

Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου

Σαρίδου, Χρυσάνθη, *Εκπαιδευτικός ΕΑΕ*¹
Παπαδοπούλου, Βασιλεία, *Κοινωνική Λειτουργός, Προϊσταμένη*¹

Περίληψη: Οι μαθητές που είναι ταυτόχρονα χαρισματικοί και παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία γνωστοί και ως μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις τόσο μέσα στο σχολική τάξη όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Οι McCoach και οι συνεργάτες (2001) περιγράφουν τους μαθητές αυτούς ως παιδιά με εξαιρετική και άνω της αναμενόμενης για τη χρονολογική τους ηλικία νοητική ικανότητα που ταυτόχρονα παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια στην επίδοσή τους σε συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή όπως είναι η ανάγνωση, τα μαθηματικά, η ορθογραφία ή η γραπτή έκφραση. Προσδοκία της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει την αναγκαιότητα έγκαιρου εντοπισμού των μαθητών αυτών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς και να προτείνει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν και σε άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες πέραν αυτών που αμείβει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Κύριο μέλημα του «διπλά διαφοροποιημένου» αναλυτικού προγράμματος προτείνεται να είναι η ισορροπία μεταξύ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων τους.

1. Εισαγωγή

Η οροθέτηση της χαρισματικότητας αναφέρεται ως μια σύνθετη ανθρώπινη κατάσταση η οποία καλύπτει μεγάλο εύρος ικανοτήτων και ιδιοτήτων. Αν και ένας περιεκτικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι σχεδόν ανέφικτος, το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ορισμός αυτός δημιουργείται μπορεί, και ταυτόχρονα πρέπει να αναφέρεται τόσο σε μια διαδικασία, όσο και σε στοιχεία-κλειδιά της χαρισματικότητας, στην παροχή για τα χαρισματικά άτομα καθώς επίσης και στην εκπαίδευση αυτών (Cohen, 1988).

Μολονότι η Freeman (1998) αναφέρει ότι υπάρχουν πάνω από εκατό ορισμοί της χαρισματικότητας, ένας γενικός ορισμός που έχει δοθεί από τον Mönks (1992) είναι ο ακόλουθος: «Χαρισματικότητα είναι η ατομική ικανότητα για εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή παραπάνω τομείς». Η ίδια υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα είναι εκείνα τα οποία επιδεικνύουν εξαιρετικά υψηλού επιπέδου επίδοση, είτε σε μια ποικιλία τομέων είτε σε έναν περιορισμένο χώρο, καθώς επίσης εκείνα τα άτομα των οποίων η δυναμική προς την τελειότητα δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί από "τεστ" ή ειδικούς.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν από μόνοι τους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτό γιατί κάποιοι από αυτούς έχουν ειδικά ταλέντα, αλλά σπάνια αυτά ταυτίζονται με τα στερεότυπα που πολύ άνθρωποι έχουν για τη χαρισματικότητα. Από την άλλη, υπάρχουν ατομικές διαφορές και μεταξύ των χαρισματικών μαθητών, όπως υπάρχουν και σε όλα τα άτομα ως προς τις ικανότητες και τις πνευματικές τους δυνάμεις. Αυτό από μόνο του το γεγονός καθιστά τον ορισμό των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα ιδιαίτερα πολύπλοκο. Κατά κοινή ομολογία, η περίπτωση που απαιτεί περισσότερη ενασχόληση από την πλευρά των

εκπαιδευτικών είναι αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών που στην πράξη, δηλαδή στο σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις λόγω αναγνωρισμένης μαθησιακής δυσκολίας (Τσιάμης, 2006).

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990). Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαριθμησία και μη-λεκτικές δυσκολίες όπως η δυσπραξία (Kokot, 2003).

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις τόσο μέσα στο σχολική τάξη όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Οι McCoach και οι συνεργάτες (2001) περιγράφουν τους μαθητές αυτούς ως παιδιά με εξαιρετική και άνω της αναμενόμενης για τη χρονολογική τους ηλικία νοητική ικανότητα που ταυτόχρονα παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια στην επίδοσή τους σε συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή όπως είναι η ανάγνωση, τα μαθηματικά, η ορθογραφία ή η γραπτή έκφραση. Οι Rizza & McIntoch (2001) αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί, γνωστοί και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, νιώθουν σαν να αποτελούν μέρος δύο διαφορετικών κόσμων.

Αν και κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η διπλή ιδιαιτερότητα σχετίζεται με μια κατάσταση ασυγχρονίας (Montgomery, 2003) ένας ευρύτερος ορισμός των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

«... χαρισματικά παιδιά που έχουν ταυτόχρονα κάποια αδυναμία, ιδιαίτερα μαθησιακή, αναπτυξιακή και κοινωνικο-οικονομική. Η «διπλή ιδιαιτερότητα» μπορεί να περιλαμβάνει: αντιστικό σύνδρομο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην ομιλία, τη γλώσσα και τον κινητικό συντονισμό, εναντιωματική- παραβατική συμπεριφορά, γενικευμένο άγχος καθώς και διατροφικές διαταραχές. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να έχουν επίσης κάποια ειδική μαθησιακή διαταραχή ή ΔΕΠ/Υ» (Colangelo & Assouline, 2000, σελ. 605).

Καθώς καμία μαθησιακή διαδικασία δεν πραγματοποιείται στο κενό, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Κάποιοι ερευνητές περιλαμβάνουν το στερημένο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο μαθητής ως μέρος της «διπλής ιδιαιτερότητας» καθώς τέτοια περιβάλλοντα αναγνωρίζεται ότι επηρεάζουν την επίδοση και την αυτοεικόνα του μαθητή και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσουν και τον αιτιακό παράγοντα δημιουργίας μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει η επίδοσή του να είναι αρκετά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των συμμαθητών της τάξης του (Baum, 1990). Επομένως, ένας εξαιρετικά ευφυής μαθητής που, λόγω κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, πασχίζει και εν τέλει πετυχαίνει υψηλές βαθμολογίες στο σχολείο, είναι πιθανό να περνά απαρατήρητος από τους εκπαιδευτικούς και τελικά να μη δέχεται τις απαραίτητες υπηρεσίες από τις κατάλληλες για τις δυσκολίες του υποστηρικτικές δομές της Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε). Οι Dix & Schafer (1996) υπολογίζουν ότι σε ποσοστό 5-10% του πληθυσμού των χαρισματικών έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρεται δε ότι περίπου 10% παιδιών με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν σε επίπεδο 2-3 χρόνων χαμηλότερο από τη χρονολογική τους ηλικία και σε ποσοστό 30% υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ της νοητικής τους ηλικίας και της ικανότητας ανάγνωσης (Winner, 1996).

Καθίσταται επομένως επιτακτική η ανάγκη του έγκαιρου καταρχήν εντοπισμού των μαθητών αυτών στο γενικότερο πληθυσμό και κατά δεύτερο της δημιουργίας αυτού που ο Neu (2003) αναφέρει ως διπλά διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο:

«...θα αναγνωρίζει και θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών που επιδεικνύουν δύο αντικρουόμενα σύνολα μαθησιακών χαρακτηριστικών δημιουργώντας μια ισορροπία μεταξύ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων τους» (σελ. 158).

2. Ομάδες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να εμφανιστούν σε κάθε μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες με την προφανή εξαίρεση τους μαθητές με νοητική υστέρηση και σοβαρές αναπτυξιακές αναπηρίες (Brody, 2000). Η Minner (1989) αναφέρει ότι η πλειονότητα των μαθητών αυτών εντοπίζεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Οι σημαντικότερες δε περιοχές δυσκολίες αφορούν στην ανάγνωση και στη γραφή. Πολλά προβλήματα παραμένουν ανεντόπιστα, ειδικά σε μαθητές με πολύ υψηλές νοητικές ικανότητες οι οποίοι συχνά αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους με δυνατότητες σε άλλους τομείς (Montgomery, 2000)

«Όταν η χαρισματικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν, μπορεί να αναιρέσουν η μία την άλλη και σε κάθε προσπάθεια και επιδίωξη τους οι μαθητές αυτοί σημειώνουν μέση επίδοση και επιτεύγματα (Montgomery, 2003, σελ.7).

Σύμφωνα με τον Baum (1994) τρεις ομάδες χαρισματικών μαθητών με ΜΔ έχουν αναγνωριστεί με κύριο χαρακτηριστικό κάθε φορά την μη ορατή μαθησιακή δυσκολία ή/και την υψηλή νοητική ικανότητα.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η χαρισματικότητα αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία. 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).

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. Μια ένδειξη της υψηλής νοητικής λειτουργικότητάς τους μπορεί να βγει στην επιφάνεια σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή δημιουργικό προϊόν (Toll, 1993). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας βρίσκονται σε δεινή εκπαιδευτική θέση καθώς ούτε οι υψηλές νοητικές τους ικανότητες, ούτε οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται. Ως εκ τούτου οι μαθητές αυτοί αποκλείονται από κατάλληλα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες (Rivera , Murdock & Sexton, 1995).

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. Συνήθως διακρίνονται σε τομείς ενδιαφερόντων τους και μπορεί να παρουσιάζουν καλές λεκτικές ικανότητες (Rivera , Murdock & Sexton, 1995). 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). Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον και τις δράσεις τους ολοκληρωτικά στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Strop, 2003).

3. Εντοπισμός και χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

3.1. Εντοπισμός

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ο έγκαιρος εντοπισμός τους. Οι διαδικασίες έγκαιρου εντοπισμού περιλαμβάνουν κατά βάση παραδοσιακές μεθόδους μέτρησης του νοητικού δυναμικού όπως η κλίμακα νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler (WISC III) η οποία επιτρέπει στον εξεταστή να εκτιμήσει την ποιότητα και τη δομή της απάντησης του παιδιού παρά να σημειώσει μόνο τη σωστή ή λανθασμένη απάντησή του (Rosner & Seymour, 1983).

Η σύγχρονη πρακτική περιλαμβάνει ωστόσο μια πολυδιάστατη προσέγγιση για τον εντοπισμό των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα η οποία περιέχει κριτήρια νοητικής ικανότητας αλλά όχι μόνο. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες σχετίζονται με την πιθανή ασυγχρονία στις επιδόσεις του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ellston, 1993) όπως επίσης και περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή σε σχέση τόσο με τις επιδόσεις του στα

μαθήματα όσο και με τη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου. Σημαντικές επίσης πληροφορίες συλλέγονται και από τις συνεντεύξεις με τους γονείς σχετικά με τα ειδικά ενδιαφέροντα του μαθητή, τη συμπεριφορά του και σημαντικούς σταθμούς στην ανάπτυξή του (Silverman, 1989). Εργαλεία όπως ερωτηματολόγια για γονείς και δασκάλους, ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, λίστες ταλέντων και συνεντεύξεις με ενήλικες που σχετίζονται με τον μαθητή, είναι πολύ σημαντικά για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής ως χαρισματικός με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση ενός παιδιού είναι ούτως ή αλλιώς μια συνεχής και μακρόχρονη διαδικασία (Ellston, 1993).

Αυτό που σηματοδοτεί τη διπλή ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες εντοπίζονται σε διαφορετικές περιοχές. Οι Tannenbaum & Baldwin (1983) αναφέρουν τους μαθητές αυτούς ως «παράδοξους μαθητές» λόγω των πολλών αντιφάσεων στις επιδόσεις τους οι οποίες είναι και στην ουσία και το κλειδί για τον εντοπισμό τους (Dix & Schafer, 1996). Σύμφωνα με τη Silverman (1989), η αντίληψη ότι κάποιοι χαρισματικοί μαθητές έχουν και μαθησιακές δυσκολίες προέκυψε από τη μελέτη των ασυμφωνιών μεταξύ των: α) επιδόσεων σε διάφορες δοκιμασίες και υποδοκιμασίες, β) συμπεριφορών στο σχολείο και στο σπίτι, γ) δυνατοτήτων και αδυναμιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

3.2. Χαρακτηριστικά

Οι χαρισματικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες όσο και αυτών που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (LaFrance, 1997). Οι περισσότεροι ερευνητές (Barton & Starnes, 1989· Baum, 1990· Silverman, 1989· Suter & Wolf, 1987· Tannenbaum & Baldwin, 1983· Wolf & Gygi, 1981) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, που καταγράφονται ως συμπεριφορές από τους μαθητές αυτούς, ορισμένα από τα οποία φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Δυνατότητες	Αδυναμίες
<ul style="list-style-type: none">• Έχουν ιδιαίτερες ικανότητες ή ταλέντα• Υψηλά δημιουργικοί• Ικανοί για λογική -αφαιρετική σκέψη, λύση προβλημάτων και μαθηματικό συλλογισμό• Απολαμβάνουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων• Περιέργεια• Ιδιαίτερη αίσθηση του χιούμορ• Καλή οπτική μνήμη• Ικανότητα να αντιλαμβάνονται αναλογίες & μεταφορές	<ul style="list-style-type: none">• Η μαθησιακή δυσκολία δυσκολεύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις• Δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν απομνημόνευση & ακολουθίες• Χαμηλή αυτοεκτίμηση• Εύκολα αποσπάται η προσοχή τους & βιώνουν μαινώσεις• Φωνολογικά και ορθογραφικά προβλήματα• Στοιχεία κακογραφίας• Φτωχές οργανωτικές ικανότητες• Χαμηλές επιδόσεις κάτω από πίεση χρόνου

- Προχωρημένο λεξιλόγιο
 - Εξαιρετικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες, στις τέχνες, στη γεωμετρία και στη μουσική
 - Καλή ακουστική κατανόηση
 - Προχωρημένες αναλυτικές ικανότητες
 - Μπορεί να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία
 - Πολλοί απολαμβάνουν τη μάθηση
 - εκτός σχολικού περιβάλλοντος
 - Τελειομανείς
 - Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες τους
-

Πίνακας 1. Δυνατότητες & αδυναμίες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Συγκεκριμένα η Silverman (1989) πρότεινε μια σειρά εναλλακτικών στρατηγικών αξιολόγησης οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να αναγνωρίσουν ένα μαθητή με διπλή ιδιαιτερότητα. Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά και αναγνωρίζοντας τη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη κατάλληλων και εξατομικευμένων προγραμμάτων.

4. Προγραμματισμός & Διδακτικές στρατηγικές

Πέρα από τις διαφορές που μπορεί να εμφανίζουν μεταξύ τους οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, κρίνεται αναγκαία η διαφοροποίηση των παρεχόμενων ευκαιριών έτσι ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν επαρκώς και πλήρως το δυναμικό τους με βάση τις ιδιαίτερες νοητικές τους ικανότητες και ταλέντα. Θα πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη και το γεγονός ότι, λόγω της συνεχόμενης «πάλης» μεταξύ νοητικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δυσκολιών, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν αρνητικές αυτό-αντιλήψεις μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο (Swesson, 1994).

Έχοντας ως δεδομένο ότι τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα απαιτούν από τους μαθητές επάρκεια σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως ανάγνωση, αριθμηση και γραφή, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν πηγή δυσκολιών για παιδιά που είναι χαρισματικά αλλά ταυτόχρονα έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Strop, 2003), κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών αντισταθμιστικών στρατηγικών οι οποίες θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχημένης πρόσκτησης της γνώσης (Winebrenner, 2003) και εν τέλει επίδειξης των κερτημένων δεξιοτήτων τους.

Όπως και με κάθε διδακτική πρακτική, μια αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται με την ολιστική και επικεντρωμένη στο μαθητή προσέγγιση, η οποία εστιάζεται και τονίζει τις δυνατότητες του μαθητή και αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά του. Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης, να έχουν τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου της διδακτέας ύλης και να αξιοποιούν διαδικασίες αυτοαξιολόγησής τους. Οι πρακτικές αυτές δε διαφέρουν από τις αντίστοιχες πρακτικές που εφαρμόζονται ή θα πρέπει να εφαρμόζονται στην τάξη του γενικού σχολείου αλλά ταυτόχρονα μπορεί να ωφελήσουν αποτελεσματικά τη μερίδα εκείνη του μαθητικού πληθυσμού η οποία ταυτόχρονα έχει πολλές πιθανότητες να προσφέρει στο κοινωνική εξέλιξη καθώς έχει αποδειχθεί ότι η επιτυχία στη ζωή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το διάβασμα ή το

γράψιμο αλλά στηρίζεται και σε άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες (Nielsen & Morton Albert, 1989).

Η πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, έγκειται στην παρακολούθηση των μαθημάτων στη γενική τάξη και την ταυτόχρονη συμμετοχή σε πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) που θέτει στόχους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την υποστήριξη τους ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες και την εφαρμογή πρακτικών για τη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών που προκύπτουν από την ανακολουθία των δυνατοτήτων τους (Waldron Saphire & Rosenblum, 1987). Ίσως ο σημαντικότερος τρόπος για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών είναι μέσω της σύνταξης του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός αξιολόγησης, στοχοθεσίας και διδασκαλίας λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Davis & Rimm, 1985).

Ταυτόχρονα με τη σύνταξη του ΕΕΠ και τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές με «διπλή ιδιαιτερότητα» αρκετές εκπαιδευτικές στρατηγικές έχουν προταθεί και εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο βιβλιογραφίας όσο και πράξης (Dix & Schafer, 1996. Rivera, Murdock & Sexton., 1995. Silverman, 1989).

- (1) Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού έτσι ώστε να ικανοί να λειτουργούν τόσο σε επίπεδο ανίχνευσης/εντοπισμού όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, σύμφωνα πάντα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με «διπλή ιδιαιτερότητα».
- (2) Όποτε είναι δυνατόν, οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το είδος του παραγόμενου γνωστικού προϊόντος ούτως ώστε να μπορούν να επιδεικνύουν τις κατακτημένες δεξιότητές τους με τρόπο που να αντιστοιχεί στις δυνατότητές τους.
- (3) Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται αντισταθμιστικές στρατηγικές που απευθύνονται στις αδυναμίες τους.
- (4) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν χρήση των Νέων Τεχνολογιών για να προωθήσουν την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών και να τους επιτρέψουν να παράγουν ένα ποιοτικά καλό έργο.
- (5) Ίσως το σημαντικότερο είναι να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατών σημείων των μαθητών και όχι στις αδυναμίες τους. Ιστορικά, οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως ελαττωματικά «εμπορεύματα» που χρήζουν επιδιόρθωσης. Είναι αναγκαίο λοιπόν να απομακρυνθεί η εκπαιδευτική κοινότητα από την νοοτροπία του «φτιάχνω το χαλασμένο» ή δουλεύω «πάνω στο μαθητή» με αυτή του δουλεύω «με το μαθητή» έτσι ώστε αυτός να αναπτύξει δεξιότητες κατανόησης και να προαχθεί η μάθηση (Schults, 2002).

Σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται μια ενοποιημένη προσπάθεια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που δίνει έμφαση σε ένα κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ρυθμό εκπαίδευσης, ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προσανατολίζεται στις δυνατότητες του μαθητή και κάνει χρήση ποικίλων στρατηγικών (Whitmore & Maker, 1986. Daniels, 1983. Hishinuma, 1991. Coleman & Gallagher, 1995).

«Η εκπαίδευση για τους μαθητές αυτούς θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αφηρημένες έννοιες και γενικεύσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν οργανωτικές στρατηγικές για να τους βοηθήσουν να τα καταφέρουν και ταυτόχρονα να επιτρέπουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από το γραπτό τρόπο έκφρασης» (Baum et al, 1991, σελ 9).

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία –και ειδικότερα η νομοθεσία της ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης- αναγνωρίζει ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Ν.3699/2008). Ωστόσο, η Ελλάδα μέχρι σήμερα δεν έχει ακολουθήσει τα βήματα των υπόλοιπων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων προηγμένων χωρών και φαίνεται σαν να κρατά τα μάτια ερμητικά κλειστά απέναντι στις εξελίξεις που αφορούν στο συγκεκριμένο τομέα της ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται μία μερίδα μαθητών στην απομόνωση και πολλές φορές στη σχολική εγκατάλειψη. Έγκειται τελικά στην καλή βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ο τρόπος χειρισμού των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Και αυτό συμβαίνει γιατί ο νόμος δεν ορίζει ούτε τα κριτήρια βάσει των οποίων προσδιορίζονται οι μαθητές αυτοί αλλά ούτε και το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν. (Theodoridou, 2009).

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Barton, M. J., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 12, 23-29.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/ learning disabled students: How far we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-16.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurement of intelligence. Στο R.J. Sternberg (Εκδ), *A handbook of intelligence* (σελ. 16-33). Cambridge: Cambridge University press.
- Cohen, L. M. (1988). To get ahead, get a theory, *Roeper Review*, 11 (2), 95-100.
- Colangelo, N. & Assouline, S.G. (2000). Counselling Gifted Students. Στο K.A. Heller, F. J. Monks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Εκδ), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 227-241). Oxford: Elsevier Science.
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1995) State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268-275
- Daniels, P. R. (1983). *Teaching the gifted and learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen
- Davis, G., & Rimm, S. (1985). *Education of the Gifted and Talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dix, J. & Schafer, S. (1996). From paradox to performance: practical strategies for identifying GT/LD students, *Gifted Child Today*, 19(1), 22-31.
- Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled ... a paradox? *Gifted Child Today*, 16(1), 17-19.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current International Research*, London: The Stationery Office.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.

- Hishinuma, E. S. (1991). ASSETS school: Serving needs of the gifted learning disabled. *Gifted Child Today*, 14(5), 36-38
- Kokot, S. (2003). Diagnosing and treating learning disabilities in gifted children: A neurodevelopmental perspective. *Gifted Education International*, 17, 42-54.
- LaFrance, E. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182.
- McCoach, D., Kehle, T., Bray, M., & Siegle, D. (2001). Best Practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- Montgomery, D. (2000). *Able underachievers*. London: Whurr Publishers.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: NACE/Fulton.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. Στο F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Εκδ.), *Talent for the Future* (σελ. 191-202). Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcun.
- Morelock & Feldman (2000). Prodigies, savants and Williams syndrome: Windows into talent and cognition. Στο K.A. Heller, F.J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Εκδ), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 227-241). Oxford: Elsevier Science.
- Nielsen, M. E., & Morton-Albert, S. (1989). The effects of special education on the self-concept and school attitude of learning-disabled/gifted student. *Roeper Review*, 12, 29-36.
- Neu, T. (2003). When the gifts are camouflage by disability. Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. Στο J. A. Castellano (Ed.). *Special Population in gifted education: Working with diverse gifted learners* (σελ. 151-162). Boston: Allyn & Bacon.
- Rizza, M. & McIntosh, D. (2001). Introduction to the special issue: New perspectives in Gifted Education. *Psychology in the Schools*, 38(5), 401- 402.
- Rivera, D. B., Murdock, J., & Sexton, D. (1995). *Serving the gifted/learning disabled*. *Gifted Child Today*, 18(6), 34-37.
- Rosner, S., & Seymour, J. (1983). The gifted child with a learning disability: Clinical evidence. Στο L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Εκδ), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (σελ. 77-97). Baltimore, MD: University Park Press.
- Schultz, R (2002). Understanding giftedness & underachievement: At the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, 46(3), 193-207.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.
- Strop, J. (2003). The affective side: Programming beyond the label. *Understanding Our Gifted*, 15(2), 27-29.
- Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning-disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 227-237.
- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the "twice-exceptional." *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26.
- Tannenbaum, A. J., & Baldwin, L. J. (1983). Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. Στο L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Εκδ.). *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (σελ. 11-36). Baltimore, MD: University Park Press.

- Theodoridou, S. (2009) Elementary school teachers' judgments of gifted students' leadership characteristics. Proceedings of the conference "*Excellence in Education 2009: Leading Minds- Creating the Future*".Ulm University & International Centre Innovation in Education, Ulm 24/8-27/8/2009, Germany.
- Toll, M. F. (1993). Gifted learning disabled: A kaleidoscope of needs. *Gifted Child Today*, 16(1), 34-35.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behaviour, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 422-432.
- Williams, W. G. & Mitchell, B. G. (1989). *From Afghanistan to Zimbabwe: gifted education in the world community*. New York: Peter Lang.
- Winebrenner, S., (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3),131-137.
- Winner, E. (1996). *Gifted children, myths and realities*. New York: Basic Books.
- Whitmore, J. R., & Maker, J. (1986). *Intellectual giftedness among disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Press.
- Wolf, J., & Gygi, J. (1981). Learning-disabled and gifted: Success or failure? *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 199-206.