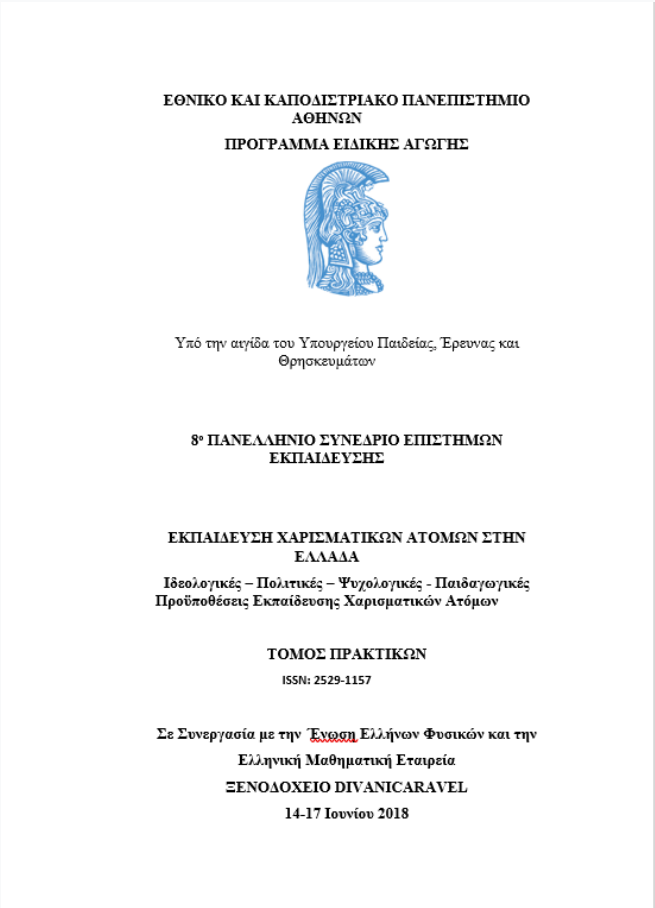
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές –Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ροδάνθη Ζαχαριάκη, Εμμανουήλ Τεντζέρης

doi: 10.12681/edusc.2678

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζαχαριάκη Ρ., & Τεντζέρης Ε. (2020). Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές –Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 284–293. https://doi.org/10.12681/edusc.2678

Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές –Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ζαχαριάκη Ροδάνθη, Φιλόλογος, ΕΚΠΑ

rodanthi.zach@gmail.com

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Ειδ. Αγωγής, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

kedaaz@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μία ετερογενή ομάδα που ορίζεται από μαθητές με υψηλές γνωστικές ικανότητες ή ισχυρά διακριτά ταλέντα ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν δυσκολίες που μετριάζουν την έκφραση των υψηλών τους δυνατοτήτων. Η ταυτοποίηση τους μάλιστα καθίσταται δυσχερής επειδή συχνά οι αδυναμίες αυτών των μαθητών καλύπτουν τα πλεονεκτήματα τους.

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Τονίζεται η αναγκαιότητα για έγκαιρο εντοπισμό και άμεση παρέμβαση με την ορθή επιλογή διαγνωστικών εργαλείων που θα οδηγήσει στην ανάδειξη των ικανοτήτων τους, υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι ενδεδειγμένες παρεμβάσεις στον τρόπο διδασκαλίας των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. Τέλος επισημαίνεται η αξία της χρήσης συμβουλευτικής καθώς και της συνεργασίας σχολικού περιβάλλοντος, οικογένειας και ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – διπλά ιδιαίτεροι μαθητές – είναι μία κατηγορία μαθητών που κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει, καθώς τα παιδιά αυτά πιθανόν να είναι πολύ περισσότερα από όσα έχουν καταγραφεί στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι μαθητές αυτοί χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης ώστε να αναδειχθούν οι χαρισματικές τους δεξιότητες , οι οποίες επισκιάζονται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: διπλά χαρισματικοί μαθητές; χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Ανίχνευση; διαγνωστικά εργαλεία

Abstract

Gifted students with learning disabilities are a group of students that is defined as students with superior strength or strong talents as well as specific learning disabilities. The identification is usually difficult because the learning weaknesses of those students cover their advantages.The main aim of the present study is the presentation of the gifted students with learning disabilities – twice exceptional students (2E) and their special characteristics. The fast identification, the immediate act with the right use of the diagnostic tools as well as the role of the teacher and the right intervention in the teaching form, will lead to the highlighting of their skills and talents. The value of advisory and cooperation between school environment, family and special scientific staff is signalized. The gifted students with learning disabilities-twice exceptional students- are a student's category that is more common that is described in the international bibliography. These students need special confrontation in order to develop their charismatic skills.

Key words: twice exceptional; 2E; gifted students with learning disabilities; Identification; diagnostic tools

Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Για να οριστεί η πολύπλευρη εικόνα των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να οριοθετήσουμε τους όρους «χαρισματικότητα» και «μαθησιακές δυσκολίες». Ένας αρκετά γνωστός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το Νόμο για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αδυναμίες (Individuals with Disabilities Education ACT) αναφέρεται στη διαταραχή μίας ή περισσότερων από τι βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να παρουσιαστεί ως αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς. Περιλαμβάνονται περιπτώσεις αντιληπτικών αδυναμιών εγκεφαλικού τραύματος, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δυσλεξίας και εξελικτικής αφασίας. Δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που προέρχονται από αναπηρίες οπτικού ή κινητικού τύπου, από νοητική στέρηση, από συναισθηματικές διαταραχές ή εξαιτίας περιβαλλοντικής, πολιτισμικής και οικονομικής αποστέρησης (Rechsly Hosp & Schmled, 2003).

Ένας ακόμη γνωστός ορισμός προέρχεται από την Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities) ο οποίος αναφέρει πως «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ετερογενής ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών ικανοτήτων. Είναι εγγενείς και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Προβλήματα στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσιάζονται στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες αναπηρίες (αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες) ή να επηρεάζονται από εξωτερικές επιδράσεις (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή φοίτηση) δεν προέρχονται από αυτές τις καταστάσεις ή τις επιδράσεις» (Kavale & Forness, 2000).

Τα κοινά σημεία των ορισμών είναι ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές που μπορεί να επηρεάζουν όλες τις περιοχές της απόκτησης γνώσεων, παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και υφίστανται παρά την ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών και καταστάσεων, όπως η επαρκής νοημοσύνη, το κατάλληλο κοινωνικό-πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η απουσία προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας. Κοντολογίς, το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι η επίδοσή τους σε μια περιοχή ακαδημαϊκών γνώσεων είναι σημαντικά χαμηλότερη από αυτήν που θα περίμενε κανείς με βάση τη γενική νοητική τους ικανότητα και επιπλέον, αυτή η αντίφαση δεν οφείλεται σε έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή ή σε προβλήματα υγείας (McCoach et al., 2001).

Ορισμός Χαρισματικότητας

Για να μπορέσουμε να ορίσουμε τη χαρισματικότητα δεν μπορούμε να στηριχθούμε μόνο στον δείκτη ευφυΐας του μαθητή. Για παράδειγμα, τα κίνητρα, η αυτοαντίληψη και η δημιουργικότητα συχνά συμπεριλαμβάνονται στους διευρυμένους ορισμούς της χαρισματικότητας, όπως επίσης συζητείται συχνά και ο ρόλος της κουλτούρας ως συνυφασμένη με τη χαρισματικότητα (Sternberg & Davidson, 1986). Πολύ γνωστός επίσης και ο ορισμός του Renzulli (1986), σύμφωνα με τον οποίο η χαρισματικότητα περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα σύνολα, την άνω του μέσου όρου γενική ικανότητα, την αφοσίωση στην εργασία και τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC): «χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά , την επιστήμη ή την μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σε αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μία μέτρηση» (Delisle & Lewis, 2003, σελ. 35).

Ορισμός Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Οι μαθητές που συνδυάζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς και αδυναμίες σε κάποιους άλλους (Baum & Owen, 1988).

Διπλά ιδιαίτεροι μαθητές ή χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από δυνατότητες υψηλών επιδόσεων σε τομείς όπως ο ακαδημαϊκός, οι τέχνες, η ηγεσία ή η δημιουργικότητα και ταυτόχρονα παρουσιάζουν στοιχεία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών όπως δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, προβλημάτων αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, φάσματος αναπτυξιακών διαταραχών ή πάσχουν από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας.

Η ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι σημαντικά πιο χαμηλή από αυτό που θα αναμενόταν με βάση τη γενική νοητική τους ικανότητα. Όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η διαφορά δεν οφείλεται σε έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή ή σε κάποιο πρόβλημα υγείας. Επειδή ακαδημαϊκά οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ υψηλό δυναμικό, η ακαδημαϊκή τους επίδοση μπορεί να μην είναι τόσο χαμηλή όσο αυτή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μέσο δυναμικό. Συνεπώς, αυτοί οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανόν να προταθούν για υποστήριξη σε δομές ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η χαρισματικότητα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βασίζεται όχι μόνο στην υψηλή νοητική ικανότητα αλλά επίσης στην ικανότητα υψηλής επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς, όπως στις τέχνες, στις ηγετικές ικανότητες και στη δημιουργικότητα. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ανταποκρίνεται στα κριτήρια του χαρισματικού δείχνοντας υψηλό δυναμικό ή και υψηλή επίδοση σε μία τουλάχιστον συγκεκριμένη περιοχή, ανεξάρτητα από τη μέση ή κάτω του μέσου επίδοση σε άλλους τομείς (Lupart & Toy, 2009).Έρευνες στον τομέα της χαρισματικότητας φανερώνουν πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερα από αυτά που υπέθεταν οι ερευνητές (Thomson, 2006).

Κατηγορίες Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κύριες κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία είναι οι χαρισματικοί μαθητές με μη εντοπισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με συχνή συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές. Όμως, με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται πτωτική πορεία στις σχολικές τους επιδόσεις και αυξάνεται το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επίδοσης τους και αυτής που επιδεικνύουν. Αυτό συμβαίνει επειδή ανεβαίνει το επίπεδο της εκπαίδευσης και έρχονται στην επιφάνεια οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Παρόλα αυτά σπάνια οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται γιατί παραμένουν μαθητές υψηλών επιδόσεων.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μη εντοπισμένη χαρισματικότητα. Οι μαθητές αυτοί συχνά συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής λόγω των εύκολα ανιχνεύσιμων μαθησιακών δυσκολιών τους ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν χαρισματικότητα σε έναν ή περισσότερους τομείς ακαδημαϊκών ή νοητικών ικανοτήτων. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών εντοπίζεται δύσκολα από τους εκπαιδευτικούς γιατί τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον εστιάζει στις μαθησιακές δυσκολίες και όχι στις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή.

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία μαθητών είναι οι μαθητές με μη εντοπισμένη χαρισματικότητα και μη εντοπισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών έχει μαθησιακές δυσκολίες που μετριάζουν την έκφραση της χαρισματικότητας τους και ικανότητες που καλύπτουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Η υψηλή νοητική τους ικανότητα αντισταθμίζει τις αδυναμίες τους με αποτέλεσμα το προφίλ τους να ταυτίζεται με αυτό ενός μαθητή μετρίων επιδόσεων. Σε αυτή την κατηγορία μαθητών η χαρισματικότητα μπορεί να εκφραστεί σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος όπως σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά αυτά κατά κανόνα δεν συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής ούτε για την χαρισματικότητά τους αλλά ούτε και για τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Χαρακτηριστικά Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Για να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα των διπλά ιδιαίτερων μαθητών και να προσεγγιστούν ολοκληρωμένα τα χαρακτηριστικά τους πρέπει πρώτα να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και τέλος αυτά των διπλά ιδιαίτερων μαθητών.

Οι μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται συχνά από αίσθημα απογοήτευσης, εύκολη παραίτηση και δεν δείχνουν συνέπεια στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Επίσης παρουσιάζουν συχνά δυσκολία στην μάθηση, έλλειψη κινήτρων και έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά. Η παρορμητικότητα και η υπερευαισθησία είναι ακόμα κάποια από τα χαρακτηριστικά τους καθώς και η αποτυχία ολοκλήρωσης ανατεθέντων έργων. Παρουσιάζουν έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων, ανεπαρκή προσοχή και συγκέντρωση, αδυναμία απομνημόνευσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να κατανοήσουν την σχέση αιτίου και αιτιατού, παρουσιάζουν αργή απόκριση και μεταθέτουν τις ευθύνες τους σε άλλους. Οι προσδοκίες τους πολλές φορές είναι μη ρεαλιστικές αλλά παρόλα αυτά τις επιτυχίες τους τις αποδίδουν στην τύχη και όχι στις ικανότητές τους (Reis, Neu & McGuire, 1995 · Nielsen, 2002).

Χαρακτηριστικά Χαρισματικών Μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, έχουν υψηλές ικανότητες ανάλυσης, κατανοούν και επεξεργάζονται με ευκολία ανώτερες έννοιες και πολύπλοκα ζητήματα και διαθέτουν κριτική σκέψη. Τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να λύνουν προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους καθώς διαθέτουν συνδυαστική και αφαιρετική σκέψη. Η φαντασία τους είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, παρουσιάζουν υψηλή δημιουργικότητα και έχουν πολλά ενδιαφέροντα εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως η ιδιαίτερη κλίση στη μουσική και στις τέχνες. Όσον αφορά στον τρόπο μελέτης τους, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν πολύ υψηλή παραγωγικότητα και αφοσίωση. Επιπλέον διαθέτουν ηγετικές ικανότητες, μεγάλη επιθυμία για γνώση και ανακάλυψη. Το ανεβασμένο επίπεδο της συλλογιστικής τους σκέψης τούς βοηθάει στο να κατανοούν, να εμβαθύνουν και να συνδέουν ανώτερες έννοιες και ιδέες (Reis, Neu & McGuire, 1995 · Nielsen, 2002) .

Χαρακτηριστικά Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Τα χαρακτηριστικά των διπλά ιδιαίτερων μαθητών είναι υψηλή νοητική ικανότητα σε τουλάχιστον ένα μαθησιακό πεδίο με ταυτόχρονη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Διαθέτουν ολιστικό τρόπο μάθησης και αδυναμία στην αποστήθιση (Brody & Mills, 1997). Ο μαθητής δεν ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση πληροφοριών αλλά διαθέτει αυξημένη συνθετική ικανότητα (Munro, 2002). Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και συχνά κάνουν σκληρή αυτοκριτική (Baum, Owen, & Dixon, 1991 · Robinson, 1999 · Dole, 2000, Lupart & Toy, 2009). Η απογοήτευση προκαλείται λόγω των υψηλών προσδοκιών ιδίως σε μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί χαρισματικοί αλλά δεν έχει γίνει η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από το περιβάλλον (Williams, 2005). Πολλές φορές όμως οι υψηλές προσδοκίες πηγάζουν από το ίδιο το παιδί αφού η τελειομανία είναι χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας (Lupart & Toy, 2009). Παρουσιάζουν επίσης τάση για κοινωνική απομόνωση καθώς αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα τους, γνωρίζουν τις δυνατότητές τους τις οποίες όμως δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν και να εκφράσουν, γεγονός που οδηγεί στη δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Williams, 2005 · Vespi & Yewchuk, 1992).

Τέλος, χαρακτηρίζονται από μεγάλη επιμονή ιδιαίτερα σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος (Baum & Owen, 1988 · Lupart &Toy, 2009).

Μέθοδοι Ανίχνευσης Διπλής Ιδιαιτερότητας

Όπως έχει αναφερθεί, είναι ιδιαίτερα δύσκολο και για τις τρεις κατηγορίες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών να εντοπιστούν και να διαγνωσθούν. Για αυτόν τον λόγο η σημαντικότερη μέθοδος ανίχνευσης είναι η παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Μία από τις σημαντικότερες μεθόδους ανίχνευσης είναι η πτωτική τάση στις επιδόσεις του μαθητή με την πάροδο του χρόνου σε συνδυασμό με εξακριβωμένη υψηλή ικανότητα - χαρισματικότητα. Ο χαρακτηρισμός της χαρισματικότητας συνοδεύεται σχεδόν πάντα από υψηλές προσδοκίες του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή. Άρα ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει την εξέταση της περίπτωσης του διπλά ιδιαίτερου μαθητή σε έναν χαρισματικό μαθητή με πτωτική σχολική επίδοση παρά τις πιθανές αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος (Blacher, 2002). Συνεπώς η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι στιγμιαία αλλά να χαρακτηρίζεται από συνέχεια (Lupart & Toy, 2009). Αυτό προϋποθέτει την διαρκή

ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες και τις επιδόσεις του μαθητή κατά την διάρκεια της σχολικής του πορείας.

Επιπλέον μια μέθοδος ανίχνευσης της χαρισματικότητας είναι το WISC και οι υποκλίμακές του καθώς όπως αναφέρεται (Brody & Mills, 1997 · Cooper et al., 2004)

τα παιδιά που πετυχαίνουν ανώτερα επίπεδα σε διάφορες υποκλίμακες του WISC θα πρέπει να θεωρούνται δυνητικά χαρισματικά. Με μεγαλύτερη ευκολία γίνεται η διάγνωση χαρισματικότητας σε μαθητές που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις σε λεκτικές και μη λεκτικές κλίμακες νοημοσύνης. Η δυσκολία εντοπισμού της χαρισματικότητας εστιάζεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν καταφέρνουν υψηλά αποτελέσματα σε όλες τις υποκλίμακες του WISC λόγω των ελλειμμάτων τους (Waldron & Saphire, 1990 · Nielsen, 2002). Άρα η ανίχνευση της χαρισματικότητας (Lupart & Toy, 2009) μπορεί να γίνει με λεκτικές κλίμακες νοημοσύνης όπως το Wechsler με προσαρμοσμένο κριτήριο Δ.Ν. από 130 σε 120 ώστε να μπορεί να διαγνωστεί η χαρισματικότητα. Επίσης ανιχνεύεται με μη λεκτικές κλίμακες όπως το Raven΄s Progressive Matrices, ένα σχηματικό και αξιόπιστο τεστ που εφαρμόζεται σε μαθητές που το γλωσσικό τους επίπεδο είναι τόσο χαμηλό που μειώνει την συνολική επίδοση τους (Mills, Ablard & Brody, 1993).

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως θεωρείται ένδειξη διπλής ιδιαιτερότητας η μεγάλη διαφορά πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης και οι εσωτερικές διαφορές στις διάφορες υποκλίμακες ενός τεστ νοημοσύνης (πχ διαφορά 7 μονάδων του μεγαλύτερου από το χαμηλότερο σκορ μπορεί να συνιστά ένδειξη διπλής ιδιαιτερότητας) (Neihart, 2008).

Ως περισσότερο ολοκληρωμένη μέθοδος ανίχνευσης θεωρείται η πολυπαραγοντική προσέγγιση, δηλαδή η συλλογή πολλών δεδομένων με διάφορα μέσα, όπως συνεντεύξεις παιδιού-γονέων για να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή (McCoatch et al., 2001). Επιπροσθέτως, η χορήγηση κάποιου τεστ δημιουργικότητας όπως το Torrance test of Creative Thinking (TTCT) βοηθά εκπαιδευτικούς και γονείς να αντιληφθούν τις ικανότητες του μαθητή. Τέλος, σημαντική είναι η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων ώστε να υπάρχει ενημέρωση για τις εξωσχολικές δραστηριότητες και ικανότητες του μαθητή, κάτι που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια πιο σφαιρική άποψη για τον μαθητή (Lupart & Toy, 2009).

Στρατηγικές Παρέμβασης

Ως ιδιαίτερη επιτυχία από την πλευρά του εκπαιδευτικού θεωρείται η αναγνώριση της χαρισματικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια ωστόσο, πρέπει να υπάρξει σωστή αντιμετώπιση και αποτελεσματική παρέμβαση ώστε να ενισχυθούν οι τομείς υπεροχής και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά είναι σημαντικό να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτεπάρκειά των μαθητών αυτών (Dole, 2000).

Οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές λόγω της χαρισματικότητάς τους αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που πολλές φορές επιδρά σημαντικά στην αυτοεκτίμησή τους. Μια άλλη ενδεδειγμένη στρατηγική παρέμβασης είναι η επιτάχυνση του προγράμματος σπουδών του διπλά ιδιαίτερου μαθητή στους τομείς υπεροχής. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται ενίσχυση στην έκφραση του λόγου και ταυτόχρονα το επίπεδό του στα μαθηματικά να

είναι πολύ υψηλότερο από αυτό της υπόλοιπης τάξης. Αυτά τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται και να τους επιτρέπεται να εργάζονται στο κατάλληλο επίπεδο για κάθε συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα (McCoatch et al., 2001), ακόμα και αν δημιουργείται έλλειψη συγχρονισμού και αναντιστοιχία στο πρόγραμμα σπουδών τους (Lupart & Toy, 2009).

Επίσης πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στα δυνατά σημεία των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. Έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές που λάμβαναν ειδική εκπαίδευση τόσο για τη χαρισματικότητα όσο και για τις μαθησιακές δυσκολίες ή αυτοί που συμμετείχαν μόνο σε προγράμματα για χαρισματικούς είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν σε προγράμματα μόνο για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Nielsen & Mortorff-Albert, 1989).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και εξέτασης μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο. Το μάθημα γίνεται πιο θελκτικό με την προβολή ταινιών, παρουσίαση σκετς, εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών, διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας κ.α. (Williams, 2005). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες του μαθητή και να ενισχύσει τις ικανότητές του, αφού μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο χαρισματικός μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποκτήσει τον δικό του τρόπο έκφρασης, ώστε να μπορέσει να ξεδιπλώσει τις ικανότητες του μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Dole, 2000). Για αυτόν τον λόγο οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα υποστηρίζει τις αδυναμίες τους και ταυτόχρονα θα ενισχύει και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους (Williams, 2005).

Οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία στην αποστήθιση συνεπώς καλό θα είναι να δίνεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον πολύπλευρο τρόπο σκέψης τους και να παρακάμψουν πιθανά εμπόδια που δημιουργούνται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Dole, 2000 Εξαιτίας αυτού, οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές συχνά επιλύουν τα προβλήματα με σωστούς αλλά όχι συνηθισμένους τρόπους. Τα συγκεκριμένα παιδιά λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την επιβράβευση σε σχέση με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αντιλαμβάνεται καλύτερα τις ικανότητές του και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύει συναισθηματικά τον διπλά ιδιαίτερο μαθητή και να επιβραβεύει τις προσπάθειές του, ώστε να αναδειχθεί η χαρισματικότητά του.

Οι παραπάνω παρεμβάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στα πλαίσια κανονικής τάξης και όχι τάξης ειδικής αγωγής (McCoatch et al., 2001). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες των χαρισματικών μαθητών μπορεί να μειώνουν την επίδοσή τους, όχι όμως στο επίπεδο της επίδοσης των υπόλοιπων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός πέρα από τα στενά πλαίσια της διδασκαλίας εντός σχολικής τάξης, μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών, προτρέποντάς τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Vespi & Yewchuk, 1992). Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες ειδικά στους τομείς υπεροχής τους, τις οποίες πολύ συχνά δυσκολεύονται να αναδείξουν (Williams, 2005).

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στον διπλά ιδιαίτερο μαθητή δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ολοκληρωμένη αν δεν περιλαμβάνει την επικοινωνία και συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (Williams, 2005). Αυτό συμβαίνει διότι ο

εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σφαιρική εικόνα για τα χαρακτηριστικά του διπλά ιδιαίτερου μαθητή καθώς και να γνωρίζει τις κλίσεις και τα ταλέντα του. Από την άλλη πλευρά, πρέπει οι γονείς του μαθητή να έχουν μία καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ώστε να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται τόσο με την χαρισματικότητα όσο και με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό θα βοηθήσει στο να μπορούν οι γονείς να παρέχουν στον μαθητή ευκαιρίες για σχετικές με τα ταλέντα του εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και να ενισχύουν με κατάλληλο τρόπο την αυτοαντίληψη του (Blacher, 2002).

Συμπέρασμα

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – διπλά ιδιαίτεροι μαθητές – είναι μια κατηγορία μαθητών πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει αυτή την κατηγορία μαθητών σε κάθε σχολική τάξη, είτε με την μορφή χαρισματικού μαθητή που δεν έχουν διαγνωστεί οι μαθησιακές του δυσκολίες, είτε με την μορφή μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει αναγνωριστεί η χαρισματικότητά του, είτε με την μορφή ενός μέτριου σε επιδόσεις μαθητή που δεν έχει χαρακτηριστεί ούτε ως μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αλλά ούτε και ως χαρισματικός μαθητής. Άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ανεπτυγμένη παρατηρητικότητα, ώστε να μπορεί να διακρίνει χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών ή τομείς υπεροχής σε κάθε μαθητή χωρίς να κατηγοριοποιεί τους μαθητές του σε χαρισματικούς μαθητές ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, η παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού συνιστούν τη σημαντικότερη μέθοδο ανίχνευσης των διπλά ιδιαίτερων μαθητών.

Εν κατακλείδι, η ενίσχυση των χαρισματικών δεξιοτήτων των διπλά ιδιαίτερων μαθητών και όχι η παραδοσιακή προσέγγιση της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, παραμένει η σημαντικότερη στρατηγική παρέμβασης στην ιδιαίτερη και ευαίσθητη κατηγορία των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly,* 32, 321–326.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical identification strategies.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Blacher, J. (2002). Twice-Exceptional: Learning Disabled and Gifted. *Exceptional Parent,* 32, 9, 100-103.

Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities,* 30, 282–296.

Callahan, C. & Hertberg-Davis, H. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York, NY : Routledge, Taylor & Francis Group.

Cooper, E. E., Ness, M., & Smith, M. (2004). A case study of a child with dyslexia and spatial-temporal gifts. *Gifted Child Quarterly,* 48, 2, 83-94.

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

Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review,* 23, 91–96.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities,* 33, 239-256.

Korinek, L. (1992). Gifted children with specific learning disabilities. In J. Van Tassel-Baska (Ed), *Planning effective curriculum for gifted learners* (pp261-284). Denver, CO: Love Publishing Company.

Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice exceptional: multiple pathways to success. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp 507-525). New York: Springer.

McCoach, D. B., Kehle, T.J., Bray, M.A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools,* 38 (5), 403-411.

Mills, C. J., Ablard, K. E., & Brody, L. (1993). The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students. *Roeper Review,* 15, 183-186.

Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities,* 7, 2, 20-30.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115-137). New York, NY: Springer.

Nielsen, M. E., & Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. RoeperReview, 12, 1, 12-35.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality,* 10, 93-111.

Rechsly, D. J., Hosp, J. L., & Schmied, C. M. (2003). And miles to go…: state SLD requirements and authoritative recommendations. www.nrcld.org/html/research/states/milestogo.pdf.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children,* 63, 463-479.

Renzulli, S. J. (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press

Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School & Clinic,* 99 (34), 195-205

Sternberg, R. J., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of giftedness.* Cambridge, CT: Cambridge University Press.

Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school.* London: Paul Chapman Publishing.

Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992).A phenomological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted,* 16(1), 55-72.

Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 23, 491-498.

Williams, K, E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children,* 38, 1, 16-20.