



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ενήλικα άτομα που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και
άλλη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη:**

**Η σχολική εμπειρία τους και οι απόψεις τους για τον ρόλο της οικογένειας,
των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων**

Δρογούτη Γεωργία

A.M.: Πs21003

Θεσσαλονίκη, 2023



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ενήλικα άτομα που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη
διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη:**

**Η σχολική εμπειρία τους και οι απόψεις τους για τον ρόλο της οικογένειας, των
εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων**

Adult people that they display alongside
very high intelligence and other diagnosed special educational need:
Their school experience and their views on the role of family, teachers and peers

Δρογούτη Γεωργία, Α.Μ.: 11s21003

Εξεταστική επιτροπή
Γιαννούλη Βασιλική, επίκουρη καθηγήτρια, επόπτρια
Καρτασίδου Λευκοθέα, καθηγήτρια
Αγαλιώτης Ιωάννης, καθηγητής

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	Σελ. 4
ABSTRACT.....	Σελ. 5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	Σελ. 6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	Σελ. 7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σελ. 14
1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	Σελ. 14
1.1.1. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ.....	Σελ. 14
1.1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ.....	Σελ. 16
1.2. Η ΔΠΛΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ.....	Σελ. 19
1.3. ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ.....	Σελ. 22
1.4. ΕΠΠΟΛΑΣΜΟΣ, ΥΠΟΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	Σελ. 23
1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	Σελ. 26
1.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	Σελ. 31
1.7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	Σελ. 36
1.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	Σελ. 44
1.9. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ.....	Σελ. 50
1.9.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	Σελ. 50
1.9.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	Σελ. 53
1.9.3. ΔΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	Σελ. 56
1.10. Η ΑΝΑΓΚΗ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ.....	Σελ. 58
1.11. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	Σελ. 69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	Σελ. 71
2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	Σελ. 71
2.2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	Σελ. 71
2.3. ΕΡΕΥΝΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	Σελ. 74
2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	Σελ. 75

2.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	Σελ. 77
2.6. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	Σελ. 78
2.7. ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	Σελ. 78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	Σελ. 80
3.1. ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ- ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ.....	Σελ. 80
3.2. 1ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	Σελ. 81
3.3. 2ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ.....	Σελ. 84
3.4. 3ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ.....	Σελ. 95
3.5. 4ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ.....	Σελ. 103
3.6. 5ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΟΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	Σελ. 109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	Σελ. 114
4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	Σελ. 114
4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	Σελ. 121
4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	Σελ. 123
4.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ.....	Σελ. 123
4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	Σελ. 127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	Σελ. 129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	Σελ. 145
Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης.....	Σελ. 155
Πρωτόκολλο ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης.....	Σελ. 158

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία.....	Σελ. 73
Πίνακας 2. Θεματικοί Άξονες- Υποθέματα.....	Σελ. 80
Πίνακας 3. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 1.....	Σελ. 82
Πίνακας 4. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 2.....	Σελ. 91
Πίνακας 5. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 3.....	Σελ. 96
Πίνακας 6. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 4.....	Σελ. 103
Πίνακας 7. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 5.....	Σελ. 109

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων ενήλικων ατόμων, χαρισματικών ατόμων που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, μίας ιδιαίτερα ετερογενούς ομάδας, και, συνάμα, ενός ιδιαίτερα παραμελημένου πληθυσμού στην έρευνα αλλά και στη σχολική πραγματικότητα. Η διάγνωση της ιδιαίτερης αυτής κατηγορίας είναι δύσκολη και οι μαθητές αυτοί βιώνουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, αφού δεν αναπτύσσονται πλήρως και ολόπλευρα οι δυνατότητές τους, ενώ βρίσκονται αντιμέτωποι με συναισθηματικά προβλήματα, άγχος ή και κατάθλιψη, και βιώνουν έντονη κοινωνική απομόνωση, αδυνατώντας να βρουν άτομα στον κοινωνικό τους περίγυρο, που να συνάδουν με τις υψηλές τους δυνατότητες αλλά και να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους. Η εργασία αυτή αποτελεί μία Ποιοτική Έρευνα, στην οποία διερευνάται η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων και ο ρόλος που οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 5 Διπλά Ιδιαίτερα Ενήλικα Άτομα, οι σχολικές εμπειρίες των οποίων διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν με Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες έρευνες που εξετάζουν τις βιωμένες εμπειρίες των Διπλά Ιδιαίτερων Ατόμων ενώ στη χώρα μας ένα τέτοιο αντικείμενο μελέτης απουσιάζει παντελώς. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και σχολιάζονται.

Λέξεις-κλειδιά: Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές, Χαρισματικοί Μαθητές, Ειδική Αγωγή, Χαρισματική Εκπαίδευση

ABSTRACT

The subject of this paper is the investigation of the school experience of Twice Exceptional adults, gifted individuals who at the same time display very high intelligence and another diagnosed special educational need, a particularly heterogeneous group, and, at the same time, a particularly neglected population in research as well as in school reality. The diagnosis of this special category is difficult and these students experience low self-concept and self-esteem, since their potential is not fully and comprehensively developed, while they face emotional problems, anxiety or even depression and experience intense social isolation, not being able to find people in the common surroundings that match their high potential and also understand their particularities. This study is a Qualitative Research and investigates the school experience of Twice Exceptional and the role that parents, teachers and classmates play in shaping the school experience. The research participants are 5 Twice Exceptional adults, whose school experiences were explored through semi-structured interviews and analyzed through Qualitative Analysis. The importance of the present research lies in the fact that in the international literature there are few studies that examine the lived experiences of Twice Exceptional individuals, while in our country such an object of study is completely absent. The results are presented and commented.

Keywords: Twice Exceptional, Gifted Students, Special Education, Gifted Education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αυτό το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, το δεύτερο για εμένα, προέκυψε ως πολλαπλή ανάγκη, σε ένα χρονικό σημείο «πνευματικής νωθρότητας», αποτελώντας μία ευκαιρία πνευματικής μου αφύπνισης, σε μία περίοδο κατά την οποία η καθημερινότητα και οι πολλές επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις δεν μου επέτρεπαν να ασχοληθώ, όχι μόνο με την επιστήμη μου, αλλά ούτε καν με τη μελέτη γενικότερα. Συνέπεσε, ταυτόχρονα, με δύο «κοσμογονικά» γεγονότα: το πρώτο, συνολικά για την ανθρωπότητα, την πανδημία του COVID-19 και τη συνακόλουθη κοινωνική απομόνωση και, ως εκ τούτου, λειτούργησε λυτρωτικά στην τότε περίοδο εγκλεισμού· το δεύτερο αφορούσε και επηρέασε εμένα και την οικογένειά μου, ο μόνιμος διορισμός μου ως εκπαιδευτικός και η μετακόμισή μου από τη Θεσσαλονίκη στην Εύβοια, σε μία περίοδο, μάλιστα, που έπρεπε να υλοποιήσω τη διπλωματική μου εργασία, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ολοκλήρωσή της...

Η επιλογή του θέματος της Διπλωματικής Εργασίας είχε, εν ολίγοις, βιωματικό κίνητρο. Ως ενήλικη συνειδητοποίησα και τεκμηρίωσα ότι ανήκω στον πληθυσμό που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «χαρισματικός». Στην προσπάθειά μου να προσεγγίσω επιστημονικά το δεδομένο αυτό, κατάλαβα ότι πρόκειται για έναν «παραμελημένο» εκπαιδευτικά αλλά και βιβλιογραφικά πληθυσμό. Αυτό ισχύει έτι περαιτέρω για τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα, και αυτός είναι ο βασικός λόγος που η μελέτη του πληθυσμού αυτού αποτέλεσε και το αντικείμενο αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια καθηγήτριά μου, κ. Γιαννούλη για την πολύτιμη αρωγή και κατανόησή της. Κυρίως θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, και ιδιαίτερα τον σύντροφό μου, Χρήστο, και τον γιο μου, Γιώργο, για την υποστήριξή τους αλλά και την υπομονή και την ανοχή που επέδειξαν και σε αυτό μου το πόνημα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα χαρισματικά άτομα που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, τα Διπλά Ιδιαίτερα¹, άτομα αποτελούν μία υποομάδα του χαρισματικού πληθυσμού, η οποία δεν γνωρίζει τη δέουσα προσοχή ούτε λαμβάνει την αντιμετώπιση που πρέπει (Dare & Nowicki, 2015). Ο όρος Διπλά Ιδιαίτερα άτομα, που αποδίδει τον αγγλικό όρο Twice Exceptional, αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών με χαρισματικά χαρακτηριστικά οι οποίοι, ταυτόχρονα, πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια μίας ή περισσότερων αναπηριών (Baum & Burke, 2014). Η ενασχόληση με την ιδιαίτερη αυτή πληθυσμιακή κατηγορία έχει γνωρίσει άνθιση κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες, αν και τα εμπειρικά δεδομένα παραμένουν περιορισμένα (Pfeiffer & Foley-Nicron, 2018).

Τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα μπορεί να χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα συνυπάρχουσων καταστάσεων, συμπεριλαμβανομένων των αναπτυξιακών, μαθησιακών, αισθητηριακών, σωματικών, συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δυσκολιών (Dare & Nowicki, 2015). Από την άλλη, η χαρισματικότητα συνιστά μία πολυπρισματική έννοια, η οποία έχει εγείρει πλήθος ερμηνειών. Πάντως, στην πλειονότητα των προσεγγίσεων η άνω του μέσου όρου νοητική ικανότητα, όπως αυτή εξακριβώνεται μέσα από τα τυπικά τεστ νοημοσύνης, συνιστά μία απαραίκλιτη προϋπόθεση, ώστε να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός χαρισματικός (Hunsaker & Callahan, 1995· Lovett & Levandoski, 2006).

¹ Η απόδοση του όρου Twice Exceptional στα ελληνικά αποτέλεσε ένα πρόβλημα, δεδομένων των ελάχιστων αναφορών του θέματος αυτού στη χώρα μας. Σύμφωνα με το Collins English Dictionary ο όρος “Exceptional” ως επίθετο σηματοδοτεί το να είσαι εξαιρετικός, το να έχει κανείς πολύ περισσότερο από το μέσο όρο νοημοσύνη, ικανότητα ή δεξιότητα. Παράλληλα, σηματοδοτεί το ασυνήθιστο, το ιδιαίτερο, το να αποτελεί κάποιος εξαίρεση. Ως εκ τούτου η ερευνήτρια θεώρησε ότι με τα δεδομένα αυτά η απόδοση του όρου περιγραφικά ως «Άτομα που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο του όρου στα ελληνικά. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε και ο όρος Διπλά Ιδιαίτερος- Διπλή Ιδιαιτερότητα, στο κύριο σώμα του κειμένου για λόγους συντομίας και καλύτερης επαφής με το αναγνωσθέν κείμενο.

Η συνύπαρξη αυτών των χαρακτηριστικών, της χαρισματικότητας και της αναπηρίας ενδεχομένως φαντάζει παράδοξη και ασυμβίβαστη (Assouline & Whiteman, 2011). Η διάγνωση της ιδιαίτερης αυτής κατηγορίας είναι δύσκολη. Ωστόσο, η έγκαιρη αναγνώριση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών είναι μεγάλης σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μπορεί να μειώσει τους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε χαμηλή αυτοπεποίθηση, κακή αυτό-αποτελεσματικότητα και σχολική αποτυχία και διαρροή (Maddocks, 2018).

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές δεν συνιστούν ένα ενιαίο ομοιόμορφο σύνολο αλλά εμφανίζουν σημαντική ετερογένεια. Κάθε Διπλά ιδιαίτερο άτομο συνδιαμορφώνεται από τον ιδιαίτερο μοναδικό συνδυασμό δυνατοτήτων και αδυναμιών, δημιουργώντας μια πλούσια ποικιλία χαρακτηριστικών αλλά και αναγκών (Foley-Nicron, 2015). Έτσι, χαρακτηρίζονται συχνά από έντονη αναντιστοιχία στην πνευματική, σωματική και κοινωνικο- συναισθηματική τους ανάπτυξη (Ottone-Cross et al., 2017) και εμφανίζουν συχνά αντικρουόμενα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά (Ruban & Reis, 2005).

Τα άτομα αυτά ταλανίζονται από μία σειρά προβλημάτων κοινωνικής και συναισθηματικής υφής, που συνάδουν με τις ιδιαιτερότητές τους. Διάγουν μία συνεχή σύγκρουση ανάμεσα στις αντικρουόμενες ικανότητες και αδυναμίες τους και οδηγούνται σε συναισθηματική απογοήτευση όταν αποτυγχάνουν, ενώ μπορεί να εκδηλώσουν και άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά όπως επικριτικότητα, εριστικότητα και έντονη επιμονή (King, 2005).

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορούν να διακριθούν συνήθως σε εκείνους στους οποίους είτε δεν έχουν γίνει αντιληπτά τα χαρισματικά τους χαρακτηριστικά, είτε η αναπηρία τους, είτε κανένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Έτσι συχνά μπορεί να εκλαμβάνονται ως μαθητές μέσης απόδοσης, τα χαρισματικά τους χαρακτηριστικά

μπορεί να λειτουργούν ως μέσο εξισορρόπησης της αναπηρίας τους ή μπορεί η αναπηρία τους να περιορίζει τις δυνάμεις υψηλές τους αποδόσεις (Baum, 1989). Στο πλαίσιο του σχολείου, όταν είναι γνωστά μονάχα τα χαρισματικά τους χαρακτηριστικά, συχνά υποαποδίδουν, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη απόδοση χαρακτηρισμών ως τεμπέληδων ή ως ατόμων χωρίς κίνητρα, με αποτέλεσμα την πρόκληση αισθημάτων απογοήτευσης (Dare & Nowicki, 2015). Με τον καιρό, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αμφιβολία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αισθήματα κατάθλιψης (Reis et al., 2000). Οι επανειλημμένες αρνητικές εμπειρίες οδηγούν σε έναν διαρκή φόβο αποτυχίας, σε αισθήματα θυμού, σε θλίψη και άγχος (Vespi & Yewchuk, 1992· Coleman, 1992). Έτσι, οι σχολικές αναμνήσεις τους είναι και επώδυνες και αγχωτικές (Reis et al., 1997).

Έρευνες αναδεικνύουν τις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Συχνά τα άτομα αυτά έχουν λίγους έως καθόλου, στενούς φίλους και έτσι βιώνουν έντονα αισθήματα απόρριψης (King, 2005· Ronksley- Pavia et al., 2019). Οι πολλαπλές ιδιαιτερότητές τους τους καθιστούν εγγενώς διαφορετικούς και πιο ευάλωτους σε αισθήματα απομόνωσης και αποξένωσης (Foley Nicron et al., 2011). Συχνά, μάλιστα, αποτελούν στόχο εκφοβισμού, γεγονός το οποίο συνδέεται με τα πολλαπλώς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Ronksley-Pavia et al., 2019· King, 2005). Οι έρευνες έχουν επισημάνει την ανάγκη αντιμετώπισης τέτοιων συναισθημάτων απομόνωσης, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περαιτέρω άγχος, κατάθλιψη και αισθήματα θυμού (Nielsen, 2002).

Οι γονείς διαδραματίζουν τον πλέον σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση της Διπλής Ιδιαιτερότητας των παιδιών. Είναι αυτοί που διαγιγνώσκουν τις πρώιμες ικανότητες των παιδιών τους σε πολύ μικρή ηλικία καθώς και τις δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν (Besnoy et al., 2015· Wormald et al., 2014). Ως εκ τούτου η συνδρομή τους στην έγκαιρη διάγνωση τόσο της αναπηρίας όσο και της χαρισματικότητας αλλά και στην έγκαιρη παρέμβαση είναι κομβική (Neumeister et al., 2013). Μάλιστα, συχνά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και στρέφονται σε ιδιωτικούς φορείς για αξιολογήσεις, αφού η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών συχνά αγνοείται και υποδιαγιγνώσκεται στο σχολείο (Besnoy et al., 2015). Βέβαια, αυτό καθίσταται δυνητικά ιδιαίτερα προβληματικό, κυρίως για τις μη προνομιούχες οικογένειες που δεν έχουν ανάλογα μέσα ή δυνατότητες (Lovett & Sparks, 2013).

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές εκλαμβάνουν τους υποστηρικτικούς γονείς- αλλά και τους υποστηρικτικούς δασκάλους όπως και τους συνομήλικους με ανάλογα χαρακτηριστικά, ως προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να τους βοηθήσουν ώστε να υπερκεράσουν ορισμένες από τις αρνητικές σχολικές τους εμπειρίες (Ronksley-Pavia et al., 2019· Wen Wang & Neihart, 2015). Ο ρόλος των δασκάλων είναι σημαντικός στον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών καθώς και στην εύρεση τρόπων για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Ruban & Reis, 2005). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν την ύπαρξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών (Maddocks, 2018). Η περιορισμένη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ανάγκες τους συγκεκριμένου πληθυσμού οδηγεί και στην μη κατάλληλη αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο του σχολείου (Lee & Ritchotte, 2018).

Αντιθέτως, οι διδάσκοντες μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά από μία διάγνωση αναπηρίας ενώ, παράλληλα, μέμφονται, ενίοτε, τους Διπλά Ιδιαίτερα μαθητές ως τεμπέληδες- γεγονός με ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση αλλά και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών (Reis et al., 1997). Οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε

τιμωρίες αφού δεν ολοκλήρωσαν εγκαίρως τις εργασίες τους ή αντιμετωπίζονται με τρόπο «εκφοβιστικό» από τους δασκάλους τους, οι οποίοι τους καθιστούν με τον τρόπο αυτό ευάλωτους και σε εκφοβισμό από συνομηλίκους (Ronksley-Pavia et al., 2019). Ωστόσο, ο κίνδυνος μίας αυτοεκπληρούμενης προφητείας, με τους μαθητές να αποδέχονται τις μομφές των εκπαιδευτικών και να ενεργούν σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους είναι υπαρκτός (Reis et al., 1997).

Πολλά Διπλά Ιδιαίτερα άτομα φέρουν οδυνηρές αναμνήσεις από το σχολείο, όπως αναδεικνύουν και οι μελέτες περίπτωσης των Reis και συνεργάτες (1997). Η μη έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση ελλοχεύει αρνητικές συνέπειες καθώς δεν εξυπηρετούνται οι ιδιαίτερες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, οι οποίες παραμένουν ανεκπλήρωτες στο σχολικό πλαίσιο. Έχουν αναφερθεί, βέβαια, και θετικές αλληλεπιδράσεις με δασκάλους οι οποίοι υπήρξαν υποστηρικτικοί και συνέδραμαν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, παρέχοντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αντιμετωπίζοντας με ενσυναίσθηση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Josephson et al., 2018· Wen Wang & Neihart, 2015). Ένα υποστηρικτικό και ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει τις υψηλές προσδοκίες των παιδιών αλλά και να ικανοποιήσει τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες, συνδράμοντας στην καλλιέργεια ακαδημαϊκής και κοινωνικής εμπιστοσύνης και θετικής αυτοαντίληψης (Ronksley-Pavia et al., 2019).

Οι μαθητές που εμπίπτουν στον πληθυσμό των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων βρίσκονται δυνάμει σε κίνδυνο, ως συνέπεια της παράδοξης σχέσης μεταξύ των προικισμένων δυνάμεών τους και της αναπηρίας τους, καθώς οι πολύπλοκες μαθησιακές και κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες δεν ικανοποιούνται στην τάξη. Μακροπρόθεσμα το άτομο μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπο με ιδιαίτερα αρνητικές

συνέπειες, αφού μπορεί να οδηγηθεί σε σχολική άρνηση, σχολική αποτυχία, σε κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα, ανεργία, χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και σοβαρά προβλήματα για την ψυχική υγεία (Baum et al., 2014). Έτσι, έχει επιβεβαιωθεί η ιδιαίτερη ανάγκη του πληθυσμού αυτού για πρόσθετη στήριξη στο πλαίσιο της τάξης (Dare & Nowicki, 2015). Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να τεκμηριώσει εμπειρικά τις ανάγκες αυτές των Διπλά ιδιαίτερα ατόμων μελετώντας τη σχολική τους εμπειρία.

Εξάλλου, έχει επισημανθεί ο περιορισμένος αριθμός εμπειρικών ερευνών με αντικείμενο τα Διπλά ιδιαίτερα άτομα γενικότερα αλλά και τη σχολική τους εμπειρία ειδικότερα (Dare & Nowicki, 2015· Foley-Nicpon, 2015· Foley-Nicpon et al, 2011· Ronksley-Pavia et al., 2019). Μάλιστα στη χώρα μας δεν υπάρχει καμία εμπειρική έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ είναι και ελάχιστες οι βιβλιογραφικές αναφορές και η γενικότερη αναμόχλευση του θέματος στην ελληνική βιβλιογραφία. Συνεπώς, υπάρχει περιορισμένη γνώση και κατανόηση σε διεθνές και εθνικό επίπεδο σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών (Ronksley-Pavia et al, 2019).

Στην παρούσα έλλειψη καλείται να συνεισφέρει η παρούσα εργασία. Θέμα της αποτελεί η σχολική εμπειρία των Χαρισματικών ατόμων που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και οι απόψεις τους για τον ρόλο της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Αρχικά οριοθετούνται οι έννοιες της χαρισματικότητας και της Διπλής Ιδιαιτερότητας και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των δύο πληθυσμών. Εν συνεχεία παρουσιάζονται στοιχεία για τη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων Ατόμων και τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωπα. Επισημαίνεται, βάσει βιβλιογραφικών αναφορών, ο ρόλος των συμμαθητών, των δασκάλων και των γονέων

στη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα ερευνητική εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της Έρευνας. Πρόκειται για μία Ποιοτική Μελέτη που υλοποιείται μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε Διπλά Ιδιαίτερα ενήλικα άτομα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με εκπαιδευτικές προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1.1. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ

Οι Lovett και Sparks (2011) έχουν επισημάνει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί της χαρισματικότητας όσοι και οι ερευνητές στον τομέα αυτό. Η επισήμανση αυτή αντικατοπτρίζει τις πολυάριθμες απόπειρες ορισμού της, για τον οποίο και δεν υπάρχει καθολική συναίνεση. Κάθε χώρα έχει τον δικό της ορισμό, διαφορετικές διαδικασίες αναγνώρισης αλλά και χαρισματικά προγράμματα (Elhoweris, 2014). Επιπλέον, η χαρισματικότητα σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Συνεπώς, όταν κάποιος ορίζει τη χαρισματικότητα, θα πρέπει να εξετάσει και τις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές επιρροές. Ακόμα, εντός του ίδιου πολιτισμού, διαφορετικές γενιές μπορεί να εκλαμβάνουν διαφορετικά τον όρο. Έτσι, κάθε κοινότητα ορίζει τη χαρισματικότητα με βάση τις αξίες της και τις διαφορές τους, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επίτευξη μιας καθολικής άποψης για την έννοια (Gari et al., 2015· Harris & Plucker, 2014). Παράλληλα, τα κριτήρια που απαιτούνται για τον προσδιορισμό της έννοιας ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα, αποτρέποντας, έτσι τις συγκρίσεις. Αυτό το φαινόμενο μερικές φορές ονομάζεται «γεωγραφική χαρισματικότητα» (Borland, 2009). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές έχουν επισημάνει την ανάγκη για έναν καθολικό ορισμό (Gagné, 2011· Baudson, 2016· Wellisch, 2016).

Η χαρισματικότητα έχει ταυτιστεί με την υψηλή νοημοσύνη. Για να αναγνωριστεί ένας μαθητής ως χαρισματικός, πρέπει να έχει νοημοσύνη άνω του μέσου όρου (Ruban & Reis, 2005· Crepeau-Hobson, & Bianco, 2011· Foley-Nicron et al, 2012), που σηματοδοτεί μία συνολική βαθμολογία στο κορυφαίο 2% σε ένα σταθμισμένο εργαλείο

(130 ή παραπάνω, Antshel, 2008). Πολλοί σύγχρονοι ορισμοί της χαρισματικότητας αντιτάσσονται στη χρήση της ενιαίας βαθμολογίας IQ πλήρους κλίμακας υπέρ πιο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Η συνεχής εξέλιξη του ορισμού περιλαμβάνει όλο και περισσότερο ποικίλα σύνολα ικανοτήτων και κατά συνέπεια περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό παιδιών (Dare & Nowicki, 2015).

Ένας διαδομένος και σχετικά αποδεκτός ορισμός σήμερα είναι αυτός που υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, στον οποίο επισημαίνεται ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει μια ευρύτερη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία χαρισματικά και ταλαντούχα είναι τα άτομα που επιδεικνύουν υψηλά επιτεύγματα ή δυνατότητες που αφορούν τη γενική πνευματική ικανότητα, κάποια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, ανώτερα επιτεύγματα σε εικαστικές και παραστατικές τέχνες, σε σύγκριση με άλλα άτομα της ηλικίας τους, της εμπειρίας ή του περιβάλλοντος (Kirk et al., 2000).

Η χαρισματικότητα, σύμφωνα με το μοντέλο των τριών δακτυλίων του Renzulli αποτελείται από συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν μια αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών- πάνω από το μέσο όρο νοητική ικανότητα, υψηλά επίπεδα δεσμεύσης σε καθήκοντα και υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. Τα άτομα που μπορούν να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρισματικών συμπεριφορών μπορούν να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε πιθανό τομέα ανθρώπινης απόδοσης. Τα χαρισματικά άτομα απαιτούν μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών, οι οποίες, συνήθως, δεν παρέχονται μέσω τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Renzulli, 2002).

Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου του Gagné χρησιμοποιείται στην ψυχολογία και την εκπαίδευση για τη διάκριση της

χαρισματικότητας και του ταλέντου και εστιάζει σε τρία στοιχεία: χαρισματικότητα, εσωτερικά ταλέντα και πρακτικές μάθησης και ευκαιρίες. Η χαρισματικότητα, που αφορά τις εγγενείς φυσικές ικανότητες του ατόμου, περιλαμβάνει νοητικές/γνωστικές, δημιουργικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και αισθητηριοκινητικές δεξιότητες. Το ταλέντο σχετίζεται με την ανάπτυξη της χαρισματικότητας ενώ οι πρακτικές μάθησης περιλαμβάνουν ουσιαστικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μετατροπή της χαρισματικότητας σε ταλέντο. Οι ενδοατομικοί καταλύτες, οι οποίοι είναι ψυχολογικοί και φυσικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, το κίνητρο και τα φυσικά χαρακτηριστικά, μπορεί να επηρεάσουν αυτές τις γενετικές ιδιότητες, με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Τέλος, οι ευκαιρίες αναφέρονται στη δυνατότητα του ατόμου να έχει μια υποστηρικτική οικογένεια ή ένα σχολικό περιβάλλον που διευκολύνει την ανάπτυξή τους. Το μοντέλο του Gagné εστιάζει στις επιπτώσεις τόσο της προσωπικότητας όσο και του περιβάλλοντος στη μετατροπή της χαρισματικότητας ενός ατόμου σε ταλέντα (Gagné, 2011).

Όσον αφορά τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου, οι όροι ενίοτε χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Sternberg & Davidson, 2005). Ωστόσο, ο Gagné ορίζει τη χαρισματικότητα ως τη χρήση των εξαιρετικών φυσικών ικανοτήτων του ατόμου, ενώ το ταλέντο ορίζεται ως η ανάπτυξη των ικανοτήτων στο πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας σε βαθμό που το άτομο τοποθετείται μεταξύ του κορυφαίου 10% των συνομηλίκων σε μια συγκεκριμένη περιοχή (Gagné, 2011).

1.1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Ερευνητές έχουν επισημάνει βασικά διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, πέραν την υψηλής νοημοσύνης, χωρίς αυτό, ωστόσο, να συνεπάγεται

ότι κάθε χαρισματικό άτομο εμφανίζει το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών. Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλές ικανότητες σε έναν συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα, όπως η αριθμητική και ο αλφαριθμητισμός. Είναι συνήθως σπουδαίοι αναγνώστες και μαθαίνουν ταχύτατα (Chamberlin et al., 2007· Wormald et al, 2015), ενώ αρέσκονται σε μη γραμμικά στυλ μάθησης και αφηρημένες έννοιες (Renzulli, 1978). Έχουν επίσης ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, έντονες ικανότητες παρατήρησης, καλά ανεπτυγμένη μνήμη και καλή ανάκληση πληροφοριών, διανοητική περιέργεια, ασυνήθιστη φαντασία και ενδιαφέρον για υπαρξιακά ερωτήματα (Chamberlin et al., 2007). Εκδηλώνουν τάση για περιεχόμενο προηγμένου επιπέδου, εξαιρετικές αναλυτικές ικανότητες, προχωρημένα ενδιαφέροντα και ανεπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Reis & Neu, 1997· Silverman, 1989). Τείνουν να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις ικανότητές τους, η οποία συμπίπτει με υψηλότερα εγγενή κίνητρα και επιδεικνύουν έντονη δέσμευση εργασίας σε τομείς ταλέντου και ενδιαφέροντος, αλλά και μια ταύτιση με άλλους με παρόμοια ταλέντα και ενδιαφέροντα (Ryan & Deci, 2017).

Η τελειομανία είναι συχνά ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Συχνά έχουν υψηλές επιδόσεις, είναι επίμονοι και παρουσιάζουν υψηλά προσωπικά πρότυπα. Άτομα που είναι χαρισματικά μπορεί να είναι παθιασμένα και ενεργητικά και να μεταπηδούν από ένα συναρπαστικό έργο σε άλλο. Συχνά παρουσιάζουν αυξημένες ευαισθησίες, ενσυναίσθηση και ανησυχία, τα οποία οδηγούν σε ηθική ευαισθησία και ακεραιότητα. Μπορεί να είναι στοχαστικοί και ενδοσκοπικοί, αλλά και να επιδεικνύουν επικοινωνιακές ικανότητες και να διαθέτουν ανώτερη αίσθηση του χιούμορ (Pfeiffer & Stocking, 2000). Ακόμα, επιδεικνύουν έναν εξαιρετικά υψηλό βαθμό δημιουργικότητας και φαντασίας και έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό ικανότητας στις τέχνες (Karnes et al, 2004).

Οι Pfeiffer και Stocking (2000) προσδιόρισαν πέντε παράγοντες κινδύνου για ακαδημαϊκά προικισμένους μαθητές, στους οποίους περιλαμβάνεται η δυσαρμονική ή ασύγχρονη ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο, με αποτέλεσμα μια κακή προσαρμογή του χαρισματικού παιδιού. Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες και παρανοήσεις των γονέων, των δασκάλων και των σημαντικών άλλων και η συνακόλουθη αναμονή διακρίσεων, οι οποίες υπερβαίνουν τις ικανότητες του παιδιού μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνιες μάχες εξουσίας, ανυπακοή, παθητική επιθετικότητα, κατάθλιψη, απελπισία, ανεπαρκείς επιδόσεις ή και καταχρήσεις. Ακόμα, η υπερβολική εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών, δημιουργώντας αδικαιολόγητη πίεση στο παιδί, το χάσμα ανάμεσα στο διδακτικό περιβάλλον και τις δυνατότητες του χαρισματικού παιδιού. Τέλος, παράγοντα κινδύνου συνιστούν και οι κοινωνικές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει το χαρισματικό παιδί, καθώς δυσκολεύεται να βρει μία κατάλληλη ομάδα συνομηλίκων ή να κερδίσει την αποδοχή εντός της επιθυμητής ομάδας (Pfeiffer & Stocking).

Παράλληλα, τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να βρεθούν αντιμέτωπα με το «Στίγμα της χαρισματικότητας» (Cross et al, 2014). Τα αισθήματα διαφορετικότητας που σχετίζονται με το στίγμα, πηγάζουν από τους συνομηλίκους τους και τους σημαντικούς άλλους που αντιλαμβάνονταν τα χαρισματικά άτομα ως διαφορετικά (Bell et al, 2011). Η σοβαρότητα των επιπτώσεων του στιγματισμού διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση και εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές που σχετίζονται με κάθε άτομο. Ως αποτέλεσμα του να αισθάνονται και να γίνονται αντιληπτοί ως διαφορετικοί, ορισμένα χαρισματικά παιδιά απομονώνονται στο σχολείο λόγω, της απουσίας συνομηλίκων με αντίστοιχα χαρακτηριστικά και δυνατότητες και συχνά εκδηλώνουν εσωστρέφεια, αμηχανία, αισθήματα διαφορετικότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτο-

αποτελεσματικότητα, ενώ συχνά αποτελούν και θύματα σχολικού εκφοβισμού (Barber & Mueller, 2011· Coleman et al., 2015).

Ωστόσο, τα ακαδημαϊκά προικισμένα παιδιά μπορεί να μοιράζονται πολλά χαρακτηριστικά με ανθεκτικά άτομα. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν ευφυΐα, λεκτικές ικανότητες, ανάληψη κινδύνων, υψηλή αυτοαντίληψη, καλή αυτο-αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, στοχασμό, ωριμότητα, εσωτερικό έλεγχο και αυτοκατανόηση (Neihart, 2002). Λόγω των γνωστικών τους ικανοτήτων, αυτά τα παιδιά βρίσκονται ενίοτε αντιμέτωπα με άγχος. Η ψυχολογική ευεξία του χαρισματικού παιδιού εξαρτάται από τον τύπο της χαρισματικής ικανότητας, την εκπαιδευτική του πορεία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Πάντως, σε πιο ευάλωτη θέση φαίνεται ότι βρίσκονται τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά (IQ>160, Neihart, 1999).

Οι ταλαντούχοι μαθητές ενίοτε εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις. Αυτή η υποεπίδοση εκδηλώνεται σε ποικίλες συνθήκες και οφείλεται σε πολλούς λόγους, οι βασικότεροι εκ των οποίων είναι η αναντιστοιχία μεταξύ του μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος, προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως τα χαμηλά κίνητρα, η χαμηλή αυτορρύθμιση ή η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και σωματικά, γνωστικά ή συναισθηματικά προβλήματα (Reis & McCoach, 2000). Στην τελευταία αυτή περίπτωση γίνεται λόγος για Διπλά Ιδιαίτερο πληθυσμό

1.2. Η ΔΙΠΛΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ

Ο Gallagher ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «Διπλά Ιδιαίτερος» (Twice Excerptional) για να ξεχωρίσει μια νέα επικαλυπτόμενη κατηγορία πνευματικά προικισμένων και/ή ταλαντούχων μαθητών που, παράλληλα, είχαν αναπηρίες. Από τότε, χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία, αν και παραμένει ένας σχετικά νέος όρος

μεταξύ των εκπαιδευτικών (Foley-Nicron et al, 2013). Το πεδίο της Διπλής Ιδιαιτερότητας προέκυψε από τη συγχώνευση δύο γραμμών της έρευνας: την ειδική εκπαίδευση και την χαρισματική και ταλαντούχα εκπαίδευση (Baldwin et al, 2015).

Η Διπλή Ιδιαιτερότητα έχει οριστεί ως η συννοσηρότητα της εξαιρετικής ικανότητας και κάποιας αναπηρίας. (Baldwin et al., 2015). Αφορά έναν συνδυασμό χαρισματικότητας, με την έννοια των υψηλών γνωστικών ικανοτήτων και οποιασδήποτε μορφής αναπηρίας, μαθησιακής, συναισθηματικής, αισθητηριακής, αναπτυξιακής, σωματικής και συμπεριφορικής, πλην της νοητικής (Foley-Nicron et al., 2011· Foley-Nicron et al, 2013). Ωστόσο, ο καθορισμός αυτών των δύο όρων δεν είναι σαφής και δεν υπάρχουν καθολικά αποδεκτοί ορισμοί τους. Αυτή η έλλειψη συναίνεσης οδηγεί σε σύνθετα προβλήματα στον εντοπισμό των παιδιών που είναι Διπλά Ιδιαίτερα (Baum & Olenchak, 2002). Ο συνδυασμός δίνει στη Διπλή Ιδιαιτερότητα μια πολύπλευρη φύση και τα παιδιά αυτά αποτελούν «από τους πιο υποεξυπηρετούμενους μαθητές στα σχολεία» (Assouline & Whiteman, 2011).

Ο όρος ενώνει δύο κατηγορίες ειδικής αγωγής φαινομενικά ασύνδετες (Assouline & Whiteman, 2011). Εξάλλου, για περισσότερα από 50 χρόνια, οι μοναδικές ανάγκες του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού έχουν αμφισβητηθεί από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα (Baldwin et al, 2015), θεωρώντας ασυμβίβαστη την υψηλή νοημοσύνη με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες (Foley Nicron et al, 2011).

Συνοπτικά, ένας ορισμός της Διπλής Ιδιαιτερότητας πρέπει να αναγνωρίζει ότι η χαρισματικότητα μπορεί να συνυπάρχει με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, με εξαίρεση τη νοητική αναπηρία, και να ενθαρρύνει τους ερευνητές και τους επαγγελματίες να κατανοήσουν τις πολυπλοκότητες που προκαλούνται από τη συνύπαρξη των δύο αυτών

Ιδιαιτεροτήτων. Στις απαιτήσεις αυτές ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ο ορισμός του Reis και συνεργατών (2014):

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές είναι οι μαθητές που επιδεικνύουν δυνατότητα για υψηλά επιτεύγματα ή δημιουργική παραγωγικότητα σε ένα ή περισσότερους τομείς, όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη, η τεχνολογία, οι κοινωνικές τέχνες, οι εικαστικές, χωρικές ή παραστατικές τέχνες ή και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δημιουργικότητας και που εκδηλώνουν μία ή περισσότερες αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, των διαταραχών λόγου και ομιλίας, των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, των σωματικών αναπηριών, της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ).

Αυτές οι αναπηρίες και οι υψηλές ικανότητες συνδυάζονται για να δημιουργήσουν ένα μοναδικό πληθυσμό μαθητών που μπορεί να αποτύχουν να επιδείξουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ή ειδικές αναπηρίες. Τα πλεονεκτήματά τους μπορεί καλύψουν τις αναπηρίες τους και οι αναπηρίες τους μπορεί να καλύψουν τα πλεονεκτήματά τους.

Έτσι, απαιτείται η ταυτοποίηση μαθητών με Διπλή Ιδιαιτερότητα μέσω ολοκληρωμένης αξιολόγησης τόσο στον τομέα της χαρισματικότητας όσο και της αναπηρίας, καθώς το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές απαιτούν διαφοροποιημένη διδασκαλία, αναλυτικά προγράμματα και διδακτική υποστήριξη ή τροποποιήσεις, εξειδικευμένες οδηγίες, επιλογές επιτάχυνσης και ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ταλέντων τους (Reis et al, 2014).

Ο Διπλά Ιδιαίτερος πληθυσμός αποτελεί μία ιδιαίτερα ετερογενή ομάδα (Foley Nicpon et al., 2013· Neihart, 2002). Η διασταύρωση των χαρακτηριστικών μπορεί να έχει

ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη ένταση ενός χαρακτηριστικού, την αναστολή της έκφρασης χαρακτηριστικών ή την εμφάνιση ενός νέου χαρακτηριστικού που δεν εκδηλώνεται αφεαυτού σε κάποια από τις συνυπάρχουσες ιδιαιτερότητες (Reis et al, 2014). Η Διπλή Ιδιαιτερότητα επηρεάζει συνολικά το παιδί, συμπεριλαμβανομένης της ζωής του εντός και εκτός σχολείου. Το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, με την πρόσθετη δυσκολία της προσπάθειας κατανόησης της αναπηρίας και της χαρισματικής του ικανότητας (Ronksley-Pavia & Grootenboer, 2017). Πάντως, στη βιβλιογραφία για τον Διπλά Ιδιαίτερα πληθυσμό εντοπίζονται διπλάσιες αναφορές σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αναπηρία από ό,τι σε εκείνα που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα (Nielsen, 2002).

Η Διπλή Ιδιαιτερότητα παρουσιάζεται διαφορετικά με βάση την αναπηρία ενός μαθητή (Daniels & Freeman, 2018). Αν και υπάρχουν πολλαπλοί συνδυασμοί χαρισματικής ικανότητας με αναπηρίες, τρεις περιπτώσεις είναι οι πιο συχνά μελετημένες, οι οποίες αφορούν χαρισματικά άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, ΔΕΠ/Υ και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Foley Nicron et al., 2011).

1.3. ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Υπάρχει μια συναίνεση στη βιβλιογραφία στον τομέα του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού πως υπάρχουν τουλάχιστον τρεις υποκατηγορίες παιδιών, των οποίων οι ιδιαιτερότητες μένουν συνήθως αδιάγνωστες (Baum, 1989· Baldwin et al, 2015· Crepeau-Hobson & Bianco, 2011):

(α) Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί, αλλά η αναπηρία ή η αδυναμία τους παραμένει αδιάγνωστη, εφόσον καλύπτεται από τα ταλέντα τους. Επιπλέον, οι μαθητές συχνά εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις λόγω κακής αυτοαντίληψης, έλλειψης

κινήτρων ή εκλαμβάνονται ως τεμπέληδες. Συνήθως πρόκειται για μαθητές με ελαφράς μορφής αναπηρία οι οποίοι, όμως, υστερούν εν τέλει από τους συνομηλίκους τους.

(β) Οι μαθητές διαγιγνώσκονται με αναπηρία, χωρίς να αναγνωρίζεται η χαρισματικότητά τους, καθώς καλύπτεται από την αναπηρία τους, η οποία είναι σοβαρή. Οι μόνες υπηρεσίες που λαμβάνουν αφορούν την αναπηρία τους και όχι την υποστήριξη της χαρισματικής τους ικανότητας. Έτσι, συχνά υποτιμώνται ή δεν αναδύονται οι δυνατότητές τους. Τα άτομα της ομάδας αυτής εντοπίζονται συχνότερα, καθώς παρουσιάζουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και μεγαλύτερες συμπεριφορικές δυσκολίες.

(γ) Οι μαθητές δεν αναγνωρίζονται ούτε ως άτομα με ειδικές ανάγκες ούτε ως χαρισματικά. Η χαρισματική ικανότητα και η αναπηρία εξισορροπούν η μία την άλλη και αλληλοκαλύπτονται και οι ικανότητες των μαθητών φαίνονται μέτριες. Οι μαθητές δεν επιδεικνύουν ούτε υψηλή ικανότητα ούτε σοβαρή αναπηρία και συνήθως δεν παραπέμπονται για αξιολόγηση λόγω αυτής της «αμοιβαίας αποζημίωσης» (Volker et al., 2006).

1.4. ΕΠΠΟΛΑΣΜΟΣ, ΥΠΟΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η Διπλή Ιδιαιτερότητα υποδιαγιγνώσκεται (Barnard-Brak et al, 2015· Baum, 1989· Clark, 2008· Moon & Reis, 2004· Nielsen, 2002). Παρόλο που κανένας οργανισμός δεν συλλέγει δεδομένα επικράτησης του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού, υπολογίζεται ότι περισσότερα από 360.000 Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά φοιτούν στο σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες (Maddocks, 2018). Μελέτες αναφέρουν ότι ο πληθυσμός αυτός αφορά το 2% έως 7% του συνολικού πληθυσμού ειδικής αγωγής (Trail, 2010· Nielsen, 2002· Lovett & Sparks, 2010) με τους Barnard-Brak και συνεργάτες (2015) να

υπολογίζουν το ποσοστό αυτό στο 9,1% των μαθητών με αναγνωρισμένες αναπηρίες. Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι έως και ένας στους πέντε χαρισματικούς μαθητές μπορεί να πληρούν κριτήρια για Διπλή Ιδιαιτερότητα (Barber & Mueller, 2011).

Οι ερευνητές προειδοποιούν ότι οι εκτιμήσεις αυτές είναι πολύ συντηρητικές. Η έρευνα, μάλιστα, έχει επισημάνει ότι περίπου το 41% των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν εντοπίζεται μέχρι το κολέγιο (Ferri et al, 1997). Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την πραγματική συχνότητα χαρισματικών παιδιών με κάποιας μορφής αναπηρία είναι ουσιαστικά ανύπαρκτα (Nielsen, 2002) και έτσι ο ακριβής επιπολασμός της Διπλής Ιδιαιτερότητας είναι αβέβαιος (Assouline & Whiteman, 2011).

Τα ποσοστά αυτά ενδεχομένως να εμφανίζονται τόσο χαμηλά, λόγω δυσκολιών που ενυπάρχουν στον εντοπισμό των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Trail, 2010). Εξάλλου, μία ιδιαίτερα σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζει αυτός ο πληθυσμός είναι η καθυστερημένη αναγνώριση ή η απουσία αναγνώρισης. Γι' αυτό και αποτελεί το πιο παρεξηγημένο και παραμελημένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού (Barnard-Brak, 2015) ενώ οι μαθητές έχουν αναφερθεί ως «αόρατοι σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα» (McEachern & Bornot, 2001).

Η εκτίμηση του επιπολασμού παρεμποδίζεται από τη χαμηλή επίγνωση σχετικά με τη Διπλή Ιδιαιτερότητα (Foley-Nicron et al., 2013). Η σύγχυση σχετικά με τη χαρισματικότητα και το ταλέντο, καθώς και οι ασυνέπειες στον εντοπισμό συγκεκριμένων αναπηριών έχουν συμβάλει στην υποαναγνώριση (Foley Nicron et al., 2013). Η αναγνώριση περιπλέκεται καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συχνά συγκαλύπτουν το ένα το άλλο (Baum & Owen, 2004). Οι μαθητές που δείχνουν μέτριες ικανότητες, λόγω των αποτελεσμάτων κάλυψης των δύο χαρακτηριστικών, είναι

λιγότερο πιθανό να αναγνωριστούν ή και να παραπεμφθούν για αξιολόγηση (Assouline et al, 2012· King, 2005· McCallum et al., 2013).

Θα πρέπει να υπάρξει μία μέθοδος αναγνώρισης που να χρησιμοποιείται με συνέπεια ώστε να έχει στοιχεία εγκυρότητας. Η υψηλή επίδοση σε κάποια σταθμισμένη δοκιμασία νοημοσύνης είναι και πρέπει να αποτελεί την κύρια μέθοδο αναγνώρισης χαρισματικών μαθητών (Lovett & Sparks, 2013). Ωστόσο, μόνο η μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης για την επισήμανση της χαρισματικότητας, ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα για τη διάκριση του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού, λόγω της επίδρασης της αναπηρίας τους και έτσι, συνήθως βαθμολογούνται στο μέσο εύρος (McKenzie, 2010· Morrison & Rizza, 2007).

Στις περισσότερες περιπτώσεις ζητείται αξιολόγηση λόγω της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή και των αναδυόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς. Αντιθέτως, σπανίζουν οι περιπτώσεις αξιολόγησης που υποκινήθηκαν λόγω της χαρισματικότητας του παιδιού. Ως προς τη διαγνωστική αξιολόγηση τα δεδομένα γενικά αποκαλύπτουν μια σαφή ασυμφωνία μεταξύ της πνευματικής ικανότητας του παιδιού και των ακαδημαϊκών του επιτευγμάτων (Nielsen & Higgins, 2005). Πέραν αυτής, η αναγνώριση στηρίζεται και σε αναλύσεις των αποτελεσμάτων των τεστ νοημοσύνης σε διαφορές σε υποδοκιμές αλλά και σε πολυδιάστατες προσεγγίσεις που ενσωματώνουν συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και άλλα ποιοτικά δεδομένα (Lyon et al, 1993)

Οι McCoach και συνεργάτες (2004) πρότειναν ένα ολοκληρωμένο σύστημα οκτώ βημάτων για την αναγνώριση χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαχρονικά. Κατά την άποψή τους, η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει παρατηρήσεις συμπεριφοράς, ατομικό τεστ νοημοσύνης, μέτρα γνωστικής επεξεργασίας και μια πλήρη αξιολόγηση επιτευγμάτων, τόσο εξατομικευμένα, παρατηρώντας τη διαχρονική εξέλιξη

του μαθητή, όσο και με βάση το πρόγραμμα σπουδών. Αναγνωρίζουν επίσης τη σημασία της αξιολόγησης του επιπέδου λειτουργίας του μαθητή στο περιβάλλον της τάξης, αλλά και των συνεντεύξεων με μαθητές για την αξιολόγηση των αντιλήψεών τους και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο καθώς και με τους γονείς και διδάσκοντες (McCoach et al.).

1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η Διπλή Ιδιαιτερότητα επηρεάζει την ακαδημαϊκή, συμπεριφορική, συναισθηματική και κοινωνική έκφραση τόσο της αναπηρίας όσο και των χαρισματικών χαρακτηριστικών. Η ποικιλία των συνδυασμών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών οδηγεί σε διαφορετικούς υποπληθυσμούς, ενώ υπάρχει έλλειψη κατανόησης των χαρακτηριστικών αυτού του πληθυσμού, οι εκδηλώσεις των οποίων ενδέχεται να ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Foley-Nicron, et al., 2011· Morrison & Rizza, 2007· Ruban & Reis, 2005).

Χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη Χαρισματικότητα

- Υψηλός δείκτη νοημοσύνης
- Ισχυρές δεξιότητες κριτικής σκέψης
- Εξαιρετικές αναλυτικές ικανότητες (Reis et al., 1997)
- Ισχυρές δεξιότητες παρατήρησης (Baldwin et al, 2015)
- Προηγμένες δεξιότητες συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων (Munro, 2002)
- Διευσδυτικές γνώσεις σε σύνθετα ζητήματα (Nielsen & Higgins, 2005)
- Αποκλίνουσες και αφηρημένες δεξιότητες σκέψης (Wood & Estrada-Hernandez, 2009)

- Υψηλή μεταγνωστική ικανότητα και αξιοποίηση στρατηγικών αντιστάθμισης των αδυναμιών τους (Hannah & Chore, 2008· Assouline, Niepon και Dockery, 2012· King, 2005)
- Ικανότητα απόκτησης στρατηγικών αποζημίωσης (Coleman, 1992· Reis et al., 1997)
- Χρήση των μνημονικών τους ικανοτήτων για να αποκρύπτουν τα ελλείμματά τους (Coleman, 1992)
- Υπεροχή στην επίλυση προβλημάτων του «πραγματικού κόσμου»
- Ικανότητες γρήγορης εκμάθησης βασικών δεξιοτήτων και διατήρησης πληροφοριών (Baldwin et al, 2015)
- Ευρηματικότητα, ανάγκη για καινοτόμες προσεγγίσεις που βασίζονται στα δυνατά σημεία, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις τους και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Baum et al, 2014)
- Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων
- Δέσμευση στην εργασία (Reis et al., 1997)
- Χρήση επαγωγικών στρατηγικών μάθησης για την επίλυση προβλημάτων (Munro, 2002)
- Προηγμένο, καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο (Nielsen, 2002· Wood & Estrada-Hernandez, 2009)
- Ανώτερες χωρικές δεξιότητες (Reis & McCoach, 2002· Winner, 2000· Reis et al., 1997)
- Εσωτερικά κίνητρα και ισχυρές πεποιθήσεις στις ικανότητές τους (King, 2005), λόγω των οποίων τείνουν επίσης να έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματά τους- χωρίς να είναι πάντα ρεαλιστικές (Vespi & Yewchuk, 1992)
- Ισχυρό αίσθημα ανεξαρτησίας (Baldwin et al, 2015)

- Ακατάπαυστη αίσθηση περιέργειας
- Ασυνήθιστη φαντασία (Nielsen & Higgins, 2005).
- Συγκεκριμένα ταλέντα ή περιοχή ενδιαφέροντος, συχνά εκτός σχολικού περιβάλλοντος
- Ιδιαίτερη δημιουργικότητα στην προσέγγισή τους στα καθήκοντα, χαρακτηριστικό το οποίο μερικές φορές χρησιμοποιείται ως τεχνική για την αντιστάθμιση της αναπηρίας τους
- Εξελιγμένη αίσθηση του χιούμορ, το οποίο, ενίοτε, μπορεί να εμφανιστεί στους άλλους ως παράξενο
- Έντονη αίσθηση κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Garland & Zigler, 1999· Morrison, 2001· Peterson, 2002)
- Επιμονή σε δύσκολες εργασίες, όταν τους δίνεται ενθάρρυνση και υποστήριξη (Vespi & Yewchuk, 1992)
- Προηγμένες ιδέες και απόψεις για τις οποίες συχνά εμφανίζονται πείσμονες και άκαμπτοι. (Baum & Owen, 1988)

Η υψηλή τους ικανότητα περιστασιακά επιτρέπει στους μαθητές να «λάμπουν» (Coleman, 2014).

Χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αναπηρία

- Ελλειψείς ή εξαιρετικά ανομοιόμορφες ακαδημαϊκές δεξιότητες, με αποτέλεσμα την έλλειψη ακαδημαϊκής πρωτοβουλίας και την αποφυγή σχολικών εργασιών
- Συχνή και εύκολη εγκατάλειψη των εργασιών και φόβοι αντιμετώπισης ακαδημαϊκών κινδύνων (Vespi & Yewchuk, 1992)
- Αδυναμία στις βασικές δεξιότητες επεξεργασίας, στην εκτελεστική λειτουργία, στην ταχύτητα επεξεργασίας, που οδηγούν σε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και

την ορθογραφία (Assouline et al., 2010· Nielsen, 2002· Wood & Estrada-Hernandez, 2009)

- Αναγνωστικά ελλείμματα (Baldwin et al, 2015)
- Δυσκολίες στη δεκτική και εκφραστική επικοινωνία (Wood & Estrada-Hernandez, 2009)
- Δυσκολίες στη γραπτή γλώσσα- ακατάλληλη χρήση της γλώσσας (Baldwin et al 2015)
- Δυσκολίες στη μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη (Nielsen, 2002)
- Δυσκολίες στην απομνημόνευση μαθηματικών γεγονότων
- Αίσθημα νωθρότητας και βαρεμάρας
- Επίδειξη κακής ικανότητας ακρόασης και συγκέντρωσης (Reis et al., 1997)
- Συχνή ονειροπόληση (Fetzer, 2000)
- Έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μελέτης (Nielsen & Higgins, 2005· Baum et al, 2001)
- Δυσκολίες στην οργάνωση πραγμάτων, ιδεών και χρόνου (Baldwin et al, 2015)
- Δυσκολία γραμμικής σκέψης, με αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης αιτίων και αιτιατών και τήρησης οδηγιών (Nielsen & Higgins, 2005).
- Κακή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, μη ρεαλιστικές προσδοκίες (Moon & Reis, 2004· Nielsen, 2002· Ruban & Reis, 2005· Yssel et al., 2005)
- Αυξημένη απογοήτευση που προκύπτει από τις αυξημένες προσδοκίες και τα υψηλότερα πρότυπα για την επίτευξη αυτών (Coleman, 2001)
- Προβλήματα προσοχής, ζητήματα ελέγχου παρορμήσεων (King, 2005· Lovett & Lewandowski, 2006· McCallum et al., 2013· Milligan & Nichols, 2005), κακή αυτορρύθμιση, αναστολή συμπεριφοράς και εστίαση (Reis et al., 2014)

- Μεγαλύτερη πιθανότητα έντασης, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή έντονης εστίασης και περιέργειας, με αποτέλεσμα το πείσμα και την έλλειψη αναστολής. Με αυτόν τον τρόπο, οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές είναι επιρρεπείς σε προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Reis et al., 2014).
- Αποδιοργανωτική, ακανόνιστη συμπεριφορά με τη μορφή επιθετικότητας, απόσυρσης και έλλειψης ελέγχου των παρορμήσεων, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί στο σπίτι και στο σχολείο (King, 2005· Milligan & Nichols, 2005). Ενίοτε τα προβλήματα που έχουν αυτά τα παιδιά περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ στο σπίτι έχουν κίνητρα, συμμετέχουν σε χόμπι, εκδηλώνουν ενδιαφέροντα (Yewchuk, 1992)
- Ισχυρή τάση για αμφισβήτηση, που εκδηλώνεται και ως ασέβεια στους διδάσκοντες (Baldwin et al, 2015)
- Αισθητηριακά προβλήματα ολοκλήρωσης (Kimball, 2000) και υπερευαισθησία (Silverman, 1989).
- Μικρές ή λεπτές κινητικές δυσκολίες, όπως αδεξιότητα, κακή γραφή ή προβλήματα ολοκλήρωσης εργασιών με χαρτί και μολύβι.
- Επίρριψη ευθυνών σε άλλους αλλά και πεποίθηση ότι η επιτυχία τους οφείλεται στην τύχη
- «Μαθημένη αδυναμία»
- Αίσθημα ότι πρέπει να αποδείξουν ότι είναι έξυπνοι- λανθάνουσα ανασφάλεια (McCallum et al., 2013)

1.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι δύο φορές εξαιρετικοί μαθητές συνήθως βιώνουν προκλήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα (Assouline et al., 2010). Η έρευνα υποδηλώνει ότι η σχολική ζωή τους είναι συχνά γεμάτη αρνητικές εμπειρίες (Foley Nicron et al., 2011· Reis & Colbert, 2004· Vespi & Yewchuk, 1992). Τα παιδιά αυτά έχουν τόσο ακραία δυνατά σημεία και αδυναμίες, που το σχολείο μπορεί να είναι γι' αυτά μια διαρκής άσκηση απογοήτευσης (Dare & Nowicki, 2015).

Τα πρώτα χρόνια σε σχολείο, πολλοί δάσκαλοι εκτιμούν αρχικά τη δημιουργικότητα αυτών των μαθητών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την περιέργειά τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί, ωστόσο, να οδηγήσουν σε μετέπειτα προβλήματα στο σχολείο, καθώς οι δάσκαλοι απογοητεύονται, όταν οι μαθητές θέλουν μόνο να είναι δημιουργικοί ή εξερευνήσουν την περιέργειά τους (Nielson & Higgins, 2005). Μάλιστα, οι ικανότητες τους αντικατοπτρίζονται ξεκάθαρα σε τομείς εκτός αυτών που ενισχύονται και εκτιμώνται στο σχολείο. Έτσι, δάσκαλοι (και γονείς) τείνουν να πιστεύουν ότι η κακή σχολική επίδοσή τους οφειλόταν σε τεμπελιά ή απροσεξία (Reis et al, 1997). Εξάλλου συχνά τα παιδιά δεν καλύπτονται από τα παρεχόμενα προγράμματα σπουδών και τείνουν να βαριούνται στο σχολείο (Vespi & Yewchuk, 1992).

Το σχολείο μπορεί να είναι πολύ απογοητευτικό για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών απαιτούν από τους μαθητές να εξαρτώνται από βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. όπως η ανάγνωση, η αριθμητική και η γραφή, περιοχές στις οποίες ο πληθυσμός αυτός μπορεί να εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες (King, 2005). Έτσι, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν συχνά να παράγουν υψηλής ποιότητας έργο (Berninger & Abbott, 2013) και η επίδοσή τους εμφανίζεται μέση ή κάτω του μέσου όρου (Assouline et al, 2006· Foley Nicron et al., 2013· King, 2005· Morrison & Rizza,

2007· Neihart, 1999· Vespi & Yewchuck, 1992· Weinfeld et al, 2005). Για την επίδοση αυτή ευθύνεται η αλληλοεξουδετέρωση της χαρισματικότητας και των αναπηριών τους και η μη αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων τους (Lovett & Lewandowski, 2006).

Οι υψηλός κίνδυνος ακαδημαϊκής υποεπίδοσης των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών συνδέεται με την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη, την ψυχοκοινωνική ευεξία και τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα (Townend et al, 2014). Έτσι συχνά τα παιδιά αυτά δεν εκπληρώνουν τις δυνατότητές τους και απογοητεύονται (McCallum et al., 2013). Η απογοήτευση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφικές συμπεριφορές (King, 2005· Milligan & Nichols, 2005). Οι μαθητές εμφανίζουν φόβο αποτυχίας και ενίοτε εγκαταλείπουν το ακαδημαϊκό τους έργο. Έτσι η πορεία τους λαμβάνει μορφή «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» και γίνονται ασυνεπείς ως προς τις σχολικές τους εργασίες, εάν δεν λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη (King, 2005). Δεν είναι σπάνιες, μάλιστα, οι φορές που οδηγούνται σε σχολική εγκατάλειψη (Foley Nicron et al., 2013· Neihart, 1999· Vespi & Yewchuck, 1992).

Ο φόβος της αποτυχίας αυξάνεται, λόγω των υψηλών προσδοκιών τους και της πίεσης για υψηλές επιδόσεις, σε συνδυασμό με τους φραγμούς που τις εμποδίζουν (Coleman, 2001). Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές συχνά εμφανίζουν τάσεις τελειομανίας και μπορεί να αισθάνονται απογοήτευση για την ασυμφωνία μεταξύ της διανοητικής τους ικανότητας και των σχετικά χαμηλότερων επιδόσεών τους (Brody & Mills, 1997· King, 2005). Μπορεί να έχουν αμφιβολίες και σύγχυση αναφορικά με τις ικανότητές τους και να αναρωτιούνται γιατί δεν μπορούν να κάνουν τα πράγματα που πολλοί από τους συνομηλίκους τους μπορούν να επιτύχουν με φαινομενικά λίγη προσπάθεια (Reis et al, 1997). Τα παιδιά που πιστεύουν στις ικανότητές τους σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους εκτός σχολικού πλαισίου, αλλά η επαναλαμβανόμενη αποτυχία τους σε ακαδημαϊκό

επίπεδο υπονομεύει τη θετική τους εικόνα για τον εαυτό τους στο σχολείο (Vespi & Yewchuk, 1991). Η διάψευση των προσδοκιών τους μπορεί να καταστήσει το σχολείο ιδιαίτερα απογοητευτικό για τα παιδιά αυτά (King, 2005). Οι αρνητικές τους εμπειρίες μπορεί να τους επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό, που στην πορεία να απαιτείται η συνδρομή συμβουλευτικής (Reis et al, 1997).

Οι μαθητές είναι συχνά μπερδεμένοι και απογοητευμένοι από την ικανότητά τους να εννοιολογούν και να σκέφτονται με ταχύτερο ρυθμό από τους περισσότερους συνομηλίκους τους ενώ ταυτόχρονα αδυνατούν να συμβαδίζουν με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου (Baldwin et al, 2015). Ταλανίζονται, καθώς ξέρουν ότι μπορούν παράγουν έργο υψηλότερης ποιότητας, κάτι που, όμως, εμποδίζεται λόγω της αναπηρίας τους (King, 2005). Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές αισθάνονται ότι μειονεκτούν πνευματικά και αποφεύγουν ευκαιρίες να επιδείξουν τα χαρίσματά τους (Barber & Mueller, 2011· Reis & Renzulli, 2004). Παράλληλα, οι απογοητεύσεις που βιώνουν επιδρούν στη συμπεριφορά τους στην τάξη, και έτσι μπορεί να εμφανίζονται ενοχλητικοί και επιθετικοί (Fetzer, 2000).

Ο προσδιορισμός μόνο ως προς τα χαρισματικά χαρακτηριστικά οδηγεί σε απογοήτευση αυτούς τους μαθητές, επειδή ενδεχομένως λαμβάνουν υποστήριξη για τη χαρισματικότητα τους, αλλά όχι για την αναπηρία τους (Reis & Ruban, 2005). Από την άλλη, η αναγνώριση μόνο της αναπηρίας τους, που είναι και η συνηθέστερη συνθήκη, οδηγεί σε εντονότερα προβλήματα (Berninger & Abbott, 2013· King, 2005· Morrison & Rizza, 2007· Reis & Ruban, 2005· Yssel et al, 2014).

Σε έρευνα των Ronksley-Pavia και συνεργατών (2019) το στίγμα, τόσο της αναπηρίας όσο και της χαρισματικότητας, είναι παρόν και σε Διπλά ιδιαίτερους μαθητές, των οποίων οι ιδιαιτερότητες έχουν διαγνωσθεί. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές

προσπαθούσαν να μειώσουν την εκδήλωση αυτών των χαρακτηριστικών, υποδηλώνοντας ότι η σύγχρονη κοινωνία εξακολουθεί να βλέπει τους ανθρώπους με διαφορές με αρνητικό τρόπο (Ronksley-Pavia et al.).

Ο κίνδυνος χαμηλής επίδοσης αυξάνεται εάν τα χαρισματικά παιδιά με αναπηρία βιώσουν περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως ακατάλληλη σχολική εκπαίδευση (Moon & Dillon, 1995). Οι αρνητικές τους εμπειρίες σχετίζονται με τις συνεχείς αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους, όπου τα προβλήματα αρχίζουν συχνά στις αρχές του δημοτικού και συνεχίζονται σε όλο το λύκειο (Reis & Colbert, 2004).

Ο βασικός παράγοντας που φαίνεται να διαφοροποιεί τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές από τους χαρισματικούς μαθητές είναι, σύμφωνα με τον Dole (2000), μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας ή ανικανότητας στο σχολείο, παρά τις δημιουργικές δυνατότητες τους. Μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές που επιτυγχάνουν στο σχολείο μπορεί να έχουν συγκριτικά υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ενώ εκείνοι που δεν επιτυγχάνουν εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ανάλογες με εκείνες των μαθητών με αναπηρία (Assouline, 2011· Barber & Meuller, 2011· Baum & Owen, 1988· Litster & Roberts, 2011· Reis & Terry, 2000).

Η χαμηλότερη αυτοαντίληψη συνιστά αποτέλεσμα της έλλειψης αναγνώρισης και κατανόησης τους από το εκπαιδευτικό σύστημα κάτι που ισχύει και για το αίσθημα χαμηλής ικανότητας, την υψηλότερη υπερευαισθησία και τη συναισθηματική αστάθεια (Dole & Mueller, 2001). Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαδραματίζει κομβικό ρόλο στον σχηματισμό της ταυτότητας του ατόμου και θεωρείται σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο. Μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη απολαμβάνουν

υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και, εν τέλει, καλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους (Townend & Pendergast, 2015).

Υπάρχει μικρή έρευνα σχετικά με τους προστατευτικούς παράγοντες που βελτιώνουν τη σχολική εμπειρία Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε ανθεκτικά άτομα, συμπεριλαμβανομένης της ευφυΐας, της προσαρμοστικότητας και της ορμής για αξιοποίηση οποιασδήποτε ικανότητας κατέχουν. Είναι σε θέση να αποσπάσουν θετική υποστήριξη και να επαναπλαισιώσουν τα αρνητικά γεγονότα (Gardynik & McDonald, 2005). Παράλληλα, προσπαθούν να υπερκεράσουν τις δυσκολίες με πολλαπλές στρατηγικές μάθησης και απομείωσης των αρνητικών τους και εργάζονται εξαιρετικά σκληρά για να κρύψουν τις περιοχές αδυναμίας τους (Bees, 2009· Reis et al., 2014). Τα άτομα αυτά μπορεί να αναπτύξουν προσωπικές ιδιότητες για να υπερκεράσουν τις αρνητικές σχολικές τους εμπειρίες, στις οποίες περιλαμβάνονται η επιμονή και αποφασιστικότητα, η ηθική της σκληρής δουλειάς και η επιθυμία τους για επιτυχία. Προσπαθούν, λοιπόν, να «κατακτήσουν το σύστημα, που είχε δημιουργήσει εμπόδια γι' αυτούς» (Reis et al, 1997).

Ενίοτε προσπαθούν να επιλύσουν τη σύγκρουση μεταξύ των ικανοτήτων και των αναπηριών τους μέσω συστηματικής προσπάθειας επιτυχίας σε τομείς που αρχικά φαινόταν δύσκολο αν όχι ακατόρθωτο, είτε μέσω της επιλογής μιας ακαδημαϊκής κατεύθυνσης στην οποία επιδεικνύουν τις ικανότητες τους και δεν επηρεάζονταν από την αναπηρία τους. Άλλοτε, πάλι, Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να βιώνουν μία διαρκή αποτυχία στο σχολείο αλλά μαθαίνουν και δημιουργούν επιτυχώς εκτός σχολείου, όπου μπορούν να καταβάλουν εκτεταμένη προσπάθεια και να ασχολούνται με τα χόμπι και τα ενδιαφέροντά τους. Η ύπαρξη θετικών εξωσχολικών εμπειριών μπορεί να αντισταθμίσει

τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες και να συνδράμει στην επιτυχία στο μέλλον (Reis et al., 1997).

Σε μελέτη των Nielsen και Mortorff-Albert (1989) χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που λάμβαναν υπηρεσίες κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά για την αναπηρία τους είχαν χαμηλότερες αντιλήψεις για τον εαυτό τους. Αλλά όταν τα προγράμματα που παρακολουθούσαν περιελάμβαναν παρεμβάσεις που επικεντρωνόταν στα δυνατά τους σημεία, οι βαθμολογίες της αυτοαντίληψης τους έμοιαζαν πολύ εκείνες των χαρισματικών μαθητών. Αυτό υπογράμμισε και η μελέτη των Baum et al. (2014), στην οποία μαθητές με πρότερες αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που βρέθηκαν σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον προσαρμοσμένο για μαθητές με Διπλή Ιδιαιτερότητα, κατόρθωσαν να υπερκεράσουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές προκλήσεις που αντιμετώπιζαν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους αλλά και την αυτοαντίληψή τους.

Οι εξωτερικές υποστηρίξεις από γονείς, δασκάλους και συνομηλίκους βοηθούν τους μαθητές αυτούς στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και, γενικότερα, στη σχολική τους εμπειρία (Wen Wang & Neihart, 2015).

1.7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ένας κρίσιμος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τη μελέτη της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων Ατόμων είναι ο ρόλος των γονέων. Η κάλυψη των αναγκών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών περιλαμβάνει σε σημαντικό βαθμό τη γονική υποστήριξη (Assouline et al., 2006· Barber, & Mueller, 2011· Dole, 2000· Giovacco-Johnson, 2007· King, 2005· Trail, 2006· Neumeister et al., 2013). Η συνεχής

γονική υποστήριξη συνδράμει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών και την υπερνίκηση των αδυναμιών τους (Lo & Yuen, 2015· Park et al., 2018· Reis et al, 2000· Wen Wang & Neihart, 2015).

Η επιτυχημένη ανατροφή των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών και η ενδυνάμωσή τους μέσω ενός ασφαλούς οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει και καλλιεργεί τις δυνατότητες του παιδιού, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Trail, 2006). Σε μελέτη των Reis και συνεργατών (2000) οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές θεωρούν ότι η υποστήριξη από τους γονείς ήταν σημαντικός αρωγός της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, πόρισμα στο οποίο συντείνει και η μελέτη των Neumeister και συνεργατών (2013). Εξάλλου, ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον από τα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια είναι σημαντικό για την μετέπειτα επιτυχία του παιδιού σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο, καθώς οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μαθαίνουν να αντισταθμίζουν την αναπηρία τους και να αξιοποιούν τα χαρίσματά τους (Foley-Nicron et al, 2012).

Οι γονείς στη μελέτη των Dare και Nowicki (2015) παρείχαν ισχυρή υποστήριξη στα παιδιά τους, αναζητώντας, εκτός του σχολικού συστήματος, απαντήσεις στην παράδοση εμπειρία της ανατροφής ενός Διπλά Ιδιαίτερου παιδιού. Μάλιστα, οι γονείς αυτοί συμμετείχαν με ιδιαίτερη προθυμία στη μελέτη, με την ελπίδα ότι οι εμπειρίες και οι πληροφορίες τους θα μπορούσαν να βοηθούσαν και άλλους γονείς.

Τα ευρήματα μελετών δείχνουν ότι οι πρωτοβάθμιοι φροντιστές μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των δύο φορές εξαιρετικών παιδιών τους, πρώτα αναγνωρίζοντας τις ικανότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και στη συνέχεια αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους: αναζητώντας επαγγελματικές αξιολογήσεις, παρέχοντας ή εξασφαλίζοντας εκπαιδευτική

υποστήριξη, διαμορφώνοντας τις υγιείς αντιλήψεις των παιδιών τους για τις αναπηρίες τους και διδάσκοντάς τους πώς να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, διατηρώντας ταυτόχρονα υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, παρά τις αναπηρίες τους (Neumeister et al, 2013).

Οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Οι γονείς, ενδεχομένως θέτουν υψηλά πρότυπα λόγω της χαρισματικής ικανότητας των παιδιών ή μειώνουν τις προσδοκίες τους εξαιτίας της συνυπάρχουσας αναπηρίας, ανεξαρτήτως των χαρισμάτων των μαθητών (Swesson, 1994). Οι γονείς θα πρέπει να διατηρούν μία θετική στάση απέναντι στα παιδιά τους και να προωθούν αντισταθμιστικές και θετικές στρατηγικές, προκειμένου να καλλιεργήσουν την ανθεκτικότητά τους (Coleman, 2001). Η σημασία της διατήρησης υψηλών αλλά ρεαλιστικών προσδοκιών από τα παιδιά είναι σημαντική, παρέχοντας, ταυτόχρονα, τις δομές και την υποστήριξη που αυτά τα παιδιά χρειάζονται, ώστε να είναι επιτυχή (Coleman, 2005).

Η υποστήριξη των γονέων ενισχύει τη δέσμευσή των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών στη μάθηση. Οι μαθητές, σύμφωνα με έρευνες, των οποίων οι γονείς τους τους ενθάρρυναν να επιμείνουν στη μάθηση, προώθησαν την επιμονή τους και όταν αντιμετώπισαν απογοητεύσεις και αποτυχίες (Wen Wang & Neihart, 2015). Σύμφωνα με τον Trail (2006) όταν οι γονείς παρέχουν ένα περιβάλλον φροντίδας για τα Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά τους, εκείνα είναι σε θέση να ευδοκιμήσουν. Μάλιστα, ο ίδιος έχει προτείνει τέσσερις μεταβλητές για την αποτελεσματική ανατροφή των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, στις οποίες περιλαμβάνονται η υποστήριξη και ανάπτυξη αντισταθμιστικών στρατηγικών, η προώθηση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, η ενθάρρυνση της στάσης «Ναι, μπορώ» και η καλλιέργεια της κατανόησης ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα προσπάθειας.

Ακόμα, οι Reis και συνεργάτες (1997) παρατήρησαν ότι η γονική υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών, όπως η χρήση υπολογιστών, η παρακολούθηση των εργασιών για το σπίτι, η εγγραφή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου και η παροχή συνεχούς ενθάρρυνσης ενίσχυσαν την ακαδημαϊκή επιτυχία των Διπλά Ιδιαίτερων συμμετεχόντων. Σε πολλές περιπτώσεις, μαθητές που είναι Διπλά Ιδιαίτεροι, παρά την αποτυχία τους στο σχολείο, μαθαίνουν να δημιουργούν επιτυχώς στο σπίτι, όπου μπορούν να καταβάλουν εκτεταμένη προσπάθεια και να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους και τα χόμπι τους (Baum, 1984). Συνεπώς, η ύπαρξη θετικών εξωσχολικών εμπειριών μπορεί να αντισταθμίσει τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες και να συνδράμει στην επιτυχία στο μέλλον (Reis et al., 1997).

Βέβαια, παιδιά από εύπορες οικογένειες μπορεί να έχουν ευκαιρίες και πόρους όπως ιδιωτικές αξιολογήσεις, συμβουλευτικές υπηρεσίες και υπηρεσίες διδασκαλίας. Οι γονείς μπορεί να εκκινούν τις ιδιωτικές διαδικασίες αξιολόγησης και παρέμβασης ως απάντηση στις απογοητευτικές εμπειρίες των παιδιών τους στο σχολείο. Αυτά τα ευρήματα εγείρουν ανησυχίες για το πώς θα μπορούσαν να υποστηριχθούν Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες (Dare & Nowicki, 2015),

Η έλλειψη αποτελεσματικής εξωτερικής υποστήριξης καθιστά τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές ευάλωτους στην αποθάρρυνση, την κατάθλιψη, το άγχος, την απόσυρση και τις ανεπαρκείς επιδόσεις (Neihart, 2008). Χαμηλότερα επίπεδα οικογενειακής υποστήριξης για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές θα μπορούσαν να έχουν ολέθριες συνέπειες (Barber & Mueller, 2011).

Οι γονείς των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών μπορεί να δυσκολευτούν να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους αλλά και να συσχετίσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση με τη χαρισματικότητα (Swesson, 1994). Είναι συχνά μπερδεμένοι και δεν

καταλαβαίνουν τη φύση και τις ιδιαιτερότητες των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών, ωθώντας τους μαθητές στο να αναπτύξουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και σε αρνητική αυτοεκτίμηση (Foley-Nicron et al. 2012).

Συχνά βιώνουν οι ίδιοι άγχος για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών τους (Vespi & Yewchuk, 1992). Αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην ανατροφή και αντιμετώπιση των Διπλά Ιδιαίτερα μαθητών, λόγω των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους αλλά και της ταυτόχρονης ύπαρξης ωριμότητας αλλά και ανωριμότητας (Amend & Peters, 2015). Μπορεί να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την ποικιλία των συναισθημάτων που αισθάνονται σχετικά με τα ακαδημαϊκά προβλήματα του παιδιού τους (Vespi & Yewchuk, 1992). Οι δυσκολίες στον εντοπισμό και την υποστήριξη των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών σχετίζεται και με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (Dare & Nowicki, 2015).

Τα χαμηλά αισθήματα υποστήριξης από το σπίτι, και κυρίως από τις μητέρες συνιστούν, βάσει ερευνών πιθανό παράγοντα χαμηλής αυτοαντίληψης των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Αντίθετα, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης εξηγούνται από την ισχυρότερη σχέση των παιδιών αυτών με τις μητέρες τους (Barber & Mueller, 2011). Οι έρευνες αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα μητρικής υποστήριξης σύμφωνα με τις απόψεις Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Waldron et al., 1987· Barber & Mueller, 2011· Reis et al, 1997). Οι μητέρες, στην έρευνα των Neumeister και συνεργατών (2013) εμφάνισαν την πρόθεση να διασφαλίσουν ότι τα δυνατά σημεία των παιδιών τους δεν θα επισκιαστούν από την αναπηρία τους, πλαισιώνοντάς την με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην εξατομικεύουν τα προβλήματά τους. Έτσι μπορεί να αναζητήσαν την τεχνογνωσία θεραπειών, ενίοτε μάλιστα και ιδιαίτερα δαπανηρών, επέλεξαν αποτελεσματικές θεραπείες, άλλες πρόκριναν ιδιωτικά προγράμματα σπουδών ή ιδιαίτερα ενισχυτικά μαθήματα όπως και

καλοκαιρινές κατασκηνώσεις για την αλληλεπίδραση των παιδιών τους με συνομηλίκους με ανάλογα χαρακτηριστικά. Στην αντίθετη κατεύθυνση, η έρευνα των Barber και Mueller (2011) επισημαίνει ότι οι διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές εκλαμβάνουν τη σχέση τους με τη μητέρα τους σημαντικά ως πιο αρνητική, συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αυτό ενδεχομένως συσχετίζεται με τις απογοητεύσεις που βιώνουν οι μαθητές αυτοί λόγω των αυξημένων προσδοκιών των γονέων τους, γενικότερα και της μητέρας τους, ειδικότερα, στις οποίες αδυνατούσαν να ανταποκριθούν (Coleman, 2001).

Οι γονείς θα πρέπει να αναπτύξουν τη συνειδητοποίηση και ευαισθησία σε θέματα που εμπλέκονται τη φύση των ιδιοτήτων των παιδιών τους, να αναγνωρίζουν τα φυσιολογικά αναπτυξιακά πρότυπα και να μάθουν πως να αντιμετωπίζουν και να βοηθούν τα παιδιά τους να διαχειριστούν τα αντικρουόμενα συναισθήματά τους (Reis et al, 1997)

Οι γονείς των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, σύμφωνα με μελέτες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ζωτικούς παράγοντες υπεράσπισης των παιδιών τους (Besnoy et al 2015· Neumeister et al., 2013). Οι γονείς μπορεί να είναι οι πλέον επιτυχημένοι υπερασπιστές των συμφερόντων των παιδιών τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Είναι συνήθως προστατευτικοί και επαγρυπνούν για το συμφέρον των παιδιών τους (Neumeister et al. (2013).

Ωστόσο για να συμβαίνει αυτό σωστά, πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τους κατάλληλους πόρους, κάτι που ενίοτε δεν συμβαίνει. Η έλλειψη γνώσης των γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις διαδικασίες ή την παιδαγωγική μπορεί να καταστήσει δύσκολη τη διαχείριση της διαδικασίας υπεράσπισης των παιδιών τους και παρεμποδίζει τους γονείς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το σχολικό

περιβάλλον (Neumeister et al., 2013). Η ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να διευκολύνει επίσης παραγωγικές στρατηγικές παρέμβασης. Ωστόσο, οι γονείς αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στο να πείσουν τους δασκάλους για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους (Assouline et al., 2006). Το σχολείο μπορεί να απορρίψει τους γονείς ως πειστικούς (Assouline et al., 2006).

Έτσι, οι γονείς δεν προλαμβάνουν πάντα αποτελεσματικά τους κινδύνους που ενδεχομένως αντιμετωπίσουν στο σχολείο οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές, ενδεχομένως, διότι δεν γνωρίζουν πώς να αποτρέψουν τέτοιους κινδύνους (Barber & Mueller, 2011). Προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της θέλησης των γονέων να αποτελούν αποτελεσματικούς συνήγορους των παιδιών τους και του να μη γνωρίζουν πώς να γίνει αυτό, απαιτείται εκπαίδευση των γονέων (Besnoy et al, 2015) Οι γονείς πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές τους και έτσι θα μπορούσαν να τους στηρίξουν αποτελεσματικότερα .

Η προθυμία των γονέων να παρέχουν υποστήριξη με κάθε κόστος σημειώνεται σε ερευνητικές μελέτες. Όταν οι γονείς βρίσκονται αντιμέτωποι με αντιστάσεις ή έλλειψη υποστήριξης ή γνώσης στο σχολείο, οι γονείς μπορεί να εκπαιδευτούν, να αναζητήσουν υποστήριξη εκτός σχολείου αλλά και να ερευνήσουν τις επιλογές τους, αναζητώντας προγράμματα εμπλουτισμού των ικανοτήτων των παιδιών τους και επενδύοντας πολλά σε χρόνο και χρήματα (Assouline et al., 2006· Reis & Ruban, 2005). Προς την αυτή κατεύθυνση συνδράμουν και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και η εκπαίδευση όλης της οικογένειας (King, 2005· Neumeister et al., 2013· O'Brien & Giovacco-johnson, 2007· Park et al., 2018). Το ίδιο ισχύει και για τη συμβουλευτική (Vespi & Yewchuk, 1992). Ο King (2005), μάλιστα θα επισημάνει την

αξία της ομαδικής συμβουλευτικής για την καλύτερη ενίσχυση των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών και για την καλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Οι γονείς των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η πρόσθετη υποστήριξη, πέρα από αυτή που παρέχεται στο σχολείο, είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού. Ωστόσο αυτό μπορεί να ευδοκιμήσει κυρίως σε γονείς με κίνητρα, μόρφωση και οικονομικές δυνατότητες (Neumeister et al, 2013).

Τέλος, για την καλύτερη βοήθεια των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών οι γονείς θα μπορούσαν, σύμφωνα με τους Neumeister και συνεργάτες (2013) να δημιουργήσουν ένα δίκτυο γονέων, ώστε να μοιράζονται εμπειρίες και συμβουλές και να προσφέρουν υποστήριξη ο ένας στον άλλον. Αυτοί οι πόροι και τα δίκτυα υποστήριξης θα μπορούσαν να είναι σωτήρια για τους γονείς, μετριάζοντας τον συναισθηματικό αντίκτυπο της ανατροφής ενός Διπλά Ιδιαίτερου παιδιού.

1.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Είναι κοινός τόπος στη βιβλιογραφία ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές δεν λαμβάνουν κατάλληλες σχολικές υπηρεσίες. Η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις συνυπάρχουσες εξαιρέσεις παραμένει περιορισμένη στους δασκάλους (Foley-Nicron et al., 2013), οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να καλύψουν τις ανάγκες των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Reis et al., 2014).

Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες, σύμφωνα με τη μελέτη του Reis et al. (1997), σχετίζονται και με αρνητικές ανατροφοδοτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, τα θετικά σχόλια των δασκάλων και η υπενθύμιση των δυνατοτήτων ενισχύουν την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Συνεπώς, η ανατροφοδότηση των δασκάλων συνιστά ένα σημαντικό κίνητρο στην τάξη, ιδιαίτερα, εφόσον έρευνες

έχουν δείξει ότι πολλοί Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Reis et al., 1997). Ορισμένα, μάλιστα, προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την απογοήτευση των παιδιών ως προς την ανεπαρκή τους επίδοση (Morrison, 2001· Reis et al., 2014· Reis & McCoach, 2002).

Τα βιβλιογραφικά δεδομένα δείχνουν ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές έχουν βιώσει τόσο θετικές όσο και αρνητικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, γεγονός το οποίο έχει επηρεάσει το επίπεδό δέσμευσής του στο σχολείο και την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη (Wehmeyer et al., 2011). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών αυξάνουν τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. Αντίθετα, οι αρνητικές σχέσεις επηρεάζουν αρνητικά την εμπλοκή και δέσμευση των παιδιών στις ακαδημαϊκές εργασίες (Wang & Neihart, 2015). Βέβαια, σε πρόσφατη έρευνα των Ronksley- Pavia και συνεργατών (2019) οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές συμμετέχοντες στο σύνολό τους περιέγραψαν εμπειρίες σύγκρουσης με τους δασκάλους τους, επισημαίνοντας ότι ορισμένοι εξ αυτών τους είχαν στοχοποιήσει, ενώ υπήρξαν αναφορές και για εκφοβιστικές συμπεριφορές από πλευράς εκπαιδευτικών. Παρόμοια πορίσματα δίνουν και παλαιότερες έρευνες, επισημαίνοντας ότι Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στις σχέσεις τους με τους δασκάλους (Reis et al., 1997· Coleman, 2001).

Οι επιρροές των δασκάλων στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη έχουν επισημανθεί σε μελέτες. Οι Townsend και Pendergast (2015) έχουν δείξει πως η επιρροή των εκπαιδευτικών στην αυτοαντίληψη συγκεκριμένα των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών καθορίζει τα κίνητρά τους, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και, τελικά, την γενικότερη ικανοποίησή τους από τη σχολική εμπειρία και τη ζωή τους γενικότερα. Η ακαδημαϊκή

αυτοαντίληψη επηρεάζεται και από τα σχόλια των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Townend & Pendergast).

Όταν τα δυνατά σημεία των Διπλά Ιδιαίτερα μαθητών τονίζονται στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, οι μαθητές έχουν μια πιο θετική προοπτική για τις δυσκολίες τους και αυξάνεται η ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη (Wang & Niehart, 2015). Μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη απολαμβάνουν συγκριτικά υψηλότερη σύνδεση με τους δασκάλους και καλύτερες μεταξύ τους σχέσεις (Townend & Pendergast, 2015).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις και κατανόηση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών και δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι στο να αναγνωρίσουν και να εξυπηρετήσουν χαρισματικούς μαθητές με ή χωρίς αναπηρία (Wormald, 2011). Τα παιδιά αυτά δεν εντοπίζονται στο σχολείο συστηματικά ούτε τους προσφέρονται επιλογές προγραμμάτων που να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Η απουσία αυτών των επιλογών σχετίζεται και με την πολυπλοκότητα των χαρακτηριστικών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, τα οποία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Η επιτυχής αναγνώριση και προγραμματισμός εξαρτώνται τόσο από το βάθος της κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα και τις αναπηρίες όσο και από τη διασταύρωση ή τη συννοσηρότητά τους. Η απουσία κατανόησης της φύσης και των χαρακτηριστικών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη αρνητικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Foley-Nicron et al. 2012).

Έτσι, αυτοί οι μαθητές, εφόσον διαγιγνώσκονται, αναγνωρίζονται συνήθως είτε για τη χαρισματικότητά τους, είτε, κυρίως, για την αναπηρία τους, καθώς είναι πιο

πιθανό να κερδίσει την προσοχή των δασκάλων. Αυτό οδηγεί στην απουσία κατάλληλης βοήθειας και παρέμβασης (Silverman, 2009· Wormald, 2009).

Πράγματι, συνήθως τα χαρίσματα των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών αγνοούνται από τους δασκάλους. Πολύ λίγοι δάσκαλοι της τάξης γνωρίζουν πώς να αναγνωρίσουν τόσο τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και ακόμα περισσότερο την παράδοξη φύση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Η σοβαρότητα, η ένταση και η έκταση της φανεράς και συχνά δύσκολης φύσης της αναπηρίας και των συνακόλουθων συμπεριφορών επισκιάζει και τις προικισμένες ικανότητές τους στη συνείδηση πολλών παιδαγωγών (Owens et al, 2016). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί ενίοτε υιοθετούν μια προσέγγιση εστιασμένη στο πρόβλημα για την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών ίσως επειδή είναι πιο εύκολο να μετατοπίσεις την ευθύνη στους μαθητές και στις οικογένειες παρά στους δασκάλους και το περιβάλλον της τάξης (Huebner, 2010).

Αναζητώντας οι εκπαιδευτικοί χαρισματικά στοιχεία ή αδυναμίες και ελλείμματα, αλλά όχι και τα δύο, και αγνοώντας την πιθανότητα του μοναδικού αυτού συνδυασμού, δεν συμβάλλουν σε στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απαιτούνται για τα παιδιά αυτά (Assouline et al., 2006). Έτσι, οι μαθητές δεν προοδεύουν στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, καθώς δεν λαμβάνουν καμία βοήθεια για την αναπηρία τους ή οποιαδήποτε υποστήριξη για τις ικανότητές τους. Αυτό συχνά οδηγεί σε απογοήτευση ή ακόμα και ανεπαρκείς επιδόσεις στο σχολείο. Αντίθετα, όταν οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές λαμβάνουν παρέμβαση και στους δύο τομείς, αποκομίζουν οφέλη όπως αυξημένα κίνητρα, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα και δέσμευση στη μάθηση (Reis & Ruban, 2005). Η ορθή υποστήριξη αυτών των μαθητών στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επιτεύγματα (Vespi & Yewchuk, 1992) ενώ μπορεί να βελτιώσει και την ψυχοκοινωνική ευεξία τους (Townend & Pendergast, 2015).

Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναπηρία και τη χαρισματικότητα επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές και μπορεί να τους στερήσουν την παραπομπή τους για διάγνωση (Morrison & Rizza, 2007). Η κακή σχολική απόδοση εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα χαρισματικά στοιχεία των παιδιών κάτι που ισχύει και για τις διασπαστικές συμπεριφορές τους, όπως επεσήμανε ο Neihart (2000). Μια άλλη σημαντική παρανόηση είναι ότι πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η χαρισματικότητα και η αναπηρία είναι συχνά αλληλοαποκλειόμενες, και δεν μπορεί να είναι παρούσες ταυτόχρονα στους μαθητές (Foley-Nicron et al. 2012· McKenzie, 2010). Οι στερεότυπες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η απουσία κατάρτισής τους για τον πληθυσμό αυτό οδηγεί συχνά σε εσφαλμένη αναγνώριση και αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Bianco, 2005). Μάλιστα, η έρευνα του Schultz (2012) επισήμανε την απροθυμία των εκπαιδευτικών να επιτρέψουν την πρόσβαση Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών σε προγράμματα προχωρημένου επιπέδου ή να εφαρμόσουν την κατάλληλη υποστήριξη για τις μαθησιακές προκλήσεις που ο πληθυσμός αυτός αντιμετωπίζει.

Σύμφωνα με τους Townend και Pendergast (2015) οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βιώνουν αρνητικές σχολικές εμπειρίες με τους δασκάλους, πρωτίστως στο δημοτικό λόγω των σχολικών πρακτικών και του είδους των σχολικών εργασιών και, κυρίως, εκείνων που επικεντρώνονται στη γραφή και την ανάγνωση, παρά στην καινοτομία. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ολοκληρωμένα προγράμματα για τον εντοπισμό και την ανάπτυξη των χαρισμάτων και ταλέντων, οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές προσιδιάζουν περισσότερο στα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών χωρίς αναπηρίες παρά των μη χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως διαπίστωσαν οι Baum και Owen (2004). Όταν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τη σημασία της αναπηρίας και

εστιάζουν στα δυνατά σημεία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, αυτοί ανταποκρίνονται περισσότερο και καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις και προσπαθούν να πετύχουν. Αντίθετα, οι τυπικές παρεμβάσεις μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές για αυτούς τους μαθητές (Reis et al, 2014).

Ακόμα και η προετοιμασία των δασκάλων ειδικής αγωγής παρέχει ελάχιστη ή καθόλου κατάρτιση στα χαρακτηριστικά ή τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι ζωτικής σημασίας για τους χαρισματικούς μαθητές με αναπηρίες. Σύμφωνα με τους Bianco και Leech (2010) οι συστάσεις παραπομπής ενός χαρισματικού παιδιού επηρεάζονται από την προετοιμασία των δασκάλων. Μάλιστα, απαιτείται εκπαίδευση και εξειδίκευση στη χαρισματική εκπαίδευση, προκειμένου ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής να καταφέρει να επικεντρωθεί στα χαρισματικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή, στις δυνάμεις και τα ενδιαφέροντά του (Bianco & Leech).

Η υποστήριξη των μοναδικών κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να κατανοούν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών και να αξιοποιούν στρατηγικές για τη διευκόλυνση της μάθησής τους, τη θέσπιση ρεαλιστικών προσδοκιών και την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών σε όλο τους το φάσμα (Baldwin et al., 2015· Neumeister et al., 2013). Η θετική κοινωνική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την θετική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, όπως έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά από τον Trail (2010), ενώ ο Coleman (2005) αλλά και οι Weinfeld και συνεργάτες (2005) επεσήμαναν ερευνητικά ότι η συναισθηματική υποστήριξη και οι συναισθηματικοί δεσμοί των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών με τους

δασκάλους τους επηρέασαν θετικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τους παρακίνησε να εργαστούν σκληρά

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές, συνεπώς, απαιτούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, όπου τα επίπεδα σύγκρουσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι πολύ χαμηλά (Wang & Neihart, 2015). Ο δάσκαλος, συνεπώς, μπορεί να διαμορφώσει τη σχολική ζωή ενός μαθητή ενώ τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δασκάλων συνιστούν ουσιαστικό παράγοντα για την επιτυχία του. Ωστόσο, η παροχή βέλτιστου περιβάλλοντος μάθησης για το σύνολο των μαθητών απαιτεί μία υποδομή που υπερβαίνει έναν μεμονωμένο δάσκαλο (Kirk et al., 2015).

1.9. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ

1.9.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει κοινωνικά ή και συναισθηματικά ζητήματα στον πληθυσμό των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων (Barber & Mueller, 2011· Coleman, 1992· Vespi & Yewchuk, 1992). Οι πλειοψηφία τους, σύμφωνα με την έρευνα, βιώνει προβλήματα σε αυτούς τους τομείς (Yssel et al, 2010).

Τα μοναδικά χαρακτηριστικά των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών συχνά τους ωθούν σε μια συναισθηματική «καταιγίδα» κατά την είσοδο στο σχολείο. Για πρώτη φορά οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές ικανότητες και να εκδηλώσουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές όπως η συνεργασία, η θετική

αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η παρακολούθηση οδηγιών και η ανεξαρτησία. Για την κατάκτηση αυτών απαιτούνται δεξιότητες που οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές δεν κατέχουν πάντα (Nielsen & Higgins, 2005).

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βιώνουν ένα διπλό μειονέκτημα στις κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο, την περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας και ανταπόκρισης σε κοινωνικές πληροφορίες σε συνδυασμό με την αυξημένη επίγνωση του να είσαι διαφορετικός (Barber & Mueller, 2011). Οι μαθητές συχνά δεν αισθάνονται ότι ανήκουν επειδή γνωρίζουν ότι είναι διαφορετικοί- αισθάνονται «μέρος δύο κόσμων» γνωρίζοντας τις ικανότητές τους και αλλά και πως υπάρχει κάτι που τους κρατάει (King, 2005). Νιώθουν απομονωμένοι και απογοητευμένοι και μη αποδεκτοί, βιώνοντας ένα διαρκές «αίσθημα διαφοράς» στο σχολείο (Yssel et al., 2010). Θέλουν να προσαρμοστούν αλλά και ταυτόχρονα να ξεχωρίσουν. Έτσι, βρίσκονται αντιμέτωποι με κίνδυνο για κοινωνικό άγχος και κακές διαπροσωπικές σχέσεις (Assouline et al. 2009· Townend & Pendergast, 2015).

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί εμφανίζονται σε θέση να χρησιμοποιούν τις προηγμένες γνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν για να ταιριάζουν κοινωνικά με άλλους μαθητές μέσα από πολυάριθμες στρατηγικές αντιμετώπισης (Swiatek, 1995). Παράλληλα, οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλότερη αυτο-αντίληψη, ανεξάρτητα ενίοτε από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Η χαρισματικότητα μπορεί να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι των χαμηλών κοινωνικών αντιλήψεων που μπορεί να έχει ένας μαθητής. Τα παραπάνω δεν έχουν ισχύ, συνήθως, στους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές. Οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο απομόνωσης συγκριτικά με τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά και από τους

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διαθέτοντας χαρακτηριστικά και από τις δύο ιδιαιτερότητες (Moon & Dillon, 1995· King, 2005· Vespi & Yewchuk, 1992).

Η διαφορετικότητα, όπως έχει διαφανεί ερευνητικά, είναι βασικό στοιχείο που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών (Nowicki et al, 2014). Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να αισθάνονται αυτή τη διαφορετικότητα πολλαπλά, αφού δεν ταιριάζουν ούτε με τον χαρισματικό πληθυσμό, ούτε με τον πληθυσμό με αναπηρίες αλλά ούτε και με τον τυπικό πληθυσμό. Έχουν έντονη επίγνωση της διαφορετικότητάς τους (Assouline & Whiteman, 2011) και βιώνουν ένα διπλό στίγμα που επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους (Barber & Mueller, 2011). Η δυσκολία δημιουργίας κοινωνικών επαφών μπορεί να επιδεινώσει τα αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης των παιδιών αυτών (Yssel et al., 2010).

Ο Coleman (2001) επεσήμανε ότι οι μαθητές που προσδιορίζονται ως Διπλά Ιδιαίτεροι αναφέρουν αισθήματα απογοήτευσης, λόγω πίεσης για απόδοση, ενώ δεν έχουν πάντα μία τέτοια ικανότητα, λόγω της αναπηρίας τους. Αυτή η απογοήτευση θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε δυσκολίες με τις κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, λόγω της αίσθησης του μαθητή ότι ο κοινωνικός περίγυρος έχει υψηλές προσδοκίες. στις οποίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Επειδή οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές γνωρίζουν ότι έχουν ανώτερες γνωστικές ικανότητες και μερικές φορές είναι ικανοί να επιδείξουν τις ικανότητες αυτές, πιστεύουν ότι οι ενήλικες περιμένουν από αυτούς να αποδώσουν σε υψηλό επίπεδο σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς. Αυτή η πίεση είναι υψηλή και προκαλεί συναισθηματικά προβλήματα (Barber & Mueller, 2011).

Η αρνητικές σχολικές εμπειρίες των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών οδηγούν σε αυξημένο άγχος (Nielsen, 2002· Reis & Colbert, 2004· Reis et al., 2000· Townend &

Pendergast, 2015) αλλά και κατάθλιψη, απόσυρση, επιθετικότητα και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Bees, 2009· Baum & Owen, 2004). Ο μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από συναισθηματική αστάθεια (Dole, 2000) και βρίσκονται αντιμέτωποι με θυμό και αναξιότητα, συναισθήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική αμηχανία (Barber & Mueller, 2011). Εμφανίζουν κακή αυτοαντίληψη, κακή αυτο-αποτελεσματικότητα, υπερευαίσθησία, συναισθηματική αστάθεια και υψηλά επίπεδα απογοήτευσης και αυτοκριτικής (Dole, 2000· King, 2005· Foley-Nicron et al., 2012). Έχουν λιγότερο θετική αντίληψη του εαυτού τους εν συγκρίσει με τους χαρισματικούς μαθητές (King, 2005). Υπό το πρίσμα αυτό φαίνεται να έχουν περισσότερα κοινά με τους συνομηλίκους τους με κάποιας μορφής αναπηρία παρά με τους χαρισματικούς συνομηλίκους τους (Baldwin et al, 2015). Τα συναισθήματα αυτά επιτείνονται από την επίγνωση ότι έχουν ικανότητες αλλά δεν μπορούν να τις επιδείξουν (Barber & Mueller, 2011· King, 2005· Milligan & Nichols, 2005).

Αυτό ισχύει και για τη δημιουργία κοινωνικών επαφών. Η έρευνα έχει δείξει πως οι Διπλά Ιδιαίτερα μαθητές ενδεχομένως γνωρίζουν πώς να κάνουν και να κρατούν φίλους, αλλά συχνά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση σε κοινωνικές καταστάσεις. Μπορεί να έχουν ικανοποιητικές κοινωνικές δεξιότητες, όμως η ασυνεπής χρήση τους έχει ως αποτέλεσμα λίγες και φτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους. (Vespi & Yewchuk, 1992).

Ωστόσο, τα άτομα αυτά φαίνεται να διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που απαντώνται σε ανθεκτικά άτομα, διαθέτοντας προσαρμοστικούς μηχανισμούς, ώστε να αντιμετωπίσουν τους σημαντικά στρεσογόνους παράγοντες και τις απογοητεύσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Gardynik & McDonald, 2005· Coleman, 1992). Όταν

αυτοί οι μαθητές υποστηρίζονται σωστά, έχουν τεράστια ικανότητα αυτοπαρακίνησης και αυξημένη αυτοπεποίθηση (Vespi & Yewchuk, 1992).

1.9.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Reis et al., 1997· Vespi & Yewchuk, 1992). Η ανώτερη νοητική τους ικανότητα σε συνδυασμό με τη γνωστική τους έκπτωση προξενεί αβεβαιότητα για το πού ταιριάζουν (Barber & Mueller, 2011· King, 2005). Έτσι αισθάνονται ότι κανείς δεν τους καταλαβαίνει ή δεν τους αποδέχεται, αφού δεν μπορούν να ταυτιστούν με μία ομάδα (King, 2005) ενώ βρίσκονται αντιμέτωποι με κοινωνικο-συναισθηματικές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους και της εύρεσης κατανόησης, επιδεικνύοντας, ενίοτε, κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές (Galbraith, 2018· Pfeiffer & Foley-Nipcon, 2018). Παράλληλα, οι μαθητές μπορεί να βιώνουν θυμό, απογοήτευση και δυσαρέσκεια λόγω της αναγνώρισης της ασυμφωνίας μεταξύ των δυνατοτήτων τους και των κοινωνικών και ακαδημαϊκών τους προβλημάτων, γεγονός που επηρεάζει έτι περαιτέρω τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Brody & Mills, 1997). Τα κοινωνικά τους προβλήματα παρεμβαίνουν στην ικανότητά να κάνουν φίλους και να συντηρούν τις κοινωνικές σχέσεις. Γι' αυτό, ενδεχομένως σχετίζονται καλύτερα με ενηλίκους παρά με άτομα της ίδιας ηλικίας, λόγω της απογοήτευσης της σχέσης τους με αυτούς και σε συνδυασμό με τις ανεπτυγμένες λεκτικές τους δεξιότητες και με την ικανότητά τους να κατανοούν πιο ώριμες συζητήσεις (Vespi & Yewchuk, 1992).

Είναι τεκμηριωμένο βιβλιογραφικά ότι οι συνομήλικοι επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών καθώς και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τα κίνητρά τους και τη συμπεριφορά τους (Wentzel & Caldwell, 1997). Οι

Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, επειδή έχουν λίγα κοινά ενδιαφέροντα (Yssel et al., 2010). Ακόμα και αν ταιριάζουν με ομάδες συνομηλίκων, αισθάνονται άβολα και έχουν ένα αίσθημα «μη ανήκειν» (Barber & Mueller, 2011). Έτσι, μαθητές υψηλών επιδόσεων που βίωσαν κοινωνική απομόνωση και γνώριζαν το κοινωνικό κόστος των επιτευγμάτων τους έτειναν να μετριάζουν τα επιτεύγματά τους αλλά και να προσαρμόζονται στις επιταγές του κοινωνικού συνόλου (Barber & Mueller, 2011· Reis & Renzulli, 2004).

Ο Coleman (2001, 2005) έχει τονίσει ιδιαίτερα τον ρόλο των συνομηλίκων ως σημαντικούς αρωγούς για τα Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά, ώστε να αντιμετωπίζουν τα μαθησιακά τους ελλείμματα, ενώ η θετική επιρροή και η υποστήριξη των συνομηλίκων τους βοηθούν να αγνοούν τις επικρίσεις (Lo & Yuen, 2015). Η υποστήριξη από κοινωνικούς άλλους αποτελεί προστατευτικό παράγοντα που συμβάλλει στην ενδυνάμωση (Trail, 2006).

Ο Nielsen (2002) διευκρίνισε ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές δυσκολεύονται να ταυτιστούν με μία ομάδα συνομηλίκων, λόγω δυσκολιών προσαρμογής με χαρισματικούς μαθητές, με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και με τον τυπικό πληθυσμό. Οι χαρισματικοί μαθητές ενδέχεται να προσαρμόζονται ευκολότερα κοινωνικά, επιλέγοντας να συναναστρέφονται με άλλους που μοιράζονται τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να βρουν μια τόσο κατάλληλη ομάδα ομοτίμων (Nielsen, 2002).

Η έρευνα αναδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία για τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα της πρόσβασης σε «αληθινούς συνομηλίκους» ως προς την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Οι αληθινοί συνομηλικοί είναι άτομα με παρόμοια ενδιαφέροντα, ικανότητες και θέληση και μπορούν να συμβάλουν

στην ψυχολογική ευεξία, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους (Barber & Mueller, 2011· Neihart, 2008· Trail, 2010). Ακόμα, οι αληθινοί συνομήλικοι φαίνεται ότι επηρεάζουν και τις στρατηγικές μάθησης των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, παρέχοντάς τους βοήθεια σχετικά με τις δεξιότητες γραφής, τη μελέτη και την προετοιμασία των εξετάσεων, βοηθώντας στην κατανόηση και στην απομνημόνευση (Wen Wang & Neihart, 2015).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βλέπουν την ανάγκη για αλληλεπιδράσεις με μαθητές με παρόμοιες με τις δικές τους ικανότητες ως απαραίτητες για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Στην έρευνα των Wen Wang και Neihart (2015), σύμφωνα με τις απόψεις των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, οι αληθινοί συνομήλικοι, με τους οποίους συγχρωτίστηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων χαρισματικότητας, επηρέασαν την ακαδημαϊκή τους ενασχόληση περισσότερο από ό,τι οι δάσκαλοι ή οι γονείς. Οι συνομήλικοι συνέδραμαν στη βελτίωση της διάθεσής τους και τους παρακίνησαν να μελετήσουν σκληρά. Ενδεχομένως το γεγονός αυτό συνδέεται με το ότι η επίδραση των συνομηλίκων είναι ισχυρότερη στο πλαίσιο της εφηβείας αλλά και λόγω της αδυναμίας ουσιαστικής υποστήριξης των γονέων και των δασκάλων στα παιδιά αυτά (Wen Wang & Neihart, 2015).

Η δυσκολία εύρεσης αληθινών συνομηλίκων στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να οδηγήσει σε ενοχλητικές, διασπαστικές συμπεριφορές και σε μία γενική αντίσταση στο σχολείο (Baldwin et al, 2015· Barber & Meuller, 2011· Foley Nicpron et al., 2013· Neihart, 2008· VanTassel-Baska et al, 2009). Όταν απουσιάζει η κατάλληλη ομάδα συνομηλίκων, οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βιώνουν υπερβολικό άγχος, γεγονός που αναδεικνύει την αξία του κοινωνικού δικτύου υποστήριξης γι' αυτό τον πληθυσμό (Barber & Mueller, 2011· Nielsen, 2002· Vespi & Yewchuk, 1992).

1.9.3. ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην κοινωνική δυναμική που συμβάλλει στη θυματοποίηση κατά τη μετάβαση στην εφηβεία (Farmer et al., 2011). Έρευνες για τη θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες υποδηλώνουν ότι η αναπηρία συνιστά έναν προγνωστικό παράγοντα για αυξημένο εκφοβισμό και θυματοποίηση. Μάλιστα τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί διατρέχουν διπλάσιο κίνδυνο από τον τυπικό πληθυσμό (Monchy et al., 2004· Rose et al., 2009, 2011).

Όσον αφορά τα χαρισματικά άτομα και τα άτομα με Διπλή Ιδιαιτερότητα, υπάρχουν λίγα εμπειρικά δεδομένα τα οποία να αναφέρονται στον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Peterson και Ray (2006) η διαφορετικότητα, η οποία είναι εγγενής στη χαρισματικότητα, σχετίζεται με την ευαλωτότητα στον εκφοβισμό. Στην έρευνά τους, ένα ποσοστό της τάξης του 67% των χαρισματικών παιδιών είχε υποστεί εκφοβισμό. Ο επιπολασμός ήταν υψηλότερος κατά τη διάρκεια του γυμνασίου αλλά περισσότερα από 1 στα 4 χαρισματικά παιδιά βίωσαν επίσης εκφοβισμό δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά που υπέστησαν εκφοβισμό βιώνουν εκτεταμένες επιπτώσεις, οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή «εσωτερικευμένου λάθους», αμφιβολίας για τον εαυτό τους, επικίνδυνης σιωπής, αλλά και έντονης ψυχικής ενέργειας που κατευθύνεται προς την προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό. Ορισμένοι, μάλιστα, δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν το γιατί στοχοποιήθηκαν. Από την άλλη, οι χαρισματικοί νέοι μπορεί να αξιοποιούν τις νοητικές τους δυνατότητες προκειμένου να νοηματοδοτήσουν, να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, κερδίζοντας κάποιον γνωστικό έλεγχο, αλλά και να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές ή άλλες συνθήκες, ώστε να τον καταστήσουν μία άβολη ανάμνηση. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους χαρισματικούς εκφοβιστές.

Άλλα χαρισματικά άτομα προσπάθησαν να εφαρμόσουν τη νοημοσύνη τους σε στρατηγικές για το πώς να μην είναι απομονωμένοι και ευάλωτοι (Peterson & Ray, 2006).

Όσον αφορά τον Διπλά Ιδιαίτερα πληθυσμό, μελέτη των Ronksley- Pavia και συνεργατών (2019) τεκμηριώνει ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές είναι ευάλωτοι στον σχολικό εκφοβισμό. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους είχαν υποστεί εκφοβισμό σε κάποια χρονική στιγμή των σχολικών τους χρόνων και για κάποιους εξ αυτών το φαινόμενο υπήρξε ιδιαίτερα έντονο. Ο εκφοβισμός προσέλαβε ποικίλες μορφές, όπως λεκτική και σωματική βία, ενώ λάμβανε χώρα κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όταν η απομόνωση τους κατασττούσε εύκολο στόχο για τους εκφοβιστές. Συνεπώς, τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα, με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωπα τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα, εντείνονται ακόμη περισσότερο. Ο κίνδυνος ενδεχομένως να είναι ακόμα μεγαλύτερος, όσο εμφανέστερη είναι και η ιδιαιτερότητά τους. Εξάλλου, οι μαθητές με αναπηρία υπερεκπροσωπούνται στα στατιστικά στοιχεία εκφοβισμού, συνεπώς είναι δύσκολο να συλλάβουμε το πραγματικό μέγεθος του προβλήματος (Chen et al, 2015· Miller, 2012).

1.10. Η ΑΝΑΓΚΗ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Τα παραπάνω, αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θεμελιώδες για την επιτυχία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών είναι να αναγνωρίζονται και να καλλιεργούνται έγκαιρα τα χαρίσματά και τα ταλέντα τους, ενώ, παράλληλα, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της αναπηρίας είναι ένα κομβικό ζητούμενο για μία θετική σχολική εμπειρία. Οι έγκαιρες στρατηγικές αποκατάστασης σε πρώιμα

αναπτυξιακά στάδια μπορεί να απαλείψουν την ανάγκη για μακροχρόνια εντατική υποστήριξη (Baum & Owen, 2004). Από την άλλη, τα χαρίσματα του πληθυσμού αυτού θα πρέπει να ενισχύονται όσο το δυνατόν νωρίτερα (Baldwin, 1995· Baum, et al, 2001· Nielsen, 2002). Συνεπώς, η **πρώιμη παρέμβαση** κρίνεται απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών και για μία καλύτερη σχολική εμπειρία (Perles et al, 2009). Οι παρεμβάσεις μπορούν να λαμβάνουν τη μορφή της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού προγράμματος ή και της αποκατάστασης. Ωστόσο η ανάγκη για αυτές τις παρεμβάσεις μπορεί να μην εμφανιστούν από την αρχή της σχολικής εμπειρίας, καθώς οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές μπορεί να καταφέρουν να καλύπτουν τις ανάγκες τους (McCoach et al, 2001).

Η ορθή και έγκαιρη **αξιολόγηση** αναδεικνύεται κομβική. Σύμφωνα με τους Assouline & Whiteman (2011) μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την πλήρη κατανόηση των πνευματικών, ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Βάσει αυτών θα υλοποιηθούν παρεμβάσεις οι οποίες εστιάζουν στους τομείς δύναμης και στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο απαραίτητες κρίνονται εξειδικευμένες μέθοδοι αναγνώρισης, που λαμβάνουν υπόψη την πιθανή αλληλεπίδραση των ιδιομορφιών του παιδιού (Baldwin et al, 2015· Lee & Ritchotte, 2018).

Οι διδακτικές αποφάσεις λαμβάνονται με βάση δεδομένα ως προς την ακαδημαϊκή απόδοση αλλά και τη συμπεριφορά. Συνεπώς, απαιτούνται και **αξιόπιστα όργανα ελέγχου**, ώστε να εντοπιστούν οι ιδιαιτερότητες και να υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Perles et al, 2009). Μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση περιλαμβάνει προαξιολόγηση των μαθητών για να προσδιοριστεί τι γνωρίζουν ήδη (Winebrenner, 2018), αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και της συμπεριφοράς. Εάν δεν αξιολογηθούν όλες οι σχετικές πτυχές της πνευματικής, ακαδημαϊκής και

συμπεριφορικής λειτουργίας ενός μαθητή, τότε υπάρχει σημαντικός κίνδυνος να εξαχθούν εσφαλμένα συμπεράσματα (Assouline & Whiteman, 2011).

Η έρευνα δείχνει ότι οι δύο φορές εξαιρετικοί μαθητές απαιτούν μία προσέγγιση **διπλής διαφοροποίησης** (Assouline et al, 2006· Assouline & Whiteman, 2011· Baum et al, 2001· Baum & Novak, 2010· Berninger & Abbott, 2013· Coleman, 2005· Foley Nicpon et al, 2011· Nielsen & Higgins, 2005· Weinfeld et al, 2005· Willard-Holt & Morrison, 2013). Ως διπλή μαθησιακή διαφοροποίηση ορίζεται «η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών που παρουσιάζουν δύο αντιφατικά σύνολα μαθησιακών χαρακτηριστικών, δημιουργώντας μια ισορροπία μεταξύ της καλλιέργειας δυνάμεων και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων» (Baum et al, 2001: 481). Για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές απαιτείται μια διπλή διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, ώστε να λαμβάνεται υπόψη το πλήρες φάσμα των ικανοτήτων και των περιορισμών τους. Έτσι και οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν την ταυτότητά τους και να αναγνώρισαν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. (Hua et al., 2012). Εκτιμώντας τις ατομικές τους διαφορές, θα χτίσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαποδοχή τους (King, 2005· Lee & Olenchak, 2014).

Η αξιοποίηση των χαρισμάτων των Διπλά Ιδιαίτερα μαθητών κρίνεται απαραίτητη για την καλλιέργεια θετικής νοοτροπίας και θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και για την ανάπτυξη υγιούς αυτοεκτίμησης, ισχυρής αυτο-αποτελεσματικότητας και υψηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης (Baldwin et al., 2015· Newman et al., 2009· Olenchak, 2009· Wen Wang & Neihart, 2015). Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη ταλέντων είναι η πιο κρίσιμη πτυχή της εκπαίδευσής των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Baum & Owen, 2004· Neihart, 2008· Nielsen, 2002). Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει πρωτίστως να αντιμετωπίζονται ως χαρισματικοί ενώ η

αναπηρία τους να θεωρείται δευτερεύουσα. Έτσι απαιτούνται παρεμβάσεις οι οποίες θα ενισχύουν τα ενδιαφέροντά και τα δυνατά τους σημεία. Όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερη έμφαση στις αναπηρίες τους, οι Διπλά Ιδιαίτεροι οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία για προσπάθεια σε δύσκολα καθήκοντα, ενώ γίνονται πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί (Baum & Olenchak, 2002). Αντίθετα, η επικέντρωση μόνο στις αδυναμίες των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, όπως συνήθως συμβαίνει, είναι απογοητευτική και επιζήμια για τους μαθητές που χρειάζονται απεγνωσμένα ακαδημαϊκές προκλήσεις και διαύλους για να επιδείξουν τις γνώσεις τους και να αποδείξουν τις ικανότητές τους (Winebrenner, 2003). Η κουλτούρα της εκπαίδευσης που εστιάζει περισσότερο στην προσαρμογή στις αδυναμίες τους, μπορεί να αποτρέψει την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων των Διπλά Ιδιαίτερα μαθητών (Dole, 2000· Hua et al, 2012).

Παράλληλα, η έρευνα έχει δείξει ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές απαιτούν επίσης υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (McCoach et al., 2001· Neihart, 2008· Nielsen, 2002). Οι επιδόσεις των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών βελτιώνονται όταν τα σχολεία παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Baum et al., 2014· Willard-Holt et al., 2013· Winebrenner, 2018· Weinfeld, 2018). Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αξιοποιούνται και στρατηγικές για την αντιστάθμιση των αδυναμιών τους, οι οποίες θα δώσουν στους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές τη δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα τις αναπηρίες τους (Brody & Mills, 1997· Reis et al., 2000· Bianco et al, 2009).

Ερευνητές έχουν προτείνει την *ακαδημαϊκή επιτάχυνση* ως έναν τρόπο καλλιέργειας και ανάπτυξης των χαρισματικών στοιχείων των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Weinfeld et al., 2002· Schultz, 2012· Nielsen, 2002). Μάλιστα, οι Colangelo, Assouline

και Gross (2004) έχουν υποστηρίξει ότι συνιστά την πιο αποτελεσματική ακαδημαϊκή παρέμβαση για μαθητές με υψηλή ικανότητα,. Έχει υποστηριχτεί ότι μέσω της επιτάχυνσης οι Διπλά Ιδιαίτερα μαθητές μπορεί να συγχρωτιστούν με συνομηλίκους που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα, σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική τους ευεξία. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Assouline και Whiteman (2011) η ακαδημαϊκή επιτάχυνση μπορεί να είναι μια αποτελεσματική ακαδημαϊκή παρέμβαση για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές, που, όμως, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μηχανισμός αντιμετώπισης ζητημάτων συμπεριφοράς ή κοινωνικοποίησης.

Η υποδιάγνωση και υποεπίδοση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών σχετίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, με την ανεπαρκή *κατάρτιση των εκπαιδευτικών* (Bianco, 2005· Bianco & Leech, 2010). Η αδυναμία αναγνώρισης των δυνατοτήτων των μαθητών αυτών μπορεί να τους εμποδίσει να αποκτήσουν προηγμένες ευκαιρίες μάθησης (Lee & Ritchotte, 2018). Η εκπαίδευση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών απαιτεί από το σχολικό προσωπικό να επιμορφωθεί στην αναγνώριση των μοναδικών χαρακτηριστικών τους, αφού η έλλειψη κατανόησης του φαινομένου της Διπλής Ιδιαιτερότητας είναι ένα τεράστιο εμπόδιο για την καλλιέργεια των ταλέντων των μαθητών (Morrison & Rizza, 2007· Nielsen, 2002). Απαιτείται, έτσι, εξειδίκευση στην χαρισματική εκπαίδευση αλλά και στη ειδική αγωγή (Baldwin et al, 2015· Josephson et al, 2018· King, 2005· Schultz, 2012· Willard-Holt et al., 2013). Παράλληλα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι πολύπλευρη στους τομείς της εκπαίδευση, της ψυχολογίας, της ανάπτυξης των παιδιών και της συμβουλευτικής (Gardynik & McDonald, 2005). Συνεπώς, η επιτυχής εργασία με αυτόν τον μοναδικό πληθυσμό απαιτεί συστηματική εξειδικευμένη ακαδημαϊκή κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη από πλευράς εκπαιδευτικών (Baldwin et al., 2015· Townsend, & Pendergast, 2015).

Η ικανοποίηση των πολυποίκιλων αναγκών ενός Διπλά Ιδιαίτερου παιδιού αναδεικνύει τον *κρίσιμο ρόλο της συνεργασίας* μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων, δηλαδή, μαθητών, γονέων, σχολικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών και σχολικού προσωπικού (Duquette et al., 2011· Neumeister et al., 2013). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μελών της σχολικής κοινότητας είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και για την επίλυση προβλημάτων, παρέχοντας τη δυνατότητα αξιοποίησης δεδομένων από διαφορετικές πηγές (Perles et al, 2009). Συνεπώς για τη βέλτιστη υποστήριξη των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, τον καλύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την αντιμετώπιση των αναγκών τους απαιτείται συνεργασία (Josephson et al, 2018· King, 2005· Coleman & Gallagher, 2015). Μάλιστα, θεμελιώδους σημασίας αναδεικνύεται η συνεργασία με την οικογένεια, η οποία μπορεί να μοιραστεί με το σχολείο ιδέες αναφορικά με τα δυνατά σημεία του παιδιού τους, τις προτιμήσεις και απαρέςκειες, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα, το πώς μαθαίνει ο μαθητής καλύτερα και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνάμεις του (Josephson et al., 2018· Karnes et al, 2004). Παράλληλα, οι γονείς που λαμβάνουν αξιολογήσεις από επαγγελματίες θα πρέπει να ενθαρρύνεται να τις μοιράζονται με το σχολικό περιβάλλον (Assouline & Whiteman, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου αναδεικνύεται κομβικός. Η γνώση των θεμάτων που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα, την ειδική αγωγή και τη Διπλή Ιδιαιτερότητα, θα επιτρέψει στον σχολικό ψυχολόγο να υποστηρίξει την ολοκλήρωση μιας συνολικής αξιολόγησης για μαθητές που παρουσιάζουν ενδείξεις υψηλής ικανότητας αλλά παρουσιάζουν και ακαδημαϊκές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Ακόμα, θα μπορέσει να παρέχει καθοδήγηση σχετικά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, να κατευθύνει το σχολικό προσωπικό, ώστε να βελτιώσει την κατανόησή του για τη διπλή εξαίρεση και να προωθήσει τον συντονισμό του προσωπικού του σχολείου για την

κάλυψη των αναγκών του μαθητή (Assouline & Whiteman, 2011). Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι² μπορούν να προωθήσουν την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση των μοναδικών αναγκών αυτού του πληθυσμού, συνηγορώντας εκ μέρους τους στους εκπροσώπους του σχολείου και της κοινότητας (Van Tassel-Baska, 1990). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και υποστήριξης (Kennedy et al., 2002). Τέλος, θα έπρεπε να αναπτυχθεί και ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, σχετικά με τον εντοπισμό και τις εκπαιδευτικές ανάγκες Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, με τη μορφή ανταλλαγής επιστημονικής βιβλιογραφίας αλλά και πρακτικών και που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη προσωπικού (Neumeister et al, 2013).

Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η *χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας* μπορεί να συνδράμει στην βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Gunter & Kenny, 2012· Nelson & Hourigan, 2015· Nielsen, 2002) και ως εκ τούτου, στη βελτίωση της σχολικής τους εμπειρίας. Προγράμματα λογισμικού και συσκευές υποβοηθητικής τεχνολογίας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς, οπτικοποιώντας τις πληροφορίες (Bianco et al, 2009). Η χρήση προσωπικού ψηφιακού βοηθού μπορεί να βοηθήσει τη βελτίωση της καταγραφής των εργασιών για το σπίτι, ενώ προγράμματα επεξεργασίας κειμένου μπορεί να ενισχύσουν τις γλωσσικές και γραπτές δεξιότητες (Baum, 1990). Η ηχογράφηση των μαθημάτων μπορεί να βοηθήσει στην αποθήκευση και την καλύτερη κατανόηση πληροφοριών (Wen Wang & Neihart, 2015).

² Το 2020 θεσμοθετήθηκε για τα ελληνικά σχολεία η θέσπιση του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Στις αρμοδιότητές του, μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι «Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής συμβουλεύει, καθοδηγεί και ενημερώνει μαθητές, γονείς και κηδεμόνες σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα, όπως... η κοινωνική ένταξη, η συμπερίληψη και ενσωμάτωση μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και ταλέντα και η αξιοποίηση αυτών στον χώρο της σχολικής κοινότητας.». Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Τεύχος Δεύτερο, Αριθμός Φύλλου 4183, Αριθμός απόφασης 129431/ΓΔ4.

Παράλληλα, η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην εξατομικευμένη διδασκαλία, στη διαδραστική μάθηση (Lee & Olenchak, 2014), και στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθήματος που προκαλεί, ταυτόχρονα, τα χαρίσματα των μαθητών (Waldron, 1991).

Παράλληλα, μελετητές πιστεύουν ότι *αξιοποίηση της τέχνης* για τον εμπλουτισμό του μαθήματος, όπως η χρήση της φωτογραφίας, του δράματος, της μουσικής αλλά και άλλων αντισυμβατικών και προοδευτικών μεθόδων μάθησης, θα πρέπει να ενθαρρύνεται για τη διδασκαλία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Baum, 1988). Βέβαια, ένας τέτοιος εμπλουτισμός έχει επισημανθεί πως συμβάλλει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και των ικανοτήτων οργάνωσης των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε εμπειρικά σημαντική βελτίωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Newman et al., 2009).

Παρεμβάσεις σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο

Όπως αναφέρθηκε, οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στη σχολική τους εμπειρία. Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές χρειάζονται κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη λόγω των συναισθηματικών δυσκολιών που προκύπτουν από την μη τυπική ανάπτυξή τους, καθώς πολλοί εξ αυτών δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη Διπλή Ιδιαιτερότητα τους (Baum et al., 2010· Brody & Mills, 1997· Crepeau-Hobson & Bianco, 2013).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αυτών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται και υλοποιείται. Εξάλλου, η αντιμετώπιση των κοινωνικο-συναισθηματικών ελλειμμάτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μία αποτελεσματική εκπαίδευση και μία θετική σχολική εμπειρία (Galbraith, 2018· Pfeiffer & Foley-Nipcon, 2018· Reis et al., 2004).

Συνεπώς, θα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές και δεξιότητες συνεργασίας (Baldwin et al., 2015· Nielsen, 2002· Vespi & Yewchuk, 1992· Winebrenner, 2003). Η διπλή διαφοροποίηση είναι και εδώ απαραίτητη προκειμένου να τονιστούν τα δυνατά τους σημεία και να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες τους, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Wen Wang & Neihart, 2015).

Θα πρέπει το σχολείο να δημιουργήσει για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές ένα ήρεμο και συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον, όπου οι ιδέες και τα συναισθήματά τους γίνονται αποδεκτά από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους (Baum et al. 2014· Nielsen, 2002) και που υπάρχει σεβασμός των διαφορών τους και κατανόηση της κάθε μορφής διαφορετικότητας (Galbraith, 2018). Παράλληλα, η ύπαρξη ενός ήρεμου και συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο είναι αυτό που ενθαρρύνει τις θετικές τους αλληλεπιδράσεις, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και διευκολύνοντας τη διατήρηση θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Stormont et al., 2001· Vespi & Yewchuk, 1992). Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν να δημιουργούνται τακτικές ευκαιρίες συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες αλλά και συζητήσεις που εστιάζουν σε προσωπικά αλλά και ευρύτερα ζητήματα. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να καλλιεργηθούν τόσο οι δεξιότητες συνεργασίας όσο και οι ηγετικές δεξιότητες των μαθητών, ιδιαίτερα σε τομείς που εμπίπτουν στα χαρίσματά τους, παράγοντες σημαντικοί για την υγιή κοινωνική τους ανάπτυξη (Lee & Olenchak, 2014· Nielsen, 2002).

Θα πρέπει, ακόμα, το σχολείο να διδάξει στα παιδιά αυτά να εκτιμούν τις ατομικές τους διαφορές (Lee & Olenchak, 2014) αλλά και να θεσπίζουν ρεαλιστικές προσδοκίες και στόχους, αποδεχόμενοι τους περιορισμούς τους και επιβραβεύοντας τα

επιτεύγματά τους. (Stormont et al., 2001· Winebrenner, 2003) Η σαφής κατανόηση της αναπηρίας και των δυνατών τους σημείων θα τους βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους (Stormont et al., 2001).

Ακόμα, το σχολείο οφείλει να διδάξει στους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές συναισθηματικές στρατηγικές, όπως να είναι αποτελεσματικοί συνήγοροι του εαυτού τους (Nielsen, 2002· Galbraith, 2018), αλλά και στρατηγικές αντιμετώπισης σε περίπτωση απογοήτευσης, οι οποίες θα βοηθήσουν στην ενίσχυση της δέσμευσης, ώστε να επιμένουν στις δύσκολες εργασίες. Να τους βοηθήσει, έτσι, να αναπτύξουν ανθεκτικότητα, επιτυχίες, δηλαδή, τρόπους αντιμετώπισης ή υπέρβασης του κινδύνου και των αντιξοοτήτων και ανάπτυξη ικανοτήτων ενόψει έντονου στρες και δυσκολιών (Stormont et al., 2001). Οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν και τεχνικές διαχείρισης του άγχους και να τους δίνονται ελεγχόμενες ευκαιρίες ώστε να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές αυτές (Josephson et al, 2018· Nielsen, 2002).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακροάζονται ενεργητικά τους μαθητές, οικοδομώντας μία σχέση εμπιστοσύνης (Galbraith, 2018). Να επαινούν τα ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα των παιδιών και να τα αξιοποιούν (Karnes et al, 2004), αλλά και να πλαισιώσουν τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του παιδιού για να ξεπεράσουν την αναπηρία (Neumeister et al., 2013· Kennedy et al,2002). Θα πρέπει, εν τέλει, το σχολείο να δημιουργεί για τους Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές εμπειρίες επιτυχίας (Wen Wang & Neihart, 2015).

Τυχόν συμπεριφορικά προβλήματα που ανακύπτουν μπορούν να επιλυθούν μέσω στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς, όπως παροχή σαφών οδηγιών σχετικά με το ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ενίσχυση με συνέπεια αυτής τη συμπεριφοράς, παράβλεψη της ακατάλληλης συμπεριφοράς, οι οποίες που δεν βρίσκονται δραστικά

εκτός των ορίων της τάξης, δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, παροχή αποδεκτών τρόπων στους μαθητές να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους χωρίς να διαταράξουν την τάξη και κατ' ιδίαν συζητήσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά τους (Nielsen, 2002).

Πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την αξία της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές αλλά και για την αποδοχή της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους (Josephson et al, 2018· Lee & Olenchak, 2014· Nielsen, 2002· Reis et al., 2000). Η συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό της αρνητικής σχολικής εμπειρίας (Lo & Yuen, 2015· Reis et al., 2000), μέσω της καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των μαθητών, αντιστρέφοντας αντιπαραγωγικές συνήθειες (Foley- Nicron et al., 2011· Olenchak, 2009· Reis & McCoach, 2002). Παράλληλα, μέσω αυτής οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν στην προετοιμασία τους για το μέλλον (King, 2005; Olenchak, 2009), δημιουργώντας θετικές πεποιθήσεις που χτίζουν ελπίδα και αυτοπεποίθηση για την επιτυχία (O'brien & Giovacco-johnson, 2007).

Η συμβουλευτική μπορεί να είναι ατομική ή και ομαδική (Crepeau-Hobson & Bianco, 2013· King, 2005) ενώ μπορεί να αφορά και την οικογένεια των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Η οικογενειακή συμβουλευτική μπορεί να περιορίσει την οικογενειακή πίεση και να παράσχει ευκαιρίες έκφρασης συναισθημάτων εντός της οικογένειας, ενώ βοηθά και τους γονείς στο να αναγνωρίζουν τα δυνατά σημεία των παιδιών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, συμβάλλοντας στην εύρεση λύσεων (King, 2005).

Οι ερευνητές έχουν προτείνει, ακόμα, την αλληλεπίδραση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών με «αληθινούς» συνομηλίκους (Wen Wang & Neihart, 2015· Karnes et al, 2004·

Lee & Olenchak, 2014). Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές είναι η αδυναμία εύρεσης ατόμων στον κοινωνικό τους περίγυρο, με τα οποία έχουν αντίστοιχες ικανότητες ή/και αδυναμίες και παραπλήσια ενδιαφέροντα, ώστε να αισθάνονται ότι κάποιος τους κατανοεί. Η συμμετοχή των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών σε ομάδες, προγράμματα και εξωσχολικές δραστηριότητες με αληθινούς συνομηλίκους ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, βοηθά στην ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής, της αυτοαντίληψης και της αυτοπεποίθησης, ενώ συμβάλλει και στην καλλιέργεια αντισταθμιστικών στρατηγικών (Karnes et al, 2004· Wang & Neihart, 2015).

Σημαντική για την κοινωνική ευεξία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών μπορεί να είναι και η καθοδήγηση (Mentoring). Ως καθοδήγηση ορίζεται η αμοιβαία σχέση μεταξύ ένας ατόμου μεγαλύτερης ηλικίας ή εμπειρότερου και ενός ατόμου μικρότερης ηλικίας ή με μικρότερη εμπειρία σε έναν τομέα. Τόσο ο καθοδηγητής όσο και ο καθοδηγούμενος αποδέχονται ο ένας τον άλλον ως άξιο και ικανό άτομο (Coleman & Cross, 2001). Η αξία των προγραμμάτων καθοδήγησης για Διπλά Ιδιαίτερα Άτομα έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Purcell et al., 2001). Η εύρεση ενός μέντορα προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη και δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση.

Η καθοδήγηση από έναν ενήλικα Διπλά Ιδιαίτερο μπορεί να δώσει ενθάρρυνση και ελπίδα σε όσους μαθητές είναι απογοητευμένοι με τις σχολικές τους εμπειρίες (Swesson, 1994), λειτουργώντας ως πρότυπο που έχει ξεπεράσει με επιτυχία δυσκολίες και αναπηρίες (Nielsen, 2002), ενώ παράλληλα, προσφέρει ευκαιρίες εστίασης σε τομείς δύναμης και ενδιαφέροντος, συνδράμοντας, ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης (Shevitz et al., 2003).

1.11. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές αντιμετωπίζουν πλήθος δυσκολιών σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική τους Εμπειρία. Συνήθως υποαποδίδουν, μπορεί να βιώσουν άγχος και ανασφάλεια, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές και ενίοτε καθίστανται θύματα σχολικού εκφοβισμού. Ο ρόλος των γονέων, των δασκάλων αλλά και των συμμαθητών, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, αναδεικνύεται κομβικός στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας. Οι παρεμβάσεις και στρατηγικές για τη βελτίωση της σχολικής τους εμπειρίας κρίνεται απαραίτητη. Οι εμπειρικές, ωστόσο, έρευνες με αντικείμενο τη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών είναι περιορισμένες ενώ στη χώρα μας απουσιάζουν εντελώς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των Ενήλικων Ατόμων που εμφανίζουν παράλληλα πολύ υψηλή νοημοσύνη και άλλη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη, αναφορικά με τη σχολική τους εμπειρία. Επιμέρους στόχοι είναι η διερεύνηση του βαθμού που αυτή η εμπειρία υπήρξε θετική ή αρνητική και η διερεύνηση των απόψεων των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων για την επίδραση των γονέων, δασκάλων και συνομηλίκων στη σχολική εμπειρία.

Συγκεκριμένα, η ερευνητική εργασία φιλοδοξεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποια η εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων από τη σχολική πραγματικότητα;
2. Ποιες οι απόψεις των Διπλά Ιδιαίτερα ατόμων αναφορικά με τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι σημαντικοί άλλοι (γονείς, δάσκαλοι και συνομήλικοι) στη διαμόρφωση της σχολικής τους εμπειρίας;

3. Τι θεωρούν τα Διπλά ιδιαίτερα άτομα ότι θα πρέπει να διαφοροποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να αλλάξει η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε και διαμορφώθηκε με ποιοτικό σχεδιασμό. Η ποιοτική έρευνα, αντίθετα από τις ποσοτικές έρευνες, οι οποίες βασίζονται σε στατιστικές αναζητήσεις, παρέχουν απαντήσεις αναφορικά με τη νοηματοδότηση γεγονότων (Dey, 1993). Η ποιοτική έρευνα συνιστά ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση ενός πολύπλοκου φαινομένου, όπως αποτελούν οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές (Townend, & Pendergast, 2015). Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας μικρών ομάδων είναι περιγραφικά και όχι προγνωστικά (Denzin, 2006). Ωστόσο, η μέθοδος αυτή δεν απαιτεί ιδιαίτερα μεγάλο δείγμα, επιτρέπει, όμως την εξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2013).

2.2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε δειγματοληψία δειγματοληψία κριτηρίου, αφού οι συμμετέχοντες αναζητήθηκαν και επιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Creswell, 2013). Συγκεκριμένα, η επιλεξιμότητα για συμμετοχή είχε τις εξής προϋποθέσεις:

A) Ηλικία άνω των 18 ετών

B) Πηλίκιο νοημοσύνης άνω του 130 σε κάποιο κοινώς αποδεκτό σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης. Η υψηλή νοημοσύνη, παρόλο που δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο βάση του οποίου κάποιο άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί χαρισματικό, ωστόσο συνιστά έναν σχετικά ασφαλή μετρήσιμο παράγοντα (Hunsaker & Callahan, 1995· Lovett & Levandoski, 2006).

Γ) Ύπαρξη κάποιας μορφής αναπηρίας συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών, της ΔΕΠ/Υ και της ΔΑΦ.

Δ) Προθυμία συμμετοχής, όπως καθορίζεται από ανταπόκριση στην ερευνητική πρόσκληση εντός μίας καθορισμένης προθεσμίας.

Η δειγματοληψία κριτηρίου είναι χρήσιμη για εις βάθος μελέτες συγκεκριμένων πλαισίων και την κατανόηση βιωμένων εμπειριών και υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων των ατόμων που emπίπτουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Creswell, 2013). Συνάμα, συνιστά πρόσφορο μέσο για έρευνες που δεν προορίζονται για γενίκευση σε ευρύτερους πληθυσμούς (Yin, 2018).

Το δείγμα της έρευνας στρατολογήθηκε σε περίοδο 3 μηνών και προέκυψε μέσω εκτεταμένης διανομής πρόσκλησης συμμετοχής Διπλά Ιδιαίτερων ενήλικων ατόμων σε διαδικτυακές ομάδες χαρισματικών ατόμων και σε ομάδες εκπαιδευτικών, αναφέροντας με λεπτομέρεια τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος ενήλικα άτομα που, κατά δήλωσή τους, πληρούσαν τις ανωτέρω προϋποθέσεις.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 5 Διπλά Ιδιαίτερα ενήλικα άτομα. 2 από τους Συμμετέχοντες είναι άντρες (Σ1, Σ5) και 3 γυναίκες (Σ2, Σ3, Σ4). Οι ηλικίες των Συμμετεχόντων κυμαίνονται από 21 (Σ4) έως 36 (Σ3) ετών (Μ.Ο. 29,6) ενώ ο Δείκτης Νοημοσύνης των Συμμετεχόντων κυμαίνεται από 130 (Σ4) μέχρι 140 (Σ2) (Μ.Ο. 134,8). Οι 4 εκ των Συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η Δεύτερη Συμμετέχουσα φοιτά επί του παρόντος σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλοι οι Συμμετέχοντες διαμένουν σε αστική περιοχή.

Ο Σ1 διαγνώστηκε με Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΑΦ (σύνδρομο Άσπεργκερ), η Σ2 με ΔΕΠ/Υ και ΔΑΦ, η Σ3 με ΔΕΠ/Υ, ενώ οι Σ4 και Σ5 με ΔΕΠ/Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες. Σε 2 από τους Συμμετέχοντες (Σ2, Σ3) η διάγνωση τόσο της χαρισματικότητας όσο και της έτερης ιδιαιτερότητας υλοποιήθηκε μετά την ενηλικίωση.

Σε δύο από τους Συμμετέχοντες η διάγνωση υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Σ1 στο Λύκειο και Σ4 στο δημοτικό) ενώ για τον Συμμετέχοντα 5 το ενδεχόμενο ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών επισημάνθηκε στο δημοτικό, ενώ η τεκμηρίωση της Διπλής Ιδιαιτερότητας έγινε μετά την ενηλικίωση. Σε όλες τις περιπτώσεις διάγνωσης στα σχολικά έτη, οι ενέργειες παρακινήθηκαν από το οικογενειακό πλαίσιο.

	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άντρας
Ηλικία	34	24	36	21	33
Δ./Ν.	135	140	134	130	135
Συνυπάρχουσες αναπηρίες	Μαθησιακές Δυσκολίες/ ΔΑΦ (σύνδρομο Άσπεργκερ)	ΔΕΠ/Υ ΔΕΦ	ΔΕΠ/Υ	ΔΕΠ/Υ Δυσλεξία	Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία)/ ΔΕΠ/Υ
Ιδιότητα	Υπάλληλος Οικογεν. Επιχείρησης	Φοιτήτρια/ Ιδιωτική Υπάλληλος	Εκπαιδευτικός/ Φυσικός	Φοιτήτρια	Αναλυτής Δεδομένων
Χρονική Στιγμή Διάγνωσης Αναπηρίας	Λύκειο	Μετά την ενηλικίωση	Μετά την ενηλικίωση	Δημοτικό	Δημοτικό
Χρονική Στιγμή Διάγνωσης Χαρismaticότητας	Λύκειο	Μετά την ενηλικίωση	Μετά την ενηλικίωση	Δημοτικό	Μετά την ενηλικίωση
Τόπος Διαμονής	Αστική περιοχή	Αστική περιοχή	Αστική περιοχή	Αστική περιοχή	Αστική περιοχή
Επίπεδο γραμματικών γνώσεων μητέρας	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Λύκειο	Λύκειο	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γυμνάσιο
Επίπεδο γραμματικών γνώσεων πατέρα	Δημοτικό	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Δημοτικό	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Δημοτικό

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά το γραμματικό επίπεδο των γονέων των Συμμετεχόντων, ο πατέρας τριών εκ των Συμμετεχόντων αποφοίτησαν από Δημοτικό Σχολείο (Σ1, Σ3, Σ5) και δύο από Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Σ2, Σ4) ενώ 2 μητέρες Συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ1, Σ4), δυο είναι απόφοιτοι Λυκείου (Σ2, Σ3) και μία απόφοιτη Γυμνασίου (Σ5).

2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, μίας μεθόδου η οποία χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και που, παράλληλα, παρέχει εγγενώς ευελιξία στον ερευνητή (Mertens, 2015). Οι συνεντεύξεις ως μέθοδος έρευνας αποτελούν έναν ισχυρό μέσο απόκτησης γνώσης σε εκπαιδευτικά αλλά και κοινωνικά ζητήματα δια μέσω της εμπειρίας των ατόμων, οι ζωές των οποίων αντικατοπτρίζουν αυτά τα ζητήματα. Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αξία των συνεντεύξεων ως μέσο συλλογής πληροφοριών σε βάθος, επιτυγχάνοντας άμεση αλληλοεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερευνώμενο (Seidman, 2006).

Ουσιαστικά, το εργαλείο αυτό δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και να κατανοήσει την εμπειρία τους (Creswell, 2013). Μάλιστα, έχει επισημανθεί πως για την καλύτερη κατανόηση του κόσμου του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού, ο πιο προφανής τρόπος για να αποσπάσει πληροφορίες ο ερευνητής για τις εμπειρίες τους είναι να συνομιλήσουν μαζί τους και, ως εκ τούτου, η συνέντευξη φαίνεται πως συνιστά την προσφορότερη μέθοδο έρευνας (Ronksley-Pavia, & Grootenboer, 2017). Εξάλλου, έχει υπογραμμιστεί από έρευνες η ανάγκη μίας ακριβούς απεικόνισης των βιωμένων εμπειριών των Διπλά Ιδιαίτερα μαθητών μέσα από τον διαμοιρασμό των προσωπικών τους ιστοριών (Coleman, 1992· Reis et al., 1997).

Για τη συλλογή δεδομένων, αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια μια ημι-δομημένη φόρμα συνέντευξης. Πραγματοποιήθηκε λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση κατά την προετοιμασία του εντύπου ημιδομημένης συνέντευξης και οι ερωτήσεις συνέντευξης ετοιμάστηκαν σύμφωνα με το στόχο της μελέτης. Σε μια ημιδομημένη μορφή, ο συνεντευκτής ξεκινά με έναν οδηγό συνέντευξης που καθορίζει ένα προκαθορισμένο

εύρος θεμάτων που πρέπει να εξεταστούν στο πλαίσιο της συνέντευξης· ωστόσο η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο παρέχει ευελιξία, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση επιτρέποντας στον συμμετέχοντα να ξεκινήσει νέα θέματα ή να επεκταθεί σε θέματα που τον ενδιαφέρουν (Creswell, 2013). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και τις βιωμένες εμπειρίες του να είσαι Διπλά Ιδιαίτερος (Kvale, 2007).

2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατά τη διάρκεια της μελέτης πραγματοποιήθηκαν συνολικά 5 συνεντεύξεις σε περίοδο 3 μηνών. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε από τον Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο του 2023. Μία από τις συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο ενώ δύο διαδικτυακά, μέσω Skype και δύο τηλεφωνικά, λόγω γεωγραφικών φραγμών.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης αναπτύχθηκε εκ των προτέρων για να καθοδηγήσει τη διαδικασία της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν για τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2013). Δείγματα ερωτήσεων περιλαμβάνονται στο παράρτημα.

Πριν την υλοποίηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις (μία με ένα χαρισματικό άτομο [ΔΝ: 138] και μία με ένα άτομο με ΔΕΠ/Υ), η οποίες επέτρεψαν να επανεξεταστούν και να βελτιωθούν ορισμένες ερωτήσεις, προκειμένου και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου (Creswell, 2013).

Πριν από τις συνεντεύξεις σε κάθε υποκείμενο δόθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο με βιογραφικού τύπου ερωτήσεις, ενώ διαμοιράστηκε και έντυπο συναίνεσης (βλ. παράρτημα).

Όλοι οι συμμετέχοντες συναίνεσαν να ηχογραφηθούν. Για την εγγραφή χρησιμοποιήθηκε μια ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής ενώ η εφαρμογή ηχογράφησης φωνής στο τηλέφωνό μου χρησιμοποιήθηκε ως εφεδρικό μέσο. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάθηκε από 15 έως 45 λεπτά, χρόνος ο οποίος επαρκούσε να αποσπάσω περιγραφικά δεδομένα για κάθε συμμετέχοντα, χωρίς η διαδικασία να είναι υπερβολικά χρονοβόρα ή κουραστική για τους συμμετέχοντες (Yin, 2018). Δεδομένης, δε, της ιδιαιτερότητας του πληθυσμού, προσπάθησα να διατηρήσω σύντομη τη διάρκεια της συνέντευξης για την αποφυγή απόσπασης της προσοχής των συμμετεχόντων.

Αν και ο προκαθορισμένος σκελετός ερωτήσεων παρείχε ένα πλαίσιο για τη συνέντευξη, η συζήτηση καθοδηγήθηκε κυρίως από τους συμμετέχοντες, χωρίς περιορισμούς από την ερευνήτρια, επιτρέποντας την ελεύθερη αναδιήγηση των εμπειριών τους (Creswell, 2013).

Οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν αυτολεξεί και η μεταγραφή ελέγχθηκε σε σχέση με τις ηχογραφήσεις ως προς την ακρίβεια και επαλήθευση, όπου απαιτήθηκε. Η πράξη μετατροπής των λεκτικών αφηγήσεων σε γραπτό λόγο διευκόλυνε μια βαθύτερη κατανόηση και σύνδεση με τα προφορικά λεχθέντα. Επιπλέον, η μεταγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτή μορφή διευκόλυνε την αύξηση της δυνατότητας άμεσης σύγκρισης μεταξύ των περιπτώσεων μέσω ευρείας θεματικής ανάλυσης (Bailey, 2008).

2.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ηχογραφημένο υλικό μεταγράφηκε από την ερευνήτρια. Η μελέτη του υλικού οδήγησε στον εντοπισμό των αναδυόμενων θεμάτων, τα οποία και ομαδοποιήθηκαν. Η

μεταγραφή των συνεντεύξεων εξετάσθηκε και αναλύθηκε περαιτέρω, ώστε να διερευνηθούν τα θέματα λεπτομερέστερα, να κατηγοριοποιηθούν περαιτέρω και να αναπτυχθούν.

Οι μεταγραφές υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση, δηλαδή σε συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke 2012). Έτσι έγινε προσπάθεια ανίχνευσης μοτίβων νοήματος εντός των δεδομένων και εστίαση στα μοτίβα νοήματος που συσχετίζονται με το προς μελέτη θέμα και, κυρίως, σε εκείνα που ανταποκρίνονται στην απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke 2012). Με τον τρόπο αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Στην ανάλυση περιεχομένου, είναι σημαντικό να οργανωθούν και να ερμηνευτούν δεδομένα, τα οποία είναι παρόμοια μεταξύ τους και συνδυάζονται στο πλαίσιο ορισμένων εννοιών και θεμάτων. Η μέθοδος αυτή παρέχει στον ερευνητή ευελιξία και θεωρητική ελευθερία, υπό το πρίσμα, όμως, επιστημονικής πλαισίωσης (Braun & Clarke, 2012).

Η ανάλυση περιεχομένου ξεκίνησε με την ανάγνωση των επιμέρους μεταγραφών αρκετές φορές, διαδικασία η οποία αποκάλυψε επαναλαμβανόμενα θέματα καθώς και διακριτικά δεδομένα. Μέσα από επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις, ενσωματώθηκαν παρόμοιες ιδέες έως ότου καθοριστούν οι κύριοι άξονες που ανταποκρίνονται σε κάθε ερευνητικό ερώτημα καθώς και επιμέρους υποθέματα (Creswell, 2013). Αναδύθηκαν, έτσι πέντε κύριοι θεματικοί άξονες, οι οποίοι ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και οι οποίοι αφορούν:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των δασκάλων στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

4^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των συμμαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι απαιτούμενες αλλαγές για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών.

2.6. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της παρούσας μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα θέματα και τα υποθέματα εκπονήθηκαν κατόπιν ενδελεχούς ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Ακόμα, υλοποιήθηκε πιλοτική μελέτη για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν, με δύο μέσα, ώστε να εξασφαλιστεί εσωτερική αξιοπιστία. Τα περιεχόμενα των συνεντεύξεων μεταγράφηκαν προκειμένου να αποφευχθεί η απώλεια δεδομένων (Creswell, 2013). Τέλος, ακολουθήθηκαν ορισμένες από τις βασικές αρχές του πρωτοκόλλου συνέντευξης για Διπλά Ιδιαίτερα άτομα των Ronksley-Pavia και Grootenboer (2017).

2.7. ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Αυτή η έρευνα διεξήχθη με ειλικρίνεια και ηθική, και με τρόπο που απέκλεισε οποιαδήποτε βλάβη στους συμμετέχοντες (Creswell, 2013). Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, τηρήθηκαν οι θεμελιώδεις ηθικές αρχές της έρευνας και ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές του Κώδικας Ηθικής Δεοντολογίας για την Έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Έντυπο συγκατάθεσης παρασχέθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες προτού συμφωνήσουν να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα, στο οποίο εξηγείται η διαδικασία

της συνέντευξης, ο προαιρετικός της χαρακτήρας, η δυνατότητά τους να μην απαντήσουν οποιαδήποτε ερώτηση επιθυμούν ή να διακόψουν σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμούν τη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες έδωσαν την συγκατάθεσή τους πριν την υλοποίηση της συνέντευξης ενώ όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων για λήψη φωνητικών ηχογραφήσεων. Τα ζητήματα συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης και εμπιστευτικότητας αντιμετωπίστηκαν κατάλληλα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και η αναφορά στους συμμετέχοντες υλοποιείται με αναφορά ως Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5. Τα έντυπα αντίγραφα των μεταγραφών, καθώς και το ερωτηματολόγιο στατιστικών στοιχείων διατηρούνται στην κατοχή της ερευνήτριας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ- ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αναδύθηκαν πέντε βασικοί θεματικοί άξονες, οι οποίοι ανταποκρίνονται και στα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν. Στους άξονες αυτούς εμπίπτουν συγκεκριμένα υποθέματα, όπως παρουσιάζονται και στους πίνακες που ακολουθούν.

Θεματικοί άξονες	Υποθέματα
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Σχολική εμπειρία Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών	Αξιολόγηση σχολικής εμπειρίας
	Ύπαρξη Δυσκολιών
	Σχολική επίδοση
	Συνειδητοποίηση διαφορετικότητας στο σχολείο από τον Συμμετέχοντα
	Επίδραση της μαθησιακής δυσκολίας στη συνειδητοποίηση/ αποδοχή της χαρισματικότητας
	Εξωτερική Υποστήριξη
	Διαφοροποίηση της αξιολόγησης/ αντιμετώπισης στο σχολείο
	Αυτοπεποίθηση
	Μαθησιακό άγχος
	Εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της Σχολικής εμπειρίας	Ο ρόλος των γονέων στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας
	Υποστηρικτικό ή μη υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο
	Επίδραση οικογενειακού πλαισίου στη σχολική εμπειρία
	Ιδιαίτερη αναφορά σε μητέρα
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των δασκάλων στη διαμόρφωση της Σχολικής εμπειρίας	Σχέση μαθητών με δασκάλους
	Αρνητική κριτική
	Συνειδητοποίηση / Σεβασμός Μαθησιακών Δυσκολιών
	Διαφορετική αντιμετώπιση από δασκάλους
	Αναγνώριση χαρισματικών στοιχείων
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Ο ρόλος των συμμαθητών στη διαμόρφωση της Σχολικής εμπειρίας	Γνώση φίλων/ συμμαθητών για τις Ιδιαιτερότητες των παιδιών
	Ικανοποίηση από Κοινωνική Ζωή- Επίδραση
	Παρουσία «αληθινών συνομηλίκων»
	Εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι απαιτούμενες αλλαγές	Διδάσκοντες
	Περιεχόμενο/ Μορφή διδασκαλίας
	Αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος

Πίνακας 2. Θεματικοί Άξονες- Υποθέματα

3. 2. 1^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΠΛΑ

ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων Συμμετεχόντων. Στο θεματικό άξονα αυτό εμπεριέχονται τα ακόλουθα υποερωτήματα, οδηγώντας και στην ανάδειξη επιμέρους υποθεμάτων:

- Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχολική σας εμπειρία;
- Θεωρούσατε ή θεωρείτε τώρα εκ των υστέρων ότι διαφέρατε από τους συμμαθητές σας;
- Πότε καταλάβατε ότι διαφέρετε από τους υπόλοιπους συνομηλίκους;
- Κατανοήσατε πρώτα την ευφυΐα σας ή τη μαθησιακή σας δυσκολία;
- Πώς τα πηγαίνατε στο σχολείο;
- Είχατε αυτοπεποίθηση ως μαθητής;
- Είχατε συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο; (Εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα- εξήγηση)
- Είχατε μαθησιακό άγχος;
- Είχατε κυρώσεις στο σχολείο;
- Είχατε κάποια μορφή εξωτερικής ενίσχυσης, είτε για τη χαρισματικότητα είτε για την αναπηρία σας; (Συνεδρίες, ειδική αγωγή, χαρισματικά προγράμματα;)

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν στην ανάδειξη των εξής υποθεμάτων, που σχετίζονται με τη σχολική τους εμπειρία:

Θ.Α.	Υποθέματα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
1 ^{ος} Θεματικός Άξονας:	Αξιολόγηση σχολικής εμπειρίας	• Αρνητική • Για κοινωνικούς λόγους	• Αρνητική • Για ακαδημαϊκούς λόγους	• Ουδέτερη	• Αρνητική • Για ακαδημαϊκούς λόγους	• Θετική
	Ύπαρξη Δυσκολιών	• Ακαδημαϊκές δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα • Δυσκολίες ως προς τη διαχείριση χρόνου	• Ανία		• Ακαδημαϊκές δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα • Δυσκολίες ως προς τη διαχείριση χρόνου	• Ακαδημαϊκές δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα
	Σχολική επίδοση	• Κάτω των δυνατοτήτων του/της • Αναφορά σε «μέτρια απόδοση»	• Κάτω των δυνατοτήτων του/της	• Κάτω των δυνατοτήτων του/της • Αναφορά σε «μέτρια απόδοση»	• Κάτω των δυνατοτήτων του/της • Αναφορά σε «μέτρια απόδοση»	• Κάτω των δυνατοτήτων του/της • Ενδεχόμενη εξισορρόπηση δυνατοτήτων - αδυναμιών
	Συνειδητοποίηση διαφορετικότητας στο σχολείο από τον Συμμετέχοντα	• Ναι • Πρώτα της μαθησιακής δυσκολίας	• Ναι • Πρώτα της ευφύιας	• Ναι • Πρώτα της ευφύιας	• Ναι • Πρώτα της μαθησιακής δυσκολίας	• Ναι • Πρώτα της ευφύιας
	Επίδραση της μαθησιακής δυσκολίας στη συνειδητοποίηση/ αποδοχή της χαρισματικότητας	• Ναι	• Ναι		• Ναι	
	Εξωτερική Υποστήριξη	• Όχι	• Όχι	• Όχι	• Παιδοψυχολόγος	• Όχι
	Διαφοροποίηση της αξιολόγησης/ αντιμετώπισης στο σχολείο	• Μόνο ως προς την παροχή περισσότερου χρόνου	• Όχι διάγνωση στα σχολικά χρόνια	• Όχι διάγνωση στα σχολικά χρόνια	• Όχι	• Όχι
	Αυτοπεποίθηση	• Ναι	• Ναι	• Όχι σταθερά	• Όχι σταθερά	• Όχι σταθερά
	Μαθησιακό άγχος	• Σπάνια	• Σε μικρότερη ηλικία	• Σε μικρότερη ηλικία	• Σε κάποια αντικείμενα	• Σε μικρότερη ηλικία
	Εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα	• Αντεγκλήσεις με συμμαθητές	• Αντεγκλήσεις με καθηγητές	• Αντεγκλήσεις με καθηγητές	• Όχι	• Όχι

Πίνακας 3. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 1

Γενικά για τη σχολική εμπειρία:

Ένας Συμμετέχοντας (Σ5) κρίνει τη σχολική του εμπειρία ως θετική ενώ μία

Συμμετέχουσα (Σ3) την χαρακτηρίζει ως αδιάφορη:

Σ3. Αδιάφορη θα έλεγα. Υπήρχαν χρονιές που περνούσα καλά. Υπήρχαν χρονιές που όχι τόσο .

Οι υπόλοιποι Συμμετέχοντες κρίνουν της σχολική τους αναπηρία ως αρνητική, στην πρώτη περίπτωση (Σ1) για ακαδημαϊκούς αλλά και κοινωνικούς λόγους και στις άλλες δύο (Σ2, Σ5) κυρίως για ακαδημαϊκούς λόγους. Ακαδημαϊκά προβλήματα αντιμετώπιζε και ο Συμμετέχων 5, χωρίς αυτό να τον επηρεάσει σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χαρακτηρίσει τη σχολική του εμπειρία ως αρνητική.

Δυσκολίες στο σχολείο:

Τρεις Συμμετέχοντες (Σ1, Σ4, Σ5) αναφέρουν δυσκολίες κυρίως σε γλωσσικά-θεωρητικά μαθήματα:

Σ1. Πολλά λάθη στην γραφή και την ανάγνωση.

Σ4. Είχα μεγάλες δυσκολίες στα φιλολογικά.

Σ5. Με δυσκόλεψαν κάποια πράγματα κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα θεωρητικά κυρίως μαθήματα, το να μαθαίνω πράγματα απέξω.

Δύο Συμμετέχοντες (Σ1, Σ4) αναφέρουν δυσκολίες ως προς τον χρόνο:

Σ1. Δεν μου έφτανε ο χρόνος σε καμία περίπτωση. Θυμάμαι στη Δευτέρα δημοτικού είχε πολύ αντιγραφή. Μεγάλα κομμάτια. Εγώ έκανα να αντιγράψω μία παράγραφο ώρες. Δεν προλάβαινα.

Σ4. Έπαιρνε πάρα πολλές ώρες το να διαβάσω.... Τις περισσότερες φορές πιεζόμουν Υπήρχαν φορές που μου άρεσαν συγκεκριμένα μαθήματα στο σχολείο αλλά γενικά πιεζόμουν.

Μία Συμμετέχουσα αναφέρει πως η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπιζε στο σχολείο, η οποία επηρέασε και την ακαδημαϊκή της πορεία, είναι η ανία που βίωνε στο πλαίσιο του σχολείου και των μαθημάτων:

Σ2. Το χειρότερο εκ των υστέρων θεωρώ ότι ήταν το ακαδημαϊκό κομμάτι. Εκείνη την περίοδο με ενοχλούσε περισσότερο πρακτικά το κοινωνικό αλλά ακαδημαϊκά ξέρω ότι πάντα βαριόμουν πάρα πολύ, σε τέτοιο βαθμό που πήγαινα στο μπάνιο και έκλαιγα και δεν μπορούσα να καταλάβω πώς θα μείνω ακόμα τόσες ώρες εκεί πέρα. Είχα αναπτύξει κάποια συναισθήματα, τώρα το καταλαβαίνω, ότι ζωγράφιζα ή διάβαζα ταυτόχρονα κάτω από το γραφείο ή έκανα άλλα πράγματα στο μυαλό μου για να μην βαριέμαι αλλά είχα μεγάλο πρόβλημα με αυτό

Έφτασε, μάλιστα, να αναφερθεί σε «πνευματική κατάθλιψη», για την οποία μέμφεται το σχολείο:

Εκ των υστέρων, βλέποντας το.. επειδή μετά το σχολείο πέρασα μία φάση που άφησα τις σπουδές μου και άρχισα να διαβάζω μόνη μου και να ασχολούμαι πιο πολύ με το ακαδημαϊκό κομμάτι μόνη μου, που εκεί συνειδητοποίησα ότι είχα μία πνευματική κατάθλιψη για κάποια χρόνια. Εκνευρίστηκα με το σχολείο που δεν μπορούσα να καταλάβω που ένιωθα αυτή τη βαρεμάρα για τόσα χρόνια

Σχολική απόδοση:

Η απόδοση των Συμμετεχόντων στο σχολείο ποίκιλε. Πάντως διαφαίνεται πως ήταν σε γενικές γραμμές κάτω του δυναμικού τους, ενώ δύο από τους Συμμετέχοντες (Σ1, Σ4) αναφέρουν και κάποια μορφή πίεσης:

Σ1. Στο δημοτικό μέτρια. Στο γυμνάσιο ήμουν καλός, τα πήγαινα καλύτερα. Όχι ως προς τις επιδόσεις. Τελείωσα το σχολείο με 13. Απλά φαινόταν ότι.. ότι τέλος πάντων.. το 'χω. ... Πάντα μου αρέσει να μαθαίνω. Το θέμα είναι ότι, αν στο σχολείο έγραφαν στον πίνακα και μου έλεγαν αντέγραψε το στο τετράδιο, για μένα αυτό ήταν προφανώς πολύ δύσκολο.

Σ2. Ποτέ δεν έπεσα κάτω από το 18, 17 στο λύκειο ίσως. Πάντα πήγαινα αρκετά καλά, χωρίς πολλή προσπάθεια.

Σ3. Στο δημοτικό ένιωθα πολύ καλή. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο υπήρχαν στιγμές που αμφέβαλλα για τον εαυτό μου. Δεν τα πήγαινα καλά. Θα έλεγα μέτρια. Με εξαιρέσεις σε κάποια μαθήματα που εγώ ήθελα. Εκτός από την Γ' λυκείου που έβαλα στόχο και αποφάσισα να διαβάσω. Σε κάποια στιγμή θυμάμαι, κάπου στην Α' λυκείου τα χα παρατήσει εντελώς. Δεν έπαιρνα καν τα βιβλία και το έδειχνα κιόλας. Κάποιοι από την παρέα με φώναζαν «μια τουρισμό» για πλάκα.

Σ4. Μέτριες επιδόσεις. Περίπου στο 16. Στις πανελλήνιες έγραψα περίπου 8.5 χιλιάδες μόρια.

Σ5. Πάντα ήμουν του 17 μαθητής.

Αξίζει να σημειωθεί η λεκτική επιλογή «μέτρια» σε 3 από τις απαντήσεις των Συμμετεχόντων (Σ1, Σ3, Σ4) ενώ ο Συμμετέχων 5, οι επιδόσεις του οποίου ήταν πάντα λίγο κάτω από το άριστα, θεωρεί πως ενδεχομένως οι δυνατότητές του εξισορροπούσαν τις αδυναμίες του.

Οι επιδόσεις της Συμμετέχουσας 3, όπως διαφαίνεται, ήρθαν ως μια γενικότερη αντίδραση τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και λόγω της προσπάθειάς της να κοινωνικοποιηθεί, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια.

Συνείδηση της διαφορετικότητας:

Το σύνολο των Συμμετεχόντων είχε συνείδηση της διαφορετικότητάς του. Σε τρεις περιπτώσεις (Σ2, Σ3, Σ5), οι Συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν πρώτα την υψηλή τους ευφυΐα ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις (Σ1, Σ4) οι Συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν πρώτα τη

μαθησιακή δυσκολία. Σε τρεις περιπτώσεις η συνυπάρχουσα δυσκολία έκανε τους Συμμετέχοντες να μην αντιληφθούν τη χαρισματικότητα τους ή να θεωρήσουν ότι κάτι πηγαίνει λάθος (Σ1, Σ2, Σ4):

Σ1. Πάντα ένιωθα διαφορετικός. Από τα προνήπια. Τότε ήμουν απλά ντροπαλός. Από εκεί και πέρα δεν θα ενδιαφερόμουν κιόλας... Στην αρχή ενδιαφερόμουν ότι όλοι οι άλλοι είναι κάτι άλλο και εγώ είμαι κάτι άλλο. Δεν το είχα σκεφτεί αρχικά. Σιγά σιγά μου πέρασε. Μου το λέγανε, ότι οι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι το ίδιο ενώ εσύ δεν είσαι. Αυτή ήταν η πρώτη φορά που το συνειδητοποίησα... Μεγαλώνοντας συνειδητοποίησα ότι διαφέρω ως προς τη νοημοσύνη μου. Στην αρχή μου έλεγαν ότι έχω εγώ το πρόβλημα.

Σ2. Πάντα ήξερα ότι είμαι έξυπνη. Αυτό δεν είχε τόσο σημασία για εμένα. Σήμαινε ότι ήμουν καλή μαθήτρια χωρίς να διαβάζω. Δεν σήμαινε κάτι για εμένα σε αυτή την ηλικία. Ενώ το άλλο, το κοινωνικό πρόβλημα που είχα, σήμαινε πράγματα. Νομίζω ότι πάντα ήξερα ότι ήμουν έξυπνη και πριν από αυτό αλλά δεν του έδινα σημασία. Δεν με ενδιέφερε... (Ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες) Περισσότερο το είχα σαν ανασφάλεια, θεωρούσα ότι κάτι δεν πάει καλά με εμένα, ότι κάτι δεν καταφέρνω σωστά. Όχι ότι καταλάβαινα την έννοια της διαφορετικότητας.

Σ3. Νομίζω πως ναι (είχε συνειδητοποιήσει ότι διαφέρει). Θυμάμαι ήμουν κάποια στιγμή γύρω στα 4-5 μου... είχα μάθει να διαβάζω και οι γονείς μου με ωθούσαν στο να το δείξω και οι γύρω το θαύμαζαν και το σχολίαζαν και καμάρωναν οι γονείς μου.. Ως προς το ΔΕΠ/Υ το κατάλαβα εκ των υστέρων. Ως ενήλικη. Έτσι κατάφερα να εξηγήσω ορισμένες συμπεριφορές μου από το παρελθόν.

Σ4. Όσο ήμουν πιο μικρή όχι δεν θεωρούσα ότι διαφέρω. Μετά που έβλεπα πόσο χρειάζεται να διαβάζω για να τα βγάλω πέρα, ειδικά στο δημοτικό, ναι. Σε εκείνη την ηλικία κατάλαβα τη διαφοροποίηση. Στην πορεία μου έλεγαν ότι είσαι πολύ έξυπνη και το κατάλαβα. Αλλά οι δυσκολίες που είχα δεν με είχαν αφήσει να το καταλάβω.

Σ5. Θεωρούσα ότι διαφέρω ως προς την ευφυΐα. Αισθανόμουν πιο έξυπνος, καταλάβαινα ότι τα καταλαβαίνω πιο εύκολα. Από το δημοτικό κιόλας. Η μαθησιακή δυσκολία έγινε πιο εμφανής στο γυμνάσιο. Όταν ξεκίνησαν τα θεωρητικά μαθήματα.

Εξωτερική υποστήριξη:

Κανείς από τους Συμμετέχοντες δεν ελάμβανε εξωτερική βοήθεια για τις ιδιαιτερότητές του. Μία Συμμετέχουσα μόνο (Σ4) είχε κάνει συνεδρίες με παιδοψυχολόγο για να αντιμετωπίσει κοινωνικά προβλήματα, ενώ και σήμερα κάνει ψυχοθεραπεία, ανάγκη η οποία, μάλιστα, θεωρεί ότι συνδέεται με τις ιδιαιτερότητές της, «σε ένα βαθμό τουλάχιστον».

Τρόπος αξιολόγησης- αντιμετώπισης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου:

Οι Συμμετέχοντες με διάγνωση στο σχολείο (Σ1, Σ4, Σ5) δεν εξετάζονταν προφορικά, αλλά ούτε και είχαν κάποια διαφορετική αντιμετώπιση από τους δασκάλους, με εξαίρεση την ανοχή ως προς το χρόνο του Συμμετέχοντα 1. Φαίνεται ότι αυτό αποτελούσε κατά βάση επιλογή τους, προκειμένου να μην ξεχωρίσουν από το σύνολο. Αυτό στην περίπτωση της Συμμετέχουσας 4 συνδέθηκε και με τον φόβο στιγματισμού.

Σ4. Δεν ήθελα να πάω το χαρτί στο σχολείο... (Ως προς τον φόβο στιγματισμού)

Ναι υπήρχε μια περίοδος που το σκέφτηκα. Μετά είδα ότι και άλλα παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες οπότε δεν με επηρέαζε τόσο πολύ

Σ5. Η αλήθεια είναι ότι δεν επέτρεπα να με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Ήθελα να μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι ένας από όλη την τάξη.

Αυτοπεποίθηση στο πλαίσιο του σχολείου:

Ως προς τη μαθησιακή αυτοπεποίθηση, δύο Συμμετέχοντες είχαν αμιγώς θετική απάντηση (Σ1, Σ2). Μάλιστα, η Συμμετέχουσα 2 κάνει λόγο για υπερβολική αυτοπεποίθηση και υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων της. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι Συμμετέχοντες δεν είχαν σταθερά αυτοπεποίθηση, αλλά διαφοροποιούνταν ανά χρονικές στιγμές ή αντικείμενα μαθήματος:

Σ1. Δεν είχα πρόβλημα με την αυτοπεποίθηση, είχα πρόβλημα με την κούραση.

Σ2. Εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μου είχα υπερβολική. Σε σημείο που έφτασα σε κάποια σημείο που διαρκώς οι καθηγητές μου νόμιζαν ότι αντέγραφα, γιατί ποτέ δεν συμμετείχα στην τάξη, δεν έκανα ασκήσεις, αλλά στα διαγωνίσματα διάβαζα το προηγούμενο βραδύ και πάντα έγραφα πολύ καλά, Αρχίσα να υπερεκτιμώ τον εαυτό μου, αρχίσαν πράγματα να μαζεύονται... Είχα την αυτοπεποίθηση πάντα ότι άμα θέλω μπορώ να γίνω καλή μαθήτρια απλά ποτέ δεν είχα την όρεξη. Αυτή η βαρεμάρα με είχε φτάσει στο σημείο να μην κάνω ούτε τα βασικά σε κάποια φάση, για το οποίο δεν είμαι πολύ περήφανη

Σ3 Ανά περιόδους. Άλλες φάσεις ναι άλλες όχι. Στο δημοτικό και στην τρίτη λυκείου όταν και αποφάσισα να διαβάσω είχα. Πίστευα ότι αυτό που ήθελα θα το πέτυχω.

Σ4. Αυτοπεποίθηση σε συγκεκριμένα μαθήματα είχα.

Σ5. Αυτοπεποίθηση πολύ. Στο γυμνάσιο, όμως, όταν ξεκίνησαν τα θεωρητικά μαθήματα, τότε άρχισα να νιώθω ότι κάνω κάτι λάθος εγώ. Ότι είμαι χαζός ή δεν τα παίρνω. Άρχισα να αμφισβητώ την ευφυΐα αλλά και την εργατικότητά μου, ότι είμαι τεμπέλης και γι' αυτό δεν τα κατάφερα.

Μαθησιακό άγχος:

Ως προς το μαθησιακό άγχος, οι Συμμετέχοντες είτε εκδήλωναν σπάνια (Σ1), είτε σε κάποια αντικείμενα (Σ4), είτε είχαν σε μικρότερη ηλικία και μετά το απέβαλαν:

Σ2. Άγχος είχα μέχρι μια ηλικία πολύ πιο μικρή όταν ήμουν στο δημοτικό. Από τη στιγμή που έφτασα στο γυμνάσιο και μετά απλά σταμάτησε να με ενδιαφέρει εντελώς, ενώ μέχρι το δημοτικό είχα άγχος, το να ταιριάζω, το να με συμπαθούν και οι καθηγητές και οι συμμαθητές. Από το γυμνάσιο και μετά άρχισα να κουράζομαι τόσο πολύ που να μην ασχολούμαι πια.

Σ3. Μόνο στο δημοτικό. Μας είχαν εμφυσήσει από το σπίτι και μία νοοτροπία του πρέπει να είμαστε άριστοι, τόσο εγώ όσο και τα αδέρφια μου. Τα αδέρφια μου είχαν την τυπική εικόνα του άριστου μαθητή. Εγώ πάλι όχι. Ίσως μάλιστα και η μετέπειτα συμπεριφορά μου να είχε να κάνει και με αυτήν την πίεση από το σπίτι. Σαν να έκανα την επανάστασή μου. Μετά δεν με ενδιέφερε καθόλου.

Σ5. Μαθησιακό άγχος στις εξετάσεις κυρίως. Εκπαιδεύτηκα όμως στην πορεία. Στην αρχή έπεφτε κουρτίνα που λένε, δεν θυμόμουν τίποτα αλλά σιγά σιγά το πάλευα και έφτασα σε σημείο να έχω καλή αυτοπεποίθηση.

Εξωτερικευμένα Συμπεριφορικά προβλήματα:

Ως προς τα εξωτερικά συμπεριφορικά προβλήματα ένας Συμμετέχοντας (Σ1) ανέφερε αντεγκλήσεις με τους συμμαθητές του, δύο Συμμετέχοντες δεν ανέφεραν κάποια ιδιαίτερα συμπεριφορικά προβλήματα. Δύο συμμετέχουσες (Σ2, Σ3) εκδήλωσαν ήπια συμπεριφορικά προβλήματα, κυρίως με τη μορφή αντεγκλήσεων με καθηγητές:

Σ2. Κάποιες ωριαίες αποβολές. Και στο πλαίσιο αυτό είχαν φωνάξει και 2 φορές τους γονείς μου. Μάλλον, τώρα που το σκέφτομαι, η μία είχε να κάνει και με το ντύσιμο μου, που θεωρήθηκε ότι ήταν προκλητικό. Από κει και πέρα κάποια κατσαδιάσματα..

Σ3. Οι καθηγητές που μόνο προκαλούσα ήταν οι καθηγητές των θρησκευτικών. Είχαμε κάποιες διαφωνίες ιδεολογικές...

Για τη Συμμετέχουσα 3 τα συμπεριφορικά αυτά προβλήματα ήταν ένα μέσο με το οποίο προσπαθούσε να ξεχωρίσει:

Σ3. Έτσι όπως το σκέφτομαι εκ των υστέρων, στο γυμνάσιο κάποια στιγμή ένιωσα ότι δεν μπορούσα να ξεχωρίσω με την επίδοση μου. Κι έτσι θέλησα να ξεχωρίσω με τη συμπεριφορά μου και αυτό δεν ήταν καλό. Άρχισα να κάνω φασαρία, κάποιες κοπάνες, να συμμετάσχω σε κάποιες πλάκες.. αυτή η φάση κράτησε μέχρι και τη Δευτέρα λυκείου. Όχι ακραία πράγματα ωστόσο.

Τέλος, κανένας από τους Συμμετέχοντες δεν θεωρεί ότι το σχολείο τον βοήθησε να καλλιεργήσει τα χαρίσματά του.

3.4. 2^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Ο 2^{ος} Θεματικός άξονας, αφορά τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι γονείς στη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων. Στην ανάδυση του άξονα αυτού οδήγησαν τα ακόλουθα ερευνητικά υποερωτήματα:

- Οι γονείς σας είχαν αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητές σας;
- Πότε αντιλήφθηκαν οι γονείς σας τις ιδιαιτερότητές σας;
- Οι γονείς σας ήταν υποστηρικτικοί;

Οι απαντήσεις των Συμμετεχόντων οδήγησε στην ανάδειξη των εξής υποθεμάτων:

Θ.Α.	Υποθέματα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
2 ^{ος} Θεματικός Άξονας	Ο ρόλος των γονέων στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας	• Παραπομπή σε υπηρεσίες με πρωτοβουλία του οικογενειακού περιβάλλοντος	• Μη αποδοχή γονέων	• Αγνοια	• Παραπομπή σε υπηρεσίες με πρωτοβουλία του οικογενειακού περιβάλλοντος	• Παραπομπή σε υπηρεσίες με πρωτοβουλία του οικογενειακού περιβάλλοντος
	Υποστηρικτικό ή μη υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο	• Υποστηρικτικό	• Μη υποστηρικτικό	• Μη υποστηρικτικό	• Υποστηρικτικό	• Υποστηρικτικό
	Επίδραση οικογενειακού πλαισίου σε σχολική εμπειρία	• Επίδραση θετική • Εξάιρεση σε κοινωνικό επίπεδο	• Όχι σημαντική επίδραση	• Επίδραση αρνητική	• Επίδραση θετική	• Επίδραση θετική
	Ιδιαίτερη αναφορά σε μητέρα	• Ναι • Θετική		• Ναι • Αρνητική	• Ναι • Θετική	

Πίνακας 4. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 2

Ο ρόλος των γονέων στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας:

Σε δύο από τους Συμμετέχοντες (Σ2, Σ3) η Διπλή Ιδιαιτερότητά τους διαγνώσθηκε μετά την ενηλικίωσή τους. Οι υπόλοιποι 3 (Σ1, Σ4, Σ5) είχαν παραπεμφθεί σε ειδικές

υπηρεσίες με πρωτοβουλία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Μάλιστα, σύμφωνα με τη μαρτυρία του Σ1:

Σ1. Οι γονείς μου με ενημέρωσαν ότι είμαι διαφορετικός

Αντίθετα, σε μία εκ των Συμμετεχόντων (Σ2) οι γονείς όχι μόνο δεν είχαν αντιληφθεί τις Ιδιαιτερότητες του παιδιού τους, αλλά ακόμα και σήμερα δεν τις αποδέχονται:

Σ2. Οι γονείς δεν είχαν αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες μου. Ακόμα και σήμερα είναι σε άρνηση για τέτοια πράγματα... Δεν το είχαν αντιληφθεί και τώρα δεν το δέχονται, έχουν κάποια στερεότυπα.

Η υποστήριξη ή η απουσία γονικής υποστήριξης και επίδραση στη σχολική εμπειρία- ο ρόλος της μητέρας:

Των παιδιών, των οποίων οι ιδιαιτερότητες είχαν γίνει αντιληπτές στα σχολικά έτη, οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί, γεγονός με θετικό αντίκτυπο και στη σχολική τους εμπειρία- είτε στην προσπάθεια των παιδιών να υπερκεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο σχολείο, είτε και ως ψυχολογική στήριξη. Σε δύο από τις περιπτώσεις (Σ1, Σ4) γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην μητέρα:

Σ.1. Ήταν υποστηρικτικοί. Περισσότερη στήριξη είχα από τη μητέρα μου. Αν η μητέρα μου δεν με διάβαζε κάθε μέρα, δύο ώρες, θα είχα παρατήσει το σχολείο. Είχα μεγάλες ανάγκες για το διάβασμα.

Σ4. Οι γονείς μου ήταν υποστηρικτικοί. Ειδικά η μητέρα μου. Είχε τις οδηγίες που της είχαν δώσει από το γραφείο και τις ακολουθούσε κατά γράμμα για να με βοηθάει να διαβάζω.

Σ5. Ήταν υποστηρικτικοί και ως προς τη χαρισματικότητα και ως προς τις μαθησιακές. Όσο δεν ξέραμε για μαθησιακές, αλλά και μετά, μου έλεγαν ότι δεν μου αρέσουν κάποια μαθήματα και δεν πηγαίνω καλά, το αντιμετωπίζαμε έτσι, και μου λέγανε ότι, αφού ξέρουμε ότι προσπαθείς, μέχρι εκεί μπορείς, οκ μια χαρά.

Μάλιστα, μία από τις Συμμετέχουσες (Σ4), που διαβιούσε σε υποστηρικτικό πλαίσιο είχε κάνει και συνεδρίες με παιδοψυχολόγο στη διάρκεια του δημοτικού, προκειμένου να επιλυθούν κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπιζε.

Βέβαια, οι γονείς μπορεί να θέλουν να βοηθήσουν αλλά δεν ξέρουν πάντα τον σωστό τρόπο:

Σ1. Οι γονείς μου να βοηθήσουν ήθελαν αλλά όχι απαραίτητα όπως θα ήθελα εγώ.

Ο ίδιος Συμμετέχων (Σ1), παρόλο που οι γονείς του ήταν υποστηρικτικοί, θεωρεί ότι η στάση των γονέων του και η επιμονή τους να ταιριάζει στο κοινωνικό πλαίσιο ευθύνεται για το ότι ο ίδιος βίωσε σχολικό εκφοβισμό.

Σ1. Πιστεύω ότι αυτό είναι ευθύνη των γονιών σε πολύ μεγάλο βαθμό. Όταν εγώ δεν ήθελα να κάνω σε κάποιους παρέα με τα άλλα παιδιά και μου έλεγαν ότι όχι πρέπει να κάνεις, πρέπει να είναι φίλοι σου, πρέπει να σε αποδεχθούν, χωρίς να το καταλαβαίνουν, δημιουργούσαν αυτή την ανάγκη στο παιδί να θέλει να ταιριάζει.

Στις άλλες δύο περιπτώσεις που η διάγνωση της Διπλής Ιδιαιτερότητας έγινε μετά την ενηλικίωση, το πλαίσιο δεν ήταν υποστηρικτικό.

Σ2. Δεν ήταν υποστηρικτικοί.. Διενέξεις είχα κυρίως με την μητέρα μου, κυρίως για τη συμπεριφορά αλλά και την επίδοση. Όχι υπερβολικά όμως, γιατί ποτέ δεν έπεσαν τρομερά οι βαθμοί μου. Πάντα είχα την ικανότητα με ελάχιστη προσπάθεια να τους ανεβάζω και να τους κρατάω εκεί που πρέπει. Εκτός από κάποιες φορές που δεν μπορούσα ούτε καν να βάλω αυτή την ελάχιστη προσπάθεια, δεν μπορούσα ούτε να σηκωθώ και να πάω να ανοίξω τα βιβλία

Σ2. Από μικρή μου έλεγαν ότι είμαι έξυπνη. Αλλά μετά θεωρούσαν ότι, επειδή πχ είχα μάθει να διαβάζω μικρή, βαριόμουν στο σχολείο... Δεν νομίζω ότι γνωρίζουν την έννοια της χαρισματικότητας, πολύ περισσότερο το ΔΕΠ/Υ. Έλεγαν απλά ότι χαζεύω, ότι τεμπελιάζω και τέτοια... Δεν θα έλεγα ότι ήταν υποστηρικτικοί. Το αντίθετο. Ο πατέρας μου ήταν απών- γενικά δεν το 'χε κιάλας. Δημοτικό είχε βγάλει. Η μητέρα μου, όχι. Είχαμε συχνούς καβγάδες τόσο για το μαθησιακό όσο και για το συμπεριφορικό.

Η Συμμετέχουσα 2 θεωρεί ότι η απουσία στήριξης από το οικογενειακό πλαίσιο δεν επηρέασε σημαντικά τη σχολική της εμπειρία. Ωστόσο, θεωρεί ότι θα μπορούσαν να τις έχουν δώσει διεξόδους για να καλύψει τη δημιουργικότητά της ή για να αντισταθμίσει την αναπηρία της, μέσω αγωγής:

Σ2. Αυτό που θα μπορούσε να είχε βοηθήσει όλες εκείνες τους φορές που τους έλεγα ότι βαριέμαι, ότι θέλω να κάνω κάτι, ή κάποια χόμπι, αν το είχαν υποστηρίξει παραπάνω θα μπορούσε να με βοηθήσει να μην βαριέμαι τόσο. Και το άλλο που θα μπορούσαν φυσικά να κάνουν αν το ζέραν, θα μπορούσαν να με είχαν βοηθήσει να πάρω Concerta³ τότε αντί για τώρα.

³ Φαρμακευτική αγωγή που ενδείκνυται για την καταστολή των συμπτωμάτων ΔΕΠ/Υ

Από την άλλη, η μη αποδοχή από το οικογενειακό πλαίσιο, και η απουσία στήριξης, κυρίως από τη μητέρα, επηρέασε και την συμπεριφορά και την πορεία της στο σχολείο της Συμμετέχουσας 3.

Σ3. Θυμάμαι (η μητέρα) είχε πει ότι δεν πρόκειται να περάσω πουθενά. Χρησιμοποιούσε συχνά τη φράση «τα φόρτωσε στον κόκορα». Δεν μου έδειχναν εμπιστοσύνη. Και εγώ αντιδρούσα. Και νομίζω ότι και αυτό και η διαρκής σύγκριση που μου έκαναν με τα αδέρφια μου, που ήταν τυπικά καλοί στο σχολείο, με έκανε να αντιδρώ χειρότερα τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

3.4. 3^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Ο 3^{ος} Θεματικός Άξονας αφορά τον ρόλο των δασκάλων στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων Συμμετεχόντων. Στον θεματικό αυτό άξονα εμπεριέχονται τα ακόλουθα ερευνητικά υποερωτήματα:

- Είχατε καλές σχέσεις με τους δασκάλους σας;
- Πώς σας αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοί σας;
- Έχετε δεχθεί αρνητική κριτική από τους δασκάλους;
- Γνώριζαν οι δάσκαλοι για την ιδιαιτερότητά σας;
- Όταν έμαθαν για την ιδιαιτερότητά σας, υπήρξε διαφοροποίηση της προσέγγισής τους απέναντί σας;
- Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοί σας σάς στήριζαν στο σχολείο; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Θεωρείτε ότι σας βοήθησαν να βελτιώσετε τις στρατηγικές μάθησής σας;

Έτσι αναδείχθηκαν τα ακόλουθα υποθέματα:

Θ.Α.	Υποθέματα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
3 ^{ος} Θεματικός Άξονας	Σχέση μαθητών με δασκάλους	Διαφοροποίηση ανάλογα με τον δάσκαλο				
	Αρνητική κριτική	•Ναι	•Ναι	•Ναι •Αναφορά σε «τεμπελιά»	•Ναι	•Ναι •Αναφορά σε «τεμπελιά»
	Συνειδητοποίηση / Σεβασμός Μαθησιακών Δυσκολιών	•Όχι	•Όχι	•Όχι	•Όχι	•Όχι
	Διαφορετική αντιμετώπιση από δασκάλους	•Όχι •Δεν επιθυμούσε ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα			•Όχι •Δεν επιθυμούσε ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα	•Όχι •Δεν επιθυμούσε ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα
	Αναγνώριση χαρισματικών στοιχείων		•Αναφέρεται, από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς	•Αναφέρεται, από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς	•Αναφέρεται, από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς	•Αναφέρεται, από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς
	Υποστηρικτικό ή μη σχολικό περιβάλλον προς τις Ιδιαιτερότητες	•Μη υποστηρικτικό	•Μη υποστηρικτικό •Μία αναφορά σε υποστηρικτική εκπαιδευτικό	•Μη υποστηρικτικό	•Μη υποστηρικτικό	•Μη υποστηρικτικό

Πίνακας 3. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 3

Σχέση μαθητών με δασκάλους:

Σε γενικές γραμμές οι Συμμετέχοντες διακρίνουν κάποιους «καλούς» από κάποιους «όχι καλούς» εκπαιδευτικούς. Η συμπεριφορά των Συμμετεχόντων απέναντι στους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται και από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους Συμμετέχοντες:

Σ.1. Με τους καθηγητές φρόντιζα τη συμπεριφορά μου. Ήθελα να είμαι ευγενικός. Σε καθηγητές που δεν έκαναν καλό μάθημα όμως δεν πρόσεχα, δεν μπορούσα. Υπάρχουν πάντα οι καθηγητές οι οποίοι δεν είναι κατάλληλοι να είναι καθηγητές.

Σ.2. Ήταν ανάλογα με το μάθημα. Στα μαθήματα που μου άρεσαν οι καθηγητές με συμπαθούσαν... Ήταν κατά πολύ ανάλογα με τη χρονιά, ανάλογα με την

όρεξη μου, ανάλογα με το μάθημα. Δεν υπήρχε μία κοινή εικόνα. Οι καθηγητές που μόνο προκαλούσα ήταν οι καθηγητές των θρησκευτικών. Είχαμε κάποιες διαφωνίες ιδεολογικές... Το μόνο (ως προς τις κυρώσεις) που είχα ήταν ότι με βγάζανε έξω οι θρησκευτικοί, όχι κάτι άλλο.

Σ3. Στο δημοτικό ήταν όλα καλά. Διάβαζα, πήγαινα ασκήσεις όλα ok.. Μεγαλώνοντας αλλάζαν κάπως τα πράγματα. Πάντα υπήρχαν καθηγητές που με συμπαθούσαν, αλλά υπήρχαν και εκείνοι που δεν είχαμε την καλύτερη σχέση... Ήταν ένας φιλόλογος, παλαιάς κοπής, εξέταζε με το τεφτέρι. Με είχε κάνει να αντιπαθήσω τα αρχαία που ως τότε τα αγαπούσα... Γενικά προσπαθούσα να μην είμαι αγενής αλλά ήθελα να κάνω «μαγκιές» στην τάξη. Σαν να ήθελα να προκαλώ κάποιους αλλά και να το παίζω ότι είμαι κάποια στους συμμαθητές μου. Σαν να προσπαθούσα να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους.

Αρνητική κριτική:

Το σύνολο των Συμμετεχόντων αναφέρουν ότι είχαν δεχθεί αρνητικές κριτικές από διδάσκοντες. Δύο εκ των Συμμετεχόντων (Σ3, Σ5) ανέφεραν ότι τους είχαν χαρακτηρίσει με τον όρο «Τεμπέλης»:

Σ1. Έχω δεχθεί αρνητικές κριτικές. Εγώ νευρίαζα σε αυτές τις περιπτώσεις.

Σ2. Αρνητική κριτική ναι έχω δεχθεί. Ένα που θυμάμαι και με πλήγωσε, μια καθηγήτρια στη Δευτέρα ή Τρίτη λυκείου στην ιστορία, δεν είχα διαβάσει όλη τη χρονιά καθόλου, μου είχε βάλει έναν αξιοπρεπή βαθμό στο πρώτο τετράμηνο, καλύτερο από ό,τι περίμενα. Στο τέλος της χρονιάς σε κάποια φάση είχε ξεχάσει να πάρει το βιβλίο της και ήρθε να πάρει το δικό μου που ζωγράφιζα, και μου είπε δώσ' το μου αυτό, έτσι και αλλιώς δεν σου χρειάζεται καθόλου. Αυτό μου έχει μείνει.

Σ3. Ένας καθηγητής στο λύκειο μου είχε πει ότι η μητέρα μου είναι μια πολύ αξιοπρεπής κυρία και δεν πρέπει να την κάνω ρεζίλι με τη συμπεριφορά μου.

Γενικά άκουγα συχνά το μη χαζεύεις, μην μιλάς, μην τεμπελιάζεις

Σ4. Όσο ήμουν μικρότερη στο δημοτικό, που δεν μπορούσα να διαβάσω, πριν διαγνωστώ. Μετά σταμάτησε.

Σ5. Από κάποιους εκπαιδευτικούς, έλεγαν ότι είμαι τεμπέλης.

Συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτικών των Ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και αντιμετώπισή τους:

Ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί ή αν αντιμετώπιζαν με σεβασμό τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, η απάντηση είναι, μάλλον, αρνητική:

Σ1.Εγγραφαν (οι καθηγητές) 15 σειρές στον πίνακα, εγώ ήμουν στην τρίτη, έσβηναν τον πίνακα, τους έλεγα ότι δεν πρόλαβα και έλεγαν άσε μερικές σειρές και ξεκίνα παρακάτω. Αυτό δεν βοηθούσε. Αντίστοιχα στην υπαγόρευση. Αυτό ήταν πολύ ενοχλητικό. Δεν παράγει κάτι ...

...Δεν ξέραν ότι υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεν γνώριζαν. Πιστεύω το ίδιο ισχύει ακόμα και σήμερα. Μετά την πρώτη λυκείου έτυχε και πήγα στη βουλή των εφήβων. Στην ομιλία μου το θέμα ήταν οι μαθησιακές δυσκολίες. Όταν το πληροφορήθηκε ο δάσκαλος του δημοτικού μου είπε ότι «έχεις δίκαιο, δεν ξέραμε τίποτα».

Σ2. Ένα πράγμα που θυμάμαι χαρακτηριστικά ήταν ότι ήμουν στην τρίτη και τέταρτη δημοτικού είχα πολύ άγχος και ήθελα να κάνω όλα μου τα μαθήματα σωστά. Οπότε, πάντα έκανα ό,τι έπρεπε να κάνω. Όμως, παράλληλα, επειδή δυσκολευόμουν να προσέξω μέσα στην τάξη και είχα αυτό το πρόβλημα με τη

βαρεμάρα, είχα ένα μπλοκ και ζωγράφιζα παράλληλα με το μάθημα που με βοηθούσε να παρακολουθώ. Και η δασκάλα μου το βρήκε σε κάποια φάση και έφαγα τιμωρία και δεν με άφησε ξανά και με κοιτούσε να μην το ξαναβγάλω. Και εκεί, έγινε μία αλλαγή. Στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Μετά χειροτέρευσα πολύ και δεν μπορούσα να προσέξω. Και σκέφτομαι εκ των υστέρων και εφόσον ήμουν ένα παιδί που δεν ενοχλούσε και οι επιδόσεις μου ήταν τέλειες, γιατί την πείραζε που ζωγράφισα παράλληλα; Δεν είναι ότι είχα κάποιο πρόβλημα και προσπαθούσε να καταλάβει πως να το λύσει και είδε ότι ζωγραφίζω και είπε να το πρόβλημα. Τα έκανα όλα τέλεια και απλά την πείραζε που δεν καθόμουν σαν ρομπότ.

Οι μαθητές με διάγνωση δεν ήθελαν να αντιμετωπιστούν διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς.

Σ1. Δεν ήθελα διαφορετική μορφή εξέτασης. Ήθελα παραπάνω χρόνο.

Σ4. Στο δημοτικό το γνώριζαν στο γυμνάσιο και λύκειο δεν το γνώριζαν, δεν το είχα πει. Και δεν με αντιμετώπιζαν διαφορετικά.

Σ5. Η αλήθεια είναι ότι δεν επέτρεπα να με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Ήθελα να μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι ένας από όλη την τάξη.

Στους Συμμετέχοντες χωρίς διάγνωση, υπήρξαν κάποιο εκπαιδευτικοί που διείδαν τα χαρισματικά χαρακτηριστικά των παιδιών και προσπάθησαν να τα ενισχύσουν. Το ίδιο ισχύει και για Συμμετέχοντες με διάγνωση στο σχολείο:

Σ2. Μια μαθηματικός στο γυμνάσιο που σε κάποια φάση είχα δώσει μια απάντηση που δεν περίμενε να τη βρει κάποιος, και μετά συνέχεια ερχόταν και με ρωτούσε και μου έδινε παραπάνω προσοχή και μιλούσαμε πιο πολύ για άλλες

ασκήσεις παρακάτω στο βιβλίο, γιατί μου άρεσαν τα μαθηματικά. Και στο γυμνάσιο είχα μια καθηγήτρια στη φυσική και τη βιολογία, μου άρεσαν αυτά τα μαθήματα τότε, είχα πάει μια χρονιά, είχα ήδη βγάλει μόνη μου όλο το βιβλίο της βιολογίας από πριν, έπεσε στα χέρια μου και μου άρεσε, και ενώ ήταν στριφνή γενικά καθηγήτρια, κατάλαβε στα πρώτα μαθήματα ότι είχα διαβάσει το βιβλίο γιατί μου άρεσε να το συζητάω και μετά για τα επόμενα τρία χρόνια ακόμα και όταν δεν διάβαζα ήταν πάρα πολύ υποστηρικτική.

Σ3. Υπήρχαν δάσκαλοι που είχαν δει μάλλον κάτι σε εμένα και με συμπαθούσαν. Κυρίως στα μαθήματα που μου άρεσαν και ή παρουσία μου ήταν πιο αξιοπρεπής. Ήταν μια καθηγήτρια στη δευτέρα λυκείου στο φροντιστήριο όμως. Από το στόμα της είχα ακούσει πρώτη φορά ξεκάθαρα ότι είμαι πολύ έξυπνη και μπορώ να περάσω και ακόμα και ιατρική αν προσπαθήσω. Τότε αναθάρρησα. Πήρα τα πάνω μου και προσπαθούσα να της αποδείξω ότι έχω δίκαιο.

Σ4. Σε μαθήματα στο γυμνάσιο που τα πήγαινα καλά υπήρχαν περισσότερες προσδοκίες. Με παρακινούσαν να τα πάω καλύτερα. Και αυτό είχε αποτέλεσμα.

Σ5. Αρκετοί το είχαν επισημάνει (ως προς την ευφυΐα). Έτσι το κατάλαβαν στην αρχή και οι γονείς μου. Ξεκίνησε με μια δασκάλα στο δημοτικό που το είχε πει στους γονείς μου. Μας είχε ζητήσει να κάνουμε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών εμείς και εγώ είχα κάνει μία άσκηση που δεν μπορούσε να τη λύσει ούτε εκείνη. Οπότε έτσι ξεκίνησε.

Ύπαρξη ή μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τις ιδιαιτερότητές τους- αξιοποίηση ιδιαίτερων μεθόδων/ στρατηγικών:

Οι Συμμετέχοντες δεν θεωρούν πως το σχολικό περιβάλλον ήταν υποστηρικτικό απέναντι στις ιδιαιτερότητές τους:

Σ3. Σε γενικές γραμμές δεν μπορώ να πω πως βρέθηκα σε υποστηρικτικό πλαίσιο. Δεν νομίζω ότι η πλειοψηφία τους είχε αντιληφθεί ούτε το κομμάτι της χαρισματικότητας ούτε το κομμάτι της ΔΕΠΥ... Ένας δάσκαλος είχε πει στην μητέρα μου ότι χαζεύω έξω από το παράθυρο συνεχώς. Και για τα γράμματά μου ή τους τόνους που μου έλεγαν ότι μπορώ να τα διορθώσω αν προσπαθήσω... Το μάθημα ήταν το κλασικό συμβατικό μάθημα. Παράδοση, εξέταση, τεστ και πάλι από την αρχή.

Σ4. Όχι δεν θα το έλεγα. Αλλά δεν με έριχναν κιόλας.

Εξαίρεση αποτελεί ο Συμμετέχων 5, σύμφωνα με τον οποίο το πλαίσιο ήταν υποστηρικτικό λόγω του χαρακτήρα του:

Σ5. Υποστηρικτικοί σχετικά οι δάσκαλοι, αλλά κυρίως λόγω του χαρακτήρα μου και της συμπεριφοράς μου. Ήμουν πάντα ευγενικός, πάντα καλό παιδί και ήταν υποστηρικτικοί γι' αυτό τον λόγο.

Ωστόσο και αυτός δεν θεωρεί ότι ενίσχυσαν τη χαρισματικότητά του μέσω κινήτρων και στρατηγικών:

Σ5. ...Αν το έκαναν, δεν αντιλήφθηκα κάτι τέτοιο.

Το ίδιο ισχύει και για τους υπόλοιπους Συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν ανέφεραν ιδιαίτερες στρατηγικές ενίσχυσης της χαρισματικότητας ή απομείωσης των δυσκολιών, ενώ επισημαίνουν και ανεπαρκείς γνώσεις αναφορικά με ζητήματα ιδιαιτεροτήτων.

Μοναδική αντίθετη μαρτυρία, εκείνη της Συμμετέχουσας 2, σύμφωνα με την οποία μία καθηγήτρια διείδε την ανάγκη της να ζωγραφίζει, ώστε να μπορεί να συγκεντρώνεται:

Σ2. Λίγα χρόνια αργότερα έκανα ένα μάθημα θεάτρου στο σχολείο και ήταν μια νέα καθηγήτρια και είχα αρχίσει και πάλι έτσι διστακτικά να ζωγραφίζω και να ακούω ενώ μιλούσε. Και μια συμμαθήτριά μου πετάχτηκε και είπε τι κάνει αυτή και αρχίζει να δείχνει στην καθηγήτρια ότι ζωγραφίζω. Και εκείνη απάντησε ότι ζωγραφίζει γιατί την βοηθάει να προσέχει στο μάθημα. Είναι κιναισθητικός τύπος και τη βοηθάει να προσέχει στο μάθημα ότι ζωγραφίζει. Εσένα τι σε πειράζει;

Φαίνεται, λοιπόν, ότι πρόκειται για μία εκπαιδευτικό με γνώση των διαφορετικών στυλ μάθησης και τη σημασία ενίσχυσης και υποστήριξης αυτών.

3.5. 4^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Ο 4^{ος} Θεματικός Άξονας αφορά τον ρόλο των συμμαθητών, στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας. Στον άξονα αυτό εμπεριέχονται τα ακόλουθα ερευνητικά υποερωτήματα:

- Ποια η σχέση σας με τους συμμαθητές σας;
- Είχατε κύκλο φίλων; Ήταν υποστηρικτικός;
- Είχατε συναντήσεις στο σχολείο «αληθινούς συνομήλικους»;
- Γνώριζαν οι συμμαθητές ή οι φίλοι σας για τις ιδιαιτερότητές σας;
- Έχετε βιώσει κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού; Σχετιζόταν με την ιδιαιτεροτήτά σας;

Έτσι αναδείχθηκαν τα εξής υποθέματα:

Θ.Α.	Υποθέματα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
4 ^{ος} Θεματικός Άξονας:	Γνώση φίλων/ συμμαθητών για τις Ιδιαιτερότητες των παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Αναγνώριση χαρισματικών στοιχείων 			<ul style="list-style-type: none"> • Μερικώς 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Αναγνώριση χαρισματικών στοιχείων
	Ικανοποίηση από Κοινωνική Ζωή- Επίδραση	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Τροποποίηση στοιχείων του χαρακτήρα για να ενταχθεί 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Τροποποίηση στοιχείων του χαρακτήρα για να ενταχθεί 	<ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνική Απόσυρση στο δημοτικό • Ναι στο Γυμνάσιο 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Τροποποίηση στοιχείων του χαρακτήρα για να ενταχθεί
	Παρουσία «αληθινών συνομηλίκων»	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι
	Εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Σε συνάφεια με τις Ιδιαιτερότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Σε συνάφεια με τις Ιδιαιτερότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Σε συνάφεια με τις Ιδιαιτερότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι – • Όχι σε συνάφεια με τις Ιδιαιτερότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι

Πίνακας 6. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 4

Γνώση των φίλων και συμμαθητών για τις ιδιαιτερότητες:

Δύο από τους Συμμετέχοντες (Σ1, Σ5) οι οποίοι είχαν διάγνωση στα σχολικά χρόνια, δεν ήθελαν να το αναφέρουν στους συμμαθητές τους, ενώ μία Συμμετέχουσα (Σ4) το είχε μοιραστεί με κάποιους από τους φίλους της, Ωστόσο:

Σ4. Δεν έβγαινε τόσο πολύ προς το έξω. Δεν το ήξεραν και πάρα πολλά άτομα.

Ο περίγυρός τους φαίνεται ότι αναγνώριζε τα χαρισματικά τους στοιχεία.

Σ1. Πολλοί αναγνώρισαν ότι είμαι έξυπνος Ιδίως από ένα σημείο και μετά.

Ακόμα και εκείνοι με τους οποίους είχαμε μαλώσει

Σ5. Ακουγα κολακευτικά λόγια (για την ευφυία μου). Κυρίως από άσχετους (εννοεί, εκτός του κύκλου φίλων του).

Ικανοποίηση από την κοινωνική ζωή και επίδραση στη σχολική εμπειρία:

Ένας Συμμετέχοντας (Σ5) αναφέρει ικανοποίηση από την κοινωνική του ζωή. Είχε μεγάλο κύκλο φίλων, ουσιαστικές και όχι επιφανειακές σχέσεις και, γενικότερα, είχε πολύ καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές του. Μία Συμμετέχουσα (Σ4) δηλώνει επίσης ικανοποίηση από την κοινωνική της ζωή στο γυμνάσιο και έπειτα. Ωστόσο στο δημοτικό είχε περάσει περιόδους κοινωνικής απόσυρσης:

Πάντα είχα άτομα που έκανα παρέα, πάντα είχα φίλους. Απλά στο δημοτικό, που με και πήγαν σε παιδοψυχολόγο για τον λόγο αυτό, πολλές φορές δεν ήθελα να βρεθώ με άλλα παιδιά. Μπορούσα να περάσω χρόνο μόνη μου. Είχα άτομα που έκανα παρέα. Κάποιες φορές ήθελα να παίζω μόνη μου.

Οι υπόλοιποι Συμμετέχοντες (Σ1, Σ2, Σ3) αντιμετώπισαν δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο στο σχολείο:

Σ1. Λόγω του αυτισμού δεν είχα καλή σχέση με τους συμμαθητές μου... Αυτοί που στην αρχή ονόμαζα φίλους, δεν ήταν φίλοι.

Δύο συμμετέχουσες (Σ2, Σ3) αναφέρουν κοινωνική απομόνωση κατά τη διάρκεια του δημοτικού και δυσκολία ένταξης σε παρέες:

Σ2. Το ότι δεν ταίριαζα αρκετά, δεν μπορούσα να μπω σε παρέες τα πρώτα χρόνια, θεωρώ ότι έχει να κάνει με αυτό.

Σ3. Στο δημοτικό δυσκολευόμουν να κάνω παρέες. Θυμάμαι ένα καλοκαίρι εκεί της πέμπτης- έκτης δημοτικού το 'χα περάσει παντελώς μόνη. Ήταν δύο κορίτσια, θυμάμαι, νόμιζα είναι φίλες μου. Τις άκουσα σε μια στιγμή να ψάχνουν τρόπο για να με αποφύγουν. Είχα στεναχωρηθεί πολύ.

Η Συμμετέχουσα 3 θα αναφερθεί και σε δυσκολία διατήρησης των παρεών:

Σ3. Είχα παρέες αλλά δεν κρατούσαν πολύ. Αλλαζα συχνά παρέες. Αυτό συνεχίστηκε για πολλά χρόνια μέχρι και σήμερα, με λίγες εξαιρέσεις.

Οι ίδιες Συμμετέχουσες θα αναφερθούν σε προσπάθειες που καταβάλαν, ώστε να καταφέρουν να ταιριάξουν, τροποποιώντας στοιχεία του χαρακτήρα τους και συμπεριφορές:

Σ2. (Στο γυμνάσιο) ... λίγο λίγο προσπαθούσα πάρα πολύ να κάνω.. το είχα κάνει σύστημα.. διάβαζα για τη συμπεριφορά, πώς να συμπεριφέρομαι, βρήκα βιβλία, βρήκα για τη γλώσσα του σώματος, βρήκα για τι μόδα, το τι πρέπει να φοράω και έφτασα κάποια στιγμή στην πρώτη λυκείου, πέρασα μια φάση με... πέρασα μια φάση ανορεξία που ντυνόμουν ακριβώς όπως πρέπει, έκανα ακριβώς όπως πρέπει κοινωνικά, έλεγα ακριβώς αυτά που άκουγα άλλους να λένε. Εκεί είχα ένα δύο χρόνια που ήταν καλά. Που είχα παρέες. Απλά μετά δεν άντεχα άλλο.

Σ3. Από το γυμνάσιο και μετά έμπαινα σε παρέες. Προσπαθούσα και το έπαιζα άνετη για να γίνω πιο δημοφιλής. Οι σαχλαμάρες που έκανα στο σχολείο ήταν, πιστεύω πλέον, για να προσελκύσω και την προσοχή των συμμαθητών μου. Αλλά δεν ήταν σταθερές.

Μία συναφής μαρτυρία θα έρθει και από τον Συμμετέχοντα 5, ο οποίος προσπαθούσε να «ρίξει» την προσωπική του επίδοση, για να μην ξεχωρίζει έντονα, για κοινωνικούς, όπως θα αναφέρει, λόγους:

Σ5. Ψιλοντρεπόμουν. Έκαναν (οι καθηγητές) μάθημα μόνο μαζί μου... Πάντα άφηνα χώρο επίτηδες για έναν άλλο να ξεχωρίσει ... Τώρα που το σκέφτομαι για λόγους κοινωνικής αποδοχής.

Παρουσία «αληθινών συνομηλίκων»:

Κανένας από τους Συμμετέχοντες, τέλος, δεν είχε συναναστραφεί με «αληθινούς συνομηλίκους»:

Σ1. Ακόμα και σήμερα δεν έχω συναντήσει άλλους ανθρώπους σαν εμένα. Οπότε, η έννοια της φιλίας ότι είναι άνθρωποι μου μοιάζουν και καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο δεν την βρήκα. Έχω ανθρώπους που τους λέω φίλους αλλά είμαστε πολύ διαφορετικοί.

Σ2. Αληθινούς συνομηλίκους όχι. Μόνο η αδερφή μου. Μετά το σχολείο, στα δεκαεννιά μου γνώρισα τον πρώτο αληθινό συνομήλικο που άκουσα για πρώτη φορά τη λέξη διάσπαση. Και έτσι και το έψαξα.

Σ3. Αληθινούς συνομηλίκους όχι. Πιο πολύ σαχλαμαρίζαμε τότε. Δεν ασχολούμασταν με πιο σοβαρά ζητήματα. Δεν είχα βρει κάποιον που μου ταίριαζε ή που με γέμιζε.

Εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού:

Τέσσερις από τους πέντε Συμμετέχοντες είχαν βιώσει σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, ενώ ένας (Σ5) δεν είχε βιώσει μία τέτοια αρνητική εμπειρία. Μία εξ αυτών (Σ4) είχε υποστεί λεκτικό εκφοβισμό, που, ωστόσο δεν θεωρεί ότι συνδεόταν με τις Ιδιαιτερότητές της. Οι υπόλοιποι Συμμετέχοντες (Σ1, Σ2, Σ3) είχαν βιώσει σχολικό εκφοβισμό με τη μορφή απομόνωσης και λεκτικό εκφοβισμό, ενώ ένας Συμμετέχοντας είχε υποστεί και σωματικό εκφοβισμό (Σ1). Και στις 3 αυτές περιπτώσεις ο εκφοβισμός συνδέθηκε από τους Συμμετέχοντες με τις ιδιαιτερότητές τους:

Σ1. Στην πρώτη δημοτικού με χτυπούσαν.... Μεγαλώνοντας αντιμετώπισα και λεκτικό εκφοβισμό. Πάντα ήμουν ο διαφορετικός και πάντα κάτι θα βρισκανε, ακόμα και μόνο για να διασκεδάσουν.

Σ2. Με αποφεύγανε... Το ότι δεν ταίριαζα αρκετά, δεν μπορούσα να μπω σε παρέες τα πρώτα χρόνια, θεωρώ ότι έχει να κάνει με αυτό.

Σ3. Κυρίως με τη μορφή απομόνωσης.. υπήρχαν παιδιά που δεν με έπαιζαν. Προσπαθούσαν μπω σε παρέες αλλά δεν τα κατάφερνα πάντα... Αλλά και με τη λεκτική μορφή. Τότε, όσους ήταν καλούς μαθητές τους φώναζαν «κοράκι». Και με έλεγαν έτσι στο δημοτικό συνέχεια. Κάποια στιγμή αποφάσισα ότι δεν θέλω να είμαι το «κοράκι» και προσπάθησα να μην είμαι. Προσπάθησα να ξεχωρίσω αλλιώς.

Σε μία περίπτωση (Σ1) ο σχολικός εκφοβισμός συνδέθηκε και με τη θέληση των γονέων να ταιριάζει το παιδί με τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο.

Σ1. Αυτό που θυμάμαι είναι το κοινό που βλέπω σε όλα τα θύματα Bullying, η επιθυμία του θύματος να επιδιώκει τη φιλία του θύτη. Πιστεύω ότι αυτό είναι ευθύνη των γονιών σε πολύ μεγάλο βαθμό. Όταν εγώ δεν ήθελα να κάνω με κάποιους παρέα και μου έλεγαν ότι όχι πρέπει να κάνεις, πρέπει να είναι φίλοι σου, πρέπει να σε αποδεχθούν, χωρίς να το καταλαβαίνουν δημιουργούσαν αυτή την ανάγκη στο παιδί να θέλει να ταιριάζει.

Δεν μπορώ να φανταστώ ότι κάποιο παιδί ενστικτωδώς, χωρίς να υπάρχει αυτή η παρότρυνση, να θέλει να πάει εκεί από μόνο του. Υπάρχει το ένστικτο αυτοσυντήρησης που λέει πως εκεί που είναι κακό δεν πάω. Αλλά άμα του λες ότι εκεί πρέπει να προσπαθήσεις, μετά προσπαθεί και μετά το θέλει και νιώθει άσχημα που δεν μπορεί.

Τα βιώματα σχολικού εκφοβισμού ήταν παρόντα και στις τρεις περιπτώσεις στο δημοτικό ενώ στη μία περίπτωση (Σ1) συνεχίστηκε μέχρι και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου:

Σ1. Μέχρι τη δευτέρα γυμνασίου που αποφάσισα ότι από εδώ και πέρα δεν θα ανέχομαι πια καμία τέτοια συμπεριφορά. Όσοι δεν μου φέρονται καλά, τους κόβω και την καλημέρα. Και είπα και στους γονείς μου ότι δεν θα τους ξανακάνω παρέα. Από εδώ και πέρα εγώ θα αποφασίζω ποιον θα κάνω παρέα και ποιον όχι. Και εκεί τελείωσε το θέμα. Ξεχείλισε το ποτήρι.

Σ3. Στην έκτη δημοτικού ήταν τόσο έντονο, που σταμάτησα να πηγαίνω σχολείο.. αλλά δεν ήταν τόσο σημαντικό γενικά σε όλη μου τη σχολική πορεία.

3.6. 5^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΟΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Ο 5^{ος} Θεματικός άξονας αφορά τις αλλαγές που θα έπρεπε να υλοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον, ώστε ένας μαθητής Διπλά Ιδιαίτερος να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του. Όλοι οι Συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα πρέπει να επέλθουν αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική εμπειρία των διπλά Ιδιαίτερων ατόμων. Οι βασικοί υποάξονες, στους οποίους κινήθηκαν οι απαντήσεις των Συμμετεχόντων αφορούν τους δασκάλους, τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά και μία γενικότερη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος:

Θ.Α.	Υποθέματα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
5 ^{ος} Θεματικός Άξονας	Διδάσκοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις Ειδικής Αγωγής • Κατανόηση Ιδιαιτεροτήτων των Μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις Ειδικής Αγωγής • Κατανόηση Ιδιαιτεροτήτων των Μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις Ειδικής Αγωγής • Κατανόηση Ιδιαιτεροτήτων των Μαθητών • 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις Ειδικής Αγωγής • Κατανόηση Ιδιαιτεροτήτων των Μαθητών 	
	Περιεχόμενο/Μορφή διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερα μαθήματα επιλογής • Αντίθεση σε θεσμό παράλληλης στήριξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Δημιουργικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκσυγχρονισμός περιεχομένου • Αξιοποίηση Τεχνολογίας 		<ul style="list-style-type: none"> • Αποτίναξη παπαγαλίας • Ενδιαφέροντα αντικείμενα • Καλλιέργεια Δεξιοτήτων
	Αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος					<ul style="list-style-type: none"> • Αναφέρεται

Πίνακας 7. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων Θεματικού Άξονα 5

Διδάσκοντες:

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να έχουν περισσότερες γνώσεις γύρω από ζητήματα ειδικής αγωγής ή να εφαρμόζονται αρχές ειδικής αγωγής στη διδασκαλία τους:

Σ1. Αυτό που πρέπει είναι ότι όλοι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές να έχουν γνώση ειδικής αγωγής... Δεν θεωρώ ότι πρέπει να είναι εξειδίκευση. Είναι βασικές γνώσεις. Πάντα μπορεί να τύχει ένα τέτοιο παιδί. Πρέπει κάθε καθηγητής να είναι ειδικός.

Σ2. Θα έπρεπε να έχουν τη γνώση για να ξεχωρίζουν και να καταλαβαίνουν τέτοια παιδιά.

Σ3. Από πού να το πιάσω; Από τους δασκάλους που δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν ένα παιδί με ιδιαιτερότητες ;

Σ4. Απ' ό,τι ξέρω, γνώριζαν τι σημαίνει μαθησιακές δυσκολίες. Αλλά δεν ήξεραν ό,τι εγώ είχα. Δεν έδειχναν να το είχαν καταλάβει. Δεν ήθελα και να το λέω...

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δείχνουν, ακόμα, κατανόηση ως προς τις ιδιαιτερότητες των παιδιών:

Σ1. Να είναι πιο παρατηρητικοί και ευέλικτοι... Να βλέπουν ό,τι ένα παιδί, όπως στη δική μου περίπτωση που με την αντιγραφή πχ. δεν τα πάει καλά, να δίνουνε έτοιμο το κείμενο, όταν δεν προλαβαίνει. Να μην αντιγράφει ολόκληρα κατεβατά από τον πίνακα.

Σ2. Νομίζω ό,τι ένα παιδί θα αρχίσει να βρίσκει τρόπους να κάνει την καθημερινότητα του πιο εύκολη, ακόμα και ασυναίσθητα. Θα έπρεπε να μην το σταματάνε, θα έπρεπε να καταλάβουμε το γιατί το κάνει και πώς να βοηθήσουμε αντί να το βάζουμε στο καλούπι ό,τι έτσι πρέπει να το κάνει... Να δουλέψουν λίγο με το παιδί, να το ακούσουν. Εμένα αν με είχε ρωτήσει κάποιος γιατί ζωγραφίζω (ζωγράφιζε, καθώς τη βοηθούσε να συγκεντρώνεται) θα το είχα πει.

Σ3. Να σταματήσει αυτό με την παπαγαλία. Στα λόγια έχει σταματήσει, στην πράξη όμως; Δεν είναι όλα τα παιδιά τα ίδια, τα παιδιά δεν είναι ρομπότ.

Σ4. Θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στους δασκάλους.

Περιεχόμενο και μορφή διδασκαλίας:

Ός προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι Συμμετέχοντες πιστεύουν ό,τι πρέπει να υπάρξουν αντικείμενα που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους:

Σ1. Χρειάζονται μαθήματα επιλογής, που να ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το πρόβλημα πιστεύω είναι τα μικρά σχολεία. Στο εξωτερικό ξέρω ότι τα σχολεία δεν είναι σε κάθε γειτονιά. Υπάρχουν μεγάλα σχολεία οπότε υπάρχει μεγάλος πληθυσμός. Έτσι μπορούν να προσφέρονται και περισσότερα μαθήματα επιλογής. Πάντα στα μαθήματα επιλογής το πρόβλημα ήταν ότι δεν γινόταν τμήμα.

Σ2. Πρέπει να μπουν ενδιαφέροντα αντικείμενα που να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα.

Σ3. (από που να το πιάσω;) Από τα μαθήματα; τόσο το περιεχόμενο όσο και το πώς γίνονται; Που κάνουν ακόμα και μαθητές που μπορούν, να βαριούνται και να μην ασχολούνται; Τα μαθήματα που έκανα εγώ τα έκανε πάνω κάτω και η μάνα μου.. Και βλέποντας λίγο πολύ από τη δουλειά μου (κάνει ιδιαίτερα μαθήματα), τα βιβλία του σχολείου, δεν έχουν αλλάξει και πολλά πράγματα. Η γνώση, η επιστήμη έχει προχωρήσει. Εμείς ακόμα κάνουμε θρησκευτικά περισσότερες ώρες από βιολογία. Το σχολείο είναι πίσω από τον κόσμο, πίσω από τον ήλιο, μην πω.

Σ5. Είναι πολύ κολλημένο (το σχολείο) στο να μάθεις πράγματα, να παπαγαλίζεις πράγματα και λιγότερο στο να σκέφτεσαι δημιουργικά και να γνωρίζεις... Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα αντικείμενα που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να σε εξιτάρουν... Μου έλειψε η απουσία καλλιέργειας δεξιοτήτων και προσανατολισμού, να μπορέσω να δω τι μπορώ να κάνω και τι υπάρχει στον κόσμο. Εγώ γνώρισα τον προγραμματισμό πολύ πολύ αργά. Θα μπορούσα να 'χα μάθει πολύ πιο νωρίς την ιδέα και θα έβλεπα ότι μου ταιριάζει και θα ακολουθούσα και άλλα βήματα.

Προτάσεις έγιναν και ως προς τη γενικότερη ποιότητα της διδασκαλίας:

Σ1. Από εκεί και πέρα υπάρχει το θέμα του επιπέδου. Επειδή υπάρχει αυτή η αντίληψη ότι ο δημόσιος υπάλληλος δεν πρέπει να απολύεται ακόμα και αν είναι άχρηστος, και αυτός ο άχρηστος είναι στο σχολείο... δεν έχει καμιά δουλειά εκεί.

Σ3. Σήμερα η τεχνολογία τρέχει. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που όχι απλά δεν χρησιμοποιούν υπολογιστές στο μάθημα, δεν ξέρουν καν να τους ανοίξουν... Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει πολύ το μάθημα. Να μην βαριούνται τόσο τα παιδιά. Να γίνει πιο ενδιαφέρον.

Ένας Συμμετέχοντας (Σ1) εξέφρασε την αντίθεσή του με τον θεσμό της

Παράλληλης Στήριξης:

Σ1. Υπάρχει μια αντίληψη στο χώρο της ειδικής αγωγής ότι πρέπει να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός για κάθε παιδί. Αυτό το πράγμα είναι οικονομικά μη βιώσιμο και κοινωνικά θα είναι καταστροφικό.

Αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος:

Τέλος δύο Συμμετέχοντες (Σ3, Σ4) αναφέρθηκαν σε μία γενικότερη αλλαγή που θα πρέπει να επέλθει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για μία θετικότερη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων:

Σ3. (Πρέπει να αλλάξουν) Τα πάντα. Όλο το πράγμα πρέπει να το πάμε από την αρχή.... Πρέπει να αλλάξει όλο το σύστημα από την αρχή. Από τα νήπια μη σου πω.

Σ4. Αυτό (οι αλλαγές) δεν νομίζω αφορούν συγκεκριμένα εμένα, γιατί θεωρώ ότι γενικά το σχολείο δεν βοηθά τους μαθητές, αλλά ακόμα περισσότερο εμένα,

που έχω δυσλεξία. Οπότε θεωρώ ότι έτσι όπως είναι δομημένη η εκπαίδευση δεν βοηθά. Χρειάζεται γενική αλλαγή του πλαισίου. Αν υπήρχε ένα πιο σωστό πλαίσιο για όλα τα παιδιά θα μπορούσα να προσδιορίσω τι είναι πιο σωστό για εμένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερα ατόμων. Η έρευνα στον τομέα αυτό είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Dare & Nowicki, 2015· Foley-Nicron, 2015· Foley-Nicron et al, 2011· Ronksley-Pavia et al., 2019), ενώ στην χώρα μας απουσιάζει εντελώς.

Πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν πέντε ενήλικα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα με υψηλή νοημοσύνη και συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες ή/ και ΔΕΠ/Υ ή/ και ΔΑΦ, οι πλέον μελετημένες συνυπάρχουσες αναπηρίες σε Διπλά Ιδιαίτερο πληθυσμό (Foley- Nicron et al., 2011). Οι συμμετέχοντες, παρά την αναμενόμενη ετερογένεια που επέδειξαν, όπως εξάλλου έχει υποδείξει ο Foley-Nicron, (2015), εκδήλωσαν κοινά χαρακτηριστικά και ανάλογες εμπειρίες από τη σχολική πραγματικότητα.

Ενώ οι Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν αναγνωριστεί στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή, η Διπλή Ιδιαιτερότητα κατά πλειοψηφία τεκμηριώθηκε μετά την ενηλικίωση. Το γεγονός αυτό συνάδει με πορίσματα της έρευνας των Ferrí και συνεργατών (1997), σύμφωνα με την οποία ένα σημαντικό ποσοστό των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών δεν εντοπίζεται μέχρι την ενηλικίωση, επιβεβαιώνοντας ότι μία σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζει αυτός ο πληθυσμός είναι η καθυστερημένη αναγνώριση ή η απουσία αναγνώρισης (Barnard-Brak, 2015).

Οι συμμετέχοντες του δείγματος εμπίπτουν σε δύο από τις κατηγορίες του Baum, (1989), και συγκεκριμένα, είτε δεν είχαν γίνει αντιληπτά τα χαρακτηριστικά τους χαρακτηριστικά, είτε κανένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και εμφάνιζαν μέτριες επιδόσεις, καθώς το κάθε χαρακτηριστικό απομείωνε την εμφάνιση του άλλου.

Η μέτρια επίδοση των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Assouline et al, 2006· Foley Nicpon et al., 2013· King, 2005· Morrison & Rizza, 2007· Neihart, 1999· Vespi & Yewchuck, 1992· Weinfeld et al, 2005). Εξάλλου η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές που δείχνουν μέτριες ικανότητες, ως αποτέλεσμα της επικάλυψης των δύο χαρακτηριστικών, είναι λιγότερο πιθανό να αναγνωριστούν ή και να παραπεμφθούν για αξιολόγηση (Assouline et al, 2012· King, 2005· McCallum et al., 2013). Πάντως οι συμμετέχοντες διαφάνηκε ότι είχαν έντονη επίγνωση της διαφορετικότητάς τους, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Assouline & Whiteman, 2011· Foley Nicpon et al., 2011· King, 2005· Yssel et al., 2010).

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η σχολική τους εμπειρία ήταν αρνητική. Το πόρισμα αυτό συμπίπτει με προηγούμενες έρευνες (Foley- Nicpon et al., 2011· Reis et al., 1997· Reis & Colbert, 2004· Vespi & Yewchuk, 1992).

Στην έρευνα επισημάνθηκαν στοιχεία που έχει αναδείξει και η έρευνα, όπως οι δυσκολίες σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, και κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή (King, 2005), δυσκολίες στην οργάνωση του χρόνου (Baldwin et al, 2015), αισθήματα κατάθλιψης (Reis et al., 2000), αισθήματα θυμού (Coleman, 1992· Vespi & Yewchuk, 1992), αλλά και αίσθημα νωθρότητας και βαρεμάρας που έχει υπογραμμιστεί από τον Reis και συνεργάτες (1997) και τους Amend και Peters (2015), το οποίο συνέβαλε σε συναισθηματικά προβλήματα αλλά και σε περαιτέρω απόκρυψη των προικισμένων ικανοτήτων. Το ίδιο ισχύει και για το άγχος, το οποίο ήταν παρόν στην σχολική εμπειρία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, πόρισμα που συνάδει και με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Coleman, 1992· Vespi & Yewchuk, 1992).

Οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία φαίνεται ότι είχαν ισχυρή αυτοπεποίθηση, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και από τον King (2005). Το γεγονός αυτό συσχετίζεται

και με ένα υποστηρικτικό για τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, πλαίσιο, όπως έχουν υπογραμμίσει οι Vespi και Yewchuk (1992).

Ωστόσο, η σχολική πραγματικότητα τούς έκανε να αμφισβητήσουν τον εαυτό τους. Αντίστοιχο πόρισμα έδειξε και η έρευνα των Reis και συνεργατών (1997), σύμφωνα με την οποία τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα μπορεί να έχουν αμφιβολίες και σύγχυση αναφορικά με τις ικανότητές τους και να αναρωτιούνται γιατί δεν μπορούν να κάνουν τα πράγματα που πολλοί από τους συνομηλίκους τους μπορούν να επιτύχουν με φαινομενικά λίγη προσπάθεια. Εξάλλου, μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές που επιτυγχάνουν στο σχολείο μπορεί να έχουν συγκριτικά υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ενώ εκείνοι που δεν επιτυγχάνουν εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ανάλογη με εκείνη των μαθητών με αναπηρία (Assouline, 2011· Barber & Meuller, 2011· Baum & Owen, 1988· Litster & Roberts, 2011· Reis & Terry, 2000).

Και στην έρευνά αυτή, όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Besnoy et al., 2015· Wormald et al., 2014), οι γονείς διαδραμάτισαν κομβικό ρόλο στην αναγνώριση της Διπλής Ιδιαιτερότητας των παιδιών, αφού στις περιπτώσεις της διάγνωσης κατά τα σχολικά χρόνια, οι διαδικασίες αξιολόγησης κινήθηκαν με δικές τους πρωτοβουλίες, και όχι με πρωτοβουλίες του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι αυτοί, εξάλλου, που διαγιγνώσκουν τις πρώιμες ικανότητες των παιδιών τους σε πολύ μικρή ηλικία καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε σε στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό ανέδειξε και μελέτη των Reis και συνεργατών (2000), σύμφωνα με την οποία οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές θεωρούν ότι η υποστήριξη από τους γονείς ήταν

σημαντικός αρωγός της ακαδημαϊκής τους πορείας, πόρισμα στο οποίο συντείνει και η μελέτη των Neumeister και συνεργατών (2013).

Αντίθετα, τα χαμηλά επίπεδα οικογενειακής στήριξης, όπως σε δύο εκ των συμμετεχόντων, και η λανθασμένη υποστήριξη, όπως στην περίπτωση συμμετέχοντα που οι γονείς του επιδίωξαν την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, ασκώντας του πίεση να συγχρωτιστεί με άτομα που δεν ήθελε, έχουν ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες. Αυτό έχει επισημανθεί και από τους Barber και Mueller (2011).

Ο ιδιαίτερος ρόλος της μητέρας, ο οποίος έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία, εμφανίστηκε και στη δική μας έρευνα. Στις περιπτώσεις υποστηρικτικού πλαισίου, η στήριξη προήλθε πρωτίστως από τη μητέρα, όπως έχουν αναδείξει και έρευνες (Barber & Mueller, 2011· Neumeister et al., 2013· Reis et al., 1997· Waldron et al., 1987). Στον αντίποδα, η εμπειρία μίας εκ των Συμμετεχουσών συμπίπτει με την έρευνα των Barber και Mueller (2011). Σύμφωνα με αυτή, οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές εκλαμβάνουν τη σχέση τους με τη μητέρα τους σημαντικά ως πιο αρνητική, συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Οι γονείς στην έρευνά μας δεν κατόρθωσαν να προλάβουν αποτελεσματικά τους κινδύνους που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν στο σχολείο οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές. Αυτό, πιθανώς, διότι δεν γνωρίζουν πώς να αποτρέψουν τέτοιους κινδύνους, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και στη βιβλιογραφία (Barber & Mueller, 2011).

Η έρευνα αυτή, συμφωνώντας με προηγούμενες (Foley-Nicron et al., 2013· Lee & Ritchotte, 2018· Owens et al, 2016· Wormald, 2011), τεκμηρίωσε τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ανάγκες του Διπλά Ιδιαίτερου πληθυσμού, οι οποίες οδηγούν και στην μη κατάλληλη αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο του σχολείου.

Εξάλλου και στη δική μας έρευνα, όπως και στη μελέτη του Reis και συνεργατών (1997), η αρνητική σχολική εμπειρία συσχετίστηκε και με τους διδάσκοντες.

Τα πορίσματά μας, σε συμφωνία με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, έδειξαν ότι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές έχουν βιώσει τόσο θετικές όσο και αρνητικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, γεγονός το οποίο έχει επηρεάσει το επίπεδό δέσμευσής του στο σχολείο αλλά και την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη (Wehmeyer et al., 2011).

Τα προβλήματα με τους δασκάλους, τα οποία σε προηγούμενες έρευνες εμφανίζονται έντονα (Reis et al., 1997· Coleman, 2001), στη δική μας έρευνα εμφανίστηκαν σε δύο από τις συμμετέχουσες και αυτά σε σχετικά περιορισμένη έκταση και ένταση. Οι συμμετέχουσες αυτές επέδειξαν τάση για αμφισβήτηση, που εκδηλώθηκε ως ασέβεια στους διδάσκοντες, κάτι που συνάδει με τα πορίσματα των Baldwin και συνεργατών (2015). Οι συμπεριφορικές δυσκολίες εντός τάξης, όπως και σε ορισμένους συμμετέχοντες της έρευνάς μας, επισημάνθηκαν και από τον Fetzer (2000). Οι δυσκολίες αυτές, σε συνδυασμό με τις χαμηλές επιδόσεις, ενδεχομένως εμπόδισαν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα χαρισματικά στοιχεία των παιδιών, όπως επεσήμανε ο Neihart (2000). Οι συμμετέχοντες μας, μάλιστα, ανέφεραν ότι έχουν χαρακτηριστεί από το εκπαιδευτικό- αλλά και από τον οικογενειακό περίγυρο ως «Τεμπέληδες», χαρακτηρισμός ο οποίος επισημάνθηκε και στη βιβλιογραφία (Reis et al., 1997· Dare & Nowicki, 2015). Έτσι, και στην έρευνά μας οι συμμετέχοντες κινδύνεψαν από «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», αποδεχόμενοι τις μομφές των εκπαιδευτικών- ή και των γονέων, και ενεργώντας σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, όπως είχαν υπογραμμίσει και ο King, 2005 αλλά και οι Reis και συνεργάτες (1997).

Ωστόσο, συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε θετικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες συνέβαλαν στην βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας,

γεγονός το οποίο έχει παρατηρηθεί και στην προηγούμενη έρευνα (Josephson et al., 2018· Ronksley-Pavia et al., 2019· Wen Wang & Neihart, 2015).

Η μελέτη τεκμηρίωσε τις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες των Διπλά Ιδιαίτερων Συμμετεχόντων που είχε επισημάνει η πρότερη έρευνα (Foley Nicpon et al., 2011· King, 2005· Ronksley- Pavia et al., 2019). Η πλειοψηφία εξ αυτών είχαν λίγους στενούς φίλους και συχνά βίωναν έντονα αισθήματα απόρριψης, αντιμετωπίζοντας ιδιαίτερες προκλήσεις στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Reis et al., 1997· Vespi & Yewchuk, 1992).

Οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας κατά πλειοψηφία δυσκολεύονταν να ταυτιστούν με κάποια ομάδα και θεωρούσαν ότι δεν υπήρχαν άτομα που να τους κατανοούν, όπως έχει υπογραμμίσει και ο King (2005), βιώνοντας ένα αίσθημα «μη ανήκειν» (Barber & Mueller, 2011).

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες προσπάθησαν να μειώσουν την εκδήλωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους φοβούμενοι το διπλό Κοινωνικό Στίγμα. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Ronksley-Pavia και συνεργατών (2019). Η προσπάθεια περιορισμού των επιτευγμάτων και μείωσης της επίδοσης, ώστε να μην υπάρχει διάκριση από τους υπόλοιπους συμμαθητές αλλά και οι προσπάθειες προσαρμογής στο κοινωνικό σύνολο ήταν παρόντα στην έρευνά μας. Ανάλογες ενέργειες έχουν επισημανθεί και από τους Barber και Mueller (2011) και τους Reis και Renzulli (2004). Έτσι δύο από τις συμμετέχουσες προσπάθησαν να προσαρμοστούν ώστε να ταιριάζουν κοινωνικά. Αυτό συνάδει με την επισήμανση του Swiatek (1995) για τα χαρισματικά άτομα, τα οποία εμφανίζονται σε θέση να χρησιμοποιούν τις προηγμένες γνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν για να ταιριάζουν κοινωνικά με άλλους μαθητές μέσα από πολυάριθμες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Κανένας εκ των συμμετεχόντων δεν είχε πρόσβαση σε «αληθινούς συνομηλίκους». Το γεγονός αυτό ενδεχομένως επέδρασε αρνητικά στην κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή (Barber & Mueller, 2011· Neihart, 2008· Trail, 2010).

Τέλος, η έρευνά μας συμφωνεί με τα πορίσματα της έρευνας των Ronksley-Pavia et al., 2019, σύμφωνα με την οποία τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα αποτελούν στόχο εκφοβισμού, γεγονός το οποίο συνδέεται με τα πολλαπλώς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ωστόσο, ο εκφοβισμός στην έρευνά μας ήταν παρών κυρίως στο δημοτικό και περιορίστηκε στις μεγαλύτερες τάξεις. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Peterson και Ray (2006), που αφορούσε χαρισματικό πληθυσμό, σύμφωνα με τη οποία ο εκφοβισμός ήταν εντονότερος κατά τη διάρκεια του γυμνασίου.

Οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας επισήμαναν την ανάγκη για αλλαγές, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων. Οι αλλαγές αυτές αφορούν τους διδάσκοντες, το αντικείμενο και τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων αλλά και μία γενικότερη αλλαγή στο εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα. Οι μαθητές με αναπηρία έχουν δικαίωμα σε δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση και αυτό δεν αποτελεί εξαίρεση για χαρισματικούς μαθητές με αναπηρίες. Εξάλλου, ένας δείκτης της ισότητας στην εκπαίδευση είναι ο αριθμός των πληθυσμών με αναπηρίες που εκπροσωπούνται σε χαρισματικά προγράμματα (Lee & Ritchotte, 2018). Οι διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωπα με διπλό κίνδυνο: αν δεν υπάρξει παρέμβαση, κινδυνεύουν με αποτυχία στο σχολείο- το ίδιο ισχύει και αν η παρέμβαση αφορά μονάχα την αντιμετώπιση των αδυναμιών τους (Robinson, 1999). Οι διαφορετικοί τύποι και τα επίπεδα αναπηρίας των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών σε συνδυασμό με την χαρισματικότητα τους, απαιτούν τη διάθεση ποικίλων υπηρεσιών και παρεμβάσεων (Nielsen, 2002). Εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για

Διπλά Ιδιαίτερους μαθητές σε ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι περιορισμένα (Pfeiffer & Foley-Nircon, 2018).

Για την αντιμετώπιση της χαρισματικής υποεπίδοσης απαιτούνται δύο μορφές παρεμβάσεων, εκπαιδευτικές και κοινωνικές- συμβουλευτικές παρεμβάσεις (Reis & McCoach, 2002). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, σε οποιοδήποτε περιβάλλον, μπορούν σύμφωνα με τους Weinfeld και συνεργάτες (2002) να συνοψιστούν σε τέσσερα κύρια συστατικά: χαρισματική και ταλαντούχα διδασκαλία στις περιοχές δύναμης του μαθητή, ευκαιρίες για διδασκαλία δεξιοτήτων και στρατηγικών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ένα κατάλληλα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένων εξατομικευμένων διδακτικών προσαρμογών, οι οποίες παρέχονται συστηματικά στους μαθητές, και ολοκληρωμένη διαχείριση για τον συντονισμό όλων των πτυχών του ατομικού εκπαιδευτικού σχεδίου του μαθητή (Weinfeld et al.). Από την άλλη οι Baum και συνεργάτες (2014) υποστηρίζουν ότι πέντε παράγοντες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών, ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον, περισσότερος χρόνος, ανοχή για την ασύγχρονη ανάπτυξη, θετικές σχέσεις και παρεμβάσεις εστιασμένες στα χαρίσματα. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να βελτιστοποιήσουν την επίδοση των μαθητών (Baum et al.).

4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων και τον ρόλο που ο κοινωνικός περίγυρος, γονείς, δάσκαλοι και συμμαθητές, διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της σχολικής αυτής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, φιλοδόξησε να απαντήσει στο (α) ποια η εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων από τη σχολική πραγματικότητα, (β) ποιες οι απόψεις των Διπλά Ιδιαίτερα ατόμων αναφορικά

με τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι σημαντικοί άλλοι (γονείς, δάσκαλοι και συνομήλικοι) στη διαμόρφωση της σχολικής τους εμπειρίας αλλά και (γ) τι θεωρούν τα Διπλά Ιδιαίτερα άτομα ότι θα πρέπει να διαφοροποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να αλλάξει η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι η σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων είναι αρνητική. Το γεγονός αυτό συνδέεται τόσο με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσο και με τις κακές κοινωνικές δεξιότητες και τις δυσκολίες ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα τεκμηρίωσε πως οι γονείς είναι οι πρώτοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες των Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών. Ωστόσο, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος η εξισορρόπηση χαρισματικότητας-αναπηρίας να παρεμποδίσει την αναγνώριση του πληθυσμού αυτού. Παράλληλα, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι γονείς δεν έχουν πάντα τις γνώσεις και, ως εκ τούτου, τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας των μαθητών αυτών και ενίοτε δεν λειτουργούν υποστηρικτικά. Το γεγονός αυτό έχει αρνητική επίδραση στη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών. Αντιθέτως, ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να περιορίσει τον αντίκτυπο μίας αρνητικής σχολικής εμπειρίας.

Παράλληλα, η ανεπαρκής συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διπλή Ιδιαιτερότητα και, συνακολούθως, η ανεπαρκής αντιμετώπισή των μαθητών αυτών, είναι ένα γεγονός με ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία για την εκπαιδευτική πορεία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων και, γενικότερα, για τη σχολική τους εμπειρία, όπως αναδείχθηκε μέσω της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού αυτού, προκειμένου να τους παρασχεθεί και η κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να αξιοποιήσουν

στο έπακρο τις δυνατότητές τους. Σε συνδυασμό με αυτό, απαιτείται αλλαγή του περιεχομένου σπουδών αλλά και του τρόπου διδασκαλίας.

Η δυσκολία σύναψης ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων και η αδυναμία εύρεσης «αληθινών συνομηλίκων» δυσχεραίνει έτι περαιτέρω τα σχολικά βιώματα του πληθυσμού αυτού. Έτσι οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι τόσο με κοινωνική απομόνωση ή κοινωνικές σχέσεις που δεν τους γεμίζουν, όσο και με συναισθηματικά προβλήματα, επιδεινώνοντας τη σχολική τους εμπειρία. Η στήριξη των παιδιών αυτών τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη.

Τέλος, και σε απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στο σχολείο για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων, οι οποίες αφορούν την επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων, την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών στην τάξη, τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με ενδιαφέροντα αντικείμενα αλλά και μία γενικότερη αλλαγή στη σχολική πραγματικότητα.

Η Διπλή Ιδιαιτερότητα μπορεί να αποτελεί μία πρόκληση για το σχολείο, την οικογένεια αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, «αντί να αφήνουμε τα Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά να πέσουν μέσα από τις ρωγμές, είναι καιρός να αρχίσουμε να κοιτάζουμε κάτω από τις σανίδες του δαπέδου και να παρέχουμε τους τύπους παρέμβασης που αυτός ο πληθυσμός χρειάζεται τόσο πολύ» (Silverman, 1989, σελ. 42).

4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αρκετοί περιορισμοί στη μελέτη αυτή. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το μέγεθος του πληθυσμού ήταν μικρό. Το γεγονός αυτό περιόρισε την ισχύ ανίχνευσης ατομικών διαφορών που μπορεί να υπήρχαν. Το δεδομένο αυτό είναι πάντα προβληματικό στις μελέτες με δείγμα από ομάδες χαμηλής συχνότητας, όπως ο Διπλά Ιδιαίτερος πληθυσμός. Παράλληλα, η έλλειψη γεωγραφικής ποικιλίας στον πληθυσμό είναι αξιοσημείωτη, δεδομένου και του ότι οι συμμετέχοντες προέρχονταν στο σύνολό τους από αστικές περιοχές. Τέλος, η χαρισματικότητα στον πληθυσμό προσεγγίστηκε χρησιμοποιώντας μονάχα ως μέτρο αποτελέσματα τυπικών δοκιμασιών νοημοσύνης. Αυτή η επιλογή δεν περιλαμβάνει τις πολλές και ποικίλες απαιτήσεις της αξιολόγησης για μια χαρισματική διάγνωση. Συνιστά, παρόλα αυτά το καλύτερο εργαλείο προσέγγισης που ήταν διαθέσιμο στη μελέτη αυτή.

4.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Η έρευνά μας ανέδειξε την αρνητική σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί, πρόκειται για έναν ιδιαίτερα παραμελημένο πληθυσμό τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια σχολική κοινότητα. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει έτι περαιτέρω την ανάγκη παρεμβάσεων για την κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού αυτού.

Η έρευνα και η βιβλιογραφία έχουν επισημάνει την ανάγκη για διαφοροποιημένο πρόγραμμα και εξατομικευμένη διδασκαλία των Διπλά Ιδιαίτερων μαθητών (Weinfeld et al., 2005) με προσαρμογές και αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών (Baum,

2004· Weinfeld et al., 2002). Η αξιοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών θα μπορούσε να συμβάλει, ώστε οι Διπλά Ιδιαίτεροι μαθητές να πετύχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους με τους χαρισματικούς μαθητές (Weinfeld et al, 2005), ενώ η υιοθέτηση κατάλληλου διδακτικού στυλ θα βοηθήσει στην ενθάρρυνση της συνεχούς ανάπτυξης στους μαθητές και θα επιτρέψει να αναπτύξουν τις δυνάμεις τους (Karnes et al, 2004).

Εν συνεχεία παρουσιάζονται ενδεικτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές που η βιβλιογραφία προτείνει για την αξιοποίηση σε Διπλά Ιδιαίτερο πληθυσμό:

- Εμπλουτισμένο πρόγραμμα και προχωρημένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Baldwin et al, 2015)
- Σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών που αναγνωρίζει και ενισχύει τις πολλαπλές εκφάνσεις της νοημοσύνης και διαφορετικά στυλ μάθησης (Nielsen, 2002).
- Εστίαση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τα δυνατά σημεία των μαθητών (Baldwin et al., 2015· Baum et al., 2014· Newman et al., 2009· Weinfeld et al., 2005). Αντιστοίχιση χαρισμάτων και ευκαιριών (Lo & Yuen, 2015)
- Έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη (Nielsen, 2002· Foley- Nicron et al., 2011)
- Επικέντρωση της εκπαίδευσης σε αφηρημένες ιδέες και γενίκευση (Baum et al., 1991).
- Καλλιέργεια αναλυτικών δεξιοτήτων (Baum et al., 2001)
- Διεγερτικό Περιβάλλον (Bianco et al, 2009). Θέσπιση προκλήσεων για τους μαθητές- παροχή ευκαιριών για επίλυση προβλημάτων και αξιοποίηση της δημιουργικότητάς τους (Baum & Owen, 2004· Lee & Olenchak, 2014· Josephson et al, 2018· King, 2005· Willard-Holt et al., 2013)

- Αυθεντική μάθηση, που επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν προβλήματα της πραγματικής ζωής που στοχεύουν σε μία πραγματική περιοχή ενδιαφέροντος του μαθητή (Hua et al., 2012· Baum et al., 2001· Renzulli et al., 2004)
- Αυθεντική αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Bianco et al, 2009)
- Παροχή δυνατοτήτων εξερεύνησης στους μαθητές των δυνατών τους σημείων (Foley- Nicron et al., 2011)
- Ενίσχυση των κινήτρων (Gunter & Kenny, 2012)
- Δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος με την αλλαγή της παραδοσιακής οργάνωσης της τάξης (Reis & McCoach, 2002)
- Εναλλακτικές λύσεις στη γραφή ως μέσο επικοινωνίας. (Baum et al., 1991)
- Αποφυγή υπερβολικής χρήσης φύλλων εργασιών (Nielsen, 2002)
- Πολυαισθητηριακή διδασκαλία (Abramo, 2015· Nelson & Hourigan, 2015)
- Οπτική παρουσίαση των πληροφοριών με χρήση διαγραμμάτων, γραφημάτων, εννοιολογικών χαρτών, χρονοδιαγραμμάτων, περιγραμμάτων και φωτογραφιών (Bianco et al, 2009).
- Δημιουργία λιγότερο συμβατικών τύπων δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης (Baum & Owen, 2004· Reis et al., 2002)
- Αλλαγή της μορφής των εργασιών. Σύντομες εργασίες με λεπτομερείς οδηγίες, σημεία ελέγχου και ανατροφοδότηση (Zentall et al., 2001).
- Δημιουργία εκπαιδευτικών σχεδίων με εργασίες πολλαπλών επιλογών που επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν τα δικά τους δυνατά σημεία, χωρίς παρέμβαση της αναπηρίας τους (Neihart, 2000)

- Δυνατότητες επιλογής εκπαιδευτικών περιβαλλόντων από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν τις ατομικές τους περιοχές δύναμης (Karnes et al, 2004· Nielsen, 2002· Willard-Holt et al., 2013)
- Παροχή ευκαιριών για ανεξάρτητη διερεύνηση θεμάτων ή από κοινού με συνομηλίκους με παρόμοια ενδιαφέροντα (Karnes et al, 2004)
- Διδασκαλία οργανωτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών οργάνωσης (Abramo, 2015· Baldwin et al., 2015· Josephson et al, 2018· King, 2005)
- Βοήθεια στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (Nielsen, 2002· Reis & McCoach, 2002)
- Παροχή περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών (Baum et al., 2014· Josephson et al, 2018· King, 2005· Nielsen, 2002· Willard-Holt et al., 2013)
- Οργάνωση του μαθήματος μέσω χρήσης υλικών κωδικοποίησης- Χρήση οπτικών οργανωτών (Nielsen, 2002)
- Καθορισμός βραχυπρόθεσμων στόχων (Winebrenner, 2003) και βραχυπρόθεσμων προθεσμιών (Nielsen, 2002)
- Ρητή σύνδεση του νέου περιεχομένου με τις προηγούμενες γνώσεις (Josephson et al, 2018)
- Περιορισμός του αριθμού των οδηγιών που παρουσιάζονται κάθε φορά (Silverman, 1989).
- Συνοδεία των προφορικών οδηγιών με γραπτές οδηγίες στις οποίες οι μαθητές μπορούν αργότερα να ανατρέξουν (Nielsen, 2002)
- Διδασκαλία στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν (Winebrenner, 2003).
- Άμεση οπτική επαφή με τον δάσκαλο (Silverman, 1989)
- Ιδιαίτερη, προσωπική προσοχή από τον δάσκαλο (Lee & Olenchak, 2014)

- Μικρότερη αναλογία μαθητών-δασκάλου (Reis & McCoach, 2002)

4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αυτή η έρευνα μελέτησε αναδρομικά τη σχολική εμπειρία των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων και το ρόλο που διαδραματίζουν οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς σε αυτή. Προτείνεται η μελλοντική έρευνα σε αυτόν τον τομέα να διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλάβει μεγαλύτερο μέγεθος πληθυσμού, για την καλύτερη κατανόηση της βιωμένης σχολικής εμπειρίας των Διπλά Ιδιαίτερων ατόμων και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, δεδομένου του ότι η έρευνα διεξήχθη σε ενήλικο πληθυσμό, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι βιωμένες εμπειρίες μαθητών που βρίσκονται τώρα σε σχολική ηλικία, ώστε να μην υπάρχει χρονική απόσταση, όπως συνέβη με το δείγμα της παρούσας έρευνας. Ακόμα, η μελέτη θα μπορούσε να επεκταθεί, συμπεριλαμβάνοντας Διπλά Ιδιαίτερους συμμετέχοντες με σωματικές, συναισθηματικές και ψυχικές αναπηρίες, που απουσίαζαν από την παρούσα έρευνα. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να αναζητήσει πρόσβαση και σε πρόσθετες πληροφορίες που θα μπορούσαν να οριοθετήσουν καλύτερα τη χαρισματικότητα, όπως υποκειμενικά μέτρα νοημοσύνης. Τέλος, απαιτείται έρευνα για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στις βιωμένες εμπειρίες τέτοιων παιδιών σε σχέση με μεταβλητές όπως ο τύπος και το επίπεδο χαρισματικότητας, η μορφή της συνυπάρχουσας αναπηρίας, το φύλο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το στυλ γονικής μέριμνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Abramo, J. M. (2015). Gifted Students with Disabilities “Twice Exceptionality” in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 62–69
<https://doi.org/10.1177/0027432115571367>

- Amend, E. R., & Peters, D. (2015). The role of clinical psychologist: Building a comprehensive understanding of 2e students. *Gifted Child Today*, 38(4), 243- 245. <https://doi.org/10.1177/1076217515597286>
- Antshel, K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 293–299. doi:[10.1002/ddrr.34](https://doi.org/10.1002/ddrr.34)
- Assouline, S., Foley Nicpon, M., & Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42(9), 1781-1789. doi: [10.1007/s10803-011-1403-x](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1403-x)
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post–IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53, 89-105. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Assouline, S. G., Nicpon, M., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14-24. [DOI:10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511](https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511)

- Bailey, J (2008). First steps in qualitative data analysis: Transcribing. *Family Practice*, 25, (2), 27–131. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn003>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38, 206-214. doi:[10.1177/1076217515597277](https://doi.org/10.1177/1076217515597277)
- Baldwin, L., Omdal, S. N. & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, Recognizing, and Working With Twice-Exceptional Learners. *TEACHING Exceptional Children*, 47(4), 216–225. doi:[10.1177/0040059915569361](https://doi.org/10.1177/0040059915569361)
- Barber, C., & Mueller, C. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33, 109-120. [10.1080/02783193.2011.554158](https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158)
- Barnard- Brak, L., Johnsen, S. K., Hannig, A. P., and Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37, 74–83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. doi:[10.3389/fpsyg.2016.00368](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368)
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. Preventing school failure: *Alternative education for children and youth*, 34(1), 11-14. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1989.9944546>
- Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

- Baum, S. M., & Novak, C. (2010). Why isn't talent development in the IEP? SEM and the twice exceptional learner. *Gifted Education International*, 26, 249-260. <https://doi.org/10.1177/026142941002600311>
- Baum, M. S., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*, 10, 77-91. DOI:[10.1207/S15327035EX1002_3](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_3)
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Meeting the needs of gifted students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326. <https://doi.org/10.1177/001698628803200305>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Bees, C. (2009). *Gifted and learning disabled: A handbook*. Διαθέσιμο στο <http://www.vsb.bc.ca/sites/default/files/school-files/Programs/GiftedLDHandbook.pdf>, τελευταία πρόσβαση 10/2/2023.
- Bell, L., Long, S., Garvan, C., & Bussing, R. (2011). The impact of teacher credentials on ADHD stigma perceptions. *Psychology in the Schools*, 48, 184–197. <https://doi.org/10.1002/pits.20536>

- Berninger, V., & Abbott, R. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. doi: [10.1177/0016986213500342](https://doi.org/10.1177/0016986213500342)
- Besnoy, K., Swoszowski, N., Newman, J., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108–123. <https://doi.org/doi:10.1177/0016986215569275>
- Bianco, M. & Leech, N. L. (2010). Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(4), 319–334. doi:[10.1177/0888406409356392](https://doi.org/10.1177/0888406409356392)
- Bianco, M. (2010). Strength-based RTI: Conceptualizing a multi-tiered system for developing gifted potential. *Theory Into Practice*, 49, 323–330. doi: [10.1080/00405841.2010.510763](https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510763)
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285-293. <https://doi.org/10.2307/4126967>
- Bianco, M., Carothers, D. E., & Smiley, L. R. (2009). Gifted Students With Asperger Syndrome: Strategies for Strength-Based Programming. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 206–215. <https://doi.org/10.1177/1053451208328827>
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238. doi:[10.1177/0016986209346825](https://doi.org/10.1177/0016986209346825)

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa).
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296. DOI: [10.1177/002221949703000304](https://doi.org/10.1177/002221949703000304)
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372–394. [https://doi.org/ 10.1177/016235320703000305](https://doi.org/10.1177/016235320703000305)
- Chen, C. C., Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Mehtaji, M. (2015). Exceptionality and peer victimization involvement in late childhood: Subtypes, stability, and social marginalization. *Remedial and Special Education*, 36, 312-324. doi:[10.1177/0741932515579242](https://doi.org/10.1177/0741932515579242)
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration. Volume 2*. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1). διαθέσιμο στο <https://eric.ed.gov/?id=ED535138>, τελευταία πρόσβαση 23/1/2023.
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(3), 239- 265. <https://doi.org/10.1177/016235329201500304>

- Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving? *Gifted Child Today*, 24(3), 56-63.
<https://doi.org/10.4219/gct-2001-538>
- Coleman, M. R. (2005). Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38, 28-32.
DOI:[10.1177/004005990503800105](https://doi.org/10.1177/004005990503800105)
- Coleman, L. J. (2014). The power of specialized educational environments in the development of giftedness: The need for research on social context. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 70–80. <https://doi.org/10.1177/0162353214521520>
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252–254. doi: [10.1177/10762175155597274](https://doi.org/10.1177/10762175155597274)
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experiences of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 358–376. DOI:[10.1177/0162353215607322](https://doi.org/10.1177/0162353215607322)
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, 48, 102-109. <https://doi.org/10.1002/pits.20528>
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2013). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48, 142-151. doi:[10.1177/1053451212454005](https://doi.org/10.1177/1053451212454005)
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among the Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 30-39. doi:[10.1177/0162353214521492](https://doi.org/10.1177/0162353214521492)
- Daniels, S. & Freeman, M. (2018). Gifted dyslexics: MIND-strengths, visual thinking, and creativity. Στο S. B. Kaufman (Επιμ.) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (σελ. 266-277). DOI:[10.1093/oso/9780190645472.003.0016](https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0016)
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Science*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203412497>
- Denzin, N. K. (2006). *Sociological methods: A sourcebook*. Piscataway, NJ: Transaction.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning. *Roeper Review*, 23(2), 91-96. <https://doi.org/10.1080/02783190009554074>
- Dole, S. & Mueller, C.T. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 103–137. DOI:[10.1177/016235320102500202](https://doi.org/10.1177/016235320102500202)
- Duquette, C., Orders, S., Fullerton, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 488-512.

- Elhoweris, H. (2014). The effect of the label “giftedness” on United Arab Emirates pre-service teachers’ diagnosis decisions. *International Journal of Education and Research*, 2(11), 515–524.
- Farmer, T. W., Leung, M.-C., Weiss, M. P., Irvin, M. J., Meece, J. L., & Hutchins, B. C. (2011). The social network placement of rural high school students with disabilities: Centrality and peer affiliations. *Exceptional Children*, 78, 24–38.
- Ferri, B., Gregg, N., & Heggoy, S. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 552-559. DOI: [10.1177/002221949703000511](https://doi.org/10.1177/002221949703000511)
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child. *Gifted Child Today Magazine*, 23(4),44-51.
- Foley- Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. <https://doi.org/10.1177/1076217515597288>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G. & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220–240. doi:[10.1177/0162353212451735](https://doi.org/10.1177/0162353212451735)
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, R., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we

going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.

<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 95-99.

DOI:[10.1598/RRQ.41.1.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4)

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.

Galbraith, J. (2018). Twice Exceptionality and social-emotional development: One label, many facets. Στο S. B. Kaufman (Επιμ.) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (σελ. 138-145).

<https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0008>

Gardynik, U. M., & McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27, 206–214.

doi:[10.1080/02783190509554320](https://doi.org/10.1080/02783190509554320)

Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0261429413511887>

[10.1177/0261429413511887](https://doi.org/10.1177/0261429413511887)

Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41–44. doi:

[10.1080/02783199909553996](https://doi.org/10.1080/02783199909553996)

- Giovacco-Johnson, T. (2007). For parents particularly: Twice-exceptional children: Paradoxes and parenting. *Childhood Education*, 83, 175-176. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522906>
- Gunter, G. A., & Kenny, R. F. (2012). UB the director: Utilizing digital book trailers to engage gifted and twice-exceptional students in reading. *Gifted Education International*, 28(2), 146–160. <https://doi.org/10.1177/0261429412440378>
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52, 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986207311156>
- Harris, B., & Plucker, J. (2014). Achieving equity and excellence: The role of school mental health providers in shrinking excellence gaps. *Gifted Child Today*, 37(2), 111–118. <https://doi.org/10.1177/107621751452096>
- Hua, O. L., Shore, B. M., & Makarova, E. (2012). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted – ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 78–86. <https://doi.org/10.1177/0261429412447709>
- Huebner, S. (2010). Feelings count: Conceptualizing and measuring students' happiness in schools. *Communique*, 39(4), 1–13.
- Hunsaker, S. L., & Callahan, C. M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 110-114. <https://doi.org/10.1177/001698629503900207>
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *The Journal of Special Education*, 7(2), διαθέσιμο στο <http://www.josea.info>.

- Karnes, F.A., Shaunessy, E., & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- Kennedy, K. Y., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Collaborative Partnerships Among Teachers of Students Who Are Gifted and Have Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 36–49. DOI:[10.1177/10534512020380010501](https://doi.org/10.1177/10534512020380010501)
- Kimball, J. G. (2000). When individuals with high IQ experience sensory integration or sensory systems modulation problems. Στο Κ. Kay (Επιμ.), *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student* (σελ. 227–243).
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Kirk, S. A., Gallagher, G. J., & Anastasiow, N. J. (2000). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London, England: Sage Publications.
- Lee, C. W. & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *Educational Forum*, 82(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- Lee, K. M., & Olenchak, F. R. (2014). Individuals with a gifted / attention deficit / hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. <https://doi.org/10.1177/0261429414530712>
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130–140. DOI:[10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x)

- Lyon, G. A., Gray, D. B., Kavanagh, J. F., & Krasnegor, N. A. (1993). *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lo, C. C., & Yuen, M. (2015). Succeeding against the odds : Observations on coping by three intellectually very able university students with specific learning difficulties in Hong Kong. *Gifted Education International*, 1–16.
<https://doi.org/10.1177/0261429415585407>
- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2010). Exploring the diagnosis of “gifted/LD”: Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 91 – 101 .
doi: [10.1177/0734282909341019](https://doi.org/10.1177/0734282909341019)
- Lovett, B.J. & Lewandowski, L.J. (2006) Gifted Students with Learning Disabilities: Who Are They? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 515-527.
<https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: a quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304-316. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>
- Maddocks, D. L. S. (2018). The Identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- McEachern, A. G., & Bornot, J. (2001). Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 34–41.

- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B. & Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209–222. doi:[10.1177/0016986213500070](https://doi.org/10.1177/0016986213500070)
- 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. Στο T. M. Newman & R. J. Sternberg (Επιμ.), *Students with both gifts and learning disabilities* (σελ. 31–48). New York: Kluwer.
- 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, 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 25(3), 161-168. doi:[10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x)
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. (2012). Mythology of the norm: Disrupting the culture of bullying in schools. *English Journal*, 101, 107-109.
- Milligan, J., & Nichols, J. (2005). Twice-exceptional, twice at risk: Reflections of a mother and son. *Journal of at-risk issues*, 11(2), 39-45.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330. doi: [10.1080/0885625042000262488](https://doi.org/10.1080/0885625042000262488)

- Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice exceptional students. *Nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 109-119.
- Moon, S. M., & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 111–130. <https://doi.org/10.1177/016235329501800202>
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76.
- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38, 425–431. [doi:10.1002/pits.1031](https://doi.org/10.1002/pits.1031)
- Munro, J. (2002). Understanding and identifying gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-31.
- Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222–230. <https://doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. Στο M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Επιμ.), *The social and emotional needs of gifted students: What do we know?* (σελ. 93- 102). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. Στο S. I. Pfeiffer (Επιμ.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (σελ. 115-137). New York, NY: Springer.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>

- Nelson, K. P., & Hourigan, R. M. (2016). A Comparative Case Study of Learning Strategies and Recommendations of Five Professional Musicians With Dyslexia. Update: *Applications of Research in Music Education*, 35(1), 54–65. <https://doi.org/10.1177/8755123315581341>
- Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57, 263–274.
- Newman, T. M., Brown, W., Hart, L., Macomber, D., Doyle, N., Kornilov, S. A., Grigorenko, E. L. (2009). The Leonardo Laboratory: Developing Targeted Programs for Academic Underachievers with Visual-Spatial Gifts. *Talent Development & Excellence*, 1(1), 67–78.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4_155
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Service and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38, 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990503800102>
- Nielsen, M. E., & Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review*, 12(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/02783198909553227>
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 346–357. doi:[10.1111/jir.12019](https://doi.org/10.1111/jir.12019)

- O'Brien, L. M., & Giovacco-johnson, T. (2007). For Parents Particularly: Twiceexceptional Children: Paradoxes and Parenting. *Childhood Education*, 83(3), 175–176. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522906>
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25, 143-162. <https://doi.org/10.1177/026142940902500205>
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J.C., Courville, T., & Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the KTEA-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Owens, C. M., Ford, D. Y., Lisbon, A. J., & Owens, M. T. (2016). Shifting Paradigms to Better Serve Twice-Exceptional African-American Learners. *Behavioral Disorders*, 41(4), 196–208. <https://doi.org/10.17988/bedi-41-04-196-208.1>
- Park, S., Nicpon, M. F., Choate, A., & Bolenbaugh, M. (2018). “Nothing Fits Exactly”: Experiences of Asian American Parents of Gifted *Child Quarterly*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/0016986218758442>.
- Perles, D., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice-exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51. DOI:[10.1177/107621750903200310](https://doi.org/10.1177/107621750903200310)
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>

- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of posthigh-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 6–18. doi: [10.4219/jsge-2002-384](https://doi.org/10.4219/jsge-2002-384)
- Pfeiffer, S. I., & Foley- Nicpon, M. (2018). Known and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. Στο S. B. Kaufman (Επ.), *Twice-exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning disabilities* (σελ. 104-122). New York: Oxford University Press.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. London, England: Sage.
- Purcell, J. H., Renzulli, J. S., McCoach, D. B., & Spottiswoode, H. (2001, Δεκέμβριος). The magic of mentorships. *Parenting for High Potential*, 22–26.
- Reis, S. M., Baum, S. M. & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. [doi:10.1177/0016986214534976](https://doi.org/10.1177/0016986214534976)
- Reis, S. M., & Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 44, 148–159. [doi:10.1207/s15430421tip4402_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9)

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–129. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Reis, S. M., & Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling Journal*, 8, 156-167.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113–125. doi: [10.1207/S15327035EX1002_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5)
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123-134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Reis, S., M., & Terry, W. N. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123. DOI:[10.1177/001698620004400205](https://doi.org/10.1177/001698620004400205)
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123–134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Reis, S. M., & Neu, T. W. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463-479. <https://doi.org/10.1177/001440299706300403>
- 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(4), 463–479. <https://doi.org/10.1177/001440299706300403>

- Renzulli, J., Gentry, M., & Reis, S. (2004). A time and a place for authentic learning. *Educational Leadership*, 62(1), 73–75.
- Renzulli, J. S. (2002) Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century, *Exceptionality*, 10:2, 67-75, DOI: [10.1207/S15327035EX1002_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2)
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Robinson, S. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195–204. doi:[10.1177/105345129903400401](https://doi.org/10.1177/105345129903400401)
- Ronksley- Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Bullying and the unique experiences of twice exceptional learners: Student perspective narratives. *Gifted Child Today*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/1076217518804856>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: An exploration of lived experiences and stigma narratives. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 4-34. https://doi.org/10.1177/0162353218816384_161
- Ronksley-Pavia, M. L., & Grootenboer, P. (2017). Insights into Disability and Giftedness: Narrative methodologies in interviewing young people identified as twice exceptional. Στο R. Dwyer, e. emerald, & I. Davis (Επιμ.), *Storied Worlds: Diverse Case Studies of Narrative Research*. Springer: Singapore.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776. doi: [10.1080/01443410903254864](https://doi.org/10.1080/01443410903254864)

- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 2/(3), 2-14. DOI:[10.5206/eei.v21i3.7679](https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679)
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Gifted Education*, 44(2), 115-124. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schultz, S. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56, 119-133. <https://doi.org/10.1177/0016986212444605>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & BarnesRobinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar. *Roeper Review*, 26(1), 37-40. DOI:[10.1080/02783190309554237](https://doi.org/10.1080/02783190309554237)
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42. <https://doi.org/10.1080/02783198909553228>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Επομ.). (2005). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Stormont, M., Stebbins, M. S. & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38(5), 413-423. DOI: [10.1002/pits.1030](https://doi.org/10.1002/pits.1030)
- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the “twice-exceptional.” *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154–161. <https://doi.org/10.1177/1076217594017005>
- Trail, B. (2010). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Naperville, IL: Sourcebooks.
- Trail, B. (2006). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. National Association of Gifted Children (NAGC) publication. Στο http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10462.aspx, τελευταία πρόσβαση 10/1/2023.
- Townend, G., Pendergast, D., & Garvis, S. (2014). Academic self-concept in twice-exceptional students: What the literature tells us. *TalentEd*, 28(12), 56-71.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanton, J. D., Qeck, C., & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702–739.
- Van Tassel-Baska, J. (1990). *Practical guide to counseling the gifted in a school setting*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- 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, 55-72. <https://doi.org/10.1177/016235329201600107>
- Volker, M. A., Lopata, C., & Cook-Cottone, C. (2006). Assessment of children with intellectual giftedness and reading disabilities. *Psychology In The Schools*, 43(8), 855-869. <https://doi.org/10.1002/pits.20193>
- Waldron, K. A., Saphire, D., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal for Learning Disabilities*, 20, 422-427. DOI: [10.1177/002221948702000708](https://doi.org/10.1177/002221948702000708)
- Waldron, K. A. (1991). Teaching techniques for the learning disabled/gifted student. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 40-43.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., & Walker, H. M. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote selfdetermination. *Exceptionality*, 19, 19-30. The Australasian Journal of Gifted Education, 24 (1) 51 T 51. [10.1080/09362835.2011.537225](https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537225)
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 24, 226-233. DOI:[10.1080/02783190209554185](https://doi.org/10.1080/02783190209554185)
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. R. (2005). Enabling or empowering? Adaptations and accommodations for twice exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 2, 48-54.

- Weinfeld, R. (2018). Advocating for twice exceptional students. Στο S. B. Kaufman (Επιμ.) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (σελ. 146-155).
- Wellisch, M. (2016). Gagné 's DMGT and underachievers: The need for an alternative inclusive gifted model. *Australasian Journal of Gifted Education*, 25(1), 18–30.
DOI:[10.21505/ajge.2016.0003](https://doi.org/10.21505/ajge.2016.0003)
- Wen Wang, C. W. & Neihart, M., (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148-159. <https://doi.org/10.1177/10762175155583742>
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group memberships: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x)
- Willard-Holt, C., & Morrison, K. (2013). Uncovering buried treasure: Effective learning strategies for twice-exceptional students. *Teaching for High Potential*, 14–16.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- Winebrenner, S. (2018). How we can recognize and teach twice- or multi-exceptional students. Στο S. B. Kaufman (Επιμ.) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (σελ. 123-137).
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
<https://doi.org/10.1177/10534512030380030101>

- Wood, S., & Estrada-Hernández, N. (2009). Psychosocial characteristics of twice exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40, 11–18. DOI:[10.1891/0047-2220.40.3.11](https://doi.org/10.1891/0047-2220.40.3.11)
- Wormald, C., Vialle, W. & Rogers, K., (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(2), 16-28.
- Wormald, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124–138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- Wormald, C. (2011). What knowledge exists in NSW schools of students with learning difficulties who are also academically gifted? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 5-9.
- Yin, R. K. (2018). Case study research: *Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yssel, N., Adams, C., Clarke, L., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *TEACHING Exceptional Children*, 46(3), 42–52. [10.1177/004005991404600305](https://doi.org/10.1177/004005991404600305)
- Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such a smart kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54–61. [10.1177/107621751003300113](https://doi.org/10.1177/107621751003300113)
- Yssel, N., Margison, J., Cross, T., & Merbler, J. (2005). Puzzles , Mysteries , and Picasso: A Summer Camp for Students Who Are Gifted and Learning Disabled. *Teaching Exceptional Children* 38(1):42-47. DOI:[10.1177/004005990503800108](https://doi.org/10.1177/004005990503800108)

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and Motivational Characteristics of Boys With AD/HD and/or Giftedness. *The Council for Exceptional Children*, 67(4), 499–519.
<https://doi.org/10.1177/001440290106700405>

Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης

Καλείστε να συμμετέχετε σε έρευνα που διεξάγεται από την ΔΡΟΓΟΥΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, στο Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. Πρέπει να είστε τουλάχιστον 18 χρονών για να συμμετέχετε στην έρευνα. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να διαβάσετε το Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης. Μπορείτε επίσης να αποφασίσετε να το συζητήσετε με την οικογένεια ή τους φίλους σας. Αντίγραφο αυτού του εντύπου θα σας δοθεί.

1. Σκοπός της έρευνας

Σας ζητάμε να συμμετέχετε στην παρούσα έρευνα γιατί ο σκοπός της είναι η διερεύνηση της σχολικής εμπειρίας διπλά ιδιαίτερων ατόμων καθώς και του ρόλου του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου καθώς και η συμμετοχή στη συνέντευξη αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα.

2. Ενδεχόμενοι κίνδυνοι

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Εάν αισθανθείτε δυσφορία κατά την απάντησή σας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρακαλούμε μη διστάσετε να ζητήσετε να παραλειφθούν.

3. Ενδεχόμενα οφέλη για τα άτομα και την κοινωνία

Τα διπλά ιδιαίτερα άτομα συνιστούν μία ομάδα η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από την τρέχουσα βιβλιογραφία ενώ ένα τέτοιο ζήτημα απουσιάζει παντελώς από την ελληνική βιβλιογραφία. Η μελέτη της σχολικής εμπειρίας των ατόμων αυτών μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για μελλοντική βελτίωση αυτής.

4. Αποζημίωση για τη συμμετοχή

Δεν θα έχετε κάποιο άμεσο ή μελλοντικό σημαντικό οικονομικό όφελος από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

5. Ενδεχόμενη σύγκρουση συμφερόντων

Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

6. Εμπιστευτικότητα

Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα, οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας ή όπως προβλέπεται από τον νόμο. Οι πληροφορίες εκείνες που σας ταυτοποιούν προσωπικά, θα διατηρηθούν ξεχωριστά από τα υπόλοιπα δεδομένα που σας αφορούν. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται με ευθύνη του ερευνητή. Σε περίπτωση ηχογράφησης, θα ζητηθεί η συγκατάθεσή σας. Μπορείτε να αρνηθείτε να ηχογραφηθείτε. Ο ερευνητής θα μεταγράψει τις ηχογραφήσεις και μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου κατόπιν αιτήσεώς σας. Έχετε το δικαίωμα να ελέγξετε και να επεξεργαστείτε την απομαγνητοφώνηση. Προτάσεις οι οποίες έχετε ζητήσει από τον ερευνητή να παραληφθούν δεν θα χρησιμοποιηθούν και θα σβηστούν από όλα τα αντίστοιχα αρχεία. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας. Σε περίπτωση που φωτογραφίες σας, βίντεο ή ακουστικές ηχογραφήσεις χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η ταυτότητά σας θα προστατεύεται ή θα συγκαλύπτεται.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 στοιχ.ε του Κανονισμού 2016/679 (GDPR), τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα μπορούν να αποθηκεύονται για διάστημα μεγαλύτερο αυτού κατά το οποίο διεξάγεται η ερευνητική διαδικασία, εφόσον εφαρμόζονται τα κατάλληλα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα που απαιτεί ο Κανονισμός 2016/679 (GDPR) για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων και ελευθεριών του υποκειμένου (ή των υποκειμένων) των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί στο πλαίσιο της έρευνας. Σε αυτήν τη βάση, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα διατηρηθούν για τρία χρόνια μετά το πέρας αυτής.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην ανάγκη περαιτέρω (δευτερογενούς) επεξεργασίας των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με το άρθρο 5 στοιχ. β του Κανονισμού 2016/679 (GDPR), για λόγους ερευνητικούς, η δευτερογενής επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων θεωρείται συμβατή με τους αρχικούς σκοπούς της επεξεργασίας χωρίς να γίνεται λόγος περί της ανάγκης λήψης τεχνικών και οργανωτικών μέτρων. Κατά συνέπεια, τα προσωπικά δεδομένα της παρούσας έρευνας δύνανται να χρησιμοποιηθούν και από άλλες έρευνες που θα εγκριθούν αρμοδίως χωρίς να χρειαστεί να δοθεί εκ νέου η συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

7. Συμμετοχή και αποχώρηση

Μπορείτε να επιλέξετε να συμμετέχετε ή όχι στην παρούσα έρευνα. Αν συμμετέχετε εθελοντικά σε αυτή την έρευνα, μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Μπορείτε επίσης να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιοδήποτε ερωτήσεις δεν επιθυμείτε να απαντήσετε και να παραμείνετε στην έρευνα. Ο ερευνητής μπορεί να σας ζητήσει να αποσυρθείτε από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

8. Δικαιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή σας χωρίς να υποστείτε καμία κύρωση.

9. Ταυτότητα των ερευνητών

(Αν έχετε οποιοδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια.)

ΔΡΟΓΟΥΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
ΑΛΚΙΝΟΟΥ, 20
54634,
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
Τηλ. 6942266342
Email: drogoutigeorgia@gmail.com

Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.

- Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχολική σας εμπειρία;
- Θεωρούσατε ή θεωρείτε τώρα εκ των υστέρων ότι διαφέρατε από τους συμμαθητές σας;
- Πότε καταλάβατε ότι διαφέρετε από τους υπόλοιπους συνομηλίκους;
- Κατανοήσατε πρώτα την ευφυΐα σας ή τη μαθησιακή σας δυσκολία;
- Πώς τα πηγαίνατε στο σχολείο;
- Είχατε αυτοπεποίθηση ως μαθητής;
- Είχατε συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο; (Εσωτερικά ή εξωτερικά-εξήγηση εσωτερικών- εξωτερικών προβλημάτων)
- Είχατε μαθησιακό άγχος;
- Είχατε κυρώσεις στο σχολείο;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2.

- Οι γονείς σας είχαν αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητές σας;
- Πότε αντιλήφθηκαν οι γονείς σας τις ιδιαιτερότητές σας;
- Οι γονείς σας ήταν υποστηρικτικοί;
- Είχατε κάποια μορφή εξωτερικής ενίσχυσης, είτε για τη χαρισματικότητα είτε για την αναπηρία σας; (Συνεδρίες, ειδική αγωγή, χαρισματικά προγράμματα;)
- Είχατε καλές σχέσεις με τους δασκάλους σας;
- Πώς σας αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοί σας;
- Έχετε δεχθεί αρνητική κριτική από τους δασκάλους;
- Γνώριζαν οι δάσκαλοι για την ιδιαιτερότητά σας;

- Όταν έμαθαν για την ιδιαιτερότητά σας, υπήρξε διαφοροποίηση της προσέγγισής τους απέναντί σας;
- Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοί σας σάς στήριζαν στο σχολείο; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Θεωρείτε ότι σας βοήθησαν να βελτιώσετε τις στρατηγικές μάθησής σας;
- Ποια η σχέση σας με τους συμμαθητές σας;
- Είχατε κύκλο φίλων; Ήταν υποστηρικτικός;
- Είχατε συναντήσεις στο σχολείο «αληθινούς συνομήλικους»;
- Γνώριζαν οι συμμαθητές ή οι φίλοι σας για τις ιδιαιτερότητές σας;
- Έχετε βιώσει κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού; Σχετιζόταν με την ιδιαιτερότητά σας;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 5.

- Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον ώστε ένας μαθητής Διπλά Ιδιαίτερος να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του;