

2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Ειδικής Αγωγής

**Τόμος
Ε΄**

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ



ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

σε συνεργασία με τον
ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ Φ.Π.Ψ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ
του Ε.Κ.Π.Α.



**ΕΚΑΣΕΙΣ
ΓΡΗΓΟΡΗ**

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής

σε συνεργασία με τον
ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ Φ.Π.Ψ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Ε.Κ.Π.Α.

15-18 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2010

ΤΟΜΟΣ Ε΄



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ®

ΑΘΗΝΑ 2011

**Τα Χαρισματικά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες:
χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης**

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.

Αφροδίτη Κούκουτα
Ψυχολόγος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, συγκεκριμένες μελέτες έχουν αναφερθεί στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, λόγω μιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεν καταφέρνει να ανταποκρίνεται αναλόγως προς το υφιστάμενο δυναμικό του, παρά το γεγονός ότι διαθέτει υψηλού επιπέδου δυνατότητες και επιδεικνύει χαρισματική συμπεριφορά. Έχει βρεθεί λοιπόν από σχετικές έρευνες ότι η κατηγορία αυτή των μαθητών εμφανίζει χαρακτηριστικά τόσο χαρισματικότητας όσο και μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα,

η χαρισματική τους συμπεριφορά συχνά περιλαμβάνει εξαιρετικά ενδιαφέροντα, υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας, ανώτερου επιπέδου ενδιαφέροντα, σημαντική ικανότητα αφηρημένης σκέψης και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ομοίως προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκδηλώνουν και οι χαρισματικοί μαθητές, συχνά προβλήματα σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τομείς: ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, μνήμη, οργάνωση ή συγκέντρωση της προσοχής. Ωστόσο, λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών αυτών των μαθητών και της περιορισμένης μέχρι πρόσφατα γνώσης για την ύπαρξη αυτής της ξεχωριστής ομάδας παιδιών, συνήθως δεν εντοπιζόταν η διπλή τους ιδιαιτερότητα με αποτέλεσμα να μην τυχάνουν της κατάλληλης και προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους παρέμβασης. Στο παρόν κεφάλαιο, πέραν της περιγραφής των χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, παρατίθενται επίσης προτάσεις σχετικά με τον εντοπισμό του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών και αναφέρονται τέλος ενδεικτικά ορισμένα προγράμματα παρέμβασης για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικά παιδιά, μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργικότητα, ενδιαφέροντα, προγράμματα παρέμβασης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι και τη δεκαετία του 1970 υπήρχε η άποψη ότι χαρισματικότητα και αναπηρία συνιστούσαν καταστάσεις αλληλοαποκλειόμενες (Grimm, 1998). Από τους πρώτους ερευνητές που υποστήριζαν ότι οι μαθητές με ταλέντα και χαρίσματα μπορούν παράλληλα να έχουν και μαθησιακές δυσκολίες ήταν η C. Maker (1977) που υπέδειξε έναν άγνωστο μέχρι τότε τομέα έρευνας σχετικά με έναν ειδικό πληθυσμό μαθητών που αρχικά είχαν αναφερθεί ως «χαρισματικά άτομα με ειδικές ανάγκες». Το 1983, ο P. Daniels δημοσίευσε το «*Διδάσκοντας το Χαρισματικό Παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες*», το οποίο περιελάμβανε μία περιγραφή διάφορων προγραμμάτων που είχαν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν παιδιά των οποίων οι ακαδημαϊκές δεξιότητες υπολείπονταν σε σχέση με την άνω του μέσου όρου ικανότητά τους. Έκτοτε, τα διάφορα εγχειρίδια σταδιακά άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν εργασίες με αυτό το αντικείμενο. Οι Davis και Rimm (1989) αφιέρωσαν ένα κεφάλαιο στα «χαρισματικά παιδιά με ειδικές ανάγκες» και υπολόγισαν ότι το μέγεθος αυτού του πληθυσμού στις ΗΠΑ είναι αρκετά μεγάλο (μεταξύ 300.000 και 450.000 παιδιά).

Πολλοί ερευνητές πλέον καταλαβαίνουν ότι τα ταλαντούχα παιδιά μπορούν συχνά να αγωνίζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις (π.χ. Baum, Cooper & Neu, 2001. Baum & Owen, 2004). Οι μαθητές που είναι χαρισματικοί και αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα μαθησιακές δυσκολίες είναι όσοι διαθέτουν ένα ξεχωριστό χάρισμα ή ταλέντο αλλά και μία μαθησιακή δυσκολία, η οποία ως προς κάποιο βαθμό δυσχεραίνει την ακαδημαϊκή τους επίτευξη. Περιορισμένος αριθμός από αυτούς τους μαθητές εντοπίζονται έγκαιρα με αποτέλεσμα οι ανάγκες τους να καλύπτονται, αν και αυτό συμβαίνει σπάνια, καθώς η πλειονότητα των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες «διαφεύγουν της προσοχής» του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αρχικώς, αξίζει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν παρατηρείται γενικότερα απόλυτη ομοφωνία ως προς τον ορισμό του χαρισματικού ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν εκπαιδευτικοί και ερευνητές περιγράφουν αυτούς τους μαθη-

τές ως μία διακριτή ομάδα, αναφέρονται σε μαθητές που παρουσιάζουν δυνατά σημεία σε έναν τομέα και αδυναμίες σε κάποιον άλλο (π.χ. Ellston, 1993. Fall & Nolan, 1993) και/ή εμφανίζουν αναντιστοιχία μεταξύ των δυνατοτήτων τους και της επίδοσής τους (π.χ. Baum, Renzulli & Hebert, 1995. Butler-Por, 1987. Dowdall & Colangelo, 1982. Emerick, 1992. Gunderson, Maesch & Rees, 1987. Redding, 1990. Rimm, 1997. Supplee, 1990. Whitmore, 1980. Wolfle, 1991). Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν ανώτερη νοητική ικανότητα και εμφανίζουν μία σημαντική ασυμφωνία στην επίδοσή τους σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά, η ορθογραφία ή η γραπτή έκφραση. Η ακαδημαϊκή τους επίδοση εμφανίζεται σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο με βάση τη γενική τους νοητική ικανότητα. Κατά παρόμοιο τρόπο και με τα άλλα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η ασυμφωνία δεν οφείλεται στην έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών ή σε κάποιο πρόβλημα υγείας. Επειδή τα ακαδημαϊκώς χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν υψηλές ακαδημαϊκές δυνατότητες, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα μπορεί να μην είναι τόσο χαμηλά όσο εκείνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν ακαδημαϊκές δυνατότητες μέτριου επιπέδου.

Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών στα χαρισματικά παιδιά είναι τουλάχιστον τόσο υψηλή όσο και στο γενικό πληθυσμό (10-15%). Επιπλέον, ορισμένες προκαταρκτικές μελέτες υποστηρίζουν ότι ο κίνδυνος εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών αυξάνεται ως συνάρτηση του Δείκτη Νοημοσύνης (Silverman, 2003). Σε μία μελέτη 241 παιδιών με ανώτατο Δείκτη Νοημοσύνης, οι 40 από τους πατέρες των παιδιών αυτών (16%) αναφέρθηκε ότι είχαν δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Rogers & Silverman, 1997) υποδηλώνοντας μία συσχέτιση ανάμεσα στον υψηλό δείκτη νοημοσύνης και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Τα τελευταία χρόνια έχει αμφισβητηθεί η χρήση των τεστ νοημοσύνης για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών λόγω κυρίως του προβληματισμού ότι τα τεστ νοημοσύνης αξιολογούν ένα περιορισμένο εύρος ικανοτήτων (Ramos-Ford & Gardner, 1991. Sternberg, 1991) και επομένως πολλά χαρισματικά παιδιά είναι πιθανόν να μην εντοπιστούν. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα τεστ νοημοσύνης δεν συνιστούν κατάλληλα και επαρκή εργαλεία για τον εντοπισμό μαθητών που είναι δημιουργικοί (Torrance, 1979) ή χαρισματικοί στα μαθηματικά (Stanley, 1979). Για τους χαρισματικούς μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ο γενικός δείκτης νοημοσύνης ενδέχεται να μη λαμβάνει υπ' όψιν τη συμπίεση των βαθμολογιών στα τεστ που προκαλούνται από τη δυσκολία (Fox & Brody, 1983). Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών υποστηρίζει λοιπόν έναν ευρύτερο ορισμό της χαρισματικότητας πέρα από τον παραδοσιακό, βασιζόμενο στα τεστ νοημοσύνης ορισμό (π.χ. Renzulli, 1986. Sternberg, 1997). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Hunsaker & Callahan, 1995. Lovett & Levandoski, 2006) υποστηρίζουν ότι χωρίς τη χρήση του τεστ νοημοσύνης και απλά με το να χαρακτηριστούν ως χαρισματικοί, μαθητές που διαθέτουν καλλιτεχνικές ή ηγετικές ικανότητες, δημιουργεί σύγχυση κατά πόσον πολλοί μαθητές μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των «χαρισματικών» αρκεί να διαθέτουν κάποιο «δυνατό σημείο», ταλέντο ή πλούσιες γνώσεις.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών έχουν γίνει πολλά πράγματα γνωστά για τα χαρακτηριστικά αυτού του ξεχωριστού πληθυσμού μαθητών (Davis & Rimm, 2002). Σε μία λεπτομερή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τους χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι Reis, Neu και Mc Guire (1995) συνόψισαν τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία αντανακλούν και τη χαρισματικότητά τους αλλά και δυσχεραίνουν την αναγνώριση

τους ως χαρισματικά. Τα θετικά και ενδιαφέροντα αυτά χαρακτηριστικά φαίνονται να προέρχονται από μία μοναδική και πολύπλοκη αλληλεπίδραση ικανοτήτων και δυσκολιών όπως αποτυπώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Χαρακτηριστικά των Χαρισματικών Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

<i>Χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν την αναγνώριση ως χαρισματικούς</i>	<i>«Δυνατά» Χαρακτηριστικά</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Απογοήτευση λόγω της αδυναμίας να κατέχουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες. • Μαθημένο αίσθημα αβοήθητου. • Γενικευμένη έλλειψη κινήτρου. • Διασπαστική συμπεριφορά. • Τελειομανία. • Υπερευαίσθησία (π.χ. στην κριτική, στο να νιώθουν τους άλλους). • Αποτυχία στην ολοκλήρωση ανατιθέμενων δραστηριοτήτων. • Έλλειψη δεξιοτήτων οργάνωσης. • Απροσεξία στη δουλειά κάποιου. • Εκδήλωση περιορισμένων δεξιοτήτων ακουστικής επεξεργασίας και συγκέντρωσης. • Ανεπάρκεια σε καθήκοντα που βασίζονται στη μνήμη και στις αντιληπτικές ικανότητες. • Χαμηλή αυτοεκτίμηση. • Μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους. • Απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων με κάποιους συνομηλίκους (π.χ. μπορεί να είναι επιθετικοί και αμυντικοί στις σχέσεις με τους άλλους). 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση προχωρημένου λεξιλογίου. • Εξαιρετικές αναλυτικές ικανότητες. • Υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. • Υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας (ιδιαίτερα στον τομέα ενδιαφέροντος). • Αναπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. • Ικανότητα να σκέφτονται διίστάμενες ιδέες και λύσεις. • Συγκεκριμένες κλίσεις (καλλιτεχνικές, μουσικές ή τεχνολογικές). • Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων. • Καλή μνήμη. • Υψηλές δεξιότητες κριτικής σκέψης. • Ασυνήθιστη ικανότητα εντοπισμού αλληλοσχετίσεων μεταξύ ιδεών και εννοιών. • Αξιοσημείωτες δεξιότητες λογικής σκέψης. • Δέσμευση στην εκτέλεση καθηκόντων. • Επιθυμία για γνώση, εξερεύνηση και ανακαλύψεις. • Αίσθηση του χιούμορ. • Εύρος ιδιαίτερων ικανοτήτων.

Τα χαρισματικά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν έναν παράδοξο συνδυασμό ταλέντων και δυσκολιών καθώς και έναν παράδοξο τρόπο μάθησης (Tenenbaum & Baldwin, 1983. Silverman, 1989) που συχνά οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και ματαίωση (Whitmore & Maker, 1985). Χαρακτηριστικά, οι Baum και Owen (1988) βρήκαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν οι πιο διαταρακτικοί στην τάξη. Αυτοί οι μαθητές αισθάνονταν λιγότερο αποτελεσματικοί στο σχολείο, σε σύγκριση με άλλους χαρισματικούς μαθητές όπως ακόμη και με μαθητές με μέτριου βαθμού μαθησιακές δυσκολίες. Μία μελέτη ωστόσο των Vespi και Yewchuk (1992) εντόπισε ότι τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης παρά τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν πρόθυμα να συζητήσουν για τα «δυνατά» τους σημεία και οι γονείς και οι δάσκαλοί τους επιβεβαίωσαν την υγιή αυτοεικόνα τους. Ωστόσο, τα παιδιά υπέθεσαν

ότι τα ανατιθέμενα έργα μάθησης ήταν εύκολα για αυτούς και δεν ήταν προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στις μαθησιακές δραστηριότητες στον τομέα που υπολείπονταν (π.χ. γλώσσα). Αυτή άλλωστε η απογοήτευση, η ένταση και ο φόβος αποτυχίας συνέβαλλαν στο να υιοθετήσουν αμυντική στάση.

Αξίζει να επισημανθεί ότι στα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανόν να μην διαγνωσθεί η διπλή ιδιαιτερότητα (Baum, 1994. Baum, Owen, & Dixon, 1991. Brody & Mills, 1997. Fox, Brody & Tobin, 1983. Landrum, 1989). Τρεις είναι οι κυριότερες υποομάδες αυτών των παιδιών των οποίων κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι δυνατόν να διαφύγουν της προσοχής των ειδικών. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει μαθητές οι οποίοι έχουν αναγνωριστεί ως χαρισματικοί αντιμετωπίζοντας όμως δυσκολίες στο σχολείο. Αυτά τα παιδιά συχνά θεωρούνται κακοί μαθητές, και η κακή τους επίδοση μπορεί να αποδίδεται στη χαμηλή τους αυτοαντίληψη, την έλλειψη κινήτρου ή ακόμα και σε τεμπελιά (Silverman, 1989. Waldron, Saphire, & Rosenblum, 1987. Whitmore, 1980). Σημειωτέον δε ότι οι μαθησιακές τους δυσκολίες δεν εντοπίζονται εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους (Moon, 2004. Olenchak & Reis, 2001).

Η δεύτερη ομάδα αφορά μαθητές στους οποίους έχει γίνει διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν ωστόσο επισημανθεί οι χαρισματικές τους ικανότητες. Οι ανεπαρκείς αξιολογήσεις και/ή οι συμπερισμένοι δείκτες νοημοσύνης συχνά οδηγούν σε υποτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών αυτών, οι οποίοι σπάνια παραπέμπονται σε ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά. Ίσως η μεγαλύτερη ομάδα μαθητών των οποίων οι ανάγκες τους καλύπτονται, είναι εκείνη των οποίων ικανότητες και αδυναμίες αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτά τα παιδιά, με την αντίληψη ότι διαθέτουν ικανότητες ενός μέσου επιπέδου, εξακολουθούν να παρακολουθούν στις κανονικές τάξεις χωρίς να παραπέμπονται ποτέ σε ειδικές υπηρεσίες είτε για τις μαθησιακές δυσκολίες είτε για το θέμα της χαρισματικότητας. Επειδή οι μαθητές αυτοί συνήθως ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της τάξης τους, δεν αντιμετωπίζονται ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν αποτελούν προτεραιότητα για τα σχολεία, ιδιαιτέρως δε εκείνα που δεν διαθέτουν την κατάλληλη υποδομή και επαρκείς πόρους. Παρόλο που η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών φαίνεται να έχει μία σχετικά καλή απόδοση, ωστόσο αυτή παραμένει συνήθως σε επίπεδο χαμηλότερο των δυνατοτήτων τους.

Και για τις τρεις αυτές υποομάδες, οι κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της συνύπαρξης εξαιρετικών ικανοτήτων και μαθησιακών δυσκολιών, όταν μάλιστα η μία ή και οι δύο από αυτές τις καταστάσεις δεν εντοπίζονται, ενδέχεται να αποδειχθούν ιδιαίτερος σοβαρός, από τη στιγμή που δεν έχει υπάρξει έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και παρέμβαση ή έχει καθυστερήσει μέχρι την εφηβεία (Baum και συν., 1991. Durden & Tangherlini, 1993. Fox, Brody, & Tobin, 1983. Whitmore, 1980). Επομένως, τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί εν τέλει να αποτελέσουν θύματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη τους, αρνείται να τα εντοπίσει και δεν ενισχύει τα «δυνατά» τους σημεία αλλά ούτε και τους βοηθάει για υπερβούν τις όποιες αδυναμίες τους. Τουναντίον, αρκετά συχνά αφήνονται να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τη διαφορετικότητά τους (Silverman, 2003) και αποκλείονται από εξειδικευμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ή αντίστοιχα προγράμματα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Είναι προφανές ότι τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ετερογενή ομάδα μαθητών που αντιπροσωπεύουν όλους τους τύπους χαρισματικότητας και ταλέντων σε συνδυασμό με διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως, η προσπάθεια να βρεθούν συγκεκριμένα κριτήρια και κλίμακες αξιολόγησης για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστά ενδεχομένως ένα ουτοπικό εγχείρημα. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων από την πλευρά των ερευνητών όσον αφορά τους τρόπους και τις διαδικασίες για αξιόπιστη διάγνωση των περιπτώσεων αυτών (McCoach, Kehle, Bray & Siegle, 2004. Olenchak, 1994. Reis & Ruban, 2004).

Σε μία προσπάθεια να θέσουν ορισμένα κριτήρια για τον εντοπισμό των μαθητών αυτών οι Brody και Mills (1997) πρότειναν τρία χαρακτηριστικά που θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν:

α) *Ένδειξη για ύπαρξη ενός εξαιρετικού ταλέντου ή ικανότητας*: Για τον εντοπισμό ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να είναι χαρισματικός, θα πρέπει να βρεθούν ενδείξεις ενός ιδιαίτερου ταλέντου, χαρίσματος ή ικανότητας και παράλληλα ο μαθητής να αποδίδει σε υψηλά επίπεδα ή να μπορεί να αποδώσει σε υψηλά επίπεδα. Το ταλέντο ή το χάρισμα ενδέχεται να είναι μία γενική ικανότητα ή μία ιδιαίτερη κλίση σε κάποιον τομέα. Οι ειδικοί ωστόσο θα πρέπει να γνωρίζουν ότι μία μαθησιακή δυσκολία μπορεί να «συμπιέσει» προς τα κάτω την επίδοση των χαρισματικών μαθητών στα τεστ. Επομένως, στη διαδικασία εντοπισμού των ακαδημαϊκά ταλαντούχων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι βαθμοί αποκοπής στις χρησιμοποιούμενες μετρήσεις θα χρειαστεί να προσαρμοστούν προς τα κάτω ώστε να συνυπολογισθεί η «συμπιεστική» επίδραση της μαθησιακής δυσκολίας στο αποτέλεσμα του τεστ (Karnes & Johnson, 1991. Silverman, 1989). Έτσι, οι μαθητές εκείνοι που καταφέρνουν να υπερβούν τους βαθμούς αποκοπής παρά τις δυσκολίες τους, θα πρόκειται για περιπτώσεις μαθητών.

Αντιθέτως, οι Lovett και Lewandowski (2006) υιοθετούν αυστηρότερους βαθμούς αποκοπής για τον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προτείνοντας δείκτη νοημοσύνης ανώτερο του 130 (μη λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εμποδίσουν την απεικόνιση του πραγματικού νοητικού δυναμικού του παιδιού στο δείκτη νοημοσύνης) και σημαντικά χαμηλότερη από το μέσο όρο επίδοση (π.χ. τυπικό βαθμό 85). Οι συγκεκριμένες προδιαγραφές αν και από πρακτικής πλευράς μπορεί να αποδεικνύονται βοηθητικές, ωστόσο ενέχουν σοβαρό κίνδυνο πολλές από τις περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να παραμείνουν αδιάγνωστες.

β) *Ένδειξη ασυμφωνίας μεταξύ ικανοτήτων και επίδοσης*. Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε έναν συγγενικό τομέα αναμένεται να εμφανίσουν κάποιου βαθμού ασυμφωνία μεταξύ των εξαιρετικών ικανοτήτων τους και της επίδοσής τους. Οι μαθητές των οποίων τα ταλέντα και οι δυσκολίες εντοπίζονται σε διαφορετικούς τομείς μπορεί να θεωρηθούν χαρισματικοί και να έχουν επίσης διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες αν και σε αυτήν την περίπτωση δεν ισχύει η αρχή της ασυμφωνίας της επίδοσης (μεταξύ δηλαδή της αναμενόμενης και της πραγματικής επίδοσης). Παρόλο που αυτός ο τρόπος εντοπισμού έχει αμφισβητηθεί και αρκετές φορές δικαιολογημένα (Bradley, Danielsen, & Hallahan, 2002), η αναζήτηση ενδείξεων για μια ασυμφωνία, συμβάλλει σημαντικά στον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2004). Αυτό ισχύει επειδή η σχετικά υψηλή επίδοση πολλών από αυτούς τους μαθητές (σε σύγκριση με τους συνομηλίκους

τους) συχνά καλύπτει μία δυσκολία εκτός εάν η επίδοση συγκριθεί με τις ικανότητες του ίδιου του μαθητή. Κατά συνέπεια, οι προτάσεις να επιλεγούν οι μαθητές για παρέμβαση μόνο βάσει μιας κακής επίδοσης οδηγούν στην αδυναμία εντοπισμού χαρακτηριστικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι λειτουργούν στο μέσο επίπεδο των παιδιών της ηλικίας τους.

Σχετικά με τα ανωτέρω, ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004. Gordon, Lewandowski & Keiser, 1999. Lovett & Lewandowski, 2006) έχουν υποστηρίξει ότι πολλά χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σημειώνουν κάτω του μέσου όρου για την ηλικία και την τάξη τους, εν αντιθέσει προς άλλους, (Brody & Mills, 1997. Gregg, Coleman, Davis, Lindstrom & Hartwig, 2006. Lovett & Sparks, 2010. Mather, Gregg, & Simon, 2005) οι οποίοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα χαρισματικά άτομα δε χρειάζεται να σημειώνουν επίδοση κάτω του μέσου όρου του γενικού πληθυσμού ώστε να χαρακτηριστούν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, από τη στιγμή που τα παιδιά αυτά καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από το κανονικό σε κάποιους τομείς ή όταν δεν αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό το δυναμικό τους, θα πρέπει να θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες.

Πράγματι, πολλοί μαθητές που εμφανίζουν ακαδημαϊκή επίδοση κοντά στο μέσο όρο αλλά υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης ενδέχεται να διαγνωσθούν ως χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Brody & Mills, 1997. Nielsen, 2002), παρόλο που η πρακτική αυτή έχει αμφισβητηθεί (π.χ. Sternberg & Grigorenko, 2004). Ο Yewchuk (1983) υποστήριξε ότι αυτοί οι μαθητές «πρέπει να έχουν πολύ σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή να είναι εξαιρετικά χαρισματικοί προκειμένου η επίδοσή τους να διαφέρει σημαντικά από το μέσο όρο» (σελ.130).

γ) *Ένδειξη ενός ελλείμματος στην επεξεργασία.* Ενδείξεις για ελλείμματα στη γνωστική επεξεργασία μπορούν να μας δώσουν τα ανομοιογενή προφίλ ή οι διαφορές στις βαθμολογίες των τεστ, αν και δεν αποδεικνύουν από μόνα τους μία μαθησιακή δυσκολία (Patchett, & Stansfield, 1992). Η ένδειξη για ένα έλλειμμα στην επεξεργασία, ωστόσο μπορεί να μας βοηθήσει να διακρίνουμε μία μαθησιακή δυσκολία από άλλες αιτίες κακής επίδοσης. Ένα παράδειγμα τέτοιων ενδείξεων αποτελεί η εξέταση των βαθμολογιών στις υποκλίμακες ενός τεστ νοημοσύνης όπως για παράδειγμα το WISC-III.

Για τον εντοπισμό αυτών των μαθητών, σημαντική είναι η χρήση μιας σειράς ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων και των τεστ νοημοσύνης, για τη μέτρηση του δυναμικού και την εκτίμηση των αναγκών σε αυτά τα παιδιά. Ορισμένοι άλλοι ερευνητές (π.χ. Fox & Brody, 1983. Nielsen, 2002. Rosner & Seymour, 1983. Udall & Maker, 1983) έχουν προτείνει μία πολυδιάστατη προσέγγιση για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μία τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει: τεστ νοημοσύνης, τεστ επίδοσης, κλίμακες αξιολόγησης της δημιουργικής συμπεριφοράς, αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και συνεντεύξεις με το παιδί και τους γονείς τους.

Οι McCoach και συν. (2004) πρότειναν ότι η αξιολόγηση των μαθητών αυτών θα πρέπει να περιλαμβάνει παρατηρήσεις της συμπεριφοράς, ατομικό τεστ νοημοσύνης, μετρήσεις της γνωστικής επεξεργασίας και πλήρη μπαταρία για την επίδοση. Επίσης αναγνώρισαν τη σημασία της αξιολόγησης του επιπέδου ανταπόκρισης του μαθητή στη γενική τάξη, των βασισόμενων στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα αξιολογήσεων και των συνεντεύξεων με τους μαθητές για την αξιολόγηση των αντιλήψεων τους και των στάσεων τους. Αυτή προσέγγιση όμως θέτει ορισμένους προβληματισμούς και συγκεκρι-

κρίμενα κατά πόσον είναι εφικτή η εφαρμογή της σε ευρεία κλίμακα, όταν οι διαθέσιμοι πόροι για κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερος περιορισμένοι και μάλιστα σε περιόδους γενικότερης οικονομικής ύφεσης.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ανεξάρτητα από το μοντέλο προγράμματος που χρησιμοποιείται, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η παρέμβαση για τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να βασίζεται στα «δυνατά σημεία» του παιδιού παρά στις αδυναμίες του. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών χρειάζεται ένα διπλά διαφοροποιημένο πρόγραμμα, το οποίο να καλλιεργεί πρωτίστως τις δεξιότητες και τα talέντα αλλά ταυτόχρονα να παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών τους δυσκολιών. Επιπροσθέτως, σε περιπτώσεις που υπάρχει δυσχέρεια στον έγκαιρο εντοπισμό και έλλειψη των κατάλληλων υπηρεσιών θεωρείται πολύ πιθανόν τα ιδιαίτερα talέντα των μαθητών αυτών να παραμείνουν αναξιοποίητα.

Καθίσταται λοιπόν επιτακτική ανάγκη πρώιμης κατά το δυνατόν διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών στα χαρισματικά παιδιά. Κατά τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε και σε πρώιμη παρέμβαση με άμεσο αποτέλεσμα την πρόληψη των δευτερογενών κοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων που συχνά προκύπτουν όταν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παραβλέπονται (Whitmore, 1980). Στη μελέτη τους οι Nielsen και Mortoff-Albert (1989) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται αποδέκτες ενός συνδυαστικού υποστηρικτικού πλαισίου υπηρεσιών τόσο για τη χαρισματικότητά τους όσο και για τις μαθησιακές δυσκολίες αποκτούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης σε σύγκριση με τους μαθητές εκείνους στους οποίους παρέχεται υποστηρικτική παρέμβαση αποκλειστικά για τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Παρόλο που πολλοί χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα λάμβαναν μεγαλύτερη βοήθεια μέσω ειδικών προγραμμάτων, είναι πιθανόν οι ανάγκες πολλών εξ αυτών να καλυφθούν μέσω έγκυρης αναγνώρισης δυνατών και αδύνατων σημείων καθώς και μέσω μιας ευέλικτης εξατομικευμένης προσέγγισης που θα χρησιμοποιεί τις διαθέσιμες υπηρεσίες εντός ή εκτός σχολείου. Σε κάθε περίπτωση όμως επιβάλλεται η όλη διαδικασία να είναι συνεπής προς τον κανόνα ότι το κάθε εξατομικευμένο πρόγραμμα που έχει επιλεγεί να βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά (Brody & Mills, 1997). Συνεπώς τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη: α) υψηλού επιπέδου πρόγραμμα βασισμένο στα «δυνατά» τους σημεία, β) εκπαίδευση στους τομείς που βρίσκονται σε μέσο επίπεδο, γ) πρόγραμμα αποκατάστασης για τους τομείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δ) διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των τομέων εκείνων στους οποίους εμφανίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα.

Πολλοί ερευνητές (π.χ. Daniels, 1983. Whitmore & Maker, 1985. Yewchuk, 1985) έχουν υποστηρίξει ότι τα χαρισματικά παιδιά ειδικά αυτά με τις σοβαρότερες μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να λαμβάνουν ξεχωριστή διδασκαλία στα πλαίσια μιας ειδικής ομάδας, σε ένα ειδικό τμήμα του σχολείου για όλες ή ορισμένες διδακτικές ώρες από εκπαιδευτικό που γνωρίζει τις ιδιαίτερες ακαδημαϊκές, κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες και με την παρουσία συνομηλίκων τους με παρόμοιο προφίλ. Εναλλακτικώς, έχει προταθεί οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζονται στα πλαίσια της γενικής τάξης, (π.χ. μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) τακτική που εναρμονίζεται με την τάση που επικρατεί πλέ-

ον στην εκπαίδευση της «συνύπαρξης» όλων των μαθητών στη γενική τάξη, διαδικασία βέβαια που συνιστά σημαντική πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Αυτό λοιπόν που έχει μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η συστηματική προσπάθεια ώστε το πρόγραμμα σπουδών να στηρίζεται στα «δυνατά σημεία» του μαθητή, και να πραγματοποιείται συστηματική χρήση διαφόρων τεχνικών και μέσων διευκόλυνσης που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν (π.χ. Baum και συν., 1991. Fox, Tobin, Schiffman, 1983. Hishinuma, 1991. Silverman, 1989. Suter & Wolf, 1987. Waldron, 1991). Η κατάκτηση των μεγαλύτερων δραστηριοτήτων σε μικρότερες ενότητες, οι δραστηριότητες με νόημα, η διδασκαλία μεταξύ των συνομηλίκων, η βιωματική μάθηση και οι συνεργατικές δραστηριότητες αποτελούν ορισμένες από τις τεχνικές εκείνες που μπορούν να εξασφαλίσουν τουλάχιστον εν μέρει επιτυχία (Baum και συν., 1991).

Προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η συμβολή των μέσων διευκόλυνσης, ιδιαίτερα η χρήση της τεχνολογίας (π.χ. υπολογιστές, τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ, μαγνητόφωνα) ώστε να βοηθηθούν οι χαρισματικοί μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Baum και συν., 1991. Howard, 1994. Nielsen, 2002). Για παράδειγμα, οι μαθητές που θεωρούνται ικανοί για επίλυση προβλημάτων υψηλού βαθμού δυσκολίας στα μαθηματικά αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στους υπολογισμούς, θα μπορούσε να τους δοθεί μία αριθμομηχανή για να μην μείνουν πίσω στα μαθηματικά.

Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα για τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να ακολουθήσει σε μεγάλο βαθμό τα αντίστοιχα προγράμματα των υπόλοιπων χαρισματικών παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες. Έτσι, θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις ίδιες τακτικές εμπλουτισμού, επιτάχυνσης, ένταξης σε ομάδες, συμβουλευτικής, προώθησης της υψηλής επίτευξης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης. Ωστόσο, τα προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν και ορισμένα ειδικά στοιχεία που να καλύπτουν τις επιπρόσθετες ανάγκες που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται σύμφωνα με τους Baum, Cooper και Neu (2001) οι πρόσθετες ανάγκες των μαθητών αυτών και οι τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο πρόγραμμα σπουδών τόσο για τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τη χαρισματικότητα.

Πίνακας 2

*Βασικές αρχές του Διπλά Διαφοροποιημένου Προγράμματος Σπουδών
(κατά Baum, Cooper & Neu (2001))*

<i>Προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες</i>	<i>Χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών</i>	<i>Τροποποιήσεις του Προγράμματος Σπουδών</i>
Περιορισμένες δεξιότητες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά.	Κλίση για προχωρημένου επιπέδου περιεχόμενο ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του χαρίσματος ή του ταλέντου.	Εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης στην πληροφορία.
Δυσκολία στην ορθογραφία και τη γραφή.	Ανάγκη να μεταδώσει δημιουργικές ιδέες και γνώση.	Εναλλακτικοί τρόποι έκφραση ιδεών και δημιουργίας εκθέσεων.

Γλωσσικές δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία και την αντίληψη εννοιών.	Άνεση και ευχάριστη ενασχόληση με τις αφηρημένες ιδέες.	Οπτικές και κιναισθητικές εμπειρίες για την εξωτερίκευση των αφηρημένων ιδεών με απτό τρόπο.
Κακή οργάνωση.	Συχνά επιδεικνύουν δημιουργικούς, πολυδιάστατους τρόπους σκέψης και μάθησης.	Οπτικά σχήματα οργάνωσης, π.χ. χρονοδιαγράμματα, διαγράμματα ροής.
Προβλήματα στη συγκέντρωση της προσοχής και την εστίαση.	Ανάγκη για πνευματικές προκλήσεις βασισμένες στα ταλέντα του ατόμου και τα ενδιαφέροντα.	Πρωτότυπο πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στα ενδιαφέροντα.
Ακατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση.	Ανάγκη ταύτισης με άλλους με παρόμοια ταλέντα και ενδιαφέροντα.	Ταυτότητα της ομάδας βασισμένη στα ταλέντα ή την ικανότητα.
Χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση.	Αυξημένη ευαισθησία στην αποτυχία.	Αναγνώριση των επιτευγμάτων.

Στα πλαίσια της παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η σημασία της συμβουλευτικής για την κάλυψη συγκεκριμένα των συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών (Brown-Mizuno, 1990. Hishinuma, 1993. Mendaglio, 1993. Olenchak, 1994. Suter & Wolf, 1987). Άλλωστε, τα οφέλη τόσο της ομαδικής και όσο και της ατομικής θεραπείας έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (π.χ. Baum, 1994. Mendaglio, 1993. Olenchak, 1994). Για παράδειγμα, η ομαδική θεραπεία μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να καταλάβουν ότι και άλλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα παρόμοια με τα δικά τους. Επίσης, και οι γονείς των παιδιών ενδέχεται να χρειαστούν συμβουλευτική παρέμβαση ώστε να βοηθηθούν να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Brown-Mizuno, 1990. Daniels, 1983).

Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαμορφωμένη αρνητική αυτοεικόνα λόγω ακριβώς της δυσκολίας τους να χειριστούν την υφιστάμενη ασυμφωνία μεταξύ των ικανοτήτων τους (Olenchak, 1994). Η συχνή επιβράβευση των παιδιών για τα επιτεύγματα τους αλλά και η υπόδειξη πως να εκτιμούν την αξία των επιτευγμάτων αυτών, είναι δυνατόν να συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Nielsen & Mortoff-Albert, 1989). Επιπλέον, χρειάζονται δραστηριότητες κοινωνικοποίησης με άλλα ταλαντούχα και δημιουργικά παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και έχουν ίδιους στόχους και ενδιαφέροντα, ώστε να μην αισθάνονται απομονωμένα, π.χ. μέσω ομάδων αποτελούμενων από άτομα με αντίστοιχα χαρακτηριστικά ή μέσω υποστήριξης από άλλα άτομα στην ίδια κατάσταση.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει πρωτίστως να τους αντιμετωπίζουν ως χαρισματικούς και δευτερευόντως ως άτομα με ειδικές ανάγκες λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών. Όπως επανειλημμένως άλλωστε σημειώθηκε με έμφαση παραπάνω, προτεραιότητα στις περιπτώσεις των μαθητών αυτών θα πρέπει να δοθεί μέσω της συνολικής τους εκπαίδευσης

στα λεγόμενα «δυνατά» τους στοιχεία. Ακολούθως δε, να ληφθεί κάθε δυνατή μέριμνα ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο οι δυσκολίες αυτές να καταστούν σε τέτοιο βαθμό ανασχετικός παράγων τόσο για την εκδήλωση αλλά πολύ περισσότερο για την περαιτέρω ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων τους προς κάθε κατεύθυνση.

Στη χώρα μας, ακόμα και σήμερα παρατηρείται ιδιαίτερος περιορισμένη γνώση και μέριμνα για τη συγκεκριμένη αυτή ομάδα μαθητών με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να μην εντοπίζονται και να παραμένουν ουσιαστικά στο περιθώριο. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων προγραμμάτων και της κατάλληλης τεχνολογίας, οι ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς με αποτέλεσμα να υπάρχει απώλεια μιας πολλά υποσχόμενης ομάδας του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, η κατηγορία αυτή των μαθητών φαίνεται να κεντρίζει το ενδιαφέρον ολοένα και περισσότερων ερευνητών, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό, γεγονός που συνιστά πραγματικά αισιόδοξο μήνυμα για την ξεχωριστή όντως ομάδα των χαρισματικών μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- 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*, 38, 477-490.
- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. & Owen, S. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.
- Baum, S., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From definitions to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S., Renzulli, J. S. & Hebert, T. P. (1995). *The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan, D. P. (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.
- Brown-Mizuno, C. (1990). Success strategies for learners disabled as well as gifted. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 10-12.
- Daniels, P. R. (1983). *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2002). *Education of gifted and talented students*. Boston: Allyn & Bacon.

- Dombrowski, S. C., Kamphaus, R. W. & Reynolds, C. R. (2004). After the demise of the discrepancy: Proposed learning disabilities diagnostic criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 364-372.
- Dowdall, C. B. & Collangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179-184.
- Durden, W. G. & Tangherlini, A. E. (1993). *Smart Kids : How Academic Talents are Developed and Nurtured in America*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Elston, T. (1993). Gifted and learning disabled: A paradox? *Gifted Child Today*, 16(1), 17-19.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Fall, J. & Nolan, L. (1993). Aparadox of personalities. *Gifted Child Today*, 16(1), 46-49.
- Fox, L. H. & Brody, L., (1983). Models for identifying giftedness: Issues related to the learning disabled child. In L. H. Fox, L. E. Brody & D. Tobin (Eds.), *Learning Disabled/Gifted Children: Identification and Programming*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Fox, L. H., Brody, L. & Tobin, D. (Eds.) (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. Baltimore: University Park Press.
- Fox, L. H., Tobin, D. & Schiffman, G. B. (1983). Adaptive methods and techniques for learning-disabled/gifted children. In L. H., Fox, L. Brody & Tobin, D. (Eds.), *Learning-disabled/gifted children. Identification and programming* (pp. 183-193). Austin, TX: PRO-ED.
- Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., Lindstrom, W. & Hartwig, J. (2006). Critical issues for the diagnosis of learning disabilities in the adult population. *Psychology in the Schools*, 43, 889-899.
- Grimm, J. (1998). The participation of gifted students with disabilities in gifted programs. *Roepers Review*, 20(4), 285-286.
- Gunderson, C. W., Maesch, C. & Rees, J. W. (1987). The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31,5(4),158-160.
- Howard, J. B. (1994). Addressing needs through strengths. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 23-34.
- Hishinuma, E. S. (1991). Assets school: Serving the needs of the learning-disabled/gifted children. *Gifted Child Today*, 14(5), 36-38.
- Hishinuma, E. S. (1993). Counseling gifted/at risk and gifted/dyslexic youngsters. *Gifted Child Today*, 16(1), 30-33.
- Hunsaker, S. L. & Callahan, C. M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39, 110-114.
- Landrum, T. J. (1989). Gifted and learning disabled students: Practical considerations for teachers. *Academic Therapy*, 24, 533-544.
- Lovett, B. J. & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 515-527.
- Lovett, B. J. & Sparks, R. S. (2010). Exploring the diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 91-101.
- Maker, C. J. (1977). *Providing programs for the handicapped gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Mather, N., Gregg, N. & Simon, J. (2005). The curse of high stakes tests and high abilities: Reactions to Wong v. Regents of the University of California. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 13, 139-144.

- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenging, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 31-48). New York: Kluwer.
- Mendaglio, S. (1993). Counseling gifted learning disabled: Individual and group counseling techniques. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 131-149). Denver: Love.
- Moon, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. California: Corwin Press.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.
- Nielsen, M. E. & Mortoff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review*, 12(1), 29-36.
- Olenchak, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 40-52.
- Olenchak, F. R. & Reis, S. M. (2001). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 267-289). Waco, TX: Prufrock Press.
- Patchett, R. F. & Stansfield, M. (1992). Subtest scatter on the WISC-R with children of superior intelligence. *Psychology in the Schools*, 29(1), 5-11.
- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1991). Giftedness from a multiple intelligence perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 55-64). Boston: Allyn & Bacon.
- Reis, S. M., Neu, T. W. & McGuire, S. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved* (Research Monograph 95114). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M. & Ruban, L. M. (2004). Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 155-194). New York: Kluwer.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Rimm, S. (1997). Underachievement Syndrome: A national epidemic. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed., pp. 416-435). Boston: Allyn and Bacon.
- Rogers, K. B. & Silverman, L. K. (1997). Personal, medical, social and psychological factors in 160+ IQ children. *National Association for Gifted Children*. Little Rock, AR. Διαθέσιμο στο www.gifteddevelopment.com.
- Rosner, S. L. & Seymour, J. (1983). The gifted child with a learning disability: Clinical evidence. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 77-97). Baltimore, MD: University Park Press.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.

- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. A. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 533-543). Boston: Allyn & Bacon.
- Stanley, J. C. (1979). The study and facilitation of talent for mathematics. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 169-185). (Seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I). Chicago: University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-55). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology, 40*, 65-83.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York: Teacher's College Press.
- Suter, D. P. & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal of the Education of the Gifted, 10*, 227-237.
- Torrance, E. P. (1979). Unique needs of the creative child and adult. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 352-371). Chicago: University of Chicago Press.
- Tannenbaum, A. J. & Baldwin, L. J. (1983). Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In L. H. Fox, L. Brady & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 11-36). Baltimore: University Park.
- Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted, 16*(1), 55-72.
- Udall, A. J. & Maker, J. (1983). Giftedness and Learning Disabilities. *National Institute of Education*, US Department of Education.
- Waldron, K. A. (1991). Teaching techniques for the learning disabled/gifted student. *Learning Disabilities Research & Practice, 6*, 40-43
- Waldron, K. A., Saphire, D. G. & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities, 20*(7), 422-432.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allen & Bacon.
- Whitmore, J. R. & Maker, J. C. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Wolfe, J. A. (1991). Underachieving gifted males: Are we missing the boat? *Roeper Review, 13*(4), 181-184.
- Yewchuk, C. (1983). Learning disabled gifted children: Characteristics features. *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin, 11*, 128-133.
- Yewchuk, C. (1985). Gifted/learning disabled children: An overview. *Gifted Education International, 3*(2), 122-126.