

نقش یادگیری و خودباوری در پرورش استعداد

بحث ویژه: خودآگاهی شناختی و تصمیمگیری واگرا

ناصرالدین کاظمی حقیقی

محورهای اساسی این مقاله، کاوش در نقش یادگیری و خودباوری، تشویق یادگیری، بهسازی خودباوری، یادگیری و رقابت تحصیلی، پیوندهای خلاقیت و رهبری و ارزشیابی عملکرد معلم در برنامه می‌باشد.



در پدیدآیی هوش و شکوفایی استعدادهای آدمی، عوامل گوناگونی تأثیر بخشی دارند. در این گفتار، نقش یادگیری و خودباوری در پرورش استعداد، مورد بررسی اجمالی قرار می‌گیرد و سپس بحثی تخصصی پیرامون منشأ پدیدآیی خودباوری و برخی از آثار و پیامدهای بسیار مهم و برجسته آن در امر پرورش تیزهوشی و نخبگی، تحت عنوان «خودآگاهی شناختی و تصمیمگیری واگرا» عرضه می‌شود.

تشویق یادگیری

به اندازه‌ای که آدمی با حقایق آشنایی دارد، استعداد خویش را می‌تواند بروز دهد و آشنایی با حقایق از طریق یادگیری و تعلم، قابل حصول است. پس علم به معنای شناخت حقیقت یک پدیده، شایستگی و استحقاق ارزشگذاری ذاتی را داراست؛ زیرا با اعتقاد به حق و باور به آن، قرانت و توأمی دارد و موجب شناخت و معرفت حق تعالی می‌گردد.

«ثَمَرَةُ الْعِلْمِ مَعْرِفَةُ اللَّهِ»^۱

اگر دانش در بستر رقابت و تعینات ظاهری قرار گیرد، رفته رفته از قلمرو حق و حقیقت خارج شده، محدود به ظواهر و جنبه‌های صوری و بطلان‌آمیز می‌شود. علم با بطالت جمع‌پذیر نیست و رقابت تحصیلی از خطرات بطلان‌آمیز مصون نمی‌باشد. بخش قابل توجهی از انصراف از تحصیلات رسمی در مقاطع آموزشی عالی متعلق به نخبگانی است که در جستجوی برخی حقایق، خود را از تعینات ظاهری و صوری دانش مآبانه رها ساخته اند: دانشجویان خلاق. هرگاه خلاقیت را به منزله «کشف حقایق جدید» تعبیر کنیم، از طریق علم است که آفتاب حقیقت، نور افشانی می‌کند و به وسیله علم است که مرکبهای راهوار طی طریق به سوی حقیقت، کسب می‌شود. شناختای وهمی، حسنی و حاصل فکر و ادراکات شخصی، راه به سوی حقیقت نمی‌برند و با رهای بر دوش صاحبان خود خواهند بود که رنجهای بی ثمر را در پی خواهند داشت.

دل و قلب شخص طالب حق، جایگاه علم است؛ زیرا که علم، بخششی الهی است که فقط در قلب کسی جای می‌گیرد که

محبوب حق تعالی است:

إِنَّ اللَّهَ سَبْحَانَهُ يُمْنِحُ الْأَمَالَ مَنْ يُحِبُّ وَيُبْغِضُ وَلَا يُمْنِحُ الْعِلْمَ إِلَّا مَنْ أَحَبَّ.^۱

«به راستی که خداوند سبحان، دارایی و مال را به هر کس که دوست می‌دارد و دشمن می‌دارد، می‌بخشد؛ و علم را جز به کسی که وی را دوست می‌دارد، نمی‌بخشد».

و علمی که در دل جای نمی‌گیرد، بار سنگینی است که بر تن، رنج و محنت وارد می‌کند و همچون مال و دارایی است که باید آن را نگهداری نمود تا از کف نرود؛ اما استواری و پایایی چندانی نیز ندارد و دیری نمی‌پاید که از بین می‌رود:

آفتاب حق چو گردد مستوی	در قیامت بر رشید و بر غوی
آنکهی بینید مرکبهای خویش	مرکبی سازیده اید از پای خویش
وهم و حس و فکر و ادراکات ما	همچونی دان مرکب کودک هلا
علم های اهل دل حمالشان	علم های اهل تن احمالشان
علم چون بر دل زند یاری شود	علم چون بر تن زند باری شود
گفت ایزد : « حمل اسفاره»	بار باشد علم کان نبود ز هو
علم کان نبود ز هو بیواسطه	آن نیاید همچو رنگ ماشطه ^۲

بهبودی خودباوری

خودباوری به بیان ساده یعنی اعتقاد و باور شخص به ویژگیهای خود که شامل نیازها، انگیزه‌ها، نگرشها، توانایی ها، معلومات، آگاهیها و الگوهای رفتاری وی می‌شود.

هرچه هوش افزایش می‌یابد، شرایط برای خودباوری و رشد آن، مناسبت بیشتری می‌یابد و شخص هر چه بیشتر می‌تواند خود را بشناسد و به آنچه که درباره خود شناخته است، باور و اعتقاد می‌یابد؛ پس خودباوری بر هوش و هوش بر خودشناسی استوار است :

«الْكَيْسَ مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ وَأَخْلَصَ أَعْمَالَهُ»^۱.

«زیرک کسی است که خودش را شناخته و اعمالش را خالص گردانیده است.»

صد هزاران فضل داند از علوم	جان خود را می نداند آن ظلوم
که همی دانم یجوز و لا یجوز	خود ندانی تو یجوزی یا عجز
این رواوان ناروا دانی و لیک	خود روا یا ناروائی بین تو نیک
قیمت هرکاله میدانی که چیست	قیمت خود را ندانی زاحقیست
سعد ها و نحس ها دانسته ای	نگری سعدی تو یا ناشسته ای
جان جمله علمها این است این	که بدانی من کیم در یوم دین
جان جمله علمها این است خود	کو ببخشند جمله را جان ابد
عاریت را ملک خود داند غنی	پس بر آن احوال لرزد آن دنی
آن اصول دین بدانستی تو لیک	بنگراندر اصل خود کوهست نیک
از اصولیت اصول خویش به	که بدانی اصل خود ای مرد مه ^۲

باور کردن خود و آنچه که خود دارد؛ یعنی پذیرش توانایی و استعداد و اعتقاد و ایمان به وجود آن؛ و خودباوری ضعیف یعنی عدم قبول و پذیرش توانایی و استعداد؛ پس وجود خودباوری اساس بروز و ظهور استعدادها و قابلیت‌های فردی است.

خودباوری ملازم با حرمت خود است و حرمت خود به این معناست که شخص برای خویش، چنان ارزش و احترام و ارجی قائل باشد که مبادرت به انجام امور توهین آمیز نکند و خود را از آن امور برحذر دارد :

«مَنْ عَرَفَ قَدْرَ نَفْسِهِ لَمْ يَهْنَأْ بِالْفَانِيَاتِ»^۱

«هر که اندازه خودش را شناخت، خود را با امور نابود شدنی، خوار و کوچک ننمود.»

چه بسا که فرد دارای هوش برجسته و نبوغ فراوان، گاهی دچار خودپنداری شود و واقعیت خویش را نشناسد و در نتیجه به

برخی گمانها و پندارهای باطل در باره خود، آلوده گردد و خود را در معرض هلاکت و نابودی در کارزارهای واقعیت قرار دهد. در این هنگام، تیزهوشی و حتی نبوغ فوق العاده نیز به تنهایی توان نجات و رهایی وی را نخواهد داشت.

پیشتر از واقعه آسان بود	در دل مردم خیال نیک و بد
چون در آید اندرون کار زار	آن زمان گردد بر آن کس کارزار
چون نه شیری هین منه تو پای پیش	کان اجل گرگست و جان تست میش
وز زابدالی و میشت شیر شد	ایمن آکه گرک تو سر زیر شد
کیست ابدال آنکه او مبدل شود	خمرش از تبدیل یزدان خل شود
لیک مستی شیرگیری وز گمان	شیر پنداری تو خود را هین مران ^۲

زمینه

«مبانی و مفاهیم تیزهوشی و نخبگی در حالی که از استحکام برخوردار است، از برخی ابهامات نظری و ارزشی، مصون نیست. این امید وجود دارد که با توجه روزافزون و چشمگیر جهانی به پدیده نخبگی و استعداد‌های درخشان، ابهامات مزبور نیز تدریجاً از بین بروند.

روش تفکر خاص افراد تیزهوش و رفتار شناختی ویژه، پایه سرعت یادگیری آنها را تشکیل می‌دهد و در پی آن، موجب سرعت عملکرد و فعالیت و رفتار حرکتی آنان می‌شود. اگر تفکر ویژه از طریق انتزاع و قیاس، تجهیز و تقویت شود، حتی اگر همگرا باشد، می‌تواند کم و بیش منجر به تفکر واگرا و آفرینندگی (و نه خلاقیت) گردد؛ زیرا خلاقیت امری موهوبی (و نه اکتسابی) است.

توانمندی شناختی و ذهنی تیزهوش، ظرف و قالب نگرش ویژه وی را تشکیل می‌دهد. خودباوری و حرمت خود فوق العاده و مثبت و همچنین موضع درونی نظارت جلوه‌های هوشی نگرش ویژه است.

خودباوری فوق العاده مستلزم توانمندی شناختی و ذهنی برجسته است؛ محیط می‌تواند بر میزان خودباوری و موضع نظارت فرد تیزهوش تأثیر بگذارد، اما به نظر می‌رسد که این تأثیرپذیری کمتر از افراد متوسط است. میزان تأثیرپذیری نگرش تیزهوش از محیط بستگی به نوع نخبگی نیز دارد؛ فرد خلاق، مقاومترین نوع خودباوری، موضع درونی نظارت و حرمت خود را دارد، مع هذا، جنسیت، سن و فرهنگ می‌تواند منجر به دگرگونی‌هایی در آن شود. تیزهوشان پیشرفته تحصیلی بیش از افراد خلاق، تحت تأثیر محیط و انتظارات برونی قرار می‌گیرند و چه بسا، موضع برونی نظارت را بروز دهند.

قابلیت تجسمی برجسته در توجه درونی، ادراک دقیق و سریع، و تفکر واگرا و خلاق، پایه‌های شناختی خلاقیت را تشکیل می‌دهند و همه آنها مستلزم نوع شیء‌گرایی محض، خودباوری ریاضی و نظام ارزشی نظری است، لذا فرد خلاق از حیث نگرشی، کمتر تأثیرپذیری برونی نشان می‌دهد.

رهبری به منزله نوع نخبگی در دو گونه فعال و نظری از دوران خردسالی، قابل پرورش ویژه است. ابهامات ارزشی و نظری، تنوع نخبگی و تأثیرگذارهای فرهنگی و محیطی اقتضاء می‌کند که از روشهای چندگانه و اقتضایی در تشخیص بهره‌گیری شود. محور پرورش ویژه نخبگان، جنبه اجتماعی دارد. از این چشم انداز، جامعه‌پذیری و همنوایی اجتماعی (نه به معنای عادی سازی) آنها براساس نیازهای فردی و خواسته‌های محیط، امکان‌پذیر خواهد بود.

وجود مسائل خاص در میان تیزهوشان و نخبگان، مشاوره و راهنمایی ویژه‌ای را می‌طلبد. مسائل خاص تقریباً در همه ابعاد روانی آنها آشکار است و همراه با تنوع نخبگی و سایر جنبه‌های تفاوت فردی، یک نظام راهنمایی و مشاوره اختصاصی را اقتضاء

می‌نماید.

نظیر همین اقدام خاص در حوزه مهارت‌ها و خصائص معلّم نیز مشهود است. ویژگی‌های عمومی و اقتضایی براساس نخبگی به معنای وسیع کلمه و تنوع تیزهوشی، ضرورتی اساسی را تشکیل می‌دهد.

کامیابی هر برنامه ویژه‌ای در گرو همیاری تنگاتنگ خانواده، مدرسه و جامعه است. تفکیک، یکی از رایجترین اقدامات ویژه است و در کنار آن غنی‌سازی و تسریع، هنگامی بهره‌دهی دارند که به اقتضای جنسیت، تحوّل (ویژگی‌های سنّی) و نوع نخبگی به کار گرفته شوند. بنابراین، برنامه‌های کنونی، فراگیری و شمول مطلق ندارند. همین محدودیت اساسی است که توسعه برنامه‌های اقتضایی و پویا را ضروری می‌سازد. در حاشیه کوشش‌های عمومی مزبور، می‌توان از برنامه‌های موضوعی و خاص در جهت تکمیل اقدامات بهره‌جست.

هر برنامه‌ای نیازمند ارزشیابی پس از اجراست که بازنگری ویژگی‌های معلّم و تحلیل میزان تحقق رضایت محیطی (ناشی از انتظارات اجتماع) ستون‌های اساسی آن را تشکیل می‌دهند.^۳

یافته‌های جدید

استدلال قیاسی کودکان تیزهوش ۴ تا ۶ ساله در هندسه بر همسالان عادی برتری داشت. تفاوت نژادی میان سفید پوستان و سیاهپوستان، اختلاف جنسی و تفاوت در جایگاه اقتصادی-اجتماعی بدست نیامد؛ اما میان تیزهوشان سفید پوست و اسپانیولی تبار، تفاوت معناداری در عملکرد وجود داشت.^۷

توانمندی تصمیمگیری تیزهوشان ۱۲ تا ۱۵ ساله به همسالان متوسط از لحاظ هوشی، مقایسه گردید. نتایج نشان داد که در این حوزه‌ها، برتری بر افراد متوسط دارند: ۱- دانش فراشناختی ۲- سرعت در تصمیمگیری ۳- استفاده گسترده‌تر از راهبردهای پژوهشی ۴- سازگاری و تنظیم اطلاعات درباره احتمالات ۵- شایستگی در روش تصمیمگیری توانمندی تصمیمگیری تیزهوشان از حیث کمّی و کیفی برتری داشت.^۸

نظم بندی شخصی یک تکلیف مفهوم سازی در میان دختران تیزهوش و عادی پایه هشتم مقایسه گردید. راهبردهای شناختی و فراشناختی و تجارب فراشناختی و انگیزش، جنبه‌های اساسی نظم بندی شخصی است. نتایج نشان داد که دختران تیزهوش به طرز استوارتری از راهبردهای شناختی بهره گرفتند، بر تجارب فراشناختی، کمتر تأکید نمودند، کوشش طاقت فرساتری برای حل مسئله به کار بردند، اهداف خودتعیینی خاصتری داشتند، و تمایل بیشتری داشتند که تکلیف مزبور را به منزله یک هم‌آورد طلبی تلقی کنند. آنها نه تنها بهتر عمل کردند، بلکه برآورد شخصی دقیقتر و درست تری از نتایج داشتند. گرچه هر دو گروه، فراوانی مشابهی در بهره‌گیری از راهبردهای شناختی بروز دادند. یافته نشان می‌دهند که نظم بندی شخصی دارای یک ترکیب پیچیده از عوامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی است که زمینه کوشش‌های طاقت فرسا برای نیل به نتایج کارکردی عالی را فراهم می‌آورد.^۹

بازخوردها، تجربیات و آرزوهای آموزشگاهی دختران و پسران تیزهوش در پایه‌های ۵ تا ۱۲ مقایسه شد. نتایج نشان داد که پسران برداشت بی‌عدالتی بیشتری در کلاس می‌کردند و ترجیح بیشتری برای فعالیتهای درسی ریاضی و علوم داشتند. هیچ نوع تفاوتی از لحاظ کوشش، فعالیت کلامی، آرزو و آمال و یا برداشت تفاوت در تقویت معلّم در میان دو جنس یافت نشد.^{۱۰}

بیشتر تیزهوشان ۶ تا ۱۸ ساله، تدریس خصوصی توسط همسالان را مناسبتر از تسریع و غنی‌سازی برای بروز و نمایاندن تفاوت‌های انفرادی در قابلیت‌های بالقوه می‌دانند. از سوی دیگر نوجوانان تیزهوش در پایه‌های ۷ و ۸ که عقاید شخصی درباره اهداف مدرسه دارند بیش از کسانی که نقطه نظرات رقابتی در ارزشگذاری ذاتی به یادگیری محض نشان می‌دهند، به یافتن و کسب رضایت یادگیری آموزشگانی و طرحریزی در ورود به دانشکده می‌پردازند.^{۱۱}

مطالعه طولی خلاقیت در مقطع پایه‌ای ۶ تا ۱۲ که همراه با فعالیتهای غنی سازی بود، نشان داد که از پایه‌های ۶ به بعد،

کاهش در نمرات تفکر واگرا مشاهده گردید، حرمت خود و خودباوری جهت مشابهی داشت و نمرات شخصیت، نسبتاً ثابت باقی ماند.^۸

غنی سازی منجر به تقویت تفکر خلاق، حل مسئله خلاق، و تولید خلاقانه شده است.^۹

رشد تیزهوشان ۵ تا ۱۴ ساله و غیرتیزهوشان همسال در خانواده و مدرسه آنها بررسی شد. این بررسی نشان داد که مطالعه تحصیلی بسیار شدید و جدی می تواند سبب بروز خلاقیت گردد.^{۱۲}

یک برنامه مشکل گشایی آینده (مربوط به مسائل آینده) توان مشکل گشایی تیزهوشان پایه های ۴ و ۵ را افزایش داد.^{۱۰} همبستگی میان استعداد رهبری، توانایی خلاقیت و مهارت نویسندگی جوانان مورد مطالعه قرار گرفت. دانش آموزانی که استعداد رهبری نیرومندی داشتند به وسیله معلمان معرفی و مشخص شدند. نتایج همبستگی نشان داد که: ۱- رهبری با مهارت نویسندگی همبستگی دارد ($r = ۰/۳۱$). ۲- رهبری مستقل از خلاقیت است. ۳- خلاقیت با مهارت نویسندگی همبستگی فراوانی دارد ($r = ۰/۶۶$).^{۱۱}

یک برنامه تقویت نگرش ریاضی در دختران تیزهوش پایه های ۴ تا ۷ تحصیلی شامل فعالیت های مشکل گشایی، گزینش های شغل و حرفه ای مربوط به ریاضی و مباحث مربوط به حرمت خود، نتایج مثبت و مؤثری داشت.^{۱۴}

تیزهوشان پایه های ۶ تا ۱۲ تحصیلی علی رغم جایگاه های اجتماعی- اقتصادی مختلف (شهر و روستا) معلمان را ترجیح می دهند که صمیمی، خونگرم و احترامگذار به عقاید و اندیشه های دانش آموز باشند. دانش آموزان تیزهوش، معلمی را ترجیح می دهند که نیازهای عاطفی و تحصیلی آنها را ارضاء سازد.^۴

ممکن است که توقعات معلمان در کم آموزشی و ضعف تحصیلی دانش آموز تیزهوش مؤثر باشد. پیشگویی در خودانجامی، غرض ورزی ادراکی، و دقت، سه طریق توقعی است که معلم در عملکرد کلاسی ابراز می دارد. نتایج مطالعه نشان می دهد که: ۱- توقعات و انتظارات پایین معلم برای دانش آموز، می تواند فضایی در جهت افزایش ضعف تحصیلی و کم آموزشی فراهم آورد. ۲- کم آموزشی ممکن است در شرایطی ایجاد شود که معلمان به طرز نامناسبی، پایه های تحصیلی پایینتر را برای تیزهوشان ناموفق در جهت پیگیری هنجارهای رفتاری در کلاس، تخصیص می دهند.^{۱۳}

طرحریزی باید چهار مرحله از فرآیند ارزشیابی را عنوان کند: ۱- آماده سازی و زمینه سازی برای ارزشیابی. ۲- تخصیص مجموعه اطلاعات (طراحی اطلاعات) ۳- اجرای ارزشیابی ۴- گزارش یافته ها و پیگیری آنها.^{۱۷}

بررسی یافته ها

یافته های جدید را می توان با بهره گیری از زمینه مطالعه، تحت عناوین یادگیری و رقابت تحصیلی، خودآگاهی شناختی و توانمندی ذهنی، تقویت نگرش تحصیلی برای تفکر واگرا، پیوندهای خلاقیت و رهبری و ارزشیابی عملکرد معلم در برنامه بررسی نمود.

یادگیری و رقابت تحصیلی

یادگیری و تحصیل علم برای یک فرد تیزهوش حتی از سنین پائین از اصالت ذاتی، برخوردار است، به گونه ای که چه بسا کلیه عناوین و تعینات صوری و رسمی آموزشی تحت الشعاع این اصالت ذاتی قرار می گیرد. ارتقاء در مقاطع تحصیلی گوناگون اگر از ارزشگذاری درونی بهره داشته باشد، متعلق به نوع خاصی از نخبگان است: تیزهوشی تحصیل، که با اقدامات منظم و هدفمندیهای خاص، شرایطی برای رقابت و همآورد طلبی در عرصه تحصیلی به ویژه در میان دختران تیزهوش فراهم می آورد؛ تحصیلی، تبدیل به یک امر رقابت آمیز می شود و نیل به عالیترین تعینات تحصیلی، همه کوششهای مربوط به زندگی فرد تیزهوش (از نوع پیشرفته تحصیلی) را رقم می زند.

خودآگاهی شناختی و توانمندی ذهنی

مفهوم سازی مقدمه و اساس هرگونه استدلال (و از جمله استدلال قیاسی) است. برتری کودکان تیزهوش در استدلال قیاسی مستلزم این برتری در مفهوم سازی نیز می‌باشد. استدلال قیاسی و توانمندی در آن، موجب غنای در تفکر است. توانمندی در قیاس شقوق و گزینه‌های مختلف، سرعت در فعالیت ذهنی را پدید می‌آورد. از این رو، تصمیمگیری، سریع می‌شود و روشها براساس مفهوم سازی دقیق و استدلال قیاسی معتبر، اعتبار و دقت می‌یابند. بدین ترتیب کودک می‌تواند اطلاعاتش را منظم کرده جولان مناسب دهد و از اطلاعات پیشینه بهره گیرد. او در فراشناخت نیز برجستگی دارد. قیاس و انتزاع می‌تواند منجر به تفکر واگرا شود. پس تصمیمگیری نیز واگرا می‌شود؛ یعنی می‌توان از تعبیر جدید «تصمیمگیری واگرا» سخن گفت. پیگیری و جدیت و طاقت فرسایی در درک مفهوم و مفهوم سازی، اطلاعات غنی و عمیقی در اختیار فرد تیزهوش می‌گذارد و زمینه و پایه تصمیمگیری را تقویت کند. از سوی دیگر سختکوشی در تحقیق و مطالعه و شناخت همراه با استواری در بهره‌گیری از روشها و اسلوبهای شناختی و یادگیری به ویژه استدلال قیاسی، بر پایه یک انگیزه نیرومند در حل مسئله، سختکوشی و جدیت در تحصیل و شناخت را ثمر خواهد داد که این امر، نتایج مستحکمر و قابلتر برای پیش‌بینی در اختیار می‌گذارد؛ پس نوعی خودآگاهی شناختی، علمی و تحصیلی شکل می‌گیرد، گرچه لازم است در این میان به تفاوت نژادی سفید و اسپانیولی توجهی تام مبذول داشت که قیاس برتر به خودآگاهی علمی استوارتر در نژاد سفید می‌انجامد.

فرد نخبه آن چنان از عملکرد معتبر خویش آگاه است که در تخمین و برآورد نتایج نیز صائبتر عمل می‌کند. همین امر گویای وجود رابطه عمیقی میان توانمندی ذهنی و تکوین خودباوری از طریق «خودآگاهی شناختی» است. خودباوری ستون نگرشها را تشکیل می‌دهد؛ هرگونه نظام ارزشی و بازخوردی فرع بر این اصل است؛ از جمله ترجیحات درسی و بازخوردهای تحصیلی که در حول حاکمیت «خود» و توجه به آن تکوین می‌یابند. ترجیح تدریس خصوصی همسالی (به ویژه همسالان نخبه همانند خود) بر سایر کوششهای آموزشی نظیر غنی‌سازی و تسریع، از یک سو و ارزشگذاری ذاتی به یادگیری و علم، فارغ از هرگونه پیامد متفرع بر آن، تائیدی دیگر بر جایگاه «خود» در میان نظام نگرشی تیزهوش است. اصالت ذاتی علم و یادگیری ریشه در انگیزه‌های درونی دارد.

تقویت نگرش تحصیلی برای تفکر واگرا

نگرش تحصیلی دانش آموز تیزهوش، کانون کوششهای رسمی هر نوع طرح آموزشی ویژه ای است: ویژگیهای ترجیحی مربوط به معلم، ترجیحات درسی و نقش خودباوری در تفکر واگرا. کم و بیش در همه مقاطع سنی، ترجیح تعلیم و آموزش انفرادی و خصوصی به ویژه توسط همسالان، اولویت نخست را تشکیل می‌دهد. این نوع تعلیم ویژه از طریق لحاظ دو اصل تجانس (حداقل از نظر سنی) و کوشش انفرادی، بیش از هرگونه فعالیتی، به شکوفایی و بروز فردیت می‌انجامد. فردیتی که هدف تجلی نخبگی است. از این رو، معلم ارزشگذار به عقاید خاص یک دانش آموز تیزهوش، از رابطه و تعامل صمیمانه و خونگرمی برخوردار خواهد بود و این امر موجب موفقیت شغلی وی خواهد شد. او در حد توان خود و نیاز دانش آموز تیزهوش، رفتار منصفانه و عادلانه را در محیط آموزشی حاکمیت می‌بخشد و به دیدگاهها و نگرشهای خاص هر دانش آموز در امر ترجیحات درسی و تحصیلی بذل توجهی تام دارد. اصل بر آن است که محتویات ریاضی و علوم تحت تأثیر یک گرایش جنسی (یعنی ترجیح جنس مذکر) قرار می‌گیرد. پس به منظور تقویت پیشرفت تحصیلی جنس مؤنث در حوزه ریاضی باید از یک تحول نگرشی آغاز کرد؛ زمینه‌های تحول پذیری نگرش ریاضی در میان دختران، دو انگیزه رقابت تحصیلی و سختکوشی در انجام تکالیف است. بر این اساس می‌توان مسائل ریاضی را در حد قابلیت آنها در اختیار گذارد که پس از پاسخگویی و حل آنها، حرمت خود ریاضی در میان دختران تیزهوش تقویت شود.

حرمت خود ریاضی را از طریق شناسایی بیشتر پیامدهای شغلی و حرفه‌ای مربوط به ریاضی نیز می‌توان بهبود بخشید. هر جا که حرمت خود تقویت شد، عنصر نگرشی ملازم و ریشه‌ای آن یعنی خودباوری نیز گسترش می‌یابد. اگر تلازم حرمت خود و خودباوری را در پهنه تفکر واگرا بپذیریم، به نظر می‌رسد که یکی از اسلوبهای پایه‌ای تقویت تفکر واگرا، کوششهای مربوط به حل مسئله ریاضی است که در دانش آموز تیزهوش، خودباوری و حرمت خود ریاضی را پدید می‌آورد و این دو نگرش غیر قابل تفکیک، موجب تقویت تفکر واگرا و آفرینندگی می‌گردند: «من اعتقاد و باور دارم که می‌توانم مسائل انتزاعی ریاضی را از طریق پاسخهای فراوان، متنوع و تازه و جدید حل کنم؛ یعنی تفکر واگرا دارم.»

پیوندهای خلاقیت و رهبری

علی رغم نوسانهای تفکر واگرا در گستره تحول (به ویژه پس از ۱۲ سالگی)، کم و بیش، خلاقیت بر یک پایه شخصیتی خاصی استوار است که دستخوش دگرگونیهای سنی (تا ۱۸ سالگی) واقع نمی‌شود. خلاقیت را می‌توان از طریق برخی خصائص شخصیتی (نظیر استقلال و خودکفایی)، مطالعات سختکوشانه تحصیلی، غنی‌سازی، خودباوری مثبت، تقویت حرمت خود و نویسندگی گسترش داد. مهارت نویسندگی یکی از حلقه‌های پیوندی میان خلاقیت و رهبری است. نویسندگی به منزله مهارتی که از گزینه پذیری متنوع و عمیق و فراوانی (حداقل در مقایسه با نقاشی، علوم و موسیقی) برخوردار است، میدان و عرصه بسیار مستعدی برای خلاقیت محسوب می‌شود و از سوی دیگر مصداقی از مهارت کلامی به شمار می‌آید و مهارت کلامی ستون و محور هر گونه تعامل و رابطه اجتماعی را در حوزه رهبری تشکیل می‌دهد.

همبستگی نویسندگی با رهبری شامل رابطه با اساسی‌ترین عنصر آن، یعنی تصمیمگیری نیز می‌شود. برتری تیزهوشان در توانمندی تصمیمگیری از حیث سرعت اخذ تصمیم، تنظیم و طبقه بندی و سازماندهی اطلاعات، شایستگی و کفایت در اخذ تصمیم و تنوع و گستردگی راههای پژوهش و بررسی و اخذ اطلاعات، گویای آن است که تصمیمگیری به منزله یک قابلیت، از یک اساس مستحکم هوشمندی برخوردار است. این قابلیت را می‌توان از طریق مطالعات و پژوهشهای آینده نگرانه (آینده شناسی) تقویت کرد.

مبانی مزبور حاکی از آن است که حداقل سه حلقه پیوندی میان خلاقیت و رهبری برقرار است: نویسندگی، مشکل‌گشایی برای آینده و تصمیمگیری واگرا.

ارزشیابی عملکرد معلم در برنامه

بدون وجود معلم ویژه، هیچ اقدام و کوشش خاصی برای آموزش و پرورش نخبگان ثمر نمی‌دهد. عدم همیاری معلم با والدین و فقدان فعالیتهای غیررسمی معلم در درون برنامه، دو عامل اساسی در ضعف و گسیختگی برنامه ویژه است. در مطالعات جدید، کماکان صمیمیت و رابطه عاطفی معلم با دانش آموز تیزهوش، گرمی و طراوت وی همراه با احترام نهادن به عقاید، ارزشها و افکار فرد تیزهوش، مورد تأکید قرار گرفته است.

توقعات و انتظارات معلم از دانش آموز تیزهوش باید در اندازه‌ای باشد که باعث کم‌آموزی و ضعف تحصیلی وی نشود. چه بسا پائین بودن سطح انتظارات معلم از دانش آموز، وی را دچار کم‌آموزی نماید؛ هنگامی که معلم، توقع خویش را از سطح توانمندی و قابلیت دانش آموز تیزهوش پائینتر می‌آورد، بدین معناست که سطح واقعی وی را نمی‌پذیرد و بر آن اعتقاد ندارد. در این شرایط، ممکن است که دیدگاه و تصور معلم از دانش آموز تیزهوش، خودباوری آن دانش آموز را تحت الشعاع قرار دهد و در اثر ضعف خودباوری، کم‌آموزی و شکست تحصیلی حاصل شود.

از سوی دیگر، توقع بالاتر از سطح توانمندی دانش آموز - اگر آن سطح قابل دسترس دانش آموز نباشد - نشان دهنده آن

است که معلم به نیکی توانمندیهای دانش آموز را نشناخته و او را درک ننموده است. عدم درک مزبور موجب شکاف و جدایی طرفین خواهد شد و در وضعیتی که یک رابطه گرم عاطفی، معلم و دانش آموز را به یکدیگر پیوند ندهد، رابطه آموزشی و تحصیلی نیز تحقق نخواهد یافت و همه این شرایط، ضعف در رفتار تحصیلی را ثمر خواهد داد.

خودباوری ضعیف از طریق دیگری نیز ممکن است ایجاد شود و آن، تنزیل پایه و انتقال دانش آموز شکست خورده و ضعیف به پایه پایین تر و یا حتی محیط آموزشی دیگر است. لذا بار دیگر، در اثر خود باوری ضعیف و عدم رعایت حرمت خود دانش آموز تیزهوش، کم آموزشی و ضعف تحصیلی وی دو چندان خواهد شد. تکوین هر نوع طرح آموزشی ویژه باید به گونه ای باشد که به تنزیل پایه تحصیلی برای فرد تیزهوش منجر نگردد. در ارزشیابی برنامه، ستون مورد تأکید، بررسی و ارزشیابی ویژگیهای معلم خاص است که تا چه اندازه ای از مهارت و خصائص لازم برای آموزش تیزهوشان برخوردار است و چگونه این مهارتها را به کار می برد. در هر حال، یک اقدام در جهت ارزشیابی عملکرد معلم، هنگامی تقویت می شود و بهبود می یابد که از کوششهای پیگیرانه و مراقبت جویانه برخوردار باشد.

زمینه سازی برای ارزشیابی برنامه (به ویژه عملکرد معلم) باید با تمهیدات خاصی انجام گیرد تا موجب بروز پدیده «مقاومت در برابر نظارت» نگردد. اگر معلم از ویژگیهای ضروری برای آموزش ویژه تیزهوش برخوردار باشد، از زمره منابع انسانی محسوب می شود که باید از طریق انگیزه های درونی و ذاتی برای ارزشیابی و نظارت بر عملکرد بهره مندی داشته باشد؛ یعنی خود، به ارزیابی عملکرد خویش پردازد و شرایط آموزشی و رسمی، امکان این خودارزیابی را به وسیله معلم بدهد. اطلاعات ارزشیابی باید از طریق برآورد دقیق خواسته های محیطی و تحلیل عملکرد معلم اخذ شود و در اجرای ارزشیابی، همیاری شخص معلم بسیار شایسته و ضروری است.

انعکاس و بازتاب نتایج ارزشیابی و نظارت به شخص معلم که در متن ارزشیابی قرار داشته است، موجب بهبود و تقویت عملکرد وی می گردد و سرانجام، اقدامات پیگیرانه و مراقبت پس از ارزشیابی، با مسئولیت محوری «معلم یا دبیر راهنما» (راهنمای تعلیماتی)، جریان آموزش و تعلیم ویژه را در شرایطی پویا و رو به توسعه قرار می دهد.

تفسیر

شناخت براساس یک انگیزه و گرایش نیرومند ذاتی، تکوین می یابد و اصالت ذاتی یادگیری، فرد تیزهوش را به سوی شناسایی پدیده ها سوق می دهد. وجود توانمندی ذهنی و شناختی برتر که ملازم با گرایش مزبور است، امر شناخت را تحقق می بخشد.

جریان و مراحل شناخت، کم و بیش با کلیه عناصر و اجزاء و فراز و نشیبهای مورد وقوف و آگاهی شخصی فرد تیزهوش است؛ یعنی وی به جریان شناخت شناسی خویش اشراف دارد. این پدیده را اصطلاحاً «خودآگاهی شناختی» می نامیم.

تصمیمگیری نیز به منزله «انتخاب یک گزینه یا شق از میان دو یا چند گزینه و شقوق مختلف» اعم از آن که گزینه مزبور، به مقصد یا راه، اسناد یابد، یکی از ویژگیهای اساسی رهبری و بلکه ستون و محور آن است.

مراد از «تصمیمگیری واگرا» توانمندی انتزاعی متعالی در گزینه یابی مشتمل بر چهار ویژگی اصالت، انعطاف پذیری، سلاست و مهارت تکمیلی است که مصادیق اتم آن در میان رهبران خلاق یافت می شود. آنها تیزهوشانی کمیاب می باشند که دو حوزه رهبری و خلاقیت را با وجود خویش به یکدیگر پیوند داده اند.

با این توصیف آیا خود آگاهی شناختی با تصمیمگیری واگرا رابطه ای دارد؟

به نظر می‌رسد که خودآگاهی شناختی از طریق خودباوری با تصمیمگیری واگرا پیوند می‌یابد. با این توضیح که خودباوری به معنای وسیع، مستلزم وجود خودباوری تحصیلی یا علمی است و خودباوری تحصیلی براساس خودآگاهی شناختی پایه ریزی می‌شود. لذا خودباوری مبتنی بر خودآگاهی شناختی است.

اما خودباوری از دو طریق به تصمیم‌گیری واگرا متصل می‌شود:

الف - خودباوری اساس تصمیم‌گیری است.

تصمیم‌گیری ذاتاً امری انفرادی است نه مشارکتی؛ یعنی مشارکت پذیر نیست. اعتقاد و باور به توانمندیها و ویژگیهای شخصی، شرایط را برای اخذ تصمیم (مستقل) فراهم می‌آورد؛ پس تصمیمگیری مستقل مقتضی وجود خودباوری و حرمت خود نیرومند است.

ب- خودباوری از ویژگیهای تفکر واگرا به شمار می‌آید.

خودباوری مثبت نوعی خصوصیت افراد آفریننده و تیزهوشان خلاق محسوب می‌شود و می‌دانیم که یکی از طرق تقویت تفکر واگرا، بهسازی خودباوری و حرمت خود است و تفکر واگرا هر نوع اندیشه و فعالیت ذهنی واگرا (از جمله تصمیمگیری) را شامل می‌شود؛ یعنی خودباوری مثبت می‌تواند به تقویت اندیشه و «تصمیمگیری واگرا» منجر شود.

پیوندهای دوگانه مزبور حاکی از آن است که می‌توان با تقویت انگیزه یادگیری به پرورش «تصمیمگیری واگرا» و انواع نخبگی یاری داد؛ یعنی تشویق انگیزه‌های درونی و اساسی یادگیری (و کم و بیش رقابت تحصیلی)، توانمندی شناختی و ذهنی را تقویت می‌کند و توانایی ذهنی برتر با موضوع قرار دادن «جریان شخصی یادگیری» به خودآگاهی شناختی می‌انجامد و زمینه‌های خودباوری تحصیلی و خودباوری کلی را فراهم می‌آورد. این خودباوری از طریق شناسایی مهارتها و پیامدهای تحصیلی و شغلی فعالیتهای گوناگون آموزشگاهی که موجب تقویت حرمت خود می‌شوند، نیز حاصل می‌آید. با بهسازی خودباوری به ویژه از طریق «تصمیمگیری واگرا» در کنار مهارت نویسنده‌گی، گسترش خلاقیت و رهبری را شاهد خواهیم بود و تعدیل توقع معلّم و حفظ پایه تحصیلی توأم با آموزش تقویتی و جبرانی نظام آموزش و پرورش خاص تیزهوش، مقتضی استفاده از برنامه‌های اقتضایی پویا است و این برنامه‌ها، جلوه تعاون خانواده، مدرسه و جامعه است و بر همین اساس قابل ارزشیابی است.

○

○

○

منابع

- ۱- غرالحکم
- ۲- مثنوی معنوی، نسخه کلاله خاور، صفحات ۶۸، ۱۷۹ و ۲۰۱.
- ۳- مقالات نگارنده در شماره های مختلف مجله استعدادهای درخشان. مشخصات کامل منابع در پایان آن مقالات آمده است.

- ۵- Ball , Christopher, Mann, Leon & Stamm, Cecily. (U Melbourne, School of Behavioural Science, Dept of Psychology, Vict, Australia) *Decision-making abilities of intellectually gifted and non-gifted children. Australian Journal of Psychology*, ۱۹۹۴ (Apr), Vol ۴۶ (۱), ۱۳-۲۰.
- ۶- Bouffard-Bouchard, Therese; Parent, Sophie & Larivee, Serge. (U Quebec, Montreal; Canada) *Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students Journal of Experimental Child Psychology*, ۱۹۹۳ (Aug) Vol ۵۶ (۱), ۱۱۵-۱۳۴.
- ۷- Caropreso, Edward J. & White, C. Stephen. (Clarion U, Dept of Education, PA) *Analogical reasoning and giftedness : A comparison between identified gifted and nonidentified children. Journal of Educational Research* , ۱۹۹۴ (May-Jun) Vol ۸۷ (۵), ۲۷۱-۲۷۸.
- ۸- Camp, George C. (U Montana, Psychology Dept, Mis soula) *A longitudinal study of correlates of creativity. Creativity research Journal*, ۱۹۹۴, Vol ۷(۲), ۱۲۵-۱۴۴.
- ۹- Chislett, Leslie Miller. (Rush-Henrietta School District, Rochester, NY) *Integrating the CPS and Schoolwide enrichment models to enhance creative productivity. Roeper Review*, ۱۹۹۴ (Sep), Vol ۱۷(۱), ۴-۷.
- ۱۰- Feldhusen John F. & Willard-Holt, Colleen. (Purdue U, Gifted Education Resource Inst, West Lafayette, IN) *Gender differences in classroom interactions and career aspirations of gifted students. Contemporary Educational Psychology*, ۱۹۹۳(Jul), Vol ۱۸(۳), ۳۳۵-۳۶۲.
- ۱۱- Feldhusen, John F. & Pleiss, Mary K. (Purdue U, IN) *Leadership : A synthesis of social skills, creativity, and histrionic ability? Roeper Review*, ۱۹۹۴(Jun), Vol ۱۶(۴), ۲۹۳-۲۹۴.
- ۱۲- Freeman, Joan. (U London, Inst of Education, England) *Gifted school performance and creativity. Roeper Review*, ۱۹۹۴ (Sep), Vol ۱۷(۱), ۱۵-۱۹.
- ۱۳- Kolb Kathryn J. & Jussim, Lee. (Rutgers U, NJ) *Teacher expectations and underachieving gifted children. Roeper Review*, ۱۹۹۴(sep), Vol ۱۷(۱), ۲۶-۳۰.
- ۱۴- Lamb, Julie & Daniels, Roberta. (Northeast Arkansas School District, Paragould) *Gifted girls in a rural community: Math attitudes and career options. Exceptional Children*, ۱۹۹۳(May), Vol ۵۹(۶), ۵۱۳-۵۱۷.
- ۱۵- Tallent-Runnels, Mary K. (Texas Tech U, Coll of Education, Lubbock) *The Future Problem Solving Program : An investigation of effects on problem-solving ability. Contemporary Educational Psychology*, ۱۹۹۳(Jul), Vol ۱۸(۳), ۳۸۲-۳۸۸.
- ۱۶- Thorkildsen, Theresa A. (U Illinois, Chicago) *Some ethical implications of communal and competitive approaches to gifted education. Roeper Review*, ۱۹۹۴(sep), Vol ۱۷(۱), ۵۴-۵۷.
- ۱۷- Tomlinson, Carol A. & Callahan, Carolyn M. (U Virginia, National Research Ctr on the Gifted & Talented) *Planning effective evaluations for programs for the gifted. Roeper Review*, ۱۹۹۴(sep), Vol ۱۷(۱), ۴۶-۵۱.



