ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΥΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. **ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ - ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

ΜΑΡΙΝΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ, Α.Μ.215067, d.marinou@hotmail.com

ΑΘΗΝΑ 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη……..……..……8

Abstract……..…….…..9

Εισαγωγή…….……10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1.1 ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ……..…….…13

1.1.1 Ορισμός……..13

1.1.2 Ορολογία – Επιπολασμός – Είδη χαρισματικότητας…….15

1.1.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ταλαντούχων παιδιών…….…16

1.1.4 Μέθοδοι αναγνώρισής τους…….……...18

1.1.5 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα…….……..21

1.1.6 Τρόποι στήριξής τους και προαγωγής της εκπαίδευσής τους……..….24

1.1.7 Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε διάφορες χώρες της Ευρώπη και της Ανατολής……...……29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ……..….38

2.1.1 Ορισμός – ορολογία……...38

2.1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο, αρχές, λόγοι και άξονες για τη διαφοροποίηση της εργασίας……....39

2.1.3 Αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης, βάσει ερευνητικών πορισμάτων……..……...42

2.1.4 Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή της…….……..….44

2.1.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για χαρισματικούς μαθητές……...….46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3.1 ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ……...…....52

3.1.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη……..….52

3.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα βάσει ερευνών.....55

3.2. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ…….....60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα…….……..63

4.2. Δείγμα……...….64

4.3. Ερευνητικό εργαλείο…….…....65

4.4. Διαδικασία……....….66

4.5. Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου…….…..67

4.6. Στατιστική ανάλυση……..…69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Συμμετέχοντες…….....70

5.2. Ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων ως προς τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς των διδακτικών τους πρακτικών……75

5.2.1 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διδακτικές στρατηγικές…….....75

5.2.2 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διαχείριση τάξης…….....75

5.2.3 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διδασκαλία……...…76

5.3. Ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων ως προς τις διαφοροποιημένες πρακτικές που εφαρμόζουν για τους χαρισματικούς μαθητές……....77

5.3.1 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτέας ύλης……..77

5.3.2 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Διαχείριση ατομικών διαφορών……..……77

5.3.3 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Επίλυση προβλημάτων……...78

5.3.4 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη κριτικής σκέψης……..……..…79

5.3.5 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης…….……..…79

5.3.6 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας……..……80

5.4. Συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων της έρευνας (αυτοαποτελεσματικότητα-διαφοροποιημένη διδασκαλία)……81

5.5. Ανάλυση παραγόντων που επηρεάζουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων καθώς και τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για τους χαρισματικούς μαθητές……83

5.5.1 Η επίδραση του φύλου στις κλίμακες της έρευνας……...…..83

5.5.2 Η επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στις κλίμακες της έρευνας……..83

5.5.3 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών στις κλίμακες της έρευνας…….…84

5.5.4 Η επίδραση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις κλίμακες της έρευνας…….86

5.5.5 Η επίδραση του μεγέθους της τάξης στις κλίμακες της έρευνας……..….86

5.5.6 Η επίδραση της κατάρτισης των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής στις κλίμακες της έρευνας…….…….…..86

5.5.7 Η επίδραση της εμπειρίας διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές στις κλίμακες της έρευνας……...86

5.5.8 Η επίδραση των πεποιθήσεων των δασκάλων για τη χαρισματικότητα στις κλίμακες της έρευνας…….…...……87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ……..……88

6.1. Περιορισμοί της έρευνας……..……97

6.2. Προτάσεις για μελλοντικό ερευνητικό σχεδιασμό……..……..97

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ…….…….....101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.5.1 Τιμές του Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας……..….68

Πίνακας 4.5.2 Τιμές του Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας…….……..68

Πίνακας 4.5.3 ΚΜΟ και Bartlett's Test για την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας……...……68

Πίνακας 4.5.4 ΚΜΟ και Bartlett's Test για την κλίμακα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας…….……69

Πίνακας 5.2.1 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διδακτικές στρατηγικές (Ερωτήσεις 5, 9, 10, 12)……...75

Πίνακας 5.2.2 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διαχείριση τάξης (Ερωτήσεις 1, 6, 7, 8)……...…76

Πίνακας 5.2.3 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διδασκαλία (Ερωτήσεις 2, 3, 4, 11)……..76

Πίνακας 5.3.1 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτέας ύλης (Ερωτήσεις 1 - 5)……...77

Πίνακας 5.3.2 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Διαχείριση ατομικών διαφορών (Ερωτήσεις 6 - 9)…….....78

Πίνακας 5.3.3 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Επίλυση προβλημάτων (Ερωτήσεις 10 - 12)……..…78

Πίνακας 5.3.4 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ερωτήσεις 13 - 16)…….……79

Πίνακας 5.3.5 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (Ερωτήσεις 17 - 20)……80

Πίνακας 5.3.6 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας (Ερωτήσεις 21 - 25)……...……80

Πίνακας 5.4 Συσχέτιση ερώτησης 12 κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, *«Εφαρμόζετε με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη»* με τις ερωτήσεις στην κλίμακα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας……...…….82

Πίνακας 5.5.1 Η επίδραση του φύλου στην κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας (ερωτήσεις 1, 7, 8)…….83

Πίνακας 5.5.3.1 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου /ερώτηση 13 διαφοροποιημένης διδασκαλίας……...84

Πίνακας 5.5.3.2 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου - ερώτηση 18 διαφοροποιημένης διδασκαλίας……...85

Πίνακας 5.5.3.3 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου /ερώτηση 23 διαφοροποιημένης διδασκαλίας……...85

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 5.1 Ηλικία δασκάλων……...70

Διάγραμμα 5.2 Μορφωτικό επίπεδο δασκάλων……..71

Διάγραμμα 5.3 Συνολική διδακτική εμπειρία σε έτη……..71

Διάγραμμα 5.4 Εκπαίδευση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής……73

Διάγραμμα 5.5 Εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές……73

Διάγραμμα 5.6 Αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών……..74

Διάγραμμα 5.7 Διαφορετική αντιμετώπιση χαρισματικών μαθητών στο σχολείο....74

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους δασκάλους γενικής αγωγής καθώς και τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ το σύζυγό μου καθώς και τους γονείς μου για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την ανοχή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαιτέρως δε ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου για τη βοήθεια, τη στήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί απόπειρα προσέγγισης της σχέσης ανάμεσα σε δύο βασικές παραμέτρους της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων και στις διαφοροποιημένες πρακτικές τους για τους χαρισματικούς μαθητές, αυτούς δηλαδή που διακρίνονται για τις υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο αποτέλεσε το γεγονός ότι οι δύο αυτές εκπαιδευτικές συνιστώσες αναλύονται στη διεθνή αρθρογραφία, διεξοδικά μεν αλλά ανεξάρτητα η μία από την άλλη, ενώ σε μικρό βαθμό έχει διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση αλληλεπίδρασης. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στο γενικό πλαίσιο του μαθήματος καθώς και ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούν μεθόδους και στρατηγικές διαφοροποίησης για τους χαρισματικούς μαθητές είναι οι κύριοι άξονες της εργασίας. Για την διατύπωση μίας τεκμηριωμένης θέσης στα παραπάνω ζητήματα, διανεμήθηκαν αρχικά 234 συνολικά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα δημοτικά σχολεία της Αθήνας και ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό SPSS.v.25.0.0. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αρκετά ως πολύ αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία τους με στατιστικά σημαντική υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών σε ζητήματα που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Διαπιστώθηκε επίσης ότι επιλέγεται η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αρκετά έως πολύ για την αποδοτικότερη εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και μάλιστα περισσότερο ως προς τον γενικό σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτέας ύλης παρά στοχεύοντας σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρήθηκε ακόμα στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη μεταξύ τους θετική συσχέτιση όμως να καταγράφεται από χαμηλή έως μέτρια. Τέλος, η πρότερη εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές φαίνεται να επηρεάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών, ενώ η πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε χαρισματικά παιδιά σχετίζεται, τόσο με το γενικό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας όσο και με την έκταση εφαρμογής διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων γι' αυτή την ειδική κατηγορία μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, αυτοαποτελεσματικότητα δασκάλων, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ABSTRACT

The present study aims to approach the relationship between two basic parameters of general and special education, teachers' self-efficacy and their differentiated practices for gifted students, in other words for those who stand out for their high academic performance. The reason for dealing with this subject was the fact that these two educational components are analyzed thoroughly in international literature but independently of each other, while their interaction has been investigated to a lesser extent. Exploring teachers' beliefs about the effectiveness of the teaching practices that they apply in the general context of a lesson as well as the extent to which they use differentiated methods and strategies for the gifted students are the main axes of the study. In order to formulate a documented standpoint on the above issues, 234 questionnaires were distributed to primary teachers of general education from various elementary schools in Athens, followed by a statistical analysis of the data with the SPSS.v.25.0.0 software. The analysis revealed that teachers feel that their teaching is quite efficacious, with statistically significant superiority of men over women in issues related to effective classroom management. It was also found that teachers choose to differentiate their teaching from a moderate to a high degree as a means to accommodate, in the best possible way, the educational needs of the gifted students which in fact apply more in the general design and implementation of the curriculum rather than in specific areas of the educational process. A statistically significant relationship between self-efficacy and differentiated teaching was also observed while the positive correlation between them went from low to moderate. Furthermore, having previously taught gifted students seems to affect the feeling of self-efficacy to a greater extent than does the implementation of differentiated strategies. Finally, teachers who firmly believe that they are effective in teaching gifted students, have, on the one hand, a high level of self-efficacy and, on the other hand, use extensively differentiated teaching methods for this particular group of students.

Keywords: gifted students, teachers' self-efficacy , differentiated instruction.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχει επικρατήσει η πρακτική για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαίτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις να εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης, παρακολουθώντας ως επί το πλείστον τη διδασκαλία που προορίζεται για τον μέσο μαθητή (Callahan, Moon, Oh, Azano, & Hailey, 2015˙ Pomortseva, 2014). Υπό αυτές τις συνθήκες και παρότι οι έννοιες της ισότητας και της ένταξης αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής πρακτικής οι ανάγκες τους παραβλέπονται (Tirri & Laine, 2017) οπότε η ανάδειξη και αναγνώριση των ικανοτήτων και του ταλέντου τους μπορεί να μην συμβούν ποτέ οδηγώντας τα παιδιά αυτά σε υπο-επίδοση και αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Οι παρανοήσεις και οι εσφαλμένες αντιλήψεις που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο σε θέματα που αφορούν στη χαρισματικότητα, όπως το ότι οι ταλαντούχοι μαθητές μπορούν ν' αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς την παροχή στήριξης και ανατροφοδότησης από τον δάσκαλο οδηγούν σε λανθασμένες πρακτικές (Tirri & Laine, 2017). Έτσι, μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών καθώς και την αναγκαιότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ώστε ν' ανταποκριθούν κατά τρόπο βέλτιστο στις ετερογενείς μαθησιακές απαιτήσεις που παρουσιάζουν οι σημερινές τάξεις, δεν την εφαρμόζουν συχνά. Στον αντίποδα αυτής της λογικής, θεωρούν ως θεμελιώδες τους καθήκον να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018˙ Tomlinson, 2014). Η ελλιπής κατάρτιση των δασκάλων τόσο σε βασικά ζητήματα παιδαγωγικής όσο και σε θέματα που αφορούν στη χαρισματικότητα και τη διαφοροποίηση του πλάνου εργασίας δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τις συνθήκες για την εφαρμογή κατάλληλης και αποτελεσματικής διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς (Benny & Blonder, 2017˙ Tirri & Laine, 2017). Στον ελληνικό χώρο μάλιστα, η «ιδέα» της χαρισματικότητας μπορεί να θεωρηθεί καινοφανής καθώς απουσιάζει σχεδόν απολύτως η πληροφόρηση και η γνώση των δασκάλων για τις τελευταίες καινοτομίες που εφαρμόζονται διεθνώς στην εκπαίδευση των ταλαντούχων παιδιών (Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras, & Gari, 2014).

Σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, η επιλογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί την πιο αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση προκειμένου ο δάσκαλος ν' ανταποκριθεί στα ετερόκλητα μαθησιακά προφίλ και ταυτόχρονα να δημιουργήσει τις

συνθήκες εκείνες για μέγιστη απόδοση και μάθηση (Tomlinson, 2010˙ Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, με τη γνώση ιδιαιτέρως προσβάσιμη, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται συμμετοχική και κατ' επέκταση αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων όσο και για τους μαθητές με μέση επίδοση ή δυσκολίες (Tomlinson, 2010).

Σημαντικό επίσης ρόλο στην επιλογή των μεθόδων και πρακτικών που θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και συνακόλουθα στην κινητοποίηση και επιτυχία των μαθητών, διαδραματίζουν και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Ahsan & Anjum, 2012˙ Schiefele & Schaffner, 2015˙ Skaalvik & Skaalvik, 2007). Οι δάσκαλοι που διαπνέονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ασκούν με μεγαλύτερη αφοσίωση και ενθουσιασμό το επάγγελμά τους, εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας έτσι έτι περισσότερο το δικό τους αίσθημα αποτελεσματικότητας (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006˙ Chesnut & Burley, 2015˙ Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Επιπλέον, προγραμματίζουν και οργανώνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιούν πιο ευέλικτα και αποτελεσματικά τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και εφαρμόζουν περισσότερες καινοτόμες δράσεις με σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007˙ Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015).

Υπό το πρίσμα αυτών των ζητημάτων αναπτύσσεται η συγκεκριμένη εργασία με στόχο να μελετηθούν οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τις μεθόδους που εφαρμόζουν κατά την διεξαγωγή του μαθήματος καθώς και να διερευνηθεί το αν επιλέγουν να διαφοροποιήσουν, και σε ποιο βαθμό, τις διδακτικές τους πρακτικές εξαιτίας των χαρισματικών μαθητών. Επιπλέον επιχειρείται να προσδιοριστεί η μεταξύ τους σχέση, αν δηλαδή το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών για μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες και κατά πόσο επηρεάζεται η σχέση αυτή από άλλες παραμέτρους, όπως η ηλικία των δασκάλων, το φύλο, τα χρόνια διδασκαλίας, η κατάρτιση στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, η πρότερη εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές, το μέγεθος της τάξης καθώς και οι πεποιθήσεις των δασκάλων για θέματα χαρισματικότητας.

Με στόχο τη διερεύνηση των παραπάνω, πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε διακόσιους τριάντα τέσσερις (234) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενους στο πλαίσιο της γενικής αγωγής το οποίο μπορεί να κατατμηθεί σε δύο διακριτά μέρη. Το πρώτο εξετάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων και το δεύτερο την έκταση εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών σε σχέση προς τους χαρισματικούς μαθητές.

Όσον αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια της χαρισματικότητας, γίνεται αναφορά στα είδη στα οποία διακρίνεται, στο ποσοστό επιπολασμού καθώς και στα βασικά γνωρίσματα της ιδιαίτερης αυτής ομάδας μαθητών. Επιπλέον, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέθοδοι ταυτοποίησής τους στον ευρωπαϊκό και αμερικανικό χώρο, οι πιο συνήθεις τρόποι υποστήριξης και προαγωγής της μάθησής τους καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Ανατολής. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι λόγοι και οι άξονες εφαρμογής της, η αποτελεσματικότητά της όπως καταγράφεται ερευνητικά αλλά και οι παράγοντες που παρακωλύουν την χρήση της από τους εκπαιδευτικούς. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση βασικών στρατηγικών διαφοροποίησης που συνδράμουν στο έργο του εκπαιδευτικού.

Σε επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παρατίθενται οι παράγοντες που την επηρεάζουν και παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών της έρευνας, της αυτοαποτελεσματικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο όπου αποτελεί την μεθοδολογία της έρευνας αναφέρονται οι στόχοι που τέθηκαν καθώς και τα ερωτήματα προς διερεύνηση. Ακόμα, αναλύονται τα βασικά στοιχεία της έρευνας, το δείγμα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η μεθοδολογία συλλογής των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μία κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και παρατίθενται προτάσεις προς διαμόρφωση ενός πεδίου μελλοντικής ερευνητικής δραστηριότητας.

1.1 Χαρισματικά παιδιά

1.1.1 Ορισμός

Σε μία προσπάθεια προσέγγισης του όρου της χαρισματικότητας, διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς από πολλούς έγκριτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Η δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού έγκειται στην ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, στις αντιτιθέμενες απόψεις σε θέματα όπως το αν η νοημοσύνη είναι εγγενής ή προκαλείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες ή για το αν ο δείκτης νοημοσύνης είναι στατικός και θα πρέπει να αποτελεί τελικά κριτήριο για τη μέτρηση της νοημοσύνης (O'Reilly, 2014˙ Reis & Renzulli, 2010). Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνητών και θεωρητικών συμφωνεί πλέον ως προς την πολυδιάστατη φύση της χαρισματικότητας, έχοντας εγκαταλείψει τις παλαιότερες αντιλήψεις, οι οποίες έθεταν ως μοναδικό κριτήριο ύπαρξής της τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, όπως πρώτος ο Lewis Terman υποστήριξε το 1925 (Dole & Bloom, 2017˙Reis & Renzulli, 2010).

Μεταξύ των θεωρητικών μοντέλων που οριοθετούν την έννοια της χαρισματικότητας με ευρύτερο τρόπο είναι το μοντέλο των τριών δαχτύλων του Renzulli (1978), που θεωρεί ότι η χαρισματικότητα είναι ένας συνδυασμός της ανώτερης του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της μεγάλης αφοσίωσης στην εργασία, το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), ο οποίος τη διακρίνει σε οχτώ είδη, (τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωροταξική, τη σωματικο-κιναισθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική) αλλά και το τριαρχικό μοντέλο του Sternberg (1988, 1996) όπου αναγνωρίζει τρεις διαφορετικές πτυχές της που αλληλεπιδρούν και δημιουργούν την ευφυή συμπεριφορά (νοημοσύνη σε σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, αναφορικά προς τις εμπειρίες του και σε σχέση προς το κοινωνικό του πλαίσιο). Και τα τρία παραπάνω μοντέλα, πάντως, δίνουν έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου για την καλλιέργεια και προαγωγή του ταλέντου (Plucker & Callahan, 2014).

Το τελευταίο και πιο πρόσφατο θεωρητικό μοντέλο που προτάθηκε από τους Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell (2011, 2012) ορίζει την χαρισματικότητα ως την ανώτερη επίδοση σ' ένα συγκεκριμένο τομέα ταλέντου σε σχέση με άλλα

άτομα που παρουσιάζουν υψηλή επίδοση στον ίδιο τομέα. Στα αρχικά στάδια ανάπτυξης, το ταλέντο εκδηλώνεται δυνητικά, μεταγενέστερα λαμβάνει τη μορφή επιτεύγματος και στο τέλος ξεχωρίζει λόγω υπεροχής (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2012).

Υπάρχουν τέσσερις βασικές προσεγγίσεις αναφορικά προς τον προσδιορισμό του περιεχομένου της χαρισματικότητας. Η πρώτη, που είναι η πιο διαδεδομένη, την ερμηνεύει ως γνωστικό επίτευγμα ή/και ικανότητα τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως ο αθλητισμός, η μουσική και οι τέχνες. Η δεύτερη την προσδιορίζει ως ικανότητα παρά ως επίτευγμα. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες η τρίτη την αντιμετωπίζει ως ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου ή ως μία πτυχή που αναπτύσσεται με την ανατροφή. Μια τέταρτη διάσταση, αν και δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο οι τρεις παραπάνω, συνδέει τη χαρισματικότητα με τον ατομικισμό έναντι του κολλεκτιβισμού (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Ένας από τους πλέον αποδεκτούς ορισμούς είναι αυτός που έχει διατυπωθεί από την Εθνική Ένωση για ταλαντούχα παιδιά στην Αμερική, καθώς είναι περιεκτικός και συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα κατηγοριών χαρισματικών παιδιών, όπως εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Gentry, 2009). Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ως ταλαντούχα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης σε τομείς που περιλαμβάνουν ικανότητες όπως γενική νοητική ικανότητα, δημιουργική σκέψη, καλλιτεχνικές ικανότητες, ή ηγετική ικανότητα και τα οποία χρήζουν προγραμμάτων ή υπηρεσιών διαφορετικών από εκείνων που παρέχονται στο γενικό σχολείο για την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Barabwd, Nor, & Ishak, 2017).

Το ευρύ εννοιολογικό φάσμα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, λειτουργεί αποτρεπτικά στην κατεύθυνση διατύπωσης ενός ομόφωνου ορισμού για τη χαρισματικότητα. Τη μεγαλύτερη ωστόσο επιρροή προς την οριοθέτηση του συγκεκριμένου όρου ασκούν τα μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη ποικίλων παραγόντων, από ψυχομετρικούς μέχρι διαπολιτισμικούς (Olthouse, 2014). Στις σύγχρονες προσεγγίσεις, η έννοια της χαρισματικότητας νοείται ως μία δυναμική, κοινωνικά τροφοδοτούμενη διαδικασία η οποία εμφανίζεται σε συγκεκριμένους τομείς και προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ικανοτήτων του ατόμου με τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Matthews & Dai, 2014).

1.1.2 Ορολογία – Επιπολασμός – Είδη χαρισματικότητας

Στην διεθνή αρθρογραφία συναντάει κανείς πληθώρα όρων που συνδυάζουν τις λέξεις χαρισματικότητα, ικανότητες, ταλέντο και ευφυΐα για να περιγράψουν την ιδιαίτερη κατηγορία των χαρισματικών μαθητών (Bailey, Pearce, Winstanley, Smith, & Sutherland, 2008˙ Raffan & Warwick, 2010). Δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο όρος «gifted» χρησιμοποιείται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια ανά τον κόσμο. Σε μερικές χώρες οι όροι «gifted» και «talented» θεωρούνται συνώνυμοι ενώ σε κάποιες άλλες περιγράφουν δύο ξεχωριστές ομάδες. Επίσης, ο όρος «highly gifted» έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, ενώ όροι όπως «highly able», «highly achievers» και «exceptionally able» προτιμώνται περισσότερο σε ορισμένες χώρες σε σχέση με τον όρο «gifted» (Taber, Taber, & Sumida, 2016). Συναντάμε ακόμα και τον όρο «students with higher learning potential» όπου σύμφωνα με τους Brevik, Gunnulfsen, και Renzulli (2018) περιγράφει τους πιο προχωρημένους μαθητές, με επιδόσεις άνω του μέσου όρου, που αποδίδουν καλά σε διάφορες καταστάσεις αξιολόγησης και έχουν υψηλότερο "δυναμικό εκμάθησης".

Στις Ηνωμένες Πολιτείες ο αριθμός των χαρισματικών μαθητών σύμφωνα με την Εθνική Ένωση και το Συμβούλιο Επικρατείας για ταλαντούχα παιδιά εκτιμάται περίπου στα τρία εκατομμύρια, από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου μέχρι το δημοτικό (Callahan, Moon, Oh, Azano, & Hailey, 2015). Στο γενικό παιδικό πληθυσμό το ποσοστό αναλογεί σε 5%, ενώ όταν πρόκειται για μαθητές με πολύ υψηλές ικανότητες σε περισσότερους του ενός γνωστικούς τομείς το ποσοστό ανέρχεται μόλις στο 1% (Μανωλάκος, 2010).

Οι χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές μπορούν κατ' αρχάς να «κατηγοριοποιηθούν» βάσει των ικανοτήτων και ταλέντων τους σύμφωνα με τη θέση του Azhari (2017). Διαφορετικά γνωρίσματα και ταλέντα οδηγούν σε διαφορετικές ικανότητες και είδη ευφυΐας. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε τη γενική διανοητική ικανότητα, τη στοχευμένη ακαδημαϊκή ικανότητα, τη δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, την οπτική και καλλιτεχνική ικανότητα καθώς και τις ψυχοκινητικές ικανότητες. Το κάθε άτομο λοιπόν που θεωρείται ταλαντούχο μπορεί να παρουσιάζει ένα ή περισσότερα ταλέντα ταυτόχρονα.

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση η οποία έχει χρησιμοποιηθεί από διάφορους ερευνητές, βασίζεται στα διαφορετικά επίπεδα ταλέντου όπως αυτά καθορίζονται από τις κλίμακες των τεστ νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο διακρίνονται ήπια ταλαντούχα άτομα (115 – 129 IQ), μέτρια ταλαντούχα (130 – 144 IQ), υψηλά χαρισματικά (145 – 159 IQ), πάρα πολύ χαρισματικά (160 – 179 IQ) και εξαιρετικά χαρισματικά (180+). Η παραπάνω ομαδοποίηση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί έναν απλό τρόπο για την βαθμιδωτή κατάταξή τους (Bakioğlu & Levent, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιδιαίτερες ικανότητες και το ταλέντο σε κάποια άτομα μπορούν να συνυπάρχουν με κάποιου είδους δυσκολία που ν' αφορά σε μαθησιακό, συναισθηματικό ή σωματικό επίπεδο. Πρόκειται για τους διπλά χαρισματικούς μαθητές που συνιστούν μία ξεχωριστή ομάδα με ιδιαίτερες ανάγκες. Στις πιο συνήθεις μορφές διπλής χαρισματικότητας το ταλέντο συνυπάρχει με τη δυσλεξία, με τη δυσπραξία, με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ή με αυτισμό. Ενδέχεται να υπάρχουν ακόμα και οπτικές ή ακουστικές αναπηρίες. Οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία της «διπλής ιδιαιτερότητας» αποτελούν μία ομάδα που δύσκολα μπορεί ν' αναγνωριστεί αλλά και να υποστηριχτεί κατάλληλα, κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι οι υψηλές ικανότητες που τους χαρακτηρίζουν τους επιτρέπουν να "καμουφλάρουν" τις οποιεσδήποτε δυσκολίες αλλά και αντίστροφα οι αδυναμίες τους μπορεί να μην επιτρέπουν να καταστούν εμφανή τα ταλέντα τους (O'Reilly, 2014).

1.1.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ταλαντούχων παιδιών

Η χαρισματικότητα εκδηλώνεται σ' ένα ευρύ φάσμα, συναντάται σε κάθε εθνική, κοινωνικοοικονομική ομάδα και κουλτούρα και μολονότι το κάθε άτομο είναι ξεχωριστό υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και συμπεριφορές που είναι κοινές στη συγκεκριμένη ομάδα, μπορεί εντούτοις να φαίνονται και να εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε βέβαια διαφορετικό βαθμό (Councill & Fiedler, 2017˙Reis & Renzulli, 2010).

Πρόκειται λοιπόν για μαθητές που γενικά διακρίνονται για την ανώτερη γενική νοητική τους ικανότητα, που σημαίνει ότι δύνανται να προσλαμβάνουν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών με ευκολία και να κατανοούν ακόμα και τα πιο δυσνόητα θέματα. Είναι φιλομαθείς, χαρακτηρίζονται από υψηλά εσωτερικά κίνητρα και υψηλά επίπεδα ανεξαρτησίας και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον δύνανται να είναι εξαιρετικά δημιουργικοί, να παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες αναλυτικοσυνθετικής σκέψης που τους επιτρέπουν ν' αναζητούν και να βρίσκουν τις αιτιώδεις σχέσεις σε προβλήματα και καταστάσεις και ν' ασχολούνται με πιο απαιτητικές εργασίες που δεν αντιστοιχούν στο ηλικιακό τους επίπεδο. Επιπρόσθετα, το λεξιλόγιό τους μπορεί να είναι εξαιρετικά διανθισμένο, να χαρακτηρίζονται από ευφράδεια και ευκολία στην έκφραση του προφορικού τους λόγου και να έχουν μια ιδιαίτερη άνεση στην απομνημόνευση οπτικών και προφορικών οδηγιών. Ακόμα, έχουν ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, έχουν υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους και από τους άλλους και επιθυμούν να είναι αρεστοί και αποδεκτοί από τον περίγυρο (Borders, Woodley, & Moore, 2014˙ Councill & Fiedler, 2017˙Reis & Renzulli, 2010˙ Μανωλάκος, 2010).

Όταν ωστόσο παραμείνουν χωρίς «γνωστικές προκλήσεις» και σωστή διαχείριση, ενδέχεται να παρουσιάσουν ανάρμοστες ή διασπαστικές συμπεριφορές λόγω ανίας και έλλειψης κινήτρου. Πίσω από τέτοιου είδους συμπεριφορές μπορεί επίσης να κρύβεται χαμηλή αυτοπεποίθηση, να εκδηλώνεται κάποια υπερευαισθησία η οποία να αφορά σε έλλειψη ανοχής στην κριτική και στα σχόλια από το περιβάλλον καθώς και στην τελειομανία που τους χαρακτηρίζει, αλλά και γενικότερα προβλήματα συναισθηματικής φύσεως, εξαιτίας της «ασύγχρονης ανάπτυξης» ανάμεσα στη διανοητική ανάπτυξη και τη συναισθηματική τους ωρίμανση. Επίσης, οι δυσκολίες που συχνά παρουσιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους μπορεί να θέσει εμπόδια στην ομαλή συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος, γεγονός που πιθανόν να επηρεάσει και την γενικότερη επίδοση και συμμετοχή τους στα δρώμενα της τάξης. Έτσι, αρκετές φορές μπορούν να παρουσιάσουν υπο-επίδοση, να απομονωθούν από το σχολικό περίγυρο, ενώ αν οι συνθήκες παραμείνουν ίδιες μπορεί τελικά και να εγκαταλείψουν το σχολείο (Bainbridge, 2013˙ Crepeau – Hobson & Bianco, 2011˙ Gilman, Lovecky, Kearney, Peters, Wasserman, Silverman,

Postma, Robinson, Amend, Ryder – Schoeck, Curry, Lyon, Rogers, Collins, Charlebois, Harsin & Rimm, 2013˙ Reis, Baum, & Burke, 2014˙ Renzulli & Park, 2002).

1.1.4 Μέθοδοι αναγνώρισής τους

Ένα από τα πλέον πολυσυζητημένα και μάλλον αμφιλεγόμενα θέματα στον τομέα της χαρισματικότητας είναι η διαδικασία ελέγχου και ταυτοποίησης των ταλαντούχων παιδιών, η δυσκολία εκτέλεσης της οποίας οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στην προκατάληψη και τις κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες που δημιουργούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις υπέρ κάποιων ομάδων σε σχέση με κάποιες άλλες, βασισμένες σε κριτήρια δημογραφικά (Sekowski, & Lubianka, 2015). Πολυάριθμες συστάσεις έχουν διατυπωθεί για τη βελτίωση των διαδικασιών ταυτοποίησης ενώ αρκετές δημοσιεύσεις καθώς και πολιτικές έχουν θέσει ως στόχο την αναγνώριση των παιδιών αυτών και ειδικότερα όσων προέρχονται από μειονότητες και οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα (Callahan, Hertberg-Davis, & Missett, 2013). Η ερευνητική δραστηριότητα έχει στραφεί πλέον σε πολλαπλά μέτρα και κριτήρια αναγνώρισης, εγκαταλείποντας τη μονοδιάστατη θεώρηση της χαρισματικότητας που στηριζόταν στη μέτρηση του επιπέδου νοημοσύνης (Sekowski, & Lubianka, 2015).

Στην περίπτωση των ευρωπαϊκών χωρών, εξαιτίας των πολλών διαφορετικών μεθόδων δεν υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα που ν' ακολουθείται τόσο από τους θεωρητικούς όσο και από τους επαγγελματίες και το οποίο να προσδιορίζει με αδιαμφισβήτητο τρόπο το επίπεδο ικανότητας ενός ατόμου. Έτσι, παρά την κριτική, για την αναγνώριση των ταλαντούχων μαθητών υιοθετούνται κριτήρια όπως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης βάσει κάποιων τεστ ευφυΐας, το υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας βάσει ανάλογων τεστ και το υψηλό επίπεδο επιτευγμάτων εντός και εκτός σχολείου. Επομένως, χαρισματικά θεωρούνται τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό δείκτη νοημοσύνης και/ή από υψηλό επίπεδο γενικών ή ειδικών ικανοτήτων και/ή οι οποίοι διακρίνονται για τα επιτεύγματά τους σε σχολικές και εξωσχολικές δοκιμασίες (Sekowski, & Lubianka, 2015).

Σύμφωνα με την έκθεση του Εκπαιδευτικού Δικτύου Πληροφοριών στην Ευρώπη (Eurydice, 2007) τα κριτήρια ταξινόμησης του ταλέντου - χαρισματικότητας για παιδιά και εφήβους, που χρησιμοποιούνται περισσότερο στις ευρωπαϊκές χώρες αφορούν στην γενική επίδοση, σε τεστ ικανοτήτων ή τεστ που εκτιμούν τις δυνητικές ικανότητες (potential ability), καθώς και στις σχολικές επιδόσεις. Οι παραπάνω δοκιμασίες συγκλίνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση των δυνατοτήτων και της δυναμικής ενός μαθητή (Sekowski, & Lubianka, 2015).

Στην αναγνώριση και ταυτοποίηση των ταλαντούχων μαθητών δεν θα μπορούσε ν' απουσιάζει η συμβολή του ειδικού παιδαγωγού και του ψυχολόγου που εστιάζουν στην ανάπτυξη των διαφορετικών πτυχών της προσωπικότητάς του (Endepohls-Ulpe, 2017). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων που συνδέονται με τη γνωστική ικανότητα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Επίσης, δίνεται προσοχή στις καλλιτεχνικές επιδόσεις σε διάφορους τομείς δημιουργικής έκφρασης όπως ο χορός, η μουσική και οι εικαστικές τέχνες καθώς και στις ψυχοκινητικές ικανότητες στο πεδίο του αθλητισμού (Sekowski, & Lubianka, 2015).

Βάσει των παραπάνω αναπτυξιακών πτυχών που λαμβάνονται υπόψη στην αναγνώριση και αξιολόγηση του ταλέντου φαίνεται ότι η πλειονότητα των χωρών στον ευρωπαϊκό χώρο πέραν των γλωσσικών, λογικο-μαθηματικών και καλλιτεχνικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβάνει όλο και περισσότερο και πτυχές της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Τέτοιες μπορεί να είναι η ηγετική ικανότητα καθώς και η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων (Sekowski, & Lubianka, 2015).

Τέλος, εκτός από τις ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους διάγνωσης του ταλέντου που χρησιμοποιούνται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η αξιολόγηση από τους δασκάλους, οι πληροφορίες από τους γονείς, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά, χρησιμοποιούνται ως χρήσιμα συμπληρωματικά κριτήρια (Şahin, & Çetinkaya, 2015˙ Sekowski, & Lubianka, 2015). Μάλιστα, σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Şahin και Çetinkaya (2015) σε είκοσι πέντε (25) δασκάλους και πεντακόσιους είκοσι έξι (526) μαθητές στην Τουρκία, με σκοπό να εξετάσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών στο ν' αναγνωρίζουν τα χαρισματικά παιδιά της τάξης τους, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που είχαν ειδική κατάρτιση σε αυτή την κατηγορία μαθητών ή

παρακολουθούσαν μαθήματα επιμόρφωσης, μπορούσαν πιο αποτελεσματικά να ταυτοποιήσουν τους ταλαντούχους μαθητές τους συγκριτικά με τους συναδέρφους τους που δεν είχαν καμία ιδιαίτερη γνώση σε αυτό τον τομέα.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπως οι Hodges, Tay, Maeda και Gentry (2018) αναφέρουν, σαράντα τρεις (43) από τις πενήντα (50) πολιτείες δίνουν έμφαση στις διανοητικές - ακαδημαϊκές ιδιότητες στον ορισμό που έχουν υιοθετήσει για τη χαρισματικότητα. Έτσι, πολλά σχολεία στην Αμερική εξακολουθούν να βασίζονται στη χρήση σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης (17 πολιτείες) και τεστ επίδοσης (15 πολιτείες) ως μέρος των διαδικασιών ταυτοποίησης των ταλαντούχων μαθητών, όπως το WISC (McClain & Pfeiffer, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με την Εθνική Ένωση για ταλαντούχα παιδιά (2015), είκοσι (20) πολιτείες δήλωσαν ότι στηρίζονταν σε μοντέλο πολλαπλών κριτηρίων για την αναγνώριση των παιδιών που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία.

Η πρακτική της χρήσης των τεστ νοημοσύνης για τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας έχει δεχθεί έντονη κριτική καθώς δεν υπολογίζει την ενδεχόμενη δυναμική ανάπτυξης της χαρισματικότητας, θεμελιώδες στοιχείο των πιο σύγχρονων προσεγγίσεων του περιεχομένου της (Hodges et al., 2018). Επιπλέον, αναδύεται και το θέμα της εγκυρότητας αφού η χρήση των τεστ στις διαδικασίες αξιολόγησης έχει επισημανθεί ως ένας από τους βασικούς λόγους για την μη αναγνώριση ταλαντούχων παιδιών από μειονοτικές ομάδες, όπως οι μαύροι, οι ισπανόφωνοι και οι ιθαγενείς μαθητές, καθώς τα συγκεκριμένα τεστ στηρίζονται σε προφορικές δοκιμασίες (Hodges et al.,2018˙ Pfeiffer, 2012).

Κατά μία άλλη προσέγγιση, ως κριτήρια αναγνώρισης του ταλέντου θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μη λεκτικά τεστ, όπως είναι το Naglieri και το Raven που εστιάζουν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη συλλογιστική και τις δεξιότητες παρατήρησης των μαθητών χωρίς να εξετάζουν το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών (Lewis, DeCamp-Fritson, Ramage, McFarland, & Archwamety, 2007).

Άλλες μέθοδοι αξιολόγησης της χαρισματικότητας συνδυάζουν στοιχεία από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις (τεστ επίδοσης και ικανοτήτων για τη μέτρηση του δείκτη ευφυΐας) με εναλλακτικές μεθόδους (μη λεκτικά τεστ και χρήση πολλαπλών κριτηρίων) προκειμένου να μειωθεί το επίπεδο προκατάληψης αναφορικά

προς τον παράγοντα της γλώσσας, που χαρακτηρίζει τις προφορικές και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης. Μία τέτοια δοκιμασία είναι το τεστ γνωστικών ικανοτήτων του Lohman (2011) (Hodges et al.,2018).

Η αξιολόγηση από τους δασκάλους αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο αναγνώρισης των ταλαντούχων μαθητών, ειδικά για όσους δεν αποδίδουν στο επίπεδο των ικανοτήτων τους στα σταθμισμένα τεστ όταν εμπλέκονται γλωσσικοί και πολιτιστικοί παράγοντες (Hodges et al.,2018). Ωστόσο και αυτή η μέθοδος έχει δεχθεί κριτική για έλλειψη αντικειμενικότητας και πιθανή μεροληψία από την πλευρά των εκπαιδευτικών (McBee, 2006˙ Milner & Ford, 2007).

Η χρήση παραδοσιακών και μη μεθόδων για την ταυτοποίηση των ταλαντούχων μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές από την προηγούμενη δεκαετία (Giessman, Gambrell, & Stebbins, 2013˙ Lakin, & Lohman, 2011). Μολονότι η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών τρόπων αναγνώρισης της χαρισματικότητας έχει διερευνηθεί αρκετά, δεν υπάρχει ένας μοναδικός δίαυλος προσέγγισης του ταλέντου, είναι δηλαδή προτιμότερος ο συνδυασμός των διαφόρων μεθόδων. Επιπλέον ας σημειωθεί ότι η κάθε χώρα ακολουθεί διαφορετική μεθοδολογία ταυτοποίησης ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τη χαρισματικότητα (Hodges et al.,2018˙ Tirri & Laine, 2017).

Οποιαδήποτε μέθοδος ταυτοποίησης και αν ακολουθηθεί θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση η οποία για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας θα πρέπει να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα ώστε να εξασφαλιστεί η πολυεπίπεδη προσέγγιση (Μανωλάκος, 2010).

1.1.5 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους έχει αποτελέσει το αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών (McCOach & Siegle, 2007). Τ' αποτελέσματα που προκύπτουν από τα δεδομένα ποικίλουν, δίνοντας γενικά μία ασαφή εικόνα για τις πεποιθήσεις και τη στάση που

υιοθετούν οι δάσκαλοι απέναντι στη χαρισματικότητα (Almakhalid, 2012˙ McCOach & Siegle, 2007˙ Perković Krijan & Borić, 2015˙ Reis & Renzulli, 2010˙ Reis & Renzulli, 2009).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μολονότι αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη σύσταση διαφοροποιημένων προγραμμάτων και ειδικών υπηρεσιών για τους χαρισματικούς μαθητές ως αναγκαία προϋπόθεση για τη βέλτιστη ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, εκφράζει ανησυχίες για την εφαρμογή τους και τα θεωρεί ως ένα βαθμό υπερτιμημένα (Lassig, 2009).

Μία πρόσφατη έρευνα της Troxclair (2013) διερεύνησε τη στάση σαράντα πέντε (45) φοιτητών δασκάλων για τη χαρισματικότητα με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι τάσσονται θετικά απέναντι στην ειδική εκπαίδευση και στήριξη των ταλαντούχων παιδιών, διατηρούν ωστόσο αρνητική στάση απέναντι σε δύο συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για ταλαντούχα παιδιά, αυτή της επιτάχυνσης και της ομαδοποίησης με κριτήριο το επίπεδο ικανότητας.

Οι Perković - Krijan και Borić (2015) σε αντίστοιχη έρευνα σε διακόσιους εννέα (209) δάσκαλους διατύπωσαν αμφιλεγόμενες απόψεις αναφορικά προς τα προγράμματα της επιτάχυνσης και της ομαδοποίησης, ενώ γενικά υποστήριξαν τις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν θετικότερη στάση απέναντι στους ταλαντούχους μαθητές συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στον ενθουσιασμό που χαρακτηρίζει τους δασκάλους στα πρώτα χρόνια εργασίας τους.

Μία ακόμα κροατική έρευνα των Perković - Krijan, Jurčec και Borić (2015) σε δασκάλους δημοτικού κατέδειξε την ουδέτερη στάση τους αναφορικά προς την εκπαίδευση ταλαντούχων μαθητών. Επίσης, το νεαρό της ηλικίας τους και η κατάρτιση αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες για την επίδειξη ενδιαφέροντος σε θέματα που αφορούσαν στην ανάπτυξη του ταλέντου και της χαρισματικότητας.

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με τα ευρήματα ελληνικής έρευνας των Polyzopoulou, και συν. (2014) βρέθηκε ότι η εκπαιδευτική πείρα, η παιδαγωγική γνώση, η κατάρτιση και η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής

αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον σχηματισμό των αντιλήψεων σε τέτοια θέματα.

Μερικοί ακόμα παράγοντες που φαίνεται πως επηρεάζουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για την χαρισματικότητα είναι η πρότερη εμπειρία με ταλαντούχα άτομα ή μαθητές, όπως συμπέρανε η Jung (2014) αλλά και το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου εργάζεται ο δάσκαλος, στην γενική ή ειδική αγωγή (McCOach & Siegle, 2007).

Μπορούμε, συνοψίζοντας, να πούμε ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στα ερευνητικά πορίσματα οφείλονται ως επί το πλείστον στις διαφορετικές μεθοδολογίες και κουλτούρες καθώς και στα διαφορετικά σχολικά συστήματα και προγράμματα που η κάθε χώρα έχει υιοθετήσει για την στήριξη των ταλαντούχων παιδιών (Al-Makhalid, 2012).

Στον εκπαιδευτικό χώρο υπάρχουν επίσης αρκετές παρανοήσεις και λανθασμένες αντιλήψεις για θέματα που αφορούν στην χαρισματικότητα και οι οποίες επηρεάζουν τελικά τις πρακτικές των δασκάλων με αντίκτυπο στους ίδιους τους μαθητές (Tirri & Laine, 2017). Έτσι, μπορεί να θεωρούν ότι η υψηλή νοημοσύνη που χαρακτηρίζει τα ταλαντούχα παιδιά τους επιτρέπει να διακρίνονται για το ταλέντο τους σε όλους τους τομείς (Sak, 2011). Σε συνθήκες συμπερίληψης επικρατεί συχνά η άποψη ότι τα παιδιά με υψηλό δυναμικό ικανοτήτων χρειάζονται λιγότερη ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τον δάσκαλο (Tirri & Laine, 2017). Επίσης, ακόμα και σήμερα κάποιοι παιδαγωγοί, παρά τις πολυδιάστατες ερμηνείες του περιεχομένου της χαρισματικότητας, εξακολουθούν να την εξισώνουν με το υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Borland, 2009). Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η χαρισματικότητα είναι έμφυτη, κληρονομείται και διατηρεί αναλλοίωτη τη σύστασή της (Sak, 2011). Μία ακόμα εσφαλμένη αντίληψη αποτελεί και το ότι τα χαρισματικά άτομα αντιμετωπίζουν διάφορων ειδών ψυχολογικά προβλήματα όπως η κατάθλιψη, οι αντικοινωνικές τάσεις μέχρι και παράνοια, μανία, καθώς μερικοί θεωρούν ότι υπάρχει ένας ανεπαίσθητος διαχωρισμός μεταξύ ευφυΐας και παράνοιας (Sak, 2011). Το αντίθετο από αυτό είναι ότι οι ταλαντούχοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα και μπορούν ν' αντεπεξέλθουν σε οποιαδήποτε δυσκολία από μόνοι τους (Moon, 2009). Παρανόηση αποτελεί και η άποψη ότι όλα τα παιδιά δύνανται να είναι χαρισματικά, μία αντίληψη που κυριαρχεί σε χώρες που έχουν χαράξει την

εκπαιδευτική τους πολιτική στην αξία της ισότητας, όπως η Φινλανδία (Tirri & Kuusisto, 2013˙ Tirri & Laine, 2017).

Κάποιοι πιθανοί λόγοι για την ύπαρξη τέτοιων αντιλήψεων είναι η έλλειψη γνώσης για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτής της κατηγορίας, ή η έλλειψη κατάρτισης και εμπειρίας εφαρμογής βασικών πρακτικών υποστήριξης και προαγωγής της μάθησής τους (Tirri & Laine, 2017), γεγονός που καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης αλλά και στήριξης των δασκάλων σε τέτοιου είδους ζητήματα.

1.1.6 Τρόποι στήριξής τους και προαγωγής της εκπαίδευσής τους

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα η πλειονότητα των μαθητών με ιδιαίτερα ταλέντα και ευφυΐα βρίσκεται ενταγμένη στη γενική τάξη, περνώντας το 80% του χρόνου της ακολουθώντας τους ρυθμούς του καθημερινού σχολικού προγράμματος με δραστηριότητες και παρεχόμενες γνώσεις που είναι προσανατολισμένες στο επίπεδο του μέσου μαθητή (Callahan, Moon, Oh, Azano, & Hailey, 2015˙ Pomortseva, 2014). Έτσι, οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών παραμερίζονται με κίνδυνο να μην αναπτύξουν τελικά τη δυναμική τους (Pomortseva, 2014˙ Tirri & Laine, 2017). Ενδεικτικό είναι το εύρημα από διάφορες μελέτες που δείχνει πως οι δάσκαλοι θεωρούν ως πρωταρχική ανάγκη να συνδράμουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και όχι όσους θεωρούνται ταλαντούχοι (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018˙ Tomlinson, 2014). Επιπλέον, η ελλιπής γνώση και κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα και πρακτικές γενικής και ειδικής παιδαγωγικής, η απουσία διδακτικής εμπειρίας σε θεμελιώδεις πρακτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση των χαρισματικών παιδιών, τα εμπειρικά περιορισμένα δεδομένα αναφορικά προς την αποτελεσματικότητα των διαφόρων πρακτικών καθώς οι έρευνες συνεχώς εξελίσσονται, οι ερευνητικές παρεμβάσεις που στηρίζονται κυρίως σε δείγματα μικρής κλίμακας, οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία, η ποικιλία ορισμών και οι εσφαλμένες αντιλήψεις που κυριαρχούν στον κλάδο δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο τις

συνθήκες για την παροχή κατάλληλης και αποτελεσματικής μάθησης σε αυτούς τους μαθητές (Benny & Blonder, 2017˙Callahan et al., 2015˙ Tirri & Laine, 2017).

Σε πρόσφατη έρευνά τους, οι Benny και Blonder (2016), διερευνώντας τους λόγους που παρακωλύουν και παρεμποδίζουν τη διδασκαλία ταλαντούχων μαθητών στη γενική τάξη σε δείγμα δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών χημείας, διαπίστωσαν ότι οι σημαντικότεροι κατά αύξουσα σειρά λόγοι που ανέφεραν αφορούσαν στην έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος, στην δυσκολία διδασκαλίας μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας και στην έλλειψη των απαιτούμενων υποδομών.

Η ανάγκη για ειδική μέριμνα και εκπαίδευση με προγράμματα και υπηρεσίες που ν' ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο και στη φύση των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών μαθητών, αλλά και με εκπαιδευτικές εμπειρίες που να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους, είναι μείζονος σημασίας και θα πρέπει ν' αποτελούν τους βασικούς άξονες σχεδιασμού στην εκπαιδευτική πολιτική (Pomortseva, 2014). Μεγαλύτερη δε ανάγκη έχουν οι χαρισματικοί μαθητές που ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία, ζουν σε συνθήκες ένδειας, προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ή ζουν σε περιοχές που δεν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα καθώς η μόρφωσή τους εξαρτάται κυρίως από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Tirri & Laine, 2017).

Σύμφωνα με τους Callahan και συν. (2015) και την Hertberg - Davis (2009), η καταλληλότερη λύση για την εκπαίδευση των ταλαντούχων παιδιών φαίνεται να είναι η τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που να υποστηρίζουν το επίπεδο γνώσης, κατανόησης, την ανάπτυξη του ταλέντου και την ικανότητά τους να μαθαίνουν πιο γρήγορα. Για το σκοπό αυτό αρκετά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των οποίων αυτά με τη μεγαλύτερη απήχηση είναι το μοντέλο διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Tomlinson (2001), το μοντέλο σχολικού εμπλουτισμού των Renzulli και Reis (1985) και το μοντέλο εμβάθυνσης και πολυπλοκότητας του Kaplan (2005). Και τα τρία μοντέλα παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη διαφοροποίηση της σχολικής ύλης με σκοπό να διεγείρουν και να ενεργοποιήσουν ακόμα περισσότερο το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών μέσα από επιλογές στην σχολική ύλη που διδάσκονται. Τέτοια παραδείγματα είναι η μεγαλύτερη εμβάθυνση και

πολυπλοκότητα των θεμάτων διδασκαλίας με έμφαση στον βαθμό αφαίρεσης και στις διαφορετικές οπτικές παρουσίασής τους, σε ζητήματα που απαιτούν λύσεις ανοιχτού τύπου και ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και στην χρήση αναβαθμισμένου υλικού και μέσων διδασκαλίας. Ένα ακόμα στοιχείο τροποποίησης που υποστηρίζεται και από τα τρία μοντέλα είναι οι διδακτικές πρακτικές με δραστηριότητες οι οποίες να επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν υποθέσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και αιτιακές συνδέσεις, να περιλαμβάνουν μεγαλύτερη ποικιλία στα θέματα εργασιών, ειδικά στον τρόπο εργασίας και παρουσίασης, με έμφαση στον επιταχυμένο ρυθμό ενώ παράλληλα θα παρέχουν σχετική ανεξαρτησία ως προς το χρόνο ολοκλήρωσής τους (Callahan et al., 2015).

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο της Tomlinson (2001) δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ν' ανταποκριθεί στις ετερόκλητες μαθησιακές ανάγκες διαφοροποιώντας το περιεχόμενο διδασκαλίας, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον μέσω ευέλικτης ομαδοποίησης και συνεχούς αξιολόγησης. Επιπλέον, υποστηρίζοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ένα «ασφαλές» περιβάλλον εργασίας (Borders, Woodley & Moore, 2014˙Callahan et al., 2015).

Ακολουθώντας παρόμοια προσέγγιση με το μοντέλο της Tomlinson, ο Kaplan, στο μοντέλο εμβάθυνσης και εμπλουτισμού (2005), προτείνει ανάλογη διαφοροποίηση του διδακτικού περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος, στηριζόμενος στα μαθησιακά προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών του για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας με έμφαση στον διαθεματικό τρόπο εργασίας. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Borders et al., 2014˙Callahan et al., 2015).

Το μοντέλο σχολικού εμπλουτισμού των Renzulli και Reis (1985) έχει την μεγαλύτερη απήχηση και θεωρείται η πλέον διαδεδομένη προσέγγιση στο πεδίο της χαρισματικότητας. Εστιάζει στην βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας για όλους τους μαθητές μέσω δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν τον εμπλουτισμού και τα υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στο έργο (Borders et al., 2014˙Callahan et al., 2015).

Από την ποικιλία στα μοντέλα προσέγγισης της διδασκαλίας των μαθητών με υψηλές ικανότητες και ιδιαίτερα ταλέντα και την ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να

υπάρξει μία προσέγγιση η οποία να παρέχει ικανοποιητικά αποτελέσματα για όλους (Matthews & Dai, 2014). Οι διαφορετικές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών εστιάζουν σε προγράμματα επιτάχυνσης, εμπλουτισμού, ομαδοποίησης βάσει του επιπέδου ικανότητας αλλά και πλήρους ένταξης στην γενική τάξη μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Matthews & Dai, 2014˙ Polyzopoulou et al., 2014). Σύμφωνα μάλιστα με τους Reis και Renzulli (2010), η χρήση της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού και της διαφοροποίησης στη γενική τάξη οδηγεί σε ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο τους χαρισματικούς όσο και τον μέσο μαθητή.

Η επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν μαθήματα σε μεγαλύτερες τάξεις έτσι ώστε ν' αποφοιτήσουν νωρίτερα. Τα διάφορα είδη επιτάχυνσης μπορεί ν' αφορούν σε πρόωρη εισαγωγή στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, (νηπιαγωγείο, δημοτικό, λύκειο, πανεπιστήμιο), παράκαμψη τάξεων, συμπύκνωση της διδακτέας ύλης, μερική επιτάχυνση σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, ταυτόχρονη εγγραφή σε διαφορετικές τάξεις, καθώς και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση με ανάλογο πρόγραμμα εργασιών (Polyzopoulou et al., 2014˙ Southern, & Jones, 2004˙ Μανωλάκος, 2010).

Ο εμπλουτισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε εξατομικευμένες ή ομαδικές δραστηριότητες και σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία, στο πλαίσιο πάντα της γενικής τάξης. Η συγκεκριμένη πρακτική επιτρέπει τη διεύρυνση και εμβάθυνση στη διδακτέα ύλη, ενώ συγχρόνως στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών σε μέγιστο βαθμό, μπορεί δηλαδή να ωφελήσει ιδιαίτερα τους μαθητές που κατανοούν και προσλαμβάνουν ευκολότερα και ταχύτερα τις παρεχόμενες γνώσεις (Renzulli & Reis, 2002˙ Μανωλάκος, 2010). Ο εμπλουτισμός μπορεί να εφαρμοστεί στην ανεξάρτητη μελέτη, την επιστημονική έρευνα, τα μαθησιακά κέντρα, τις εργασίες καλλιτεχνικής φύσης, τη δημιουργική λύση προβλημάτων, τη συζήτηση και τη διάλεξη (Rogers, 2002).

Μία διαφορετική προσέγγιση για τα ταλαντούχα παιδιά είναι η ομαδοποίηση με βάση το επίπεδο ικανοτήτων τους. Οι μαθητές τοποθετούνται σε ομογενείς ομάδες, τάξεις ή σχολεία. Ορισμένα παραδείγματα εφαρμογών ομαδοποίησης είναι τα ειδικά σχολεία για ταλαντούχους μαθητές, οι αυτόνομες τάξεις, τα "multi – tracked" προγράμματα, προγράμματα δηλαδή σε ειδικούς χώρους με παροχή εξειδικευμένων

υλικών, μέσων και πηγών (recourse room), κάποια προγράμματα εκτός των ημερήσιων σχολικών δραστηριοτήτων, τα εξατομικευμένα μαθησιακά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, τα μαθήματα ευέλικτης ομαδοποίησης, όπου η ομαδοποίηση βασίζεται στο επίπεδο ικανότητας και απόδοσης, η συνεργατική μάθηση και η δυαδική διδασκαλία (Polyzopoulou et al., 2014˙ Rogers, 2002˙ Shaunessy & Suldo, 2010˙ Μανωλάκος, 2010).

Σήμερα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι χαρισματικοί μαθητές βρίσκονται ως επί το πλείστον στην κανονική τάξη (Yuen, Chan, Chan, Fung, Cheung, Kwan, & Leung, 2016). Σε μία τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και ενίοτε να τροποποιεί το εύρος, τη θεματολογία και την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που πρόκειται να διδάξει (Ματσαγγούρας, 2008). Καθοριστική στο σημείο αυτό είναι η συμβολή του ειδικού παιδαγωγού.

Πέρα πάντως από την στήριξη αυτών των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο, ιδιαίτερη μέριμνα και φροντίδα πρέπει να δοθεί και στη συναισθηματική τους στήριξη, εξαιτίας της ασύγχρονης ανάπτυξης μεταξύ συναισθήματος και γνωστικού επιπέδου. Επίσης, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια αλλά και με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχοσυναισθηματικής τους ισορροπίας (Subotnik, Stoeger, & Olszewski-Kubilius, 2017˙ Μανωλάκος, 2010).

Η χαρισματικότητα και το ταλέντο είναι έννοιες που έχουν αποκτήσει πλέον δυναμικό και όχι απλά στατικό περιεχόμενο. Ως τέτοιες λοιπόν θα πρέπει ν' αντιμετωπίζονται και στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, με την παροχή ποικίλων επιλογών τόσο στη διδακτέα ύλη όσο και στον τρόπο οργάνωσης και προγραμματισμού της, με εναλλακτικές δραστηριότητες οι οποίες να στοχεύουν στο γενικό επίπεδο της τάξης, να δίνουν έμφαση στην ευέλικτη ομαδοποίηση και εργασία σε πιο προχωρημένους ρυθμούς σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, να διευρύνουν τις βασικές έννοιες του αναλυτικού προγράμματος, να είναι ανάλογες του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών και να τους δίνουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τα ενδιαφέροντά τους με τη διδακτέα ύλη. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και σημαντικοί ψυχοκοινωνικοί παράγοντες όπως τα κίνητρα, η

προσπάθεια, η επιμονή καθώς και κάποιες κοινωνικές και πολιτιστικές παράμετροι (Matthews & Dai, 2014˙ Pomortseva, 2014).

Η επιτυχημένη εφαρμογή του κάθε προγράμματος, βέβαια, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του εκάστοτε παιδαγωγού, ο οποίος οφείλει να έχει ειδική κατάρτιση και γνώσεις πέρα από τη θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών (Polyzopoulou et al., 2014).

1.1.7 Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε διάφορες χώρες της Ευρώπη και της Ανατολής.

Η εκπαίδευση των παιδιών με υψηλές ικανότητες διαφοροποιείται ανάμεσα σε κάθε χώρα. Οι εθνικές και τοπικές πολιτικές και πρακτικές που καταρτίζονται για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών διαφέρουν σημαντικά ως προς τη δυσκολία έγκρισης και τον βαθμό υποστήριξης και διατήρησης των εκάστοτε ειδικών προγραμμάτων. Έτσι, σε χώρες οπού είναι κυρίαρχη η αντίληψη της ισότητας αποφεύγονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορεί να θεωρηθούν ότι προάγουν την πνευματική ελίτ. Αντίθετα, σε κουλτούρες και συστήματα όπου στηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους ταλαντούχους μαθητές, παρέχεται ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων που αποτελούνται από κατάλληλο διδακτικό υλικό και διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στην ικανοποίηση ετερογενών επίπεδων ικανοτήτων (Boettger, & Reid, 2015˙ Heuser, Wang, & Shahid, 2017).

Ειδικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο, τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζονται στοχεύουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη του δυναμικού όλων των μαθητών, σε όλα τα επίπεδα, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και στην παροχή εκπαιδευτικής στήριξης ανάλογης των ιδιαίτερων αναγκών τους. Οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας για ταλαντούχα παιδιά διαφοροποιούνται πολύ σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ενώ παρέχουν και ευελιξία επιλογών (Sekowski & Lubianka, 2015).

Ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα για τους χαρισματικούς μαθητές χρησιμοποιούνται, κατά κανόνα, σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό στις χώρες που χρησιμοποιούν κριτήρια ταξινόμησης για τον προσδιορισμό του επιπέδου του ταλέντου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μέτρων για ταλαντούχα παιδιά και εφήβους εφαρμόζεται, είτε στο πλαίσιο του σχολείου ως μέρος της γενικής εκπαίδευσης περιλαμβάνοντας διάφορα είδη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είτε εξωσχολικά, με δραστηριότητες που παρέχονται παράλληλα με τα μέτρα του σχολείου (Mönks, & Pflüger, 2005).

Στην Ευρώπη, σύμφωνα με το Εκπαιδευτικό Δίκτυο Πληροφοριών (Eurydice, 2007), χρησιμοποιούνται ευρύτερα τέσσερις μορφές ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων που συνήθως συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Περιλαμβάνουν πρωτοποριακές δραστηριότητες στο πλαίσιο της γενικής τάξης, διαφοροποιημένες παροχές ή διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της γενικής εκπαίδευσης σε μικρότερο χρονικό διάστημα (fast tracking). Οι δραστηριότητες αυτές χρησιμοποιούνται συνηθέστερα στη δευτεροβάθμια παρά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας ενώ παράλληλα, παρέχουν βαθύτερη και ευρύτερη αντιμετώπιση των θεματικών ενοτήτων ενός συγκεκριμένου μαθήματος, υλοποιούνται δε υπό τη μορφή, είτε εξατομικευμένων, είτε ομαδικών εργασιών. Οι διαφοροποιημένες παροχές προσφέρουν τη δυνατότητα προσαρμογής του ρυθμού με τον οποίο εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των σπουδαστών, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται σε αυτούς επιπλέον χρόνος ώστε ν' αναπτύξουν την ικανότητά τους σ' ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως στον αθλητισμό, τις τέχνες, σε θέματα δημιουργικότητας ή σε κάποιο προτιμώμενο σχολικό αντικείμενο. Ακόμα, υπάρχει η πρόνοια για διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών σε ξεχωριστές ομάδες ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους, στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικά, καλλιτεχνικά ή μουσικά σχολεία, ακόμα και σε τάξεις που ακολουθούν ένα διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (Sekowski & Lubianka, 2015).

Τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να συμμετέχουν επίσης σε ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες που παρέχονται με τη μορφή συλλόγων, καλλιτεχνικών, αθλητικών, λογοτεχνικών, μαθηματικών ή ιστορικών, προτρέπονται δε να

συμμετέχουν και σε τοπικούς ή εθνικούς διαγωνισμούς. Μια άλλη μορφή εξωσχολικών δραστηριοτήτων είναι τα θερινά σχολεία, τα μαθήματα σε κέντρα τέχνης ή η συμμετοχή στην ακαδημαϊκή έρευνα σε συνεργασία με τα μέλη του πανεπιστημιακού προσωπικού (Sekowski & Lubianka, 2015).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει η δυνατότητα ταχύτερης ολοκλήρωσης της γενικής εκπαίδευσης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Παραδείγματα τέτοιων ευέλικτων μέτρων είναι η πρώιμη είσοδος στο σχολείο, η παράκαμψη τάξεων ή η κατ' οίκον διδασκαλία (Sekowski & Lubianka, 2015).

Πέρα από τα παραπάνω, ευρέως χρησιμοποιούμενα, εκπαιδευτικά μέτρα οι ευρωπαϊκές χώρες βασίζονται και σε ένα σχολικό δίκτυο υποστηρικτικών οργανισμών για ταλαντούχους νέους. Ο σκοπός λειτουργίας τους είναι να παρακολουθούν τοπικές και εθνικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών, να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες διάγνωσης και τις μορφές εργασίας που προάγουν τη χαρισματικότητα και να παρέχουν συμβουλές και να οργανώνουν διαλέξεις για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των γονέων και των δασκάλων παιδιών με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων. Παρέχουν ακόμα διδακτική υποστήριξη και χρηματοδοτούν διάφορους τύπους υποτροφιών για κάποιο εξαιρετικό επίτευγμα σε σχολικά μαθήματα ή αθλήματα. Μερικοί τέτοιοι οργανισμοί είναι η Εταιρεία Ταλέντου και Χαρισματικότητας (Association of Talent and Giftedness), το κέντρο υποστήριξης για άτομα με ειδικές ικανότητες και το Κέντρο ανάπτυξης ταλαντούχων παιδιών που βρίσκονται στην Τσεχική Δημοκρατία (The Centre for Support of Special Abilities and the Centre for Development of Gifted Children),το αυστριακό κέντρο έρευνας και υποστήριξης ταλαντούχων και χαρισματικών ατόμων (The Austrian Research and Support Centre for the Gifted and Talented) και, στην Αγγλία, η Εθνική Ένωση για Ταλαντούχα παιδιά (The National Association for Gifted Children) (Sekowski & Lubianka, 2015).

Οι ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν αναπτύξει ένα ομοιόμορφο σύστημα για την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες. Ενώ στις περισσότερες χώρες η χαρισματικότητα ορίζεται υπό την ευρεία έννοια της υψηλής νοημοσύνης, διαφορές μορφές της χαρισματικότητας εξακολουθούν να

παρατηρούνται κατά την πρακτική εφαρμογή τους. Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές αφενός προωθούν τη συμπεριληπτική προσέγγιση, ιδίως σε χώρες που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και αφετέρου εφαρμόζουν μία επιλεκτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία τα ταλαντούχα παιδιά αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ποικιλία αυτή, ωστόσο, παρέχει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, δασκάλους και γονείς, την ευκαιρία να επωφελούνται σε καθημερινή βάση από την πλούσια πρακτική εμπειρία στη διαδικασία εκπαίδευσης των προικισμένων μαθητών (Sekowski & Lubianka, 2015). Παρακάτω αναφέρονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν μερικές από τις ευρωπαϊκές χώρες για την εκπαίδευση παιδιών με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόζει η Αγγλία για τους χαρισματικούς μαθητές της είναι συμπεριληπτική και ολιστική (Vainer, Gali & Shakhnina, 2016). Αυτό σημαίνει ότι ακολουθούν ως επί το πλείστον το πρόγραμμα της γενικής τάξης και ένα μικρότερο μέρος του χρόνου τους το αφιερώνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (ειδικότερα σε ηλικίες 5 – 11 χρονών). Τα σχολεία αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές και σχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τρόπο που ν' ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Έτσι, γίνεται μία προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τόσο των ταλαντούχων μαθητών όσο και εκείνων με αδυναμίες. Ένας από τους τρόπους για να γίνει αυτό εφικτό είναι ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική προτάσσει έναν πιο ευρύ ορισμό για τη χαρισματικότητα, δηλαδή εκδήλωση του ταλέντου σε ποικίλους τομείς, έμφαση δίνεται κυρίως στις υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Heuser et al., 2017). Για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών, έχουν ιδρυθεί και διάφοροι οργανισμοί όπως η Εθνική Ένωση για ταλαντούχους μαθητές και η Εθνική Ακαδημία για ταλαντούχους και χαρισματικούς νέους (Boettger & Reid, 2015).

Στην Αυστρία, η εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών αναφερόταν στο νομοθετικό πλαίσιο ήδη από το 1962. Από το 2009 όλα τα αυστριακά σχολεία ακολουθούν βασικές αρχές για την προαγωγή της χαρισματικότητας και του ταλέντου εστιάζοντας στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντά των μαθητών αυτών, υποστηρίζοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες τους με αμερόληπτο τρόπο και ενσωματώνοντας τις στη γενική κουλτούρα του σχολείου. Ο βασικός τρόπος

εκπαίδευσής τους αναπτύσσεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης όπου και εφαρμόζονται ειδικές πρακτικές όπως εμπλουτισμός και διαφοροποίηση της ύλης, εργαστήρια, στήριξη από προσωπικό μέντορα και διάφορα προγράμματα που αφορούν στη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη μουσική ή τον αθλητισμό. Ωστόσο, υπάρχουν και σχολεία που διαχωρίζουν την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Οι μαθητές, μέσω της νομοθεσίας, έχουν τη δυνατότητα να παρακάμψουν τάξεις, ν' απαλλαγούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση και να παρακολουθήσουν μαθήματα στο πανεπιστήμιο αλλά και να φοιτήσουν σε αυτά από την ηλικία των δεκαπέντε (15) χρόνων. Θερινά σχολεία αλλά και διάφοροι διαγωνισμοί είναι μερικές ακόμα παροχές για τα ταλαντούχα παιδιά. Όσον αφορά στην αναγνώριση των παιδιών αυτών, εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς και σε αρμόδιους ψυχολόγους, υλοποιείται δε μέσω σταθμισμένων τεστ (Boettger & Reid, 2015˙ Resch, 2014).

Στη Γερμανία απουσιάζει μία εθνική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά, λόγω κυρίως έλλειψης δικτύωσης μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατών, τα μέτρα επομένως και οι πρακτικές για αυτή την ομάδα παιδιών καθορίζονται κυρίως από την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κρατιδίου (Fischer & Müller, 2014). Σε μερικές μόνο πολιτείες, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί μέρος της νομοθεσίας, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα ομοσπονδιακά κράτη χαρακτηρίζεται από ευελιξία με κυριότερες πρακτικές την πρώιμη εισαγωγή στο δημοτικό, την επιτάχυνση, την παράλειψη τάξεων, την παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις, τη συνεργασία με πανεπιστήμια καθώς και τους διαγωνισμούς και τις θερινές κατασκηνώσεις. Η ταυτοποίηση γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές με βασικό κριτήριο την εξαιρετική σχολική επίδοση. Ένας από τους σημαντικότερους οργανισμούς για τη στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων σε θέματα χαρισματικότητας όσο και των παιδιών και των οικογενειών τους είναι ο «Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte kind», (Η γερμανική κοινωνία για το εξαιρετικά ταλαντούχο παιδί) (Boettger & Reid, 2015).

Παρόμοια με τη Γερμανία είναι η περίπτωση της Ελβετίας, όπου απουσιάζει η υποχρεωτική εκπαιδευτική πολιτική για τα ταλαντούχα παιδιά και οι πρακτικές που εφαρμόζονται, εξαρτώνται από την «κατανόηση», τις πρωτοβουλίες και τη γενικότερη πολιτική που προωθεί το κάθε επαρχιακό διαμέρισμα της Ελβετίας (Mueller-Oppliger, 2014). Οι Ελβετοί αναγνωρίζουν τους μαθητές με υψηλές

ικανότητες και ταλέντα, είτε ως μία ξεχωριστή ομάδα, είτε ως ένα μέρος μίας ομάδας με ειδικές ανάγκες. Οι ταλαντούχοι μαθητές εντάσσονται κατά κανόνα στην γενική τάξη και διδάσκονται μέσω διαφοροποίησης, ενώ παράλληλα ακολουθούνται και εξατομικευμένες πρακτικές όπως η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός, η πρώιμη εισαγωγή στο σχολείο και η παράκαμψη τάξεων. Επιπρόσθετα, υποστηρίζονται και από τοπικά προγράμματα (pull-out programmes, resource rooms), ενώ τους δίνεται και η δυνατότητα πρώιμης παρακολούθησης πανεπιστημιακών μαθημάτων και συμμετοχής σε διάφορους διαγωνισμούς. Τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η χρήση εξατομικευμένων φακέλων (portfolios) για την προαγωγή του ταλέντου. Για την αναγνώρισή τους είναι κυρίως υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο και οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία ταυτοποίησης με αναφορές τους. Ορισμένα πιθανά κριτήρια για την παραπομπή τους σε ειδικά προγράμματα, που υιοθετούνται επίσης στη Γερμανία και στην Αυστρία, είναι οι βαθμοί, οι επιδόσεις σε διάφορες εξωσχολικές δοκιμασίες και διαγωνισμούς, η απόδοσή τους σε τεστ ικανοτήτων (iq), στοιχεία από ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους μαθητές ή από άλλους, λίστα με αναφορές από τους γονείς όπως επίσης και κριτήρια από ινστιτούτα και ανάλογους οργανισμούς (Boettger & Reid, 2015).

Στη Φινλανδία απουσιάζει ένας επίσημος ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά, όπως και κριτήρια αναγνώρισης καθώς και μία επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Laine & Tirri, 2016). Το γενικό σχολείο συνεπώς είναι εκείνο που θα οργανώσει τους μαθητές ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητές τους (Boettger & Reid, 2015). Γενικά, η αρχή της ισότητας κυριαρχεί ως βασική ιδέα στην εκπαίδευση και αποφεύγεται η οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση (Laine & Tirri, 2016). Εξαιτίας της αρχής αυτής, θεωρούν, είτε ότι όλοι οι μαθητές είναι «προικισμένοι», είτε ότι όσοι διακρίνονται για το εξαιρετικό ταλέντο τους μπορούν να επιτύχουν ακόμα και χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση και στήριξη (Tirri & Kuusisto, 2013). Τα νέα τροποποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως βάση της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών, και εφαρμόζεται από το νηπιαγωγείο. Πέρα από την διαφοροποίηση, άλλες πρακτικές που ν' αφορούν στα ταλαντούχα παιδιά είναι η πρώιμη τοποθέτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού, η παράκαμψη τάξεων, η επιτάχυνση σε συγκεκριμένο αντικείμενο, η φοίτηση σε μεγαλύτερες τάξεις και οι εξωσχολικές

δραστηριότητες, ενώ δεν υπάρχουν ειδικά και ιδιωτικά σχολεία για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (Boettger & Reid, 2015˙ Tirri & Kuusisto, 2013).

Η Δανία δεν συμπεριλαμβάνει στη σχολική νομοθεσία της την έννοια της χαρισματικότητας όπως επίσης δεν έχει θεσμοθετήσει, ούτε κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, ούτε βέβαια συγκεκριμένες πρακτικές για την προαγωγή της μάθησής τους. Επιπλέον, δεν υπάρχει καμία ειδική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά προς αυτούς τους μαθητές. Ελάχιστα είναι τα σχολεία που δίνουν κάποια προσοχή στα παιδιά αυτά ενώ κάποιες προσπάθειες που γίνονται στον τομέα της εκπαίδευσής τους αφορούν σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Boettger & Reid, 2015). Αξίζει ν' αναφερθεί ότι σε πολλές χώρες η ιδιωτική επιχορήγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή προγραμμάτων για την στήριξη μαθητών με υψηλές ικανότητες (Heuser et al., 2017).

Η Τουρκία είναι μία ακόμα χώρα στην οποία εκλείπει μία δημόσια εκπαιδευτική πολιτική που ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Οι βασικές παροχές τους για το συγκεκριμένο πληθυσμό στον οποίο αναφέρονται με τον όρο «ειδικό ταλέντο», (special talent) αφορούν σε ειδικά σχολεία, όπως σχολεία κοινωνικών και φυσικών επιστημών, ωδεία και αθλητικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις που εντάσσονται στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου και ανήκουν σε ιδιωτικούς φορείς καθώς και σε προγράμματα που μπορούν να παρακολουθήσουν μετά το σχολικό πρόγραμμα και αποτελούν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών για παιδιά υψηλών ικανοτήτων. Για την αξιολόγηση του ταλέντου χρησιμοποιούνται, σε μεγάλο ποσοστό, τα τεστ νοημοσύνης παρόλο που η χαρισματικότητα στην Τουρκία εκλαμβάνεται ως πολυπαραγοντική έννοια, γεγονός που εγείρει αμφιβολίες τόσο για την αξιοπιστία των διαδικασιών αξιολόγησης όσο και για τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα (Güçyeter, Kanlı, Özyaprak, & Leana-Taşcılar, 2017).

Στην Ινδία οι όροι «χαρισματικός» (gifted) και «εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών» χρησιμοποιούνται τα τελευταία έξι με επτά χρόνια. Μικρή προσοχή έχει δοθεί στην αναγνώρισή τους όσο και σε ανάλογα εκπαιδευτικά μέτρα κυρίως γιατί η εκπαίδευση εστιάζει στον μέσο μαθητή. Οι λιγοστές πρακτικές που εφαρμόζονται αφορούν σε προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού με έμφαση στις φυσικές επιστήμες. Οι οργανισμοί που υποστηρίζουν αυτό τον πληθυσμό είναι λίγοι και είτε

ανήκουν σε ιδιωτικούς φορείς με δυσκολία συμμετοχής εξαιτίας του υψηλού κόστους, είτε είναι κρατικοί και λειτουργούν με ελάχιστη χρηματοδότηση επικεντρώνοντας την δραστηριότητά τους στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών, μουσικών ή αθλητικών δεξιοτήτων (Roy, 2017).

Στην Ιαπωνία δεν υπάρχει κανένας επίσημος ορισμός για τη χαρισματικότητα, ούτε κάποιο συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα για την ανάδειξη της. Για την ανάπτυξη του ταλέντου, σημαντικό ρόλο θεωρείται ότι διαδραματίζει η ανατροφή και η εκπαίδευση. Η στήριξη των αναγκών και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών τους βασίζεται κυρίως σε προγράμματα εκτός σχολείου που εστιάζουν κατά βάση στο πεδίο της φυσικής και της τεχνολογίας, σε ιδιωτικά μαθήματα που παρέχουν προχωρημένες και/ή επιταχυνόμενες ευκαιρίες μάθησης ως θεμελιώδη μορφή εκπαίδευσης και σε προγράμματα που προωθούν την ανάπτυξη καλλιτεχνικών και αθλητικών δεξιοτήτων. Υπάρχουν πάντως γυμνάσια και λύκεια ειδικά για τους μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις στον τομέα της φυσικής (Ibata-Arens, 2012˙ Sumida, 2013).

Στην Κίνα το ποσοστό των παιδιών με υψηλές ικανότητες και ταλέντα εκτιμάται περίπου στο 1% με 3% στο συνολικό πληθυσμό παιδιών. Οι εκπαιδευτικές παροχές για τους χαρισματικούς μαθητές έχουν τη μορφή πρώιμης τοποθέτησης στο σχολείο, παράκαμψης τάξεων ανάλογα με τις επιδόσεις τους, παρακολούθησης προγραμμάτων εκτός τάξης καθώς και εμπλουτισμού. Επίσης, στους μαθητές λυκείου δίνεται η δυνατότητα εγγραφής σε κορυφαία πανεπιστήμια χωρίς εξετάσεις ανάλογα με την επίδοσή τους σε διαγωνισμούς μαθηματικών και φυσικής "Olympiad". Το πιο γνωστό εκπαιδευτικό ίδρυμα για ταλαντούχα παιδιά είναι το "Supernormal Class" όπου οι μαθητές εγγράφονται σε ηλικία 6 ετών και παρακολουθούν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μέχρι ν' αποφοιτήσουν. Το ίδρυμα αυτό είναι γνωστό για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών καθώς οι πλειοψηφία των αποφοίτων διακρίνονται στο χώρο των επιστημών και της έρευνας (Ibata-Arens, 2012).

Στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με τον Μανωλάκο (2010) και τους Polyzopoulou και συν. (2014) παρατηρείται έλλειψη πρόνοιας και απουσία δομών όσον αφορά στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Στο πλαίσιο του γενικού σχολείου υπάρχουν ειδικές τάξεις όπου με τη βοήθεια αρμόδιων παιδαγωγών υποστηρίζονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες και όχι αποκλειστικά οι ταλαντούχοι. Επίσης, με το θεσμό της παράλληλης στήριξης μπορούν οι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες να υποστηριχτούν μέσα στη γενική τάξη (Polyzopoulou et al., 2014). Επιπλέον, υπάρχουν ειδικά καλλιτεχνικά και αθλητικά σχολεία τα οποία προάγουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και ενδιαφέροντα των μαθητών ενώ στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που θεσμοθετήθηκαν το 2003 συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά με υψηλές ικανότητες και ταλέντα με έμφαση στην παροχή ίσων και κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών (Μανωλάκος, 2010). Στην Ελλάδα η ιδέα της χαρισματικότητας είναι σχετικά καινούρια καθώς οι εκπαιδευτικοί στερούνται της απαραίτητης πληροφόρησης, γνώσης και επιμόρφωσης σε ανάλογες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Polyzopoulou et al., 2014).

Η εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες και ταλέντα στις διάφορες χώρες του κόσμου σύμφωνα με τους Boettger και Reid (2015) φαίνεται ότι εστιάζει κυρίως σε αυτούς με υψηλές επιδόσεις και όχι στους ταλαντούχους με επιδόσεις κάτω του μέσου όρου (διπλά χαρισματικοί), η χαρισματικότητα όμως δεν φανερώνεται πάντα στα υψηλά επιτεύγματα (Azhari, 2017). Γι' αυτό η ενημέρωση, εκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού που εμπλέκεται άμεσα με τον εντοπισμό και την παροχή υποστήριξης σε αυτούς τους μαθητές οφείλει να κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην εφαρμογή οποιασδήποτε νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου όλοι οι μαθητές που εμπίπτουν στο ευρύ φάσμα της χαρισματικότητας να λαμβάνουν την εκπαίδευση που θα τους εξελίξει.

2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1.1 Ορισμός – ορολογία

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η εικόνα της παραδοσιακής τάξης έχει αλλάξει άρδην. Ο μαθητικός πληθυσμός που απαρτίζει τις σημερινές τάξεις είναι αρκετά ανομοιογενής, τόσο ως προς τη σύστασή του, όσο και ως προς τις ανάγκες που παρουσιάζει. Μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές κουλτούρες και καταγωγή καθώς και με ετερόκλητο τρόπο σκέψης και πρόσληψης γνώσης, συνιστούν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό μίγμα για τον εκπαιδευτικό που καλείται να τους διαχειριστεί.

Αυτό το κράμα στοιχείων καθιστά αναγκαία τη δημιουργία μιας διαφορετικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ευρύ φάσμα απαιτήσεων και αναγκών που χαρακτηρίζουν τους μαθητές του, οφείλει να διαφοροποιεί κατά περίπτωση τις διδακτικές του πρακτικές. Είναι πλέον σαφές ότι η διδασκαλία που στηρίζεται στις ίδιες αρχές και στον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών θα ήταν ατελέσφορη υπό ένα τέτοιο πρίσμα.

Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας ή αλλιώς διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία καθορισμένη και οριοθετημένη προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας και της μάθησης ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, τους στόχους, τις δραστηριότητες και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, έχοντας ως άξονα για το σχεδιασμό της τον ίδιο το μαθητή. (Αργυρόπουλος, 2013). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αποτελούν την αφετηρία για την οργάνωσή της διδασκαλίας και η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται με τρόπο ο οποίος να ικανοποιεί τα ετερόκλητα μαθησιακά προφίλ ενώ ταυτόχρονα να δημιουργεί τις συνθήκες για μέγιστη απόδοση (Tomlinson, 2010˙ Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017).

Στην επιστημονική αρθρογραφία συναντάμε μια ποικιλία εναλλακτικών ονομασιών, όπως διαφοροποιημένη αξιολόγηση -differentiated assessment-, μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση –student-centered- (Fox & Hoffman, 2011), εξατομικευμένη διδασκαλία -individualized instruction-(Hattie, 2009), απάντηση στην παρέμβαση -response to intervention– (Walker-Dalhouse, Risko, Esworthy,

Grasley, Kaisler, McIlvain, & Stephan, (2009), εξατομικευμένη μάθηση - personalized learning-, προσαρμοστική διδασκαλία - adaptive instruction- (Waxman, Alford & Brown, 2013). Οι παραπάνω ονομασίες αντανακλούν τις ίδιες αρχές που συνάμα αποτελούν και τους βασικούς άξονες της διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής. Αυτές αφορούν στην ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, στην υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας, στην ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων, στη συνεχή αξιολόγηση των αναγκών του κάθε μαθητή χωριστά και στην επιδίωξη βέλτιστων αποτελεσμάτων μάθησης ατομικά αλλά και ομαδικά (Suprayogi, & Valcke, 2016).

2.1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο, αρχές, λόγοι και άξονες για τη διαφοροποίηση της εργασίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στο θεωρητικό πλαίσιο του οικοδομισμού, σύμφωνα με το οποίο ο άνθρωπος ανακαλύπτει μέσα από μία ενεργητική διαδικασία τη νέα γνώση, την οποία συνδέει με την προγενέστερη (Valiandes, 2015). Εμπεριέχει επίσης στοιχεία από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου ως προς τη νοημοσύνη και τα ταλέντα. Με τον ίδιο τρόπο και στη διαφοροποίηση ο δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία με τρόπο που ν' ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Tomlinson & Allan, 2000). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky αποτελεί μια ακόμα θεωρία που υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος, γνωρίζοντας το γνωστικό δυναμικό των μαθητών του, μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ώστε να τους παρέχει τη δυνατότητα να εργάζονται εκτός από ομαδικά και ατομικά στο δικό τους μαθησιακό επίπεδο (Tomlinson & Allan, 2000).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι βασικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης είναι η πολύ καλή γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών, των αδυναμιών και των ικανοτήτων τους, η επαρκής

γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί καθώς και η διδακτική εμπειρία σε διαφορετικά μοτίβα διδασκαλίας και μάθησης (Kiley, 2011˙ Taylor, 2015˙ Tomlinson, 2014˙ Valiandes, 2015).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, με γνώμονα πάντα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών του, σχεδιάζει τη διδασκαλία στο σύνολό της ώστε να προλάβει τα «κακώς κείμενα» που ενδέχεται να παρουσιαστούν, ο προληπτικός τρόπος επομένως με τον οποίο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική αποτελεί ένα από τα συστατικά της στοιχεία. Επιπρόσθετα, η ευελιξία αναφορικά προς τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, των μέσων ή των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθώς και η συνεχής και καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος αξιολόγηση αποτελούν εξίσου βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008).

Μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία προσβάσιμη, συμμετοχική και κατ' επέκταση αποτελεσματική για όλους τους μαθητές (Tomlinson, 2010). Με αυτές τις προϋποθέσεις αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του και δημιουργεί εναλλακτικούς τρόπους μάθησης προσαρμοσμένους στο επίπεδο του κάθε μαθητή, διαμορφώνοντας πρόσφορο έδαφος για ενεργό συμμετοχή και επομένως για ουσιαστικότερη και αποδοτικότερη μάθηση.

Η οικοδόμηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας αναφορικά προς το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις καθώς και τις ιδιαίτερες δυσκολίες ή ικανότητες των μαθητών σε συγκεκριμένα αντικείμενα αποτελεί την πρωταρχική και αναγκαία συνθήκη για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μία τάξη. Η συγκέντρωση των ανωτέρω "συστατικών", τα οποία αποτελούν το κρίσιμο υλικό της διαφοροποιημένης εργασίας, μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της αξιολόγησης.

Στην προκειμένη περίπτωση και υπό τις συνθήκες διαφοροποιημένης λειτουργίας της τάξης, η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας, με συστηματικό τρόπο κι έχοντας ως στόχο τη συνεχή παρακολούθηση της πορείας και της εξέλιξης των μαθητών καθώς και τη χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, για τη δόμηση μιας διδασκαλίας ανάλογης του επιπέδου και των μαθησιακών αναγκών του συνόλου της τάξης (Φιλιππάτου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τα στοιχεία που έχουν προκύψει από την αξιολόγηση, μπορεί να διαμορφώσει το σύνολο των διδακτικών του πρακτικών συναρτήσει δύο βασικών παραγόντων, του μαθητή και του αναλυτικού προγράμματος (Παντελιάδου, 2008). Τα στοιχεία που προσδιορίζουν κάθε μαθητή αλλά και διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσά τους αναφέρονται στη μαθησιακή ετοιμότητα, δηλαδή στην εκτίμηση του γνωστικού υπόβαθρου του μαθητή και στο τι είναι έτοιμος να μάθει. Η διαδικασία του εντοπισμού του γνωστικού υπόβαθρου του μαθητή, αφορά στην εκτίμηση, από τον παιδαγωγό, του σημείου από το οποίο ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει ώστε να κατακτήσει τη νέα γνώση. Αφορά επίσης στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στα θέματα δηλαδή που κεντρίζουν την προσοχή και την περιέργεια τους δημιουργώντας μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση, καθώς επίσης και στο μαθησιακό προφίλ που συνιστά τον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής επεξεργάζεται την γνώση και τελικά την αφομοιώνει.

Ο δεύτερος βασικός άξονας προσανατολισμού της διαφοροποίησης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι θα διδαχτούν οι μαθητές αλλά και στον τρόπο με τον οποίο θα γίνει αυτό εφικτό. "Εσωκλείει" επιπλέον στην διαδικασία υλοποίησής της τις δραστηριότητες μέσω των οποίων θα γίνει κατανοητή η παρουσίαση των νέων πληροφοριών και γνώσεων, τον τρόπο τον οποίο θα διαλέξουν οι μαθητές για να παρουσιάσουν τα όσα διδάχτηκαν αλλά και το πώς θα συσχετίσουν και θα εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε νέες περιστάσεις, καθώς και τις συνθήκες και τη διαρρύθμιση του χώρου εργασίας στην τάξη. Η "χωροταξική" αυτή συνιστώσα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρεται στη διάταξη των θρανίων και στο γενικότερο κλίμα που πρέπει να επικρατεί στην τάξη ώστε να προάγεται η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια και να αναπτύσσονται κίνητρα για μάθηση (Αργυρόπουλος, 2013˙ Tomlinson, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, δεν κρίνεται αναγκαίο ο παιδαγωγός να προσαρμόσει και να διαφοροποιήσει το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας του χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατές στρατηγικές. Ένα τέτοιο εγχείρημα άλλωστε θα ήταν ουτοπικό. Αρκεί να τροποποιήσει μόνο τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί κάθε φορά απαραίτητα σε συνάρτηση με κάποια από τα χαρακτηριστικά των μαθητών του (Tomlinson, 2010).

2.1.3 Αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης, βάσει ερευνητικών πορισμάτων

Μέχρι πρότινος, το ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρωνόταν στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ή σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, με μαθησιακές δυσκολίες ή με ιδιαίτερη ευφυΐα και ταλέντα. Ωστόσο, την τελευταία πενταετία φαίνεται ότι οι ερευνητές έχουν προσανατολιστεί στη διεξοδική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας που η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια και μαθήματα (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, γλώσσα, φυσικές επιστήμες). Σε προηγούμενες έρευνες είχαν μελετηθεί οι θετικές επιπτώσεις της στην επίδοση των μαθητών σε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό μικτών ικανοτήτων, αλλά αυτές εκτελέστηκαν σε μικρά δείγματα και για περιορισμένο χρονικό διάστημα (Roiha 2014˙ Valiandes, 2015).

Οι Reis, McCoach, Little, Muller και Kaniskan (2011) μελέτησαν τ' αποτελέσματα ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος πάνω στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση χιλίων εκατόν ενενήντα δύο μαθητών (1192). Η αναγνωστική επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω κλίμακας των Hasbrouck και Tindal (2005), ενώ οι πρακτικές των εξήντα τριών (63) δασκάλων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία εκτιμήθηκαν με συνέντευξη, ερωτηματολόγιο και παρατήρησή τους στην τάξη (Fogarty, Little & Reis, 2005). Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης αναγνωστικής προσέγγισης ήταν μεγαλύτερος συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

Σε μία ακόμα έρευνα της Tulbure, (2011) που εκπονήθηκε σε ενενήντα τέσσερις (94) φοιτητές δασκάλους, μελετήθηκαν τ' αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες εκ των οποίων η μία παρακολούθησε μαθήματα με τη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών. Παρατηρήθηκε ότι οι σπουδαστές που ακολούθησαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είχαν υψηλότερα ακαδημαϊκά "σκορ", γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ βελτιώνουν την επίδοσή τους όταν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις δικές

τους μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, συγκρίνοντας τις δύο ομάδες φοιτητών δεν παρατηρήθηκαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στην ομάδα που διδάχτηκε μέσω διαφοροποίησης, κάτι που πιθανόν ν' αποδίδεται στην αριθμητική ανισσοροπία των δύο ομάδων (Νπειραματικής=41, Νομάδας ελέγχου=53) και στον μικρό αριθμό φοιτητών που τις αποτελούσαν.

Σε μία ελληνική έρευνα που διεξήγαγε η Valiandes (2015) σε δεκατρία (13) δημοτικά σχολεία της Κύπρου με την συμμετοχή είκοσι τεσσάρων (24) δασκάλων και τετρακοσίων εβδομήντα εννέα μαθητών (479), διερευνήθηκε η μαθητική επίδοση ύστερα από ετήσια παρακολούθηση μαθημάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη διαφοροποίηση το οποίο εφάρμοσαν στην πράξη. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν πολύ περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρακολούθησαν μαθήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ορισμένες ακόμα θετικές επιδράσεις που αναφέρθηκαν τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές ήταν οι ομαδικές δραστηριότητες που ευνοούσαν το πνεύμα συνεργασίας και δημιουργούσαν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, γεγονός που υποστηρίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της διαφοροποίησης σύμφωνα με τις Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009). Διαπιστώθηκε επίσης ότι η εξατομικευμένη εργασία προσαρμοσμένη στον ρυθμό αλλά και τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή, η εναλλαγή μεταξύ ομαδικών και ατομικών δραστηριοτήτων διατηρούσαν το ενδιαφέρον και δημιουργούσαν ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, ευνοώντας την εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή όλων στη διδασκαλία.

Οι θετικές επιδράσεις της διαφοροποίησης στην τάξη καταγράφηκαν σε μία ακόμα έρευνα των Muthoni και Mbugua (2014) στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Οι τριακόσιοι εβδομήντα τέσσερις (374) μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα που παρακολούθησαν μαθήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις τους, στο πεδίο των Μαθηματικών.

Επίσης οι Eysink, Hulsbeek και Gijlers (2017) σε έρευνά τους σε δεκαέξι (16) δασκάλους και τριακόσιους έξι (306) μαθητές, χρησιμοποίησαν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στο μάθημα της φυσικής και σύγκριναν τ' αποτελέσματα της μ' ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Αξιολόγησαν τις πρακτικές των δασκάλων στην τάξη με την κλίμακα παρατήρησης των VanTassel-Baska, Avery, Struck, Feng,

Bracken, Drummond, και Stambaugh, (2003) και με ερωτηματολόγιο των Tomlinson, Callahan, Moon, Tomchin, Landrum, Imbeau, Hunsaker, και Eiss, (1995) μέτρησαν το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, ενώ και οι μαθητές με ερωτηματολόγιο αξιολόγησαν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων κατέκτησαν περισσότερες γνώσεις συγκριτικά με εκείνους που παρακολούθησαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί η έρευνα των McQuarrie, και McRae (2010), οι οποίοι κάνοντας ανασκόπηση σε 25 έρευνες που είχαν διεξαχθεί την τριετία 2003-2006 στον Καναδά, πέρα των θετικών επιδράσεων της διαφοροποίησης στις επιδόσεις των μαθητών, υπογράμμισαν την αξία της στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους καθώς και στη συμβολή της στην καλύτερη κατανόηση των μεταγνωστικών τους μηχανισμών.

Βάσει των παραπάνω ερευνητικών πορισμάτων συμπεραίνουμε ότι τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης είναι πολλά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η αύξηση και βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η δυνατότητα παρακολούθησης και αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής τους πορείας μέσω της μεταγνώσης, τα αυξημένα κίνητρα και το ενδιαφέρον για μάθηση, το αίσθημα ικανοποίησης που βιώνουν οι δάσκαλοι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, η αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης αλλά και η βελτίωση των μαθητών στις φυσικές επιστήμες αποδεικνύουν έμπρακτα πόσο αναγκαία είναι η μεταστροφή της διδασκαλίας σε διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Valiandes, 2015).

2.1.4 Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή της

Η ενσωμάτωση και η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην καθημερινή διδακτική πράξη αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ακόμα

και για εκείνους που έχουν σημαντική διδακτική πείρα. Έτσι, λίγοι είναι τελικά εκείνοι που την εφαρμόζουν στην πράξη (Reis & Renzulli, 2010˙ Valiandes, 2015).

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως καταγράφηκαν σε έρευνα της Valiandes (2015) σε δεκατρία (13) δημοτικά σχολεία της Κύπρου, αφορούν στην έλλειψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, στην απουσία βοήθειας και στήριξης καθώς και στην πολυπλοκότητά της ως μεθόδου. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους τους δασκάλους η οργάνωση και προετοιμασία της είναι αρκετά χρονοβόρα, ενώ απαιτείται και αρκετός χρόνος για να εξοικειωθούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές με τη νέα αυτή διδακτική πρακτική. Επιπλέον, η ερευνήτρια τονίζει ότι και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μολονότι θέτουν τη διαφοροποίηση στη βάση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας στερούνται επί της ουσίας πρακτικών που να υποστηρίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Η Rodriguez (2012) σε έρευνα που διεξήγαγε σε ενενήντα εννιά (99) δασκάλους πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης με σκοπό την εκτίμηση των γνώσεων τους σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συχνότητα χρήσης της καθώς και των παραγόντων που συνέδραμαν ή εμπόδιζαν την εφαρμογή της, συμπέρανε ότι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες ήταν η μη διαθεσιμότητα των απαιτούμενων υλικών και η έλλειψη χρόνου για τον προγραμματισμό της.

Οι Smit και Humpert (2012) εξέτασαν τις διαφοροποιημένες πρακτικές που εφάρμοζαν εκατόν εξήντα δύο (162) δάσκαλοι σε σχολεία μικρού μεγέθους σε αγροτικές περιοχές της Ελβετίας, μέσω ερωτηματολογίου και κατόπιν τις ομαδοποίησαν σε δύο γκρουπ ανάλογα με τις μεθόδους που εφάρμοζαν – συνεργατικές ή περισσότερο εστιασμένες στο παραδοσιακό μάθημα. Διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι διαφοροποιούσαν το μάθημα τους περιστασιακά λόγω του χρόνου που απαιτεί η συγκριμένη πρακτική καθώς και της δυσκολίας εφαρμογής της χωρίς την αρωγή και ηθική στήριξη των υπολοίπων δασκάλων.

Μία ακόμα έρευνα, αυτή του Roiha (2014), εστίασε στις απόψεις, τις πρακτικές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν Φινλανδοί δάσκαλοι αναφορικά προς την διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη. Το δείγμα τους αποτελούσαν πενήντα ένας (51) εκπαιδευτικοί ενώ τα δεδομένα τους συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι τα πιο σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της αφορούσαν στην έλλειψη χρόνου και υλικών, και επιπλέον στον μεγάλο

πληθυσμό των τάξεων. Εξίσου σημαντικό θεωρείται το ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί με κάπως διαφορετικό τρόπο από τον δόκιμο την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι η διαφοροποίηση πρέπει να γίνεται σε ατομικό και όχι σε συλλογικό επίπεδο και ότι είναι πιο σημαντική για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες παρά για τους ταλαντούχους.

Ανάλογα ήταν και τα ερευνητικά πορίσματα της Whipple (2012) η οποία μελέτησε την κατανόηση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ογδόντα οχτώ δασκάλους (88), ειδικής και γενικής αγωγής, στη Μασαχουσέτη μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση των δασκάλων δεν συνδεόταν με τις διαφοροποιημένες πρακτικές τους, καθώς διαπιστώθηκε χαμηλότερο ποσοστό εφαρμογής της συγκριτικά με την κατάρτιση τους. Η ανεπάρκεια γνώσης και δεξιοτήτων των δασκάλων, βάσει των δύο παραπάνω ερευνών αλλά και σύμφωνα με τους West και West (2016) αποτελεί μία ακόμα μείζονος σημασίας παράμετρο που δυσχεραίνει την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην πράξη τόσο στα αρχικά στάδια όσο και για τη συνέχισή της.

Μερικοί ακόμα παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, βάσει πάντα ερευνών, είναι ορισμένες μεταβλητές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των δασκάλων όπως το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014˙ Wan, 2016), η διδακτική εμπειρία (Ekstam, Linnanmäki, & Aunio, 2017), οι πεποιθήσεις τους (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015˙ Coubergs, Struyven, Vanthournout, & Engels, 2017), η εκπαιδευτική τους κατάρτιση (Suprayogi et al., 2017) καθώς και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την τάξη, όπως ο αριθμός μαθητών (De Neve et al., 2015˙ Roiha, 2014˙ Suprayogi et al., 2017).

Από τους παραπάνω παράγοντες η πλειονότητα των ερευνών (De Neve et al., 2015˙ Dixon et al., 2014˙ Ekstam, et al., 2017˙ Suprayogi et al., 2017˙ Wan, 2016), κατέδειξε ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων σχετικά με τη διαφοροποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και το μέγεθος της τάξης συνδράμουν σημαντικά στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών. Εξίσου σημαντικός έχει αποδειχθεί και ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης – κατάρτισης των δασκάλων στην αποδοχή και εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Barmby, Bolden, Raine, & Thompson, 2013˙Donnell & Gettinger, 2015). Όσον

αφορά στη διδακτική εμπειρία τ' αποτελέσματα είναι αντιφατικά δείχνοντας σε κάποιες σημαντική συσχέτιση (Dixon et al., 2014˙ Wan, 2016), ενώ σε άλλες ο βαθμός συσχέτισής που προκύπτει είναι αμελητέος (Ekstam, et al., 2017˙ Suprayogi et al., 2017).

2.1.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για χαρισματικούς μαθητές

Η χρήση της διαφοροποίησης για τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι πλέον δεν βρίσκονται σε ξεχωριστά περιβάλλοντα μάθησης αλλά στη γενική τάξη, θεωρείται πλέον αναγκαία διαδικασία (Yuen et al., 2016). Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι οι έννοιες της ισότητας και της ένταξης αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης, οι ανάγκες αυτών των μαθητών φαίνεται ότι έχουν τεθεί στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tirri & Laine, 2017). Τα ερευνητικά πορίσματα αναφορικά προς τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους ταλαντούχους μαθητές δεν είναι ενθαρρυντικά.

Σε μία πρόσφατη έρευνα η Endepohls – Ulpe (2017) διερεύνησε, με τη χρήση ερωτηματολογίου, τις απόψεις εξήντα τεσσάρων (64) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας βαθμίδας σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών επιτάχυνσης, εμπλουτισμού, διαφοροποίησης και πρώιμης τοποθέτησης στο πανεπιστήμιο για ταλαντούχους μαθητές. Από τις απαντήσεις τους έγινε φανερή η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών αυτών, ενώ οι μη ρεαλιστικές ανησυχίες που εξέφρασαν για την εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών προτάσσουν την ανάγκη για επιμόρφωση τους σε θέματα και πρακτικές σχετικά με τη χαρισματικότητα συμπεριλαμβανομένης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μία ακόμα έρευνα των Laine και Tirri (2016) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο διακόσιοι δύο (202) Φινλανδοί δάσκαλοι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών τους. Διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι διαφοροποιούσαν σε κάποιο βαθμό τις πρακτικές τους κυρίως με τη μορφή ειδικών ή επιπρόσθετων εργασιών και υλικών, ενώ μερικοί ανέφεραν ότι προήγαγαν στη

διδασκαλία τους και την ανεξάρτητη μάθηση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι, παρόλο που γνώριζαν την αξία της διαφοροποίησης, δεν την εφάρμοζαν εφόσον δεν είχαν επιμορφωθεί.

Επιπρόσθετα, βάσει άλλων ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση σε καθημερινή βάση (Latz, Speirs Neumeister, Adams, & Pierce, 2008) και δεν θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν διαφοροποιημένων πρακτικών αλλά εστιάζουν περισσότερο στην υποστήριξη των πιο αδύναμων μαθησιακά παιδιών (Hertberg – Davis, 2009), ενώ ο τρόπος με τον οποίο κάποιες φορές διαφοροποιείται η διδασκαλία τους αφορά σε αυτοσχέδιες τροποποιήσεις από τις οποίες λείπει η οργάνωση και ο προσχεδιασμός (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003). Οι εσφαλμένες αντιλήψεις που προβάλλουν τη διαφοροποίηση ως ένα είδος «πατερίτσας» για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και διασκέδασης για τους χαρισματικούς οδηγούν σε λανθασμένες πρακτικές, όπως η σύσταση ετερογενών ομάδων με σκοπό οι μαθητές με υψηλό επίπεδο ικανοτήτων να συνδράμουν όσους χρειάζονται στήριξη (Hertberg – Davis, 2009).

Όσον αφορά στους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην τάξη, σε μία έρευνα της Machů (2015) όπου εξετάστηκε ο βαθμός εφαρμογής της σε περιβάλλον συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ταλαντούχα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών διαδραμάτιζαν σπουδαίο ρόλο στην εφαρμογή της.

Βάσει των παραπάνω ευρημάτων, μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν θα πρέπει να εγκαταλείψουν την προσπάθεια προώθησής της παρ' όλες τις άμεσες ή έμμεσες αντιξοότητες (Hertberg – Davis, 2009). Οφείλουν αντίθετα να προετοιμάζονται επαρκώς προκειμένου να εργαστούν σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής μάθησης, να επιμορφώνονται για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών και για τον τρόπο με τον οποίο θ' ανταποκριθούν σ' αυτές σε ετερογενή μαθησιακά περιβάλλοντα (Hertberg – Davis, 2009˙ Kieltyka-Gajewski, 2012˙ Tirri & Laine, 2017).

Ειδικότερα για τη σωστή εφαρμογή διαφοροποίησης στην τάξη, πέρα από την γνώση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, απαιτείται στοχευμένη γνώση

για τα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, για το αντικείμενο διδασκαλίας, επάρκεια σε παιδαγωγικές δεξιότητες και δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (Van Tassel – Baska & Brown, 2007). Βασικά στοιχεία για την εφαρμογή της όπως οι Council και Fiedler (2017) παρατηρούν, είναι η απόδοση ευκαιριών επιλογής σε όλους τους μαθητές και εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες τους, το γνωστικό τους υπόβαθρο και τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης.

Πέρα από τις βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές (επιτάχυνση, εμπλουτισμός, ομαδοποίηση), που εφαρμόζονται για τη στήριξη και προαγωγή της μάθησης των χαρισματικών παιδιών υπάρχουν και διάφορες διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό είτε στη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, είτε εστιάζουν στην οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης ενώ κάποιες άλλες αναβαθμίζουν την ποιότητα του μαθήματος και απαιτούν μικρό ή ευρύτερο προγραμματισμό (Tomlinson, 2010).

Μία διαφοροποιημένη στρατηγική είναι οι «σταθμοί». Πρόκειται για διάφορα σημεία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας που επιτρέπουν στους μαθητές να εργαστούν είτε εξατομικευμένα είτε ομαδικά σε διαφορετικές εργασίες. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές όλων των βαθμίδων και για οποιοδήποτε θέμα. Προσφέρουν ευελιξία, τόσο στην σύνθεση των ομάδων όσο και στον χρόνο που θα αφιερώσουν οι μαθητές για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Ακόμα παρέχουν δυνατότητα επιλογής των ομάδων, της θεματολογίας και των κανόνων από τους μαθητές, σε συνεργασία πάντα με τον δάσκαλο, αλλά και ελεύθερη επιλογή κάποιων από τις παραμέτρους, πάλι, είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές (Borders et al., 2014˙ Tomlinson, 2010).

Τα «κέντρα μάθησης» είναι κάποιοι χώροι στην αίθουσα διδασκαλίας με δραστηριότητες και μέσα που οργανώνονται κατά βάση από τον εκπαιδευτικό και στοχεύουν στην απόκτηση ή επέκταση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή εννοιών. Τα «μαθησιακά κέντρα» διαφέρουν από τους σταθμούς καθώς λειτουργούν αυτοτελώς ενώ στους σταθμούς η μάθηση είναι περισσότερο αλυσιδωτή - συνδυαστική (Tomlinson, 2010).

Με τις «διαβαθμισμένες δραστηριότητες», μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να επεξεργάζονται το ίδιο διδακτικό υλικό σε

διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας, ώστε ο κάθε μαθητής να κατακτήσει τις βασικές έννοιες και δεξιότητες (Council & Fiedler, 2017˙Tomlinson, 2010).

Η «σύνθετη διδασκαλία» χρησιμοποιείται κυρίως στην υποστήριξη του μαθήματος σε τάξεις μικτής ικανότητας, όπου παρουσιάζεται ανομοιογένεια στα μαθησιακά επίπεδα λόγω γλωσσολογικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η διδασκαλία πραγματώνεται συνεργατικά με τη σύσταση μικρών ομάδων και τη χρήση διάφορων διδακτικών μέσων, ενώ απαιτεί ένα ευρύ φάσμα διανοητικών δεξιοτήτων (Tomlinson, 2010).

Οι «ημερήσιες διατάξεις» είναι μία σειρά από εργασίες συγκεντρωμένες σε λίστα που καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν σε συγκεκριμένα χρονικά όρια. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τέτοιου είδους εργασίες, που μπορεί να έχουν διάρκεια μέχρι και μερικές εβδομάδες, ξεχωριστά για τον κάθε μαθητή. Οι μαθητές μπορούν ν' ασχοληθούν με αυτές όταν έχουν ολοκληρώσει τις υπόλοιπες εργασίες τους, είτε μία φορά την εβδομάδα, είτε αφιερώνοντας λίγο χρόνο κάθε μέρα. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα, όσο οι μαθητές ασχολούνται με τις «ημερήσιες διατάξεις», να βοηθήσει εξατομικευμένα κάποιον μαθητή ή κάποιες ομάδες μαθητών σε κάποιο θέμα που δεν έχει κατανοήσει (Tomlinson, 2010).

Η «ανεξάρτητη μελέτη» αποτελεί ένα είδος διαφοροποιημένης εργασίας που αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και επιτυχία καθώς επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους ενώ γίνονται και οι ίδιοι, κατά κάποιον τρόπο, δάσκαλοι, σχεδιάζοντας και προωθώντας τη μαθησιακή τους πορεία. Επιπλέον, ενισχύει και αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων, έρευνας και διαχείρισης χρόνου. Αυτή η μορφή εργασίας είναι κατάλληλη για μαθητές που είναι αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να εργαστούν ανεξάρτητα, καθώς δημιουργεί σταδιακά τις συνθήκες για μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας (Council & Fiedler, 2017˙ Powers, 2008 ˙Tomlinson, 2010).

Τα «μαθησιακά συμβόλαια» περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες, είτε συμπληρώνουν τη διδακτέα ύλη, είτε λειτουργούν ως αυτοτελή πλάνα μικρής έκτασης και έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται για εκτεταμένο χρονικό διάστημα. Ουσιαστικά πρόκειται για μία συμφωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή που επιτρέπει στους μαθητές κάποια ελευθερία στην επιλογή των προς

διδασκαλία δεξιοτήτων και εννοιών αλλά και του τρόπου εργασίας (Council & Fiedler, 2017˙Tomlinson, 2010).

Στη «μάθηση με λύση προβλήματος», ο δάσκαλος θέτει στους μαθητές ένα σύνθετο πρόβλημα και εκείνοι προσπαθούν να συγκεντρώσουν επιπλέον πληροφορίες και να προσδιορίσουν καλύτερα το ζητούμενο, αναζητούν δηλαδή λύσεις τις οποίες αξιολογούν και τελικά παρουσιάζουν τη λύση στην οποία οδηγήθηκαν (Tomlinson, 2010).

Στην «έρευνα ομάδας», οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διεξάγουν έρευνα με τη συνδρομή του δασκάλου σ' ένα θέμα που επέλεξαν βάσει των ενδιαφερόντων τους και το οποίο συνδέεται με κάποιο άλλο αντικείμενο το οποίο επίσης διδάσκεται στην τάξη (Tomlinson, 2010).

Μία ακόμα διαφοροποιημένη στρατηγική είναι οι «πίνακες επιλογής». Πρόκειται για ένα σύνολο εργασιών που είναι γραμμένες σε αναρτημένες καρτέλες και τις οποίες έχει οργανώσει ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στα ενδιαφέροντα και το επίπεδο δυνατοτήτων των μαθητών του (Tomlinson, 2010).

Ο «φάκελος επιτευγμάτων» εμπεριέχει ποικίλες εργασίες από τον κάθε μαθητή που βοηθούν τον εκπαιδευτικό, τους γονείς αλλά κυρίως τους ίδιους τους μαθητές να παρακολουθούν και ν' αξιολογούν την πρόοδό τους και να θέτουν ανάλογους στόχους (Tomlinson, 2010).

Εν κατακλείδι, εύλογο είναι να εγείρονται προβληματισμοί για το αν τελικά το σημερινό σχολείο προσφέρει τις κατάλληλες "προκλήσεις" και δημιουργεί κίνητρα για την προαγωγή του ταλέντου και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών (Laine & Tirri, 2016). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να γίνει ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο για την καλλιέργεια των ταλέντων των χαρισματικών μαθητών που είναι εύκολα "αναγνωρίσιμοι" αλλά και για την ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων σε μαθητές που δύσκολα ταυτοποιούνται, όπως οι διπλά – χαρισματικοί. Λειτουργεί όμως περισσότερο αποτελεσματικά ως η βασική συνιστώσα ενός ευρέος φάσματος προγραμμάτων και πρακτικών που απαιτούνται για την εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών (Hertberg – Davis, 2009).

3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη

Η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η συμπεριφορά και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στην τάξη, καθώς και η κινητοποίηση και επιτυχία των μαθητών έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι επηρεάζονται άμεσα από την πίστη του ίδιου στις ικανότητές του, ή διαφορετικά ειπωμένο, από το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς του (Ahsan & Anjum, 2012˙ Schiefele & Schaffner, 2015˙ Skaalvik & Skaalvik, 2007). Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη παράμετρος έχει θεμελιώδη σημασία για τη διδακτική πράξη και έχει αποτελέσει αρκετές φορές αντικείμενο μελέτης κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Wan, 2016˙ Cakiroglu, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση παραπέμπει στην ιδία αντίληψη του εκπαιδευτικού αναφορικά προς την επάρκειά του στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, στην εφαρμογή στρατηγικών και στην ικανοποίηση συγκεκριμένων στόχων για την πρόοδο των μαθητών του, ειδικά όταν αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή δεν έχουν κίνητρο (Klassen, Betts, & Gordon, 2011˙ Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ο Bandura (1994) όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου ως την ενδότερη πεποίθηση του ότι με τις ικανότητές του επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών του. Θεωρεί (1997) ότι η αυτοπεποίθηση που θ' αναπτύξει κάποιος επηρεάζεται από τις προσωπικές εμπειρίες, τα κοινωνικά του πρότυπα, τα θετικά και ενθαρρυντικά σχόλια του κοινωνικού περίγυρου – λεκτική πειθώ – καθώς και τις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις που θα βιώσει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Karimvand, 2011˙ Putman, 2012).

Οι Ashton και Webb (1986) και Gibson και Dembo (1984) διακρίνουν δύο πτυχές στην αυτοαποτελεσματικότητα, την εκπαιδευτική και την προσωπική. Η πρώτη αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα και επάρκεια του δασκάλου να ενθαρρύνει και να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών του, ενώ η δεύτερη στις προσωπικές του πεποιθήσεις για τη χρήση πρακτικών που θα ωθήσουν τους μαθητές του σε πρόοδο (Shaukat & Iqbal, 2012˙ Wolters & Daugherty, 2007).

Πιο πρόσφατα, οι Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy (2001) διέκριναν τρεις βασικές πτυχές της οι οποίες τελικά αναπτύσσουν την έννοια σε όλο της το εύρος. Η πρώτη αναφέρεται στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, δηλαδή στην πεποίθησή του ότι μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει δραστηριότητες που διευκολύνουν τη μάθηση. Η δεύτερη στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας του όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης, δηλαδή στην πίστη του ότι μπορεί να διατηρήσει το κλίμα της τάξης και ν' αντιμετωπίσει τις όποιες διασπαστικές συμπεριφορές, ενώ η τρίτη αφορά στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου σε σχέση με τη δέσμευση των μαθητών του, στην ενδότερη πεποίθησή του ότι μπορεί να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία και να διατηρεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Wolters & Daugherty, 2007).

Στην παγκόσμια αρθρογραφία, πληθώρα ερευνών καταδεικνύει πώς ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαμορφώνει σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Οι δάσκαλοι που διακατέχονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ασκούν με μεγαλύτερη αφοσίωση και ενθουσιασμό το επάγγελμά τους, ενώ λειτουργούν δείχνοντας μεγαλύτερη ευαισθησία και κατανόηση στα λάθη και τις αδυναμίες των μαθητών τους (Chesnut & Burley, 2015˙Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011). Εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές τους στα τεκταινόμενα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν, "κυκλικά", το δικό τους αίσθημα αποτελεσματικότητας (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006˙ Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις δεξιότητες διδασκαλίας, ωθεί τους δασκάλους σε καλύτερο προγραμματισμό και οργάνωση της διδασκαλίας με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών, τους οποίους θέτουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ενισχύεται και η ικανότητά τους ν' αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν, μη εγκαταλείποντας εύκολα το βασικό τους πλάνο (Allinder, 1994˙ Caprara et al, 2006˙ Chan, Lau, Youyan, Lim, & Hogan, 2008). Επιπλέον, καθοδηγούν και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους παρέχοντας τους την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Ewers, Bradshaw, McGovern, & Ewers, 2002).

Ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους, χρησιμοποιούν πιο ευέλικτα και αποτελεσματικά νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και εφαρμόζουν περισσότερες καινοτόμες δράσεις με σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007˙ Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015). Επίσης, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα προβλήματα και τις δύσκολες συμπεριφορές που παρουσιάζονται στην τάξη (Caprara et al, 2006˙ Ross & Bruce, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην διαμόρφωση ομαλών σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι που διέπονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας συνάπτουν σχέσεις συνεργασίας, τόσο με τους συναδέλφους τους, όσο και με τους γονείς των μαθητών τους, τους οποίους δεν αντιμετωπίζουν πλέον ως πηγή άγχους. Ένα τέτοιου είδους θετικό κλίμα θεωρείται ότι ευνοεί τη λειτουργία του σχολείου συνολικά, κάτι που τελικά έχει αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003˙ Caprara et al, 2006˙ Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000). Υπό αυτές τις συνθήκες, αποδίδουν καλύτερα στο έργο τους, δεν βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και επομένως αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους ώστε να μην οδηγούνται εύκολα σε επιθυμία εγκατάλειψης ή υποβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003˙ De Neve, Devos, & Tuytens, 2015˙ Skaalvik & Skaalvik, 2010˙ Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην εργασία τους, βιώνουν έντονα το εργασιακό στρες και αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Betoret, 2006˙ Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009).

3.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα βάσει ερευνών

Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές τους ικανότητες, έχει αποδειχθεί, βάσει ερευνών, ότι μπορούν να επηρεαστούν από ένα σύνολο παραγόντων, εξωτερικών και προσωπικών (Moradkhani, Raygan, & Moein, 2017).

Αναφορικά προς την πρώτη κατηγορία, σύμφωνα με τα πορίσματα των Ross και Bruce (2007) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 106 Καναδούς δασκάλους, χρησιμοποιώντας το Teachers' Sense of Efficacy Scale των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy (2001), διαπιστώθηκε ότι η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους, κάνοντάς τους να αισθάνονται περισσότερο ικανοί ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, οι Tschannen-Moran και Johnson (2011) σε έρευνα τους σε 648 δασκάλους σε σχολεία της Βιρτζίνιας, του Κάνσας και του Αρκάνσας, με ερευνητικό εργαλείο την κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (TSES), επίσης των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy (2001), συμπέραναν ότι οι δάσκαλοι που είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο τους και είχαν την στήριξη των συναδέλφων τους παρουσίαζαν μεγαλύτερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Μία ακόμα έρευνα με εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα ήταν αυτή των Hoy και Spero (2005). Χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Gibson και Dembo (1984), την κλίμακα του Bandura και ένα αυτοσχέδιο εργαλείο σε 53 υποψήφιους δασκάλους οι οποίοι συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα πιστοποίησης, για να διερευνήσουν τις αλλαγές που θα παρουσιάζονταν στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους στα πρώτα χρόνια της θητείας τους, διαπίστωσαν ότι το κοινωνικο-οικονομικό στάτους των μαθητών επηρεάζει αναλογικά το αίσθημα αυτό.

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται πως επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων είναι η ηλικία των μαθητών. Οι Taimalu και Oim (2005) μελετώντας τις πεποιθήσεις 193 Εσθονών δασκάλων μέτρησαν το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητά τους μέσω της κλίμακας των Gibson και Dembo (1984) και παρατήρησαν ότι οι δάσκαλοι είναι πιθανότερο να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους όταν διδάσκουν νεότερους μαθητές. Στο ίδιο

συμπέρασμα κατέληξαν και οι Klassen και Chiu (2010) σε δείγμα 1.430 δασκάλων, όπου διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τα χρόνια διδασκαλίας, το φύλο και το επίπεδο διδασκαλίας, δημοτικό ή γυμνάσιο και το εργασιακό στρες.

Βάσει των παραπάνω ερευνών διαπιστώνεται ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό αλλά και τα χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν σημαντικά στις διδακτικές πεποιθήσεις των δασκάλων (Akbari & Moradkhani, 2010).

Ένα ικανοποιητικό σώμα ερευνών αφορά στη δεύτερη κατηγορία παραγόντων και στο πώς αυτοί μπορούν να μεταβάλουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά προς τις διδακτικές τους ικανότητες. Η εμπειρία θεωρείται ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους, γεγονός που έχει υποστηριχτεί από αρκετούς μελετητές. Οι Taimalu, Kikas, Hinn και Niilo (2010), διερευνώντας τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και εύρους εφαρμογής διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων, έχοντας ως δείγμα 50 δασκάλους με εμπειρία από μερικούς μήνες μέχρι 38 έτη και χρησιμοποιώντας τις κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας των Gibson και Dembo (1984), των Denzine, Cooney, και McKenzie (2005) καθώς και την κλίμακα παρατήρησης του μαθήματος στην τάξη των Stipek και Byler (2004), παρατήρησαν ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι αισθάνονταν περισσότερο αφοσιωμένοι στις πρακτικές που εφάρμοζαν και σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης σε σύγκριση με όσους είχαν λιγότερη διδακτική πείρα.

Ανάλογα ήταν και τα ερευνητικά πορίσματα των Akbari και Moradkhani (2010) από έρευνα τους την οποία διεξήγαγαν σε 447 δάσκαλους με την κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001).

Υψηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και διδακτικής εμπειρίας βρέθηκε επίσης στις έρευνες του Chan (2008), των Manuel και Arias (2007) των Wolters και Daugherty (2007) και των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007). Σύμφωνα μάλιστα με τους τελευταίους, αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο αφού η σύγκριση αφορά σε δείγμα έμπειρων και αρχάριων δασκάλων. Σύμφωνα με τους ερευνητές είναι πιθανό όσοι αρχίζουν την καριέρα τους με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στην πορεία να αναζητήσουν πιο

αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους, σε αντίθετη περίπτωση εγκαταλείπουν το επάγγελμα.

Ορισμένοι ωστόσο ερευνητές έχουν οδηγηθεί σε διαφορετικά συμπεράσματα όσον αφορά στη σχέση διδακτικής εμπειρίας και αυτοαποτελεσματικότητας, ακόμα και όταν πρόκειται για εξαιρετικά αξιόπιστα δείγματα (Morris, Usher, & Chen, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι Tschannen - Moran και Johnson (2011), σε έρευνα τους στην οποία συμμετείχαν 648 δασκάλοι από 20 δημοτικά και 6 γυμνάσια της Βιρτζίνιας, του Κάνσας και του Αρκάνσας δεν παρατήρησαν κάποια συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι ερευνητές Klassen και Chiu (2010), με δείγμα 1.430 δασκάλους, διερευνώντας τη μεταξύ τους σχέση δεν βρήκαν γραμμική συσχέτιση. Παρατήρησαν ότι αυξάνεται τα πρώτα χρόνια και διατηρείται περίπου στα ίδια επίπεδα μέχρι τα μέσα διδακτικά χρόνια, ενώ μειώνεται κατά τα τελευταία χρόνια διδασκαλίας. Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα της Karimvand (2011), σύμφωνα με την οποία δεν βρέθηκε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν κάπως αντιφατικά αδυνατώντας να δώσουν μία σαφή εικόνα της μεταξύ τους σχέσης. Οι λόγοι ποικίλουν και μπορεί ν' αφορούν, είτε στα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, (Gibson και Dembo (1984), Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), Denzine, Cooney, και McKenzie (2005)), είτε στον διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, όπως για παράδειγμα με παραμετρικά τεστ, (Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007)), με ANOVA και πολλαπλή ανάλυση, (Tschannen-Moran και Johnson (2011)).

Λίγες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και φύλου δίνοντας μάλιστα αντιφατικά αποτελέσματα (Karimvand, 2011). Σύμφωνα με τα πορίσματα των Gkolia, Dimitrios και Koustelios (2016) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 77 σχολεία της Ελλάδας, με συμμετέχοντες 640 δασκάλους και καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, οι άντρες δάσκαλοι είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους όσον αφορά στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, στην κινητοποίηση των μαθητών και στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι άντρες γενικά εφαρμόζουν αυστηρότερα μέτρα πειθαρχίας, μπορούν πιο εύκολα να ελέγξουν

τις διασπαστικές συμπεριφορές και εμπλέκουν πιο πολύ τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία (Shaukat & Iqba, 2012).

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Specht, McGhie-Richmond, Loreman, Mirenda, Bennett, Gallagher, Young, Metsala, Aylward, Katz, Lyons, Thompson και Cloutier, (2016) σε 1.490 Καναδούς δασκάλους, για να εξετάσουν το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και τις πεποιθήσεις τους, συμπέραναν ότι οι άντρες αισθάνονταν περισσότερο αποτελεσματικοί συγκριτικά με τις γυναίκες ειδικά σε θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών.

Αντίθετα, οι Shaukat και Muhammad (2012), δεν διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες σχετικά με το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, τις διδακτικές πρακτικές και την κινητοποίηση των μαθητών. Ωστόσο, οι άντρες φάνηκαν ικανότεροι σε θέματα που αφορούσαν στη διαχείριση της τάξης.

Εντελώς διαφορετικά ήταν τα πορίσματα της Karimvand, (2011) η οποία, διερευνώντας την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και του φύλου στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας 150 Ιρανών δασκάλων, διαπίστωσε ότι οι γυναίκες χαρακτηρίζονταν από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας απ' ότι οι άντρες. Βέβαια, το δείγμα γυναικών στην προκειμένη έρευνα είχε μεγαλύτερη διδακτική πείρα, οπότε το εύρημα πρέπει ν' αξιολογηθεί με προσοχή. Το φύλο, τέλος, δεν φάνηκε να επηρεάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων σε έρευνα των Gencer και Caciroglou (2007).

Η ηλικία είναι μία ακόμα μεταβλητή που έχει εξεταστεί σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Οι Shaukat και Iqbal (2012), διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές μέσω της κλίμακας του Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy (2001) και δείγμα 198 δασκάλων, διαπίστωσαν ότι οι νεότεροι δάσκαλοι χαρακτηρίζονταν από υψηλότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών, ενώ δεν παρατηρήθηκε σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα, οι Gkolia και συν. (2016) συμπέραναν ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά δάσκαλοι φάνηκαν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση και στην εμπλοκή των μαθητών τους, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση της ηλικίας με το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις στρατηγικές που

εφάρμοζαν στην τάξη. Η ηλικία είναι μία μεταβλητή που συνεξετάζεται με τη διδακτική εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν μεγαλύτερη ηλικία θεωρούνται συνήθως και πιο έμπειροι, αυτός επομένως είναι πιθανότατα ο λόγος που εξηγεί τις αποκλίσεις ανάμεσα στα ερευνητικά ευρήματα (Akbari & Moradkhani, 2010).

Η επίδραση του επιπέδου εκπαιδευτικής κατάρτισης στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των δασκάλων έχει επίσης αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε διάφορες έρευνες. Οι Akbari & Moradkhani, (2010), διερεύνησαν τη σχέση των δύο παραπάνω μεταβλητών καθώς και τη σχέση της απόλυτης εμπειρίας με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy (2001), σε 447 Ιρανούς δασκάλους αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν πτυχίο αγγλικών δεν παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που είχαν πτυχίο - ειδικότητα σε κάποιο άλλο μάθημα (π.χ φυσική, γεωγραφία).

Μία ακόμα ιρανική έρευνα, αυτή των Shaukat και Iqbal (2012), κατέδειξε ότι οι περισσότερο καταρτισμένοι και συγχρόνως νεότεροι σε ηλικία δάσκαλοι μπορούσαν να διαχειριστούν την τάξη τους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ενώ δεν παρατηρήθηκε ουσιαστική διαφορά ως προς το φύλο αναφορικά προς την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη χρήση διδακτικών πρακτικών.

Συνοψίζοντας, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων είναι μία μεταβλητή που μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια των χρόνων διδασκαλίας επηρεαζόμενη τόσο από προσωπικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ύπαρξη τόσων παραμέτρων καθιστά δύσκολη τη διερεύνησή της, οδηγώντας τους ερευνητές σε όχι τόσο σαφή, και συχνά αντικρουόμενα και αντιφατικά ερευνητικά πορίσματα (Klassen & Ming Ming Chu, 2010).

3.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τις διδακτικές τους ικανότητες καθώς και η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση αποτελούν δύο πολύ σημαντικές παραμέτρους της διδακτικής πράξης και, αν και έχουν ερευνηθεί διεξοδικά ως ανεξάρτητες παράμετροι, η μεταξύ τους σχέση έχει διερευνηθεί σε πολύ μικρό βαθμό (Wan, 2016). Ορισμένοι ερευνητές, έχοντας επικεντρωθεί στη μελέτη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας προσπάθησαν ν' αποδείξουν τη συμβολή της στις πρακτικές που εφάρμοζαν οι δάσκαλοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι Schiefele και Schaffner (2015) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκατόν δέκα (110) δασκάλους από τριάντα (30) δημοτικά της Γερμανίας, εστιάζοντας στη μελέτη τριών χαρακτηριστικών των δασκάλων (των διδακτικών ενδιαφερόντων, των εκπαιδευτικών στόχων και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους), ως προγνωστικών παραγόντων των πρακτικών διδασκαλίας και της ενεργοποίησης των μαθητών. Για την εκτίμηση των παραπάνω παραγόντων, χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Schiefele, Streblow, και Retelsdorf (2013), την κλίμακα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στόχων του Butler (2007) και την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των Schwarzer και Jerusalem, (1999). Συμπέραναν τελικά ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των δασκάλων για τις ικανότητές τους, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους αποτελούν σημαντικούς δείκτες των διδακτικών τους πρακτικών.

Σε μία ακόμα έρευνα, οι Donnell και Gettinger (2015) εξέτασαν την επίδραση τεσσάρων παραμέτρων (πεποιθήσεις των δασκάλων, αυτοαποτελεσματικότητα, διδακτική πείρα και επαγγελματική ανάπτυξη) στο βαθμό αποδοχής και δεκτικότητας που έδειξαν διακόσιοι εννέα (209) δάσκαλοι στην εφαρμογή μιας νέας διδακτικής προσέγγισης (Response to Intervention). Μέσα από την ανάλυση παλινδρόμησης διαπιστώθηκε η υψηλή συσχέτιση των τριών παραμέτρων, πέραν της εμπειρίας, με την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο. Τόνισαν ακόμα την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και διαφοροποίησης, επισημαίνοντας ότι όσο πιο επιτυχημένη είναι η εφαρμογή της διαφοροποίησης στην διδασκαλία, τόσο περισσότερο αυξάνεται η πεποίθηση στις ικανότητές τους.

Προς επίρρωση των παραπάνω πορισμάτων οι Holzberger, Philipp και Kunter, (2013), μελετώντας την αλληλεπίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών της διδασκαλίας εκατόν πενήντα πέντε (155) Γερμανών δασκάλων, συμπέραναν ότι το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας βελτίωσε σημαντικά την ποιότητα διδασκαλίας τους.

Όσον αφορά τώρα στις έρευνες που εστιάζουν στη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και διαφοροποίησης στην τάξη, σε μία πρόσφατη μελέτη, οι Suprayogi και συν.(2017) διαπίστωσαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους. Σε δείγμα εξακοσίων τεσσάρων (604) δασκάλων στην Ινδονησία εξέτασαν τη συμβολή ορισμένων χαρακτηριστικών των δασκάλων (της αυτοαποτελεσματικότητας, των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων, της εμπειρίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης αλλά και του μεγέθους της τάξης), στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου και μέσω τριών κλιμάκων για την εκτίμηση των παραπάνω μεταβλητών. Διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα τους γενικά, αλλά και ειδικά για την υλοποίηση της διαφοροποίησης στην τάξη καθώς και ο αριθμός των μαθητών συνέβαλαν σημαντικά στην εφαρμογή της, σε αντίθεση με τα χρόνια διδασκαλίας και το βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης των οποίων η συσχέτιση με τη διαφοροποίηση ήταν μικρή.

Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των De Neve και συν. (2015) οι οποίοι κατέληξαν στο ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε δασκάλους με μικρή προϋπηρεσία. Σε δείγμα διακοσίων είκοσι επτά (227) δασκάλων που μόλις είχαν αρχίσει τη θητεία τους, διερεύνησαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διδακτικών χαρακτηριστικών -αυτονομία, αυτενέργεια- που επέδειξαν στην τάξη και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους στη διαχείριση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, προσαρμόζουν πιο ευέλικτα τις διδακτικές τους μεθόδους και δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή στην εύρεση κατάλληλης διδακτικής μεθόδου όταν κάποια άλλη αποτυγχάνει για έναν μαθητή.

Σε μία ακόμα μελέτη, οι Ekstam και συν. (2017) προσπάθησαν να δείξουν πώς συνδέονται τα χαρακτηριστικά των δασκάλων (αυτοαποτελεσματικότητα,

εκπαιδευτικό στάτους) με την έκταση εφαρμογής διαφοροποιημένων στρατηγικών στα Μαθηματικά. Το δείγμα τους αποτελούσαν σαράντα δύο (42) δάσκαλοι μαθηματικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είκοσι επτά (27) δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Χρησιμοποίησαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο και μία κλίμακα αξιολόγησης των πρακτικών διαφοροποίησης, σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης της Φινλανδίας για τη συλλογή των δεδομένων. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτέλεσε ισχυρό παράγοντα για τη συχνή εφαρμογή διαφοροποίησης, συγκριτικά με την εμπειρία και το εκπαιδευτικό στάτους που είχαν μικρό βαθμό συσχέτισης.

Επίσης, οι Dixon και συν. (2014), μελετώντας την επίδραση της εκπαιδευτικής κατάρτισης και της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών, συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί και είχαν ένα καλό υπόβαθρο σε ζητήματα διαφοροποίησης θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο ικανούς στο να την εφαρμόσουν και στην πράξη ήταν και πιο αποτελεσματικοί.

Η έρευνα του Wan (2016), τέλος, επιβεβαίωσε τη σημαντική σχέση των πεποιθήσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στην προώθηση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεταρρυθμίσεων και σχολικών καινοτομιών συμπεριλαμβανομένης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν αναφορικά προς τον ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας και των γενικών πεποιθήσεων των δασκάλων στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Ωστόσο, υπογραμμίζουν τη συμβολή και αναγκαιότητα κατάλληλης επιμόρφωσης για την επιτυχημένη εφαρμογή της.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, επιχειρείται να καταγραφούν οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων, ο βαθμός που επιλέγουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους για ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών τους καθώς και να προσδιοριστεί το αντικείμενο που διαφοροποιούν περισσότερο. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των δύο βασικών μεταβλητών που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, της αυτοαποτελεσματικότητας δηλαδή και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου ουσιαστικά να διαπιστωθεί αν η πρώτη αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την εφαρμογή της δεύτερης. Για τον προσδιορισμό της παραπάνω σχέσης, δεν βρέθηκε ικανός αριθμός ερευνών και εμπειρικών δεδομένων καθώς οι περισσότερες αφορούν σε μικρά δείγματα γεγονός που αποτέλεσε την βασική αιτία επιλογής του θέματος. Τέλος, επιδιώκεται να μελετηθεί η επίδραση ορισμένων παραμέτρων στις δύο παραπάνω μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και η κατάρτιση σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και ειδικότερα χαρισματικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν βάσει των προαναφερόμενων στόχων είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους όσον αφορά:

α) στις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν,

β) στη διαχείριση της τάξης και

γ) στην εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

2. Σε τι βαθμό εφαρμόζουν οι δάσκαλοι διαφοροποιημένες στρατηγικές για τους χαρισματικούς μαθητές τους:

α) στο σχεδιασμό, προγραμματισμό αλλά και εφαρμογή του διδακτικού τους έργου,

β) για τη διαχείριση των ατομικών τους διαφορών,

γ) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων,

δ) δεξιοτήτων κριτικής και

ε) δημιουργικής σκέψης και

στ) έρευνας;

3. Σε ποιον τομέα, από τους προαναφερθέντες, οι δάσκαλοι διαφοροποιούν περισσότερο τις διδακτικές τους πρακτικές για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τους;

4. Το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων επηρεάζει και κατ' επέκταση διαμορφώνει τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις τους γι' αυτή την ομάδα μαθητών;

5. Πώς επηρεάζονται οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων και οι πρακτικές διαφοροποίησης που εφαρμόζουν από:

α) το φύλο, **β)** την ηλικία, **γ)** το μορφωτικό επίπεδο, **δ)** τα χρόνια υπηρεσίας, **ε)** την κατάρτιση σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής, **στ)** την εμπειρία σε χαρισματικούς μαθητές **ζ)** το μέγεθος της τάξης (αριθμός μαθητών) **η)** τις πεποιθήσεις τους για τη χαρισματικότητα;

4.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 234 δάσκαλοι γενικής αγωγής από δημοτικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά, από διάφορες περιοχές της Αθηνάς (Υμηττός, Ηλιούπολη, Δάφνη, Άγιος Δημήτριος, Παγκράτι, Γαλάτσι, Πατήσια, Αχαρνές, Νέα Σμύρνη, Βύρωνας κ.α.).

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από τρία διακριτά μέρη. Το πρώτο αφορά στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μετρά το βαθμό πεποίθησης των δασκάλων στην επάρκεια και την αποτελεσματική εφαρμογή των διδακτικών τους πρακτικών. Αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις οι οποίες μεταφράστηκαν από την πρωτότυπη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των Tschannen - Moran & Hoy (2001) (Teachers' Sense of Efficacy Scale). Στο ερωτηματολόγιο δεν ενσωματώθηκαν όλες οι ερωτήσεις της πρωτότυπης κλίμακας ενώ η σειρά τοποθέτησής τους είναι τυχαία.

Οι δώδεκα ερωτήσεις του πρώτου μέρους χωρίζονται σε τρείς υποκλίμακες με τέσσερις ερωτήσεις η κάθε μία. Η πρώτη υποκλίμακα μετρά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης (ερωτήσεις 1,6,7,8), η δεύτερη τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία (ερωτήσεις 2,3,4,11), και η τρίτη το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους αναφορικά προς τις διδακτικές τους στρατηγικές (ερωτήσεις 5,9,10,12). Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι κύκλωναν σε πεντάβαθμη κλίμακα τον αριθμό που τους αντιπροσώπευε περισσότερο (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην κλίμακα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές. Αποτελείται από είκοσι πέντε ερωτήσεις που έχουν μεταφραστεί από την κλίμακα των VanTassel-Baska, Avery, Struck, Feng, Drummond, & Stambaugh (2003, The Classroom Observation Scale–Revised /COS-R) και διερευνούν τις διαφοροποιημένες στρατηγικές που επιλέγουν οι δάσκαλοι για την προαγωγή της μάθησης των χαρισματικών μαθητών τους. Χωρίζονται σε έξι υποκλίμακες με την πρώτη ν' αναφέρεται στο σχεδιασμό και εφαρμογή της διδακτέας ύλης (ερωτήσεις 1-5), τη δεύτερη στις διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διαχείριση των ατομικών διαφορών των μαθητών (ερωτήσεις 6-9), την τρίτη στις μεθόδους που προάγουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (ερωτήσεις 10-12), την τέταρτη στις στρατηγικές

που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (ερωτήσεις 13-16), την πέμπτη στις στρατηγικές που αφορούν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (ερωτήσεις 17-20) και την τελευταία υποκλίμακα να επικεντρώνεται σε στρατηγικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας (ερωτήσεις 21-25). Οι δάσκαλοι και στο δεύτερο μέρος κύκλωναν τον πλέον αντιπροσωπευτικό γι' αυτούς αριθμό στην ίδια, προαναφερθείσα, πεντάβαθμη κλίμακα.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος αφορά στα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν τα στοιχεία τους αναφορικά προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τις ηλικίες των παιδιών τους και το μορφωτικό τους επίπεδο. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις σχετικά με την εργασία και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για το είδος του σχολείου που εργάζονται, δημόσιο ή ιδιωτικό, τη σχέση εργασίας, αν δηλαδή είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, συμπλήρωσαν τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους, απάντησαν στο αν έχουν διοικητικά καθήκοντα, ανέφεραν τον αριθμό και τις ηλικίες των μαθητών της τάξης τους, το αν έχουν κάποιο μαθητή με ειδικές ανάγκες καθώς και τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας τους. Μέσω των επόμενων ερωτήσεων του ερωτηματολόγιου επιδιώχθηκε να καταγραφεί το αν οι δάσκαλοι είχαν κάποια εκπαίδευση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και ποια ήταν αυτή, το αν έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές και σε περίπτωση που η απάντηση ήταν καταφατική, σημείωναν το ποσό άγχους που είχαν κατά τη διδασκαλία. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητά τους απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αλλά και για το πόσο απαραίτητη κρίνουν τη διαφορετική αντιμετώπιση αυτών των μαθητών στο σχολείο.

4.4. Διαδικασία

Ο χρόνος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αφορούσε στο σχολικό έτος 2017 – 2018. Πιο συγκεκριμένα, η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Σεπτέμβριο με Φεβρουάριο.

Μοιράστηκαν τριακόσια (300) ερωτηματολόγια σε διάφορα δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής της Αθήνας, ύστερα από τηλεφωνική ή δια ζώσης επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων. Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν επεστράφησαν τα διακόσια εξήντα πέντε (265) από τα οποία αποκλείστηκαν τα δεκαοχτώ (18) που είχαν συμπληρωθεί από δασκάλους ειδικοτήτων, τα εννιά (9) που είχαν συμπληρώσει δάσκαλοι ειδικής αγωγής καθώς και τέσσερα (4) που ήταν ημιτελώς συμπληρωμένα. Επομένως, ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων ανήρθε στα διακόσια τριάντα τέσσερα (234). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή από την ερευνήτρια, αφού είχε προηγηθεί μία σύντομη ενημέρωση για το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας, ενώ δόθηκε και επιπλέον χρόνος για πιθανές ερωτήσεις. Ακόμα, διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη και ότι τα ερωτηματολόγια θα χρησιμοποιούνταν μόνο για ερευνητικούς λόγους.

4.5. Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας του Cronbach ξεχωριστά, για κάθε υποκλίμακα μ. Οι τιμές που έλαβε ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν από ~0,80 έως ~0,90, εξασφαλίζεται λοιπόν ότι το ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται στους στόχους για τους οποίους συντάχθηκε. Επιπλέον, για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε ο βαθμός ομοιογένειας των 37 συνολικά ερωτήσεων (12 και 25 αντίστοιχα για κάθε κλίμακα) χρησιμοποιώντας το στατιστικό μέτρο του Kaiser Meyer Olkin (KMO) με πολύ υψηλές τιμές (>0,80) κι εξασφάλιση επομένως της ομοιογένειας των μεταβλητών. Τέλος, με το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett ($Sig.$<0,05) εξασφαλίσαμε την δυνατότητα εκτέλεσης ανάλυσης παραγόντων.

Πίνακας 4.5.1

Τιμές του Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας

Υποκλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας	Cronbach's Alpha
Διαχείριση τάξης (ερωτήσεις 1,6,7,8)	0,895
Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (ερωτήσεις 2,3,4,11)	0,811
Διδακτικές στρατηγικές (ερωτήσεις 5,9,10,12)	0,762

Πίνακας 4.5.2

Τιμές του Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υποκλίμακες διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Cronbach's Alpha
Σχεδιασμός ύλης (ερωτήσεις 1-5)	0 ,820
Διαχείριση ατομικών διαφορών (ερωτήσεις 6-9)	0,791
Επίλυση προβλημάτων (ερωτήσεις 10-12)	0,826
Στρατηγικές για ανάπτυξη κριτικής σκέψης (ερωτήσεις 13-16)	0,855
Στρατηγικές για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (ερωτήσεις 17-20)	0,890
Στρατηγικές για ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας (ερωτήσεις 21-25)	0,816

Πίνακας 4.5.3

KMO και Bartlett's Test για την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,888
Bartlett's Test of Sphericity	**Approx. Chi-Square**	1439,328
	df	66
	Sig.	0,000

Πίνακας 4.5.4

KMO και Bartlett's Test για την κλίμακα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,939
Bartlett's Test of Sphericity	**Approx. Chi-Square**	3808,209
	df	300
	Sig.	0,000

4.6. Στατιστική ανάλυση

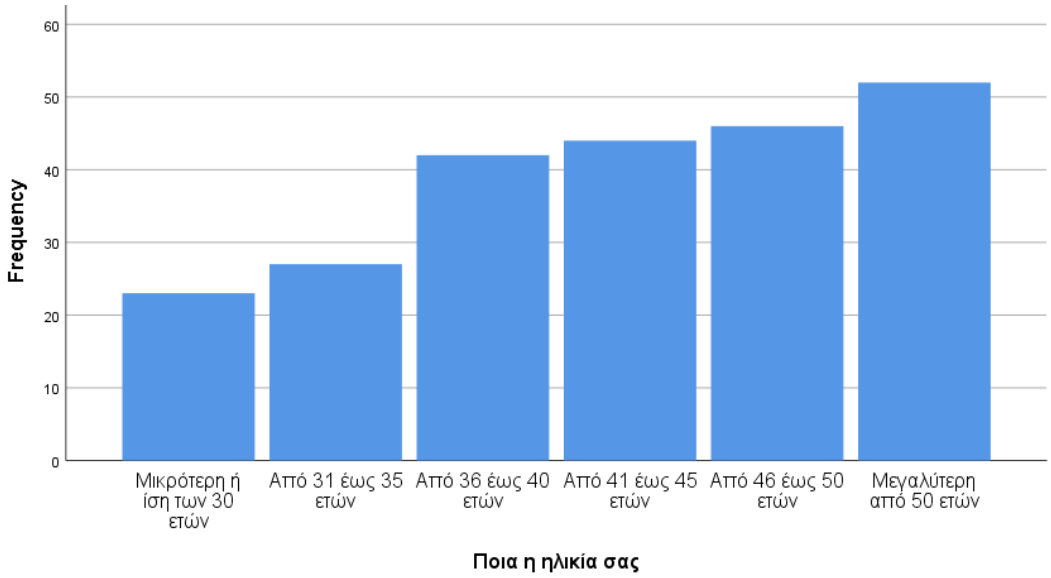
Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS 25.0. Για την ανάλυση των στοιχείων του δείγματος, συνελέγησαν τα πλήρη στατιστικά στοιχεία ήτοι τα επιμέρους ποσοστά, οι συχνότητες, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ενώ, όπου κρίθηκε αναγκαίο, οι διάμεσοι και οι δεσπόζουσες τιμές. Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο βασικές μεταβλητές της έρευνας μέσω επιμέρους ελέγχων όλων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου μεταξύ τους, μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson r, αλλά και ως προς ορισμένους παράγοντες όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών, η συνολική διδακτική εμπειρία και το σύνολο των μαθητών της τάξης. Έγινε επίσης έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) ως προς το φύλο, τη θέση εργασίας, τα διοικητικά καθήκοντα και την εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές (διχοτομικές, κατηγορικές μεταβλητές). Ακόμα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (AnoVa) ανάμεσα στις υποκλίμακες και το μορφωτικό επίπεδο, τη σχέση εργασίας και την εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή.

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 234 δάσκαλοι γενικής αγωγής από τους οποίους οι 68 είναι άντρες (29,1%) και οι 166 γυναίκες (70,9%). Όσον αφορά στην ηλικία τους οι 23 δάσκαλοι είναι μέχρι 30 ετών (9,8%), οι 27 είναι από 31-35 ετών (11,5%), οι 42 είναι από 36-40 ετών (17,9%), οι 44 έχουν ηλικία από 41-45 χρονών (18,8%), οι 46 είναι από 46-50 ετών και οι 52 είναι δάσκαλοι με ηλικία μεγαλύτερη από 50 έτη (22,2%).

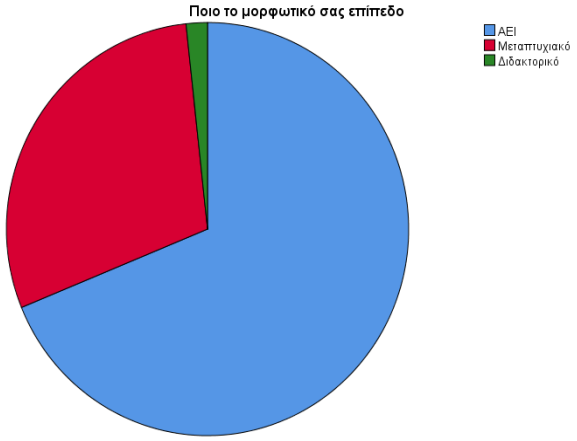
Διάγραμμα 5.1



Οι 155 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι – συζόντες (66,2%), οι 71 δάσκαλοι ότι είναι ανύπαντροι (30,3%) και οι 8 ότι είναι χωρισμένοι (3,4%). Ακόμα, οι 92 δάσκαλοι δεν έχουν παιδιά (39,3%), οι 46 έχουν παιδιά μέχρι 10 ετών (19,7%), οι 56 έχουν παιδιά ηλικίας από 11-20 χρονών (23,9%), οι 35 έχουν από 21-30 ετών (15%) και οι 5 δάσκαλοι παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των 30 χρόνων (2,1%).

Το μορφωτικό τους επίπεδο κυμαίνεται από ΑΕΙ μέχρι διδακτορικό δίπλωμα. Συγκεκριμένα οι 161 δάσκαλοι είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου (68,8%), οι 69 έχουν μεταπτυχιακό (29,5%) και οι 4 είναι διδάκτορες (1,7%).

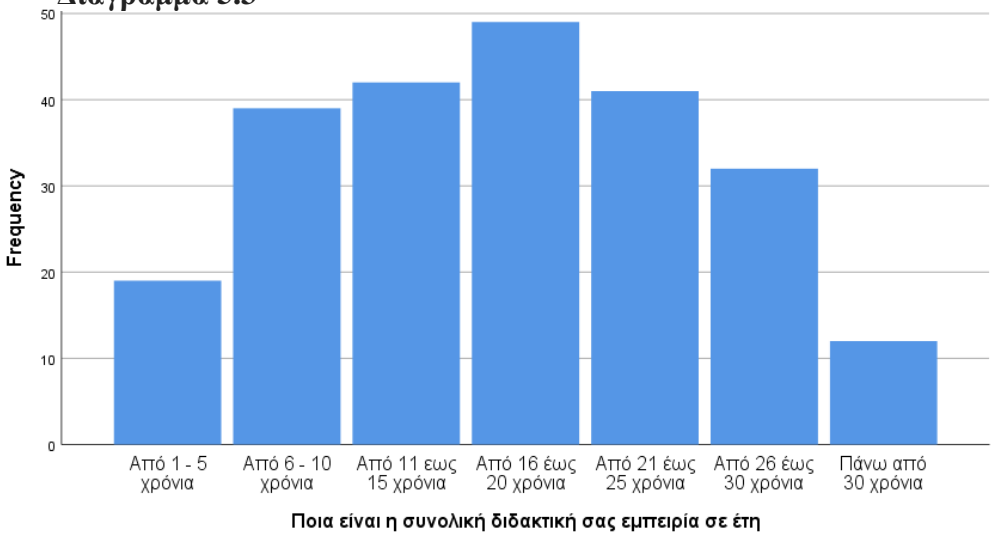
Διάγραμμα 5.2



Ως προς το σχολείο που εργάζονται τα 201 άτομα βρίσκονται σε δημόσιο (85,9%) και οι 33 σε ιδιωτικό (14,1%), ενώ αναφορικά προς τη σχέση εργασίας οι 214 είναι μόνιμοι δάσκαλοι (91,5%), οι 19 είναι αναπληρωτές (8,1%) και 1 άτομο είναι ωρομίσθιος 0,4%).

Αναφορικά προς τη συνολική διδακτική τους εμπειρία, αυτή κυμαίνεται από 1-5 χρόνια για 19 δασκάλους (8,1%), από 6-10 χρόνια για 39 δασκάλους (16,7%), από 11-15 χρόνια για 42 δασκάλους (17,9%), από 16-20 χρόνια για 49 δασκάλους (20,9%), από 21-25 χρόνια για 41 δασκάλους (17,5%), από 26-30 χρόνια για 32 δασκάλους (13,7%) και άνω των 30 χρόνων εργασίας για 12 δασκάλους (5,1%), με το διάγραμμα να καταδεικνύει γεωμετρικά χαρακτηριστικά κανονικής κατανομής.

Διάγραμμα 5.3

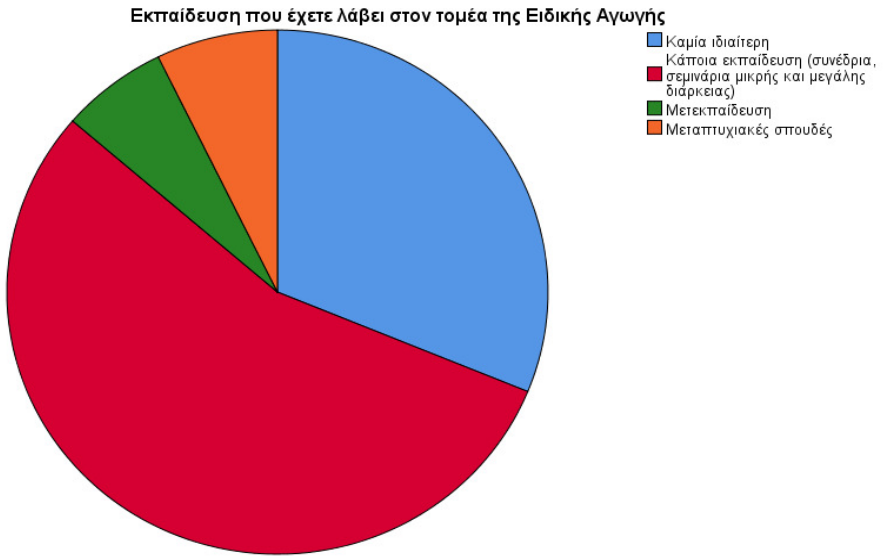


Από το δείγμα της έρευνας, οι 212 δάσκαλοι δήλωσαν πως δεν έχουν διοικητικά καθήκοντα (90,6%) ενώ οι 21 δάσκαλοι απάντησαν στην ίδια ερώτηση θετικά (9%). Όσον αφορά στο σύνολο των μαθητών της τάξης οι 44 δάσκαλοι δήλωσαν πως έχουν μέχρι 15 μαθητές (6,4%), οι 88 δάσκαλοι από 16-20 μαθητές (37,6%), οι 99 δάσκαλοι από 21-25 μαθητές (42,3%) και οι 32 δάσκαλοι από 26-30 μαθητές. Από τους 234 δασκάλους οι 104 δεν έχουν στην τάξη τους μαθητή με ειδικές ανάγκες (44,4%), οι 60 δάσκαλοι έχουν 1 μαθητή (25,6%), οι 50 δάσκαλοι 2 μαθητές (21,4%), οι 19 δάσκαλοι 3 μαθητές (8,1%) και 1 δάσκαλος 4 μαθητές (4%).

Για τις ηλικίες των μαθητών τους οι 44 δάσκαλοι διδάσκουν σε παιδιά 6-7 χρονών (18,8%), οι 37 δάσκαλοι σε μαθητές ηλικίας 7-8 χρονών (15,8%), οι 41 δάσκαλοι σε παιδιά από 8-9 ετών (17,5%), οι 36 δάσκαλοι έχουν μαθητές από 9-10 χρονών (15,4%), οι 43 δάσκαλοι διδάσκουν σε παιδιά ηλικίας από 10-11 ετών (18,4%) και οι 33 δάσκαλοι σε έχουν μαθητές ηλικίας από 11-12 χρονών (14,1%). Αναφορικά προς τις ώρες διδασκαλίας τους οι 62 δάσκαλοι εργάζονται 24 ώρες (26,5%), οι 33 δάσκαλοι έχουν 23 ώρες διδασκαλίας (14,1%), οι 54 δάσκαλοι διδάσκουν 22 ώρες (23,1%), οι 73 εργάζονται 21 ώρες (31,2%) και οι 12 δάσκαλοι έχουν λιγότερες ή ίσες των 20 ωρών διδασκαλίας (5,1%).

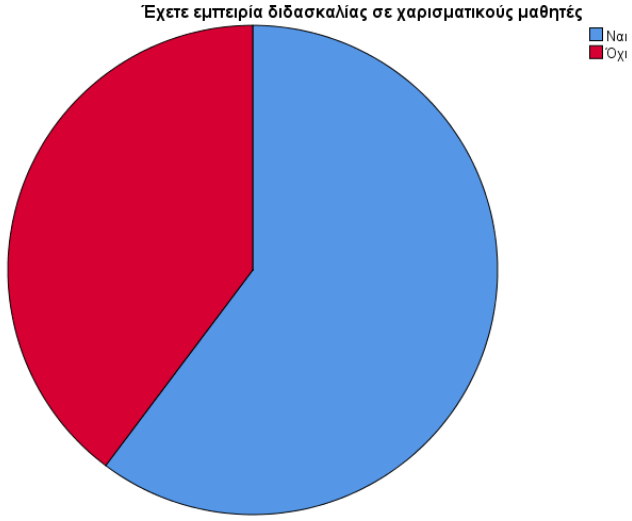
Σε σχέση με την εκπαίδευση που έχουν στην Ειδική Αγωγή οι 73 δάσκαλοι δήλωσαν πως δεν έχουν λάβει καμία ιδιαίτερη (31,2%), οι 129 δάσκαλοι έχουν κάποια εκπαίδευση (συνέδρια, σεμινάρια μικρής και μεγάλης διάρκειας) (55,1%), οι 15 δάσκαλοι έχουν κάνει Μετεκπαίδευση (6,4%) και οι 17 δάσκαλοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα Ειδικής Αγωγής (7,3%). Η συγκεκριμένη κλίμακα, πριν την εκτέλεση των στατιστικών αναλύσεων, αναθεωρήθηκε ως προς την φαινομενικά κατηγορική μορφή που είχε στο ερωτηματολόγιο αφού κρίθηκε περισσότερο εποπτικό και χρήσιμο για την ανάλυση να λάβει μορφή ιεραρχικής κλίμακας (ordinal scale).

Διάγραμμα 5.4



Από τους 243 συμμετέχοντες οι 141 δάσκαλοι έχουν κάποια εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές (60,3%) ενώ οι 93 δάσκαλοι όχι (39,7%). Από τους 141 δασκάλους που έχουν πρότερη εμπειρία με χαρισματικά παιδιά οι 55 δήλωσαν πως δεν είχαν καθόλου άγχος κατά τη διδασκαλία τους σε αυτή την ομάδα μαθητών (23,5%), οι 50 δάσκαλοι δήλωσαν πως είχαν λίγο άγχος (21,4%), οι 27 δάσκαλοι αρκετό άγχος (11,5%), οι 6 δάσκαλοι πολύ (2,6%) και οι 2 πάρα πολύ (0,9%), οι υπόλοιποι 94 δάσκαλοι δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση (40,2%).

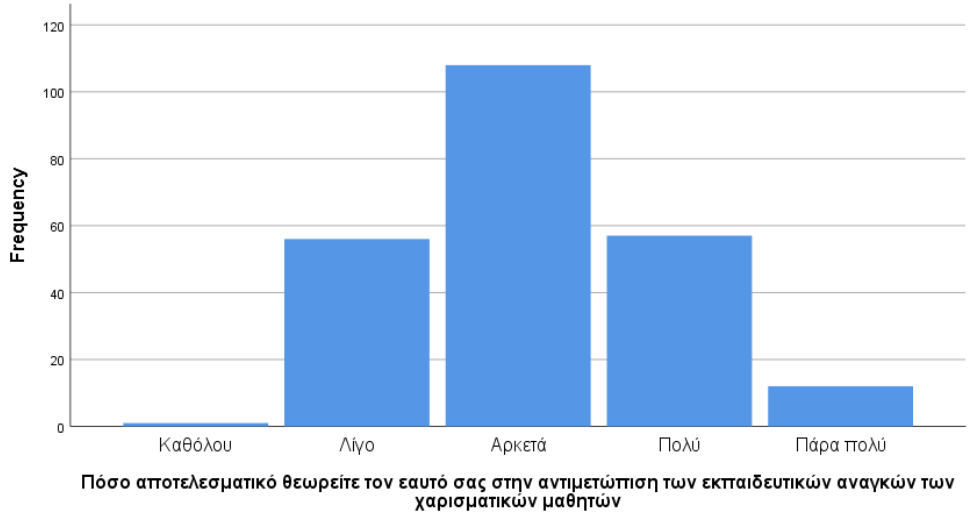
Διάγραμμα 5.5



Για το πόσο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών 1 δάσκαλος δήλωσε καθόλου (0,4%), οι 56 δάσκαλοι δήλωσαν λίγο (23,9%), οι 108 δάσκαλοι αρκετά (46,2%), οι 57

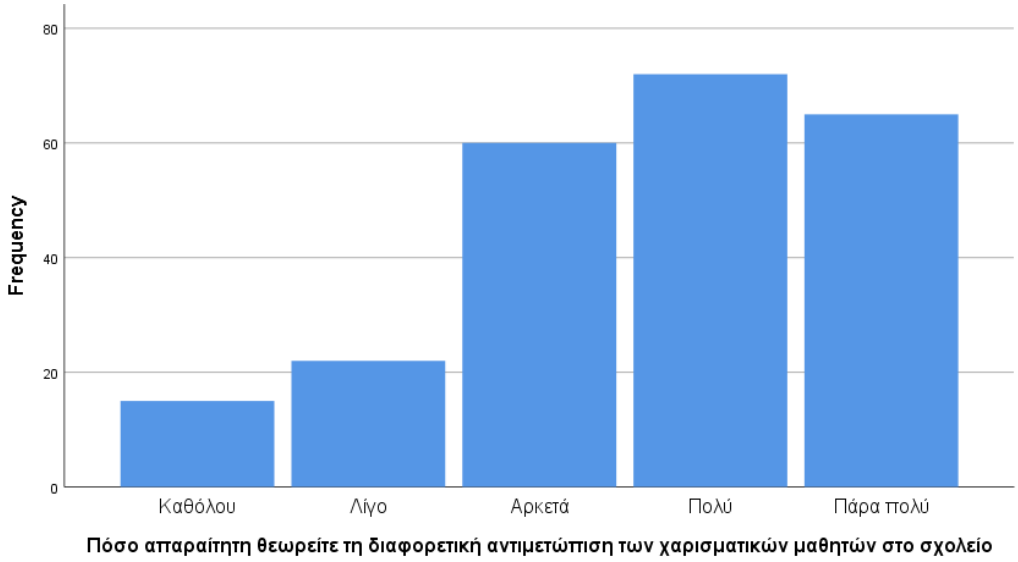
δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι πολύ αποτελεσματικοί (24,4%) και οι 12 δάσκαλοι πάρα πολύ αποτελεσματικοί (5,1%).

Διάγραμμα 5.6



Τέλος, όσον αφορά στο πόσο διαφορετική πιστεύουν ότι πρέπει να είναι η αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών στο σχολείο οι 15 δάσκαλοι θεωρούν καθόλου (6,4%), οι 22 δάσκαλοι λίγο (9,4%), οι 60 δάσκαλοι αρκετά (25,6%), οι 72 δάσκαλοι πολύ (30,8%) και οι 65 δάσκαλοι πάρα πολύ (27,8%).

Διάγραμμα 5.7



5.2. Ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων ως προς τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς των διδακτικών τους πρακτικών

5.2.1 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διδακτικές στρατηγικές (Ερωτήσεις 5, 9, 10, 12)

Από τη μονομεταβλητή ανάλυση που εκτελέστηκε στα τέσσερα ερωτήματα που αφορούν στην πεποίθηση των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους στις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν για τους χαρισματικούς μαθητές προέκυψαν σχεδόν ταυτόσημα αποτελέσματα. Ο μέσος όρος κυμάνθηκε από 3,52 έως 4,06 (γενικός μέσος όρος ~3,79) ενώ οι τρεις από τις τέσσερις κατανομές είναι ασύμμετρες αριστερά. Επομένως, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν είναι από αρκετά έως πολύ αποτελεσματικές.

Πίνακας 5.2.1

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
5. Θέτετε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις στους μαθητές σας	3,93	0,758
9. Έχετε ευχέρεια στην εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών	3,65	0,756
10. Μπορείτε με άνεση να παρέχετε εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα ή βρίσκονται σε σύγχυση	4,06	0,781
12. Μπορείτε με άνεση να παρέχετε εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές δεν κατανοούν το μάθημα ή βρίσκονται σε σύγχυση	3,52	0,855

5.2.2 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Διαχείριση τάξης (Ερωτήσεις 1, 6, 7, 8)

Από την ανάλυση των τεσσάρων ερωτημάτων παρατηρήθηκε εξαιρετική ομοιογένεια απαντήσεων με τον μέσο όρο να κυμαίνεται από 3,38 έως 3,54 (γενικός

μέσος όρος ~3,49). Συνεπώς, οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι από αρκετά έως πολύ αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης.

Πίνακας 5.2.2

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
1. Μπορείτε να ελέγξετε τη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν την τάξη την ώρα της διδασκαλίας	3,51	0,845
6. Καταφέρνετε να παρακινήσετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	3,54	0,792
7. Μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος	3,54	0,860
8. Διαχειρίζεστε με επιτυχία όλους τους μαθητές της τάξης	3,38	0,767

5.2.3 Υποκλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας – Εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διδασκαλία (Ερωτήσεις 2, 3, 4, 11)

Ο μέσος όρος από την ανάλυση των τεσσάρων ερωτημάτων κυμάνθηκε από 3,33 μέχρι 4,08, με γενικό μέσο όρο ~3,78, επομένως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι από αρκετά έως πολύ αποτελεσματικοί στην εμπλοκή των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 5.2.3

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
2. Παρακινείτε τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και στην εκπλήρωση των σχολικών εργασιών	4,08	0,701
3. Βοηθάτε τους μαθητές να πιστέψουν ότι έχουν μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση	3,92	0,701
4. Μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να μάθουν να εκτιμούν τη μάθηση	3,78	0,802
11.Μπορείτε να συνδράμετε τις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθούν τα παιδιά στα σχολικά τους καθήκοντα	3,33	1,002

5.3. Ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων ως προς τις διαφοροποιημένες πρακτικές που εφαρμόζουν για τους μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις

5.3.1 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτέας ύλης (Ερωτήσεις 1 - 5)

Από τη μονομεταβλητή ανάλυση στα πέντε ερωτήματα της πρώτης υποκλίμακας (*σχεδιασμός διδακτικού έργου*) που αφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία για χαρισματικούς μαθητές, προέκυψε μέσος όρος 3,79 οπότε οι δάσκαλοι διαφοροποιούν αρκετά έως πολύ τη διδακτέα ύλη ώστε ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτής της κατηγορίας μαθητών.

Πίνακας 5.3.1

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
1. Θέτετε υψηλές προσδοκίες όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών σας	3,79	0,820
2. Ενσωματώνετε δραστηριότητες για τους μαθητές ώστε να εφαρμόζουν νέες γνώσεις	3,68	0,801
3. Εμπλέκετε τους μαθητές στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση ή την αξιολόγηση της μαθησιακής τους διαδικασίας	3,16	0,833
4. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εκφράζουν τις σκέψεις τους	4,32	0,716
5. Ωθείτε τους μαθητές στο να αξιοποιούν τα όσα έχουν μάθει	4,01	0,665

5.3.2 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Διαχείριση ατομικών διαφορών (Ερωτήσεις 6 - 9)

Από τη μονομεταβλητή ανάλυση στα τέσσερα ερωτήματα της δεύτερης υποκλίμακας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (*διαχείριση ατομικών διαφορών*), παρατηρήθηκαν αποτελέσματα που ήταν αρκετά ομοιογενή, με το μέσο όρο να κυμαίνεται από 3,58 μέχρι 3,33 (γενικός μέσος όρος ~3,46). Καταλήγουμε λοιπόν,

στο ότι οι δάσκαλοι διαφοροποιούν αρκετά έως πολύ τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών τους.

Πίνακας 5.3.2

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
6. Παρέχετε ευκαιρίες για εξατομικευμένη ή ομαδική μάθηση προωθώντας τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος	3,59	0,845
7. Διαχειρίζεστε τις ατομικές ή ενδοομαδικές διαφορές (π.χ. μέσα από εξατομικευμένες συναντήσεις, επιλογές σε εκπαιδευτικό υλικό ή εργασίας)	3,35	0,867
8. Ενθαρρύνετε τις πολλαπλές ερμηνείες γεγονότων και καταστάσεων	3,55	0,786
9. Δίνετε την ευκαιρία στους μαθητές ν' ανακαλύψουν μόνοι τους τα βασικά σημεία του μαθήματος μέσα από δομημένες δραστηριότητες ή/και ερωτήσεις	3,38	0,882

5.3.3 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Επίλυση προβλημάτων (Ερωτήσεις 10 - 12)

Βάσει των αποτελεσμάτων της μονομεταβλητής ανάλυσης στα τρία ερωτήματα της συγκεκριμένης υποκλίμακας, με γενικό μέσο όρο 3,41, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν από αρκετά έως πολύ διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Πίνακας 5.3.3

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
10. Χρησιμοποιείτε τεχνικές συστηματικής ανταλλαγής ιδεών	3,30	0,837
11. Εμπλέκετε τους μαθητές στην αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων	3,54	0,781
12. Εμπλέκετε τους μαθητές σε δραστηριότητες εύρεσης λύσεων και οργάνωσης μηχανισμού κατανόησης λύσεων	3,40	0,844

5.3.4 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ερωτήσεις 13 - 16)

Από την ανάλυση των τεσσάρων ερωτημάτων της τέταρτης υποκλίμακας, με μέσο όρο από 3,15 έως 3,70 (γενικός μέσος όρος ~3,38) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν σε μέτριο μάλλον ποσοστό μεθόδους διαφοροποίησης που ν' αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών τους.

Πίνακας 5.3.4

Δηλώσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
13. Ενθαρρύνετε τους μαθητές ν' ασκούν κριτική ή ν' αξιολογούν καταστάσεις, προβλήματα ή ζητήματα	3,70	0,882
14. Εμπλέκετε τους μαθητές στη σύγκριση και αντιπαραβολή ιδεών	3,56	0,854
15. Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν αναγωγές από συγκεκριμένα δεδομένα σε αφηρημένες έννοιες	3,11	0,835
16. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να κάνουν σύνθεση ή περιληπτική οργάνωση πληροφοριών για όλα τα μαθήματα	3,15	0,870

5.3.5 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (Ερωτήσεις 17 - 20)

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της ανάλυσης στα τέσσερα ερωτήματα της πέμπτης υποκλίμακας καταγράφηκε γενικός μέσος όρος 3,59 που δηλώνει την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, από αρκετά έως πολύ, για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στους μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Πίνακας 5.3.5

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
17. Ενθαρρύνετε πολλές αντικρουόμενες σκέψεις σχετικά με ζητήματα ή ιδέες	3,48	0,855
18. Εμπλέκετε τους μαθητές στην εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τις ιδέες τους	3,47	0,850
19. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να είναι δεκτικοί σε «ανοικτού μυαλού» και ευφάνταστες λύσεις προβλημάτων	3,65	0,847
20. Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές σας ώστε να αναπτύξουν και να επεξεργαστούν τις ιδέες τους	3,74	0,771

5.3.6 Υποκλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας – Στρατηγικές για ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας (Ερωτήσεις 21 - 25)

Από την ανάλυση στα πέντε ερωτήματα της έκτης υποκλίμακας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρήθηκε αρκετά χαμηλός γενικός μέσος όρος 3,15 που δείχνει ότι οι δάσκαλοι επιλέγουν σε μέτριο βαθμό στρατηγικές που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας.

Πίνακας 5.3.6

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
21. Ζητάτε από τους μαθητές να συγκεντρώσουν πληροφορίες από πολλές πηγές μέσα από τεχνικές που βασίζονται στην έρευνα (π.χ.διαδίκτυο, έντυπες πηγές, ατομική έρευνα, συνέντευξη)	3,45	0,994
22. Δίνετε ευκαιρίες στους μαθητές για ανάλυση δεδομένων και παρουσίασή τους με τη μορφή γραφημάτων ή πινάκων	2,47	1,011
23. Θέτετε ερωτήσεις για να βοηθήσετε τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα από τα δεδομένα τους	3,59	0,830
24. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να προσδιορίσουν τις επιπτώσεις των ευρημάτων τους	3,38	0,837
25. Παρέχετε χρόνο στους μαθητές ώστε να διαδώσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε σχετικό κοινό μέσω επίσημης έκθεσης ή παρουσίασης	2,84	1,005

5.4. Συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων της έρευνας (αυτοαποτελεσματικότητα- διαφοροποιημένη διδασκαλία)

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης, μέσω του συντελεστή Pearson r, ανάμεσα σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των ερωτημάτων που αφορούν στις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου (αυτοαποτελεσματικότητα και διαφοροποιημένη διδασκαλία), αφού χρησιμοποιήθηκε κλίμακα πέντε βαθμίδων (interval scale). Καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνολικά, η οποία κυμαίνεται από χαμηλή έως μέτρια.

Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες τιμές συσχετίσεων, με μέτρια συσχέτιση (0,506 < Pearson r < 0,560 και γενικό μέσο όρο 5,37), παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην πεποίθηση των δασκάλων για την επιτυχία εφαρμογής εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας και στην εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 17-20 διαφοροποιημένης διδασκαλίας).

Αντίστοιχα κατά φθίνουσα σειρά, για στατιστικά σημαντικά πάντα αποτελέσματα, χαμηλή προς μέτρια συσχέτιση (0,455 < Pearson r < 0,551 με μέσο όρο 0,509) καταγράφηκε ανάμεσα στην πεποίθηση των δασκάλων για την επιτυχία εφαρμογής εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας και στη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων για την επίλυση προβλημάτων (ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 10-12 διαφοροποιημένης διδασκαλίας), στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης (0,433 < Pearson r < 0,635 με μέσο όρο 0,502/ ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 1-5 διαφοροποιημένης διδασκαλίας), στη χρήση στρατηγικών με στόχο τη διαχείριση των ατομικών διαφορών (0,414 < Pearson r < 0,541 με μέσο όρο 0,478/ ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 6-9 διαφοροποιημένης διδασκαλίας), και στην εφαρμογή πρακτικών για την προαγωγή της κριτικής σκέψης (0,433 < Pearson r < 0,528 με μέσο όρο 0,470/ ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 13-16 διαφοροποιημένης διδασκαλίας). Χαμηλή συσχέτιση παρατηρήθηκε σε σχέση με την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας (0,265 < Pearson r < 0,515 με μέσο όρο 0,391/ ερώτηση 12 αυτοαποτελεσματικότητας - ερωτήσεις 21-25 διαφοροποιημένης διδασκαλίας). Οι

υπόλοιπες αναλύσεις, με ελάχιστες εξαιρέσεις, κατέγραψαν χαμηλές ή μηδενικές συσχετίσεις.

Πίνακας 5.4

Συσχέτιση ερώτησης 12 κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, *«Εφαρμόζετε με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη»* με τις ερωτήσεις στην κλίμακα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δηλώσεις	**Sig. (2-tailed)**	**Pearson Correlation**
1. Θέτετε υψηλές προσδοκίες όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών σας	0,000	0,492
2. Ενσωματώνετε δραστηριότητες για τους μαθητές ώστε να εφαρμόζουν νέες γνώσεις	0,000	0,635
3. Εμπλέκετε τους μαθητές στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση ή την αξιολόγηση της μαθησιακής τους διαδικασίας	0,000	0,502
4. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εκφράζουν τις σκέψεις τους	0,000	0,433
5. Ωθείτε τους μαθητές στο να αξιοποιούν τα όσα έχουν μάθει	0,000	0,449
6. Παρέχετε ευκαιρίες για εξατομικευμένη ή ομαδική μάθηση προωθώντας τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος	0,000	0,541
7. Διαχειρίζεστε τις ατομικές ή ενδοομαδικές διαφορές (π.χ. μέσα από εξατομικευμένες συναντήσεις, επιλογές σε εκπαιδευτικό υλικό ή εργασίας)	0,000	0,539
8. Ενθαρρύνετε τις πολλαπλές ερμηνείες γεγονότων και καταστάσεων	0,000	0,414
9. Δίνετε την ευκαιρία στους μαθητές ν' ανακαλύψουν μόνοι τους τα βασικά σημεία του μαθήματος μέσα από δομημένες δραστηριότητες ή/και ερωτήσεις	0,000	0,418
10. Χρησιμοποιείτε τεχνικές συστηματικής ανταλλαγής ιδεών	0,000	0,551
11. Εμπλέκετε τους μαθητές στην αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων	0,000	0,455
12. Εμπλέκετε τους μαθητές σε δραστηριότητες εύρεσης λύσεων και οργάνωσης μηχανισμού κατανόησης λύσεων	0,000	0,523
13. Ενθαρρύνετε τους μαθητές ν' ασκούν κριτική ή ν' αξιολογούν καταστάσεις, προβλήματα ή ζητήματα	0,000	0,470
14. Εμπλέκετε τους μαθητές στη σύγκριση και αντιπαραβολή ιδεών	0,000	0,528
15. Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν αναγωγές από συγκεκριμένα δεδομένα σε αφηρημένες έννοιες	0,000	0,433
16. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να κάνουν σύνθεση ή περιληπτική οργάνωση πληροφοριών για όλα τα μαθήματα	0,000	0,452
17. Ενθαρρύνετε πολλές αντικρουόμενες σκέψεις σχετικά με ζητήματα ή ιδέες	0,000	0,529
18. Εμπλέκετε τους μαθητές στην εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τις ιδέες τους	0,000	0,506
19. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να είναι δεκτικοί σε «ανοικτού μυαλού» και ευφάνταστες λύσεις προβλημάτων	0,000	0,553
20. Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές σας ώστε να αναπτύξουν και να επεξεργαστούν τις ιδέες τους	0,000	0,560
21. Ζητάτε από τους μαθητές να συγκεντρώσουν πληροφορίες από πολλές πηγές μέσα από τεχνικές που βασίζονται στην έρευνα (π.χ.διαδίκτυο, έντυπες πηγές, ατομική έρευνα, συνέντευξη)	0,000	0,390
22. Δίνετε ευκαιρίες στους μαθητές για ανάλυση δεδομένων και παρουσίασή τους με τη μορφή γραφημάτων ή πινάκων	0,000	0,378
23. Θέτετε ερωτήσεις για να βοηθήσετε τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα από τα δεδομένα τους	0,000	0,515
24. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να προσδιορίσουν τις επιπτώσεις των ευρημάτων τους	0,000	0,408
25. Παρέχετε χρόνο στους μαθητές ώστε να διαδώσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε σχετικό κοινό μέσω επίσημης έκθεσης ή παρουσίασης	0,000	0,265

5.5. Ανάλυση παραγόντων που επηρεάζουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων καθώς και τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για τους χαρισματικούς μαθητές

5.5.1 Η επίδραση του φύλου στις κλίμακες της έρευνας

Εκτελέστηκαν t-test για όλες τις ερωτήσεις από τα οποία δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στο φύλο και στην εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας για χαρισματικούς μαθητές. Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα, στατιστική σημαντικότητα καταγράφηκε μόνο στην υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης και συγκεκριμένα στα ερωτήματα 1, 7 και 8. Στα ερωτήματα αυτά ο μέσος όρος των αντρών είναι ~3,78 (3,87 – 3,85 – 3,62) ενώ των γυναικών ~3,35 (3,37 – 3,41 – 3,28). Φαίνεται επομένως, ότι οι άντρες θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης απ' όσο οι γυναίκες συνάδελφοί τους.

Πίνακας 5.5.1

Η επίδραση του φύλου στην κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας (ερωτήσεις 1, 7, 8)

Δηλώσεις	**Sig.**	**Sig. (2 – tailed)**
1. Μπορείτε να ελέγξετε τη συμπεριφορά μαθητών που αποδιοργανώνουν την τάξη την ώρα της διδασκαλίας	0,855	0,000
7. Μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος	0,312	0,000
8. Διαχειρίζεστε με επιτυχία όλους τους μαθητές της τάξης	0,021	0,000

5.5.2 Η επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στις κλίμακες της έρευνας

Από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στην ηλικία και κάποια από τις δύο κλίμακες με ελάχιστες

εξαιρέσεις στις οποίες όμως ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson r) ήταν μικρότερος από 0,25 επιβεβαιώνοντας την μη ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

5.5.3 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών στις κλίμακες της έρευνας

Για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα ή την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (AnoVa). Σε τρεις μόνο περιπτώσεις η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε (στην κλίμακα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε διαφορετικές υποκλίμακες) ενώ, όπως φάνηκε στην post-hoc ανάλυση, η διαφορά αφορούσε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και σε αυτούς που είχαν απλώς πτυχίο ΑΕΙ. Συνεπώς, το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό τις δύο κλίμακες της έρευνας.

Πίνακας 5.5.3.1

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου /ερώτηση 13 διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Test of homogeneity of variances Sig.	ANONA Sig.
0,394	0,009

Post Hoc Tests

«Ενθαρρύνετε τους μαθητές ν' ασκούν κριτική ή ν' αξιολογούν καταστάσεις, προβλήματα ή ζητήματα»

(I) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	(J) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	-0,308	0,125	0,038
	Διδακτορικό	-0,910	0,440	0,098
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	0,308	0,125	0,038
	Διδακτορικό	-0,601	0,447	0,371
Διδακτορικό	ΑΕΙ	0,910	0,440	0,098
	Μεταπτυχιακό	0,601	0,447	0,371

Πίνακας 5.5.3.2

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου - ερώτηση 18 διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Test of homogeneity of variances Sig.	ANONA Sig.
0,459	0,008

Post Hoc Tests

«Εμπλέκετε τους μαθητές στην εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τις ιδέες τους»

(I) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	(J) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	-0,230	0,120	0,138
	Διδακτορικό	-1,121*	0,423	0,023
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	0,230	0,120	0,138
	Διδακτορικό	-0,891	0,430	0,098
Διδακτορικό	ΑΕΙ	1,121*	0,423	0,023
	Μεταπτυχιακό	0,891	0,430	0,098

Πίνακας 5.5.3.3

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου /ερώτηση 23 διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Test of homogeneity of variances Sig.	ANONA Sig.
0,102	0,002

Post Hoc Tests

«Θέτετε ερωτήσεις για να βοηθήσετε τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα από τα δεδομένα τους»

(I) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	(J) Ποιο το μορφωτικό σας επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	-0,333	0,117	0,013
	Διδακτορικό	-1,022	0,410	0,036
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	0,333	0,117	0,013
	Διδακτορικό	-0,688	0,417	0,226
Διδακτορικό	ΑΕΙ	1,022	0,410	0,036
	Μεταπτυχιακό	0,688	0,417	0,226

5.5.4 Η επίδραση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις κλίμακες της έρευνας

Τα ελάχιστα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τους συγκεκριμένους ελέγχους, απλά επιβεβαίωσαν την μη ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και τις κλίμακες της έρευνας (συντελεστής Pearson $r < 0,20$).

5.5.5 Η επίδραση του μεγέθους της τάξης στις κλίμακες της έρευνας

Ελάχιστα είναι τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τους συγκεκριμένους ελέγχους, και απλά επιβεβαίωσαν την μη ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο μέγεθος της τάξης και τις κλίμακες της έρευνας (συντελεστής Pearson $r < 0,22$).

5.5.6 Η επίδραση της κατάρτισης των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής στις κλίμακες της έρευνας

Από την ανάλυση διακύμανσης (AnoVa) που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, άρα δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση κατά την οποία η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής δεν επηρεάζει τις κλίμακες της έρευνας.

5.5.7 Η επίδραση της εμπειρίας διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές στις κλίμακες της έρευνας

Η εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές ελέγχθηκε για την επιρροή της στην αυτοαποτελεσματικότητα και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω t-test. Από τα αποτελέσματα, φάνηκε η στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και στην αυτοαποτελεσματικότητα συνολικά ενώ η αντίστοιχη σχέση

με την διαφοροποιημένη διδασκαλία περιορίστηκε στις υποκλίμακες του σχεδιασμού της διδακτέας ύλης και στις στρατηγικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Σε μικρότερο βαθμό (σε δύο από τις πέντε ερωτήσεις), καταγράφηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και στην διαφοροποιημένη διδασκαλία προς ανάπτυξη των δεξιοτήτων έρευνας.

5.5.8 Η επίδραση των πεποιθήσεων των δασκάλων για τη χαρισματικότητα στις κλίμακες της έρευνας

Εξετάστηκε η συσχέτιση ανάμεσα σε δύο διαφορετικά ερωτήματα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις δύο κλίμακες της έρευνας. Στο πρώτο ερώτημα, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το πόσο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών και στο δεύτερο για το πόσο απαραίτητη θεωρούν την διαφορετική αντιμετώπισή τους στο σχολείο. Για το πρώτο ερώτημα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική σχέση και με τις δύο μεταβλητές, συνολικά, η συσχέτιση όμως μεταξύ τους προέκυψε από μηδενική έως χαμηλή. Αντιθέτως για το δεύτερο δεν προέκυψε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μία μεγάλη πρόκληση που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις σημερινές τάξεις είναι η μεγάλη ανομοιογένεια που παρουσιάζει η σύστασή τους. Σε τάξεις μικτών ικανοτήτων που απαρτίζονται από μαθητές που στο σύνολό τους παρουσιάζουν μεγάλο πλήθος μαθησιακών προφίλ καθώς και διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες, ενώ μπορεί να διαφοροποιούνται σημαντικά και σε πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι δάσκαλοι οφείλουν ν' ανταποκριθούν με τρόπο αποτελεσματικό στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους. Διαφοροποιώντας τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και σχεδιάζοντας τη διδασκαλία τους με άξονα τις απαιτήσεις που συνεχώς μεταλλάσσονται, πρέπει να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μέγιστη απόδοση στην μάθηση τόσο του μέσου μαθητή όσο και εκείνων που χρήζουν διαφορετικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης όπως οι χαρισματικοί μαθητές. Σε τέτοιες συνθήκες συμπερίληψης, η επιλογή των διδακτικών πρακτικών καθώς και η ιδία αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του φαίνεται πως επιδρούν σημαντικά στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω η παρούσα μελέτη στόχευε σε πρώτο στάδιο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Διαπιστώθηκε λοιπόν κατ' αρχάς ότι οι Έλληνες δάσκαλοι θεωρούν πως είναι αρκετά έως πολύ αποτελεσματικοί στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν, δηλαδή σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της τάξης, στην εμπλοκή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στις γενικότερες διδακτικές τους στρατηγικές.

Σε ανάλογο συμπέρασμα, μπορούμε να πούμε ότι κατέληξαν και οι Gholia, Belias & Koustelios σε πρόσφατη έρευνα τους (2016), οι οποίοι μελέτησαν το πώς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φύλο, ηλικία, εμπειρία μπορεί να επηρεάσουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους. Το δείγμα τους αποτελούσαν εξακόσιοι σαράντα (640) εκπαιδευτικοί συνολικά (346 δάσκαλοι και 294 καθηγητές) και με τη χρήση του λογισμικού EQS πραγματοποίησαν την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση. Διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονταν από υψηλότερο αίσθημα πεποίθησης για την

επάρκεια των διδακτικών τους μεθόδων συνολικά και στις τρεις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα βέβαια δεν ταυτίζεται αφού μιλάμε για μονομεταβλητή ανάλυση από τη μία και ανάλυση παραγόντων από την άλλη, μπορούμε να πούμε όμως, με σχετική ασφάλεια, ότι ανάλογο αποτέλεσμα με αυτό της έρευνάς μας έχει προκύψει και από αυτήν των Gholia, Belias & Koustelios (2016).

Ο επόμενος στόχος της έρευνας αφορούσε στη μελέτη των διαφοροποιημένων πρακτικών που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι κατά την διεξαγωγή του μαθήματος για να στηρίξουν τους χαρισματικούς μαθητές τους, τόσο σε έκταση εφαρμογής όσο και στον τομέα που επιλέγουν να διαφοροποιούν τις στρατηγικές τους περισσότερο. Διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γεγονός που αποδεικνύει ότι κατανοούν και αναγνωρίζουν τον σημαίνοντα ρόλο της για την στήριξη και προαγωγή των ικανοτήτων και των εκπαιδευτικών αναγκών αυτής της ομάδας μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους περισσότερο ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρά στοχεύοντας σε συγκεκριμένους τομείς και σε μικρότερο βαθμό λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους. Λόγω έλλειψης εμπειρικών δεδομένων από έρευνες με αντίστοιχο αντικείμενο μελέτης, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, καθώς όσες έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν, ως επί το πλείστον, είτε γενικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα είτε μεμονωμένα στην αποτελεσματικότητα και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το συγκεκριμένο συμπέρασμα δεν μπορεί να αντιπαραβληθεί με κάποιο αντίστοιχο άλλης έρευνας. Ωστόσο, μπορεί να ειπωθεί ότι συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα της Xanthou (2015), η οποία χρησιμοποιώντας συνδυαστικά ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία έρευνας (ερωτηματολόγιο – ημιδομημένη συνέντευξη), διερεύνησε τις απόψεις σε δείγμα 100 καθηγητών που δίδασκαν την αγγλική γλώσσα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων επέλεγαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους κυρίως ως προς το περιεχόμενο και δευτερευόντως λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Όσον αφορά στη διεθνή αρθρογραφία οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χαρισματικότητα τονίζουν στην πλειονότητά τους την έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους

ζητήματα (Endepohls – Ulpe, 2017˙ West & West, 2016), την λανθασμένη εφαρμογή της λόγω εσφαλμένων αντιλήψεων των δασκάλων (Roiha, 2014), την περιστασιακή εφαρμογή της με τη μορφή ειδικών ή επιπρόσθετων εργασιών (Smit & Humpert, 2012˙ Laine & Tirri, 2016), ενώ έχουν εστιάσει αρκετά και στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της με τους κυριότερους ν' αφορούν στην έλλειψη χρόνου, στήριξης και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και στην πολυπλοκότητα της ως μεθόδου (Valiandes, 2015). Είναι πάντως δεδομένο ότι το γεγονός ότι οι κύριες μεταβλητές της έρευνας αφορούν σε όρους και διαδικασίες που σχετικά πρόσφατα εισήλθαν στην ζωή του μέσου Έλληνα δασκάλου, είναι πολύ δύσκολο να διευκρινιστεί επακριβώς, τόσο η έκταση, όσο η φύση της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ένα ακόμα ζήτημα με το οποίο ασχολήθηκε η έρευνά μας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο κλιμάκων συνολικά, με χαμηλού έως μέτριου βαθμού θετική συσχέτιση, αναδεικνύοντας κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η οποία συμφωνεί μεν ποιοτικά με αρκετές έρευνες, δεν αντιστοιχεί όμως ως προς τον βαθμό συσχέτισης.

Οι Donnell και Gettinger (2015) για παράδειγμα, οι οποίοι, εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της διδακτικής πείρας και της επαγγελματικής ανάπτυξης με το βαθμό δεκτικότητας διακοσίων εννέα (209) δασκάλων σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές κατέληξαν στο ότι υπήρχε υψηλή συσχέτιση ανάμεσά τους, εξάγουν συμπεράσματα που ταιριάζουν με τα δικά μας ως προς την "κατεύθυνση" της συσχέτισης αλλά όχι ως προς την έντασή της.

Οι Schiefele και Schaffner (2015) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκατόν δέκα (110) δασκάλους σε δημοτικά της Γερμανίας, εστιάζοντας στη μελέτη τριών χαρακτηριστικών των δασκάλων (των διδακτικών ενδιαφερόντων, των εκπαιδευτικών στόχων και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους) και συμπέραναν ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των δασκάλων για τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους αποτελούσαν σημαντικούς δείκτες των διδακτικών τους πρακτικών.

Υπάρχουν ακόμα αρκετές έρευνες που εστιάζουν συγκεκριμένα στη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και διαφοροποίησης στην τάξη, που καταδεικνύουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, όπως των Suprayogi και συν.(2017) καθώς και των

Ekstam και συν. (2017) οι οποίοι κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα μελετώντας την επίδραση ορισμένων χαρακτηριστικών των δασκάλων στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στην τάξη, σε δείγμα εξακοσίων τεσσάρων (604) δασκάλων στην Ινδονησία και εξήντα εννιά (69) δασκάλων και καθηγητών στο μάθημα των μαθηματικών αντίστοιχα.

Αξίζει να αναφερθεί και η έρευνα των Dixon και συν. (2014) που εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και διαφοροποίησης γενικά και συναρτήσει άλλων παραμέτρων σε σαράντα ένα (41) δασκάλους μέσω των κλιμάκων των Tschannen-Moran & Hoy (2001) και Woolfolk & Hoy (1990) συμπέραναν ότι οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως και των De Neve και συν. (2015) σε έρευνα τους σε νεοδιόριστους δασκάλους. Όλες αυτές οι έρευνες, βέβαια, εξετάζουν τη δεδομένη σχέση σε ένα πού διαφορετικό χωρικό πλαίσιο, η αντιστοίχιση λοιπόν με τα αποτελέσματα της δικής μας δεν θα έπρεπε, σε κάθε περίπτωση, να ταυτίζονται.

Αρκετά ενδιαφέροντα φαίνεται να είναι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα αναφορικά προς την σχέση συγκεκριμένων παραγόντων, που αφορούν κυρίως σε χαρακτηριστικά των δασκάλων και τις πεποιθήσεις τους για τη χαρισματικότητα, με τις δύο κλίμακες της έρευνας. Δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση του φύλου στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ καταγράφηκαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους άντρες δασκάλους, κυρίως στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της τάξης.

Υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των αντρών κυρίως σε ζητήματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη κατέγραψαν και οι Gholia και συν. (2016), οι Specht και συν. (2016) και οι Shaukat και Muhammad (2012) κάτι που πιθανώς να εξηγείται από το ότι οι άντρες μπορούν πιο εύκολα να ελέγξουν τις διασπαστικές συμπεριφορές αφού χρησιμοποιούν πιο αυστηρές μεθόδους για την επιβολή της πειθαρχίας (Shaukat & Iqbal, 2012).

Το συγκεκριμένο πόρισμα έρχεται σε αντίθεση βέβαια με την έρευνα της Karimvand, (2011), που διαπίστωσε ότι οι γυναίκες χαρακτηρίζονταν από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, η συγκεκριμένη έρευνα όμως έχει την

ιδιομορφία του δείγματος που έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο και άρα τα πορίσματά της είναι υπό συζήτηση.

Να θυμίσουμε, τέλος, στο σημείο αυτό την έρευνα των Gencer και Caciroglou (2007) κατά την οποία το φύλο δεν επηρεάζει τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητά τους.

Η ηλικία αποτελεί μία ακόμα παράμετρο που εξετάστηκε και δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση της στις δύο κλίμακες της έρευνας. Στη διεθνή αρθρογραφία έχει μελετηθεί κυρίως ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων με κάπως αντιφατικά αποτελέσματα. Οι Shaukat και Iqbal (2012) εξετάζοντας τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών διαπίστωσαν πως οι πιο νέοι δάσκαλοι αισθάνονταν περισσότερο επαρκείς και αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών, ενώ δεν παρατηρήθηκε διαφορά στη σχέση ηλικίας και διδακτικών πρακτικών.

Αντίθετα, οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας φάνηκαν περισσότερο αποτελεσματικοί σε έρευνα των Gkolia και συν. (2016) στη διαχείριση και στην εμπλοκή των μαθητών τους. Πρόκειται εδώ για μία ακόμα συνθήκη όπου ο χωρικός παράγοντας έχει μεγάλη σημασία. Στην Ελλάδα, πολλοί όροι και πρακτικές, ειδικά όσον αφορά στην διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια και δεν έχουν ωριμάσει και αφομοιωθεί από τον μέσο Έλληνα δάσκαλο. Οι νεότεροι βέβαια έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τους όρους αλλά μικρή εμπειρία εφαρμογής ενώ οι παλιότεροι το ανάποδο. Στο συγκεκριμένο λοιπόν ερώτημα, αυτή η ιδιομορφία είναι δεδομένο ότι οδηγεί σε αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων.

Όσον αφορά τώρα στη σχέση της ηλικίας των δασκάλων με την αποδοχή και υποστήριξη εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία η Jung (2014) διαπίστωσε ότι η μεγαλύτερη ηλικία αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την υιοθέτηση θετικής στάσης σε τέτοιου είδους προγράμματα για τους μαθητές με ιδιαίτερες σχολικές επιδόσεις. Η ηλικία και η εμπειρία είναι παράγοντες που συνεξετάζονται και προφανώς αυτό εξηγεί και τις διαφορές στα ερευνητικά πορίσματα (Akbari & Moradkhani, 2010).

Όπως και με την ηλικία των εκπαιδευτικών, δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην αυτοαποτελεσματικότητα και στη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των

Suprayogi και συν. (2017) που μελετώντας την επιρροή διαφόρων παραγόντων στη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμπέραναν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων δεν επηρέαζε σημαντικά τη χρήση της.

Σε διαφορετικά βέβαια αποτελέσματα κατέληξαν οι Shaukat και Iqbal (2012) που διερεύνησαν την επίδραση διαφόρων παραμέτρων στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των δασκάλων διαπιστώνοντας υψηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας ειδικά σε θέματα διαχείρισης τάξης των δασκάλων που κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος.

Παρόμοια και οι Donnell και Gettinger (2015) εξετάζοντας τη σχέση των πεποιθήσεων, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων με τις αντιλήψεις και την ευρύτερη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών κατέληξαν στο ότι οι δάσκαλοι που ήταν περισσότερο επαρκείς σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα έχοντας και τις απαραίτητες πιστοποιήσεις – πτυχία ήταν περισσότερο δεκτικοί στο να εφαρμόσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό το τελευταίο συμπέρασμα δείχνει και το πιο λογικό, πρέπει όμως να σημειωθεί ότι στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, οι νεότεροι δάσκαλοι με σημαντικές σπουδές, που είναι και οι περισσότεροι, στερούνται συνήθως εμπειρίας, δεν έχουν επομένως αντιμετωπίσει σε ικανό βαθμό τα υπαρκτά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να μπορούν να εκτιμήσουν την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών. Αυτός είναι θεωρούμε και ο λόγος που τ' αποτελέσματα δε συγκλίνουν προς την κατεύθυνση που ασυναίσθητα δείχνει απολύτως λογική.

Επίσης, η συνολική διδακτική εμπειρία των δασκάλων δεν φάνηκε να επηρεάζει κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό τις δύο κλίμακες. Οι Tschannen-Moran και Johnson (2011), σε προηγούμενη έρευνα έχουν επιβεβαιώσει το συγκεκριμένο συμπέρασμα όσον αφορά στη σχέση εμπειρίας και αυτοαποτελεσματικότητας με αρκετά αξιόπιστο δείγμα, 648 δασκάλων και καθηγητών, στις Ηνωμένες Πολιτείες μη βρίσκοντας συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα της Karimvand (2011) μελετώντας τη σχέση του φύλου και της εμπειρίας με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εκατόν ογδόντα (180) Ιρανών δασκάλων με την κλίμακα TEBS-Self.

Όσον αφορά τη σχέση εμπειρίας και διαφοροποίησης, οι Ekstam και συν. (2017), διερευνώντας τη σχέση συγκεκριμένων παραγόντων μεταξύ των οποίων και της εμπειρίας με τις διαφοροποιημένες πρακτικές στο μάθημα των Μαθηματικών, κατέληξαν σε μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Σε ανάλογο συμπέρασμα οδηγήθηκαν και οι Suprayogi και συν. (2017) μέσω ερωτηματολογίου και διαφόρων κλιμάκων που μετρούσαν τις πεποιθήσεις των δασκάλων, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Ινδονησία όπως και οι Donnell και Gettinger (2015).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που έχουν οδηγηθεί σε αντίθετα συμπεράσματα καταγράφοντας σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων διδακτικής εμπειρίας και της αυτοαποτελεσματικότητας όπως οι Gkolia και συν. (2016) που διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια εμπειρίας χαρακτηρίζονταν από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ο Putman (2012) συγκρίνοντας δύο ομάδες δασκάλων με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας κατέγραψε μεγαλύτερο βαθμό διδακτικής αποτελεσματικότητας στους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς συνολικά αλλά και ειδικά στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ενώ ανάλογα ήταν και τα πορίσματα των Taimalu και συν. (2010) και των Akbari και Moradkhani (2010). Σε σημαντική συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέληξαν και η Machu (2015) και η Wan (2016). Τα μικτά ερευνητικά πορίσματα, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο μπορεί πιθανόν να οφείλονται στα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία καθώς και στους διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας των δεδομένων (Akbari & Moradkhani, 2010), η αντιφατικότητα πάντως αυτή δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό και τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Το μέγεθος της τάξης είναι μία ακόμα παράμετρος που έχει συνεξεταστεί κυρίως με την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων. Στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών όπως και στην έρευνα της Machu (2015) που διερεύνησε το βαθμό εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε χαρισματικά παιδιά προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλον συμπεριληπτικής μάθησης, με συμμετέχοντες τριακόσιους σαράντα πέντε (345) νηπιαγωγούς, διαπιστώνοντας ότι ο αριθμός των μαθητών της τάξης δεν

διαδραμάτισε κάποιο ρόλο στη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων ούτε επηρέασε την ποιότητά τους.

Αντίθετα, στην έρευνα της Wan (2016) των Suprayogi και συν. (2017) διαπιστώθηκε σημαντική σχέση μεταξύ τους τονίζοντας ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο αυξάνεται και η ανάγκη χρήσης διαφοροποιημένων μεθόδων που ν' ανταποκρίνονται στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών.

Μία ακόμα παράμετρος που εξετάστηκε με το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας ήταν η κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής. Δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους, κάτι που ήταν μη αναμενόμενο. Πιθανότατα το αποτέλεσμα αυτό να μπορεί να εξηγηθεί από τα διαφορετικά αντικείμενα εξειδίκευσης αλλά και από το ότι οι συνθήκες διδασκαλίας στις σημερινές τάξεις διαφέρουν αρκετά από τη θεωρία. Ένας άλλος λόγος βέβαια είναι και αυτός που έχει αναφερθεί παραπάνω και έγκειται στην ανωριμότητα των συγκεκριμένων πρακτικών στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα.

Οι Akbari και Moradkhani (2010), διερευνώντας τη σχέση μεταξύ εμπειρίας, ακαδημαϊκού πτυχίου και αυτοαποτελεσματικότητας σε τετρακόσιους σαράντα επτά (447) Ιρανούς δασκάλους με την κλίμακα TSES συμπέραναν ότι η αντιστοιχία του πτυχίου με το αντικείμενο διδασκαλίας και επομένως η εξειδίκευση σε αυτό δεν επηρέασε τις πεποιθήσεις τους για την επάρκεια των διδακτικών τους μεθόδων. Απουσία συσχέτισης μεταξύ κατάρτισης και εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας βρέθηκε και στην έρευνα των Ekstam και συν.(2017).

Αντιθέτως, η Machu (2015) στην έρευνά της κατέδειξε ότι η εξειδίκευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικά σε θέματα που αφορούν στην ομάδα μαθητικού πληθυσμού που διδάσκουν, στην προκειμένη αυτή των χαρισματικών μαθητών, αυξάνει τη συχνότητα χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους.

Στην παρούσα έρευνα η πρότερη εμπειρία διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές σχετίστηκε σημαντικά με τις θετικές πεποιθήσεις των δασκάλων για τις διδακτικές τους ικανότητες συνολικά καθώς και με τη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών κυρίως σε σχέση με τον γενικό σχεδιασμό και εφαρμογή της διδακτέας ύλης. Η Jung (2014) επιβεβαίωσε το συμπέρασμα αυτό όσον αφορά στη σχέση της

εμπειρίας με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές καταλήγοντας στο ότι η πρώτη αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τη χρήση και υιοθέτηση κατά τη διδασκαλία ειδικών πρακτικών και προγραμμάτων για αυτή την κατηγορία παιδιών.

Τέλος, ερευνήθηκε ο βαθμός επίδρασης δύο συγκεκριμένων ερωτημάτων σχετικών με τις πεποιθήσεις των δασκάλων ως προς τη χαρισματικότητα στις δύο κλίμακες της έρευνας. Το πρώτο είχε ως στόχο να καταγράψει την άποψή τους για το πόσο αποτελεσματικοί θεωρούσαν ότι είναι στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών, με την πλειοψηφία να δηλώνει από αρκετά (46%) έως πολύ (24,4%), γεγονός που φάνηκε πως επηρεάζει τόσο το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους όσο και την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών συνολικά. Αντιθέτως στο δεύτερο ερώτημα που οι δάσκαλοι κλήθηκαν ν' απαντήσουν το πόσο απαραίτητη θεωρούσαν τη διαφορετική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών στο σχολείο, με την πλειοψηφία να απαντά από πολύ (30,8%) έως πάρα πολύ (27,8%) δεν βρέθηκε σχέση με καμία από τις κλίμακες της έρευνας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν από τη μία πλευρά με τον Roiha (2014) που εξέτασε σε πενήντα έναν (51) Φιλανδούς δασκάλους ως προς τις απόψεις, τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της διαπιστώνοντας ότι οι αντιλήψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση επηρεάζουν ανάλογα και τις πρακτικές τους. Από την άλλη πλευρά συνάδουν και με τα ευρήματα των Brevik, Gunnulfsen και Renzulli (2018) οι οποίοι διερευνώντας τις απόψεις τριακοσίων είκοσι δύο (322) φοιτητών δασκάλων στο Πανεπιστήμιο του Όσλο για τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με υψηλό μαθητικό δυναμικό κατέγραψαν τη θετική τους στάση και την κατανόηση της αναγκαιότητας χρήσης της γι' αυτούς τους μαθητές, ωστόσο θεωρούσαν μεγάλη πρόκληση να την εφαρμόσουν στην πράξη.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Με την ολοκλήρωση της έρευνας θα πρέπει ν' αναφερθούν ορισμένοι παράγοντες που λειτουργούν περιοριστικά στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Αρχικά, το σχετικά μικρό δείγμα δασκάλων αλλά και το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη μόνο σε σχολεία της Αθήνας, που στην πλειονότητά τους ήταν δημόσια και από συγκεκριμένες περιοχές, καθιστά δύσκολη τη εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και για τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για τους χαρισματικούς μαθητές ευρύτερα στο νομό Αττικής, σε μη αστικές περιοχές καθώς και σε διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, όπως για παράδειγμα σε ιδιωτικά σχολεία. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα δυσχεραίνει τη συγκέντρωση αντιπροσωπευτικού δείγματος από ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, η δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε και η οποία αφορούσε σε ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν έδινε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα μεγαλύτερης ελευθερίας στη διατύπωση των απόψεών τους.

Τέλος, η αποτύπωση προσωπικών απόψεων των δασκάλων σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν γενικά αλλά και ειδικά για μαθητές με υψηλές επιδόσεις αφενός μπορεί ν' αντιτίθεται στις πραγματικές τους πρακτικές και αφετέρου υπάρχει η πιθανότητα τυχαιότητας των απαντήσεών τους.

6.2 Προτάσεις για μελλοντικό ερευνητικό σχεδιασμό

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα βρίσκεται ακόμα σε στάδιο εκκόλαψης, μολονότι αυτή η κατηγορία μαθητών έχει αναγνωριστεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το 2003 ότι χρήζει συμμετοχής και παρακολούθησης σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ταλέντων των ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας. Ανάλογη είναι και η εικόνα που χαρακτηρίζει την ερευνητική δραστηριότητα στον ελληνικό χώρο,

με περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα σε θέματα εκπαίδευσης αυτής της ειδικής ομάδας μαθητών. Μέσω της παρούσας έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών στα γενικό πλαίσιο διδασκαλίας αλλά και τις διαφοροποιημένες μεθόδους που εφαρμόζουν ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές τους, επιχειρήθηκε μια πιο ενδελεχής καταγραφή των ειδικών προσεγγίσεων και πρακτικών που εφαρμόζουν οι Έλληνες δάσκαλοι για τη συγκεκριμένη μαθησιακή ομάδα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε μεγαλύτερα δείγματα, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επίσης, διευρύνοντας την παραπάνω συνθήκη θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη σε δείγματα χαρισματικών μαθητών από αστικές και περιφερειακές περιοχές ύστερα από εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας για σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως του ενός χρόνου, προκειμένου μέσω των αποτελεσμάτων να κατανοηθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να διαπιστωθεί σε ποιο τομέα χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης. Η καταγραφή αυτή μπορεί να γίνει μέσω κλιμάκων παρατήρησης κατά την διεξαγωγή του μαθήματος ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθώς η πλειονότητα των ερευνών έχει στηριχτεί σε αυτο-αναφορές των δασκάλων με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ακόμα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και κλίμακες αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να δοθεί έμφαση στα σημεία που είναι περισσότερο ελκυστικά και να βελτιωθούν ή να διορθωθούν όσα “χωλαίνουν”.

Προς επίρρωση των παραπάνω στόχων, έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, ειδικά στην προσχολική και στη μέση εκπαίδευση όπου απουσιάζει η ερευνητική δραστηριότητα, αλλά και σε διαφορετικά μαθησιακά πεδία, με την εφαρμογή διαφοροποίησης στο μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών ή της φυσικής, ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και στα διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα. Η παραπάνω ερευνητική συνθήκη υποστηρίζει τις προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αν αναλογιστεί κανείς ότι πρόκειται για μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία.

Μία εξίσου σημαντική κατεύθυνση έρευνας θα μπορούσε ν' αφορά σε εφαρμογή διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, όπως σε μαθητές με υψηλό μαθησιακό δυναμικό που παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις λόγω μαθησιακών δυσκολιών (διπλά χαρισματικοί) ή σε χαρισματικούς μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, καθότι αποτελούν ιδιαίτερες κατηγορίες μαθητών που συχνά δεν αναγνωρίζονται οι ικανότητες και τα ταλέντα τους.

Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αλλά και σε διαφορετικές χώρες του κόσμου στερούνται της κατάλληλης πληροφόρησης, γνώσης και κατάρτισης σε θέματα που αφορούν στην υποστήριξη και προαγωγή της μάθησης των χαρισματικών μαθητών. Περαιτέρω λοιπόν έρευνες θα ήταν καίριο να καταγράψουν τον τρόπο που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αφού έχει προηγηθεί ένα διάστημα επιμόρφωσης, ώστε να τονιστεί η σπουδαιότητα της ειδικής γνώσης σε τέτοια ζητήματα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και των μεθόδων που θα επιλεγούν. Η παραπάνω έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με πιο συστηματικό τρόπο, με μετρήσεις στην αρχή, στο μέσο και στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να περιγραφούν πιο ενδελεχώς οι αλλαγές και οι επιδράσεις των πεποιθήσεων των δασκάλων στην ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Οι τρόποι αναγνώρισης των μαθητών αυτών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο για την προαγωγή της εκπαίδευσής τους καθότι αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό βήμα πριν την παρέμβαση. Έτσι, θα ήταν καίριο να διερευνηθούν οι μέθοδοι μέσω των οποίων οι δάσκαλοι ταυτοποιούν τους χαρισματικούς μαθητές, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την παραπάνω διαδικασία.

Όσον αφορά στο αίσθημα αυτο- αποτελεσματικότητας των δασκάλων είναι μία μεταβλητή που έχει μελετηθεί αρκετά διεξοδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά σε φοιτητές και σε νεοδιόριστους δασκάλους. Επομένως, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί το πώς αναπτύσσονται και διατηρούνται οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους κατά τη διάρκεια των χρόνων εργασίας και ειδικότερα στο μέσο ή στο τέλος της διδακτικής τους καριέρας, λόγω απουσίας ερευνητικών δεδομένων.

Τέλος, μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν και οι απόψεις των διευθυντών για τους χαρισματικούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους καθώς και η ετοιμότητα των σχολείων απέναντι στις ανάγκες αυτής της ομάδας μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Adlam, E. (2007). Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms. (Master's Thesis). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses database*. (UMI No. 340033055)

Ahsan, N. M., & Anjum, T. (2012). A study of Pakistani teachers' beliefs and perceptions about teaching and learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4*, 128–143.

Akbari, R., & Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, *56*(2), 25-47.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.

Almakhalid, K. A. (2012). Primary Teachers? Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and Their Education in the Kingdom of Saudi Arabia.(Doctoral dissertation).

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Azhari, T. (2017). GIFTEDNESS AND GIFTED EDUCATION (An Overview). *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, *3*(1), 34-45.

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

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α.-Σ., Καμπόλη, Γ., & Χαριοπολίτου Α. (2013). Τεχνικές αποτελεσματικής ένταξης των χαρισματικών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου κ.ά. (Επιμ. Εκδ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (σσ. 309-320)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Ξυπολιτά, Ε. (2012). *Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές.* Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2012.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές.* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Smith, C., & Sutherland, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of students identified as gifted and talented.* London, England: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Bainbridge, C. (2013). Social and emotional problems affecting gifted children. About.ComGuide.Retrievedfromhttp://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/gtproblems.htm

Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, *1*(1), 31-44.

Bandura, A. (1994). Self- efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company.

Barabwd, H. S. M., Nor, M. Y. B. M., & Ishak, N. M. (2017). Gifted Students' Motivation and its Impact on the Development of their Giftedness. *Journal of Education in Black Sea Region*, *3*(1).

Barmby, P., Bolden, D., Raine, S., & Thompson, L. (2013). Developing the use of diagrammatic representations in primary mathematics through professional development. *Educational Research*, *55*(3), 263-290.

Benny, N., & Blonder, R. (2016). Factors That Promote/Inhibit Teaching Gifted Students in a Regular Class: Results from a Professional Development Program for Chemistry Teachers. *Education Research International*, *2016*.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26,* 519–539.

Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, (4), 158-171.

Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2014). Inclusion and Giftedness. In *Gifted Education: Current Perspectives and Issues* (pp. 127-146). Emerald Group Publishing Limit

Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 236-238.

Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 34-45.

Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, *34*(1), 33-44.

Callahan, C. M., Hertberg-Davis, H. L., & Missett, T. C. (2013). Beliefs, philosophies and definitions. *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*.

Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, *52*(1), 137-167.´

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15-31.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs and determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.

Chan, D. W. (2008). "General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong". *Teaching and Teacher Education*. 24: 1057-1069.

Chan, W., Lau, S., Youyan, N., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal, 45*(3), 597-630.

Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy is a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*,1-16.

Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, *53*, 41-54.

Councill, K. H., & Fiedler, L. (2017). Gifted 101: Unlocking the Mystery of Academically Gifted Education. *Music Educators Journal*, *103*(4), 48-56.

Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, *48*(2), 102-109.

Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2017*(1), 172-186.

De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 30-41.

Denzine, G., Cooney, J., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689–708.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(2), 111-127.

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

Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and teacher education*, *51*, 47-57.

Ekstam, U., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2017). The Impact of Teacher Characteristics on Educational Differentiation Practices in Lower Secondary Mathematics Instruction. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, *5*(1), 41-60.

Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, enrichment, or internal differentiation–consequences of measures to promote gifted students anticipated by german secondary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(41), 147-163.

Ewers, P., Bradshaw, T., McGovern, J., & Ewers, B., (2002). Does training in psychosocial interventions reduce burnout rates in forensic nurses? *Journal of Advanced Nursing, 37*, 470-476.

Eysink, T. H., Hulsbeek, M., & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and teacher education*, *66*, 107-116.

Fischer, C., & Müller, K. (2014). Gifted Education and Talent Support in Germany1. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, *4*(3), 31.

Fogarty, E. A., Little, C. A., & Reis, S. M. (2005). *Teaching and reading: Attitudes and practices survey (TRAPS).* Storrs, CT: Schoolwide Enrichment Model-Reading project, Neag Center for Gifted Education and Talent Development, University of Connecticut.

Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons.

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία – Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

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. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 262-265.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76,* 569–582.

Giessman, J. A., Gambrell, J. L., & Stebbins, M. S. (2013). Minority performance on the Naglieri Nonverbal Ability Test, versus the Cognitive Abilities Test, Form 6: One gifted program's experience. *Gifted Child Quarterly*, *57*, 101-109. doi:10.1177/0016986213477190

Gilman, B.J., Lovecky, D.V., Kearney, K., Peters, D.B., Wasserman, J.D., Silverman, L.K., Postma, M.G., Robinson, N.M., Amend, E.R., Ryder – Schoeck, M., Curry, R.H., Lyon, S.K., Rogers, K.B., Collins, L.E., Charlebois, G.M., Harsin & Rimm, S.B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co – existing disabilities : The Twice- Exceptional. *Sage*, *Open*, *3*(3), 2158244013505855.

Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, *30*(3), 460-472.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*, 479-508.

Güçyeter, Ş., Kanlı, E., Özyaprak, M., &Leana-Taşcılar, M. Z. (2017). Serving gifted children in developmental and threshold countries—Turkey. *Cogent Education*, *4*(1), 1332839.

Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (2005). *Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5* (Fluency Norms Technical Report). Eugene: University of Oregon.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 251-253.

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).

Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 0016986217752107.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 774-786.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, *2*(1), 1-25.

Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), 247-258.

Karimvand, P. N. (2011). The nexus between Iranian EFL teachers' self-efficacy, teaching experience and gender. *English Language Teaching*, *4*(3), 171.

Kieltyka-Gajewski, A. (2012). *Ethical challenges and dilemmas in teaching students with special needs in inclusive classrooms: Exploring the perspectives of Ontario teachers* (Doctoral dissertation, University of Toronto (Canada).

Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. Western Michigan University.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 67–76.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741-756.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*, 21–43.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο *Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη*, σ. 277-303. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(4), 595-623.

Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, *18*(2), 32.

Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2008). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, *31*(1), 27-39.

Machů, E. (2015). Analyzing Differentiated Instructions in Inclusive Education of Gifted Preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *171*, 1147-1155.

Manuel, J., & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 641-652.

McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Advanced Academics*, *17*, 103-111. doi:10.4219/jsge-2006-686

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, *51*(3), 246-254.

McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, *28*(1), 59-88.

McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI). *Journal of Applied Research on Learning*, *3*(4), 1-18.

Milner, H. R., & Ford, D. Y. (2007). Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education. *Roeper Review*, *29*, 166-173.

Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 274-276.

Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. S. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, *65*, 1-14.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, *29*(4), 795-833.

Mueller-Oppliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: widely acknowledged, but obstacles still exist in implementation. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, *4*(3), 89.

Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, *36*(2), 122-132.

O'Reilly, C. (2014). Understanding Gifted Children. *School Guidance Handbook*.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 47-56.

Perković Krijan, I., & Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *17*(Sp. Ed. 1), 165-178.

Perković Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary School Teachers' Attitudes toward Gifted Students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *17*(3), 681-724.

Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(1), 3-9.

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.

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.

Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *143*, 147-151.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, *31*(3), 57-65.

Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education*, *34*(1), 26-40.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ. 7-17)*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Raffan, J., & Warwick, I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 217-230.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading

achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 462-501.

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.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 233-235.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family, and School-Related Factors. Research Monograph Series.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is Schoolwide Enrichment: How Gifted Programs Relate to Total School Improvement. *Gifted Child Today*, *25*(4), 18-64.

Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, *4*(3), 9.

Rodriguez, A. (2012). An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press, Inc..

Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, *28*(1), 1-18.

Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60. doi:10.3200/JOER.101.1.50-60. http://dx.doi.org/10.1080/ 0263514930110208.

Roy, P. (2017). Gifted education in India. *Cogent Education*, *4*(1), 1332815.

Ρούσσος, Π. Λ. & Τσαούσης (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS.* Αθήνα: Τόπος

Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An Investigation of the Effectiveness and Efficiency of Classroom Teachers in the Identification of Gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, *5*(2).

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, *22*(2), 179-197.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 159-171.

Schiefele, U., Streblow, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for educational research online*, *5*(1), 7.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur erfassung von Lehrer-und schülermerkmalen. *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin*.

Sekowski, A. E., & Lubianka, B. (2015). Education of Gifted Students in Europe. *Gifted Education International*, *31*(1), 73-90.

Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*(3), 82-85.

Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 127-137.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99,* 611–625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S., (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(1), 1-15.

Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1152-1162.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, *2*, 5-12.

Stipek, D. J., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 375–397.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, *56*(4), 176-188.

Subotnik, R. F., Stoeger, H., & Olszewski-Kubilius, P. (2017). Talent Development Research, Policy, and Practice in Europe and the United States: Outcomes From a Summit of International Researchers. *Gifted Child Quarterly*, *61*(3), 262-269.

Sumida, M. (2013). Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(3), 277-289.

Suprayogi, M. N., & Valcke, M. (2016). Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *PONTE*, *72*(6), 2-18.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 291-301.

Taber, K., Taber, K. S., & Sumida, M. (2016). Giftedness, intelligence, creativity, and the construction of knowledge in the science classroom. *Perspectives on science education for the gifted: Key issues and challenges*, 1-12.

Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teachers' selfefficacy, teaching practices, and teaching approaches: Adaptation of scales and examining relations. *Teacher's personality and professionalism. Estonian studies in education*, *2*, 123-141.

Taimalu, M., & ~Oim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames, 9(2),* 177-191

Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, *51*(1), 13-17.

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(1), 84-96.

Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical Challenges in Inclusive Education: The Case of Gifted Students. In *Ethics, Equity, and Inclusive Education* (pp. 239-257). Emerald Publishing Limited.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Ascd.

Tomlinson, C-A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2-3), 119-145.

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*. Charlottesville, Virginia: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, *35*(1), 58-64.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*, 751-761.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research, 85*, 430-471.

Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 448-452.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, *45*, 17-26.

Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, *1*(1), 588-594.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, *44*(3), 211-217.

Walker-Dalhouse, D., Risko, V. J., Esworthy, C., Grasley, E., Kaisler, G., McIlvain, D., & Stephan, M. (2009). Crossing boundaries and initiating conversations about RTI: Understanding and applying differentiated classroom instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 84-87.

Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, *22*(2), 148-176.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47,* 120-130.

West, J. A., and West, C. K., (2016). Integrating Differentiation in English Education Methods Courses: Learning from the Perceptions and Experiences of Teacher Candidates. *The Teacher Educator*, 51 (2), pp. 115-135

Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* (Doctoral dissertation, Northeastern University).

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 181.

Waxman, H. C., Alford, B. L., & Brown, D. B. (2013). Individualized instruction. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), International guide to student achievement (pp. 405e407). NY: Routledge.

Xanthou, E. (2015). Teaching English through Differentiated Instruction in Greek State Primary Schools. Aristotle University of Thessaloniki

Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 0261429416649047.