

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

**ΕΥΦΥΗ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ή ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Ιωάννινα 1999

Σπυρίδων Σούλης*

Ευφυή παιδιά με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες στο σχολείο

Περίληψη

Αν και ο αριθμός των παιδιών με ιδιαίτερη ευφυΐα που παρουσιάζουν όμως κάποια σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες δεν είναι μικρός, αυτός δε λαμβάνεται υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Γεγονός που οφείλεται αφενός στο ότι δεν είναι γνωστή η προβληματική που αφορά αυτά τα παιδιά και αφετέρου στο ότι δεν υπάρχει το κατάλληλο υπόβαθρο για την ορθή διάγνωση, αξιολόγηση και κατάταξή τους στις αντίστοιχες τάξεις. Το σχολικό σύστημα δηλαδή αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ικανότητες αυτών των παιδιών που ο δείκτης νοημοσύνης τους ξεπερνά το 130 (Δείκτης Νοημοσύνης > 130) με αποτέλεσμα να φαίνεται αναγκαία η δημιουργία ειδικών σχολικών μονάδων. Επιπλέον, η ύπαρξη της αναπηρίας επιβαρύνει της κατάστασή τους καθώς παρεμποδίζει την ουσιαστική ένταξή τους στο γενικό σύνολο. Τι σημαίνουν όμως όλα αυτά για το εκπαιδευτικό σύστημα και πώς καλείται αυτό να ανταποκριθεί σ' αυτή την προβληματική;

Highly gifted children with physical or sensorial disabilities

Summary

Despite their considerable number, highly gifted pupils with physical or sensorial disabilities have hardly been noticed within the school system so far. On the one hand, this unsatisfactory situation is due to a lack of comprehension concerning the specific problems of these children, on the other hand, it can be explained by their assignment to different classes and grades and to different categories of disabilities which requires a high degree of staff and finances. Yet highly gifted pupils with an IQ over 130 are mostly not enough challenged even in schools, so that special schools have been established for this group of children. Therefore the integration of highly gifted pupils with physical or sensorial disabilities into schools can only be a makeshift solution. It is indispensable to realize special ways methods of teaching this group of children, ways of instruction which meet their intellectual needs as well as their specific needs due to their disabilities.

* Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Εισαγωγή

Ευφυή άτομα με σωματικές αναπηρίες; Αυτός ο συνδυασμός δύο τόσο διαφορετικών ιδιοτήτων είναι για πολλούς αδιανόητος γιατί φαίνεται ότι η μία ιδιαιτερότητα αποκλείει την άλλη. Τι μας εμποδίζει όμως να φανταστούμε την κατάσταση ενός ευφυούς παιδιού που εξαιτίας ενός ατυχήματος είναι σωματικά ανάπηρο; Ποιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσφέρονται σ' ένα ευφύες κορίτσι που παρουσιάζει προβλήματα ακοής εξαιτίας κληρονομικής ασθένειας (π.χ. ωτοσκλήρυνση); Εξάλλου δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών που ενώ διαθέτουν ικανότητες που υπερβαίνουν το μέσο όρο, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση ορισμένων τομέων.

Όσοι αμφισβητούν την ύπαρξη ευφύων ατόμων που παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες βασίζονται στις παρακάτω θέσεις:

1. Η αναπηρία και η ευφυία παρουσιάζονται κατά κανόνα ως δύο διαφορετικά χαρακτηριστικά όπου το ένα αποκλείει το άλλο. Αυτή η άποψη όμως φαίνεται αδιανόητη, όταν η παρουσία προσωπικοτήτων, όπως ο διάσημος κοσμολόγος St. Hawkins, ο οποίος εξαιτίας μιας παράλυσης επικοινωνεί με το περιβάλλον μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο F. D. Roosevelt που υπέφερε από πολυομελίτιδα, ο γνωστός τυφλός τραγουδιστής της ροκ μουσικής St. Wonder και η H. Keller, η οποία παρά το γεγονός ότι ήταν κωφή και τυφλή κατάφερε να αναπτύξει το ταλέντο της και να καταστήσει δυνατή την επικοινωνία της με το περιβάλλον, επιβεβαιώνουν το αντίθετο (Kirk 1971, Urban 1982, Prause 1993). Επομένως αφού όλα τα αίτια που προξενούν αναπηρία δεν οδηγούν οπωσδήποτε σε έλλειψη ευφυίας- είναι δηλαδή δυνατή η συνύπαρξη της αναπηρίας και της ευφυίας- κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στη διαφοροποίηση αυτών των αιτιών.

Η αναπηρία που οφείλεται σε προγεννητικές μολύνσεις (όπως ερυθρά που έχει προσβάλλει την μητέρα ή αλκοολισμός) αποκλείει περιπτώσεις ευφυίας και αντιστοιχεί όσον αφορά το δείκτη νοημοσύνης στο μέσο όρο (Murken, Cleve 1996). Στην περίπτωση χρωμοσωμικών ανωμαλιών (π.χ. XXX, XXΨ) η νοητική ανάπτυξη παρουσιάζει απόκλιση από το «κανονικό» και η εμφάνιση ευφυίας αποτελεί πολύ σπάνια περίπτωση (Murken, Cleve 1996). Στην περίπτωση της τρισωμίας 21 -σύνδρομο Down- σχεδόν αποκλείεται η εμφάνιση ευφυίας. Η συναισθηματικότητα των ατόμων αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του είδους αναπηρίας γεγονός που σε συγκεκριμένες κουλτούρες αναγνωρίζεται ως μία μορφή κοινωνικής και συναισθηματικής ευφυίας (Σούλης 1997). Οι συνέπειες κάποιων άλλων δομικών,

χρωμοσωμικών ανωμαλιών της γενετικής ταυτότητας οδηγούν σε σύνδρομα (όπως Cat Cry) που συνοδεύονται από ιδιαίτερα χαμηλή νοητική ανάπτυξη, μικρότερη του 20 (Δ.Ν. < 20). Σ' αυτές τις περιπτώσεις αποκλείεται η ευφυία.

Πολύ διαφορετική όμως είναι η κατάσταση όταν αναφερόμαστε σε μορφές σωματικής αναπηρίας ή σε δυσλειτουργίες στα αισθητήρια όργανα που οφείλονται σε κληρονομικότητα (κληρονομική μορφή κώφωσης ή τύφλωσης), σε παράγοντες που συνδέονται με τη γέννηση (προβλήματα στην όραση λόγω πρόωμου τοκετού) ή σε ατυχήματα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις αναπηρίας δεν αποκλείεται η ευφυία.

2. Γενικότερα ο αριθμός των ευφυνών ατόμων με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες υποτιμάται. Στη βιβλιογραφία συνήθως γίνεται αναφορά μόνο στις περιπτώσεις ευφυνών ατόμων με προβλήματα όρασης (Warbung 1979, Rath 1985). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορα κρατίδια της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας εντόπισαν για το σχολικό έτος 1995-1996, 338 μαθητές και μαθήτριες με αναπηρίες που παρουσίαζαν ιδιαίτερα υψηλή νοημοσύνη (Δ.Ν. > 130) (Stat. Bundesamt Wiesbaden). Δυστυχώς στην Ελλάδα απουσιάζουν τέτοιου είδους έρευνες, αφού δεν γνωρίζουμε ούτε καν τον αριθμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

3. Οι κλάδοι της Παιδαγωγικής φαίνεται να αδυνατούν να αναλάβουν την πλήρη υποστήριξη και εξειδικευμένη εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Η Ειδική Παιδαγωγική -ως κλάδος της Παιδαγωγικής- αντιμετωπίζει αυτούς τους μαθητές στα πλαίσια της ιδιαίτερης ικανότητας -της ευφυίας τους-, με σκεπτικισμό, ενώ αναμένει πρώτα να αντιδράσει το γενικό σχολικό σύστημα απέναντι στις ανάγκες τους και μετέπειτα να αναλάβει η ίδια εκπαιδευτικές δράσεις, ενέργειες και παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα τους προήγαγαν και θα τους προωθούσαν αναφορικά με τη μορφή της αναπηρίας που παρουσιάζουν. Χαρακτηριστικά στις Η.Π.Α. η εκπαίδευση αυτών των μαθητών αποτελεί κεντρική θεματική της Ειδικής Παιδαγωγικής, φαινόμενο που δεν συναντάμε στην Ευρώπη. Εξάλλου η Παιδαγωγική εντάσσοντάς τους στην Ειδική Παιδαγωγική επικεντρώνει την προσοχή της κυρίως στην αναπηρία και τις ελλείψεις παραβλέποντας τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Στη γερμανική βιβλιογραφία οι αναφορές στα ευφυή παιδιά με σωματικές αναπηρίες συγκαταλέγονται στην προβληματική των ευφυνών παιδιών άλλων πληθυσμιακών κατηγοριών, όπως αλλοδαπά παιδιά, παιδιά μεταναστών, παιδιά που προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα κ.λ.π. Επίσης απουσιάζουν μελέτες και εργασίες σχετικά με το θέμα αυτό εκτός από κάποια πρακτικά συνεδρίων με αποτέλεσμα να μη διατυπώνονται συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης των παιδιών αυτών.

Στον αγγλο-αμερικανόγλωσσο χώρο η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Η εκπαίδευση των ευφυών παιδιών συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια της Ειδικής Παιδαγωγικής, αφού μαζί με το «ανάπηρο» παιδί ανήκει και το παιδί με υψηλή νοημοσύνη (exceptional children) που χρειάζεται ειδικούς χειρισμούς και μεθόδους, ειδική εκπαίδευση δηλαδή, αν επιθυμούμε να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις ικανότητές τους.

Ασφαλώς τα ευφυή παιδιά διαθέτουν ένα περίσσειμα ικανοτήτων σε σχέση με το μέσο όρο των υπολοίπων και επομένως οφείλουν να αποτελέσουν ιδιαίτερο τομέα έρευνας. Η εξαιρετική ικανότητα δηλαδή αυτών των παιδιών είναι κατανοητή και αναμφισβήτητα αποδεκτή απ' όλους αλλά δεν αξιοποιείται το ίδιο απ' όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα αν ληφθεί υπόψη ότι πολλές φορές η Ειδική Αγωγή -ως μετονομασία του όρου Θεραπευτική Παιδαγωγική (Κρουσταλάκης 1994, Στασινός 1991)- περιορίσε το εύρος των δυνατοτήτων της και το πεδίο παρέμβασής της.

Στα πλαίσια των προαναφερόμενων επισημάνσεων η UNESCO (1994) πρότεινε ότι το πεδίο της ειδικής αγωγής οφείλει να συμπεριλάβει εκτός από τα παιδιά με αναπηρίες και τα ευφυή παιδιά. Επομένως, σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να εντοπίσει τις ανάγκες κάθε παιδιού και να προσανατολίσει τα προγράμματα εκπαίδευσης σ' αυτές κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ιδέας ενός σχολείου για όλους.

2. Χαρακτηριστικά των ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες

Η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της ευφυίας και την αναπηρίας προκαλεί έντονες αντιθέσεις, οι οποίες καταγράφονται τόσο στην προσωπικότητα όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά αυτών των ατόμων. Τα προβλήματα που προκύπτουν από το συνδυασμό της ευφυίας και της αναπηρίας είναι σχεδόν ανάλογα με εκείνα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ευφυή άτομα χωρίς αναπηρία. Η συνύπαρξη των φαινομένων «αναπηρία» και «ευφυία» προσδίδει στα παιδιά αυτά ένα αίσθημα περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης. Έχουν επίσης ιδιαίτερο άγχος στην διεκπεραίωση εργασιών γιατί αφενός λόγω της ευφυίας τους χαρακτηρίζονται από τελειομανία και αφετέρου λόγω της αναπηρίας τους αναγνωρίζουν τις χαμηλές επιδόσεις τους.

Επιπλέον ενώ η ευφυία τα ωθεί να θέτουν υψηλούς στόχους, η αναπηρία δεν τους επιτρέπει αντίστοιχα «υψηλές» αναμενόμενες προσδοκίες με αποτέλεσμα να βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις. Επειδή δεν είναι εύκολο για τα παιδιά αυτά να έχουν συναναστροφές με άλλους ευφυείς συμμαθητές και κα-

θώς εξαιτίας της αναπηρίας τους έχουν λίγους (κυρίως ανάπηρους) φίλους οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση.

Η ευφυΐα συμβάλλει στο να έχουν αυξημένες επιθυμίες για αυτονομία και αυτοδιαχείριση, επιθυμίες που λόγω της αναπηρίας δεν πραγματώνονται, με αποτέλεσμα να καλούνται να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα δημιουργικότητας. Επίσης, καθώς εξαιτίας της ευφυΐας παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ευαισθησίας, ενώ ταυτόχρονα λόγω της αναπηρίας διακατέχονται από συνεχή αυτοκριτική καταλήγουν σε κρίσεις ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού.

Γενικότερα καταγράφονται ιδιαίτερες δυσκολίες στο να εντοπισθούν όλα αυτά τα προβλήματα, καθώς αφενός αυτή καθαυτή η αναπηρία δημιουργεί εμπόδια στην ανάπτυξη του ατόμου και αφετέρου προκαλεί μία ιδιαίτερη αντιμετώπιση από το κοινωνικό σύνολο που αξιολογείται συνήθως ως αρνητική ή επιφυλακτική.

3. Προβλήματα της Διαγνωστικής Διαδικασίας

Η γνωστική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων επηρεάζεται αφενός από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αφετέρου από τις αντιδράσεις τους προς αυτό. Τα παιδιά με σωματική αναπηρία ή με αισθητηριακές δυσλειτουργίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες τόσο στο γνωστικό όσο και στον κινητικό τομέα ανάπτυξης με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η πρόωμη και έγκαιρη διάγνωση. Τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δόμηση της αφηρημένης σκέψης και οι επιδόσεις τους που συνδέονται με αυτόν τον τομέα παρουσιάζουν μια καθυστέρηση δύο έως τρία χρόνια σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Τα κωφά άτομα παρουσιάζουν κατά κανόνα προβλήματα λόγου και γενικότερα προβλήματα στην νοητική ανάπτυξη, ενώ τα άτομα με σωματική αναπηρία αναπτύσσουν περιορισμένες ικανότητες όσον αφορά τους τομείς των τεχνών και της μουσικής.

Τα παιδιά αυτά καλούνται να υπερβούν αφενός τις χαμηλές τους επιδόσεις και το συναίσθημα της κατωτερότητας και αφετέρου τη στάση της κοινωνίας, η οποία ενώ κατά κανόνα αδυνατεί να αντεπεξέλθει στις ανάγκες τους, παρόλα αυτά έχει «υψηλές» προσδοκίες όσον αφορά την ανάπτυξή τους. Αυτές οι προσδοκίες βασίζονται στην εντύπωση που υπάρχει ότι τα ευφυή άτομα πρέπει να δείχνουν έξυπνα και να πιστοποιούν σε κάθε στιγμή αυτήν την αντίληψη με την αυτοπεποίθησή τους, τις άριστες επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς, την ηγετική τους ικανότητα και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται εύκολα στις διάφορες κοινωνικές συνθήκες και να είναι ανεξάρτητα. Αυτές οι συγκεκριμένες προσδοκίες εμποδίζουν την αναγνώρι-

ση των ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία ως ευφυή, όταν η σωματική τους διάπλαση ή οι εκφράσεις του προσώπου τους δεν ανταποκρίνονται στη φυσιολογική σωματική μορφή ή στο πρόσωπο ενός «έξυπνου» ανθρώπου ή όταν η γλώσσα τους δεν είναι κατανοητή.

Η ευφυία και η αναπηρία αντιμετωπίζονται τις περισσότερες φορές ως αντίθετα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή και τις περισσότερες φορές λαμβάνεται υπόψη η αναπηρία του και όχι οι ικανότητές του. Είναι απαραίτητο όμως να τίθονται σε πρώτο πλάνο οι δυνατότητες των παιδιών και τα σχολικά προγράμματα να μην περιορίζονται στην υποστήριξη μόνο των βασικών ικανοτήτων αλλά και των περισσότερο περίπλοκων διαδικασιών της ανάπτυξης και της σκέψης. Σε πολλές περιπτώσεις, κατά τη διαγνωστική διαδικασία, εντοπίζονται κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία επειδή ταυτίζονται με την εξέλιξη της ανάπτυξης του παιδιού και την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο -όπως ο ρυθμός της γλωσσικής ανάπτυξης, αφού ο γλωσσικός κώδικας είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας ιδεών και σκέψεων- μπορεί να «παρασύρουν» σε μονομερή και επομένως λανθασμένη αξιολόγηση του ατόμου. Για παράδειγμα σε περιπτώσεις προβλημάτων ακοής ή σωματικής αναπηρίας που συνοδεύεται από αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης υπάρχει κίνδυνος να παρερμηνευθεί η στάση του μαθητή που παραμένει ακροατής και παρατηρητής του μαθήματος, ως άτομο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Επομένως, μπορούμε να φανταστούμε πόσο δύσκολη είναι η κατάσταση ενός ευφυούς παιδιού με βαριά σωματική αναπηρία, το οποίο δυσκολεύεται να μεταφέρει μηνύματα στο περιβάλλον του, γιατί ο γλωσσικός του κώδικας είναι δύσκολα κατανοητός. Στα ευφυή παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) παρουσιάζονται προβλήματα -ιδιαιτέρως στην ανάγνωση και στη γραφή- με αποτέλεσμα να υποτιμούνται οι νοητικές τους ικανότητες.

Στα πλαίσια των προαναφερόμενων τίθεται το ερώτημα: Σε ποια κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί ο τομέας της διάγνωσης αναφορικά με τα ευφυή παιδιά που παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες; Λόγω της αναπηρίας η αναγνώριση της ευφυίας γίνεται σχετικά πολύ αργότερα αφού προτάσσεται η αναγνώριση της αναπηρίας. Επομένως, είναι ανάγκη η διαγνωστική διαδικασία να επαναλαμβάνεται, τα αποτελέσματά της δηλαδή να κρίνονται πολλές φορές, ώστε να εξασφαλισθεί η αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Τα τεστ νοημοσύνης προϋποθέτουν οπτικές και ακουστικές ικανότητες, στις οποίες ίσως δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο αντιληπτικό επίπεδο και στο επίπεδο επεξεργασίας πληροφοριών. Επίσης τα μη λεκτικά ψυχοτεχνικά μέσα θέτουν περιορισμούς

σχετικά με τη χρονική διάρκεια απάντησης σε ορισμένα ζητούμενα, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει την απόδοση του παιδιού με σωματική αναπηρία. Ανάλογα με την αναπηρία ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται και τα αντίστοιχα τεστ, έτσι ώστε να επιλέγεται η καλύτερη παιδαγωγική και παρέμβαση. Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτονται ψυχοτεχνικά μέσα που είναι κατάλληλα για άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής, όρασης ή σωματική αναπηρία.

Ψυχοτεχνικά μέσα (Τεστ)

Για άτομα με προβλήματα ακοής	Arthur Adaption of the Leiter International Performance Scale (Arthur 1950), Leiter International Performance Scale, Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitude (Hiskey 1996), Ravens Progressiver Matrizen-Test (Alexander, Muia 1982; Whitmore, Maker 1985; Yewchuk, Lupart 1993)
Για άτομα με προβλήματα όρασης	Perkins-Binet-Test, Hayes-Binet-Test Lind Learning Aptitude Test, Wechsler Intelligence Scales (Alexander, Muia 1982; Whitmore, Maker 1985; Yewchuk, Lupart 1993)
Για άτομα με σωματική αναπηρία	Columbia Mental Maturity Scale, Portens Mazes, Peabody Picture Vocabulary Test, Ravens Progressiver Matrizen-Test (Alexander, Muia 1982; Whitmore, Maker 1985)

Τα τεστ που δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες κάποιας μορφής αναπηρίας εφόσον χρησιμοποιούνται ως μέσα αξιολόγησης του «ανάπηρου» ατόμου, τίθεται σε αμφισβήτηση η αξιοπιστία τους. Ομοίως η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά που χρησιμοποιούνται για άτομα χωρίς αναπηρία δεν είναι επιτρεπτή και ασφαλώς δεν πρέπει να δίνονται επιπλέον βαθμοί κατά την αξιολόγηση στις περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία. Επίσης δεν αποτελεί λύση η παροχή «εύκολων» ζητούμενων και ασκήσεων, γιατί τα τεστ οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στις ικανότητες των εξεταζόμενων, ώστε

Προβλήματα κατά τη διαγνωστική διαδικασία	Εναλλακτικές δυνατότητες αξιοποίησης κατά τη διαγνωστική διαδικασία
•κακή επίδοση στη γραφή και ανάγνωση	•πολύ καλή μνήμη στη συγκράτηση γεγονότων και πέρα από το κανονικό γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες •δημιουργικότητα
•άσχημη κινητική ανάπτυξη	•πολύ καλή κατανόηση
•δεν γίνεται σωστή χρήση των ρημάτων	•χρήση τεστ που δεν έχουν ρηματικές εκφράσεις •εφικτός βαθμός μη ρηματικής επικοινωνίας και επίπεδο σχέσεων που αναπτύσσονται με το γύρω περιβάλλον •ανάπτυξη άλλων ενδιαφερόντων •πολύ καλή μνήμη και ιδιαίτερες οπτικές ικανότητες καθώς και ικανότητες στην αφηρημένη σκέψη
•προβλήματα στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και στη συγκέντρωση πληροφοριών	•γρήγορη και σωστή αντίδραση σε ερεθίσματα στον γνωστικό τομέα •γρήγορη και σωστή αντίδραση σε καλή μνήμη και ικανότητα στη λύση προβλημάτων

να αποτυπώσουν την πραγματική εικόνα τους (Maker 1976). Είναι απαραίτητο λοιπόν να προσφερθούν και εναλλακτικές προτάσεις που θα διευκολύνουν τη διαγνωστική διαδικασία ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται στην πρώτη στήλη κάποια από τα προβλήματα που μπορούν να εντοπισθούν και που δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, ενώ στη δεύτερη στήλη κατατίθενται οι εναλλακτικές δυνατότητες που μπορούν να αντισταθμίσουν αυτά τα προβλήματα (Maker 1977, Whitmore 1981, Corn 1982, Wolf, Stephens 1982, Yewchuk, Lupart 1993).

Η απουσία ορθής αξιολόγησης έχει επιπτώσεις και αναφορικά με τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στο σχολείο. Η αναγνώριση και ο εντοπισμός των ικανοτήτων των ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία εξαρτάται επίσης από τη στάση των εκπαιδευτικών. Καλείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να αξιοποιήσει ανάλογα τις ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή του. Είναι βασικό π.χ. να εντοπίζεται αν το παιδί εργάζεται πιο ευχάριστα ατομικά ή ομαδικά, αν παραμένει θεατής ή θέλει να συμμετάσχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης.

4. Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις

Μετά από κάθε διάγνωση οφείλει να ακολουθεί αμέσως η σύνταξη ενός προγράμματος παρέμβασης, ιδιαίτερα όταν η διαγνωστική διαδικασία έχει καθυστερήσει. Με βάση τις προαναφερόμενες απόψεις και την όλη προβληματική που έχει αναπτυχθεί αναφορικά με το συνδυασμό της ευφυίας και της αναπηρίας είναι ανάγκη η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο να λαμβάνει υπόψη της τις τέσσερις παρακάτω θέσεις (Whitmore, Maker 1985):

- Πρέπει τα αναμενόμενα της εξελικτικής ανάπτυξης του παιδιού να παραμένουν «ανοιχτά» σε οποιαδήποτε κριτική και να μη θέτονται όρια και περιορισμοί στην αξιολόγηση, εξαιτίας της ιδιομορφίας της περίπτωσης.
- Σκοπός της διδακτικής διαδικασίας είναι η υποστήριξη του παιδιού στους τομείς που υστερεί η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και η δόμηση αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του.
- Κάθε διαδικασία μάθησης περιέχει και λάθη. Αυτό ισχύει ειδικότερα στην περίπτωση ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία.
- Η αναπηρία είναι φαινόμενο σχετικό. Ισχύει και σ' αυτό το φαινόμενο ότι και με την ενασχόληση με κάποιο χόμπι. Δηλαδή, όποιος δε θέλει για παράδειγμα να γίνει τραγουδιστής σίγουρα δεν τον ενδιαφέρει η ποιότητα της φωνής του.

Βάσει αυτών των προτάσεων κρίνεται ουσιαστικό η οργάνωση της διδασκαλίας, γίνεται σύμφωνα με τις σχετικές προτάσεις της Ειδικής Παιδαγωγικής.

κής όσον αφορά τόσο την αναπηρία, όσο και την ευφυία. Με αυτό τον τρόπο προωθείται αφενός η εξάλειψη των αδυναμιών και αφετέρου ενισχύονται οι δυνατότητες του παιδιού (Friedrichs 1990, Yewchuk, Lupart 1993).

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις οφείλουν να αποσκοπούν στην καλύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και επομένως η διδακτική διαδικασία δεν θα πρέπει να στοχεύει μόνο στην απόκτηση βασικών γνώσεων, αλλά και στην ενίσχυση της ανάπτυξης των ικανοτήτων του προκειμένου να

Για ευφείς μαθητές με αναπηρία:

- Δημιουργία δυνατοτήτων για κοινωνικές επαφές και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις
- Έγκαιρη εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας με σκοπό την επίτευξη μιας καλύτερης σχέσης με το περιβάλλον
- Εκτίμηση των πνευματικών ικανοτήτων
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας για την επίτευξη στόχων
- Η αποδοχή του γεγονότος της συνύπαρξης αναπηρίας και ευφυίας

Για ευφείς μαθητές με σωματική αναπηρία:

- Να διατεθούν στα παιδιά εγχειρίδια, βιβλία, παιχνίδια τα οποία να μπορούν να τα χειριστούν αυτόνομα
- Εντοπισμός προβλημάτων και αδυναμιών έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά μόνα τους να εκτιμήσουν τη σοβαρότητα μιας κατάστασης
- Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα ευφυή παιδιά με σωματική αναπηρία
- Παρέμβαση σε κάποιους τομείς μέσα από «κοινή δουλειά» και συνεργασία με άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία

Για ευφείς μαθητές με προβλήματα ακοής: ● Εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν και αφηρημένες έννοιες

Για ευφείς μαθητές με προβλήματα όρασης:

- Εκμάθηση ενός συστήματος σημειώσεων για την παρουσίαση μαθηματικών εννοιών
- Εισαγωγή στο χειρισμό ειδικών μηχανημάτων μεταφοράς ηχητικών πληροφοριών
- Να διατεθούν διδακτικά μέσα που στηρίζονται στο σύστημα γραφής για τυφλούς (Braille)

μπορεί να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα, που καθορίζει κάθε φορά η κοινωνία (Whitmore, Maker 1985, Van Tassel-Baska 1994).

Τα προγράμματα παρέμβασης χρειάζεται να αξιοποιούν και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, όπως μηχανές ανάγνωσης, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.ά. Απαραίτητη επίσης κρίνεται η αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους μαθητές, π.χ. η παροχή βοήθειας από τα μεγαλύτερα παιδιά στα μικρότερα, και η συναναστροφή όλων των παιδιών ανεξαρτήτου είδους αναπηρίας. Στους παρακάτω πίνακες προτείνονται εκπαιδευτικές δράσεις και ενέργειες για ευφυή παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας.

Το σημαντικότερο πρόβλημα όμως κατά τη σχολική διαδικασία παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι αν και υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ευφυών παιδιών με σωματικές αναπηρίες δεν λαμβάνεται υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθούν ειδικές τάξεις γι' αυτά τα παιδιά λόγω και των πολλών διαφορετικών μορφών αναπηριών που υπάρχουν. Το πρόβλημα εμφανίζεται οξύτερο στις μικρές πόλεις, όπου δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή. Έτσι μπορεί να προταθεί η υποστήριξη, με τη βοήθεια του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού αυτών των παιδιών μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες. Επίσης η παιδαγωγική παρέμβαση που θα προσφέρεται στο Δημοτικό θα πρέπει να συνεχίζεται και στο Γυμνάσιο ή Λύκειο. Επίσης κρίνεται ως κατάλληλο το μέτρο ίδρυσης ειδικών τάξεων για ευφυή παιδιά, όπου θα είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν και τα ευφυή παιδιά με σωματικές αναπηρίες έχοντας έτσι τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα ευφυή παιδιά χωρίς αναπηρία. Αυτό το μοντέλο έχει δύο πλεονεκτήματα: αφενός υπάρχει ίδιο πνευματικό επίπεδο στην τάξη και αφετέρου ενισχύεται η κοινωνική υπευθυνότητα και συμμετοχικότητα όλων των παιδιών, καθώς θα καλούνται για παράδειγμα αντί για μια ξένη γλώσσα να μάθουν τη νοηματική γλώσσα.

Επιπλέον, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι είναι σημαντικό να προσφέρεται εξατομικευμένη συμβουλευτική παρέμβαση, ώστε να μπορούν τα παιδιά αυτά άνα πάσα στιγμή να αντιμετωπίσουν προβλήματα που αφορούν όχι μόνο το θέμα της αναπηρίας τους αλλά και της ευφυίας τους. Τελικά η αναγνώριση από το κοινωνικό σύνολο του δικαιώματος να συμμετάσχουν ισότιμα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι τα ευφυή παιδιά με αναπηρίες καταγράφει τη θετική στάση του και προωθεί την ιδέα της δημοκρατίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

5. Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές, που θα αναδείξουν και θα αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες δυνατότητες των ευφυών παιδιών με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες, πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλα καταρτισμένο και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Ποιες είναι όμως οι κατάλληλες προϋποθέσεις μιας τέτοιας εξειδίκευσης, ιδιαίτερα όταν αυτή ισορροπεί ανάμεσα στα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ειδικής Παιδαγωγικής; Οφείλει δηλαδή ο εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις και εμπειρίες τόσο από το χώρο της Παιδαγωγικής (με έμφαση στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όσο και από το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής (με έμφαση στη σωματική αναπηρία ή τις δυσλειτουργίες στα αισθητήρια όργανα) στα πλαίσια των οποίων μπορεί να ανταποκριθεί στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Καθώς όμως απουσιάζει από τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα η έννοια της Παιδαγωγικής για ευφυή άτομα, ελλείπει αντίστοιχα η κατάλληλη υποδομή για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όταν γίνεται αναφορά στην Ειδική Παιδαγωγική παραπέμπεται η σκέψη των εκπαιδευτικών κυρίως στην αδυναμία, την ανικανότητα, στο τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί, ενώ αποκλείονται ταυτόχρονα οι όποιες θετικές ικανότητές του. Επομένως πρέπει πρώτα να υποστηριχθεί κατάλληλα η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσει στη συνέχεια να λειτουργήσει σωστότερα συνολικά το σύστημα εκπαιδευτικής παρέμβασης στα ευφυή παιδιά με αναπηρία. Αυτές οι αλλαγές και μετατροπές δεν αφορούν μόνο την πανεπιστημιακή κατάρτιση (προγράμματα σπουδών) των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και την επαγγελματική επιμόρφωση (Διδασκαλεία, Π. Ε. Κ.) του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων (ειδικών και μη). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι με την παρακολούθηση κάποιων σεμιναρίων μπορεί ο εκπαιδευτικός «αυτόματα» να αναλάβει μόνος του την πραγμάτωση μιας τέτοιας διαδικασίας, αλλά επιβάλλεται η συνεχής διεπιστημονική υποστήριξή του.

Γενικότερα ο εκπαιδευτικός που στοχεύει στην προαγωγή και προώθηση των ευφυών μαθητών του με αναπηρίες οφείλει να διαθέτει:

- βασικές γνώσεις και εμπειρία για τη διάγνωση και τις μεθόδους αξιολόγησης τόσο όσον αφορά την αναπηρία όσο και ανεξάρτητα από αυτήν
- ικανότητα οργάνωσης και υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για την υποστήριξη της νοητικής ανάπτυξης,
- ικανότητα υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας με διάφορα εκπαιδευτικά μέσα και χρήση νέων τεχνολογιών (π.χ. κείμενα της γραφής Braille),

- ικανότητα υποστήριξης της παραγωγικής και δημιουργικής σκέψης ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας και του ήδη υπάρχοντος γνωστικού επιπέδου ανάπτυξης.
- θετική στάση αναφορικά με την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος,
- ικανότητα παρατήρησης των δυνατοτήτων, της συμπεριφοράς και της επίδοσης των παιδιών στα πλαίσια του διδακτικού προγράμματος και
- ικανότητα συνεργασίας με τους γονείς και τους δημόσιους φορείς.

Η ύπαρξη ιδιαίτερα ευφυών μαθητών με ή χωρίς αναπηρία αποτελεί (βάσει των παγκοσμίως ισχυρόντων στατιστικών δεδομένων) και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια πραγματικότητα. Χρειάζεται όμως:

- α) να τους εντοπίσει –μέσω μιας εκτεταμένης εκπαιδευτικής έρευνας
- β) να επαναπροσδιορίσει και αναδιαμορφώσει το προσφερόμενο πρόγραμμα σπουδών –μέσω του ποιοτικού και ποσοτικού εμπλουτισμού των προγραμμάτων,
- γ) να οδηγηθεί σε οργανωτικές μεταβολές –όπως επιταχύνσεις στις διαδικασίες προαγωγής από τάξη σε τάξη,
- δ) να υιοθετήσει εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας και
- ε) να εξασφαλίσει τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Γιατί τελικά το Σχολείο δεν θα πρέπει να αποπροσανατολίζεται από το στόχο του: να προσφέρει σε κάθε παιδί –ανεξάρτητα από τη σωματική, ψυχική και νοητική του κατάσταση- ευκαιρίες και δυνατότητες να αξιοποιήσει στο μέγιστο δυνατό τις ικανότητες που διαθέτει.

Βιβλιογραφία

- ALEXANDER, P. A.; MUIA, J. A.: Gifted Education: A Comprehensive Roadmap. London (Aspen) 1982.
- ARTHUR, M. G.: Arthur Adaption of the Leiter International Performance Scale. Chicago (C. H. Stoelting) 1950.
- CORN, A. L.: Die Kosten eine Brücke zu bauen: Implikationen der Erziehung von hochbegabten Behinderten. In: Urban, K. K.: Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziale Aspekte. Heideleberg (Schindele) 1982, 207-215.
- HISKEY, M. S.: Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitude with Separate Standardizations on Deaf Children and Hearing Children from 3 to 16 Years of Age. Lincoln (Neb.) (Union College Press) 1966.
- KIRK, S. A.: Lehrbuch der Sondererziehung: Forschungsergebnisse und ihre Anwendung für die Praxis. Berlin (Carl Marhold) 1971.
- ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ, Γ.: Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα (Λύχνος) 1994
- MAKER, C. J.: Providing Programs for the Handicapped Gifted. Reston (Va.) (Council for Exceptional Children) 1977.
- MURKEN, J.; CLEVE, H. (Hrsg.): Humangenetik. Stuttgart (F. Enke) 1996.
- PRAUSE, G.: Genies in der Schule: Legende und Wirklichkeit über den Erfolg im Leben. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 1993.
- RATH, W.: Pädagogische Aspekte der Mehrfachbehinderung bei Sehgeschädigten. In: Rath, W.; Hudelmayer, D. (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehgeschädigten. Reihe Handbuch der Sonderpädagogik, hrsg. Von H. Bach et al., Bd. 2. 1985, 383-405.
- ΣΟΥΛΗΣ, Σ.Γ.: Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Αθήνα (Gutenberg) 1999
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ.: Η Ειδική Εκπαίδευση στη Ελλάδα. Αθήνα (Gutenberg) 1991
Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Allgemeinenbildende Schulen, Schuljar 1995/96. Stuttgart
- URBAN, K. K.: Einführung. In: Urban, K. K. (Hrsg): Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziale Aspekte. Heideleberg (Schindele) 1982a, 9-16.
- URBAN, K. K.: Einleitung [zum Kapitel 5: Hochbegabte Behinderte]. In: Urban, K. K. (Hrsg): Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziale Aspekte. Heideleberg (Schindele) 1982b, 206.