

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

**«Η αυτοεκτίμηση και προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών
στο σχολείο και την οικογένεια»**

Λυμέρη Ι. Ευδοξία



Πάτρα, Αύγουστος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η αυτοεκτίμηση και η προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο
σχολείο και την οικογένεια.

Ευδοξία Ι. Λυμέρη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Α' Επόπτρια:

Δρ. Τσούρτου Βασιλική

*Επίκουρη Καθηγήτρια Αναπτυξιακής
Ψυχολογίας*

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Β' Επόπτρια:

Δρ. Τσιτιρίδου Μαρία

Σύμβουλος Καθηγήτρια ΕΑΠ

Πάτρα, Αύγουστος 2021

«Στη Νατάσα, τον Κυριάκο και τον Παναγιώτη»

“Το δὲ μὴ ἴσον τοῖς ἴσοις καὶ τὸ μὴ ὅμοιον τοῖς ὁμοίοις παρὰ φύσιν, οὐδεὶν
δὲ τῶν παρὰ φύσιν καλόν”

Αριστοτέλης

Περίληψη

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη χαρισματικότητα εστιάζουν στην πολυπαραγοντική και σύνθετη φύση της η οποία διαμορφώνεται από γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εντοπίσει την πιθανή σύνδεση ανάμεσα στη χαρισματικότητα και την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, αναδεικνύοντας την επιρροή της προσαρμογής τους στο σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Το δείγμα αποτελείται από 91 μαθητές τεσσάρων περιοχών της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο), έναν από τους γονείς τους, καθώς και τους 21 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιούσαν τα προγράμματα των δομών χαρισματικότητας όπου φοιτούσαν τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά του δείγματος είχαν ήδη διαγνωστεί ως χαρισματικά από τις δομές όπου φοιτούσαν. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ψυχομετρικά εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο του Coopersmith (1978), το οποίο αξιολογεί την αυτοεκτίμηση στα παιδιά, β) το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά (2007), το οποίο καταδεικνύει δεξιότητες ή δυσκολίες στον κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα των μαθητών τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο και από των εκπαιδευτικών τους, και γ) το ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV) των Olson, Gorall, & Tiesel (2007) (Προσαρμογή: Κούτρα, Τριλίβα, Ρουμελιωτάκη, Λιονής, & Βγόντζας). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης. Επίσης βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών. Έτσι, αυτοί με τη σειρά τους θα μπορέσουν να συμβάλουν θετικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις – Κλειδιά

Χαρισματικότητα, Αυτοεκτίμηση, Προσαρμογή χαρισματικών παιδιών, Οικογενειακό περιβάλλον, Κοινωνικό περιβάλλον

Abstract

Modern theories of charisma focus on its multifactorial and complex nature which is shaped by cognitive, social and emotional factors. The present research seeks to identify the possible link between charisma and self-esteem of gifted students in the Greek Education System, highlighting the influence of their adaptation to their school and family environment. The sample consists of 91 students from four regions of Greece (Athens, Thessaloniki, Patras, Heraklion), one of their parents, as well as the 21 teachers, who at the time of the research carried out the programs of the charismatic structures where the children attended. that's all. The children in the sample had already been diagnosed as charismatic by the structures where they attended. For the purpose of the research, three psychometric tools were used: a) Coopersmith's (1978) questionnaire, which assesses self-esteem in children, b) the Psychosocial Adjustment test by Hadjichristou Polychroni, Bezevegki & Mylona (2007), which depicts abilities or difficulties in the social and psychological field of students both on the part of children and of their teachers, and c) the Family Cohesion and Adaptability Assessment Questionnaire (FACES-IV) by Olson, Gorall, & Tiesel (2007) (Adaptation: Koutra, Triliva, Roumeliotaki, Lionis, & Vgontzas). The results of the research showed that gifted students have high rates of self-esteem. A positive correlation was also found between both the family and the school environment and the self-esteem of the gifted students. The present research aims to contribute to the further information and awareness of parents and teachers about the self-esteem of gifted children. Thus, they in turn will be able to contribute positively to the psychosocial development of children.

Keywords:

Charisma, Self-esteem, Adaptation of charismatic children, Family environment, Social environment, gifted children



Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία γράφτηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος στις Επιστήμες της Αγωγής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Μερικά χρόνια πριν, πρώτα ο γιος μας και στη συνέχεια η κόρη μας διαγνώστηκαν ως χαρισματικά παιδιά. Έτσι, τόσο το προσωπικό όσο και το επαγγελματικό μου ενδιαφέρον στράφηκε στη μελέτη της χαρισματικότητας. Μελετώντας κυρίως ξένα άρθρα, μιας και δεν υπήρχαν αρκετά ελληνικά σχετικά, αποφάσισα να διερευνήσω την άποψη κυρίως των παιδιών αυτών αλλά και του περιβάλλοντός τους σχετικά με το βασικό τους χαρακτηριστικό.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επόπτριά μου, κα Τσούρτου Βασιλική για την επιστημονική της καθοδήγηση, τις συμβουλές και τον χρόνο που διέθεσε να με υποστηρίξει σε απόλυτο βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης μου.

Ευχαριστώ την κα Τσιτιρίδου Μαρία, συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για τις παρατηρήσεις της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης μου.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συμμετείχαν στην έρευνα, και μάλιστα σε μία πολύ δύσκολη περίοδο για όλους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για τη συνοχή που τη διακατέχει.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Ευχαριστίες.....	vii
Κατάλογος Πινάκων	x
Εισαγωγή.....	14
1. Θεωρητικό Πλαίσιο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	17
1.1 Χαρισματικότητα.....	17
1.2 Αυτοεκτίμηση.....	20
1.3 Αυτοαντίληψη	22
1.4 Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.....	23
1.4.1 Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια.....	24
1.4.2 Σχολική επάρκεια	26
1.4.3 Προβλήματα Συμπεριφοράς	27
2. Τύποι οικογένειας σύμφωνα με τους Olson & Gorall (2006)	30
2.1 Συζυγική και οικογενειακή συνοχή (συνεκτικότητα).....	32
2.2 Οικογενειακή ευελιξία	34
2.3 Συζυγική και οικογενειακή επικοινωνία	35
3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών	36
3.1 Χαρισματικότητα και οικογενειακό περιβάλλον	38
3.2 Χαρισματικότητα και σχολικό περιβάλλον	43
3.3 Χαρισματικότητα και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	46
3.3.1 Χαρισματικά Παιδιά και Ελληνική Πραγματικότητα	46
3.3.2 Η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.....	47
4. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.1 Σκοπός.....	50
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	51
5. Μέθοδος.....	53
Διπλωματική Εργασία.....	viii

5.1 Συμμετέχοντες	54
5.2 Ερευνητικό Εργαλείο	54
5.2.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Coopersmith (1978).....	55
5.2.2 Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές 10-12 ετών. 56	
5.2.3 Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV) των D.H. Olson, D.M. Gorall & J.W. Tiesel, (2007).	58
5.3 Ερευνητική διαδικασία	59
5.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	60
5.4.1 Πιλοτική έρευνα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	60
5.4.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα παρούσας έρευνας.....	61
5.5 Στατιστικές Αναλύσεις.....	62
6. Αποτελέσματα.....	63
6.1 Περιγραφική ανάλυση	63
6.1.1 Δείκτες αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1978)	65
6.2 Επαγωγική Στατιστική	66
7. Συζήτηση	72
9. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	77
Βιβλιογραφικές Αναφορές	78
Παράρτημα 1: «Εργαλεία - Ερωτηματολόγια»	92



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Ανάλυση Αξιοπιστίας	σελ. 61
Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος μαθητών	σελ. 63
Πίνακας 3 Συχνότητες των απαντήσεων των γονέων της έρευνας στα ερωτήματα "Φύλο", "Ηλικία", Οικογενειακή Κατάσταση" & "Εισόδημα".....	σελ. 64
Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών	σελ. 65
Πίνακας 5 Αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών	σελ. 66
Πίνακας 6 Επίδραση του εισοδήματος των γονέων στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών	σελ. 68
Πίνακας 7 Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών	σελ. 68
Πίνακας 8 Συσχέτιση της σχολικής προσαρμογής και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών	σελ. 69
Πίνακας 9 Συσχέτιση της οικογενειακής προσαρμογής και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών	σελ. 71

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον στο πεδίο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας για τη χαρισματικότητα. Αρκετοί ερευνητές έχουν δώσει ορισμό για την έννοια αυτή. Η Αντωνίου (2008) αναφέρει ότι η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από μία έλλειψη συγχρονισμού στη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από το Τμήμα Εκπαίδευσης το 1972, ως χαρισματικοί αξιολογούνται οι μαθητές που έχουν εξαιρετικές ικανότητες και ικανότητα για υψηλή επίδοση.

Παρ' όλα αυτά, η χαρισματικότητα είναι ένα σύνθετο θέμα μιας και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς (Ρίζος, 2007). Τονίζεται, επίσης, ότι η κουλτούρα και οι αξίες της κάθε κοινωνίας επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στον ορισμό της χαρισματικότητας (Stone, 2002). Για παράδειγμα, στις αφρικανικές χώρες χαρισματικός θεωρείται ο άνθρωπος που έχει αρχηγικές ικανότητες και ικανότητα περισυλλογής. Στον δυτικό πολιτισμό το ισχυρότερο κριτήριο για να θεωρηθεί κάποιος χαρισματικός είναι ο υψηλός δείκτης ευφυΐας και η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάγκη η χαρισματικότητα να εξετάζεται ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο συναντάται (Σούλης, 2006).

Μέχρι σήμερα έχουν δοθεί πλήθος ορισμών για τη χαρισματικότητα, καθώς και για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών. Βασικό σημείο ετεροπροσδιορισμού είναι εάν η χαρισματικότητα θα ταυτιστεί με την έννοια των γνωστικών και ακαδημαϊκών λειτουργιών ή θα υπάρξει μία πολυπαραγοντική έννοια η οποία θα περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα λειτουργιών, όπως νοητικών, ακαδημαϊκών, καλλιτεχνικών, δημιουργικών και ηγετικών (Gottfredson, 2004).

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές έρευνες στον τομέα αυτό, παρατηρείται χαμηλή κινητικότητα και παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), η εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που μαθαίνουν, αναπτύσσονται και εκπαιδεύονται. Δεδομένου ότι τόσο το περιβάλλον το οποίο ζουν όσο και αυτό που εκπαιδεύονται έχει ελάχιστες γνώσεις

για τη διαχείριση των παιδιών αυτών, διαφαίνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, όπως αυτή των McCoach & Siegle το 2007, ερευνούν το θέμα τις χαρισματικότητας. Αντίθετα, στην Ελλάδα ο αριθμός αυτός είναι πολύ μικρότερος. Πιθανόν αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι στην Ελλάδα τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, σε πολλές χώρες υπάρχει διαρκής ενημέρωση και συγκεκριμένο πλαίσιο καθοδήγησης των παιδιών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών τους σχετικά με τις δυνατότητες και ικανότητές τους (Βαρνάβα, 2011). Αντίθετα, στην Ελλάδα τα χαρισματικά παιδιά λαμβάνουν την τυπική εκπαίδευση. Επίσης τόσο οι οικογένειες όσο και οι εκπαιδευτικοί τους λαμβάνουν κάποια ενημέρωση ή επιμόρφωση μετά από προσωπική τους πρωτοβουλία (Κόλλια, 2017).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι στην Ελλάδα υπάρχουν περιορισμένες έρευνες σχετικά με τη χαρισματικότητα, και τη μεγάλη σημασία που έχει τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο να αντιληφθούν έγκαιρα την παρουσία ενός τέτοιου χαρακτηριστικού, εκπονήθηκε η έρευνα αυτή.. Η μελέτη αυτή προσπαθεί να καλύψει ένα κομμάτι από το κενό έρευνας στην Ελλάδα για το πώς αντιλαμβάνονται τα χαρισματικά παιδιά τον εαυτό τους, καθώς και τις απόψεις των γονέων και των δασκάλων τους για προσαρμογή τους στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τα πέντε πρώτα κεφάλαια, ενώ το ερευνητικό από τα υπόλοιπα δύο κεφάλαια.

Πιο συγκεκριμένα στο *πρώτο κεφάλαιο*, γίνεται μία προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας της χαρισματικότητας, που είναι και η κεντρική μεταβλητή της έρευνας. Αμέσως μετά ακολουθεί θεωρητική ανάλυση των εννοιών της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* αναλύονται οι τύποι της οικογένειας, σύμφωνα με τους Olson & Gorall (2006).

Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την εναρμόνιση των χαρισματικών παιδιών τόσο στο οικογενειακό τους όσο και στο σχολικό τους περιβάλλον.

Έπειτα ακολουθεί μία παρουσίαση της Ελληνικής πραγματικότητας σχετικά με το θέμα της εργασίας.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναλύονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμα αναφέρεται η συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην υπάρχουσα γνώση.

Το *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζει τη μέθοδο της έρευνας, δηλαδή τους συμμετέχοντες, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και κάποια στοιχεία για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων.

Στο *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Εκεί γίνεται μία συνοπτική ερμηνεία τους και η σύγκρισή τους με άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες. Επιπλέον, αναλύονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα παραρτήματα, που περιλαμβάνουν τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα συγκατάθεσης.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Χαρισματικότητα

Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, υπάρχουν μαθητές που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η ικανότητα αντίληψης, το επίπεδο συγκέντρωσης, οι ηγετικές τάσεις κ.α. Πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να δηλώνουν ένα υψηλό νοητικό επίπεδο, το οποίο συνήθως είναι εμφανές από την πρώιμη παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Τσιάμη (2006) τα παιδιά αυτά, τις πιο πολλές φορές, υπάρχουν στις τάξεις χωρίς οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες να ικανοποιούνται, αλλά και χωρίς να έχουν επισημανθεί οι ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της χαρισματικότητας, υπάρχει μία δυσκολία προσδιορισμού ενός ορισμού. Το ενδιαφέρον για τη χαρισματικότητα έχει εμφανιστεί από την Αρχαία Ελλάδα, όπου στη Σπάρτη οριζόταν σύμφωνα με τις πολεμικές και αρχηγικές ικανότητες, ενώ στην Αθήνα υπήρχαν σχολεία στα οποία οι μαθητές επιλέγονταν με βάση την ευφυΐα τους και τη φυσική τους ρώμη (Τσιάμης, 2006). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι πολύ αργότερα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1948), ο Binet, ασχολήθηκε με αυτή την έννοια, συνδέοντάς την αποκλειστικά με τη νοημοσύνη (Glutiny & Kaplan, 1990). Μάλιστα, για πολλά χρόνια, ο προσδιορισμός του δείκτη νοημοσύνης και κατ' επέκταση της χαρισματικότητας μετριόταν με το τεστ Stanford-Binet. Κατά το μέσο του προηγούμενου αιώνα, άρχισαν να προστίθενται και άλλοι παράγοντες στη χαρισματικότητα, ορισμένοι εκ των οποίων αναφέρθηκαν παραπάνω. Έκτοτε, η κάθε χώρα θέσπισε τους δικούς της νόμους σχετικά με τον ορισμό και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού της συστήματος, σε ζητήματα που αφορούν στα χαρισματικά παιδιά.

Ο πρώτος και πιο γνωστός ορισμός που δόθηκε για την έννοια της χαρισματικότητας εντοπίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες, από την έκθεση Marland (1972), σύμφωνα με την οποία όταν ένα παιδί παρουσιάζει υψηλά ποσοστά διανοητικής ικανότητας, ακαδημαϊκής επίδοσης, αρχηγικές τάσεις, παραγωγική και δημιουργική σκέψη και εικαστικό ταλέντο, λογίζεται ως χαρισματικό. Η διάγνωση της χαρισματικότητας απαιτείτο, φυσικά, να γίνει από εξειδικευμένους ανθρώπους και στη συνέχεια να ακολουθηθεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ουσιαστικά, κάτι

τέτοιο δεν εφαρμόστηκε και έτσι δόθηκε ένας νέος ορισμός, ο οποίος και επικράτησε. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, όταν ένα παιδί παρουσιάζει ικανότητες και δυνατότητες που είναι αρκετά πάνω από το μέσο όρο της χρονολογικής του ηλικίας, θεωρείται ως χαρισματικό (Sternberg, 2004). Τέλος, σύμφωνα με τον Renzulli (2002), ο οποίος αναφέρεται όχι σε χαρισματικά άτομα, αλλά σε άτομα με χαρισματική συμπεριφορά, τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: νοητική ικανότητα άνω του μέσου όρου, δημιουργικότητα και προσήλωση.

Η δυσκολία στην απόδοση ενός ενιαίου ορισμού για τη χαρισματικότητα έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εννοιολογικών προσεγγίσεων. Έτσι, υπάρχουν προσεγγίσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τις οποίες, το μοναδικό κριτήριο καθορισμού της χαρισματικότητας είναι ο δείκτης νοημοσύνης. Αυτή η προσέγγιση αποκλείει την ύπαρξη άλλων ικανοτήτων, όπως είναι επί παραδείγματι, η αισθητική αντίληψη και η έκφραση μέσω της τέχνης, όπως είναι η ζωγραφική. Από την άλλη, υπάρχουν προσεγγίσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει οτιδήποτε υπερβαίνει κατά πολύ τον μέσο όρο των ικανοτήτων ενός ανθρώπου σε οποιονδήποτε τομέα (Αργυρίου, Γιωτοπούλου & Παππά, 2006).

Το 1976, ο Jerome Kagan, πρότεινε τη μελέτη της ανθεκτικότητας ως πιθανού παράγοντα της ανθρώπινης γνωστικής ανάπτυξης. Μία πτυχή της μελέτης της ανθεκτικότητας ήταν να εξεταστεί η ανάπτυξη των συμπεριφορών που αναφέρονται σε κακή προσαρμογή ή σε κίνδυνο όσον αφορά την προσαρμοστική ή ανθεκτική συμπεριφορά (Hauser, Vieyra, Jacobson, & Wertlieb, 1985). Τα ανθεκτικά, προσαρμοστικά άτομα έχει βρεθεί ότι διαθέτουν χαρακτηριστικά, όπως είναι η συνέπεια στην εκπόνηση των εργασιών, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η λεκτική ικανότητα, η νοημοσύνη, η ικανότητα θέσπισης στόχων, η επιθυμία για μάθηση, ο αλτρουισμός, η ωριμότητα, ο εσωτερικός έλεγχος και η κατανόηση. Ωστόσο, άλλες προσεγγίσεις δεν έχουν εντοπίσει συσχετίσεις της χαρισματικότητας με την νοημοσύνη, αλλά με την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει το συναίσθημά του (Σιδηροπούλου – Δημάκου, 2004).

Όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν σχετίζονται άμεσα με τα στοιχεία που ορίζουν την έννοια του χαρισματικού παιδιού, αλλά και του χαρισματικού ενήλικα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές, εμφανίζουν ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, μερικές φορές μπορεί να παρουσιάζουν κακή προσαρμοστική συμπεριφορά. Επιπλέον,

εντοπίζεται η ύπαρξη μιας στερεοτυπικής άποψης που θέλει τα χαρισματικά παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Όλα τα προαναφερθέντα μπορεί να είναι δηλωτικά της άποψης που θέλει τα χαρισματικά παιδιά να εμφανίζουν μια μη ικανοποιητική προσαρμογή (Feldhusen & Moon, 1992).

1.1.1 Μοντέλα χαρισματικότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η χαρισματικότητα είναι μία πολυπαραγοντική έννοια. Αναφερόμενοι στα χαρισματικά παιδιά εννοούμε αυτά τα οποία έχουν ασυνήθιστες επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, το σκάκι, η μουσική (Heller, 1992).

Ένα χαρακτηριστικό μοντέλο προσέγγισης είναι αυτό του Gardner (1983), σύμφωνα με το οποίο διακρίνονται επτά τύποι ευφυΐας. Αυτές είναι η γλωσσική (εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και ορθή χρήση του λόγου), η λογικο-μαθηματική (ικανότητα χρήσης αριθμών), η χωρική (αντίληψη του χώρου), σωματική-κινησιολογική (συντονισμός πνεύματος και σώματος με στόχο την καλλιτεχνική έκφραση, τον αθλητισμό), μουσική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική/κοινωνική (ενσυναίσθηση).

Σε παρόμοια βάση αναπτύχθηκε και το μοντέλο του Μονάχου (Heller, 1992). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η χαρισματικότητα είναι το αποτέλεσμα τόσο γενετικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι διαστάσεις που κατηγοριοποιεί το συγκεκριμένο μοντέλο τη χαρισματικότητα είναι η νοητική, η κοινωνική, η καλλιτεχνική, η ψυχοκινητική ικανότητα και η δημιουργικότητα. Οι διαστάσεις αυτές αναφέρονται σε διάφορους τομείς της ζωής ενός χαρισματικού παιδιού όπως στη Γλώσσα, τις Επιστήμες, την τεχνολογία, την τέχνη, τον αθλητισμό τις κοινωνικές σχέσεις. Στο μοντέλο αυτό λαμβάνονται επιπλέον υπόψη οι επιδράσεις από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια και σχολείο) καθώς και τα διάφορα σημαντικά γεγονότα της ζωής του.

Στο μοντέλο της Milgram (1991a), η χαρισματικότητα ορίζεται σε σχέση με τέσσερις κατηγορίες παραγόντων. Η πρώτη είναι η γενική διανοητική ικανότητα, η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με βάση την αφηρημένη σκέψη και να λύνει προβλήματα με λογικό και συστηματικό τρόπο. Η δεύτερη είναι η ειδική διανοητική ικανότητα σε τομείς όπως τα Μαθηματικά, η

μουσική, οι ξένες γλώσσες. Αυτές σχετίζονται με υψηλές επιδόσεις στα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα και αναφέρονται σε πλευρές της ευφυΐας. Οι άλλες δύο κατηγορίες αναφέρονται στη δημιουργικότητα και είναι η δημιουργική σκέψη (εύρεση πρωτότυπης και εντυπωσιακής λύσης υψηλής ποιότητας) και το ειδικό δημιουργικό ταλέντο (υψηλή δημιουργικότητα σε κάποιον ειδικό τομέα, π.χ. μουσική). Επιπλέον, η χαρισματικότητα φαίνεται να επηρεάζεται από το (οικογενειακό, σχολικό) περιβάλλον καθώς και από ατομικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (20Milgram, 1991a).

1.2 Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αναφέρεται στη συναισθηματική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Συνεπώς, ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει ένα γεγονός στη ζωή του, κυρίως με βάση τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Coleman & Hendry, 1999).

Η έννοια της αυτοεκτίμησης αναφέρεται στην αξιολογική – συναισθηματική πλευρά του ανθρώπου (πώς αισθάνεται για τον εαυτό του) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης, ενός σχετικά σταθερού χαρακτηριστικού (Παπάνης, 2011). Ο James (όπ. Αναφ. στο Μακρή – Μπότσαρη, 2000, σελ. 224) διατύπωσε τον μαθηματικό τύπο σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις προσδοκίες του. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι επιτυχίες του ατόμου αυξάνεται και η αυτοεκτίμησή του.

Σημαντικό ρόλο για την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι», όπως είναι για παράδειγμα, η οικογένεια και το περιβάλλον του σχολείου (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν τον κατοπτρικό εαυτό του ατόμου, την αντίληψή του όσον αφορά τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται οι γύρω του (Ράπτη, 2003). Για παράδειγμα, παιδιά τα οποία εμφανίζουν καλύτερη προσαρμογή και επίδοση στο σχολείο, χαρακτηρίζονται και από υψηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σχέση με αυτά που δέχονται κριτική ή εμφανίζουν μη ικανοποιητική επίδοση. Στα ίδια πλαίσια κινείται και η άποψη του Craib (2011), σύμφωνα με

την οποία, ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του με τον τρόπο που νομίζει ότι τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι γύρω του.

Μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης, δεδομένου ότι οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο διάστημα του ημερήσιου χρόνου τους στο σχολείο τους. Η σχολική επίδοση του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την άποψη που σχηματίζει για τον εαυτό του (Στογιανίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), παρ' όλο που υπάρχει μεγάλος όγκος σχετικών ερευνών είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ποια μεταβλητή από τις δύο επηρεάζει την άλλη. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν τη συσχέτιση αυτή (Aryana, 2010).

Τα παιδιά τα οποία είναι αποδέκτες αρνητικής κριτικής, χάνουν τα κίνητρά τους και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αποτυχημένο, εμφανίζοντας σημάδια άγχους και κατάθλιψης (Coleman, 2013). Αντίστοιχα, και οι ενήλικες χάνουν τα κίνητρά τους, και παραιτούνται από την προσπάθεια επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων για τη ζωή τους. Αντιθέτως, τα παιδιά που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και αυξημένα κίνητρα μάθησης (Ζαφειροπούλου – Σωτηρίου, 2001), όπως και μεγαλύτερη δυνατότητα αντίστασης στις πιέσεις των συνομηλίκων τους ή σε παραβατικές πράξεις (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Δεδομένου ότι η ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση, αναμένεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα εμφανίζουν και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα στη βιβλιογραφία δίστανται. Σε έρευνες, όπως αυτή των Hoge & Renzulli (1993), φαίνεται η θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Αντίθετα, οι Shi, Li & Zhang (2008), καταγράφουν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία εντοπίζεται κυρίως στα κορίτσια (Lea-Wood, Clunies-Ross, 1995). Πιθανοί λόγοι της αρνητικής αυτοεκτίμησης των χαρισματικών παιδιών είναι η πίεση που νιώθουν, προκειμένου να καλύψουν τις όλο αυξανόμενες απαιτήσεις που προέρχονται από το περιβάλλον τους, με σκοπό να λάβουν τον επιβράβευση από αυτό (Rimm, 2008), καθώς και η σκληρή αυτοκριτική, στην οποία οδηγούνται λόγω του χάσματος που υπάρχει μεταξύ νοητικής και χρονολογικής ηλικίας (Robinson, Reis, Neihart, Moon, 2002).

Αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί χαρισματικών παιδιών θέτουν υψηλούς στόχους για αυτά με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν έντονο άγχος, ένταση και πίεση για να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες αυτές (Clinkenbeard, 1991). Όταν το γεγονός αυτό συνδυάζεται με υποεπίδοση, οδηγεί τα χαρισματικά παιδιά σε δυσaréσκεια για το αποτέλεσμα, υπερβολική αυτοκριτική χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση (Matthews & McBee, 2007. Montgomery, 2009).

Σε ότι αφορά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες, κυρίως λόγω της διαφορετικότητάς τους. Οι συμμαθητές τους αρκετές φορές τους απορρίπτουν (Wills & Munro, 2009). Αυτό τους οδηγεί στο να αναπτύξουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Έτσι, καταλήγουν σε αδιαφορία για το σχολείο και υποεπίδοση, για να γίνουν αποδεκτοί στον σχολικό τους περίγυρο (Clasen & Clasen, 1995). Οι σχέσεις τους με το οικογενειακό περιβάλλον, από την άλλη, δε φαίνεται να διαφέρουν και πολύ. Συχνά, προέρχονται από υπερπροστατευτικές και επιεικείς οικογένειες (Jeon & Feldhusen, 1993) με έντονες συγκρούσεις (Peterson, 2001), παράγοντες που είναι αρνητικοί για την θετική ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους.

1.3 Αυτοαντίληψη

Η αυτοαντίληψη (self-concept) είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που αποκτά το κάθε άτομο για τον εαυτό του. Με λίγα λόγια, αποτελεί τη γνωστική και περιγραφική εικόνα που διαμορφώνει το άτομο καταλήγοντας με τον τρόπο αυτό σε μια συμπληρωμένη οντότητα (Burns, 1982). Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου και συν. (2008), η αυτοαντίληψη αναφέρεται στην αντίληψη των παιδιών για τη σχολική τους επίδοση, καθώς και για τη γενικότερη εικόνα τους. Η αυτοαντίληψη, επίσης, αποτελείται από δύο μέρη: αφενός, από την υποκειμενική αίσθηση της αξίας που έχει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, και αφετέρου, από τα συναισθήματα που νιώθει όταν πετυχαίνει έναν στόχο που έχει θέσει (Παπάνης, 2011). Επιπλέον, η αυτοαντίληψη αναφέρεται σε δείκτες, όπως είναι οι ακαδημαϊκές ικανότητες, η εμφάνιση, κ.α. (Κουϊμτζή, 2006). Συγκεκριμένα, για ένα/μία μαθητή/τρια η αυτο-αντίληψη περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφόρων χαρακτηριστικών, όπως είναι η επίδοση στο σχολείο με βάση την ικανότητα (σταθερή μεταβλητή) και την προσπάθεια που καταβάλλει (μεταβαλλόμενη μεταβλητή). Επίσης, σημαντικό ρόλο για την αυτοαντίληψη διαδραματίζουν οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με

τους συνομήλικους τους κατά τη σχολική τους ηλικία, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη και η φυσική/σωματική εμφάνιση κατέχει σημαντικό ρόλο στην αυτοαντίληψη (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Όσο το παιδί μεγαλώνει και φτάνει προς την εφηβεία, η αυτοαντίληψη γίνεται όλο και πιο πολύπλευρη, καθώς έχει το παιδί έχει, πλέον, την δυνατότητα να την αυτοαξιολογεί. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί επηρεάζεται όχι μόνο από την αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους ανθρώπους, αλλά παράλληλα και από τη στάση ζωής που διαμορφώνει ανάλογα με τον τρόπο που διαισθάνεται ότι το ίδιο ότι επηρεάζει ή επηρεάζεται από τους άλλους γύρω του. Για παράδειγμα, ένας έφηβος θα μπορούσε να περιγράψει το ακαδημαϊκό του επίτευγμα, κάνοντας χρήση των φράσεων: «είμαι χαρούμενος με αυτό που μου συμβαίνει ή με αυτό το οποίο κάνω» ή «τα πηγαίνω πολύ καλά σε κάποιο μάθημα/ δραστηριότητα».

Οι χαρισματικοί μαθητές, ειδικότερα, θεωρούν ότι η ύλη της τάξης που φοιτούν είναι κατώτερη των ικανοτήτων τους, γεγονός που τους οδηγεί σε πλήξη, αδιαφορία ή / και αρνητική συμπεριφορά. Η αδυναμία τους να προσαρμοστούν, αρκετές φορές, στο κοινωνικό τους περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αυτοαντίληψης (Αντωνίου, 2009). Επιπρόσθετα, τα χαρισματικά παιδιά νιώθουν ότι πολλές φορές απογοητεύουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους, πεποίθηση που τα ωθεί σε χαμηλές ακαδημαϊκές ή κοινωνικές επιδόσεις (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline, Richards, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, θα χρησιμοποιηθούν δύο επιμέρους μεταβλητές της αυτοαντίληψης. Αυτή που σχετίζεται με τη σχέση με τους γονείς, και αυτή που σχετίζεται με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

1.4 Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Προσαρμογή είναι ο διαρκής αγώνας του ατόμου να εξοικειωθεί με τα ερεθίσματα και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού του περιβάλλοντος (Λεζέ, 2003). Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2005), η προσαρμογή ενός ανθρώπου συντελείται σε τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, το άτομο, από τη γέννησή του μέχρι τη νηπιακή ηλικία, καλείται να προσαρμοστεί αρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακή προσαρμογή). Στη δεύτερη φάση, το παιδί καλείται να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον,

το οποίο περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τις παιδαγωγικές μεθόδους, την σχολική μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση, την εκπαιδευτική βαθμίδα, τους συμμαθητές κ.ά., αλλά και να ενταχθεί και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον αυτό (σχολική προσαρμογή). Στην τρίτη φάση, το παιδί και κυρίως ο έφηβος προσπαθεί να κατανοήσει τον εαυτό του, λόγω των νέων ψυχοσωματικών αλλαγών που βιώνει και να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την ατομική του ταυτότητα (ψυχολογική προσαρμογή). Τέλος, στην τέταρτη φάση τόσο το παιδί όσο και ο έφηβος καλούνται να προσαρμοστούν ομαλά στο συχνά μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον (κοινωνική προσαρμογή).

1.4.1 Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια

Ως κοινωνική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο και με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς και μη επιβλαβείς για τους υπολοίπους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008). Χαμηλή κοινωνική επάρκεια μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για τον εαυτό, σε έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους ή σε αδεξιότητα σε κοινωνικές καταστάσεις (Δόικου, 2002). Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια που σχετίζεται με τη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και αναλύεται σε τρεις διαστάσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2008):

- στον βαθμό που οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που συνδυάζονται με τον ηγετικό ρόλο που κατέχουν στη διαπροσωπική τους επικοινωνία, (Δεξιότητες διεκδίκησης/ Ηγετικές ικανότητες)
- στο γενικότερο τρόπο συμπεριφοράς που υιοθετούν οι μαθητές, με σκοπό να οδηγηθούν σε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, (Διαπροσωπική επικοινωνία) και τέλος εστιάζει
- στον βαθμό συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. (Συνεργασία με συνομηλίκους).

Οι Burt, Obradović, Long & Masten (2008) αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η κοινωνική επάρκεια έχει αρνητική συσχέτιση με την εκδήλωση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Έτσι, ανάλογα με τον βαθμό κοινωνικοποίησής του με τους συνομηλίκους του, ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει μια εσωστρεφή ή εξωστρεφή

συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό συνεχίζει κατά την εφηβεία και παραμένει έως και την ενήλικη ζωή. Σε έρευνα των Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen (2012), διαπιστώθηκε ότι όταν ένα άτομο έχει τυπική κοινωνική συμπεριφορά, υπάρχει θετική συσχέτιση με υψηλές συνεργατικές ικανότητες και αρνητική συσχέτιση με στοιχεία υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής. Από την άλλη, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική επάρκεια και δεν έχουν διαμορφώσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν διαταραγμένες σχέσεις και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates, 2001). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετές έρευνες έχουν βρεθεί διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς την κοινωνική επάρκεια, με τα κορίτσια να είναι πιο φιλικά, έμπιστα και βοηθητικά σε σχέση με τα αγόρια (Pakaslahti&Keltikangas-Järvinen, 2001), ενώ εμφανίζουν λιγότερο διασπαστική (Lumley, McNeil, Herschell&Bahl, 2002) και παρορμητική συμπεριφορά (Willcutt&Pennington, 2000).

Η κοινωνική επάρκεια συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική επάρκεια. Συναισθηματική επάρκεια θεωρείται ο βαθμός που ένα παιδί αναγνωρίζει και διαχειρίζεται τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και του περιβάλλοντός του, καθώς και τις μεθόδους αυτορρύθμισης που αναπτύσσει για την καταπολέμηση του άγχους και του στρες (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η συναισθηματική επάρκεια αναλύεται σε τρεις διαστάσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2008):

- κατά πόσο μπορεί το παιδί να ελέγχει το συναισθηματικό του κόσμο με τρόπο που είναι αποδεκτός από τα κοινωνικά πρότυπα (αυτοέλεγχος)
- σε τι βαθμό μπορεί και έχει επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης κατέχοντας παράλληλα και τον έλεγχο της έντασης και του βαθμού έκφρασης των συναισθημάτων (διαχείριση συναισθημάτων) και κατά πόσο το παιδί χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση κατά τη διάρκεια αρνητικών συναισθημάτων (διαχείριση του στρες)
- κατά πόσο είναι σε θέση να καταλαβαίνει και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).

1.4.2 Σχολική επάρκεια

Η σχολική επάρκεια συνιστά το βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλες τις απαραίτητες δεξιότητες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η σχολική επάρκεια είναι μία ενεργή διαδικασία που εξαρτάται από παράγοντες που αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν άμεση σχέση με τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν αλλάζουν εύκολα, αλλά και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και συνθήκες που μπορούν πιο εύκολα να υποστούν αλλαγές, ιδιαίτερα μέσω της σχολικής και κοινωνικής επιρροής (Perry & Weinstein, 1998). Οι δύο σημαντικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον είναι μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και μεταξύ συμμαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας από τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή ενός παιδιού είναι ο/η εκπαιδευτικός του. Αυτό ισχύει γιατί λόγω της φύσης της σχέσης, ο / η εκπαιδευτικός επηρεάζει σε έντονο βαθμό την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του παιδιού, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν θετικά ή αρνητικά τόσο τη μαθησιακή όσο και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (Λεονταρή, 1996). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Ματσαγγούρα (2000), μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικός άλλος, έχει την ικανότητα να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούν τον εαυτό τους, αν και οι αρνητικές αυτοαντιλήψεις που έχουν κατά το παρελθόν δημιουργηθεί, δεν αλλάζουν εύκολα. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επάρκειας, για τους τρεις ακόλουθους λόγους. Αρχικά, μέσω αυτής της συνεργασίας, τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν ευκολότερα, άρα υπάρχει θετική επίδραση στη γνωστική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, τα παιδιά και κυρίως οι έφηβοι στηρίζονται συναισθηματικά από τους φίλους και τους συμμαθητές τους, ιδιαίτερα σε στιγμές που τους προκαλούν έντονο άγχος. Τέλος, οι φιλικές σχέσεις των παιδιών βοηθούν στην καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή τους στο σχολείο, κυρίως όταν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές (π.χ. αλλαγή σχολικού πλαισίου), ενώ, παράλληλα, προσφέρουν τις βάσεις και λειτουργούν ως πρότυπο για τις μελλοντικές σχέσεις των παιδιών (Pellegrini & Blatchford, 2000). Εδώ χρειάζεται να τονιστεί η έρευνα των McClelland, Morrison & Holmes (2000), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με φτωχές κοινωνικές ικανότητες είχαν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η σχολική επάρκεια αναλύεται σε τρεις διαστάσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2008):

- σε τι βαθμό το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να βάλει κάθε δυνατή προσπάθεια από για να πετύχει τους στόχους του (κίνητρα)
- με τι τρόπο έχει οργανώσει και σχεδιάσει τη διαδικασία και την μέθοδο για την επίτευξη του στόχου αυτού (οργάνωση/σχεδιασμός)
- ποια είναι τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του που το οδηγούν στη σχολική του αποτελεσματικότητα (σχολική αποτελεσματικότητα).

1.4.3 Προβλήματα Συμπεριφοράς

Ως συμπεριφορά νοείται κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί ή να καταγραφεί, όπως και ο τρόπος με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται, που δηλώνει ή υπονοεί τη στάση και τη διάθεση προς τον εαυτό ή το περιβάλλον του ατόμου (Χρηστάκης, 2012). Εάν ο τρόπος αυτός συνάδει με την κοινωνία αναφοράς, καθώς και τους κανόνες της, τότε η συμπεριφορά θεωρείται αποδεκτή. Σε αντίθεση περίπτωση θεωρείται προβληματική. Βέβαια, όπως και ο Φρόυντ έχει πει στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, η διαφορά ανάμεσα στο φυσιολογικό και το προβληματικό βρίσκεται στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα (Χρηστάκης, 2012).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάταξη μίας πράξης σε αποδεκτή ή προβληματική είναι η ηλικία, το φύλο, ο κοινωνικός περίγυρος, ο τύπος και ο αριθμός των συμπτωμάτων συμπεριφοράς. Τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται στον βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης αρνητικών πράξεων και συμπεριφορών που ενδέχεται να εμφανίζει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική του ηλικία στη τάξη, οι οποίες δυσκολεύουν την κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερα ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Γενικά, μία συμπεριφορά είναι αρνητική ή και προβληματική, όταν είναι ενοχλητική για το ίδιο το παιδί ή για τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, δηλαδή προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Η υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις:

- κατά πόσο παρουσιάζει αντιδραστικές και επιθετικές συμπεριφορές (διαπροσωπική προσαρμογή)
- κατά πόσο εκδηλώνει συναισθηματικές δυσκολίες όπως το άγχος, η απόσυρση, ή οι φόβοι) ενδοπροσωπική προσαρμογή
- δυσκολίες συγκέντρωσης, παρορμητικής συμπεριφοράς και δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα. (Χατζηχρήστου και συν., 2008)

Ο ορισμός που προτείνεται από τον IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) (Heward, 2000) για τα προβλήματα συμπεριφοράς δίνει σημασία σε τρεις άξονες: τη διάρκεια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών, την σοβαρότητά τους, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. Ένας δεύτερος ορισμός που προτάθηκε από το Συμβούλιο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς (Council for Children with Behavioral Disorders - CCBD) (Heward, 2000) αποδίδει στα προβλήματα συμπεριφοράς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1. Συμπεριφορές κατά την σχολική διαδικασία, οι οποίες διαφέρουν από τις αναμενόμενες ανάλογα με την ηλικία, τις πολιτισμικές ή τις εθνικές νόρμες, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική απόδοση, αλλά και τις κοινωνικές και προσωπικές ικανότητες. 2. Οι συμπεριφορές αυτές, αρκετές φορές, είναι πιθανόν να συνυπάρχουν με άλλες δυσκολίες. 3. Ενδέχεται να εμπεριέχονται σε αυτές τις συμπεριφορές αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής. Παρόλο που προς το παρόν δεν έχει δοθεί ένας ενιαίος ορισμός που να καλύπτει όλες τις πτυχές του θέματος, είναι κοινά αποδεκτό ότι, για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά ως προβληματική ή αποκλίνουσα, πρέπει να διαφέρει σημαντικά και σε βάθος χρόνου από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες (Heward, 2000· Kauffman, 2000). Τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχικές ή /και συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) δυσκολία μάθησης, η οποία δε σχετίζεται με προβλήματα υγείας ή με διανοητικές και αισθητηριακές διαταραχές, β) δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές και δασκάλους, γ) αρνητικές ή μη επιτρεπτές



συμπεριφορές ή έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους άλλους, δ) γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας, ή/και καταθλιπτική διάθεση, ε) τάση εκδήλωσης μη φυσιολογικών συμπτωμάτων, τα οποία σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα, αλλά και τάση εκδήλωσης φόβων, οι οποίοι αναστέλλουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καθιστούν το παιδί ευάλωτο στην εκδήλωση παρεκκλίνουσων αντιδράσεων (Kauffman, 2000· Young, Marchant & Wilder, 2004).



2. Τύποι οικογένειας σύμφωνα με τους Olson & Gorall (2006)

Σύμφωνα με τους Olson & Gorall (2006), υπάρχουν έξι τύποι οικογένειας, η ισορροπημένη, η άκαμπτα συνεκτική, η μέση, η ευέλικτα μη ισορροπημένη, η χαοτικά απεμπλεκόμενη και η μη ισορροπημένη.

Η ισορροπημένη οικογένεια, χαρακτηρίζεται από τα υψηλότερα αποτελέσματα στις κλίμακες της συνοχής και της ευελιξίας και τις χαμηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις μη ισορροπημένες κλίμακες. Αυτός ο συνδυασμός αποτελεσμάτων δείχνει έναν τύπο οικογένειας με υψηλά επίπεδα υγιούς λειτουργικότητας και χαμηλά επίπεδα αντίστοιχης προβληματικής. Αυτές οι οικογένειες υποτίθεται ότι είναι σε θέση να χειριστούν καλύτερα τους στρεσογόνους παράγοντες της καθημερινής ζωής και των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς και των αλλαγών που πραγματοποιούνται μέσα στην οικογένεια με την πάροδο του χρόνου (Olson & Dean, 2006).

Η άκαμπτα συνεκτική οικογένεια, χαρακτηρίζεται από μεγάλη εγγύτητα. Αυτός ο τύπος οικογένειας έχει υψηλό βαθμό συναισθηματικής εγγύτητας και υψηλό βαθμό ακαμψίας. Επίσης, αναμένεται ότι θα λειτουργεί καλά τις περισσότερες στιγμές δεδομένου του υψηλού βαθμού προσέγγισής της. Ωστόσο, μπορεί να έχει δυσκολία να κάνει τις αλλαγές που απαιτούνται από τις καταστάσεις ή τις αναπτυξιακές αλλαγές λόγω της υψηλής ακαμψίας της (Olson & Dean, 2006).

Η μέση οικογένεια, χαρακτηρίζεται από μέτρια βαθμολογία σε όλες τις κλίμακες, εκτός από την υποκλίμακα της ακαμψίας. Οι τιμές της υποκλίμακας της ακαμψίας παίρνουν πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές τιμές, προφανώς λόγω της διμερούς κατανομής των εκατοστιαίων τιμών για αυτήν την κλίμακα. Αυτός ο τύπος οικογένειας αναμένεται ότι θα λειτουργήσει επαρκώς, έχοντας ούτε υψηλά ούτε χαμηλά επίπεδα στους ισχυρούς και προστατευτικούς παράγοντες. Ειδικότερα, μια μέση οικογένεια μπορεί να έχει θετική επιρροή στα χαρισματικά παιδιά, καθώς τα μεσαία επίπεδα ισχυρών και προστατευτικών παραγόντων μπορεί να ευνοήσουν την ανάπτυξη των ξεχωριστών χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών και να συμβάλλουν στην περαιτέρω εξέλιξή τους (Olson & Dean, 2006).

Η ευέλικτα μη ισορροπημένη οικογένεια, χαρακτηρίζεται από υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις υποκλίμακες εκτός από αυτή της συνοχής. Οι υψηλές βαθμολογίες, που αναφέρθηκαν, σε σχέση

με τις μέτριες βαθμολογίες για τη συνοχή, φαίνεται να δείχνουν προβληματική λειτουργία, ωστόσο οι υψηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα ευελιξίας δείχνει πιθανή διάθεση αλλαγής των προβληματικών επιπέδων όταν είναι απαραίτητο. Από όλα τα είδη των οικογενειών, αυτή είναι η πιο δύσκολη στο να χαρακτηριστεί με σαφήνεια (Olson & Dean, 2006).

Η χαοτικά απεμπλοκόμενη οικογένεια, χαρακτηρίζεται από χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες που αξιολογούν την ισόρροπη λειτουργικότητα της οικογένειας, χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της ακαμψίας και εμπλοκής και υψηλές βαθμολογίες στις κλίμακες «χάους της οικογένειας» και απεμπλοκής. Αυτού του είδους η οικογένεια παρουσιάζει έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας, που υποδεικνύεται από την χαμηλή εγγύτητα και τα υψηλά αποσυνδεδεμένα αποτελέσματα, καθώς και τον υψηλό βαθμό προβληματικής αλλαγής που υποδεικνύεται από το υψηλό χάος και τις χαμηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα της ευελιξίας. Αυτή η οικογένεια μπορεί να είναι εξίσου προβληματική όσο η μη ισορροπημένη, που αναφέρεται παρακάτω, εμφανίζοντας χαμηλά επίπεδα εμπλοκής ή / και ακαμψίας. (Olson & Dean, 2006).

Η μη ισορροπημένη οικογένεια, είναι σχεδόν μια ακριβής κατοπτρική εικόνα του ισορροπημένου οικογενειακού τύπου. Ο μη ισορροπημένος τύπος οικογένειας χαρακτηρίζεται από υψηλές βαθμολογίες και στις τέσσερις κλίμακες που μετρούν την μη ισορροπία και χαμηλές βαθμολογίες στις δύο κλίμακες που μετρούν την ισορροπία της οικογένειας. Αυτές οι οικογένειες υποτίθεται ότι εμφανίζουν προβληματική λειτουργία, η οποία υποδεικνύεται με υψηλές βαθμολογίες στις κλίμακες που μετρούν την ανισορροπία της οικογένειας, και δεν έχουν τις δυνάμεις και τους προστατευτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις ισορροπημένες οικογένειες (Olson & Dean, 2006).

Το περιμετρικό (circumplex) μοντέλο των συζυγικών και οικογενειακών συστημάτων αναπτύχθηκε σε μια προσπάθεια να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει συνήθως μεταξύ της έρευνας, της θεωρίας και της πρακτικής (Olson et al., 1989). Αυτό το μοντέλο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τη «σχεσιακή διάγνωση», επειδή επικεντρώνεται στο σύστημα και ενσωματώνει τρεις διαστάσεις που έχουν επανειλημμένα θεωρηθεί εξαιρετικά σημαντικές σε διάφορα μοντέλα οικογενειακής θεωρίας και προσεγγίσεις οικογενειακής θεραπείας. Το μοντέλο, καθώς και τα όργανα αξιολόγησης που έχουν αναπτυχθεί από αυτό, έχουν σχεδιαστεί ειδικά για κλινική

αξιολόγηση, σχεδιασμό θεραπείας και έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αποτελεσμάτων της συζυγικής και οικογενειακής θεραπείας (Olson, 1993, 1996).

Η οικογενειακή συνοχή, η ευελιξία και η επικοινωνία είναι οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου. Αυτές οι τρεις διαστάσεις προέκυψαν από μια εννοιολογική ομαδοποίηση πάνω από πενήντα εννοιών που αναπτύχθηκαν για να περιγράψουν τη δυναμική του γάμου και της οικογένειας. Αν και ορισμένες από αυτές τις έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί για δεκαετίες, όπως είναι για παράδειγμα, αυτές της δύναμης και των ρόλων, πολλές από τις έννοιες έχουν αναπτυχθεί από οικογενειακούς θεραπευτές που παρατηρούν προβληματικές οικογένειες από την άποψη των γενικών συστημάτων.

Μια ποικιλία άλλων οικογενειακών μοντέλων έχει επικεντρωθεί ανεξάρτητα σε μεταβλητές που σχετίζονται με τη συνοχή, την ευελιξία και τις διαστάσεις της επικοινωνίας. Τα περισσότερα από αυτά τα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια από ερευνητές που χρησιμοποιούν μια προοπτική οικογενειακών συστημάτων. Η αξία και η σημασία αυτών των τριών διαστάσεων υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι αυτοί οι θεωρητικοί έχουν καταλήξει ανεξάρτητα στο συμπέρασμα ότι αυτές οι διαστάσεις ήταν κρίσιμες για την κατανόηση και τη θεραπεία των συζυγικών και οικογενειακών συστημάτων.

2.1 Συζυγική και οικογενειακή συνοχή (συνεκτικότητα)

Η οικογενειακή συνοχή ορίζεται ως ο συναισθηματικός δεσμός που έχουν τα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους. Μέσα στο Circumplex Model, μερικές από τις συγκεκριμένες έννοιες ή μεταβλητές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάγνωση και τη μέτρηση των διαστάσεων οικογενειακής συνοχής είναι η συναισθηματική σύνδεση, τα όρια, οι συνασπισμοί, ο χρόνος, ο χώρος, οι φίλοι, η λήψη αποφάσεων, τα ενδιαφέροντα και η αναψυχή. Το επίκεντρο της οικοδόμησης της συνοχής είναι ο τρόπος με τον οποίο τα οικογενειακά συστήματα εξισορροπούν τον διαχωρισμό των μελών τους έναντι της συνεκτικότητας.

Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα συνοχής που κυμαίνονται από αποσυνδεδεμένα (καθόλου ως πολύ χαμηλά επίπεδα συνοχής), διαχωρισμένα (χαμηλά έως μέτρια επίπεδα συνοχής), συνδεδεμένα

(μέτρια έως υψηλά επίπεδα συνοχής), έως εγκλωβισμένα (πολύ υψηλά επίπεδα συνεκτικότητας). Θεωρείται ότι τα κεντρικά ή ισορροπημένα επίπεδα συνοχής (διαχωρισμένα και συνδεδεμένα) αποτελούν τη βέλτιστη οικογενειακή λειτουργία. Τα άκρα ή τα ανισόρροπα επίπεδα (αποσυνδεδεμένα ή εγκλωβισμένα) θεωρούνται γενικά προβληματικά για τις σχέσεις μακροπρόθεσμα. Στον ισορροπημένο τομέα συνοχής του μοντέλου (χωρισμένο και συνδεδεμένο), τα άτομα είναι σε θέση να βιώσουν και να εξισορροπήσουν αυτά τα δύο άκρα και είναι επίσης σε θέση να είναι ανεξάρτητα και συνδεδεμένα με τις οικογένειές τους. Πολλά ζευγάρια και οικογένειες που απευθύνονται σε θεραπεία συχνά πέφτουν σε μία από τις ακραίες ή ανισόρροπες περιοχές. Όταν τα επίπεδα συνοχής είναι πολύ υψηλά (εγκλωβισμένα συστήματα), υπάρχει υπερβολική διασύνδεση μεταξύ των μελών εντός της οικογένειας και πολύ μικρή ανεξαρτησία. Στο άλλο άκρο (αποσυνδεδεμένα συστήματα), τα μέλη της οικογένειας κάνουν τα δικά τους πράγματα, με περιορισμένη προσκόλληση ή δέσμευση στην οικογένειά τους.

Τα ισορροπημένα συστήματα ζευγαριών και οικογένειας (διαχωρισμένοι και συνδεδεμένοι τύποι) τείνουν να είναι πιο λειτουργικά καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής. Πιο συγκεκριμένα, μια οριοθετημένη σχέση έχει κάποιο συναισθηματικό διαχωρισμό, αλλά δεν είναι τόσο ακραία όσο το αποσυνδεδεμένο σύστημα. Ενώ ο χρόνος που περνούν οι σύντροφοι χωρία είναι πιο σημαντικός, υπάρχει λίγος χρόνος που περνούν μαζί, κάποια τάση για κοινή λήψη αποφάσεων και συζυγική υποστήριξη. Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα είναι γενικά ξεχωριστά, αλλά μερικά μοιράζονται. Σε μια συνδεδεμένη σχέση υπάρχει συναισθηματική εγγύτητα και αφοσίωση. Ο *χρόνος μαζί* είναι πιο σημαντικός από το χρόνο που οι σύντροφοι περνούν μόνοι. Δίνεται έμφαση στη συντροφικότητα. Υπάρχουν ξεχωριστοί φίλοι, αλλά και φίλοι που μοιράζονται το ζευγάρι. Υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα, αλλά και ορισμένες ξεχωριστές δραστηριότητες.

Τα ανισόρροπα επίπεδα συνοχής βρίσκονται στα άκρα και αντιστοιχούν είτε σε πολύ χαμηλά επίπεδα (αποσύνδεση) είτε σε πολύ υψηλά επίπεδα (εγκλωβισμός). Μια αποσυνδεδεμένη σχέση έχει συχνά ακραίο συναισθηματικό διαχωρισμό. Υπάρχει μικρή συμμετοχή μεταξύ των μελών της οικογένειας και υπάρχει μεγάλος προσωπικός διαχωρισμός και ανεξαρτησία. Σε μια συνυφασμένη σχέση υπάρχει ένα ακραίο ποσό συναισθηματικής εγγύτητας και απαιτείται αφοσίωση.

2.2 Οικογενειακή ευελιξία

Η οικογενειακή ευελιξία είναι η τάση της αλλαγής στην ηγεσία, τις σχέσεις ρόλων και τους κανόνες σχέσεων. Οι συγκεκριμένες έννοιες περιλαμβάνουν ηγεσία (έλεγχος πειθαρχία), στυλ διαπραγμάτευσης, σχέσεις ρόλων και κανόνες σχέσεων. Το επίκεντρο της ευελιξίας είναι ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα εξισορροπούν τη σταθερότητα έναντι της αλλαγής.

Τα τέσσερα επίπεδα ευελιξίας κυμαίνονται από άκαμπτα (πολύ χαμηλά) έως δομημένα (χαμηλά έως μέτρια) και ευέλικτα (μέτρια έως υψηλά), έως χαοτικά (πολύ υψηλά). Όπως και με τη συνοχή, θεωρείται ότι τα κεντρικά ή ισορροπημένα επίπεδα ευελιξίας (δομημένα και ευέλικτα) είναι πιο ευνοϊκά για την καλή οικογενειακή λειτουργία, με τα άκρα (άκαμπτα και χαοτικά) να είναι τα πιο προβληματικά για τις οικογένειες καθώς κινούνται κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους.

Μεγάλο μέρος της πρώιμης εφαρμογής της θεωρίας συστημάτων στις οικογένειες υπογράμμισε την ακαμψία της οικογένειας και την τάση της να διατηρεί το status quo. Τα ζευγάρια και οι οικογένειες χρειάζονται σταθερότητα και αλλαγή, και η ικανότητα αλλαγής όταν κρίνεται σκόπιμο διακρίνει τα λειτουργικά ζευγάρια και τις οικογένειες από τα δυσλειτουργικά.

Τα ισορροπημένα συστήματα ζευγαριών και οικογένειας (δομημένοι και ευέλικοι τύποι) τείνουν να είναι πιο λειτουργικά με την πάροδο του χρόνου. Μια δομημένη σχέση τείνει να έχει μια κάπως δημοκρατική ηγεσία με τάσεις για διαπραγματεύσεις, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών. Οι ρόλοι είναι σταθεροί με κάποια κοινή χρήση ρόλων.. Μια ευέλικτη σχέση χαρακτηρίζεται από ισότιμη ηγεσία και δημοκρατική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων. Οι διαπραγματεύσεις είναι ανοικτές και περιλαμβάνουν ενεργά τα παιδιά. Οι ρόλοι μοιράζονται και υπάρχει ρευστή αλλαγή όταν είναι απαραίτητο. Αν και εφαρμόζονται αυστηρά, οι κανόνες μπορούν να αλλάξουν, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν, και είναι κατάλληλοι για την ηλικία των παιδιών.

2.3 Συζυγική και οικογενειακή επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι η τρίτη διάσταση στο μοντέλο Circumplex και θεωρείται μια διευκολυντική διάσταση. Η επικοινωνία θεωρείται κρίσιμη για τη διευκόλυνση της κίνησης στις άλλες δύο διαστάσεις. Επειδή είναι μια διευκολυντική διάσταση, η επικοινωνία δεν περιλαμβάνεται γραφικά στο μοντέλο μαζί με τη συνοχή και την ευελιξία.

Η επικοινωνία ζευγαριών και οικογένειας αξιολογείται εστιάζοντας στην οικογένεια ως ομάδα όσον αφορά τις δεξιότητες ακρόασης, τις δεξιότητες ομιλίας, την αυτο-αποκάλυψη, τη σαφήνεια, την παρακολούθηση της συνέχειας και το σεβασμό. Όσον αφορά τις δεξιότητες ακρόασης, η εστίαση είναι στην ενσυναίσθηση και την προσεκτική ακρόαση. Οι δεξιότητες ομιλίας περιλαμβάνουν τα άτομα να μιλούν για τον εαυτό τους και να μην μιλούν για άλλους. Η αυτο-αποκάλυψη σχετίζεται με την ανταλλαγή συναισθημάτων για τον εαυτό και τη σχέση. Η παρακολούθηση και ο σεβασμός σχετίζονται με τις συναισθηματικές πτυχές των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων σε ζευγάρια και οικογένειες, και έχει διαπιστωθεί ότι τα ισορροπημένα συστήματα τείνουν να έχουν πολύ καλή επικοινωνία, ενώ τα μη ισορροπημένα συστήματα τείνουν να έχουν κακή επικοινωνία.

3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών

Μέχρι σήμερα, η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών έχει συμβάλει στην ανάδειξη των αναπτυξιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές. Πολλές μελέτες έχουν συγκρίνει τους χαρισματικούς μαθητές με μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, εξετάζοντας μεταβλητές όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η ανεξαρτησία, η κοινωνική προσαρμογή, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα. Άλλες μελέτες, όμως, επισημαίνουν ότι πρέπει να σταματήσει η ανάδειξη και η διερεύνηση των διαφορών που υπάρχουν στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή μεταξύ των χαρισματικών και μη χαρισματικών μαθητών. Αντ' αυτού, προτείνεται η έρευνα να επικεντρωθεί σε παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες, οι οποίες διερεύνησαν τους παράγοντες, οι οποίοι εντοπίζονται στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των χαρισματικών παιδιών και οι οποίοι μπορεί να ασκήσουν σημαντική επίδραση στην ψυχολογική τους ανάπτυξη (Shore, Cornell, Robinson & Ward, 1991). Πιο συγκεκριμένα, το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει αδιαμφισβήτητα έναν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και στην πρόληψη των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων του (Majid & Alias, 2010). Οι γονείς, συνήθως, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη χαρισματικότητα λόγω ελλιπούς ενημέρωσης. Όπως προκύπτει από τις διάφορες, μελέτες, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά δεν οφείλονται τόσο στις ιδιαίτερες ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους, αλλά στην παρεμπόδιση της εκδήλωσης αυτών, εξαιτίας της απουσίας ενός περιβάλλοντος που συμβαδίζει με τις ιδιαιτερότητές τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Dwairy, 2004. Olszewski-Kubilius, 2008). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι και το γεγονός ότι δεν έχουν όλα τα χαρισματικά παιδιά την ίδια αναπτυξιακή πορεία, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες τα παιδιά καταφέρνουν να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους και να επιτύχουν μία ομαλή προσαρμογή και άλλες, στις οποίες τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, κοινωνική απομόνωση και σε ακραίες περιπτώσεις, εκδηλώνουν ψυχικές διαταραχές (Dwairy, 2004). Εκτός από το σχολικό περιβάλλον, η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας της εξέλιξης των χαρισματικών παιδιών. Ως προς αυτήν την κατεύθυνση είναι αναγκαία η επαρκής πληροφόρηση των γονέων σε ζητήματα που αφορούν στην χαρισματικότητα και η

συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες, ώστε να καταστούν ικανοί να κατανοήσουν πρωτίστως τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους και μετέπειτα τις γνωστικές, προκειμένου να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη (Αντωνίου, 2009. Morawska & Sanders, 2009).

Τα χαρισματικά παιδιά είναι μία κατηγορία παιδιών που χρήζουν ειδικής αγωγής, λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών αναγκών τους. Αυτές οι ανάγκες χρειάζεται να αναγνωριστούν και να υποστηριχθούν. Σε διαφορετική περίπτωση, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να υποφέρουν από κατάθλιψη ή και να χάσουν τις δυνατότητές τους (Morawska & Sanders, 2009). Σύμφωνα με τον Σούλη (2006), πολλές φορές οι χαρισματικοί μαθητές δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος του εαυτού τους και των γύρω τους. Αντίθετα, έρχονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα, τα οποία τους οδηγούν σε παραίτηση από τα κίνητρά τους.

Τόσο η συναισθηματική όσο και η κοινωνική προσαρμογή των παιδιών είναι θεμελιώδεις και συμβάλλουν στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και την ψυχική τους ισορροπία (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση και την πορεία των χαρισματικών παιδιών τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική τους ζωή.

Σύμφωνα με τους Siegle & McCoach (2005), αρκετοί ταλαντούχοι μαθητές αναπτύσσουν μικρότερη δυναμική των ικανοτήτων τους σε σχέση με τις πραγματικές τους δυνατότητες. Αυτό οφείλεται, ενδεχομένως, στο ανεπαρκές σχολικό περιβάλλον, στις στάσεις που διατηρούν για τον εαυτό τους, καθώς και στην έλλειψη αυτορρύθμισης. Μεγάλο ρόλο παίζουν, επίσης, και τα κίνητρα των παιδιών τα οποία επηρεάζονται από τη δυναμική, τη στάση, τις συμπεριφορές και τα πρότυπα κυρίως της οικογένειας, αλλά και του σχολικού περιβάλλοντός τους. Ο παράγοντας του οικογενειακού περιβάλλοντος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της πνευματικής ανάπτυξης (Olszewski – Kubilius & Limburg - Weber, 2002). Βέβαια, τουλάχιστον οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί, εφ' όσον δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και εκπαίδευση, φαίνονται ανέτοιμοι να κατανοήσουν και να διαχειριστούν αυτή την «ιδιαιτερότητα» των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006).

Όπως και στα τυπικά έτσι και στα χαρισματικά, υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν διαμορφώσει χαμηλή αυτοεκτίμηση ή έχουν αναπτύξει ποικίλες διαταραχές. Οι διαταραχές αυτές, σύμφωνα με την Ευέλθοντος (2008), μπορεί να οφείλονται στην παραμέληση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και στις αρνητικές επιδράσεις που έχει το περιβάλλον τους σε αυτά. Τέτοια επίδραση μπορεί να είναι η παραμέληση και η μη συναισθηματική αποδοχή. Από την άλλη πλευρά, έρευνες όπως αυτή των Garland & Zigler (1999), δείχνουν ότι οι χαρισματικοί άνθρωποι είναι ικανότεροι στην αντίληψη του εαυτού τους και των γύρω τους λόγω των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να αντιμετωπίζουν καλύτερα καταστάσεις, όπως το στρες και οι συγκρούσεις. Επιπλέον, από την προαναφερθείσα βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν εύκολα φίλους, έχουν έντονη ενσυναίσθηση, έντονη αίσθηση του χιούμορ και διαθέτουν ηγετικά χαρακτηριστικά.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των χαρισματικών παιδιών να λειτουργήσουν βοηθητικά και συμβουλευτικά, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι νοητικές ικανότητες των παιδιών αυτών, χωρίς παράλληλα να οδηγούνται οι μαθητές στην τελειομανία ή τη συναισθηματική εξουθένωση των παιδιών. Η ανάγκη που είχαν εκφράσει παλαιότερα οι Nail & Evans (1997) για συνεχή έρευνα σε σχέση με την κατανόηση των χαρισματικών ανθρώπων προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη στήριξη και καθοδήγησή τους, εξακολουθεί να υφίσταται στις μέρες μας. Σε ότι αφορά την Ελλάδα, έρευνες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και συμπεριφοράς των χαρισματικών μαθητών θα είναι απόλυτα χρήσιμες, μιας και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών σχετικά με τη διδασκαλία και τη διαχείριση των χαρισματικών παιδιών είναι - προς το παρόν - ελάχιστες.

3.1 Χαρισματικότητα και οικογενειακό περιβάλλον

Η οικογένεια θεωρείται ότι διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο τόσο στην ενίσχυση όσο και στην αποδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής ενός χαρισματικού παιδιού. Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί, σε σχετικές μελέτες, επισημαίνουν ότι οι υγιείς οικογενειακές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του γονέα και του παιδιού είναι, ίσως, τα πιο κρίσιμα στοιχεία για την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών (Dwairy, 2004). Οι

θεωρητικοί των οικογενειακών συστημάτων επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού εξαρτάται από την υγεία της οικογένειας και την ικανότητά του παιδιού να χειρίζεται επιτυχώς τις οικογενειακές απαιτήσεις, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τα αγχωτικά γεγονότα της καθημερινής ζωής (Mathews, West & Hosie, 1986).

Η χαρισματικότητα μπορεί να αντιμετωπισθεί από τα μέλη της οικογένειας με άγχος και νευρικότητα και είναι μια μεταβλητή που επηρεάζει μεν, αλλά και επηρεάζεται από την οικογένεια. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών στο πλαίσιο των οικογενειών τους. Παρά τη σημασία της οικογένειας, οι ερευνητές μελετούν παραδοσιακά τα προβλήματα των χαρισματικών μαθητών μέσα από μια ενδοσκόπηση. Διάφορες παραλλαγές αυτής της προσέγγισης έχουν κατορθώσει να ελαχιστοποιήσουν τον άμεσο ρόλο των οικογενειακών σχέσεων και των αλληλεπιδραστικών προτύπων στην διαδικασία προσαρμογής του χαρισματικού παιδιού (Cornell, 1984).

Ωστόσο, η έρευνα, η οποία μπορεί να παρέχει μια πληρέστερη εικόνα της οικογενειακής δυναμικής και της προσαρμογής του χαρισματικού παιδιού, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα σε σημαντικό βαθμό. Οι περισσότερες από τις έρευνες που εξέτασαν τη σημασία της οικογένειας στην συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών, συνέκριναν τις υψηλές με τις χαμηλές επιδόσεις ή εξέτασαν διάφορες μορφές χαρισματικότητας (, Lavine et al., 1998. McCoach & Siegle, 2007, Michener, 1980. Schwartz, 1999). Άλλες έρευνες έχουν συγκρίνει το οικογενειακό περιβάλλον των χαρισματικών παιδιών με τις οικογένειες μη χαρισματικών παιδιών. Αυτές οι έρευνες σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες, δείχνουν ότι η οικογένεια είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο στη μετατροπή της ικανότητας και του ταλέντου των χαρισματικών μαθητών σε επίτευγμα (LeBlanc & Reynolds, 1989).

Τα οικογενειακά χαρακτηριστικά που προάγουν την πνευματική ανάπτυξη, τη σχολική επίδοση ή τη δημιουργικότητα μπορεί να μην είναι τα ίδια με εκείνα τα οικογενειακά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συναισθηματική ευημερία του χαρισματικού παιδιού. Μερικές μελέτες έχουν εξετάσει το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην ψυχολογική προσαρμογή του χαρισματικού παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών υποδηλώνουν ότι τα οικογενειακά περιβάλλοντα που εμπεριέχουν αμοιβαία υποστηρικτικές και ανοιχτές οικογενειακές σχέσεις με

μικρά ποσοστά συγκρούσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης ενός χαρισματικού παιδιού και τη συνολική προσαρμογή του (Τσιάμης, 2006). Είναι σαφές ότι το υποστηρικτικό και θετικό οικογενειακό περιβάλλον είναι απαραίτητο για όλα τα παιδιά, ωστόσο, εν προκειμένω, εξετάζεται η περίπτωση της επίδρασης της οικογένειας στα χαρισματικά παιδιά. Ένας περιορισμός που εντοπίζεται σε αυτές τις μελέτες είναι ότι τα οικογενειακά περιβάλλοντα και οι αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά του παιδιού μετρήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη μία μόνο από τις αντιλήψεις του γονέα και όχι τις αντιλήψεις όλων των μελών της οικογένειας. Τα μέλη της οικογένειας δεν αντιλαμβάνονται το οικογενειακό τους περιβάλλον με παρόμοιο τρόπο και οι μητέρες και οι πατέρες συχνά διαφέρουν στις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά του χαρισματικού παιδιού τους. Σπάνια, οι ερευνητές εξέτασαν τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα εντός της οικογένειας και την σχέση τους με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών (Cornell, 1984).

Όσο πιο νωρίς η οικογένεια εντοπίσει ότι το παιδί της είναι χαρισματικό τόσο πιο γρήγορα θα γίνει η παρέμβαση και η βελτίωση τόσο των ατομικών δυνατοτήτων του, όσο και η κοινωνικοποίησή του (Τσιάμης, 2006), μέσω των ειδικών, οι οποίοι θα κάνουν την εκτίμηση, τη διάγνωση, και την αναγνώριση της χαρισματικότητας (Μαλικιώση - Λοίζου, 2001). Η συγκεκριμένη διαδικασία θα ήταν χρήσιμο να ισχύει για όλα τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής, μιας και αυτό είναι καθοριστικό για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Feldhusen & Jarwan, 2002).

Οι αξίες, οι συνήθειες και οι προσδοκίες των γονιών έχουν ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ταλέντων των παιδιών. Όταν οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους, συμμετέχουν στη ζωή τους, και - ταυτόχρονα - τους δίνουν χώρο για να αναπτυχθούν, τα χαρισματικά παιδιά τους μπορούν να πετύχουν τη βέλτιστη κοινωνική προσαρμογή τους (Τσιάμης, 2006). Όταν η οικογένεια είναι υποστηρικτική προς το χαρισματικό παιδί της, τότε αυτό φαίνεται να επιτυγχάνει υψηλούς στόχους. Ο Freeman (2000) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η αρχική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών παρέχει στα παιδιά συναισθηματική ελευθερία και κατάλληλη διέγερση για μάθηση και για εξάσκηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις δυνατότητες των παιδιών.

Σε έρευνα των Manzano & Arranz (2008), σημειώθηκε ότι, η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, χρειάζεται να μελετηθεί με βάση δύο μεταβλητές, τα οικολογικά και τα διαδραστικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Τα οικολογικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ηλικία των γονέων και το κοινωνικο-οικονομικό τους προφίλ. Τα διαδραστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τις σχέσεις μεταξύ τους, τις σχέσεις μεταξύ των αδελφών και την υποστήριξη. Για παράδειγμα, οι νεαροί γονείς φάνηκε να παρέχουν περισσότερα κίνητρα και ενέργεια στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών τους.

Άλλες έρευνες, όπως αυτή των Calafat et al. (2014), δείχνουν ότι το στιλ των γονέων έχει αντίκτυπο στις καθημερινές συνήθειες, στις διατροφικές συμπεριφορές και στη συναισθηματική μάθηση των παιδιών τους. Σε έρευνα των Yazdani & Daryei (2016), διαπιστώθηκε ότι η χαρισματικότητα έχει μία στατιστικά σημαντική επίδραση στον τρόπο ανατροφής των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, γονείς των χαρισματικών παιδιών φάνηκε να είναι πιο επιτρεπτικοί σε σχέση με τους γονείς των μη χαρισματικών παιδιών. Επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές είχαν καλύτερη στάση προς τους γονείς τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Τέλος, οι χαρισματικοί μαθητές είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση/ καλύτερη αυτοεικόνα.

Η αυταρχική και επιτρεπτική γονική μέριμνα είναι μία μορφή οικογένειας που δεν ταιριάζει στα χαρισματικά παιδιά, λόγω του ότι δημιουργείται ένα άσχημο γι' αυτά περιβάλλον. Η βιβλιογραφία σχετικά με αυτούς τους παράγοντες υποστηρίζει ότι η αυταρχική και ανεκτική στάση, η εχθρική και η απομονωμένη, και η απόρριψη των γονέων έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών (Dwairy et al., 2013).

Σε άλλη έρευνα των Geake & Gross (2008), διαπιστώθηκαν ισχυρά ενδογενή και εξωγενή κίνητρα στους χαρισματικούς μαθητές. Επίσης τα ισχυρά αυτά κίνητρα έδειξαν μία ισχυρή σχέση με την γονική υποστήριξη και την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε και από τους Garn et al. (2010), η αυτονομία που παρέχουν οι γονείς των χαρισματικών μαθητών ως προς τη συμπεριφορά τους ενθαρρύνει τις εσωτερικές μορφές κινήτρων. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να διατηρήσουν τα κίνητρά τους, και δείχνοντας μεγαλύτερη υποστήριξη σε αυτά, τα βοηθούν να προσαρμοστούν

και ψυχολογικά. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα οφέλη της μάθησης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

Μελέτες όπως αυτή των Dwaairy (2006) δείχνουν μηδενική ή ισχνή σχέση ανάμεσα στην υποστηρικτική γονική μέριμνα και την ψυχική υγεία των παιδιών. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα των Buri et al. (1988, όπ. αναφ. στο Dwaairy, 2004), όσο πιο υποστηρικτικοί ήταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος και κατάθλιψη είχαν τα χαρισματικά παιδιά. Αντίστοιχα, οι αυταρχικοί γονείς φάνηκε να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των χαρισματικών παιδιών τους. Έτσι, τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, αρκετό άγχος και σε μικρό ποσοστό κατάθλιψη.

Παράλληλα, σε μία ανασκόπηση των Rinn, Reynolds & McQueen (2011), φάνηκε ότι η υποστήριξη που δέχτηκαν οι έφηβοι από την οικογένεια και τους δασκάλους τους είχε πολλά οφέλη σε αυτούς, κυρίως στην προώθηση θετικής αυτοεικόνας. Παράλληλα, η υποστήριξη που δέχονται από το περιβάλλον τους βοηθά να βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Ο Winner (1996) αναφέρει ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί άλλον έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές και μέσα, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την προώθηση των δυνατοτήτων τους. Σε έρευνα των Fleith & Guimaraes (2006), επιβεβαιώθηκε η άποψη που είχε εκφράσει και ο Winner (1996), σύμφωνα με την οποία το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών. Δηλαδή, οι εκπαιδευμένοι / ενημερωμένοι γονείς είναι σε θέση να βοηθούν και να υποστηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μη εκπαιδευμένους.

Σε έρευνα των Olszewski-Kubilius, Lee & Thomson (2014), σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών, φαίνεται ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους, που ανήκαν στα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αξιολόγησαν το οικογενειακό τους περιβάλλον θετικά. Και οι δύο ομάδες χαρακτήρισαν το οικογενειακό περιβάλλον τους ως συναισθηματικά ασφαλές, ευέλικτο, υποστηρικτικό και στοργικό, με μια ισορροπία μεταξύ ανεξαρτησίας και εγγύτητας, και μεταξύ

πειθαρχίας και αυτονομίας. Οι γονείς γενικά αισθάνθηκαν θετικότερα από τα παιδιά τους αναφορικά με τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειάς τους και αντιλήφθηκαν μεγαλύτερη τάση για οικειότητα, συναισθηματικό δεσμό, συνεκτικότητα και ευελιξία μέσα στην οικογένειά τους. Οι μαθητές, αντιθέτως, χαρακτήρισαν τις οικογένειές τους ως κάπως πιο άκαμπτες, με μεγαλύτερη έμφαση στους κανόνες και στις συνέπειες.

3.2 Χαρισματικότητα και σχολικό περιβάλλον

Μια ακόμη πολύ σημαντική συνιστώσα της ζωής του παιδιού είναι το σχολείο, στον ορισμό του οποίου περιλαμβάνονται το περιβάλλον που συνδιαμορφώνεται από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του παιδιού, το πρόγραμμα σπουδών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τον τρόπο διδασκαλίας (Μανωλάκος, 2010).

Αρκετοί ερευνητές έχουν συζητήσει από καιρό τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που μπορεί να έχει μια ξεχωριστή διδασκαλία για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας προτείνουν ότι η χωριστή διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών. Ωστόσο, τα εμπειρικά αποτελέσματα που προέκυψαν από σχετικές μελέτες δεν έχουν ασχοληθεί με μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την πλήρη αλληλεπίδραση του ίδιου του μαθητή, της οικογένειας και του περιβάλλοντος του σχολείου, η οποία μπορεί να καταστήσει τις προτεινόμενες πρακτικές περισσότερο ή λιγότερο επωφελείς για την προσαρμογή των συγκεκριμένων μαθητών (Cornell, Callahan, Bassin, & Ramsay, 1991).

Οι έφηβοι μαθητές αναφέρουν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο περιβάλλον του σχολείου αποτελούν πηγή ανησυχίας τόσο για τους ίδιους όσο και για τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς τους. Μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν κάποια διδακτική πρακτική που να μπορεί να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές που βρίσκονται στην τάξη τους. Εάν αυτή η πρακτική εξακολουθήσει να υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελέσει ένα ακόμη μεγαλύτερο άγχος για τον χαρισματικό μαθητή, εντείνοντας τα προηγούμενα αρνητικά συναισθήματα που



ενδέχεται να εμποδίσουν την συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή του (Stern & Zevon, 1990).

Ο όρος "χαρισματικός" συνιστά ένα χαρακτηριστικό που δυσκολεύει πολλές φορές έναν μαθητή. Συνήθως, συνοδεύεται από ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις, που προκύπτουν από τον περίγυρο με αποτέλεσμα την κοινωνική απομόνωση, την ανάπτυξη εγωκεντρικών συμπεριφορών, τον κίνδυνο ανάπτυξης προσωπικότητας πιθανόν με κάποια διαταραχή ή την ανάπτυξη δυσκολιών στην αυτοπεποίθησή του (Heller, 2004).

Ήδη ο Gallagher σε μία ομιλία του το 1976 μίλησε για τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές με ταλέντο στον αθλητισμό ή τη μουσική, σε αντίθεση με τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς για τους πρώτους υπάρχει ειδική μεταχείριση, προώθησης και εξέλιξης του ταλέντου τους με σκοπό την αριστεία. Οι Colangelo, Assouline & Gross (2004) σημειώνουν ότι τα σχολεία έχουν θεσπίσει μακροπρόθεσμη πολιτική ατομικής πρόνοιας, με εξειδικευμένους σε ειδικά προγράμματα εκπαιδευτές. Ο Colangelo (2002) αναφέρει μία τάση «εχθρότητας» προς την πνευματική ελίτ, η οποία ως βασικό χαρακτηριστικό της δυτικής κοινωνίας, ασκεί πίεση στους χαρισματικούς μαθητές να μετριάζουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Μία άλλη εξήγηση για αυτό είναι ότι οι ιδιαίτερες ικανότητες στον αθλητισμό και τη μουσική θεωρούνται μία μορφή «κοινωνικής συμμόρφωσης», καθώς το ταλέντο των παιδιών αυτών αναπτύσσεται για την απόλαυση της κοινότητας, σε αντίθεση με την υψηλή πνευματική ικανότητα η οποία θεωρείται εγωιστική / ατομοκεντρική, καθώς επωφελείται μονάχα ο κάτοχος του ταλέντου (Gross, 2011). Επιπρόσθετα, το κοινωνικό περιβάλλον αναγνωρίζει στα παιδιά κοινωνικούς ρόλους που δηλώνουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις κάθε ατόμου και προσδοκά την εκπλήρωσή τους (Cole & Cole, 2002).

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που αναφέρονται στους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους, όπως η προσδοκία της αξίας, ο προσανατολισμός του στόχου, οι θεωρίες των κινήτρων. Σύμφωνα με τους Schunk et al. (2008), τα κίνητρα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα ενδογενή και εξωγενή. Οι μαθητές που έχουν ενδογενή κίνητρα εκφράζουν πιο έντονα την περιέργειά τους για όσα συμβαίνουν γύρω τους, και επικεντρώνονται στην εργασία τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που έχουν εξωγενή κίνητρα ενδιαφέρονται για τα βραβεία, τους βαθμούς και ούτω καθεξής, περισσότερο από το έργο. Συνήθως, καλλιεργείται η αντίληψη και

προσδοκία ότι οι προικισμένοι μαθητές έχουν υψηλότερα ενδογενή κίνητρα από τους μέσους τους συνομηλίκους. Οι μελέτες που συγκρίνουν τους προικισμένους μαθητές με τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης έδειξαν ότι κατά μέσο όρο οι προικισμένοι έχουν υψηλότερα ενδογενή κίνητρα από τους συνομηλίκους τους (Torcu, 2015, Vallerand et al., 1994).

Επιπλέον, σε έρευνα των Marzooghi, Sheikholeslami & Shamshiri (2009) φάνηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές παρακινούνται από την επιθυμία τους να επιβεβαιώσουν την ικανότητά τους στους εκπαιδευτικούς τους και χαρακτηρίζονται από ισχυρά κίνητρα για τη μάθηση. Εργάζονται σκληρά για να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Διαπιστώθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές σε σχέση με τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης δουλεύουν σκληρά για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών τους.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι χαρισματικοί μαθητές δεν μπορούν να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες τους. Αυτό είναι ένα γεγονός που έχει προβληματίσει αρκετά τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την πολιτεία, χωρίς – όμως – να έχουν γίνει ακόμα κάποιες σπουδαίες ενέργειες. Το σημερινό σχολείο δεν φαίνεται να είναι έτοιμο να δεχτεί και να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές, μιας και είναι προσανατολισμένο στην πλειονότητα των μαθητών, όπου η βιολογική ηλικία τους συμβαδίζει με τη νοητική (Ματσαγγούρας, 2008). Όπως αναφέρει και ο Τσιάμης (2006), είναι απαραίτητο η διαδικασία της μάθησης να είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα και αυτών των παιδιών. Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ένα σχολείο που θα αξιοποιεί στο μέγιστο τις διανοητικές τους ικανότητες και θα σέβεται τις ανάγκες τους σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Richert, 2003).

Η μελέτη όλων των ενδοπροσωπικών παραγόντων, καθώς και των κοινωνικών παραγόντων, όπως της οικογένειας ή του σχολείου, θα μπορούσε να αναδείξει τα βιώματα ενός χαρισματικού παιδιού. Οι στρεσογόνοι παράγοντες που βρίσκονται στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα ορισμένα χαρισματικά παιδιά να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον σε σύγκριση με κάποια άλλα. Οι ίδιοι ενδοπροσωπικοί παράγοντες μπορεί να επιτρέψουν σε μερικά χαρισματικά παιδιά να επιβιώσουν σε οικογένειες και σχολεία, στα οποία άλλα δεν μπορούν. Είναι σαφές ότι το χαρισματικό παιδί πρέπει να εξετάζεται ως οντότητα που επηρεάζεται και επηρεάζει το περιβάλλον του με έναν καθημερινό και συνεχώς μεταβαλλόμενο τρόπο.

3.3 Χαρισματικότητα και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.3.1 Χαρισματικά Παιδιά και Ελληνική Πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η έννοια του χαρισματικού παιδιού ήταν σχεδόν άγνωστη μέχρι πρόσφατα. Στις 29 Οκτωβρίου 2003 ψηφίστηκε σχέδιο νόμου, το οποίο για πρώτη φορά ανέφερε ότι άτομα με ορισμένες ικανότητες και ταλέντα μπορούν να λάβουν ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση (Tsiamis, 2006). Στη δεκαετία του 1990 ψηφίστηκε ο νόμος (Ν. 1566/1985) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν σχολές μουσικής και αθλητισμού, έτσι ώστε οι μαθητές που είχαν κάποια κλίση σε αυτούς τους τομείς, να μπορούν να βρεθούν σε ένα περιβάλλον όπου θα αισθάνονται άνετα και θα καταφέρουν να ενισχύσουν το ταλέντο τους ταυτόχρονα. Το 2000, ο νόμος 2817/2000 για την «Παροχή Εκπαίδευσης σε Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» ανέφερε ότι «Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την παρούσα έννοια, θεωρούνται οι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και την προσαρμογή λόγω ορισμένων σωματικών, ψυχικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμπεριφορών. Στη συνέχεια, στην παράγραφο 3 επισημαίνει ότι «τα βρέφη, τα παιδιά και οι έφηβοι θεωρούνται επίσης άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, εάν χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένο χρονικό διάστημα ή για όλη την περίοδο της σχολικής τους ζωής». Παράλληλα, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Ε.Σ.) οργανώνονται και λειτουργούν για πρώτη φορά. Τον Μάρτιο του 2003 δημοσιεύθηκαν το νέο Δια-Εκπαιδευτικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ανέφερε ρητά την ανάγκη αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ανέφερε ότι «... Τα άτομα με ειδικά ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και καλύτερες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Σε συνέχεια αυτών, το 2003 προστέθηκε στον παραπάνω νόμο τα «*άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα*» αναφερόμενος στα χαρισματικά παιδιά. Συνεχίζει κάνοντας αναφορά για «*ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση που μπορεί να τύχουν άτομα, που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*», χωρίς, όμως να προτείνεται κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική δράση.

Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (αρ. 107922 / Γ7/ 3- 10- 2003), ιδρύθηκαν Καλλιτεχνικά Γυμνάσια για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των κλίσεων των μαθητών που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν τον τομέα του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού ή των Εικαστικών Τεχνών χωρίς να υστερούν σε ό,τι αφορά τους άλλους τομείς της γενικής εκπαίδευσης.

Το 2008 ψηφίστηκε Σχέδιο Νόμου (3699/2000) στο οποίο αναφέρεται «*Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλάμβαναν τους μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Τέλος, με τον Νόμο 3966/2011, στο άρθρο 36 θεσπίζεται η λειτουργία Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Αυτά έχουν ως στόχο την υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας.

3.3.2 Η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών

Δεδομένων των ιδιομορφιών και των αναγκών τους, είναι προφανές ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι Coleman & Gallagher (1995) ήταν οι πρώτοι που αναφέρθηκαν σε διάφορες πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν μέσω επιτάχυνσης, εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακόμη και σε ειδικά σχολεία ή ειδικά συστήματα υποστήριξης.

Η επιτάχυνση δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να φοιτήσουν σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό που ακολουθούν σήμερα. Ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα που απευθύνονται σε μεγαλύτερα ηλικιακά επίπεδα, προκειμένου να ολοκληρώσει τους εκπαιδευτικούς τομείς σε μικρότερη ηλικία από τους υπόλοιπους μαθητές (Ward, 1995).

Με την έννοια του εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών, εννοούμε την ανάπτυξη περισσότερου υλικού από ό,τι παρέχει το πρόγραμμα σπουδών, προβλέποντας την σε βάθος και σε εύρος ώθηση των μαθησιακών εμπειριών (Ward, 1995). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η πιο διαδεδομένη και δημοφιλής μέθοδος διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται στον προσεκτικό σχεδιασμό όλης της διδακτικής διαδικασίας με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, ο οποίος εμπλέκει τόσο τον μαθητή όσο και τη διδακτέα ύλη σε μια αλληλεπιδραστική σχέση. Βασίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο στυλ με το οποίο μαθαίνει καλύτερα (μαθησιακό προφίλ) και στα κίνητρα που έχει για μάθηση (ενδιαφέροντα). Όλα αυτά είναι στοιχεία που διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (δηλαδή το τι θα διδαχθεί), τη διαδικασία (δηλαδή το πώς θα διδαχθεί) και το τελικό προϊόν (δηλαδή το πώς θα αξιολογηθεί η ήδη διδαχθείσα γνώση) στο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας (Tomlinson, 2001).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η ανάγκη για τη σωστή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρισματικά παιδιά. Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν τα παιδιά που είναι χαρισματικά μετά από μια σωστή και διεξοδική αξιολόγηση. Αυτό προϋποθέτει συνεχή κατάρτιση και ύπαρξη κινήτρων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Είναι επίσης σημαντικό να εφαρμόσουν ευέλικτες στρατηγικές προκειμένου να δημιουργήσουν κατάλληλες ομάδες μαθητών με βάση το επίπεδο των δεξιοτήτων και των γνώσεων που επιθυμούν να αποκτήσουν (Smith, 1998). Τέλος, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να εφαρμόζουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να παρακολουθούν την πρόοδό τους (Rotigel, 2003).

Ήδη από το αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975, προβλέπεται ότι «πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεδομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητες αυτών». Από τότε μέχρι και το 2000, σε κανέναν νόμο ή νομοθετική διάταξη περί Ειδικής Αγωγής δεν αναφέρεται κάποια σχετική ρύθμιση για τα χαρισματικά παιδιά.

Στην Ελλάδα, μέχρι το 1980 λειτουργούσαν πρότυπα σχολεία. Στη συνέχεια, τα σχολεία αυτά μετατράπηκαν σε πειραματικά με σκοπό να μην είναι «σχολεία για λίγους κι εκλεκτούς». Μία Διπλωματική Εργασία



δεκαετία αργότερα ιδρύθηκαν σχολεία, όπως τα αθλητικά ή τα μουσικά, που απευθύνονταν σε παιδιά που είχαν κάποια κλίση στους τομείς αυτούς. Τίποτα, όμως, δεν είχε συζητηθεί επίσημα για τα παιδιά που έχουν υψηλές νοητικές ικανότητες, σύμφωνα με τη ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.Π.Ε..

4. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

4.1 Σκοπός

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρκετές μελέτες έχουν δείξει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα σε ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, (όπως είναι για παράδειγμα, ο ασφαλής δεσμός, η ανάπτυξη κινήτρων, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους), και στην αυτοαντίληψη ή/και αυτοεκτίμηση των παιδιών (Aryana, 2010. Coleman, 2013. Ζαφειροπούλου – Σωτηρίου, 2001. Παπάνης, 2011 κ.α.).

Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στη σχέση μεταξύ χαρισματικότητας και αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, εξετάζεται η επιρροή του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών. Στόχος της έρευνας είναι να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη διερευνά την πιθανή σχέση μεταξύ της προσαρμογής στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών. Τέλος, διερευνάται ο πιθανός ρόλος αφενός των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως του φύλου και της ηλικίας και αφετέρου κάποιων οικογενειακών χαρακτηριστικών όπως της οικογενειακής κατάστασης, και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι τα ακόλουθα:

- α. Πώς σχετίζεται η χαρισματικότητα των μαθητών με την αυτοεκτίμησή τους;

β. Ποια είναι η επίδραση των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εισόδημα) στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών;

γ. Πώς η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών;

δ. Πώς η προσαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών;

4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τη θεωρία του Coopersmith (1967) τρεις παράγοντες καθορίζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών: η γονική ζεστασιά, τα σαφώς καθορισμένα όρια και η αξιοπρεπής μεταχείριση, ενώ έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων. Η αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει τους ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης. Όπως έχει προαναφερθεί, έχουν διεξαχθεί διάφορες μελέτες αναφορικά με τη σχέση μεταξύ νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης (Γιοβανά, 2004· Zeidner & Schleyer, 1999), που όμως, καταλήγουν σε αποκλίνοντα ευρήματα.

Επίσης, υπάρχει η εσφαλμένη αντίληψη ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι εξίσου πετυχημένα σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Σύμφωνα με τη μελέτη της Γιοβάνα (2004), οι χαρισματικοί μαθητές δε διαφέρουν στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη από τα τυπικά παιδιά. Στη διαχρονική μελέτη με 65 μαθητες, οι Vialle et al. (2005) διαπίστωσαν, επίσης, ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ χαρισματικότητας και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Επιπλέον παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι οι γονικές πρακτικές, το σχολείο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Το άτομο που αισθάνεται αποδεκτό και αξιόλογο μέλος της οικογένειας ή του σχολείου είναι πιθανό να αναπτύξει θετική αυτοεκτίμηση (Pope et al., 1988). Έρευνα των Rinn, Reynolds & McQueen (2011) έδειξε ότι οι έφηβοι που υποστηρίζονται από το οικογενειακό, φιλικό και σχολικό περιβάλλον έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον Gagne (2000), η αυτοεκτίμηση

είναι ένας από τους καταλύτες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ταλέντων. Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση συνδέεται θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αποτελέσματα μελετών δείχνουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής νοημοσύνης (Torcu & Leana-Tascilar, 2018). Το ίδιο δείχνουν και οι μελέτες των Zeidner και Schleyer (1999), δηλαδή ότι οι προικισμένοι μαθητές είχαν ακόμα υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μη προικισμένους συνομηλίκους τους. Αντίστοιχα και ο Freeman (2000) θεωρεί ότι το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη συμπεριφορά και να αναπτύξει τις δυνατότητες των μαθητών.

Στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής. Η αυτοεκτίμησή τους δεν παρουσιάζεται βελτιωμένη και δε διαφοροποιούνται από τους μέσους μαθητές ως προς τη γενική και κοινωνική ικανοποίηση (Γκαρή, Καλατζή – Αζίζη & Μυλωνάς, 2000).

Η χαρισματικότητα είναι μία έννοια που έχει αρχίσει να απασχολεί σε ευρεία κλίμακα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, με σκοπό να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Προκύπτει έτσι η ανάγκη οι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να λειτουργούν δημιουργικά και όχι επιζήμια για τον εαυτό τους και την κοινωνία (Freeman, 1992). Παρ' όλα αυτά, όμως, υπάρχει δυσκολία προσδιορισμού της χαρισματικότητας, όπως αναφέρει και η Κανταρτζή (2011). Για τον λόγο αυτό χρειάζεται συνεχής εμπλουτισμός του ερευνητικού προσανατολισμού και επανέλεγχος των προηγούμενων ευρημάτων με σκοπό την εκσυγχρονισμένη κάθε φορά παρέμβαση. Επομένως, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει στην ήδη υπάρχουσα γνώση για τα χαρισματικά παιδιά., Ειδικότερα, το θέμα της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών παιδιών σε σχέση με την οικογενειακή και σχολική προσαρμογή τους δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα.

5. Μέθοδος

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί η μέθοδος με βάση την οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Για να πραγματοποιηθεί η ερευνά χρειαζόταν να επιλεγεί αν αυτή θα ήταν ποιοτική ή ποσοτική. Καθώς μέσα από αυτή την ερευνά θέλαμε να ελέγξουμε συσχετίσεις ή τυχόν σημαντικές διαφοροποιήσεις επιλέχθηκε η παρούσα εμπειρική έρευνα είναι ποσοτική μελέτη συσχέτισης.

Ποσοτική είναι η έρευνα κατά την οποία ο ερευνητής θέτει κάποια ερωτήματα στους εξεταζόμενους συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τα δεδομένα, και παρουσιάζει ποσοτικά, τρόπος με τον οποίο φαίνεται να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, το μέγεθος της συσχέτισης και της αλληλεξάρτησή τους (Creswell, 2011). Για τον λόγο αυτό τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Έτσι, εξήχθησαν συμπεράσματα και έγιναν αναλύσεις στους περιγραφικούς δείκτες αυτής της μελέτης, όπως οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι αξιοπιστίες των εργαλείων κ.α. (Creswell, 2011).

Στην έρευνα εφαρμόστηκαν, επίσης, και επαγωγικές μέθοδοι, όπως οι συσχετίσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών, με σκοπό να διερευνηθούν οι αρχικές υποθέσεις.

Στο δεύτερο μέρος θα ακολουθήσει εμπειρική ανάλυση. Δεδομένου των ερευνητικών ερωτημάτων και των αναλύσεων που θα γίνουν στις απόψεις των μαθητών, θα επιλεγεί η ποσοτική μέθοδος. Για τον σκοπό αυτό, έγινε δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός με τη χρήση ερωτηματολογίου (Creswell, 2011).

Θα επιχειρηθεί η ανάδειξη και διερεύνηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών, το σθένος και ο βαθμός της πιθανής μεταξύ τους συσχέτισης (Creswell, 2011).

Βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Στην συνέχεια, πρόκειται να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο ατομικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών. Επιπρόσθετα, πρόκειται να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις

ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως είναι επί παραδείγματι, η προσωπική προσαρμογή και η άποψη της οικογένειας, ή η προσωπική προσαρμογή και η αντίληψη για το σχολείο. Οι μεταβλητές αυτές θα συσχετιστούν με την εξαρτημένη μεταβλητή, που είναι εν προκειμένω η αυτοεκτίμηση.

5.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η βολική (σκόπιμη) δειγματοληψία. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν μέσα από δομές προσβάσιμες από την ερευνήτρια και είχαν ήδη διαγνωστεί ως χαρισματικά. Η διάγνωση είχε διεξαχθεί με το FRT test, το WISC III ή το WISC V, και τα παιδιά παρακολουθούσαν ήδη εκπαιδευτικά προγράμματα της Ελληνικής Mensa, στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα και το Ηράκλειο Κρήτης. Απαραίτητο κριτήριο για να διαγνωστεί ένα παιδί ως χαρισματικό, σύμφωνα με την Ελληνική Mensa, είναι να έχει πετύχει σκορ πάνω από 131 στα προαναφερθέντα τεστ (<https://www.mensa.org.gr/join/mensa-test>).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Απριλίου – Ιουλίου του 2020.

Το δείγμα αποτελείται από 91 χαρισματικούς μαθητές και μαθήτριες, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 10 έως 12 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης οι γονείς των παιδιών και 21 εκπαιδευτικοί που έκαναν μάθημα στα παιδιά από τις δομές χαρισματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν παρακολουθήσει την ετήσια επιμόρφωση «Ειδική Αγωγή – Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών» του κέντρου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

5.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια για τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου. Το πρώτο ήταν το ερωτηματολόγιο του Coopersmith (1978), το οποίο είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης και απαντήθηκε από τους μαθητές. Το δεύτερο ήταν το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά (2007) που απαντήθηκε και από τους μαθητές και από τους δασκάλους

τους. Το εργαλείο αυτό εντοπίζει δεξιότητες ή δυσκολίες στον κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα των μαθητών από την πλευρά τόσο των παιδιών όσο και από των εκπαιδευτικών τους. Το τρίτο ήταν το ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV) των Olson, Gorall, & Tiesel, (2007) (Προσαρμογή: Κούτρα, Τριλίβα, Ρουμελιωτάκη, Λιονής, & Βγόντζας,). Το εργαλείο αυτό απαντήθηκε και από τους μαθητές και από τους γονείς τους.

5.2.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Coopersmith (1978)

Ο Coopersmith, με το μοντέλο του το 1978, περιγράφει την έννοια του εαυτού ως ενιαία και αδιάσπαστη, σε αντίθεση με άλλους ερευνητές. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο σύνολο των εμπειριών που το άτομο έχει σε βασικούς τομείς της ζωής του. Έτσι, αξιολογείται η αυτοεκτίμηση του ατόμου μέσα από ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο του Coopersmith έχει σχεδιαστεί για παιδιά άνω των δέκα ετών. Αποτελείται από 25 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τρεις διαφορετικούς τομείς: την οικογένεια, το σχολείο, και την προσωπική προσαρμογή. Έξι ερωτήσεις (6, 9, 10, 16, 20 & 22) αναφέρονται στον τομέα της οικογένειας (π.χ. *Ερώτηση 10*. «Οι γονείς μου συνήθως λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.»). Τρεις ερωτήσεις (2, 8 & 17) αναφέρονται στον τομέα του σχολείου (π.χ. *Ερώτηση 8*. «Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.»). Οι υπόλοιπες (1, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 24 & 25) αναφέρονται στον τομέα της αυτοεκτίμησης (π.χ. «Παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία.») Ως απάντηση στις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μεταξύ δύο απαντήσεων: «Ναι», εάν η πρόταση αντιπροσωπεύει το υποκείμενο, ή «Όχι», εάν η πρόταση δεν το αντιπροσωπεύει. Στη στατιστική ανάλυση κάποιες ερωτήσεις αντιστρέφονται λόγω του αντίθετου νοήματος με τις υπόλοιπες. Το άθροισμα από τις τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας αποτελεί και τον γενικό δείκτη αυτοεκτίμησης του ατόμου. Σύμφωνα με τον κατασκευαστή του εργαλείου, υψηλή βαθμολογία συγκεντρώνουν τα άτομα με θετική αυτοεκτίμηση και αυξημένη άποψη για τις ικανότητές τους. Επίσης υψηλή βαθμολογία συγκεντρώνουν άτομα που νιώθουν ευτυχία και ικανά/ άξια να αγαπηθούν. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή βαθμολογία νιώθουν φοβισμένα, έχουν έντονο αίσθημα ανεπάρκειας και αποφεύγουν το ρίσκο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε μόνο από τα παιδιά.

5.2.2 Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές 10-12 ετών.

Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά (2007), είναι ένα σταθμισμένο τεστ το οποίο εντοπίζει δεξιότητες ή ελλείμματα στη σχολική προσαρμογή, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Το τεστ αποτελείται από τρεις κλίμακες, δύο για παιδιά προσχολικής (4-6 ετών) και σχολικής ηλικίας (7-12 ετών), οι οποίες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό του παιδιού και μία κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά 10-12 ετών. Στην παρούσα έρευνα θα γίνει χρήση της δεύτερης και της τρίτης κλίμακας. Στις κλίμακες αυτές, εκτός από τις δεξιότητες ή ελλείμματα που εντοπίζονται, περιλαμβάνεται και μία υποκλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς και μία υποκλίμακα αυτοεκτίμησης που συμπληρώνεται από τους μαθητές. Αναλυτικότερα, οι υποκλίμακες που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα εξετάζουν:

- I. Την κοινωνική επάρκεια η οποία περιλαμβάνει την ηγεσία (π.χ. «Θέλει να είναι ο/η αρχηγός της παρέας»), την επικοινωνία (π.χ. «Τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά.» και τη συνεργασία (π.χ. « Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι.)). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις στην κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας και 25 ερωτήσεις στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών.
- II. Τη σχολική επάρκεια που περιλαμβάνει το κίνητρο (π.χ. «Συνεχίζει να προσπαθεί, ακόμα κι όταν δυσκολεύεται.)), την οργάνωση (π.χ. «Έχει οργάνωση στη μελέτη του.») και τη σχολική αποτελεσματικότητα (π.χ. «Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται.)). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις στην κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας και 29 ερωτήσεις στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών.
- III. Τη συναισθηματική επάρκεια που περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο (π.χ. «Ελέγχει τον θυμό του.)), τη διαχείριση συναισθημάτων (π.χ. Δείχνει το κατάλληλο για την περίσταση συναίσθημα.», «Παραμένει ήρεμο όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα.)) και την ενσυναίσθηση (π.χ. «Νιώθει άσχημα, όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος.)). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις στην κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας και 20 ερωτήσεις στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών.

- IV. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που περιλαμβάνουν τη διαπροσωπική προσαρμογή (π.χ. «Πειράζει τα άλλα παιδιά.»), την ενδοπροσωπική προσαρμογή (π.χ. «Είναι δειλό.»), «Έχει πολλούς φόβους.») και την υπερκινητικότητα, διάσπαση (π.χ. «Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.»), «Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή άλλες δραστηριότητες.»). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις στην κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας και 14 ερωτήσεις στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών.
- V. Την αυτοαντίληψη που περιλαμβάνει την αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα (π.χ. «Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα.»), την αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά (π.χ. «Είμαι καλός/η στα Μαθηματικά.») την αντίληψη για την ικανότητα μάθησης (π.χ. «Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούρια πράγματα.») και την γενική αυτοεκτίμηση (π.χ. «Είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα.»). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις στην κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών.

Στην παρούσα μελέτη οι ερωτώμενοι (μαθητές και εκπαιδευτικοί) απαντούν σε 115 & 112 ερωτήσεις αντίστοιχα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης μία συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, που εκτείνεται από «1 = καθόλου» έως «5 = πάρα πολύ» και δηλώνει σε ποιο βαθμό ισχύει η συγκεκριμένη πρόταση για τη συμπεριφορά του παιδιού (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η βαθμολόγηση γίνεται σε επίπεδο υποκλίμακας και σε επίπεδο διάστασης. Η συνολική βαθμολογία κάθε υποκλίμακας είναι το άθροισμα των διαστάσεων που αυτή περιλαμβάνει. Από το άθροισμα των διαστάσεων της κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται ο βαθμός που αντιστοιχεί σε κάθε μία. Στη συνέχεια γίνεται μετατροπή των αρχικών βαθμών σε τυπικούς βαθμούς, με βάση τη χρονολογική ηλικία του μαθητή. Ο μέσος όρος των τυπικών βαθμών των υποκλιμάκων ορίζεται το 50 και τυπική απόκλιση το 10. Επομένως οι τιμές κυμαίνονται από 20-80. Κατά την αξιολόγηση, αρχικά καθορίζεται η αξιολογική κατηγορία στην οποία ανήκει ο μαθητής. Αυτό σημαίνει ότι τυπικοί βαθμοί μεταξύ 40-60 ανήκουν στη μέση αξιολογική κατηγορία, 60-70 στην υψηλή αξιολογική κατηγορία, >70 στην πολύ υψηλή αξιολογική κατηγορία, 30-40 στην χαμηλή αξιολογική κατηγορία και <30 στην πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία. Υψηλές τιμές στις υποκλίμακες *Κοινωνικής*, *Σχολικής* και *Συναισθηματικής επάρκειας* δηλώνουν καλή προσαρμογή, θετικές συμπεριφορές, ενώ για την υποκλίμακα *Προβλήματα* συμπεριφοράς οι

υψηλοί τυπικοί βαθμοί δηλώνουν έντονα προβλήματα. Αν οι τυπικοί βαθμοί είναι <43 το παιδί παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στη συγκεκριμένη διάσταση ή στη συγκεκριμένη υποκλίμακα και χρειάζεται παραπομπή για διάγνωση ή κάποιας μορφής υποστήριξη. Αν οι τυπικοί βαθμοί είναι >57 στην υποκλίμακα προβλήματα συμπεριφοράς τότε θεωρούμε ότι το παιδί εμφανίζει προβλήματα (<http://kesy.dra.sch.gr/index.php/forms/detection-tools>).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας, χορηγήθηκε τόσο στους μαθητές, όσο και στους δασκάλους, με σκοπό να υπάρχει μία πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση των υπό μελέτη διαστάσεων στα παιδιά.

5.2.3 Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV) των D.H. Olson, D.M. Gorall & J.W. Tiesel, (2007).

Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι σταθμισμένο κατάλληλα για την ελληνική κοινότητα από τους Κούτρα, Τριλίβα, Ρουμελιωτάκη, Λιονής, & Βγόντζας (2012). Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει τις διαστάσεις προσαρμοστικότητας και συνοχής στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις.

Η συνοχή ορίζεται ως το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Οικογένειες με μέτρια συνοχή μπορούν να έχουν καλό συναισθηματικό δεσμό και παράλληλα ικανότητα για αποχωρισμό. Έτσι, τα μέλη αυτής της οικογένειας είναι κοντά το ένα στο άλλο, έχοντας παράλληλα την ικανότητα να διατηρούν την προσωπική αυτονομία τους (Olsonetal., 1983). Η προσαρμοστικότητα ορίζεται ως η ικανότητα της οικογένειας να αλλάζει ως προς τις δομές της εξουσίας, τους ρόλους των μελών και τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις, για να ανταποκριθεί επαρκώς σε καταστάσεις που ενδέχεται να προκαλέσουν ιδιαίτερο άγχος ή αναπτυξιακές απαιτήσεις. Οικογένειες με μέτρια επίπεδα προσαρμοστικότητας μπορούν να προσαρμόζονται ικανοποιητικά σε σχέση με τα ακραία, υψηλά ή χαμηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας (Olsonetal., 1983).

Η πιο πρόσφατη έκδοση, η FACES IV (Family Adherence and Cohesion Evaluation Scale), αποτελείται από μία κύρια κλίμακα, που περιλαμβάνει 52 ερωτήσεις τύπου Likert, πέντε διαβαθμίσεων (από 1= διαφωνώ απόλυτα έως 5= συμφωνώ απόλυτα), απευθύνονται στην οικογένεια των ερωτηθέντων, και διακρίνονται σε έξι επιμέρους διαστάσεις, από 7 ερωτήσεις η

κάθε μία. Οι έξι διαστάσεις της κύριας κλίμακας είναι η ακαμψία (π.χ. Ερώτηση 11. «Υπάρχουν σίγουρες επιπτώσεις όταν ένα μέλος της οικογένειας κάνει κάτι λάθος.»), το χάος στην οικογένεια (π.χ. Ερώτηση 6. «Φαίνεται ότι δεν οργανωνόμαστε στην οικογένειά μας.»), η εμπλοκή (π.χ. Ερώτηση 16. «Τα μέλη της οικογένειας είναι υπερβολικά εξαρτημένα το ένα από το άλλο.») η αποκοπή (συναισθηματική αποκοπή) (π.χ. Ερώτηση 27. «Η οικογένειά μας σπάνια κάνει πράγματα μαζί.»), η ισορροπημένη ευελιξία (π.χ. Ερώτηση 2. «Η οικογένειά μας δοκιμάζει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα.») και η ισορροπημένη συνοχή (π.χ. Ερώτηση 31. «Παρόλο που τα μέλη της οικογένειας έχουν προσωπικά ενδιαφέροντα, ωστόσο συμμετέχουν στις οικογενειακές δραστηριότητες.»). Επίσης, περιλαμβάνει και δύο συνοδευτικές κλίμακες: (α) την κλίμακα της «οικογενειακής επικοινωνίας», που αφορά στην ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από την οικογένειά του (π.χ. Ερώτηση 44. «Τα μέλη της οικογένειας είναι πολύ καλοί ακροατές.»), και (β) την κλίμακα «ικανοποίησης της οικογένειας», που αφορά στην ποιότητα της επικοινωνίας μέσα σε αυτή (π.χ. Ερώτηση 55. «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με την ικανότητα της οικογένειάς σας να είναι ευέλικτη.»). Οι δύο αυτές υποκλίμακες περιλαμβάνουν από 10 ερωτήσεις η κάθε μία. Έτσι, συμπληρώνονται συνολικά 62 ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς τους.

5.3 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, προκειμένου να τους ενημερώσει για τον στόχο και τη διαδικασία της έρευνας. Στη συνέχεια, ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν τα ανήλικα τέκνα τους στην έρευνα. Η διαδικασία αυτή - αναγκαστικά - ακυρώθηκε, εξ' αιτίας των περιοριστικών μέτρων κατά του ιού Covid-19. Έτσι, επιλέχθηκε η ηλεκτρονική συγκέντρωση δεδομένων βασισμένη στο διαδίκτυο. Μία διαδικασία η οποία, όπως αναφέρει και ο Creswell (2011), είναι αρκετά δημοφιλής για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Κατά τη διαδικασία αυτή, η ερευνήτρια άλλαξε τη μορφή των εργαλείων από έντυπη σε ηλεκτρονική με το πρόγραμμα Google Forms. Έπειτα το ερωτηματολόγιο εστάλη, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε γονείς και εκπαιδευτικούς χαρισματικών παιδιών. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν γνώση του σκοπού και

του στόχου της έρευνας. Αρχικά, ζητήθηκε έγγραφη άδεια από τους υπεύθυνους των δομών καθώς και από τους γονείς των μαθητών. Όσοι προχωρούσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αυτόματα έδιναν και τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στο τέλος της διαδικασίας στάλθηκε ευχαριστήριο ηλεκτρονικό μήνυμα στους συμμετέχοντες μαθητές καθώς και στους δασκάλους, τους γονείς και τους υπεύθυνους των δομών για τη συνεργασία τους, οι οποίοι και θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική και εθελοντική, και διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εχεμύθεια. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την ενημέρωση – συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα των εκπαιδευτικών των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, υπήρξε ένα χαμηλό ποσοστό γονέων της τάξης του 4% οι οποίοι αμφέβαλαν για την ανωνυμία των αποτελεσμάτων και οι οποίοι δε δέχθηκαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα.

Η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές διήρκησε περίπου μία ώρα. Τα παιδιά βρίσκονταν σε γνωστό για αυτά περιβάλλον (στο σπίτι τους), εξασφαλίζοντάς τους ηρεμία και άνεση. Οι γονείς χρειάστηκαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου περίπου 10 με 15 λεπτά.

5.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

5.4.1 Πιλοτική έρευνα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων έγινε αντιστοίχιση των ερωτημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτικά σε 14 παιδιά (7 μαθήτριες και 7 μαθητές), ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν ασάφειες (Robson, 2010). Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν κατά την περίοδο της λήξης των μαθημάτων του σχολείου, καθώς και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, έτσι ώστε οι μαθητές να μην είναι κουρασμένοι ή αγχωμένοι με αποτέλεσμα να παρανοήσουν τα ερωτήματα του εργαλείου (Creswell, 2011).

5.4.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα παρούσας έρευνας

Για να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α). Μετά την χορήγηση των ερωτηματολογίων και την ανάλυσή τους με τον δείκτη Cronbach α έδειξε ότι ο δείκτης στο ερωτηματολόγιο του Coopersmith κρίνεται ικανοποιητικός και επαρκής, αναδεικνύοντας την αξιοπιστία του εργαλείου. Στα άλλα δύο ερωτηματολόγια οι συντελεστές κυμαίνονται σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Ανάλυση Αξιοπιστίας

Ερωτηματολόγιο	cronbach α
Coopersmith	0,805
Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	0,462
Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV)	0,471

Σε αντίστοιχες έρευνες ο συντελεστής για τις 25 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Coopersmith (1978) είναι 0,37-0,76 (Δώνη & Γιώτσα, 2019), 0,73-0,85 (Chiu, 1985), 0,75 (Ahmed et. al., 1985) και 0,83 (Hills, 2011). Ο βαθμός αξιοπιστίας του τεστ που δίνει ο Coopersmith είναι Cronbach's $\alpha=0,83$.

Για το ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά (2007) στην έρευνα της Μαρτιμιανάκη (2015) ο συντελεστής Cronbach κυμαίνεται στις διαφορετικές υποκλίμακες μεταξύ 0,7 και 0,88. Ο γενικός δείκτης συσχέτισης Cronbach alpha κυμαίνεται από 0,55 έως 0,89 (Χατζηχρήστου κ.συν., 2008).

Ο συντελεστής Cronbach alpha για το ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα Εκπαιδευτικού των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά (2007) σε αντίστοιχες έρευνες είναι 0,7 (Marsal & Alderfer, 2011), 0,69-0,91 (Loriedo & Nuovo, 2013), 0,77-0,92 (Turkdogan, Duru & Balkis, 2018).

5.5 Στατιστικές Αναλύσεις

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, έγινε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Για τη ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS for Windows version 27.

Αρχικά υπολογίστηκε η συνοχή μεταξύ των κλιμάκων μέσω του δείκτη Cronbach's α , ένας από τους πιο γνωστούς δείκτες αξιοπιστίας.

Για την παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκαν διάφορες μετρήσεις και για τις τρεις ομάδες (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς). Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε αρχικά η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής. Υπολογίστηκε ο «μέσος όρος» και η «τυπική απόκλιση» για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος καθώς και για την ανάλυση της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών. Αυτοί οι δείκτες μας έδωσαν μια αρχική εικόνα για τις μεταβλητές που εξετάστηκαν στη συνέχεια. Σαν επόμενο βήμα και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εργασία διεξήχθη έλεγχος συσχέτισης Pearson's (r), με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ δύο συνεχών ποσοτικών μεταβλητών, καθώς και t -test, για να ελεγχθεί εάν η διαφορά στις τιμές δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. Στη συνέχεια, έγινε η συσχέτιση των μεταβλητών και η επαγωγική τους ανάλυση. Στο τέλος, θα γίνει ανάλυση ANOVA ως προς έναν και ως προς δύο παράγοντες, καθώς και ανάλυση πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης.

6. Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική ανάλυση

Σε αυτή την ενότητα γίνεται περιγραφή της κεντρικής τάσης στα δεδομένα για τις μεταβλητές μέσω περιγραφικής στατιστικής.

6.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα αποτελείται από 91 χαρισματικούς μαθητές (57 αγόρια και 34 κορίτσια), η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 10 έως 12 ετών (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατανομή δείγματος μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Αγόρι	57	62,6
	Κορίτσι	34	37,4
Τάξη	Δ'	32	35,2
	Ε'	18	19,8
	ΣΤ'	41	45,1

Στον παραπάνω πίνακα μπορούμε να δούμε την κατανομή των μαθητών με βάση το φύλο και τη τάξη στην οποία πήγαιναν. Στην τρίτη στήλη βλέπουμε τον αριθμό των μαθητών σε κάθε κατηγορία και στην τέταρτη το ποσοστό της κάθε κατηγορίας.

Όσον αφορά τους γονείς, τα περισσότερα ερωτηματολόγια (75,82%) συμπληρώθηκαν από τις μαμάδες των παιδιών. Η ηλικία των γονιών στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (57,14%) κυμαινόταν μεταξύ 36-45 ετών, οι περισσότεροι (82,40%) ήταν παντρεμένοι, ενώ αρκετές από τις οικογένειες (56,04%) είχαν εισόδημα πάνω από 20.000 ευρώ. (Βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Κατανομή δείγματος γονέων

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	22	24,18
	Γυναίκα	69	75,82
Ηλικία	25-35	7	7,70
	36-45	52	57,14
	46-55	31	34,06
	>55	1	1,10
Οικογενειακή κατάσταση	Διαζευγμένοι	10	11,00
	Παντρεμένοι	75	82,40
	2 ^{ος} γάμος μαμάς	6	6,60
Εισόδημα	<10000	19	20,88
	10000-20000	21	23,08
	>20000	51	56,0

Όπως και στον προηγούμενο πίνακα έτσι και σε αυτόν παρατηρούμε την ίδια διάρθρωση. Η τρίτη και η τέταρτη στήλη μας δίνουν τον αριθμό των γονέων σε κάθε κατηγορία αλλά και τα ποσοστά τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (N=21) στην πλειοψηφία τους (76,19%) ήταν γυναίκες, η ηλικία από 26 έως 35 ετών σε ποσοστό 38,10%. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των δομών, εργάζονται στην Α'θμια εκπαίδευση, έχουν προϋπηρεσία άνω των 6 ετών χρόνια σε ποσοστό 76,20% και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης, το 76,20% έχει ειδίκευση στην χαρισματικότητα (Βλ. Πίνακα 4). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν παρακολουθήσει την ετήσια επιμόρφωση «Ειδική Αγωγή – Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών» του κέντρου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πίνακας 4

Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	5	23,81
	Γυναίκα	16	76,19
Ηλικία	25-35	3	14,28
	36-45	8	38,10
	46-55	5	23,81
	>55	5	23,81
Χρόνια προϋπηρεσία	<5	5	23,80
	6-9	8	38,10
	>10	8	38,10
Ειδίκευση/ χαρίσματα	Ναι	16	76,20
	Όχι	5	23,80

Τέλος και σε αυτόν τον πίνακα η διάρθρωση του πίνακα είναι η ίδια.

6.1.1 Δείκτες αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1978)

Το ερωτηματολόγιο του Coopersmith (1978) αποτελείται από 25 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τρεις διαφορετικούς τομείς αυτοεκτίμησης: στην οικογένεια, το σχολείο, και την προσωπική προσαρμογή. Έξι ερωτήσεις αναφέρονται στον τομέα της οικογένειας, τρεις ερωτήσεις αναφέρονται στον τομέα του σχολείου και 16 αναφέρονται στην προσωπική προσαρμογή.

Τα αποτελέσματα για τις τρεις υποκλίμακες, καθώς και τον γενικό δείκτη αυτοεκτίμησης, παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 4. Σε αυτό το πίνακα όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί να παρατηρήσει κανείς τον μέσο όρο (ΜΟ) κάθε τομέα αυτοεκτίμησης καθώς και την τυπική απόκλιση (ΤΑ). Ο γενικός δείκτης αυτοεκτίμησης έχει μέση τιμή ΜΟ=21,65 (ΤΑ=3,48),

δείχνοντας έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Αναφορικά με την προσωπική προσαρμογή ο μέσος είναι $MO=14,18$ ($TA=2,29$), το σκορ για την υποκλίμακα της οικογένειας είναι $MO=5,26$ ($TA=1,25$) και το τμήμα που αφορά το σχολείο έχει μέσο σκορ $MO=2,22$ ($TA = 0,55$). Από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι η αυτοαναφορά των μαθητών είναι υψηλότερα όσο αφορά την προσωπική προσαρμογή, μετά είναι ο παράγοντας του σχολείου και τέλος της οικογένειας. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών κυμαίνεται σε πολύ υψηλά ποσοστά.

Πίνακας 5

Αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών

ΤΟΜΕΙΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
<i>Οικογένεια</i>	5,26	1,246
<i>Σχολείο</i>	2,221	,548
<i>Αυτοεικόνα</i>	14,18	2,293
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	21,65	3,484

6.2 Επαγωγική Στατιστική

6.2.1 Επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών

Εξετάστηκε το κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία των μαθητών, αλλά και η οικογενειακή κατάσταση, και το οικονομικό επίπεδο των γονέων επιδρούν στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών (Ερωτηματολόγιο Coopersmith) και στην αυτοαντίληψη (Ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής).

Φύλο μαθητή

Για να ελέγξουμε αν το φύλο επιδρά στα δύο εξεταζόμενα χαρακτηριστικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου φάνηκε ότι το φύλο δεν αποτελεί κριτήριο όσο αφορά την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη. Συγκεκριμένα ο έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων δεν έδειξε διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη ($t=-1,652$, $df=89$, $p=0,102$ για την αυτοεκτίμηση και $t=-0,408$, $df=89$, $p=0,684$ για την αυτοαντίληψη).

Ηλικία παιδιού (τάξη)

Για να ελέγξουμε αν η ηλικία επιδρά στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών έγινε με ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση κατά ηλικία ($F(2,88)= 2.555$, $p>.05$), γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση δεν συσχετίζεται με την ηλικία.

Οικογενειακή κατάσταση

Με την ίδια λογική πραγματοποιήθηκε ανάλυση του αν η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών επιδρά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών έγινε με ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA). Η ανάλυση έδειξε ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρά στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών. $F(2,87)= 2.924$, $p>.05$, οπότε η αύξηση ή η μείωση της αυτοεκτίμησης δεν διαφοροποιείται από την οικογενειακή κατάσταση

Εισόδημα γονέων

Τέλος πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο του αν το εισόδημα των γονέων επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στο εισόδημα και στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών [$F(2, 88)= 6.058$, $p<.05$ (Βλ. Πίνακα 6)]. Επομένως μπορούμε να πούμε ότι η αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών διαφοροποιείται καθώς αλλάζει το εισόδημα των γονέων. Σύμφωνα με τον πίνακα 6, βλέπουμε ότι με βάση το μέσο όρο, τα χαρισματικά παιδιά που ανήκουν σε οικογένεια με εισόδημα μεγαλύτερο των 20000 έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 6

Επίδραση του εισοδήματος των γονέων στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών

	M.O.	T.A.
<10000 ευρώ	21,53	3,732
10000-20000 ευρώ	19,57	4,986
>20000	22,55	2,062

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Για τον έλεγχο του αν το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει την αυτοεκτίμηση πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων έχει σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση, όπως καταγράφηκε από το ερωτηματολόγιο Coopersmith ($F=7,305$ $p=<0,001$). Οι χαρισματικοί μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν τελειώσει εξατάξιο Γυμνάσιο ή Λύκειο ή και έχουν μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερο σκορ αυτο-εκτίμησης (και από εκείνους που έχουν διδακτορικό), ενώ εκείνων που έχουν τελειώσει ανώτερη τεχνολογική σχολή το χαμηλότερο επίπεδο.

Πίνακας 7

Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών

	M.O.	TA
Εξατάξιο Γυμνάσιο / Λύκειο	22,25	1,708
Ανώτερη/ Τεχνολογική Σχολή	20,50	2,811
Πανεπιστήμιο	21,82	3,486
Μεταπτυχιακό	22,10	2,496
Διδακτορικό	21,83	1,602

6.2.2 Συσχέτιση της σχολικής προσαρμογής και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών

Μετά από ανάλυση συσχέτισης με το δείκτη Pearson (r), βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και την κοινωνική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 8). Όπως φαίνεται, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική επάρκεια και την αυτοεκτίμηση, καθώς ο βαθμός συσχέτισης είναι μικρότερος του 0,3. Αντίθετα τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση καθώς ο βαθμός συσχέτισης είναι μικρότερος του 0,5 αλλά μεγαλύτερος του 0,3.

Οι κλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζονται με την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Πίνακας 8

Συσχέτιση της σχολικής προσαρμογής και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών

	Συντελεστής Συσχέτισης Pearson' s (r)
Κοινωνική επάρκεια (Μ)	0,260*
Σχολική επάρκεια (Μ)	0,112
Συναισθηματική επάρκεια (Μ)	0,111
Προβλήματα συμπεριφοράς (Μ)	-0,407**
Αυτοαντίληψη (Μ)	0,047
Κοινωνική επάρκεια (Ε)	-0,045
Σχολική επάρκεια (Ε)	-0,152
Συναισθηματική επάρκεια (Ε)	0,068
Προβλήματα συμπεριφοράς εκπαιδευτικού	0,187

* <,05 **<,01

M= μαθητής

E= εκπαιδευτικός

6.2.3 Συσχετίσεις μεταξύ οικογενειακής προσαρμογής και αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, η ισορροπημένη συνοχή, η ισορροπημένη ευελιξία, η απεμπλοκή (συναισθηματική αποκοπή), η εμπλοκή, η ακαμψία, η οικογενειακή επικοινωνία και η οικογενειακή ικανοποίηση συσχετίζονται με την αυτοεκτίμηση (βλ. Πίνακα 9). Οι συσχετίσεις αυτές είναι μικρές ή μέτριες καθώς και σε αυτή την περίπτωση η τιμή του δείκτη ανέρχεται από το 0,2 μέχρι το 0,5. Αντίθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, βρέθηκε ότι η απεμπλοκή (συναισθηματική αποκοπή), η εμπλοκή και το χάος συσχετίζονται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση (βλ. Πίνακα 9). Όταν αναφερόμαστε σε θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το ένα αυξάνεται και το άλλο, ενώ όταν αναφερόμαστε σε αρνητική συσχέτιση τότε η αύξηση του ενός προκαλεί την μείωση του άλλου.

Πίνακας 9

Συσχέτιση της οικογενειακής προσαρμογής και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών

	Αυτοεκτίμηση
Ισορροπημένη συνοχή (M)	0,367**
Ισορροπημένη ευελιξία (M)	0,325**
Απεμπλοκή (Συναισθηματική αποκοπή) (M)	-0,390**
Εμπλοκή (M)	-0,246*

Ακαμψία (Μ)	0,270**
Χάος (Μ)	-0,149
Οικογενειακή επικοινωνία (Μ)	0,326**
Οικογενειακή ικανοποίηση (Μ)	0,345**
Ισορροπημένη συνοχή (Γ)	0,116
Ισορροπημένη ευελιξία (Γ)	0,169
Απεμπλοκή (Συναισθηματική αποκοπή) (Γ)	-0,237*
Εμπλοκή (Γ)	-0,206*
Ακαμψία (Γ)	0,122
Χάος (Γ)	-0,226*
Οικογενειακή επικοινωνία (Γ)	0,092
Οικογενειακή ικανοποίηση (Γ)	0,144

* <,05 **<,01

Μ= μαθητές

Γ= γονείς

7. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την πιθανή σχέση μεταξύ της προσαρμογής στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και της αυτοεκτίμησης των χαρισματικών μαθητών. Τέλος, διερευνάται ο πιθανός ρόλος αφενός των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως του φύλου και της ηλικίας και αφετέρου κάποιων οικογενειακών χαρακτηριστικών όπως της οικογενειακής κατάστασης, και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- α. Πώς σχετίζεται η χαρισματικότητα των μαθητών με την αυτοεκτίμησή τους;
- β. Ποια είναι η επίδραση των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εισόδημα) στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών;
- γ. Πώς η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών;
- δ. Πώς η προσαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών;

Η παρούσα έρευνα που διεξήχθη με χαρισματικούς μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους κατέληξε σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η γενική εντύπωση από τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφεί μια εικόνα των χαρισματικών μαθητών του δείγματος που αποτιμώνται υψηλά από τους εκπαιδευτικούς τους σε όλους τους τομείς που εξετάστηκαν, όπως είναι η κοινωνική επάρκεια, η σχολική και η συναισθηματική επάρκεια, κάτι που και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται δείχνοντας επίσης υψηλά επίπεδα αυτοαξιολόγησης στους ίδιους τομείς, όπως και υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από την ερευνητική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε, οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα: Σε

ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει την σχέση μεταξύ χαρισματικότητας και αυτοεκτίμησης των μαθητών, αυτή βρέθηκε να είναι πολύ υψηλή. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά αυτοεκτίμησης (είτε αυτά είναι υψηλά είτε είναι χαμηλά) επηρεάζουν την ανάπτυξη της χαρισματικότητας στους μαθητές. Το δεύτερο ερώτημα στο οποίο κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα εξετάζει τον βαθμό στον οποίο επιδρούν τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία ή η οικογενειακή κατάσταση δεν έχουν σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών. Αντίθετα, άλλοι παράγοντες, όπως είναι το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φάνηκαν να επιδρούν σημαντικά στα επίπεδα αυτοεκτίμησης των χαρισματικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όσο μικρότερο ήταν το εισόδημα και αντίστοιχα, όσο χαμηλότερο ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο μικρότερη ήταν και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενώ όσο αυξάνονταν οι δυο αυτές μεταβλητές παρατηρήθηκε αύξηση και στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε το κατά πόσο η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον έχει σχέση με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών. Εδώ, από τις απαντήσεις των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η ισορροπημένη συνοχή, η ισορροπημένη ευελιξία, η απεμπλοκή (συναισθηματική αποκοπή), η εμπλοκή, η ακαμψία, η οικογενειακή επικοινωνία και η οικογενειακή ικανοποίηση συσχετίζονται με την αυτοεκτίμηση. Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε το κατά πόσο η προσαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να έχει σχέση με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η απεμπλοκή (συναισθηματική αποκοπή), η εμπλοκή και το χάος μπορεί να έχουν αρνητική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση.

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας βρίσκονται σε συμφωνία με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος. Ειδικότερα, οι σχολικές επιδόσεις των χαρισματικών μαθητών του δείγματος βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμήσή τους, δείχνοντας ότι οι χαρισματικοί μαθητές αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δυνατότητες που έχουν για σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν την σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μεταξύ σχολικής επίδοσης και

αυτοεκτίμησης υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης, καθώς, η επίδοση των μαθητών στα μαθήματα επηρεάζει έντονα την αυταξία τους (Στογιανίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Σύμφωνα με την Ζαφειροπούλου – Σωτηρίου, (2001), οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και αυξημένα κίνητρα μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα των παραπάνω μελετών.

Ο υψηλός βαθμός σχολικής επάρκειας που επιδεικνύουν οι χαρισματικοί μαθητές στην παρούσα έρευνα, τόσο σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους, όσο και σύμφωνα με την προσωπική τους αυτοαντίληψη, δείχνει ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν κατακτήσει και χρησιμοποιούν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι μαθητές του δείγματός μας, όχι μόνο σημειώνουν πολύ υψηλές βαθμολογίες σε σχέση με την ικανότητά τους στα επιμέρους αντικείμενα και τη γενική τους επίδοση, αλλά επίσης δείχνουν να έχουν αναπτύξει καλές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, κάτι που αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Λεονταρή, 1996). Κάποιες έρευνες, όπως για παράδειγμα των Garland & Zigler (1999), δείχνουν ότι οι χαρισματικοί άνθρωποι έχουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες αντίληψης, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους γύρω τους.

Η θετική αποτίμηση του εαυτού εκ μέρους των χαρισματικών μαθητών δεν είναι ασύνδετη με την επιρροή που δέχεται από τον εκπαιδευτικό (Edwards, 1997, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2000). Αν και στην παρούσα έρευνα οι εκτιμήσεις για την επάρκεια (σχολική συναισθηματική και κοινωνική) που σημειώθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών δεν παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση με αυτές των εκπαιδευτικών, δεν παύει να είναι αξιοσημείωτο στοιχείο ότι, και από τις δυο πλευρές, η αξιολόγηση ήταν υψηλή.

Σε ότι έχει να κάνει με την εκτίμηση της οικογένειας, τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δυο κύριες διαστάσεις που υπογραμμίστηκαν και από τις δυο ομάδες είναι ότι ζουν σε μια οικογένεια με ισορροπημένη συνοχή και ισορροπημένη ευελιξία. Οι τύποι της οικογένειας, σύμφωνα με τους Olson & Gorall (2006), είναι έξι: η ισορροπημένη, η άκαμπτα συνεκτική, η μέση, ευέλικτη μη ισορροπημένη, χαοτικά απεμπλεκόμενη και η μη ισορροπημένη. Στην παρούσα έρευνα οι τύποι που

συγκέντρωσαν την μεγαλύτερη βαθμολογία είναι αυτοί με ισορροπημένη συνοχή και ισορροπημένη ευελιξία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συνοχή, αλληλοϋποστήριξη και εγγύτητα μεταξύ των μελών της οικογένειας, με αποτέλεσμα οι χαρισματικοί μαθητές να μπορούν να αναπτύσσουν την αυτονομία τους και εσωτερικά κίνητρα για προσωπική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Garn et al., 2010).

Παρόμοια αποτελέσματα για την αποτίμηση του οικογενειακού περιβάλλοντος από χαρισματικά παιδιά και τους γονείς τους έχει αναφερθεί και από τους Olszewski-Kubilius, Lee & Thomson (2014) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά και οι γονείς τους αξιολόγησαν το οικογενειακό τους περιβάλλον θετικά, ως συνδεδεμένο, με ασφαλή δεσμό, ευέλικτο, υποστηρικτικό και στοργικό, με μια ισορροπία μεταξύ ανεξαρτησίας και εγγύτητας, στοιχεία που προέκυψαν και από την παρούσα έρευνα.

Επίσης εκφράστηκε και από τους μαθητές και από τους γονείς τους ένα υψηλό επίπεδο επικοινωνίας στην οικογένεια, καθώς υπάρχει η ικανότητα να εκφράσουν τις ανάγκες, τα συναισθήματά τους και τα τυχόν προβλήματα, μέσα από ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση. Έτσι, εκφράστηκε και από τις δυο πλευρές ένα πολύ υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την οικογενειακή ζωή σε σχέση με το πόσο κοντά είναι τα μέλη της οικογένειας, την ευελιξία, την επικοινωνία, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, την αντικειμενικότητα και το ενδιαφέρον που δείχνει ο ένας στον άλλο.

Ένα τέτοιο περιβάλλον οικογένειας, όπως περιγράφεται στις προηγούμενες παραγράφους είναι συνδεδεμένο με περισσότερες ελευθερίες και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Όπως αναφέρει ο Freeman (2000), η αρχική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών παρέχει στα παιδιά συναισθηματική ελευθερία και κατάλληλη διέγερση για μάθηση και για εξάσκηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προάγουν τις δυνατότητες των παιδιών. Συνεπώς, φαίνεται ότι τα χαρισματικά παιδιά που συμμετέχουν στο δείγμα μας έχουν μεγαλώσει σε ένα τέτοιο περιβάλλον που τους δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την αποτίμηση της σχολικής τους επίδοσης.

Οι Yazdani & Daryei (2016) ανέφεραν ότι η χαρισματικότητα έχει μία στατιστικά σημαντική σχέση με τον τρόπο ανατροφής των παιδιών, οπότε η επίδραση της οικογένειας και του τύπου

της καθώς και του τρόπου ανατροφής των παιδιών, δεν είναι ασύνδετα με το ότι τα παιδιά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Οι Manzano και Arranz (2008), ανέδειξαν την επιρροή των γονέων στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών και μάλιστα υπογράμμισαν την ηλικία των γονέων και το επίπεδο εκπαίδευσης. Καθώς αναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους, κάτι που αναφέρθηκε και από τον Winner (1996) και τους Fleith & Guimaraes (2006), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών.

9. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κάτω από δύσκολες συνθήκες, λόγω των περιοριστικών μέτρων προστασίας κατά της πανδημίας Covid19. Τα σχολεία καθώς και όλες οι εκπαιδευτικές δομές ήταν κλειστές. Αυτό δεν επέτρεψε στην ερευνήτρια να συλλέξει τόσα ερωτηματολόγια όσα αρχικά είχε υπολογίσει. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν (κλίμακες αυτοαναφοράς) εκφράζουν μόνο την αίσθηση εαυτού που έχουν τα παιδιά. Θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να δούμε σε μία επόμενη έρευνα την αίσθηση που έχουν και οι γονείς για τον εαυτό τους, για να δούμε εάν το προφίλ των γονέων επηρεάζει αυτό των παιδιών. Ένας μεθοδολογικός περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν η χαμηλή αξιοπιστία κάποιων κλιμάκων. Επίσης, η εφαρμογή μικτής μεθοδολογίας, με τη συμπληρωματική συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσα από διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων ή και ομαδικών (focus-groups), θα έδινε τη δυνατότητα για μεγαλύτερη εμβάθυνση στα υπό μελέτη ζητήματα.

Εκτιμούμε ότι θα ήταν πιο χρήσιμο να συλλέξουμε δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του κάθε παιδιού και όχι από τον δάσκαλο της εκάστοτε εξωσχολικής δομής, καθώς οι πρώτοι περνούν περισσότερο χρόνο με το παιδί και κατά συνέπεια το γνωρίζουν καλύτερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahmed, S.M.S., Valliant, P.M. & Swindle, D. (1985). Psychometric properties of Coopersmith self-esteem inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3). doi:102466/pms.1985.61.3f.1235
- Ανδρέου, Μ. Η. (2009). *Η δομή της συναισθηματικής ευφυΐας και οι σχέσεις της με τη γνωστική ικανότητα και την προσωπικότητα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Αντωνίου, Α.Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Σωτηράκη, Κ. (2011, Απρίλιος). *Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές*. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», Αθήνα.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic amongst pre-university students. *Journal of applied sciences*, 10(20), 2474-2477.
- Βαρνάβα, Α. (2011). *Εκπαίδευση και χαρισματικά παιδιά*. Ανακτήθηκε από: <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/analiseis/social/355938> στις 27/1/2018
- Binet, A., & Simon, T. (1948). *The development of the Binet-Simon Scale, 1905-1908*. In W. Dennis (Ed.), *Century psychology series. Readings in the history of psychology*, 412–424. Appleton-Century-Crofts.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi: 10.1111/j.1467- 8624.2007.01130.x
- Calafat, A., Garcia, F., Juan, M., Bacona, E., Jose Ramon Fernandez Erminda (2014). Which one gene style is more protective against the use of artificial substances? Evidence in the European context. *Drug and Alcohol dependence*, 138, 185-192. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
- Chiu, L.H. (1985). The reliability and validity of the Coopersmith Self-Esteem Inventory- Form B. *Educational and Psychological Measurement*, 45(4). Doi:10.1177/0013164485454027
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56-63. Doi: 10.1177/016235329101500107
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students*. Philadelphia: John Templeton Foundation. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf>
- Cole, M., Cole S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β' τόμος, (μτφ. Ζ. Παμπλέκου)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Coleman J., Hendry, L. (1999). *The Nature of Adolescence* (3rd ed.). London & NewYork: Routledge.
- Coleman, J. (2013). *Ψυχολογία της εφηβικής υγείας*, (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Coopersmith, (1967). στο: Ε. Παπάνης, Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου, 2018, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html

- Craib, I. (2011). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας* (μτφ. Π. Λέκκας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2010).
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία- Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian–Arab adolescents in Israel. *Transcultural psychiatry*, 41(2), 233-252. doi: 10.1177%2F1363461504043566
- Dwairy, M. (2006). *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims: A Culturally Sensitive Approach*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- Dwairy, M., Fayad, M., & Benyaqoub, N.(2013) Parenting Profiles versus parenting factors and adolescents' Psychological Disorders. *Journal of Educational Developmental Psychology*, 3(2), 1. doi:10.5539/jedp.v3n2p1
- Δώνη, Ε. & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 164-204. Doi: 10,12681/jret.16027
- Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: Προκαταλήψεις και πραγματικότητα. Στο Η. Μανταγοπούρας (Επιμ.), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης*, 469-498. Αθήνα: Gutenberg.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A., (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A. Heller, F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Ed.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 271-282). Oxford: Pergamon.

- Foley-Nicpon M., Rickels, H., Assouline, S. & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. *Journal for the education of the gifted*. 35 (3), 220-240. Doi: 10.1177/0162353212451735
- Freeman, J. (1992). *The development of gifted infants*. Assen: Van Gocrum.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. In K. Heller, F. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent 2nd ed.* (pp. 573-586). Oxford: Elsevier Science.
- Ζαφειροπούλου, Μ., Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 151-163.
- Gagne F. (2000) Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In KA. Heller, R.J. Monks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nded.* (pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- 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), 54-68. doi:10.1080/713669173
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectual gifted youth. *Roeper Review*, 22, 41-44. doi: 10.1080/02783199909553996
- Geake, J., Gross, M. (2008). Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. doi:10.1177/0016986208319704
- Gottfredson, L. S., (2004). Intelligence: is it the epidemiologists' elusive "fundamental cause" of social class inequalities in health. *Journal of personality and social psychology*, 86(1), 174-199. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.174

- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2020, από <https://pdfs.semanticscholar.org/00eb/a007338c519c82b59687da7c8115dc0ac23f.pdf>
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children: An Introduction to Special Education* (6thed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hills, P.R., Francis, L.J. & Jennings, P. (2011). *Revised School Short Form Coopersmith Self-Esteem Inventory* [Database record]. APA PsycTests. Doi:10.1037/t05656-000
- Hoge, R. D., Renzulli, J. S. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465. doi: 10.3102/00346543063004449
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199-212. doi:10.1080/00313831.2011.581683
- Jeon, K. W., & Feldhusen, J. F. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*, 9, 115-119. Doi: 10.1177/026142949300900212
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. (2011). Τα χαρισματικά παιδιά: Δεν υπάρχει τίποτα πιο άδικο από την ίση μεταχείριση ανόμοιων. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σελ. 257-283). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Karimi, M., Besharat, M.A. (2010), Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 753-756. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.179

- Kauffman, J. M. (2000). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th edition). Columbus: MerrillPrenticeHall.
- Κόλλια, Ε. (2017). *Χαρισματικό παιδί στην Ελλάδα; Δύσκολο...* Ανακτήθηκε στις 11 Νοεμβρίου, 2019, από: <https://www.protagon.gr/themata/xarismatikos-stin-ellada-dyskolo44341366926>
- Κουϊμτζή, Ε. Μ. (2006). *Παιδιά με χαμηλή επίδοση και παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες: Ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες* (Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. doi: 10.12681/eadd/14076
- Κουλάκογλου, Κ. (2016). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική αξιολόγηση της προσωπικότητας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kreger-Silverman, L. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*. 72 (3-4), 36-58. Doi: 10.1080/0161956X.1997.9681865
- Κρουσταλάκης, Σ. Γ. (2005). *Διαπαιδαγώγηση - Πορεία ζωής*. Αθήνα: Αθήνα.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13(2), 337-354. Ανακτήθηκε στις 17, Μαρτίου 2020, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2757259/>
- Λεζέ, Ε. (2003). *Η στάση των εφήβων Ελληνοποντίων παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lea-Wood, S., Clunies-Ross, G.(1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review*, 17(3), 195-197.doi: 10.1080/02783199509553658

- Loriedo, C., Nuovo, S.F. & Visani, E. (2013). *Faces-IV reliability and validity in an adult Italian sample*. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/270161302_FACES_IV_reliability_and_validity_in_an_adult_Italian_sample
- Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., & Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32(2), 89-101.
- Μανωλάκος, Π. (2010, Μάιος) *Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές: Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181. doi: 10.1177/0016986207299473
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της σύνάφειάς τους με την αυτοεκτίμηση. *Ψυχολογία*, 7(2), σελ. 223-239. Ανακτήθηκε στις 11 Νοεμβρίου, 2019, από https://elpse.com/JournalPsychology/archive_el.html
- Μαλλικιώση-Λοίζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marland, P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Marsal, M.L. & Alderfer, M.A. (2011). Psychometric Properties of the Faces-IV in a Pediatric Oncology Population. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(5), 528-538. Doi:10.1093/jpepsy/jsq003

- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R. & Shamshiri, (2009). Comparing Achievement Goal Orientations of Iranian Gifted and Nongifted Schoolchildren. *Journal of Applied Sciences*, 9,1990-1993.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning - related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- 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.
- Montgomery, D. (ed.) (2009a). Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be revealed? In *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 3-40). Oxford:Wiley/Blackwell
- Morawska, A., & Sanders, M.R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly* 53(3), 172-175. Doi:10.1177/0016986209334962
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nonidentified adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3-14. Doi: 10.1177/0016986208326552
- Nail J. M., & Evans J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: a view of global functioning. *Poeper Review*, 20, 18-21. Doi: 10.1080/02783199709553845

- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., Moon S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Washington. The national association for gifted children.
- Olson, D. H., Portner, J., & Bell, R. Q. (1983). *FACES II: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. St. Paul: University of Minnesota.
- Olson, D. H. & Gorall, D. M. (2006). *FACES IV & the Circumplex Model*. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου, 2019, από https://societyofpediatricpsychology.org/sites/default/files/files/3_innovations.pdf
- Olson, D. H., (2010). FACES IV & the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital & Family Therapy*. 37(1), 64-80. Doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x
- Olszewski – Kubilius, P., Lee S. Y. & Thomson D. (2014). Family Environment and social development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*. 5(3), 199-216. Doi:10.1177/0016986214526430
- Olszewski-Kubilius, P. and Limburg-Weber, L. (2002). *Designs for excellence: A guide to educational program options for academically talented middle and secondary school students*, Evanston, IL: The Center for Talent Development, Northwestern University.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/preferred, aggressive/non-preferred, non-aggressive/preferred and non-aggressive/non-preferred adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30(6), 903-916. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου, 2019, από [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00082-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00082-9)
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Pellegrini A.D. & Blatchford P. (2000). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Arnold.

- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school. *Educational Psychologist*, 33, p.p. 177-194. Doi: 10.1207/s15326985ep3304_3
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250. Doi: 10.1177/001698620104500402
- Pope, AW., Mchale SM. & Craighead WE. (1988). *Self-esteem Psychology*. Canada: PergomanPress.
- Preckel, F., Gotz T., Frenzel, A., (2010), Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British journal of educational psychology*, 80(3), 451-472. Doi: 10.1348/000709909X480716
- Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά* (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου, 2019, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/20455>
- Renzulli, J. (2002). *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. Doi: 10.1177/003172170208400109
- Ρίζος, Σ. (2007). *Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση*, Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.
- Richert, E.S. (2003). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, (pp. 146-158). Boston: Allyn & Bacon.
- Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 139-160). Boston, MA: Springer.
- Rinn, A., Reynolds, M. & McQueen, K. (2011). Perceived Social Support and Self-Concepts of Gifted Adolescents. *Journal for the education of the gifted*, 34(3). Doi: 10.1177/0016235321103400302

- Robinson, N.M., Reis, S.M., Neihart, M., Moon, S.M. (2002). Social and Emotional Issues: What Have We Learned and What Should We Do Now? In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp.267-288). USA: A Service Publication of the National Association for Gifted Children.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, M.L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3rd ed.) Upper Saddle River: Pearson.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies utilized by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127-137. Doi: 10.1348/000709909X480716
- Souza Fleith, D. D., & Gonzaga Guimarães, T. (2006). Psychoeducational service for parents of gifted and talented students: a Brazilian experience. *Gifted Education International*, 21(1), 63-68. doi: 10.1177%2F026142940602100109
- Siegle, D. & McCoach B. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students who are not Achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27. Doi: 10.1177%2F004005990503800104
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2004). Learning Disabilities, Giftedness, and Gifted/LD. In: T.M. Newman & R.J. Sternberg (Ed.), *Students with Both Gifts and Learning Disabilities. Neuropsychology and Cognition*, 25, pp.17-29. Boston: Springer, MA. Doi: 10.1007/978-1-4419-9116-4_2.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Stone, K. M. (2002). A Cross-Cultural Comparison of the Perceived Traits of Gifted Behavior. *Gifted and Talented International*, 17(2), 61-75. Doi: 10.1080/15332276.2002.11672990

- Topçu, S. (2015). Üstün ve Normal zeka Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-dışsal Motivasyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki [Relationship between Intrinsic-extrinsic Motivation and Self-esteem among Gifted and Average Students], Unpublished Master Thesis, Istanbul University, Istanbul.
- Topcu, S. & Leana-Tascilar, M. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3–18. DOI: 10.1177/2F0261429416646192
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Turkdogan, T., Duru, E. & Balkis, M. (2018). Turkish Adaptation of the Family Adaptability and Cohesion Scale IV. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(4), 631-644. Doi:10.21449/ijate.409110
- Vallerand, R.J., Gagne, F., & Senecal, C. (1994). A comparison of school intrinsic motivation and perceived of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175. Doi:10.1177/2F001698629403800403
- Vialle, W., Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 14(2), 39-45.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191. doi:10.1177/002221940003300206
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18(4), σελ. 140- 148.



- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Θέματα ανάπτυξης παιδιού και εφήβου*, 18(4), σελ. 503-524.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (Χ.Η.) *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής & Σχολικής Ηλικίας: Περιγραφή*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Yazdani, S., Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences* 2, 100-105.
- Young, K. R., Marchant, M. & Wilder, L. K. (2004). School-based interventions for students with emotional and behavioral disorders. In P. Allen-Mears & M. W. Fraser (Ed.), *Interventions with children and adolescents. An interdisciplinary perspective* (pp. 175-204). Boston: Pearson.
- Zeidner, M. and Schleyer, E. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 687–703.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36. Doi:10.1037/0022-0663.89.1.29
- Ziv, A., Gadish, O. (1990). Humor and giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 332–345.

Παράρτημα 1: «Εργαλεία - Ερωτηματολόγια»



Ερωτηματολόγιο Έρευνας Μαθητών

Κωδικός

--	--	--

Αγαπητέ συμμετέχοντα/ αγαπητή συμμετέχουσα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο μάθημα Εκπαίδευση του Παιδιού στο Κοινωνικό του Περιβάλλον στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της είναι να συσχετίσει τη χαρισματικότητα με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, καταδεικνύοντας κατά πόσο αυτό επηρεάζεται από το σχολικό και κοινωνικό.

Ακολουθεί μία σειρά ερωτηματολογίων. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά μπορείτε. Αφού ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση, παρακαλούμε ελέγξτε για τυχόν αναπάντητα ερωτήματα και επιστρέψτε το ερωτηματολόγιο στο συνεργάτη της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα και εμπιστευτικά**. Τα στοιχεία που μας δίνετε είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και για τον χρόνο σας !!!

Λυμέρη Ευδοξία

e-mail: ev.lymeri@gmail.com

Μέρος Α. Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1967)

Παρακάτω θα βρείτε μια σειρά από προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε αντιδράσεις και συναισθήματά σας. Θα θέλαμε να μας απαντήσετε σε καθεμία πρόταση **ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΕΣΑΣ**. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και **κυκλώστε** το «**ΝΑΙ**» ή το «**ΟΧΙ**» ανάλογα με το τι σας αντιπροσωπεύει. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις χωρίς να συμβουλευτείτε ή να συζητήσετε τις απαντήσεις σας με τα άλλα μέλη της οικογένειας ή της ομάδα σας, μέχρι να το ολοκληρώσετε.

1.	Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2.	Δυσκολεύομαι να μιλήσω μπροστά στην τάξη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.	Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου που θα άλλαζα, αν μπορούσα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.	Παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.	Είμαι ευχάριστος/η στην παρέα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.	Στο σπίτι μου εκνευρίζομαι εύκολα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.	Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε μία νέα κατάσταση.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.	Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.	Οι γονείς μου έχουν πολλές απαιτήσεις από εμένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.	Οι γονείς μου συνήθως λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.	Αλλάζω εύκολα γνώμη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.	Είναι δύσκολο να δεχτώ τον εαυτό μου όπως είναι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.	Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.	Τα άλλα παιδιά συνήθως ακολουθούν τις ιδέες μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15.	Δεν έχω καλή γνώμη για τον εαυτό μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16.	Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να φύγω από το σπίτι μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17.	Στο σχολείο νιώθω ανήσυχος/η.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
18.	Δεν είμαι τόσο όμορφος/η όσο οι άλλοι άνθρωποι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
19.	Όταν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
20.	Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
21.	Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους περισσότερο απ' ότι εγώ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
22.	Συχνά νιώθω ότι οι γονείς μου με τιμωρούν.	ΝΑΙ	ΟΧΙ



- | | | | |
|-----|---|-----|-----|
| 23. | Συνήθως απογοητεύομαι με αυτό που κάνω. | NAI | OXI |
| 24. | Συνήθως δεστενοχωριέμαι εύκολα. | NAI | OXI |
| 25. | Τα βγάζω πέρα μόνος/η μου. | NAI | OXI |

Μέρος Β. Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα Αυτοαναφοράς για Μαθητές 10-12 ετών (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008)

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς παιδιών της ηλικίας σου. **Δεν πρόκειται για εξέταση** ούτε για τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα άλλα.

Διάβασε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και **βάλε σε κύκλο** τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή σου ταιριάζει, δηλαδή **πόσο σε αντιπροσωπεύει**.

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Λέω τη γνώμη μου όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
2	Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
3	Περιμένω με χαρά την ώρα των Μαθηματικών.	1	2	3	4	5
4	Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
5	Περιμένω μέχρι τελευταία στιγμή για να ξεκινήσω μία εργασία για το σχολείο.	1	2	3	4	5
6	Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τα καταφέρω με τα μαθήματα στην τάξη αυτή τη χρονιά.	1	2	3	4	5
7	Ανησυχώ μήπως κάνω κάτι ανόητο ή κάτι που θα με ντροπιάσει.	1	2	3	4	5
8	Καταλαβαίνω τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος).	1	2	3	4	5
9	Αποσπάται εύκολα η προσοχή μου από θορύβους ή δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
10	Ανησυχώ μήπως οι άλλοι γελάσουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11	Ξεκινάω μία συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάω τη συμμετοχή των άλλων.	1	2	3	4	5

12	Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οποσδήποτε να το ολοκληρώσω.	1	2	3	4	5
13	Κάνω λάθη απροσεξίας.	1	2	3	4	5
14	Μπορώ να κάνω ακόμα και την πιο δύσκολη δουλειά στην τάξη, αν το προσπαθήσω.	1	2	3	4	5
15	Έχω καλές ιδέες αλλά δυσκολεύομαι να τις εκφράσω γραπτά.	1	2	3	4	5
16	Ολοκληρώνω έγκαιρα τις εργασίες που έχω να κάνω για το σχολείο.	1	2	3	4	5
17	Ζητάω συγγνώμη όπου χρειάζεται.	1	2	3	4	5
18	Όταν διαβάζω κάτι στα Μαθηματικά, το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
19	Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
20	Μπορώ να καταλάβω δύσκολες ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
21	Δυσκολεύομαι σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
22	Παίρνω εύκολα αποφάσεις.	1	2	3	4	5
23	Είμαι καλός/ή στην ορθογραφία.	1	2	3	4	5
24	Θεωρώ ότι είμαι επιμελής.	1	2	3	4	5
25	Ανταποκρίνομαι θετικά όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
26	Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.	1	2	3	4	5
27	Επιμένω σε ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω.	1	2	3	4	5
28	Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
29	Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα.	1	2	3	4	5
30	Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	1	2	3	4	5
31	Προσκαλώ τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
32	Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5
33	Ακούω κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης, είμαι καλός/ή ακροατής/άτρια.	1	2	3	4	5
34	Ακόμα και όταν δυσκολεύομαι σε μία εργασία, δεν τα παρατάω.	1	2	3	4	5
35	Νιώθω ότι έχω αρκετά προτερήματα.	1	2	3	4	5



36	Θεωρώ τον εαυτό μου καλό/ή μαθητή/τρια.	1	2	3	4	5
37	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να βρω τι το προκάλεσε.	1	2	3	4	5
38	Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	1	2	3	4	5
39	Δεν μ' ενδιαφέρει το σχολείο.	1	2	3	4	5
40	Μου αρέσει το σχολείο.	1	2	3	4	5
41	Όταν θέλω κάτι, το ζητάω.	1	2	3	4	5
42	Πιάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
43	Συμμετέχω σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει.	1	2	3	4	5
44	Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.	1	2	3	4	5
45	Όταν διαβάζω κάτι στη Γλώσσα, το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
46	Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
47	Ξέρω να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις (π.χ. επιθετικότητα άλλου παιδιού, καυγάς).	1	2	3	4	5
48	Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα.	1	2	3	4	5
49	Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
50	Συχνά νιώθω θλίψη/ μελαγχολία.	1	2	3	4	5
51	Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου.	1	2	3	4	5
52	Γενικά, είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
53	Όταν ρωτάει κάτι ο δάσκαλος/ η δασκάλα, απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω.	1	2	3	4	5
54	Ξέρω να πετυχαίνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
55	Είναι πιο σημαντικό για μένα να καταλάβω τα μαθήματά μου, από το να παίρνω καλούς βαθμούς.	1	2	3	4	5
56	Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος.	1	2	3	4	5
57	Κάνω λάθη από τη βιασύνη μου.	1	2	3	4	5
58	Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι με αυτά που κάνω.	1	2	3	4	5

59	Αντιδρώ έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είμαι παρορμητικός/η.	1	2	3	4	5
60	Μου αρέσει να λύνω ασκήσεις στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
61	Ακολουθώ ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνω.	1	2	3	4	5
62	Κατανοώ και ανταποκρίνομαι κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις (π.χ. έπαινος, επίπληξη)	1	2	3	4	5
63	Έχω δική μου άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζω.	1	2	3	4	5
64	Θέλω να είμαι αρχηγός της παρέας.	1	2	3	4	5
65	Συνήθως δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5
66	Είναι εύκολο για μένα το να διαβάζω το μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
67	Εκνευρίζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
68	Έχω σύστημα στο διάβασμά μου.	1	2	3	4	5
69	Περιμένω με χαρά της ώρα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
70	Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71	Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες.	1	2	3	4	5
72	Θυμώνω με το παραμικρό.	1	2	3	4	5
73	Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του/της δασκάλου/ας για τις εργασίες μου.	1	2	3	4	5
74	Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα.	1	2	3	4	5
75	Έχω την τάση να απομονώνομαι.	1	2	3	4	5
76	Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
77	Δείχνω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
78	Ζητώ από τα άλλα παιδιά να έρθουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
79	Είμαι καλός/ή στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
80	Ανησυχώ μήπως με σηκώσει η δασκάλα/ο δάσκαλος στο μάθημα.	1	2	3	4	5
81	Προετοιμάζομαι για το σχολείο μόνο γιατί έχω υποχρέωση να το κάνω.	1	2	3	4	5
82	Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5
83	Δυσκολεύομαι να βρίσκω τα πράγματά	1	2	3	4	5



	μου.					
84	Συχνά με επιλέγουν ως αρχηγό.	1	2	3	4	5
85	Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν.	1	2	3	4	5
86	Δυσκολεύομαι στο να συγκεντρώνομαι ή στο να παίρνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
87	Φοβάμαι μήπως κάνω λάθος.	1	2	3	4	5
88	Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια.	1	2	3	4	5
89	Παραμένω ήρεμος/η όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
90	Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
91	Πιστεύω ότι για μερικά πράγματα θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η;	1	2	3	4	5
92	Οι γονείς μου ξέρουν τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	1	2	3	4	5
93	Μερικές φορές νιώθω ότι δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα.	1	2	3	4	5
94	Δεν θέλω να πηγαίνω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
95	Έχω οργάνωση στη μελέτη μου.	1	2	3	4	5
96	Υπολογίζω τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
97	Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
98	Μερικές φορές πάω απροετοίμαστος /η στο σχολείο.	1	2	3	4	5
99	Δυσκολεύομαι να υπολογίσω σωστά τον χρόνο που χρειάζεται μία εργασία.	1	2	3	4	5
100	Συνήθως δεν ελέγχω την εργασία μου για τυχόν λάθη.	1	2	3	4	5
101	Μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στη Γλώσσα.	1	2	3	4	5
102	Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι πρέπει να κάνω κάθε φορά.	1	2	3	4	5
103	Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά.	1	2	3	4	5
104	Διαβάζω τα μαθήματά μου, γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5
105	Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
106	Παίρνω καλούς βαθμούς στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5

107	Μπορώ να μιλήσω εύκολα για το πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
108	Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου.	1	2	3	4	5
109	Με ενδιαφέρουν οι ιδέες των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
110	Νιώθω συχνά ντροπή, αισθάνομαι εύκολα αμηχανία.	1	2	3	4	5
111	Κάνω πολλά λάθη στο σχολείο.	1	2	3	4	5
112	Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	1	2	3	4	5
113	Μπορώ εύκολα να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα.	1	2	3	4	5
114	Ξαναδιαβάζω τις εργασίες μου για να διορθώσω τυχόν λάθη.	1	2	3	4	5
115	Καταλαβαίνω ό,τι διαβάζω.	1	2	3	4	5

Δ. Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV)

D.H. Olson, D.M. Gorall, & J.W. Tiesel, 2007

(Προσαρμογή: Κ. Κούτρα, Σ. Τριλίβα, Θ. Ρουμελιωτάκη, Χ. Λιονής, & Α.Ν. Βγόντζας)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

Παρακάτω θα βρείτε μια σειρά από προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μια οικογένεια. Θα θέλαμε να μας απαντήσετε σε καθεμία πρόταση **ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΑΣ**. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και συμπληρώστε τον **ΑΡΙΘΜΟ** που σας αντιπροσωπεύει στο κενό που προβλέπεται στο **ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ**. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις χωρίς να συμβουλευτείτε ή να συζητήσετε τις απαντήσεις σας με τα άλλα μέλη της οικογένειας μέχρι να το ολοκληρώσετε.

1	2	3	4	5
Απόλυτα Διαφωνώ	Γενικά Διαφωνώ	Δεν έχω αποφασίσει	Γενικά Συμφωνώ	Απόλυτα Συμφωνώ

1. Τα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν το ένα στη ζωή του άλλου ____
2. Η οικογένειά μας δοκιμάζει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα ____
3. Τα πάμε καλύτερα με άτομα εκτός της οικογένειας παρά με τα μέλη της οικογένειας ____
4. Περνάμε υπερβολικά πολύ χρόνο μαζί ____
5. Υπάρχουν αυστηρές συνέπειες όταν παραβιάζουμε τους κανόνες στην οικογένειά μας ____
6. Φαίνεται ότι ποτέ δεν οργανωνόμαστε στην οικογένειά μας ____
7. Τα μέλη της οικογένειας νιώθουν πολύ κοντά μεταξύ τους ____
8. Οι γονείς μοιράζονται ισάξια την ηγεσία στην οικογένειά μας ____
9. Τα μέλη της οικογένειας φαίνεται να αποφεύγουν την επαφή μεταξύ τους όταν βρίσκονται στο σπίτι ____
10. Τα μέλη της οικογένειας πιέζονται να περνούν μαζί τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο ____
11. Υπάρχουν σίγουρες επιπτώσεις όταν ένα μέλος της οικογένειας κάνει κάτι λάθος ____
12. Είναι δύσκολο να ξέρει κανείς ποιος είναι ο αρχηγός στην οικογένειά μας ____
13. Τα μέλη της οικογένειας υποστηρίζουν το ένα το άλλο στις δύσκολες στιγμές ____
14. Η πειθαρχία είναι δίκαιη στην οικογένειά μας ____
15. Τα μέλη της οικογένειας γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα για τους φίλους των άλλων μελών της οικογένειας ____
16. Τα μέλη της οικογένειας είναι υπερβολικά εξαρτημένα το ένα από το άλλο ____
17. Η οικογένειά μας έχει έναν κανόνα σχεδόν για κάθε πιθανή κατάσταση ____
18. Αυτά που έχουμε να φέρουμε σε πέρας δεν ολοκληρώνονται στην οικογένειά μας ____
19. Τα μέλη της οικογένειας συμβουλευόμαστε τα άλλα μέλη σε σημαντικές αποφάσεις ____
20. Η οικογένειά μου είναι ικανή να προσαρμόζεται στις αλλαγές όταν χρειάζεται ____

21. Τα μέλη της οικογένειας αντιμετωπίζουν μόνα τους τα προβλήματα προς επίλυση ____
22. Τα μέλη της οικογένειας δεν έχουν μεγάλη ανάγκη από φίλους εκτός της οικογένειας ____
23. Η οικογένειά μας είναι πολύ οργανωμένη ____
24. Δεν είναι σαφές ποιος είναι υπεύθυνος για πράγματα (δουλειές σπιτιού, δραστηριότητες) στην οικογένειά μας ____
25. Στα μέλη της οικογένειας αρέσει να περνούν ορισμένο από τον ελεύθερο χρόνο τους με τα άλλα μέλη ____
26. Αναλαμβάνουμε εκ περιτροπής την ευθύνη για τις δουλειές του σπιτιού, το ένα μέλος της οικογένειας από το άλλο ____
27. Η οικογένειά μας σπάνια κάνει πράγματα μαζί ____
28. Νιώθουμε υπερβολικά δεμένοι μεταξύ μας ____
29. Η οικογένειά μας απογοητεύεται όταν υπάρχει αλλαγή στα σχέδια ή στις συνήθειές μας ____
30. Δεν υπάρχει αρχηγία στην οικογένειά μας ____
31. Παρόλο που τα μέλη της οικογένειας έχουν προσωπικά ενδιαφέροντα, ωστόσο συμμετέχουν στις οικογενειακές δραστηριότητες ____
32. Έχουμε ξεκάθαρους κανόνες και ρόλους στην οικογένειά μας ____
33. Τα μέλη της οικογένειας σπάνια εξαρτώνται το ένα από το άλλο ____
34. Δυσανασχετούμε όταν τα μέλη της οικογένειας κάνουν πράγματα εκτός της οικογένειας ____
35. Είναι σημαντικό να ακολουθούμε τους κανόνες στην οικογένειά μας ____
36. Η οικογένειά μας δυσκολεύεται να παρακολουθήσει ποιος κάνει διάφορες δουλειές στο σπίτι ____
37. Η οικογένειά μας διατηρεί καλή ισορροπία ανάμεσα στην απόσταση και την εγγύτητα ____
38. Όταν προκύπτουν προβλήματα, συμβιβάζομαστε ____
39. Τα μέλη της οικογένειας λειτουργούν κυρίως ανεξάρτητα ____
40. Τα μέλη της οικογένειας νιώθουν ενοχές σε περίπτωση που θελήσουν να περάσουν χρόνο εκτός της οικογένειας ____
41. Από τη στιγμή που θα ληφθεί μια απόφαση, είναι πολύ δύσκολο να τροποποιηθεί η απόφαση αυτή



42. Η οικογένειά μας νιώθει ανήσυχη και αποδιοργανωμένη ____

1	2	3	4	5
Απόλυτα Διαφωνώ	Γενικά Διαφωνώ	Δεν έχω αποφασίσει	Γενικά Συμφωνώ	Απόλυτα Συμφωνώ

1	2	3	4	5
Πολύ δυσαρεστημένος ή	Δυσχερής	Γενικά ικανοποιημένος ή	Πολύ ικανοποιημένος ή	Εξαιρετικά ικανοποιημένος- ή
43. Τα μέλη της οικογένειας είναι πολύ καλοί ακροατές ____	44.	45.	46.	47.

45. Τα μέλη της οικογένειας εκφράζουν στοργή μεταξύ τους ____

46. Τα μέλη της οικογένειας είναι ικανά να ζητήσουν το ένα από το άλλο αυτό που θέλουν ____

47. Τα μέλη της οικογένειας μπορούν να συζητήσουν με ηρεμία τα προβλήματα μεταξύ τους ____

48. Τα μέλη της οικογένειας συζητούν τις ιδέες και τις απόψεις τους μεταξύ τους ____

49. Όταν τα μέλη της οικογένειας κάνουν ερωτήσεις το ένα στο άλλο, παίρνουν ειλικρινείς απαντήσεις ____

50. Τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να καταλάβουν το ένα τα συναισθήματα του άλλου ____

51. Όταν θυμώνουν, τα μέλη της οικογένειας σπάνια μιλούν αρνητικά το ένα για το άλλο ____

52. Τα μέλη της οικογένειας εκφράζουν τα πραγματικά τους συναισθήματα μεταξύ τους ____

Πόσο ικανοποιημένος-η είστε με:

53. Τον βαθμό της εγγύτητας μεταξύ των μελών της οικογένειας ____

54. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να αντιμετωπίζει το στρες ____

55. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να είναι ευέλικτη ____
56. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να μοιράζεται θετικές εμπειρίες ____
57. Την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας ____
58. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να επιλύει συγκρούσεις ____
59. Την ποσότητα του χρόνου που περνάτε μαζί σαν οικογένεια ____
60. Τον τρόπο που συζητούνται τα προβλήματα ____
61. Την αντικειμενικότητα της κριτικής στην οικογένειά σας ____
62. Το ενδιαφέρον των μελών της οικογένειας για τα άλλα μέλη ____

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Τάξη:

Γεννήθηκες στην Ελλάδα; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα
-σε ποια χώρα γεννήθηκες;.....

Σειρά γέννησης: Πόλη διαμονής:

Μοναχοπαίδι ☐ Αθήνα ☐

πρωτότοκος/η ☐ Πάτρα ☐

δεύτερος/η ☐ Θεσσαλονίκη ☐

τρίτος/η ☐ Κρήτη ☐

>τρίτος/η ☐ Άλλο _____

- Ο πατέρας σου έχει τελειώσει Δημοτικό ☐
Γυμνάσιο (3 χρόνια) ☐

Εξατάξιο Γυμνάσιο - Λύκειο ☐
Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή ☐
Πανεπιστήμιο ☐

- Η μητέρα σου έχει τελειώσει ☐
Δημοτικό ☐
Γυμνάσιο (3 χρόνια) ☐
Εξατάξιο Γυμνάσιο - Λύκειο ☐
Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή ☐
Πανεπιστήμιο ☐

- Εργάζεται τώρα ο πατέρας σου; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
Αν ΝΑΙ, τι δουλειά κάνει;.....

- Εργάζεται τώρα η μητέρα σου; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
Αν ΝΑΙ, τι δουλειά κάνει;.....

- Οικογενειακή κατάσταση των γονέων σου:

Παντρεμένοι ☐
Χωρισμένοι-διαζευγμένοι ☐
Δεύτερος γάμος πατέρα ☐
Δεύτερος γάμος μητέρας ☐
Θάνατος πατέρα ☐
Θάνατος μητέρας ☐

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!



Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευτικών

Κωδικός

--	--	--



Αγαπητέ συμμετέχοντα/ αγαπητή συμμετέχουσα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο μάθημα Εκπαίδευση του Παιδιού στο Κοινωνικό του Περιβάλλον στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της είναι να συσχετίσει τη χαρισματικότητα με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, καταδεικνύοντας κατά πόσο αυτό επηρεάζεται από το σχολικό και κοινωνικό.

Ακολουθεί μία σειρά ερωτηματολογίων. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά μπορείτε. Αφού ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση, παρακαλούμε ελέγξτε για τυχόν αναπάντητα ερωτήματα και επιστρέψτε το ερωτηματολόγιο στο συνεργάτη της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα και εμπιστευτικά**. Τα στοιχεία που μας δίνετε είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και για το χρόνο σας !!!

Λυμέρη Ευδοξία

e-mail: ev.lymeri@gmail.com

Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Κλίμακα Εκπαιδευτικού για Παιδιά 7-12 ετών
(Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ:

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής προσαρμογής, καθώς και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Σκεφτείτε την συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού που θα περιγράψετε κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες. Διαβάστε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και **βάλτε σε κύκλο** τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή ταιριάζει στο παιδί, δηλαδή **πόσο τον/την αντιπροσωπεύει**.

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Έχει σύστημα στο διάβασμά του.	1	2	3	4	5
2	Δείχνει να κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται προηγουμένως.	1	2	3	4	5
3	Δείχνει το κατάλληλο για την περίσταση συναίσθημα.	1	2	3	4	5
4	Συνήθως κατανοεί πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
5	Συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει.	1	2	3	4	5
6	Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει.	1	2	3	4	5
7	Όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα προσπαθεί να βρει τι το προκάλεσε.	1	2	3	4	5
8	Παίρνει εύκολα αποφάσεις.	1	2	3	4	5
9	Είναι δειλό παιδί.	1	2	3	4	5
10	Εκνευρίζεται εύκολα.	1	2	3	4	5
11	Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό παιδί.	1	2	3	4	5
12	Δείχνει να κατανοεί και αντιλαμβάνεται κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις (π.χ. έπαινος, επίπληξη).	1	2	3	4	5

	Όταν ρωτάει κάτι ο δάσκαλος/ η δασκάλα	1	2	3	4	5
13	απαντά ή προσπαθεί να απαντήσει.					
14	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις.	1	2	3	4	5
15	Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι.	1	2	3	4	5
16	Νιώθει συχνά ντροπή, αισθάνεται εύκολα αμηχανία.	1	2	3	4	5
17	Τα χάνει σε σύνθετες, πολύπλοκες εργασίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
18	Χρειάζεται πίεση για να διαβάσει τα μαθήματά του.	1	2	3	4	5
19	Μαλώνει με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
20	Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες που έχει να κάνει.	1	2	3	4	5
21	Κλίνεται στον εαυτό του.	1	2	3	4	5
22	Είναι συνεπές στις υποχρεώσεις του.	1	2	3	4	5
23	Είναι συζητήσιμο, «παίρνει από λόγια».	1	2	3	4	5
24	Ανταποκρίνεται θετικά όταν τον καλούν τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
25	Του αρέσει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
26	Του αρέσει να κάνει παρέα με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
27	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
28	Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5
29	Έχει καλές ιδέες όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5
30	Ακολουθεί ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνει.	1	2	3	4	5



31	Διορθώνει τις εργασίες του.	1	2	3	4	5
32	Δείχνει αδιαφορία για το σχολείο.	1	2	3	4	5
33	Λέει τη γνώμη του, όταν χρειάζεται, για να δοθεί λύση.	1	2	3	4	5
34	Νιώθει άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλα άτομα.	1	2	3	4	5
35	Έρχεται απροετοίμαστο στο μάθημα.	1	2	3	4	5
36	Αποφεύγει τα δύσκολα.	1	2	3	4	5
37	Είναι ανήσυχο, συνεχώς στριφογυρίζει.	1	2	3	4	5
38	Όταν αρχίζει κάτι, θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει.	1	2	3	4	5
39	Τα περισσότερα παιδιά το συμπαθούν.	1	2	3	4	5
40	Έχει πολλούς φίλους/ ες.	1	2	3	4	5
41	Συνεχίζει να προσπαθεί, ακόμα κι όταν συναντά δυσκολίες.	1	2	3	4	5
42	Ακούει με προσοχή της οδηγίες για μία εργασία.	1	2	3	4	5
43	Όταν θέλει κάτι το ζητάει.	1	2	3	4	5
44	Κάνει λάθη απροσεξίας.	1	2	3	4	5
45	Γελάει εις βάρος άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
46	Όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, σκέφτεται ότι δεν είναι στο χέρι του να το λύσει.	1	2	3	4	5
47	Η δουλειά του είναι ακατάστατη.	1	2	3	4	5
48	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα.	1	2	3	4	5
49	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
50	Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
51	Θυμώνει με το παραμικρό.	1	2	3	4	5
52	Πριν κάνει κάτι το σχεδιάζει προσεκτικά.	1	2	3	4	5

	Δείχνει ενδιαφέρον για τις ιδέες άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
53						
54	Βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση.	1	2	3	4	5
	Εκνευρίζεται όταν αλλάζουν τα δεδομένα σε κάτι.	1	2	3	4	5
55						
56	Έχει την τάση να απομονώνεται.	1	2	3	4	5
57	Αναστατώνεται εύκολα.	1	2	3	4	5
58	Αντιδρά άσχημα.	1	2	3	4	5
59	Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει.	1	2	3	4	5
	Του αρέσει να είναι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
60						
	Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
61						
	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
62						
	Μπορεί εύκολα να χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους για να λύνει ένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5
63						
64	Διασπάται η προσοχή του εύκολα.	1	2	3	4	5
65	Μπλέκει εύκολα σε καβγά.	1	2	3	4	5
	Του είναι δύσκολο να μιλά για τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5
66						
	Έχει δυσκολία στο να συγκεντρώνεται ή να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
67						
	Έχει δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.	1	2	3	4	5
68						
69	Έχει πολλούς φόβους.	1	2	3	4	5
70	Μιλάει άσχημα.	1	2	3	4	5
	Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής.	1	2	3	4	5
71						
72	Προτιμά να παίζει μόνο του.	1	2	3	4	5



	Ξεχνά να παραδώσει την εργασία, ακόμα και όταν την έχει ολοκληρώσει.	1	2	3	4	5
73						
74	Είναι κοινωνικό παιδί.	1	2	3	4	5
75	Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
	Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται.	1	2	3	4	5
76						
77	Βάζει φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά.	1	2	3	4	5
	Ζητά βοήθεια με ευγενικό τρόπο όταν το χρειάζεται.	1	2	3	4	5
78						
79	Έχει ξεσπάσματα θυμού.	1	2	3	4	5
	Η προσοχή του διασπάται εύκολα, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί.	1	2	3	4	5
80						
81	Προσφέρει τη βοήθειά του στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
82	Είναι καλός μαθητής/ καλή μαθήτρια.	1	2	3	4	5
83	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του.	1	2	3	4	5
84	Θυμώνει όταν δε γίνεται το δικό του.	1	2	3	4	5
	Μπορεί να δουλεύει ανεξάρτητα (με λίγη ή καθόλου βοήθεια από άλλους).	1	2	3	4	5
85						
86	Ολοκληρώνει μόνο του τις σχολικές του εργασίες.	1	2	3	4	5
	Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5
87						
88	Απαντά όταν το ρωτούν κάτι.	1	2	3	4	5
89	Συμμετέχει στο μάθημα.	1	2	3	4	5
	Μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πώς αισθάνεται.	1	2	3	4	5
90						
91	Παρατείνεται εύκολα.	1	2	3	4	5
92	Συχνά επιλέγεται ως αρχηγός.	1	2	3	4	5

	Ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	1	2	3	4	5
93						
94	Έχει οργάνωση στη μελέτη του.	1	2	3	4	5
95	Προσπαθεί να μην πληγώνει τους άλλους.	1	2	3	4	5
	Ξεχνάει να πάει σπίτι εργασίες που του δίνει η δασκάλα/ ο δάσκαλός του.	1	2	3	4	5
96						
	Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
97						
98	Ελέγχει τον θυμό του.	1	2	3	4	5
	Ξέρει να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (την επιθετικότητα ενός άλλου παιδιού, καβγά).	1	2	3	4	5
99						
100	Είναι ανήσυχο, είναι «υπ' ατμόν».	1	2	3	4	5
	Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος.	1	2	3	4	5
101						
102	Είναι επιμελής.	1	2	3	4	5
	Όταν έχει ένα πρόβλημα, δεν κάνει τίποτα γι' αυτό.	1	2	3	4	5
103						
104	Είναι εριστικό παιδί.	1	2	3	4	5
	Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικό παιδί..	1	2	3	4	5
105						
	Πειράζει τα άλλα παιδιά, είναι «πειραχτήρι».	1	2	3	4	5
106						
107	Φοβάται μήπως κάνει λάθη.	1	2	3	4	5
	Σπεύδει να απαντήσει σε μία ερώτηση, χωρίς να περιμένει.	1	2	3	4	5
108						
109	Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν.	1	2	3	4	5
	Ξεσπάει εύκολα σε θαύματα.	1	2	3	4	5
110						
	Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν σε βάρος του.	1	2	3	4	5
111						

112	Διακόπτει τα άλλα παιδιά όταν κάνουν κάτι.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---



ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλούμε συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία:

<25 ☐ 25-35 ☐ 35-45 ☐ 45-55 ☐ >55 ☐

Οικογενειακή κατάσταση

Ανύπαντρος/η ☐

Παντρεμένος/η ☐

Χωρισμένος/η Διαζευγμένος/η ☐

Χήρος/α ☐

Έχετε παιδιά;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ΝΑΙ, παρακαλούμε αναφέρετε αντίστοιχα το φύλο και την ηλικία τους

.....

.....

Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεσθε;

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ☐

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ☐

Γυμνάσιο ☐

Ειδικότητα.....



Μορφωτικό επίπεδο (Σημειώστε με X το ανώτερο τίτλο σπουδών):

Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή ☐

Πανεπιστήμιο ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

Ειδίκευση στη Χαρισματικότητα: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας!



Ερωτηματολόγιο Έρευνας Γονέων

Κωδικός

--	--	--



Αγαπητέ συμμετέχοντα/ αγαπητή συμμετέχουσα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο μάθημα Εκπαίδευση του Παιδιού στο Κοινωνικό του Περιβάλλον στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της είναι να συσχετίσει τη χαρισματικότητα με την αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, καταδεικνύοντας κατά πόσο αυτό επηρεάζεται από το σχολικό και κοινωνικό.

Ακολουθεί μία σειρά ερωτηματολογίων. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά μπορείτε. Αφού ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση, παρακαλούμε ελέγξτε για τυχόν αναπάντητα ερωτήματα και επιστρέψτε το ερωτηματολόγιο στο συνεργάτη της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα και εμπιστευτικά**. Τα στοιχεία που μας δίνετε είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και για το χρόνο σας !!!

Λυμέρη Ευδοξία

e-mail: ev.lymeri@gmail.com

Α. Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συνοχής και Προσαρμοστικότητας Οικογένειας (FACES-IV)

D.H. Olson, D.M. Gorall, & J.W. Tiesel, 2007

(Προσαρμογή: Κ. Κούτρα, Σ. Τριλίβα, Θ. Ρουμελιωτάκη, Χ. Λιονής, & Α.Ν. Βγόντζας)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

Παρακάτω θα βρείτε μια σειρά από προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μια οικογένεια. Θα θέλαμε να μας απαντήσετε σε καθεμία πρόταση **ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΑΣ**. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και συμπληρώστε τον **ΑΡΙΘΜΟ** που σας αντιπροσωπεύει στο κενό που προβλέπεται στο **ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ**. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις χωρίς να συμβουλευτείτε ή να συζητήσετε τις απαντήσεις σας με τα άλλα μέλη της οικογένειας μέχρι να το ολοκληρώσετε.

1	2	3	4	5
Απόλυτα Διαφωνώ	Γενικά Διαφωνώ	Δεν έχω αποφασίσει	Γενικά Συμφωνώ	Απόλυτα Συμφωνώ

- Τα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν το ένα στη ζωή του άλλου ____
- Η οικογένειά μας δοκιμάζει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα ____
- Τα πάμε καλύτερα με άτομα εκτός της οικογένειας παρά με τα μέλη της οικογένειας ____
- Περνάμε υπερβολικά πολύ χρόνο μαζί ____
- Υπάρχουν αυστηρές συνέπειες όταν παραβιάζουμε τους κανόνες στην οικογένειά μας ____
- Φαίνεται ότι ποτέ δεν οργανωνόμαστε στην οικογένειά μας ____
- Τα μέλη της οικογένειας νιώθουν πολύ κοντά μεταξύ τους ____
- Οι γονείς μοιράζονται ισάξια την ηγεσία στην οικογένειά μας ____
- Τα μέλη της οικογένειας φαίνεται να αποφεύγουν την επαφή μεταξύ τους όταν βρίσκονται στο σπίτι ____
- Τα μέλη της οικογένειας πιέζονται να περνούν μαζί τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο ____

11. Υπάρχουν σίγουρες επιπτώσεις όταν ένα μέλος της οικογένειας κάνει κάτι λάθος ____
12. Είναι δύσκολο να ξέρει κανείς ποιος είναι ο αρχηγός στην οικογένειά μας ____
13. Τα μέλη της οικογένειας υποστηρίζουν το ένα το άλλο στις δύσκολες στιγμές ____
14. Η πειθαρχία είναι δίκαιη στην οικογένειά μας ____
15. Τα μέλη της οικογένειας γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα για τους φίλους των άλλων μελών της οικογένειας ____
16. Τα μέλη της οικογένειας είναι υπερβολικά εξαρτημένα το ένα από το άλλο ____
17. Η οικογένειά μας έχει έναν κανόνα σχεδόν για κάθε πιθανή κατάσταση ____
18. Αυτά που έχουμε να φέρουμε σε πέρας δεν ολοκληρώνονται στην οικογένειά μας ____
19. Τα μέλη της οικογένειας συμβουλευονται τα άλλα μέλη σε σημαντικές αποφάσεις ____
20. Η οικογένειά μου είναι ικανή να προσαρμόζεται στις αλλαγές όταν χρειάζεται ____
21. Τα μέλη της οικογένειας αντιμετωπίζουν μόνα τους τα προβλήματα προς επίλυση ____
22. Τα μέλη της οικογένειας δεν έχουν μεγάλη ανάγκη από φίλους εκτός της οικογένειας ____
23. Η οικογένειά μας είναι πολύ οργανωμένη ____
24. Δεν είναι σαφές ποιος είναι υπεύθυνος για πράγματα (δουλειές σπιτιού, δραστηριότητες) στην οικογένειά μας ____
25. Στα μέλη της οικογένειας αρέσει να περνούν ορισμένο από τον ελεύθερο χρόνο τους με τα άλλα μέλη ____
26. Αναλαμβάνουμε εκ περιτροπής την ευθύνη για τις δουλειές του σπιτιού, το ένα μέλος της οικογένειας από το άλλο ____
27. Η οικογένειά μας σπάνια κάνει πράγματα μαζί ____
28. Νιώθουμε υπερβολικά δεμένοι μεταξύ μας ____
29. Η οικογένειά μας απογοητεύεται όταν υπάρχει αλλαγή στα σχέδια ή στις συνήθειές μας ____
30. Δεν υπάρχει αρχηγία στην οικογένειά μας ____

31. Παρόλο που τα μέλη της οικογένειας έχουν προσωπικά ενδιαφέροντα, ωστόσο συμμετέχουν στις οικογενειακές δραστηριότητες ____
32. Έχουμε ξεκάθαρους κανόνες και ρόλους στην οικογένειά μας ____
33. Τα μέλη της οικογένειας σπάνια εξαρτώνται το ένα από το άλλο ____
34. Δυσανασχετούμε όταν τα μέλη της οικογένειας κάνουν πράγματα εκτός της οικογένειας ____
35. Είναι σημαντικό να ακολουθούμε τους κανόνες στην οικογένειά μας ____
36. Η οικογένειά μας δυσκολεύεται να παρακολουθήσει ποιος κάνει διάφορες δουλειές στο σπίτι ____
37. Η οικογένειά μας διατηρεί καλή ισορροπία ανάμεσα στην απόσταση και την εγγύτητα ____
38. Όταν προκύπτουν προβλήματα, συμβιβάζομαστε ____
39. Τα μέλη της οικογένειας λειτουργούν κυρίως ανεξάρτητα ____
40. Τα μέλη της οικογένειας νιώθουν ενοχές σε περίπτωση που θελήσουν να περάσουν χρόνο εκτός της οικογένειας ____
41. Από τη στιγμή που θα ληφθεί μια απόφαση, είναι πολύ δύσκολο να τροποποιηθεί η απόφαση αυτή ____
42. Η οικογένειά μας νιώθει ανήσυχη και αποδιοργανωμένη ____

1	2	3	4	5
Απόλυτα Διαφωνώ	Γενικά Διαφωνώ	Δεν έχω αποφασίσει	Γενικά Συμφωνώ	Απόλυτα Συμφωνώ

43. Τα μέλη της οικογένειας είναι ικανοποιημένα από τον τρόπο που επικοινωνούν μεταξύ τους ____
44. Τα μέλη της οικογένειας είναι πολύ καλοί ακροατές ____

45. Τα μέλη της οικογένειας εκφράζουν στοργή μεταξύ τους ____
46. Τα μέλη της οικογένειας είναι ικανά να ζητήσουν το ένα από το άλλο αυτό που θέλουν ____
47. Τα μέλη της οικογένειας μπορούν να συζητήσουν με ηρεμία τα προβλήματα μεταξύ τους ____
48. Τα μέλη της οικογένειας συζητούν τις ιδέες και τις απόψεις τους μεταξύ τους ____
49. Όταν τα μέλη της οικογένειας κάνουν ερωτήσεις το ένα στο άλλο, παίρνουν ειλικρινείς απαντήσεις ____
50. Τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να καταλάβουν το ένα τα συναισθήματα του άλλου ____
51. Όταν θυμώνουν, τα μέλη της οικογένειας σπάνια μιλούν αρνητικά το ένα για το άλλο ____
52. Τα μέλη της οικογένειας εκφράζουν τα πραγματικά τους συναισθήματα μεταξύ τους ____

1	2	3	4	5
Πολύδυσανεστημένος-η	Αρκετάδυσανεστημένος-η	Γενικάικανοποιημένος-η	Πολύικανοποιημένος-η	Εξαιρετικάικανοποιημένος-η

Πόσο ικανοποιημένος-η είστε με:

53. Τον βαθμό της εγγύτητας μεταξύ των μελών της οικογένειας ____
54. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να αντιμετωπίζει το στρες ____
55. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να είναι ευέλικτη ____
56. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να μοιράζεται θετικές εμπειρίες ____
57. Την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας ____
58. Την ικανότητα της οικογένειάς σας να επιλύει συγκρούσεις ____
59. Την ποσότητα του χρόνου που περνάτε μαζί σαν οικογένεια ____



60. Τον τρόπο που συζητούνται τα προβλήματα ____
61. Την αντικειμενικότητα της κριτικής στην οικογένειά σας ____
62. Το ενδιαφέρον των μελών της οικογένειας για τα άλλα μέλη ____

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Αντρας

☐

Γυναίκα

☐

Ηλικία

<25

☐

25-35

☐

35-45

☐

45-55 >55

☐☐

Οικογενειακή κατάσταση:

Παντρεμένος

☐

Χωρισμένος-διαζευγμένος

☐

Δεύτερος γάμος πατέρα

☐

Δεύτερος γάμος μητέρας

☐

Θάνατος πατέρα

☐

Θάνατος μητέρας

☐

Μορφωτικό επίπεδο (Σημειώστε με X το ανώτερο τίτλο σπουδών):

Δημοτικό

☐

Γυμνάσιο (3 χρόνια)

☐



Εξατάξιο Γυμνάσιο – Λύκειο ☐

Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή ☐

Πανεπιστήμιο ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

Εργάζεστε τώρα; **ΝΑΙ** ☐ **ΟΧΙ** ☐

Αν ΝΑΙ, τι δουλειά κάνετε;.....

Εισόδημα : <10.000€ ☐

10.000€-20.000€ ☐

>20.000€ ☐

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.