν τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 4 διακριτά μέρη. Στο πρώτο οι ερωτώμενοι καλούνταν να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Υπήρχε επίσης μια κλειστή ερώτηση σχετικά με το αν γνωρίζουν ότι στο οικογενειακό ή στο άμεσο φιλικό τους περιβάλλον υπάρχει πιθανώς κάποιο χαρισματικό άτομο. Στο ερώτημα αυτό, 144 (30,7%) εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, 103 (22%) αρνητικά, ενώ 222 (47,3%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι.

Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν 3 κλειστά ερωτήματα τα οποία στόχευαν στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με **τη σημασία που αποδίδουν στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών** (1^ο ερευ-

νητικό ερώτημα). Στις 4 ερωτήσεις του τρίτου μέρους οι ερωτώμενοι έδιναν πληροφορίες για **την επαγγελματική επαφή τους με το ζήτημα** (2^ο ερευνητικό ερώτημα). Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος υπήρχαν 3 ερωτήσεις με τις οποίες διερευνούνταν **οι ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα** (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Όλα τα ερωτήματα ήταν κλειστά και αποτέλεσαν τις κατηγορικές ή διατακτικές μεταβλητές της έρευνας. Πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς της έρευνας, επιδόθηκε σε 15 δασκάλους (10 γυναίκες και 5 άντρες) προκειμένου να σταθμιστεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητα των ερωτήσεων. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε με σαφήνεια διατυπωμένος ο στόχος της έρευνας, ενώ στο τέλος δόθηκε ένας χώρος προκειμένου να εκφράσουν οποιαδήποτε σκέψη και σχόλιο γι' αυτό.

5. Αποτελέσματα

5.1. Σημασία στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά απάντησαν στην ερώτηση: *«Πόσο σημαντικό ζήτημα είναι να διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο αναγνώρισης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης των παιδιών με υψηλές ικανότητες;»* Το 39,4% (185) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το θεωρεί *απολύτως απαραίτητο*, το 50,1 (235) το θεωρεί *αρκετά απαραίτητο*, το 9,4% (44) το θεωρεί το ζήτημα *όχι τόσο σημαντικό* και το 1,1% (5) πιστεύει ότι το ζήτημα αυτό δε είναι *καθόλου σημαντικό*. Από τη στιγμή που η συντριπτική πλειοψηφία (89,5%) των εκπαιδευτικών αποδίδει σημασία στο ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, δεν έγινε έλεγχος διακύμανσης σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες.

Στον πίνακα 2. εμφανίζονται τα ποσοστά και οι συχνότητες στις προτεινόμενες απαντήσεις στο ερώτημα: *Γιατί, πιστεύεις, στη χώρα μας δεν έχει διαμορφωθεί ένα τέτοιο πλαίσιο;* Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μέχρι τρεις από τους προτεινόμενους λόγους, τους οποίους θεωρούν πιο σημαντικούς. 61% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η έλλειψη επιστημονικής γνώσης και υποδομής ευθύνεται για την έλλειψη θεσμικού πλαισίου για τα παιδιά με υψηλές ικανότητες στην Ελλάδα. Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ευθύνη στην έλλειψη πολιτικής βούλησης και στο ότι υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Ζήτημα ελιτισμού στην ελληνική κοινωνία και θέμα ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θέτουν το 38% και 26% των ερωτώμενων αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά επιλογών για τους λόγους για τους οποίους δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για τα χαρισματικά παιδιά		
<i>Λόγοι</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
Διότι η ελληνική κοινωνία το θεωρεί ζήτημα ελιτισμού και άνισης μεταχείρισης.	180	38,4%
Διότι η ενασχόληση με τα παιδιά αυτά θα ενίσχυε τις εκπαιδευτικές ανισότητες.	122	26%
Διότι υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές προτεραιότητες που πρέπει πρώτα να αντιμετωπιστούν.	230	49%
Διότι δεν υπάρχει η αναγκαία επιστημονική γνώση και υποδομή.	286	61%
Διότι δεν έτυχε κάποια πολιτική βούληση να φέρει το ζήτημα στο προσκήνιο.	232	49,5%
Διότι ούτως ή άλλως δε θα έπρεπε να υπάρχει ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο. Αρκεί το υπάρχον.	15	3,2%
Άλλοι λόγοι	5	1,1%

Στο τρίτο ερώτημα αυτού του μέρους, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με δύο ισχυρισμούς, σε μια τετράβαθμη κλίμακα. Με τον πρώτο ισχυρισμό: «η αναγνώριση και αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες είναι της ίδιας σημασίας και αξίας ζήτημα με την αναγνώριση και αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές δυσκολίες-ανάγκες» συμφωνούν απόλυτα 273 (58,2%) εκπαιδευτικοί, συμφωνούν εν μέρει 171 (36,5%) εκπαιδευτικοί, ενώ διαφωνούν εν μέρει 15 (3,2%) και απόλυτα 10 (2,1%). Ωστόσο, με τον ισχυρισμό ότι «η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου για τα προικισμένα παιδιά στην εκπαίδευση έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική των ίσων ευκαιριών» διαφωνούν απόλυτα 155 (33%) εκπαιδευτικοί και εν μέρει 143 (30,5). Αντίθετα, συμφωνούν εν μέρει 129 (27,5%) και απόλυτα 42 (9%) εκπαιδευτικοί. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ενώ σχεδόν στο σύνολό τους (95,7%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών ίσης σημασίας και αξίας με το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές δυσκολίες, ωστόσο, μεγάλο μέρος τους (37%) θέτει ζήτημα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας δύο κατηγορίες στον δεύτερο ισχυρισμό, μια με εκείνους που δηλώνουν απόλυτη ή εν μέρει διαφωνία και μια με εκείνους που δηλώνουν απόλυτη ή εν

μέρει συμφωνία, διενεργήθηκε έλεγχος διαφοροποίησης σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Κανένα στατιστικό σημαντικό στοιχείο δεν προέκυψε από τον έλεγχο διαφοροποίησης-διασταύρωσης ως προς το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και την εκπαίδευση των ερωτώμενων.

5.2. Επαγγελματική επαφή με το ζήτημα

Στην ερώτηση αν έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση ή αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με υψηλές ικανότητες, το 67,6% (317) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει τύχει ποτέ. Σχετικό σεμινάριο ή συνέδριο έχει παρακολουθήσει το 7,7% (36), ενημέρωση από το σχολικό σύμβουλο είχε το 2,3% (11), από άλλη πηγή το 11,1% (52), ενώ ενημέρωση στο πλαίσιο των σπουδών δήλωσε πως έχει το 11,3% (53) των εκπαιδευτικών. Δημιουργήθηκαν έτσι δύο ομάδες, μια με εκείνους που δεν έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση (67,6%) και μια με τους υπόλοιπους (32,4%). Ο έλεγχος διαφοροποίησης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση με το φύλο ($\chi^2 = 6,592$, $p = ,01$), την εκπαίδευση ($\chi^2 = 36,854$, $p = ,000$) και την ύπαρξη προικισμένου ατόμου στο οικογενειακό ή άμεσο φιλικό περιβάλλον ($\chi^2 = 72,252$, $p = ,000$). Η προσεκτική μελέτη των αντίστοιχων πινάκων διασταύρωσης έδειξε ότι έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση για το θέμα κυρίως οι άντρες (58 στους 143 έναντι 93 γυναικών στις 326). Ως προς την εκπαίδευση, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος έχουν στην πλειοψηφία τους λάβει σχετική ενημέρωση, το ένα τρίτο περίπου των αποφοίτων Π.Τ.Δ.Ε. και των αποφοίτων Ακαδημιών που έχουν και πτυχίο Διδασκαλείου ή Εξομοίωσης, ενώ λιγότερο από το ένα πέμπτο των αποφοίτων Ακαδημιών (χωρίς άλλο πτυχίο) έχει λάβει σχετική ενημέρωση. Τέλος, συστηματική ενημέρωση έχουν λάβει κυρίως εκείνοι που έχουν στο κοντινό τους περιβάλλον χαρισματικό άτομο (86 στους 144) παρά όσοι δεν έχουν (22 στους 103) ή δεν είναι σίγουροι αν έχουν (43 στους 222).

Το επόμενο ερώτημα ήταν: «Έχεις αντιμετωπίσει ποτέ σε συνεργασία με άλλους φορείς-πρόσωπα (π.χ. σχολικό σύμβουλο, ψυχολόγο) ζητήματα που αφορούσαν κάποιο μαθητή σου με υψηλές ικανότητες;» 390 (83,2 %) των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά. 71 (15,1 %) εκπαιδευτικοί απάντησαν λίγες φορές στο παραπάνω ερώτημα και μόλις 8 (1,7 %) απάντησαν αρκετές φορές. Συνολικά, μόλις το 16,8 % των εκπαιδευτικών έχει αντιμετωπίσει σε συνεργασία με ειδικούς ζητήματα που αφορούσαν μαθητές με υψηλές ικανότητες. Ο έλεγχος διαφοροποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η μελέτη των αντίστοιχων πινάκων διασταύρωσης έδειξαν με στατιστική σημαντικότητα ότι είναι κυρίως οι άντρες εκπαιδευτικοί αυτοί που έχουν την παραπάνω εμπειρία

αντιμετώπισης ($\chi^2 = 22,046$, $p = ,000$), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ($\chi^2 = 33,052$, $p = ,000$) και όσοι έχουν στο οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον χαρισματικό άτομο ($\chi^2 = 26,520$, $p = ,000$).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ την ανάγκη να συνεργαστούν με ειδικούς, ώστε να προχωρήσει ένα πλαίσιο αξιολόγησης και αντιμετώπισης μαθητών που υποψιάζονταν ότι έχουν υψηλές ικανότητες. 184 (39,2 %) εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά. 171 (36,5 %) απάντησαν λίγες φορές και οι υπόλοιποι 114 (24,3 %) απάντησαν αρκετές φορές. Συνολικά, το 60,8 % των εκπαιδευτικών συνεπώς δήλωσε ότι έχει αισθανθεί την παραπάνω ανάγκη. Στατιστικά σημαντικός από τους ελέγχους διαφοροποίησης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ήταν μόνο αυτός που αφορούσε την ύπαρξη χαρισματικού ατόμου στο κοντινό περιβάλλον ($\chi^2 = 31,661$, $p = ,000$) με εκείνους που δήλωσαν την ύπαρξη τέτοιου ατόμου να είναι αυτοί που έχουν κυρίως αισθανθεί την παραπάνω ανάγκη.

Το τελευταίο ερώτημα αυτού του μέρους ήταν: «Έχεις ποτέ εντοπίσει-υποψιαστεί ότι κάποιοι μαθητές σου πιθανώς να είναι προικισμένα παιδιά;». Το 28,4 % (133) απάντησε αρνητικά. Το υπόλοιπο 71,6 % (336) απάντησε θετικά. Στο υποερώτημα «Αν ναι, πόσο συχνά αυτό συνέβη;» 202 (45 %) απάντησαν ότι αυτό συνέβη λιγότερο από μια φορά το χρόνο κατά μέσο όρο, 108 (23 %) μια-δύο φορές το χρόνο κατά μέσο όρο, 10 (2,1 %) τρεις-τέσσερις φορές και 16 (3,4 %) περισσότερες από τέσσερις φορές κατά μέσο όρο το χρόνο. Ο έλεγχος διαφοροποιήσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έδειξε ότι υπάρχουν δύο στατιστικά σημαντικοί δείκτες διαφοροποίησης: η εκπαίδευση των ερωτώμενων ($\chi^2 = 38,235$, $p = ,000$) και η ύπαρξη χαρισματικού ατόμου στο οικογενειακό ή στενό φιλικό τους περιβάλλον ($\chi^2 = 33,105$, $p = ,000$). Η μελέτη των πινάκων διασταύρωσης έδειξε ότι αυτοί που έχουν εντοπίσει μαθητές πιθανώς χαρισματικούς είναι κυρίως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού (51 στους 57), οι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. (154 στους 190) και στη συνέχεια οι απόφοιτοι Ακαδημίας με πτυχίο Διδασκαλείου ή Εξομοίωσης (99 στους 158). Οι μισοί μόλις απόφοιτοι Ακαδημίας χωρίς άλλο πτυχίο (28 στους 56) και οι μισοί κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (4 στους 8) έχουν εντοπίσει παρόμοιους μαθητές στην καριέρα τους.

5.3. Ανάγκη επιμόρφωσης πάνω στο ζήτημα

Με το πρώτο ερώτημα αυτού του μέρους διερευνήθηκε η αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών: «Πόσο έτοιμη/ος αισθάνεσαι να αντιμετωπίσεις σε παιδαγωγικό και μαθησιακό πλαίσιο παιδιά υψηλών ικανοτήτων;». Αρνητικά απάντησε το 65,7%, δηλαδή 308 εκπαιδευτικοί (22,2% απάντησε καθόλου και

43,5% *λίγο*). Οι υπόλοιποι 161 (34,3%) απάντησαν θετικά (31,3% *αρκετά* και 3% *πολύ*). Οριακά αλλά με στατιστική σημαντικότητα, οι άντρες δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι από τις γυναίκες ($\chi^2 = 4,383$, $p < ,05$) όπως και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. σε σχέση με τους απόφοιτους Ακαδημίας με ή χωρίς πτυχίο Διδασκαλείου ή Εξομοίωσης ($\chi^2 = 22,340$, $p = ,000$). Σαφώς περισσότερο έτοιμοι δηλώνουν και όσοι έχουν προικισμένο άτομο στο στενό τους περιβάλλον ($\chi^2 = 45,491$, $p = ,000$).

Το δεύτερο ερώτημα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν *πόσο απαραίτητη θεωρούν ότι είναι γενικότερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό το ζήτημα*. Το 88,3% (414) απάντησαν ότι τη θεωρούν *αρκετά* (39,9%) ή *πολύ* (48,4%) απαραίτητη. Το 11,7% (55) απάντησαν *λίγο* (8,7%) ή *καθόλου* (3%) απαραίτητη. Καθώς το ποσοστό των θετικών απαντήσεων κρίθηκε ιδιαίτερα υψηλό, δεν έγινε έλεγχος διαφοροποίησης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Εξετάστηκε, ωστόσο, αν η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωση για το υπό εξέταση θέμα σχετίζεται με άλλους παράγοντες. Τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney και οι έλεγχοι διασταύρωσης έδειξαν ότι περισσότερο απαραίτητη θεωρούν την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ήδη λάβει κάποια συστηματική ενημέρωση για το θέμα ($Z = -3,078$, $p = ,002$), έχουν εντοπίσει μαθητές με υψηλές ικανότητες στην τάξη τους ($Z = -5,168$, $p = ,000$) και αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη διαμόρφωση ανάλογου θεσμικού πλαισίου ($\chi^2 = 76,746$, $p = ,000$).

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μία από τις παρακάτω διατυπώσεις που τους αντιπροσωπεύει προσωπικά σχετικά με την επιμόρφωσή τους στο ζήτημα της αναγνώρισης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης παιδιών με υψηλές ικανότητες:

α) «*Δε χρειάζομαι κάποιου είδους επιμόρφωση, γνωρίζω ήδη όσα χρειάζεται για το θέμα*»: 9 (1,9%) εκπαιδευτικοί.

β) «*Θεωρώ απαραίτητη κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο θέμα*»: 309 (65,9%) εκπαιδευτικοί.

γ) «*Θεωρώ χρήσιμη κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο θέμα, αλλά δεν την αξιολογώ ως άμεση προτεραιότητα επιμόρφωσής μου*»: 151 (32,3%).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (98,1%) θεωρούν χρήσιμη ή απαραίτητη μια επιμόρφωση στο θέμα, με ένα 32,3% ωστόσο, να μην την αξιολογεί ως προτεραιότητα επιμόρφωσης.

5.4. Συστηματική ενημέρωση πάνω στο ζήτημα

Όπως παρατέθηκε παραπάνω, μόνο το 32,4 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθη-

τών με υψηλές ικανότητες από διάφορες πηγες. Το υπόλοιπο 67,6 % συμπλήρωσε την επιλογή ότι *δεν έχει τύχει ποτέ*. Διενεργήθηκαν έτσι έλεγχοι διακύμανσης αυτής της μεταβλητής με άλλες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια άλλα χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ενημέρωση. Η διενέργεια του μη παραμετρικού τεστ ανάλυσης διακύμανσης Mann-Whitney μεταξύ μίας κατηγορικής και μίας διατακτικής μεταβλητής έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση εκείνων που έχουν λάβει ενημέρωση με εκείνους που αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο ζήτημα της διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ($Z = -5,912$, $p = ,000$), όσους έχουν εμπειρία αντιμετώπισης χαρισματικών παιδιών σε συνεργασία με άλλους φορείς-πρόσωπα ($Z = -7,673$, $p = ,000$) και όσους αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν σε παιδαγωγικό και μαθησιακό πλαίσιο μαθητές με υψηλές ικανότητες ($Z = -7,121$, $p = ,000$). Το είδος της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών προέκυψε από τη μελέτη τόσο των μέσων τιμών ανά ομάδα, όσο και των τιμών των μέσων κατάταξης (Mean Rank) από το Mann-Whitney τεστ. Επιπλέον, ο έλεγχος διασταύρωσης μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών λήψη συστηματικής ενημέρωσης (ναι-όχι) και εντοπισμός χαρισματικών μαθητών στην τάξη (ναι-όχι) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 22,891$, $p = ,000$) με τη μελέτη του σχετικού πίνακα διασταύρωσης τιμών να δείχνει ότι όσοι έχουν λάβει ενημέρωση έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίσει χαρισματικούς μαθητές στην τάξη τους (130 στους 151).

5.5. Εκπαιδευτική πολιτική ίσων ευκαιριών και επαγγελματική επαφή

Εξετάστηκε, τέλος, η σχέση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τον ισχυρισμό ότι *«η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου για τα προικισμένα παιδιά στην εκπαίδευση έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική των ίσων ευκαιριών»* με άλλες τους στάσεις. Οι έλεγχοι διακύμανσης με τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney και Wilcoxon που είναι κατάλληλα για ζεύγη μεταβλητών κατηγορική-διατακτική και διατακτική-διατακτική αντίστοιχα, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τον ισχυρισμό της άνισης εκπαιδευτικής πολιτικής όταν δεν έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση για το θέμα ($Z = -3,279$, $p = ,000$), δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ζήτημα της διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου ($Z = -13,605$, $p = ,000$), δεν έχουν ανάλογη εμπειρία αντιμετώπισης σε συνεργασία με ειδικούς ($Z = -17,630$, $p = ,000$) και δεν έχουν εντοπίσει χαρισματικούς μαθητές στην τάξη τους ($Z = -5,926$, $p = ,000$). Το είδος της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές προέκυψε τόσο από τις μέσες τιμές των ομάδων όσο και από τη μελέτη των τιμών των μέσων κατάταξης (Mean Rank).

6. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία (89,5%) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ζήτημα της θέσπισης θεσμικού πλαισίου για την αναγνώριση και παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες. Σε ποσοστό μάλιστα 95,7% συμφωνούν εν μέρει ή απόλυτα ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών είναι ίσης αξίας και σημασίας ζήτημα με αυτό της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές δυσκολίες. Ωστόσο, ένας στους τρεις περίπου (37%) θέτει θέμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Φαίνεται, συνεπώς, ότι θεωρείται ιδιαίτερα ώριμη η ιδέα για τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ωστόσο ο προβληματισμός μήπως αυτά τα παιδιά λάβουν καλύτερη εκπαίδευση από τα υπόλοιπα παραμένει υπαρκτός. Εδώ βέβαια τίθεται το πρόβλημα του τι σημαίνει τελικά «ίσες ευκαιρίες» για όλα τα παιδιά. Ίδια εκπαίδευση για όλους ή εκπαίδευση για όλους ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους; Το ζήτημα αυτό, πέρα από την καθαρά παιδαγωγική του όψη, έχει και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις.

Την έλλειψη του παραπάνω πλαισίου στο ελληνικό σχολείο την αποδίδουν κυρίως σε επιστημονικούς-γνωστικούς παράγοντες (έλλειψη επιστημονικής γνώσης και υποδομής), στη συνέχεια σε λόγους εκπαιδευτικής πολιτικής (υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές προτεραιότητες) ή γενικότερης πολιτικής (δεν έτυχε η πολιτική βούληση να φέρει το θέμα στο προσκήνιο) και τέλος σε λόγους κοινωνικών αντιλήψεων (θέματα ελιτισμού και ανισοτήτων). Το περιορισμένο επιστημονικό ενδιαφέρον για το θέμα στην Ελλάδα πράγματι ίσως να συνδέεται με τους κοινωνικούς ενδιαπισμούς ή και με την έλλειψη πολιτικής βούλησης για το θέμα. Η διάκριση μιας μικρής ομάδας μαθητών ίσως πράγματι τελικά δεν ευνοείται στο ελληνικό περιβάλλον, το οποίο αντί να θέσει θέμα καλλιέργειας του δυναμικού κάθε παιδιού στον ύψιστο βαθμό, μάλλον θέτει με ανταγωνιστικό τρόπο θέμα διάκρισης και καταδικαστέας υπεροχής. Είναι ενδεικτικό ότι σε άλλη έρευνα (Gari & Mylonas, 2002) γονείς εκδήλωσαν την άποψη ότι η εκπαίδευση που πρέπει να παρέχεται σε όλους πρέπει να είναι αυτή που ανταποκρίνεται στον «μέσο» μαθητή. Πιθανώς κάθε Έλληνας γονέας αντιλαμβάνεται το δικό του «μέσο» παιδί ως κατά κάποιο τρόπο χαρισματικό, οπότε η μη ένταξή του σε αυτή την ομάδα θα δημιουργούσε άλλα προβλήματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι 2 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν έχει λάβει συστηματική ενημέρωση-επιμόρφωση για το θέμα ούτε καν στο πλαίσιο των σπουδών τους. Αυτό δείχνει αφενός ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον για το ζήτημα είναι περιορισμένο στη χώρα μας, καθώς προσφέρονται πολύ λίγες επιμορφωτικές ευκαιρίες, αφετέρου δε, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει τα παιδιά με υψηλές ικανότητες χωρίς κάποια επιστημονική ενημέρωση και κατάρ-

τιση. Ενημέρωση έχουν δεχτεί κυρίως όσοι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, οι άντρες εκπαιδευτικοί και εκείνοι που έχουν στο στενό τους περιβάλλον κάποιο χαρισματικό άτομο. Επιπλέον, όσοι έχουν δεχτεί συστηματική ενημέρωση, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο ζήτημα, έχουν περισσότερες εμπειρίες συνεργασίας με άλλους φορείς-πρόσωπα για χαρισματικούς μαθητές τους, έχουν εντοπίσει σε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητές με υψηλές ικανότητες και νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να χειριστούν παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν αυτά τα παιδιά. Από τα αποτελέσματα βέβαια δεν μπορεί να καταστεί σαφές αν η ενημέρωση-κατάρτιση ευθύνεται για την ιδιαίτερη ευαισθησία και την αυξημένη επαγγελματική επαφή με το ζήτημα ή αν η τελευταία προκάλεσε την ανάγκη επιμόρφωσης.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83%) δηλώνει ότι δεν έχει ποτέ συνεργαστεί με κάποιον άλλο φορέα ή πρόσωπο-ειδικό επιστήμονα για να αντιμετωπίσει μαθητή με υψηλές ικανότητες, παρόλο που αρκετοί (61%) έχουν αισθανθεί αυτή την ανάγκη και πολλοί (72%) έχουν εντοπίσει-υποψιαστεί ότι κάποιοι μαθητές τους πιθανώς να είναι χαρισματικοί. Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου είναι καταφανής. Η ύπαρξη επίσης ενός υπολογίσιμου ποσοστού (28%) εκπαιδευτικών που δεν έχουν ποτέ στην καριέρα τους εντοπίσει ή υποψιαστεί ότι κάποιος μαθητής τους να είναι πιθανώς χαρισματικό παιδί φανερώνει την αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να αναγνωρίσει αυτά τα παιδιά. Η επιστημονική και επαγγελματική επαφή των εκπαιδευτικών με το ζήτημα της εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών είναι στη χώρα μας πράγματι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Ανέτομοι για να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά χαρισματικούς μαθητές δηλώνουν 2 στους 3 εκπαιδευτικοί (66%). Περισσότερο έτοιμοι δηλώνουν κυρίως οι άντρες, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και όσοι έχουν στο στενό τους περιβάλλον χαρισματικό άτομο. Μεγάλη πλειοψηφία (88%) δηλώνει ότι η επιμόρφωση πάνω στο θέμα είναι αρκετά ή πολύ σημαντική, ωστόσο ορισμένοι (32%) δεν την αξιολογούν ως άμεση προτεραιότητα επιμόρφωσης για τους ίδιους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι περισσότερο απαραίτητη θεωρούν την επιμόρφωση όσοι ήδη έχουν λάβει κάποιου τύπου ανάλογη ενημέρωση, όσοι έχουν αυξημένη σχετική επαγγελματική εμπειρία και όσοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο ζήτημα της ύπαρξης θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Φαίνεται ότι υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών με αυξημένη ευαισθησία απέναντι στο ζήτημα, στο οποίο αποδίδει ιδιαίτερο βάρος και όσο περισσότερο έχει ασχοληθεί με αυτό τόσο θεωρεί ότι είναι αναγκαία η παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών και η αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά φαίνεται επίσης να υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που θέτουν θέμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίοι είναι κατά κύριο λόγο εκείνοι που δεν έχουν λάβει συστηματική ενημέρωση, δεν αποδίδουν ιδιαίτερα μεγάλη σημασία στο ζήτημα και έχουν περιορισμένη ανάλογη επαγγελματική επαφή-εμπειρία.

Συνοψίζοντας, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα θεωρούν αρκετά σημαντικό το ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, ίσης αξίας με αυτό της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές δυσκολίες, παρότι θέτουν εν μέρει ζήτημα ίσων ευκαιριών. Δεν έχουν συστηματική ενημέρωση για το θέμα και οι ανάλογες επαγγελματικές τους εμπειρίες είναι μάλλον περιορισμένες. Νιώθουν μάλλον ανέτοιμοι για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών με υψηλές ικανότητες και πιστεύουν ότι η σχετική επιμόρφωση είναι μάλλον απαραίτητη.

Στην ελληνική νομοθεσία, οι απλές αναφορές στην ύπαρξη ομάδας χαρισματικών μαθητών (Ν. 3194/2003, ΦΕΚ 267), η συμπερίληψη των μαθητών με υψηλές ικανότητες σε εκείνους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η καταγραφή της ανάγκης ανάπτυξης προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199) αποτελούν απλές λεκτικές διατυπώσεις που βεβαίως δεν έχουν οδηγήσει σε κανένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αναγνώρισης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών αυτών στο ελληνικό σχολείο (βλ. συστηματική πρόταση για ανάλογο πλαίσιο στην Ελλάδα στο: Ματσαγγούρας, 2008: 4ο κεφάλαιο). Απαιτείται ταυτόχρονη θέσπιση πλαισίου και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με επαρκή επιστημονική στήριξη, ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υποδέχεται με ίσο τρόπο τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες, ανταποκρινόμενο στις (ει)δικές τους ανάγκες.

Βιβλιογραφία

- Bangel, N.J., Moon, S.M. & Capobianco, B.M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54 (3), 209-221.
- Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cramond, B. & Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15-19.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (2nd ed., pp 80-97). New York: Cambridge University Press.

- Gagné, F. (1983). Perceptions of programs for gifted children: Agreement on principles, but disagreement over modalities. *B. C. Journal of Special Education*, 7, 113-127.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A. & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55-68.
- Gari, A. & Mylonas, K. (2002). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. Poster presentation in the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Rhodes, Greece.
- Gross, M.U.M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Αλεξανδρούπολη.
- Ματσαγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *The Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. (2008). Underachievers. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*, (pp. 721-734). Waco, TX: Prufrock Press.
- Miller, E. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Morris, S.K. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *Creative Child and Adult Quarterly*, 12, 112-114.
- NSW Department of Education and Training. (2004). *Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students* (revised 2004). Sydney.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2008). Η ιδέα των τριών δακτυλίων για την εννοιολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας: Θεωρία και σχέδιο ταυτοποίησης χαρισματικών παιδιών για την προώθηση της δημιουργικότητας. Στο Η. Ματσαγούρας (επιμ.), *Εκπαι-*

- δεόντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. (σ. 313-352). Αθήνα: Gutenberg.
- Schack, G.D. & Starko, A.J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 346-363.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R.L. & Wilson, H.E. (2010). Factors that influence inservice and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 337-360.
- Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21-29.
- Tirri, K.A., Tallent-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 the United States. *Journal of the Education of the Gifted*, 26, 2, 112-131.
- Tourangeau, R., Rips, L.J. & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- VanTassel-Baska J., Feng X.A., Quек C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46(3), 363-379.

Abstract

The aim of the present research is to reveal the teachers' perceptions about gifted education in Greece, which has no formal and official base. 469 teachers from Primary Education participated in this research completing a brief and structured survey. Results show that the teachers consider quite important issue the education of gifted students, of equal value to the education for students with special difficulties, although they pose partly question of equal opportunities. Systematic training on the issue and similar professional experiences are rather limited. They feel unprepared for the pedagogical treatment of students with high abilities and believe that the relevant training is likely necessary.

Φώτης Κούσουλας

Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
e-mail: fotiskous@yahoo.gr