



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προσδοκίες και απόψεις χαρισματικών μαθητών/-τριών για τη σταδιοδρομία τους
και τον ρόλο των γονέων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων

Expectations and Beliefs of Gifted adolescents about their future careers and the
role of Family environment on the decision-making process

της Μαρίας Γεωργιάδου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ιωάννα Παπαβασιλείου, Επίκουρη καθηγήτρια

2^{ος} εξεταστής: Αγαλιώτης Ιωάννης

3^{ος} εξεταστής: Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα

Θεσσαλονίκη, 2022

“Δεν έχω κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα....

Έχω παθιασμένη περιέργεια.”

Albert Einstein

*Αφιερωμένο
στην οικογένειά μου
και σε όσους με στήριξαν!*

Περίληψη

Τα χαρισματικά παιδιά όπως και κάθε τι που ξεφεύγει από την νόρμα της κανονικότητας, τείνει να παγώνει και να μένει στην αφάνεια. Συνήθως αντιμετωπίζονται ως «φαινόμενα» ένας προσδιορισμός που εναποθέτει πολλές προσδοκίες για περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης ομάδας. Τα χαρισματικά άτομα μέχρι και σήμερα δεν συγκροτούν μια φυσική πληθυσμιακή ομάδα, αλλά μια κοινωνικώς προσδιορισμένη κατηγορία προσώπων.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ουσία των πραγμάτων και συγκεκριμένα στις απόψεις των χαρισματικών μαθητών για την μελλοντική τους σταδιοδρομία. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με χαρισματικά παιδιά από διάφορες περιοχές της Ελλάδος που συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στόχευε στην συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Η παρούσα μελέτη επρόκειτο να εστιάσει στα χαρισματικά παιδιά και πως εκείνα αντιλαμβάνονται σε πρώτη φάση τον εαυτό τους και τις ξεχωριστές τους ικανότητες. Με ποιον τρόπο βιώνουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και πως φαντάζονται τον μελλοντικό τους εαυτό. Συχνά σε έναν κόσμο των “όμοιων” οι διαφορετικοί δυσκολεύονται να βρουν την θέση τους. Από πρώιμη ηλικία αντιλαμβάνονται πως ξεχωρίζουν από τους συνομηλίκους τους. Έχουν ευρεία γκάμα ενδιαφερόντων, εξαιρετικές επιδόσεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς, στοιχεία που συχνά περιπλέκουν την σκέψη τους για το τί θα ήθελαν να ακολουθήσουν στην μελλοντική τους πορεία. Σε δεύτερο επίπεδο ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει άμεσα στην διαμόρφωση ενός χαρισματικού ατόμου είναι το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον. Οι ενδοοικογενειακές επιρροές, οι πολιτισμικοί παράγοντες καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει και να

διαμορφώσει την ταυτότητα ενός χαρισματικού παιδιού. Ωστόσο ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το στοιχείο της διαγνωστικής εγκυρότητας-ετοιμότητας. Πιο συγκεκριμένα όσο πιο σύντομα αντιληφθεί και κατανοήσει ουσιαστικά, τόσο το οικογενειακό όσο και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι και η μελλοντική του πορεία.

Το θέμα της παρούσας έρευνας δεν είναι ούτε η εξιδανίκευση αλλά ούτε και η απόρριψη της έννοιας της χαρισματικότητας. Είναι μια προσπάθεια καταγραφής των σκέψεων, των απόψεων - προσδοκιών των χαρισματικών εφήβων, καθώς και το πως θέλουν αλλά και φαντάζονται τον εαυτό τους αναφορικά με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

Abstract

Gifted children, like anything that goes beyond the norm, tend to freeze and remain in obscurity. They are usually treated as "phenomenon", a definition that places a lot of hope for further investigation of this group. Gifted individuals, until this day do not form a natural population group, but a socially defined category of people.

The present research focuses on the essence of things and specifically on the views of gifted students about their future careers. Interviews were conducted with gifted children from various regions of Greece and who participated in the majority in an educational program aimed at this population group. The main element of this study is the gifted children themselves and how they perceive in the first phase themselves and their special abilities. How do they experience their internal conflicts and how do they imagine their future self?

Often in a world of "same" different people find it difficult to find their place. From an early age they realize that they stand out from their peers. They have a wide range of interests, outstanding performance in many different fields, elements that often complicate their thinking about what they would like to pursue in their future career. At the second level, a very important factor that directly contributes to the formation of a gifted person is the family environment itself. Intra-family influences, cultural factors as well as the wider socio-economic environment, seem to be able to influence and shape the identity of a gifted child. However, of particular interest is the diagnostic validity-readiness. More specifically, the sooner he realizes and understands the essence of his special characteristics, both the family and the wider environment of the child, , the more effective will be his future course.

The subject of the present study is neither the idealization nor the rejection of the concept of giftedness. It is an attempt to record the thoughts, opinions - expectations of gifted teenagers, as well as what they position themselves regarding their future career.

Πίνακας Περιεχομένων

Περιεχόμενα

Περίληψη	iv
Abstract	vi
Πίνακας Περιεχομένων	viii
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η έννοια της χαρισματικότητας.....	4
1.1 Εννοιολογική θεώρηση της έννοιας της χαρισματικότητας	4
1.2 Διάκριση των όρων «Ευφυΐα- Χαρισματικότητα-Ταλέντο»	7
1.3 Σύγχρονα Θεωρητικά Μοντέλα περί Χαρισματικότητας.....	9
1.3.1 «Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner	9
1.3.2 «Το Διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας του Gagne»	12
1.3.3 «Το μοντέλο του Μονάχου» του K.Heller	13
1.3.4 «Το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο» του Monks.....	14
1.3.5 «Το μοντέλο των «Τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli»	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών	16
2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	18
2.2 Κοινωνικά – Συναισθηματικά χαρακτηριστικά	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαδικασία εντοπισμού χαρισματικών μαθητών	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Χαρισματικότητα και πορεία σταδιοδρομίας:	27
4.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.....	27
4.2 Παράγοντες επιρροής κατά τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης	31
4.2.1 Ενδογενείς παράγοντες επιρροής	31
4.2.2 Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής κατά τη διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης. 37	
5. Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.....	43
5.1 Εργαλείο Συλλογής Υλικού- Ημιδομημένη συνέντευξη	45
5.2 Οδηγός συνέντευξης	47
5.3 Δείγμα έρευνας.....	49
5.3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	52
5.4 Διαδικασία Συλλογής Υλικού	53
5.5 Ηθική και δεοντολογία στην έρευνα.....	55
5.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων	56
5.6.1 Θεματική ανάλυση	56
5.6.2 Θεματικός χάρτης	59
6. Αποτελέσματα	61

6.1 Θεματικές κατηγορίες	61
6.1.1 1 ^η Θεματική κατηγορία: Ενδογενείς παράγοντες επιρροής	61
6.1.2 2η Θεματική κατηγορία: Οικογενειακό περιβάλλον και εξωτερικοί παράγοντες επιρροής	69
6.1.3 3η Θεματική κατηγορία: Φύλο και πορεία σταδιοδρομίας	72
7. Συζήτηση – Ερμηνεία	76
7.1 1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Απόψεις - Προσδοκίες και πορεία σταδιοδρομίας	76
7.2 Σε σχέση με το 2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ο ρόλος των γονέων κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας	80
7.3 Σε σχέση με το 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των προσδοκιών/ απόψεων και του φύλου των χαρισματικών μαθητών.....	84
8. Συμπεράσματα	86
8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	89
Βιβλιογραφικές αναφορές	92
Πηγές από διαδίκτυο	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	105

Εισαγωγή

Αφορμή της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση μιας ιδιαίτερης πληθυσμιακής ομάδας καθώς και των ιδιαίτερων της χαρακτηριστικών, αυτή των χαρισματικών μαθητών. Οι χαρισματικοί έφηβοι καθώς και οι παράγοντες επιρροής των αποφάσεων της μελλοντικής τους σταδιοδρομίας αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θεματική, η οποία σε ερευνητικό επίπεδο βρίσκεται σε αρκετά πρώιμο στάδιο τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ο τρόπος με τον οποίο δύνανται να ενταχθούν ομαλά τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και εν γένει στην ίδια την κοινωνία. Μέσα στην ιδιαίτερη αυτή εκπαιδευτική ομάδα έχει ενταχθεί αρκετά πρόσφατα και η ομάδα των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι σύμφωνα με τον Ornrod (2000) περιγράφονται ως «Μαθητές/τριες προχωρημένης γνωστικής ανάπτυξης». Αδιαμφισβήτητα πρόκειται για μια ιδιαίτερη ομάδα η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς, με ξεχωριστές ανάγκες και έντονες ανησυχίες, μία από αυτές αφορά εξελικτικά και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα ίσων ευκαιριών προκειμένου να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να θεωρούνται ισότιμα μέλη μιας κοινωνίας, η οποία θα μπορέσει να αφουγκραστεί και να ενισχύσει τα ιδιαίτερά τους χαρακτηριστικά.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μία περίπλοκη και ιδιαίτερα σημαντική απόφαση για όλους. Στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών είναι μία απόφαση κρίσιμη, καθώς

αποδεικνύει τη φιλοσοφία τους για τη ζωή. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η κοινωνική τάξη, η νοημοσύνη καθώς και το φύλο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αυτοαντίληψη των μαθητών και την επιλογή της καριέρας τους (Breik & Zaza, 2019). Σύμφωνα με την Kelly (1992), η ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, η διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών και η βεβαιότητα στην επιλογή σταδιοδρομίας προϋποθέτουν την επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής επιχειρούμε να εξετάσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν, παρεμποδίζουν ή ενισχύουν τις αποφάσεις που αφορούν την μελλοντική σταδιοδρομία, βάσει πάντοτε των υποκειμενικών αντιλήψεων των ίδιων των ατόμων. Επιχειρούμε να προσδιορίσουμε ποιοι από τους παράγοντες αφορούν το ίδιο το άτομο και ποιοι είναι εξωτερικοί. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μια προσπάθεια σφαιρικής καταγραφής των απόψεων των ίδιων των παιδιών, όπως βιώνουν και κατανοούν τις συνεχώς μεταβαλλόμενες εξελίξεις που επηρεάζουν και τους ίδιους. Τίθεται προς διερεύνηση η ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ προσδοκιών οικογενειακού περιβάλλοντος και λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας καθώς και το αν εντοπίζονται συσχετίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των απόψεων του φύλου των χαρισματικών μαθητών.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, επιχειρούμε να πλαισιώσουμε θεωρητικά το θέμα. Συγκεκριμένα στο 1^ο Κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια ορισμού της χαρισματικότητας, διάκρισης των όρων Ευφυΐα-Γαλέντο-Χαρισματικότητα καθώς και η παράθεση κάποιων εκ των σημαντικότερων θεωρητικών μοντέλων, προσεγγίζοντας την παραπάνω έννοια, το καθένα από διαφορετική σκοπιά. Δεδομένης της πολυπλοκότητας και της ανομοιογένειας που παρουσιάζει η ομάδα των προικισμένων ατόμων προχωρήσαμε στο 2^ο Κεφάλαιο στην

παρουσίαση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικό συναισθηματικών και στην επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς. Στο 3^ο Κεφάλαιο παρατίθενται κάποιες βασικές μέθοδοι αναγνώρισης της ομάδα στόχου μας. Συνεχίζοντας στο 4^ο Κεφάλαιο η προσέγγιση είναι περισσότερο εστιασμένη στον παράγοντα μελλοντική σταδιοδρομία και χαρισματικότητα αλλά και στους παράγοντες επιρροής των προσωπικών μελλοντικών τους επιλογών καθώς και της διαμόρφωσης της επερχόμενης τους πορείας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Στο 5^ο Κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογική προσέγγιση και η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Στο 6^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες των ευρημάτων που προέκυψαν. Στο επόμενο 7^ο Κεφάλαιο προχωράμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν βάσει της αντίστοιχης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Στο 8^ο Κεφάλαιο διατυπώνονται συμπεράσματα γύρω από τα αποτελέσματα και σκέψεις που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, παρατίθενται κάποιοι παράγοντες που πιθανόν περιόρισαν την έρευνα καθώς και προτάσεις για μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση του παρόντος θέματος. Στο παράρτημα παρουσιάζονται τα απαιτούμενα έγγραφα που αξιοποιήθηκαν, όπως ο Οδηγός συνέντευξης, το Έντυπο ενημέρωσης συμμετεχόντων όπως και το Έντυπο πληροφόρησης γονέων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η έννοια της χαρισματικότητας

1.1 Εννοιολογική θεώρηση της έννοιας της χαρισματικότητας

Η μελέτη της χαρισματικότητας αλλά και ο λεπτομερής προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της, έχουν απασχολήσει εδώ και αρκετά χρόνια την επιστημονική κοινότητα και τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα με τον συγκεκριμένο πληθυσμό, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Αδιαμφισβήτητα δεν είναι καθόλου εύκολο να υπάρξει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας αυτής, καθώς οι απόψεις και η οπτική που αντιλαμβάνεται ο κάθε μελετητής την συγκεκριμένη κατάσταση, διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό.

Προφανώς η διατύπωση ενός ορισμού που να ικανοποιεί όλες τις εκφάνσεις του όρου, δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, αντιθέτως πρόκειται για ένα δύσκολο έργο που απαιτεί εκτενή έρευνα και μελέτη. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται δεκάδες ορισμοί σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά και τις διαδικασίες αναγνώρισής τους, που προσδιορίζονται από την επιστημονική οπτική εκείνων που τις διατυπώνουν και επιδέχονται διαφορετικής απόδοσης νοήματος (Sternberg & Davidson, 2005). Αυτή η ποικιλομορφία που εντοπίζεται στους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, μπορεί να μεταφραστεί και ως «διαφορετικότητα» των χαρισματικών ατόμων, που φαίνεται να αποκλίνουν από το μέσο όρο. Η σύμπλοκη και πολυδιάστατη φύση της χαρισματικότητας προκαλεί μια ασάφεια στο ευρύτερο κοινό καθώς μέχρι σήμερα η πλειονότητα των ανθρώπων αδυνατεί να την προσδιορίσει εννοιολογικά.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του όρου της χαρισματικότητας, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί από θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Για την ιστορία ο Lewis Terman (1925), πρωτοπόρος της εποχής όρισε ως χαρισματικό το άτομο με βαθμολογία στο ανώτερο 2% των σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης. Η Witky (1951) κάποια χρόνια αργότερα έδωσε φως και σημασία στην συνεκτίμηση των ειδικών δεξιοτήτων και του ταλέντου, περιγράφοντας ως χαρισματικά εκείνα τα άτομα των οποίων η επίδοση είναι σταθερά αξιοσημείωτη σε κάθε δυνατά σημαντικό τομέα. (Heward, 2011: 574) Η χρήση ενός ορισμού ικανού να περιγράψει τη χαρισματικότητα, απασχολεί εδώ και αρκετά χρόνια ερευνητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Πλήθος απόψεων έχει διατυπωθεί αναφορικά με τη φύση της, με τις αντιλήψεις του καθενός να διαφέρουν (Ρίζος, 2007). Ανέκαθεν υπήρχαν αντικρουόμενες απόψεις για το αν η χαρισματικότητα είναι μια εγγενής κατάσταση ή προκαλείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και προσλαμβάνουσες ή αν ο δείκτης νοημοσύνης αποτελείται από ένα στατικό χαρακτηριστικό που καθορίζει το τελικό κριτήριο για τη μέτρηση της νοημοσύνης (O' Reily, 2014 · Reis & Renzulli, 2010).

Ο πρώτος ομοσπονδιακός ορισμός για τους χαρισματικούς μαθητές συμπεριλήφθηκε σε μια έκθεση του 1972 προς το Κογκρέσο με τίτλο 'Εκπαίδευση των προικισμένων' από τον Επίτροπο των Ηνωμένων Πολιτειών Sydney Marland και αναφέρει περιληπτικά πως: Ο όρος « Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά αφορά στα παιδιά που κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας διακρίνονται για κάποια βασικά στοιχεία, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίδοση αλλά και η ηγετική τους ικανότητα» Το 1992 μια ομοσπονδιακή έκθεση με τίτλο Εθνική Αριστεία σχετικά με την ανάπτυξη του ταλέντου στην Αμερική, παρουσίασε έναν αναθεωρημένο ορισμό χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και ανέφερε ότι η χαρισματικότητα ή το ταλέντο μπορεί να εντοπιστεί σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές

κουλτούρες, μη θεωρώντας απαραίτητο να αντικατοπτρίζεται στην ακαδημαϊκή επίδοση. Συγκεκριμένα η χαρισματικότητα υποδηλώνει «μια ώριμη δύναμη παρά μια αναπτυσσόμενη ικανότητα» Το ταλέντο από την άλλη πλευρά μπορεί να ανακαλυφθεί από την παρατήρηση μαθητών που εργάζονται σε διαφορετικά και πλούσια εκπαιδευτικά πλαίσια». (Heward, 2011: 575).

Σήμερα, παρά το πλήθος των διαφορετικών ορισμών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον όρο χαρισματικότητα, ο διεθνής οργανισμός National Association of Gifted Children (NAGC , 2004) υποστηρίζει πως: « Χαρισματικό είναι το άτομο που επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς έκφρασης. Κάποιες απ' αυτές μπορεί να έχουν έναν γενικό χαρακτήρα και να χαρακτηρίζουν το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική ικανότητα ή και οι αρχηγικές τάσεις». Ο όρος λοιπόν χαρισματικότητα μοιάζει να έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς, χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη ή την χαρακτηρίζουν συγκεκριμένα στοιχεία και μετρήσεις (Delisle & Lewis, 2002: 35). Ο Renzulli συμπύκνωσε τη διαχρονική επιστημονική πορεία προς την κατεύθυνση μιας ευρείας και πολυπαραγοντικής ανάδειξης και οριοθέτησης της έννοιας της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο (στο Passow,1991, σελ.4103): «Χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών βασικών ομάδων ανθρωπίνων χαρακτηριστικών- γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφομοίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης». Τα άτομα που θα εμφανίσουν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους το τρίπτυχο των παραπάνω δεσμών αδιαμφισβήτητα θα έχουν την ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης, βασισμένης σε ποικιλομορφία εκπαιδευτικών ευκαιριών, με κύριο

γνώμονα τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, κάτι το οποίο δεν έχει εξελιχθεί επαρκώς στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διατύπωση της Piirto (2007) συμφωνεί με τον παραπάνω ορισμό, αναφέροντας πως χαρισματικά είναι τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μνήμης, δημιουργική σκέψη καθώς και ταχύτητα πρόσληψης και αφομοίωσης της εκπαιδευτικής ύλης, χωρίς ιδιαίτερο κόπο, έχοντας ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Piirto, 2007 στο Heward, 2011:576-577).

Ωστόσο οι Morawska και Sanders (2009) επισημαίνουν ότι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την χαρισματικότητα υπολείπονται στην αναφορά του ρόλου των εξωτερικών παραγόντων επιρροής, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται πως μπορεί να διαδραματίσει έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της πορείας ενός ατόμου.

Η προσπάθεια διατύπωσης ορισμών για την έννοια της χαρισματικότητας αποτελεί μια ιδιαίτερα αξιόλογη παρακαταθήκη, ωστόσο το ευρύ εννοιολογικό φάσμα που έχει κατά καιρούς διατυπωθεί, συχνά λειτουργεί αποτρεπτικά προς την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου. Την μεγαλύτερη επιρροή ωστόσο δείχνουν να έχουν τα μοντέλα που δεν ακολουθούν μια συντηρητική μονοπαραγοντική οπτική, όπως για παράδειγμα να υποστηρίζουν πως ένας βασικός παράγοντας συνθέτει μία συνθήκη, όπως αυτή της χαρισματικότητας, αλλά στηρίζονται στην ύπαρξη ποικίλων παραγόντων που συνθέτουν την χαρισματικότητα, από ψυχομετρικούς μέχρι διαπολιτισμικούς παράγοντες (Olthouse, 2014).

1.2 Διάκριση των όρων «Ευφυΐα- Χαρισματικότητα-Ταλέντο»

Στο παρόν κεφάλαιο στόχος είναι να γίνει μια προσπάθεια διάκρισης του όρου χαρισματικότητας, από αυτόν της ευφυΐας και του ταλέντου. Ως χαρισματικό ορίζεται ένα άτομο με εξαιρετικές δυνατότητες οι οποίες αντικατοπτρίζονται και στις επιδόσεις

του. Στην αγγλική γλώσσα αντιστοιχεί ο όρος «gifted», ο οποίος στην ελληνική μεταφράζεται ως χαρισματικός, προικισμένος ή ταλαντούχος (Ρίζος, 2011). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε προς διευκόλυνση της ερευνήτριας καθώς και του αναγνώστη, η χρήση του όρου «χαρισματικός». Αν αναλογιστεί κανείς την έννοια των όρων χαρισματικότητα και ταλέντο, αυτομάτως θα έλεγε ότι εννοιολογικά συγκλίνουν. Τις τελευταίες δεκαετίες μόνο λίγοι μελετητές διαχωρίζουν τις δύο έννοιες, όπως ο Gagné (1993), ο οποίος προτείνει ένα μοντέλο, το οποίο διαφοροποιεί τη χαρισματικότητα από το ταλέντο. Το μοντέλο του Gagné (1993) δίνει έμφαση στις φυσικές ικανότητες που διακρίνουν ένα παιδί και συντελούν στο να χαρακτηρίζεται χαρισματικό. Οι ικανότητες αυτές εκφράζονται αυθόρμητα, χωρίς εκπαίδευση και το τοποθετούν στο ανώτατο 10% των συνομηλίκων του. Το ταλέντο από την άλλη μεριά, ερμηνεύεται ως η υπέρτατη δεξιότητα ή η τέλεια γνώση που πηγάζει από την ικανότητα που καλλιεργείται σε έναν τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και αντιστοιχεί σε επίδοση άνω του μέσου όρου.

Αντίθετα ο Winner (1996), υποστηρίζει πως δεν πρέπει να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Τα χαρισματικά αλλά και τα ταλαντούχα παιδιά εκδηλώνουν πρόωρη νοητική ανάπτυξη αλλά και κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα κατά την εξελικτική τους πορεία. Επιπρόσθετα συμπληρώνει ότι και η ευφυΐα ως αποτέλεσμα ενός έμφυτου ταλέντου, συντελεί στη διαφοροποίηση των παιδιών αυτών. Ο Renzulli (1988) αναφέρει πως πιο εύκολο είναι να εντοπίσει κάποιος ένα ταλαντούχο άτομο παρά ένα χαρισματικό.

Συνεχίζοντας με τον τρίτο όρο, αυτόν της «ευφυΐας», στην παιδαγωγική χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το νοητικό δυναμικό του ατόμου, το οποίο καθορίζεται μέσω σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης με τον Δείκτη Νοημοσύνης να υπολογίζεται άνω του 130. Χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Stenberg (1985), ο

οποίος διαμόρφωσε την τριαρχική θεωρία, η ευφυΐα είναι συνυφασμένη με τον παράγοντα Νοημοσύνη. Εάν υπήρχε ανάγκη ορισμού του ευφυές παιδιού πιθανόν να ανέφερε πως ευφυές είναι το παιδί που καταγράφει υψηλές επιδόσεις στις τυπικές κλίμακες μέτρησης της γενικής νοημοσύνης.

Κύριος παρονομαστής και των τριών παραπάνω εννοιών είναι αυτός της Νοημοσύνης, ωστόσο η έννοια της χαρισματικότητας δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια του όρου, αλλά συνοδεύεται από μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών, κάποιων εξ' αυτών η δημιουργικότητα και τα υψηλά επίπεδα κινήτρου.

1.3 Σύγχρονα Θεωρητικά Μοντέλα περί Χαρισματικότητας

Πολλές από τις επιστημονικές προσεγγίσεις που προβαίνουν στην διερεύνηση του όρου της χαρισματικότητας, προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Θεωρίες όπως του H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli και άλλων θεωρητικών, είναι αυτές που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και τη σύνθεση διαφορετικών στοιχείων, προσπαθώντας να προσεγγίσουν την έννοια της χαρισματικότητας ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο.

1.3.1 «Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner

Ένα από τα σημαντικότερα αποφθέγματα του Gardner είναι το πολύ γνωστό “Μη ρωτάς ένα παιδί πόσο έξυπνο είναι, αλλά με ποιον τρόπο είναι έξυπνο”. Επισήμανε ο ίδιος πως οι παραδοσιακές μετρήσεις αναγνώρισης χαρισματικών ατόμων στηρίζονταν κατεξοχήν σε τεστ IQ τα οποία προσανατολίζονται κυρίως σε γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες. Το 1983 στο βιβλίο του «Τα πλαίσια του νου» ο Gardner διατύπωσε μια νέα πολυπαραγοντική θεωρία για τα δεδομένα της εποχής, περί πολλαπλών μορφών νοημοσύνης. Θέτει υπό αμφισβήτηση την έννοια της νοημοσύνης

ως μιας σταθερής παραμέτρου που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ και εντάσσει τη θεωρία του στις πολυπαραγοντικές θεωρίες. Σύμφωνα με τον ίδιο η νοημοσύνη δεν αποτελεί ένα σταθερό-απόλυτο δεδομένο το οποίο μπορεί να καθοριστεί μέσω κάποιων τεστ νοημοσύνης αλλά αποτελεί ένα κράμα ανεξάρτητων νοητικών ικανοτήτων οι οποίες δρουν αλληλοσυμπληρωματικά καθιστώντας ένα άτομο ικανό να προσεγγίζει και να επιλύει σύνθετα προβλήματα, παράγοντας προϊόντα υψηλού επιπέδου.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner η νοημοσύνη δεν είναι μια και ενιαία, αποτελείται τουλάχιστον από εννιά διαφορετικούς και ανεξάρτητους τύπους με έδρα διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Όλοι διαθέτουμε και τους εννέα τύπους νοημοσύνης ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό. Κατά την πορεία της ζωής του ανθρώπου άλλοι αναπτύσσονται περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Ομαδοποιώντας της παρατηρήσεις που ανέπτυξε στον παρόν μοντέλο ο θεωρητικός, πρότεινε τους παρακάτω τύπους νοημοσύνης:

A) Γλωσσική: αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με εξαιρετική ευχέρεια το λόγο, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, την ικανότητα να εμπλέκεται σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογεί καθώς και να αναλύει εμπειριστατωμένα τις απόψεις του.

B) Λογικομαθηματική: Νοημοσύνη που σχετίζεται με την ικανότητα για συστηματική σκέψη. Η ευχέρεια επίλυσης προβλημάτων σε επίπεδο καθημερινότητας, η ορθή και προσγειωμένη διατύπωση υποθέσεων καθώς και η μεθοδική συλλογιστική αποτελούν σημαντικά στοιχεία της παρούσας νοημοσύνης. Αξίζει εδώ να επισημανθεί πως η γλωσσική και η λογικομαθηματική νοημοσύνη είναι δύο από τις πιο γνωστές και πιο εύκολα παρατηρήσιμες από τους εκπαιδευτικούς καθώς και από την οικογένεια του ατόμου.

Γ) Χωρική: Η ικανότητα κάποιου να προσλαμβάνει με ιδιαίτερη ευκολία οπτικοχωρικές πληροφορίες. Ο συντονισμός καθώς και η οπτική μνήμη είναι δύο από τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία σ' αυτό το επίπεδο.

Δ) Κινησθητική: Αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται και να χρησιμοποιεί με εξαιρετική ευκολία το σώμα του. Η επικοινωνία πνεύματος και σώματος επιφέρει μια αρμονία και εν συνεχεία συστηματική καλλιέργεια του εγκεφάλου.

Ε) Μουσική: Αποτελεί έναν συνδυασμό μουσικής ικανότητας και διάθεσης που στόχο έχουν την έκφραση του συναισθήματος. Ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης μπορεί να γίνει διακριτός από πρόωμη ηλικία.

ΣΤ) Ενδοπροσωπική: Αφορά την εικόνα του 'γνώθι σαυτόν'. Το άτομο κατανοεί και αφουγκράζεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, τις επιθυμίες και τους φόβους του, οικοδομώντας την ακριβέστερη εικόνα του εαυτού του.

Ζ) Διαπροσωπική: Η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι τις προθέσεις, τις επιθυμίες καθώς και την οπτική των πραγμάτων των γύρω του. Σ' αυτή την περίπτωση το άτομο μπορεί να συνυπάρξει αρμονικά με το σύνολο, επιτυγχάνοντας μια υγιή συνεργασία, με βάσεις και ισορροπία. Στην ουσία η διαπροσωπική με την ενδοπροσωπική νοημοσύνη έχουν αρκετά κοινά με την διαφορά στον πυρήνα τους. Στην πρώτη το κέντρο αποτελεί «ο άλλος» ενώ στη δεύτερη « το εγώ».

Θ) Νατουραλιστική: Η ικανότητα αντίληψης του γεωφυσικού χώρου και της σύνδεσης σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Ι) Υπαρξιακή: Η νοημοσύνη που προκαλεί στον άνθρωπο τον προβληματισμό, την αναζήτηση αναφορικά με θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού,

σωστού και λάθους.

1.3.2 «Το Διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας του Gagne»

Ο Francois Gagne (2003), καθηγητής ψυχολογίας στον Καναδά, παρουσίασε ένα εναλλακτικό, πολυπαραγοντικό μοντέλο, μέσω του οποίου επιχειρεί να οριοθετήσει τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου, αλλά και να προσδιορίσει το ποσοστό διακύμανσης των χαρισματικών ατόμων στον ευρύτερο πληθυσμό. Προχώρησε στον διαχωρισμό των δύο όρων χαρισματικότητας- ταλέντου, με τον ίδιο να υποστηρίζει πως “τα χαρίσματα” ενός ατόμου αποτελούν την «πρώτη ύλη» και υπό την επίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων αυτά τα χαρίσματα μετασχηματίζονται σταδιακά σε ταλέντα. Στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται στοιχεία όπως η προσωπικότητα, το κίνητρο αλλά και η ιδιοσυγκρασία, ενώ στους εξωγενείς παράγοντες, η οικογένεια, το σχολείο καθώς και τα σημαντικά γεγονότα της ζωής, είναι κάποιες πηγές επιρροής που από μικρή ηλικία είναι ικανές να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό το άτομο. Τους παράγοντες αυτούς τους ονόμασε «καταλύτες» και είναι εκείνοι που είτε παρακωλύουν, επιβραδύνουν είτε διευκολύνουν την διαδικασία μετατροπής των έντονων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες (Rimm, Siegle & Davis, 2018). Κατά τον Gagne η χαρισματικότητα προσδιορίζεται ως μια γενική, έμφυτη δεξιότητα, την οποία ονομάζει “χάρισμα” ή “ξεχωριστή κλίση” με τα άτομα που τα χαρακτηρίζει, να παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερους από έναν γνωστικούς τομείς . Αντίθετα ο όρος “ταλέντο” αφορά μια δεξιότητα η οποία έχει καλλιεργηθεί σε ένα γνωστικό πεδίο. Για να εμφανιστεί λοιπόν το ταλέντο σ’ έναν άνθρωπο θα πρέπει να υπάρχει ήδη ως βάση, μια έμφυτη ικανότητα καθώς και το επίτευγμα άνω του μέσου όρου.

1.3.3 «Το μοντέλο του Μονάχου» του K.Heller

Το μοντέλο καθορισμού της χαρισματικότητας του Μονάχου εκπονήθηκε από τον Kurt Heller (Heller & Hanny, 1986 · Heller & Ziegler, 2002) καθηγητή ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Μονάχου. Αποτέλεσε αντικείμενο μακροχρόνιων ερευνών στον τομέα της χαρισματικότητας και μοιράζεται αρκετά στοιχεία με το μοντέλο του Gagne. Το παρόν μοντέλο θεωρεί τη χαρισματικότητα προϊόν γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και εντάσσει στα πλαίσια της χαρισματικότητας και άλλες παραμέτρους όπως η δημιουργικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσαρμοστικότητα όπως και η καλλιτεχνική- ψυχοκινητική ικανότητα. Στην ουσία δεν θεωρεί μονοπαραγοντική την έννοια της χαρισματικότητας όπως συνήθιζαν να ορίζουν παλαιά θεωρητικά μοντέλα. Σύμφωνα με τον Heller η ανάπτυξη της χαρισματικότητας ενισχύεται με την επίδραση τεσσάρων μεταβλητών. Των αρχικών μεταβλητών της χαρισματικότητας, των αποκτημένων μεταβλητών της επίδοσης, των διαμεσολαβητικών μεταβλητών της προσωπικότητας και των εξαρτημένων μεταβλητών των περιβαλλοντικών συνθηκών. Στην ομάδα των αρχικών μεταβλητών της χαρισματικότητας, συμπεριέλαβε το στρες, το άγχος, το κίνητρο επιτυχίας, ενώ στην ομάδα των εξαρτημένων περιβαλλοντικών συνθηκών ενέταξε το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τα κρίσιμα γεγονότα ζωής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ίδιο ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που προάγει την αμοιβαία αλληλοκατανόηση και την συναισθηματική υποστήριξη, μπορεί να προκαλέσει ιδιαίτερα θετική επιρροή στην καλλιέργεια του ταλέντου και της ποιοτικής συνέργειας μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων (Λόξα, 2004).

1.3.4 «Το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο» του Monks

Ο Ολλανδός ψυχοπαιδαγωγός Franz Monks (Monks & Boxtel, 1986· Monks & Katzko, 2008) πρότεινε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, προερχόμενο από τον χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας που λειτούργησε συμπληρωματικά στο μοντέλο των «Τριών δακτυλίων» του Renzulli. Στα τρία βασικά χαρακτηριστικά πάνω στα οποία στηρίχθηκε ο Monks, τα οποία προτάθηκαν από τον Renzulli, αυτό της άνω του μέσου όρου ικανότητας, του κινήτρου και της δημιουργικότητας, έρχεται ο θεωρητικός να προσθέσει το στοιχείο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Αυτοί οι εξωγενείς παράγοντες συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου καθώς και των συνομηλίκων, είναι εξίσου σημαντικοί και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω ανάδειξη της χαρισματικότητας (Ρίζος, 2011). Η ανάπτυξη της χαρισματικότητας είναι αδύνατον να καλλιεργηθεί σε συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης και πολιτισμικής αποστέρησης. Καθοριστικής σημασίας κρίνονται η συνεχής κοινωνικοποίηση μέσα από την οικογένεια, το σχολείο αλλά και τον κύκλο των συνομηλίκων, με στόχο την σταδιακή και συνεχή ανάδειξη των ατομικών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας.

1.3.5 «Το μοντέλο των «Τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli»

Ο ιδρυτής και διευθυντής του Εθνικού Ερευνητικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά J. Renzulli στο πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ (1978, 1986, 2008) μετά από αρκετά χρόνια μελετών και ερευνών για τα χαρακτηριστικά των προικισμένων παιδιών υπέδειξε ίσως το πιο λειτουργικό μοντέλο περί χαρισματικότητας μέχρι σήμερα. Το μοντέλο των Τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων του Renzulli λαμβάνει παγκοσμίως την μεγαλύτερη αποδοχή από κάθε άλλο παρόμοιο

μοντέλο. Το μοντέλο του Renzulli υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι ένας συνδυασμός της ανώτερης του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της μεγάλης αφοσίωσης στην εργασία.

Η θεωρητική σύλληψη περί χαρισματικότητας του Renzulli συμπυκνώνει τη διαχρονική επιστημονική πορεία προς την κατεύθυνση μιας ευρείας ανάδειξης της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο (στο Passow, 1991, σελ 4.103) «η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών : των υψηλών ικανοτήτων, των υψηλών επιδόσεων αλλά και της αφομοίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι εκείνα που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης». Για τον παραπάνω λόγο η θεωρία αυτή ονομάστηκε «των τριών δακτυλίων» κατά την οποία η έννοια της χαρισματικότητας δεν περιορίζεται στα στενά όρια ενός βαθμού IQ. Προφανώς ένας άνθρωπος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητα χαρισματικός, χωρίς να υπάρχουν συνοδά στοιχεία όπως αυτό της επιμονής και της δημιουργικότητας. Μόνο η εκδήλωση και των τριών αυτών γνωρισμάτων, μπορούν να ωθήσουν ένα άτομο προς την εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα τρία γνωρίσματα της χαρισματικότητας χρειάζεται να εμφανίζονται «ισομεγέθη» κατά την εκδήλωση της χαρισματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου ή να παραμένουν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Για παράδειγμα η έκφραση μιας ιδιαίτερα πρωτότυπης ιδέας ή η ισχυρή προσήλωση στον επιδιωκόμενο στόχο μπορούν να υπερνικήσουν ένα σχετικά μέτριο νοητικό δυναμικό ή και το αντίστροφο. Το άνω του μέσου όρου δυναμικό από μόνο του χωρίς την έντονη δημιουργικότητα καθώς και το ισχυρό κίνητρο είναι απίθανο να δημιουργήσει συνθήκες υψηλής επίδοσης σε κάποιον τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Σημαντικό στοιχείο της δημιουργικότητας αποτελεί και η αυθεντική σκέψη, εκείνη που δεν αλλοιώνεται από εξωτερικούς παράγοντες (Αντωνίου, 2009). Κυριότερος στόχος της θεώρησης του Renzulli είναι η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση σημαντικών άλλων και κυρίως των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές, να προβούν σε μια ουσιαστική αναζήτηση και διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας που μέσω της μαθησιακής πρόκλησης και της ενεργητικής συμμετοχής οι μαθητές θα καταφέρουν να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα. Το σημαντικότερο είναι να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα από πρώιμη ηλικία να ξετυλίξουν τις πτυχές του ταλέντου τους μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, απομακρυσμένης από την στείρα συσσώρευση γνώσεων και παλαικών στρατηγικών μάθησης. Τα χαρισματικά άτομα έχουν ανάγκη από συνεχή πρόκληση και κίνητρο, ώστε να εξελίσσονται και να παράγουν. Εντούτοις μόνο όταν και το γύρω περιβάλλον αφουγκραστεί και κατανοήσει τις ανάγκες αυτές, θα μπορέσει να γίνει λόγος για εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία για τον ορισμό της χαρισματικότητας έχει υιοθετήσει το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο «των τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli, καθότι θεωρούμε πως σκιαγραφεί την πληρέστερη και λειτουργικότερη «εννοιολογική τοποθέτηση της χαρισματικότητας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών

Αρχικά θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί πως τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια τελείως ανομοιογενή ομάδα και η καταγραφή των κριτηρίων που τους χαρακτηρίζουν μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία κατά βάση εξαρτάται από

την αντίληψη του καθενός σχετικά με τη φύση της. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ χαρισματικών παιδιών σε σχέση με την ανάγκη τους για ειδική συμβουλευτική και καθοδήγηση. Η προσωπικότητα όπως και οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες είναι παράγοντες που διαφέρουν από άτομο σε άτομο, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συναισθηματική σύνθεση. Πολλοί προικισμένοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών ενώ άλλοι ιδιαίτερα οι εξαιρετικά ταλαντούχοι, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Άλλοι πάλι έχουν εκ φύσεως την δεξιότητα της κοινωνικής προσαρμογής και αφομοίωσης σε ένα κοινωνικό σύνολο ενώ άλλοι μπορεί να προτιμήσουν ένα πιο μοναχικό δρόμο. Επιπροσθέτως μπορεί να εντοπίσει κανείς χαρισματικούς μαθητές που έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στις ικανότητές τους, ενώ άλλοι στερούνται αυτοεκτίμησης σε βαθμό που μπορούν να αναπτυχθούν πρότυπα υπο-επίδοσης (Muratori & Smith, 2015).

Ωστόσο τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών. Η προσπάθεια ομαδοποίησης των κοινών αυτών χαρακτηριστικών αποτελεί μια διαδικασία που θα διευκολύνει και θα βοηθήσει τα άτομα που εμπλέκονται στην ανατροφή τους, να διακρίνουν και να επεξεργάζονται βαθύτερα τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας

Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως χαρισματικό ή ταλαντούχο η χρήση ενός εργαλείου κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική. Έρευνες έχουν δείξει ότι κάποια χαρισματικά άτομα προτιμούν να επιδεικνύουν τις δεξιότητές τους στον έξω κόσμο, ενώ άλλα προτιμούν να τις αποκρύπτουν από το υπόλοιπο σύνολο (Webb, Gore, Amend and DeVries, 2007). Ο Δρ. Κουζουγιαννάκης απέδωσε τον παραπάνω λόγο στην αποφυγή οποιασδήποτε αρνητικής κριτικής ή και αμφισβήτησης από τους γύρω τους, προφυλάσσοντας μ' αυτόν τον τρόπο τον εαυτό τους. Τα χαρισματικά άτομα

διαφέρουν από τους θεωρούμενους μέσους φυσιολογικούς ανθρώπους, με το να γνωρίζει κάποιος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, διευκολύνει τον περιορισμό των στερεοτύπων και τη συγκέντρωση ξεκάθαρων πληροφοριών. Σίγουρα κατά τη διαδικασία αυτή, το στοιχείο της υποκειμενικότητας είναι αρκετά έντονο και σε συνδυασμό με την χρονολογική ηλικία και την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, απαιτείται συνεχής έλεγχος και διασταυρώσεις παραμέτρων, ώστε να μπορεί κάποιος να κατατάξει ένα παιδί στα ανώτερα σημεία συγκριτικά με τους συνομηλίκους του. Όπως όλα τα παιδιά έτσι και τα χαρισματικά εκδηλώνουν διατομικές και ενδοατομικές διαφορές. Κάνοντας λόγο για διατομικές διαφορές, μπορεί να δοθεί το εξής παράδειγμα: Αν δύο μαθητές στο ίδιο τεστ μαθηματικής επίδοσης έχουν διαφορετικές βαθμολογίες, τότε γίνεται λόγος για διατομικές διαφορές στα μαθηματικά. Αν όμως ένας μαθητής έχει υψηλή βαθμολογία στην αναγνωστική ικανότητα και πολύ χαμηλότερη στα μαθηματικά, τότε γίνεται λόγος για ενδοατομικές διαφορές μεταξύ δύο δεξιοτήτων (Heward, 2011).

2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Από τα βασικά γνωστικά – νοητικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τα χαρισματικά παιδιά είναι ο ιδιαίτερα γρήγορος ρυθμός πρόσληψης των πληροφοριών και ενδυναμωμένη μνημονική ικανότητα. Επίσης χαρακτηριστικό τους η πολυπλοκότητα σκέψης αλλά και ο συγκερασμός διαφόρων ιδεών. (Clark, 2008· Marker, 1993· Piirto, 2007)

Η ικανότητα κριτικής σκέψης αλλά και η εκμάθηση και ο χειρισμός αφηρημένων συμβολικών εννοιών αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος έχουν την ικανότητα να εφευρίσκουν καινοτόμες λύσεις σε προβλήματα που ενδεχομένως να παρουσιάζονται.

Τα παραπάνω δεδομένα έρχεται να επιβεβαιώσει και η ψυχολόγος Linda Silverman. Η ίδια με τους συνεργάτες της μετά από δέκα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση και την τριβή με προικισμένα άτομα, παρουσίασαν μια αρκετά περιεκτική κλίμακα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων για τα χαρισματικά παιδιά (Giftedness scale), η οποία συντάχθηκε μετά από αρκετές πιλοτικές μελέτες και έρευνες με παιδιά αλλά και με γονείς στο Αναπτυξιακό Κέντρο για Χαρισματικά παιδιά στο Πανεπιστήμιο του Ντένβερ στο Κολοράντο.

Σε συνάρτηση με προηγούμενες μελέτες, συλλέχθηκαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη συγκεκριμένη κλίμακα (Silverman, 1993, revised at.2014, www.gifteddevelopment.com) :

- Ικανότητα συλλογιστικής σκέψης – ορθής ανάλυσης
- Δυνατότητα γρήγορης μάθησης
- Εύρος λεξιλογίου
- Εξαιρετική μνήμη (βραχύχρονη-μακρόχρονη)
- Μεγάλα διαστήματα συγκέντρωσης, χωρίς διακοπή (* όταν τον/την ενδιαφέρει το αντικείμενο)
- Ευαισθησία (τα συναισθήματά του/της πληγώνονται εύκολα)
- Συμπόνοια για τους γύρω του/της
- Τελειομανία
- Επιμονή
- Ηθική ευαισθησία
- Περιέργεια
- Έντονη περιέργεια
- Ιδιαίτερη επιμονή για κάτι που του εξάπτει το ενδιαφέρον
- Υψηλός βαθμός ενεργητικότητας
- Προτιμά την παρέα με μεγαλύτερα άτομα ή ενήλικες
- Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων
- Υψηλή αίσθηση του χιούμορ

- Πρόωρο και έντονο ενδιαφέρον για ανάγνωση (**Εάν το παιδί είναι πολύ μικρό για να διαβάσει, ενδιαφέρεται έντονα για τα βιβλία)
- Ενδιαφέρεται για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη
- Μερικές στιγμές εκφράζει πολύ ώριμη σκέψη – κριτική ικανότητα
- Ένθερμος παρατηρητής
- Ζωηρή φαντασία
- Υψηλή δημιουργικότητα
- Τάση αμφισβήτησης προς την εξουσία
- Ικανότητα με τους αριθμούς
- Καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλς

Ο Wu (2010), έχει δηλώσει ότι τα εργαλεία χαρισματικότητας καθώς και τα σχετικά ερωτηματολόγια χαρισματικότητας, που απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μπορούν να θεωρηθούν ιδιαίτερα χρήσιμα κατά τη διαδικασία ελέγχου. Ωστόσο ο ίδιος έχει επισημάνει και τα βασικά μειονεκτήματα των παραπάνω ερωτηματολογίων, τα οποία συχνά είναι αρκετά “γενικά” και όχι ιδιαίτερα εστιασμένα σε χαρισματικούς μαθητές, κάτι που πολύ πιθανόν να μην οδηγήσει σε ξεκάθαρα αποτελέσματα.

Αξίζει να επισημανθεί πως η Coleman (2012) καθορίζει την επιτυχία αυτών των εργαλείων από την ποιότητα των παρεχόμενων πληροφοριών από τους γονείς καθώς οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν το πλήρες φάσμα της προσωπικότητας τους σε περιβάλλον οικείο, όπως αυτό της οικογένειας, εκεί που νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια. Ως εκ τούτου η διαδικασία αναγνώρισης τους βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρατηρητικότητα αλλά και την προσοχή των γονέων.

2.2 Κοινωνικά – Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τους Niehart et al., (2002) (στο Reis & Renzulli, 2004), τα χαρισματικά παιδιά συναντούν συχνά δυσκολίες σε συναισθηματικές καταστάσεις που

μπορούν να σταθούν εμπόδιο στις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν. Η εκπαίδευση των παιδιών ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη και την αποδοχή τους από την κοινωνία. Σε βάθος χρόνου φαίνεται πως αναπτύσσουν ευκολότερα τη γνωστική τους αντίληψη και δυσκολότερα τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες. Το αποτέλεσμα είναι να βιώνουν ένα αίσθημα ματαίωσης, εσωτερικής σύγκρουσης, αδυναμίας κοινωνικής συναναστροφής, επιθετικές συμπεριφορές, επικριτική διάθεση, υπεροψία ή και κοινωνική απομόνωση και συναισθηματικής πίεση (Μανωλάκος, 2010). Σύμφωνα με τη Λόξα (2004:45) «Εκ πρώτης όψεως δεν δείχνουν ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια, δείχνουν ότι δεν τους λείπει τίποτα. Συνηθισμένοι να παλεύουν με τις πνευματικές τους ανησυχίες, λειτουργώντας κυρίως εκλογικευμένα, οι ίδιοι οι μαθητές συνηθίζουν να μην θέλουν να δείχνουν ευάλωτοι λέγοντας ‘Ύποτίθεται πως είμαι έξυπνος, πρέπει να βρω μια λύση’». Πέφτουν στην παγίδα ότι ακριβώς επειδή είναι εύστροφοι, μπορούν με ευκολία να ξεγελάσουν τους εαυτούς τους ή να εκλογικεύσουν την συμπεριφορά τους. Τελικά πολλοί από εμάς συνειδητοποιούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συναισθηματικά, αλλά δεν το εκδηλώνουν γιατί δεν είναι βέβαιοι ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν».

Στην ουσία τα χαρισματικά παιδιά διακατέχονται από το φαινόμενο που ονομάζεται «ασυγχρονία». Με τον όρο αυτό περιγράφονται τα ανόμοια επίπεδα νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που συχνά εμφανίζουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο το συνολικό πρότυπο επίδοσης ενός χαρισματικού παιδιού βρίσκεται σε πολύ υψηλότερα επίπεδα από αυτό των συνομηλίκων του.

Διακρίνονται επίσης για την «προκοινωνική» τους σκέψη, δηλαδή το πως επιλέγουν να ικανοποιούν τόσο τις δικές τους ανάγκες όσο και των άλλων. Έχουν την τάση να θεωρούν τους εαυτούς τους πιο επαρκείς, έχοντας πιο θετική αυτοαντίληψη σχετικά με

τον προσωπικό, φυσικό και ηθικοκοινωνικό εαυτό τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά συσχετίζονται άμεσα με τις αρχηγικές τους τάσεις καθώς και το υψηλό επίπεδο ηθικών συλλογισμών (Janos & Robinson, 1985).

Εν κατακλείδι είναι σίγουρό πως τα χαρισματικά παιδιά δεν διακατέχονται μόνο από αρετές αλλά και από αρκετές “ατέλειες”. Τα ίδια χαρακτηριστικά που τους χαρακτηρίζουν, από προτερήματα μπορούν να εξελιχθούν σε προβληματικές καταστάσεις κατά την κοινωνική τους συνδιαλλαγή (Nugent, 2005). Για παράδειγμα η ιδιαίτερα υψηλή ευχέρεια ενός χαρισματικού ατόμου, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προτέρημα στην επίλυση διαφόρων προβληματικών ζητημάτων που παρουσιάζονται. Συχνά ένα χαρισματικό άτομο ακριβώς επειδή αντιλαμβάνεται τη διαφορά του από τους γύρω του, να μπαίνει στο επίκεντρο και να “τραβάει τα βλέμματα” χωρίς όμως να είναι αυτοσκοπός του. Επιπροσθέτως η έντονη περιέργεια καθώς και η ανάγκη του να έχει τον έλεγχο των πραγμάτων, μετατρέπει το άτομο σε αδιάκριτο ή και αγενή (Heward, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαδικασία εντοπισμού χαρισματικών μαθητών

Η δυσκολία ταυτοποίησης και αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε κοινωνικό-φυλετικές ανισότητες που δημιουργούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις υπέρ κάποιων ομάδων, βασισμένες σε δημογραφικά κριτήρια. Πλέον φαίνεται πως η ερευνητική δραστηριότητα εγκαταλείπει τη μονοδιάστατη θεώρηση της χαρισματικότητας, που στηριζόταν στη παγιωμένη μέτρηση του επιπέδου νοημοσύνης και στρέφεται σε σύγχρονα μέσα αναγνώρισης.

Ωστόσο τόσο οι θεωρητικοί όσο και οι άμεσα εμπλεκόμενοι με χαρισματικούς ανθρώπους, χρειάζεται να βασιστούν σε κάποιες βασικές ‘σταθερές μεταβλητές’.

Αν θα μπορούσε να γίνει ένας διαχωρισμός αναφορικά με τη διαδικασία εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών θα χωριζόταν σε δύο κατηγορίες τις αντικειμενικές και οι υποκειμενικές διαδικασίες.

➤ «Αντικειμενικές διαδικασίες»

A) *Σχολική βαθμολογία* : Η σχολική βαθμολογία αποτελεί ένα είδος επιβράβευσης και απόδοση αξίας του κόπου του μαθητή. Οι δυτικές κοινωνίες έχουν παραδοσιακά την τάση να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική επίδοση, με τα παιδιά να οδηγούνται στην διαστρέβλωση της έννοιας του να είσαι «καλός μαθητής». Η βαθμολογία αποτελεί έναν εύκολο τρόπο ταυτοποίησης των χαρισματικών μαθητών. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998:134) «...ως σύστημα ποιοτικής έκφρασης των αποτελεσμάτων της μάθησης, που προκύπτουν από την επίδοση του μαθητή στην τάξη».

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1995) ένα από τα συνηθέστερα κριτήρια των εκπαιδευτικών είναι «το κριτήριο της νόρμας, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος κατηγοριοποιεί τους μαθητές ανάλογα με την επίδοσή τους, άριστα, μέτρια και κάτω του μετρίου» (σελ.126). Συνήθως ένα χαρισματικό παιδί έχει καλούς βαθμούς όμως αυτό και μόνο δεν αποτελεί αποκλειστικό δείκτη αναγνώρισης και ταυτοποίησης της χαρισματικότητας.

B) *Τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας*: Ένα από τα βασικά κριτήρια που μπορεί να διακρίνει ένα χαρισματικό άτομο είναι ο δείκτης νοημοσύνης, ο οποίος μπορεί να καθοριστεί βάση κάποιων σταθμισμένων τεστ. Επίσης το υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας, όπως και το υψηλό επίπεδο επιτευγμάτων (Sekowski & Lubianka, 2015). Πρόκειται για σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης που

μετρούν και αξιολογούν τις γνώσεις, τη μνήμη, την κριτική ικανότητα καθώς και την εύρεση λύσεων σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινής ζωής όπως και πιο σύνθετα. Επίσης ο πλούτος του λεξιλογίου, η αφηρημένη σκέψη καθώς και η ευχέρεια εύρεσης λύσεων σε σύνθετα ζητήματα που προκύπτουν, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να αξιολογηθούν από ένα τεστ νοημοσύνης (Παρασκευόπουλος, 1982:35). Αναφορικά με την πρακτική χρήση των τεστ νοημοσύνης οι Hodges et al. (2018), αναφέρουν ότι πλέον υπάρχει έντονη αμφισβήτηση καθώς σε επίπεδο χαρισματικότητας δεν λαμβάνεται υπόψη η δυναμική ανάπτυξη της κάτι το οποίο αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό της. Ένας ακόμη περιορισμός που τίθεται είναι η παράβλεψη σημαντικών παραμέτρων της χαρισματικότητας και η μονοδιάστατη εστίαση στον έλεγχο γνωστικών παραμέτρων, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο το εύρος των εκτιμώμενων ικανοτήτων. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ο μη συνυπολογισμός στο τελικό αποτέλεσμα των τεστ της παρούσας ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί όπως και οι συνθήκες που βιώνει (άγχος, οικογενειακά ζητήματα, κόπωση) την στιγμή που αξιολογείται.

Εν συνεχεία ακόμη ένας περιορισμός είναι ότι οι αξιολογήσεις στην πλειονότητα των εργαλείων βασίζονται σε προφορικές οδηγίες με αποτέλεσμα να αποκλείονται μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες (Hodges et al. 2018· Pfeiffer, 2012). Μια χρήσιμη λύση θα ήταν να υπάρχει ο συνδυασμός μη λεκτικών τεστ, όπως για παράδειγμα το τεστ Ravens, το οποίο εστιάζει στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στην παρατηρητικότητα όπως και στην συλλογιστική πορεία χωρίς να αποτελεί εμπόδιο το γλωσσικό- μορφωτικό επίπεδο του κάθε παιδιού.

➤ «Υποκειμενικές διαδικασίες»

Πέραν από τα σταθμισμένα εργαλεία ανίχνευσης της χαρισματικότητας, ιδιαίτερη βάση θα ήταν χρήσιμο να δοθεί στα ποιοτικά στοιχεία που θα αντληθούν από τους γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τα ως συμπληρωματικά αλλά εξίσου χρήσιμα στοιχεία.

A) Εκτίμηση γονέων

Οι εκτιμήσεις και οι πληροφορίες που απορρέουν από τους γονείς μέσω άτυπων διαδικασιών όπως μέσα από συζητήσεις ή και τυπικών όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, αποτελούν για τους περισσότερους ειδικούς εξαιρετική πηγή πληροφοριών βοηθώντας στην διαδικασία εντοπισμού χαρισματικών ατόμων. Ο Τσιάμης (2006) επισημαίνει: « ..τα ερωτηματολόγια που χορηγούνται στους γονείς εστιάζουν στη νοητική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την έκφραση αρχηγικών τάσεων καθώς και κινητικό συγχρονισμό» (σελ. 57-58). Πρόκειται για μια εύκολη και άμεση διαδικασία καθώς αδιαμφισβήτητα οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον τα παιδιά τους και έχουν την δυνατότητα να παρατηρούν κάθε πτυχή της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. Η Freeman (1991) στην έρευνα που πραγματοποίησε στην Αγγλία διαπίστωσε πως τα περισσότερα παιδιά που παραπέμφθηκαν από τους γονείς τους ήταν όντως χαρισματικά ακόμα και αν ο ευρύτερος κύκλος αμφισβητούσε την άποψη αυτή. Από την πλευρά των γονέων, μεγαλώνοντας ένα χαρισματικό παιδί χρειάζεται αρχικά να συνειδητοποιήσουν από νωρίς τις ιδιαίτερες δεξιότητες του καθώς και τις ανάγκες του. Αδιαμφισβήτητα έχουν ανάγκη από καθοδήγηση αλλά και συστηματική συμβουλευτική που στόχο θα έχει τη βέλτιστη υποστήριξη του παιδιού, τόσο εντός όσο και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος. Παραταύτα οι κυριότερες αντιστάσεις από πλευράς γονέων εντοπίζονται όταν διαπιστώνουν πως τα παιδιά τους λαμβάνουν διαφορετικής μεταχείρισης και διαφορετικής προσέγγισης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Η συμπεριφορά αυτή θεωρείται απόλυτα φυσιολογική καθώς δεν θέλουν τα παιδιά τους να συνειδητοποιήσουν αυτή τη διαφορετική μεταχείριση και να θεωρήσουν πως τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά λειτουργούν ως εμπόδια που προκαλούν την διάκριση από το υπόλοιπο σύνολο. Σύμφωνα με τον Σούλη (2006), οι γονείς που εκπροσωπούν υψηλότερες κοινωνικό-οικονομικές τάξεις διαθέτουν συνήθως υψηλότερες φιλοδοξίες, αυξημένο ενδιαφέρον ίσως και μεγαλύτερο εύρος γνώσεων με συνέπεια να δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Σε αντίθεση με τους γονείς που εκπροσωπούν λιγότερα ευνοημένα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, οι οποίοι συχνά λόγω της πίεσης του χρόνου αλλά και των υψηλών απαιτήσεων της καθημερινότητας με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, δεν δίνουν συχνά την πρέπουσα προσοχή στα χαρακτηριστικά που πιθανόν να εκδηλώνει το παιδί τους και που μπορεί να το κάνει να ξεχωρίζει από το σύνολο. Σημαντικό δεδομένο θεωρείται επίσης το ακαδημαϊκό υπόβαθρο όπως και το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι γονείς, καθώς κάποιοι δείχνουν παραπάνω ενδιαφέρον στο να επενδύσουν τόσο πνευματικά όσο και οικονομικά στις ικανότητες και τα ταλέντα των παιδιών τους ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχουν αρκετοί γονείς που εκφράζουν την έντονη ανησυχία τους στην πιθανότητα τα παιδιά τους να αποκλίνουν των στόχων τους (Hersi, 2016).

Γ) Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών

Οι εκτιμήσεις και οι πληροφορίες που μπορεί να συλλέξει κανείς από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν μια ιδιαίτερα διαδεδομένη και βοηθητική διαδικασία εντοπισμού της χαρισματικότητας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα τα οποία έχουν άμεση επαφή και συστηματική επικοινωνία με τα παιδιά σε καθημερινή βάση. Ωστόσο για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να διακρίνει από το πλήθος των μαθητών του τη χαρισματική συμπεριφορά, χρήσιμη κρίνεται η εξειδίκευση και

επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθεί έγκαιρα και να δώσει την ανάλογη προσοχή στο «διαφορετικό». Κάποιες σχολικές μονάδες ανακαλύπτουν τα εξαιρετικά ταλέντα και τις ικανότητες των μαθητών τους μέσα από τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα μαθητές που επιδεικνύουν εξαιρετική σωματική δύναμη, εντοπίζονται στο μάθημα της Γυμναστικής ή μαθητές με ιδιαίτερη κλίση στη μουσική και στις τέχνες, μπορούν να εντοπισθούν μέσα από τις ιδιαίτερες ζωγραφιές τους ή και τις έντονα καλλιτεχνικές τους ανησυχίες. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Αζμαν στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και συγκεκριμένα σε πέντε δημόσια σχολεία, διαφάνηκε ότι το βασικό και πρωταρχικό άτομο που έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει ένα χαρισματικό παιδί είναι ο εκπαιδευτικός που τον παραπέμπει στον ειδικό παιδαγωγό. Εν συνεχεία ο τελευταίος αξιολογεί τις εξειδικευμένες γνώσεις που διαθέτει στο να υποστηρίξει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών αυτών (Hersi, 2016).

Εν κατακλείδι σκόπιμη κρίνεται η επισήμανση ότι καμία από τις παραπάνω πρακτικές αναγνώρισης της χαρισματικότητας δεν είναι από μόνη της επαρκής. Κάθε μια έχει τη δική της σημασία, με τον συνδυασμό όλων να αποτελεί το κλειδί για την εμφάνιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και κλίσεων ενός παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Χαρισματικότητα και πορεία σταδιοδρομίας:

4.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται ότι όχι μόνο επηρεάζονται από ένα μοναδικό σύνολο παραγόντων για την απόφαση της σταδιοδρομίας τους αλλά φαίνεται πως προσεγγίζουν την απόφαση αυτή με ξεχωριστό τρόπο σε σύγκριση με τους

συνομηλικούς τους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ένα ανώτερο επίπεδο πρόσβασης σε πληροφορίες σχετικές με επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν. Για παράδειγμα οι μελετητές (Jung, 2017· Kelly & Cobb, 1991· Stewart, 1999) επιβεβαιώνουν ότι τα προικισμένα άτομα μπορούν να έχουν μια καλή γνώση του κόσμου της εργασίας ευρύτερα. Μπορούν επίσης να έχουν μια σωστή πρόσβαση στην απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τις εκάστοτε επιλογές σταδιοδρομίας, να έχουν επίσης γνώση για την προετοιμασία που χρειάζεται να κάνουν για τις συγκεκριμένες επιλογές τους και σε τελικό στάδιο να κατανοήσουν πόσο συγκεκριμένοι χρειάζεται να είναι οι ίδιοι αναφορικά με τον σχεδιασμό των βημάτων που πρέπει να ακολουθήσουν για να επιτύχουν.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία είναι ότι για τον τυπικό πληθυσμό μαθητών η δομημένη σκέψη για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία φαίνεται να ξεκινά κατά την παιδική ηλικία, περίπου στα οκτώ έτη του παιδιού, όπου φαίνεται να ξεκινά μια συνειδητή εξερεύνηση και μια προκαταρκτική ενασχόληση με τον κόσμο της εργασίας που στο τέλος καταλήγει στην εγκαθίδρυση κάποιων σχετικά σταθερών επαγγελματικών φιλοδοξιών (Hartung et al., 2005· Jung & Young, 2017). Ωστόσο η συνειδητή σκέψη των προικισμένων παιδιών για την μελλοντική τους πορεία μπορεί να ξεκινήσει ακόμα νωρίτερα, μέσω διαφόρων σταδίων της εκπαιδευτικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης ακόμα και να προχωρήσουν στον πρόωρο αποκλεισμό ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού πεδίου (Achter & Lubinski, 2005· Matthew & Foster, 2005).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ερευνώντας τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των χαρισματικών εφήβων, έχει εντοπιστεί ένα σαφές μοτίβο. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει σχεδόν καθολική συναίνεση στην επιλογή ενός όχι ιδιαίτερα πρωτότυπου φάσματος σταδιοδρομίας, καθώς στοχεύουν σε επαγγέλματα που απαιτούν είσοδο

στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Achter et al., 1997· Chen & Wong, 2013· Jung, 2017· Kerr & Sodano, 2003). Λαμβάνοντας υπόψιν την ταξινόμηση των επαγγελματικών ομάδων του Holland (1997), οι προικισμένοι μαθητές φαίνεται να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ερευνητικού τύπου επαγγέλματα που περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές – διανοητικές δραστηριότητες, ενώ μειωμένο ενδιαφέρον δείχνουν σε κοινωνικούς τύπους σταδιοδρομίας (Jung, 2017· Kher-Durlabhji et al., 1997· Vock et al., 2013).

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση σχετικών ερευνών για την διαδικασία λήψης αποφάσεων προκύπτει ότι πολλοί χαρισματικοί έφηβοι έρχονται συχνά αντιμέτωποι με την αβεβαιότητα της μελλοντικής τους πορείας. Η λήψη των «σωστών αποφάσεων» κρίνεται ίσως ένα από τα πιο περίπλοκα αναπτυξιακά καθήκοντα, σ' όλη την πορεία της ζωής ενός ατόμου (Di Fabio et al., 2013). Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που χρειάζεται να εξεταστούν κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως οι ικανότητες, οι προσδοκίες του ίδιου του εαυτού αλλά και των άλλων καθώς και η επαρκής απορρόφηση που υπάρχει στο εκάστοτε επάγγελμα. Τη συγκεκριμένη περίοδο πολλοί έφηβοι που βρίσκονται στη μετάβαση από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο της εργασίας, αναφέρουν πως αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες και αίσθημα αβεβαιότητας αλλά και σύγχυσης στο να διαλέξουν ένα επάγγελμα το οποίο εκφράζει τους ίδιους και ανταποκρίνεται τόσο στις δυνατότητες όσο και στα ενδιαφέροντά τους (Di Fabio et al., 2013).

Υπάρχει η ευρύτερη άποψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οποιοδήποτε επάγγελμα εκείνοι επιθυμούσαν χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Jung, 2017). Ωστόσο μελέτες έχουν καταλήξει στο ότι συχνά οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το αίσθημα της αβεβαιότητας, λόγω του ευρύτερου φάσματος ικανοτήτων και ενδιαφερόντων που διαθέτουν καθώς και του

χαρακτηριστικού της πολυδυναμικότητας που τους περιβάλλει (Jung, 2013· Jung, 2017· Murratori & Smith, 2015). Επίσης στην μελέτη των Abidin et al., (2019) διαπιστώθηκε πως σχεδόν το ήμισυ το χαρισματικών εφήβων του δείγματος φάνηκε να έχει ιδιαίτερα αυξημένο το αίσθημα της αναποφασιστικότητας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με την έρευνα των Miller και Cummings, 2009 προέκυψε ότι οι επιρροές σχετικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των χαρισματικών μαθητών συνδέονται άμεσα με την αυτοαντίληψη των ίδιων για τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται ώστε να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας αλλά και επιτυχημένοι στο επάγγελμα που θα αποφασίσουν να ακολουθήσουν. Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των χαρισματικών εφήβων, τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν σε τρεις βασικούς παράγοντες επιρροής κατά τη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων. Αρχικά γίνεται λόγος για ανεπαρκή ενημέρωση σχετικά με τις εναλλακτικές λύσεις και επαγγελματικά μονοπάτια, έπειτα τα προβλήματα αποτίμησης των αξιακών ζητημάτων, διαιωρίζοντας μια ασάφεια για το αν οι στόχοι που θέτει το χαρισματικό άτομο είναι ξεκάθαροι και τέλος η αβεβαιότητα σχετικά με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν. Η αβεβαιότητα μεταξύ των τριών αυτών πηγών αναποφασιστικότητας σχετίζεται επίσης άμεσα με την ταξινόμηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati et al., 1996). Καταλήγοντας στο ότι η «έλλειψη πληροφοριών για τα επαγγέλματα» και η «έλλειψη πληροφοριών για το ίδιο τον εαυτό» αποτελούν δύο από τις βασικότερες κατηγορίες δυσκολιών που πιθανόν να προκύψουν σε ένα χαρισματικό άτομο.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lacante, Berings Scotds, De Fruyt και Colla (1997), ρωτήθηκαν χαρισματικοί Βέλγοι φοιτητές, οι οποίοι βρίσκονταν στον

πρώτο χρόνο φοίτησης τους στο Πανεπιστήμιο, πότε ακριβώς αποφάσισαν για το ποια σχολή θα ακολουθήσουν. Το 78% απάντησαν πως είχαν αποφασίσει τους τελευταίους μήνες της τρίτης τάξης του Λυκείου. Όπως διαφαίνεται λοιπόν κατά πρώιμη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η έλλειψη σχετικών και κατάλληλων πληροφοριών και εν συνεχεία οι αξιακοί παράγοντες δείχνουν να προκαλούν το αίσθημα αβεβαιότητας.

4.2 Παράγοντες επιρροής κατά τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης

Η μικρή αλλά αναδυόμενη βιβλιογραφία σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των χαρισματικών μαθητών υποδηλώνει ότι αυτή η ομάδα είναι πιθανό να επηρεαστεί από ένα μοναδικό σύνολο θεμάτων και παραγόντων που σχετίζονται με τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους, που μπορεί να αφορά τα προσωπικά τους γνωρίσματα, όπως τα προσωπικά ενδιαφέροντα, η πολυδυναμικότητα, η ανάγκη για πνευματική διέγερση κ.α. Υπάρχει όμως η πιθανότητα οι αποφάσεις των χαρισματικών ατόμων να επηρεάζονται και από τις προσδοκίες των άλλων, όπως της οικογένειάς τους, των φίλων αλλά και της κοινωνία ευρύτερα. Προσδοκίες που σχετίζονται με το ρόλο του φύλου, τις κοινωνικές αντιλήψεις για το κύρος αλλά και τις απολαβές των επαγγελμάτων.

4.2.1 Ενδογενείς παράγοντες επιρροής

Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ενδέχεται να προκύψουν ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, ειδικά όταν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες συγκρούονται με προσωπικές ή οικογενειακές αξίες. Για τους εφήβους ειδικά που κατοικούν σε επαρχιακό μέρος, αυτές οι συγκρούσεις προκύπτουν, όταν συνειδητοποιούν ότι η εκπλήρωση των επιθυμιών τους μπορεί να προϋποθέτει την

απομάκρυνσή τους από το πατρικό τους, την οικογένεια καθώς και την πόλη καταγωγής τους (Azano, 2014).

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε αυτόν τον τομέα υποδεικνύει έλλειψη διεθνούς και τοπικής έρευνας σχετικά με τις ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης των χαρισματικών μαθητών. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο ότι οι άνθρωποι υποθέτουν ότι τα χαρισματικά άτομα είναι τόσο ανεξάρτητα ώστε να μην χρειάζονται καθοδήγηση σχετικά με τον προγραμματισμό και την εξερεύνηση της σταδιοδρομίας τους (Greene 2006· Maxwell 2007). Ωστόσο, η έρευνα έχει αρχίσει να υποδεικνύει μια περίπλοκη σύνδεση μεταξύ των υψηλών ικανοτήτων, των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών και της ανάγκης τους για πνευματική διέγερση που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την πορεία σχεδιασμού της σταδιοδρομίας τους (Wood et al. 2018). Η παρακάτω ενότητα παρέχει μια περίληψη μερικών από των μοναδικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών που μπορεί να χρειάζονται περαιτέρω φως και διερεύνηση. Όπως προκύπτει η ομάδα των χαρισματικών μαθητών είναι πιθανόν κατά τον σχεδιασμό της μελλοντικής τους πορείας να επηρεαστεί από κάποιους παράγοντες οι οποίοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τους ενδογενείς και τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής της λήψης αποφάσεων. Στους ενδογενείς παράγοντες επιρροής συγκαταλέγονται τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι αξίες, η πολλαπλή δυναμικότητα, η τελειομανία καθώς και η ανάγκη για πνευματική διέγερση, κάνοντας μια προσπάθεια ανάλυσής τους στην παρούσα ενότητα.

Ξεκινώντας με τον πρωταρχικό και βασικό παράγοντα επιρροής ενός χαρισματικού ατόμου, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα φαίνεται να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνουν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Jung, 2019· Lubinski & Benbow, 2000). Εντούτοις τα παραπάνω δεν αποτελούν μοναδικό

παράγοντα καθώς εν συνεχεία θα αναφερθούν και οι υπόλοιποι εξίσου σημαντικοί παράγοντες. Αξίζει κάπου εδώ να διασαφηνιστεί πως πέρα από την ομάδα των χαρισματικών και ο τυπικός πληθυσμός τείνει να εστιάζει και να δίνει εξίσου μεγάλη βάση στον παράγοντα ενδιαφέρον, όταν βρίσκονται σε μια τέτοιου είδους συνθήκη. Στο ενδεχόμενο που προκύψει σύγκρουση μεταξύ των τομέων της ικανότητας και τους ενδιαφέροντος ο Gottfredson (2003) προτείνει πως εκ των δύο υπερισχύει το ενδιαφέρον, ιδιαίτερα σε εκείνα τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς, κάτι που τους επιτρέπει να κινηθούν σε πολλαπλές θέσεις εργασίας.

Εν συνεχεία ένα ευρέως γνωστό χαρακτηριστικό πολλών χαρισματικών μαθητών είναι ότι παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς (Maxwell,2007). Ο όρος πολυδυναμικότητα έχει περιγραφεί κατά καιρούς ποικιλοτρόπως ως ο συνδυασμός υψηλών επιπέδων ενδιαφέροντος, ικανότητας και κινήτρων σε πολλαπλούς τομείς (Jung, 2018· Rysiew et al. 1994). Παρ'όλα αυτά , ορισμένοι μελετητές πρότειναν πως μία προσέγγιση που θα βοηθούσε στην βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου μπορεί να είναι ο όρος «Ισοδυναμία» (Gross, 2008), παρά ο όρος «Πολυδυναμικότητα». Ο όρος ισοδυναμία δεν προϋποθέτει τα επίπεδα των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων σε ένα τεράστιο εύρος τομέων, αλλά ουσιαστικά περιγράφει την άμεση αλληλεπίδραση και αλληλοσυνοχή των πολλαπλών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων που εμφανίζουν τα χαρισματικά άτομα.

Οι Colangelo και Assouline (2000) σημειώνουν ευστόχως ότι αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να προκαλέσει άγχος, σύγχυση αλλά και να περιπλέξει ακόμη περισσότερο τα χαρισματικά άτομα, στην προσπάθειά να οργανώσουν το μέλλον τους. Στην ουσία δεν είναι ασυνήθιστο να βλέπει κανείς χαρισματικά άτομα να καθυστερούν να πάρουν τις

«σωστές αποφάσεις» ή που αλλάζουν την πορεία τους κατά τη διάρκεια των σπουδών πιο συχνά από τον μέσο όρο (Sampson & Chason, 2008).

Πιο πρόσφατες μελέτες αναφέρουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να δουν θετικά αυτό τους το χαρακτηριστικό. Συγκεκριμένα πιθανόν να θεωρούν ότι έχουν την πολυτέλεια επιλογής πλήθους ρεαλιστικών επιλογών καριέρας, ενώ άλλοι φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα το ‘‘δωρο’’ της επιλογής, το οποίο δεν διαθέτουν άλλοι συνομήλικοί τους, το να συνδυάσουν δύο πολύ βασικούς παράγοντες, αυτόν των ικανοτήτων και τους ενδιαφέροντος (Jung,2017· Jung and Young 2017).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που μπορεί να παρουσιάσουν τα χαρισματικά άτομα είναι η αυτό της τελειομανίας, η οποία μπορεί να οριστεί ως «ο συνδυασμός σκέψεων και συμπεριφορών σε συγκεκριασμό με τις υψηλές προσδοκίες και πρότυπα». Οι Frost et al. (1990) σημειώνει πως ο όρος τελειομανία περιλαμβάνει διαστάσεις όπως α) έντονη ανησυχία για πιθανά λάθη και αμφιβολία για τη σωστή κίνηση β) προσωπικές ανησυχίες και άγχη για την επίτευξη του μέγιστου των δυνατοτήτων γ) υψηλά επίπεδα οργάνωσης (Harvey et al. 2004· Hawkins et al. 2006). Οι Hewitt και Flett (1991) στην προσπάθειά τους να αποδώσουν τον όρο τελειομανία επισημαίνουν ως βασικό στοιχείο τις διαστάσεις των υψηλών προσδοκιών για την απόδοση κάποιου ατόμου. Και οι δύο όμως συγκλίνουν και δίνουν φως στο πεδίο των προσδοκιών των τρίτων- σημαντικών Άλλων προσώπων, που επηρεάζουν έμμεσα αλλά σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση του χαρακτηριστικού της τελειομανίας.

Σε γενικές γραμμές, η τελειομανία μπορεί να εκδηλωθεί μεταξύ των χαρισματικών μαθητών με δύο μορφές, ‘‘υγιή’’ αλλά και μία ‘‘ανθυγιεινή’’ μορφή όπως την ονομάζουν (Dixon et al. 2004· Jung, 2013· Schuler, 2000). Συγκεκριμένα το χαρακτηριστικό της θετικής έκφρασης της τελειομανίας δίνει στο άτομο το κίνητρο

και την επιθυμία για σκληρή δουλειά με στόχο την αριστεία. Από την άλλη μεριά η αρνητική μορφή της τείνει να προκαλεί φόβο ενδεχόμενης αποτυχίας, αποφυγής της εργασίας και εκδήλωση υπερβολικής ανησυχίας για τις ελλείψεις που προφανώς εκδηλώνονται (Dixon et al.2004· Jung, 2013). Επομένως οι “υγιείς τελειομανείς” μπορεί να προσεγγίσουν την απόφαση εστιάζοντας στα δυνατά τους σημεία, ενώ οι “ανθυγιεινοί τελειομανείς” φαίνεται να βιώνουν σημαντικό άγχος και στρες, καθώς αναβάλλουν την απόφαση σταδιοδρομίας, χαρακτηρίζοντάς τους μια γενική αναποφασιστικότητα με απόρροια να είναι αρκετά ευάλωτοι και να συναινούν στα σχέδια που κάνουν έμπιστοι ενήλικες για εκείνους, εξαιτίας της πεποίθησης που επικρατεί ότι πρέπει να προσδιορίσουν τη μοναδική «τέλεια» επιλογή σταδιοδρομίας (Chen & Wong 2013· Greene, 2006· Stewart, 1999)

Εκτός από τους παράγοντες που επισημάνθηκαν παραπάνω, ένα πιο πρόσφατο χαρακτηριστικό που έχει εντοπιστεί από ερευνητές είναι η συνεχής ανάγκη για πνευματική πρόκληση και ουσιαστική εμπλοκή στο εκάστοτε αντικείμενο (Jung, 2019). Πράγματι οι Emmett και Minor (1993) εντόπισαν τρεις από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας των χαρισματικών μαθητών και αυτοί είναι η ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση, η ανάγκη για συνεχή πρόκληση καθώς και η ποικιλία και η εναλλαγή διαφόρων δραστηριοτήτων που θα τους προσφέρουν πλήθος προσλαμβανουσών και νέων γνώσεων. Ο Jung (2014) από την άλλη πλευρά στην έρευνά του εντοπίζει θετική συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας για πνευματική διέγερση και της εκτίμησης του ουσιαστικού ενδιαφέροντος και της ικανοποίησης που σχετίζονται με την καριέρα των χαρισματικών εφήβων.

Δεδομένων των υψηλών δεξιοτήτων και της ποικιλίας των ενδιαφερόντων τους, οι χαρισματικοί έφηβοι συχνά πέφτουν στην παγίδα να ακολουθήσουν μια επαγγελματική

επιλογή που με το πέρασ του χρόνου τη βρίσκουν επαναλαμβανόμενη, ανιαρή και με έλλειψη καινοτομίας και ενδιαφέροντος (Rimm et al. 2018).

Εν τούτοις ιδιαίτερη σημασία έχει τα άτομα που εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών μαθητών, να συνειδητοποιήσουν όσο το δυνατόν νωρίτερα αυτή “την κατάσταση” και να βοηθήσουν στην επιλογή μιας σταδιοδρομίας που θα τονώσει μακροπρόθεσμα και θα ωθήσει το χαρισματικό άτομο να εξελίξει τις ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητές του. Κάτι τέτοιο θα του προσδώσει το αίσθημα της ικανοποίησης και της πληρότητας. Η δουλειά με τον ίδιο τον εαυτό και η ουσιαστική κατανόηση των πτυχών του, ανοίγει τον δρόμο για την αυτοαντίληψη. Κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη οι χαρισματικοί μαθητές να εξερευνήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις ικανότητες αλλά και τις ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες ώστε να κτίσουν με σταθερά βήματα μια θετική εικόνα του εαυτού τους. Αρκετά σύνηθες είναι να βλέπουμε χαρισματικά άτομα να μην μπορούν να αναγνωρίζουν πλήρως τί θα μπορούσαν να επιτύχουν στην ενήλικη ζωή τους, δημιουργώντας μια χαμηλή αυτοαντίληψη κάνοντας πιο δύσκολη την απόφαση για τον προγραμματισμό της σταδιοδρομίας τους (Maxwell, 2007). Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η πρωτοβουλία ίδρυσης τμημάτων συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτι που θα ενισχύσει και θα δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντες τους πάνω στην αγορά εργασίας καθώς και τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν, θέτοντας στόχους και κριτήρια. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας σύμφωνα με τον Greene (2003) βοηθά το σύνολο των μαθητών να αποτυπώσουν και να καθρεπτίσουν τις προσωπικές τους επιλογές, να επαναπροσδιορίσουν τις πεποιθήσεις τους και να ενδυναμώσουν την προσωπικότητά τους, απαντώντας ουσιαστικά στην ερώτηση “Ποιος/α είμαι;”. Πολύ πιθανόν για τον

παραπάνω λόγο να στραφούν σε επιλογές καριέρας που δεν συνάδουν με το επίπεδο των δυνατοτήτων τους, ακριβώς γιατί δεν αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους.

4.2.2 Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής κατά τη διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης

Ενδεχομένως οι παράγοντες επιρροής στην μελλοντική σταδιοδρομία των χαρισματικών μαθητών μπορεί να είναι και εξωγενείς, αντικατοπτρίζοντας τις προσδοκίες της οικογένειας αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα, το κύρος που προσφέρει ένα επάγγελμα, οι οικονομικές απολαβές όπως και οι προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο οι δύο κυριότερες ποιοτικές μεταβλητές που θα μελετηθούν είναι κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον, τα στερεότυπα αλλά και οι απόψεις που επικρατούν γύρω από το φύλο μπορούν να επηρεάσουν την μελλοντική σταδιοδρομία των χαρισματικών μαθητών.

Σε έρευνα του Otto, 2009 σχετικά με την σχέση της γονικής μέριμνας και την επαγγελματική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων, διαφάνηκε ότι το ογδόντα οκτώ τοις εκατό των νέων αναφέρουν παρόμοιες απόψεις με αυτές των γονιών τους γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γονείς είναι η κύρια πηγή γνώσεων και πεποιθήσεων για το φάσμα των επαγγελμάτων που καλούνται να ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Αν και κάποια παιδιά βασίζονται τις γνώσεις τους για την εργασία σε άμεσες παρατηρήσεις και απόψεις των γονέων τους, η γνώση των περισσότερων παιδιών για την εργασία των ενηλίκων προκύπτει συνήθως έμμεσα ή τυχαία από το άκουσμα συνομιλιών για τον χώρο της εργασίας (Galinsky, 2000).

Όπως προκύπτει από εμπειρικά δεδομένα το να είσαι γονέας ενός χαρισματικού παιδιού, αυτομάτως έρχεται αντιμέτωπος με κάποιες σημαντικές δυσκολίες και

ερωτήματα που συχνά δύσκολα μπορούν να απαντηθούν. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Morawska και Sanders (2009), με θέμα την ‘*Ανατροφή προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών*’, προέκυψε ότι όταν οι γονείς ερωτώνται για την υποστήριξη που χρειάζονται με τα χαρισματικά παιδιά τους, οι περισσότεροι αναφέρουν συνήθως ότι χρειάζονται βοήθεια όχι μόνο για να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους αλλά κυρίως τις πτυχές της ανατροφής αυτών. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που επηρεάζει τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς, πολλές φορές, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες πληροφορίες και την υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους. Προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους κάποιες συγκρούσεις που συχνά απορρέουν από το γεγονός ότι και οι ίδιοι είναι χαρισματικοί (Αντωνίου, 2009). Σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές, συχνά βρίσκονται στο επίκεντρο λόγω των προσδοκιών που αναπτύσσονται για το πρόσωπό τους. Ενθαρρύνονται από τους δασκάλους, σχολικούς συμβούλους όπως και τους γονείς τους, να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να κυνηγήσουν τα όνειρα τους για ένα καλύτερο μέλλον. Από πρώιμη ήδη ηλικία η οικογένεια τείνει να ωθεί τα χαρισματικά παιδιά σε επαγγέλματα κύρους, υψηλών οικονομικών απολαβών που θα είναι ικανά να τους οδηγήσουν στην εκπλήρωση των επιθυμιών τους, έχοντας παράλληλα μια υψηλή αξιακή θέση στην κοινωνία (Chen and Wong, 2013· Emmett and Minor, 1993· Greene, 2006· Muratori and Smith, 2015). Αυτή η επιρροή των σημαντικών προσώπων μπορεί να εκδηλωθεί είτε μέσω σιωπηρών είτε μέσω ηχηρών μηνυμάτων, τα οποία ουσιαστικά ωθούν τα χαρισματικά παιδιά στο να ακολουθήσουν μια σταδιοδρομία πάνω σε συγκεκριμένους τομείς λόγω των ικανοτήτων τους, ακόμα και αν οι ίδιοι επιθυμούν κάτι εντελώς διαφορετικό. Δίχως πρόθεση αυτοί οι ενήλικες συμβάλλουν έμμεσα στη συναισθηματική πάλη που προκαλείται από αυτό το

σημαντικό αναπτυξιακό καθήκον της εφηβείας. Οι προικισμένοι έφηβοι πιθανότατα βιώνουν αυτή τη διαδικασία με εντονότερο άγχος και βαθύτερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, λόγω της αυξημένης ευαισθησίας τους και των ποιοτικά διαφορετικών ανταποκρίσεών τους σε κοινές αναπτυξιακές εργασίες και μεταβάσεις (Daniels & Piechowski, 2009· Peterson, 2015· Piechowski, 1999).

Για κάποιους οι σημαντικοί Άλλοι που μας περικλείουν αποτελούν ένα χέρι βοήθειας, ένα στήριγμα που προσφέρει συναισθηματική στήριξη, μια πραγματική ευκαιρία να συζητήσουν τις ανησυχίες τους για την σημαντική επιλογή που καλούνται να ακολουθήσουν καθώς και μια σημαντική βοήθεια βιώνοντας μια συνθήκη που είναι αρκετά στρεσογόνα και αγχωτική συνάμα (Muratori & Smith, 2015). Ως εκ τούτου θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστεί κανείς αν οι προσδοκίες της οικογένειας λειτουργούν ως ενισχυτές που προωθούν και στηρίζουν τα χαρισματικά άτομα ή ουσιαστικά διακυβεύουν την εξελικτική τους πορεία, φορτίζοντάς την με άγχος και αβεβαιότητα.

Σύμφωνα με τους Colozzi και Colozzi (2010), οι χαρισματικοί έφηβοι προκειμένου να κερδίσουν την αγάπη και την αποδοχή επιλέγουν συχνά να πράττουν με γνώμονα τις προσδοκίες των σημαντικών Άλλων παρά της ικανοποίησης της προσωπικής τους ευτυχίας και των προσωπικών τους θέλω. Συχνά στροβιλίζονται στη δίνη του να καλυφθούν οι ανάγκες των περισσότερων γύρω τους χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάποιο ισχυρό κίνητρο για να προχωρήσουν και να εξελιχθούν. Το αποτέλεσμα είναι να βαριούνται και να αδιαφορούν για την πρόοδό τους και εν τέλη να απαξιώνουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται αφού δεν βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον.

Ενώ ορισμένοι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους την συναισθηματική υποστήριξη που χρειάζονται αλλά και την ευκαιρία να συζητούν για τις μελλοντικές επιλογές του, υπάρχει και η άλλη πλευρά γονέων που αναπτύσσουν ένα πρότυπο υπερεμπλοκής στη

ζωή των παιδιών τους. Συχνά παίρνουν αποφάσεις για τα ίδια τους τα παιδιά κάτι που μπορεί μελλοντικά να αποβεί εξαιρετικά επικίνδυνο (Sampson & Chason, 2008).

Τα υψηλά επίπεδα γονικής εμπλοκής μπορεί να ερμηνεύονται ως τοξικά, ωστόσο αποτελούν συχνά στοιχεία κουλτούρας της κάθε οικογένειας και χρειάζεται να ληφθούν υπόψιν, σεβόμενοι τους άτυπους πολιτιστικούς κανόνες. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Dundes, Cho και Kwak (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν πως ανάμεσα στους Ασιάτες και στους Ευρωπαίους μαθητές στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, οι Ασιάτες γονείς ήταν εκείνοι που τόνιζαν στα παιδιά τους τη σημασία της οικονομικής ανεξαρτησίας αναφορικά με την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος. Ενώ οι ευρωπαίοι γονείς τόνισαν την αξία της απόλαυσης και του ενδιαφέροντος για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Εν κατακλείδι ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από συνοχή και προσαρμοστικότητα, δύο παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Ένας ακόμη εξωτερικός παράγοντας επιρροής, ο οποίος έρχεται στο φως είναι αυτό του ρόλου του φύλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των χαρισματικών εφήβων. Η «συνειδητή» επιλογή ενός επαγγέλματος, είναι ιδιαίτερα σημαντική απόφαση κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο, καθώς το επάγγελμα που σε εκφράζει σου προσφέρει ικανοποίηση, σε κινητοποιεί προς ένα λαμπρότερο μέλλον, δίνοντας σου κίνητρο και ώθηση προς μελλοντικές επιτυχίες. Σίγουρα, στο παρελθόν, υπήρχαν πολύ λιγότερες επιλογές για τις γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα. Παράγοντες όπως ο φανερός σεξισμός και οι διακρίσεις περιόρισαν τις ευκαιρίες εκπαίδευσης που ήταν διαθέσιμες στις γυναίκες, η πρόσβαση σε ανδροκρατούμενες σταδιοδρομίες και η ελευθερία επιλογής για έναν συνδυασμό καριέρας και οικογένειας (Kerr, 1995). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαφορές που εντοπίζονται στην επιλογή επαγγέλματος

ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα, συνδέονται άμεσα με τις προσλαμβάνουσες που λαμβάνουν μέσα στην οικογένεια και τις αντιλήψεις για τους «κοινά αποδεκτούς» ρόλους των δύο φύλων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Mendez και Grawford (2002) επικεντρώθηκε στα φυλετικά στερεότυπα και τις φιλοδοξίες των χαρισματικών εφήβων αγοριών και κοριτσιών. Στην πρώιμη εφηβική ηλικία τα παιδιά έχουν αποκλείσει μια σειρά από πιθανά επαγγέλματα που οι ίδιοι πιστεύουν πως δεν συνάδουν με το φύλο τους, την κοινωνική τους τάξη και τις πνευματικές τους δυνατότητες. Άλλωστε σ' αυτή την ηλικία το άτομο συνήθως έχει κατασταλάξει, στο πιο πεδίο καλύπτει ευρύτερα τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες, χωρίς όμως να έχει επακριβώς κατασταλάξει σε ένα μόνο επάγγελμα. Στόχος της έρευνας ήταν να αντληθούν πληροφορίες για τους τύπους σταδιοδρομίας που βρίσκονται στο φάσμα των επιλογών των χαρισματικών εφήβων, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβλητές του φύλου, της εκπαίδευσης και του κύρους του εκάστοτε επαγγέλματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι τα χαρισματικά αγόρια δείχνουν να εμμένουν σε "ανδροκρατούμενες" επιλογές καριέρας, με υψηλό ακαδημαϊκό κύρος, συγκριτικά με τα χαρισματικά κορίτσια. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια μοιάζει να περιορίζουν τις φιλοδοξίες τους σε σταδιοδρομίες που κυριαρχούν ως επί το πλείστον άνδρες, ενώ από την άλλη μεριά τα κορίτσια επιδεικνύουν ευελιξία, με το ενδιαφέρον τους να στρέφεται γύρω από ένα ευρύτερο φάσμα που περιλαμβάνει και τα δύο φύλα.

Παρ' όλες τις αλλαγές στις απόψεις και τη γενικότερη νοοτροπία της κοινωνίας, με την πάροδο των ετών οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν προς την επιλογή σταδιοδρομιών που ταιριάζουν με τα παραδοσιακά πρότυπα και κοινωνικά στερεότυπα που πλαισιώνουν τον ρόλο των φύλων. Τα αγόρια συχνά φαίνεται να προτιμούν παγιωμένα επαγγέλματα, ταυτισμένα με ανδρικά πρότυπα (ιατρός, δικηγόρος, πολυτεχνικά

επαγγέλματα), ενώ οι γυναίκες δείχνουν να προσανατολίζονται σε ‘‘γυναικεία’’ επαγγέλματα όπως (εκπαιδευτικός, βιολόγος κλπ) (Chen & Wong, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνες των Vock et al, 2013, σχετικά με το φύλο και την επιλογή σταδιοδρομίας, συγκρίναν τους χαρισματικούς μαθητές με τις αντίστοιχες μαθήτριες. Διαπιστώθηκε λοιπόν πως οι γυναίκες διακατέχονται από πιο φιλελεύθερο και προοδευτικό πνεύμα αλλά και όρεξη να υπερνικήσουν τα παραδοσιακά, παγιωμένα όρια του φύλου και να ακολουθήσουν την επιθυμητή για εκείνες μελλοντική καριέρα.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση Holland (1997), οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε εργασίες που απαιτούν διερεύνηση και συνδυασμό πνευματικής και επιστημονικής ενασχόλησης παρά σε εργασίες που απαιτούν συνεργασία, υπομονή αλλά και ενσυναίσθηση (Jung,2017· Kher-Durlabhji et al.,1997· Schmidt et al., 1998· Sparfeldt, 2007). Ενδιαφέρον επιδεικνύουν επίσης για τεχνικά επαγγέλματα, καθώς και επαγγέλματα που απαιτούν ηγετικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες συνεργασίας (Vlock et al., 2013).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Fiebig (2010) σε χαρισματικά κορίτσια εφηβικής ηλικίας που κατοικούν στην Αμερική και τη Γερμανία, διερεύνησε τις επιρροές καθώς και τις φιλοδοξίες των χαρισματικών εφήβων αναφορικά με τον μελλοντικό τους προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως για τις Αμερικανίδες παίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο τα φυλετικά πρότυπα που έχουν αναπτυχθεί, δείχνοντας να τα υιοθετούν. Η αίσθηση της ευθύνης και η ανάγκη να φανούν αντάξιοι των προσδοκιών που υπάρχουν από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον δείχνουν να έχουν τα έφηβα παρά τα τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια. Έρευνες επέδειξαν πως μητέρες που ακολούθησαν την καριέρα τους και επένδυσαν σε αυτές, οι κόρες τους αντίστοιχα

άρχισαν να αναπτύσσουν ανεξάρτητες ιδέες και λιγότερο συντηρητικές στάσεις σε σχέση με τη φυλετική διάκριση στο πεδίο της καριέρας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

5. Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

Αρχικά κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως υφίσταται η διάκριση μεταξύ δύο μεθόδων της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου έρευνας. Το βασικό πλεονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα πληθυσμού στόχου, με απόρροια τη δυνατότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Στον αντίποδα η ποιοτική μέθοδος αποβλέπει στην περιγραφή, την ανάλυση και την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και σχέσεων (Creswell, 2011 · Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

Για την υλοποίηση της έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας ως καταλληλότερη μέθοδο συγκέντρωσης, οργάνωσης και ερμηνείας πληροφοριών επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση όπου «σημαίνουντα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι ότι έχει μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν κατευθύνεται από τον ερευνητή», ενώ αξιοποιεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών στοχεύοντας στην “αποκάλυψη” πληροφοριών της προσωπικότητας καθώς και των συμπεριφορών των υποκειμένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:5-6). Πιο συγκεκριμένα

επιδιώκεται να διερευνηθούν εις βάθος οι απόψεις των χαρισματικών εφήβων σχετικά με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία καθώς και οι παράγοντες επιρροής αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων. Δεδομένου ότι η ποιοτική μέθοδος επικεντρώνεται σε μικρά σύνολα ερωτώμενων, το παρόν δεν καθιστά εφικτή την γενίκευση. Ωστόσο, η γενίκευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό της έρευνας, καθώς μεγαλύτερη αξία και σημασία δίνεται στο να αναδειχθούν στοιχεία σχετικά με την ωφελιμότητα της ανατροφοδότησης, τα οποία θα μπορούσαν να δώσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας (Cohen, Manion & Morrison, 2007 . Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

Παρά το γεγονός ότι πλήθος μελετών εστιάζονται στην χαρισματικότητα αλλά και στις απόψεις σημαντικών Άλλων που βοηθούν στην εξέλιξή της, η ουσιαστική εικόνα αλλά και οι απόψεις των ίδιων των χαρισματικών ατόμων για την προσωπική τους εξέλιξη και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία βρίσκεται μέχρι σήμερα σε πρώιμο στάδιο στην Ελλάδα, δίνοντας το έναυσμα και αποτελώντας συνάμα πρόκληση για περαιτέρω έρευνα. Διαφάνηκε ακόμη η ανάγκη ουσιαστικής διερεύνησης και κατανόησης των απόψεων της ομάδας «χαρισματικών μαθητών», με αποτέλεσμα όπως αναφέρει και ο Robson (2010), οι εμπειρίες τους να συνδράμουν στην κατανόηση και περαιτέρω διερεύνηση ενός φαινομένου.

Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστούν αναλυτικά θέματα όπως η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής δείγματος, η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου για να ακολουθήσει σ' ένα επόμενο στάδιο η περιγραφή ανάλυσης δεδομένων.

5.1 Εργαλείο Συλλογής Υλικού- Ημιδομημενη συνέντευξη

Στην ποιοτική έρευνα οι συνεντεύξεις αποτελούν εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Έχει ως στόχο την προβολή των απόψεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων μέσα από μια διαδικασία συνέντευξης που ενθαρρύνει τη διερεύνηση και την ανάλυση σε βάθος ενός κοινωνικού φαινομένου. Η συνέντευξη είναι «μια συμμετοχική, διαπραγματευτική και δυναμική κοινωνική στιγμή» (Cohen et. al., 2008:208) ενώ συμπληρώνουν επίσης οι Cohen και Manion, 2002 πως η συνέντευξη συνιστά την «ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με στόχο την παραγωγή γνώσης».

Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου απορρέει από το γεγονός ότι ενέχει ποικίλα πλεονεκτήματα. Βασικό πλεονέκτημα αποτελεί η εμβάθυνση στο υπό εξέταση θέμα σε σύγκριση με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς επίσης και η πολυπρισματική εξέταση ενός ζητήματος όταν αξιοποιείται η ημιδομημένη ή ανοικτή συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η δομημένη συνέντευξη κατά την οποία το άτομο που τη διεξάγει έχει ετοιμάσει ένα κατάλογο ερωτήσεων από τις οποίες δεν παρεκκλίνει. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιλέχθηκε και στην παρούσα έρευνα, κατά την οποία ο ερευνητής έχει θέσει κάποιους αντικειμενικούς στόχους αλλά παρέχει συγχρόνως στον συνεντευξιζόμενο μεγάλη ελευθερία στην διατύπωση και κατανόηση των αναγκών του. Ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να τοποθετηθεί ελεύθερα προκειμένου να διερευνηθεί το υπό διερεύνηση ζήτημα σε βάθος (Robson,2007). Οι απαντήσεις που προκύπτουν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης, φέρνουν στην επιφάνεια στάσεις και επεκτείνουν τις ερευνητικές κατευθύνσεις.

Στην τρίτη κατηγορία εντάσσεται η ανοιχτή-ελεύθερη συνέντευξη κατά την οποία ο ερευνητής διαμορφώνει ένα σχέδιο συνέντευξης που περιλαμβάνει τα βασικά ερωτήματα που πρόκειται να θέσει στον ερωτώμενο. Ωστόσο, βασικό χαρακτηριστικό της ελεύθερης συνέντευξης είναι ότι υπάρχει μία ευελιξία ως προς τα ερωτήματα που τίθενται καθώς ο ερευνητής κατά την διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης μπορεί να θέσει πρόσθετα ερωτήματα τα οποία αναδύονται από τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2007 . Verma & Mallick, 2004) .

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, η διάρκεια υπολογίστηκε κατά μέσο όρο στα σαράντα έως εξήντα λεπτά, με τις κύριες ερωτήσεις να είναι προκαθορισμένες για όλα τα μέλη του δείγματος, εξασφαλίζοντας όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις τέλεσης της παρούσας έρευνας, όπως ζητήματα διασφάλισης συναίνεσης, εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας.

Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια ετοίμασε έναν οδηγό συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε ερωτήσεις, οι οποίες στην πλειοψηφία τους ήταν ανοιχτού τύπου, με τον ερωτώμενο να έχει τη δυνατότητα για διευκρινιστικές ερωτήσεις και την ερευνήτρια για ερωτήσεις υπενθύμισης ώστε να μην υπάρξει αποπροσανατολισμός από τον στόχο της διαδικασίας. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τον Robson (2010), σύμφωνα με τον οποίο οι ανοικτές ερωτήσεις μιας συνέντευξης είναι ευέλικτες διευκολύνοντας παράλληλα και τον ερευνητή. Οι ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να μιλήσουν για το θέμα και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα δινόταν λεπτομέρειες για τη νοηματοδότηση των στάσεων και των απόψεων καθώς και οι απαραίτητες παραφράσεις, που είχαν στόχο να εξασφαλισθεί η ακρίβεια των απαντήσεων. Εξάλλου στις συνεντεύξεις υπάρχει ελάχιστο χρονικό διάστημα ανάμεσα στην διατύπωση της ερώτησης και στην εκφορά της απάντησης.

Αξίζει να επισημανθεί πως λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουμε ως χώρα, η διαδικτυακή επικοινωνία με τους συμμετέχοντες κρίθηκε αναπόφευκτη καθώς λόγω της επίδρασης της πανδημίας στην καθημερινή μας ζωή, θεωρήθηκε ασφαλέστερο τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τους ίδιους τους ερωτώμενους να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η πλατφόρμα του Zoom meeting.

5.2 Οδηγός συνέντευξης

Ένα από τα βασικότερα βήματα στην ερευνητική διαδικασία είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου, διότι η επιλογή των ερωτήσεων και ο τρόπος με τον οποίον είναι διατυπωμένες καθορίζουν σε ποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα δίνονται απαντήσεις κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αξιοποιώντας τα στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία πάνω στην κοινωνική και επαγγελματική σταδιοδρομία των χαρισματικών ατόμων συντάχθηκε ο οδηγός για τις συνεντεύξεις των υποκειμένων του δείγματος. Πριν την έναρξη του κύριου οδηγού της συνέντευξης η ερευνήτρια στόχευσε στην συλλογή ορισμένων χρήσιμων δημογραφικών στοιχείων όπως (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, τύπος εκπαιδευτικής μονάδας φοίτησης) καθώς και στοιχεία όπως (ενδιαφέροντα, χόμπι, δραστηριότητες) τα οποία στόχευαν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός χαρακτηριστικού ατομικού προφίλ του εκάστοτε ατόμου. Οι παραπάνω ερωτήσεις δεν γίνονταν πάντα στην αρχή της συνέντευξης αλλά την κατάλληλη χρονική στιγμή.

Προχωρώντας στον κύριο κορμό του οδηγού συνέντευξης, αυτός περιλάμβανε τις ακόλουθες πέντε κύριες ερωτήσεις οι οποίες είχαν την εξής μορφή:

- Αν θα μπορούσες να επιλέξεις την δουλειά των ονείρων σου, ποια θα ήταν αυτή;
- Βλέπεις εμπόδια σ' αυτό τον δρόμο και ποια είναι αυτά;
- Μίλησε μου για τους γονείς σου και τις σχέσεις σου μαζί τους
- Συζητάτε με τους γονείς σου για τις επιλογές σου , τις σπουδές ή και επαγγέλματα;
- Πιστεύεις ότι υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα; Είναι μύθος ή αλήθεια;

Λαμβάνοντας υπόψη τα τρία βασικά ερωτήματα της έρευνας, γίνονταν συνήθως δευτερεύουσες/ διευκρινιστικές ερωτήσεις του τύπου :

- Πως φαντάζεσαι την μελλοντική σου σταδιοδρομία;
- Πώς νιώθεις όταν σκέφτεσαι το μέλλον σου;

Από τη στιγμή που συντάχθηκε ο οδηγός συνέντευξης από την ερευνήτρια, στη συνέχεια ελέγχθηκε και εγκρίθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Ο οδηγός προετοιμάστηκε προσεκτικά και περιλάμβανε ερωτήσεις σαφείς και κατανοητές, ευθυγραμμιζόμενες με τις θεμελιώδεις ερευνητικές ερωτήσεις. Κρίθηκε δε σκόπιμο, οι συνεντευξιαζόμενοι να γνωρίζουν απλά και μόνο τον τίτλο της ερευνητικής μελέτης κι όχι το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ώστε να απαντήσουν στο κάθε ερώτημα που τίθετο αυθόρμητα και ειλικρινά. Επιπροσθέτως κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθούν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε δύο τυχαία δείγματα (δύο εφήβους αγόρι-κορίτσι). Σκοπός των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν ο εντοπισμός πιθανών προβλημάτων στο χρονικό πλαίσιο, τη συνοχή του ερωτηματολογίου, τυχόν αλλαγές, διευκρινήσεις, προσθήκες ή αφαιρέσεις που θα καθιστούσαν την τελική διαμόρφωση του περισσότερο ακριβή και ολοκληρωμένη. Η ερευνήτρια διέκρινε αν οι ερωτήσεις ήταν καταληπτές από τους ερωτώμενους, σε αντίθετη περίπτωση προέβη σε αναδιατύπωσή τους. Τέλος

σημαντικό στοιχείο των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν η εξοικείωση της ίδιας με τον οδηγό, καθώς και η εκτίμηση του πιθανού απαιτούμενου χρόνου.

5.3 Δείγμα έρευνας

Αρκετοί θεωρητικοί, μεταξύ των οποίων οι Cohen, Marion & Marrison (2008), αναφέρουν ότι σε μια ποιοτική έρευνα το δείγμα μπορεί να είναι ολιγομελές, καθόσον σημασία έχει τα άτομα που θα συλληχθούν και θα αποτελέσουν το δείγμα, να γνωρίζουν το θέμα και να γίνει ουσιαστική και σε βάθος επικοινωνία καθώς σημασία έχει η ουσία και η δημιουργία μιας σχέσης που θα διέπεται από σεβασμό και κατανόηση. Η επιλογή της δειγματοληψίας και του δείγματος θα πρέπει να εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες και του σκοπούς της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, η δειγματοληψία είναι άρρηκτα συνυφασμένη και με ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας (Creswell, 2011· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με την Patton, (2002:230), η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί «σε περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορία», δηλαδή περιπτώσεις που «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» εκ των οποίων κάποιος μπορεί να μάθει πολλά γύρω από ζητήματα κεντρικής σημασίας. Ο πληθυσμός που αποτέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δείγμα σκοπιμότητας», καθώς όπως επιβεβαιώνεται και από τον Babbie (2010:194), στη δειγματοληψία σκοπιμότητας επιλέγεις με βάση τη χρησιμότητα. Ο ερευνητής επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνου του οποίου τα μέλη θα βοηθήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους σκοπούς της έρευνας.

Η ανεύρεση χαρισματικών παιδιών ήταν μία αρκετά δύσκολη διαδικασία καθώς η μερίδα του πληθυσμού που αναζητήθηκε ήταν ήδη περιορισμένη στην Ελλάδα και

επιπροσθέτως πολλές φορές πολλά χαρισματικά παιδιά παραμένουν αδιάγνωστα καθ' όλη τη μαθητική τους πορεία. Εξαιτίας του ότι η έννοια της χαρισματικότητας είναι μέχρι σήμερα μια έννοια αρκετά διαφορούμενη στην Ελλάδα, χρειάστηκε να καθοριστούν από την ερευνήτρια τα κριτήρια επιλογής δείγματος. Η ερευνήτρια ήρθε σε επικοινωνία με πιστοποιημένους φορείς που ασχολούνται με την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, την υποστήριξή αυτών καθώς και των οικογενειών τους αλλά και την εξέλιξή τους. Ενδεικτικά κάποιοι φορείς από τους οποίους αντλήθηκε σημαντικό μέρος του δείγματος είναι το Center for Talented Youth (Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά) του Κολλεγίου Ανατόλια, ο οργανισμός ‘‘Χαρισμάθεια’’ καθώς και ο Σύλλογος Γονέων χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Στους δύο πρώτους φορείς η είσοδος των παιδιών στα προγράμματα γίνεται μετά την επιτυχία τους σε μια σειρά εξετάσεων, οι οποίες αφορούν την γλωσσική, λογικομαθηματική και οπτικοχωρική αντίληψη του εκάστοτε παιδιού.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν 15 έφηβοι (μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου). Από αυτούς τα 8 είναι αγόρια ενώ τα υπόλοιπα 7 κορίτσια ηλικίας από 13 έως 17 ετών. Από αυτούς τα 6 άτομα κατοικούν στην Αθήνα, 7 άτομα στη Θεσσαλονίκη, 1 άτομο κατοικεί στην Κυπαρισσία ενώ 1 άτομο σε οικισμό του Δήμου Βόλβης (Αρέθουσα). Από το σύνολο του δείγματος 8 παιδιά φοιτούν σε Ιδιωτικό σχολείο στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη, ενώ τα υπόλοιπα φοιτούν σε Γενικές δομές εκπαίδευσης. Από το δείγμα μας εννέα από τα παιδιά είναι ήδη ενταγμένα σε Κέντρο χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών όπως και σε αντίστοιχους οργανισμούς χαρισματικών μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα έξι δεν παρακολουθούσαν κάποιο σχετικό πρόγραμμα, αλλά παραπέμφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους οι οποίοι στην πλειονότητά τους έχουν εξειδικευτεί στην Ειδική αγωγή και κατάφεραν να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Αναφορικά με το οικογενειακό

υπόβαθρο έξι από τους μαθητές δεν έχουν άλλα αδέρφια. Επίσης δώδεκα μαθητές διαβιούν σε πυρηνική οικογένεια ενώ οι υπόλοιποι τρεις διαβιούν μόνο με τον ένα γονέα τους.

Από την κουβέντα που προηγήθηκε με τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια προσπάθησε να σκιαγραφήσει τα προφίλ των μαθητών πριν ξεκινήσει ο κύριος κορμός της συνέντευξης. Ένας αρκετά σημαντικός τομέας στον οποίο δόθηκε βάση, είναι αυτός των ενδιαφερόντων, για το οποίο συνήθως απολαμβάνουν να συζητούν τα παιδιά. Διαφάνηκε λοιπόν πως στην πλειοψηφία τους τα παιδιά καταπιάνονται σε περισσότερες από μία δραστηριότητες σε εβδομαδιαία βάση. Πιο συγκεκριμένα τα συχνότερα ενδιαφέροντα τα οποία αναφέρθηκαν είναι η πληροφορική και οι γλώσσες προγραμματισμού, η ρομποτική καθώς και η δημιουργία διαφόρων κυκλωμάτων και πλακετών. Συνεχίζοντας περίπου 5 από τα παιδιά αποδέχονται την καλλιτεχνική τους φύση και εκφράζονται μέσω της μουσικής, του χορού καθώς και της ζωγραφικής. Αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία τους είναι αυτοδίδακτοι, δηλώνοντας πως η περίοδος της καραντίνας ήταν ένας σημαντικός παράγοντας ώστε να περάσουν δημιουργικά τον χρόνο τους, ανακαλύπτοντας νέες μεθόδους έκφρασης. Έξι από τα δεκαπέντε παιδιά ανέφεραν επίσης πως απολαμβάνουν να συμμετέχουν σε όσο περισσότερους διαγωνισμούς μπορούν είτε μέσω του σχολείου είτε σε ατομικό επίπεδο. Τέλος κάποια ακόμα ενδιαφέροντα που σημειώθηκαν είναι οι ξένες γλώσσες, το σκάκι καθώς και ο αθλητισμός.

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος, ένα πρώτο αναγνωριστικό κριτήριο αποτέλεσε ο Δείκτης νοημοσύνης, ο οποίος χρήσιμο κρίθηκε να κυμαίνεται στα ανώτερα φυσιολογικά επίπεδα και άνω σε σχέση πάντοτε με τους συνομήλικους του, λαμβάνοντας υπόψη το Σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης Wescher Intelligence Scale for Children 4 th Edition (WISC-3)- Κλίμακα Νοημοσύνης για

παιδιά ηλικίας 6-16 ετών. Σε κάθε άλλη περίπτωση δεν αποτελεί δεδομένο ότι όλα τα παιδιά έχουν αξιολογηθεί και έχει οριστεί το νοητικό τους δυναμικό. Κάτι τέτοιο δεν αποτέλεσε δέσμευση που οδηγεί στην απόρριψη πιθανών μελών του δείγματος. Συνεχίζοντας ένα ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο ήταν η εμφάνιση μίας ιδιαίτερης κλίσης-προσήλωση σε κάποια δραστηριότητα (βλ. ρομποτική, αθλητισμός, ζωγραφική κ.ο.κ), η οποία πιθανόν να έχει οδηγήσει σε κάποια πιθανή διάκριση. Οι παραπάνω πληροφορίες αντλήθηκαν μετά από επικοινωνία τόσο με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρότειναν τα παιδιά για συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα όπως και με τους ίδιους τους γονείς, με κύριο στόχο την αντιπροσωπευτικότητα και της εγκυρότητα του δείγματος.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του zoom meeting και υποστηρίχθηκαν τεχνικά μέσω καταγραφής ήχου και τέλος ακολούθησε η επί λέξη απομαγνητοφώνηση. Η τελευταία βοήθησε στο να αναπτυχθεί μια σαφέστερη εικόνα του υλικού που συλλέχθηκε, στην ανάπτυξη βασικών θεμάτων καθώς και στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα λεγόμενα των ερωτώμενων. Η ποικιλομορφία των απαντήσεων θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν για το θέμα.

5.3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ *	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ
Σ1	ΚΟΡΙΤΣΙ	16	ΑΤΤΙΚΗ	ΑΡΣΑΚΕΙΟ (Ι)	Π: ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ Μ: ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ
Σ2	ΑΓΟΡΙ	13	ΑΤΤΙΚΗ	ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ (Ι)	Π: ΣΥΜΒΟΛΑΙΟΓΡΑΦΟΣ Μ: ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ
Σ3	ΚΟΡΙΤΣΙ	16	ΜΑΓΝΗΣΙΑ	ΛΥΚΕΙΟ ΚΥΠΑΡΡΙΣΙΑΣ (Δ)	Π: ΔΗΜ. ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ Μ: ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

Σ4	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	ΑΤΤΙΚΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ (Ι)	Π: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΡΑΠΕΖΑΣ Μ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ
Σ5	ΑΓΟΡΙ	13	ΑΤΤΙΚΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙ Α ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΖΩΗ (Ι)	Π: ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ Μ: ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ
Σ6	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (Δ)	Π: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Μ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
Σ7	ΑΓΟΡΙ	14	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙ Α ΦΡΥΓΑΝΙΩΤΗ (Ι)	Π: ΟΔΗΓΟΣ Μ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ
Σ8	ΑΓΟΡΙ	13	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΓΚΑΔΑ (Δ)	Π: ΥΠΑΛ. ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟΥ Μ: ΥΠΑΛ. ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟΥ
Σ9	ΑΓΟΡΙ	16	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ (Δ)	Π: ΝΟΜΙΚΟΣ Μ: ΙΑΤΡΟΣ
Σ10	ΚΟΡΙΤΣΙ	14	ΔΗΜΟΣ ΒΟΛΒΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΡΕΘΟΥΣΑΣ (Δ)	Π: ΑΓΡΟΤΗΣ Μ: ΑΓΡΟΤΗΣ
Σ11	ΚΟΡΙΤΣΙ	16	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΔΕΛΑΣΑΛ (Ι)	Π: ΕΡΓΑΤΗΣ Μ: ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Σ12	ΑΓΟΡΙ	17	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΛΥΚΕΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ (Δ)	Π: ΕΛΕΥΘ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ Μ: ΕΛΕΥΘ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ
Σ13	ΑΓΟΡΙ	14	ΑΤΤΙΚΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΡΕΤΡΙΑΣ (Δ)	Π: ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΣ Μ: ΟΙΚΙΑΚΑ
Σ14	ΑΓΟΡΙ	14	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙ Α ΦΡΥΓΑΝΙΩΤΗ (Ι)	Π: ΙΑΤΡΟΣ Μ: ΟΙΚΙΑΚΑ
Σ15	ΚΟΡΙΤΣΙ	17	ΑΤΤΙΚΗ	ΑΡΣΑΚΕΙΟ (Ι)	Π: ΠΟΛΙΤ. ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ Μ: ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

*(Ι): Ιδιωτικό, (Δ): Δημόσιο

5.4 Διαδικασία Συλλογής Υλικού

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψιν πως πρόκειται για ανήλικο πληθυσμό, θεωρήθηκε επιβεβλημένη η ενημέρωση καθώς και η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων τους. Τονίστηκε επίσης το ζήτημα της πλήρους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας των πληροφοριών. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν προαιρετική και ο καθένας μπορούσε να διακόψει τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή εκείνος το επιθυμούσε.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης η ερευνήτρια προσπάθησε να γνωριστεί με τα παιδιά, μέσω μιας σύντομης κουβέντας η οποία στόχευε στην γνωριμία αμφοτέρων αλλά και στο λεγόμενο «σπάσιμο του πάγου». Από τη συζήτηση διαφάνηκε ότι τα παιδιά, εκτός ενός αγοριού, ήταν πλήρως ενημερωμένα για τη διαδικασία στην οποία καλούνταν να συμμετέχουν, έχοντας διάθεση για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Αφού ολοκληρωθεί το κύριο μέρος και ο κορμός της συνέντευξης, έχοντας καλύψει τη βασική θεματική, η ερευνήτρια προέβη σε ερωτήσεις οι οποίες στόχο είχαν την χαλάρωση και την αποσυμφόρηση των συνεντευζιαζόμενων, ώστε η κατακλείδα να επέρχεται με ένα ομαλό και ήπιο τρόπο (Robson, 2007:329).

Αξίζει να τονιστεί ότι οι συνεντεύξεις δεν αποτελούν καθημερινές συζητήσεις όπως αναφέρει και ο Moson (2009:130). Χρειάζονται καλή προετοιμασία, πειθαρχία και δεξιότητες ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας, ώστε να επιτευχθεί μεταξύ των δύο πλευρών, ερευνητή και ερωτώμενου, μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε χωριστά αρχεία σε ψηφιακή μορφή. Στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του υλικού. Σε ξεχωριστούς φακέλους στον Η/Υ της ερευνήτριας διατηρήθηκαν τα ηχητικά αρχεία και οι απομαγνητοφωνήσεις. Έπειτα το επόμενο βήμα ήταν η διαμόρφωση των ερευνητικών δεδομένων μέσω της μεθόδου της Θεματικής ανάλυσης, ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων. Σαν πρώτο βήμα επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων ορίστηκε η ομαδοποίηση των Απλών Εννοιών (Simple ideas) που συλλέχθηκαν, σε ευρύτερες ταυτόσημες έννοιες (Repeated ideas). Τέλος ομαδοποιήθηκαν σε ξεχωριστές Θεματικές ενότητες.

5.5 Ηθική και δεοντολογία στην έρευνα

Το ζήτημα της ηθικής και δεοντολογίας στην επιστημονική έρευνα, κρίνεται εξαιρετικής σημασίας και αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η κάθε έρευνα. Η ιδιαίτερη φύση της ποιοτικής έρευνας φέρνει στο προσκήνιο την ευθύνη που έχει ο κάθε κοινωνικός επιστήμονας, λόγω της άμεσης επαφής και εμπλοκής του στη ζωή των υποκειμένων που λαμβάνουν χώρα. Αυτό σημαίνει ότι «όσοι διενεργούν έρευνα σε ανθρώπους πρέπει να είναι ενήμεροι για τις αρχές ηθικής και τους ειδικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το αντικείμενό τους» (<https://www.uom.gr/ethics/kodikas-hthikhs-kai-deontologias-ths-episthmonikhs-ereynas>, άρθρο 4).

Πρότερος στόχος του ερευνητή είναι να θέτει σε προτεραιότητα την προστασία και την διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Η δεοντολογία μπορεί να περιορίζει τις επιλογές του ερευνητή κατά μία έννοια, καθώς ουσιαστικός σκοπός του θα πρέπει να είναι η αναζήτηση της αλήθειας (Cohen et al., 2005).

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκε η ερευνήτρια κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας είναι τρεις. Αρχικά αυτή της εμπιστευτικότητας, με την ίδια την ερευνήτρια να θέτει ως κύριο στόχο, την πλήρη εχεμύθεια και προστασία των δεδομένων του δείγματος. Ως εκ τούτου ενημέρωσε ρητά τους συμμετέχοντες ότι πρόσβαση στα παραπάνω θα έχουν μόνο εξουσιοδοτημένα άτομα της έρευνας, όπως η ίδια η ερευνήτρια, η επιβλέπουσα καθηγήτρια καθώς οι ίδιοι. Εν συνεχεία εξίσου σημαντική η αρχή της ακεραιότητας, με τη διαβεβαίωση της ερευνήτριας προς τους ερωτώμενους ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν έχουν και ούτε πρόκειται να αλλοιωθούν παρά μόνο αν το επιθυμούν οι ίδιοι. Αυτό προϋποθέτει και την αρχή της διαθεσιμότητας, και συγκεκριμένα ότι το υλικό που έχει συλλεχθεί θα πρέπει να είναι

διαθέσιμο οποιαδήποτε στιγμή χρειαστεί (<https://www.uom.gr/ethics/kodikas-hthikhs-kai-deontologias-ths-episthmonikhs-ereynas>).

Με βάση τις παραπάνω αρχές σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, καθώς το δείγμα απαρτίστηκε από άτομα που αναγνώρισαν και έκριναν σημαντική την υλοποίησή της, εκφράζοντας την επιθυμία να συνεισφέρουν και οι ίδιοι στην διεξαγωγή της. Ειδικότερα τα υποκείμενα της έρευνας όπως και οι γονείς τους, ενημερώθηκαν εξ' αρχής μέσω μιας πρόσκλησης με τίτλο «Έγγραφο ενημέρωσης συμμετεχόντων» σχετικά με τη μεθοδολογία και τους σκοπούς της έρευνας αλλά και για τα δικαιώματα που έχουν ως συμμετέχοντες. Μέσα σε αυτά συμπεριλαμβάνεται το δικαίωμα να μην απαντήσουν όπου δεν επιθυμούν όπως και να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν από τη διαδικασία.

Παρότι εδώ και πολλές δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί κώδικες δεοντολογίας και έχουν συσταθεί επιτροπές ηθικής και δεοντολογίας για την τήρηση της κατά την επιστημονική έρευνα, η διασφάλιση της σε μεγάλο βαθμό εναπόκειται στις αξίες του ατόμου που τις διεξάγει. Ουσιαστική ανάγκη όπως υπογραμμίζουν και οι Auerbach και Silverstein (2003) « Η κοινωνική έρευνα να αποτελεί τη διασφάλιση ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καλό».

5.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

5.6.1 Θεματική ανάλυση

Μέσω της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα προκειμένου να δοθεί απάντηση σε κεντρικά ερωτήματα της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήσαμε την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία προσφέρεται για την ανάλυση δεδομένων και την προσπάθεια απόδοσης νοήματος στα

κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012:57), η θεματική ανάλυση συνίσταται στην συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων «μοτίβων» νοήματος, μέσα σ' ένα σύνολο δεδομένων. Τα νοηματικά μοτίβα τα οποία αναδύονται από τα ερευνητικά δεδομένα είναι σημαντικά για την περιγραφή του φαινομένου και ονομάζονται «θέματα». Ουσιαστικά από τα νοηματικά μοτίβα που προκύπτουν, επιλέγονται κατά βάση εκείνα που κρίνονται κατάλληλα με το θέμα το οποίο μελετάται και ειδικότερα εκείνα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Θα έλεγε κανείς συνεπώς ότι τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Κάνοντας λόγο για “θέματα”, τα θέματα είναι μονάδες που προκύπτουν από διάφορα μοτίβα, τα οποία μπορεί να είναι θέματα συζήτησης, λεξιλόγιο, εκφράσεις, συναισθήματα ή και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ένα από τα πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη ανάλυση είναι ότι διέπεται από «θεωρητική ελευθερία» και ευελιξία καθώς η επιλογή της ως μεθόδου δεν προϋποθέτει τη δέσμευση του ερευνητή σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις (Braun & Clark, 2006). Παραταύτα η ελευθερία αυτή δεν σημαίνει ότι υπάρχει απουσία επιστημολογικής πλαισίωσης. Δεν παίζει ρόλο μόνο η συχνότητα παρουσίας των δεδομένων, δεν υπάρχει δηλαδή απλή ποσοτικοποίηση, αλλά προσεγγίζονται κυρίως ποιοτικά, δηλαδή από τη σημαντικότητα αναφοράς τους.

Οι Braun και Clark (2006) ανέφεραν πως κατά τη διάρκεια της θεματικής ανάλυσης πραγματοποιούνται έξι στάδια τα οποία είναι τα εξής:

- 1) Εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα
- 2) Παραγωγή αρχικών κωδικών

- 3) Αναζήτηση πιθανών θεμάτων μέσα από τον συνδυασμό διαφόρων κωδικών
- 4) Επανεξέταση των θεμάτων που προέκυψαν και δημιουργία θεματικού χάρτη
- 5) Ονομασία θεμάτων
- 6) Παρουσίαση των δεδομένων και συγγραφή ευρημάτων

Ο Τσιώλης (2018) έκανε μια προσπάθεια προσέγγισης των ερευνητικών διαδρομών στις κοινωνικές επιστήμες. Συγκεκριμένα προχώρησε στην περιγραφή της θεματικής ανάλυσης ως ερευνητική διαδικασία ποιοτικών δεδομένων, στα βασικά χαρακτηριστικά καθώς και τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει ο ερευνητής. Οι βασικές διαφορές που εντοπίζονται στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης σε σύγκριση με το μοντέλο των Braun και Clark, έγκειται σε δύο βασικές παραμέτρους. Αρχικά τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν κατευθυντήριο ρόλο με τον ερευνητή να προχωρά στην αναζήτηση και επεξεργασία αποσπασμάτων που απαντούν άμεσα ή έμμεσα και κατά συνέπεια αποτελούν σημαντικό φίλτρο για τη μείωση της πολυπλοκότητας των δεδομένων που συνέλεξε. Επίσης θεωρητικές κατηγορίες σχήματα ή ιδέες που έχει αντλήσει ο ερευνητής κατά τη διαδικασία βιβλιογραφικής επισκόπησης, αξιοποιούνται ως χρήσιμα δεδομένα θεωρητικής ευαισθητοποίησης κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης.

Μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών, αναδύθηκαν τα θέματα τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, είτε πρόκειται για νοηματικά μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονταν είτε οι συμμετέχοντες αποδίδουν ιδιαίτερη βάση σε αυτά ακόμα και αν δεν εμφανίζονται με συχνότητα. Η συστηματική οργάνωση του υλικού παρουσιάζεται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, στον Θεματικό Χάρτη, ο οποίος περιλαμβάνει τις κατηγορίες των θεμάτων που δημιουργήθηκαν καθώς και των υποθεμάτων τους. Στην ουσία μέσα από τον Θεματικό Χάρτη παρουσιάζονται οι προσδοκίες και οι απόψεις των χαρισματικών μαθητών για την σταδιοδρομία τους

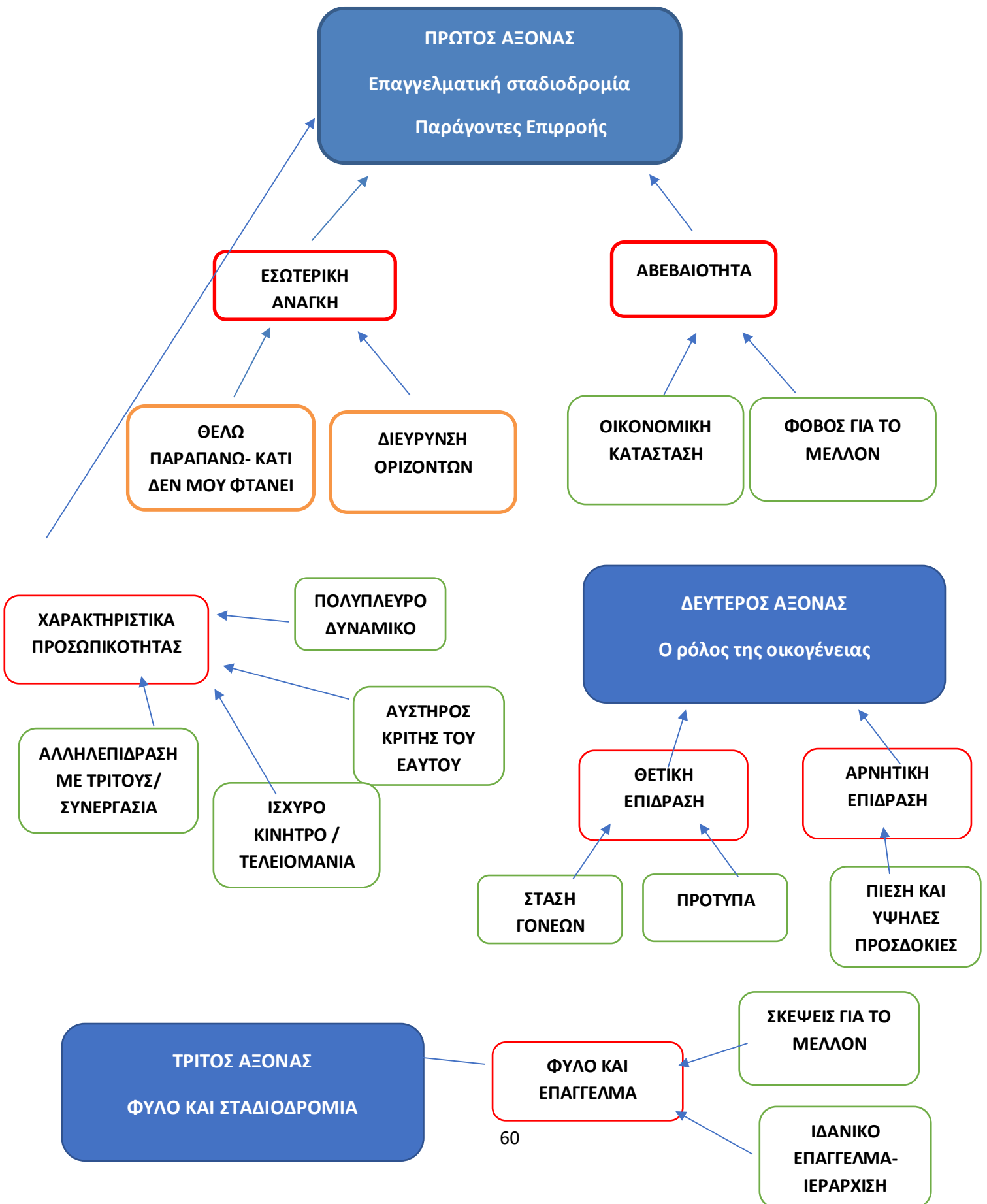
καθώς και ο ρόλος των γονέων ως παράγοντας επιρροής κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η πρώτη επαφή της ερευνήτριας με το συνολικό υλικό των συνεντεύξεων έγινε μέσω της απομαγνητοφώνησης τους. Προχώρησε σε επαναλαμβανόμενη, προσεκτική ανάγνωση του υλικού με σκοπό την πλήρη εξοικείωσή της, φιλτράροντας τα νοήματα και δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο εκείνο που είχε άμεση σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια επόμενο βήμα της ανάλυσης ήταν η εξέταση κάθε κειμένου ξεχωριστά. Μέσω της απαγωγής απομονώθηκαν τα νοήματα που ήταν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, δίνοντας στο καθένα και από έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, δημιουργώντας μία λίστα με τίτλο- Απλές ιδέες (Simple ideas). Το επόμενο στάδιο αφορούσε την ομαδοποίηση πιθανόν ταυτόσημων ή και σχετικών νοημάτων, με στόχο τη δημιουργία πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων, προχωρώντας στην δημιουργία μιας λίστας με τίτλο Επαναλαμβανόμενες ιδέες (Repeated ideas). Μετά από αρκετές ομαδοποιήσεις καταλήξαμε στην δημιουργία έξι θεματικών κατηγοριών με την κάθε μία να απαρτίζεται από ποιοτικά διαφοροποιημένες πτυχές, τα υποθέματα. Στο παράρτημα παρουσιάζονται οι θεματικοί πίνακες ανάλυσης των υποθεμάτων των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συγκροτούν και τις θεματικές κατηγορίες. Χαρακτηριστικά σεβόμενοι την τήρηση των προσωπικών δεδομένων του κάθε συμμετέχοντα, τα άτομα κωδικοποιήθηκαν με τη μορφή Σ1-Σ15, ακολουθώντας μία τυχαία σειρά.

5.6.2 Θεματικός χάρτης

Στον ακόλουθο Θεματικό Χάρτη παρουσιάζονται και συνοψίζονται κωδικοποιημένα τα ευρήματα της έρευνας. Μέσω του συγκεκριμένου εργαλείου γίνεται προσπάθεια συνοπτικής αποτύπωσης των θεματικών κατηγοριών- αξόνων των χαρισματικών

εφήβων σχετικά με τη μελλοντικής τους σταδιοδρομία καθώς και των υποθεμάτων τους. (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 1)



6. Αποτελέσματα

6.1 Θεματικές κατηγορίες

6.1.1 1^η Θεματική κατηγορία: Ενδογενείς παράγοντες επιρροής

Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι πολύ πιθανόν να προκύψουν ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, ειδικά όταν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες συγκρούονται με προσωπικές ή οικογενειακές αξίες. Οι χαρισματικοί μαθητές όταν καλούνται να λάβουν αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους, έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά από ενδογενείς παράγοντες επιρροής.

6.1.1.1 Ανάγκες

Ένας σημαντικός παράγοντας που λαμβάνει καθολικής αποδοχής από όλους/ες τους/τις ερωτώμενοι/νες είναι η ανάγκη τους για πνευματική διέγερση και κίνητρο. Χαρακτηριστικά κάνουν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα λέγοντας πως : « Πρακτικά αυτό που αντιμετωπίζω εγώ στο σχολείο είναι ότι κάτι δεν μου φτάνει. Οπότε ψάχνω συμπληρωματικά φορείς και οργανώσεις που θα μπορούσαν να μου δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω εξέλιξη» (Σ1) ή « Βαριέμαι στο σχολείο... Μου είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσω συζητήσεις από συμμαθητές μου όπως... 'Πω πω τι δύσκολη η ύλη που έχουμε για το διαγώνισμα'' ... νιώθω ότι δεν έχω να προσφέρω σε τέτοιες συζητήσεις» (Σ4) Μία ακόμα μαθήτρια αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σε μαθήματα που μου είναι αδιάφορα, δυστυχώς το μόνο μου κίνητρο είναι ο βαθμός... Βασικά συμμετέχω για να μην βαριέμαι» (Σ5). Παραδέχονται δε πως τα εφόδια και οι προσλαμβάνουσες που λαμβάνουν από τις σχολικές τους μονάδες δεν ανταποκρίνονται στο δυναμικό τους. Χαρακτηριστικά σημειώνει ένας μαθητής : « Η ύλη της τάξης μου (Γ' Γυμνασίου) είναι για πεντάχρονα...αφορά τον μέσο μαθητή και έτσι πρέπει να είναι. Δεν προσδοκός κάτι παραπάνω». Μέσα στο όλο σύστημα εντοπίζουν άτομα τα οποία τους εμπνέουν, όπως

οι εκπαιδευτικοί τους, με τους οποίους συνδέονται, πιθανόν διότι δημιουργείται ένας κώδικας επικοινωνίας, με τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν το χαρισματικό άτομο και να του δίνουν έναυσμα, χώρο και χρόνο ώστε “να ανθίσει” : « Έχω μια ιδιαίτερη σχέση με τον μαθηματικό μου.. είναι ο μόνος που κινητοποιήθηκε και με βοήθησε δίνοντάς μου υλικό και πληροφορίες για μελέτη» (Σ2). Μία ακόμη μαθήτρια θέτει το ζήτημα της επιμονής, χαρακτηριστικό του χαρακτήρα της που την κάνει να μην επαναπαύεται και να αποζητά συνεχώς νέα εφόδια και γνώση για εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη : « Απλά αυτό που εντοπίζω σε μένα είναι το έντονο στοιχείο της επιμονής. Δεν τα παρατάω εύκολα και οι αποτυχίες με πεισμώνουν» (Σ3).

Άλλος ένας ενδογενής παράγοντας επιρροής που επισημάνθηκε είναι η ανάγκη για διερεύνηση των οριζόντων τους. Μία ανάγκη βαρύνουσας σημασίας, καθώς και μέσα από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ανάγκη για συνεχή πρόκληση καθώς και εναλλαγή διαφόρων δραστηριοτήτων που θα τους προσφέρουν πλήθος προσλαμβανουσών και νέων γνώσεων. Χαρακτηριστική η δήλωση μίας μαθήτριας η οποία αναφέρει πως: «Βασικό κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος που θα ακολουθήσω είναι να μου δίνει τη δυνατότητα να εξελισσομαι» (Σ4). Ένας μαθητής θέτει πρωτεύοντα παράγοντα την λήψη νέων γνώσεων : « Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα, αυτό μπορεί να με κάνει ευτυχισμένη στο μέλλον. Νομίζω ότι από οποιαδήποτε σχολή κάπου “θα ξεγλιστρήσω” και ελπίζω να βρω αυτό που θα μου ταιριάζει καλύτερα» (Σ1).

Εκφράστηκε εντονότερα η ανάγκη εξέλιξης από τα παιδιά που κατοικούν σε επαρχιακή πόλη. Μία μαθήτρια αναφέρει: «Όταν μετακομίσαμε από την Αθήνα στην Κυπαρισσία δυσκολεύτηκα πάρα πολύ..στο μέλλον με βλέπω σε μία μεγάλη πόλη ή στο εξωτερικό. Απολαμβάνω την ανωνυμία τους...Εδώ στο χωριό οι επιλογές είναι περιορισμένες. Θέλω να έχω τη δυνατότητα να ανοίξω τους ορίζοντές μου» (Σ3). Ένας συνομήλικος μαθητής

δηλώνει πως: «Θέλω το επάγγελμα που θα ακολουθήσω να συνδυάζεται με προκλήσεις, δεν μου αρέσει να μου αναθέτουν κάτι εύκολο.. Ότι κάνω θέλω να έχει και τη δυσκολία του. Να παράγω και γω... Καταλάβετε;» (Σ9). Κάνοντας λόγο για το κομμάτι των σπουδών: «Το σημαντικότερο είναι εκεί που θα σπουδάσω να μάθω πράγματα, να το ευχαριστιέμαι...να μην πηγαίνω και να λέω ωχ έχω μάθημα ας μην πάω..» (Σ4). Το μέλλον όλοι μαθητές το βλέπουν με θετικό συναίσθημα δηλώνοντας πως ανυπομονούν να τελειώσουν το σχολείο και να μπουν σε ένα καινούριο κόσμο. Το παραπάνω αποτυπώνεται στη δήλωση ενός μαθητή: « Προσπαθώ συνέχεια να καταφέρω αυτά που ονειρεύομαι και είμαι σίγουρος ότι θα κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα» (Σ11).

6.1.1.2 Φόβος - Αβεβαιότητα

Συνεχίζοντας τη συζήτηση και τη διερεύνηση των σκέψεων και των προσδοκιών των χαρισματικών μαθητών του δείγματός μας, εντοπίστηκε ένας εξίσου σημαντικός άξονας ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τα νέα παιδιά και αυτός είναι της η ασάφεια και της αβεβαιότητα που νιώθουν. Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από συνεχείς εναλλαγές και διακυμάνσεις στο κοινωνικό οικονομικό background της χώρας, κάτι το οποίο φαίνεται να έχει επηρεάσει τους πολίτες της και κατά συνέπεια την πλειοψηφία των οικογενειών που ανήκουν κυρίως στην μεσαία και χαμηλή οικονομική τάξη. Ο πληθυσμός που έχει πληγεί σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η νέα γενιά, με την οικονομική κατάσταση να επηρεάζει άμεσα τις οικογένειες και τα νοικοκυριά της χώρας. Χαρακτηριστικά δέκα από τους δεκαπέντε μαθητές δίνουν βάση στη δυσμενή οικονομική κατάσταση: «Νομίζω ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι η ίδια η χώρα..σκέφτομαι πάρα πολύ σοβαρά το κομμάτι του εξωτερικού» (Σ1), «Ένα σημαντικό εμπόδιο-άγχος μου είναι η οικονομική κατάσταση» (Σ9). «Εμπόδια πάντα θα υπάρχουν...πρέπει να φαινόμαστε δυνατοί και ευέλικτοι για να τα ξεπερνάμε... Ένα

μεγάλο εμπόδιο που υπάρχει είναι η οικονομική κρίση. Ακόμα ένα είναι ότι όλοι ψάχνουν άτομα με προϋπηρεσία για να καλύψουν τις θέσεις εργασίας που προσφέρουν. Πως όμως ένας νέος ή μια νέα να βρει προϋπηρεσία αν του δίνεται η ευκαιρία;» (Σ10). Ιεραρχικά ως βασικό κριτήριο επιλογής ενός επαγγέλματος φαίνεται να τίθεται ο τομέας των υψηλών αποδοχών. Αναφέρει μία μαθήτρια: «Στο οικονομικό κομμάτι σίγουρα θέλω να βλέπω το κατά πόσο αυτό που με ενδιαφέρει, το οποίο είναι η επιστημονική έρευνα μπορεί να μετουσιωθεί σε ένα επάγγελμα το οποίο θα μου δίνει και τα προς το ζην» (Σ1) , συμφωνεί με την παραπάνω άποψη μία ακόμη μαθήτρια λέγοντας: «Πάντα σκεφτόμουν τα χρήματα με ένοιαζε να είμαι πλούσια και να έχω μια άνετη ζωή... να μην ανησυχώ αν θα φάω ούτε αν θα πληρώσω τον λογαριασμό» (Σ4). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον αγώνα και τον μόχθο των γονέων τους, θέλουν να ανεξαρτητοποιηθούν δίχως να τους επιβαρύνουν. Τους διακατέχει το αίσθημα της αγωνίας και του φόβου. Ένας μαθητής αναφέρει: «Αν δεν πάρω υποτροφία, δε θα μπορέσω λόγω των οικονομικών να συνεχίσω τις σπουδές μου στο εξωτερικό» (Σ10), «Οι γονείς μου δεν έχουν τη δυνατότητα να με συντηρούν, όπως άλλα παιδιά... που μπορούν να αφιερωθούν στο επάγγελμά τους χωρίς να τους νοιάζει το οικονομικό», «Βλέπω με φόβο το μέλλον.. Οι γονείς μου δυσκολεύονται πολύ... θέλω να καταφέρω να προχωρήσω και να μην μείνω στο χωριό» (Σ11). Παραταύτα αρκετά παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυτή την κατάσταση με πείσμα και δύναμη, δείχνοντας στοχοπροσήλωση για ένα καλύτερο μέλλον: «Έχω ένα βασικό στόχο που θέλω να φέρω εις πέρας... Αυτός είναι να μαζέψω αρκετά χρήματα και να καταφέρω να έχω μια οικονομική άνεση να εργαστώ σκληρά για να καταφέρω. Να είμαι ανεξάρτητος οικονομικά» (Σ7).

Άλλο ενδογενές εμπόδιο κατά την πορεία της σταδιοδρομίας τους αλλά και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ο φόβος για το μέλλον. Ο φόβος για το άγνωστο, ο

υψηλός ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας αλλά και ο παράγοντας μοναξιά είναι κάποιοι από αυτούς που εντόπισαν τα χαρισματικά παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας μαθήτριας: «Ο τομέας που με ενδιαφέρει (Πληροφορική), έχει αρχίσει να έχει ραγδαία αύξηση, με αποτέλεσμα όταν θα βγω στην αγορά εργασίας δεν θα είναι τόσο εύκολος ο δρόμος... Σκέφτομαι αν υπάρχουν αρκετές θέσεις για όλους μας», «Με ενδιαφέρει η επαγγελματική αποκατάσταση! Αν θα έπρεπε να ιεραρχήσω τα κριτήρια επιλογής...θα επέλεγα το επάγγελμα που θα είχε άμεση αποκατάσταση» (Σ5). Μία μαθήτρια η οποία ανέφερε το ιδιαίτερο δέσιμο με την οικογένειά της, εξέφρασε τον φόβο της μοναξιάς: «Φοβάμαι τη μοναξιά.. το μόνο που δεν θέλω είναι να μην μείνω μόνη μου» (Σ5). Παρ' όλα αυτά αξίζει να αναφερθεί και η αισιόδοξη πλευρά του παρόντος θέματος. Οι μισοί από τους μαθητές ήταν αρκετά ενδυναμωμένοι, δείχνοντας να μην τους έχει επηρεάσει σε έντονο βαθμό ο φόβος για την μελλοντική τους σταδιοδρομία : « Σε δέκα χρόνια με φαντάζομαι στο εξωτερικό, να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό.. αν το επιδιώξεις θα βρεις τη θέση σου ακόμα και στην Ελλάδα» (Σ2), «Εμπόδια πάντα θα υπάρχουν.... πρέπει να φαινόμαστε δυνατοί να τα ξεπερνάμε... Ένα μεγάλο εμπόδιο είναι η οικονομική κρίση, το βλέπω και στην οικογένειά μου...όπως είναι και η προϋπηρεσία στην Ελλάδα...δεν με φοβάμαι ...θα βρω τον δρόμο μου» (Σ11).

6.1.1.3 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Αναφορικά με τον άξονα των προσωπικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών ατόμων, η πολυδυναμικότητα, είναι ένα ιδιαίτερα συχνό χαρακτηριστικό για το οποίο έγινε λόγος στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και που αποδεικνύεται πως αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τα χαρισματικά άτομα. Τόσο το οικογενειακό περιβάλλον όσο και τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να διακρίνουν από πρώιμη ηλικία ότι

κάτι τους κάνει να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Οι εξαιρετικές ικανότητες σε διάφορους τομείς, η συναισθηματική – κοινωνική ωριμότητα καθώς και η ανάγκη για συνεχή ερεθίσματα και νέες προσλαμβάνουσες είναι κάποια από τα στοιχεία που εντόπισαν και οι ερωτώμενοι αναφορικά με τον παράγοντα ‘Ήπλλαπλή δυναμικότητα’. Αξιοσημείωτα είναι τα λόγια μιας μαθήτριας που περιγράφει πως βιώνει αυτή τη συνθήκη: «Πάντα ήμωνα διαφορετική από τα άλλα παιδιά κι όχι με την έννοια την κακή» (Σ3), «Καταπιάνομαι με πολλά, μ αρέσει!», ενώ μία άλλη μαθήτρια «Η ωριμότητα με ξεχωρίζει, ειδικά από τα αγόρια που ακόμα είναι λίγο πολύ ανώριμα. Έχω μια διαφορετική ματιά για τα πράγματα. Από το δημοτικό καταλάβαινα πάρα πολλά. είμαι πολύ παρατηρητική»(Σ4). Πρόσφατες μελέτες έχουν προτείνει ότι πολλοί ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να δουν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους σε πολλούς τομείς με θετικό πρίσμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι ένα μέρος των παιδιών αυτών τείνει να θέλει να ακολουθήσει ρεαλιστικές επιλογές σταδιοδρομίας, ενώ άλλοι φαίνεται να εκτιμούν την δυνατότητα που έχουν να συνδυάσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες με τα ενδιαφέροντά τους επιθυμώντας να κινηθούν σε καινοτόμους, νέους επαγγελματικούς δρόμους (Jung και Young, 2017). Το χαρακτηριστικό της πολυδυναμικότητας το περιγράφουν με πολύ ωραίο τρόπο δίνοντας την δική τους ερμηνεία κάποια από τα παιδιά της έρευνας «Νομίζω πως ναι, διαφέρω από τους υπόλοιπους! ...βλέπω πως αυτά που κάνω εγώ δεν τα κάνουν μεγάλοι άνθρωποι...πιστεύω βασικά ότι ξεχωρίζω από τους συνομηλίκους μου» (Σ13), με την άποψη αυτή είναι συγκεκριμένα και άλλοι χαρισματικοί μαθητές: «Μου αρέσει να διαβάζω, να ακούω μουσική, να χορεύω, να βλέπω ταινίες...δεν μου άρεσε να περιορίζομαι σε ένα πράγμα...σπάνια κουράζομαι...θέλω εναλλαγές. Βέβαια η καραντίνα με έκανε να τα παρατήσω λίγο και κόλλησα με τον υπολογιστή» (Σ9), «Γενικά πιστεύω ότι είμαι καλός σε πολλά πράγματα! Αυτό που λειτουργεί ως κίνητρο μου είναι να

μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα και να εμπλουτίζω τις γνώσεις μου» (Σ10). Ωστόσο ένας μαθητής παραδέχεται πως όλο αυτό δεν το βιώνει θετικά καθώς η διαφοροποίηση από τους υπόλοιπους συμμαθητές του πολύ συχνά τον θέτει στο περιθώριο : «*Μαθαίνω γρήγορα και απαντώ πιο γρήγορα απ' όλους σε προβλήματα πχ μαθηματικών...όμως καταλήγω να μαλώνω με τα παιδιά, μου κάνουν παρατήρηση οι καθηγητές αλλά δεν το κάνω επίτηδες... όταν ξέρω κάτι θέλω να το δείχνω*» (Σ12).

Ένα εξίσου σημαντικό προσωπικό χαρακτηριστικό που εντόπισαν οι χαρισματικοί μαθητές κατά την εξελικτική τους πορεία είναι η αυστηρή στάση και οι υψηλές απαιτήσεις σε πρώτη φάση προς τον ίδιο τους τον εαυτό και μετέπειτα προς τους γύρω τους: «*Σκέφτομαι ότι δεν φτάνω τα στάνταρ μου... δεν ικανοποιούμαι ποτέ με τις επιδόσεις μου*» (Σ2), «*Πάρα πολύ αυστηρή είμαι με τον εαυτό μου... έχω συνηθίσει να τα πηγαίνω πολύ καλά...Έξω τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά, υπάρχει μια 'Ελίτ', αυτό έχει ως συνέπεια εγώ πλέον να μην ξεχωρίζω...λέω 'ώπα'.. γιατί δεν πας τόσο καλά;* » (Σ1). «*Ο εαυτός μου με αγχώνει...όταν κάτι μπορώ να το κάνω, οφείλω να το κάνω...Όταν έχω τη δυνατότητα να διακριθώ σε αυτό που συμμετέχω...οφείλω να είμαι καλή*» (Σ8).Οι υψηλές απαιτήσεις μεταβιβάζονται και προς τους γύρω τους, με απόρροια όταν εκτιμούν ότι οι γύρω τους δεν λειτουργούν με βάση τις προσδοκίες τους να απογοητεύονται : «*Επειδή είμαι πολύ αυστηρή με τον εαυτό μου, εξίσου είμαι και με τους άλλους. ..περιμένω ο άλλος να είναι τέλειος .. έχω πάρα πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό μου και από τους υπόλοιπους*» (Σ4). Ωστόσο άλλοι ‘αγκαλιάζουν’ αυτό τους το χαρακτηριστικό: «*Πάντα θέλω το κάτι παραπάνω από τον εαυτό μου. Γενικά δεν είμαι τόσο αγχώδης, προσπαθώ και το διαχειρίζομαι*» (Σ9). «*Προσπαθώ πάντα το μέγιστο που μπορώ να προσπαθήσω*» (Σ3).

Εξίσου σημαντικό προσωπικό χαρακτηριστικό που εντοπίστηκε κατά τη συζήτηση με τα παιδιά είναι αυτό της τελειομανίας και του υψηλού κινήτρου που διέπει τα

χαρισματικά άτομα. Οι χαρισματικοί μαθητές είτε το έχουν διακρίνει μόνοι τους είτε τα λόγια τους επιδεικνύουν το παραπάνω χαρακτηριστικό. Συγκεκριμένα κάποια από τα λόγια των μαθητών: «*Συμμετέχω σε ότι διαγωνισμό βρω! Πηγαίνω παντού! Γιατί η εμπειρία μένει!*» (Σ1), «*Έχω προσπαθήσει να μην είμαι τόσο τελειομανής...να κάνω το καλύτερο που μπορώ. 'Αν έχεις πείσμα και κίνητρο προχωράς'*» (Σ2). «*Προσπαθώ πάντα το μέγιστο που μπορώ να προσπαθήσω...να προετοιμαστώ όσο καλύτερα μπορώ, ώστε να νιώσω αυτό το αίσθημα ότι ανταμείφθηκαν οι κόποι μου*» (Σ5). Η στοχοπροσύλωση και το πείσμα είναι κάτι που διακρίνει τα χαρισματικά παιδιά, νιώθοντας την ανάγκη να καταβάλουν το καλύτερο δυνατόν που μπορούν, κάτι το οποίο ουσιαστικά θα είναι η επιβεβαίωση στον εαυτό τους: «*Έχω συνηθίσει να τα πηγαίνω καλά να παίρνω τους μεγαλύτερους βαθμούς*» (Σ10), «*Αν θελήσω κάτι πολύ το καταφέρνω...θα πιεστώ και συνήθως τα καταφέρνω!*» (Σ6). Χαρακτηριστικά τα λόγια ενός έφηβου κοριτσιού: «*Θέλω να μια η καλύτερη που θα μπορούσα! Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ!*» (Σ3).

Ο τελευταίος ενδογενής παράγοντας επιρροής των αποφάσεων των χαρισματικών μαθητών είναι αυτός της αλληλεπίδρασης με τρίτους καθώς και η δεξιότητα κοινωνικοποίησης και ομαλούς ένταξης, συνεργασίας και συνύπαρξης σε μια ομάδα. Πως λειτουργούν στην παρούσα φάση της ζωής τους και πως φαντάζονται τον εαυτό τους μελλοντικά σε επαγγελματικό επίπεδο. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι θεωρούν πως δεν λειτουργούν ιδιαίτερα καλά σε ομάδες, θεωρώντας πως λειτουργούν καλύτερα ως μονάδες: «*Δεν λειτουργώ πολύ καλά σε ομάδες...παίρνω το βάρος πάνω μου. Ομαδικό πνεύμα μηδέν (γέλια)*» (Σ2), «*Δεν είμαι ομαδικό τύπος... μπορώ να συνεργαστώ... Απλά όταν θέλω κάτι γρήγορα και αποτελεσματικά, προτιμώ να το κάνω μόνος μου*» (Σ5). Λόγω της υψηλής αντιληπτικής ικανότητας, βιώνουν την λεγόμενη ‘‘ασυγχρονία’’, νιώθοντας ότι δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς των

άλλων ατόμων: «Νιώθω πολλές φορές ότι πλατειάζουμε στην ομάδα, όταν ψάχνουμε μια λύση... δεν έχω πρόβλημα με τη συνεργασία απλά δεν μπορώ να χάνω χρόνο...θέλω να είμαι στοχευμένος» (Σ13). Εξίσου σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων εντοπίζουν ηγετικά στοιχεία στον εαυτό τους, έχοντας την ανάγκη να ηγούνται σε μία ομάδα παρά να είναι μέρος αυτής: «Παίρνω παραπάνω αρμοδιότητες.. σε όλες τις ομάδες το παίζω αρχηγός.. το παίρνω όλο μόνη μου.. τέλος παίρνει τα credits όλη η ομάδα» (Σ5), «Σε μια ομάδα θέλω να ηγούμαι και να συντονίζω τα μέλη. Δεν το κάνω επειδή είμαι ο αρχηγός... νιώθω ότι τα πάω καλά σε αυτό» (Σ8). Πολλοί ερωτώμενοι νιώθουν ότι έχουν αρκετά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, όντες ιδιαίτερα αγαπητοί και δημοφιλείς κατά την συναναστροφή τους με τους γύρω τους: «Για κάποιο λόγο τα περισσότερα άτομα που γνωρίζω, εύκολα με συμπαθούν και άνετα με εμπιστεύονται! Το θεωρώ πολύ καλό» (Σ4), «Κρίνοντας τον εαυτό μου, θεωρώ ότι είμαι καλοπροαίρετος και χαμηλών τόνων. Κάνω εύκολα παρέα..απλά συχνά εγώ επιλέγω την παρέα μουπερνάω χρόνο καλά και μόνος μου» (Σ11). Αν νιώσουν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ή ότι δεν υπάρχει ‘κοινό σημείο επαφής’ προτιμούν να ναι μόνοι: «Δεν μ’ αρέσει να είμαι μόνος μου, μ’ αρέσει να είμαι με άτομα που συμπαθώ και ξέρω. Θα προτιμήσω να κάτσω μόνος μου παρά να είμαι με άτομα που δεν ξέρω». Αξιοσημείωτη η άποψη μιας ερωτώμενης η οποία θεωρεί πως η αγάπη και η συστηματική ενασχόλησή της με τα μαθηματικά έχουν πλάσει ανάλογα και την κοινωνική της εικόνα: « Ακόμη και στην ομιλία μου με άλλους.. θέλω να μια ξεκάθαρος. Είμαι συναισθηματικός άνθρωπος.. πάντα όμως βάζω μπροστά τη λογική...θέλω και εγώ στη ζωή μου να έχω πράγματα- αξιώματα στα οποία πιστεύω και να χτίσω πάνω σε αυτά» (Σ1).

6.1.2 2η Θεματική κατηγορία: Οικογενειακό περιβάλλον και εξωτερικοί παράγοντες επιρροής

Αναφορικά με τους εξωγενείς παράγοντες και συγκεκριμένα στο οικογενειακό περιβάλλον διαφάνηκε ότι η οικογένεια από τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών αποτελεί τον βασικότερο θεσμό ο οποίος επηρεάζει τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η επίδραση των γονέων στα χαρισματικά παιδιά φάνηκε από τους ερωτώμενους να έχει δύο εκφάνσεις. Την θετική επίδραση αλλά και την αρνητική.

6.1.2.1 Θετική επίδραση

Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι περιγράφουν τη σχέση τους με τους γονείς τους ιδιαίτερα στενή και υποστηρικτική με τους τελευταίους να έχουν κατανοήσει το ιδιαίτερο χάρισμα των παιδιών τους, έχοντας την ανάγκη να τα στηρίξουν και να τους ‘‘ανοίξουν τον δρόμο’’ για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Συζητούν για τις πιθανές επιλογές και το τι θα ήθελαν να ακολουθήσουν στο μέλλον ως επάγγελμα τα παιδιά τους: *«Οι γονείς μου ίσως με καταλαβαίνουν καλύτερα απ’ ότι καταλαβαίνω τον εαυτό μου.. πάντα με βοηθάγανε»* (Σ1), *«Οι γονείς μου πιστεύουν σ’ εμένα ...θέλουν να γίνω ένα καλλιεργημένο και ευτυχισμένο άτομο»* (Σ12), *«Τους έχω πει τι αγαπώ και με τί θέλω να ασχοληθώ»* (Σ6). Νιώθουν επίσης την ανάγκη να φανούν αντάξιοι στους κόπους των γονιών τους, ειδικά τα παιδιά που δεν κατάγονται από ευκατάστατες οικογένειες: *«Θα ήθελα μόνο να πετύχω τους στόχους μου, για να μην νιώσουν οι γονείς μου ότι εξαιτίας των οικονομικών δυσκολιών με αδίκησαν»* (Σ15), *«Οι γονείς μου είναι αρκετά αγχωμένοι για το μέλλον μου, ίσως επειδή θέλουν να δουν να ανταμείβονται οι προσπάθειές μου. Η αλήθεια είναι ότι διαβάζω αρκετά αλλά και εκείνοι προσπαθούν το καλύτερο»* (Σ10). Αντιλαμβάνονται και αισθάνονται την στήριξη που τους παρέχουν οι δικοί τους, νιώθοντας συναισθηματική ασφάλεια: *«Άμα χρειαστώ*

κάποια βοήθεια, αν έχω κάποιο θέμα που με απασχολεί έχω άτομα να με κατευθύνουν» (Σ2). Ωστόσο πολλοί ερωτώμενοι επιβεβαιώνουν πως όσο υποστηρικτικοί είναι οι γονείς τους τόσο αυστηροί είναι μαζί τους: *«Όταν δίνω τα δυνατά μου ακόμα και αν αποτύχω θα μου πουν μπράβο...αλλά όταν κάτι μου χαρίστηκε είναι οι πρώτοι που θα μου πούνε ότι 'εντάξει πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο' .. είναι πάντα ειλικρινείς»* (Σ2).

Στην ερώτηση όμως, εάν έχουν πρότυπα στη ζωή τους, ανθρώπους που θαυμάζουν, εάν ενστερνίζονται τις απόψεις κάποιου τρίτου και θέλουν να ακολουθήσουν τον δρόμο που χάραξαν, οι απαντήσεις που έδωσαν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η πλειοψηφία των απαντήσεων αφορούσαν τους γονείς. Οι γονείς είναι τα άτομα που γαλουχούν, εφοδιάζουν με αξίες και ιδανικά ένα παιδί, προσπαθώντας να πλάσουν έναν ολοκληρωμένο, αξιακά διαμορφωμένο άνθρωπο. Έμμεσα λοιπόν αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους. Αυτό τους όμως το χαρακτηριστικό αποτελεί παράγοντα επιρροής στις μελλοντικές αποφάσεις των παιδιών; : *«Πρότυπα έχω τους γονείς μου. Δεν με έχει επηρεάσει κάποιος στην απόφαση μου αυτή. Είναι καθαρά δική μου επιλογή!»* (Σ13), *«Για αρχή αυτό που σκέφτομαι να ακολουθήσω είναι ότι κάνανε και οι γονείς μου...να ακολουθήσω τον δρόμο του ελεύθερου επαγγελματία... δεν διστάζω»* (Σ2). *«Ναι την μητέρα μου έχω πρότυπο! Την θαυμάζω!»* (Σ12). Ωστόσο υπάρχει και η άλλη πλευρά των ερωτώμενων που παραδέχονται πως ποτέ δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο που να επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις τους: *«Πάντα είχα πρότυπο έναν ιδανικό εαυτό μου, τον τέλειο εαυτό μου (!). Δεν ήθελα να είμαι σαν κάποιο... ήθελα να είμαι η καλύτερη που θα μπορούσα»* (Σ3).

6.1.2.2 Αρνητική επίδραση

Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων, καθώς και το άγχος τους να προοδεύσουν στην μελλοντική τους καριέρα, συχνά φαίνεται να λειτουργούν αντίστροφα, καθώς αντί να λειτουργούν ως ενισχυτές που προωθούν και στηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά τους, τους επιφορτίζουν με άγχος και πίεση: «Ο μπαμπάς μου έχει εμμονή με τα μεγάλα πανεπιστήμια....με πιέζει λιγάκι αυτό» (Σ9), «Δεν ήμουν ποτέ από τα παιδιά που ήθελαν πολύ τους γονείς τους από πίσω.... Τους νοιάζει η γνώμη των υπόλοιπων...θέλω να τους κάνω υπερήφανους αλλά όχι να είναι συνέχεια από πίσω μου» (Σ3), «Τα τελευταία χρόνια η σχέση μας είναι καλύτερη.....Με τον μπαμπά μου δεν είναι εύκολα τα πράγματα. Με την μαμά μου.. είναι ο άνθρωπος που έχει μια εικόνα για εσένα και συχνά απογοητεύεται» (Σ8). Η εφηβεία επίσης φαίνεται να αποτελεί κρίσιμη ηλικιακή περίοδο, κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, με τους χαρισματικούς μαθητές να βιώνουν πέρα από ενδοπροσωπικές συγκρούσεις με τον εαυτό τους και τη συχνή σύγκρουση με τους σημαντικούς Άλλους που τους περιβάλλουν: «Προφανώς και έχω αλλάξει τώρα στην εφηβεία....υπάρχουν κάποιες εντάσεις, δεν κρατάμε όμως μούτρα... Δεν θα τους έλεγα πειστικούς» (Σ5).

6.1.3 3η Θεματική κατηγορία: Φύλο και πορεία σταδιοδρομίας

Ο τελευταίος άξονας που προέκυψε και θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός να συζητηθεί με τα ίδια τα παιδιά είναι ο τομέας του φύλου, των προσδοκιών καθώς και αν θεωρούν πως υπάρχουν στερεότυπα στην σημερινή εποχή που ακολουθούν τις γυναίκες και τους άνδρες αντίστοιχα.

6.1.3.1 Φύλο και Επάγγελμα

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τέθηκε στους ερωτώμενους η εξής ερώτηση «Θεωρείς πως στην εποχή μας υπάρχουν καθαρά γυναικεία και ανδρικά επαγγέλματα;». Υφίσταται πλέον ο όρος αδύναμο φύλο; Και ποιο είναι αυτό; Τα

αποτελέσματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον με τα παιδιά στο σύνολό τους, να μην διακατέχονται από συντηρητικές, στερεοτυπικές απόψεις που σχετίζονται με το φύλο: «Κάθε επάγγελμα είναι για όποιον θέλει να εργαστεί» (Σ5), «Τα δύο φύλα είναι εξίσου ικανά! Είναι αναλόγως τον χαρακτήρα, μπορείς να τα καταφέρεις όλα...ανεξαιρέτως φύλου» (Σ9). «Σίγουρα υπάρχουν χειρωνακτικές δουλειές, στις οποίες κάποιοι άντρες με μεγαλύτερη μυϊκή μάζα μπορούν να κάνουν καλύτερα σε σύγκριση με μια γυναίκα που μπορεί να δυσκολευτεί.. δεν υπάρχουν τυπικά γυναικεία και ανδρικά επαγγέλματα» (Σ3). Ενώ υπάρχουν και εκείνοι που πιστεύουν πως η κοινωνία μας και τα πρότυπα που προβάλλει επηρεάζουν έμμεσα σημαντικό μέρος των επιλογών των ατόμων: « Η κοινωνία το επιβάλλει, όταν ένα παιδί σκέφτεται ποια κατεύθυνση θέλει να πάρει... Στις θετικές επιστήμες υπάρχουν περισσότεροι άνδρες και στις θεωρητικές περισσότερες γυναίκες...δεν είναι ότι υπάρχει κάτι έμφυτο μέσα μας...Είναι καθαρά η κλίση του καθενός» (Σ4). «Πιστεύω ότι παγκοσμίως συμβαίνει, απλά στην Ελλάδα περισσότερο ...υπάρχει το παραδοσιακό τρίπτυχο, πατρίς, θρησκεία, οικογένεια. Η γυναίκα να είναι ταπεινή....το βλέπω προκατειλημμένα» (Σ10).

Μία μαθήτρια δηλώνει πως όλη αυτή η στερεοτυπική αντίληψη αναφορικά με το φύλο, λειτουργεί αντίστροφα σε εκείνη θέλοντας να εξελιχθεί ιεραρχικά σε επαγγελματικό επίπεδο όσο πιο ψηλά μπορεί: «...Αλλά γενικά στη χώρα μας δεν έχω δει κάποια γυναίκα που να ξεχώρισε...Αυτό είναι πολύ στενάχωρο...σε μ' ένα λειτουργεί πολύ *motivated* - κίνητρο. Θέλω να προχωρήσω...να ξεχωρίσω...να είμαι σε μια υψηλή θέση » (Σ4). Ενώ μία ερωτώμενη θεωρεί πως σε συγκεκριμένα επαγγέλματα όπως του δικηγόρου, ίσως οι άνδρες καταφέρνουν να επικρατήσουν. Δικαιολογώντας το κάπως έτσι: « ...Θα έλεγα ότι ίσως (πχ στο επάγγελμα του δικηγόρου) επικρατεί το συναισθηματικό κομμάτι σε μια γυναίκα, δηλαδή ότι ένας άνδρας θα ήταν πια έτοιμος να χρησιμοποιήσει κάποια ανέντιμη μέθοδο» (Σ1).

Συνεχίζοντας κάνοντας λόγο για το ποιο θεωρούν για τους ίδιους ιδανικό επάγγελμα, το επάγγελμα αυτό που θα τους προσφέρει ικανοποίηση, που ονειρεύονται τον εαυτό τους μέσα σ' αυτό, τα αποτελέσματα έδειξαν το εξής: Αρχικά δεν υπάρχει ουσιαστική διάκριση μεταξύ φύλου και επιλογής επαγγέλματος, καθώς τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια του δείγματος επέδειξαν φανερή αποφασιστικότητα, δηλώνοντας οι περισσότεροι πως εδώ και καιρό έχουν κατασταλάξει στο ποιο είναι εκείνο το επάγγελμα που θέλουν πραγματικά να ακολουθήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η εύστοχη απάντηση ενός ερωτώμενου ο . αναφέρει: «Θέλω να φτιάχνω ανθρωπόμορφους βραχιόνες... άρα με βλέπω σε κάποια πολυτεχνική σχολή... με την ειδικότητα του ηλεκτρολόγου μηχανικού» (Σ14).

Από τα στοιχεία αποδεικνύεται πως κατά πλειοψηφία βλέπουμε μια κλίση των ερωτώμενων προς τις θετικές επιστήμες. Ενώ υπάρχει εκπροσώπηση όπως φαίνεται και στα δύο φύλα σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και επομένως και αποδοχών, όπως αυτό του δικηγόρου αλλά και του ιατρού. Χαρακτηριστικά μία ερωτώμενη αναφέρει πως θέλει να ακολουθήσει το επάγγελμα του οικονομολόγου αναφέροντας πως: «Αυτή η δουλειά μου ταιριάζει... γιατί οι αριθμοί μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον... ποτέ δεν επαναπαυεσαι και δεν βαριέσαι» (Σ14), ενώ συμπληρώνει άλλη μία ερωτώμενη «Νιώθω βασικά ότι ο τομέας των μαθηματικών μου προσφέρει μεγαλύτερη πρόκληση» (Σ7).

Από τους 15 ερωτώμενους οι 13 ανέφεραν πως από πολύ μικρή ηλικία ήταν σχεδόν σίγουροι για το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν: «Από τα μέσα του Δημοτικού έλεγα στους γονείς μου ότι θέλω να γίνω παιδίατρος.... Μου αρέσει και η ψυχολογία» (Σ11), «Το σκεφτόμουν από μικρός αλλά η τελευταία χρόνια του γυμνασίου πιστεύω ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην απόφαση μου αυτή» (Σ9), ενώ μία μαθήτρια παραδέχεται πως δεν έχει δουλέψει καθόλου στο μυαλό της μέχρι τώρα με τι θα ήθελε

να ασχοληθεί επαγγελματικά στο μέλλον: « Είναι για μένα μια αρκετά μακρινή απόφαση, δεν το έχω συζητήσει ακόμα» (Σ6).

Η περίοδος που καλείται ένα άτομο να κατασταλάξει και να επιλέξει πως θα πορευτεί κατά την μελλοντική του σταδιοδρομία, είναι ιδιαίτερα στρεσογόνα και συναισθηματικά φορτισμένη περίοδος τόσο για τους χαρισματικούς μαθητές όσο και για τους συνομηλίκους τους: « Δεν νιώθω ότι διαφέρω από τα υπόλοιπα παιδιά...απλά νιώθω ένα έξτρα βάρος γιατί οι γύρω μου περιμένουν από μένα να κάνω την ‘τέλεια επιλογή’ την ‘τέλεια καριέρα’ ». (Σ1) . Εντούτοις στην προσπάθεια να ιεραρχήσουν τους κυριότερους παράγοντες επιλογής ενός επαγγέλματος, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: «Ιδανικό επάγγελμα είναι να σου δίνει απόλαυση και χαρά» (Σ2), «Το ιδανικό επάγγελμα για εμένα...να μου αρέσει και να με ενδιαφέρει!! Δεν είναι το μόνο κίνητρο τα λεφτά» (Σ1), « Θέλω να κάνω κάτι σημαντικό. Να είμαι σε μια υψηλή θέση, κάτι που να μην έχουν κάνει πολλές γυναίκες, να ξεκινήσω κάτι που θα ξεχωρίσει» (Σ4). Εξαιρετική σημασία έχει και η ανάγκη που προκύπτει από συγκεκριμένα παιδιά να ακολουθήσουν μια καριέρα που την ονομάζουν λειτούργημα, προσφέροντας στον άνθρωπο: «Θέλω να σώζω ζωές! Να κάνω κάτι που να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο...Με γεμίζει το να βοηθάω τους άλλους» (Σ12), «Να κάνω κάτι χρήσιμο.. κάτι που θα προσφέρει στην κοινωνία!!» (Σ7).

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων όταν κλήθηκαν να μπουν στη συνθήκη να φανταστούν τον εαυτό του σε δέκα χρόνια μετά, ανέφεραν πως πιστεύουν και θέλουν να είναι στο εξωτερικό και να εξελιχθούν επαγγελματικά εκεί: « Με φαντάζομαι στο εξωτερικό ...ίσως έχω τελειώσει το μεταπτυχιακό μου και θα εργάζομαι πάνω στον τομέα της πληροφορικής που αγαπώ!» (Σ3), «Πάντα έλεγα ότι θέλω να περάσω στο Harvard αλλά μόλις κατάλαβα ότι είναι πολύ ακριβό τους έλεγα ότι θέλω να περάσω με υποτροφία στο Harvard (γέλια) (Σ4), «Σε δέκα χρόνια φαντάζομαι ότι θα κάνω μια

ενδιαφέρουσα δουλειά που θα μου δίνει χαρά, θα με φέρνει σε επαφή με ενδιαφέροντες ανθρώπους. Θα μου επιτρέψει να εργαστώ σε διάφορα μέρη του κόσμου!» (Σ15).

7. Συζήτηση – Ερμηνεία

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να συνοψίσουμε τα ευρήματά μας κατηγοριοποιώντας τα ανά ερευνητικό ερώτημα και συγκρίνοντας τα με τα ευρήματα από την εγχώρια αλλά και διεθνή βιβλιογραφία.

7.1 1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Απόψεις - Προσδοκίες και πορεία σταδιοδρομίας

Μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που να προσεγγίζουν το θέμα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των χαρισματικών ατόμων, τις πεποιθήσεις καθώς και τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν την απόφασή τους αυτή. Αρχικά τα πρώτα στοιχεία που επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η πρόωμη εκδήλωση επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ενδείξεις δηλαδή που προδηλώνουν την αγάπη και την αφοσίωση του παιδιού πάνω σε ένα τομέα. Τα χαρισματικά άτομα θέτουν σε πρωτεύουσα θέση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα αλλά και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία προχωρούν στην επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Paa και Mcwhirter (2000) σε τυπικούς εφήβους αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους για την μελλοντική τους σταδιοδρομία, κατέληξε πως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ιεράρχησαν στην πρώτη θέση επιρροής της επιλογής τους τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Αυτά τα αποτελέσματα είναι επίσης συνεπή με τα εμπειρικά ευρήματα του Farmer (1985) ότι οι προσωπικές μεταβλητές είχαν ισχυρότερη επιρροή στα

επαγγελματικά κίνητρα των μαθητών γυμνασίου και λυκείου από ό,τι το υπόβαθρο και οι περιβαλλοντικές μεταβλητές που εξετάστηκαν. Συνεχίζοντας ένα επόμενο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται είναι αυτό της αναποφασιστικότητας για την μελλοντική πορεία (Muratori & Smith, 2015, σελ. 174).

Ο Colangelo (2002) συνέστησε να ληφθούν υπόψη οι ειδικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, ιδιαίτερα αυτή της **πολυδυναμικότητα**. Οι πολυδύναμοι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται με την εύρεση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την αναποφασιστικότητα που χαρακτηρίζει συχνά αυτή τους την πορεία (Jung, 2012), κυρίως διότι οι επιλογές που έχουν είναι όλες εξίσου ελπιδοφόρες.

Έρευνες αποκάλυψαν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μεταξύ χαρισματικών μαθητών επηρεάζεται από διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές πολυπλοκότητες που διαθέτουν (Gysbers, 2013 στο Raji & Devi, 2019). Ένα χαρισματικό παιδί ωριμάζει, η επιλογή και η εστίαση σε έναν τομέα σπουδών για μελλοντική τους ανάπτυξη αποτελεί ένα ορόσημο (Muratori & Smith, 2015).

Για ορισμένους προικισμένους μαθητές αυτή η συνθήκη στην οποία αργά ή γρήγορα θα κληθούν να βρεθούν, θα έλεγε κανείς ότι αποτελεί μία πρόκληση, καθώς σύμφωνα με τις δυνατότητές τους αποδεικνύεται ότι έχουν μία μεγάλη γκάμα εργασιών τις οποίες θα μπορούσαν να ακολουθήσουν και να επιτύχουν σε διάφορα επαγγέλματα. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό περιγράφεται βιβλιογραφικά ως πολύπλευρο δυναμικό (Greene, 2003· Rysiew, Shore, & Carson, 1994· Rysiew et al., 1999). Αυτή η επιτυχημένη πορεία σε όλους τους τομείς με τους οποίους καταπιάνονται, οδηγεί ορισμένους στο συμπέρασμα ότι ένα χαρισματικό άτομο μπορεί να παρουσιάσει δυσκολίες επιλογής καριέρας. Το χαρακτηριστικό της πολυδυναμικότητας επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας με τα χαρισματικά παιδιά να δηλώνουν πως από πολύ μικρή ηλικία καταπιάνονται με όρεξη με περισσότερους

από έναν τομέα, τους οποίους με τον καιρό εξελίσσουν, φτάνοντας στο σημείο να επιδεικνύουν εξαιρετικές επιδόσεις.

Συνεχίζοντας σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, η πλειοψηφία των ερωτώμενων βιώνουν αισθήματα φόβου, ανασφάλειας και αβεβαιότητας όταν καλούνται να λάβουν τις “σωστές αποφάσεις” για το μέλλον τους. Υπάρχουν όμως ουσιαστικά “σωστές” ή “λάθος” αποφάσεις; Σύμφωνα με τον Jung, 2012, τα χαρισματικά άτομα που βιώνουν το αίσθημα της αναποφασιστικότητας μπορεί να παρουσιάσουν καθυστερήσεις στην εκδήλωση του δυναμικού τους, ειδικά αν αυτή η καθυστέρηση επιμένει και στην ενήλικη ζωή. Εξαιρετικά σημαντικό λοιπόν σύμφωνα με τον Gottfredson (2005) είναι να δοθούν από πολύ νωρίς τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο, ευκαιρίες για συζήτηση, εξέταση και δημιουργία ενός σχεδίου ταξινόμησης των δυνατοτήτων και επιλογών που υπάρχουν και μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά. Το παραπάνω δεδομένο δεν περιορίζεται μόνο στον πληθυσμό των χαρισματικών ατόμων αλλά είναι εξίσου σημαντικό και για τους τυπικούς εφήβους.

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των χαρισματικών ατόμων, είναι η εμφάνιση υψηλού κινήτρου που σχετίζεται με υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Jung & McCormick, 2011). Το ισχυρό κίνητρο όπως και το χαρακτηριστικό της τελειομανίας που θα επισημάνουμε παρακάτω, αποτελούν χαρακτηριστικά που μπορούν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν την πορεία των μελλοντικών επαγγελματικών στόχων. Είναι φανερό πως και οι ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως καταβάλλουν την μέγιστη προσπάθεια ώστε να είναι “Η καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους”. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τον Jung, (2019) ο οποίος κάνει λόγο για συνεχή ανάγκη για πνευματική πρόκληση και ουσιαστική εμπλοκή στο

εκάστοτε αντικείμενο. Το κίνητρο συνοδεύεται με το αίσθημα του πείσματος και της ανάγκης να μην απογοητεύσουν αρχικά τον εαυτό τους και έπειτα τους γύρω τους, να νιώσουν πως ανταμείβονται οι κόποι τους. Παραταύτα το ισχυρό κίνητρο του χαρισματικού ατόμου μπορεί να αποτελέσει παγίδα καθώς σε πιθανότητα μη επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων τους, επέρχεται η ματαίωση και η απογοήτευση. Πιθανόν να βιώσουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τις αναμενόμενες, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας ή τις επιλογές τους με αρνητικό τρόπο (Muratori & Smith, 2015).

Ένα επιπλέον στοιχείο που εντοπίζεται ερευνητικά στους χαρισματικούς μαθητές είναι αυτό της τελειομανίας. Η τελειομανία μπορεί να οριστεί ως «ο συνδυασμός σκέψεων και συμπεριφορών σε συγκερασμό με τις υψηλές προσδοκίες και πρότυπα». Η ανάγκη ενός ατόμου να είναι “τέλειος” καθώς και η αβεβαιότητα για το μέλλον φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Ωστόσο από τη μια πλευρά, η τελειομανία μπορεί να οδηγήσει στην προσπάθεια για αριστεία και μαεστρία, και από την άλλη, μπορεί να καταστήσει το άτομο, ανίκανο να βιώσει ικανοποίηση με τον εαυτό του ή με τη δουλειά του επιφέροντας αντίθετα αποτελέσματα (Greene, 2006). Επιπλέον, οι Muratori και Smith (2015) συμπληρώνουν πως η τελειομανία μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες κατά την εξελικτική πορεία. Από την θετική οπτική τους δίνει ώθηση να αποδώσουν το μέγιστο που μπορούν αλλά αυτόματα τους επιφορτίζει με στρες και επιπλέον πίεση. Πιθανόν να περάσουν από το στάδιο της απογοήτευσης-ματαίωσης λόγω μη ρεαλιστικών υψηλών προτύπων. Επιπροσθέτως οι υψηλές προσδοκίες από τους γονείς και το οικείο περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει αυτή την κατάσταση. Οι χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να βλέπουν τον εαυτό τους να ακολουθεί, έχουν μάθει να είναι “ηγέτες” , παρουσιάζοντας τους εαυτούς τους αρκετά ανθεκτικούς στον πιθανό ανταγωνισμό. Οι Sampson και Chason

(2008) επεσήμαναν, πως οι προκλήσεις που βιώνουν σ' αυτή την ηλικία τα προικισμένα άτομα κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι παρόμοιες με αυτές που βιώνουν οι μη προικισμένοι συνομήλικοί τους.

Το χαρακτηριστικό της τελειομανίας μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μη ρεαλιστικών επιλογών ή ίσως ακόμη και φόβο αναμενόμενης αποτυχίας, που μπορεί να εμποδίσει ένα χαρισματικό άτομο να αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες για συγκεκριμένα μονοπάτια σταδιοδρομίας και συμμετοχή σε δραστηριότητες προς καλλιέργεια των επαγγελματικών του ενδιαφερόντων.

Οι Sampson και Chason (2008) αναφέρουν πως δυστυχώς, το άγχος που προκύπτει από την αποτυχία του τελειομανούς να επιτύχει ‘‘αδικαιολόγητα υψηλούς στόχους’’ μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ικανότητά του να μαθαίνει, φέρνει αυτόματα αρνητικές σκέψεις που οδηγούν σε γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές αντιδράσεις.

7.2 Σε σχέση με το 2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ο ρόλος των γονέων κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον (Ginzberg, 1988. Καζή, 2007. Palladino-Schultheiss, 2006. Πατινιώτης, 2002). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι υψηλές προσδοκίες από την οικογένεια και τους σημαντικούς Άλλους, οι οποίοι ερμηνεύονται ως η ανάγκη να ακολουθήσει το παιδί ένα επάγγελμα με υψηλό εισόδημα ή μια δουλειά κύρους που απαιτεί χρόνια εκπαίδευσης, έρχονται στο προσκήνιο (Jung, 2017). Συχνά ένα χαρισματικό άτομο φαίνεται να ευνοείται στα πλαίσια της οικογένειας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη αυτής, χωρίς αυτό να λειτουργεί απαραίτητα με θετικό τρόπο, καθώς οι απαιτήσεις των

άλλων μελών της οικογένειας ενδέχεται να το επιβαρύνουν συναισθηματικά ή/και να ενισχύουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές υπεροχής. Άλλοτε λόγω των ανεπτυγμένων δεξιοτήτων από πρώιμη ηλικία ενδέχεται να μην λαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή λόγω της πεποίθησης ότι είναι αρκετά ικανό (Αντωνίου, 2009).

Επιπλέον, φαίνεται πως τα χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα αλλά και η έλλειψη προτύπων θα μπορούσαν να επηρεάσουν την διαδικασία της επιλογής σταδιοδρομίας ή της λήψης αποφάσεων των χαρισματικών μαθητών. Επομένως, οι χαρισματικοί μαθητές κλίνουν κυρίως προς στερεοτυπικά επαγγέλματα όπως η ιατρική, η πληροφορική και η νομική (Brooks, 2015). Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί πως από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι για ένα μεγάλο ποσοστό χαρισματικών εφήβων, οι γονείς είναι τα πρόσωπα τα οποία θαυμάζουν, ενστερνίζονται τις απόψεις τους και θα ήθελαν να τους μοιάσουν. Σύμφωνα με μια εκτεταμένη επισκόπηση σχετικών ερευνών που δημοσιεύθηκαν σε επιστημονικά περιοδικά από το 1980 έως το 2002 (Whiston & Keller, 2004), φαίνεται ότι λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως για παράδειγμα το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, επηρεάζουν περισσότερο τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες των εφήβων από ό,τι δομικά χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό της υπόβαθρο. Ενώ από την άλλη πλευρά φαίνεται πως για μία μερίδα χαρισματικών δεν υπάρχουν παγιωμένα πρότυπα, τη στάση ζωής των οποίων καθώς και τις απόψεις ακολουθούν. Αντιθέτως έχουν ως πρότυπο έναν ιδανικό εαυτό “Τον τέλειο εαυτό μου”, την καλύτερη εκδοχή που θα μπορούσαν να είναι.

Χωρίς αμφιβολία, οι προικισμένοι και ταλαντούχοι μαθητές μπορεί να αισθάνονται πίεση από τους γονείς, τους δασκάλους, τους συμβούλους και άλλους για να επιτύχουν υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται υποχρεωμένοι «να επιλέξουν επαγγέλματα και Πανεπιστήμια που

αυτοί, οι Σημαντικοί Άλλοι θεωρούν αρκετά καταξιωμένα» , παρά εκείνα που αγγίζουν τις δικές τους προσωπικές δυνάμεις και ενδιαφέροντα» (Greene, 2006:38). Μπορεί να λάβουν σιωπηρά, λανθασμένα το μήνυμα πως για να “διαπρέψουν” χρειάζεται να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο δρόμο, ακόμα και αν τα ενδιαφέροντά τους είναι τελείως διαφορετικά. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συντάσσονται με την άποψη των Muratori and Smith (2015), πως κατά την εξελικτική πορεία ενός χαρισματικού παιδιού το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να έχει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με την πορεία του παιδιού. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων έχουν βρεθεί να αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκπαίδευσης των εφήβων καθώς και των μελλοντικών τους επιλογών (Lazarides et al., 2016).

Έτσι λοιπόν ενώ κάποιοι γονείς παρέχουν στα χαρισματικά παιδιά τους, την συναισθηματική υποστήριξη, την ελευθερία και τον χώρο να συζητήσουν για ότι τους απασχολεί, παρέχοντάς τους αίσθημα ασφάλειας, υπάρχει και η άλλη πλευρά των γονέων που υιοθετούν ένα μοτίβο υπερεμπλοκής στη ζωή των παιδιών τους. Φτάνουν στο σημείο να λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις στη θέση των παιδιών τους, με τα τελευταία να υιοθετούν μια παθητική στάση απέναντι στα πράγματα, με τον φόβο της λάθος απόφασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι χαρισματικοί μαθητές θέλουν να ακολουθήσουν μια καριέρα, γιατί αυτή η καριέρα είναι μια ονειρεμένη καριέρα για τους γονείς τους, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να τους ευχαριστήσουν, νιώθοντας υπερηφάνια. Καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες καθώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν τις προσπάθειες και τις θυσίες των γονέων τους, αισθάνονται την υποχρέωση να τους ευχαριστήσουν. Ένα μέρος των ερωτώμενων της έρευνάς μας, θεωρούν πως οι προσδοκίες των γονέων τους συχνά αποτελούν ένα είδος καθρεπτισμού, καθώς οι τελευταίοι θέλουν να εκπληρώσουν δικά τους όνειρα τα οποία

ποτέ δεν κατάφεραν να ακολουθήσουν. Άλλοι αναφέρουν πως όλη αυτή η συνθήκη τους προκαλεί πίεση επιβαρύνοντάς τους συναισθηματικά. Συχνά στην πορεία των χαρισματικών εφήβων βλέπουμε αρκετούς γονείς να προσπαθούν να τονίσουν και να στρέψουν τα παιδιά τους σε επαγγέλματα που είναι διακρίνονται από υψηλές απολαβές και κύρος που εύλογα αναμένεται να έχουν υψηλή ζήτηση. Το παραπάνω συμφωνεί με τα ευρήματά μας καθώς φάνηκε πως τα αγόρια κυρίως δήλωσαν ότι επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους, με τους ίδιους τους γονείς να τους μιλάνε συνεχώς, έχοντας βλέψεις για μία εργασία με υψηλό εισόδημα αλλά και την είσοδο τους σε κάποιο μεγάλο πανεπιστήμιο. Αρκετοί ερωτώμενοι ωστόσο παραδέχτηκαν πως δεν εμπλέκονται οι γονείς τους σε αυτές τους τις αποφάσεις, αλλά οι ίδιοι ονειρεύονται μια καριέρα που θα τους επιφέρει υψηλές απολαβές καθώς και μία θέση ηγετικού χαρακτήρα, κάτι το οποίο υποδηλώνει πως ιεραρχικά οι δύο παραπάνω παράγοντες αποτελούν ισχυρά κίνητρα επιλογής καριέρας τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια.

Σε σύγκριση με το οικογενειακό περιβάλλον των τυπικών εφήβων και των χαρισματικών αντίστοιχα, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες των γονέων. Ωστόσο παρατηρήθηκε πως οι γονείς των χαρισματικών παιδιών πιο συχνά περίμεναν από τα παιδιά τους να ακολουθήσουν μια ακαδημαϊκή καριέρα ή ένα διδακτορικό δίπλωμα (Warne, 2019).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Raji και Devi (2019) έδειξαν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παίζουν εξέχοντα ρόλο στην επιλογή της καριέρας των χαρισματικών μαθητών, ενώ αντίθετα διαφάνηκε πως ο βαθμός επιρροής των συνομηλίκων τους είναι αμελητέος. Δεν έχουν την ανάγκη αφενός να ταυτιστούν με κάποιον συνομηλίκό τους και αφετέρου μοιάζουν να δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τις ανάγκες και τις ανησυχίες των συνομηλίκων τους. Διαπιστώθηκε ότι οι συνομηλικοί δεν είχαν καμία

επιρροή στους χαρισματικούς μαθητές κατά την επιλογή καριέρας. Αυτοί οι μαθητές δεν αλλάζουν ποτέ τις επιλογές σταδιοδρομίας τους λόγω της επιρροής των συνομηλίκων τους ούτε φαίνεται να επιλέγουν την καριέρα τους σύμφωνα με αυτούς. Αντιθέτως νιώθουν ότι έχουν ωριμάσει και είναι σε θέση να λάβουν την βέλτιστη απόφαση για την προσωπική τους εξέλιξη. Συχνά επίσης εκδηλώνουν εκνευρισμό καθώς οι συμμαθητές τους δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες τους.

Αποδεικνύεται επίσης και από την έρευνα των Mun και Hertzog (2019) ότι οι οικογένειες που προέρχονται και κατ' επέκταση διαβιούν σε ένα χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον καθώς και οι μονογονεϊκές οικογένειες, επιφορτίζουν συχνά άθελά τους, τα παιδιά τους με το άγχος να ακολουθήσουν μία καριέρα που θα τους εξασφαλίσει και θα τους προσδώσει μία οικονομική ανεξαρτησία. Από την άλλη πλευρά οι Paul και Seward (2016) αναφέρουν πως πολλοί χαρισματικοί νέοι κυρίως αυτοί που δεν κατοικούν σε αστικές περιοχές, επιθυμούν να διατηρούν τις αγροτικές τους ρίζες, επανεπενδύουν στα ταλέντα τους και τα επεκτείνουν θέλοντας να λειτουργήσουν υποστηρικτικά τόσο στις οικογένειες τους όσο και στην κοινότητα γενικότερα ().

7.3 Σε σχέση με το 3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των προσδοκιών/ απόψεων και του φύλου των χαρισματικών μαθητών.

Όπως επισημαίνουν οι Williams και Ceci (2012), οι έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι οι γυναίκες, ξεκινώντας από νεαρή ηλικία, ενδιαφέρονται περισσότερο για καριέρες που περιλαμβάνουν την υγεία, σωματική- ψυχική των έμβιων όντων, όπως η ιατρική, η βιολογία, η κτηνιατρική και η ψυχολογία, παρά πεδία όπως η επιστήμη της Πληροφορικής, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Επιπλέον φαίνεται να διαφέρει ο τρόπος αλλά και η στάση ζωής που επιθυμούν να υιοθετήσουν οι άνδρες σε σύγκριση με τις

γυναίκες, με τις ίδιες να θέτουν σε προτεραιότητα την ισορροπία της οικογένειας με την εργασία, κάτι το οποίο φαίνεται να μην υιοθετούν σαν άποψη οι άνδρες (Ferriman et al., 2009). Παρά τα βήματα που έχουν γίνει, φαίνεται πως πολύ μικρότερο ποσοστό γυναικών σε σύγκριση με τους άνδρες, επιλέγουν να ακολουθήσουν τις θετικές επιστήμες. Χαρακτηριστικό το παράδειγμα για το οποίο γίνεται λόγος και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αυτό της υποεκπροσώπησης των γυναικών στα πεδία του STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics fields).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως υπάρχει εξίσου σημαντική εκπροσώπηση και των δύο φύλων στα πεδία των θετικών επιστημών, με την πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών να εμπλέκονται ενεργά σε τομείς πληροφορικής, ρομποτικής, μηχανολογικών συστημάτων). Επιπροσθέτως εκδηλώνουν την επιθυμία-ανάγκη συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης που διευρύνουν τους ορίζοντές τους, ενισχύουν και ενδυναμώνουν τις δεξιότητές τους αλλά και τη συναναστροφή τους με άλλους συνομηλίκους τους.

Η δύναμη και η κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ των φιλοδοξιών σταδιοδρομίας και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας που σχετίζονται με το φύλο και των κινήτρων επίτευξης ποικίλλουν ανάλογα με το φύλο. Σε έρευνα των Mendez και Crawford (2012) με θέμα τις επαγγελματικές φιλοδοξίες χαρισματικών εφήβων αγοριών και κοριτσιών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό σταδιοδρομιών σε σύγκριση με τα αγόρια που οι φάνηκε να μην έχουν μεγάλο φάσμα επιλογών. Τα κορίτσια επίσης επέδειξαν μεγαλύτερη ευελιξία σχετικά με τον παράγοντα του φύλου στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες σε σχέση με τα αγόρια που επέδειξαν κυρίως ενδιαφέρον σε σταδιοδρομίες που διακατέχονται από υψηλό κύρος.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς φαίνεται να διαφωνούν με την παραπάνω έρευνα καθώς δεν διαφάνηκαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις και τις φιλοδοξίες των χαρισματικών εφήβων, αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την μελλοντική τους σταδιοδρομία. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια συγκλίνουν στην άποψη πως «όλοι είναι ικανοί αρκεί να το θέλουν». Παραταύτα αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι στην ερώτηση για το πιο επάγγελμα θα ήθελαν ιδανικά να ακολουθήσουν στο μέλλον, διαπιστώθηκε πως και τα δύο φύλα στοχεύουν σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και οικονομικών απολαβών, χαρακτηριστικά που προφανώς παίζουν σημαντικό ρόλο για τους ίδιους. Όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, φαίνεται ότι τα χαρισματικά αγόρια επιτυγχάνουν υψηλότερους επαγγελματικούς στόχους από ότι τα χαρισματικά κορίτσια (Kerr & Gahm, 2018). Τα στερεότυπα των φύλων επηρεάζουν και τις επαγγελματικές τους επιλογές με τα κορίτσια να εκδηλώνουν προτίμηση για τις ξένες γλώσσες και τις τέχνες και τα αγόρια για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Boston & Cimprian, 2018). Ακόμη σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009) τα χαρισματικά κορίτσια έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναγνωριστούν από τους γονείς, τους δασκάλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, δεχόμενες πιέσεις για περιορισμό των φιλοδοξιών τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2006).

8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να δοθεί φως στον τρόπο που σκέφτεται και αποτυπώνει τις απόψεις αλλά και τις προσδοκίες της αυτή η τόσο ιδιαίτερη ομάδα ατόμων, τα χαρισματικά άτομα, όσον αφορά την μελλοντική τους σταδιοδρομία, τις σκέψεις, τα όνειρα, τους παράγοντες επιρροής ακόμα και τις

ανησυχίες τους για το δρόμο που ανοίγεται μπροστά τους. Ένας κόσμος, στον οποίο συχνά νιώθουν πως διαφέρουν, μη καταφέροντας να βρουν τα κατάλληλα άτομα με τα οποία θα ταυτιστούν και θα αφογκραστούν τις ανάγκες τους. Έχουν πίστη στον εαυτό τους αλλά και υποχρέωση να πετύχουν ‘‘το τέλειο’’, το οφείλουν άλλωστε στους ίδιους καθώς και στους Σημαντικούς Άλλους που τους περιβάλλουν.

Στην πραγματικότητα οι χαρισματικοί μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα μας φάνηκε πως έχουν κατασταλάξει αναφορικά με το ποιον τομέα θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν στο μέλλον. Η απόφασή τους αυτή φαίνεται να επηρεάζεται σε πρώτο επίπεδο από δύο βασικούς παράγοντες, το ενδιαφέρον καθώς και την πνευματική διέγερση που απορρέει από τον συγκεκριμένο τομέα. Έχουν ανάγκη από νέα ερεθίσματα τα οποία ενισχύουν το ήδη υπάρχον ενισχυμένο δυναμικό τους. Μοιάζουν αποφασισμένοι για το μέλλον τους, αισιόδοξοι, χωρίς να επηρεάζονται άμεσα και ουσιαστικά από τον περίγυρό τους, με τους γονείς βέβαια να παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση καθώς και στον εστιασμό των αποφάσεών τους. Στην ουσία από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχει διάκριση μεταξύ των προσδοκιών των ίδιων των χαρισματικών ατόμων σε σύγκριση με αυτών των γονέων τους. Μελετώντας για την ακρίβεια τους παράγοντες επιρροής των αποφάσεών τους, δεν περιοριστήκαμε σε μία απλή καταγραφή τους αλλά προχωρήσαμε στον διαχωρισμό τους σε ενδογενείς και εξωγενείς. Πιο συγκεκριμένα παράγοντες που απορρέουν από τις δικές τους ανάγκες-ανησυχίες και άλλους που προέρχονται από την οικογένεια ή ακόμα και από ίδιο τους το φύλο.

Έχει σημασία να επισημανθεί πως οι ίδιοι οι χαρισματικοί έφηβοι φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους, έχοντας μία αρκετά ξεκάθαρη εικόνα του εαυτού τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν πως οφείλουν να αγωνιστούν για τα όνειρά τους, αποδεικνύοντας ‘‘τί αξίζουν’’ πρωτίστως στον ίδιο τους τον εαυτό. Έχει σημασία

ωστόσο να επισημανθεί πως η μόνιμη αυτή πίεση που ασκούν στον εαυτό τους, μπορεί πολύ εύκολα να μετατραπεί σε εμπόδιο για την μελλοντική τους πορεία.

Τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται πως αντιλαμβάνονται και βιώνουν την αστάθεια που υπάρχει στο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα της χώρας μας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται άμεσα ο τρόπος ζωής αλλά και οι αποφάσεις τους τόσο στο παρόν όσο και για το μέλλον. Στην ουσία επιβεβαιώνεται και από την έρευνα πως ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια για τους χαρισματικούς μαθητές είναι η οικονομική κατάσταση της χώρας, οι δυσκολίες που βιώνουν οι οικογένειές τους, εντονότερα βέβαια εκείνες που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η αβεβαιότητα αλλά και οι εσωτερικές διαμάχες με τον ίδιο τους τον εαυτό φαίνεται να τοποθετούνται στους σημαντικότερους παράγοντες επιρροής των αποφάσεων των χαρισματικών εφήβων. Σημαντικό στοιχείο που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα είναι πως τα περισσότερα μέλη είχαν κατασταλάξει από νωρίς στον τομέα με τον οποίο θέλουν να ασχοληθούν ενώ άλλοι γνωρίζουν ήδη ακόμα και το επάγγελμα το οποίο θέλουν να ακολουθήσουν.

Συνεχίζοντας προκύπτει από τα ευρήματα πως στην σκέψη της μελλοντικής τους καριέρας, οι περισσότεροι φαντάζονται τον εαυτό τους στο εξωτερικό, καθώς θεωρούν πως στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες. Παραταύτα δεν θεωρούν πως δεν θα τα καταφέρουν, αντιθέτως έχουν πίστη θεωρώντας πως όποιος προσπαθεί θα βρει τον δρόμο του. Αδιαμφισβήτητα η ωριμότητα αλλά και ο συλλογιστικός τρόπος σκέψης τους ήταν έκδηλοι καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Επιπροσθέτως διαφάνηκε πως στην πλειοψηφία τους τα χαρισματικά παιδιά της έρευνας έχουν δημιουργήσει μια ιδιαίτερα στενή σχέση με τους γονείς τους, με τους τελευταίους να είναι υποστηρικτικοί, επιδιώκοντας να εφοδιάσουν τα παιδιά τους, με όλο και περισσότερες εμπειρίες και προσλαμβάνουσες. Ωστόσο όλη αυτή η

προσπάθεια πολύ συχνά μεταφράζεται από τα ίδια τα παιδιά ως πίεση νιώθοντας “υποχρεωμένοι” να σταθούν αντάξιοι των υψηλών προσδοκιών των γονέων τους.

Εν κατακλείδι όσον αφορά τη συσχέτιση των προσδοκιών μεταξύ φύλου και μελλοντικής σταδιοδρομίας, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές. Φυλετικά στερεότυπα δεν θεωρούν πως υφίστανται στην σημερινή εποχή, απόψεις και αντιλήψεις που εμφανώς έχουν καλλιεργηθεί από την οικογένεια. Ωστόσο τα χαρισματικά κορίτσια επέδειξαν μεγαλύτερη ανησυχία αναφορικά με την συνύπαρξη εργασίας και οικογένειας. Επιβεβαιώνουν πως οι εργαζόμενες γυναίκες επιφορτίζονται με πολλές περισσότερες αρμοδιότητες σε σύγκριση με τους άνδρες. Σε αντιστοιχία τα αγόρια ιεραρχικά δεν έθεσαν την οικογένεια στους άμεσους στόχους τους, αλλά την εργασιακή τους ανέλιξη.

8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να θεωρηθεί ότι παρεμποδίζουν την γενίκευση των συμπερασμάτων της. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν εμπίπτουν στους περιορισμούς της φύσης της ποιοτικής έρευνας και της σκόπιμης δειγματοληψίας.

Δεδομένου ότι η ομάδα των χαρισματικών μαθητών είναι ιδιαίτερα ετερογενής, η ομάδα που επιλέχθηκε έγινε σκόπιμα, καθώς εξυπηρετούσε τον σκοπό της έρευνας. Επομένως καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολό του πληθυσμού των χαρισματικών ατόμων. Παράλληλα το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος κατοικεί σε μεγάλες αστικές περιοχές, με τις επαρχιακές πόλεις να μην λαμβάνονται υπόψιν, κάτι που αποτέλεσε συνειδητή επιλογή της ερευνήτριας. Συγχρόνως σημαντικό ποσοστό των χαρισματικών μαθητών του δείγματος μας φοιτά μέχρι σήμερα σε

ιδιωτικές δομές εκπαίδευσης , επομένως η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του συνόλου του πληθυσμού. Ένας επιπλέον σημαντικός περιορισμός, ο οποίος δυσκόλεψε ιδιαίτερα την ερευνήτρια, είναι η απουσία αντίστοιχων ερευνών που να επικεντρώνονται στις προσωπικές αντιλήψεις της ομάδας των χαρισματικών, σχετικά με το ζήτημα της μελλοντικής τους πορείας.

Αναφορικά με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα έλεγε κανείς πως οι πολιτιστικές ταυτότητες διαμορφώνονται από πολλαπλές επιρροές, συμπεριλαμβανομένης της κουλτούρας των γονιών και της ευρύτερης κουλτούρας στην οποία ζουν τα χαρισματικά άτομα, με την οικογένεια, τους φίλους, τους συγγενείς καθώς και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης να επηρεάζουν και να πλάθουν την ταυτότητα ενός ατόμου. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν λοιπόν να δοθεί φως για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με τον βαθμό σύνδεσης της πολιτισμικής ταυτότητας ενός ατόμου και τις μελλοντικές του αποφάσεις.

Σκοπός άλλωστε της έρευνας δεν ήταν η επιβεβαίωση ή μη θεωριών και μελετών αλλά η γνωριμία και η κατανόηση μιας ιδιαίτερης ομάδας ανθρώπων που οι περισσότεροι θεωρούν πως ζουν στον δικό τους κόσμο, ενώ ουσιαστικά είναι μέρος του δικού μας. Σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο επίσης να διερευνηθούν εκτενέστερα κάποια στοιχεία που θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν.

Δεδομένης της ποικιλομορφίας τόσο των αναπτυξιακών όσο και των εξελικτικών (γνωστικών, κοινωνικό-συναισθηματικών) χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η σύγκριση των απόψεων και των προσδοκιών ανάμεσα σε τυπικούς και χαρισματικούς εφήβους, αναφορικά με την πορεία της σταδιοδρομίας τους.

Επιπροσθέτως οι γονείς των χαρισματικών παιδιών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην ζωή και την ευρύτερη τους ανάπτυξη. Εκτενέστερες συνεντεύξεις μαζί τους θα

έδιναν μια πληρέστερη εικόνα επί του θέματος. Από την στάση τους άλλωστε εξαρτάται όχι μόνο η διαπίστωση της χαρισματικότητας των παιδιών τους αλλά και η πορεία τους μελλοντικά. Θα είχε μεγάλη σημασία να διερευνηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με την πορεία των παιδιών τους στο μέλλον, την αποδοχή τους από την ευρύτερη κοινωνία καθώς και την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abidin, M.H.Z., Amat, S., Mahmud, Bakar, M.A, Bakar A.Y.A., (2019). Career Decision Making Self-Efficacy (CDMSE) among Gifted and Talented Students in Malaysia: An Initial Demographic Study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* , 7 (2) , 113-118 . DOI: 10.17478/jegys.521514.

Achter, J. A., & Lubinski, D., (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 600–624). Hoboken: Wiley.

Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P., (1997). Multipotentiality among the intellectually gifted: “*It was never there and already it’s vanishing.*” *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 65–76. doi:10.1037/0022-0167.43.1.65

Αντωνίου, Α.-Σ., (2009). Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Auerbach, C. F., & Silverstein, B. L., (2003). *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. New York: University Press.

Babbie, E., (2010) *The practice of social research*. 12th Edition, Wadsworth, Belmont.

Benbow, C. P., Lubinski, D., D. L., Shea,, & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). *Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability at Age 13: Their Status 20 Years Later*. *Psychological Science*, 11(6), 474–480. doi:10.1111/1467-9280.00291 (;)

Boston, J. S., & Cimpian, A., (2018). How Do We Encourage Gifted Girls to Pursue and Succeed in Science and Engineering? *Gifted Child Today*, 41(4), 196–207. doi:10.1177/1076217518786955

Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V., (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Breik, W. D., & Zaza, H. I., (2019). Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size. *Gifted Education International*, 35(1), 3-19.

Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C., (2004). Early entrance to college: Academic, social and emotional considerations. In Mun, R. U., & Hertzog, N. B.

- (2019). The Influence of Parental and Self-Expectations on Asian American Women Who Entered College Early. *Gifted Child Quarterly*, 001698621882355. doi:10.1177/0016986218823559
- Brooks, D., (2015). *The Road to Character*. Random House Publishing Group.
- Carlin, M., Chrysler, C., & Sullivan, K., (2007). Conjunctive search in individuals with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 54-65.
- Casey, K. M. A., & Shore, B. M., (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22(4), 227–230. doi:10.1080/02783190009554043
- Chen, C.P., & Wong, J., (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22, 121–129. doi:10.1177/1038416213507909
- Clark, B., (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at School*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Cohen, L. & Manion, L., (2002). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). Taylor & Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Colangelo, N., (2002). *Counseling gifted and talented students*. University of Connecticut. The National Research Center of the Gifted and Talented.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., (2000). Counseling gifted students. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2000). (2nd ed.). *Elsevier Applied Science Publishers/Elsevier Science Publisher*. Amsterdam, pp 595–607.
- Coleman, L. J., (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. In Cross, T.L. & Cross, J. R. (Eds.). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 371–392). Waco, TX: Prufrock Press
- Colozzi, E. A., & Colozzi, L. C., (2000). College student's callings and careers: An integrated values-oriented perspective. In Luzzo, D. A. (Ed.). *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work* (pp. 63-90). Washington, DC: American Psychological Association.
- Creswell, J.W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων- εκδ. Έλλην.

Daniels, S. & Piechowski, M., (2009). *Living with intensity: emotional development of gifted children, adolescents and adults*. Great potential press.

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

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I., (2013). Career Indecision Versus Indecisiveness: Associations With Personality Traits and Emotional Intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>

Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A., (2004). An Empirical Typology of Perfectionism in Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95–106. doi:10.1177/001698620404800203

Dole, S. F., & Bloom, L., (2017). The Challenge of Providing Gifted Education. *Global Education Review*, 4(1).

Dundes, L., Cho, E., & Kwak, S., (2009). The duty to succeed: honor versus happiness in college and career choices of East Asian students in the United States. *Pastoral Care in Education*, 27(2), 135–156. doi:10.1080/02643940902898960

Emmett, J. D., & Minor, C. W., (1993). Career decision-making factors in gifted young adults. *Career Development Quarterly*, 41, 350–366.

Ferriman, K., Lubinski, D., & Benbow, C. P., (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 517–532. doi:10.1037/a0016030

Fiebig, J. N., (2003). *Gifted American and German early adolescent girls: influences on career orientation and aspirations*. *High Ability Studies*, 14(2), 165–183. doi:10.1080/1359813032000163898

Freeman, J., (1991). *Gifted children growing up*. Portsmouth: Heinemann Educational Books

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R., (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy Research*, 14(5), 449-468

Gagne, F., (1985). Giftedness and Talent. Re-examing and Re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, Vol.29.

- Gagne, F., (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In Heller, K. A., Monks, F. J., & Passow, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69–87). New York: Pergamon Press.
- Gagne, F., (1998). A proposal for subcategoryies within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, Vol.42.
- Gagne, F., (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted Education*, (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Galinsky, E., (2000). *Ask the children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill.
- Gentry, M., (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people’s gifts and talents., *53(4)*, 262-265.
- Gottfredson, L. S., (2003). The challenge and promise of cognitive career assessment. *Journal of Career Assessment*, 11, 115–135. Στο Athanasou, J.A & Perera, H.N., *International Handbook of Career Guidance*. Springer, 2019.
- Gottfredson, L. S., (2002). Gottfredson’s theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S., (2005). Applying Gottfredson’s theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown, S. D. & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). New York: Wiley
- Grant, B. A., & Piechowski, M. M., (1999). Theories and the Good: Toward Child-Centered Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 4–12. doi:10.1177/001698629904300102
- Greene, M. J., (2003). *Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented*. *Roeper Review*, 25(2), 66–72. doi:10.1080/02783190309554201
- Greene, M.J., (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34–42.
- Gross, M. U. M., (2002). Musings: Gifted Children and the Gift of Friendship. *Understand Our Gifted*, 14, 27-29.
- Gross, M. U. M., (2008). Highly gifted children and adolescents. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 241–251). Prufrock Press Inc.

- Gysbers, N.C., (2013). Career-ready students: A goal of comprehensive school counselling programs. *The Career Development Quarterly*, 61(3):283-288. In: Raji, N. S., & Devis, S. (2019). Influence of Parents, Peers and Teachers on Career Decision Making of Gifted Students: A Qualitative Study. *International Journal of Education*, 11, 177-183.
- Harvey, B., Pallant, J., & Harvey, D., (2004). An Evaluation of the Factor Structure of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007–1018. doi:10.1177/0013164404264842
- Harvey, B., Pallant, J., & Harvey, D., (2004). An Evaluation of the Factor Structure of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007–1018. doi:10.1177/0013164404264842
- Hawkins, C.C., Watt, H.M.G., & Sinclair, K.E., (2006). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian adolescent girls: Clarification of multidimensionality and perfectionist typology. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 1001–1022. doi:10.1177/0013164405285909
- Hawkins, C.C., Watt, H.M.G., & Sinclair, K.E., (2006). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian adolescent girls: Clarification of multidimensionality and perfectionist typology. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 1001–1022. doi:10.1177/0013164405285909
- Heidi K. Paa; Ellen Hawley McWhirter (2000). *Perceived Influences on High School Students' Current Career Expectations*, 49(1), 29–44. doi:10.1002/j.2161-0045.2000.tb00749.x
- Hersi, M. S. M. S., (2016). *The Identification Process & Tools for Gifted and Talented Students: Research on Five inclusive government schools in Ajman to study the areas of identification process tools utilized to screen for gifted and talented students in primary schools*, 1-98. Doctoral dissertation, The British University in Dubai.
- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S., (2017). *Global Dimensions of Gifted Education: Cross-National Dichotomies between Perceptions, Practices, and Policies*. *Global Education Review*, 4(1).
- Heward, W., (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L., (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M., (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. doi:10.1177/0016986217752107

- Holland, J. L., (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources
- Hurst, N. A & Riley, T. L., (2014). Fruits of the Fig Tree: Counsellors' Roles in Assisting Gifted and Talented Adolescents to Address Their Multipotentiality. *New Zealand Journal of Counselling*. 34(1) 1-20.
- Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης Θ., (2009). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα : Κριτική.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M., (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In Horowitz, F. D. & O'Brien, M. (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149–195). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10054-006>
- Jung, J. Y., (2012). Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 189–193. doi:10.1177/0016986212456072
- Jung, J. Y., (2014). Modeling the Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 128–152. doi:10.1177/0162353214529045
- Jung, J. Y., (2017). Occupational/Career Amotivation and Indecision for Gifted and Talented Adolescents: A Cognitive Decision-Making Process Perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–23. doi:10.1017/jgc.2016.33
- Jung, J. Y., (2017). Occupational/Career Decision-Making Thought Processes of Adolescents of High Intellectual Ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 50–78. doi:10.1177/0162353217690040
- Jung, J. Y., (2018). Occupational/career amotivation and indecision for gifted and talented adolescents: A cognitive decision making process perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28, 143-165. Στο Athanasou, J.A & Perera, H, N. *International Handbook of Career Guidance*. Springer, 2019.
- Jung, J. Y., (2019). *The career decisions of gifted students and other high ability groups*. Oxon: Routledge
- Jung, J. Y., & Young, M., (2017). Occupational/ Career indecision for economically disadvantaged high school students of high intellectual ability: A mixed-method process model. *Psychology in the Schools*, 54(7), 718–735. doi:10.1002/pits.22023
- Jung, J. Y., Barnett, K., Gross, M. U. M., & McCormick, J., (2011). Levels of Intellectual Giftedness, Culture, and the Forced-Choice Dilemma. *Roeper Review*, 33(3), 182–197. doi:10.1080/02783193.2011.580501

- Jung, J., Yup. & McCormick, J., (2011). The occupational decision: a cultural and motivational perspective. *Journal of Career Assessment*, 19 (1), 75-91.
- Jung, J.Y., (2013). The cognitive processes associated with occupational/career indecision: A model for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 433–460. doi:10.1177/0162353213506067
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell C. M., (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60-73.
- Kelly, K., (1992). Career Maturity of Young Gifted Adolescents: A Replication Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 36–45. doi:10.1177/016235329201600105
- Kelly, K. R., & Cobb, S. J., (1991). *A profile of the career development characteristics of young gifted adolescents: Examining gender and multicultural differences*. *Roeper Review*, 13(4), 202–206. doi:10.1080/02783199109553359
- Kerr, B. A., (1995). *Smart girls two*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Kerr, B. A., & Gahm, J., (2018). Developing talents in girls and young women. In S. I. Pfeiffer, E. E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). *Handbook of giftedness and talent* (pp. 399–416). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kerr, B., & Sodano, S., (2003). Career Assessment with Intellectually. *Gifted Students*. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168–186. doi:10.1177/1069072703011002004
- Kher-Durlabhji, N., Lacina-Gifford, L. J., Carter, R. C., & Lalande, L. K., (1997). A career in teaching: Comparing views of gifted and talented adolescents. *Journal for Secondary Gifted Education*, 9, 21–27.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J.-E., (2016). The role of parental expectations and students’ motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.024
- Λόζα, Γ., (2004). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P., (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137–150.
- Majid, R. A., & Alias, A., (2010). *Consequences of risk factors in the development of gifted children*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 63-69.
- Μαλικιώση-Λοϊζου Μ., Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ., & Κλεφταράς Γ. (Επιμ. Εκδ.). (2006). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στις γυναίκες*, 25-44. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Μανωλάκος, Π., (2010). Χαρισματικοί – Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πως να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα.
- Mason, J., (2011). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιστ. επιμ. Νότα, Κ.). Αθήνα: Πεδίο
- Ματσαγγούρας, Η., (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Maxwell, M., (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55, 206–224.
- Mendez, L. M. R., & Crawford, K. M., (2002). Gender-Role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96–107. doi:10.4219/jsge-2002-375
- Miller, K., & Cummings, G., (2009). *Gifted and Talented Students' Career Aspirations and Influences: A Systematic Review of the Literature*. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1). doi:10.2202/1548-923x.1667
- Monks G.F. & Boxtel H.W., (1986). Gifted adolescents. A development perspective. In Heller, K.A. & Feldhusen, J.F. (Eds). *Identifying and Nurturing the Gifted. An international perspective*, 39-65. Toronto : Hans Huber Publishers
- Monks J. F. & Katzko W. M., (2008). Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης : Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, 297-312. Αθήνα: GUTENBERG
- Morawska, A. & Sanders, M. R., (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163–173. doi:10.1177/0016986209334962
- Μπογδάνου, Δ., (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων (15), 135-147.
- Mun, R. U., & Hertzog, N. B., (2019). The Influence of Parental and Self-Expectations on Asian American Women Who Entered College Early. *Gifted Child Quarterly*, 001698621882355. doi:10.1177/0016986218823559
- Muratori, M. C., & Smith, C. K., (2015). Guiding the Talent and Career Development of the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 173–182.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M., (Eds.) (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. In Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.

- Nugent, S. A., (2005). Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. In F.A. Karnes & S.M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed.) (pp.409-438). Waco, TX: Prufrock Press.
- O'Reilly, C.m (2014). *Understanding Gifted Children*. School Guidance Handbook.
- Ormrod, J. E., (2000). *Educational psychology: developing learners*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Olthouse, J., (2014). *How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis*. *Roeper Review*, 36(2), 122-132. doi:10.1080/02783193.2014.884200.
- Otto, L. B., (2009). Youth perspectives on parental career in Xuence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111– 118.
- Παπαναστασίου, Κ & Παπαναστασίου, Ε., (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε-Α., (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10.
- Passow A.H., (1991). *Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* , (τ.7), 4101-4109. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Patton, M.O., (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd edn). Thousand Oaks, CA: Sage
- Paul, K. A., & Seward, K. K., (2016). Place-Based Investment Model of Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 311–342. doi:10.1177/1932202x16669546
- Peterson, J. S., (2015). School Counselors and Gifted Kids: Respecting Both Cognitive and Affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153–162. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x
- Pfeiffer, S. I., (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9. doi:10.1177/0734282911428192
- Phillipson, S.N., Phillipson, S., Eyre, D.M., (2011). Being gifted in Hong Kong: an examination of the region's policy for gifted education. *Gifted Child Q* 55:235–249. <https://doi.org/10.1177/0016986211421959>

- Piirto, J., (2007). *Talented children and adults: Their development and education*. Waco, TX: Prufrock Press. Στο Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M., (2014). *Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future*. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.
- Raji, N. S., & Devis, S., (2019). Influence of Parents, Peers and Teachers on Career Decision Making of Gifted Students: A Qualitative Study. *International Journal of Education*, 11, 177-183.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S., (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S., (2010). *Is there still a need for gifted education? An examination of current research*. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S., (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S., (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 332–357. New York, NY: Cambridge University Press. [Google Scholar](#)
- Renzulli, J. S., (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 53-92. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, S. J., (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta*
- Renzulli, S.J., (1998). The three-ring conception, of giftedness. In Baum S.M., Reis S.M. & Maxfield L.R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ρίζος, Σ., (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών – Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G., (2018). *Education of the gifted and talented* (7th. Ed.) Boston: Pearson Merrill.
- Robson C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C., (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Νταλάκου Β. & Βασιλικού, Κ. επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Carson, A. D., (1994). Multipotentiality and Overchoice Syndrome: Clarifying Common Usage. *Gifted and Talented International*, 9(2), 41–46. doi:10.1080/15332276.1994.1167279

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T., (1999). Multipotentiality, Giftedness, and Career Choice: A Review. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 423–430. doi:10.1002/j.1556-6676.1999.tb02469.

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

Sampson, J. P., Jr., & Chason, A. K., (2008). Helping gifted and talented adolescents and young adults make informed and careful career choices. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 327–346). New York: Springer.

Schmidt, D. B., Lubinski, D., & Benbow, C. P., (1998). Validity of assessing educational–vocational preference dimensions among intellectually talented 13-year-olds. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 436–453.

Schuler, P.A., (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 11, 183-196. doi.org/10.4219/jsge-2000-629.

Sękowski, A., & Łubianka, B., (2015). *Psychological perspectives on gifted education – selected problems*. *Polish Psychological Bulletin*, 46(4), 624–632. doi:10.1515/ppb-2015-0069

Silverman, L., (2014). “What We Have Learned About Gifted Children”, www.gifteddevelopment.com.

Silvia, P. J. (2008). *Another look at creativity and intelligence: Exploring higher-order models and probable confounds*. *Personality and Individual Differences*, 44, 1012-1021.

Sparfeldt, J. R., (2007). *Vocational interests of gifted adolescents*. *Personality and Individual Differences*, 42, 1011–1021.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E., (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*. New York, NY: Cambridge University Press.

Stewart, J.B., (1999). Career Counselling for the Academically Gifted Student. *Canadian Journal of Counselling*, Vol, 33:1

Τριλιανός, Θ., (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.

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

Τσιώλης Γ., (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (επιμ. Ζαϊμάκης, Γ.). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Terman, L. (Ed.).(1925). *Genetic studies of genius* (Vol.1). Stanford, C.A: Stanford University Press. In Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος

Verma, G. J., (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Δαρδανός.

Vock, M., Köller, O., & Nagy, G., (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 305–328.

Warne, R. T., (2018). An Evaluation (and Vindication?) of Lewis Terman: What the Father of Gifted Education Can Teach the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*. doi:10.1177/0016986218799433

Warne, R. T., & Liu, J. K., (2017). Income differences among grade skippers and non-grade skippers across genders in the Terman sample, 1936–1976. *Learning and Instruction*, 47, 1–12. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.1

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R., (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., DeVries, A. R., & Kim, M., (2008). *A Parent's Guide to Gifted Children*. *Gifted and Talented International*, 23(1), 155–158. doi:10.1080/15332276.2008.1167352

Williams, W. & Ceci, S., (2012). *When Scientists Choose Motherhood*. *American Scientist*, 100(2), 138. doi:10.1511/2012.95.138

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

Whiston, S. C., & Keller, B. K (2004). The influences of the family of οήγή οη career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32 (4), 493-568.

Witty, P.A. (Ed). (1951). *The gifted child*. Boston: Heath. In Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος

Wood, S. M., Smith, C. K., & Duys, D. K., (2018). Career counseling and the gifted individual: Applying social cognitive career theory to the career decision making of gifted individuals. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *Handbook of giftedness and talent* (pp. 629–644). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-041>.

Wu, W.-T., Cho, S., & Munandar, U., (2000). Programs, practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside mainland China). In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 765–778). Oxford, UK: Pergamon Press.

Wu, E. H., (2010). *Conceptions of giftedness: A qualitative study with Hong Kong parents of young children*. Poster session presented at the International Conference on Educational Research (ICER) 2010: Learning Communities for Sustainable Development, Khon Kaen University, Thailand.

Πηγές από διαδίκτυο

<https://www.uom.gr/ethics/kodikas-hthikhs-kai-deontologias-ths-episthmonikhs-ereynas>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1. ΤΙΤΛΟΣ	<i>Προσδοκίες και απόψεις χαρισματικών μαθητών/-τριών για τη σταδιοδρομία τους και τον ρόλο των γονέων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων</i>
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	<i>Μαρία Γεωργιάδου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Επιβλέπουσα Κα Ιωάννα Παπαβασιλείου</i> <i>Στοιχεία Επικοινωνίας Ερευνητή:</i> <i>Email: Marigeorg1992@gmail.com</i> <i>Τηλέφωνο επικοινωνίας : 6978165517</i>
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	-

2. ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ, ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ;

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων καθώς και των προσδοκιών των χαρισματικών μαθητών αναφορικά με την διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι σημαντική γιατί ελπίζουμε ότι θα μπορέσουμε να αναδείξουμε τις απόψεις των μαθητών, απέναντι στην μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

3. ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ;

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή γιατί αποτελείται αντιπροσωπευτικό δείγμα χαρισματικού ατόμου, δείγμα στο οποίο στοχεύει η παρούσα ποιοτική έρευνα.

4. ΤΙ ΘΑ ΜΟΥ ΖΗΤΗΘΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;

Για να συμμετάσχετε στην έρευνα, θα σας ζητηθεί να απαντήσετε σε μια σειρά ερωτήσεων, ημιδομημένης συνέντευξης την οποία θα κατευθύνει ο ερευνητής. Θα σας δοθεί η δυνατότητα να απαντήσετε ελεύθερα, έχοντας από πριν τη δυνατότητα να έχετε μια πρώτη εικόνα των ερωτήσεων που θα τεθούν, ώστε να καλυφθεί όσο γίνεται καλύτερα το φάσμα πληροφοριών που χρειάζονται να συλλεχθούν. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουμε, αν δεν υπάρξει η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν δια ζώσεις οι συνεντεύξεις, θα πραγματοποιηθούν διαδικτυακά μέσω κατάλληλης πλατφόρμας (βλ.zoom). Για την ποιοτικότερη και λεπτομερέστερη καταγραφή των δεδομένων της συνέντευξης, θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες η μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους, δηλαδή η καταγραφή μόνο της φωνής τους. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για την καταγραφή της φωνής τους πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Για να συμμετάσχετε στην έρευνα, θα σας ζητηθεί να απαντήσετε σε μια σειρά ερωτήσεων, ημιδομημένης συνέντευξης την οποία θα κατευθύνει ο ερευνητής. Θα σας δοθεί η δυνατότητα να απαντήσετε ελεύθερα, έχοντας από πριν τη δυνατότητα να έχετε μια πρώτη εικόνα των ερωτήσεων που θα τεθούν, ώστε να καλυφθεί όσο γίνεται καλύτερα το φάσμα πληροφοριών που χρειάζονται να συλλεχθούν. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουμε, αν δεν υπάρξει η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν δια ζώσεις οι συνεντεύξεις, θα πραγματοποιηθούν διαδικτυακά μέσω κατάλληλης πλατφόρμας (βλ.zoom). Για την ποιοτικότερη και λεπτομερέστερη καταγραφή των δεδομένων της συνέντευξης, θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες η μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους, δηλαδή η καταγραφή μόνο της φωνής τους. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για την καταγραφή της φωνής τους πριν την έναρξη της συνέντευξης.

5. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙΝΔΥΝΟΙ Ή ΚΟΣΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση για εσάς. Σε περίπτωση διαπίστωσης παράνομων πράξεων ή εγκληματικών δράσεων σας ενημερώνουμε ότι τα στοιχεία σας δεν προστατεύονται από τυχόν έρευνα των επίσημων αρχών και ότι ενδέχεται να οφείλουμε να προβούμε στις απαραίτητες νόμιμες ενέργειες ενημέρωσης των αρχών, ειδικά εάν υπάρχει κίνδυνος για την σωματική υγεία ή την ζωή ανθρώπων.

6. ΥΠΟΧΡΕΟΥΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **απολύτως εθελοντική**. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας.

7. ΘΑ ΛΑΒΩ ΚΑΠΟΙΑ ΑΜΟΙΒΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ;

Όχι, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι καθαρά εθελοντική και στόχο έχει να συμβάλλει στην βέλτιστη και αντιπροσωπευτικότερη διεξαγωγή της έρευνας. Αν οι συμμετέχοντες δεν λαμβάνουν αμοιβή οποιουδήποτε είδους η ενότητα αυτή δεν χρειάζεται.

8. ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΑ;

Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων σας είναι το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα σας:

[Όνομα, Ηλικία, Τάξη Φοίτησης, Σχολείο φοίτησης (ιδιωτικό ή δημόσιο), Περιοχή κατοικίας]

Τα δεδομένα σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Αναφορικά με το σχολείο φοίτησης (δημόσιο ή ιδιωτικό), θεωρήθηκε σημαντική η συγκεκριμένη πληροφορία ώστε να γίνει μία σύνδεση του κατά πόσο ήταν επιθυμία των παιδιών ή επιλογή των γονέων τους, η φοίτηση τους σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο. Λαμβάνοντας επίσης υπόψιν πως ένας ερευνητικός στόχος αφορά το κατά πόσο επηρεάζει

το οικογενειακό περιβάλλον την σταδιοδρομία των παιδιών αυτών. Σύνδεση κατά συνέπεια της παρούσας και της μελλοντικής σταδιοδρομίας των παιδιών.

Τα δεδομένα θα είναι ανώνυμα, δεν θα γίνει καμία αναφορά σε προσωπικά δεδομένα.

Τα δεδομένα σας επεξεργάζονται βάσει της **ρητής συγκατάθεσής σας**, που μας παρέχετε διαμέσου του παρόντος εντύπου.

Τα δεδομένα σας θα ανωνυμοποιηθούν / ψευδωνυμοποιηθούν / κρυπτογραφηθούν / προστατευθούν [αναφερθείτε στη μέθοδο προστασίας / στα μέτρα που θα εφαρμόσετε].

Όλα τα προσωπικά δεδομένα της έρευνας θα αποθηκεύονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της ερευνήτριας. Πρόσβαση σε αυτά θα έχει μόνο η ίδια η ερευνήτρια καθώς και η επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας. Τα προσωπικά δεδομένα θα διατηρηθούν μόνο για το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την εκπλήρωση του σκοπού της συλλογής και της επεξεργασίας των πληροφοριών

Με κανέναν τρόπο **δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας** σε δημοσιεύσεις, δημόσιες παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές. Σε περίπτωση που θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα σας επώνυμα, θα ζητήσουμε προηγουμένως ξεχωριστά την ρητή συγκατάθεσή σας.

Σε περίπτωση ομαδικής συνέντευξης/focus group, σας καλούμε να δεσμευτείτε ότι δεν θα αποκαλύψετε πληροφορίες ή στοιχεία άλλων συμμετεχόντων που ήρθαν σε γνώση σας στο πλαίσιο της έρευνας.

Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τα δεδομένα της έρευνας για πέντε (5) έτη από την ολοκλήρωση της έρευνας. Κατόπιν, τα δεδομένα θα καταστραφούν/διαγραφούν ασφαλώς. Εφόσον κρίνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για άλλη έρευνα ή να διατηρηθούν για σκοπούς αρχειοθέτησης, επιστημονικής ή ιστορικής έρευνας ή για στατιστικούς σκοπούς, θα προβούμε σε πλήρη ανωνυμοποίησή τους.

Τα **δικαιώματα** σας αναφορικά με τα προσωπικά σας δεδομένα είναι τα εξής:

Πρόσβαση	Να λάβετε αντίγραφα των δεδομένων σας
Διόρθωση	Να ζητήσετε διορθώσεις όσον αφορά τα δεδομένα σας
Φορητότητα	Να ζητήσετε να διαβιβάσουμε τα δεδομένα σας σε κάποιον

Επίσης, **έχετε το δικαίωμα να ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή.**

Σε περίπτωση που ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας, έχετε επίσης τα εξής δικαιώματα:

Διαγραφή	Να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας	
Περιορισμός επεξεργασίας	Να ζητήσετε να σταματήσει ένα μέρος της επεξεργασίας	
<p>Για να υποβάλλετε τα αιτήματά σας αλλά και για οποιοδήποτε θέμα αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Πανεπιστημίου στο e-mail dpo@uom.edu.gr</p> <p>Για οποιαδήποτε παράβαση αφορά την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων, έχετε το δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Κηφισίας 1-3, Τ.Κ. 115 23, Αθήνα, τηλ.: +30-210 6475600, e-mail: contact@dpa.gr</p>		

9. ΠΟΥ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΩ ΠΑΡΑΠΟΝΑ Η ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΕΣ;

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να προσφύγετε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο τηλ. 2310 891101 και στο e-mail

10. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ Ή ΔΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΤΗ

Εσείς παρέχετε συγκατάθεση για το αν θα συμμετέχει ή όχι στην παρούσα έρευνα το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η.

Μπορείτε να αποφασίσετε την αποχώρησή του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια.

Μπορείτε, επίσης, να αρνηθείτε να απαντήσει σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις, εάν δεν επιθυμείτε να απαντήσει και να παραμείνει στην έρευνα.

Ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει να αποσυρθεί το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, εφόσον αυτό καθίσταται δυνατό, παρακαλούμε να αποφανθεί και το ίδιο το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η ότι συγκατατίθεται, ελεύθερα και ανεμπόδιστα, να συμμετέχει στην παρούσα έρευνα.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, **δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως** για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων.

Παρέχω την ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

ΈΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μαρία Γεωργιάδου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

Αγαπητοί γονείς,

το έντυπο αυτό έχει ως στόχο να σας ενημερώσει για τη διεξαγωγή της ερευνητικής μου εργασίας, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή» και να προσκαλέσει εσάς και τα παιδιά σας να συμμετάσχετε στη μελέτη.

Ο τίτλος της μεταπτυχιακής εργασίας είναι ***Προσδοκίες και απόψεις χαρισματικών μαθητών/-τριών για τη σταδιοδρομία τους και τον ρόλο των γονέων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων***. Ο σκοπός της μελέτης αυτής, είναι να δια φωτίσει πτυχές γύρω από τις απόψεις καθώς και τις προσδοκίες των χαρισματικών μαθητών αναφορικά με την διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης των μελλοντικών τους σχεδίων καθώς και του ρόλου που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η έρευνα προτίθεται να προσφέρει τη δυνατότητα σε όσους εφήβους το επιθυμούν, να ακουστούν και παράλληλα ελπίζουμε ότι θα δώσει φως και χώρο και σε μελλοντικές έρευνες γύρω από τον ιδιαίτερο πληθυσμό των χαρισματικών εφήβων και την σταδιοδρομία τους.

Τα παιδιά που επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα, μετά από άδεια των γονέων τους (ηλικίας από 13 έως 17 ετών – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση), θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που θα τεθούν από την ερευνήτρια στο πλαίσιο μιας συνέντευξης. Η συνέντευξη, θα πραγματοποιηθεί έπειτα από συνεννόηση για τον τόπο και τον χρόνο που σας εξυπηρετεί, κατά πάσα δυνατότητα διαδικτυακά λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που ζούμε, μέσω ειδικής πλατφόρμας (βλ. Zoom) εφόσον

υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης από τον συμμετέχοντα. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα ζητηθεί να μαγνητοφωνηθούν, δηλαδή να καταγραφεί μόνο ο ήχος των λεγομένων των συμμετεχόντων, ώστε να επιτευχθεί μια ευκρινέστερη και λεπτομερέστερη καταγραφή των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για την καταγραφή της φωνής τους πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Σε κάθε συμμετέχοντα δίνεται η δυνατότητα να πληροφορηθεί εκ των προτέρων για τη γενικότερη εικόνα των ερωτήσεων και διαβεβαιώνεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, παρά μόνο η προσωπική άποψη του συμμετέχοντα στη συνέντευξη. Επιπλέον, διαβεβαιώνεται ότι οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, μπορείτε να αποσυρθείτε από τη μελέτη ή να αρνηθείτε να απαντήσετε.

Πρόσβαση στις πληροφορίες που θα παρέχετε θα έχει μόνο η Ερευνήτρια, η Επιβλέπουσα Καθηγήτρια καθώς και η Τριμελής επιτροπή της διπλωματικής εργασίας, οι οποίοι δεσμεύονται για την τήρηση του απορρήτου. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται το απόρρητο των πληροφοριών και των προσωπικών δεδομένων που περιέχονται στις απαντήσεις.

Τονίζεται ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, ωστόσο για εμάς είναι πολύτιμη και απαραίτητη για την ολοκλήρωση της έρευνας και την επιτυχή εκπόνηση της μελέτης προκειμένου να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Βρισκόμαστε στη διάθεσή σας για κάθε περαιτέρω διευκρίνιση και συνεργασία. Σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και την πολύτιμη συνεισφορά σας.

Μαρία Γεωργιάδου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6978165517
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: Marigeorg1992@gmail.com

Ιωάννα Παπαβασιλείου
Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Επιβλέπουσα Διπλωματικής εργασίας
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: ipapav@uom.edu.grn

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. ΘΕΛΩ ΠΑΡΑΠΑΝΩ-ΚΑΤΙ ΔΕΝ ΜΟΥ ΦΤΑΝΕΙ	2. ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΟΡΙΖΟΝΤΩΝ	3. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	4. ΦΟΒΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ
<p>(Σ1) Πρακτικά αυτό που αντιμετώπιζα εγώ στο σχολείο ήταν ότι κάτι δεν μου έφτανε. Οπότε ψάχνουμε πράγματα συμπληρωματικά και πήγα να δω πως ήταν.</p>	<p>(Σ1) Νομίζω ότι θα ήθελα να ανακαλύπτω νέες γνώσεις στον τομέα των μαθηματικών....</p> <p>.....</p> <p>(Σ1) Μου αρέσει να μαθαίνω πράγματα, δηλαδή έλεγα ότι αυτό από μόνο του μπορεί να με κάνει ευτυχισμένη στο μέλλον, οπότε νομίζω ότι από οποιαδήποτε σχολή “κάπου θα ξεγλιστρήσω” και ελπίζω να βρώ αυτό που θα μου ταιριάζει καλύτερα.</p>	<p>(Σ1) Στο οικονομικό κομμάτι σίγουρα θέλω να βλέπω το κατά πόσο αυτό που με ενδιαφέρει, πού με ενδιαφέρει η επιστημονική έρευνα μπορεί να μετουσιωθεί σε ένα επάγγελμα το οποίο θα μου δίνει και τα προς το ζην. Οι γονείς που δεν θεωρώ πως θα έχουν τη δυνατότητα να με συντηρούν, όπως άλλα παιδιά που μπορούν να αφιερωθούν στο επάγγελμά τους χωρίς να τους νοιάζει το οικονομικό.</p> <p>Νομίζω ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που βλέπω σε ένα βαθμό είναι η ίδια η χώρα, δηλαδή σκέφτομαι πάρα πολύ σοβαρά το κομμάτι του εξωτερικού.</p> <p>.....</p> <p>Σκέφτομαι επίσης ότι ίσως και το φύλο μου να σταθεί εμπόδιο στην επαγγελματική μου πορεία, εννοώ ότι σε πολλούς κλάδους και ίσως η ιατρική να είναι ένας από αυτούς τους κλάδους να υπάρχει μια</p>	<p>(Σ2) – αισιόδοξος ..με φαντάζομαι στο εξωτερικό, να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό, όχι αναγκαστικά να δουλέψω εκεί, γιατί όπως είπα φαντάζομαι αν το επιδιώξεις θα βρεις τη θέση σου ακόμα και στην Ελλάδα.</p>

		<p>διαφοροποίηση μεταξύ των 2 φύλων. Οπότε ακόμα και οι γυναίκες γιατροί που έχω γνωρίσει φαίνεται ότι είναι πολύ δύσκολο για αυτές να συνδυάσουν την καριέρα τους και την οικογένειά τους. Γιατί είναι ένα από τα επαγγέλματα που πρέπει να αφιερωθεί σε αυτό, όπως και οι πολυτεχνικές σχολές, ως ενώ βαθμό οι μηχανικοί είναι κυρίως άνδρες και ο τρόπος με τον οποίο θα δημιουργούνται αυτές σχολές ίσως να ταιριάζει πιο πολύ σε ανδρικό προφίλ.</p>	
<p>(Σ4) Βαριέμαι πάρα πολύ. Να μου είναι πιο δύσκολο να παρακολουθήσω συζητήσεις, όπως. "Πω τι δύσκολα είναι αυτά που μας έκαναν στο μάθημα σήμερα" Γιατί ειλικρινά δεν έχω τι ακριβώς να πω και να προσφέρω.</p>	<p>(Σ6) Βασικό κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος που θα ακολουθήσω είναι να μου δίνει τη δυνατότητα να εξελίσομαι.</p>	<p>(Σ7) Έχω ένα βασικό στόχο τον οποίο θέλω να πετύχω. (στοχοπροσύλωση!) Αυτός είναι να μαζέψω αρκετά χρήματα και να καταφέρω να έχω μια πολύ μεγάλη οικονομική άνεση να εργαστώ σκληρά για να καταφέρω. Να είμαι ανεξάρτητος οικονομικά.</p>	<p>Σ3: Επίσης αυτός ο τομέας επαγγέλματος (Η/Υ) έχει αρχίσει να έχει ραγδαία αύξηση, το επιλέγουν πολλά άτομα, με αποτέλεσμα όταν θα βγω στην αγορά εργασίας δεν θα είναι τόσο εύκολος ο δρόμος. Σκέφτομαι αν υπάρχουν αρκετές θέσεις για όλους μας</p>
<p>(Σ2) Το σχολείο δεν είναι τίποτα, η ύλη είναι για πεντάχρονα. Και θεωρώ ότι ουσιαστικά είναι για τον μέσο μαθητή και έτσι πρέπει να είναι. Δεν προσδοκείς κάτι παραπάνω. παρ' όλα αυτά ουσιαστικά έχω μια ιδιαίτερη σχέση με τον μαθηματικό μου,</p>	<p>(Σ3) Ότι κάνω θέλω να έχει και τη δυσκολία του. <i>Να παράγω και γω κάτι από αυτό.</i> Στην αρχή δυσκολεύτηκα πολύ. Συν του ότι έχασα τους φίλους μου, δυσκολεύτηκα αρκετά στην προσαρμογή. Άνετα θα πήγαινα σε πόλη. Η ανωνυμία που έχει, τα ωραία μαγαζιά, τα</p>	<p>(Σ9) Ένα σημαντικό εμπόδιο-άγχος μου είναι η οικονομική κατάσταση</p> <p>...</p> <p>(Σ3) Τα χρήματα είναι εμπόδιο</p>	<p>(Σ4) Φοβάμαι τη μοναξιά.. το μόνο που δεν θέλω είναι να μην μείνω μόνη μου</p>

<p>γιατί είναι ο μόνος καθηγητής που όταν τον ρώτησα κάτι εκτός σχολείου, κινητοποιήθηκε και με βοήθησε σε κάτι παραπάνω πάνω στο θέμα του, εκτός σχολείου</p>	<p>βιβλιοπωλεία. Εδώ στο χωριό οι επιλογές είναι πολύ περιορισμένες. Θέλω ένα διάλειμμα από αυτό. Θέλω να έχω τη δυνατότητα να ανοίξω τους ορίζοντές μου.</p> <p>(Σ3) Η αλήθεια είναι ότι μου αρέσει ρουτίνα. Δεν μου αρέσουν οι ξαφνικές αλλαγές. Όταν δεν έχω κάτι να ασχοληθώ, ναι βαριέμαι. Δηλαδή δεν με νοιάζει τι θα είναι ακριβώς αλλά δεν μου αρέσει να μου αναθέτουν κάτι εύκολο να κάνω. Ότι κάνω θέλω να έχει και τη δυσκολία του. Να παράγω και γω κάτι από αυτό.</p>		
<p>(Σ2) Σε μαθήματα που μου είναι αδιάφορα, δυστυχώς το μόνο κίνητρό μου είναι ο βαθμός. Κυρίως βασικά προσπαθώ να συμμετέχω για να μην βαριέμαι.</p>	<p>(Σ4) Είμαι καλή μαθήτρια, μου αρέσει να είμαι καλή μαθήτρια. Όχι για να παίρνω δεκαεννιά αλλά για να μαθαίνω ουσιαστικά, να μπαίνω στο μάθημα και να λέω εντάξει το ξέρω αυτό. Απλά η καραντίνα με πήγε πολύ πίσω, έχασα το ενδιαφέρον μου.</p>	<p>(Σ9) Ένα εμπόδιο που βλέπω στον εαυτό μου και θεωρώ ότι στέκεται εμπόδιο στην πορεία μου μέχρι σήμερα είναι η συστολή που με διακρίνει σαν άνθρωπο.</p>	<p>(10) Εμπόδια πιστεύω ότι πάντα θα υπάρχουν. Αλλά πρέπει πάντα να φαινόμαστε δυνατοί και ευέλικτοι για να τα ξεπερνάμε. Ένα μεγάλο εμπόδιο που υπάρχει στις μέρες μας είναι η οικονομική κρίση, το βλέπω και στην οικογένειά μου. Ακόμα ένα εμπόδιο στην Ελλάδα είναι η προϋπηρεσία, αλλά δεν με φοβάμαι πιστεύω στις δυνατότητές μου. Πιστεύω πως θα βρω τον δρόμο μου.</p>
<p>(Σ3) Απλά αυτό που βλέπω σε εμένα είναι το έντονο στοιχείο της επιμονής. Δεν θα το παρατήσω έτσι απλά, αλλά θα κάτσω ώρες μέχρι να τη βγάλω. Μόνο και μόνο επειδή με δυσκόλεψε αυτό το οποίο έχω να κάνω, θα κάτσω και θα το βγάλω. Οι δυσκολίες με πεισμώνουν.</p>	<p>(Σ4) Το σημαντικότερο είναι εκεί που θα σπουδάσω να μάθω πράγματα να μου προσφέρει πράγματα, να το ευχαριστιέμαι δηλαδή να μην πηγαίνω κάθε πρωί και να λέω ωχ έχω μάθημα και να προτιμώ να κάτσω σπίτι.</p>	<p>(Σ11) Βλέπω με φόβο το μέλλον. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς μου, δουλεύουν και δυσκολεύονται πολύ και θέλω να καταφέρω να προχωρήσω και να μην μείνω στο χωριό.</p>	<p>(Σ10) ΔΕΝ ΘΕΛΩ ΝΑ ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΟΠΩΣ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ</p>

	(Σ11) προσπαθώ συνέχεια για να καταφέρω αυτά που ονειρεύομαι. Και είμαι σίγουρος πως θα κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα.	(Σ4) Πάντα σκεφτόμουν τα χρήματα με ένοιαζε να είμαι πλούσια και να έχω μια άνετη ζωή. Δηλαδή να μην ανησυχώ για το αν θα φάω ούτε αν θα πληρώσω τον λογαριασμό.	(Σ5) Αν θα έπρεπε να ιεραρχήσω τις αξίες με τις οποίες θα επέλεγα το επάγγελμα που θα ακολουθούσα, το πρώτο που θα έβαζα σίγουρα είναι η επαγγελματική αποκατάσταση

5. ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ	6. ΑΥΣΤΗΡΟΣ ΚΡΙΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ	7. ΙΔΑΝΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	8. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΤΡΙΤΟΥΣ- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
<p>(Σ3 Σ4) πάντα ήμωνα διαφορετική από τα άλλα παιδιά κι όχι με την έννοια την κακή. Η ωριμότητα είναι κυρίως από τα υπόλοιπα παιδιά, ειδικά από τα αγόρια που ακόμα είναι λίγο πολύ ανώριμα. Αλλά μερικές φορές έχω μια διαφορετική ματιά για τα πράγματα. Από τότε που ήμωνα στο δημοτικό ας πούμε θα καταλάβαινα πάρα πολλά.</p>	<p>(Σ1) Πολύ συχνά σκέφτομαι ότι συχνά δεν φτάνω τα στάνταρ μου. Σε γενικές γραμμές δεν ικανοποιούμε ποτέ με τις επιδόσεις μου.</p>	<p>Σ2) Ιδανικό επάγγελμα είναι να σου δίνει απόλαυση και χαρά Σ5) Θέλω το επάγγελμα μου να μου προσφέρει χαρά. Σ1) Το ιδανικό επάγγελμα για εμένα πρέπει να μου αρέσει και να με ενδιαφέρει. Δεν</p>	<p>Σ1) Νομίζω ότι γενικά ακόμα και στην ομιλία μου με άλλους ανθρώπους θέλω τα πράγματα να είναι ξεκάθαρα. Και παρότι θα έλεγα ότι είμαι ένας καθαρά συναισθηματικός άνθρωπος πάντα στις σχέσεις μου με τους άλλους ανθρώπους βάζω μπροστά τη λογική και νομίζω ότι ίσως η ενασχόλησή μου με τα μαθηματικά και τα τόσο σταθερά σημεία, να τείνουν να θέλω και εγώ στη ζωή μου να έχω πράγματα- αξιώματα στα οποία πιστεύω και να χτίσω πάνω σε αυτά.</p>

Και είμαι και πολύ παρατηρητική		είναι το μόνο κίνητρο τα λεφτά.	
(Σ1) Καταπιάνομαι με πολλά, μ αρέσει!	<p>(Σ9) Φέτος μέσω της τηλεδιάσκεψης και του Webex ήταν λίγο δύσκολη η κατάσταση αλλά γενικά τα πήγα αρκετά καλά, αν και πάντα θέλω το κάτι παραπάνω από τον εαυτό μου.</p> <p>....</p> <p>Γενικά σαν άνθρωπος είμαι πιο κουλ, δεν είμαι τόσο αγχώδης προσπαθώ και το διαχειρίζομαι βασικά.</p>	Σ3) Κάτι που θα προσφέρει στην κοινωνία	Σ2) Δεν θα έλεγα ότι λειτουργώ πολύ καλά σε ομάδες, πάντα παίρνω το βάρος όλο πάνω μου. Ομαδικό πνεύμα μηδέν (γέλια)
<p>(Σ13) Νομίζω πως ναι διαφέρω από τους υπόλοιπους! Γιατί βλέπω πως αυτά τα πράγματα που κάνω εγώ δεν μπορούν να τα κάνουν μεγάλοι άνθρωποι, ενώ εγώ τα κάνω με ευκολία πολύ μεγάλη και για αυτό ξεχωρίζω, πιστεύω βασικά ότι ξεχωρίζω από τους συνομηλίκους μου.</p>	(Σ2) Προσπαθώ πάντα το μέγιστο που μπορώ να προσπαθήσω.	Σ4) Θέλω να προχωρήσω να κάνω κάτι σημαντικό. Να είμαι σε μια υψηλή θέση, κάτι που να μην έχουν κάνει πολλές γυναίκες, να ξεκινήσω κάτι που θα ξεχωρίσει.	<p>Σ2) Γιατί δεν είμαι ομαδικό τύπος καθόλου.. μπορώ να συνεργαστώ απλά δεν ξέρω.. όταν θέλω να κάνω κάτι γρήγορα και αποτελεσματικά, προτιμώ να το κάνω μόνος μου.</p> <p>....</p> <p>Νιώθω πολλές φορές ότι πλατειάζουμε μέσα στην ομάδα, όταν ψάχνουμε να βρούμε μια λύση... φυσικά δεν γίνεται να μην γίνουν ομαδικά κάποια πρότζεκτ και δεν έχω πρόβλημα με τη συνεργασία απλά δεν μπορώ να χάνω χρόνο όταν κάνω κάτι θέλω να είμαι στοχευμένος.</p> <p>...</p> <p>Όταν μπορώ κάτι να το λύσω μόνος μου, συνήθως δεν μιλάω. Όταν βρω κάποιο πρόβλημα το οποίο δεν μπορώ να αντιμετωπίσω το συζητώ!</p>

<p>(Σ9) Μου αρέσει να διαβάζω, να ακούω μουσική, να χορεύω και να βλέπω ταινίες. Γενικά απ' όσο θυμάμαι τον εαυτό μου δεν μου άρεσε να περιορίζομαι σε ένα πράγμα, έκανα πολλά και σπάνια κουραζόμουν. Μου αρέσουν οι εναλλαγές. Βέβαια η καραντίνα όπως όλους με έκανε να τα παρατήσω λίγο και κόλλησα αρκετά με τον υπολογιστή.</p> <p>.... Έχω μια ολιστική ματιά στα πράγματα</p>	<p>(Σ1)Ο εαυτός μου με αγχώνει, πρέπει να τα καταφέρω όταν κάτι μπορώ να το κάνω.. Οφείλω να το κάνω...Όταν έχω τη δυνατότητα να διακριθώ σε αυτό που συμμετέχω..Οφείλω να είμαι καλή Πάρα πολύ αυστηρή είμαι με τον εαυτό μου. Ακριβώς λόγω αυτής της συνθήκης που σας είπα, έχω συνηθίσει στο σχολείο να τα πηγαίνω πολύ καλά. Οπότε όταν έξω τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά και σίγουρα όταν μειώνεται ο αριθμός των ατόμων, υπάρχει μια Ελίτ, αυτό έχει ως συνέπεια εγώ πλέον να μην ξεχωρίζω. Εκεί κάπως λέω "ώπα" γιατί δεν πας τόσο καλά; Και ξεκίνησα να πιέζω τον εαυτό μου.</p>	<p>Σ12) ΘΕΛΩ ΝΑ ΣΩΣΩ ΖΩΕΣ. Να κάνω κάτι που να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο. Με γεμίζει το να βοηθά τους άλλους</p>	<p>Σ2) Όσον αφορά τον χαρακτήρα μου για κάποιο λόγο τα περισσότερα άτομα που γνωρίζω, εύκολα με συμπαθούν και άνετα με εμπιστεύονται και δεν νιώθω ότι έχω κάνει κάτι γι' αυτό! Αλλά το θεωρώ πολύ καλό.</p>
<p>(Σ10) Γενικά πιστεύω ότι είμαι καλός σε πολλά πράγματα! Αυτό που λειτουργεί ως κίνητρο μου είναι ότι μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα και να εμπλουτίζω τις γνώσεις μου.</p>	<p>(Σ4) Μερικές φορές επειδή είμαι πολύ αυστηρή με τον εαυτό μου, εξίσου είμαι και με τους άλλους. Δηλαδή περιμένω ο άλλος ότι θα είναι τέλειος όπως το φαντάζομαι εγώ και τελικά δεν είναι και ούτε εγώ τελικά είμαι τέλεια και απλά έχω πάρα πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό μου και από τους υπόλοιπους.</p>	<p>Σ3) Ουσιαστική βοήθεια στον άνθρωπο. ... Μου αρέσει για να είμαι ειλικρινής η ρουτίνα. Θέλω να είμαι οργανωμένη ... Έχω ανάγκη την πρόκληση.</p>	<p>Σ5) Δεν μ' αρέσει τόσο πολύ να είμαι μόνος μου, αλλά μ αρέσει να είμαι με άτομα που συμπαθώ και ξέρω. Θα προτιμήσω να κάτσω μόνος μου παρά να είμαι με άτομα που δεν ξέρω.</p>

<p>(Σ12) Οι πολλές γνώμες με μπερδεύουν Μαθαίνω πολύ γρήγορα αυτά που λένε οι καθηγητές μου και απαντώ πιο γρήγορα απ' όλους σε προβλήματα μαθηματικών. Μερικές φορές μαλώνω με τα παιδιά και με κάνουν παρατήρηση οι καθηγητές αλλά δεν το κάνω επίτηδες.</p>			<p>Σ5) Παίρνω παραπάνω αρμοδιότητες και γενικά νομίζω ότι σε όλες τις ομάδες στις οποίες λαμβάνω μέρος κάπως καταλήγω είτε να το παίζω ως πούμπε αρχηγός και να καταλήγω στο τέλος να το παίρνω όλο μόνη μου και στο τέλος να παίρνει τα credits όλη η ομάδα.</p>
<p>(Σ1) Πίστευα ότι είμαι καλή σε διάφορα πράγματα... Νομίζω ότι είμαι καλή με τους αριθμούς. Μου αρέσει να καταλαβαίνω τις σχέσεις πίσω από τους αριθμούς, να ασχολούμαι με γρίφους προβλήματα. Και γενικά πιστεύω ότι μέσω από αυτή τη σχέση μου με τα μαθηματικά έχω αναπτύξει μια αλγοριθμική σκέψη σε οτιδήποτε κάνω.</p>			<p>Σ8) Σε μια ομάδα πάντα μου αρέσει να ηγούμαι και να συντονίζω τα μέλη. Δεν το κάνω επειδή είμαι ο αρχηγός αλλά επειδή νιώθω ότι τα πάω καλά σε αυτό. ... Ναι πολύ! Για να γίνω με κάποιον φίλος, θέλω να δω τη συμπεριφορά του και το πως φέρεται.</p>
			<p>Σ11) Κρίνοντας τον εαυτό μου, θεωρώ ότι είμαι καλοπροαίρετος και χαμηλών τόνων. Κάνω εύκολα παρέα και τα παιδιά με θέλουν στην παρέα τους, απλά συχνά εγώ επιλέγω πολλές φορές την παρέα μου. Δεν με πειράζει περνάω χρόνο καλά και μόνος μου.</p>

9. ΚΙΝΗΤΡΟ – ΤΕΛΕΙΟΜΑΝΙΑ	10. ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	11. ΠΡΟΤΥΠΑ	12. ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ
<p>Σ1) Συμμετέχω σε ότι διαγωνισμό βρω! Πηγαίνω παντού! Γιατί η εμπειρία μένει!</p>	<p>(Σ6) Μακρινή απόφαση το επάγγελμα για εμένα</p>	<p>(Σ3) Πάντα είχα πρότυπο να το πω, έναν ιδανικό εαυτό μου, τον τέλειο εαυτό μου (!). Δεν</p>	<p>(Σ1) Οι γονείς μου ίσως με καταλαβαίνουν καλύτερα απ' ότι καταλαβαίνω τον εαυτό μου.. πάντα με βοηθάνε</p>

..... Έχω συνηθίσει στο σχολείο να τα πηγαίνω καλά να παίρνω τους μεγαλύτερους βαθμούς και στα διαγωνίσματα και τα λουπά και στην τάξη μου.		ήθελα να είμαι σαν κάποιος, ήθελα να είμαι η καλύτερη που θα μπορούσα. - ΣΟΣΣΣΣ	
Σ2) Ε ναι! Τα τελευταία χρόνια έχω προσπαθήσει να μην είμαι τόσο τελειομανής αλλά γενικότερα προσπαθώ να κάνω το καλύτερο. ... “Αν έχεις πείσμα και κίνητρο προχωράς”	(Σ1) Δεν νιώθω ότι διαφέρω από τα υπόλοιπα παιδιά...απλά θεωρώ και νιώθω ένα έξτρα βάρος γιατί οι γύρω μου περιμένουν από μένα να κάνω την “τέλεια επιλογή” την “τέλεια καριέρα”	(Σ9) Πρότυπα δεν είχα ποτέ. Δεν υπάρχει πίεση ουσιαστική από τους γύρω μου.	(Σ12) <i>Οι γονείς μου πιστεύουν πολύ σ’ εμένα και τις δυνατότητές μου και αυτό που θέλουν είναι να γίνω ένα καλλιεργημένο και ευτυχισμένο άτομο»</i>
Σ3) Θέλω να μια η καλύτερη που θα μπορούσα! Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ	(Σ14) Πιστεύω ότι αυτή η δουλειά μου ταιριάζει γιατί οι αριθμοί είναι κάτι που μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Είναι ένα επάγγελμα που ποτέ δεν επαναπαυεσαι και δεν βαριέσαι	(Σ2) Για αρχή αυτό που σκέφτομαι να ακολουθήσω είναι ότι κάνανε και οι γονείς μου. Το να ακολουθήσω τον δρόμο του ελεύθερου επαγγελματία. Αρκετοί έχουν επιτύχει, οπότε δεν διστάζω. ΘΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟΝ ΔΡΟΜΟ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΜΟΥ.	(Σ6) <i>Τους έχω πει τι αγαπώ και με τί θέλω να ασχοληθώ</i>
Σ5) Προσπαθώ πάντα το μέγιστο που μπορώ να προσπαθήσω.. προσπαθώ να προετοιμαστώ όσο καλύτερα μπορώ ώστε να νιώσω αυτό το αίσθημα ότι ανταμείφθηκαν οι κόποι μου.	(Σ7) Νιώθω βασικά ότι ο τομέας των μαθηματικών μου προσφέρει μεγαλύτερη πρόκληση	(Σ10) Ναι την μητέρα μου. Οι γονείς μου μου μιλούν αρκετά και είναι αρκετά αγχωμένοι για το μέλλον μου, ίσως επειδή θέλουν να με βλέπουν να προοδεύω και να ανταμείβονται οι προσπάθειές μου. Η αλήθεια είναι ότι διαβάζω αρκετά αλλά και εκείνοι	(Σ15) <i>Θα ήθελα μόνο να πετύχω τους στόχους μου, για να μην νιώσουν οι γονείς μου ότι εξαιτίας των οικονομικών δυσκολιών με αδίχησαν</i>

		προσπαθούν το καλύτερο.	
Σ6) Αν θελήσω όμως κάτι πολύ το καταφέρνω. Δεν θέλω κάτι πολύ θα πιεστώ και συνήθως τα καταφέρνω!	(Σ11) Από πολύ μικρή ηλικία, βασικά από τα μέσα του Δημοτικού πάντα έλεγα στους γονείς μου ότι θέλω να γίνω παιδίατρος. Μου αρέσει και η ψυχολογία αλλά πιο πολύ η ιατρική. Η ξαδέλφη μου είναι παιδίατρος και τη ρωτάω συνέχεια για το επάγγελμά της	(Σ15) Γενικά σαν πρότυπα έχω τους γονείς μου. Πιστεύω ότι και τα περισσότερα παιδιά έχουν τους γονείς του για πρότυπα. Δεν με έχει επηρεάσει κάποιος στην απόφαση μου αυτή. Είναι καθαρά δική μου επιλογή!	(Σ10) Οι γονείς μου μου μιλούν αρκετά και είναι αρκετά αγχωμένοι για το μέλλον μου, ίσως επειδή θέλουν να με βλέπουν να προοδεύω και να ανταμείβονται οι προσπάθειές μου. Η αλήθεια είναι ότι διαβάζω αρκετά αλλά και εκείνοι προσπαθούν το καλύτερο
	(Σ9) «Το σκεφτόμουν από μικρός αλλά η τελευταία χρόνια του γυμνασίου πιστεύω ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην απόφαση μου αυτή»		(Σ2) Άμα χρειαστώ κάποια βοήθεια, αν έχω κάποιο θέμα που με απασχολεί έχω άτομα να με κατευθύνουν
			(Σ2) Όταν βλέπουν ότι δίνω τα δυνατά μου ακόμα και αν δεν έχω καταφέρει τίποτα θα μου πουν μπράβο, αλλά όταν βλέπουν ότι κάτι μου χαρίστηκε ακόμα και να το πάρω με τη μεγαλύτερη διάκριση, θα είναι οι πρώτοι που θα μου πούνε ότι “εντάξει πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο”.. είναι πάντα ειλικρινείς μαζί μου
			(Σ3) Με φαντάζομαι στο εξωτερικό.. ίσως έχω τελειώσει το μεταπτυχιακό μου και θα εργάζομαι πάνω στον τομέα της πληροφορικής που αγαπώ!
			(Σ4) , «Πάντα έλεγα ότι θέλω να περάσω στο Harvard αλλά μόλις κατάλαβα ότι είναι πολύ ακριβό τους έλεγα ότι θέλω να περάσω με υποτροφία στο Harvard (γέλια)
			(Σ15) Σε δέκα χρόνια φαντάζομαι ότι θα κάνω μια ενδιαφέρουσα δουλειά που θα μου δίνει χαρά, θα με φέρνει σε επαφή με ενδιαφέροντες ανθρώπους. Θα μου επιτρέψει να εργαστώ σε διάφορα μέρη του κόσμου!

13. ΠΙΕΣΗ ΑΠΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	14. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
<p>(Σ2) Ο μπαμπάς μου έχει εμμονή με τα μεγάλα πανεπιστήμια. Έχει βλέψεις για εμένα με πιέζει λιγάκι αυτό.</p>	<p>(Σ3) Κατά βάση δεν παίζει σημαντικό ρόλο το φύλο στην επαγγελματική εξέλιξη.</p>
<p>(Σ4) Τα κρατάω μέσα μου και τα αναλύω με τον εαυτό μου (Δεν θέλει να απογοητεύσει και να χαλάσει την εικόνα των δικών μου για εμένα.</p>	<p>(Σ1) Θα έλεγα ότι ίσως (πχ στο επάγγελμα του δικηγόρου) υπάρχει ένα συναισθηματικό κομμάτι σε μια γυναίκα ότι αυτό δεν έχει να κάνει τόσο με το ίδιο το επάγγελμα όσο γενικά με την κοινωνία. Δηλαδή νομίζω ότι ένας άνδρας θα ήταν πιο έτοιμος να χρησιμοποιήσει κάποια ανέντιμη μέθοδο. Να υπερασπιστεί κάποιον που εμφανώς δεν έχει δίκιο απ ότι μια γυναίκα σε αυτό το επάγγελμα.</p>
<p>(Σ3) Δεν ήμουν βασικά και ποτέ από τα παιδιά που ήθελαν πολύ τους γονείς τους από πίσω. Τους νοιάζει πολύ και η γνώμη των υπόλοιπων. Δεν έχουν καταλάβει ότι δεν είμαστε ακόμα στο '70 '80. Αλλά γενικά σίγουρα θέλω να τους κάνω υπερήφανους αλλά όχι να είναι συνέχεια από πίσω μου.</p>	<p>(Σ2) Πιστεύω ότι εξαρτάται από τον άνθρωπο όχι από το φύλο.</p>
<p>(Σ8) Τα τελευταία χρόνια θα έλεγα ότι είναι καλύτερη απ' ότι παλαιότερα, αλλά έχω περίεργη σχέση με τους γονείς μου. Με τον μπαμπά μου είναι μία ναι μία όχι, δεν είναι εύκολα τα πράγματα. Με την μαμά.. είναι αυτός ο τύπος ανθρώπου που έχει φτιάξει μια εικόνα για εμένα στο μυαλό της και όταν την απογοητεύσεις, απογοητεύεται και εκείνη. Αλλά έχουμε βρει μια ισορροπία και το φτιάχνουμε.</p>	<p>(Σ5) Κάθε επάγγελμα είναι για όποιον θέλει να εργαστεί</p>
<p>(Σ9) Πρότυπα δεν είχα ποτέ. Δεν υπάρχει πίεση ουσιαστική από τους γύρω μου</p>	<p>(Σ8) Τα δύο φύλα είναι εξίσου ικανά! Είναι αναλόγως τον χαρακτήρα, αν έχεις θέληση μπορείς να τα καταφέρεις όλα, ανεξαιρέτως το φύλο.</p>
<p>(Σ2) Προφανώς και έχω αλλάξει τώρα στην εφηβεία. Αν και δεν νομίζω ότι ισχύει αυτό που λένε ότι στην εφηβεία έχουμε πάντα ή σχεδόν πάντα οι έφηβοι άδικο. Ναι υπάρχουν κάποιες εντάσεις, δεν κρατάμε όμως μούτρα, ο ένας στον άλλον.</p>	<p>(Σ1) Τα επαγγέλματα πλέον είναι υπερσεξουαλικοποιημένα. Παγκοσμίως υπάρχει στερεοτυπική φυλετική διάκριση</p>

<p>Δεν θα τους έλεγα πειστικούς, απλά όταν βλέπεις ότι έχει κάποιος κάποιες X δυνατότητες θέλει να σου δώσει την ώθηση να συνεχίσεις</p>	
	.