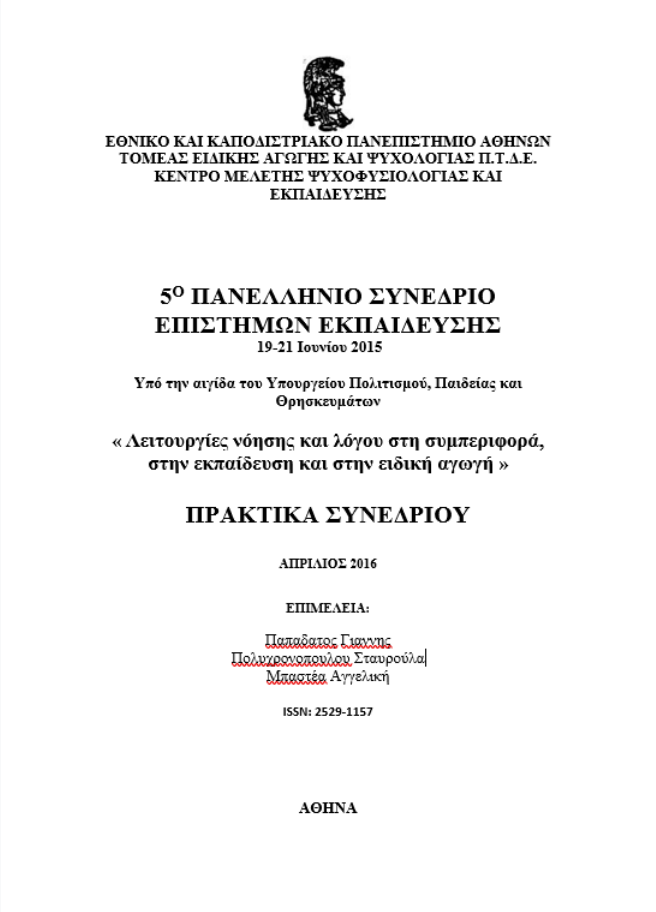
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (2Ε)

Ειρήνη Ζήκα

doi: 10.12681/edusc.231

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζήκα Ε. (2016). Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (2Ε). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 502–512. https://doi.org/10.12681/edusc.231

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 06/02/2026 12:09:04

Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (2Ε)

Ειρήνη Ζήκα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή, Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική»,
Ε.Κ.Π.Α
e-mail : zika.irene@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές με δυσκολίες μάθησης συνιστούν μία ετερογενή ομάδα που δεν έχει τύχει περαιτέρω προσοχής και διερεύνησης στα εγχώρια ύδατα, λόγω απουσίας πληροφόρησης από μέρους της πολιτείας και ανεπαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης, όλων των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας καθίσταται η συνοπτική εννοιολογική οριοθέτηση και παρουσίαση εννοιών όπως η χαρισματικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες με αναφορά σε κάποιες ημερομηνίες-σταθμούς. Έπεται η παρουσίαση των μαθητών που φαίνονται να εμπίπτουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες, γνωστοί στην ξένη βιβλιογραφία και ως 2Ε (Double Exceptionality/Twice Exceptional), διπλά ιδιαίτεροι.

Κατόπιν, αναφέρονται οι δυσκολίες εντοπισμού τους και οι κατηγορίες που συγκροτούν βάσει των χαρακτηριστικών τους. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την ανίχνευσή τους, τα χαρακτηριστικά τους στο σχολικό πλαίσιο με ενδεικτικές στρατηγικές και τεχνικές γύρω από τη διδασκαλία τους αλλά και συνιστώμενες παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτυπώνονται οι κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες να αναπτύξουν προγράμματα κάλυψης των ειδικών αυτών εκπαιδευτικών αναγκών.

Στο τελευταίο μέρος, δίνεται έκταση στο πώς διδάσκονται αυτοί οι μαθητές, στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός σύμβουλος, με αναφορά και σε ένα παράδειγμα προγράμματος που αναπτύχθηκε για τα εν λόγω παιδιά.

Στα συμπεράσματα δίνεται έμφαση στον ορισμό άλλη μία φορά διευκρινιστικά, στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ρυθμιστή της αξιοποίησης των ταλέντων και της αντιμετώπισης των ελλειμμάτων των μαθητών και στην αναδιάρθρωση του συστήματος προς κάλυψη των αναγκών. Επιπρόσθετα υποδεικνύεται ο έγκαιρος εντοπισμός για έγκαιρη παρέμβαση με συνεχή επιμόρφωση, η ορθή επιλογή διαγνωστικών εργαλείων, η αντισταθμιστική εκπαίδευση, η χρήση συμβουλευτικής και η συνεργασία σχολείου, οικογένειας, ειδικού επιστημονικού προσωπικού και εξωτερικών φορέων, υπό την αιγίδα της Πολιτείας προς μία στοχευμένη κατεύθυνση με γνώμονα το παιδί.

Λέξεις Κλειδιά : χαρισματικοί μαθητές, μαθησιακές δυσκολίες, διπλή ιδιαιτερότητα, διαχείριση, διδασκαλία

Abstract

The gifted students with learning difficulties constitute a heterogeneous group has not received further attention and investigation in domestic waters, in the absence of information on the part of the state and inadequate education and training of all stakeholders and the teachers.

The purpose of research is becoming the brief conceptual delimitation and presentation concepts such as giftedness and learning difficulties mentioned some dates-stations. Following the presentation of the students seem to fall into the above

two categories, known in foreign literature as 2E (Double Exceptionality / Twice Exceptional), doubly special.

Then, the detection difficulties mentioned and categories that constitute the basis of their characteristics. Moreover, talk of their detection, their characteristics in schools with indicative strategies and techniques around the teaching and interventions recommended in the curriculum. Reflect the guidelines that can help professionals to develop programs cover these special educational needs.

In the last part, land is given on how these students are taught, the role to be played by the school counselor, with reference to an example of a program developed for these children.

The conclusions highlight the definition once more clarification at the appropriate educational environment as a regulator of using the talents and addressing the deficits of the students and the restructuring of the system to meet their needs. Additionally indicated early detection for early intervention with ongoing training, proper selection of diagnostic tools, compensatory education, use of counseling and school collaboration, family, specialized scientific staff and external stakeholders, under the auspices of the state towards a targeted direction oriented the child.

Keywords : learning difficulties, twice exceptional, double exceptionality, giftedness

Τη δεκαετία του 1970 προκύπτει το ευρύτερο ενδιαφέρον γύρω από αυτό το θέμα, των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Lovette, Sparks,2011). Η αναζήτηση για αυτά τα παιδιά ξεκινάει το 1981 επίσημα όταν εμπειρογνώμονες και ειδικοί γύρω από την ειδική εκπαίδευση κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα συνέδριο με θέμα τους χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που διοργανώθηκε από το πανεπιστήμιο John Hopkins (Fox &Brody, 1983).

Ερευνητές και επαγγελματίες έχουν προσπαθήσει έκτοτε να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις ειδικές υπηρεσίες που πρέπει να παρέχονται σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. (Reis, Ruban,2005). Στη βιβλιογραφία και την αρθρογραφία συναντώνται και με τους χαρακτηρισμούς 2E (Twice Exceptional) ή GLD, GT/LD μαθητές (Gifted-Learning Disabled). Ο όρος «διπλά ιδιαίτερος» ή εν συντομία 2E (Twice/Double Exceptional) επινοήθηκε από τον James J. Gallagher.

Ημερομηνίες-Σταθμοί

- 1923→Η Leta Hollingworth κάνει λόγο για μαθητές με «ιδιαίτερα ταλέντα και ελαττώματα»

- 1971→Η June Maker αναφέρεται σε αυτά ως «προικισμένα άτομα με ειδικές ανάγκες»

- 1975 → Ο James Gallagher πρώτος δημιουργεί τον όρο «διπλά ιδιαίτερος» (twice exceptional)

- 1977→ Ο Renzulli χρησιμοποίησε «μαθητές που επιδεικνύουν χαρισματικές συμπεριφορές» ως γενικό όρο για τους μαθητές που ήταν χαρισματικοί.

- 1994→Η UNESCO (1994) στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει στον όρο της χαρισματικότητας το εξής : ‘This should include disabled and gifted children, . . . ’ (p. 6), δηλαδή «αυτό πρέπει να περιλαμβάνει παιδιά χαρισματικά με ειδικές ανάγκες».

- 2000→Ο Fetzer μίλησε για «διπλές ιδιαιτερότητες» για εκείνους που εμφάνισαν 2Ε.

Η «Διπλή Ιδιαιτερότητα»

Η διπλή ιδιαιτερότητα ορίζεται από υψηλές γνωστικές ικανότητες ή ισχυρά διακριτά ταλέντα τα οποία υφίστανται επεξεργασία ή δυσκολίες που μετριάζουν την έκφραση των υψηλών τους δυνατοτήτων. Λόγω των δυσκολιών στον ορισμό της ελάχιστα στοιχεία έχουμε για τη συχνότητα και την επικράτησή της.

Η ταυτοποίηση μάλιστα επιδεινώνεται επειδή συχνά τα πλεονεκτήματα αυτών των μαθητών καλύπτουν τις αδυναμίες. Επιπλέον δεν υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές για τον εντοπισμό τους . (McCallum,Bell,Coles,Miller,Hopki,2013)

Η έννοια της «διπλής ιδιαιτερότητας» αναγνωρίστηκε πρόσφατα, αλλά ο ακριβής αριθμός των διπλά ιδιαίτερων μαθητών παραμένει άγνωστος εξαιτίας των λίγων εμπειρικών ερευνών.

Ένα χαρακτηριστικό θέμα που εγείρεται είναι η δημιουργία σύγχυσης και απογοήτευσης σε γονείς και δασκάλους με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αναπτύσσουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους καταλήγοντας σε χαμηλές ακαδημαϊκές ή κοινωνικές επιδόσεις. (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline, Richards, 2012)

Ορισμός

Η χαρισματικότητα καθορίζεται ποικιλοτρόπως εντούτοις τα περισσότερα κράτη-μέλη βασίζονται στον ακόλουθο ορισμό του 1978 :

«Ο όρος χαρισματικά παιδιά προσδιορίζει τα παιδιά –κι εφόσον συντρέχει λόγος τους νέους- από την προσχολική, την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διακρίνονται από υψηλή απόδοση (βάσει ικανοτήτων) σε τομείς όπως ο πνευματικός , ο δημιουργικός, αλλά κυρίως στον ακαδημαϊκό και ηγετικές ικανότητες στις εικαστικές τέχνες, οι οποίες λόγω των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων που απαιτούν συνήθως δεν παρέχονται από το σχολείο. (McCallum, Bell, Coles, Miller, Hopkins, 2013)

Παρά το γεγονός ότι ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την ηγεσία και άλλες ικανότητες, στην πραγματικότητα, ο πρωταρχικός στόχος παραδοσιακά εστιάζει στην πνευματική ικανότητα, και συγκεκριμένα την αξιολόγηση του IQ, ίσως εν μέρει λόγω του πρώιμου έργου του Terman, ο οποίος βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις βαθμολογίες της πνευματικής αξιολόγηση για το χαρακτηρισμό «χαρισματικά παιδιά» στη δεκαετία του 1920 για τις διαχρονικές μελέτες του. (Crepeau-Hobson & Bianco, 2011)

Πώς εντοπίζεται η χαρισματικότητα ;

Τα τεστ νοημοσύνης έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για αυτόν τον σκοπό λόγω των σταθερών ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων παρά το ότι εργαλεία που μετρούν τη δημιουργικότητα (Torrance Tests of Creative Thinking, Torrance, 1990),κλίμακες αξιολόγησης από τρίτους , εργαλεία για τους δασκάλους και στρατηγικές άμεσης παρατήρησης έχουν εξελιχθεί περισσότερο (Sattler, 2008).

Γενικά, ενδείκνυνται τα πολλαπλά κριτήρια για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών ενώ οι Lovett & Sparks (2011) υποστηρίζουν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην πνευματική χαρισματικότητα και προτείνουν IQ 120 (μέση βαθμολογία 100 και τυπική απόκλιση 15). Σε κάθε περίπτωση ο προσδιορισμός της χαρισματικότητας καθίσταται περίπλοκος και δυσχερής, πόσο μάλλον όταν αυτή συνοδεύεται από μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Περιλαμβάνουν τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαριθμησία και μη-λεκτικές δυσκολίες όπως η δυσπραξία. (Kokot, 2003)

Οι μαθησιακές δυσκολίες των χαρισματικών μαθητών είναι κατά πλειοψηφία :

- η δυσλειτουργία αισθητηριακής ολοκλήρωσης
- η διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (AD, ADHD)
- η διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας
- ελλείμματα στην οπτική επεξεργασία
- δυσλεξία
- χωρικός αποπροσανατολισμός (Silverman, 2003)

Η Χαρισματικότητα με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με το DSM IV αναμένεται οι μαθητές που εμφανίζουν και χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες να επιδείξουν απροσδόκητες υποεπιδόσεις και ελλείμματα που δεν μπορούν να απορρέουν από νοητική αναπηρία, συναισθηματικο-κοινωνικά ελλείμματα κ.λ.π.

Το σήμα κατατεθέν τους δε, καθίσταται η μεταβλητότητα στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ένα βασικό χαρακτηριστικό των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. Όμως, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως μία μαθησιακή δυσκολία δεν είναι η μόνη αιτία της ασυμφωνίας μεταξύ του δυναμικού και της επίτευξης. Υπάρχει ένας αριθμός λόγων για τους οποίους ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να παρουσιάζει υποεπίδοση, όπως οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες , τα κίνητρα, τα ενδιαφέρονται και δη τα ειδικά ενδιαφέροντα είναι εκείνα που επηρεάζουν το ποσό της ενεργητικότητας που οι μαθητές είναι πρόθυμοι να διοχετεύσουν σε ένα συγκεκριμένο έργο.

Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές

Το διπλά ιδιαίτερο παιδί παρόλο που μπορεί να λειτουργεί επαρκώς μέσα στην τάξη, οι επιδόσεις του πιθανώς να κυμαίνονται πολύ πιο κάτω από αυτό για το οποίο είναι ικανό , δεδομένης της διανοητικής του ικανότητας.

Σύμφωνα με ορθολογικές αναλύσεις των παραμέτρων του πληθυσμού (Trail, 2010) οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές αντιπροσωπεύουν μόνον το 2-7% του συνολικού πληθυσμού της ειδικής εκπαίδευσης , ένα ποσοστό που εκφράστηκε από τους Lovett & Sparks (2010), οι οποίοι ανέφεραν ένα ποσοστό επιπολασμού 5%. Οι εκτιμήσεις αυτές είναι κατατοπιστικές, εντούτοις η βιβλιογραφία δεν παρέχει ισχυρές αποδείξεις. Ενδεικτικά και προς επίρρωση των ανωτέρω, από τις 940 μελέτες σχετικά με την χαρισματικότητα με τις μαθησιακές δυσκολίες που επανεξετάζονται, μόνον 46 περιέχουν εμπειρικά δεδομένα.

Επιπλέον, μαθητές που προσδιορίζονται στη μία μελέτη μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε μία άλλη μελέτη. Ακόμα κι έτσι όμως, οι ειδικοί συμφωνούν στο ότι ο πληθυσμός αυτός είναι πολύ μικρός εν μέρει λόγω των εγγενών δυσκολιών στον εντοπισμό των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. (Trail, 2010)

Κατηγορίες Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Σύμφωνα με την Baum (1990), οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να εμπίπτουν σε μία από τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες :

- Προσδιορισμένοι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.
- Αταυτοποίητοι μαθητές των οποίων οι ισχυρές ικανότητες μπορεί να μην είναι εμφανείς λόγω των μέσων επιτευγμάτων τους.
- Μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι επίσης χαρισματικοί.

Η τρίτη κατηγορία καθίσταται και η πιο δύσκολη στο να εξευρεθεί ενώ επί του παρόντος δεν υπάρχει κάποιος τρόπος να καθοριστεί πόσοι υπάρχουν σε κάθε κατηγορία. (McCallum, Bell,Coles,Miller, Hopkins,Hillton-Prillhart,2013)

Η **πρώτη** ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η χαρισματικότητα αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία. (Baum, 1990).

Μπορεί να εμφανίζονται ανοργάνωτοι και οι εργασίες τους να φαίνονται ατημέλητες. Καθώς τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επίδοσής τους και αυτής που επιδεικνύουν αυξάνεται (Toll, 1993). Ταυτόχρονα, αυξημένες είναι και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για υψηλές επιδόσεις καθώς γνωρίζουν τις υψηλές δυνατότητες των μαθητών αυτών (Elston, 1993)(Σαρίδου & Παπαδοπούλου , 2010)

Η **δεύτερη** ομάδα μαθητών περιλαμβάνει αυτούς στους οποίους δεν έχει εντοπιστεί ούτε η χαρισματικότητα , ούτε η μαθησιακή δυσκολία καθώς οι δύο ιδιότητες αλληλεπικαλύπτονται. Το υψηλό νοητικό δυναμικό τους λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς τη δυσκολία τους με αποτέλεσμα το προφίλ τους να θυμίζει αυτό ενός μέσου μαθητή. (Baum,1990). Μια ένδειξη της υψηλής νοητικής λειτουργικότητάς τους μπορεί να βγει στην επιφάνεια σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή δημιουργικό προϊόν. (Toll, 1993) ενώ οι μαθητές αυτής της κατηγορίας βρίσκονται σε δεινή εκπαιδευτική θέση καθώς ούτε οι υψηλές νοητικές τους ικανότητες, ούτε οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται.

Η **τρίτη** ομάδα περιλαμβάνει μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η μαθησιακή δυσκολία αλλά όχι η χαρισματικότητα. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν κάποιο τμήμα ένταξης καθώς η μαθησιακή τους δυσκολία καταστέλλει τις υψηλές νοητικές επιδόσεις τις οποίες θα μπορούσαν να επιδείξουν και συνήθως δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Baum, 1990). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε πως η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών είναι η ομάδα υψηλού κινδύνου λόγω του υπονοούμενου μηνύματος που τους συνοδεύει σύμφωνα με το οποίο ενυπάρχει βλάβη στον ίδιο το μαθητή η οποία θα πρέπει να διορθωθεί πριν γίνει οτιδήποτε άλλο (Baum, 1994)

Μία κατηγορία διπλής ιδιαιτερότητας που συναντάται συχνότερα από άλλες καθίσταται αυτή της χαρισματικότητας συνοδευόμενης από ΔΕΠ/Υ. Η έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής ή υπερκινητικό σύνδρομο (AD/HD) είναι και η πιο γνωστή διαταραχή που παρατηρείται σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Συνιστά μοναδική κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόκληση εντούτοις έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες σε αυτόν τον πληθυσμό. Δεδομένα από έρευνες καταδεικνύουν υψηλή γνωστική ικανότητα (IQ 120, ενενηκοστό πρώτο εκατοστημόριο ή παραπάνω), διαγνωστικά κριτήρια για ΔΕΠ/Υ και συχνά μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline, Richards, 2012)

Πώς ανιχνεύονται οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές ;

Πραγματοποιούνται τεστ σχολικής επίδοσης, όπου λαμβάνονται υπόψη η μαθηματική ή η γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τεστ νοημοσύνης και αν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, αν διαπιστωθεί πως ένα παιδί βρίσκεται στο καλύτερο 10% στο τεστ νοημοσύνης και στο χειρότερο 10%

στο τεστ επίδοσης, τότε κάνουμε λόγο για χαρισματικό παιδί με υποεπίδοση. Η θεραπευτική προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει αξιοποίηση των ικανοτήτων τους ενταγμένη στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων τους . (Χρυσοστομίδου,2013)
Παρακάτω παρατίθεται μία ενδεικτική λίστα των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες :

- Προχωρημένο λεξιλόγιο
- Εξαιρετική αναλυτική ικανότητα
- Μαθημένη αβοηθησία
- Υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας
- Έλλειψη κινήτρων
- Υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας
- Διασπαστική συμπεριφορά
- Τελειομανία
- Προηγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- Ειδική επάρκεια σε κάποιον τομέα (μουσική, μηχανική, καλλιτεχνική)
- Παράλειψη ολοκλήρωσης εργασιών που ανατίθενται
- Έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων Καλή μνήμη
- Απροσεξία
- Ισχυρή κριτική σκέψη
- Φτωχή ακρόαση και συγκέντρωση
- Ασυνήθιστη ικανότητα εντοπισμού των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των ιδεών, των δεξιοτήτων και των εννοιών
- Ανεπάρκεια στην εκτέλεση καθηκόντων που σχετίζονται με τη μνήμη
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Ισχυρές συλλογιστικές και αντιληπτικές δεξιότητες
- Επιθυμία για γνώση και εξερεύνηση
- Μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τονε αυτό τους
- Απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων με συνομηλίκους
- Η αίσθηση του χιούμορ μπορεί να είναι επιθετική και αμυντική στις σχέσεις
- Ποικιλία ιδιαίτερων ικανοτήτων (Ruban, Reis, 2005)

Διαχείριση Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Σε γενικές γραμμές προτείνονται προγράμματα **συμμετοχικής διαχείρισης** αφού οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων λάβουν υπόψη τους τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για την εκδήλωση των δημιουργικών τάσεων των παιδιών, την υγιή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, ειδικές υπηρεσία κ.α), το σχεδιασμό ενός προγράμματος συμπεριλαμβανομένων αυτών των μαθητών, την έκφραση αντισυμβατικών τάσεων και την αποδοχή που πρέπει να υπάρξει . Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην περιορίζονται στα αποτελέσματα των τεστ και να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στο παιδί να αντισταθμίζει τις δυσκολίες του .

Η Susan Baum το 1990, καταδεικνύει **τέσσερις γενικές κατευθυντήριες γραμμές** μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες να αναπτύξουν προγράμματα που θα καλύψουν τις ανάγκες των εν λόγω μαθητών .

→ Η πρώτη αφορά την εστίαση της προσοχής στην **ανάπτυξη της χαρισματικότητας** . Η αποκατάσταση των βασικών δεξιοτήτων υπήρξε ιστορικά το επίκεντρο των προσπαθειών εξυπηρέτησης των μαθητών από τη στιγμή που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές

δυσκολίες. Έρευνα έχει καταδείξει ότι η εστίαση στην αδυναμία σε βάρος της αναπτυσσόμενης χαρισματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση ,έλλειψη κινήτρων, κατάθλιψη και άγχος (Baum, 1984,Whitmore,1985).

→ Η δεύτερη αφορά την **παροχή του κατάλληλου περιβάλλοντος** που εκτιμά τις ατομικές διαφορές . Σύμφωνα με τη ιεράρχηση αναγκών του Μάσλοου (1962) τα άτομα πρέπει να αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου και εκτιμώνται προκειμένου να εκπληρώσουν την δυνατότητα της αυτοπραγμάτωσής τους . Οι μαθητές ανταμείβονται γι' αυτό που κάνουν καλά . Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να πετύχουν τους στόχους, οι προσωπικές διαφορές συνυπολογίζονται και σε ένα τέτοιο περιβάλλον κανένα παιδί δε θα αισθάνεται σαν πολίτης δεύτερης κατηγορίας .

→ Η τρίτη αφορά την **ενθάρρυνση στρατηγικών αντιστάθμισης** . Για παράδειγμα μαθητές που έχουν δυσκολία στην απομνημόνευση μαθηματικών ίσως χρειαστεί να χρησιμοποιούν υπολογιστή για ακριβή μέτρηση

- Επισκέψεις, συνεντεύξεις, ιστορίες, φωτογραφίες εικόνες ,ταινίες , διαλέξεις ή πειραματισμός
- εναλλακτικοί τρόποι λήψης της πληροφορίας και προηγμένοι διοργανωτές για να βοηθήσουν τους μαθητές να λάβουν και να διαβιβάσουν τις πληροφορίες
- Χρήση της τεχνολογίας για την προώθηση της παραγωγικότητας και τεχνικές απεικόνισης επίσης έχουν αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικές

→ Η τέταρτη σχετίζεται με την **κατανόηση των επιμέρους δυνάμεων και αδυναμιών** , ακόμη κι από τους ίδιους τους μαθητές ,έτσι ώστε να μπορούν να προβαίνουν σε έξυπνες επιλογές για το μέλλον τους . (Baum,1990)

Σε γενικές γραμμές, απαιτείται ευαισθησία στη διαχείριση των χαρακτηριστικών των μαθητών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος.

Ενδεικτικές Τεχνικές Διαχείρισης των Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Παρατηρήστε και καταγράψτε

- Κάτω από ποιες συνθήκες το παιδί δυσκολεύεται στην παρακολούθηση εργασιών και σε ποιες ανταποκρίνεται εύκολα.

- Τη συμπεριφορά του μαθητή σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα για να υπολογίσετε τις βέλτιστες συνθήκες για μάθηση.

- Τις αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιού και δασκάλου-παιδιού για να εξακριβώσετε αν τα όρια, οι στρατηγικές για την αυτορρύθμιση παρέχονται και αν ο μαθητής είναι σε θέση να αυτορυθμιστεί.

- Το παιδί σε διαφορετικές ώρες της ημέρας για να εκτιμήσετε σε ποιο βαθμό η δημιουργικότητα του μαθητή ενισχύεται ή επιτρέπεται να εκφραστεί.

- Διευρευνήστε αν υπάρχει κάποια προσπάθεια για την ανάπτυξη των ταλέντων του μαθητή κι αν ναι, πώς συμπεριφέρεται αυτός κατά τη διάρκεια των κατάλληλων αυτών δραστηριοτήτων ;

- Παροτρύνετε τον μαθητή να αξιολογεί το εκπαιδευτικό επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια του αναλυτικού προγράμματος και των βημάτων του. (Baum, Olenchak & Owen, 1998)

Η Διδασκαλία των Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Ο διδακτικός σχεδιασμός πρέπει να περιλαμβάνει διπλά διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει πως τα παιδιά θα εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς στους τομείς της ιδιαιτερότητάς τους, με προώθηση της έρευνας, του πειραματισμού, και της συζήτησης ώστε το παιδί να ανακαλύψει τις προσωπικές του ικανότητες και να τις «χαρτογραφήσει » .

Η παροχή προοπτικών που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν χρήση των πλεονεκτημάτων τους και των αγαπημένων τους τρόπων μάθησης, η ανάπτυξη στρατηγικών για την ορθή χρήση των πνευματικών τους δυνατοτήτων και η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας των μαθητών συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση . Η διευκόλυνση της αποδοχής και η καλλιέργεια ενός κλίματος αμοιβαιότητας και σεβασμού προς τις ατομικές διαφορές όλων προωθεί τα ανωτέρω.

Σε αυτό το πλαίσιο περιττεύουν οι θεωρίες περί τεμπελιάς και νωθρότητας με τις οποίες συχνά έρχονται αντιμέτωπα τα διπλά ιδιαίτερα παιδιά , επειδή δε μπορούν να ολοκληρώσουν σε εύλογο χρονικό διάστημα τις εργασίες που τους ανατίθενται και υπομένουν το χαρακτηρισμό του «απρόσεκτου». (Mathews,2012)

Κύριο μέλημα του « διπλά διαφοροποιημένου » αναλυτικού προγράμματος πρέπει να καθίσταται η ισορροπία μεταξύ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων τους . Συνίστανται πέραν των υπολοίπων, εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν σε άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες από αυτές που μέχρι σήμερα αμείβει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα , σε συνδυασμό πάντοτε με τον έγκαιρο εντοπισμό τους. (Σαρίδου, Παπαδοπούλου, 2010)

Συνιστώμενες Παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Χαρισματικούς Μαθητές με Ήπιες Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γενική Εκπαίδευση

Οι παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα καθίσταται αναγκαίο να περιλαμβάνουν την σχεδίαση προγράμματος που αναγνωρίζει και ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα και τα πολλαπλά είδη μάθησης, την έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη , τις ευκαιρίες σε μαθητές να διερευνούν σε βάθος περιοχές των ενδιαφερόντων τους, την τροποποίηση εργασιών ώστε να μπορούν ν' αναδειχθούν τα ταλέντα των μαθητών, τη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος στο οποίο οι ιδέες και τα συναισθήματα των μαθητών είναι αποδεκτά από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους .

Επιπρόσθετα προτείνονται το «σπάσιμο» των εργασιών ώστε οι μαθητές να μην αισθάνονται υπερφορτωμένοι, η αποφυγή των πολλών φύλλων εργασίας, η χορήγηση

των γραπτών οδηγιών συνοδεία προφορικών και η εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς, η αποφυγή θέσης των μαθητών σε ανταγωνιστικό πλαίσιο (πίεση), ο κανονισμός τακτικής ώρας επικοινωνίας με τους μαθητές για τη συμπεριφορά τους, η παροχή στους μαθητές τρόπων αποδεκτών να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα στην τάξη δίχως να την διαταράσσουν , περισσότερος χρόνος στους μαθητές για ανάγνωση και γραπτές εργασίες , στρατηγικές ενίσχυσης της χαρισματικότητας , χρήση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που να συνδυάζει κοινωνικο-συναισθηματικά στοιχεία, χρήση διεπιστημονικών ομάδων με βάση παγκόσμια θέματα (ποικιλομορφία, επιβίωση, αλληλεξάρτηση) αλλά και παροχή προβλημάτων που βρίσκουν έρεισμα στον πραγματικό κόσμο, παρμένα από τις μαθησιακές εμπειρίες .

Απαραίτητες θεωρούνται η ενίσχυση και αξιοποίηση των ηγετικών ικανοτήτων των μαθητών, η ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων, οι στρατηγικές αποζημίωσης για ακαδημαϊκά προβληματικές περιοχές, η διενέργεια δοκιμασιών σε ήσυχες τοποθεσίες καθώς και περισσότερος χρόνος στους μαθητές για να ολοκληρώνουν μία δοκιμασία, συνοδεία γραφικών συχνά, και εξελιγμένων υλικών και στρατηγικών (προσομοιώσεις, Οδύσσεια του Νου, επίλυση μελλοντικών προβλημάτων).

Τέλος, συνίσταται η επιτάχυνση σε περιοχές ισχυρής ικανότητας, η παροχή ευκαιριών στους μαθητές ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται το στρες, η παροχή προτύπων που έχουν ξεπεράσει επιτυχώς μαθησιακές δυσκολίες, η εφαρμογή στρατηγικών αντιστάθμισης, η ανατροφοδότηση, η αλλαγή της μορφής των εργασιών, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία (βίντεο, μαγνητοφωνήσεις, μουσική), η αγνόηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς που δεν είναι δραστικά εκτός ορίων στην τάξη, η παροχή ουδέτερου χώρου στους μαθητές ώστε να μπορούν να ηρεμούν αλλά και να μετέχουν στη διαδικασία, με επαρκή χρόνο σε εργασίες που εμπλέκονται ώστε να μην απαιτούνται διακοπές. (Nielsen, 2010)

Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Ο σχολικός σύμβουλος δύναται να συμβάλλει στη διασφάλιση του έγκαιρου εντοπισμού των ακαδημαϊκά ταλαντούχων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες , να διευκολύνει τον εντοπισμό των υπό συζήτηση μαθητών , ως μέρος πλέον μίας συνεχούς διαδικασίας αξιολόγησης των αναγκών στα σχολικά συμβουλευτικά προγράμματα. Με τον εντοπισμό , δε ,των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών αυτών ίσως παρέχουμε μία βοήθεια στους σχολικούς συμβούλους στην πρόληψη των χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων αλλά και στην προώθηση της υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης. (Reis & Colbert,2004)

Ένα Παράδειγμα Προγράμματος για Διπλά Ιδιαίτερους Μαθητές

Πρόκειται για το Πρόγραμμα Σπουδών High Hopes που χρηματοδοτήθηκε από την πράξη Javits (1993-1996) και προτείνει διπλά διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που παρέχει στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν οι μαθητές τις μαθησιακές τους δυσκολίες ενώ εκπληρώνουν τις ανάγκες τους για εξελιγμένες προκλήσεις μέσω εστίασης στο αυθεντικό και επίλυσης του πραγματικού. (Baum, Cooper,Neu,2001)

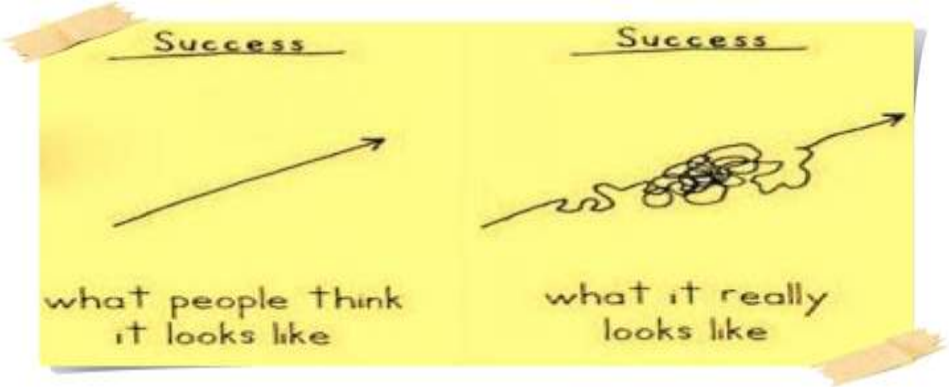
Συμπερασματικά

Διπλή ιδιαιτερότητα καθίσταται η ανίχνευση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών σε διαφορετικές περιοχές. (Σαρίδου, Παπαδοπούλου, 2010). Το κατάλληλο

εκπαιδευτικό περιβάλλον αναδεικνύεται σε πρωταρχικό ρυθμιστικό παράγοντα της αξιοποίησης των ταλέντων τους και της αντιμετώπισης παράλληλα των ελλειμμάτων τους .(Μανωλάκος, 2010)

Ενδείκνυται η επιλογή σωστών διαγνωστικών εργαλείων για μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση και η ανάπτυξη συμβουλευτικής για υγιή και αποτελεσματική γονεϊκή παρέμβαση στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η συνεργασία σχολείου, οικογένειας , ειδικού επιστημονικού προσωπικού και εξωτερικών φορέων προς μία κατεύθυνση , η συνεχής επιμόρφωση, κατάρτιση και εγρήγορση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, επιβάλλεται αναδιάρθρωση του συστήματος ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες αυτών των παιδιών , έγκαιρος εντοπισμός για έγκαιρη παρέμβαση λαμβάνοντας υπόψη ότι η χαρισματικότητα ενίοτε καμουφλάρει τη μαθησιακή δυσκολία και αντιστρόφως, καθώς και αντισταθμιστική εκπαίδευση που προάγει τη χαρισματικότητα και τη θετική αυτοεικόνα του μαθητή .



Γιατί η επιτυχία δεν είναι ένας δρόμος στρωμένος από μία ευθεία γραμμή

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης : Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση.* Αθήνα : Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες.* Αθήνα: Ιδιωτική.

Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baum, S.M., Cooper, C.R., Neu, T.W. (2001). Dual Differentiation : An Approach for meeting the Curricular Needs of Gifted Students with Learning Disabilities. *Psychology in the Schools, Vol 38* (No5), pp 477-490.

Baum, S.M., Olenchak, F.R., Owen, S.V. (1998). Gifted Students with Attention Deficits : Fact and/or Fiction ? Or, Can We See The Forest For The Trees?. *Gifted Child Quarterly,* Doi : 10.1177/001698629804200204

Bianco, M., & Leech, N.L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education, 33, 319–334.* doi:10.1177/0888406409356392

Buica-Belciu, C., Popovici, D.V. (2013). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* pp 519-523.

Crepeau-Hobson, F., Bianco, M. (2011). Identification of Gifted Students with Learning Disabilities in a Response-To-Intervention Era. *Psychology in the Schools , Vol 48* (No2), pp 102-109.

Dole, S. (2010). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review,* doi : 10.1080/02783190009554074
Fugate, C.M., Zentall, S.S., Gentry, M. (2013). Creativity and Working Memory in Gifted Students With and Without Characteristics of Attention Deficit Hyperactive Disorder: Lifting the Mask. *Gifted Child Quarterly, Vol 57* (No4), pp 234-246
Lovett, B.J. (2013). The Science and Politics Of Gifted Students With Learning Disabilities : A Social Inequality Perspective. *Roeper Review,* pp 136-143. Doi : 10.1080/02783193.2013.766965
Lovett, B.J., Sparks, R.L. (2011). The Identification and Performance of Gifted Students With Learning Disability Diagnoses: A Quantitative Synthesis. *Journal of Learning Disabilities, Vol 46* (No4), pp 304-316
Mann, L.R. (2010). Gifted students with spatial strengths and sequential weaknesses: An overlooked and underidentified population. *Roeper Review,* doi :10.1080/02783190509554296
McCallum, R.S., Bell, S.M., Coles, J.T., Caldwell Miller, K., Hopkins, M.B., Hilton-Prillhart, A., (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *Gifted Child Quarterly, Vol 57* (No4), pp 209-222
McCoach, B., Kehle, T.J., Bray, A.M., Siegle, D. (2001). Best Practices In The Identification Of Gifted Students With Learning Disabilities. *Psychology in the Schools, Vol 38* (No5), pp 403-410.
McKenzie, R.G. (2010). The Insufficiency of Response to Intervention in identifying Gifted Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practise , Vol 25* (No3), pp 161-168.
Nielsen, M.E. (2002). Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification and Programming. *Exceptionality: A Special Education Journal, Vol 10 (No2), pp 93-111.*
Nogueira, S.M. (2006). MORCEGOS: A Portuguese Enrichment Program of Creativity Pilot Study With Gifted Students and Students With Learning Difficulties. *Creativity Research Journal, Vol 18* (No 1), pp 45-54.
Reis, S.M., McCoach,D.B., (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *EXCEPTIONALITY, Vol 10* (No2), pp 113-125.
Reis, S.M., Ruban, L.M. (2005). Services and Programs for Academically Talented Students With Learning Disabilities. *Theory Into Practice, Vol 44* (No2), pp 148-159
Ruban, L.M., Reis, S.M. (2005). Identification and Assessment of Gifted Students With Learning Disabilities. *Theory Into Practice, Vol 44* (No2), pp 115-124.