

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης

Θεόδωρος Κόκκινος
theokokkinos@yahoo.gr

Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης (Υψ.Ι.Μ.). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($n = 45$) από το νομό Αττικής, οι οποίοι έλαβαν μέρος σε διαδικασία δομημένης συνέντευξης σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών τους που αρίστευσαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις αλλά και σχετικά με τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ. γενικότερα. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναφέρουν, τόσο σε διαχρονικό όσο και σε συγχρονικό επίπεδο, κυρίως μαθησιακά χαρακτηριστικά και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, ενώ δεν φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει παραμέτρους των υψηλών ικανοτήτων μάθησης που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τα ηγετικά χαρακτηριστικά. Για την περαιτέρω διερεύνηση της επιρροής που ενδεχομένως ασκήθηκε από το μαθησιακό προφίλ των μαθητών λόγω του κριτηρίου επιλογής τους (υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση), οι συμμετέχοντες απέδωσαν χαρακτηριστικά και σε υποτιθέμενο Υψ.Ι.Μ., όπου τα ευρήματα διαφοροποιούνται από εκείνα που προέκυψαν στις προηγούμενες μεταβλητές που αφορούσαν υπαρκτούς μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικού διδακτικού σχεδιασμού αποτελεί η έγκαιρη και ακριβής εκτίμηση των χαρακτηριστικών των μαθητών και η ανάλυση των ιδιαίτερων αναγκών και ενδιαφερόντων τους (Αντωνίου, 2009: 244). Όμως, το σχετικό εγχείρημα δυσχεραίνεται από το μεγάλο εύρος των ατομικών διαφορών των μαθητών, το οποίο δυνητικά κυμαίνεται σε ολόκληρο το φάσμα των ικανοτήτων.

Οι μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (Υψ.Ι.Μ.) παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό σε ό,τι αφορά τα μαθησιακά, τα ηγετικά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα (Moltzen, 2004). Μάλιστα, αν ληφθεί υπόψη και η ενδοκατηγοριακή τους διαβάθμιση με κριτήρια π.χ. την εθνικότητα, την πιθανή ύπαρξη αναπηρίας ή μαθησιακών δυσκολιών, τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και το φύλο, τότε ενισχύεται η σημασία της έγκαιρης και ακριβούς εκτίμησης των χαρακτηριστικών τους με στόχο την αποτελεσματικότερη διδακτική τους υποστήριξη (Ford, 2012). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διδακτική υποστήριξη του μαθητή Υψ.Ι.Μ. κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού, όπως προσδιορίζεται από τα ερευνητικά συμπεράσματα, οι αντιλήψεις του σχετικά με τις παραμέτρους που συγκροτούν τις υψηλές μαθησιακές ικανότητες υπαγορεύουν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά που αποδίδει

στη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα αλλά και το σχεδιασμό και την υλοποίηση υποστηρικτικών διδακτικών δραστηριοτήτων (Renzulli, 2000).

Παρά το ότι σε διεθνές επίπεδο τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου μαθητών εκτιμώνται με βάση ατομικές διαδικασίες αξιολόγησης της νοημοσύνης ή άλλων χαρακτηριστικών (π.χ. WISC-III, School & College Ability Test κ.λπ.) (Watkins, Greenawalt, & Marcell, 2002), τα σημαντικότερα κριτήρια νομοποίησης και ενίσχυσης της σχετικής δυνατότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν η συνεχής αναστροφή τους με τους μαθητές, η παρατήρηση της συμπεριφοράς τους εντός και εκτός τάξης καθώς και η δυνατότητα πραγματοποίησης διαμορφωτικών αξιολογικών διαδικασιών (Quitmann, 2001: 12). Υπογραμμίζεται επίσης ότι το πλεονέκτημα της εκτιμητικής δυνατότητας των διδασκόντων έγκειται στην παρατήρηση μεταβλητών εκτός των ορίων των τυπικών κριτηρίων αξιολόγησης, όπως η δημιουργικότητα, τα κίνητρα και τα ηγετικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας (Pierce et al., 2007). Μάλιστα, η πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων συμπεραίνει την επάρκεια της εκτιμητικής δυνατότητας των εκπαιδευτικών (Gagné, 1994; Μυλωνάς, Γκαρή, & Γιαννίτσας, 2001).

Από την επισκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων (Lee, 1999) προκύπτει πως, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ., οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ιεραρχούν σε υψηλό επίπεδο (α) στο πεδίο των μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών τον ισχυρότερο βαθμό υψηλής νοημοσύνης, υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, συγκέντρωσης και προσοχής, πειθαρχίας και ευγένειας, λογικής και συγκλίνουσας σκέψης, ταχείας κατανόησης, ισχυρών μνημονικών ικανοτήτων, υψηλού λεξιλογικού επιπέδου, πνευματικής περιέργειας και διερευνητικών δεξιοτήτων (Enderohls-Ulpe & Ruf, 2005; Moon & Brighton, 2008), (β) στο πεδίο των κινήτρων το υψηλό επίπεδο εσωτερικών κινήτρων και έγκαιρης ολοκλήρωσης της σχολικής εργασίας (Siegle & Powell, 2004) και (γ) στο πεδίο των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας, τον υψηλό βαθμό συνεργασιμότητας, τα ισχυρά αισθήματα υπευθυνότητας και αυτοπεποίθησης καθώς και την ευαισθησία (Chan, 2000; Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010).

Επομένως, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να εντάσσονται συχνότερα στα πεδία των μαθησιακών χαρακτηριστικών και των κινήτρων και να εκκινούν κυρίως από σχολικές συμπεριφορές ευρείας αποδοχής και από δραστηριότητες που συνδέονται με κοινωνικά επιθυμητές κατηγορίες (Bain, Choate, & Bliss, 2006; Γκαρή, Μυλωνάς, & Καλαντζή-Αζίζι, 2001).

Στο επίκεντρο, όμως, της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας βρίσκεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού για εκτίμηση όχι τόσο των μαθησιακών, ηγετικών και κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών και των κινήτρων αλλά κυρίως των χαρακτηριστικών δημιουργικότητας των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνητικών πορισμάτων, μολονότι αναγνωρίζεται από τους διδάσκοντες η αξία της δημιουργικότητας, φαίνεται να μην αξιολογούνται με θετικό τρόπο χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών συναρτώμενα με αυτή, όπως η ανάληψη ρίσκου, η παρορμητικότητα / αυθορμητισμός και η ανεξαρτησία (Fasko, 2001) με αποτέλεσμα να μην ιεραρχούνται υψηλά στις εκτιμήσεις τους (Chan, 2000). Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούν να αποδοθούν κυρίως σε γνωστικό έλλειμμα των διδασκόντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά δημιουργικότητας των μαθητών (Sak, 2004; Tan, 2001). Μάλιστα, φαίνεται ότι οι διδάσκοντες τείνουν να εστιάζουν μόνο σε ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά ως ενδείξεις δημιουργικότητας (Fleith, 2000).

Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα που προέρχονται από την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι διδάσκοντες δεν φαίνεται να θεωρούν τη δημιουργικότητα και τα ηγετικά χαρακτηριστικά πρωτεύοντα στοιχεία της σχολικής συμπεριφοράς των μαθητών Υψ.Ι.Μ., αφού τονίζουν τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά και τα κίνητρα (Θεοδωρίδου, 2006; Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003; Ρίζος, 2011). Επίσης, από τα ερευνητικά συμπεράσματα των Kamrylis, Berki, & Saariluoma (2009) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι ιεραρχούν σε υψηλό επίπεδο τα χαρακτηριστικά δημιουργικότητας των μαθητών ως προς τη συμβολή της στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο, εντούτοις δεν θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συνιστούν φυσιογνωμικό στοιχείο των υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει τις αντιφατικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και παράλληλα υποδηλώνει την αμήχανη στάση τους απέναντι στην αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ευρήματα των Gari & Mylonas (2004) δείχνουν ότι η πλειοψηφία φαίνεται να συμφωνεί σε μια ψύχραιμη και δεκτική αντιμετώπιση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας και προτείνει την αποδοχή των δυνατοτήτων τους χωρίς τάσεις υποτίμησης ή υπερεκτίμησης. Συνολικά, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν εντοπίζονται ευρήματα από την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση που να εστιάζουν συστηματικά στη διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μαθητών Υψ.Ι.Μ. και μάλιστα στο επίπεδο του Λυκείου, όπου παρατηρείται σημαντική επιρροή του εξεταστικού συστήματος στη συγκρότηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών καθώς και στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας.

Μια πρόσθετη διάσταση της ερευνητικής δραστηριότητας με στόχο τη σφαιρικότερη αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ. αποτελεί η απόπειρα απόδοσης εκ μέρους τους χαρακτηριστικών σε υποτιθέμενους μαθητές Υψ.Ι.Μ. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αποδίδουν στους μαθητές Υψ.Ι.Μ. χαρακτηριστικά που σχετίζονται: (α) με μαθησιακές/γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι το εύρος της πληροφορίας, η διαδικασία επεξεργασίας της και η καταλληλότητα του τρόπου εφαρμογής της, (β) με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως είναι η ανεξαρτησία, η προσαρμοστικότητα, η προσήλωση στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, καθώς και (γ) με κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ποιότητα της εργασίας και η συμμόρφωση (Persson, 1998). Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικά που περιγράφουν συστηματικά ιδανικές μαθητικές συμπεριφορές και υπαγορεύονται από υψηλό βαθμό κοινωνικού προσδιορισμού.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, στην περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν χαρακτηριστικά συγκεκριμένων μαθητών, τα ευρήματα των εκτιμητικών διαδικασιών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, μεταξύ άλλων, ως προς το φύλο των μαθητών αλλά και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν συστηματικά θετικότερα το υψηλό επίπεδο εσωτερικών κινήτρων και γενικότερης ποιότητας εργασίας των κοριτσιών (Siegle & Reis, 1998; Gagné, 1993), ενώ, παράλληλα, τους αποδίδονται χαρακτηριστικά που σχετίζονται με καλλιτεχνικές (κυρίως μουσικές) και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Αντίθετα, στα αγόρια αποδίδονται χαρακτηριστικά που σχετίζονται με φυσικές και τεχνικές δεξιότητες (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo, & Sáinz, 2013). Επίσης, φαίνεται να υπάρχει συνάφεια μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της

λεπτομερούς κατανόησης των παραμέτρων που συγκροτούν τις υψηλές μαθησιακές ικανότητες, δεδομένο που όμως δεν συνεπάγεται την αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από παραδοσιακές θεωρήσεις, στις οποίες ιεραρχούνται υψηλότερα οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα (Hany, 1997). Σύμφωνα με άλλα ερευνητικά συμπεράσματα (Schack & Starko, 1990), οι εκπαιδευτικοί με μικρή ή μέτρια διδακτική εμπειρία εκτιμούν σε υψηλό βαθμό την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, σε αντίθεση με εκείνους που διαθέτουν μεγάλη διδακτική εμπειρία, οι οποίοι δίνουν έμφαση στο υψηλό λεξιλογικό επίπεδο και το εύρος ενδιαφερόντων των μαθητών.

Φαίνεται ότι οι συγκεκριμένες εκτιμήσεις επηρεάζονται κυρίως από το γνωστικό επίπεδο των διδασκόντων σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ., το οποίο κρίνεται ως ανεπαρκές κυρίως λόγω της απουσίας ή, τουλάχιστον, της ελλιπούς συγκρότησης σχετικών γνωστικών αντικειμένων κατά την αρχική εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο διεθνώς (Hansen & Feldhunsen, 1994) όσο και στην Ελλάδα (Gari, 2002).

Η παρούσα μελέτη

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών Υψ.Ι.Μ. στο επίπεδο του Λυκείου. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά (α) με τα χαρακτηριστικά μαθητών Υψ.Ι.Μ. τους οποίους δίδαξαν οι ίδιοι τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο (παραπάνω από ένα σχολικό έτος) και (β) με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν σε υποτιθέμενους μαθητές Υψ.Ι.Μ., ώστε να διαπιστωθούν ενδεχόμενες αποκλίσεις και επιρροές που μπορεί να ασκούνται από αναπαραστάσεις που έχουν από μαθητές παλαιότερων ετών.

Για την υλοποίηση των στόχων της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η διερεύνηση μαθητικού δείγματος με υψηλή επίδοση σε επίσημη διαδικασία αξιολόγησης. Λόγω της ανυπαρξίας επίσημων εθνικών προτύπων (standards) αξιολόγησης των χαρακτηριστικών των μαθητών Υψ.Ι.Μ., αποφασίστηκε να διερευνηθεί μαθητικό δείγμα με άριστη επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα κατά τη διαδικασία των Πανελλήνιων Εξετάσεων. Με την εξασφάλιση πρόσβασης στους πίνακες βαθμολογίας μέσω διαδικασιών αδειοδότησης από την αρμόδια Υπηρεσία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), προσεγγίστηκαν οι διδάσκοντες φιλόλογοι των μαθητών που άριστευσαν (βαθμός 18-20) κατά τις Πανελλήνιες Εξετάσεις το 2010.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 και η επιλογή του μαθητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος σε δομημένη συνέντευξη κατά την οποία διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά 87 μαθητών τους συνολικά ($N = 87$) που φοιτούσαν σε 25 σχολεία από όλες τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκε κυρίως στο γυναικείο φύλο (63.6%) και διέθετε αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία (11-20 έτη υπηρεσίας 29.7%, 21-30 έτη υπηρεσίας 54.5%, 31+ έτη υπηρεσίας 15.8%). Επίσης, οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε Γενικά Ενιαία Λύκεια (ΓΕΛ)

(70.4%), σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ (13.8%) και σε Ιδιωτικά ΓΕΛ (15.8%). Σημειώνεται ότι δεν κατέστη εφικτή η συμμετοχή εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τρία ερωτήματα ανοικτού τύπου, τα οποία βρίσκονταν σε αντιστοιχία με τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Μετά από ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, τους ζητήθηκε να αναφέρουν την παρουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μαθητών τους σε συγχρονικό (ερ. 1: «Ποια ήταν τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά εκείνου του μαθητή/-τριας που σας κάνει να μην τον ξεχνάτε;») αλλά και σε διαχρονικό επίπεδο (ερ. 2: «Σε περίπτωση που διδάξατε το συγκεκριμένο μαθητή/-τρια όχι μόνο στην Γ' Λυκείου, θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιο διαχρονικό του/της χαρακτηριστικό;»). Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ. γενικότερα (ερ. 3: «Ποιο χαρακτηριστικό, κατά τη γνώμη σας, σημαίνει οπωσδήποτε "μαθητής με υψηλές μαθησιακές ικανότητες και ταλέντα";»).

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις με συμμετέχοντες από σχολεία έξι διευθύνσεων (πλην της Δυτικής) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής.

Κατά το κύριο μέρος της έρευνας, για την επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), η οποία κατέληξε στη συγκρότηση συστήματος θεματικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων πληρούν τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης ανάλυσης εργάστηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ τους και στα τρία ερωτήματα ($K_1 = .828, p < .001$ · $K_2 = 1.000, p < .001$ · $K_3 = .704, p < .001$) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας. Στη συνέχεια, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: (α) περιγραφική απεικόνιση των κατανομών συχνοτήτων των κατηγοριών, (β) έλεγχος για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις συχνότητες των κατηγοριών σε σχέση με μεταβλητές που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (όπως το φύλο και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς και το φύλο των μαθητών του δείγματος) αλλά και με μεταβλητές που δεν εντοπίζονται στη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα (αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και κατεύθυνση σπουδών των μαθητών) όπως επίσης και (γ) έλεγχος για την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών.

Αποτελέσματα της έρευνας

α) Διαχρονικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος

Σε ό,τι αφορά την αναφορά διαχρονικών χαρακτηριστικών για τους μαθητές του δείγματος από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τους, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των ερευνητικών δεδομένων είναι κατά τακτική σειρά (βλ. πίν. 1): τα κίνητρα (34.7%), τα μαθησιακά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (30.6%), ενώ η απουσία διαχρονικού χαρακτηριστικού ανήλθε μόλις στο 4.1%.

Για την κατανομή συχνοτήτων των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ανδρών ανέφερε

μαθησιακά χαρακτηριστικά (63.6%). Από την άλλη, η πλειοψηφία των γυναικών ανέφερε τα κίνητρα (44.1%) ως το ισχυρότερο διαχρονικό χαρακτηριστικό.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, σημειώνεται ότι η πλειοψηφία εκείνων που είχαν έως 20 έτη υπηρεσίας (πρώτο επίπεδο) ανέφερε τα κίνητρα (50%), ενώ εκείνων που διέθεταν έως 30 έτη υπηρεσίας (δεύτερο επίπεδο) μαθησιακά χαρακτηριστικά (37.9%). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που εμπύπτουν στο τρίτο επίπεδο (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) κατανεμήθηκαν ισομερώς μεταξύ των κινήτρων και των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών.

Για την κατανομή των θεματικών κατηγοριών σε σχέση με το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία σημείωσε μαθησιακά χαρακτηριστικά (60%), ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο ανέφερε χαρακτηριστικά που εμπύπτουν ισομερώς στη θεματική κατηγορία των κινήτρων και των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών (36.7%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ανέφερε τα κίνητρα (57.1%).

Ως προς τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πλειοψηφία εκείνων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ αναφέρθηκαν στα κίνητρα των μαθητών τους ως διαχρονικό χαρακτηριστικό (42.1%), ενώ η πλειοψηφία των υπηρετούντων σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ έδωσε προβάδισμα στα μαθησιακά χαρακτηριστικά (75%).

Ως προς την αναφορά διαχρονικών χαρακτηριστικών από τους συμμετέχοντες σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών παρατηρείται ότι τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα κατανεμήθηκαν κυρίως στα κορίτσια και των τριών κατευθύνσεων (θεωρητική 78.9%, θετική 64.7% και τεχνολογική 57.2%). Τα κοινωνικο-συναισθηματικά κατανεμήθηκαν, σύμφωνα με την αναφορά των εκπαιδευτικών, κυρίως στα αγόρια των τριών κατευθύνσεων (θεωρητική 100%, θετική 66.7% και τεχνολογική 100%).

β) Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος

Σχετικά με τα κεντρικά / προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μαθητών, όπως περιγράφηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατανέμονται ως εξής (βλ. πίν. 1): Το υψηλότερο ποσοστό κατέλαβαν τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (43.8%), ακολουθούν οι κατηγορίες των μαθησιακών χαρακτηριστικών (37.5%), της ανυπαρξίας κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού (11.6%), των κινήτρων (5.4%), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία της δημιουργικότητας (1.8%), η οποία δεν αναφέρθηκε στην προηγούμενη μεταβλητή.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, εντύπωση προκαλεί ότι η πλειοψηφία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών ανέφερε κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (55.6% και 56.7% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργικότητα δεν αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και των τριών επιπέδων αναφέρθηκε σε κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (έως 20 έτη υπηρεσίας 59.1%, έως 30 έτη υπηρεσίας 56.6%, πάνω από 30 έτη υπηρεσίας 60%).

Σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων, σημειώνεται ότι το ποσοστό εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία κατανεμήθηκε ανάμεσα στα μαθησιακά και στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (62.5%). Οι συμμετέχοντες που είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο αναφέρθηκαν κατά πλειοψηφία σε κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (55.1%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές αναφέρθηκε στα μαθησιακά χαρακτηριστικά (61.1%).

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ αναφέρθηκε σε κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (32.8%). Οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ αναφέρθηκαν εξίσου στα μαθησιακά και στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (63.6%), ενώ οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε Ιδιωτικά ΓΕΛ αναφέρθηκαν στην πλειοψηφία τους στα μαθησιακά χαρακτηριστικά (41.7%). Η δημιουργικότητα σημειώθηκε αποκλειστικά από τους συμμετέχοντες των ΓΕΛ.

Ως προς την αναφορά των κεντρικών/προσδιοριστικών χαρακτηριστικών από τους συμμετέχοντες σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών προκύπτει ότι τα μαθησιακά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά κατανεμήθηκαν κυρίως στα αγόρια και των τριών κατευθύνσεων ενώ η δημιουργικότητα και τα κίνητρα αποκλειστικά στα κορίτσια και των τριών κατευθύνσεων.

γ) Προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ.

Από την ανάλυση των δεδομένων για τη μεταβλητή του προσδιοριστικού χαρακτηριστικού του μαθητή Υψ.Ι.Μ. γενικά, σημειώνεται ότι οι κατηγορίες που προέκυψαν κατανέμονται ως εξής (βλ. πίν. 1): τα μαθησιακά χαρακτηριστικά προηγούνται (51.1%) και ακολουθούν, κατά τακτική σειρά, τα κίνητρα (20%), η δημιουργικότητα (15.6%), η ανυπαρξία / απροθυμία απάντησης (8.9%) και τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (4.4%).

Σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι η πλειοψηφία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών επέλεξε να αποδώσει στον υποτιθέμενο μαθητή Υψ.Ι.Μ. μαθησιακά χαρακτηριστικά (50% και 51.7% αντίστοιχα) με τη δημιουργικότητα να βρίσκεται μόλις στο 12.5%.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του πρώτου (έως 20 έτη υπηρεσίας) και του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) επέλεξαν τα μαθησιακά χαρακτηριστικά (64.3% και 50% αντίστοιχα). Οι συμμετέχοντες του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) επέλεξαν κατά πλειοψηφία τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα (33.3%) χωρίς να συμπεριλάβουν στις επιλογές τους τη δημιουργικότητα.

Σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων όλων των επιπέδων επέλεξε να αποδώσει στον υποτιθέμενο μαθητή Υψ.Ι.Μ. μαθησιακά χαρακτηριστικά (Παιδαγωγική ή/και Ψυχολογία 50%, γνωστικό αντικείμενο 52% και χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές 55.6%). Σημειώνεται ότι η

δημιουργικότητα δεν συμπεριλήφθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές.

Ως προς τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και των τριών τύπων σχολείων (ΓΕΛ, Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ και Ιδιωτικά ΓΕΛ) απέδωσαν μαθησιακά χαρακτηριστικά. Επίσης, σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες των ΓΕΛ, ενώ στο προηγούμενο ερώτημα είχαν αναφερθεί στην πλειοψηφία τους στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, σε αυτό το ερώτημα διαφοροποιήθηκαν αποδίδοντας μαθησιακά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των κατηγοριών

	f	%
Διαχρονικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος^α		
Μαθησιακά	15	30.6
Κίνητρα	17	34.7
Κοινωνικο-συναισθηματικά	15	30.6
Δεν παρατηρήθηκε διαχρονικό χαρακτηριστικό	2	4.1
Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος^α		
Μαθησιακά	42	37.5
Δημιουργικότητα	2	1.8
Κίνητρα	6	5.4
Κοινωνικο-συναισθηματικά	49	43.8
Απουσία κεντρικού / προσδιοριστικού χαρακτηριστικού	13	11.6
Προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ.^β		
Μαθησιακά	23	51.1
Δημιουργικότητα	7	15.6
Κίνητρα	9	20
Κοινωνικο-συναισθηματικά	2	4.4
Απουσία / απροθυμία απάντησης	4	8.9

^αn = 87. ^βn = 45.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών των θεματικών κατηγοριών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (βλ. πίν. 2).

Πίνακας 2. Έλεγχος ύπαρξης συστηματικής διαφοράς μεταξύ των συχνοτήτων των κατηγοριών

	χ^2	Phi	Cramer's V
Διαχρονικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος^α			
Φύλο εκπαιδευτικών	6.404	.377	.377
Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών	11.418	.515	.364
Αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών εκπαιδευτικών	10.507	.494	.285
Τύπος σχολείου υπηρεσίας εκπαιδευτικών	8.169	.426	.301
Φύλο μαθητών	8.615	.438	.438
Κατεύθυνση σπουδών μαθητών	5.920	.371	.262
Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος^α			
Φύλο εκπαιδευτικών	8.752	.317	.317
Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών	16.208	.437	.309
Αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών εκπαιδευτικών	18.720	.469	.271
Τύπος σχολείου υπηρεσίας εκπαιδευτικών	10.289	.344	.243
Φύλο μαθητών	5.242	.245	.245
Κατεύθυνση σπουδών μαθητών	5.745	.260	.184
Προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ.^β			
Φύλο εκπαιδευτικών	3.994	.298	.298
Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών	10.326	.484	.343
Αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών εκπαιδευτικών	10.220	.482	.341
Τύπος σχολείου υπηρεσίας εκπαιδευτικών	3.801	.291	.206

^α $n = 87$. ^β $n = 45$.

Επίσης, όπως φαίνεται από την επισκόπηση των δεδομένων του πίν. 3, προέκυψε συσχέτιση των διαχρονικών χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος με τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος ($\chi^2 = 28.825$, Phi = .800, Cramer's V = .400, $p < .05$).

Πίνακας 3. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3
1. Διαχρονικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος	-		
2. Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος	28.825*	-	
3. Προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ.	12.533	19.248	-

^an = 44

*p < .05

Συζήτηση

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή των διαχρονικών χαρακτηριστικών των μαθητών τα κίνητρα και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά αναδεικνύονται ως τα ισχυρότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος. Η ίδια εικόνα ισχύει και σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, διδακτική εμπειρία, αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών) με βάση τις οποίες ελέγχθηκαν οι μεταβλητές της έρευνας, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων κατανέμεται μεταξύ των κινήτρων και των μαθησιακών χαρακτηριστικών με την πλήρη απουσία των χαρακτηριστικών δημιουργικότητας. Δηλαδή, φαίνεται από τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα διαχρονικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους να αναδεικνύονται τυπικές / συμβατικές μαθησιακές συμπεριφορές. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποδεικνύουν μαθητές με ισχυρό ακαδημαϊκό προφίλ, προσηλωμένους στους στόχους τους και στη σχολική εργασία, μάλλον απαλλαγμένους από δυσκολίες κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής, οι οποίοι εμφανίζουν αναπτυξιακές προσωπικότητες, στοχεύοντας στην πληρέστερη μαθησιακή κατάκτηση. Για την πληρέστερη ερμηνεία των συγκεκριμένων ευρημάτων όμως δεν πρέπει να αποκλειστεί το ενδεχόμενο επιρροής που προκύπτει από την ιδιομορφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις αξίες οι οποίες ιεραρχούνται υψηλότερα σε αυτό (Gari & Mylonas, 2004) με αποτέλεσμα τη θετική αξιολόγηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται αποκλειστικά με μαθησιακές / ακαδημαϊκές παραμέτρους, αποδυναμώνοντας την ενδεχόμενη δημιουργική, ηγετική και κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία του μαθητή. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα ενδεχομένως υπαινίσσεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αποδίδουν αξία στη δημιουργικότητα ως ένα χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να αποβεί υποστηρικτικό για ένα μαθητή στο περιβάλλον της σχολικής βαθμίδας του Λυκείου. Όμως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το ενδεχόμενο οι ίδιοι οι μαθητές με υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας, ακόμα και αν παρουσιάζουν δημιουργικό, ηγετικό ή/και κοινωνικο-συναισθηματικό δυναμικό να προχωρούν σε μια αυτο-επιλογή ανάδειξης μόνο των μαθησιακών τους χαρακτηριστικών και των κινήτρων, επιλογή η οποία υπαγορεύεται από την προσπάθεια ανταπόκρισης στις αυξημένες απαιτήσεις του Λυκείου και των εξετάσεων εθνικού επιπέδου.

Σχετικά με τη μεταβλητή των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το προβάδισμα των κοινωνικο-

συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Το συγκεκριμένο εύρημα ενδεχομένως να αποδίδεται στην ιδιαίτερη συνθήκη της τελευταίας σχολικής βαθμίδας που χαρακτηρίζεται από αυξημένα επίπεδα στρες και ψυχολογικών μεταπτώσεων. Φαίνεται επομένως να υποχωρεί η αποκλειστική εστίαση σε ακαδημαϊκές συμπεριφορές και να μετατοπίζεται προς μια συναισθηματικού τύπου προσέγγιση, ίσως και λόγω της εγγύτητας των συμμετεχόντων προς τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, η δημιουργικότητα εμφανίζεται, σε αντίθεση με την προηγούμενη μεταβλητή, ωστόσο έρχεται στην τελευταία θέση κατά συχνότητα εμφάνισης, υποδηλώνοντας το ισχυρό ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών του δείγματος.

Σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν κατά πλειοψηφία από τους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ, εύρημα που δεν έχει εντοπιστεί σε άλλα ερευνητικά συμπεράσματα. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι αναφορές των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία κατανεμήθηκαν ισομερώς ανάμεσα στα μαθησιακά και στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, δεδομένα που υποδεικνύουν την επιρροή που ασκεί η επιμορφωτική εμπειρία σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Επίσης, σε σχέση με το φύλο των μαθητών πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να αντιστοιχούν με τα αποτελέσματα των Siegle & Reis (1998) σχετικά με την υψηλότερη εκτίμηση των κινήτρων των κοριτσιών από τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν αντιστοιχούν στην υψηλότερη ιεράρχηση των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών των κοριτσιών σύμφωνα με τους Gagné (1993) και Hernández-Torrano et al. (2013). Επίσης, τα ευρήματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δεν αντιστοιχούν με τα αποτελέσματα των Schack & Starke (1990). Η διερεύνηση ως προς την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών δεν έχει εντοπιστεί σε άλλες ερευνητικές μελέτες.

Σε ό,τι αφορά το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ. υπογραμμίζεται ότι η δημιουργικότητα, ενώ δεν αναφέρθηκε ως διαχρονικό αλλά και ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό των μαθητών του δείγματος ιεραρχήθηκε πολύ χαμηλά, αναγνωρίζεται ωστόσο από τους συμμετέχοντες ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του μαθητή Υψ.Ι.Μ. Παρόλα αυτά, τα ηγετικά χαρακτηριστικά εξακολουθούν να μη συμπεριλαμβάνονται στην απόδοση χαρακτηριστικών από τους συμμετέχοντες ακόμα και σε υποτιθέμενο Υψ.Ι.Μ. Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν ένα δείκτη σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ. που αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία σχετίζονται με συμπεριφορές που δεν δημιουργούν κωλύματα στη διδακτική διαδικασία και συνδέονται με τη συνεργατικότητα και την προώθηση της γνώσης καθώς και την κουλτούρα συνεργασίας προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές.

Σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, εντύπωση προκαλεί ότι, παρόλο που στην προηγούμενη μεταβλητή η πλειοψηφία των ανδρών και των γυναικών είχε αναφερθεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, υποδηλώνοντας ενδεχομένως μια συναισθηματικού τύπου επιρροή, σε αυτή τη μεταβλητή δεν αναφέρθηκαν. Αυτό το εύρημα ενδεχομένως να αποδίδεται στο ότι οι συμμετέχοντες, απαλλαγμένοι από την επιρροή που μπορεί να έχει στην επιλογή τους η προσωπική σχέση με τους μαθητές, αποστασιοποιούνται, ιεραρχώντας υψηλότερα πιο ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά. Επίσης, ως προς το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην

Ψυχολογία λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά των υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων (π.χ. κοινωνικο-συναισθηματικά), όπως θα αναμενόταν, δεδομένο που συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για τη διαμόρφωση ευρύτερων και αποτελεσματικότερων δομών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκτίμησης χαρακτηριστικών και διδακτικής υποστήριξης μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Πάντως, παρατηρείται στη συγκεκριμένη μεταβλητή υψηλότερη ιεράρχηση της δημιουργικότητας σε σχέση με την προηγούμενη μεταβλητή, εύρημα που δεν αναμενόταν, διότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να δίνει προτεραιότητα στο γνωστικό τομέα καθώς και διότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν καμία συστηματική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα που να αφορούν στην εκτίμηση και στη διδακτική υποστήριξη της δημιουργικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, αναδεικνύεται μεν η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως δομικού στοιχείου των υψηλών ικανοτήτων μάθησης από τους συμμετέχοντες αλλά ταυτόχρονα δεν φαίνεται να αποδίδεται ιδιαίτερα υψηλή σημασία σε αυτήν. Το συγκεκριμένο εύρημα αντιστοιχεί με εκείνα του Fasko (2001), ενώ έρχεται σε αντίθεση με εκείνο των Kampylis, Berki, & Saariiluoma (2009). Οι συμμετέχοντες δείχνουν να εμμένουν σε αναμενόμενες μαθητικές συμπεριφορές ακόμα και σε υποτιθέμενους μαθητές Υψ.Ι.Μ., θέτοντας ενδεχομένως ως προτεραιότητα τη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη (αφού η δημιουργικότητα παραδοσιακά συνδέεται με την απώλεια ελέγχου της τάξης) και σε παραδοσιακά πρότυπα συγκρότησης των υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων, όπως είναι η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Το συγκεκριμένο εύρημα αντιστοιχεί σε μια σειρά από σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα στο διεθνές αλλά και στον ελληνικό χώρο (Chan, 2000; Persson, 1998; Bain, Choate, & Bliss, 2006; Hany, 1997; Γκαρή κ.ά., 2001; Θεοδωρίδου, 2006; Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003; Ρίζος, 2011), τα οποία η παρούσα μελέτη διευρύνει προσφέροντας δεδομένα από την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τη συγκριτική επισκόπηση των ευρημάτων και για τις τρεις μεταβλητές, υποδεικνύεται υψηλή ιεράρχηση των μαθησιακών χαρακτηριστικών και των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως λόγω ελλιπούς γνώσης σχετικά με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το φάσμα των υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων, δεδομένο που υποστηρίζεται και από ερευνητικά συμπεράσματα σε διεθνές επίπεδο (Sak, 2004; Tan, 2001). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του δείγματος φαίνεται να χαρακτηρίζονται από συμβατικές μαθησιακές συμπεριφορές ακαδημαϊκού τύπου, οι οποίες υπαγορεύονται από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικά, αλλά και του εξεταστικού συστήματος ειδικότερα. Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύεται αν ληφθεί υπόψη η συνάφεια που προέκυψε μεταξύ των διαχρονικών και των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών, η οποία υποδεικνύει τη σταθερότητα του μαθησιακού προφίλ των μαθητών του δείγματος. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι οι συμμετέχοντες δίνουν προβάδισμα σε διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε μεταβλητή (κίνητρα, κοινωνικο-συναισθηματικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά αντίστοιχα) εύρημα που αναδεικνύει την αναντιστοιχία μεταξύ των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μαθητή Υψ.Ι.Μ. και των χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο ανεπαρκές γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η ανυπαρξία συνάφειας μεταξύ του προσδιοριστικού χαρακτηριστικού των μαθητών του δείγματος και του υποτιθέμενου μαθητή Υψ.Ι.Μ. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει, ενδεχομένως, πως τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στον υποτιθέμενο μαθητή Υψ.Ι.Μ. δεν φαίνεται να υπαγορεύονται από αναπαραστάσεις που ίσως είχαν από χαρακτηριστικά συγκεκριμένου μαθητή που δίδαξαν στο παρελθόν και τα οποία θα μπορούσαν να ασκήσουν επιρροή στην επιλογή των χαρακτηριστικών στα οποία αναφέρθηκαν ή απέδωσαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, ότι για τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Η επιλογή των μαθητών του δείγματος, λόγω της έλλειψης επίσημων προτύπων εκτίμησης χαρακτηριστικών των μαθητών Υψ.Ι.Μ. στον ελληνικό χώρο, πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου συγκεκριμένου σχολικού έτους. Η παραδοχή αυτή αναδεικνύει την επιρροή που προκύπτει στη σχολική εργασία από την ιδιομορφία της ελληνικής εκπαιδευτικής συνθήκης λόγω εδραιωμένων εκπαιδευτικών αναπαραστάσεων, πεποιθήσεων και αξιών (π.χ. στοιχεία που αξιολογούνται θετικά στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου, υποβάθμιση δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών κ.λπ.). Θα πρέπει, ακόμη, να ληφθεί υπόψη ο ενδεχόμενος αποκλεισμός από το δείγμα μαθητών με μη εκδηλωμένες Υψ.Ι.Μ. Περιορισμοί, επίσης, προκύπτουν από τη γεωγραφική διασπορά το δείγματος (Νομός Αττικής), το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι) και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (Γ' Λυκείου), δεδομένα τα οποία ενδεχομένως εγείρουν σκεπτικισμό σχετικά με τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη σχετική έρευνα που πραγματοποιείται για τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα θα συμβάλει στην ευρύτερη διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων με στόχο τον αποτελεσματικό διδακτικό σχεδιασμό για το σύνολο των μαθητών.

Προτάσεις

Παρόλο που σε θεσμικό επίπεδο έχει αναγνωριστεί η αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης προς τη μαθητική ομάδα των Υψ.Ι.Μ. καθώς και η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για «ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι.» (Ν. 3699 / 2008, ΦΕΚ 199Α), ωστόσο δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη οι σχετικές ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρακινούν στην εμπέδωση της αναγκαιότητας για την προσεκτική παρατήρηση χαρακτηριστικών που αποκλίνουν από ισχυρές ακαδημαϊκές συμπεριφορές, οι οποίες βρέθηκαν από την παρούσα μελέτη να ιεραρχούνται υψηλά στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως οι μαθησιακές προδιαθέσεις των μαθητών, η δημιουργική συμπεριφορά, τα ηγετικά χαρακτηριστικά καθώς και η σχολική υπο-επίδοση.

Τα κριτήρια εκτίμησης των χαρακτηριστικών των Υψ.Ι.Μ., τα οποία θα υπαγορεύσουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών δράσεων για την αποτελεσματικότερη υποστήριξή τους, πρέπει να χαρακτηρίζονται από εύρος (Ματσαγγούρας, 2008: 175) και να μην εστιάζουν αποκλειστικά σε συμβατικές συνεργατικές ακαδημαϊκές συμπεριφορές. Η εκτιμητική διαδικασία προτείνεται να πραγματοποιείται σε ένα ολιστικό επίπεδο από ένα ευρύτερο σύνολο παραγόντων. Τα

δεδομένα μπορεί να προέρχονται από εκτιμήσεις συμμαθητών, από το οικογενειακό περιβάλλον, από αυτο-αξιολόγηση των μαθητών και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναδεικνύονται, και με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα εκτίμησης των χαρακτηριστικών των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Για την πραγματοποίηση, όμως, των συγκεκριμένων ενεργειών προϋποτίθεται συστηματική εκπαίδευση και συγκροτημένη επιμορφωτική δραστηριότητα για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες καθώς και την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά συμπεράσματα φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση τόσο στην ικανότητα όσο και στην αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα, για να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα (Johnsen, 2012; Wycoff, Nash, Juntune, & Mackay, 2003).

Αναφορές

- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social and emotional issues in giftedness. *Roepers Review*, 29(1), 41-48.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings, parent ratings and student self reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3 & 4), 317-327.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-152.
- Ford, D. Y. (2012). Ensuring equity in gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 74-75.
- Gagné, F. (1993). Sex differences in the aptitude and talents of children as judged by peers and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 69-77.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 124-126.
- Gari, A. (2002, June). Education of the gifted in Greece. *Educational Research Workshop Education of the gifted in European schools*. Nijmegen, The Netherlands.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2004). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. *Paper presented at the 9th Conference of the European Council for High Ability*. Pamplona, Spain.
- Hansen, J., & Feldhunsen, J. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159-178.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M.-D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 181-196.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196.

- Moltzen, R. (2004). Characteristics of gifted children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., σ. 67-92). Palmerston North, New Zealand: Kanuka Grove Press.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Pierce, R., Adams, C., Neumeister, K., Cassady, J., Dixon, F., & Cross, T. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, 29(2), 113-118.
- Quitmann, H. (2001). Wie erkennt man eine besondere Begabung bei Schüler/innen der Sekundarstufe? In Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.v. (Hrsg.), *Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft* (σ. 12-15). Münster: Lit Verlag.
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-223.
- 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 in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
- Siegle, D., & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 39-47.
- Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131-148.
- Watkins, M. W., Greenawalt, C. G., & Marcell, C. M. (2002). Factor structure of the Wechsler Intelligence Scale For Children-Third Edition among gifted students. *Educational & Psychological Measurement*, 62(1), 164-172.
- Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34-41 & 64.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2001). Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται και οι στάσεις που σχετίζονται με χαρισματικούς μαθητές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εισήγηση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ένας αιώνας επιστημονικής ψυχολογίας: Έρευνα και εφαρμογές. Αλεξανδρούπολη.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή* (διδακτορική διατριβή). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Οργάνωση της διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Θεωρητικές βάσεις και οργανωτικο-διδασκτικές προτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σ. 161-191). Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Κ., Γκαρή, Α., & Γιαννίτσας, Ν. (2001). Ψυχομετρικές και στατιστικές διαδικασίες στην επισήμανση του χαρισματικού μαθητή: Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Εισήγηση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ένας αιώνας επιστημονικής ψυχολογίας: Έρευνα και εφαρμογές. Αλεξανδρούπολη.

Ν. 3699 / 2008 (ΦΕΚ 199Α) «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Ράνιος, Θ. (2003). Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα προικισμένα και χαρισματικά παιδιά. Ανακοίνωση στην Ημερίδα *Ευφυείς και Ταλαντούχοι μαθητές-Παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: ΑΠΛΟΥΝ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.