

# Εκπαιδευτικοί Όμιλοι: Πρώτες διαπιστώσεις

*Ευθυμίου Σπυριδούλα<sup>1</sup>, Βέργου Βασιλική<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Β' Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, reftthymiou@gmail.com

<sup>2</sup>Β' Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Kvergrp@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ερευνά τη φύση των συνθηκών και των παραγόντων που επηρέασαν με οποιοδήποτε τρόπο την λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων στο Β' Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, που απευθύνθηκαν προς όλους τους συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μαθητές και γονείς. Τα δεδομένα απεικονίζουν μια διάσταση μεταξύ του κεντρικού σχεδιασμού των ομίλων και των επιδιώξεων των ερωτηθέντων. Οι γονείς εκφράζουν την επιφύλαξή τους για το αν τελικά οι όμιλοι ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, ενώ οι μαθητές εστιάζουν κυρίως στην ευχαρίστηση που αντλούν από τη συμμετοχή τους λόγω του διαφοροποιημένου τρόπου διδασκαλίας.

*Λέξεις κλειδιά: όμιλοι, πυρήνες δημιουργικότητας, χαρισματικότητα*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια ερευνητική προσπάθεια, που έγινε το τελευταίο χρονικό διάστημα, με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς ομίλους, σχετικά με τον τρόπο που αυτοί λειτούργησαν για πρώτη φορά. Η παρουσίαση του θέματος περιλαμβάνει τρία μέρη: Αρχικά γίνεται μια επισκόπηση του επιστημονικού πεδίου της έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στις προβλέψεις του σχετικού νόμου για την ίδρυση και λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων, στις επιστημονικές προσεγγίσεις για το θέμα του ταλέντου και της χαρισματικότητας καθώς και στα στοιχεία, που περιγράφουν την ελληνική πραγματικότητα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία, όπου με συνοπτικό τρόπο παρουσιάζεται η έρευνα που διενεργήσαμε, ενώ στο τρίτο μέρος της εισήγησης αναλύονται αυτά που θεωρήσαμε τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας.

## 2. Επισκόπηση Επιστημονικού Πεδίου

### 2.1. Ίδρυση και λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων

Ο όρος εκπαιδευτικοί όμιλοι για πρώτη φορά εισάγεται με το νόμο 3966/2011 αρθ. 41 & 45, όπου ορίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Ειδικότερα αποφασίζεται η λειτουργία ομίλων δημιουργικότητας και αριστείας καθώς και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις, που τίθενται, οι όμιλοι δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να έχουν απλά χαρακτήρα επέκτασης, υποστήριξης και εντατικοποίησης αυτών που γίνονται στο σχολείο ή φροντιστηριακό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να σχετίζονται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων και κλίσεων, την δοκιμασία νέων γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών πρακτικών.

Απαραίτητος κρίθηκε ο προσδιορισμός θεμάτων όπως η συγκεκριμένη θεματική του ομίλου, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα οφέλη, το αναλυτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης και προτεινόμενο διδακτικό υλικό, η συνεργασία με άλλους φορείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και το σύστημα αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τα παραδοτέα.

Στο σχολείο μας προτάθηκε η λειτουργία ομίλων, όπως λογοτεχνίας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, ξένων γλωσσών, εικαστικών, μουσικής, παραδοσιακών και λαϊκών χορών. Παρά το γεγονός ότι εκφράστηκε μεγάλο ενδιαφέρον από τους μαθητές για συμμετοχή σε πολλούς από αυτούς, λειτούργησαν μόνο δυο όμιλοι Αγγλικών (Α΄ και Β΄ τάξη), δυο όμιλοι παραδοσιακών χορών και όμιλος εικαστικών, λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού. Σχετικά με την επιλογή των μαθητών δεν ακολουθήθηκαν οι προβλεπόμενες διαδικασίες ανίχνευσης δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, αλλά μετά από απόφαση του Ε.Π.Ε.Σ έγιναν δεκτές όλες οι αιτήσεις εγγραφής των ενδιαφερόντων.

## 2.2. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις για το θέμα του ταλέντου και της χαρισματικότητας

Επειδή ο νόμος αναφέρεται, αλλά δεν ορίζει με ακρίβεια την έννοια της χαρισματικότητας ενός μαθητή, κρίθηκε σκόπιμη η βιβλιογραφική διερεύνησή της.

### 2.2.1. Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Χαρισματικός (“gifted”) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που διαθέτουν ένα μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, μαθαίνουν γρήγορα, διαθέτουν την ανάγκη να παράγουν θεωρία και πράξη, αντιμετωπίζουν συνθετικά και αναλυτικά την επίλυση προβλημάτων, θέτουν πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα, χρησιμοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, έχουν αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ και γενικά παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή και περισσότερους τομείς της επιστήμης και της τέχνης (Johnson & Johnson, 1993).

Παιδιά με εξαιρετικά ταλέντα μπορεί να αναγνωρίσουμε και στο πρόσωπο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Whitmore, 1981). Πολλοί ευφυείς μαθητές υψηλών ικανοτήτων, προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί ως «φυσιολογικοί» ή να γίνουν δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους, κρύβουν τις δυνατότητές τους. Απαιτείται λοιπόν πολύς χρόνος και γνώση για να αποκαλυφθεί το ταλέντο που δεν φαίνεται (Fox *et al.*, 1983).

### 2.2.2. Θεωρητικά Μοντέλα

Οι θεωρίες που καλύπτουν το θέμα του ταλέντου βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία του φαινομένου. Προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και θα αναφερθούμε σε αυτές που έχουν διεθνώς επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφορετικούς, σχετικά αυτόνομους, αλλά αλληλοσυμπληρούμενους τύπους νοημοσύνης. Χαρακτηριστικά τόνιζε ότι δεν είναι σημαντικό να αναρωτιόμαστε πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιον τρόπο είναι έξυπνο (Gardner, 1984). Συγκεκριμένα αναφέρονται οχτώ τύποι νοημοσύνης :

- Γλωσσική νοημοσύνη
- Λογική-μαθηματική νοημοσύνη
- Μουσική νοημοσύνη
- Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη
- Οπτική-χωρική νοημοσύνη
- Διαπροσωπική νοημοσύνη
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη
- Νατουραλιστική νοημοσύνη (Μανωλάκος Π., 2011)

Σύμφωνα με το μοντέλο του μονάχου οι παράγοντες που κυοφορούν τη δυναμική του ταλέντου, απαιτούν για την πραγμάτωσή του κάποιες οριακά ικανοποιητικές συνθήκες. Η έλλειψη αυτών συνεπάγεται το ταλέντο να σβήσει, χωρίς ποτέ να αξιοποιηθεί. Ιδιαίτερες κλίσεις, όπως νοητικές ικανότητες, δημιουργικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, πρακτική νοημοσύνη, καλλιτεχνικές ικανότητες, μουσικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες επηρεάζονται από διάφορους εξωγενείς ή ενδογενείς ρυθμιστές. Έτσι, οι επιδόσεις που παρατηρούνται σε κάποια δεδομένη

χρονική στιγμή πρέπει να εκλαμβάνονται ως αποτελέσματα που προκύπτουν τόσο από το ίδιο το ταλέντο, όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με το ενθαρρυντικό περιβάλλον. (Heller, 2000)

Το διαφοροποιημένο μοντέλο (Fr. Gange) προτείνει μια σαφή διάκριση μεταξύ της φύσης της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Έτσι η χαρισματικότητα, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται «χαρίσματα», ενώ το ταλέντο προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Επομένως κανείς δεν μπορεί να είναι ταλαντούχος, εάν δε διαθέτει έμφυτο χάρισμα. Από την άλλη πλευρά ένα φυσικό χάρισμα, μπορεί να μείνει «ανεκμετάλλευτο», να μείνει δηλαδή «χάρισμα» και να μην εξελιχθεί σε «ταλέντο». Τα ταλέντα σύμφωνα με το διαφοροποιημένο μοντέλο αναδύονται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία μετατροπής αυτών των έντονων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες. (Λαμπροπούλου, 2004)

Τέλος κύριος στόχος του τριαδικού μοντέλου εμπλουτισμού, που προτείνει ο Renzulli, είναι να εκληφθεί η μαθησιακή διαδικασία ως μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν τα σχολεία περισσότερο φιλικά για τους μαθητές, καθώς και απολαυστικότερη την εκπαιδευτική διαδικασία. Σχηματοποιώντας τις σχέσεις του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του αναλυτικού προγράμματος, με τα επιμέρους στοιχεία τους, ο Renzulli δημιουργεί αυτό που ονομάζει το σχήμα της «κυλιόμενης πόρτας». Οι μαθητές μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος, ωθούνται σε δραστηριότητες εμπλουτισμού. Θεωρεί δε ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και το πέρασμά της σε δημιουργική παραγωγικότητα. (Renzulli, 1977)

### 3. Η ελληνική πραγματικότητα

Στη χώρα μας και παγκόσμια, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν (εθνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά), πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Κάτι τέτοιο δε σημαίνει μόνο ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνει και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η ύπαρξη ίσων ευκαιριών πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά Α.Π.Σ. για κάθε κατηγορία μαθητών. Η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ανάγεται κυρίως στη ομοιομορφία που ακολουθεί και στην προκρούστια κλίνη που εφαρμόζει στη διδακτική πράξη. (Κάτσικας, Καββαδίας, 1994)

Στην Ευρώπη ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης γι' αυτά τα παιδιά, μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Η μάθηση για όλους τους μαθητές είναι αποτελεσματικότερη, όταν προσαρμόζεται στον ατομικό τους ρυθμό. (Κοσσυβάκη, 2003) Εν κατακλείδι η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών προϋποθέτει: α) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους, γ) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα ή το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, δ) η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση του προγράμματος και ε) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται. (Λαμπροπούλου, 2004)

### 4. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα εντάσσεται σ' ένα εμπειρικό ερευνητικό πεδίο με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (μελέτη περίπτωσης) και μελετά τη φύση των συνθηκών και των παραγόντων που επη-

ρέασαν με οποιοδήποτε τρόπο την λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων στο Β΄ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Κύριος στόχος της ήταν η καταγραφή των πρώτων εντυπώσεων από τους εμπλεκόμενους (γονείς, μαθητές) στη λειτουργία των ομίλων κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

Ειδικότερα επιχείρησε να εντοπίσει:

1. Σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι στόχοι και ο σχεδιασμός του Υπουργείου.
2. Ποιο ήταν το κριτήριο επιλογής ομίλου από τους γονείς και τους μαθητές.
3. Ποιες ήταν οι προσδοκίες των γονέων και ποιες των μαθητών.
4. Τι είδους δυσκολίες και προβλήματα ανέκυψαν στην πορεία.

Η σημασία του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος προκύπτει από το γεγονός πως δεν έχει γίνει μέχρι τώρα παρόμοια ερευνητική μελέτη στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως δεν έχουν καταγραφεί οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων στην δημόσια εκπαίδευση. Η σχετικότητα της έρευνας προκύπτει από τη δυνατότητα μελλοντικής αξιοποίησης των συμπερασμάτων της έρευνας στη βελτίωση του σχεδιασμού και της λειτουργίας παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μέλλον. (Bell, 1997)

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι μαθητές του σχολείου είτε παρακολουθούν όμιλο είτε όχι, το τρέχον σχολικό έτος 2012-2013, οι οποίοι είναι 141 σε αριθμό, καθώς και οι γονείς τους. Για τη δημιουργία του δείγματος εξαιρέσαμε τους μαθητές της Α΄ και Β΄ δημοτικού, που δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου, Απευθυνθήκαμε σε 91 μαθητές και 98 γονείς, χωρίς να προχωρήσουμε σε περαιτέρω διαδικασίες δειγματοληψίας, λόγω του ήδη μικρού μεγέθους του δείγματος.

Τα δεδομένα που συλλέξαμε είχαν ποσοτικό και ποιοτικό χαρακτήρα. για τη συλλογή τους χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν αυτοπροσώπως στους μαθητές και στους γονείς τους. Η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν ένα βασικό δεοντολογικό στοιχείο που εξασφάλισε το σεβασμό του προσωπικού τους χώρου, πέρα από το πόσο ευαίσθητης φύσης ήταν οι πληροφορίες που μας έδωσαν (Cohen και Manion, 1994). Η μέθοδος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε για να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους μαθητές και γονείς να εκφράσουν, ελεύθερα και αβίαστα τις σκέψεις τους, πράγμα που δε θα το εξασφάλιζαν άλλες μέθοδοι.

Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι απαντήσεις ήταν προτεινόμενες και δεσμευτικές, όμως τις περισσότερες φορές δινόταν η δυνατότητα να προστεθεί από τον ερωτώμενο και άλλη απάντηση πέρα από τις προτεινόμενες. Δόθηκε ακόμη η δυνατότητα στους ερωτώμενους μαθητές και γονείς να σχολιάσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (Bell, 1997)

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είχαν τις παρακάτω μορφές:

- Επιλογή μιας απάντησης μεταξύ δυο ή περισσότερων αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων.
- Πολλών επιλογών μεταξύ πολλαπλών μη αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων.
- Ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής, μέσω των οποίων ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό που συμβαίνει κάτι.
- Μικτές ερωτήσεις: πολλαπλών επιλογών και διαβαθμιστικής επιλογής.
- Ιεράρχηση επιλογών. (Παρασκευόπουλος, 1993)

Το ερωτηματολόγιο στην πρώτη του μορφή δόθηκε δοκιμαστικά για συμπλήρωση σε ένα μικρό αριθμό μαθητών και γονέων του πληθυσμού-στόχου. Εντοπίστηκαν οι αδυναμίες, οι δυσκολίες και οι ελλείψεις, πήρε την τελική του μορφή και δόθηκε σε όλους. Ανταποκρίθηκαν και επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 70 γονείς (71%) και 91 μαθητές (100%). Μια λεπτομερής παρουσίαση του δείγματος μπορεί να βρεθεί στην εισήγηση των Κωστούλα και Γκουρογιάννη (2013).

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία (εκτίμηση κεντρικής τάσης - μέσος όρος, υπολογισμός συσχέτισης σειράς κατάταξης του Spearman, μέτρηση συχνο-

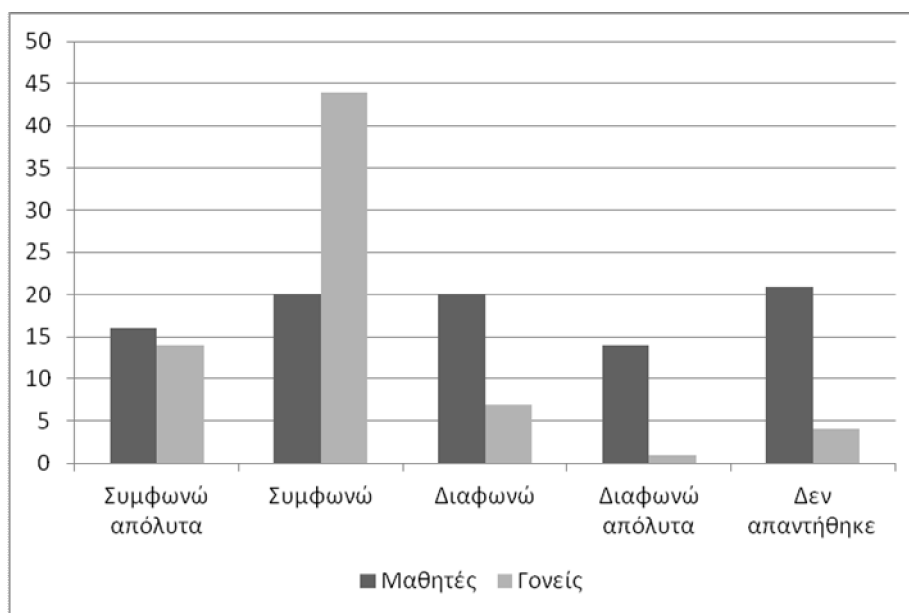
τήτων, έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  $\chi^2$ ). Στα ποιοτικά έγινε θεματική ανάλυση: θέματα ή κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων ταξινομήθηκαν, παίρνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις και τις πιθανές ερμηνείες που έδωσαν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής παρουσιάζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως διατυπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Έτσι, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν στις προσδοκίες των συμμετεχόντων, τα σχετικά με τα κριτήρια επιλογής ομίλου από μαθητές και γονείς, κατόπιν όσα αφορούν στο βαθμό υλοποίησης του σχεδιασμού και των στόχων του Υπουργείου συνολικά και ειδικότερα των ομίλων, που τελικά λειτούργησαν στο σχολείο μας. Τέλος, αναλύονται τα δεδομένα που αναφέρονται στις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανέκυψαν στην πορεία, και που έγιναν αισθητά είτε ως έλλειμμα, είτε ως απαραίτητη προδιαγραφή για τη συνέχεια της εργασίας των ομίλων.

### 5.1. Οι προσδοκίες γονέων και μαθητών

Ξεκινώντας, επισημαίνεται έντονος συντηρητισμός των παιδιών, σε σχέση με τις γονικές απόψεις, και ως προς τη συμμετοχή μαθητών άλλων σχολείων στους ομίλους του Πειραματικού και ως προς την πιστοποίηση της συμμετοχής τους σ' αυτούς.



**Γράφημα 1:** Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Οι Όμιλοι των Π.Π.Σ. αφορούν όλους τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης;».

Εκφράζεται δε μια τάση διάκρισης υπέρ των μαθητών των Πειραματικών έναντι όσων φοιτούν σε άλλα σχολεία (Γράφημα 1). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται περισσότερο και από επίκληση μαθητών «εξαιρετικής επίδοσης» ή την ανάγκη προετοιμασίας ή πρόσβασής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Απ' την άλλη, οι γονείς εμφανίζονται μετριοπαθέστεροι ως προς την πρόσβαση άλλων μαθητών στους ομίλους και φαίνεται ότι περισσότερο τους απασχολεί η ευρύτερη καλλιέργεια των δικών τους παιδιών στο χώρο του σχολείου.

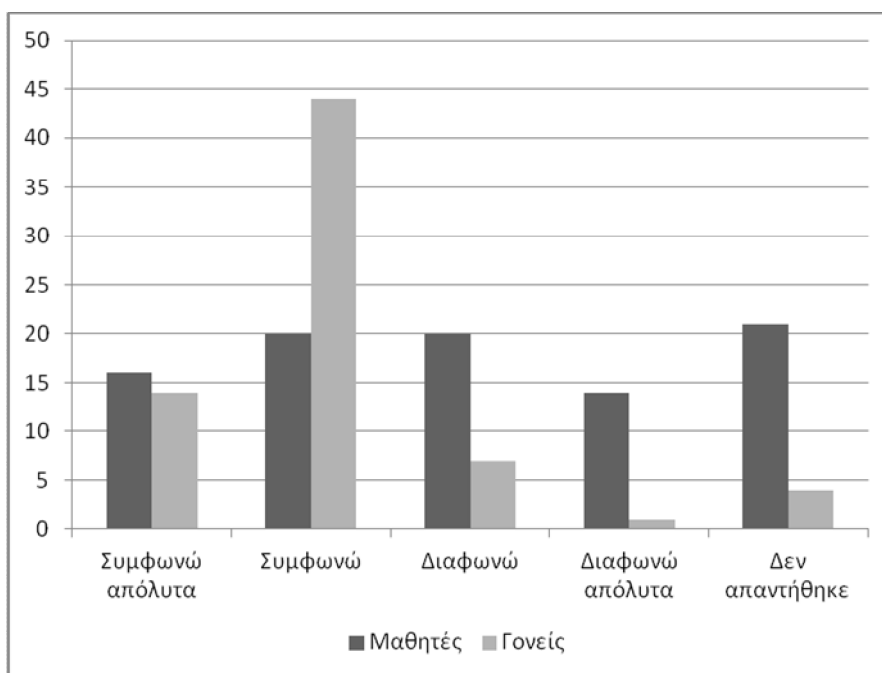
$$\chi^2(4, N=161)=18,96, p<001 \quad (1)$$

Ωστόσο, οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων διαφωνούν στη συμμετοχή μόνο «χαρισματικών» στο εκάστοτε αντικείμενο μαθητών. Θεωρούν ότι οι Όμιλοι οφείλουν να εξελίσσουν τις κλίσεις, τα

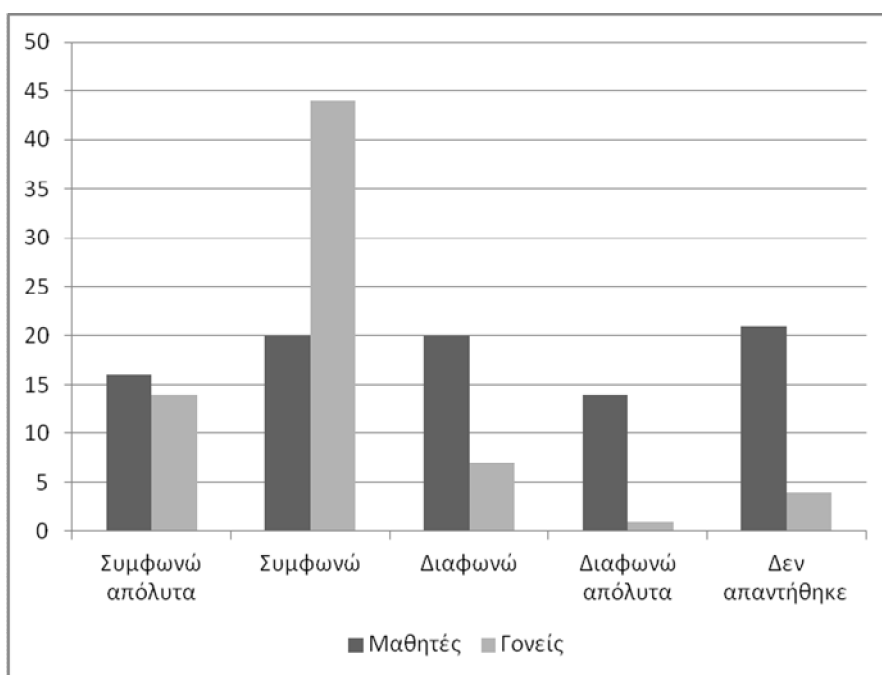
ταλέντα και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή (Γράφημα 2). Η πλειοψηφία μάλιστα των ερωτηθέντων (74,5%) πιστεύει ότι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των Ομίλων, όπως υλοποιούνται φέτος, εκπληρώνει αυτόν τον στόχο.

Όσον αφορά το μαθησιακό περιεχόμενο των ομίλων, γονείς και μαθητές θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει αποκλειστική ευθύνη λειτουργίας και περιεχομένου του Ομίλου (Γράφημα 3). Στο ερώτημα αυτό, οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται αισθητά από αυτές των γονέων γεγονός που ίσως καταδεικνύει μια αίσθηση συνυπευθυνότητας.

$$\chi^2(4, N=161)=36,01, p<000 \quad (2)$$



**Γράφημα 2:** Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Στους Ομίλους πρέπει να συμμετέχουν οι “χαρισματικοί” μαθητές;».



**Γράφημα 3:** Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Οι εκπαιδευτικοί κάθε Ομίλου έχουν αποκλειστική ευθύνη για το επίπεδο της εργασίας;».

Ενδέχεται με άλλα λόγια οι απαντήσεις αυτές να μην είναι δηλωτικές έλλειψης εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό, αλλά να εκφράζουν επιθυμία δικής τους ενεργούς εμπλοκής προκειμένου να εκφραστούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Προβληματισμό όμως προξενεί το ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό γονέων (58%) που απέφυγαν να εκφράσουν κρίση. Ενδεχομένως επιφυλάσσονται να βγάλουν συμπεράσματα στο τέλος της λειτουργίας των ομίλων. Ελπίζουμε ωστόσο πως δεν αποτελεί ένδειξη δυσαρέσκειας που απέφυγαν να εκφράσουν.

## 5.2. Κριτήρια επιλογής ομίλου

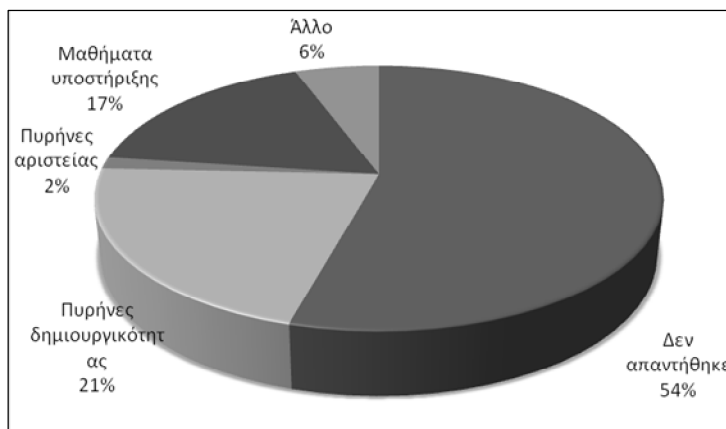
Είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις προσδοκίες γονέων και μαθητών. Έτσι, από τους αρχικά προτεινόμενους: όμιλοι όπως αυτοί της Φυσικής, των Μαθηματικών και της Λογοτεχνίας προηγούνται στις προτιμήσεις των παιδιών. Αντίθετα, όμιλοι Εικαστικών, Μουσικής και Χορού έρχονται πρώτοι στις επιλογές των γονέων (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Αριθμός συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι η λειτουργία του ομίλου είναι «Πολύ σημαντική» ή «σημαντική».

Προτιμήσεις Γονέων		Προτιμήσεις Μαθητών	
Όμιλος	Συχνότητα (%)	Όμιλος	Συχνότητα (%)
Εικαστικά	52 (74,3%)	Μαθηματικά	76 (83,5%)
Μουσική	50 (78,6%)	Φυσικές Επιστήμες	68 (74,8%)
Παραδοσιακοί και Λαϊκοί Χοροί	43 (61,4%)	Λογοτεχνία	50 (55,0%)

Φαίνεται λοιπόν σαφώς η επιδίωξη των γονέων για συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με την ολόπλευρη καλλιέργεια του χαρακτήρα και την ανάπτυξη της κουλτούρας τους. Ενώ, τα παιδιά μοιάζουν περισσότερο προσκολλημένα στις χρηστικές ανάγκες του κλασικού σχολικού προγράμματος. Είναι αυτό ρεαλιστικό ή οι γονείς συγκαλύπτουν τις προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών και ότι αυτή μελλοντικά συνεπάγεται; Δε θα ήταν λοιπόν αυθαίρετο το συμπέρασμα ότι ο διαχωρισμός των διδακτικών αντικειμένων σε κύρια και δευτερεύοντα που άτυπα και άδηλα καλλιεργείται στο σχολείο επί μακρόν έχει απόλυτα εσωτερικευτεί από τους μαθητές, ακόμη κι όταν καλούνται να επιλέξουν δραστηριότητα άσχετη –φαινομενικά– με την πρωινή ενασχόλησή τους.

Ως προς τους ομίλους που τελικά λειτούργησαν (Εικαστικών, Χορού, Αγγλικών), οι γονείς τους αντιμετωπίζουν ως πυρήνες δημιουργικότητας και αναγνωρίζουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο στην εργασία του προγράμματος του σχολείου. Ωστόσο, κι αυτό είναι ενδιαφέρον, πολύ λίγοι συνδέουν τη λειτουργία των ομίλων με την αριστεία-βασική προδιαγραφή της δημιουργίας τους (Γράφημα 4).



**Γράφημα 4:** Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Με τον τρόπο που λειτούργησαν οι Όμιλοι για πρώτη φορά φέτος πώς θα τους χαρακτηρίζατε;»

### 5.3. Ο βαθμός υλοποίησης σχεδιασμού και στόχων

Όπως είναι γνωστό οι προδιαγραφές οργάνωσης και λειτουργίας των ομίλων ήταν σαφώς ορισμένες και απόλυτα λεπτομερείς. Αν και κατά πόσο αυτές εκπληρώθηκαν, ταυτίστηκαν ή ακυρώθηκαν, τα ευρήματα αναδεικνύουν τα εξής:

Οι γονείς απέφυγαν να εκφράσουν κρίση σχετικά με το αν οι δραστηριότητες των ομίλων εξέλιξαν τα ενδιαφέροντα (56%) και τα ταλέντα (61%) των συμμετεχόντων. Επικρατεί επίσης η άποψη ότι οι Όμιλοι δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (19,5%<sup>1</sup>). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχετικά υψηλή συνάφεια μεταξύ της άποψης ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι Όμιλοι επεκτείνει τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αυτής ότι τα παιδιά αφιερώνουν με ευχαρίστηση ελεύθερο χρόνο για τη συμμετοχή τους στον Όμιλο ( $\rho=0,618$ ,  $\rho=0,631$  αντίστοιχα,  $p<0.000$ ) οπότε δεν τίθεται θέμα παρακολούθησης του προγράμματος ή συστηματικής αποχής τους σε βαθμό που να γίνεται προβληματική.

Σε σχέση με ευρύτερα γνωστικά-μαθησιακά θέματα, οι ερωτώμενοι γονείς εξέφρασαν έντονα την ανάγκη για περισσότερη πληροφόρηση στα αρχικά στάδια λειτουργίας των Ομίλων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Απαντήσεις στο ερώτημα «Είχατε πρόσβαση σε πληροφορίες όπως...».

	Συχνότητα (%)
Θεματική του Ομίλου	35 (21,7%)
Εκπαιδευτικοί	35 (21,7%)
Αναλυτικό πρόγραμμα	25 (15,5%)
Στόχοι και οφέλη	17 (10,6%)

Ωστόσο, φαίνεται ότι τελικά για τους γονείς προτάσσεται η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και των ταλέντων των παιδιών τους και λιγότερο πρακτικά ζητήματα όπως η ώρα λειτουργίας ή ο αριθμός των συμμετεχόντων. Για τα παιδιά, βασικό κριτήριο για την αφιέρωση του ελεύθερου χρόνου τους είναι η ευχαρίστηση που αντλούν απ' τη συμμετοχή τους και δευτερευόντως η ανάγκη ενίσχυσης των δραστηριοτήτων της κλασικής λειτουργίας του σχολείου.

Είναι ενδιαφέρον ωστόσο το γεγονός ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών (93,4%) θεωρεί ότι ο τρόπος που γίνεται το μάθημα στους Ομίλους διαφέρει πολύ απ' αυτόν της πρωινής ζώνης (Πίνακας 3). Οι διαφορές περιγράφονται ως θετικές και εντοπίζονται ως εξής:

**Πίνακας 3:** Αναφερόμενες από τους μαθητές διαφορές μεταξύ των δραστηριοτήτων στους ομίλους και την πρωινή ζώνη.

Διαφορά	Συχνότητα (%)
Περισσότερες ομαδικές εργασίες	21 (23,1%)
Συζήτηση	10 (11,0%)
Παιχνίδια	7 (7,7%)
Επίλυση προβλημάτων	5 (5,5%)

### 5.4. Δυσκολίες και προβλήματα

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους παράγοντες που δυσχέραναν την παρακολούθηση των Ομίλων συγκλίνουν στα ακόλουθα:

1. Στο ερώτημα αυτό απέφυγε να απαντήσει ο μεγαλύτερος αριθμός γονέων (69,7% επί του δείγματος γονέων), γεγονός που ερμηνεύουμε ως έμμεση απόρριψη τόσο της έννοιας της αριστείας, όσο και του βαθμού ανάπτυξης πνεύματος αριστείας στους ομίλους που λειτούργησαν.



α) στη μικρή διάρκεια του κάθε Ομίλου σε εβδομαδιαία βάση (5,6%),  
 β) στην προβολή τριών σημείων σχετικών με το χώρο: τη στενότητα, την καθαριότητα και την έλλειψη ηχομόνωσης (21,7%).

Απ' την άλλη, εκτός από τα προβλήματα του χώρου, που υπάρχει ταύτιση, αυτό που οι μαθητές βίωσαν ως δυσκολία κατά τη συμμετοχή τους, ήταν κυρίως η υποχρεωτική παρακολούθηση (20%) και πολύ λιγότερο η μελέτη στο σπίτι (6%) ή η εκπόνηση εργασιών (5%).

Ως κύριος λόγος αποθάρρυνσης των μαθητών στη συμμετοχή τους προβλήθηκε το ωράριο λειτουργίας των ομίλων (10,6%).

Τέλος, το αριθμητικό μέγεθος της ομάδας των παιδιών που παρακολουθούν τον κάθε Όμιλο δεν λειτουργεί επιβαρυντικά, όπως συμφωνεί η πλειοψηφία (91%).

## 6. Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας λοιπόν, είναι σαφές ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ του κεντρικού σχεδιασμού των ομίλων και των επιδιώξεων γονέων και μαθητών σχετικά με το νέο και το «πρότυπο» που τα πειραματικά σχολεία πρακτικά υποστηρίζουν. Αυτό που απασχολεί τους άμεσα εμπλεκόμενους δεν είναι η αριστεία με την έννοια του ξεχωριστού και της διάκρισης αλλά η ουσία της ανανέωσης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των μαθητών. Ίσως γι' αυτό τελικά να επιλέγουν τα πειραματικά σχολεία.

Οι γονείς προσπαθώντας να απεμπλέξουν, κατά το δυνατό, τα παιδιά προτάσσουν την ανάπτυξη κουλτούρας και προσωπικότητας, ενώ για τα παιδιά, παρά τις εσωτερικευμένες στάσεις τους, βασικό κριτήριο είναι η ευχαρίστηση που αντλούν απ' τη συμμετοχή τους, την οποία συνδέουν άμεσα με τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Ενός τρόπου που το προσωπικό ενδιαφέρον όχι μόνο επιλέγει και κινητοποιεί αλλά, παράγει γνώση και ανοίγει προοπτικές που το ελληνικό κλασικό σχολικό πρόγραμμα χρόνια τώρα δεν έχει καταφέρει.

Ίσως αυτό θα μπορούσε από μόνο του να είναι ένα σημαντικότατο κέρδος, οδηγός δραστηριοτήτων, όλων μας απ' τη λειτουργία των ομίλων φέτος στα σχολεία μας.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Π.Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων κ. Γιώργο Τσουμάνη και την κ. Γκουρογιάννη για την ηθική και πρακτική συμβολή τους καθώς και τον κ. Κωστούλα Αχιλλέα για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μας προσέφερε σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνάς μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fox, L., Brody, L. & Tobin, D. (1983). *Model for identifying giftedness: Issues related to the learning disabled*. Baltimore: University Perk Press.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1993). "Gifted students illustrate what isn't cooperative learning", *Educational Leadership* 50.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωστούλας, Α., Γκουρογιάννη, Ι. (2013). *Ομιλοι Αγγλικής Γλώσσας για μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας: Μια μελέτη περίπτωσης*, Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Εύοσμος Θεσσαλονίκης.
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μανωλάκος, Π. (2010). «Χαρισματικοί ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. New York: Creative Learning Press.
- Whitmore, J. (1981). "Gifted children with handicapping conditions: A new frontier", *Exceptional Children* 48(2): 106-114.