



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Εκπαιδευτικές επιπτώσεις αποτελεσματικών προγραμμάτων
παρέμβασης και διδακτικών προσαρμογών για μαθητές με διπλή
ιδιαιτερότητα».**

Καραγιαννίδου Ευσταθία (11s21011)

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2023



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εκπαιδευτικές επιπτώσεις αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης και διδακτικών προσαρμογών για μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα».

“Educational implications of effective intervention programs and instructional adaptations for twice-exceptional students”.

Καραγιαννίδου Ευσταθία (IIs21011)

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια

«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»

Καραγιαννίδου Ευσταθία

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητική Θεμελίωση.....	15
1.1. Ιστορικό αναδρομή του όρου «Χαρισματικότητα»	15
1.2 Σύγχρονα Θεωρητικά Μοντέλα για την Χαρισματικότητα.....	20
1.2.1 Το μοντέλο των «πολλαπλών ταλέντων» του Taylor	20
1.2.2 Το μοντέλο της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner	21
1.2.3 Η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης του Sternberg	23
1.2.4 Το μοντέλο «διαφοροποίησης χαρισματικότητας-ταλέντου» του Gagne	24
1.2.5 Το μοντέλο του «Μονάχου» του Keller	25
1.2.6 Το μοντέλο των «τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli	26
1.2.7 Το «πολυπαραγοντικό μοντέλο» του Monks.....	28
1.3 Μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα	29
1.3.1 Οι πρώτες δεκαετίες (1923-1970)	30
1.3.2 Τα επόμενα τριάντα χρόνια ανάπτυξης (1970-2000).....	31
1.3.3 Σύγχρονες τάσεις και έρευνα (2000-2015)	33
1.4 Αναπηρία	35
1.4.1 Διεθνείς ορισμοί και διατάξεις για την αναπηρία	35
1.4.2 Η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα	40
1.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών μαθητών	43
1.5.1 Γενικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά	43
1.5.2 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	47
1.5.3 Κοινωνικά-Συναισθηματικά Χαρακτηριστικά	48
1.6 Χαρακτηριστικά μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα	50
1.6.1 Χαρισματικοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	55
1.6.2 Χαρισματικοί μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	59
1.6.3 Χαρισματικοί μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	61
1.6.4 Χαρισματικοί μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές	64
1.6.5 Χαρισματικοί μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες	65

1.7 Χαρισματικότητα, Διπλή Ιδιαιτερότητα και Εκπαίδευση.....	67
1.8 Μοντέλα εκπαίδευσης για την χαρισματικότητα.....	71
1.8.1 Επιτάχυνση.....	72
1.8.2 Εμπλουτισμός.....	81
1.9 Η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων: διεθνείς πρακτικές.....	91
1.9.1 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.....	93
1.9.2 Ηνωμένο Βασίλειο.....	94
1.9.3 Αυστρία.....	95
1.9.4 Γερμανία.....	96
1.9.5 Φιλανδία.....	97
1.9.6 Άλλες ευρωπαϊκές χώρες.....	98
1.9.7 Ελλάδα.....	99
1.10 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	104
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	104
2.2 Συμμετέχοντες των ερευνών που αναλύθηκαν.....	105
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	106
2.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	110
3.1 Παρουσίαση ερευνών.....	110
3.2 Μεθοδολογικά Στοιχεία Ερευνών.....	115
3.2.1 Σχεδιασμός έρευνας.....	115
3.2.2 Συμμετέχοντες.....	115
3.2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές.....	119
3.3 Περιεχόμενο ερευνών.....	120
3.3.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε προγράμματα εμπλουτισμού που φαίνεται να βελτιώνουν επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.....	120
3.3.2 Θεμελιώδεις αρχές προγραμμάτων παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και διδασκαλία μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	143
4.1 Συζήτηση.....	143
4.2 Συμπεράσματα.....	151
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	157
4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή.....	158

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	160
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	162

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.....	522
Πίνακας 2: Έρευνες προς διερεύνηση	Error! Bookmark not defined. 11
Πίνακας 3: Συμμετέχοντες των ερευνών	11717

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1: Απεικόνιση διπλής ιδιαιτερότητας (Ronksley-Pavia, 2015)	35
--	----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει το φαινόμενο των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, μιας πληθυσμιακής ομάδας που χαρακτηρίζεται από στοιχεία χαρισματικότητας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με στόχο την ανάδειξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης και προσαρμογών στο πρόγραμμα διδασκαλίας και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης συλλέχθηκαν, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, 12 μελέτες με τις οποίες επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αναλυτικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εντοπίσει αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές που έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Μέσω της συστηματικής μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι τα προγράμματα εμπλουτισμού καθώς και οι διδακτικές προσαρμογές που στοχεύουν πρωτίστως στην ανάδειξη και αξιοποίηση των χαρισμάτων και των δυνάμεων των μαθητών και παράλληλα εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ αυτών αποδεικνύονται αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Τέλος, μέσα από τη συζήτηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών επιχειρήθηκε να δοθούν ορισμένες προτάσεις σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των ευρημάτων στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, χαρισματικότητα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρόγραμμα εμπλουτισμού, διδακτικές προσαρμογές

ABSTRACT

This thesis examines the phenomenon of twice-exceptional students, a population characterized by elements of giftedness and special educational needs, with the aim of highlighting effective educational intervention programs and adaptations within the curriculum and instructional process. Through a systematic literature review, 12 studies were selected based on specific criteria to address the research questions posed. Specifically, the purpose of this study was to identify effective educational intervention programs and instructional adaptations that have been implemented for twice-exceptional students, catering to their unique needs and ensuring a more effective education for these students. The systematic examination of the relevant literature revealed that enrichment programs and instructional adaptations, primarily focused on identifying and harnessing students' gifts and strengths while aligning with their interests and learning styles, have proven to be effective practices in the education of twice-exceptional students. Finally, through the discussion and the analysis of the research results, some recommendations were made regarding the potential implementation of these findings within the framework of the Greek educational system.

Key-words: twice-exceptional students (2E), giftedness, special educational needs, enrichment program, instructional adaptations

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Εκπαιδευτικές επιπτώσεις αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης και διδακτικών προσαρμογών για μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα» εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι χαρισματικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι αποκαλούνται μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα από την ερευνητική κοινότητα, αποτελούν μία υποομάδα του χαρισματικού πληθυσμού. Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα είναι μία «παραμελημένη» πληθυσμιακή ομάδα μαθητών, των οποίων τα χαρίσματα και τα ταλέντα παραμένουν συχνά αναξιοποίητα μέσα στην τάξη της γενικής του ελληνικού σχολείου. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η ανάδειξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για τους συγκεκριμένους μαθητές μέσω της παρούσας εργασίας. Με το πέρας της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Βασιλική Γιαννούλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη της καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ακόμη, ευχαριστώ την οικογένεια και τον σύντροφο μου για την υπομονή και την ιδιαίτερα σημαντική υποστήριξη τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και πολυδιάστατο. Η χαρισματικότητα, ακόμη και σήμερα, αποτελεί μία έννοια ασαφής και αδιευκρίνιστη, αν και πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να την ορίσουν. Συχνά οι χαρισματικοί μαθητές χαρακτηρίζονται ως «φαινόμενο», ένας προσδιορισμός που δημιουργεί πολλές προσδοκίες και ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης ομάδας. Η πολυπλοκότητα του ζητήματος εντείνεται στην περίπτωση των χαρισματικών ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι αποκαλούνται «μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα» από την ερευνητική κοινότητα (Smith & Tyler, 2010, 2019).

Το θέμα της χαρισματικότητας απασχολεί την επιστημονική κοινότητα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν η έννοια της χαρισματικότητας συνδεόταν άρρηκτα με υψηλές βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης (Reis & Renzulli, 2009). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, αυτός ο ισχυρισμός βασιζόταν στον παραδοσιακό, αν και εξακολουθεί να επικρατεί, ορισμό της ευφυΐας ως μεμονωμένης ιδιότητας, ένα εγγενές χαρακτηριστικό, που δεν είναι πιθανό να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Από τότε πολλοί ερευνητές έχουν επιδιώξει να ερμηνεύσουν και να διευκρινίσουν το σύνθετο προφίλ της χαρισματικότητας, με πολλούς από αυτούς να καταλήγουν στην χαρισματικότητα ως μία πολυπαραγοντική έννοια (Brown et al., 2005· Reis & Renzulli, 2009). Αν και ο όρος χαρισματικός έχει υποστεί πολλές τροποποιήσεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες, κανένας ορισμός δεν έχει γίνει πλήρως αποδεκτός από τους ειδικούς του χώρου. Ωστόσο, οι ορισμοί της χαρισματικότητας στην πλειονότητα τους απέχουν αρκετά από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με έναν απλά υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Brown et al., 2005· Reis & Renzulli, 2009). Με βάση τους ορισμούς περί χαρισματικότητας των τελευταίων δεκαετιών, οι χαρισματικοί αποτελούν μία ετερογενή ομάδα

ατόμων με ποικίλες ικανότητες και δυνατότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς (Reis & Renzulli, 2009). Παρόλο που τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν κάποια κοινά στοιχεία, όπως ισχυρά κίνητρα, επικοινωνιακές δεξιότητες, ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, ισχυρή μνήμη, φαντασία, δημιουργικότητα, αίσθηση του χιούμορ, και προηγμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και κατανόησης του συστήματος συμβόλων, η εκδήλωση αυτών των χαρακτηριστικών δε πραγματοποιείται σε όλα τα άτομα στον ίδιο βαθμό (Reis & Renzulli, 2009).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, ένας πληθυσμός μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί από τις εξαιρετικές ικανότητες και τα ταλέντα τους, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη μάθηση, την προσοχή, και την συμπεριφορά έχει τραβήξει την προσοχή των μελετητών, των επαγγελματιών και των γονέων (Reis et al., 2014). Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα είναι μαθητές που συνδυάζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, επιδεικνύοντας εξαιρετικές επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς και αδυναμίες σε κάποιους άλλους (Baum & Oven, 1988· Reis et al., 2014). Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χαρακτηρίζονται από δυνατότητες υψηλών επιδόσεων σε τομείς όπως ο ακαδημαϊκός, οι τέχνες, η ηγεσία ή η δημιουργικότητα και ταυτόχρονα παρουσιάζουν στοιχεία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στοιχεία στο φάσμα του αυτισμού και ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) (Reis et al., 2014). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, το συγκεκριμένο φαινόμενο δείχνει αντιφατικό, κυρίως επειδή οι έννοιες της χαρισματικότητας και των χαμηλών επιδόσεων θεωρούνται ως εξ' ολοκλήρου αντίθετες. Και αυτό μπορεί να αποδεικνύεται στην περίπτωση που κάποιος μαθητής διαθέτει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, αλλά δεν πετυχαίνει τις προσδοκώμενες υψηλές επιδόσεις (π.χ. στα διαγωνίσματα ή στις γραπτές εργασίες) λόγω κάποιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ή λόγω ελλειμματικής προσοχής αλλά

παράλληλα επιδεικνύει κάποιο εξαιρετικό χάρισμα ή ταλέντο σε άλλο τομέα (Reis et al., 2014). Ο αριθμός των ερευνητικών μελετών συνεχώς αυξάνεται καθώς οι ερευνητές προσπαθούν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές (Reis et al., 2014). Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζουν σημαντικές προκαταλήψεις διότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δε γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών (Smith & Tyler, 2010, 2019). Η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα ενθάρρυνσης και ενίσχυσης των ικανοτήτων και ταλέντων των χαρισματικών μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα μέσα από διδακτικές προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος κι άλλων προγραμμάτων, που ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών (Baum et al., 2014· Reis et al., 2014· Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τον Seligman, «μία θεραπεία δεν έγκειται μόνο στην διόρθωση των αδυναμιών αλλά και στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 7). Έχει διαπιστωθεί ότι οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν τόσο τη χαρισματικότητα όσο και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή έχουν θετικότατο αντίκτυπο στη ζωή αυτών των μαθητών (Nielsen & Mortorff-Albert, 1990 όπως αναφέρεται στους Smith & Tyler, 2010, 2019).

Η χαρισματικότητα είναι το ορατό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Plucker & Barab, 2005) και εκδηλώνεται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων καταστάσεων, και με τα κατάλληλα επίπεδα υποστήριξης, χρόνου και προσπάθειας (Reis & Renzulli, 2009). Η υπόθεση ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να «επιβιώσουν» μόνοι τους και να ανταπεξέλθουν των μαθησιακών εμποδίων είναι ανακριβής (Smith & Tyler, 2010, 2019). Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, αυτό που χρήζει ύψιστης σημασίας, από την μεριά των εκπαιδευτικών, είναι η γνώση και κατά συνέπεια η αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών

και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι ικανότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών σε διάφορους τομείς (Reis et al., 2014). Με γνώμονα τα παραπάνω, το πρόγραμμα σπουδών και οι διδακτικές πρακτικές κρίνεται αναγκαίο να διαφοροποιούνται ώστε να παρέχουν στους χαρισματικούς μαθητές ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτισμένο με προκλήσεις, κίνητρα για μάθηση και ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο (National Association for Gifted children, 2010· VanTassel Baska, 2005, 2015· VanTassel Baska & Wood, 2010· Hong et al., 2006· Little, 2012· Rogers, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητική Θεμελίωση

1.1. Ιστορικό αναδρομή του όρου «Χαρισματικότητα»

Κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας υπήρχαν διάφορες περίοδοι στις οποίες δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρώπινη ευφυΐα καθώς οι εξαιρετικές ικανότητες των ατόμων βρισκόταν στο επίκεντρο της προσοχής των ιστορικών και των ανθρωπολόγων (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τον Hunsaker (όπως αναφέρεται στους Smith & Tyler, 2010, 2019, σ. 901) ήδη από το 3000 π.Χ., οι Αιγύπτιοι μεριμνούσαν για τους μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα, στέλνοντας τους (μαζί με τα μέλη της βασιλικής οικογένειας) σε σχολεία της αυλής ή σε συγκεκριμένους παιδαγωγούς προκειμένου να αναπτύξουν και να εξασκήσουν τα ταλέντα τους. Στην αρχαία Ελλάδα, τα αθλητικά επιτεύγματα και οι καλές τέχνες έφτασαν στο αποκορύφωμα τους, γεγονός που αποδεικνύεται από την πολιτισμική τους κληρονομιά: τα φιλοσοφικά τους έργα, τις τραγωδίες, την αρχιτεκτονική και τη γλυπτική (Smith & Tyler, 2010, 2019). Αντίστοιχα στην αρχαία Κίνα, κατά τη διάρκεια του 2^{ου} αιώνα π.Χ., οι Κινέζοι ανέδειξαν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους στην αρχιτεκτονική, τη μουσική, τη φιλοσοφία, την ιατρική και σε πολλές άλλες επιστήμες (Smith & Tyler, 2010, 2019). Στους δυτικούς πολιτισμούς, γύρω στα μέσα του 19^{ου} αιώνα με αφορμή το έργο του Κάρολου Δαρβίνου, οι εγγενείς και ανώτερες ικανότητες των ατόμων άρχισαν να αποτελούν σημείο συζήτησης και διερεύνησης (Smith & Tyler, 2010, 2019). Ωστόσο, η αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών ήταν, αρχικά, άρρηκτα συνδεδεμένη με δοκιμασίες νοημοσύνης (Brown et al., 2005). Ο Alfred Binet κατασκεύασε μία τέτοια δοκιμασία το 1905, η οποία δεν προοριζόταν για την ανίχνευση των χαρισματικών παιδιών, όμως σηματοδότησε την έναρξη της μελέτης των ατόμων αυτών (Smith & Tyler, 2010, 2019). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ορισμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές είχαν ιδρυθεί ήδη από το 1866. Για παράδειγμα, στις πολιτείες της Massachusetts, St. Lewis και New Jersey αναπτύχθηκαν προγράμματα τα οποία αφορούσαν την επιτάχυνση και συγκεκριμένα την

μεταπήδηση σε μεγαλύτερες τάξεις (Rimm et al., 2018). Η πραγματική όμως ανάπτυξη και μελέτη των χαρισματικών ατόμων ξεκίνησε τη δεκαετία του 1920 (Smith & Tyler, 2010, 2019). Μία από τις κορυφαίες μορφές στον χώρο της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών αποτέλεσε η Leta Stetter Hollingworth, σύμφωνα με την οποία η χαρισματικότητα επηρεάζεται τόσο από την κληρονομικότητα όσο και από το περιβάλλον (Smith & Tyler, 2010, 2019). Περίπου την ίδια εποχή, ο Terman (1916, 1925), επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη και διαχείριση της κλίμακας νοημοσύνης Stanford-Binet, κατατάσσοντας τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στο 1% του πληθυσμού που πετύχαινε υψηλά σκορ στην συγκεκριμένη κλίμακα νοημοσύνης (Brown et al., 2005). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές της εποχής, τα υψηλά σκορ στις δοκιμασίες νοημοσύνης και οι υψηλές σχολικές επιδόσεις ήταν παράγοντες που καθόριζαν την χαρισματικότητα (Brown et al., 2005· Baldwin et al., 2015· Smith & Tyler, 2010, 2019).

Κατά τη δεκαετία του 1950, σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στη μελέτη της νόησης. Οι εκτεταμένες έρευνες σχετικά με την ποικιλία των ιδιοτήτων και των γνωρισμάτων που στοιχειοθετούν την έννοια της χαρισματικότητας, όπως η δημιουργικότητα και οι υψηλές ικανότητες σε διάφορους τομείς, έστρεψαν την πλειονότητα των εκπροσώπων της επιστημονικής κοινότητας εναντίον της ταύτισης της χαρισματικότητας με μία υψηλή βαθμολογία σε μία δοκιμασία νοημοσύνης (Brown et al., 2005). Το 1950, ο Gulliford, ένας Αμερικανός ψυχολόγος, πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο ευφυΐας που έδινε έμφαση στη δημιουργική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων (Brown et al., 2005). Αργότερα, ο Renzulli (1978, 1988) επανεξέτασε τον ορισμό της χαρισματικότητας αναλύοντας τα ερευνητικά πορίσματα αρκετών διακεκριμένων ερευνητών και ψυχολόγων στην προσπάθεια του να ανακαλύψει τους παράγοντες, πέρα από την ικανότητα, που επηρεάζουν την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων και ταλέντων του ατόμου (Brown et al., 2005). Η έρευνα του κατέληξε στο

συμπέρασμα ότι η χαρισματικότητα αποτελείται από τρεις ομάδες χαρακτηριστικών – γενικές ικανότητες άνω του μέσου όρου, υψηλή δέσμευση του ατόμου να φέρει σε πέρας το έργο που ανέλαβε, και υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας (Brown et al., 2005). Χαρισματικά και ταλαντούχα χαρακτηρίζονται τα άτομα που μπορούν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ωστόσο απαιτούνται ποικίλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που θα ενεργοποιήσουν το δυναμικό αυτής της ομάδας ατόμων (Brown et al., 2005). Μετέπειτα, ο Gardner (1983) πρότεινε τη θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών, ο οποίος αρχικά διατύπωσε μία σειρά από επτά συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, χωρική) και πρόσθεσε ένα όγδοο είδος (νατουραλιστική νοημοσύνη) αρκετά χρόνια αργότερα (Brown et al., 2005). Επίσης, εξετάζεται η συμπερίληψη ενός ένατου τομέα, της υπαρξιακής νοημοσύνης (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσυνών, η νοημοσύνη έχει πολλαπλές διαστάσεις και το άτομο ενδέχεται να διακριθεί σε έναν ή περισσότερους τομείς, όχι όμως απαραίτητα σε όλους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Αντίστοιχα, τα χαρισματικά άτομα διαφέρουν ως προς τους τομείς στους οποίους εμφανίζουν υψηλές ικανότητες και δεξιότητες και για αυτό κρίνεται απαραίτητος ένας συνδυασμός προσεγγίσεων για την αναγνώριση και εκπαίδευση αυτών των ατόμων (Fasko Jr, 2001). Σύμφωνα με την οπτική του Gardner, οι περισσότερες δυτικές κοινωνίες δίνουν έμφαση στη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη στα επίσημα εκπαιδευτικά τους προγράμματα παρακάμπτοντας και υποτιμώντας τα άτομα με υψηλές ικανότητες στις υπόλοιπες κατηγορίες νοημοσυνών (Fasko Jr., 2001). Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, ο Robert J. Sternberg (1985) ανέπτυξε την τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης υποστηρίζοντας ότι τα σκορ στα τεστ IQ δεν μπορούν να αποτελούν μοναδικό και καθοριστικό παράγοντα της χαρισματικότητας (Brown et al., 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg, οι παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης εστιάζουν μόνο στην σχολική επίδοση

του ατόμου αφηφώντας τη δημιουργικότητα, την αναλυτική αλλά και συνθετική σκέψη (Brown et al., 2005· Sternberg, 2010).

Σε γενικές γραμμές, πολλές μελέτες έδειξαν ότι η περιγραφή της νοημοσύνης χρησιμοποιώντας απλά αποτελέσματα δοκιμασιών είναι αμφισβητήσιμη καθώς μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα (Ματσαγγούρας, 2008). Η νοημοσύνη δεν είναι μία μοναδική έννοια αλλά υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης, οπότε κάποιοι απλοί ορισμοί δεν μπορούν να προσεγγίσουν την πολυπλοκότητα της (Ματσαγγούρας, 2008). Η νοημοσύνη δε μπορεί αυτούσια να καλύψει όλο το εύρος της χαρισματικότητας διότι αποτελεί μία από τις έξι δυνάμεις που γεννούν τη δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά (Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & O' Hara, 1999 όπως αναφέρεται στον Ματσαγγούρα, 2008). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, βλέποντας τη χαρισματικότητα μέσα από μια δημιουργικό-παραγωγική προοπτική, οδηγούμαστε στο ότι η συμβολή της νοημοσύνης, της γνώσης, των τρόπων σκέψης, της προσωπικότητας, της παρότρυνσης και του περιβάλλοντος είναι εκείνα που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των χαρισματικών. Ο σύγχρονος ερευνητής έχουν πολύ μικρότερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα των σταθμισμένων δοκιμασιών καθώς ενδέχεται να είναι εγγενώς μεροληπτικές απέναντι σε άτομα που δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση (Smith & Tyler, 2010, 2019). Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι η νοημοσύνη, όπως και κάθε άλλο χαρακτηριστικό, επηρεάζεται τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες και δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τέλος, δεν υπάρχει ιδανικός τρόπος για να μετρηθεί η νοημοσύνη, οπότε θα πρέπει να αποφεύγονται τυπικές πρακτικές και η πίστη ότι, αν ξέρουμε το IQ κάποιου ανθρώπου, τότε ξέρουμε τη νοημοσύνη του (Ματσαγγούρας, 2008).

Το 1978 μία αντίληψη της χαρισματικότητας ήρθε στο προσκήνιο με την υιοθέτηση του λεγόμενου «ορισμού Marland», από το όνομα του Sidney Marland, επιτρόπου εκπαίδευσης των ΗΠΑ το 1972 (Smith & Tyler, 2010, 2019). Ο ορισμός, παρά τις αδυναμίες και το περιοριστικό του εύρος, σηματοδότησε την απαρχή μιας νέας εποχής στη μελέτη της χαρισματικότητας και επηρέασε σημαντικά το εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών (Ρίζος, 2011). Σύμφωνα με τον «ορισμό του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ» ή διαφορετικά «ορισμός Marland»:

Ο όρος «χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά» αναφέρεται σε παιδιά, και κατά περίπτωση, σε νεαρά άτομα, τα οποία διαπιστώνεται ότι κατά την προσχολική, την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέχουν αποδεδειγμένες ή δυνητικές ικανότητες που μαρτυρούν ικανότητα υψηλής επίδοσης σε τομείς όπως ο διανοητικός ή ο δημιουργικός ή σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς ή στον τομέα της ηγεσίας ή στις παραστατικές και εικαστικές τέχνες. Τα άτομα αυτά εξαιτίας της υψηλής ικανότητας επίδοσης χρειάζονται υπηρεσίες ή δραστηριότητες οι οποίες δεν παρέχονται κανονικά από το σχολείο». (Smith & Tyler, 2010, 2019, σ. 909).

Επίσης, με την ψήφιση του νόμου Jacob K. Javits «Περί της Εκπαίδευσης των Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών» το 1988 (ν. 100-297) αναδύθηκε μία ευρύτερη οπτική όσον αφορά την εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων και της ανάπτυξης του ταλέντου, οδηγώντας στον βασικό ορισμό γύρω από την έννοια της χαρισματικότητας στον νόμο NCLB¹. Όπως αναφέρεται στον νόμο, χαρισματικοί και ταλαντούχοι είναι «οι μαθητές, τα παιδιά ή οι νέοι οι οποίοι επιδεικνύουν δυνατότητες υψηλής επίδοσης σε τομείς όπως ο διανοητικός ή ο δημιουργικός ή ο καλλιτεχνικός, ή η ικανότητα ηγεσίας, ή σε συγκεκριμένους επιστημονικούς

¹ No Child Left Behind, Elementary and Secondary Education Act (2002)
<https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/index.html>

τομείς όπως η φυσική και τα μαθηματικά, και οι οποίοι χρειάζονται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που δεν παρέχονται κανονικά από το σχολείο προκειμένου να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες αυτές» (Smith & Tyler, 2010, 2019, σ. 909).

Οι παραπάνω ορισμοί αποτέλεσαν τη βάση των μετέπειτα ορισμών, οι οποίοι διατυπώθηκαν από πολλούς ερευνητές και υιοθετήθηκαν από διάφορες χώρες. Ο καθορισμός της χαρισματικότητας ως έννοιας πολυδιάστατης οδήγησε στην διατύπωση εννοιολογικών μοντέλων αποδεσμευμένων από την πιστή προσήλωση σε ψυχομετρικές μεθόδους (Ρίζος, 2011). Σύμφωνα με τον Ρίζο (2011), τα νεότερα μοντέλα αναγνωρίζουν και συνυπολογίζουν πολλαπλά κριτήρια, τόσο γνωστικά-νοητικά (γενική νοημοσύνη, δημιουργικότητα, ειδικές επιδόσεις), όσο και ιδιοσυστατικά (κίνητρα για υψηλά επιτεύγματα, προσήλωση στον στόχο, αφοσίωση στην εργασία, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική σταθερότητα, στάσεις, ενδιαφέροντα), αλλά και περιβαλλοντικά (κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, πολιτισμικές διαφορές, στερεοτυπικές αντιλήψεις, εκπαιδευτικές επιρροές). Στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζονται κάποια σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα για τη χαρισματικότητα.

1.2 Σύγχρονα Θεωρητικά Μοντέλα για την Χαρισματικότητα

Οι επιστήμονες, προερχόμενοι από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ανέπτυξαν διάφορες επιστημονικές απόψεις γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη διαφορετικών προσεγγίσεων και θεωρήσεων, οι οποίες επηρέασαν σημαντικά την επιστημονική κοινότητα και εκπαιδευτική πράξη.

1.2.1 Το μοντέλο των «πολλαπλών ταλέντων» του Taylor

Το έργο του Taylor συνέβαλε καθοριστικά στην συνειδητοποίηση ότι η έννοια της χαρισματικότητας είναι πολυμορφική (Kim, 2009, pp. 571-573). Η γενικότερη προσέγγιση του Taylor για τα «πολλαπλά ταλέντα» στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο μπορεί να είναι

ταλαντούχο σε έναν τομέα της ανθρώπινης φύσης και να υπολείπεται σε έναν άλλον (Kim, 2009, pp. 571-573). Η έρευνα του Taylor κατέδειξε επανειλημμένα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία, για παράδειγμα οι βαθμοί, δε σχετίζεται σημαντικά με μελλοντικές επιδόσεις σε επαγγέλματα όπως η επιστήμη, η ιατρική και η μηχανική καθώς απαιτούνται πολλαπλά ταλέντα για την επιτυχία (Kim, 2009, pp. 571-573). Στο μοντέλο του εντοπίζει εννέα βασικά είδη ταλέντων κατά αντιστοιχία των εννέα αναγνωρισμένων τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας: την ακαδημαϊκή-σχολική επίδοση, την παραγωγική-δημιουργική σκέψη, την επικοινωνία, τη διορατικότητα, τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την πρακτική εφαρμογή, τις ανθρώπινες σχέσεις και την εκμετάλλευση των ευκαιριών (Kim, 2009, pp. 571-573).

1.2.2 Το μοντέλο της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner

Ο Howard Gardner (1983) ανέπτυξε μία πολυπαραγοντική θεωρία περί πολλαπλών μορφών νοημοσύνης καθώς υποστήριξε ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί μία μοναδική οντότητα (Davidson, 2009, p.83). Σύμφωνα με τη θεωρία των «πολλαπλών νοημοσυνών», η νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο ανεξάρτητων ειδικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που έχουν ξεχωριστή βιολογική καταβολή στον ανθρώπινο εγκέφαλο, δρουν όμως αλληλοσυμπληρωματικά καθιστώντας το άτομο ικανό να επιλύει σύνθετα προβλήματα και να παράγει προϊόντα υψηλού επιπέδου (Davidson, 2009, p.83). Παρακάτω παρουσιάζονται οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του Gardner:

Γλωσσική νοημοσύνη. Συνίσταται στην ευχέρεια, στην κατανόηση και χρήση λέξεων και εννοιών κατά την ομιλία, το διάβασμα και το γράψιμο, στην αντίληψη λεπτών γλωσσικών διαφοροποιήσεων και στην επιλογή σύνθετων γλωσσικών σχημάτων.

Λογικομαθηματική νοημοσύνη. Αποτελεί την ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού αριθμών, αφηρημένων συστημάτων συμβόλων, ποσοτήτων και μαθηματικών εννοιών.

Χωρική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα προσανατολισμού στον χώρο, οπτικής αντίληψης σχημάτων, διαστάσεων και σχέσεων των αντικειμένων στον χώρο καθώς και η ικανότητα παραστατικότητας της σκέψης.

Κινησθητική νοημοσύνη. Αφορά τον επιδέξιο έλεγχο και χειρισμό τους σώματος για την επίλυση προβλημάτων και εκτέλεση έργων.

Μουσική νοημοσύνη. Είναι η αντίληψη και διάκριση των ήχων με σχέση με τις βασικές τους ιδιότητες όπως το τονικό ύψος, η ένταση, η διάρκεια και ο ρυθμός. Η αίσθηση του ρυθμού, της αρμονίας, των τονικών αποχρώσεων και γενικότερα της μουσικής δομής.

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων, κινήτρων, δυνατοτήτων και αδυναμιών ενός ατόμου, που οδηγούν στη σωστή λήψη αποφάσεων. Συστατικό στοιχείο αυτής της νοημοσύνης είναι η πλήρης επίγνωση της ταυτότητας και εικόνας του ατόμου. Επίσης, συνδέεται άρρηκτα με τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Διαπροσωπική νοημοσύνη. Στηρίζεται στην κατανόηση των κινήτρων, αναγκών, και επιθυμιών των άλλων καθιστώντας το άτομο ικανό να αλληλοεπιδρά με τον περίγυρο του. Επίσης, περιλαμβάνει την κατανόηση γλωσσικών και μη γλωσσικών κοινωνικών σημάτων και την πρόβλεψη κοινωνικών συνεπειών και επιπτώσεων.

Νατουραλιστική νοημοσύνη. Σχετίζεται με την ικανότητα κατηγοριοποίησης των αντικειμένων και την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. (Visser et.al., 2006; Davidson, 2009, p.84)

Η θεωρία των «πολλαπλών νοημοσυνών» του Gardner διεύρυνε την έννοια της χαρισματικότητας, καθώς η επιστήμη και η κοινωνία άρχισαν να αποδέχονται ότι ένα χαρισματικό άτομο μπορεί να επιδεικνύει υψηλές ικανότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς

αλλά όχι σε όλους και οδήγησε στην αξιολόγηση της ευφυούς συμπεριφοράς εντός ενός ουσιαστικού πλαισίου, μέσω δραστηριοτήτων και σχολικών εργασιών, απαλλαγμένο από την απλή χρήση τυποποιημένων δοκιμασιών (Davidson, 2009, p.84).

1.2.3 Η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης του Sternberg

Σύμφωνα με την θεωρία του Sternberg, η χαρισματικότητα είναι παρούσα όταν ένα άτομο επιδεικνύει υψηλά επίπεδα νοημοσύνης (Miller, 2012). Ωστόσο, σε αντίθεση με τους περισσότερους παραδοσιακούς ορισμούς της χαρισματικότητας, η θεωρία αυτή κατέχει μία μοναδική εννοιολογική προσέγγιση της νοημοσύνης (Miller, 2012). Στο τριαρχικό μοντέλο του Sternberg, η νοημοσύνη συγκροτείται από τρία είδη:

Αναλυτική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα ανάλυσης, κρίσης, αξιολόγησης, σύγκρισης και αντίθεσης ενός ατόμου.

Δημιουργική νοημοσύνη. Αποτελείται από ικανότητες που χρησιμοποιούνται για την δημιουργία, την εύρεση, την ανακάλυψη, την φαντασία και τη διορατικότητα.

Πρακτική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου στην εφαρμογή αναλυτικών και δημιουργικών διαδικασιών σκέψης στην καθημερινή ζωή.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg, ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει δυνατότητες ή αδυναμίες σε οποιοδήποτε από τους τρεις τύπους νοημοσύνης (Miller, 2012). Η χαρισματικότητα, δηλαδή, μπορεί να εκδηλώνεται σε οποιαδήποτε από αυτές τις περιοχές και διαφορετικοί συνδυασμοί δυνατών και αδύναμων σημείων μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικού τύπου χαρισματικότητας (Miller, 2012). Συνεπώς, ένα χαρισματικό άτομο μπορεί να παρουσιάζει έναν, δυο ή και όλους τους παραπάνω τύπους νοημοσύνης (Miller, 2012).

Το 1998 οι Sternberg και Zhang παρουσίασαν το «πενταγωνικό» μοντέλο νοημοσύνης σύμφωνα με το οποίο για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως χαρισματικό θα πρέπει να πληροί πέντε κριτήρια:

Το κριτήριο της υπεροχής. Ένα άτομο παρουσιάζει εξαιρετική επίδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Το κριτήριο της σπανιότητας. Η υψηλή επίδοση και υπεροχή του ατόμου σε σύγκριση με την ομάδα αναφοράς των συνομήλικων.

Το κριτήριο της αποδεικτικότητας. Η εξαιρετική επίδοση του ατόμου πρέπει να αποδεικνύεται μέσω αξιόπιστων και έγκυρων διαδικασιών.

Το κριτήριο της παραγωγικότητας. Η επίδοση του ατόμου δε θα πρέπει να είναι στιγμιαία αλλά να αποτελείται από μία σταθερή και συνεπή παραγωγή ιδεών και προϊόντων.

Το κριτήριο της αξίας. Η εξαιρετική επίδοση του ατόμου πρέπει να αναγνωρίζεται και να συνάδει με τις ισχύουσες αξίες της εκάστοτε κοινωνίας.

1.2.4 Το μοντέλο «διαφοροποίησης χαρισματικότητας-ταλέντου» του Gagne

Ο Francois Gagne, καθηγητής ψυχολογίας στον Καναδά, παρουσίασε το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας-ταλέντου (DMGT)², μέσω του οποίου επιχείρησε να διαχωρίσει και να ορίσει τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου (2004). Θεώρησε ότι η χαρισματικότητα συνίσταται στην άνω του μέσου όρου ικανότητα ή ιδιαίτερη κλίση σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης φύσης, ενώ το ταλέντο συνίσταται στην άνω του μέσου όρου επίδοση σε ένα ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Gagne,

² Differentiated Model of Giftedness and Talent

2004). Σύμφωνα με τον Gagne (2004), ο όρος «χαρισματικότητα» προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων, οι οποίες ονομάζονται «χαρίσματα» ή «ξεχωριστές κλίσεις». Τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία (Gagne, 2004). Αντιθέτως, ο όρος «ταλέντο» προϋποθέτει την εξάσκηση και όχι μόνο την έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο (Gagne, 2004). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, τα έμφυτα χαρίσματα αποτελούν την «πρώτη ύλη» που μετασχηματίζονται σταδιακά σε ταλέντα υπό τη μορφή υψηλών επιδόσεων με την επίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται τα κίνητρα, η προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία ενώ στους εξωγενείς η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι κ.α. . Ο Gagne (2004) ονόμασε αυτούς τους παράγοντες ως «καταλύτες» που είτε διευκολύνουν είτε παρακωλύουν τη διαδικασία εξέλιξης των ιδιαίτερων φυσικών ικανοτήτων σε ανεπτυγμένες δεξιότητες.

1.2.5 Το μοντέλο του «Μονάχου» του Keller

Ο Kurt Keller (2004), εκτός από την ευφυΐα, μελέτησε και άλλες παραμέτρους όπως την δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές, τις μουσικές-καλλιτεχνικές ικανότητες, τις ψυχοκοινωνικές ικανότητες και την πρακτική ευφυΐα (η ικανότητα να ανταπεξέρχεται κάποιος στις δυσκολίες της καθημερινότητας και της δουλειάς). Οι προαναφερθείσες ικανότητες επηρεάζονται από ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εξέλιξη τους (Heller, 2005). Στους ενδογενείς παράγοντες ο Heller συμπεριέλαβε το στρες, το άγχος, τα κίνητρα της επιτυχίας, τους τρόπους εργασίας, και τις μορφές εκδήλωσης στη συμπεριφορά. Η οικογενειακή και σχολική ατμόσφαιρα, το οικείο μαθησιακό περιβάλλον σε συνάρτηση με την ποιοτική καθοδήγηση και διδασκαλία αλλά και τα καθοριστικά γεγονότα της ζωής ενός ατόμου αποτελούν τους εξωγενείς παράγοντες (Heller,

2004). Συνεπώς, η επίδοση ενός ατόμου που παρατηρείται σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή πρέπει να λαμβάνεται ως απόρροια τόσο της ικανότητας όσο και του περιβάλλοντος (Heller & Perleth, 2008).

1.2.6 Το μοντέλο των «τριών τεμνόμενων δακτυλίων» του Renzulli

Σύμφωνα με τον Joseph Renzulli (2008), δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος μέτρησης της ευφυΐας και για αυτό θα πρέπει να αποφεύγεται η πρακτική της μέτρησης του IQ. Σύμφωνα με το τριαδικό μοντέλο του Renzulli (2008), η χαρισματικότητα αποτελείται από τρεις ομάδες αλληλοεπιδρώντων χαρακτηριστικών: *την ικανότητα πολύ πάνω από τον μέσο όρο, την δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου, τη δημιουργικότητα και τη σχέση τους με ειδικούς και γενικούς τομείς ανθρώπινης επίδοσης.* Η ιδέα της χρήσης του σχεδίου των «Τριών Δακτυλίων» για την ανάπτυξη της θεωρίας προσπαθεί να αναπαραστήσει τις βασικές διαστάσεις των ανθρωπίνων δυνατοτήτων για δημιουργική παραγωγικότητα (Renzulli, 2008). Οι τρεις δακτύλιοι είναι σφηνωμένοι σε ένα κεντρικό σημείο που απεικονίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που προκαλούν τους τρεις δακτυλίους (Renzulli, 2008).

Στο τριαδικό μοντέλο του Renzulli (2008), το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά την *ικανότητα πολύ πάνω από τον μέσο όρο.* Αρχικά, αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να αναφέρεται στη γενική ικανότητα (general ability) ενός ατόμου που μπορεί να εφαρμοσθεί σε όλους τους τομείς. Πιο αναλυτικά είναι η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται πληροφορίες, να ενσωματώνει εμπειρίες οδηγώντας σε κατάλληλες και προσαρμόσιμες αντιδράσεις σε νέες καταστάσεις και η ικανότητα να κάνει αφηρημένες σκέψεις (Renzulli, 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, παραδείγματα γενικής ικανότητας είναι ο λεκτικός και αριθμητικός συλλογισμός, οι σχέσεις χώρου, η μνήμη και η λεκτική ευφράδεια. Οι ικανότητες αυτές συνήθως μετρούνται

με τεστ γενικής επιδεξιότητας ή νοημοσύνης. Κατά δεύτερον, σύμφωνα με τον Renzulli (2008), η ικανότητα πολύ πάνω από τον μέσο όρο μπορεί να αναφέρεται και σε εξειδικευμένες ικανότητες (special abilities) όπως η ικανότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ή η ικανότητα εκτέλεσης μίας ή περισσότερων δραστηριοτήτων ενός εξειδικευμένου τομέα και μέσα σε ένα περιορισμένο πλαίσιο. Οι ικανότητες αυτές ορίζονται έτσι ώστε να παρουσιάζουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται οι άνθρωποι σε πραγματικές καταστάσεις και όχι σε καταστάσεις διαγωνισμάτων. Παραδείγματα εξειδικευμένων ικανοτήτων είναι η χημεία, το μπαλέτο, τα μαθηματικά, η μουσική σύνθεση, η γλυπτική και η φωτογραφία. Κάθε εξειδικευμένη ικανότητα μπορεί να υποδιαιρεθεί σε ακόμη πιο ειδικούς τομείς, για παράδειγμα φωτογράφιση πορτρέτων κ.λπ. Συνεπώς, μέσα σε αυτό το μοντέλο ο όρος, *ικανότητα πάνω από τον μέσο όρο*, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τόσο τις γενικές όσο και τις εξειδικευμένες ικανότητες. Τέλος, η έκφραση, *πάνω από τον μέσο όρο*, ερμηνεύεται ως το άνω εύρος δυναμικού σε κάθε δεδομένο τομέα.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό, η *δέσμευση να φέρει εις πέρας το έργο που ανέλαβε (task commitment)*, είναι μια εξευγενισμένη παρότρυνση και επιμονή του ατόμου στον τελικό στόχο (Renzulli, 2008). Η αφοσίωση στην εργασία αποτελεί μία μορφή κινήτρου και περιλαμβάνει αυτοπειθαρχία, επίμονη θέληση, υψηλή αίσθηση καθήκοντος και αυστηρή προσήλωση σε έναν συγκεκριμένο στόχο (Renzulli, 2008).

Το τρίτο χαρακτηριστικό, που καθορίζει τους χαρισματικούς ανθρώπους, είναι η *δημιουργικότητα* και αφορά την πρωτοτυπία σκέψης, τον ενορατικό συλλογισμό, την επινοητικότητα κατά την επίλυση προβλημάτων και την ευφυή δημιουργικότητά αυτών των ατόμων (Renzulli, 2008).

Σύμφωνα με τον Renzulli (2008), η χαρισματική συμπεριφορά αποτελείται από σκέψη και πράξη που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών βασικών ομάδων ανθρωπίνων χαρακτηριστικών. Τα παιδιά που εκδηλώνουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν μία αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών αυτών ομάδων απαιτούν μια ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών επιλογών, υλικού και ενθάρρυνσης πέρα και πάνω από αυτή που συνήθως παρέχεται στα κανονικά διδακτικά προγράμματα (Renzulli, 2008).

1.2.7 Το «πολυπαραγοντικό μοντέλο» του Monks

Ο Ολλανδός ψυχολογός, Franz Monks, τροποποίησε το μοντέλο των «Τριών Δακτυλίων» του Renzulli και πρότεινε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για την χαρισματικότητα προσθέτοντας το στοιχείο του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος (Monks & Katzko 2008). Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της χαρισματικότητας αποτελείται από τα τρία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα και την εξέχουσα/εξαιρετική ικανότητα, καθώς και τρία σημαντικότερα κοινωνικά περιβάλλοντα, την οικογένεια, το σχολείο και τους φίλους/συμμαθητές (Monks & Katzko, 2008). Η χαρισματικότητα, όπως παρουσιάζεται στα εξαιρετικά επιτεύγματα, μπορεί να εξελιχθεί όταν υπάρχει μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφόρων παραμέτρων (Monks & Katzko, 2008).

Η χαρισματικότητα, ακόμη και σήμερα, αποτελεί μια έννοια ασαφής και αδιευκρίνιστη για την πλειονότητα των ανθρώπων και τα χαρισματικά παιδιά μια ιδιαίτερος παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Ανά τα χρόνια, πολλοί επιστήμονες και ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν την πολύπλοκη φύση της χαρισματικότητας και να προσδώσουν στα χαρισματικά άτομα κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα και σε μεγάλο βαθμό κατάφεραν να διασαφηνίσουν αρκετές έννοιες γύρω από το θέμα. Το ζήτημα των χαρισματικότητας γίνεται ακόμα πιο περίπλοκο όταν τα χαρισματικά άτομα εμφανίζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες και αγωνίζονται ώστε να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Στην παρακάτω ενότητα γίνεται λόγος για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, δηλαδή τα χαρισματικά άτομα με δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης φύσης, καθώς και μία ιστορική αναδρομή του όρου «*διπλή ιδιαιτερότητα*».

1.3 Μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα

Στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης, ο όρος «*μαθητής με διπλή ιδιαιτερότητα*» αναφέρεται σε έναν μαθητή που διαθέτει ταυτόχρονα ένα χάρισμα και μία αναπηρία (Foley-Nicron et al., 2011· Reis et al., 2014· Baldwin et al., 2015). Συνεπώς, οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα είναι μαθητές που επιδεικνύουν τη δυνατότητα υψηλών επιδόσεων και δημιουργικότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς όπως στα μαθηματικά, στην τεχνολογία, στις εικαστικές τέχνες ή σε άλλους τομείς και εκδηλώνουν μία ή περισσότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, παρά τις εξαιρετικές τους ικανότητες, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, στην προσοχή και στη συμπεριφορά (Foley-Nicron et al., 2011· Reis et al., 2014). Από τις δεκατρείς κατηγορίες ειδικών αναγκών που έχουν αναγνωριστεί από τον νόμο IDEA³, όλες εκτός από τη νοητική υστέρηση, μπορούν να συνυπάρχουν με τη χαρισματικότητα (Foley-Nicron et al., 2011). Για παράδειγμα, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μπορεί να περιλαμβάνουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου και ομιλίας, διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού ή άλλες διαταραχές όπως ΔΕΠΥ (Reis et al., 2014).

Για περισσότερα από 50 χρόνια, οι μοναδικές ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα αποτελούσαν πρόκληση για τους ερευνητές (Baldwin et al., 2015). Λόγω της δυσκολίας να ορισθεί σαφώς και με ακρίβεια αυτή η ομάδα ατόμων, πολλές έρευνες έχουν

³ Individuals with Disabilities Education Act

διεξαχθεί σε όλο τον κόσμο για την δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα εξυπηρετούν τις ανάγκες του εν λόγω πληθυσμού. Ωστόσο, δεν έχει υιοθετηθεί ακόμη μία ενιαία πρακτική ή, πόσο μάλλον, ένας ενιαίος ορισμός, ώστε να χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Οι προκλήσεις, που έχουν αντιμετωπίσει οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αλλά και η πρόοδος που έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα στο συγκεκριμένο τομέα έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες αξίζει να σημειωθούν (Baldwin et al., 2015).

1.3.1 Οι πρώτες δεκαετίες (1923-1970)

Ήδη από το 1923, η Hollingworth, στο βιβλίο της *Special Talents and Defects: Their Significance of Education* αναφέρθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων που παρουσίαζαν ταυτόχρονα και μαθησιακές δυσκολίες (Baldwin et al., 2015). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, είναι γνωστό ότι η Hollingworth επινόησε τον όρο «χαρισματικός». Το 1944, ο Asperger όρισε μία νέα διαταραχή προσωπικότητας, η οποία αργότερα ονομάστηκε Asperger Syndrome, στο άρθρο του στο περιοδικό *Autistic Psychopathy in Childhood* (Reis et al., 2014· Baldwin et al., 2015). Ο Asperger περιέγραψε ένα σύνολο συμπεριφορών στα παιδιά, στις οποίες συγκαταλέγονταν η σχολαστική ομιλία, δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, εξαιρετική λογική αφηρημένη σκέψη, ασυνήθιστα ή εστιασμένα ενδιαφέροντα, επαναλαμβανόμενο και στερεοτυπικό παιχνίδι, και άγνοια περιβαλλοντικών απαιτήσεων (Reis et al., 2014· Baldwin et al., 2015). Μεταξύ άλλων, ο Straus και η Lehtinen (1947) σημείωσαν ότι μερικά παιδιά με τουλάχιστον μέτρια ικανότητα αντιμετώπιζαν μαθησιακά ελλείμματα, θέτοντας, με αυτόν τον τρόπο, τα θεμέλια για την ανάδειξη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ως πεδίου ξεχωριστού από τα υπόλοιπα σύνδρομα (Baldwin et al., 2015). Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, ο Terman και ο Oden ασχολήθηκαν εντατικά με την κατηγορία των χαρισματικών παιδιών και επηρέασαν σημαντικά την έρευνα (Baldwin et al., 2015). Ωστόσο,

μεγάλο μέρος της έρευνας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ήταν προσανατολισμένο προς τις εγκεφαλικές βλάβες και την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου ενώ η χαρισματικότητα συνέχιζε να συνδέεται άρρηκτα με τα υψηλά σκορ στα τεστ νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο (Baldwin et al., 2015). Ο Cruickshank, το 1977, ασχολήθηκε με τους υπερδραστήριους μαθητές με διαταραχές προσοχής καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ίσως αυτά τα χαρακτηριστικά περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίον τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων επεξεργάζονται το περιβάλλοντα χώρο εμπλουτίζοντας τη γνώση και την αντίληψη τους για τον κόσμο (Reis et al., 2014· Baldwin et al., 2015). Αν και υπήρχαν σημάδια συνύπαρξης χαρισμάτων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η έρευνα πήρε διαφορετικά μονοπάτια μέχρι να εδραιωθούν κάποιες από τις τωρινές αντιλήψεις για τα παιδιά με διπλή ιδιαιτερότητα.

1.3.2 Τα επόμενα τριάντα χρόνια ανάπτυξης (1970-2000)

Το 1970 αποτέλεσε σημείο καμπής για τους δυο, ακόμη ξεχωριστούς, τομείς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της χαρισματικότητας (Baldwin et al., 2015). Στα μέσα της δεκαετίας του 70, η αμερικανική ομοσπονδιακή νομοθεσία πρότεινε ορισμούς για τους όρους «μαθησιακές δυσκολίες» και «χαρισματικότητα» και παρείχε κατευθυντήριες γραμμές για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά (Baldwin et al., 2015). Ο δημόσιος νόμος 94-142, *The Education for All Handicapped Children Act of 1975*, επέβαλε μία δωρεάν δημόσια εκπαίδευση για όλα τα άτομα με αναπηρίες, ανέκρινε εξατομικευμένα προγράμματα (IEPs⁴), και εισήγαγε την έννοια του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος (LRE⁵) χωρίς, όμως, να συμπεριλαμβάνει τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Baldwin et al., 2015).

⁴ Individualized Education Programs

⁵ Least Restrictive Environment

Τρία χρόνια αργότερα ψηφίστηκε ο νόμος *the Gifted and Talented Children's Act of 1978*, ο οποίος μερίμνησε για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Baldwin et al., 2015). Με τον νόμο αυτό προσδιορίστηκαν έξι χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας: η γενική πνευματική ικανότητα, το ταλέντο, οι εικαστικές και παραστατικές τέχνες, η δημιουργικότητα, η ηγεσία, και οι ψυχοκινητικές ικανότητες. Αργότερα, οι ψυχοκινητικές ικανότητες αποκλείστηκαν από τον νόμο του 1992. Ωστόσο, κανένας νόμος μέχρι εκείνη την περίοδο δεν αναφερόταν στο γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να παρουσίαζαν κάποια μορφή αναπηρίας. Για το λόγο αυτό, οι κρατικές πολιτικές περιόριζαν την χρηματοδότηση σε έναν μόνο τομέα, είτε αυτόν της χαρισματικότητας είτε της αναπηρίας. Καθώς πολλοί ερευνητές έστρεφαν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους στα άτομα που παρουσίαζαν ιδιαίτερα χαρίσματα και ταυτόχρονα κάποια αναπηρία, είτε σωματική είτε γνωστική, η June Maker, το 1977, αναφέρθηκε στη διπλή διάγνωση και στη σημασία μίας ξεχωριστής εκπαιδευτικής εμπειρίας για τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων (Baldwin et al., 2015· Smith & Tyler, 2010, 2019). Στο ίδιο πλαίσιο άλλοι ερευνητές τόνισαν τη σημασία της παροχής προγραμμάτων τόσο για την αντιμετώπιση των εκάστοτε ειδικών μαθησιακών δυσκολιών όσο και της ανάπτυξης των χαρισμάτων και ταλέντων (Baldwin et al., 2015). Κατά τις δεκαετίες του 80 και 90, πολλά δημόσια σχολεία στην Αμερική ξεκίνησαν να παρέχουν προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές που αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς. Το ενδιαφέρον συνεχίστηκε και με την σύσταση οργανισμών που μεριμνούσαν για την ιδιαίτερη αυτή ομάδα ατόμων προσφέροντας ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών ατόμων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σύσταση του Εθνικού Κέντρου Ερευνών για τα Χαρισματικούς και Ταλαντούχους Μαθητές στις Η.Π.Α, μετά την ψήφιση του νόμου *Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988* (Baldwin et al., 2015). Σύμφωνα με την Ronksley-Pavia (2015), στην Αυστραλία μόλις το 1988

παρουσιάστηκε ενδιαφέρον για την χαρισματικότητα, σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που αποτέλεσε την αρχή της έρευνας γύρω από την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Αν και υπήρχε η πρόθεση ενίσχυσης των χαρισματικών παιδιών με ή χωρίς διπλή ιδιαιτερότητα και αντίστοιχες προτάσεις από κυβερνητικά σωματεία, δεν υπήρξε κάποια ομοσπονδιακή πολιτική ή νόμος που να εξασφαλίζει τα δικαιώματα των χαρισματικών στην εκπαίδευση (Ronsley Pavia, 2015).

1.3.3 Σύγχρονες τάσεις και έρευνα (2000-2015)

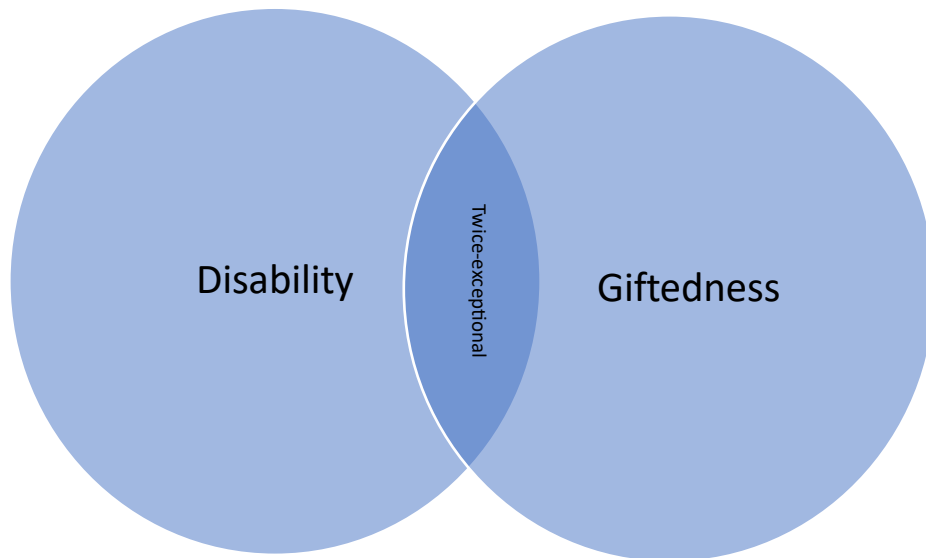
Με το ενδιαφέρον στραμμένο στους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης προγραμμάτων στις Η.Π.Α. δόθηκε σε προγράμματα για χαρισματικά άτομα με αναπηρία (Baldwin et al., 2015). Επίσης, πολλές έρευνες που δημοσιεύτηκαν περιλάμβαναν τρόπους ανίχνευσης των διπλά ιδιαίτερα μαθητών χωρίς, όμως, να υπάρχει μία κοινή γραμμή ως προς τον ορισμό, τον εντοπισμό και το είδος παρέμβασης που απαιτείται για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Το 2013, συστάθηκε μία επιτροπή ειδικών, υπό την ονομασία *National Twice-Exceptional Community of Practice (2e CoP)*, οι οποίοι προσπάθησαν να παρέχουν έναν ορισμό για τα χαρισματικά άτομα με διπλή ιδιαιτερότητα (Baldwin et al., 2015). Ο ορισμός αυτός συνοψίζεται στις εξής προτάσεις:

Τα διπλά χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες και ειδικές ανάγκες, γεγονός που οδηγεί σε ένα μοναδικό σύνολο συνθηκών. Η εξαιρετική τους ικανότητα μπορεί να κυριαρχεί επισκιάζοντας την αναπηρία ή μπορεί να κυριαρχεί η αναπηρία κρύβοντας την εξαιρετική ικανότητα. Όποια συνθήκη και να επικρατεί, οδηγεί στη μη αναγνώριση και αντιμετώπιση της κατάστασης (Baldwin et al., 2015, p. 212).

Σύμφωνα με την επιτροπή 2e CoP (όπως αναφέρεται στους Baldwin et al., 2015, pp. 212-213), οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές που παρουσιάζουν επιδόσεις άνω ή κάτω του επιπέδου της τάξης απαιτούν τα ακόλουθα:

- Εξειδικευμένες μεθόδους αναγνώρισης που λαμβάνουν υπόψιν την αλληλεπίδραση των δυο ιδιαιτεροτήτων.
- Εμπλουτισμένα/προηγμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ευκαιρίες ανάπτυξης των ενδιαφερόντων, χαρισμάτων και ταλέντων των ατόμων λαμβάνοντας υπόψιν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
- Ταυτόχρονη υποστήριξη που εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνικό-συναισθηματική ευεξία του παιδιού, όπως προσαρμογές, θεραπευτικές παρεμβάσεις και εξειδικευμένη διδασκαλία. Για την επιτυχία όλων των παραπάνω, απαιτείται εξειδικευμένη ακαδημαϊκή κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.

Η καθιέρωση ενός ορισμού είναι σημαντική για τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας, η οποία μπορεί να χρησιμοποιείται από κοινού μεταξύ παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και παιδαγωγών με εξειδίκευση στην χαρισματικότητα και είναι πιθανό να διαμορφώσει τη νομοθεσία, τα προγράμματα εξειδίκευσης των δασκάλων και τις παραμέτρους επιλογής και ένταξης ατόμων σε προγράμματα για χαρισματικούς (Roberts et al., 2015, p. 215). Ωστόσο, για την εύρεση και ανάπτυξη ενός μοντέλου για τα χαρισματικά άτομα με διπλή ιδιαιτερότητα, κοινώς αποδεκτού από την παγκόσμια κοινότητα, θα πρέπει να εξεταστούν και οι δυο περιοχές, η χαρισματικότητα και η αναπηρία (Ronksley-Pavia, 2015).



Εικόνα 1: Απεικόνιση διπλής ιδιαιτερότητας (Ronksley-Pavia, 2015)

1.4 Αναπηρία

Καθώς ο όρος χαρισματικότητα αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω, στις παραγράφους που ακολουθούν θα παρουσιαστούν σημαντικά ορόσημα και αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία. Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην άνιση μεταχείριση που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία είναι ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε ή αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία (Smith & Tyler, 2010, 2019). Συχνά προκύπτουν προβλήματα σε συζητήσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία λόγω των αντιφάσεων και της ασυνέπειας στη χρήση της ορολογίας, όπως γίνεται συχνά και με τον όρο χαρισματικότητα (Ronksley-Pavia, 2015). Για την αντιμετώπιση των διακρίσεων, του διαχωρισμού και του συχνού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, πολλές χώρες προσπάθησαν να ορίσουν την αναπηρία και να κατοχυρώσουν τα δικαιώματα αυτών των ατόμων (Ronksley-Pavia, 2015· Smith & Tyler, 2010, 2019).

1.4.1 Διεθνείς ορισμοί και διατάξεις για την αναπηρία

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ)⁶ προσπάθησε να δώσει μία σύγχρονη και ολοκληρωμένη προσέγγιση του όρου αναπηρία σχεδιάζοντας ένα σύνθετο μοντέλο για τον ορό αυτό (Mitra & Shakespeare, 2019). Το μοντέλο αυτό δεν εστιάζει μόνο σε ιατρικά δεδομένα και χαρακτηριστικά αλλά τοποθετεί το άτομο με αναπηρία μέσα στο κοινωνικό σύνολο λαμβάνοντας υπόψιν τις δυνατότητες που το ίδιο το άτομο έχει, τόσο ως μονάδα όσο και ως μέλος της κοινωνίας (Mitra & Shakespeare, 2019). Το μοντέλο αυτό αποδίδεται ως «Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας» (International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF]), το οποίο αναπτύχθηκε από τον ΠΟΥ (Ronksley-Pavia, 2015· Mitra & Shakespeare, 2019). Σύμφωνα με το ICF, η έννοια της αναπηρίας συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της ανθρώπινης λειτουργικότητας (Vornholt et al., 2018· Mitra & Shakespeare, 2019). Η αναπηρία και η λειτουργικότητα θεωρούνται ως αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των καταστάσεων υγείας (ασθένεια, διαταραχή και τραυματισμός) και των λεγόμενων παραγόντων πλαισίου (Vornholt et al., 2018). Οι παράγοντες πλαισίου αφορούν σε εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες και εσωτερικούς ατομικούς παράγοντες (Vornholt et al., 2018). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και το ICF, οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν σε κοινωνικές συμπεριφορές και δομές αλλά και σε παράγοντες που αφορούν το ίδιο το φυσικό περιβάλλον, όπως το έδαφος και το κλίμα (McDougall et al., 2010). Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τα βιώματα και τις εμπειρίες του ατόμου (McDougall et al., 2010). Το μοντέλο ICF κατηγοριοποιεί την ανθρώπινη λειτουργία σε τρία επίπεδα-σε επίπεδο σώματος και λειτουργιών αυτού, σε επίπεδο ατόμου και σε επίπεδο ατόμου ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (McDougall et al., 2010). Συνεπώς, σύμφωνα με το μοντέλο ICF, η

⁶ World Health Organization (WHO)

αναπηρία περιλαμβάνει δυσλειτουργία σε κάποια από τα παραπάνω επίπεδα, δηλαδή: βλάβη στις σωματικές δομές και λειτουργίες, περιορισμούς στη δραστηριότητα και στη συμμετοχή (McDougall et al., 2010).

Στις Η.Π.Α, οι κρατικές και τοπικές υπηρεσίες εκπαίδευσης λαμβάνουν χρηματοδότηση και έχουν νομική υποχρέωση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Lee & Ritchotte, 2018). Οι παραπάνω υποχρεώσεις βασίζονται στον Νόμο Περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (IDEA of 2004⁷) και στο άρθρο 504 του Νόμου Περί Αποκατάστασης⁸, ο οποίος ψηφίστηκε από το Κογκρέσο το 1973 (Lee & Ritchotte, 2018).

Σύμφωνα με τον νόμο IDEA '04, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ορίζει 14 κατηγορίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με βάσει τις οποίες μπορεί να κριθεί η επιλεξιμότητα των βρεφών, των νηπίων, των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των μαθητών για τη λήψη υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Department of Education, 2006 όπως αναφέρεται στους Smith & Tyler, 2010, 2019). Οι κατηγορίες συνοψίζονται στις εξής: αυτισμός, τυφλοκώφωση, κώφωση, συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές ακοής, νοητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες, ορθοπεδικά προβλήματα, άλλα προβλήματα υγείας, ειδική μαθησιακή δυσκολία, διαταραχές λόγου και ομιλίας, κρανιοεγκεφαλική κάκωση, διαταραχές όρασης συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης και αναπτυξιακή καθυστέρηση (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τον νόμο IDEA '04, πέρα από την εύρεση της κατηγορίας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην οποία εμπίπτει το άτομο, θα πρέπει η συγκεκριμένη αναπηρία να επηρεάζει δυσμενώς την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου (Lee & Ritchotte, 2018). Κάποιες

⁷ Individuals with Disabilities Education Act - IDEA

⁸ Section 504 of the Rehabilitation Act

πολιτείες ορίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση ως τις επιδόσεις του ατόμου τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και μη ακαδημαϊκούς τομείς, γεγονός που ενισχύει τις πιθανότητες να αντιμετωπιστούν καταλλήλως οι ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Lee & Ritchotte, 2018).

Το άρθρο 504 του Νόμου Περί Αποκατάστασης (Section 504 of Rehabilitation Act), το οποίο ψηφίστηκε από το Κογκρέσο της Αμερικής το 1973, προβλέπει την παροχή προσαρμογών, όπως την διευκόλυνση της πρόσβασης στα δημόσια κτίρια, για τους ανθρώπους με αναπηρία (Smith & Tyler, 2010, 2019). Το Άρθρο 504 κατοχυρώνει τα πολιτικά δικαιώματα όλων των ατόμων με αναπηρία, τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών, καθώς και τις απαραίτητες προσαρμογές που χρειάζονται για να συμμετάσχουν στην κοινωνία. Όπως ορίζει η συγκεκριμένη διάταξη, τα σχολεία έχουν χρέος να παρέχουν τις κατάλληλες προσαρμογές στους μαθητές που εξαιτίας αναπηρίας ή πάθησης χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, χωρίς όμως να χρειάζονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Smith & Tyler, 2010, 2019).

Το 1977 τέθηκε σε ισχύ και ο Νόμος Περί Εκπαίδευσης Όλων των Ανάπηρων Παιδιών (PL 94-142, Education for all Handicapped Children Act – EHA), ο οποίος ορίζει ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στην δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση και σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Smith & Tyler, 2010, 2019). Κατοχυρώνει, δηλαδή, την παροχή της απαραίτητης εκπαίδευσης και την παροχή υπηρεσιών χωρίς την επιβάρυνση της οικογένειας και ενός εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη και συνεκπαίδευση με τους τυπικούς μαθητές στον μέγιστο δυνατό και στον κατάλληλο βαθμό.

Επίσης, σημαντικός είναι και ο Νόμος Περί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στον οποίο δόθηκε το όνομα «Κανένα Παιδί δε Μένει Πίσω»⁹, όταν τροποποιήθηκε το 2001 (Smith & Tyler, 2010, 2019). Ο νόμος αυτός προβλέπει την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, την χρήση επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων και παρεμβάσεων και την αξιολόγηση των μαθητών με κατάλληλες προσαρμογές ή τροποποιήσεις.

Στην Αυστραλία, ο Ομοσπονδιακός Νόμος περί Διακρίσεων για την Αναπηρία (Australian Federal Disability Discrimination Act [DDA]-Commonwealth of Australia 1992) και τα Πρότυπα Αναπηρίας για την Εκπαίδευση (Disability Standards for Education [DSE]-Commonwealth of Australia 2005) παρέχουν την απαραίτητη προστασία και υπηρεσίες σε ορισμένα άτομα με αναπηρία, χωρίς όμως να προσδιορίζουν και να ονομάζουν συγκεκριμένες αναπηρίες ή να καθορίζουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις για την υποστήριξη των παιδιών στην εκπαίδευση (Ronksley-Pavia, 2015). Το γεγονός αυτό οδηγεί τις διάφορες πολιτείες της Αυστραλίας στο να αποφασίζουν, αυτοβούλως, ποιες αναπηρίες θα λάβουν χρηματοδότηση και τα είδη των προγραμμάτων παρέμβασης, εάν υπάρχουν, που θα εφαρμοστούν στα σχολεία.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, γίνεται κατανοητό ότι ο όρος αναπηρία και η σχετική νομοθεσία επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες και τροποποιήσεις με βάση τη γεωγραφική περιοχή, στην οποία χρησιμοποιείται ο όρος αναπηρία. Η έλλειψη ομοφωνίας, ωστόσο, παρεμποδίζει κάποιες φορές την έρευνα (Ronksley-Pavia, 2015). Μπορούμε, όμως, να πούμε με βεβαιότητα ότι οι συνθήκες ζωής των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σήμερα, είτε πρόκειται για παιδιά είτε για ενήλικες, είναι απολύτως διαφορετικές από αυτό που ήταν πριν από μερικά χρόνια (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τα άτομα αυτά έχουν πλέον

⁹ No Child Left Behind Act (NCLB)

πιο ενεργή παρουσία στην κοινότητα, περισσότερες ευκαιρίες επιτυχίας, λιγότερα εμπόδια και προκλήσεις λόγω των αναπηριών, καθώς και μία πιο ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή (Smith & Tyler, 2010, 2019).

1.4.2 Η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής στις Ελλάδα

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι έως το 1981 δεν είχε ψηφιστεί κάποιος νόμος ο οποίος να αναφέρεται αποκλειστικά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται στην Χρυσανθακοπούλου (2012), η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα λειτουργούσε με βάση προεδρικά διατάγματα και αποσπασματικές νομοθεσίες. Το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή και η πολιτεία αναλαμβάνει επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στον νόμο υπ' αριθμόν 1143 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 31 Μαρτίου του 1981 *«Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκτός του φυσιολογικού ατόμων»*, ορίζεται η έννοια του αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού ατόμου, το αντικείμενο της ειδικής αγωγής και οι φορείς που την υπηρετούν. Ο συγκεκριμένος νόμος θεωρείται από πολλούς ότι δε συνέβαλε στην πολιτικής της ένταξης, αλλά αντιθέτως ενίσχυσε τον διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά άτομα» οδηγώντας στην περιθωριοποίηση.

Το 1985 συντάσσεται και δημοσιοποιείται νέο σχέδιο νόμου (1985 – Ν. 1566/1985 – ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 *«Δομή Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*), στο οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπίζεται ως τμήμα της Γενικής Εκπαίδευσης. Στον νόμο αυτό υπάρχει και μία αλλαγή στον χαρακτηρισμό των ατόμων με αναπηρία. Παύει πλέον να χρησιμοποιείται ο όρος *«αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού»* και υιοθετείται ο όρος *«άτομα με ειδικές ανάγκες»*. Με τον νόμο 1566/1985 αρχίζει μία περίοδος

κατά την οποία η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αρχίζει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην Ευρώπη. Σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, ασχέτως προελεύσεως και προσωπικών χαρακτηριστικών, πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, που θα τους εξασφαλίζουν ακώλυτη, αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2008, σσ. 25-26). Στη χώρα μας αυτό το δικαίωμα είναι κατοχυρωμένο από το Σύνταγμα και από την εκπαιδευτική νομοθεσία (βλ. Άρθρο 16¹⁰ του Συντάγματος και Άρθρο 1¹¹ του νόμου 1566/1985).

Κατά τα επόμενα χρόνια θεσπίστηκαν δυο νέοι νόμοι. Ο νόμος 2817/2000 με τίτλο «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*» και ο νόμος 3699/2008, ο οποίος είναι και ο ισχύοντας νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και φέρει τον τίτλο «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Με τους νόμους αυτούς σημειώθηκε σημαντική βελτίωση σε θέματα των ατόμων με αναπηρία τοποθετώντας την κοινωνικοποίηση τους στον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον τελευταίο νόμο διασαφηνίζεται ότι «*Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και*

¹⁰ Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους (Άρθρο 16 – Σύνταγμα της Ελλάδας – Παιδεία, τέχνη, επιστήμη).

¹¹ Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Άρθρο 1 – Νόμος 1566/1985).

εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες»). Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα*» (Νόμος 3699/2008, Άρθρο 3).

Όπως γίνεται αντιληπτό τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα, ως μαθητική ομάδα, έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους μαθητές για ακώλυτη, ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 75). Κάθε σχολική μονάδα έχει, πέρα από νομική και συνταγματική, ηθική υποχρέωση να σεβαστεί τα δικαιώματα αυτών των παιδιών και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης χωρίς διακρίσεις (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 75). Ωστόσο, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, έχουν διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες και πολλαπλής φύσεως εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν είναι μόνο γνωστικής μορφής, αλλά επεκτείνονται και στον κοινωνικό, το συναισθηματικό και αισθητικό τομέα (Van Tassel-Baska, 2002 όπως αναφέρεται στον Ματσαγγούρα, 2008, σ. 76). Συνεπώς, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ατόμων επιβάλλουν ένα διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική του διάσταση (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 76).

Για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών, εκπαιδευτικών και μη, των χαρισματικών μαθητών και των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, η καταγραφή και ομαδοποίηση κοινών βασικών χαρακτηριστικών αποτελεί μια διαδικασία που θα διευκολύνει και θα βοηθήσει τα άτομα που εμπλέκονται στην ανατροφή τους να διακρίνουν και να επεξεργάζονται βαθύτερα τις ανάγκες αυτών των ατόμων. Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών μαθητών και των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα ώστε να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση αυτής της πληθυσμιακής ομάδας.

1.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών μαθητών

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα έχουν απασχολήσει αρκετά την ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες με πολλούς ερευνητές να προσπαθούν να κατανοήσουν την ιδιαίτερη αυτή ομάδα. Ο όρος «χαρισματικότητα» είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει τόσες πολλές πτυχές, που είναι αδύνατον να καλυφθούν από ένα μόνο ορισμό. Τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα και η καταγραφή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται τη φύση αυτής της ομάδας. Σύμφωνα με τους ερευνητές Reis και Renzulli (2009, p. 233), «η χαρισματικότητα δεν καθορίζεται κατά την γέννηση αλλά εξελίσσεται ακολουθώντας την ανάπτυξη του ατόμου». Παρόλο που εντοπίζονται κοινά στοιχεία σε χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα, όπως υψηλή νοητική ικανότητα, ισχυρά κίνητρα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και πολλά άλλα που θα αναφερθούν παρακάτω, τα στοιχεία αυτά μπορεί να εκδηλωθούν σε κάθε άτομο με διαφορετικό τρόπο ή βαθμό (Reis & Renzulli, 2009).

1.5.1 Γενικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά

Η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει επισημάνει τους τρόπους με τους οποίους τα χαρίσματα και τα ταλέντα ποικίλλουν, συμπεριλαμβανομένων των ακόλουθων γενικών κατηγοριών (Reis & Renzulli, 2009):

Οι ικανότητες και δεξιότητες ποικίλουν σε λεκτικούς και μη λεκτικούς τομείς ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο της αναπηρίας και την εθνοτική ομάδα. Η υψηλή ικανότητα εκδηλώνεται με πολύ διαφορετικούς τρόπους βασισμένη στον τρόπο αξιολόγησης που έχει χρησιμοποιηθεί, το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο, και στις δυνατότητες ανάπτυξης του ταλέντου, όπως η απουσία ή η παρουσία κινήτρων, δημιουργικότητας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η επιτυχία είναι συνήθως συνδεδεμένη με υψηλά επιτεύγματα, αλλά ποικίλλει μεταξύ των χαρισματικών παιδιών και την πάροδο του χρόνου. Τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μπορεί να παρουσιάζουν υποεπίδοση λόγω μειωμένων κινήτρων και ενδιαφέροντος, κοινωνικών και συναισθηματικών επιπτώσεων, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης. Για παράδειγμα, τα παιδιά με υψηλές ικανότητες και ταλέντα αλλά ταυτόχρονα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα στο σχολείο καθώς μεγαλώνουν και συνεπώς να έχουν μειωμένες επιδόσεις.

Το ακαδημαϊκό υπόβαθρο μπορεί να οδηγήσει πολλούς νέους και ενήλικες με υψηλές ικανότητες στη μη ανάπτυξη των ταλέντων τους λόγω ελλιπούς προετοιμασίας. Η συνεχής ακαδημαϊκή πρόοδος εξαρτάται από ισχυρή ακαδημαϊκή προετοιμασία, ειδικότερα σε νεαρές ηλικίες όταν η ανάπτυξη του εγκεφάλου προχωρά με γρήγορους ρυθμούς.

Η κουλτούρα και η ταυτότητα του ατόμου είναι σημαντικές διότι παιδιά από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και ομάδες αναπτύσσουν τα χαρίσματα και τα ταλέντα τους με διαφορετικούς τρόπους τα οποία, πολλές φορές, δεν αναγνωρίζονται ή δεν αξιοποιούνται.

Η προσπάθεια και τα κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Κανένα μεμονωμένο μη γνωστικό χαρακτηριστικό δεν επηρεάζει περισσότερο τις υψηλές επιδόσεις από την προσπάθεια και το κίνητρο. Η ανάπτυξη των χαρισμάτων και των ταλέντων παρακωλύεται από την έλλειψη ενός προηγμένου και γεμάτο προκλήσεις μαθησιακού περιβάλλοντος, γεγονός που οδηγεί σε λιγότερα επιτεύγματα και επιτυχίες.

Τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ και οι ευκαιρίες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με υψηλές επιδόσεις. Χωρίς αυτούς τους παράγοντες και τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες τα άτομα με εξαιρετικές ικανότητες αποτυγχάνουν να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες τους.

Εκτός από τους παραπάνω καθοριστικούς παράγοντες, το θάρρος, η αισιοδοξία, η αίσθηση δύναμης που θα επιφέρει την αλλαγή των πραγμάτων, η ενσυναίσθηση, η σωματική και ψυχική ενέργεια είναι στοιχεία που εντοπίζονται ανά τα χρόνια στο έργο πολλών επιφανών ανθρώπων (Reis & Renzulli, 2009). Σε συνδυασμό με άλλες μη γνωστικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ηγεσία, η οργάνωση και η αυτοαποτελεσματικότητα, δημιουργούν μία εικόνα για την χαρισματικότητα που επεκτείνεται πέραν της θεωρίας του «χρυσού χρωμοσώματος» οδηγώντας πολλούς ερευνητές στην πεποίθηση ότι είναι προκαθορισμένο κάποιιοι άνθρωποι να είναι χαρισματικοί.

Η Joyce Val Tassel-Baska (2008) αναφέρει τρία βασικά στοιχεία, τα οποία εμφανίζονται σε χαρισματικούς μαθητές:

- *Πρόωρη ανάπτυξη:* Οι χαρισματικοί μαθητές δείχνουν προχωρημένη ανάπτυξη σε τομείς των λεκτικών και μαθηματικών αντικειμένων. Οι περισσότεροι μαθητές είναι τουλάχιστον δυο χρόνια μπροστά σε μία ή/και στις δυο αυτές περιοχές. Έχουν ισχυρή κινητοποίηση να μάθουν γρήγορα και να προχωρήσουν μπροστά.
- *Ένταση:* Αυτή η ένταση μπορεί να εκδηλώνεται συναισθηματικά, στη σφαίρα της συναισθηματικής ανταπόκρισης, όταν οι μαθητές αντιδρούν έντονα σε διάφορες καταστάσεις. Αυτό το χαρακτηριστικό, όμως, προβάλλεται και στη γνωστική σφαίρα. Οι μαθητές παρουσιάζουν ένταση μέσω της ικανότητας τους να εστιάζουν και να παραμένουν συγκεντρωμένοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε ένα θέμα που τους εντυπωσιάζει.
- *Πολυπλοκότητα:* Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ικανότητα να εμπλέκονται σε αφηρημένη σκέψη ακόμη και σε νεαρές ηλικίες. Απολαμβάνουν να δουλεύουν ταυτόχρονα σε πολλαπλά επίπεδα, όπως όταν λύνουν σύνθετα προβλήματα της καθημερινής ζωής, τα οποία προσφέρουν πολλές οπτικές για μελέτη.

Σύμφωνα με την Van Tassel-Baska (2008), τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν στον σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη γενικότερη εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Η ψυχολόγος Linda Silverman μαζί με τους συνεργάτες της παρουσίασαν μία περιεκτική κλίμακα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων για τα χαρισματικά παιδιά (Giftedness scale), η οποία συντάχθηκε μετά από αρκετές πιλοτικές μελέτες με παιδιά και γονείς στο Αναπτυξιακό Κέντρο για Χαρισματικά Παιδιά στο πανεπιστήμιο του Ντένβερ στο Κολοράντο. Η κλίμακα αναθεωρήθηκε το 2014 και περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: *ικανότητα*

συλλογιστικής σκέψης – ορθής ανάλυσης, δυνατότητα γρήγορης μάθησης, εύρος λεξιλογίου, εξαιρετική μνήμη (βραχύχρονη-μακρόχρονη), μεγάλα διαστήματα συγκέντρωσης χωρίς διακοπή, ευαισθησία, συμπόνια για τους γύρω, τελειομανία, επιμονή, ηθική ευαισθησία, περιέργεια, ιδιαίτερη επιμονή για κάτι που εξάπτει το ενδιαφέρον, υψηλός βαθμός ενεργητικότητας, προτιμά την παρέα με μεγαλύτερα άτομα ή ενήλικες, μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, πρόωρο και έντονο ενδιαφέρον για ανάγνωση, ενδιαφέρεται για το δίκιο και τη δικαιοσύνη, ένθερμος παρατηρητής, ζωνρή φαντασία, έντονη δημιουργικότητα, τάση αμφισβήτησης προς την εξουσία, ικανότητα με τους αριθμούς, και καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και παζλ (Silverman, 2003).

1.5.2 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Εφόσον ένας εύκολος τρόπος να κατανοήσουμε μια ομάδα είναι η περιγραφή ορισμένων συχνά παρατηρούμενων χαρακτηριστικών, οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά στον νοητικό/σχολικό τομέα (Clark, 2008· Davis & Rimm, 2004· Reis & Housand, 2008 όπως αναφέρεται στους Smith & Tyler, 2010, 2019, σ. 913):

- Σκέφτονται αφηρημένα
- Αντιλαμβάνονται εννοιολογικά και συνθέτουν
- Διαχειρίζονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες με ταχύτητα και με ουσιαστικό τρόπο
- Επιλύουν προβλήματα
- Μαθαίνουν γρήγορα
- Επιδεικνύουν διανοητική περιέργεια
- Έχουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων
- Αντιπαθούν την επανάληψη και τη ρουτίνα
- Ενδέχεται να επιδεικνύουν ανομοιόμορφη επίδοση
- Γενικεύουν τα όσα μαθαίνουν
- Ανακαλούν μεγάλη ποσότητα υλικού

- Παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο λεκτικής ικανότητας
- Προτιμούν να μαθαίνουν σε ένα ήσυχο περιβάλλον
- Προσαρμόζονται σε νέες μαθησιακές καταστάσεις
- Εφαρμόζουν ποικίλες δεξιότητες συλλογιστικής και σκέψης
- Χρησιμοποιούν μη συμβατικές πηγές πληροφορίας
- Έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες
- Συγκεντρώνονται και εστιάζουν σε θέματα ή ιδέες για μεγάλα χρονικά διαστήματα

1.5.3 Κοινωνικά-Συναισθηματικά Χαρακτηριστικά

Αποτελεί διαπίστωση το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές έχουν στραμμένο το ενδιαφέρον τους στις ιδιαίτερες γνωστικές δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών επικεντρώνοντας την ερευνητική τους ματιά πρωτίστως στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και ανάγκες (Ρίζος, 2011). Ποικίλες συμπεριφορές και προτιμήσεις προκύπτουν λόγω της ύπαρξης της χαρισματικότητας (Manning, 2006). Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, η επίγνωση των κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών μπορεί να βοηθήσει περαιτέρω στην κατανόηση συγκεκριμένων συμπεριφορών που παρατηρούνται στα παιδιά αυτά. Οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά στον κοινωνικό/συναισθηματικό τομέα (Clark, 2008· Davis & Rimm, 2004· Reis & Housand, 2008 όπως αναφέρεται στους Smith & Tyler, 2010, 2019, σ. 913· Manning, 2006):

- Ασκούν αυτοκριτική
- Συναισθάνονται τους άλλους
- Παίζουν με μεγαλύτερους φίλους
- Προσηλώνονται
- Επιδεικνύουν ένταση, ατομικισμό, δυνατό χαρακτήρα και ικανότητες ηγεσίας
- Ενδιαφέρονται για ζητήματα ηθικής, επιδεικνύουν ανεξαρτησία και αυτονομία
- Αναλαμβάνουν ρίσκα
- Επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία προς τους άλλους και προς τον εαυτό τους

- Έχουν ώριμη αίσθηση του χιούμορ και χρησιμοποιούν διάφορα εκφραστικά μέσα
- Δεν επιδεικνύουν συμμόρφωση και βιώνουν μεγάλη πίεση κατά την αποτυχία

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα συχνά συναντούν δυσκολίες σε συναισθηματικές καταστάσεις που μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων που διαθέτουν (Neihart et al., 2002 όπως αναφέρεται στους Reis & Renzulli, 2004). Υπάρχουν τρεις παράγοντες που αποτελούν κίνδυνο για την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων: (α) τα ζητήματα που προκύπτουν από την ακαδημαϊκή υπεροχή και την ανομοιόμορφη ανάπτυξη σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους, (β) κάποιες ψυχολογικές ιδιαιτερότητες όσον αφορά τα ταλέντα τους, συμπεριλαμβανομένης της ανεπαρκούς επίδοσης και τελειομανίας και (γ) η διπλή ιδιαιτερότητα, δηλαδή η συνύπαρξη χαρισμάτων/ταλέντων και κάποια μαθησιακής δυσκολίας (Neihart et al., 2002 όπως αναφέρεται στους Reis & Renzulli, 2004). Προκειμένου να αποφευχθούν συναισθηματικές εμπλοκές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη βοήθεια για να μάθουν πως να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις συναισθηματικές τους ανάγκες και τις ανάγκες ψυχικής υγείας (Shaughnessy, 1993, p. 11). Σύμφωνα με τους Neihart et al., (2002) (όπως αναφέρεται στους Reis & Renzulli, 2004), η εκπαίδευση των παιδιών ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη και την αποδοχή τους από την κοινωνία. Σε βάθος χρόνου φαίνεται πως αναπτύσσουν ευκολότερα τη γνωστική τους αντίληψη και δυσκολότερα τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες. Καθώς το επίπεδο των δεξιοτήτων τους είναι υψηλότερο του μέσου όρου, τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά βιώνουν μία εσωτερική ματαίωση που μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία ή επιθετικότητα (Cline & Schwartz, 1998 όπως αναφέρεται στον Μανωλάκο, 2010). Επίσης, η σχολική άρνηση και

υποεπίδοση, η αρνητική συμπεριφορά και η συναισθηματική αναστολή αποτελούν απόρροια του γεγονότος ότι τα χαρισματικά παιδιά δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου (Μανωλάκος, 2010). Για παράδειγμα, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν υποεπίδοση γιατί δεν έχουν κίνητρα για την εκτέλεση εργασιών. Ακόμα μπορεί να νιώθουν ότι δεν υπάρχουν προκλήσεις και δεν ανταμείβονται για τη δουλειά και τον κόπο τους. Είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν υποεπίδοση από προσωπική επιλογή γιατί φοβούνται τις συνέπειες της επιτυχίας ή επειδή η αποδοχή από τους συνομήλικους είναι πιο σημαντική από την κατάκτηση της επιτυχίας.

Η κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών και η ενίσχυση των ταλέντων τους είναι ευθύνη του σχολείου και των σχετικών προγραμμάτων (Val Tassel-Baska, 2002, p. 359-360). Θα πρέπει, δηλαδή, να ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών αυτών να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με ένα ευρύ φάσμα συμμαθητών τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, και να πρωταγωνιστούν σε γνωστικό-ακαδημαϊκούς τομείς, αξιοποιώντας της δυναμική της ομάδας, στο πλαίσιο της οποίας οι χαρισματικοί μαθητές αναλαμβάνουν να ωθούν, να κινητοποιούν και να συντονίζουν τα υπόλοιπα μέλη (Val Tassel-Baska, 2002, pp. 359-360). Ο Renzulli (2003) (όπως αναφέρεται στον Μανωλάκο, 2010) υποστηρίζει ότι η κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση τους προς κοινωνικές ανάγκες, την ηγεσία, την κοινωνική ευθύνη, την πρωτοβουλία και τον αλτρουισμό.

1.6 Χαρακτηριστικά μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Όταν σκεφτόμαστε ανθρώπους με αναπηρίες που είναι επίσης χαρισματικοί και έχουν επιδείξει εξαιρετικά ταλέντα και επιδόσεις σε διάφορους τομείς, μας έρχονται ίσως στο μυαλό άνθρωποι όπως ο Stephen Hawking, ο Thomas Edison, η Helen Keller, ο Franklin D. Roosevelt

και πολλοί άλλοι (Smith & Tyler, 2010, 2019). Παρά τις αναπηρίες τους, τα εξαιρετικά ταλέντα και η ιδιοφυΐα τους αναδύθηκαν και τους απέφεραν ευρύτερη αναγνώριση. Συνεπώς, καθένας μπορεί να έχει εξαιρετικές ικανότητες, ταλέντα ή δημιουργικότητα παρά την ύπαρξη μίας αναπηρίας. Οι χαρισματικοί μαθητές με αναπηρίες απαιτούν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης για έναν ή περισσότερους τομείς όπου επιδεικνύουν ιδιαίτερα ταλέντα και για έναν ή περισσότερους τύπους αναπηρίας (Lupart & Toy, 2009). Οι μαθητές αυτοί αποτελούν μια εξαιρετικά ετερογενή ομάδα με μεγάλη μεταβλητότητα στα ατομικά προφίλ τους όσον αφορά τις δυνατότητες και αδυναμίες τους. Η ερευνητική κοινότητα αποκαλεί τους μαθητές της ομάδας αυτής *μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα* (Smith & Tyler, 2010, 2019).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν χαρισματικοί μαθητές σε κάθε πληθυσμό παιδιών εκτός από εκείνα τα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή (Neihart, 2008, p. 116). Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να έχουν διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, να αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή διαταραχή συμπεριφοράς, να έχουν κάποια σωματική αναπηρία, ΔΕΠ-Υ ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Baum, 1994· Fox et al., 1983· Moon & Reis, 2004 όπως αναφέρεται στη Neihart, 2008, p. 117). Οι ερευνητές διακρίνουν τρεις ομάδες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, με κάθε ομάδα να παρουσιάζει δυσκολίες στη διαδικασία αναγνώρισης και παρέμβασης (Neihart, 2008, p. 117). Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι μαθητές των οποίων οι ισχυρές γλωσσικές ικανότητες τους επιτρέπουν να πετυχαίνουν υψηλές βαθμολογίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο δημοτικό. Οι επιδόσεις τους όμως φθίνουν καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις για τα μαθήματα ειδικότερα σε αυτά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών αδυνατούν να αντισταθμίσουν τα μαθησιακά τους ελλείμματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου οι απαιτήσεις είναι αυξημένες.

Συνεπώς, η ανάγκη για κάποια υπηρεσία ειδικής αγωγής γίνεται φανερή τόσο σε αυτούς όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν τα παιδιά των οποίων οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται νωρίς αλλά η χαρισματικότητα τους περνά απαρατήρητη διότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν «κρύβουν» τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Τα παιδιά αυτά παραπέμπονται για υπηρεσίες ειδικής αγωγής αλλά όχι για συμμετοχή σε προγράμματα προηγμένης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, δεν τους παρέχεται η ευκαιρία για επιταχυνόμενη μάθηση στο τομέα των δυνατοτήτων τους ή η συναναστροφή με άλλα χαρισματικά παιδιά. Στην τελευταία ομάδα ανήκουν οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις, οι οποίοι δε εμφανίζουν σημάδια χαρισματικότητας ή κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία επειδή τα ταλέντα τους κρύβουν τις δυσκολίες και αντίστοιχα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες το ταλέντο τους.

Όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να πληρούν τα κριτήρια για χαρισματικότητα επιδεικνύοντας υψηλές δυνατότητες και επιδόσεις σε έναν τουλάχιστον τομέα ανεξάρτητα από τη μέση ή ακόμα και ελλιπή επίδοση σε άλλους τομείς (Lupart & Toy, 2009, p. 508). Τα γνωρίσματα της χαρισματικότητας που επιδεικνύουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι παρόμοια με εκείνα των χαρισματικών παιδιών χωρίς κάποια αναπηρία. Ο παρακάτω πίνακας (2.1) παραθέτει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα που έχουν εντοπιστεί σε διάφορες μελέτες (Baum & Owen, 1988· Baum, Owen, & Dixon, 1991· Cooper et al., 2004· Hansford, 1987· Moon & Reis, 2004· Olenchak & Reis, 2002· Reis, Neu, & McGuire, 1997· Shaywitz et al., 2001· Vespi & Yewchuck, 1992· Whitmore & Maker, 1985· Willard-Holdt, 1998 όπως αναφέρονται στην Neihart, 2008, p. 118).

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

<i>Χαρακτηριστικά χαρισματικότητας</i>	<i>Χαρακτηριστικά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών</i>
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	Άτακτη συμπεριφορά στην τάξη

Καινοτομία και πολυπλοκότητα	Δυσκολία με εργασίες που απαιτούν καλή μνήμη ή αντιληπτικές ικανότητες
Δημιουργικότητα	Απροσεξία ή ακαταστασία
Ασυνήθιστα επίπεδα ευαισθησίας	Κακή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη
Υψηλά επίπεδα κριτικής σκέψης	Δυσκολίες ρύθμισης συναισθημάτων
Αφηρημένη συλλογιστική ικανότητα	Κοινωνική ανωριμότητα
Συνδέουν ιδέες, γεγονότα, αντικείμενα	Δυσκολία με αυτόματες δεξιότητες όπως η αλληλουχία, η οργάνωση και η ταχύτητα γραφής
Υψηλά επίπεδα ενέργειας και εγρήγορσης	
Αναζήτηση πληροφοριών και νέας γνώσης	
Έντονη περιέργεια και αίσθηση του χιούμορ	
Εννοιολογική διερεύνηση και στοχασμός	

Ωστόσο, η συνύπαρξη της χαρισματικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται ως σχήμα οξύμωρο από πολλούς εκπαιδευτικούς καθώς θεωρούν ότι τα δυο αυτά χαρακτηριστικά βρίσκονται στα δυο αντίθετα άκρα του εκπαιδευτικού φάσματος (Seeley, 1998 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 509). Για το λόγο αυτό πολλές φορές το σχολικό περιβάλλον αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών (Lupart & Toy, 2009, p. 509). Οι ίδιες οι εξαιρετικές ικανότητες που συνθέτουν τη χαρισματικότητα σε έναν μαθητή μπορεί να γίνουν ο μεγαλύτερος παράγοντας κινδύνου για τη συναισθηματική του υγεία. Ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης τους και της αποτυχίας του σχολείου να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τα δυνατά τους σημεία, τα παιδιά με διπλή ιδιαιτερότητα είναι ευάλωτα στην κατάθλιψη, το άγχος, την απομόνωση και την υποεπίδοση (Neihart, 2008, p. 118). Μερικά από τα αρνητικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί είναι το αίσθημα κοινωνικής δυσφορίας, αμηχανίας και ντροπής, έντονη απογοήτευση και θυμός, δυσκολία στην αποδοχή

του εαυτού, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομήλικους, δασκάλους και οικογένεια (Lupart & Troy, 2009, p. 509).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που μπορεί να προβεί επιζήμιο για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα είναι η τελειομανία (Lupart & Troy, 2009, p. 509). Η τελειοθηρία/τελειομανία παρατηρείται έντονα σε χαρισματικά παιδιά λόγω της ανισομερούς ανάπτυξης των νοητικών και ψυχοκινητικών τους ικανοτήτων (Ρίζος, 2011). Το χαρισματικό παιδί μπορεί να λειτουργεί νοητικά σε ανώτερα επίπεδα, αλλά να είναι «φυσιολογικό» στην συναισθηματική, φυσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Το χάσμα που δημιουργείται οδηγεί σε μη ρεαλιστικές προσπάθειες και προσδοκίες τόσο από το παιδί όσο και από τη μεριά των γονέων ή εκπαιδευτικών. Τα χαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις προσδοκίες και στους επιβαλλόμενους ρόλους που θέτει ο περίγυρος τους. Βέβαια, η τελειομανία αποτελεί μια σημαντική απαίτηση των ίδιων των παιδιών από τον εαυτό τους (Robinson, 1993 όπως αναφέρεται στον Ρίζο, 2011). Ωστόσο, πολλά προβλήματα προκύπτουν όταν τα χαρισματικά παιδιά αδυνατούν να εκπληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει καταλήγοντας με συναισθήματα άγχους, δυσφορίας, ανικανότητας και ενοχής (Ρίζος, 2011). Επίσης, στους Lupart & Troy (2009, p. 509) αναφέρεται ότι οι τελειομανείς που έχουν κάποια αναπηρία συχνά προσπαθούν να κρύψουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν και εργάζονται σκληρά για να αναδείξουν τις δυνατότητες τους. Όταν πλέον δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν λόγω δυσκολίας του έργου που έχουν να φέρουν εις πέρας, μπορεί να προτιμήσουν να αποσυρθούν εντελώς και με την πάροδο του χρόνου να γίνουν πιο καταθλιπτικοί και ευάλωτοι στο άγχος.

Στις παρακάτω ενότητες, θα γίνει μια πιο εκτενής ανάλυση του προφίλ των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα και συγκεκριμένα θα σκιαγραφηθεί το προφίλ των μαθητών με γνωρίσματα χαρισματικότητας και ορισμένων, πιο συχνά αναφερθέντων στη βιβλιογραφία, ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών. Πιο αναλυτικά, θα γίνει αναφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), στις συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς και τέλος στις αισθητηριακές αναπηρίες.

1.6.1 Χαρισματικοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σε αντίθεση με άλλες ομάδες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, οι οποίες παρουσιάζουν, εκτός από τη χαρισματικότητα, κάποιο άλλο εμφανές χαρακτηριστικό όπως η απώλεια όρασης, τα χαρισματικά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μία εύκολα αναγνωρίσιμη ομάδα (Lupart & Toy, 2009). Πριν γίνει περιγραφή των χαρακτηριστικών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει αυτή η ομάδα μαθητών, θεωρήθηκε αναγκαίο να διασαφηνιστεί ο όρος *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Ο όρος *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* σημαίνει διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με την ατελή ικανότητα του ατόμου να ακούει, να σκέφτεται, να μιλάει, να διαβάζει, να γράφει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς, συμπεριλαμβανομένων καταστάσεων όπως διανοητικές δυσκολίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική λειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία (απόσπασμα από IDEA, Part B, Subpart A, Section, 300.8: Child with a Disability). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εκδηλώνονται σε όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό. Ορισμένοι μαθητές έχουν προβλήματα σε όλα τα σχολικά αντικείμενα, άλλοι έχουν προβλήματα μόνο στην ανάγνωση ή τα μαθηματικά και ορισμένοι έχουν επίσης προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μία ετερογενή ομάδα μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυνατών σημείων και ικανοτήτων, προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο και ανταποκρίνονται στις

παρεμβάσεις με ανομοιογενή τρόπο. Για το λόγο αυτό, οι επαγγελματίες του χώρου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες εφόσον καμία θεραπεία, ερμηνεία ή διδακτική προσέγγιση δεν είναι καθολικά αποτελεσματική. Παρότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν έντονη πολυμορφία ή ετερογένεια ως ομάδα, υπάρχουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: *υποδεέστερη του αναμενόμενου επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στα μαθηματικά και αντίσταση στη θεραπεία.*

Πολλοί χαρισματικοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται έξυπνοι και διαπρέπουν σε έναν ή περισσότερους τομείς, αλλά έχουν μεγάλες δυσκολίες σε άλλους (Lupart & Toy, 2009, p. 509). Μπορεί να υπάρχει μεγάλη διακύμανση στις επιδόσεις σε μία θεματική περιοχή όπως η ανάγνωση ή τα μαθηματικά (McGuire & Yewchuck, 1995, 1996· Montague & Van Garderen, 2003 όπως αναφέρονται στους Lupart & Toy, 2009, p. 509). Ο εντοπισμός και η αναγνώριση αυτών των μαθητών γίνεται συνήθως τυχαία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης για άλλους σκοπούς (Brody & Mills, 1997 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 509). Λόγω της ικανότητας των μαθητών αυτών για αντιστάθμιση των δυσκολιών, μπορεί να εμφανίζουν επιδόσεις κοντά ή στο επίπεδο της τάξης και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να αναγνωρίσουν τα σημάδια της χαρισματικότητας (Davis & Rimm, 2004 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, pp. 509-510). Πολλοί χαρισματικοί μαθητές παραπέμπονται αρχικά για αξιολόγηση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και διαπιστώνεται ότι έχουν δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται στο εύρος των χαρισματικών ατόμων (Lupart & Toy, 2009, p. 510). Άλλοι πάλι παραπέμπονται για ψυχολογική αξιολόγηση εξαιτίας προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων ή βρίσκονται στα πρόθυρα εγκατάλειψης του σχολείου και μόνο τότε γίνεται αντιληπτό ότι ανήκουν στην κατηγορία των χαρισματικών ατόμων (Schiff, Kaufman, & Kaufman, 1981· Matthews, 2009 όπως αναφέρονται στους Lupart & Toy, 2009, p. 510). Η

βιβλιογραφία για τους χαρισματικούς μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τονίζει τη δυσκολία εντοπισμού, αναγνώρισης και διάγνωσης των δυο αυτών χαρακτηριστικών, της χαρισματικότητας και της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, αλλά και την αδυναμία εύρεσης κατάλληλων στρατηγικών και θεραπειών που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες αυτών των παιδιών (Lupart & Toy, 2009· Reis & McCoach, 2000· Assouline et al., 2010· Reis et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Shevitz, Weinfeld, Jeweler και Barnes-Robinson (2003), διαπιστώθηκε ότι μερικές από τις κυρίαρχες ομοιότητες των χαρισματικών μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι το ότι είναι έξυπνοι, μπορεί να παρουσιάζουν υποεπίδοση και έχουν συχνά αρνητική αυτοεικόνα (p. 38). Ένας μαθητής μπορεί να έχει υψηλή νοημοσύνη και ικανότητα στον προφορικό λόγο, αλλά να αντιμετωπίζει προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα που είναι απαραίτητη για την ευανάγνωστη γραφή. Αυτή η ασυμφωνία μπορεί να οδηγεί σε απογοήτευση, αμφισβήτηση των ικανοτήτων και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές που συνδέονται με τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι Ellis, Farmer και Newman (2005) (όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 510) παρουσίασαν μία επισκόπηση των κρυφών συμπτωμάτων που μπορεί να εμποδίζουν την ανάπτυξη των εξαιρετικών ικανοτήτων των μαθητών. Για παράδειγμα, εντόπισαν την αδυναμία παράφρασης, περίληψης, συσχέτισης ιδεών με προηγούμενη γνώση και χρήση προβλέψεων και συμβολισμών. Παρομοίως, η Montgomery (2004) υποστηρίζει ότι το βασικό χαρακτηριστικό στα προφίλ των μαθητών με υποεπίδοση είναι η αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου κατάλληλης ποιότητας που να αντιστοιχεί στα ιδιαίτερα χαρίσματα τους (p. 29).

Μετά από μία ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τους χαρισματικούς μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ολοκλήρωση μιας μελέτης με πανεπιστημιακούς

φοιτητές, οι οποίοι ήταν χαρισματικοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι Reis et al. (1997) συνέταξαν έναν κατάλογο με θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, τα αρνητικά χαρακτηριστικά μπορεί να εμποδίζουν πολλές φορές την αναγνώριση των μαθητών ως χαρισματικών και αποτελούν απόρροια της αλληλεπίδρασης των χαρισμάτων και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ανάμεσα στα θετικά γνωρίσματα συμπεριλαμβάνονται: *η προηγμένη χρήση λεξιλογίου, οι εξαιρετικές αναλυτικές ικανότητες, τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας, οι υψηλές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα σκέψης διαφορετικών ιδεών και λύσεων, κάποια ιδιαίτερη κλίση (προς τα καλλιτεχνικά ή τη μουσική), η καλή μνήμη, οι χωρικές ικανότητες και η δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου.* Αντιθέτως, κάποια χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να εμποδίζουν την ανάδειξη των χαρισμάτων αποτελούν τα εξής: *απογοήτευση με την αδυναμία κατάκτησης κάποιων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, έλλειψη κινήτρων, τελειομανία, υπερευαισθησία, προβληματική συμπεριφορά στην τάξη, έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων, έλλειψη συγκέντρωσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους και απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων με ορισμένους συνομήλικους.*

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι χαρισματικοί μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως η υψηλή λεκτική ή οπτικοκινητική ικανότητα, η δημιουργικότητα, αλλά να νιώθουν πλήξη όταν πρόκειται να διαβάσουν κείμενα του επιπέδου της τάξης, παρουσιάζουν μεταβλητά σκορ σε τεστ επίδοσης με ασκήσεις ανάγνωσης, βελτιωμένη απόδοση με στρατηγικές αποκατάστασης της ανάγνωσης (όπως ακουστικές πληροφορίες, επεξεργαστές κειμένου, ορθογραφικοί έλεγχοι, πρόσθετος χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών), χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση με ασκήσεις ανάγνωσης που περιλαμβάνουν απομνημόνευση και επανάληψη, πιθανή απροσεξία και μη ρεαλιστικά υψηλή ή χαμηλή εικόνα

εαυτού (Hishinuma & Tadaki, 1996 όπως αναφέρεται στους Reis & McCoach, 2000). Επίσης, υπάρχουν μαθητές με εξαιρετικές αναγνωστικές ικανότητες αλλά σημαντικά προβλήματα στην ορθογραφία των λέξεων και δυσκολίες στον τρόπο γραφής (Montgomery, 2004, p. 30). Μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καταγραφή των ιδεών τους ή στην οργάνωση του γραπτού κειμένου διότι οι σκέψεις των χαρισματικών παιδιών μπορεί να υπερέχουν των ικανοτήτων γραπτής έκφρασης (p. 31).

Σε γενικές γραμμές, ο συνδυασμός της χαρισματικότητας και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές όπως σύγχυση και αμφιβολία για τις ικανότητες και τα ταλέντα τους καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν σε εργασίες που μοιάζουν να απαιτούν λίγη προσπάθεια ή που οι συμμαθητές τους φέρνουν εις πέρας με επιτυχία (Reis et al., 1997, p. 473).

1.6.2 Χαρισματικοί μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Η ΔΕΠ-Υ έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών εμπειρικών μελετών σχετικά με τις διαταραχές συμπεριφοράς σε χαρισματικά παιδιά. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές όπως απροσεξία, υψηλά επίπεδα ενέργειας και παρορμητικότητα (Reis & McCoach, 2002, p. 119). Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή την ομάδα παιδιών με διπλή ιδιαιτερότητα, θεωρήθηκε απαραίτητο να διασαφηνιστεί ο όρος ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association – APA) στο *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών* (DSM-5), η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) χαρακτηρίζεται από ένα μοτίβο συμπεριφοράς σε πολλαπλά περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο και σπίτι) που μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα απόδοσης στον κοινωνικό, εκπαιδευτικό ή εργασιακό τομέα (Reis et al., 2014, p.

225). Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως έλλειψη προσοχής στην λεπτομέρεια, δυσκολία στην οργάνωση εργασιών και δραστηριοτήτων, υπερβολική ομιλία, νευρικότητα και αδυναμία παραμονής σε ένα σημείο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ υπονομεύουν τη σχολική τους επίδοση καθώς οι μαθητές αυτοί φαίνονται αδιάφοροι, να ονειροπολούν και παραδίδουν ατελείς σχολικές εργασίες (Smith & Tyler, 2010, 2019).

Υπάρχουν ανησυχίες μεταξύ των ειδικών του χώρου και των εκπαιδευτικών ότι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών μπορεί να συγχέονται με εκείνα των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, συμβάλλοντας στη μη διάγνωση ή στη λανθασμένη διάγνωση από άτομα που δεν είναι τόσο εξοικειωμένα είτε με τη ΔΕΠ-Υ είτε με τη χαρισματικότητα (Baum et al., 1998· Webb et al., 2005 όπως αναφέρονται στους Reis et al., 2014, p. 225). Αρκετοί ειδικοί έχουν παρατηρήσει ότι ορισμένοι χαρισματικοί μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιου είδους πρόκληση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γίνονται συχνά απρόσεκτοι, μπορεί να ονειροπολούν ή η προσοχή τους αποσπάται από ιδέες ή δραστηριότητες που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Για την αποφυγή λανθασμένων διαγνώσεων απαιτείται ενδελεχής εξέταση των συμπτωμάτων και των προβληματικών συμπεριφορών και είναι σημαντικό να διαχωριστούν οι δυο καταστάσεις διότι η συνιστάμενη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι διαφορετική για κάθε περίπτωση (Lind & Silverman, 1994 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 513).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν τις ανάλογες συμπεριφορές σε όλα τα περιβάλλοντα, είτε στο σπίτι είτε στο σχολικό περιβάλλον, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ενώ τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν κάποιες προβληματικές συμπεριφορές σε συγκεκριμένες καταστάσεις, για παράδειγμα όταν υπάρχει έλλειψη κινήτρων ή προκλήσεων (Lupart & Toy, 2009, p. 513). Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν μικρή διάρκεια προσοχής σε αντίθεση με

τους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι μπορούν να συγκεντρωθούν σε εργασίες που τους ενδιαφέρουν για μεγάλες χρονικές περιόδους. Γενικά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι ασυνεπή ως προς την ποιότητα της απόδοσης τους εν αντιθέσει με τους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σταθερή προσπάθεια και υψηλές προσδοκίες. Ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι η ικανότητα τους να μαθαίνουν πιο γρήγορα από τους συνομήλικους τους. Τα χαρισματικά παιδιά με ΔΕΠ-Υ ακολουθούν αυτή την τάση και πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους. Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται ανάμεσα στους χαρισματικούς μαθητές είναι η ασυγχρονία, δηλαδή ο διαφορετικός βαθμός νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Lovecky, 1994 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 513). Το χαρακτηριστικό αυτό εντείνεται στους χαρισματικούς μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι παρουσιάζουν αστάθεια στα επίπεδα ωριμότητας. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από ασυγχρονία μεταξύ υψηλών πνευματικών/ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ανώριμων κοινωνικών δεξιοτήτων ή συναισθηματικών αντιδράσεων. Μπορεί να έχουν αυξημένη ενεργητικότητα ή αντιδραστικότητα σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και αυξημένη πνευματική διέγερση (p. 514).

1.6.3 Χαρισματικοί μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές συχνά παρατηρούν ότι πολλά άτομα με εξαιρετικά χαρίσματα εκδηλώνουν συμπεριφορές που παραπέμπουν στο προφίλ των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος-ΔΑΦ (Reis et al., 2014). Η Cash (1998) απαρίθμησε παραδείγματα επιφανών ανθρώπων με ιδιαίτερα χαρίσματα και χαρακτηριστικά αυτισμού συμπεριλαμβάνοντας τον Albert Einstein, τον Bobby Fischer, τον Sir Isaac Newton και τον Vincent Van Gogh.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια από τις πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές και συνήθως αναγνωρίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013). Η διάγνωση της διαταραχής βασίζεται στην παρατήρηση του παιδιού από τον περίγυρο του (Johnson & Myers, 2007). Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του διαγνωστικού εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5, APA, 2013), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χαρακτηρίζεται από ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας και περιορισμένες/επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Η κλινική εικόνα των παιδιών με ΔΑΦ κάποιες φορές συνοδεύεται από εξαιρετική μνήμη γεγονότων, υπολογισμό ημερολογιακών ημερομηνιών, ταχείς πολλαπλασιασμούς κ.α. Αρκετοί ερευνητές στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης έχουν περιγράψει ομοιότητες μεταξύ παιδιών υψηλών ικανοτήτων και παιδιών με ΔΑΦ συμπεριλαμβάνοντας στα κοινά γνωρίσματα τις εξαιρετικές ικανότητες μνήμης, την πρόωρη ανάπτυξη της γλώσσας και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τα έντονα ενδιαφέροντα, τις αισθητηριακές ευαισθησίες, και την ασύγχρονη ανάπτυξη (Gallagher & Gallagher, 2002· Little, 2002). Συνεπώς, ένα μέρος των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να εμπίπτει στην κατηγορία των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Reis et al., 2014). Σε αυτήν την κατηγορία εμπίπτουν οι μαθητές που είχαν διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger ή υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό πριν τη δημοσίευση της πέμπτης έκδοσης του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών (DSM-5· American Psychiatric Association, 2013). Ωστόσο, λόγω των σοβαρών δυσκολιών στην επικοινωνία, στην κοινωνική συνδιαλλαγή και στην συμπεριφορά, ο εντοπισμός των χαρισματικών ατόμων με ΔΑΦ γίνεται αρκετά περίπλοκος (Gallagher & Gallagher 2002· Neihart, 2000 όπως αναφέρεται στους Reis et al., 2014). Ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας επικαλύπτονται από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών δημιουργώντας προβλήματα στη διάγνωση των δυο ιδιαιτεροτήτων

(Reis et al., 2014). Ως εκ τούτου, θεωρείται καίριας σημασίας η διεξοδική μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού και η κατανόηση των κινήτρων πίσω από ορισμένες συμπεριφορές (Neihart, 2000 όπως αναφέρεται στην Little, 2002, p. 61).

Όσον αφορά τα κοινά χαρακτηριστικά τους, τόσο τα χαρισματικά όσο και τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (πρώην σύνδρομο Asperger) αποκτούν και αναπτύσσουν τη γλώσσα σχετικά νωρίς (Little, 2002, p. 59). Έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, καλή μνήμη, αισθητηριακή ευαισθησία και τείνουν να είναι εσωστρεφείς. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες διαφορές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους ερευνητές να ξεχωρίσουν τις δυο αυτές ομάδες ατόμων. Όσον αφορά τα παιδιά με ΔΑΦ, τείνουν να επικεντρώνονται σε ένα αγαπημένο τους θέμα συζήτησης, το οποίο συνήθως έχουν απομνημονεύσει, αγνοώντας το γεγονός ότι ο συνομιλητής τους ίσως δεν ενδιαφέρεται (p. 60). Αντιθέτως, τα χαρισματικά παιδιά εμπλέκουν τον συνομιλητή στη συζήτηση, είναι πιο επιλεκτικά στην επιλογή θεμάτων, έχουν την ικανότητα να φιλτράρουν τις πληροφορίες και να γενικεύουν τη γνώση και σε άλλες καταστάσεις. Σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν εξαιρετική δυσκολία στις κοινωνικές συνδιαλλαγές. Εμφανίζονται ως κοινωνικά απομονωμένα άτομα με ανάρμοστη κοινωνική συμπεριφορά. Τα άτομα αυτά μπορεί να είναι ντροπαλά αλλά και αδιάκριτα. Έχουν περιορισμένη αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και αγνοούν τις κοινωνικές συμβάσεις (Neihart, 2000 όπως αναφέρεται στην Little, 2002, p. 61). Παρόλο που «λαχταρούν» την κοινωνική αλληλεπίδραση, δε μπορούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές που άλλα παιδιά μαθαίνουν διαισθητικά (Osborne, 2000 όπως αναφέρεται στην Little, 2002, p. 61). Από την άλλη πλευρά, τα χαρισματικά άτομα πολλές φορές παρουσιάζουν εσωστρέφεια αλλά για διαφορετικούς λόγους. Τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να αποσύρονται όταν δεν υπάρχει κάποιο ενδιαφέρον ή πρόκληση. Η χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι το γεγονός

ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν επίγνωση της κατάστασης, αντιλαμβάνονται δηλαδή πως η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους ανθρώπους τριγύρω. Επιπλέον, μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά ανάμεσα στην κοινωνικά αποδεκτή και μη συμπεριφορά από μικρή ηλικία (Clark, 1997 όπως αναφέρεται στην Little, 2002, p. 61).

Τέλος, μία επιμέρους ομάδα ατόμων με υψηλές ικανότητες και ΔΑΦ είναι οι «αυτιστικοί σοφοί». Ο αριθμός των αυτιστικών σοφών είναι πολύ μικρός, λιγότερο από το 1% των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με Αυτισμό (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν πολλές συμπεριφορές που συνδέονται με τον αυτισμό, διαθέτουν ωστόσο ιδιαίτερες ικανότητες και ασυνήθιστα ταλέντα. Ακόμη, όμως, και αν έχουν ιδιαίτερα ταλέντα, τα άτομα αυτά αδυνατούν να ξεκινήσουν ή να συντηρήσουν μια συνομιλία και συχνά έχουν σοβαρές αναπηρίες. Αν και οι ιδιαίτερες αποσπασματικές ικανότητες των ατόμων αυτών εντυπωσιάζουν τον παρατηρητή, σπάνια είναι λειτουργικές για το άτομο με αυτισμό. Σύμφωνα με την Little (2001) (όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 511), συνήθως οι αυτιστικοί σοφοί εκδηλώνουν σημάδια χαρισματικότητας σε τομείς όπως οι εικαστικές τέχνες, η μουσική, η μηχανική, η μέτρηση του ημερολογίου και σε πολλούς άλλους.

1.6.4 Χαρισματικοί μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για τα παιδιά με διπλή ιδιαιτερότητα επικεντρώνεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Neihart, 2001, p. 125) ή στη ΔΕΠ-Υ (Morrison, 2001). Τα χαρισματικά άτομα πολλές φορές παρουσιάζουν συμπτώματα που συνδέονται με συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Neihart, 2001, p. 125· Morrison, 2001, Reis & McCoach, 2010). Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η κατάθλιψη και ο θυμός, ο περιορισμένος έλεγχος της παρορμητικότητας, η σύγκρουση με τα μέλη της οικογένειας, τα έντονα συναισθήματα και η απομάκρυνση από τους συνομήλικους (Cross, 1996;

Van Tassel-Baska et al., 1991 όπως αναφέρεται στον Morrison, 2001, p. 427). Τον παραπάνω ισχυρισμό έρχεται να επιβεβαιώσει η μακροχρόνια έρευνα των Betts και Neihart (1998 όπως αναφέρεται στον Morrison 2001, p. 427) οι οποίοι συγκέντρωσαν κάποια κοινά γνωρίσματα των χαρισματικών ατόμων· μεταξύ άλλων το αίσθημα απογοήτευσης και πλήξης, η αμυντική συμπεριφορά, οι εκρήξεις συναισθημάτων, οι εναλλαγές διάθεσης και η προκλητική συμπεριφορά τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά των μαθητών με διαγνωσμένη κάποια συναισθηματική διαταραχή ή διαταραχή συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι αρνητικές συμπεριφορές των χαρισματικών ατόμων δε θα πρέπει να θεωρούνται αυτομάτως ως απόρροια μιας συναισθηματικής διαταραχής ή διαταραχής συμπεριφοράς (Morrison, 2001, p. 428). Θα πρέπει να γίνεται μια ενδελεχής αξιολόγηση των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών καθώς πολύ συχνά τα άτομα αυτά δεν παραπέμπονται σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ή αποκλείονται από τέτοια προγράμματα λόγω της συμπεριφοράς τους (Reis & McCoach, 2010). Γενικότερα, τα χαρισματικά άτομα αντιμετωπίζουν πολλές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες κυρίως λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξης τους (Blaas, 2014, p. 249).

1.6.5 Χαρισματικοί μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες

Οι χαρισματικοί μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως τα προβλήματα όρασης ή ακοής, αποτελούν μία από τις πιο παραμελημένες ειδικές ομάδες πληθυσμού (Little, 2001, p. 49). Το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ημέρας αφιερώνεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων οι οποίες θα διευκολύνουν τη καθημερινή τους ζωή. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση στην μάθηση μπορεί να αποκλείσει την αναγνώριση και αξιοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών αυτών. Η αναγνώριση της χαρισματικότητας παραμένει προβληματική. Τα τυποποιημένα τεστ χωρίς σημαντικές τροποποιήσεις δεν αποτελούν αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της χαρισματικότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές με προβλήματα ακοής δε μπορούν να

ανταποκριθούν σε προφορικές οδηγίες ή μπορεί να μην κατέχουν επαρκές λεξιλόγιο που να αντανακλά την πολυπλοκότητα των σκέψεων τους.

Όσον αφορά τους χαρισματικούς μαθητές με προβλήματα ακοής, το πρότυπο εκπαίδευσης περιλαμβάνει την τοποθέτηση αυτών των μαθητών σε ειδικά προγράμματα που βασίζονται στην αναπηρία τους και όχι στη χαρισματικότητα (Lupart & Toy, 2009, p. 514). Σε ειδικά σχολεία ή ειδικά προγράμματα για κωφούς δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της γλώσσας και της ομιλίας. Είναι λιγότερο πιθανό να αναγνωριστεί η χαρισματικότητα των μαθητών με προβλήματα ακοής σε σχέση με τους συνομήλικους τους χωρίς αντίστοιχη αναπηρία (Vialle & Paterson, 1996· Yewchuck & Bibby, 1989a· 1989b όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 514). Οι περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές με προβλήματα ακοής συμπεριφέρονται παρόμοια με τους χαρισματικούς μαθητές χωρίς αναπηρία. Παρουσιάζουν εξίσου υψηλές διανοητικές ικανότητες αλλά η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να καθυστερήσει τέσσερα με πέντε χρόνια (Reis & McCoach, 2002).

Αντιστοίχως, οι μαθητές με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση της χαρισματικότητας τους (Lupart & Toy, 2009, p. 515). Η χαρισματικότητα δεν είναι τόσο εύκολα εμφανής στους μαθητές με προβλήματα όρασης λόγω των εμποδίων στην αξιολόγηση των πραγματικών ικανοτήτων (Corn, 1986, 1992· Hackney, 1986 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 515). Επιπλέον, η γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χαρακτηρίζεται κυρίως από την αναπηρία και όχι από τη χαρισματικότητα δυσχεραίνει την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών (Rooks & Maker, 2009, p. 177). Η διάγνωση της οπτικής αναπηρίας περιλαμβάνει χαμηλή όραση (ικανότητα ανάγνωσης μεγάλων γραμμάτων με ή χωρίς μεγέθυνση), τύφλωση που όμως καθιστά το άτομο λειτουργικό (επαρκή όραση ώστε να κινηθεί μέσα στο περιβάλλον

αλλά απαιτείται ο κώδικας Braille για ανάγνωση και γραφή) και η ολική τύφλωση (Turnbull et al., 1999 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 515). Περίπου ένα στα χίλια παιδιά σχολικής ηλικίας έχει προβλήματα όρασης και από αυτά το 2-5 % είναι χαρισματικά (Ferrell, 1994 όπως αναφέρεται στους Lupart & Toy, 2009, p. 515). Όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών με προβλήματα όρασης, η Little (2001) αναφέρει ότι σημειώνει πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με αυτή των μαθητών χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, οι άριστες λεκτικές ικανότητες, η επιμονή, τα κίνητρα, η υψηλή συγκέντρωση και η εξαιρετική μνημονική ικανότητα των χαρισματικών μαθητών με προβλήματα όρασης συμβάλλουν σημαντικά στη μαθησιακή πρόοδο και τη γενική επίδοση.

1.7 Χαρισματικότητα, Διπλή Ιδιαιτερότητα και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των χαρισματικών παιδιών με διπλή ιδιαιτερότητα, πέραν του έγκαιρου εντοπισμού μέσα στη σχολική κοινότητα, αποτελεί η παροχή κατάλληλων ευκαιριών μάθησης ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν επαρκώς και πλήρως το δυναμικό τους με βάση τις ιδιαίτερες νοητικές τους ικανότητες και ταλέντα. Ωστόσο, λόγω της συνεχιζόμενης «πάλης» μεταξύ της νοητικής υπεροχής και των ακαδημαϊκών δυσκολιών, οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χρειάζονται βοήθεια και στήριξη μέσω κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Οι περισσότεροι ερευνητές όμως υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει πρωτίστως να αντιμετωπίζονται ως χαρισματικοί και κατά δεύτερο λόγο ως πάσχοντες από αναπηρία και ότι ο συνδυασμός προγραμμάτων χαρισματικής και ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί τη βέλτιστη πρακτική για την εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών (Baum et al., 2001· Assouline & Whiteman, 2011·

Schultz, 2012· Baum et al., 2014· Reis et al., 2014· Coleman & Gallagher, 2015· Roberts et al., 2015· Josephson et al., 2018· Smith & Tyler, 2010, 2019· King, 2022).

Καθώς οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα γίνονται συχνά αντιληπτοί λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν και όχι λόγω των υψηλών ικανοτήτων τους, η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στις αδυναμίες, μη παρέχοντας ευκαιρίες ανάδειξης και καλλιέργειας των χαρισμάτων και των ταλέντων των μαθητών (Schultz, 2012). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην απόκτηση της γνώσης σε διάφορους τομείς και συνήθως οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις ελλείψεις των μαθητών απομακρύνοντας την προσοχή τους από τις ιδιαίτερες ικανότητες τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε αρνητικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Reis & McCoach, 2010· Schultz 2012· Wang & Neihart, 2015· Josephson et al., 2018· Reis & Renzulli, 2021). Όπως αναφέρεται στον Ματσαγγούρα (2008), οι μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες διαπιστώνουν ότι ο ρυθμός των σχολικών προγραμμάτων είναι αργός με περιορισμένο εύρος και βάθος για τις δικές τους δυνατότητες, με αποτέλεσμα να πλήττουν, να αγανακτούν και να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα και αρνητική συμπεριφορά προς το σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο κάποιοι αναζητούν διεξόδους εκτός σχολείου, αρκετοί συμβιβάζονται και μερικοί εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να πραγματώσουν ποτέ τις υψηλές τους δυνατότητες.

Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αποτελούν άτομα με «μοναδικά» χαρακτηριστικά και συνεπώς απαιτούνται «μοναδικές» εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Assouline et al., 2006 όπως αναφέρεται στην Schultz, 2012). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και τα προγράμματα σπουδών να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες τους (Schultz, 2012). Όπως αναφέρουν οι Assouline et al. (2006), η πρόκληση των εκπαιδευτικών έγκειται στην αφομοίωση πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών και στην παροχή

ευκαιριών που δεν καταπνίγουν τις υψηλές ικανότητες αλλά ενισχύουν την πρόοδο (Schultz, 2012). Η πολυπλοκότητα του προφίλ των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα απεικονίζεται σε ένα απόσπασμα από μια δήλωση μιας συμμετέχουσας σε μια έρευνα των Reis et al. (2002, p. 472) η οποία δήλωσε ότι «Πολλές φορές ένιωθε σαν να ήταν δυο διαφορετικοί άνθρωποι στο ίδιο σώμα: ένας ικανός και ευφυής και ένας άλλος που τον εμπόδιζε να επικοινωνήσει» (όπως αναφέρεται στην Gierczyk & Hornby, 2021).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές ικανότητες και τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει παρέμβαση: (α) στο περιεχόμενο, (β) στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων, (γ) στη μορφή παρουσίασης των προϊόντων μάθησης και (δ) στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι τέσσερις αυτοί τομείς συγκροτούν βασικούς άξονες ενός προγράμματος και θα έπρεπε να υπάρχουν στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Κάτι αντίστοιχο προτείνεται εξάλλου και για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Smith & Tyler, 2010, 2019). Με άλλα λόγια, η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντά, στα δυνατά σημεία και στις δυσκολίες τους ατόμου μέσω διαφόρων διδακτικών προσαρμογών και τροποποιήσεων (Haager & Klingner, 2005· Hoover & Patton, 2004· Tomlinson et al., 2003 όπως αναφέρονται στις Smith & Tyler, 2010, 2019). Οι επαγγελματίες, οι αρμόδιοι χάραξης πολιτικής και οι γονείς υποστηρίζουν κατηγορηματικά ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση στον μεγαλύτερο βαθμό που επιτρέπουν οι ικανότητές τους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Για τους μαθητές, ωστόσο, που είναι χαρισματικοί, κάτι τέτοιο δεν έχει διατυπωθεί με σαφήνεια ούτε ήταν απολύτως κατανοητό μέχρι πρόσφατα. Σήμερα, οι επαγγελματίες συμφωνούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα στο επίπεδο των

ικανοτήτων τους (Bernal, 2003· Jeffrey, 2008 όπως αναφέρονται στις Smith & Tyler, 2010, 2019). Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να απαιτούν υψηλές νοητικές ικανότητες, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς πρόσθετη διδασκαλία ή ευκαιρίες πέραν από αυτές που προσφέρονται στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Smith & Tyler, 2010, 2019). Για το λόγο αυτό συστήνονται η *επιτάχυνση*, η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, ο *εμπλουτισμός* και η *χρήση της τεχνολογίας*.

Για μια επιτυχημένη σχολική πορεία, οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χρειάζονται ευέλικτες, πολυδιάστατες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους υπηρεσίες και κατάλληλη υποστήριξη (Coleman & Gallagher, 2015). Απαιτείται ευελιξία στις υπηρεσίες και στην υποστήριξη ώστε να ανταποκριθούν στη δυναμική ανάπτυξη των αναγκών των μαθητών, οι οποίες συχνά εξαρτώνται από τον χρόνο, το θέμα και το είδος της εργασίας. Ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται περισσότερο ή λιγότερο χρόνο για να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη ή βελτιώσεις για να ένα συγκεκριμένο θέμα, και ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, την πρότερη γνώση και το είδος της εργασίας, μπορεί να χρειάζονται προσαρμογές ώστε να επιτύχουν (π.χ. χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για γραφή και ορθογραφικό έλεγχο). Η υποστήριξη των μαθητών αυτών μπορεί να περιλαμβάνει από ενισχυτική διδασκαλία και υποστήριξη μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων μέχρι *επιτάχυνση* και *εμπλουτισμό* της ύλης συμπεριλαμβανομένης της συμβουλευτικής υποστήριξης για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, μπορεί να περιλαμβάνει τροποποιήσεις και παρεμβάσεις που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών, στρατηγικές μελέτης και δεξιότητες αυτό-υποστήριξης για την ενίσχυση της αυτονομίας και μέριμα για την ουσιαστική ενασχόληση των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους.

Οι παραπάνω τρόποι υποστήριξης των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, όπως προαναφέρθηκε, είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών με βάση το προφίλ των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

Οι χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν κάποια αναπηρία που να προκαλεί εμπόδια στη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Smith & Tyler, 2010, 2019). Ενδέχεται, ωστόσο, να βρεθούν σε μειονεκτική θέση εξαιτίας του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία πιθανόν να εμποδίζουν τους μαθητές αυτούς να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες τους. Μία επιμέρους ομάδα των χαρισματικών ατόμων, οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, χρειάζονται ειδικότερη προσοχή από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους. Μία πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή συστηματικά διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να προάγουν την ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Σε αυτό συμβάλλει η έλλειψη κοινής πολιτικής και πρακτικών διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, η απουσία επαγγελματικής ανάπτυξης και εξοικείωσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης με την ιδιαίτερη αυτή ομάδα μαθητών και η μη παροχή κατάλληλων πόρων και οργανωτικών δομών για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων (Schultz, 2012· Smith & Tyler, 2010, 2019· Gierczyk & Hornby, 2021· King, 2022).

Στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζονται ορισμένα μοντέλα εκπαίδευσης για την χαρισματικότητα όπως έχουν προταθεί από ερευνητές τα τελευταία χρόνια.

1.8 Μοντέλα εκπαίδευσης για την χαρισματικότητα

Τόσο οι χαρισματικοί μαθητές όσο και οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο. Είναι δύσκολο να αποδείξει κανείς τις δυνατότητες του για εξαιρετική σχολική επίδοση όταν

δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τους παραδοσιακούς τρόπους. Το ερώτημα σχετικά με το ποια είδη προγραμμάτων είναι κατάλληλα για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών αποτελεί αντικείμενο έρευνας ακόμη και σήμερα στην ερευνητική κοινότητα. Το σίγουρο είναι ότι οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να απαιτούν υψηλές νοητικές ικανότητες, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς πρόσθετη διδασκαλία ή ευκαιρίες μάθησης (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ευκαιρίες πέραν των όσων διατίθενται στους τυπικούς μαθητές που συμμετέχουν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα για την χαρισματικότητα εμπίπτουν σε τρεις ευρείς κατηγορίες: *την επιτάχυνση, τον εμπλουτισμό και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία* (Smutny, 2003). Η πρώτη κατηγορία εστιάζει στην ανάγκη των χαρισματικών μαθητών για ένα ταχύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας που τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση όχι μόνο σε βασικές δεξιότητες και γνώσεις αλλά και σε απαιτητικές πτυχές ενός μαθήματος ή κλάδου σπουδών (Smutny, 2003). Αυτή η στρατηγική διδασκαλίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε σχολικά μαθήματα τα οποία μαθαίνονται διαδοχικά όπως τα μαθηματικά (Smutny, 2003). Η δεύτερη κατηγορία δίνει έμφαση στην ανάγκη για εμπλουτισμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία εξερευνούν θεματικές σε βαθύτερη και πιο διευρυμένη κλίμακα (Smutny, 2003). Η λογοτεχνία, η φυσική και οι κοινωνικές επιστήμες ενδείκνυνται για αυτή την κατηγορία (Smutny, 2003). Τέλος, η τρίτη κατηγορία εξερευνά την ανάγκη για διαφοροποιημένα ή εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών (Smutny, 2003). Στη συνέχεια, θα γίνει μια αναλυτικότερη παρουσίαση των μοντέλων της επιτάχυνσης και του εμπλουτισμού.

1.8.1 Επιτάχυνση

Η *επιτάχυνση (acceleration)* είναι μία επιλογή που επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν στην εκμάθηση της διδακτέας ύλης με ταχύτερο ρυθμό από τους συμμαθητές τους οι οποίοι μαθαίνουν με πιο τυπικό τρόπο (Smith & Tyler, 2010, 2019). Η μέθοδος της επιτάχυνσης είναι αποτελεσματική και αρεστή σε πολλούς χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές ενώ ταυτόχρονα δεν είναι δαπανηρή (Colangelo et al., 2004· Assouline et al., 2015· Smith & Tyler, 2010, 2019). Υπάρχουν πολλές μορφές επιτάχυνσης μεταξύ των οποίων: η *μεταπήδηση σε υψηλότερη τάξη (grade advancement)*, τα *εισαγωγικά μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (advanced studies)*, οι *ομοιογενείς τάξεις, όπως τα μαθήματα αριστείας* και η *συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος* (Smutny, 2003· Smith & Tyler, 2010, 2019).

Οι Southern & Jones (2004) παραθέτουν είκοσι τύπους *επιτάχυνσης* για την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων όπως έχουν αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία για αυτή την ομάδα μαθητών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται η *πρόωρη εισαγωγή στο νηπιαγωγείο* (για παράδειγμα στην ηλικία των πέντε ετών), η *πρόωρη εισαγωγή στην πρώτη δημοτικού* (αυτή η επιλογή μπορεί να σημαίνει την παράλειψη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), η *παράλειψη τάξεων*, η *συνεχής πρόοδος με υλικό και εργασίες για προχωρημένους*, η *αυτορρυθμιζόμενη διδασκαλία* (ένα είδος διδασκαλίας που προχωρά με βάση την ανταπόκριση του μαθητή), η *μεταπήδηση σε υψηλότερες τάξεις*, τα *μαθήματα στα οποία συμμετέχουν μαθητές από δυο τάξεις (Combined Classes)*, η *συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*, η μέθοδος *Telescoping Curriculum* (συμπύκνωση της ύλης σε μικρότερο χρονικό διάστημα), τα *προγράμματα καθοδήγησης (μεντόρων)*, τα *εξωσχολικά προγράμματα*, τα *προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, η *ταυτόχρονη εγγραφή σε δυο μαθήματα (Concurrent/dual Enrollment)*, τα *εισαγωγικά μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, οι *εξετάσεις για απόκτηση διδακτικών μονάδων για το πανεπιστήμιο (Credit by Examination)*, η *πρόωρη εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, η *πρόωρη*

αποφοίτηση από το λύκειο ή το πανεπιστήμιο, η ολοκλήρωση δυο ειδικοτήτων κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο, η απόκτηση ενός διεθνούς απολυτηρίου από τον οργανισμό *International Baccalaureate* και η απόκτηση απολυτηρίου λυκείου μέσω παρακολούθησης μαθημάτων σε κάποιο πανεπιστήμιο (*Accelerated/Honors High School or Residential High School on a College Campus*).

Σύμφωνα με τον Colangelo και τους συνεργάτες του (2010), η μέθοδος της επιτάχυνσης μπορεί να χωριστεί σε δυο κατηγορίες, η πρώτη βασίζεται στο περιεχόμενο (*content-based*) και η δεύτερη στην τάξη φοίτησης (*grade-based*). Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δυο κατηγορίες έγκειται στο εάν η παρέμβαση συντομεύει τη διάρκεια φοίτησης του μαθητή στο σχολείο. Επίσης, οι δυο κατηγορίες επιτάχυνσης διαφέρουν ως προς το επίπεδο, τον ρυθμό και την πολυπλοκότητα του προγράμματος σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η *επιτάχυνση με βάση το περιεχόμενο (content-based acceleration)* παρέχει στους μαθητές προηγμένο περιεχόμενο μάθησης, δεξιότητες και γνώσεις πριν από το αναμενόμενο ηλικιακό ή μαθησιακό επίπεδο (Southern & Jones, 2004). Οι μαθητές συνήθως παραμένουν με συνομήλικους τους στην ίδια τάξη για το περισσότερο μέρος της σχολικής ημέρας και παρακολουθούν κάποια μαθήματα υψηλού επιπέδου σε προχωρημένη τάξη (Colangelo et al., 2010). Η επιτάχυνση με βάση το περιεχόμενο μπορεί να επιτρέπει τον μαθητή να εργαστεί μέσα στην τυπική τάξη με διδακτικές προσαρμογές που παραπέμπουν σε διδασκαλία ανώτερου επιπέδου. Αυτό το είδος επιτάχυνσης περιλαμβάνει τις εξής μορφές:

-*Επιτάχυνση σε ένα συγκεκριμένο μάθημα (single-subject acceleration)*: Για παράδειγμα, ένας μαθητής της τρίτης δημοτικού, ο οποίος επιδεικνύει υψηλές ικανότητες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, μπορεί να παρακολουθεί τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών της επόμενης τάξης και να επιστρέφει στην κανονική του τάξη για τα υπόλοιπα μαθήματα. Ή

ένας μαθητής έκτης δημοτικού που έχει ιδιαίτερο ταλέντο στην μουσική μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα μουσικής του γυμνασίου. Η μεταφορά από μία τάξη σε άλλη ή ακόμα και σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα μπορεί να πραγματοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μετακινούνται για να παρέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση στους χαρισματικούς μαθητές (Colangelo et al., 2010).

-*Συμπύκνωση του προγράμματος σπουδών (curriculum compacting)*: Ο μαθητής αξιολογείται σχετικά με το εάν έχει κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις πάνω σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο σπουδών και στη συνέχεια, αν η αξιολόγηση είναι θετική, του παρέχεται ένα συμπυκνωμένο πρόγραμμα σπουδών το οποίο περιλαμβάνει ανώτερου επιπέδου γνώσεις ενώ ο μαθητής παραμένει κανονικά στην τυπική τάξη (Colangelo et al., 2010).

-*Ταυτόχρονη εγγραφή σε δυο μαθήματα (dual enrollment)*: Το σχολικό σύστημα επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα δυο επιπέδων. Για παράδειγμα, ο μαθητής του γυμνασίου παρακολουθεί ένα μάθημα μαθηματικών λυκείου ή ένας μαθητής γυμνασίου, σε προχωρημένο επίπεδο στην ιστορία, μπορεί να παρακολουθεί ένα πανεπιστημιακό μάθημα ιστορίας κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Colangelo et al., 2010).

-*Εξετάσεις για την απόδειξη κατάκτησης της ύλης σε συγκεκριμένο τομέα (credit by examination)*: Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να επιδείξει την γνωστική του επάρκεια σε ένα μάθημα ή σε ένα ολόκληρο σχολικό έτος μέσω μιας δοκιμασίας στο τέλος της χρονιάς ή μέσω της αξιολόγησης των εργασιών του σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει μαθήματα ανώτερου επιπέδου (Colangelo et al., 2010).

-Advanced Placement: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρει πανεπιστημιακά μαθήματα σε μαθητές που φοιτούν ακόμα και στο γυμνάσιο. Μέσω εξετάσεων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κερδίσουν διδακτικές μονάδες και μία θέση στο πανεπιστήμιο (Colangelo et al., 2010).

-International Baccalaureate (IB): Κάτι αντίστοιχο αποτελεί και το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο προσφέρει πανεπιστημιακά μαθήματα και μέσω διεθνών εξετάσεων, οι μαθητές κερδίζουν διδακτικές μονάδες και τη θέση τους στο πανεπιστήμιο (Colangelo et al., 2010).

Όσον αφορά την επιτάχυνση με βάση την τάξη φοίτησης (*grade-based acceleration*), ο μαθητής μεταπηδά τάξεις ώστε να έχει πρόσβαση σε πιο προηγμένο πρόγραμμα σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Colangelo et al., 2010).

-Πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο (early entrance to school): Αυτός ο τύπος επιτάχυνσης αναφέρεται στην πρόωρη είσοδο στο νηπιαγωγείο ή στην παράλειψη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και την απευθείας φοίτηση στην πρώτη δημοτικού σε ηλικία μικρότερη από την τυπική. Για παράδειγμα, ένα παιδί που μπορεί να διαβάσει μόνο του και είναι σε παρόμοιο κοινωνικό επίπεδο με άλλα παιδιά της ηλικίας των πέντε ετών, μπορεί να φοιτήσει στο νηπιαγωγείο ακόμα και αν δεν θα έχει συμπληρώσει τα πέμπτα γενέθλια του έως το τέλος της χρονιάς (Colangelo et al., 2010).

-Επιτάχυνση ολόκληρης τάξης (whole-grade acceleration): Για παράδειγμα ένας μαθητής που έχει ολοκληρώσει την πρώτη δημοτικού μπορεί να φοιτήσει απευθείας στην τρίτη δημοτικού ή ένας μαθητής που έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το πρώτο εξάμηνο της πέμπτης

δημοτικού τοποθετείται στην έκτη τάξη και παρακολουθεί τα μαθήματα από την αρχή του δεύτερου εξαμήνου του ίδιου σχολικού έτους (Colangelo et al., 2010).

-*Grade Telescoping*: Πρόκειται για επιτάχυνση των προγραμμάτων σπουδών και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τις σπουδές τριών ετών μέσα σε δυο χρόνια με αποτέλεσμα να αποφοιτούν νωρίτερα (Colangelo et al., 2010).

-*Πρόωρη φοίτηση στο πανεπιστήμιο (early entrance to college)*: Οι μαθητές παρακολουθούν με μερική ή πλήρη φοίτηση μαθήματα σε κάποιο πανεπιστήμιο (Colangelo et al., 2010).

Τα οφέλη της *επιτάχυνσης* είναι πολύ σημαντικά καθώς με τη μέθοδο αυτή προσαρμόζεται ο ρυθμός της διδασκαλίας, προσφέρεται το απαιτούμενο επίπεδο δυσκολίας, αποτρέπεται η πλήξη λόγω της επαναλαμβανόμενης διδασκαλίας και περιορίζεται ο χρόνος που απαιτείται για την εκμάθηση του διδακτικού περιεχομένου (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τους Colangelo et al. (2004), η προσέγγιση της *επιτάχυνσης* για τους χαρισματικούς μαθητές είναι ερευνητικά τεκμηριωμένη και έχει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Η ολοκλήρωση του διδακτικού υλικού επιτυγχάνεται γρηγορότερα, γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές να μελετήσουν τα σχετικά ζητήματα εκτενέστερα.
- Το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται σε συντομότερο χρονικό διάστημα και ενδεχομένως οι μαθητές να ολοκληρώσουν το λύκειο αρκετά χρόνια νωρίτερα.
- Ορισμένοι μαθητές αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και πιο θετικές στάσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων και το σχολείο.

- Οι χαρισματικοί μαθητές συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και δε διαχωρίζονται από τους πιο τυπικούς μαθητές, απλώς δε βρίσκονται σε τμήματα με μαθητές της ίδιας ηλικίας.
- Η προσέγγιση δεν είναι δαπανηρή για το σχολείο και την οικογένεια καθώς δε χρειάζεται να προσληφθεί επιπρόσθετο προσωπικό και η οικογένεια εξοικονομεί ένα μέρος των διδάκτρων αν ο μαθητής ολοκληρώσει το πανεπιστήμιο σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Μία μορφή επιτάχυνσης, η οποία είναι συνηθέστερη στα δημοτικά σχολεία της Αμερικής, είναι η μεταπήδηση σε υψηλότερη τάξη επιτρέποντας στους μαθητές να προχωρήσουν μία τάξη μπροστά από τους συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας (Smith & Tyler, 2010, 2019). Η μεταπήδηση σε υψηλότερη τάξη συχνά πραγματοποιείται στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, όταν η χαρισματικότητα ενός παιδιού γίνεται εμφανής επειδή το παιδί διαβάζει ήδη βιβλία, γράφει ιστορίες ή λύνει προβλήματα μαθηματικών (Smith & Tyler, 2010, 2019). Η μεταπήδηση σε υψηλότερη τάξη είναι εφικτή και προς το τέλος του λυκείου με τα λεγόμενα *προγράμματα πρόωμης φοίτησης* όταν μαθητές παραλείπουν κάποιες τάξεις και ξεκινούν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές (Smith & Tyler, 2010, 2019).

Στο λύκειο η πιο συνηθισμένη μορφή επιτάχυνσης που εφαρμόζεται για τους χαρισματικούς μαθητές είναι τα εισαγωγικά μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hertberg-Davis & Callahan, 2008 όπως αναφέρεται στις Smith & Tyler, 2010, 2019). Τα μαθήματα αυτά είναι απαιτητικά και απευθύνονται σε μαθητές με υψηλή επίδοση σε συγκεκριμένους κλάδους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τα μαθήματα αυτά επιτρέπουν στους μαθητές να μελετήσουν εκτενέστερα το εκάστοτε επιστημονικό αντικείμενο βάζοντας τους σε πορεία προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία ακόμα μορφή επιτάχυνσης είναι οι ομοιογενείς τάξεις. Στην

προσέγγιση αυτή, μαθητές με παρόμοιες ικανότητες εργάζονται μαζί σε μαθήματα ή δραστηριότητες όπου έχουν υψηλή επίδοση. Τα μαθήματα αριστείας είναι ένα τέτοιο παράδειγμα. Οι ομάδες υψηλής ικανότητας είναι εύκολο να λειτουργήσουν στο γυμνάσιο και το λύκειο, όπου οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα διαφόρων επιπέδων ή όπου διατίθενται μαθήματα αριστείας (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τέλος, η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών επιτρέπει στους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση με γρηγορότερη ρυθμό (Smutny, 2003). Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα κομμάτια της ύλης που θα αφαιρεθούν και προσθέτει περιεχόμενο για προχωρημένους, συνήθως σε συνεννόηση με τον μαθητή, τους γονείς και τον υπεύθυνο του προγράμματος για τη χαρισματικότητα. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί σαν ένας κύκλος καθώς μόλις ο μαθητής κατακτήσει το περιεχόμενο που έχει προστεθεί στο πρόγραμμα σπουδών και έχει ελεγχθεί μέσα από τεστ και διάφορες άλλες αξιολογήσεις, ανατίθενται καινούργιοι στόχοι και εργασίες (Smutny, 2003).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, η ετερογένεια αυτής της ομάδας μαθητών και οι πολλαπλοί ορισμοί γύρω από την έννοια της χαρισματικότητας περιπλέκει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν και κατά συνέπεια να ενσωματώνουν αποτελεσματικές μεθόδους επιτάχυνσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Moon & Reis, 2004· Foley-Nicron & Cederberg, 2015). Αν και η βιβλιογραφία υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα της επιτάχυνσης για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, συχνά δεν εφαρμόζονται σχετικά προγράμματα στα σχολεία (Foley-Nicron & Cederberg, 2015). Πολλές φορές υπάρχει πλήρης απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να προάγουν τη χαρισματικότητα των μαθητών. Σε μια έρευνα των Willard-Holt (2013) διαπιστώθηκε μέσα από συνεντεύξεις μαθητών ότι οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα θεωρούσαν ανεπαρκές το σχολικό

περιβάλλον όσον αφορά την παροχή βοήθειας για την επίτευξη των μαθησιακών τους δυνατοτήτων.

Λόγω της ετερογένειας μεταξύ των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, τα προγράμματα σπουδών που προωθούν την επιτάχυνση θα πρέπει να προσαρμόζονται προσεκτικά ώστε να αντιμετωπίζουν τους τομείς ταλέντων και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Assouline & Whiteman, 2011· Foley-Nicpon, 2011· Foley-Nicpon & Cederberg, 2014). Σε μία έρευνα με μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες στην κατανόηση κειμένου και δυσλεξία, οι Berninger & Abbott (2013) προτείνουν έναν συνδυασμό ενίσχυσης της προφορικής ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της μνήμης εργασίας μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που δεν επικεντρώνονται μόνο στις δυσκολίες αλλά λειτουργούν ως αρωγοί στην καλλιέργεια των ταλέντων του μαθητή. Σε μια έρευνα των Fugate et al. (2013) διαπιστώθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές με ΔΕΠΥ έδειξαν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας παρά τις δυσκολίες τους στην μνήμη εργασίας από τους χαρισματικούς συνομήλικους τους χωρίς ΔΕΠΥ. Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να επωφεληθούν από ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα που εστιάζει στην αποκλίνουσα σκέψη και στη μάθηση με βάση τη λύση προβλημάτων παρά σε δραστηριότητες που βασίζονται στη μακρόχρονη μνήμη και στην ανάκληση πληροφοριών. Η αξιοποίηση της δημιουργικότητας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να προβεί επωφελής ως μονοπάτι για την επιτάχυνση της μάθησης σε πολλούς τομείς μαθημάτων (Fugate et al., 2013). Ακόμα δυο μελέτες περίπτωσης χαρισματικών αγοριών με ΔΕΠΥ έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών καλύφθηκαν από την πρόσβαση σε ευκαιρίες επιτάχυνσης (Zentall et al., 2001· Moon et al., 2001).

Για πολλούς χαρισματικούς μαθητές οι ευκαιρίες επιτάχυνσης αυξάνονται καθώς εισέρχονται στις τάξεις του λυκείου, γεγονός, όμως, που είναι αμφισβητήσιμο για τους μαθητές

με διπλή ιδιαιτερότητα (Foley-Nicron & Cederberg, 2014). Το λύκειο είναι μια αρκετά ευάλωτη περίοδος για αυτούς τους μαθητές καθώς μπορεί να μην έχουν αναπτύξει τις εκτελεστικές λειτουργίες που είναι απαραίτητες για την αυξημένη αυτονομία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ή την αυτοαντίληψη που απαιτείται για την εγγραφή σε μαθήματα για προχωρημένους (Foley-Nicron & Cederberg, 2014). Στην μελέτη που διεξήγαγε, η Schultz (2012) εντόπισε ορισμένα ζητήματα που επηρεάζουν την συμμετοχή των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα στο πρόγραμμα *Advanced Placement*, όπως η σχολική κουλτούρα και τα κριτήρια επιλογής που θέτει κάθε σχολείο, η αναγνώριση και ο εντοπισμός αυτής της ομάδας μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η απουσία προγραμμάτων για την υποστήριξη των μαθητών στους τομείς που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η Schultz (2012) συμπεραίνει ότι τα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι πολλά αλλά θα πρέπει να παρέχεται ένα πιο δομημένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών περιβάλλον ώστε να διασφαλίζεται μια επιτυχημένη πορεία.

1.8.2 Εμπλουτισμός

Ένα επιπρόσθετο μέσο για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα είναι ο εμπλουτισμός (Smutny, 2003· Assouline & Whiteman, 2011· Baum et al., 2014· Smith & Tyler, 2010, 2019· Reis et al., 2021). Τα κύρια στοιχεία της προσέγγισης αυτής είναι η προσθήκη θεματικών, η διερεύνηση του διδασκόμενου περιεχομένου ή η διεξοδικότερη μελέτη της διδακτέας ύλης της γενικής εκπαίδευσης (Tomlinson & Hockett, 2008 όπως αναφέρεται στις Smith & Tyler, 2010, 2019). Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ατομικά ειδικές εργασίες, όπως για παράδειγμα μία λεπτομερέστερη μελέτη της ιστορικής περιόδου που παρουσιάζεται στο σχολικό βιβλίο ή να εργαστούν ομαδικά για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με κάποιο επιστημονικό θέμα

(Smith & Tyler, 2010, 2019). Η συγκρότηση ομάδων μαθητών, ενδεχομένως με τη μορφή διαφόρων συλλόγων, αποτελεί επίσης ένα μέσο εμπλουτισμού (Smith & Tyler, 2010, 2019). Μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης και με την συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικονομήσουν διδακτικό χρόνο για δραστηριότητες εμπλουτισμού (Tsai, 2007· Smith & Tyler, 2010, 2019).

Η διδακτική μέθοδος του εμπλουτισμού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την υψηλού επιπέδου μάθηση, να χρησιμοποιήσουν τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων, κριτική και δημιουργική σκέψη έχοντας υψηλό κίνητρο για την ολοκλήρωση απαιτητικών εργασιών που προσφέρουν επιβράβευση (Reis et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν στους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στις δυνατότητες και τα ταλέντα τους (Reis et al., 2021). Η ενσωμάτωση μιας πολύπλοκης και εις βάθος προσέγγισης στη μάθηση δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να σκεφτούν κριτικά γύρω από το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος (Reis et al., 2021).

Ένα διαδεδομένο μοντέλο εμπλουτισμού, το οποίο χρησιμοποιείται σε διάφορες χώρες του κόσμου, είναι το *Schoolwide Enrichment Model (SEM)*, το οποίο βασίζεται στην *Ιδέα των Τριών Δακτυλίων (Three Ring Conception)* για τη χαρισματικότητα (Renzulli, 1978), στο μοντέλο *Revolving Door Identification* (Renzulli et al., 1971) και στο μοντέλο της *τριάδας εμπλουτισμού (Enrichment Triad Model)* (Renzulli, 1997) και αναπτύχθηκε από τους Renzulli και Reis (Reis & Peters, 2021). Το *SEM* έχει εφαρμοστεί σε χιλιάδες σχολικές μονάδες σε όλο τον κόσμο ως πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές, ως πρόγραμμα εμπλουτισμού και ως θεματική προσέγγιση στη μάθηση (Reis & Peters, 2021). Εκτός από τις Ηνωμένες Πολιτείες, το *SEM* χρησιμοποιείται μεταξύ άλλων σε σχολεία στην Κίνα, στο Μεξικό, στην Αργεντινή,

στην Ολλανδία, στην Ελβετία, στην Αγγλία, στην Κροατία, στην Αυστρία, στην Πορτογαλία, στην Τουρκία, στη Νότια Κορέα, στην Ιαπωνία, στο Περού, στη Νέα Ζηλανδία και στη Σιγκαπούρη (Hernandez-Torrano & Saranli, 2015· Reis & Peters, 2021).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το *SEM* βασίζεται στην *Ιδέα των Τριών Δακτυλίων* (*Three-Ring Conception*), η οποία αποτελεί μία θεωρητική αντίληψη περί χαρισματικότητας (Reis & Peters, 2021). Η ιδέα αυτή αναγνωρίζει δυο είδη χαρισματικότητας: τη σχολική και τη δημιουργικό-παραγωγική χαρισματικότητα, που αποτελεί τον τρόπο αναγνώρισης της χαρισματικότητας εκτός του σχολικού πλαισίου (Renzulli, 2016). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή και τα δυο είδη χαρισματικότητας θα πρέπει να αναπτύσσονται σε ειδικά προγράμματα εμπλουτισμού. Η πιο σημαντική πτυχή της θεωρίας των *Τριών Δακτυλίων* είναι η αλληλεπίδραση των τριών ομάδων χαρακτηριστικών που τη συναποτελούν, δηλαδή της *ικανότητας πολύ πάνω από τον μέσο όρο, της δέσμευσης για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου και της δημιουργικότητας* (Renzulli, 2016· Reis & Peters, 2021). Επιπρόσθετα, το *SEM* βασίζεται στο μοντέλο της τριάδας εμπλουτισμού, το οποίο αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών που έχουν ιδιαίτερες δημιουργικές ικανότητες (Smith & Tyler, 2010, 2019). Το μοντέλο σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει τη δημιουργική παραγωγικότητα των μαθητών εκθέτοντας τους σε διάφορα θέματα, τομείς ενδιαφερόντων και πεδία σπουδών και εκπαιδύοντας τους να εφαρμόζουν υψηλού επιπέδου περιεχόμενο, δεξιότητες κριτικής σκέψης και διερευνητική μέθοδο στη μάθηση σε επιλεγμένους τομείς ενδιαφερόντων (Reis & Peters, 2021). Οι μαθητές συμμετέχουν στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει τρεις τύπους κατηγοριών δεξιοτήτων. Ο εμπλουτισμός τύπου I περιλαμβάνει εξερευνητικές εμπειρίες και δραστηριότητες με στόχο την έκθεση των μαθητών σε νέα και συναρπαστικά θέματα, ιδέες και

γνωστικά πεδία που δεν καλύπτονται συνήθως στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ομιλίες ειδικών, εκπαιδευτικές εκδρομές, παρουσιάσεις βίντεο και ταινιών και κέντρα ενδιαφερόντων. Ο εμπλουτισμός τύπου II περιλαμβάνει διδακτικές μεθόδους και υλικά που έχουν σχεδιαστεί σκόπιμα για να προωθήσουν την ανάπτυξη της σκέψης, των συναισθημάτων, της έρευνας και της επικοινωνίας. Οι μαθητές παροτρύνονται να αναπτύξουν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες. Ο εμπλουτισμός τύπου III είναι το πιο προηγμένο επίπεδο του μοντέλου αυτού. Η συμμετοχή στο επίπεδο αυτό εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και την επιθυμία ενός ατόμου να ακολουθήσει σπουδές προχωρημένου επιπέδου. Περιλαμβάνει ερευνητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, στις οποίες ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο ενός ερευνητή που σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί ως επαγγελματίας για την διερεύνηση συγκεκριμένων θεμάτων, ζητημάτων ή ιδεών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών τύπων εμπλουτισμού είναι τόσο σημαντική όσο και ο κάθε τύπος ξεχωριστά (Reis & Peters, 2021).

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας αποτελεί μέσο για την κινητοποίηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αλλά και των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Reis & Peters, 2021). Η χρήση του μοντέλου της *Τριάδας Εμπλουτισμού (Enrichment Triad Model)* σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα έδειξε θετικά αποτελέσματα (Baum, 1998; Baum et al., 2014). Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η χρήση *ομάδων εμπλουτισμού (enrichment clusters)* σε ένα σχολείο με μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα επέτρεψε στους μαθητές να γίνουν μέρος μια κοινωνικής ομάδας, να ξεπεράσουν ορισμένες κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δυσκολίες, να αναπτύξουν σχέσεις με τα άτομα της ομάδας και να εξειδικευτούν σε τομείς ταλέντων. Οι ομάδες εμπλουτισμού εστιάζουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους φέρνουν σε επαφή με έναν καθηγητή που συντονίζει και βοηθά κάθε μαθητή να αναπτύξει ένα

έργο σε έναν τομέα προσωπικού ενδιαφέροντος (Renzulli et al., 2008· Reis & Peters, 2021). Οι στόχοι των ομάδων αυτών είναι η μεγαλύτερη ευχαρίστηση των δραστηριοτήτων εμπλουτισμού καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εφαρμόσουν γνώση και διαδικασίες υψηλού περιεχομένου, να χρησιμοποιήσουν αυθεντικές διαδικασίες, περιεχόμενο και υλικά για την επίτευξη του στόχου και την ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει (Reis & Peters, 2021). Ο Renzulli (1997) τονίζει τη σημασία των εβδομαδιαίων συναντήσεων των μαθητών σε ομάδες εμπλουτισμού στις οποίες η αυθεντική μάθηση εφαρμόζεται σε προβλήματα της πραγματικής ζωής.

Μια προέκταση του μοντέλου εμπλουτισμού *SEM (School Enrichment Model)* αποτελεί το μοντέλο *SEM-R (School Enrichment Model-Reading)*, το οποίο είναι μία προσέγγιση εμπλουτισμού όσον αφορά την ανάγνωση και το οποίο σημειώνει αυξημένα ποσοστά συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Reis et al., 2007, 2008, 2011). Αυτή η εμπλουτισμένη προσέγγιση ανάγνωσης, η οποία αναπτύχθηκε από την Reis και μια ομάδα ειδικών για την ανάγνωση και τη χαρισματική εκπαίδευση, επικεντρώνεται στην επιτάχυνση και στον εμπλουτισμό του διδακτικού περιεχομένου για την ανάπτυξη των ταλέντων των αναγνωστών μέσω της ενασχόλησης με κείμενα και βιβλία που επιλέγουν οι μαθητές και της διδασκαλίας δεξιοτήτων σκέψης ανώτερης τάξης και στρατηγικών ανάγνωσης (Renzulli & Peters, 2021). Ένας από τους βασικούς άξονες του μοντέλου *SEM-R* είναι η διαφοροποίηση του περιεχομένου και των στρατηγικών ανάγνωσης, σε συνδυασμό με πιο απαιτητικές εμπειρίες ανάγνωσης και ευκαιρίες για κατανόηση των γνωστικών διεργασιών (*metacognition*) και αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση (Renzulli & Peters, 2021). Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης δίνεται το έναυσμα ώστε οι μαθητές, οι οποίοι είναι ταλαντούχοι στην ανάγνωση ή έχουν έντονο ενδιαφέρον για την ανάγνωση, να διαβάζουν πιο απαιτητικά

βιβλία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Reis & Peters, 2021). Σύμφωνα με την Reis και τους συνεργάτες της (2007, 2008, 2011), οι στόχοι της προσέγγισης είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να απολαμβάνουν την ανάγνωση, να επιλέγουν βιβλία που τους ενδιαφέρουν, να αναπτύξουν ανεξαρτησία και αυτορρύθμιση στην ανάγνωση και συνεπώς να βελτιώσουν την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Το μοντέλο *SEM-R* έχει εφαρμοστεί σε πολλές εκπαιδευτικές μονάδες και τα θετικά του αποτελέσματα έχουν αποδειχθεί σε αρκετές έρευνες (Reis et al., 2011· Firmender et al., 2013· Gilson & Little, 2016· Reis et al., 2018).

Τα μοντέλα εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές που ενσωματώνουν προσεγγίσεις εμπλουτισμού έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά (Reis et al., 2008). Κάποιες επιπρόσθετες προσεγγίσεις για τις οποίες έχουν γίνει και δημοσιευτεί ερευνητικές μελέτες είναι οι εξής: το *Project M3-Mentoring Mathematical Minds* είναι μια σειρά από ενότητες που έχουν σχεδιαστεί για να εμπλουτίζουν το περιεχόμενο σπουδών, να παρακινούν και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών δημοτικού με ταλέντο στα μαθηματικά (Gavin et al., 2007). Στην έρευνα των Gavin et al. (2007), οι μαθητές των οποίων η διδασκαλία έγινε με βάση το *Project M3* σημείωσαν βελτίωση στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Επίσης, στην έρευνα των Cho et al. (2015), μαθητές με ιδιαίτερο ταλέντο στα μαθηματικά σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο *Project M3*. Ένα άλλο εργαλείο στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές που συμμετέχουν στα προγράμματα *SEM* και το οποίο βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις είναι το πρόγραμμα εμπλουτισμού *Renzulli Learning* (<https://renzullilearning.com/>) (Renzulli & Reis, 2011). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρει μία αυτοματοποιημένη ψηφιακή διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία δημιουργεί ένα προφίλ βασισμένο στις ακαδημαϊκές ικανότητες, στα ενδιαφέροντα, στο στυλ μάθησης και στους

προτιμώμενους τρόπους έκφρασης του μαθητή. Στη συνέχεια, μία μηχανή αναζήτησης αξιολογεί έναν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων, υλικών και πηγών και επιλέγει τις κατάλληλες με βάση το προφίλ του μαθητή. Στην εμπειρική μελέτη της Field (2009), διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου ως προς την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση και τις επιδόσεις στις κοινωνικές επιστήμες μαθητών δημοτικού και γυμνασίου. Η έρευνα έδειξε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Επιπλέον, η VanTassel-Baska και οι συνεργάτες της (2002) ανέπτυξαν το *Integrated Curriculum Model (ICM)*, το οποίο προσφέρει διδασκαλία υψηλού περιεχομένου, δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συνδυασμό δυο ή περισσότερων κλάδων επιστημονικής γνώσεως για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Το μοντέλο βασίζεται στις έννοιες του εμπλουτισμού και της επιτάχυνσης και έχει σημειώσει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της γλώσσας, στην πειστική γραφή, στην κριτική ανάγνωση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επιστημονικής έρευνας. Η Little και οι συνεργάτες της (2007) εντόπισαν θετικά αποτελέσματα σε χαρισματικούς μαθητές δημοτικού και γυμνασίου μετά την εφαρμογή του μοντέλου *ICM* στις κοινωνικές επιστήμες.

Μία επιπρόσθετη μορφή εμπλουτισμού αποτελούν τα προγράμματα *Pull-Out*, στα οποία μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες και παιδιά που έχουν αναγνωριστεί ως χαρισματικά, εγκαταλείπουν την τάξη της γενικής εκπαίδευσης μία ή δυο φορές την εβδομάδα και συμμετέχουν σε δραστηριότητες με χαρισματικούς συνομήλικους τους υπό την επίβλεψη ενός καθηγητή (Smutny, 2003· Reis et al., 2008). Όπως αναφέρουν οι Reis et al. (2008), πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών σε προγράμματα *Pull-Out*, όπως για παράδειγμα το αυξημένο

ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yang et al., 2012), υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Dimitriadis, 2012· Kim, 2016), αυξημένη γνωστική ικανότητα (Welter et al., 2018) και θετικές στάσεις (Dimitriadis, 2012). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο το ενδιαφέρον ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Assouline et al., 2006).

Η *συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum compacting)* χρησιμοποιείται ευρέως για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συνδυάζει στρατηγικές επιτάχυνσης και εμπλουτισμού επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί, τροποποιεί, εμπλουτίζει και επιταχύνει το κανονικό πρόγραμμα σπουδών μέσω της αφαίρεσης κομματιών από τη διδακτέα ύλη, τα οποία έχουν ήδη κατακτηθεί από τον μαθητή (Reis et al., 2021· Reis & Peters, 2021). Η αφαίρεση της ήδη κατακτηθείσας ύλης αντικαθίσταται με πιο ενδιαφέρουσες και απαιτητικές δραστηριότητες (Reis et al., 2021). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, μπορεί να αφαιρεθεί το 50-75% του κανονικού προγράμματος σπουδών και με αυτόν τον τρόπο να δοθεί χρόνος στους χαρισματικούς μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Αποτελεί μια διδακτική στρατηγική που επικεντρώνεται στα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών δυνατά σημεία και ενδιαφέροντα των μαθητών και στην ενίσχυση του εύρους και της πολυπλοκότητας της ύλης (Reis et al., 2021). Σε μία έρευνα τους, η Firmender και οι συνεργάτες της (2013) εντόπισαν ένα μεγάλο εύρος στην αναγνωστική ικανότητα και ευχέρεια των μαθητών πέντε δημοτικών σχολείων, συμπεριλαμβανομένου και ενός σχολείου-μαγνήτη για χαρισματικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη παροχής κατάλληλων τροποποιήσεων και προσαρμογών της ύλης από τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλύπτονται όλες οι ανάγκες των μαθητών. Η συμπύκνωση της ύλης, για παράδειγμα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να

εμπλουτίζουν το μάθημα με πιο εναλλακτικές δραστηριότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών και όχι μόνο (Firmender et al., 2013).

Επίσης, ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση του *βάθους (depth)* και της *πολυπλοκότητας (complexity)* στη μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να σκεφτούν με κριτική σκέψη το περιεχόμενο της ύλης (Kaplan, 2020 όπως αναφέρεται στους Reis et al., 2021). Η εστίαση στο βάθος και στην πολυπλοκότητα του περιεχομένου οδηγεί σε μεγαλύτερα ποσοστά ενασχόλησης για τους χαρισματικούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η έμφαση στο βάθος επιτρέπει στους χαρισματικούς μαθητές να αποκτήσουν εις βάθος κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου και η πολυπλοκότητα του περιεχομένου οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση των διασυνδέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Η Kaplan (2020 όπως αναφέρεται στους Reis et al., 2021) διαπίστωσε ότι η βαθιά κατανόηση του περιεχομένου επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν ένα θέμα μέσω βαθύτερων συζητήσεων σχετικά με λεπτομέρειες, κανόνες, τάσεις, ηθικά ζητήματα, αναπάντητα ερωτήματα και μεγάλες ιδέες. Η ίδια ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η περίπλοκη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων αποκτάται όταν οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τις διάφορες οπτικές γωνίες και τις αλλαγές στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, η ερευνήτρια συστήνει τη χρήση εικονιδίων που χρησιμεύουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία και προτρέπουν την εκκίνηση βαθύτερων συζητήσεων πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα.

Τέλος, τα προγράμματα που διεξάγονται το καλοκαίρι (*summer programs*) ή το Σάββατο (*Saturday programs*) αποτελούν μία ακόμη διέξοδο για τα χαρισματικά παιδιά και τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και ευκαιρία για την ανάπτυξη των ταλέντων τους. Το κοινό

χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων είναι οι δραστηριότητες εμπλουτισμού, η έκθεση των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων και θεμάτων, τα οποία συνήθως δεν συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών του σχολείου (Renzulli et al., 2008). Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να αποφοιτήσουν από το λύκειο, να σπουδάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο και γενικότερα αποκτούν αυξημένες δεξιότητες και γνώσεις (Lee et al., 2009). Επιπρόσθετα, βελτιώνεται η σχολική επίδοση (Lee et al., 2009· Little et al., 2018· Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012), αυξάνεται η αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητες για σχολική επιτυχία, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη και οι διαπροσωπικές δεξιότητες και υιοθετούνται πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές (Jen et al., 2017· Kaul et al., 2016· Lee et al., 2009). Όσον αφορά τα άτομα με διπλή ιδιαιτερότητα, οι Reis και Renzulli (2021) στο άρθρο τους σχετικά με τη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν οι γονείς των ατόμων αυτών, προτείνουν την συμμετοχή σε καλοκαιρινά προγράμματα όπου η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα των ίδιων υψηλών ικανοτήτων θα οδηγήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και την καλλιέργεια των ταλέντων.

Συνοψίζοντας, οι ειδικοί του χώρου οι οποίοι χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που ενσωματώνουν την ιδέα του εμπλουτισμού προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης με βάση τα ενδιαφέροντα τους και έκθεση σε μία ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων, ιδεών και διεπιστημονικών θεμάτων (Reis et al., 2021). Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει στραφεί προς την ιδέα της συμπερίληψης όλων των μαθητών μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά την συμπερίληψη και τον κλάδο της ειδικής αγωγής, η προσοχή επικεντρώνεται στους μαθητές με μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς (Lo et al., 2022). Η ιδέα της

συμπερίληψης των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς καθώς οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες θεωρούνται λιγότερο σημαντικές από αυτές άλλων πληθυσμιακών ομάδων (Lo et al., 2022). Για μια επιτυχημένη σχολική πορεία, οι χαρισματικοί μαθητές και οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χρειάζονται ευέλικτη, πολυδιάστατη και προσαρμοσμένη υποστήριξη και υπηρεσίες (Coleman & Gallagher, 2015· Lo et al., 2022). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, απαιτείται ευελιξία στην υποστήριξη και στις υπηρεσίες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στο ατομικό προφίλ των μαθητών.

1.9 Η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων: διεθνείς πρακτικές

Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που απευθύνονται σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές είναι πολυάριθμες και ποικίλλουν ανάλογα με την περιοχή όπου προσφέρονται, τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό τους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον τύπο του προγράμματος που θεωρείται καλύτερο για ένα παιδί, και όπως ακριβώς συμβαίνει με τους συμμαθητές τους με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν θα πρέπει να υπάρχει μία και μοναδική επιλογή ή απάντηση (Tomlinson & Hockett, 2008 όπως αναφέρεται στις Smith & Tyler, 2010, 2019). Όταν προσφέρεται εκπαίδευση για χαρισματικά παιδιά, αυτή πραγματοποιείται σε διάφορα πλαίσια φοίτησης: στη σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης, στο τμήμα ένταξης ή σε προγράμματα απομάκρυνσης, σε αυτοτελείς τάξεις, σε σχολεία-μαγνήτες και σε άλλους τύπους ειδικών σχολείων (Smith & Tyler, 2010, 2019). Ανεξάρτητα από την επιλογή φοίτησης που χρησιμοποιείται, τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών είναι τα εξής: *μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, αφηρημένη σκέψη, δραστηριότητες συλλογιστικής, δημιουργική επίλυση προβλημάτων, εκμάθηση του περιεχομένου, εύρος και βάθος της θεματικής, ατομική μελέτη και ανάπτυξη του ταλέντου.*

Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών είναι η δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών και η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες τους (Sekowski & Lubianka, 2015). Ωστόσο, τα προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές και τα πρωτόκολλα που τα υποστηρίζουν δεν είναι καθολικά αποδεκτά (Heuser et al., 2017). Οι εθνικές και περιφερειακές πολιτικές και πρακτικές που απευθύνονται σε αυτή την ομάδα μαθητών ποικίλλουν σημαντικά με βάση το ποιοι εγκρίνουν, υποστηρίζουν και διατηρούν τέτοια προγράμματα. Οι περισσότερες από τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές για χαρισματικά παιδιά και εφήβους λαμβάνουν μία από τις δυο ακόλουθες μορφές (Sekowski & Lubianka, 2015). Η πρώτη περιλαμβάνει μέτρα που εφαρμόζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος ως μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Αυτά περιλαμβάνουν κυρίως διάφορα είδη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία του σχολείου και των εκπαιδευτικών ως τρόπος κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και της ανάπτυξης των ταλέντων τους. Η δεύτερη περιλαμβάνει εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες παρέχονται παράλληλα με την εκπαίδευση στο σχολείο (Mönks & Pflüger, 2005).

Η έκθεση του ευρωπαϊκού δικτύου EURYDICE¹² (2007) απαριθμεί τέσσερις τύπους ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων που χρησιμοποιούνται συχνότερα στις ευρωπαϊκές χώρες (Sekowski & Lubianka, 2015). Περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες για προχωρημένους εντός της γενικής τάξης, διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, εξωσχολικές δραστηριότητες και *επιτάχυνση*, δηλαδή ταχύτερη εκμάθηση της διδακτέας ύλης ή η συντόμευση της σχολικής φοίτησης σε σχέση με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Σχεδόν όλες οι χώρες οι οποίες έχουν

¹² Το Eurydice είναι ένα δίκτυο που έχει ως αποστολή να εξηγήει πώς οργανώνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη και πώς λειτουργούν. Δημοσιεύει περιγραφές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκριτικές μελέτες αφιερωμένες σε συγκεκριμένα θέματα, δείκτες και στατιστικές στον τομέα της εκπαίδευσης (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/?ettrans=el>).

θεσπίσει ειδικά μέτρα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών παιδιών και εφήβων βασίζονται σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο που προσφέρει υποστήριξη τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.9.1 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Παρόλο που κάποιοι νόμοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχαν θεσπιστεί στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, οι πρακτικές εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές ήταν αραιές και όχι πολύ διαδεδομένες (VanTassel-Baska, 2018). Από το 1990 και έπειτα, τόσο η ομοσπονδιακή κυβέρνηση όσο και οι κυβερνήσεις των πενήντα πολιτειών παρείχαν κάποια μορφή νομοθεσίας όσον αφορά τη χαρισματική εκπαίδευση (VanTassel-Baska, 2018). Κατά συνέπεια, κάθε πολιτεία έχει τη δική της πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των ορισμών, των διαδικασιών εντοπισμού, της επιλογής προγραμμάτων και της χρηματοδότησης (Reid, 2015). Αν και η *National Association for Gifted Children (NAGC)* παρέχει κανόνες, πολιτικές και διαδικασίες για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, ελάχιστες περιφέρειες χρησιμοποιούν αυτά τα πρότυπα (Callaghan et al., 2014 όπως αναφέρεται στην Reid, 2015). Σύμφωνα με την NAGC (2014), οι περισσότεροι μαθητές λαμβάνουν την εκπαίδευση τους σε τυπικές τάξεις από εκπαιδευτικούς μη εξειδικευμένους στην εκπαίδευση μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Reid, 2015). Η επιτάχυνση, η ομαδοποίηση με βάση τις ικανότητες, η παράλειψη τάξεων, η παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικά τάξεις και μαθημάτων πανεπιστημιακού επιπέδου είναι πιο κοινές πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στις ΗΠΑ (Reid, 2015). Σύμφωνα με τους Smith & Tyler (2010, 2019), πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρακτική της επιτάχυνσης δεν προσφέρεται για το δημοτικό σχολείο και για αυτό τον λόγο επιλέγουν άλλες εναλλακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο εμπλουτισμός. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα

δημοτικά και γυμνάσια σχολεία, μία συχνή μέθοδος διδασκαλίας είναι η αποχώρηση του μαθητή από την κανονική τάξη για μία έως τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως και η συμμετοχή του σε τάξεις ή μαθήματα με άλλους μαθητές του ίδιου επιπέδου επίδοσης και δεξιοτήτων (Reid, 2015). Στο λύκειο, η επικρατέστερη επιλογή για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών είναι το πρόγραμμα Advanced Placement, το οποίο προσφέρει προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και εξετάσεις σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Reid, 2015).

Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν και τα πανεπιστήμια των ΗΠΑ τα οποία παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μαθητές που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων (Reid, 2015· Smith & Tyler, 2010, 2019). Για παράδειγμα, το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για Χαρισματικούς Νέους (Educational Program for Gifted Youth) του Πανεπιστημίου Stanford είναι ένα από τα πολλά πανεπιστημιακά προγράμματα που προσφέρουν ειδικά διαδικτυακά μαθήματα σε μαθητές λυκείου που επιθυμούν να μελετήσουν διεξοδικότερα συγκεκριμένους κλάδους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Το Κέντρο για Ταλαντούχους Νέους (Center for Talented Youth) του Πανεπιστημίου Johns Hopkins προσφέρει μαθήματα πολυμέσων στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, ορισμένα από τα οποία απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού (Smith & Tyler, 2010, 2019). Τέλος, το Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ταλέντων (Talent Identification Program) του Πανεπιστημίου Duke προσφέρει μαθήματα σε διάφορα αντικείμενα όπως στην κοινωνική ψυχολογία, στην ιστορία του αρχαίου κόσμου, την ανατομία και τη φυσιολογία (Smith & Tyler, 2010, 2019).

1.9.2 Ηνωμένο Βασίλειο

Τη δεκαετία του 1999 πραγματοποιούνται ποικίλες νομοθετικές ρυθμίσεις και χαράσσονται κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Mönks & Pflüger, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η αναγνώριση και ο σεβασμός των ατομικών διαφορών,

ο εντοπισμός των ατομικών αναγκών, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, η ευελιξία στο σχολικό σύστημα και η εκπαίδευση του χαρισματικού μαθητή ως αντικείμενο κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελούν κύριο μέλημα των κυβερνητικών υπηρεσιών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο ακολουθείται μια ολιστική και συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Στις σχολικές παροχές συμπεριλαμβάνεται η πρόωρη είσοδος στο σχολείο, η ατομική καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα, ο εμπλουτισμός, η επιτάχυνση, η ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις ικανότητες τους και η επέκταση του κανονικού προγράμματος σπουδών με ειδικές εξωσχολικές δραστηριότητες (Mönks & Pflüger, 2005· Casey & Koshy, 2013). Όσον αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες, υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής σε θερινά σχολεία, σε πανεπιστημιακά μαθήματα, στην «Ακαδημία για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους νέους και σε άλλους οργανισμούς (π.χ. *National Association for Gifted Children [NAGC]*, *National Association for Able Children in Education [NACE]*) (Mönks & Pflüger, 2005· Sekowski & Lubianka, 2015). Επιπλέον, οι κυβερνητικές οδηγίες προς τα σχολεία εστιάζουν στη διασφάλιση της επαρκούς στήριξης προς όλους τους μαθητές και ειδικότερα σε αυτούς που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Mönks & Pflüger, 2005). Σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί η χρήση των ΤΠΕ, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

1.9.3 Αυστρία

Η χαρισματική εκπαίδευση στην Αυστρία χρονολογείται από το 1962 όταν αυτή αναφερόταν ρητά στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Reid & Boettger, 2015). Τα χαρισματικά παιδιά, όπως και οι μαθητές με αργούς ρυθμούς μάθησης, αναγνωρίζονταν από τότε ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ιδιαίτερους τρόπους σκέψης. Το 1999 ιδρύθηκε ένα κέντρο έρευνας και υποστήριξης των χαρισματικών παιδιών (*Austrian*

Research and Support Center for the Gifted and Talented [ÖZBF]) με στόχο την παροχή ενός συστήματος υποστήριξης αυτής της ομάδας μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επίσης, από το 2006 επιτράπηκε η πρόωρη ένταξη στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Βάσει νόμου όλα τα σχολεία πρέπει να μεριμνούν για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Οι βασικές αρχές για την προώθηση της χαρισματικότητας εστιάζουν στις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα και ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών. Δίνεται έμφαση στην ιδέα της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της επιτάχυνσης και του εμπλουτισμού της ύλης σε γενικά και ειδικά σχολεία. Στις τάξεις των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εργαστήρια και σε ειδικά προγράμματα σχετικά με τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής, της μουσικής και των καλλιτεχνικών. Σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία, τα χαρισματικά παιδιά και ταλαντούχα παιδιά μπορούν να παραλείπουν μαθήματα, να παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο πανεπιστήμιο ή και να φοιτήσουν σε αυτό από την ηλικία των δεκαπέντε ετών. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης σε κάποιο θερινό σχολείο και συμμετοχής σε διεθνείς, εθνικές και τοπικές «Ολυμπιάδες», οι οποίες διοργανώνονται για όλα τα επίπεδα (Mönks & Pflüger, 2005· Reid & Boettger, 2015).

1.9.4 Γερμανία

Η γερμανική νομοθεσία αναφέρει ρητά ότι κάθε μαθητής πρέπει να λαμβάνει εκπαίδευση που να αντικατοπτρίζει τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του ανεξάρτητα από το οικογενειακό και κοινωνικό του υπόβαθρο (Touron & Freeman, 2017). Η χώρα διαθέτει περίπου τριάντα σχολεία που παρέχουν ειδική εκπαίδευση για τη χαρισματικότητα σε συνδυασμό με τα ειδικά τμήματα σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Συνήθεις πρακτικές για τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν η πρόωρη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο, η επιτάχυνση, η

παράλειψη τάξεων, η μεταπήδηση σε υψηλότερη τάξη, η συνεργασία με πανεπιστήμια, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, οι διαγωνισμοί και τα θερινά σχολεία (Reid & Boettger, 2015). Επίσης, εφαρμόζεται το σύστημα της προετοιμασίας για το πανεπιστήμιο μέσω μαθημάτων σε σχολεία που ονομάζονται *Gymnasia*. Ο θεσμός των σχολείων αυτών χρονολογείται από το 18^ο αιώνα αλλά υπάρχει μέχρι σήμερα προάγοντας την ακαδημαϊκή αριστεία. Τέλος, υπάρχουν διάφορες οργανώσεις, όπως η *Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind* και η *Hochbegabtenförderung e.V.*, οι οποίες παρέχουν υποστήριξη στους χαρισματικούς μαθητές και στις οικογένειες τους.

1.9.5 Φιλανδία

Το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα ανεπτυγμένο στην προσέγγιση του όσον αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Heuser et al., 2017). Αν και δεν αναφέρεται ως χαρισματική εκπαίδευση καθαυτή, ένα πρόγραμμα διαφοροποίησης εφαρμόζεται από το νηπιαγωγείο μέχρι τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Mönks & Pflüger, 2005· Tirri & Kuusisto, 2013· Heuser et al., 2017). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά λαμβάνουν εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στην ατομική τους ανάπτυξη και μαθησιακές ανάγκες, γεγονός που αποτελεί βασική αρχή της χαρισματικής εκπαίδευσης (Heuser et al., 2017). Η εκπαιδευτική πολιτική του 1990 τόνισε την ατομικότητα και την ελευθερία επιλογής (Mönks & Pflüger, 2005). Μέσα στα σχολεία προσφέρεται μια ποικιλία παροχών από τις οποίες μπορούν να επωφεληθούν και οι χαρισματικοί μαθητές. Εκτός από την πρόωρη είσοδο στο σχολείο (οι γονείς επιλέγουν αν τα παιδιά τους θα ξεκινήσουν το σχολείο στην ηλικία των έξι ή επτά ετών) υπάρχει η δυνατότητα παράλειψης τάξεων, η παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις, η επιτάχυνση, η συμμετοχή σε εργαστήρια και εξωσχολικές δραστηριότητες, η συνεργασία με εταιρείες και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και η

παρουσία ενός μέντορα (Mönks & Pflüger, 2005· Reid & Boettger, 2015). Επιπλέον, υπάρχουν σχολεία, κατά κύριο λόγο ιδιωτικά, στα οποία η είσοδος είναι πολύ δύσκολη και τα περισσότερα από τα οποία προάγουν και καλλιεργούν τα δημιουργικά ταλέντα των μαθητών στην τέχνη ή τον αθλητισμό ενώ λιγότερα στη φυσική και στις ξένες γλώσσες (Tirri & Kuusisto, 2013). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε εθνικούς ακαδημαϊκούς διαγωνισμούς (Mönks & Pflüger, 2005). Επίσης, προσφέρονται σε εθελοντική βάση πολλές εναλλακτικές εμπλουτισμού, όπως για παράδειγμα εντατικά μαθήματα στα μαθηματικά, θερινά σχολεία και συναντήσεις σε πανεπιστήμια τα Σαββατοκύριακα (Mönks & Pflüger, 2005· Tirri & Kuusisto, 2013). Τέλος, υπάρχουν κάποια ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα και οικοτροφεία που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών παρέχοντας τους ευκαιρίες καριέρας σε κορυφαίες εταιρίες (Tirri & Kuusisto, 2013).

1.9.6 Άλλες ευρωπαϊκές χώρες

Στην Ισπανία, η χαρισματική εκπαίδευση αναφέρεται ρητά στην ισπανική νομοθεσία και τα χαρισματικά παιδιά θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mönks & Pflüger, 2005· Reid & Boettger, 2015). Υπάρχει η δυνατότητα για φοίτηση σε υψηλότερες τάξεις, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και η παράλειψη τάξεων αλλά σπάνια εφαρμόζονται στα ισπανικά σχολεία.

Στην Ουγγαρία, η χαρισματική εκπαίδευση έχει μακρά παράδοση (Reid & Boettger, 2015). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανατροφή των χαρισματικών παιδιών έχει γίνει προτεραιότητα της ουγγρικής εκπαίδευσης. Η ουγγρική νομοθεσία αναγνωρίζει τους χαρισματικούς ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εμπλουτισμός είναι η προτιμότερη μορφή εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές. Η επιτάχυνση, η παράκαμψη

τάξεων και η συμμετοχή σε μαθήματα υψηλότερων τάξεων δεν είναι συνηθισμένες τακτικές. Στους χαρισματικούς μαθητές μπορεί να προσφερθεί ειδικό πρόγραμμα σπουδών, γίνεται δυνατή η συμμετοχή σε εργαστήρια και εξωσχολικές δραστηριότητες που προάγουν τα ταλέντα. Επίσης, υπάρχουν ειδικά σχολεία για χαρισματικούς σε διάφορους τομείς ταλέντων όπως πνευματικά ταλέντα, έφεση στη μουσική, στις τέχνες και στα αθλήματα αλλά και πολλά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης διοργανώνουν απογευματινά ή θερινά μαθήματα ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα ταλέντα τους (Mönks & Pflüger, 2005· Reid & Boettger, 2015). Τέλος, διοργανώνονται πολλοί τοπικοί, περιφερειακοί και εθνικοί διαγωνισμοί με σημαντικότερο από τους οποίους τον Εθνικό Ακαδημαϊκό Διαγωνισμό Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου το έπαθλο του νικητή είναι η εισαγωγή σε κάποιο πανεπιστήμιο.

1.9.7 Ελλάδα

Σύμφωνα με τον ελληνικό Υπουργείο Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το άρθρο 3 του Νόμου 3699/08, οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν έμφυτες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τον μέσο όρο των προσδοκιών της ηλικιακής τους ομάδας (Riga & Malafantis, 2023). Στην Ελλάδα, έχει διαπιστωθεί ότι ένας σημαντικός αριθμός χαρισματικών μαθητών παρακολουθεί μαθήματα χωρίς ωστόσο να έχουν ανιχνευθεί επαρκώς οι γνωστικές τους ικανότητες και συνεπώς οι ατομικές τους ανάγκες δεν καλύπτονται σε σημαντικό βαθμό (Riga & Malafantis, 2023). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, το γεγονός αυτό συνδέεται με την έλλειψη νομοθετικού πλαισίου για τους χαρισματικούς μαθητές.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, δε μπορεί κανείς παρά να παρατηρήσει ότι απουσιάζουν ευρέως αποδεκτές μέθοδοι εντοπισμού χαρισματικών παιδιών, ειδικά σχολεία και

τάξεις, εξειδικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας και εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών ή έστω κάποια διαφοροποίηση όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών (Riga & Malafantis, 2023). Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι υπάρχει προφανής έλλειψη κατάλληλων δομών, εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας και ελλιπής εξειδίκευση των επαγγελματιών του χώρου. Όσον αφορά τα γενικά δημόσια σχολεία, υπάρχουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, τμήματα ένταξης όπου οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εκπαιδεύουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έμφυτα talέντα και ικανότητες (Riga & Malafantis, 2023). Τη δεκαετία του 1990, θετικό βήμα αποτέλεσε η ίδρυση μουσικών και αθλητικών σχολείων με στόχο να ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ρίζος, 2011). Αργότερα, το 2003 ιδρύθηκαν καλλιτεχνικά σχολεία με κατεύθυνση το θέατρο, τον κινηματογράφο, τον χορό και τα εικαστικά (Ρίζος, 2011). Επίσης, η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία πραγματοποιεί σε ετήσια βάση εθνικούς διαγωνισμούς με θέμα τα μαθηματικά, την πληροφορική, τη φυσική ή τη χημεία (Ρίζος, 2011).

Στον Νόμο 3966/24/5/2011, ο οποίος αφορά τη λειτουργία και τους εκπαιδευτικούς στόχους των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, αναφέρονται τρόποι εκπαιδευτικής υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών όπως η προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας μέσω της δημιουργίας ομάδων μαθητών που προέρχονται από όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας, με σκοπό την προώθηση, ενίσχυση και εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εξαιρετικές ικανότητες, δεξιότητες και talέντα καθώς και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Riga & Malafantis, 2023).

Επίσης, με διάφορες ιδιωτικές πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί συμπληρωματικά προγράμματα υποστήριξης και διδασκαλίας χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το Center for Talented Youth (Κέντρο για Χαρισματικά Παιδιά),

CTY Greece, του Κολλεγίου Ανατόλια. Το συγκεκριμένο κέντρο είναι αποτέλεσμα της στρατηγικής συνεργασίας τριών οργανισμών με μακρά παράδοση στην εκπαίδευση και στην προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο. Δημιουργήθηκε το 2013 με την ιδρυτική δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος και με την τεχνογνωσία στην εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες του Center for Talented Youth του Πανεπιστημίου Johns Hopkins των ΗΠΑ (<https://cty-greece.gr/el>).

Τέλος, η Ελληνική MENSA είναι ένας οργανισμός ο οποίος μέσα από διαφοροποιημένα εβδομαδιαία εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχεδιάζει και υλοποιεί, εντοπίζει τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά με τη χρήση αξιόπιστων παγκόσμιων ψυχομετρικών εργαλείων προσφέροντας την κατάλληλη κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση με στόχο να αναδείξουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους προς όφελος των ίδιων και της κοινωνίας (<https://www.mensa.org.gr/>).

Συνοψίζοντας, η χαρισματικότητα συνεχίζει να «ταλανίζει» την επιστημονική κοινότητα καθώς δεν έχει προσδιοριστεί εννοιολογικά με ακρίβεια λόγω της πολυπλοκότητας της. Ο κάθε ερευνητής διαθέτει την δική του προσέγγιση και η χαρισματικότητα ως έννοια διαφέρει από χώρα σε χώρα καθώς κάθε κοινωνία έχει διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την νοητική ικανότητα του ανθρώπου. Η παροχή υποστήριξης και βοήθειας από ειδικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και η διαμόρφωση, από μεριάς της πολιτείας, κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στις ικανότητες του κάθε παιδιού αποτελούν ζητήματα καίριας σημασίας.

1.10 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης

Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα περνούν τη σχολική τους ζωή νιώθοντας «παγιδευμένοι» από τα μαθησιακά ελλείματα που αντιμετωπίζουν και πολλές φορές

παραμελημένοι σε σχέση με την ανάδειξη των ταλέντων τους (Baum et al., 2001). Είναι δύσκολο να αναδείξουν τις δυνατότητες τους για εξαιρετική σχολική επίδοση όταν δεν παρέχεται το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης που να εκτιμά τις ατομικές διαφορές τους. Συνεπώς, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αναγνωρίζονται τα ειδικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και να παρέχεται ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008). Ένα τέτοιο περιβάλλον γίνεται η βάση που διατηρεί την λεπτή ισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Baum et al., 2001).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας καθίσταται η μελέτη και η παρουσίαση του ερευνητικού έργου που έχει πραγματοποιηθεί στη διεθνή κοινότητα σχετικά με τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τις διδακτικές προσαρμογές για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τίθεται ως στόχος η ανάδειξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης και των εκάστοτε διδακτικών προσαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και φαίνεται να βελτίωσαν ορισμένα επιμέρους χαρακτηριστικά- γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά- της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Επιπλέον, θα γίνει μία προσπάθεια να αναδειχθούν οι θεμελιώδεις αρχές των αποτελεσματικών, σύμφωνα με την ερευνητική κοινότητα, προγραμμάτων παρέμβασης που θα μπορούσαν να πάρουν τη μορφή θετικών μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών προσαρμογών/υπηρεσιών στην διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα στο ελληνικό σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι τα εξής:

1. Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα φαίνεται να βελτιώνονται από την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων-συγκεκριμένα προγραμμάτων

εμπλουτισμού-για χαρισματικούς μαθητές και θεωρούνται αποτελεσματικά από την ερευνητική κοινότητα;

2. Ποιες είναι οι κοινές θεμελιώδεις αρχές αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές που θα μπορούσαν να πάρουν την μορφή θετικών μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών προσαρμογών/υπηρεσιών στην διδασκαλία και εκπαίδευση μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα στο ελληνικό σχολείο;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των δημοσιευμένων ερευνών καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση υψηλού επιπέδου ανασκοπήσεων οι οποίες επιτρέπουν τον προσανατολισμό της ερευνητικής κοινότητας στην συσσωρευμένη γνώση και τον εντοπισμό των τάσεων και των εξελίξεων σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις αποτελούν ερευνητικές μεθόδους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επιστημονικών κλάδων καθώς συνοψίζουν και παρουσιάζουν προηγούμενα επιστημονικά δεδομένα σε μια συγκεκριμένη θεματική (Davis et al., 2014· Aromataris & Pearson, 2014). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, οι οποίες εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από την τεχνογνωσία των συγγραφέων και συνεπώς οδηγούν σε μεροληψία και περιορισμούς, οι συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις χρησιμοποιούν επιστημονικές στρατηγικές που περιορίζουν τη μεροληψία μέσω της συγκέντρωσης, κριτικής αποτίμησης και σύνθεσης όλων των σχετικών μελετών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Wright et al., 2007). Η συστηματική ανασκόπηση στοχεύει στο να παρέχει μια ολοκληρωμένη και αμερόληπτη σύνθεση πολλών σχετικών μελετών σε ένα μόνο έγγραφο (Aromataris & Pearson, 2014). Ενώ διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά μιας απλής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τηρώντας τη γενική αρχή της περίληψης της γνώσης από τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία, μια συστηματική ανασκόπηση διαφέρει στο ότι προσπαθεί να ανακαλύψει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με μια ερώτηση και να επικεντρωθεί στην έρευνα που αναφέρει δεδομένα και όχι έννοιες ή θεωρία (Aromataris & Pearson, 2014). Πιο συγκεκριμένα, μια συστηματική ανασκόπηση πρέπει να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα και αυτά είναι τα ακόλουθα: (1) διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (2) καθορισμός κριτηρίων εισόδου και αποκλεισμού (2) συστηματική αναζήτηση της βιβλιογραφίας (4) έλεγχος της βιβλιογραφίας και αξιολόγηση της ποιότητας (5) εξαγωγή

αποτελεσμάτων (6) ανάλυση και σύνθεση αποτελεσμάτων και (7) αναφορά της μεθοδολογίας και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας (Aromataris & Pearson, 2014).

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να ελεγχθεί το ερευνητικό έργο που έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Πιο συγκεκριμένα μέσω της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα παρουσιαστούν έρευνες οι οποίες περιλαμβάνουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχουν εφαρμοστεί για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα διερευνητικά ερωτήματα, μέσα από τον εντοπισμό όλων των αποδεικτικών στοιχείων που αρμόζουν στο υπό εξέταση θέμα της εργασίας.

2.2 Συμμετέχοντες των ερευνών που αναλύθηκαν

Η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να καλύψει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού και για αυτό τον λόγο θα παρουσιαστούν μελέτες που καλύπτουν όλο το αναπτυξιακό φάσμα, από την προσχολική ηλικία (νηπιαγωγείο) έως τη σχολική και εφηβική ηλικία (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Συνεπώς, το πρώτο κριτήριο επιλογής ερευνητικών άρθρων αποτέλεσε το να συμπεριλαμβάνονται μαθητές προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας καθώς τέθηκε ως στόχος της έρευνας η ανάδειξη της εκπαίδευσης των ατόμων με διπλή ιδιαιτερότητα στη σχολική κοινότητα και όχι η πορεία αυτών των ατόμων στα μετέπειτα ακαδημαϊκά στάδια της ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες περιλαμβάνουν μαθητές νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου. Δε βρέθηκαν μελέτες με μαθητές λυκείου που να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Ως δεύτερο κριτήριο συμμετοχής στην έρευνα τέθηκε η διάγνωση των μαθητών ως μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα,

δηλαδή να υπάρχει συνύπαρξη χαρισματικότητας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή χαρισματικότητας με υπόνοια ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή υπόνοια χαρισματικότητας και ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριέλαβε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών, τόσο μαθητές νηπιαγωγείου όσο και μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε μία έρευνα με μαθητές προσχολικής ηλικίας που είχαν διαγνωστεί ως μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα. Επίσης, μελετήθηκαν πέντε έρευνες με χαρισματικούς μαθητές δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυο έρευνες με χαρισματικούς μαθητές δημοτικού και γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τέσσερις έρευνες με χαρισματικούς μαθητές γυμνασίου με ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

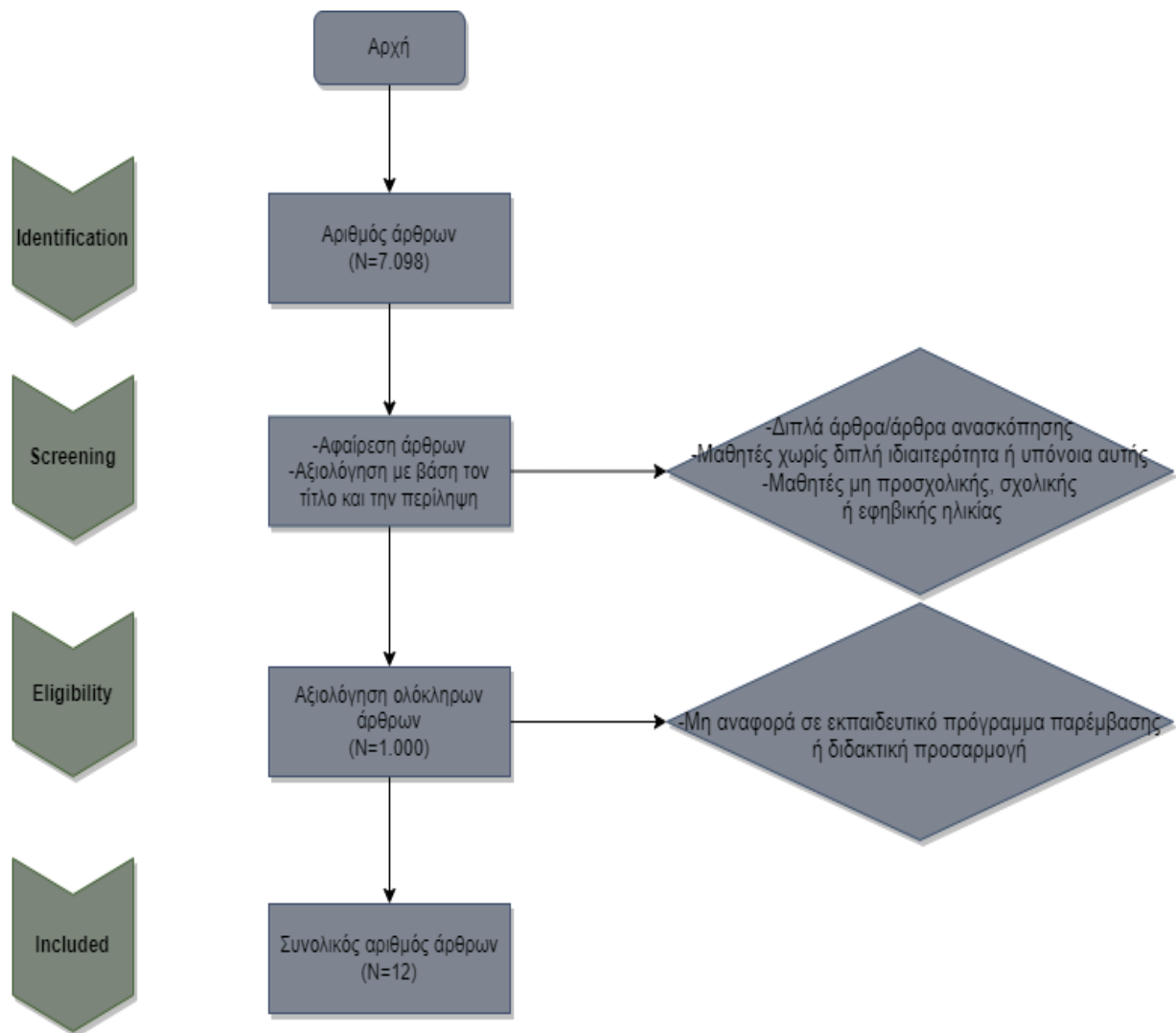
Πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, χρησιμοποιώντας ορισμένες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Αναλυτικότερα, υλοποιήθηκε έρευνα στις εξής βάσεις δεδομένων: Google Scholar, SAGE journals και PubMed. Για να πραγματοποιηθεί η αναζήτηση έγινε χρήση των παρακάτω όρων: *twice-exceptional students*, *intervention*, *learning strategy*, *gifted program*, *curriculum*, *enrichment* και *acceleration*. Συγκεκριμένα, για να συμπεριληφθούν οι παραπάνω όροι στην αναζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα και να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η έρευνα των σχετικών άρθρων χρησιμοποιήθηκαν οι τελεστές συσχετισμού (AND / OR). Δηλαδή έγινε η εξής αναζήτηση: “*twice-exceptional students*” AND “*intervention*”, “*twice-exceptional students*” AND “*learning strategy*”, “*twice-exceptional students*” AND “*gifted program*”, “*twice-exceptional students*” AND “*enrichment*” OR “*acceleration*”. Εφαρμόζοντας τους παραπάνω συνδυασμούς στο χωρίο αναζήτησης του

Google Scholar, SAGE journals και PubMed και ορίζοντας το χρονικό διάστημα δημοσίευσης από το 1980 έως το 2023, προέκυψαν 7.098 άρθρα. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αντιμετώπισε δυσκολία στον εντοπισμό ερευνών οι οποίες να περιλαμβάνουν εφαρμοσμένα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές για την εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Λόγω της έλλειψης ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα χρειάστηκε να διευρυνθεί το χρονικό πλαίσιο κατά το οποίο υλοποιήθηκαν μελέτες με δείγμα χαρισματικούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, από τον παραπάνω αριθμό άρθρων που βρέθηκαν συμπεριλήφθηκαν μόνο τα επιστημονικά άρθρα που πληρούν όλες τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Το άρθρο να έχει δημοσιευτεί στο χρονικό διάστημα 1980-2023
- Το άρθρο να είναι δημοσιευμένο στα Αγγλικά
- Το άρθρο να είναι δημοσιευμένο σε έγκυρο επιστημονικό περιοδικό
- Το άρθρο να περιλαμβάνει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης ή διδακτικές προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Το δείγμα των μελετών να είναι χαρισματικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με την υπόνοια ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή χαρισματικότητας
- Η ηλικία του δείγματος στις μελέτες του άρθρου να είναι μαθητές προσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείο), σχολικής και εφηβικής ηλικίας (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

- Το άρθρο να περιλαμβάνει ποσοτική ή ποιοτική έρευνα και να μην αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια και μετά από αξιολόγηση των άρθρων που βρέθηκαν στις μηχανές αναζήτησης, μόνο δώδεκα άρθρα πληρούν τα κριτήρια για την συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση.



Σχήμα 2: Διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής άρθρων

2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς αποτελεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία δεν μπορούν να υπάρξουν στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, πραγματοποιήθηκε μία σύγκριση των αποτελεσμάτων όλων των ερευνών που αναλύθηκαν και μία ποιοτική ανάλυση ως προς τα κοινά τους γνωρίσματα αλλά και ως προς τις διαφορές τους. Επομένως, αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα όλων των παρεμβάσεων που εξετάστηκαν λεπτομερώς από τις μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα ωφελούνται από προγράμματα παρέμβασης που ενισχύουν τα χαρίσματα και τα ταλέντα τους και πόσο αποτελεσματικές είναι οι διδακτικές προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τα δυνατά τους σημεία. Επίσης, πέρα από την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης και διδακτικών προσαρμογών που ενισχύουν και προάγουν τις υψηλές ικανότητες των μαθητών, εξερευνήθηκε το κατά πόσο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα αυτής της πληθυσμιακής ομάδας. Τέλος, αναλύθηκε αν οι μαθητές, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας και στη συμμετοχή σε προγράμματα που προάγουν την χαρισματικότητα και τα ταλέντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Παρουσίαση ερευνών

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα που προέκυψαν από τα άρθρα που επιλέχθηκαν και αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Η περιορισμένη έρευνα, τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική, γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κατέστησε δύσκολη την εύρεση κατάλληλων άρθρων που να ανταποκρίνονται στα κριτήρια και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή την εργασία. Ως απόρροια αυτού του γεγονότος, τα άρθρα που συλλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν είναι δώδεκα στο σύνολο. Οι έρευνες πραγματεύονται την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης και διδακτικών προσαρμογών που προάγουν τα χαρίσματα των μαθητών, συμβάλλουν στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη αυτών έχοντας ως απόρροια την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των κινήτρων για μάθηση. Αναλυτικότερα, οι έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται διεξοδικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Έρευνες προς διερεύνηση

Δημοσιεύσεις	Δείγμα	Σχεδιασμός Έρευνας	Παρέμβαση	Στόχος παρέμβασης	Αποτελέσματα
An Enrichment Program for Gifted Learning-Disabled Students Susan Baum (1988)	N=7 χαρισματικοί μαθητές 4 ^{ης} & 5 ^{ης} δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Ποιοτική & ποσοτική έρευνα	Πρόγραμμα εμπλουτισμού βασισμένο στο <i>Enrichment Triad Model</i> (by Renzulli, 1977)	Συναισθηματική & γνωστική ανάπτυξη	Ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης & αυτοεκτίμησης, αύξηση κινήτρου για ολοκλήρωση εργασιών
Identification, Programs and Enrichment Strategies for Gifted Learning-Disabled Youth Baum et al., (1989)	N= 3 μαθητές 4 ^{ης} , 5 ^{ης} & 6 ^{ης} δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες & υπόνοια χαρισματικότητας	Ποιοτική έρευνα	Συμμετοχή σε προγράμματα εμπλουτισμού για χαρισματικούς μαθητές	Συναισθηματική ανάπτυξη μέσω ανάδειξης ταλέντων	Θετική στάση απέναντι στο σχολείο & αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες τους, συμμετοχή σε δραστηριότητες μεγαλύτερης διάρκειας, βελτίωση δεξιοτήτων γραφής & ανάγνωσης
Effects of Enrichment on Gifted/Learning-Disabled Olenchak (1995)	N=108 χαρισματικοί μαθητές 4 ^{ης} , 5 ^{ης} & 6 ^{ης} δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Ποσοτική έρευνα	Πρόγραμμα εμπλουτισμού βασισμένο στο <i>Schoolwide Enrichment Model</i>	Γνωστική ανάπτυξη	Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, θετική στάση/εμπειρίες απέναντι στο σχολικό περιβάλλον
The Prism Metaphor: A New Paradigm for Reversing Underachievement Baum et al., (1995)	N=17 μαθητές (8-12 χρονών) με υψηλές ικανότητες και σχολική υποεπίδοση (4 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)	Ποιοτική έρευνα	Πρόγραμμα εμπλουτισμού βασισμένο στο <i>Enrichment Triad Model</i>	Βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων	Βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις, στην προσπάθεια, στην στάση απέναντι στο σχολείο & στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς.

<p>Project High Hopes Summer Institute: Curriculum for Developing Talent in Students with Special Needs</p> <p>Gentry & Neu (1998)</p>	<p>N=27 χαρισματικοί μαθητές γυμνασίου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</p>	<p>Ποιοτική έρευνα</p>	<p>Συμμετοχή σε ένα θερινό πρόγραμμα σπουδών, μέρος του προγράμματος <i>Project High Hopes</i>, με στόχο την ανάπτυξη ταλέντων & δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων</p>	<p>Συναισθηματική & γνωστική ανάπτυξη</p>	<p>Αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας & της αυτοεκτίμησης /μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχολικές & εξωσχολικές δραστηριότητες.</p>
<p>Effects of Talents Unlimited Counseling on Gifted/Learning-Disabled Students</p> <p>Olenchak (2009)</p>	<p>N=57 χαρισματικοί μαθητές 6^{ης} δημοτικού, 1^{ης} & 2ας γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες</p>	<p>Συνδυασμός ποσοτικής & ποιοτικής έρευνας</p>	<p>Συμβουλευτική, ως μέρος του προγράμματος παρέμβασης <i>Talents Unlimited</i>, & ΕΕΠ με δραστηριότητες που προάγουν ταλέντα & ανώτερες γνωστικές δεξιότητες</p>	<p>Γνωστική ανάπτυξη</p>	<p>Ενίσχυση της αυτοαντίληψης, θετική στάση/εμπειρίες απέναντι στο σχολικό περιβάλλον</p>
<p>Why isn't talent development on the IEP? SEM and the twice exceptional learner</p> <p>Baum & Novak (2010)</p>	<p>N=1 μαθήτρια δημοτικού με IQ>132 με ειδικές μαθησιακές & συναισθηματικές δυσκολίες</p>	<p>Μελέτη περίπτωσης</p>	<p>Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο <i>Schoolwide Enrichment Model</i></p>	<p>Συναισθηματική & γνωστική ανάπτυξη</p>	<p>Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης & ανάπτυξη των ταλέντων</p>
<p>Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences</p> <p>Kuo et al. (2010)</p>	<p>N= 11 μαθητές προσχολικής ηλικίας με διπλή ιδιαιτερότητα (Αυτισμός, ΔΕΠ-Υ, συναισθηματική διαταραχή, πρόβλημα όρασης, πρόβλημα ακοής)</p>	<p>Ποσοτική & ποιοτική έρευνα</p>	<p><i>Enrichment Program for Cultivating Problem-Solving Abilities and Multiple Intelligences for Gifted Preschoolers</i> (PSMIGP program) βασισμένο στο <i>DISCOVER MODEL</i> (Discovering Intellectual Strengths and</p>	<p>Γνωστική & κοινωνική ανάπτυξη</p>	<p>Ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων & των ταλέντων, ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων & της προσαρμοστικότητας στην ομάδα των συμμετεχόντων με αυτισμό</p>

			Capabilities while Observing Varied Ethnic Responses)		
UB the Director: Utilizing digital book trailers to engage gifted and twice-exceptional students in reading Gunter & Kenny (2012)	N=48 χαρισματικοί μαθητές γυμνασίου, 15 από τους οποίους με δυσκολίες στην ανάγνωση & υπόνοια ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	Ποσοτική & ποιοτική έρευνα	Πρόγραμμα παρέμβασης <i>UB the Director Model</i> . Χρήση της τεχνολογίας για την ενίσχυση της ανάγνωσης	Μείωση απροθυμίας για μάθηση & αύξηση κινήτρων	Αύξηση κινήτρου & ενδιαφέροντος για ανάγνωση, μείωση του άγχους στις δραστηριότητες ανάγνωσης
Through a Different Lens: Reflecting on a Strength-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners Baum et al. 2014	N=10 μαθητές γυμνασίου με διπλή ιδιαιτερότητα (προβλήματα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ρύθμιση)	Ποιοτική έρευνα	Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο <i>Multiperspectives Process Model</i>	Συναισθηματική, γνωστική & κοινωνική ανάπτυξη	Ανάπτυξη στον γνωστικό, συναισθηματικό & κοινωνικό τομέα & ανάπτυξη των ταλέντων
Learning Experiences of Highly Able Learners With ASD: Using a Success Case Method Wu et al. (2019)	N= 2 χαρισματικοί μαθητές δημοτικού με αυτισμό	Ποιοτική έρευνα	GATE-Gifted and Talented Education program (1. Ευέλικτο πρόγραμμα μαθημάτων 2. Έμφαση στα δυνατά σημεία και προσαρμογές σύμφωνα με το ΕΕΠ των μαθητών 3. Ασφαλές περιβάλλον)	Συναισθηματική, γνωστική & κοινωνική ανάπτυξη	Αύξηση κινήτρου & ενασχόλησης με την μαθησιακή διαδικασία, θετική εμπειρία μάθησης
Increasing Concentration and Academic Performance of a Mathematically Talented Student with	N=1 χαρισματικός μαθητής με αυτισμό & διαταραχή ελλειμματικής προσοχής	Μελέτη περίπτωσης	Πρόγραμμα εμπλουτισμού στα μαθηματικά (Project-based & computer-assisted learning)	Ρύθμιση διασπαστικής συμπεριφοράς & αύξηση συγκέντρωσης μέσω ενασχόλησης με σημεία ενδιαφέροντος	Αύξηση ενδιαφέροντος & επιδόσεων στα μαθηματικά, μείωση διασπαστικής συμπεριφοράς

ASD/ADHD: An Enrichment Program Lien et al. (2023)					
--	--	--	--	--	--

3.2 Μεθοδολογικά Στοιχεία Ερευνών

3.2.1 Σχεδιασμός έρευνας

Όσον αφορά τα μεθοδολογικά στοιχεία η πλειοψηφία των ερευνών, δηλαδή 6 από τις 12 έρευνες, ως προς τον σχεδιασμό τους, αποτέλεσαν ποιοτικές έρευνες με συμμετοχή των μαθητών σε κάποιο πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές με έμφαση στην ενίσχυση των ταλέντων τους και η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και εργασιών των μαθητών (Baum et al., 1989· Baum et al., 1995· Gentry & Neu, 1998· Baum & Novak, 2010· Baum et al., 2014· Wu et al., 2019). Μία έρευνα αποτέλεσε εξ ολοκλήρου ποσοτική έρευνα και έγινε χρήση σταθμισμένων εργαλείων για την μέτρηση των αποτελεσμάτων πριν και μετά τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού (Olenchak, 1995) και 5 έρευνες αποτέλεσαν ταυτόχρονα ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιώντας στατιστικά εργαλεία και ποιοτική ανάλυση των σχολίων/απαντήσεων σε ερωτήσεις των συμμετεχόντων (Susan Baum, 1988· Olenchak, 2009· Kuo et al., 2010· Gunter & Kenny, 2012· Lien et al., 2023).

3.2.2 Συμμετέχοντες

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες των ερευνών, οι περισσότεροι αποτέλεσαν παιδιά δημοτικού και γυμνασίου ενώ μία έρευνα χρησιμοποίησε για δείγμα μαθητές νηπιαγωγείου (Kuo et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, σε 4 έρευνες συμμετείχαν μαθητές γυμνασίου (Gentry & Neu, 1998· Gunter & Kenny, 2012· Baum et al., 2014· Lien et al., 2023) οι οποίοι ήταν χαρισματικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, σε 5 έρευνες οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές δημοτικού (Susan Baum, 1988· Baum et al., 1989· Olenchak, 1995· Baum & Novak, 2010· Wu et al., 2019). Στην έρευνα της Susan Baum (1988) οι μαθητές φοιτούσαν στην τρίτη και τετάρτη δημοτικού και είχαν διαγνωστεί ως χαρισματικοί μαθητές με

ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες στο άρθρο των Baum et al., (1989) ήταν μαθητές τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και υπόνοια χαρισματικότητας. Ο Olenchak (1995) χρησιμοποίησε στην έρευνα του δείγμα χαρισματικών μαθητών τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο άρθρο των Baum & Novak (2010), η μοναδική συμμετέχουσα φοιτούσε στην τετάρτη δημοτικού και ανήκε στο φάσμα των χαρισματικών παιδιών με ειδικές μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και στην έρευνα των Wu et al., (2019), οι συμμετέχοντες ήταν χαρισματικοί μαθητές πέμπτης δημοτικού με Αυτισμό. Τέλος, σε 2 έρευνες συμμετείχαν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου (Baum et al., 1995· Olenchak, 2009). Στην πρώτη έρευνα οι μαθητές παρουσίαζαν υψηλές ικανότητες και σχολική υποεπίδοση (4 από τους 17 είχαν διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν μαθητές έκτης δημοτικού, πρώτης και δευτέρας γυμνασίου, οι οποίοι ήταν χαρισματικοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αναλυτικότερα, σε κάθε έρευνα οι συμμετέχοντες διαμορφώθηκαν ως εξής:

Πίνακας 3: Συμμετέχοντες των ερευνών

Δημοσιεύσεις	Δείγμα	Ηλικία δείγματος	Κατηγορία δείγματος
Susan Baum, 1988	N=7 μαθητές	4 ^{ης} & 5 ^{ης} δημοτικού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Baum et al., 1989	N= 3 μαθητές	4 ^{ης} , 5 ^{ης} & 6 ^{ης} δημοτικού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υπόνοια χαρισματικότητας ▪ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Olenchak, 1995	N=108 μαθητές	4 ^{ης} , 5 ^{ης} & 6 ^{ης} δημοτικού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Baum et al., 1995	N=17 μαθητές	8-12 χρονών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υψηλές ικανότητες ▪ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής
Gentry & Neu, 1998	N=27 μαθητές	Γυμνάσιο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Olenchak, 2009	N=57 μαθητές	6 ^{ης} δημοτικού, 1 ^{ης} & 2 ^{ας} γυμνασίου	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Baum & Novak, 2010	N=1 μαθήτρια	4 ^{ης} δημοτικού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα (IQ>132) ▪ Ειδικές μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες

Kuo et al., 2010	N= 11 μαθητές προσχολικής ηλικίας	Νηπιαγωγείο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυτισμός, ΔΕΠ-Υ, συναισθηματική διαταραχή, πρόβλημα όρασης, πρόβλημα ακοής)
Gunter & Kenny, 2012	N=48 μαθητές	Γυμνάσιο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Υπόνοια ύπαρξης μαθησιακών ειδικών δυσκολιών (συγκεκριμένα στην ανάγνωση)
Baum et al., 2014	N=10 μαθητές	Γυμνάσιο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (προβλήματα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ρύθμιση)
Wu et al., 2019	N= 2 μαθητές	5 ^{ης} δημοτικού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Αυτισμός
Lien et al., 2023	N= 1 μαθητής	2 ^α γυμνασίου	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαρισματικότητα ▪ Αυτισμός & ΔΕΠ-Υ

3.2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και τις διδακτικές προσαρμογές της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όλες οι έρευνες υιοθέτησαν την αντίληψη ότι οι μαθητές με χαρισματικότητα ή υπόνοια χαρισματικότητας και ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα που προωθούν τα χαρίσματα τους και αναδεικνύουν τις δυνατότητες τους. Με άλλα λόγια, υιοθετήθηκε η εκπαίδευση των μαθητών με βάση τις δυνάμεις τους (strength-based education), η οποία είναι μία μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που υποστηρίζει τους μαθητές καθώς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να μοιράζονται και να εφαρμόζουν τις μοναδικές τους δεξιότητες. Στο σύνολο των ερευνών, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε βελτίωση σε αρκετά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, τα οποία «εμπόδιζαν» τους μαθητές να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους. Πιο αναλυτικά, βελτιώθηκαν γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Ενισχύθηκαν, επίσης, τα ταλέντα και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενδυναμώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες και η προσαρμοστικότητα στην ομάδα και οι συμμετέχοντες είχαν πλέον περισσότερα κίνητρα επιδεικνύοντας μία πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Συγκεκριμένα, στις 5 από τις 12 έρευνες (Susan Baum, 1988· Olenchak, 1995· Baum et al., 1995· Baum & Novak, 2010· Baum et al., 2014) χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες εμπλουτισμού, οι οποίες βασίζονται στο μοντέλο *Enrichment Triad Model*, το οποίο δημιουργήθηκε από τον Joseph Renzulli, και στο *Schoolwide Enrichment Model* από τους Joseph Renzulli και Sally Reis. Σε δυο έρευνες έγινε χρήση της τεχνολογίας. Οι Gunter & Kenny (2012) χρησιμοποίησαν ψηφιακά μέσα για την ενίσχυση της ανάγνωσης των μαθητών και οι Lien et al. (2023) χρησιμοποίησαν τη βοήθεια υπολογιστών για

την μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς και την αύξηση του ενδιαφέροντος ενός μαθητή. Τέλος, σε 5 έρευνες έγιναν κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη των ταλέντων και των δυνατών σημείων των μαθητών (Baum et al., 1989· Gentry & Neu, 1998· Olenchak, 2009· Kuo et al., 2010· Wu et al., 2019).

3.3 Περιεχόμενο ερευνών

3.3.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε προγράμματα εμπλουτισμού που φαίνεται να βελτιώνουν επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Αρχικά, από τα αποτελέσματα πέντε ερευνών αποδείχθηκε ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων εμπλουτισμού συνέβαλε στην πρόοδο και στην ανάπτυξη των χαρισμάτων των μαθητών, άλλαξε θετικά την στάση τους για το σχολείο και τη συνολική μαθησιακή διαδικασία καθώς αυξήθηκαν τα κίνητρα για μάθηση, παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και τέλος, οι μαθητές κατάφεραν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Τα προγράμματα εμπλουτισμού που χρησιμοποιήθηκαν στις εν λόγω έρευνες βασίστηκαν στα ακόλουθα εκπαιδευτικά μοντέλα: *Enrichment Triad Model* (by Renzulli) και *Schoolwide Enrichment Model* (by Renzulli & Reis).

Η έρευνα της Susan Baum (1988) αναφέρεται στην εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος εμπλουτισμού, το οποίο εφαρμόστηκε σε 7 χαρισματικούς μαθητές, τετάρτης και πέμπτης δημοτικού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα κέντρο για χαρισματικούς μαθητές, για τρεισήμισι ώρες μια φορά/εβδομάδα και υλοποιήθηκε από μία δασκάλα και μία ασκούμενη, με ειδικευση στην ειδική αγωγή και στην εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την έρευνα είναι το *Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1977), το οποίο ενσωματώνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην παραγωγή νέας γνώσης μέσω της επιδίωξης ατομικών ή σε μικρές ομάδες ερευνών με

βάση τα ενδιαφέροντα και τις ακαδημαϊκές δυνατότητες του μαθητή. Οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να εντοπίζουν ένα σημείο ενδιαφέροντος και κατόπιν να επικεντρώνονται σε ένα πραγματικό πρόβλημα που πρέπει να διερευνηθεί και ενδεχομένως να λυθεί. Το μοντέλο αποτελείται από τρεις τύπους δραστηριοτήτων: διερευνητικές δραστηριότητες γενικού τύπου, ομαδική εκπαίδευση και ατομική έρευνα ή έρευνα σε μικρές ομάδες. Κατά τη διάρκεια των εβδομαδιαίων συνεδριών, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες τύπου I και II. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να πυροδοτήσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να διευρύνουν τα μέσα αποτελεσματικής επικοινωνίας αυτών ώστε να αντισταθμιστούν οι φτωχές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής των μαθητών. Οι ειδικές δραστηριότητες περιλάμβαναν την έκθεση και την εκπαίδευση στη φωτογραφία, τον προγραμματισμό υπολογιστών και τις κατασκευές. Για να εκθέσουν τους μαθητές στη διαδικασία της δημιουργικής παραγωγής, αναλήφθηκε ένα ομαδικό έργο που ξεκίνησε από τους μαθητές. Οι μαθητές έγραψαν και εικονογράφησαν ένα μοναδικό παιδικό βιβλίο σχετικά με τους ασυνήθιστους τρόπους για να σκάσει ένα μπαλόνι. Σχεδίασαν και φωτογράφησαν σκηνές για να εκφράσουν τις ιδέες τους και σε ζευγάρια έγραψαν ρίμες για να συνοδεύσουν τις εικόνες τους. Το έργο αυτό έδωσε στους μαθητές εμπειρία στο να παραμένουν σε μια εργασία, στην επίλυση προβλημάτων και στη χρήση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας. Με την ολοκλήρωση του βιβλίου, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν ώστε να ξεκινήσουν μεμονωμένες έρευνες. Πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες με κάθε μαθητή για να βοηθήσουν στον εντοπισμό ενός πραγματικού προβλήματος, στον καθορισμό ενός σκοπού και ενός ενδιαφερόμενου κοινού για τη μελέτη και στην επιλογή ενός τελικού προϊόντος. Επίσης, οι μαθητές συναντήθηκαν με επαγγελματίες για να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ερευνητικών τους προϊόντων. Ο εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσης των εργασιών ήταν 4-10 εβδομάδες. Όσον αφορά την επιτυχία τους προγράμματος, 6 από τους 7 μαθητές ολοκλήρωσαν το τελικό προϊόν, το οποίο αξιολογήθηκε από έμπειρους στη

χαρισματικότητα δασκάλους χρησιμοποιώντας την κλίμακα *Student Product Assessment Form* (Renzulli & Reis, 1981). Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι δε γνώριζαν για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος ή για το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από τους 6 μαθητές που ολοκλήρωσαν την εργασία, 5 μαθητές πέτυχαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα, με τις εργασίες τους να είναι συγκρίσιμες με εργασίες υψηλής ποιότητας χαρισματικών μαθητών χωρίς την ύπαρξη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Επιπλέον, η μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε όπως αποδεικνύεται από τον αυξημένο χρόνο ενασχόλησης με μια εργασία και τη συνεχή ενασχόληση τους για την ολοκλήρωση της. Ο χρόνος συγκέντρωσης των μαθητών αυξήθηκε από τα 10-20 λεπτά στην 1 ώρα με βάση της φύση της εργασίας που αναλάμβαναν. Όταν οι μαθητές συμμετείχαν στη δική τους ανεξάρτητη έρευνα, ο χρόνος εργασίας αυξήθηκε δραματικά. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εργάζονταν έως και 2 1/2 ώρες κατά τη διάρκεια ορισμένων περιόδων συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα και οργανώνοντας τις παρουσιάσεις τους. Αρκετοί μαθητές ασχολήθηκαν εθελοντικά με τις εργασίες τους και στο σπίτι. Ο τρίτος στόχος που επιτεύχθηκε ήταν η αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών όπως καταγράφηκε από συνεντεύξεις με γονείς και δασκάλους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ακαδημαϊκή επίδοση τεσσάρων μαθητών βελτιώθηκε δραματικά. Ένας μαθητής δε χρειαζόταν πλέον υπηρεσίες υποστήριξης, ένας μαθητής βελτιώθηκε σημαντικά στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια του έτους και οι υπόλοιποι δύο παρουσίασαν βελτίωση σε όλα τα μαθήματα. Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές προσαρμογές που εφαρμόστηκαν, χωρίστηκαν σε 3 κατηγορίες: (1) επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων, (2) διαχείριση συμπεριφοράς και (3) βοήθεια στους μαθητές να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους. Παρακάτω παρέχονται κάποια παραδείγματα:

(1) Επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων: 1. Ενεργή έρευνα που περιλαμβάνει συζήτηση και πειραματισμό. 2. Παροχή ανοιχτών προκλήσεων που απαιτούν αποκλίνουσα σκέψη ειδικά σε μικρές ομάδες. 3. Επικέντρωση στους τρόπους μάθησης, στα ενδιαφέροντα και στα δυνατά σημεία των μαθητών. 4. Ενσωμάτωση ευκαιριών για τους μαθητές να ερευνήσουν πραγματικά προβλήματα για πραγματικό κοινό με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών. 5. Παροχή επαρκή χρόνου στους συμμετέχοντες μαθητές για την ολοκλήρωση εργασιών.

(2) Διαχείριση συμπεριφοράς: 1. Ενθάρρυνση μαθητών να αναλάβουν ευθύνες. 2. Η λιγότερο επιθυμητή εργασία να προηγείται μιας προτιμώμενης εργασίας. 3. Περιορισμένες επιλογές. Οι πολλές επιλογές παρεμποδίζουν τη λήψη αποφάσεων. 4. Σαφείς πληροφορίες σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών. Τα μαθησιακά συμβόλαια είναι χρήσιμα για να κατανοήσει ο μαθητής τα σχετικά βήματα. 5. Κατάλληλες ρυθμίσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος ως ενδείξεις για την επιθυμητή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μεμονωμένα γραφεία μπορούν να δημιουργηθούν για ανεξάρτητη εργασία. Οι μαθητές μπορούν να καθίσουν γύρω από ένα μικρό τραπέζι για ανεπίσημες ομαδικές συζητήσεις, καθώς συχνά χρειάζονται τη δομή που παρέχει το τραπέζι. Όταν αλλάζουν οι δραστηριότητες, θα ήταν καλό να αλλάζει το περιβάλλον.

(3) Παροχή βοήθειας για αντιστάθμιση των αδυναμιών: 1. Συνδυασμός μαθητών των οποίων τα δυνατά σημεία είναι συμπληρωματικά - ένας αναγνώστης με έναν συγγραφέα. 2. Πηγές πληροφοριών που είναι κατάλληλες για τους μαθητές. 3. Ενημέρωση μαθητών για τα μεμονωμένα δυνατά και αδύνατα σημεία. Ενθάρρυνση ώστε να επιλέγουν εργασίες που βασίζονται σε δυνατά σημεία αντί να μεγεθύνουν τις αδυναμίες. 4. Ευαισθητοποίηση ως προς τα επίπεδα απογοήτευσης των μαθητών. Παροχή μιας κατάλληλης οδού «διαφυγής» όπου ο μαθητής μπορεί να εγκαταλείψει το μάθημα/τη δραστηριότητα με ακεραιότητα.

Η μελέτη του Olenchak (1995) πραγματοποιήθηκε για να καθορίσει τα αποτελέσματα ενός εξαιρετικά δομημένου, προσωποποιημένου προγράμματος εμπλουτισμού στις στάσεις, τις αντιλήψεις για τον εαυτό και τη δημιουργική παραγωγικότητα 108 χαρισματικών νέων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που εγγράφηκαν στην τέταρτη έως την έκτη δημοτικού. Η ετήσια μελέτη περιλάμβανε την χρήση πολυάριθμων τεχνικών εμπλουτισμού τόσο εντός της τυπικής τάξης όσο και στο πλαίσιο του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) του κάθε μαθητή. Για τη δημιουργία ενός ΕΕΠ για τους χαρισματικούς μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπήρχε συνεργασία μεταξύ ενός ειδικού στη χαρισματική εκπαίδευση και του εκπαιδευτικού της τάξης για την ανάπτυξη των δυνατών σημείων των μαθητών. Τα ΕΕΠ δημιουργήθηκαν σύμφωνα με το *Schoolwide Enrichment Model* και βασίστηκαν στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών, στο μαθησιακό στυλ, στα ενδιαφέροντα και στη δημιουργικότητα αυτών. Οι δραστηριότητες λάμβαναν χώρα είτε στην τάξη της γενικής μαζί με όλους τους μαθητές είτε σε ξεχωριστές αίθουσες του σχολείου. Ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες εμπλουτισμού τύπου I και II, οι μαθητές, ατομικά ή σε μικρές ομάδες, συμμετείχαν σε πιο προηγμένες δραστηριότητες πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κάθε μαθητής ολοκλήρωσε δυο δοκιμασίες. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο *Arlin-Hills Survey Towards School Learning Processes* (Arlin & Hills, 1976) για να αξιολογήσει τις στάσεις των χαρισματικών παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στη μάθηση πριν και μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εμπλουτισμού και η κλίμακα *Piers-Harris Children's Self-concept Scale* (Piers, 1984) που σχετίζεται με τη σχολική κατάσταση, τη φυσική εμφάνιση και τα χαρακτηριστικά, το άγχος, την ευτυχία και τη συμπεριφορά. Τέλος, για να εξεταστεί η δημιουργική παραγωγικότητα των μαθητών, λήφθηκε υπόψιν το κατά πόσο οι μαθητές ολοκλήρωσαν το τελικό προϊόν στις δραστηριότητες τύπου III. Τα αποτελέσματα και των δύο εργαλείων έδειξαν θετικά

αποτελέσματα με ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και της αυτοαντίληψης τους. Σύμφωνα με την πρώτη κλίμακα (Arlin-Hills) αποδείχθηκε ότι η παρέμβαση μέσω του προγράμματος εμπλουτισμού αποτέλεσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της θετικής στάσης των μαθητών προς τη μάθηση και το σχολείο. Όσον αφορά την δεύτερη κλίμακα (Piers Harris), 67% των μαθητών έδειξαν αύξηση στην αυτοεκτίμηση. Τέλος, 27 από τους 108 μαθητές συμμετείχαν στις δραστηριότητες τύπου III και 21 από αυτούς τις ολοκλήρωσαν. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι 6 από αυτούς τους 21 μαθητές είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εμπλουτισμού και σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτό το γεγονός υποστηρίζει την αξία της μακροχρόνιας συμμετοχής σε αντίστοιχα προγράμματα.

Η ποιοτική μελέτη των Baum et al., (1995) εξέτασε τους κύριους παράγοντες που οδηγούν στους χαρισματικούς μαθητές σε υποεπίδοση και εφάρμοσε δραστηριότητες εμπλουτισμού τύπου III (από το μοντέλο *Enrichment Triad Model*) κατά τη διάρκεια ενός έτους σε 17 μαθητές ηλικίας 8-12 ετών. Οι μαθητές είχαν διαγνωστεί ως χαρισματικοί αλλά οι σχολικές τους επιδόσεις δεν ανταποκρίνονταν στις ικανότητες τους. Χαμηλοί βαθμοί, προβλήματα συμπεριφοράς, έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος για μάθηση ήταν μερικά από τα θέματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Από αυτούς, 7 μαθητές είχαν δείξει σημάδια ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα οργάνωσης και συγκεκριμένα, 2 είχαν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ένας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν στενά με τους μαθητές στις δραστηριότητες Τύπου III. Τα βήματα περιλάμβαναν την εστίαση του προβλήματος που θα ερευνηθεί, τη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης με τους μαθητές, την παροχή των απαραίτητων πόρων, στρατηγικών και βοήθειας στους μαθητές για να μοιραστούν την ολοκληρωμένη έρευνα με το ενδιαφερόμενο κοινό. Η συλλογή των δεδομένων της

συγκεκριμένης μελέτης έγινε μέσω συνεντεύξεων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, μέσω παρατηρήσεων και αξιολόγησης των τελικών εργασιών των μαθητών. Όσον αφορά τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων εμπλουτισμού τύπου III, 15 από τους 17 μαθητές τις ολοκλήρωσαν και σημείωσαν θετικά οφέλη κατά τη διάρκεια του έτους ή κατά το έτος μετά την παρέμβαση. Βελτίωση σημειώθηκε στις επιδόσεις, στην προσπάθεια και στη στάση απέναντι στο σχολείο, στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά και στην συμπεριφορά στην τάξη. Αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένας μαθητής δεν παρουσίασε κάποια αλλαγή ενώ οι άλλοι δυο βελτίωσαν τους βαθμούς τους, επέδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και απέκτησαν κάποιες μαθησιακές στρατηγικές που τους βοήθησαν στην διαχείριση του χρόνου και στην οργάνωση των εργασιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος βοήθησαν ιδιαίτερα τους μαθητές. Αυτές οι στρατηγικές ήταν οι εξής: (1) Εις βάθος γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (2) Επικέντρωση και πίστη στα δυνατά σημεία των μαθητών (3) Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας διευκόλυνσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και (4) Καλή κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των δραστηριοτήτων εμπλουτισμού τύπου III. Τέλος, αξίζει να σημειωθούν ορισμένα χαρακτηριστικά της παρέμβασης που οδήγησαν στα θετικά αποτελέσματα της μελέτης και τα οποία παρατίθενται παρακάτω: (1) Καλή σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού (2) Μαθησιακές στρατηγικές και τεχνικές αντιστάθμισης των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές (3) Ευκαιρίες για εξερεύνηση και ενασχόληση με σημεία ενδιαφέροντος και (4) Αλληλεπίδραση με κατάλληλες ομάδες συνομήλικων.

Στο άρθρο τους, οι Baum & Novak (2010) υποστηρίζουν την προσέγγιση της ανάπτυξης των ταλέντων (talent development approach) για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και συγκεκριμένα μέσω της χρήσης του *Schoolwide Enrichment Model* (SEM). Σύμφωνα με τους

ερευνητές, το SEM είναι ιδανικό για την ανάπτυξη των ταλέντων των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Οι δραστηριότητες τύπου II και II έχουν σχεδιαστεί σκόπιμα για να βασίζονται στις δυνάμεις, στα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των μαθητών. Οι μαθητές εμπλέκονται σε έρευνες και λύνουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου με τρόπους που ευθυγραμμίζονται με τις δυνατότητες τους. Βρίσκουν τρόπους να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους και συμμετέχουν σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης και παραγωγικότητας. Οι Baum & Novak παρουσιάζουν την περίπτωση μίας μαθήτριας τετάρτης δημοτικού με υψηλό IQ (132) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως ελλείμματα στην ανάγνωση και την γραφή καθώς και μικρή διάρκεια προσοχής. Επίσης, η μαθήτρια είχε χαμηλή αυτοπεποίθηση, δυσκολία σύναψης φιλικών σχέσεων, αδυναμία ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών και μια γενικότερη επιθετική συμπεριφορά. Πληρώντας τις προϋποθέσεις, η μαθήτρια συμμετείχε σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εμπλουτισμού (δραστηριότητες I, II και III) με θετικά για αυτήν αποτελέσματα. Ύστερα από έρευνα, συλλογή και σύνθεση πληροφοριών, η μαθήτρια παρουσίασε την εργασία της (χρησιμοποίησε προβολή διαφανειών και αφηγήθηκε την ιστορία) η οποία σχετιζόταν με τις οικογένειες των πρώτων αποίκων της περιοχής και η οποία απέσπασε πολύ θετικά σχόλια από τους συμμαθητές της. Η μαθήτρια έμοιαζε να πιστεύει στον εαυτό της και σε όλα όσα μπορεί να πετύχει. Μέχρι τότε, οι δυνατότητές της παρέμειναν κρυφές καθώς η παραδοσιακή διδασκαλία δεν της παρείχε τον χώρο για να αναδειχθούν τα χαρίσματά της.

Στο άρθρο τους, οι Baum et al., (2014) υποστηρίζουν την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στις δυνατότητες και στα ταλέντα των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα καθώς έχουν πολλαπλά οφέλη. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, οι ερευνητές ανέλυσαν δεδομένα που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις μαθητών και δασκάλων, ομάδες εστίασης γονέων, εκπαιδευτικά αρχεία και ψυχολογικές αναφορές. Η έρευνα

διεξήχθη σε ένα ιδιωτικό γυμνάσιο για μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και το δείγμα αποτελούνταν από 10 χαρισματικούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν ένα μοντέλο το οποίο ονόμασαν *Multiperspectives Process Model* (MPPM). Για τη δημιουργία ενός προγράμματος υψηλής υποστήριξης, οι διδάσκοντες και το προσωπικό ανέπτυξαν ένα μοντέλο ομαδικής λήψης αποφάσεων που συνέθετε σημαντικά στοιχεία κρίσιμα για την κατανόηση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Το μοντέλο βασιζόταν στα δυνατά σημεία των μαθητών, ήταν εστιασμένο στα ταλέντα και ενθάρρυνε την συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών που εργάζονταν με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Το μοντέλο MPPM περιγράφεται καλύτερα ως μαθητοκεντρικό. Τόσο τα ταλέντα όσο και οι αδυναμίες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα εξετάζονται ταυτόχρονα, υπογραμμίζοντας τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μεταξύ πέντε κρίσιμων μεταβλητών, οι οποίες είναι: τα χαρίσματα, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα· οι μαθησιακές διαφορές· η κοινωνική και συναισθηματική ετοιμότητα· οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το οικογενειακό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψιν αυτές τις πέντε μεταβλητές, το μοντέλο MPPM προσφέρει ένα πλαίσιο για συζητήσεις καθηγητών και προσωπικού σχετικά με τη συνεχή ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες εμπλουτισμό για κάθε μαθητή. Το μοντέλο MPPM βασίστηκε στις αρχές του SEM, στο Enrichment Triad Model και σε ευκαιρίες ανάπτυξης ταλέντου που παρείχε το σχολείο στους μαθητές. Εφαρμόστηκαν δραστηριότητες τύπου I, II και III. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από εκδρομές, ταινίες, εκδηλώσεις με ομιλητές και παρουσιάσεις ως σημεία εισαγωγής σε μία θεματική ενότητα, οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση ή στην επεξεργασία πληροφοριών είχαν πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές διδάσκονταν, μεταξύ άλλων, δεξιότητες όπως κριτική και δημιουργική σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας, μηχανισμούς συναισθηματικής ρύθμισης και πειθαρχία. Κάθε διδακτική ενότητα στόχευε σε συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες

διδάσκονταν και ύστερα ενισχύονταν σε μελλοντικές ενότητες. Για την αξιολόγηση, χρησιμοποιούνταν κάποιο είδος δημιουργικής τελικής εργασίας ή παρουσίαση. Χρησιμοποιώντας την επαγωγική μέθοδο στην ανάλυση των δεδομένων, οι ερευνητές εντόπισαν τρεις κύριες θεματικές ενότητες: (1) ανάπτυξη των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα (2) παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη και (3) αποτελέσματα της ανάπτυξης των ταλέντων. Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, οι μαθητές στην αρχή της φοίτησης τους στο γυμνάσιο ήταν αρνητικοί απέναντι στο σχολείο, μη παραγωγικοί ή συνεργάσιμοι, είχαν άγχος και έλλειψη αυτοπεποίθησης και δυσκολεύονταν να συμμετέχουν σε παρέες. Μετά την συμμετοχή στο πρόγραμμα οι μαθητές έδειξαν θετικές αλλαγές και στους τρεις τομείς ανάπτυξης μειώνοντας τις αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές που είχαν. Αναφορικά με τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, αξίζει να σημειωθεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενίσχυε τα δυνατά σημεία και τα ταλέντα των μαθητών, η κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικών ότι ο κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά και με τον δικό του ρυθμό και ο χρόνος που δινόταν για την ολοκλήρωση εργασιών. Τέλος, όσον αφορά τις ευκαιρίες ανάπτυξης ταλέντων, φάνηκε ότι για μερικούς μαθητές ήταν το κλειδί για να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν συναισθηματικά προβλήματα που εμπόδιζαν την ανάπτυξή τους. Συνοψίζοντας, οι συγγραφείς προτείνουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα θα πρέπει να δομούνται καταλλήλως ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια, εκτίμηση και αποδοχή.

3.3.2 Θεμελιώδεις αρχές προγραμμάτων παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και διδασκαλία μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Οι 7 από τις 12 έρευνες της παρούσας εργασίας πρεσβεύουν την άποψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα οφείλει να λαμβάνει υπόψιν τα χαρίσματα και τα δυνατά

σημεία των μαθητών μέσω κατάλληλων προσαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διδακτικές προσεγγίσεις καθώς και το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με το γνωστικό στυλ, τις μαθησιακές προτιμήσεις και το προφίλ νοημοσυνών του κάθε μαθητή. Παράλληλα με τα παραπάνω, τίθεται αναγκαία η ενθάρρυνση και υποστήριξη των ταλέντων καθώς και η παροχή ευκαιριών για εξερεύνηση και έκφραση των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων εντός και εκτός των προγραμμάτων σπουδών.

Στο άρθρο των Baum et al., (1989), γίνεται αναφορά σε 4 προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που υλοποιήθηκαν στην πολιτεία Connecticut των Ηνωμένων Πολιτειών. Τα συγκεκριμένα προγράμματα χρηματοδοτήθηκαν ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Παρόλο που τα προγράμματα διέφεραν ως προς τον σχεδιασμό τους, όλα μοιράζονταν ορισμένες ομοιότητες τις οποίες οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων θεωρούσαν θεμελιώδεις για την επιτυχία αυτών. Τα προγράμματα περιλάμβαναν: α) την ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων σκέψης και επικοινωνίας, β) στρατηγικές για τον εντοπισμό των χαρισμάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γ) δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κινητοποίηση των μαθητών και δ) τη χρήση διδακτικών μεθόδων που αναδεικνύουν τις ικανότητες κάθε μαθητή. Οι συγγραφείς του άρθρου αναφέρουν 3 περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν στα συγκεκριμένα προγράμματα και με τους οποίους συνεργάστηκαν. Αρχικά, παραθέτουν το προφίλ ενός μαθητή τετάρτης δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και υψηλές ικανότητες στην οπτική επικοινωνία. Αφού αναγνωρίστηκαν τα δυνατά σημεία του μαθητή και αφού το πρόγραμμα σπουδών δομήθηκε με βάση αυτά, ο μαθητής άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση και εξερεύνηση, ξεκίνησε να χρησιμοποιεί την γραφή για την επικοινωνία ιδεών και η γενικότερη

αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και την γραφή άρχισε να εξαλείφεται. Για τον συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος επωφελούνταν από οπτικές πληροφορίες, χρησιμοποιήθηκε μεταξύ άλλων η οπτική αναπαράσταση ιδεών, η παραγωγή βίντεο και εικονογραφημένων σεναρίων καθώς και συναντήσεις με μέντορα ο οποίος ήταν ειδικός στην παραγωγή βίντεο. Το δεύτερο προφίλ αφορά έναν μαθητή πέμπτης δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή χωρική νοημοσύνη. Όταν άρχισε να ασχολείται με εργασίες που τον ενδιέφεραν και στις οποίες μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα ταλέντα του, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή του, βρήκε περισσότερα κίνητρα για μάθηση και μειώθηκε ο χρόνος που χρειαζόταν για την ολοκλήρωση των εργασιών. Το τρίτο προφίλ σκιαγραφεί έναν μαθητή έκτης δημοτικού με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη και εξαιρετικές ικανότητες στον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη χαρακτήρων. Ωστόσο, είχε δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή. Προκειμένου να δημιουργήσει μία ιστορία για να συμμετάσχει σε ένα φεστιβάλ αφήγησης, ο μαθητής χρησιμοποίησε την οπτική χαρτογράφηση, μιμητικές κινήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου του και χειρονομίες στην αφήγηση του. Τέλος, παρατηρήθηκε μία πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο με περισσότερη προθυμία για συμμετοχή και ολοκλήρωση εργασιών. Οι Baum et al., (1989) υποστηρίζουν ότι οι περιπτώσεις αυτές απεικονίζουν τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η αναγνώριση και η ενίσχυση των ταλέντων των χαρισματικών μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ακατάλληλες συμπεριφορές στην τάξη που εμποδίζουν τη μάθηση, όπως διασπαστική συμπεριφορά, ντροπαλότητα, απροσεξία ή ικανότητα συγκέντρωσης για σύντομο χρονικό διάστημα, αποφυγή εργασιών και τακτικές χειραγώγησης, μειώνονται σημαντικά όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργική παραγωγή.

Οι Gentry & Neu (1998) εξετάζουν την εφαρμογή ενός καλοκαιρινού προγράμματος μίας εβδομάδας στο οποίο συμμετείχαν 27 χαρισματικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Τα ταλέντα των μαθητών εντοπίστηκαν στις εικαστικές και παραστατικές τέχνες, στη μηχανική και στις βιολογικές επιστήμες. Το πρόγραμμα ήταν μέρος του κρατικά χρηματοδοτούμενου προγράμματος *Project High Hopes*, το οποίο σχεδιάστηκε για την αναγνώριση και ανάπτυξη των ταλέντων των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Ο σκοπός του καλοκαιρινού προγράμματος ήταν να αναπτύξει ένα πρόγραμμα σπουδών που επέτρεπε στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, να βιώσουν την επιτυχία και να εμπλακούν ως ερευνητές από πρώτο χέρι σε ένα ρεαλιστικό και πρακτικό πρόβλημα στο οποίο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τα ταλέντα και τις δυνάμεις τους. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να παρουσιάσουν τις ιδέες και τις λύσεις τους σχετικά με ένα πραγματικό πρόβλημα στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Οι 5 ομάδες που δημιουργήθηκαν κατέληξαν σε 5 δημιουργικές προτάσεις για να λύσουν τα προβλήματα που εντόπισαν και περιέγραψαν τις προτεινόμενες λύσεις μέσω παρουσιάσεων. Πρόκειται για μια περιγραφική μελέτη που περιλάμβανε κυρίως ποιοτική μεθοδολογία, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των παρουσιάσεων των μαθητών και των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών. Οι λύσεις των μαθητών στα προβλήματα που εντοπίστηκαν αξιολογήθηκαν από τα μέλη του συμβουλίου, τους υπεύθυνους του προγράμματος, από ειδικούς και από τους εκπαιδευτικούς που εξέτασαν την πρακτικότητα και την καταλληλότητα της λύσης καθώς και τη χρήση αυθεντικών δεξιοτήτων από κάθε τομέα. Αυτή η μαθησιακή εμπειρία βοήθησε τους μαθητές στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αν και δεν υπήρξαν μετρήσεις πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Οι δάσκαλοι-συντονιστές του προγράμματος περιέγραψαν την αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση που παρατήρησαν στις ομάδες καθώς οι μαθητές άρχισαν να συνεργάζονται και να εκτιμούν ο ένας τα ιδιαίτερα ταλέντα του άλλου. Για ορισμένους μαθητές που συμμετείχαν στο θερινό πρόγραμμα υπήρξαν κάποιες ουσιαστικές προσαρμογές στις υπηρεσίες που έλαβαν

και στις δραστηριότητες που επέλεξαν κατά τη σχολική χρονιά που ακολούθησε. Δεκαεπτά μαθητές έγιναν νέα μέλη στο πρόγραμμα του σχολείου τους για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Τρεις μαθητές μετακινήθηκαν από τάξεις της ειδικής στην πλήρη ένταξη στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Άλλοι δύο ολοκλήρωσαν εξαιρετικά ερευνητικά έργα χρησιμοποιώντας τις μηχανολογικές τους δεξιότητες για το πρόγραμμα της εβδομάδας έρευνας του σχολείου τους. Τέλος, συνολικά 26 μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες όπως σχολικές παραστάσεις, εκθέσεις επιστημών, τέχνης και άλλα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ένα από τα βασικά ζητήματα είναι ότι ένα πρόγραμμα σπουδών που προέρχεται από την πραγματική ζωή και είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές είναι ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες από τη χρήση αυθεντικών πόρων και τη συνεργασία με ειδικούς. Επίσης, η συνεργασία των μαθητών και ο συνδυασμός των δυνατών σημείων του καθενός οδήγησαν στην εύρεση κατάλληλων λύσεων για το πρόβλημα που τους ανατέθηκε, γεγονός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις σχολικές τάξεις όπου κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας τα ταλέντα του.

Το 2009, ο Olenchak διεξήγαγε μία έρευνα για να διαπιστώσει τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής σε χαρισματικούς μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με στόχο την ενίσχυση της επιτυχίας τους στο σχολείο. Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις βασίστηκαν κυρίως στο μοντέλο *Talents Unlimited* και η έρευνα διερεύνησε τα αποτελέσματα του μοντέλου στην συμπεριφορά, στην αυτοεικόνα και στη δημιουργική παραγωγικότητα 57 χαρισματικών μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που ήταν εγγεγραμμένοι στην 6^η δημοτικού και στην 1^η & 2^α γυμνασίου. Η παρέμβαση, που διήρκησε έναν χρόνο, περιέλαβε τη μεθοδική χρήση των τεχνικών γνωστικού εμπλουτισμού που σχετίζονται με το *Talents Unlimited*, οι οποίες ενσωματώθηκαν στο ΕΕΠ του κάθε συμμετέχοντα. Σύμφωνα με το μοντέλο *Talents Unlimited*

δεν είναι όλα τα χαρισματικά άτομα εξαιρετικά με τους ίδιους τρόπους ή στους ίδιους τομείς της ανθρώπινης ικανότητας. Το μοντέλο έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τις ικανότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών στην τάξη, ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών και αυξάνει την μεταγνωστική ικανότητα και την απόδοση των μαθητών σε πέντε συγκεκριμένες διαδικασίες σκέψης. Οι πέντε διαδικασίες είναι: παραγωγική σκέψη, επικοινωνία, πρόβλεψη, λήψη αποφάσεων και σχεδιασμός. Μέσω της συνεπούς πρακτικής των δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές τις διαδικασίες, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των δικών τους σκεπτικών προτύπων και σταδιακά τα ενσωματώνουν στην καθημερινότητα τους με τρόπο που βελτιώνει την ικανότητά τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν ακαδημαϊκές πληροφορίες. Η παρέμβαση της συγκεκριμένης μελέτης περιλάμβανε ατομικές συνεδρίες 45 λεπτών με κάθε μαθητή μαζί με ομαδικές συνεδρίες 45 λεπτών κάθε εβδομάδα επί 24 εβδομάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο ενσωματώθηκαν και στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα δομήθηκε ώστε να παρέχει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Arlin-Hills Survey Toward School Learning Processes* (Arlin & Hills, 1976), η οποία αξιολόγησε την στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο πριν και μετά την παρέμβαση. Για την αξιολόγηση της αυτό-εικόνας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1984). Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός συνδυασμού παρατηρήσεων των συμμετεχόντων, εθνογραφικών συνεντεύξεων και εξέτασης εγγράφων (π.χ. τα φύλλα καταγραφής πληροφοριών των υπεύθυνων του προγράμματος, τις εργασίες των μαθητών κ.α.). Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, τα αποτελέσματα και των δυο κλιμάκων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στην

εκπαιδευτική διαδικασία και αυξήθηκαν τα επίπεδα της αυτοαντίληψης 42 μαθητών κατά τη διάρκεια αυτής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας καθώς οι μαθητές, μέσω των συνεντεύξεων, υπογραμμίζουν την αξία του συγκεκριμένου προγράμματος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, μέσω των προγραμμάτων σπουδών του σχολείου δινόταν έμφαση μόνο στην αποκατάσταση των αδυναμιών τους και παραγκωνίζονταν τα ταλέντα με αποτέλεσμα την μείωση της αυτοπεποίθησης.

Οι Kuo et al., (2010) διεξήγαγαν μία έρευνα με δείγμα μαθητών προσχολικής ηλικίας. Συμμετείχαν 61 μαθητές νηπιαγωγείου από τους οποίους οι 12 ήταν μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα. Το πρόγραμμα ονομάστηκε *Enrichment Program for Cultivating Problem Solving Abilities and Multiple Intelligences for Gifted Preschoolers* (πρόγραμμα PSMIGP) και ήταν το πρώτο πρόγραμμα εμπλουτισμού για μικρά χαρισματικά παιδιά στην Ταϊβάν. Ήταν ένα εξωσχολικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε περίοδο 3 ετών (δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και στα 3 χρόνια). Η αξιολόγηση και το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκαν με την προσαρμογή του κύριου μέρους του προγράμματος σπουδών *DISCOVER (Discovering Intellectual Strengths and Capabilities while Observing Varied Ethnic Responses)*, το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πολλαπλών νοημοσυνών και ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, οι ολοήμερες δραστηριότητες εμπλουτισμού προγραμματίστηκαν τα Σάββατα. Οι δραστηριότητες «*Exploring DISCOVER*» και «*Group Activity*» πραγματοποιούνταν τα πρωινά όταν παρακολουθούσαν όλα τα παιδιά. Η πρώτη δραστηριότητα συνδύαζε πολλαπλές νοημοσύνες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων που διδάσκονταν για όλους τους μαθητές και η δεύτερη παρείχε ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να παίξουν. Οι δραστηριότητες «*Talent development*» και «*Self-choice activity*», οι οποίες λάμβαναν χώρα τα απογεύματα, σχεδιάστηκαν διαφορετικά ανάλογα με τις δυνάμεις, τα

ενδιαφέροντα και τη νοημοσύνη των παιδιών. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν ένα μικρό ομαδικό μάθημα, για ένα έως οκτώ παιδιά σε κάθε ομάδα. Υπήρχαν έξι διαφορετικοί τομείς σε αυτό το μάθημα: λογικό-μαθηματικός, νατουραλιστικός, γλωσσικός, μουσικός, χωρικός και σωματικός-κιναισθητικός, που διδάσκονταν σε ομάδες. Η δραστηριότητα «*Self-choice activity*» επέτρεψε σε κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας να επιλέξει όποια γωνιά μάθησης προτιμούσε για να εξερευνήσει τα ενδιαφέροντά του και την πρόοδό του στην μάθηση αυτό-επιλογής και επίλυσης προβλημάτων. Κάθε γωνιά εκμάθησης περιλάμβανε πέντε τύπους προβλημάτων. Επίσης, κατά τη διάρκεια του προγράμματος δημιουργήθηκαν έξι θεματικές και κάθε μία από αυτές είχε διάρκεια 4 εβδομάδες. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρέμβασης, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων σε πέντε διαφορετικούς τύπους προβλημάτων και η ανάπτυξη της νοημοσύνης τους. Οι ερευνητές συλλέξανε για κάθε παιδί όλα τα σχετικά δεδομένα: τις επιδόσεις στην τάξη, συχνές αξιολογήσεις επίδοσης, παρατηρήσεις συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και τις εργασίες των μαθητών γύρω από τις 6 θεματικές του προγράμματος. Σύμφωνα με τους Kuo et al., (2010), οι συμμετέχοντες παρουσίασαν χαρακτηριστικά επιστημονικής σκέψης, όπως πλούσια γνώση με συναρπαστική φαντασία και την ικανότητα να αναζητούν πολλές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επίσης, τα πήγαν καλά στο πρόγραμμα, ειδικά τα παιδιά με αυτισμό των οποίων η πρόοδος στις κοινωνικές δεξιότητες και στην προσαρμοστικότητα στην ομάδα ήταν αξιοσημείωτη. Αυτό το αποτέλεσμα έδειξε τη σημασία της παροχής ευκαιριών στα χαρισματικά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Επίσης, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αναδείχθηκε σε αυτό το πρόγραμμα. Τα χαρισματικά παιδιά χωρίς αναπηρίες έμαθαν να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να βοηθούν άλλα παιδιά με αναπηρίες.

Οι Wu et al., (2019), χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το *Success Case Method (SCM)*, έθεσαν ως στόχο την εύρεση και παρουσίαση θετικών μαθησιακών εμπειριών και αποτελεσματικών στρατηγικών/υπηρεσιών που θα μπορούσαν να ενσωματώσουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία και εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών με ΔΑΦ στα πλαίσια ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 2 μαθητές πέμπτης δημοτικού, οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με χαρισματικότητα και ΔΑΦ. Οι μαθητές φοιτούσαν σε ένα δημοτικό σχολείο το οποίο παρείχε στους χαρισματικούς μαθητές κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης για τη χαρισματικότητα και μία πληθώρα εξωσχολικών δραστηριοτήτων όπως σκάκι, αστρονομία κ.α. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές παρείχε δραστηριότητες εμπλουτισμού, διάρκειας 90 λεπτών, μία φορά την εβδομάδα σε ολιγομελείς ομάδες εκτός της γενικής τάξης του σχολείου. Για την συλλογή των πληροφοριών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις με τους μαθητές, την παρατήρηση κατά τη διάρκεια διαφόρων μαθημάτων μέσα στη μέρα, τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές, τις εργασίες των μαθητών και τέλος, τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, του ειδικού παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού του προγράμματος για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Με βάση τα δεδομένα της μελέτης προέκυψε ότι οι μαθητές επωφελούνται από ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη ευρεία κατηγορία χωρίστηκε σε τρεις υποκατηγορίες, (1) την ευελιξία του προγράμματος σπουδών (2) τις διδακτικές προσαρμογές με βάση τα δυνατά σημεία των μαθητών και (3) το ασφαλές περιβάλλον, οι οποίες αναλύθηκαν περαιτέρω αναδεικνύοντας συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίες και προσαρμογές του προγράμματος σπουδών που βοηθούν τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα. Αναφορικά με την ευελιξία του προγράμματος σπουδών, αυτά που βοήθησαν τους δυο μαθητές ήταν οι ευκαιρίες για εξερεύνηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι δραστηριότητες εμπλουτισμού και η παροχή κατάλληλων μέσων

για την αντιστάθμιση των δυσκολιών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές επωφελήθηκαν από δραστηριότητες πρακτικού τύπου στις οποίες εφάρμοζαν τις γνώσεις τους, από δραστηριότητες που άγγιζαν τα ενδιαφέροντα τους, από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που επέτρεπαν τη συζήτηση και διέγειραν την περιέργεια, από περιεχόμενο δυσκολότερο του επιπέδου τους και από κατάλληλες διευκολύνσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν την ανάγκη οπτικών βοηθημάτων όπως εικόνες, γραφήματα ή ταινίες, απαραίτητου χώρου ώστε να κινούνται μέσα στην αίθουσα και λεκτικών υπενθυμίσεων όταν αποσπάται η προσοχή τους. Στη δεύτερη υποκατηγορία, η οποία αναφέρεται στην προσέγγιση με βάση τα δυνατά σημεία των μαθητών, η διδασκαλία προσεγγίζει τις μαθησιακές προτιμήσεις του κάθε μαθητή, τα δυνατά του σημεία παρέχοντας επαρκή χρόνο και πολλαπλές επιλογές μάθησης και παρουσίασης εργασιών. Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκε να εκτιμούν τη συνεργατική μάθηση και τη συμμετοχή σε ομάδες μαθητών με αντίστοιχες υψηλές ικανότητες. Η τρίτη υποκατηγορία, το ασφαλές περιβάλλον, βοήθησε τους δυο μαθητές να πετύχουν όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Αναφορικά με το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τόσο στην τάξη της γενικής όσο και κατά τη διάρκεια του προγράμματος για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, η διαρρύθμιση των θρανίων βοήθησε την συνεργασία σε ομάδες και οι σημαντικές πληροφορίες της ημέρας ήταν αναρτημένες στους τοίχους της τάξης ως μία οπτική υπενθύμιση για τους μαθητές. Τέλος, η καλή επικοινωνία και σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς έπαιξε σημαντικό ρόλο στην συνολική θετική εικόνα των μαθητών για το σχολείο και τον εαυτό τους.

Από τις συνολικά 12 έρευνες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, 2 έρευνες εξέτασαν τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Οι Gunter & Kenny (2012) διερεύνησαν την χρήση της τεχνολογίας στην ανάγνωση ως μέσο για τη μείωση

της απροθυμίας και της έλλειψης κινήτρου της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Σχεδίασαν ένα πρόγραμμα, το οποίο ονόμασαν *UB the director*, στο οποίο συμμετείχαν 48 χαρισματικοί μαθητές γυμνασίου με υπόνοια ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν δυσκολία στην αναγνωστική ευχέρεια, οι αναγνωστικές τους ικανότητες δεν ανταποκρίνονταν στο επίπεδο της τάξης και συμμετείχαν σε πρόγραμμα αποκατάστασης της ανάγνωσης εκτός της γενικής τάξης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 18 εβδομάδες και οι συναντήσεις με τα παιδιά λάμβαναν χώρα 1-3 φορές/εβδομάδα για 45-55 λεπτά. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να διερευνήσει την αύξηση του κινήτρου και τη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και αν επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση του κειμένου μέσω της οπτικοποίησης των κεντρικών ιδεών. Αναφορικά με τη δομή του προγράμματος, μέσω της ανάπτυξης ιστοριών και των δραστηριοτήτων παραγωγής βίντεο, οι μαθητές μαθαίνουν μέσω των αφηγήσεων μηχανισμούς μάθησης όπως σχεδιασμό, πρόβλεψη, συνέπεια, αιτία και αποτέλεσμα. Στις αρχικές συνεδρίες, οι μαθητές χρησιμοποιούν τους παραπάνω μηχανισμούς για να αναπτύξουν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες. Μόλις οι μαθητές αναπτύξουν την προσωπική τους αίσθηση για την ιστορία, δίνεται έμφαση στο λεξιλόγιο και στη δομή του κειμένου. Στη συνέχεια, οι μαθητές διδάσκονται τις διαφορές μεταξύ της ανάγνωσης ενός βιβλίου και της παρακολούθησης μιας ταινίας βασισμένη στο βιβλίο. Μετά την παρακολούθηση κάποιων τρέιλερ ταινιών, ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν ένα βιβλίο και σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων να φτιάξουν ένα τρέιλερ (90-120 δευτερολέπτων) το οποίο να βασίζεται στο βιβλίο. Για να αξιολογήσουν την παρέμβαση, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το διαγνωστικό εργαλείο *Reading Preferences Inventory* για να μετρήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την σημασία της ανάγνωσης, το οποίο δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και δέκα ερωτήσεις στις οποίες έπρεπε να απαντήσουν πως νιώθουν σχετικά με την ανάγνωση σε μία κλίμακα Likert με τιμές από το 1-5. Επιπλέον, δόθηκαν στους μαθητές

ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες ερωτήθηκαν ποιο μέσο προτιμούν για την επικοινωνία των ιδεών τους και τις προτιμήσεις τους σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σημειώθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές στις στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την σημασία της ανάγνωσης, το άγχος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και την οπτικοποίηση των ιδεών του κειμένου. Η ανάλυση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου αποκάλυψε ότι η δραστηριότητα είχε αλλάξει τις απόψεις και τις λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με την ανάγνωση, τις διαφορές μεταξύ βιβλίων και ταινιών που βασίζονται στα βιβλία και την προτιμώμενη μέθοδο επικοινωνίας τους. Μεταξύ των πιο κοινών απαντήσεων για ταινίες και βιβλία, οι μαθητές δήλωσαν ότι αρχικά πίστευαν ότι τα βιβλία ήταν «καλύτερα» από τις ταινίες, αλλά μετέπειτα κατάλαβαν ότι οι ταινίες είναι απλώς «διαφορετικές». Άλλοι απάντησαν ότι οι ταινίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν έναν πιθανό αναγνώστη να αποκτήσει μια οπτική της ιστορίας. Στην τελευταία ερώτηση σχετικά με το εάν η συμμετοχή στη δραστηριότητα είχε αλλάξει τις ιδέες τους για την ανάγνωση, πολλοί απάντησαν ότι τους άρεσε να διαβάζουν περισσότερο και ότι είχαν μάθει να κατανοούν καλύτερα τα βιβλία επειδή η δραστηριότητα τους βοήθησε να οπτικοποιήσουν την ιστορία. Η δυνατότητα που δόθηκε στους συμμετέχοντες να γίνουν σκηνοθέτες των δικών τους ταινιών για βιβλία που διάβασαν τους βοήθησε να εκτιμήσουν περισσότερο την ανάγνωση των βιβλίων, επειδή συμμετείχαν πιο ενεργά στις ιστορίες και όσοι μέχρι πρότινος δυσκολεύονταν, μπορούσαν τώρα να δημιουργούν εικόνες στο μυαλό τους.

Στην μελέτη περίπτωσης των Lien et al., (2023) εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού στα μαθηματικά, το οποίο περιλάμβανε την χρήση γλωσσών προγραμματισμού, όπως η Scratch και η Python, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων καθώς και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Στο πρόγραμμα

συμμετείχαν 6 μαθητές, χαρισματικοί στα μαθητικά και στις φυσικές επιστήμες, από τους οποίους ένας ήταν μαθητής με διπλή ιδιαιτερότητα ο οποίος φοιτούσε στη δευτέρα γυμνασίου. Είχε διαγνωστεί με αυτισμό και διάσπαση ελλειμματικής προσοχής. Συγκεκριμένα, ο μαθητής παρουσίαζε δυσκολίες στην προφορική επικοινωνία, ήταν συγκεντρωμένος στα δικά του ενδιαφέροντα και αγνοούσε τις ιδέες των συνομηλίκων του. Διέκοπτε συνεχώς το μάθημα και, όπως αναφέρεται στην μελέτη, σε ένα 45 λεπτό μάθημα διέκοπτε την ροή του μαθήματος πάνω από δέκα φορές κατά μέσο όρο. Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη του ταλέντου των συμμετεχόντων στα μαθηματικά, ένας τομέας που ενδιέφερε πολύ και τον μαθητή υπό εξέταση. Το πρόγραμμα διενεργήθηκε σε πέντε συνεδρίες ανά εξάμηνο με την κάθε συνεδρία να διαρκεί δυο ώρες μετά το πέρας των σχολικών ωρών. Το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της μάθησης βάσει έργου (project-based learning) και στην χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer-assisted learning). Στα αρχικά στάδια οι συμμετέχοντες έμαθαν την σύνταξη των γλωσσών προγραμματισμού σε στάδια και σύμφωνα με τις δυνατότητες τους υπό την επίβλεψη ενός δασκάλου. Μετά την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου, οι μαθητές προσπάθησαν να λύσουν μαθηματικά προβλήματα και να σχεδιάσουν παιχνίδια μαθηματικών μέσω του προγραμματισμού. Στην εν λόγω μελέτη χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Flow Short Scale (FSS)* για την εξέταση των επιπέδων συγκέντρωσης του μαθητή καθώς και ποιοτικά εργαλεία, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον μαθητή, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συμμαθητές του, έγινε αξιολόγηση των εργασιών του και πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις εν ώρα μαθήματος. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία 4 από τις 5 εργασίες του προγράμματος με μεγάλη επιτυχία σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες. Είχε ικανοποιητικές επιδόσεις στην παρουσίαση δεδομένων και στη λογική και μαθηματική σκέψη. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του προγράμματος, ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εμπλουτίσει δημιουργικά τις εργασίες του, ήταν πολύ συγκεντρωμένος

κατά την διάρκεια του προγράμματος και τα δείγματα διασπαστικής συμπεριφοράς μειώθηκαν σε λιγότερο από τρία κατά μέσο όρο. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η συμπεριφορά του μαθητή βελτιώθηκε και στο μάθημα των μαθηματικών του σχολείου και ο δάσκαλος της γενικής τάξης σχολίασε ότι καλυτέρεψαν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, το οποίο έλαβε υπόψιν τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά σημεία του μαθητή γύρω από τον προγραμματισμό, μειώθηκαν τα περιστατικά διασπαστικής συμπεριφοράς που επιδείκνυε ο μαθητής και του δόθηκε η δυνατότητα να αναδείξει τα ταλέντα του.

Συνοψίζοντας, στο εν λόγω κεφάλαιο έγινε μία περιγραφική ανάλυση των 12 ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία και αφορούσαν μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας και όποια εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσαρμογές έχουν εφαρμοστεί για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει μία εκτενής συζήτηση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και θα γίνει προσπάθεια να διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα, με βάση τις έρευνες, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Οι θεμελιώδεις αρχές των προγραμμάτων παρέμβασης και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στα εν λόγω προγράμματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν θετικές εμπειρίες για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα και προσφερόμενες διδακτικές προσαρμογές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στη διδασκαλία μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα στο ελληνικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συζήτηση

Οι συνεχιζόμενες έρευνες προσπαθούν να εμβαθύνουν στο θέμα της χαρισματικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς ο συνδυασμός αυτός έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα έρχονται αντιμέτωποι με πολλά εμπόδια, με πολύ ανησυχητικά αυτά της έλλειψης πρόνοιας για τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης και της συμπερίληψης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας στην τάξη της γενικής. Η μη παροχή προγραμμάτων παρέμβασης για την καλλιέργεια της σχολικής αριστείας και δημιουργικότητας είναι παράγοντας που αποτρέπει την αριστεία (Smith & Tyler, 2010, 2019). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, σε περιπτώσεις που υπάρχει δυσχέρεια στον έγκαιρο εντοπισμό της χαρισματικότητας και στην έλλειψη των κατάλληλων υπηρεσιών θεωρείται πολύ πιθανόν τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών αυτών να παραμείνουν αναξιοποίητα.

Επιπλέον, η πεποίθηση ότι τα ελλείματα ως προς τη μάθηση πρέπει να αποκατασταθούν πριν δοθεί οποιαδήποτε προσοχή στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών, συχνά οδηγεί στην παραμέληση των χαρισμάτων ή ταλέντων (Baum et al., 2001). Συνεπώς, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών πολλές φορές αποδεικνύονται ανεπιτυχείς διότι δε λαμβάνουν υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας (Baum et al., 2001). Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι η λύση έγκειται στο συνδυασμό διδακτικών στρατηγικών που προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δημιουργώντας την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ δυνατών και αδύναμων σημείων.

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που αναφέρονται σε παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμού και διδακτικές προσαρμογές που εφαρμόστηκαν σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για αυτή την πληθυσμιακή ομάδα μαθητών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες προσαρμογές στη διδασκαλία και μάθηση και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν για αυτήν την κατηγορία μαθητών και τα οποία δύναται να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση, διάφορες δεξιότητες, την στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση και να συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και του κινήτρου των μαθητών. Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιδιώκει έναν ενδελεχή σχολιασμό όλων των ευρημάτων που προέκυψαν από τις 12 έρευνες που αναλύθηκαν διεξοδικά παραπάνω. Μάλιστα, το σύνολο των κρίσεων και των συμπερασμάτων που παρατίθενται στη συνέχεια δίνουν απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και αναδεικνύουν εκπαιδευτικές προτάσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα που φαίνεται να βελτιώνονται από εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές, αναδείχθηκε ότι οι δραστηριότητες εμπλουτισμού και η έμφαση στα χαρίσματα, στα δυνατά σημεία δηλαδή των μαθητών, οδηγούν στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των μαθητών. Αναλυτικότερα, προσφέρουν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο, ενισχύουν θετικά την εικόνα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο και

την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Η αξιοποίηση των χαρισμάτων των μαθητών αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας καθώς πολλοί ειδικοί εντός της ερευνητικής κοινότητας υποστηρίζουν αυτή την προσέγγιση ως μία αποτελεσματική λύση αντιμετώπισης της διπλής ιδιαιτερότητας που εντοπίζεται στους μαθητές (Baum et al., 2001· Assouline & Whiteman, 2011· Schultz, 2012· Baum et al., 2014· Reis et al., 2014· Coleman & Gallagher, 2015· Roberts et al., 2015· Josephson et al., 2018· Smith & Tyler, 2019· King, 2022). Επιπρόσθετα, λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξης τους, οι χαρισματικοί μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, αδυνατούν δηλαδή να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις ανάγκες τους, γεγονός που τους εμποδίζει να αναπτύξουν τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες και ταλέντα. Η άτακτη συμπεριφορά, η κακή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η δυσκολία ρύθμισης συναισθημάτων και ολοκλήρωσης εργασιών, ορισμένα δηλαδή από τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, αντιμετωπίζονται επιτυχώς μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμού.

Πιο αναλυτικά, σχεδόν το 50% των ερευνών χρησιμοποίησαν δραστηριότητες εμπλουτισμού που βασίστηκαν στα μοντέλα *Enrichment Triad Model* και *Schoolwide Enrichment Model*. Σε 3 έρευνες (Olenchak, 1995· Baum & Novak, 2010· Baum et al., 2014) γίνεται αναφορά για εφαρμογή δραστηριοτήτων I, II και III, σε 1 έρευνα (Baum, 1995) οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες τύπου III και σε μία άλλη έρευνα (Baum, 1988) πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες των δυο πρώτων τύπων. Ο πρώτος τύπος προσφέρει μεγάλη ποικιλία γενικών ερευνητικών δραστηριοτήτων και εμπειριών. Ο δεύτερος τύπος περιλαμβάνει εκπαιδευτικές μεθόδους και υλικά με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ο τρίτος τύπος περιλαμβάνει δραστηριότητες

προχωρημένου, σύνθετου επιπέδου αφιερώνοντας χρόνο σε θέματα που πραγματικά τους ενδιαφέρουν αλλά και σε πραγματικά προς επίλυση προβλήματα. Στους δύο πρώτους τύπους συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Ο τρίτος, όμως, τύπος αφορά μόνο τα εξαιρετικά ταλαντούχα παιδιά που θέλουν να διερευνήσουν και να επιλύσουν εις βάθος ένα συγκεκριμένο θέμα (Renzulli & Reis, 1997). Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτισμού, τα οποία βασίζονται σε αντίστοιχα μοντέλα, οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική αλλαγή τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Παρατηρήθηκε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς οι μαθητές ολοκλήρωναν πλέον τις εργασίες τους, και ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων, τα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούσαν προς όφελος τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπρόσθετα, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίοι ένιωθαν πλέον πιο σίγουροι για τις δυνατότητες τους και απέκτησαν μία πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοια προγράμματα αύξησε το ενδιαφέρον τους για μάθηση και καλυτέρευσε την στάση τους απέναντι στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς πλέον ένιωθαν ασφαλείς σε ένα περιβάλλον που αγκαλιάζει και προάγει τα χαρίσματα τους. Συγκεκριμένα, μειώθηκαν οι φτωχές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής των μαθητών (Baum, 1988· Baum & Novak, 2010), αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Olenchak, 1995· Baum & Novak, 2010· Baum et al., 2014) και ελαττώθηκαν προβλήματα συμπεριφοράς (Baum et al., 1995· Baum & Novak, 2010· Baum et al., 2014). Οι παραπάνω θετικές αλλαγές στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών, που παρατηρήθηκαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων, οδήγησαν στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών και σε μία πιο θετική στάση αυτών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Τα αποτελέσματα των ερευνών της συγκεκριμένης εργασίας συμφωνούν με τους Reis & Peters (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές διαχρονικές μελέτες των προγραμμάτων SEM

καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα στην γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Οι υπόλοιπες μελέτες της εν λόγω εργασίας εξέτασαν την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, συγκεκριμένα διδακτικών προσαρμογών, στη διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, βασισμένες σε θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες συνετέλεσαν στα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων. Η μελέτη της Baum (1989) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα οφείλει να επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν σύμφωνα με τις δυνάμεις τους. Η μελέτη τονίζει την ύπαρξη πολλαπλών νοημοσυνών και το γεγονός ότι το σχολείο προσανατολίζεται και αναπτύσσει κυρίως τη γλωσσική νοημοσύνη των μαθητών. Ωστόσο, πολλοί χαρισματικοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζουν ταλέντα σε μη γλωσσικές περιοχές, όπως οι περιπτώσεις μαθητών που αναφέρονται στην έρευνα οι οποίοι παρουσίαζαν εξέχοντα ταλέντα στην οπτική σκέψη, στον χωρικό σχεδιασμό και στην δραματική έκφραση. Όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, στα οποία συμμετείχαν, προσάρμοσαν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στις δυνάμεις των μαθητών, οι μαθητές έδειξαν ισχυρό κίνητρο μάθησης και βίωσαν την επιτυχία. Συνεπώς, οι προσαρμογές με βάση το μαθησιακό στυλ και τον τύπο νοημοσυνών των χαρισματικών μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκαν αποτελεσματικές. Παρομοίως, στην μελέτη των Kuo et al. (2010), δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών, οι οποίες λήφθηκαν υπόψιν στην διαμόρφωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω ενός πλούσιου διδακτικού περιεχομένου και ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν το δυναμικό τους μέσω της μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη μάθηση. Μέσω της παρατήρησης των επιδόσεων των μαθητών, οι ερευνητές

διαπίστωσαν ότι μέσω της διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων, τα χαρισματικά παιδιά έδειξαν πολλά γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως ποικίλα ενδιαφέροντα, συγκέντρωση τις εργασίες και προθυμία να αποδεχτούν την πρόκληση των διαφορετικών τύπων εργασιών. Συμπερασματικά, όταν η μάθηση γίνεται με βάση το μαθησιακό στυλ και τον τύπο νοημοσύνης των μαθητών και οι δραστηριότητες εναρμονίζονται με τις δυνατότητες τους διευκολύνεται η συμμετοχή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπό το ίδιο πρίσμα, οι Gentry & Neu (2010) προσπάθησαν να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω ενός καλοκαιρινού προγράμματος κατά τη διάρκεια του οποίου οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να επιλύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα στο προαύλιο του σχολείου. Οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο ερευνητών και επιστημόνων και δραστηριοποιήθηκαν σε ομάδες προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Σε κάθε ομάδα, μαθητές με διαφορετικά ταλέντα συνέβαλαν αποτελεσματικά προς όφελος της ομάδας. Η εκπαιδευτική διαδικασία έλαβε χώρα και εκτός της σχολικής τάξης, συγκεκριμένα στο προαύλιο του σχολείου όπου οι μαθητές μπορούσαν να εξετάσουν από κοντά το θέμα της εργασίας τους. Δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να παρουσιάσουν τις εργασίες τους με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμούσαν και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί είχαν τον ρόλο του συντονιστή, αυτού που διευκολύνει τη μάθηση και ενισχύει την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος αποσαφηνίζοντας τα δύσκολα σημεία. Με βάση τα παραπάνω, η διερευνητική μάθηση, εντός και εκτός της σχολικής τάξης, η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης αποδεικνύονται αποτελεσματικές μέθοδοι στη διδασκαλία μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.

Στην μελέτη του Olenchak (2009) επικροτείται η άποψη ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στα χαρίσματα και ταλέντα των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα μέσω κατάλληλων

προγραμμάτων παρέμβασης και προσαρμογών που οδηγούν όχι μόνο σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών. Μέσω του προγράμματος *Talents Unlimited* ενισχύθηκαν δεξιότητες παραγωγικής σκέψης, επικοινωνίας, πρόβλεψης, λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και ανάπτυξης ιδεών ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες γνώρισαν τα διάφορα συναισθήματα, τρόπους διαχείρισης αυτών αλλά και δύσκολων καταστάσεων και απέκτησαν μία καλύτερη αντίληψη για τον εαυτό τους, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Σύμφωνα με τον Olenchak (2009), μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος οι μαθητές προσδίδουν αξία και σημασία στις δυνάμεις τους με τρόπο τέτοιο που ενισχύει την συνολική ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μέσω της χρήσης των ταλέντων και γνωστικών στρατηγικών που ενισχύουν την προσωπική συναισθηματική διάσταση του κάθε μαθητή, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η πίστη στις ικανότητες του. Στην μελέτη των Wu et al. (2019) αναφέρονται κάποιες προσαρμογές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου και στο περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η μάθηση, οι οποίες θεωρήθηκαν αποτελεσματικές για τους μαθητές της εν λόγω έρευνας. Όσον αφορά το περιεχόμενο, η εξερεύνηση (πρακτικές δραστηριότητες, επίλυση προβλημάτων), οι δραστηριότητες εμπλουτισμού (διερευνητικές και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συζητήσεις, περιεχόμενο με μεγαλύτερο βάθος και εύρος) και οι προσαρμογές με βάση τις αδυναμίες των μαθητών (οπτικά βοηθήματα και εξατομικευμένες προσαρμογές) ανέδειξαν θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. Αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις, δινόταν έμφαση στις δυνάμεις των μαθητών (strength-based approach), λαμβάνονταν υπόψιν οι μαθησιακές προτιμήσεις και ο ρυθμός μάθησης των μαθητών, υπήρχε ευελιξία στην μορφή παρουσιάσεων των εργασιών και συνεργατική μάθηση τόσο με μαθητές της γενικής τάξης όσο και με χαρισματικούς μαθητές. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που αναδείχθηκε για την εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα από την συγκεκριμένη μελέτη είναι η προώθηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος

με επίκεντρο τον μαθητή, καλές σχέσεις με συνομήλικους και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά το φυσικό περιβάλλον της τάξης και τη διάταξη των θρανίων, τα θρανία ήταν τοποθετημένα έτσι ώστε οι μαθητές να σχηματίζουν ομάδες, γεγονός που βοηθούσε τη συνεργατική μάθηση, και υπήρχαν οπτικές ενδείξεις με τις πιο σημαντικές εργασίες της ημέρας. Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω προσαρμογές συνετέλεσαν ώστε οι μαθητές της συγκεκριμένης μελέτης να αποκτήσουν μία θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση και μία πιο θετική εικόνα για τον εαυτό και τις δυνατότητες τους.

Τέλος, στις έρευνες των Gunter & Kenny (2012) και των Lien et al. (2023) αναφέρεται η τεχνολογία ως μέσο που μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν στη μάθηση και στην ολοκλήρωση εργασιών. Συγκεκριμένα, στην μελέτη των Gunter & Kenny (2012) έγινε προβολή διαφόρων τρέιλερ ταινιών βασισμένες σε βιβλία ώστε οι μαθητές να πάρουν ιδέες για την δημιουργία των δικών τους τρέιλερ τα οποία θα έκαναν μία σύνοψη των κεντρικών ιδεών του βιβλίου που διάβασαν. Με αυτόν τον τρόπο, αυξήθηκε το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση. Αντίστοιχα, στην μελέτη των Lien et al., (2023), ο συμμετέχων της έρευνας μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή και αξιοποίησης του ενδιαφέροντος του για τον προγραμματισμό, κατάφερε να μειώσει την διασπαστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη και να αναπτύξει τις μαθηματικές του δεξιότητες. Οι προσαρμογές στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία που περιλαμβάνουν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, στις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη δική τους μάθηση και να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και διάφορα ψηφιακά μέσα, αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές (Reis & McCoach, 2002· Siegle & McCoach, 2005).

Συνοψίζοντας, τόσο τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμού όσο και οι κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές που εφαρμόστηκαν για την διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα κατάφεραν να συνδράμουν θετικά στην βελτίωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας που υποβόσκουν ως αδυναμίες και δημιουργούν δυσκολίες στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Η κακή ακαδημαϊκή αντίληψη, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, η δυσκολία εκτέλεσης εργασιών, η ανασφάλεια, η απροθυμία, η έλλειψη κινήτρων και η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο μειώθηκαν δραματικά όταν οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες που προάγουν τα ταλέντα και τις υψηλές τους δυνατότητες και όταν ένιωθαν ασφαλείς και δημιουργικοί. Όταν οι μαθητές προσδίδουν αξία και σημασία στις δυνάμεις τους, ενισχύεται η προσωπική συναισθηματική τους διάσταση και η συνολική ακαδημαϊκή τους επίδοση.

4.2 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς τα χαρίσματα και ταλέντα της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας μένουν αναξιοποίητα και πολλές φορές παραγκωνίζονται όταν δίνεται έμφαση στα γλωσσικά ελλείματα και σε οποιαδήποτε δυσκολία μπορεί να αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές. Η σχολική άρνηση και υποεπίδοση, η αρνητική συμπεριφορά και η συναισθηματική αναστολή αποτελούν απόρροια του γεγονότος ότι τα παιδιά με διπλή ιδιαιτερότητα δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου. Για παράδειγμα, οι εν λόγω μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν υποεπίδοση γιατί δεν έχουν κίνητρα για την εκτέλεση εργασιών. Ακόμα μπορεί να νιώθουν ότι δεν υπάρχουν προκλήσεις και δεν ανταμείβονται για τη δουλειά και τον κόπο τους. Μέσα από την συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και το θεωρητικό μέρος, αναδεικνύεται ότι

τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και οι προσαρμογές στο περιεχόμενο, στον τρόπο διδασκαλίας και στο περιβάλλον μάθησης που προωθούν τα χαρίσματα και εναρμονίζονται με τις δυνατότητες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα έχουν θετικά αποτελέσματα στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Συγκεκριμένα, ως προς το 1^ο διερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα που φαίνεται να βελτιώνονται από αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές, οι έρευνες έδειξαν ότι τα προγράμματα εμπλουτισμού διευκολύνουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Όταν το περιεχόμενο διδασκαλίας εμπλουτίζεται και περιέχει μεγαλύτερο βάθος και εύρος, το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα αυξάνονται σημαντικά. Όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης επιτρέπουν στους μαθητές την ανάπτυξη των ιδιαίτερων χαρισμάτων και ταλέντων τους, οι επιδόσεις και οι συμπεριφορές τους είναι πιο πιθανό να παραπέμπουν σε αυτές των χαρισματικών μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά σε μη χαρισματικούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τη σημαντικότητα των ελλειμμάτων των μαθητών και στρέφουν την προσοχή τους πέραν αυτών, οι μαθητές αφοσιώνονται περισσότερο στο σχολείο και στη μάθηση και επιτυγχάνουν σε δημιουργικές δραστηριότητες που αγγίζουν τα ενδιαφέροντα τους. Τα προγράμματα εμπλουτισμού παρέχουν εξερευνητικές δραστηριότητες, εις βάθος περιεχόμενο πάνω σε ένα θέμα, υλικά για την ανάπτυξη διαδικασιών και δεξιοτήτων σκέψης υψηλού επιπέδου, δυνατότητα επιλογής εργασιών που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του καθενός και αυθεντικά προϊόντα και υπηρεσίες για ένα πραγματικό κοινό (Reis & Renzulli, 1997). Εν αντιθέσει, οι τυπικές παρεμβάσεις που προσπαθούν μόνο να αποκαταστήσουν τις οποιεσδήποτε γλωσσικές ή

συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αποδεικνύονται μη παραγωγικές και χωρίς αποτελέσματα. Ωστόσο, όταν το προχωρημένο περιεχόμενο και η διδασκαλία απαιτούν δεξιότητες στις περιοχές που οι μαθητές χωλαίνουν, τότε απαιτείται ειδική μέριμνα για να αποφευχθούν συναισθήματα αμηχανίας ή ντροπής. Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους, συναισθηματικές δυσκολίες και έχουν χαμηλή αυτοεικόνα εξαιτίας της απόκλισης μεταξύ αυτών που μπορούν και δεν μπορούν να κάνουν. Η επίγνωση των κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα μπορεί να βοηθήσει στην περαιτέρω κατανόηση και εξάλειψη ορισμένων αρνητικών συμπεριφορών. Για τον λόγο αυτό, οι κατάλληλες παρεμβάσεις θα πρέπει να καλύπτουν τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Για παράδειγμα, ο Olenchak (1995) εφάρμοσε ετήσιες παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση βασισμένη στις δυνάμεις των μαθητών, ενώ παράλληλα αντιμετώπισε τις αδυναμίες. Όταν οι τεχνικές εμπλουτισμού χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη και ενσωματώθηκαν στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών, οι μαθητές εμφάνισαν σημαντικές βελτιώσεις στη στάση απέναντι στο σχολείο και στην αυτοαντίληψη. Συνεπώς, η ενσωμάτωση κατάλληλων προγραμμάτων εμπλουτισμού στα προγράμματα σπουδών των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για βέλτιστη ανάπτυξη των χαρισμάτων τους και στρατηγικές ρύθμισης των αδυναμιών και των συναισθηματικών δυσκολιών τους. Εν κατακλείδι, μέσω της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτισμού που στοχεύουν στην ανάδειξη των ταλέντων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών, αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, η κακή ακαδημαϊκή αντίληψη και η γενικότερη αρνητική στάση απέναντι σε στο σχολείο και τη μάθηση μειώνονται αισθητά.

Ως προς το 2^ο διερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις κοινές θεμελιώδεις αρχές αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές που θα μπορούσαν να πάρουν την μορφή θετικών μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών προσαρμογών/υπηρεσιών στην διδασκαλία και εκπαίδευση μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, η ερευνητική κοινότητα ενστερνίζεται την άποψη ότι όλες οι πρακτικές θα πρέπει να προσανατολίζονται προς μία προσέγγιση βασισμένη στα δυνατά σημεία των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει προσαρμογές ώστε το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας καθώς και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση να «αγκαλιάζουν» τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και προάγουν τα talέντα τους. Ο Switlick (1997) εξηγεί ότι σκοπός της τροποποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος είναι να «ενεργοποιήσουμε ένα άτομο για να αντισταθμίσει τις πνευματικές, φυσικές ή συμπεριφορικές προκλήσεις» και να δημιουργήσουμε μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία θα «επιτρέπουν στο άτομο να χρησιμοποιεί το υπάρχον ρεπερτόριο δεξιοτήτων όσο προωθείται η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων». Οι έρευνες που αναλύθηκαν στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρά τις όποιες διαφορές τους, προσέγγισαν το θέμα της διπλής ιδιαιτερότητας από την σκοπιά των χαρισμάτων και των ταλέντων προσπαθώντας να τα καλλιεργήσουν και να τα αναδείξουν συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών. Συγκεκριμένα, υιοθέτησαν μια διερευνητική προσέγγιση στη μάθηση όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή/επιστήμονα και προσπαθούν να επιλύσουν πραγματικά προβλήματα. Η διδασκαλία επικεντρώνεται σε τομείς ενδιαφερόντων, η οποία έχει ως επακόλουθο την αύξηση του κινήτρου και ενδιαφέροντος των μαθητών. Το περιεχόμενο εμπλουτίζεται και αποκτά βάθος και εύρος επιτρέποντας στους μαθητές να εμπλακούν σε υψηλές διανοητικές διεργασίες αξιοποιώντας τα talέντα και τη δημιουργικότητα τους. Λαμβάνονται υπόψιν οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης και το μαθησιακό στυλ. Η αξιολόγηση της επίδοσης προσαρμόζεται στο

επίπεδο των μαθητών και περιλαμβάνει παρουσιάσεις, projects κ.α. Επιπλέον, στις έρευνες υιοθετήθηκε η συνεργατική μάθηση όπου οι μαθητές με διαφορετικά χαρίσματα συνεργάζονται προς έναν κοινό σκοπό. Αναφορικά με τις προσαρμογές στο φυσικό περιβάλλον μάθησης, οι γωνίες ενδιαφερόντων, η διάταξη των θρανίων σε ομάδες και η διερεύνηση ενός θέματος εκτός της σχολικής τάξης αποτέλεσαν αρωγοί για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις όποιες διαφορές, όσον αφορά το δείγμα μαθητών, τον σχεδιασμό και τη διάρκεια παρέμβασης, όλες οι έρευνες στο σύνολο τους υιοθέτησαν βασικές αρχές για την εκπαίδευση και διδασκαλία των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, τις οποίες οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων θεωρούσαν θεμελιώδεις για την επιτυχία αυτών. Τα προγράμματα παρέμβασης βασίστηκαν στην ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων σκέψης και επικοινωνίας, στην καλλιέργεια πολλαπλών νοημοσυνών και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην χρήση διδακτικών μεθόδων που αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες των μαθητών, σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κινητοποίηση των μαθητών με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοαντίληψης των μαθητών, σε κατάλληλες προσαρμογές ώστε να αντισταθμίζονται οι αδυναμίες των μαθητών και τέλος, στη διασφάλιση μία καλής σχέσης μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού. Οι παραπάνω θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι παρεμβάσεις των ερευνών οδήγησαν στην ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής των παραπάνω προσαρμογών στην εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαιτερότητα στο ελληνικό σχολείο, θεωρείται αρχικά σημαντική η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα μαθητών. Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδηγεί συχνά στην παραμέληση των χαρισματικών μαθητών διότι επικρατεί η άποψη ότι μπορούν να τα

καταφέρουν μόνοι τους. Στην εμπειρική έρευνα της Πασχαλίδου (2021) σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αναδείχθηκε ως βασικός άξονας η έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στήριξης σε αυτά τα παιδιά. Στην έρευνα των Μελέτη, Κυριακή, Μπαλάσκα και Χαντζούλη (2017) η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι «η ηθική ευθύνη της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερη από ό,τι απέναντι στα χαρισματικά». Αν λάβουμε ως δεδομένο το γεγονός ότι γίνεται έγκαιρος και έγκυρος ο εντοπισμός των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα μέσα στη σχολική κοινότητα, τότε οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εφαρμόσουν προσεγγίσεις με βάση τα δυνατά σημεία των μαθητών ή να προβούν σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω προσαρμογές όσον αφορά το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας. Η ολιστική εννοιολόγηση της χαρισματικότητας υπογραμμίζει την ανάγκη να μετατραπεί η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς σε χαρισματική εκπαίδευση ώστε να βελτιώνει το δυναμικό όλων των μαθητών (Lo & Porath, 2017). Σύμφωνα με τον Kaufmann (2018), όλοι επιδεικνύουν διαφορετικούς βαθμούς χαρισματικότητας ακόμα και όταν η χαρισματικότητα αλληλεπικαλύπτεται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Αυτές οι οπτικές στην χαρισματική εκπαίδευση συνάδουν με τις κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες προωθούν συστημικές και οικολογικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου και τάξης, προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών, στην αξιολόγηση και στη διδασκαλία επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν σε τάξεις κατάλληλες για την ηλικία τους χωρίς να αποκλείονται αυτοί που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (Marsili et al., 2023). Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των

μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, με βάση τις έρευνες υπό εξέταση, πρέπει να διαφοροποιείται προς όφελος των μαθητών συμπεριλαμβάνοντας προσαρμογές όπως οι ακόλουθες:

- Εμβάθυνση στους τομείς ενδιαφερόντων
- Περιεχόμενο υψηλού επιπέδου/δραστηριότητες εμπλουτισμού
- Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που προάγουν τη συζήτηση
- Διερευνητική μάθηση/παροχή εμπειριών μάθησης βασισμένες σε πραγματικά προβλήματα
- Επιλογή διαφορετικών τρόπων μάθησης ανάλογα με το μαθησιακό στυλ και τον τύπο νοημοσύνης
- Συναντήσεις με ειδικούς/επιστήμονες
- Ευέλικτο ρυθμό μάθησης/παροχή χρόνου
- Ασφαλές περιβάλλον μάθησης
- Ομαδοποίηση μαθητών με βάση τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους
- Διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης με παρουσιάσεις, projects & portfolios
- Χρήση της τεχνολογίας και ψηφιακών μέσων

Οι κατάλληλες προσαρμογές στη διδασκαλία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που προάγουν τα χαρίσματα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τα ενδιαφέροντά τους και τις ανώτερες ικανότητές τους, να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν στη μάθηση τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά. Τέλος, η ενσωμάτωση των ταλέντων και των εκάστοτε γνωστικών στρατηγικών στην μαθησιακή διαδικασία ενισχύει την προσωπική συναισθηματική διάσταση των μαθητών. Σύμφωνα με την VanTassel-Baska (2002), η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών καθώς και η ενίσχυση των ταλέντων τους είναι ευθύνη του σχολείου και των σχετικών προγραμμάτων.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς. Βασικός περιορισμός ήταν η δυσκολία στην αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο σύνολο το βάσεων. Διαπιστώθηκε έλλειψη ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών γύρω από το θέμα της διπλής ιδιαιτερότητας και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης των μαθητών της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθηκε μικρός αριθμός ερευνών, οι οποίες επεκτείνονται χρονικά από το 1988 έως το 2023. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι η παρούσα εργασία δεν παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την επιστημονική, ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ένας άλλος περιορισμός αποτέλεσε το γεγονός ότι το δείγμα των μαθητών σε κάθε έρευνα δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικό και ορισμένες έρευνες ήταν μελέτες περίπτωσης με πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το δείγμα των μαθητών, δε βρέθηκαν έρευνες με μαθητές λυκείου ώστε να υπάρχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις που έγιναν στις μελέτες είχαν μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής και πολλές από αυτές πραγματοποιήθηκαν εκτός του σχολικού προγράμματος. Τέλος, βασικός περιορισμός ήταν ότι η εργασία παρέμεινε στο επίπεδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και δεν συνδυάστηκε με περαιτέρω έρευνα, όπως με την πειραματική έρευνα εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή ορισμένων διδακτικών προσαρμογών σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα προσχολικής, σχολικής ή εφηβικής ηλικίας.

4.4. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή

Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα περνούν τη σχολική τους ζωή νιώθοντας «παγιδευμένοι» από τα μαθησιακά ελλείματα που αντιμετωπίζουν και πολλές φορές παραμελημένοι σε σχέση με την ανάδειξη των ταλέντων τους (Baum et al., 2001). Είναι δύσκολο να αναδείξει κανείς τις δυνατότητες του για εξαιρετική σχολική επίδοση όταν

δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τους παραδοσιακούς τρόπους (Smith & Tyler, 2010, 2019). Συνεπώς, κατά την εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος για χαρισματικούς μαθητές πρέπει να αναγνωρίζονται τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να παρέχεται ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται η βάση που διατηρεί την λεπτή ισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων και αδυναμιών των χαρισματικών μαθητών. Όταν δε δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο με κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Όσο πιο γρήγορα εντοπιστεί ένα παιδί με διπλή ιδιαιτερότητα, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να αντιμετωπιστούν οι εκάστοτε δυσκολίες και το παιδί να ξεδιπλώσει τις ικανότητές του. Δυστυχώς, η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπολείπεται των άλλων χωρών του εξωτερικού τόσο σε θεωρητική όσο και πρακτική βάση. Στο ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν υπάρχει κάποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο για αυτούς τους μαθητές και η κατάλληλη και αποτελεσματική εκπαίδευσή τους εναπόκειται στην οικογένεια ή στην ευαισθητοποίηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών προϋποθέτει έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης, επαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ύπαρξη ενός κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου και ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

Καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχουν, ακόμη, ευκαιρίες όπως μεταπήδηση τάξεων, παρακολούθηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων και άλλων αντίστοιχων πρακτικών που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, τα αποτελέσματα των ερευνών που αναλύθηκαν, σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και τις διδακτικές προσαρμογές που θεωρούνται αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα, μπορούν να

αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για την διαμόρφωση ενός ευαισθητοποιημένου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην τάξη της γενικής, ο διδάσκων οφείλει να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στον χαρισματικό μαθητή. Η συνεργασία με ειδικό παιδαγωγό και ψυχολόγο για την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και τη συναισθηματική στήριξη του μαθητή μπορεί να έχει τεράστια οφέλη. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ειδικών τμημάτων, όπου ορισμένες ώρες της ημέρας οι χαρισματικοί μαθητές θα παρακολουθούν μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητες τους, ή η παροχή ευκαιριών μέσω του ελληνικού δημόσιου σχολείου για προετοιμασία και συμμετοχή σε πανελλαδικούς διαγωνισμούς θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αξιολογώντας τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, θα ήταν δυνατό να διατυπωθεί πως μπορούν να αποτελέσουν ένα έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της χαρισματικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τίθεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες με αυτές που μελετήθηκαν παραπάνω με μεγαλύτερο δείγμα και να περιλαμβάνουν μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν έρευνες σε χαρισματικούς μαθητές με πληθώρα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και όχι μόνο σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Λόγω του γεγονότος ότι όλες οι παραπάνω έρευνες αποτελούν ποιοτικές στην φύση τους, είναι σημαντικό να διεξαχθούν ποσοτικές έρευνες και να μελετηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατάλληλων διδακτικών προσαρμογών στην εκπαίδευση των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα. Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή μελετών σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα, τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά, και

εμπειρικές μελέτες για να εξεταστούν οι επιπτώσεις της συμμετοχής σε προγράμματα που προάγουν την χαρισματικότητα σε βάθος χρόνου. Τέλος, ιδιαίτερης αξίας θα ήταν να μελετηθεί κατά πόσο μία πληθώρα γνωστικών δεξιοτήτων μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων μοντέλων εμπλουτισμού στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychological Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders* (Fifth ed.). American Psychiatric Publishing.

Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: an overview. *AJN The American Journal of Nursing*, *114*(3), 53-58.

Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & 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_suppl), 2156759X0601001. <https://doi.org/10.1177/2156759x0601001s03>

Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted child quarterly*, *53*(2), 89-105. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>

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., & 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., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Shoplik, A. (2015). A nation empowered. *Belin-Blank Center: Iowa City, IA, USA, I*. https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, *38*(4), 206-214.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning-disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *32*(1), 226-230. <https://doi.org/10.1177/001698628803200108>

Baum, S. M. (1995). The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED402711>

Baum, S., Emerick, L. J., Herman, G. N., & Dixon, J. (1989). Identification, programs and enrichment strategies for gifted learning-disabled youth. *Roeper Review*, *12*(1), 48-53. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198909553230>

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*(5), 477-490. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>

Baum, S., & Novak, C. (2010). Why isn't talent development on the IEP? SEM and the twice exceptional learner. *Gifted Education International*, 26(2-3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/026142941002600311>

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 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>

Bianco, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher education and special education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>

Boothe, D. (2010). Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=fac_books

Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C.-H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/001698620504900107>

Brown, T. E., Reichel, P. C., & Quinlan, D. M. (2011). Executive function impairments in high IQ children and adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry*, 1(02), 56. <http://www.scirp.org/journal/OJPsych/>

Budding, D., & Chidekel, D. (2012). ADHD and giftedness: a neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychology: Child*, 1(2), 145-151. <https://doi.org/10.1080/21622965.2012.699423>

Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>

Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper review*, 22(1), 22-27. <https://doi.org/10.1080/02783199909553993>

Casey, R., & Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads?. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44-65.

Cho, S., Yang, J., & Mandracchia, M. (2015). Effects of M3 curriculum on mathematics and English proficiency achievement of mathematically promising English language learners. *Journal of Advanced Academics*, 26(2), 112-142. <https://doi.org/10.1177/1932202X15577205>

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Merrill/Prentice Hall, 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675.

Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 16-24. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-542>

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. E. (2004). Whole-grade acceleration. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 77-86. http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf#page=86

Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., ... & Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. National Work Group on acceleration. *Journal of advanced academics*, 21(2), 180-203. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100202>

Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597274>

Davidson, J. E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed). *International Handbook of Giftedness* (Vol. 2, pp. 81-99). New York, NY: Springer

Davis, J., Mengersen, K., Bennett, S., & Mazerolle, L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. *Springer Plus*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-511>

Dimitriadis, C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organisational provision. *Educational Review*, 64(2), 241-260. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598920>

Fasko Jr, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3), 126-130.

Field, G. (2009). The effects of the use of Renzulli Learning on student achievement in reading comprehension, reading fluency, social studies, and science. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 4(1), 29-39. <https://www.learntechlib.org/p/45082/>

Firmender, J. M., Reis, S. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0016986212460084>

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted child quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>

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., & Cederberg, C. (2015). Acceleration practices with twice-exceptional students. In S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupinski-Shoplik (Eds.), *A nation empowered* (pp. 189–198). Belin-Blank Center: Iowa City, IA. https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.

Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding our gifted*, 14(2), 7-12. <https://www.hoagiesgifted.org/ERIC/fact/asperger.pdf>

Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds—A research-based curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 566-585. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-552>

Gentry, M., & Neu, T. W. (1998). Project High Hopes Summer Institute: Curriculum for developing talent in students with special needs. *Roeper Review*, 20(4), 291-295. <https://doi.org/10.1080/02783199809553912>

Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>

Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., ... & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2158244013505855>

Gilson, C. M., & Little, C. A. (2016). Understanding how teachers listen in a reading enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 210-240.

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>

Heller, K. A. (2005). The Munich model of giftedness and its impact on identification and programming. *Gifted and Talented International*, 20(1), 30-36.

Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50(2), 173.

Hernández-Torrano, D., & Saranli, A. G. (2015). A cross-cultural perspective about the implementation and adaptation process of the schoolwide enrichment model: The importance of talent development in a global world. *Gifted Education International*, 31(3), 257-270. <https://doi.org/10.1177/0261429414526335>

Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137994>

Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and Gifted Resource Rooms: Development and validation of the Instructional Practice Questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91–103. <https://doi.org/10.1177/001698620605000202>

Individuals with Disabilities Education Act. (2018, May 25). *Sec. 300.8 Child with a disability - Individuals with Disabilities Education Act*. Individuals With Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8>

Jen, E., Gentry, M., & Moon, S. M. (2017). High-ability students' perspectives on an affective curriculum in a diverse, university-based summer residential enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 328-342. <https://doi.org/10.1177/0016986217722839>

Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. https://publications.aap.org/pediatrics/article/120/5/1183/71081?autologincheck=redirected&utm_source=TrendMD&utm_medium=TrendMD&utm_campaign=Pediatrics_TrendMD_0

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185416>

Jung, J. Y., & Hay, P. (2018). Identification of gifted and twice-exceptional students. In *Exploring Gifted Education* (pp. 12-31). Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Jae-Yup-Jung/publication/345580761_Identification_of_gifted_and_twice-exceptional_students/links/61e8ec108d338833e37fa11c/Identification-of-gifted-and-twice-exceptional-students.pdf

Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Saxon, T. F., & Witte, M. M. (2016). Project promise: A long-term follow-up of low-income gifted students who participated in a summer enrichment program. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 83-102. <https://doi.org/10.1177/0162353216640938>

King, S. (2022). The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. *Neurobiology of learning and memory*, 107659. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107659>

- Kim, K. H. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed). *International Handbook of Giftedness* (Vol. 2, pp. 571-585). New York, NY: Springer
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Lee, C. W., & Ritchotte, J. A. (2018, January). Seeing and supporting twice-exceptional learners. In *The Educational Forum* (Vol. 82, No. 1, pp. 68-84). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- Lien, K. M., Kuo, C. C., & Pan, H. L. (2023). Improving Concentration and Academic Performance of a Mathematically Talented Student with ASD/ADHD: An Enrichment Program. *Education Sciences*, 13(6), 588.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/gct-2001-537>
- Little, C. (2002). Which is it? Aspergers syndrome or giftedness? Defining the differences. *Gifted child today*, 25(1), 58-64. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/gct-2002-53>
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- Little, C. A., Adelson, J. L., Kearney, K. L., Cash, K., & O'Brien, R. (2018). Early opportunities to strengthen academic readiness: Effects of summer learning on mathematics achievement. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 83-95. <https://doi.org/10.1177/0016986217738052>
- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., & Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3), 431-437. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>
- 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>
- Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice exceptional: Multiple pathways to success. *International handbook on giftedness*, 507-525. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_23
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 3(1). http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.

McDougall, J., Wright, V., & Rosenbaum, P. (2010). The ICF model of functioning and disability: incorporating quality of life and human development. *Developmental neurorehabilitation*, 13(3), 204-211. <https://doi.org/10.3109/17518421003620525>

Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34(2), 94-103.

Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>

Mitra, S., & Shakespeare, T. (2019). Remodeling the ICF. *Remodeling the ICF. Disability and Health Journal*, 12, 337-339.

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Monks, J. F., & Katzko, W. M. (2008). Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). Εκπαιδευοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. (σελ. 297-312). Αθήνα: GUTENBERG

Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 19(1), 29-35. <https://doi.org/10.1080/15332276.2004.11673030>

Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice-exceptional students. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 109-119.

Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38(5), 425-431. <https://doi.org/10.1002/pits.1031>

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. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-513>

Neihart, M. (2001). Teaching gifted students with Asperger's syndrome. *Perspectives in gifted education: Twice exceptional children*, 114-134.

Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 385-398. <https://doi.org/10.1177/016235329501800403>

Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164. <https://doi.org/10.1177/026142940902500205>

Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2012). Unlocking Emergent Talent.

Plucker, J. A., & Barab, S. A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. *Conceptions of Giftedness*, 201–216. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.013>

Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90.

Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133. <https://doi.org/10.1177/0016986212444605>

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar! *Roeper Review*, 26,1, 37-40

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 5-12.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.

Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247.

Reid, B. D., & McGuire, M. D. (1995). Square Pegs in Round Holes--These Kids Don't Fit: High Ability Students with Behavioral Problems. Research-Based Decision Making Series. <https://eric.ed.gov/?id=ED402701>

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>

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5

Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-23. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/522383>

Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 299-315. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.299-315>

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five

elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>

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), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>

Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

Renzulli, S. J. (2008). Η ιδέα των Τριών δακτυλίων για την Εννοιολογική Προσέγγιση της Χαρισματικότητας: Θεωρία και Σχέδιο Ταυτοποίησης Χαρισματικών για την Προώθηση της Δημιουργικότητας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). Εκπαιδευοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση, (σελ. 313-352). Αθήνα: GUTENBERG.

Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press Inc.

Riga, A., & Malafantis, K. (2023). Gifted Students within the Greek Educational Context: Challenges and Perspectives in the Frame of Contemporary Inclusive European Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 112-118. <https://www.ej-edu.org/ejfood.org/index.php/ejedu/article/view/568>

Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.

Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roepers Review*, 34(1), 38-45. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627551>

Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>

Ρίζος, Σ. (2011). Η περίπτωση των "χαρισματικών παιδιών" - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25868>.

Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, 38(4), 215-219. <https://doi.org/10.1177/1076217515597276>

- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Rooks, D. L., & Maker, C. J. (2009). Inquiry: a teaching approach for gifted visually Impaired learners. *Gifted Education International*, 25(2), 172-187. <https://doi.org/10.1177/026142940902500207>
- Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/0261429413486579>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 279–298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Shaughnessy, M. F. (1993). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Implications for Gifted Education.
- 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://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026142940902500203>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C., (2019) Introduction to special education: making a difference [Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φέρνοντας την Αλλαγή]. Αθήνα: Gutenberg.
- Smutny, J. F. (2003). *Designing and developing programs for gifted students*. Corwin Press.
- Starko, A. J. (2008). Teacher preparation. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 681-694). Waco, TX: Prufrock Press.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators.
- Tsai, D. M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International*, 23(1), 88-97. <https://doi.org/10.1177/026142940702300111>
- Van Tassel-Baska, J. (2002). Planning effective curriculum experiences for gifted learners. *Understanding Our Gifted*, 15(1), 6-8. <https://ourgiftedcom1.ipage.com/Journals/UOG15-1.pdf#page=7>
- VanTassel-Baska, J. (2004). *Curriculum for gifted and talented students*. Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory Into Practice*, 44(2), 90–97. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_3
- VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, 41(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/1076217517753020>
- VanTassel-Baska, J. (2015). The integrated curriculum model. *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*, 169–197. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-004-8_9

- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507-510.
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., ... & Corbière, M. (2018). Disability and employment—overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology*, 27(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roepers Review*, 37(2), 63-73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- Welter, M. M., Jaarsveld, S., & Lachmann, T. (2018). Problem space matters: evaluation of a German enrichment program for gifted children. *Frontiers in psychology*, 9, 569. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00569/full>
- 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>
- Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research (1976-2007)*, 455, 23-29. https://journals.lww.com/corr/Fulltext/2007/02000/How_to_Write_a_Systematic_Review.7.aspx
- Wu, I. C., Lo, C. O., & Tsai, K. F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216-242. <https://doi.org/10.1177/0162353219855681>
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation). <https://nemertes.library.upatras.gr/items/aa228097-77b5-4ebd-a61d-53b3e2ac3ca5>
- Yang, Y., Gentry, M., & Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270-287. <https://doi.org/10.1177/1932202X12451021>
- 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. *Exceptional children*, 67(4), 499-519. <https://doi.org/10.1177/001440290106700405>