

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική υποστήριξη
μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης**

Secondary education teachers' beliefs on the teaching support of high ability students

Θεόδωρος Κόκκινος, Διδάσκων Π.Δ. 407/80, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, theokokkinos@yahoo.gr

Theodoros Kokkinos, Instructor PD 407/80, University of Thessaly, theokokkinos@yahoo.gr

Abstract: The purpose of this study is to investigate beliefs of secondary school teachers on factors of effective teaching support for high ability students. The participants (N = 41) served in schools of Attica and participated in a structured interview process. Research items explored practices used by them for the teaching of Modern Greek Language to their students (n = 86), who later during that school year (2010) excelled in the Pan-Hellenic Exams. Also, the participants were asked about the changes that should be made in school life for the effective teaching support of high learning ability students, in general. The findings showed that participants mentioned, as supportive of high ability students' needs, mainly traditional teaching behaviors suggesting that they don't seem to have realized differentiated teaching parameters. On the other hand, they proposed changes that should be made relating mainly to differentiation parameters such as the enrichment of the curriculum and of the teaching-learning process. Implications for the reform of the curriculum as well as the teachers' training are discussed.

Keywords: Teachers beliefs, high ability students, teaching method, Secondary education.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης. Οι συμμετέχοντες (N = 41) υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Αττικής και συμμετείχαν σε διαδικασία δομημένης συνέντευξης. Τα ερωτήματα της έρευνας στόχευαν στην αναζήτηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν από αυτούς για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές τους (n = 86), οι οποίοι αργότερα κατά το σχολικό έτος πραγματοποίησης της έρευνας (2010) διακρίθηκαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Επίσης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στη σχολική ζωή, σε γενικές

γραμμές, ώστε οι ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης να υποστηριχθούν αποτελεσματικά. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως υποστηρικτικές των αναγκών της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας κυρίως παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές, στοιχείο που υποδεικνύει ότι δεν φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει παραμέτρους διαφοροποίησης της διδακτικής πράξης. Από την άλλη πλευρά, προτείνουν αλλαγές που αφορούν κυρίως διδακτικές δράσεις διαφοροποιημένου χαρακτήρα όπως ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, συζητούνται προεκτάσεις των ευρημάτων σχετικά με αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών καθώς και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης, διδακτική μεθοδολογία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (Υψ.Ι.Μ.) παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό σε ότι αφορά τα μαθησιακά, τα ηγετικά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα (Moltzen, 2004).

Για την αποτελεσματική, επομένως, διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. υπογραμμίζεται από τις σχετικές ερευνητικές μελέτες η οργάνωση της διδακτικής πράξης με βάση δραστηριότητες διαφοροποιημένου χαρακτήρα (George, 2005; Tomlinson, 2008) με στόχο την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών και μεταγνωστικών λειτουργιών, της δημιουργικότητας αλλά και των κινήτρων (Hennessey, 2004; Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; Ματσαγγούρας, 2008).

Από τη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται η ενίσχυση των ανώτερων νοητικών και μεταγνωστικών λειτουργιών των μαθητών Υψ.Ι.Μ. κυρίως μέσα από ενέργειες διευκόλυνσης της αυτόνομης μελέτης και της αυτοαξιολόγησης, της έμφασης σε δραστηριότητες ανώτερου επιπέδου πολυπλοκότητας καθώς και ενθάρρυνσης των συνεργατικών δομών εντός και εκτός της σχολικής τάξης (Croft, 2003). Επίσης, συνιστάται οι μαθητές Υψ.Ι.Μ. να εμπλέκονται σε διαδικασίες υποστήριξης της δημιουργικότητας, κυρίως μέσω δραστηριοτήτων (α) ενίσχυσης των ασυνήθιστων ιδεών και απαντήσεων, (β) ανάπτυξης ελευθερίας της σκέψης αλλά και δυνατότητας επιλογής όσον αφορά το περιεχόμενο, τη μέθοδο, το αποτέλεσμα και το πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς και (γ) αποδέσμευσης από αμοιβές εξωτερικού τύπου όπως οι συμβατικές διαδικασίες αξιολόγησης (Fasko, 2001; Rogers, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ενώ παρουσιάζονται καταρχήν διατεθειμένοι να εντάξουν τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας στις διδακτικές τους πρακτικές με στόχο την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., εντούτοις αναφέρουν ορισμένους ανασταλτικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία πεδία:

(α) στο ρόλο του εκπαιδευτικού, (β) σε γραφειοκρατικές/οργανωτικές παραμέτρους καθώς και (γ) στη συγκρότηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στο ελλιπές γνωστικό τους υπόβαθρο ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ. αλλά και προς τις διδακτικές μεθόδους που κρίνονται κατάλληλες για την υποστήριξή τους (Azano et al., 2011; Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Επίσης, αναφέρονται στα μειωμένα περιθώρια διδακτικής πρωτοβουλίας εμφανίζοντας έτσι μια τάση μετάθεσης του αποτελεσματικού χειρισμού των συγκεκριμένων μαθητών σε δομές εκτός του πεδίου της προσωπικής τους ευθύνης (Persson, 1998). Σε ό,τι αφορά το πεδίο των γραφειοκρατικών / οργανωτικών παραμέτρων, ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών για συγκεκριμένες διαδικασίες τυπικής αξιολόγησης εθνικής ή διεθνούς εμβέλειας (π.χ. Διεθνές Απολυτήριο, Πανελλήνιες Εξετάσεις κ.λπ.) και αυτό κυρίως λόγω της πίεσης που αισθάνονται για την όσο το δυνατόν πληρέστερη κάλυψη της διδακτέας ύλης, στοιχείο που περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας (Moon, Brighton, & Callahan, 2002; Scot, Callahan, & Urquhart, 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τόσο στη σημαντική έλλειψη ροής χρηματικών πόρων για την εξασφάλιση του απαραίτητου υλικού που θα επιτρέπει την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δραστηριοτήτων (Thomas B. Fordham Institute, 2008) όσο και στην ανεπάρκεια δομών διάχυσης των ερευνητικών ευρημάτων στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, ανασταλτικά θεωρούν ότι λειτουργεί η περιορισμένη διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων καθώς και η μη συστηματική παρατήρηση και στήριξη του διδακτικού τους έργου (Pfeiffer, 2003). Σε σχέση με το τρίτο πεδίο επισημαίνεται (α) η έλλειψη βάθους, εύρους και ξεκάθαρης στόχευσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, (β) η ανυπαρξία προτεινόμενων δραστηριοτήτων εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης και (γ) η ανάγκη για συμπλήρωση του προγράμματος με γνωστικά αντικείμενα που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Τέλος, από τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται η αμφισβητούμενη καταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων καθώς και η σημαντική έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005).

Το αποτέλεσμα της επίδρασης των συγκεκριμένων ανασταλτικών παραγόντων είναι είτε η πραγματοποίηση «βασικών διδακτικών συμπεριφορών» (core teaching behaviors) είτε, στην καλύτερη περίπτωση, διαφοροποιητικές τροποποιήσεις μικρής κλίμακας και σποραδικού χαρακτήρα (Archambault et al., 1993; Council of State Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children, 2011; Moon, Callahan, Tomlinson, & Miller, 2002; Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993). Η πλειοψηφία, μάλιστα, των διδασκόντων φαίνεται να εκλαμβάνει τη μετάδοση βασικών δεξιοτήτων στους μαθητές Υψ.Ι.Μ. ως επαρκή συνθήκη για τη διδακτική τους υποστήριξη, κυρίως λόγω της ήδη συντελεσμένης κατάκτησης από εκείνους των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Tomlinson et al., 1995).

Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν διδακτικές επιλογές που σχετίζονται με τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και την ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών χαμηλού επιπέδου (π.χ. έγκαιρη κάλυψη και υψηλή συχνότητα επανάληψης της διδακτέας ύλης, επιβράδυνση του μαθησιακού ρυθμού, ανάθεση μικρής κλίμακας εργασιών, παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης). Επίσης, όπως προκύπτει από τις σχετικές μελέτες, το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου δείχνει να κατανέμεται σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές δραστηριότητες (Gentry, Rizza, & Owen, 2002; Rash & Miller, 2000; Ratcliff et al., 2012) και όχι σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (π.χ. ομαδοποίηση με βάση πολλαπλά κριτήρια, συμπύκνωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ενθάρρυνση πρακτικών ανεξάρτητης μελέτης, χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης). Αποτέλεσμα των συγκεκριμένων ενεργειών είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών Υψ.Ι.Μ. και στο επίπεδο και στο ρυθμό της διδακτικής εργασίας στην ετερογενή τάξη του ενιαίου σχολείου (Assouline, Colangelo, Heo, & Dockery, 2013) που φαίνεται να καταλήγει στην έλλειψη υποστήριξης των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών Υψ.Ι.Μ. (VanTassel-Baska, 2004).

Οι διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές δεν απουσιάζουν απλά από την καθημερινή διδακτική πράξη· το σημαντικό είναι ότι δεν φαίνεται να συμπεριλαμβάνονται και στη διδακτική κουλτούρα των διδασκόντων. Σύμφωνα με τους Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon (2005) κυρίαρχη πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι το πρακτικά ανεφάρμοστο της διαφοροποιημένης προσέγγισης, στη γενική τουλάχιστον εκπαίδευση. Θεωρούν ότι οι μοναδικοί που ίσως ωφελούνται από τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης είναι οι μαθητές με αναπηρία ή/και μαθησιακές δυσκολίες και καθόλου οι μαθητές Υψ.Ι.Μ. Η συγκεκριμένη διδακτική αντίληψη, μάλιστα, φαίνεται να μη συναρτάται ούτε με το επίπεδο διδακτικής εμπειρίας αλλά ούτε και με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. (Bain, Pappas, & Bourgeois, 2003; Davalos & Griffin 1999; Mills, 2003; Tan, 2001).

Ακόμη και στις περιπτώσεις, όμως, όπου παρατηρείται διαφοροποιημένη διδακτική δραστηριότητα οι σχετικές ενέργειες περιορίζονται σε δράσεις μικρής κλίμακας (Westberg, Archambault, Dobyms, & Salvin, 1993) που σπανιότερα αφορούν τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της τάξης (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons, & Zhang 1993). Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμπίπτουν με τα πορίσματα της ερευνητικής δραστηριότητας της Tomlinson (1995), η οποία αποκαλύπτει ότι πρόκειται για ελάχιστονες δράσεις μικρού βεληνεκούς, που εστιάζουν κυρίως σε ανάθεση πρόσθετου όγκου εργασίας στους μαθητές, παρά προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, κατάλληλες για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Γι' αυτό το λόγο αποκαλούνται από την ερευνήτρια «πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης», οι οποίες πάνω στο συνεχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να καταλήγουν στη «μακρο-διαφοροποίηση».

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση των διεθνών ερευνητικών μελετών, οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουν οι διδάσκοντες για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. εμπίπτουν κυρίως σε μετατροπές/τροποποιήσεις στο Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αποδέχονται την παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Gari & Mylonas, 2004) υπογραμμίζοντας μάλιστα την ανάγκη για διευρυμένη χρήση τεχνικών όπως: (α) η επιτάχυνση του μαθησιακού ρυθμού στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, (β) η συμπύκνωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, (γ) ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των διδακτικών διαδικασιών (Pfeiffer, 2003; Polyzoroulou, Kokaridas, Patsiaouras, & Gari, 2014) καθώς και (δ) η ομοιογενής ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την εκδηλωμένη ικανότητα (Thomas B. Fordham Institute, 2008). Ακόμη, τονίζουν την ανάγκη καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων αλλά και τη σημασία της ανεξάρτητης εργασίας των μαθητών πάνω σε θέματα ελεύθερης επιλογής (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995).

2. Η παρούσα μελέτη

2.1 Ερευνητική μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών Υψ.Ι.Μ. στο επίπεδο του Λυκείου. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη (α) των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη μαθητών Υψ.Ι.Μ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (β) των υποστηρικτικών διδακτικών τους ενεργειών προς μαθητές Υψ.Ι.Μ. και (γ) των προτάσεών τους για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

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

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 και η επιλογή του μαθητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος σε δομημένη συνέντευξη κατά την οποία διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά 87 μαθητών τους συνολικά (n = 87) που φοιτούσαν σε 25 σχολεία από όλες τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκε κυρίως στο γυναικείο φύλο (63.6%) και διέθετε αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία (11-20 έτη υπηρεσίας 25.3%, 21-30 έτη υπηρεσίας 63.2%, 31+ έτη

υπηρεσίας 11.5%). Επίσης, οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε Γενικά Ενιαία Λύκεια (ΓΕΛ) (73.6%), σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ (12.6%) και σε Ιδιωτικά ΓΕΛ (13.8%). Σημειώνεται ότι δεν κατέστη εφικτή η συμμετοχή εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε δύο ερωτήματα ανοικτού τύπου. Μετά από ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν τις καταλληλότερες, κατά τη γνώμη τους, διδακτικές τους ενέργειες με στόχο την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ. (ερ. 1: «Υπήρχε κάποια μέθοδος/τεχνική/μέσο στη διδασκαλία σας που θεωρείτε ότι υποστήριζε τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή;») καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. γενικότερα (ερ. 2: «Κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε να αλλάξει κάποιο στοιχείο της σχολικής ζωής, ώστε οι διδακτικές ανάγκες των μαθητών Υψ.Ι.Μ. να υποστηριχθούν αποτελεσματικότερα;»).

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

Κατά το κύριο μέρος της έρευνας, για την επεξεργασία των δεδομένων που προήλθαν από τις απαντήσεις στα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου, συγκροτήθηκε σύστημα θεματικών κατηγοριών, το οποίο υπέστη ποσοτική ανάλυση. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης ανάλυσης εργάστηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ τους και στα δύο ερωτήματα ($K_1 = .638, p < .05$, $K_2 = .712, p < .001$) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας. Στη συνέχεια, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: (α) περιγραφική απεικόνιση των κατανομών συχνοτήτων των κατηγοριών, (β) έλεγχος για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις συχνότητες των κατηγοριών σε σχέση με μεταβλητές που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (όπως η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών) αλλά και με μεταβλητές που δεν εντοπίζονται στη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα (αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών) όπως επίσης και (γ) έλεγχος για την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών.

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές

Οι θεματικές κατηγορίες στις οποίες κατανέμονται τα ερευνητικά δεδομένα για τη συγκεκριμένη μεταβλητή διαμορφώνονται ως εξής (βλ. πίν. 1): Σχεδόν ολόκληρη η κατανομή διαμοιράζεται ανάμεσα στις βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (59.8%) (π.χ. ανάθεση ανάγνωσης πρόσθετου κειμενικού υλικού, ανάθεση εκτέλεσης πρόσθετων εργασιών,

διαλογική μορφή μαθήματος κ.λπ.) και στις πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (37.9%) (π.χ. διαθεματική προσέγγιση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δραστηριότητες ενεργοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών κ.λπ.).

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες τόσο του πρώτου (έως 20 έτη υπηρεσίας) όσο και του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) ανέφεραν στην πλειοψηφία τους βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (85.7% και 70% αντίστοιχα) ως υποστηρικτικές των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ., ενώ οι συμμετέχοντες του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) έδωσαν προβάδισμα στις πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (50.9%).

Για την κατανομή συχνότητας των κατηγοριών σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η πλειοψηφία εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία αλλά και εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (56.3% και 54.2% αντίστοιχα). Για την πληρέστερη διερεύνηση, μάλιστα, της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και οι συμμετέχοντες χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι βρέθηκαν να αναφέρουν, επίσης κατά πλειοψηφία, βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (83.3%).

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας, σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των υπηρετούντων σε ΓΕΛ ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (68.8%) ως υποστηρικτικές των αναγκών των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ., ενώ μόλις το 31.2% του συγκεκριμένου επιπέδου σημείωσε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης. Αντίθετη εικόνα επικρατεί στους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε Πρότυπο-Πειραματικό ΓΕΛ, αφού μόλις το 30% ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές και ακριβώς το διπλάσιο (60%) σημείωσε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που υπηρετούσε σε Ιδιωτικό ΓΕΛ ανέφερε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (58.3%).

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας θεματικών κατηγοριών

	<i>f</i>	%
Διδακτικές μέθοδοι ^α		
Βασικές /παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές	52	59.8
Πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης	33	37.9
Ανυπαρξία υποστήριξης	1	1.1
	<i>f</i>	%
Προτάσεις ^β		
Εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος	24	39.3
Εμπλουτισμός της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας	15	24.6

Οργανωτικές / γραφειοκρατικές αλλαγές	15	24.6
Ρόλος εκπαιδευτικού	7	11.5

^a n = 86. ^b n = 41.

2.2.2 Προτεινόμενες αλλαγές

Οι θεματικές κατηγορίες που συγκροτήθηκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της συγκεκριμένης μεταβλητής, παρουσιάζονται κατά συχνότητα εμφάνισης ως εξής (βλ. πίν. 1): Ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (π.χ. αλλαγές στο διδακτικό εγχειρίδιο, όμιλοι ενδιαφερόντων, συμπλήρωση με νέα γνωστικά αντικείμενα κ.λπ.) παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό (39.3%). Έπειτα, ακολουθούν ο εμπλουτισμός της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. καινοτόμες προσεγγίσεις/τεχνικές διαφοροποίησης, διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση, χρήση νέων τεχνολογιών κ.λπ.) και οι οργανωτικές/γραφειοκρατικές αλλαγές (αποδέσμευση του Λυκείου από το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χαμηλή αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών, συστηματικότερη αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση κ.λπ.) με το ίδιο ποσοστό (24.6%), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται στην τελευταία θέση (11.5%).

Σε ό,τι αφορά την κατανομή συχνότητων των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι η πλειοψηφία εκείνων του πρώτου επιπέδου (έως 20 έτη υπηρεσίας) ανέφερε προτάσεις που άπτονται του εμπλουτισμού της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (61.5%). Αντίθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) τάχθηκε υπέρ του εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (73.9%). Τέλος, στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) υποστήριξαν την ανάγκη για τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και των οργανωτικών/γραφειοκρατικών αλλαγών με το ίδιο ποσοστό (8.3%).

Για την κατανομή συχνότητων των θεματικών κατηγοριών ως προς το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων σημειώνεται ότι η πλειοψηφία τόσο εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία όσο και στο γνωστικό αντικείμενο ανέφερε προτάσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία του εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (55.6% και 58.3% αντίστοιχα). Υπογραμμίζεται ότι και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές αναφέρθηκε σε προτάσεις που εμπίπτουν στην ίδια θεματική κατηγορία (37.5%).

Σχετικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία τόσο των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ όσο και εκείνων που υπηρετούσαν σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ ανέφερε τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (με το ίδιο ποσοστό 57.1%) ως την κυριότερη αλλαγή που πρέπει κατά τη γνώμη τους να συντελεστεί, ώστε οι μαθητές Ψ.Ι.Μ. να υποστηριχθούν αποτελεσματικά.

Από την ανάλυση για τον εντοπισμό συστηματικών διαφορών στις συχνότητες των θεματικών κατηγοριών της μεταβλητής σχετικά με τις υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές (βλ. πίν. 2), προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων ($\chi^2 = 9.942$, $p < .05$, $\eta^2 = .116$). Δηλαδή, το 11.6% των διαφορών στην κατανομή των κατηγοριών εξηγείται από τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας (διδασκτική εμπειρία). Από τον post hoc έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων του πρώτου (έως 20 έτη υπηρεσίας) και του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) ($\chi^2 = 9.227$, $p < .05$). Επίσης, βρέθηκε σημαντική διαφορά και ως προς τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων ($\chi^2 = 13.874$, $p < .01$, $\eta^2 = .163$), όπου το 16.3% των διαφορών στην κατανομή των κατηγοριών εξηγείται από τη μεταβλητή του τύπου σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Όπως προέκυψε από τον post hoc έλεγχο, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ και εκείνων των Πρότυπων-Πειραματικών ΓΕΛ ($\chi^2 = 10.479$, $p < .01$). Σύμφωνα με τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές (Cohen, 1988; Miles & Shevlin, 2001), τα συγκεκριμένα μεγέθη επίδρασης είναι αρκετά αυξημένα.

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή των προτεινόμενων αλλαγών δεν προέκυψαν διαφορές σε σημαντικό επίπεδο.

Ακόμη, από την ανάλυση για τη διερεύνηση ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 5.896$, $\Phi = .384$, $\text{Cramer's } V = .271$, $p = .969$).

Πίνακας 2. Έλεγχος ύπαρξης συστηματικής διαφοράς μεταξύ των συχνοτήτων των θεματικών κατηγοριών ως προς τα έτη υπηρεσίας, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων

	Έτη υπηρεσίας				Μεταπτυχιακές σπουδές				Τύπος σχολείου υπηρεσίας			
	χ^2	Phi	Cramer's V	η^2	χ^2	Phi	Cramer's V	η^2	χ^2	Phi	Cramer's V	η^2
Διδακτικές μέθοδοι ^α	9.942*	.344	.243	.116	8.460	.317	.224		13.874**	.402	.284	.163
Προτεινόμενες αλλαγές ^β	15.143	.608	.430		13.982	.584	.413		16.164	.628	.444	

^α $n = 86$. ^β $n = 41$.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3. Συζήτηση

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας για τη μεταβλητή των υποστηρικτικών διδακτικών πρακτικών προκύπτει σαφής τάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προς βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές. Οι συστηματικές διαφορές, όμως, που εντοπίστηκαν σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων αναδεικνύουν την επίδραση του παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας στην ικανότητα υλοποίησης διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων, εύρημα που δεν συμπίπτει με τα περισσότερα διεθνή ερευνητικά πορίσματα (Bain, Pappas, & Bourgeois, 2003; Mills, 2003; Tan, 2001).

Επίσης, η σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ και σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ ως προς την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων για την υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., υποδεικνύει την επιρροή που ασκεί στον εκπαιδευτικό η κουλτούρα του σχολείου αλλά και τις δυνατότητες που παρουσιάζονται στα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία μέσω ευέλικτων σχημάτων διαφοροποίησης (π.χ. δημιουργία ομίλων) για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Σε ό,τι αφορά τις προτεινόμενες από τους συμμετέχοντες αλλαγές για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., το προβάδισμα που βρέθηκε σχετικά με τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύει την αναγκαιότητα συνολικότερης αναμόρφωσης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλίζονται σε συστηματική βάση δυνατότητες εμπλουτισμού και συμπλήρωσής του με γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, μάλιστα, συμφωνούν και με εκείνα διεθνών ερευνών (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005; Gari & Mylonas, 2004; Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Persson, 1998). Επίσης, αν αθροιστούν τα ποσοστά που συγκεντρώνει η θέση για την ανάγκη εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αυτά που αναφέρονται στην ανάγκη οργανωτικών/γραφειοκρατικών αλλαγών, καθίσταται προφανές ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως το πεδίο των αλλαγών για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. αποτελεί στοιχείο «εκτός» της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν, έμμεσα, ενδεδειγμένες ενέργειες που παραπέμπουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι στον προσωπικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, σε μια απόπειρα απεμπλοκής τους και μεταβίβασης των μηχανισμών αλλαγής σε περισσότερο απρόσωπες δομές και κέντρα αποφάσεων εκτός της σχολικής τάξης. Η συγκεκριμένη τάση, μάλιστα, δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία, αφού προκύπτει και από διεθνή ερευνητικά συμπεράσματα (Moon, Brighton, & Callahan, 2002; Scot, Callahan, & Urquhart, 2008).

Η απουσία συστηματικών διαφορών, όμως, των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής σε σχέση με τα έτη και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας, καθώς και το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων παρακινεί σε περαιτέρω μελέτη που θα αναδείξει συνολικότερα την επιρροή που ασκούν οι τρεις συγκεκριμένοι παράγοντες στη διαδικασία συνειδητοποίησης των αλλαγών που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ακόμη και στο περιγραφικό επίπεδο, παρατηρείται, σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία (έως 30 έτη υπηρεσίας), διάθεση μετακίνησης των συμμετεχόντων από το πεδίο των αλλαγών στο διδακτικό έργο προς αλλαγές που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στους συμμετέχοντες, όμως, του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) φαίνεται να προκύπτει μια τάση σχετικοποίησης του πεδίου πραγματοποίησης των αλλαγών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν συμπίπτουν με τα σχετικά διεθνή ερευνητικά αποτελέσματα (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003; Davalos & Griffin, 1999; Mills, 2003; Tan, 2001).

Ακόμη, σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων, εντύπωση προκαλεί η σαφής τάση των εκπαιδευτικών προς εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδεικνύει την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με νέα γνωστικά αντικείμενα, περισσότερη ευελιξία αλλά και υποδείξεις για διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Ενισχύεται, μάλιστα, και από την αναφορά στην αναγκαιότητα εμπλουτισμού ακόμα και εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών των Πρότυπων-Πειραματικών ΓΕΛ όπου το πλαίσιο ήδη προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας (π.χ. δημιουργία ομίλων).

Συνολικά, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να αποδοθούν στην έλλειψη της απαραίτητης θεωρητικής κατάρτισης των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., εύρημα που συμφωνεί και με αντίστοιχα συμπεράσματα από το διεθνή και τον ελληνικό χώρο (Azano et al., 2011; Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009; Polyzoroulou, Kokaridas, Patsiaouras, & Gari, 2014). Επίσης, αναδεικνύεται η επιρροή που ενδεχομένως ασκείται στον εκπαιδευτικό της πράξης, ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, από τις απαιτήσεις που θέτει το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο σύστημα φαίνεται να τοποθετεί τη διδασκαλία σε ένα κανονιστικό πλαίσιο αλλά και να περιορίζει την πρόθεση των διδασκόντων για διαφοροποίηση παραμέτρων της διδασκαλίας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την πλειοψηφία ερευνητικών πορισμάτων σε διεθνές επίπεδο (Archambault et al., 1993; Moon, Callahan, Tomlinson, & Miller, 2002; Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Tomlinson, 1995; Tomlinson et al., 1995; Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993).

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, ότι για τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Η επιλογή των μαθητών του δείγματος, λόγω της έλλειψης επίσημων προτύπων εκτίμησης χαρακτηριστικών των μαθητών Υψ.Ι.Μ. στον ελληνικό χώρο, πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου συγκεκριμένου σχολικού έτους. Η

παραδοχή αυτή αναδεικνύει την επιρροή που προκύπτει στη σχολική εργασία από την ιδιομορφία της ελληνικής εκπαιδευτικής συνθήκης λόγω εδραιωμένων εκπαιδευτικών αναπαραστάσεων, πεποιθήσεων και αξιών (π.χ. στοιχεία που αξιολογούνται θετικά στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου, υποβάθμιση δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών κ.λπ.). Θα πρέπει, ακόμη, να ληφθεί υπόψη ο ενδεχόμενος αποκλεισμός από το δείγμα μαθητών με μη εκδηλωμένες υψηλές ικανότητες μάθησης. Περιορισμοί, επίσης, προκύπτουν από τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος (Νομός Αττικής), τον αριθμό και το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι) καθώς και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (Γ' Λυκείου), δεδομένα τα οποία ενδεχομένως εγείρουν σκεπτικισμό σχετικά με τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη σχετική έρευνα που πραγματοποιείται για τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα που θα περιλαμβάνει και πιο σύγχρονα δεδομένα θα συμβάλει στην ευρύτερη διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων με στόχο τον αποτελεσματικό διδακτικό σχεδιασμό για το σύνολο των μαθητών.

4. Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρακινούν στην εμπέδωση της αναγκαιότητας για τη συστηματική εκπαίδευση και τη συγκροτημένη επιμορφωτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες καθώς και την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά συμπεράσματα, η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στην ικανότητα όσο και στην αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να υποστηρίζει αποτελεσματικότερα τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα (Johnsen, 2012; Wycoff, Nash, Juntune, & Mackay, 2003). Όμως, παρά το γεγονός ότι στον ελληνικό χώρο έχει αναγνωριστεί -σε θεσμικό επίπεδο- η αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης προς τη μαθητική ομάδα των Υψ.Ι.Μ. και έχει δημοσιευθεί η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για «ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι.» (Ν. 3699 / 2008, ΦΕΚ 199Α), ωστόσο οι σχετικές διατάξεις δεν έχουν ακόμη ενεργοποιηθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archambault, F. X. Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular Classroom Practices with Gifted Students: Results of a National Survey of Classroom Teachers* (Research Monograph No. 93102). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., Heo, N., & Dockery, L. (2013). High-ability students' participation in specialized instructional delivery models: Variations by aptitude, grade, gender and content area. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 135-147.
- Azano, A., Missett, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693-719.
- Bain, S. K., Pappas, D., & Bourgeois, S. J. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roeper Review*, 25(4), 166-172.
- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The Feasibility of High End Learning in Academically Diverse Middle Schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Council of State Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children. (2011). *2010-2011 State of the States in Gifted Education: National Policy and Practice Data*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davies (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 558-571). Boston: Pearson Education.
- Davalos, R. & Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualization practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 21(4), 308-314.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3 & 4), 317-327.
- Gari, A. & Mylonas, K. (2004). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. In *9th Conference of the European Council for High Ability*. Pamplona, Spain.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining challenge and choice in classrooms: The relationships between teachers and their students and comparisons between gifted students and others. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145-155.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185-193.
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate* (Research Monograph 04202). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 45-63.

- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Moltzen, R. (2004). Characteristics of gifted children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and Talented: New Zealand Perspectives* (2nd ed., pp. 67-92). Palmerston North, New Zealand: Kanuka Grove Press.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2002). *State Standardized Testing Programs: Friend or Foe of Gifted Education?*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., & Miller, E. M. (2002). *Middle School Classrooms: Teachers' Reported Practices and Student Perceptions* (Research Monograph 02164). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers* (Research Monograph 95124). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Rash, P. K. & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Knight, C., Disney, G., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). No need to wait for superman: A case study of one unique high school. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 391-411.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A Synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Scot, P. T., Callahan, C. M., & Urquhart, J. (2008). Paint-by-number teachers and cookie-cutter students: The unintended effects of high-stakes testing on the education of gifted students. *Roeper Review*, 31(1), 40-52.
- Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131-146.

- Thomas B. Fordham Institute (2008). *High-Achieving Students in The Era of No Child Left Behind*. Washington, DC: Author.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., & Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students* (Research Monograph 95134). Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Assessing classroom practice: The use of a structured observation form. In J. VanTassel-Baska & A. Feng (Eds.), *Designing and Utilizing Evaluation for Gifted Program Improvement* (pp. 87-108). Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X. Jr., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). *An Observational Study of Instructional and Curricular Practices Used with Gifted and Talented Students in Regular Classrooms* (Research Monograph 93104). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34-41 & 64.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199Α) «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».