

ابهامات تشخیص و نخبگی تحصیلی

بحث ویژه: یکپارچه‌سازی آموزشی و پرورش نخبگی تحصیلی
«مطالعه راهبردی»

ناصرالدین کاظمی حقیقی

چکیده

علاوه بر ابهامات مفهومی، سوء تعابیر ارزشی و تنوع تیزهوشی دو ابهام دیگر نیز امر تشخیص را دچار نارسایی و محدودیت می‌کند: مسأله نخبگی در اقلیتها و نشانگان اختلالی. اما تشخیص نخبگی تحصیلی هیچ یک از این نارساییها را ندارد. رقابت طلبی و خودباوری تحصیلی از خصایص اساسی نخبگی تحصیلی محسوب می‌شود و شرایط را برای فشردگی دوره تحصیلی از طریق کلاسهای همگن با معلمان ویژه فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد که می‌توان از طریق تحقق کلاسهای همگن به پرورش نخبگی تحصیلی پرداخت و تنگناهای مربوط به مهارتهای زندگی واقعی و هوش عملی را برطرف ساخت.

کلیدواژه‌ها: پرورش، تشخیص، مبانی، نخبگی تحصیلی، خودباوری، رقابت، تسریع تحصیلی، هوش عملی.



نخبگی و تیزهوشی

شناسایی و تشخیص تیزهوشی، قلمروی ضروری در امر آموزش و پرورش نخبگان محسوب می‌شود. پیش از این در جای خود بیان گردید که علی‌رغم پیشرفتهای درخشان روان‌شناسی نخبگی و وجود شاخصهای معتبر و نیرومند، کماکان ابهاماتی بنیادین حداقل در سه حوزه وجود دارد که امر تشخیص را دچار محدودیت می‌سازد: ابهامات مفهومی، سوء تعابیر ارزشی و غفلت

از تنوع تیزهوشی. هنوز اجماع و توافقی اساسی در تعاریف وجود ندارد؛ ملاحظات فرهنگی و ارزشی هر جامعه‌ای در درک و شناسایی نخبگی تأثیر می‌گذارد و سرانجام انواع مهم تیزهوشی به خوبی شناخته نشده‌اند.

ثمره وجودی چنین ابهاماتی، غفلت بزرگ و نگران‌کننده‌ای است که دامنگیر امر تشخیص نخبگان شده است و جامعه بشری را از بهره‌گیری از خیل عظیم تیزهوشان نهفته، محروم ساخته است.

مطالعات جدید در حوزه نخبگی و تیزهوشی چون گذشته، تلویحاً یا تصریحاً بر وجود برخی ابهامات دیگر تأکید می‌ورزند. در این بخش به دو پدیده‌ای که در امر تشخیص، هاله‌ای از ابهام ایجاد می‌کنند، اشاره می‌نمایم:

الف) مسأله نخبگی در اقلیتها

مدتهای مدید در محافل تخصصی، برتری نژادی هوش یک تصور و پندار غالب بود؛ اما دستاوردهای پژوهشی به تدریج پایه‌های لرزان این تصور را روشنتر ساختند. در نتیجه توجهات محافل مزبور به سوی شناسایی و کشف انواع نخبگی در اقلیت‌های نژادی معطوف گشت. توجهات یاد شده پس از مدتی گسترشی جهانی یافت و جوامع فراصنعتی در جذب نخبگان از ممالک کمتر توسعه یافته و اقشار اقلیت نژادی، قومی و غیره از یکدیگر پیشی گرفتند. اکنون این کوششها در قالب شناسایی و جذب نخبگان جوامع و اقشار اقلیت ریشه‌هایی مستحکم یافته و با جدیت تمام روبه‌گسترش است. بنابراین بخش قابل ملاحظه‌ای از پژوهشها و تحقیقات در حوزه تشخیص، به روشهای کشف و شناسایی نخبگی در میان اقلیتها می‌پردازند. چنان‌که پیش از این یاد شده است:

«تدابیر تشخیص در گروههای اقلیت نژادی و قومی مبتنی بر گسترش و بهینه‌سازی روشهای ارزشیابی و کوششهای کارکنان مدرسه، در پایه‌های تحصیلی دو تا پنج منجر به هشتادویک درصد افزایش در جذب و تشخیص تیزهوشان اقلیت شده است.»^(۱۵)

«اصلاح و بهسازی روشها و منابع تشخیص می‌تواند به شناسایی گسترده‌تر و رواتر منجر گردد. اگر تداول و رواج قابل ملاحظه منبع معلم را - علی‌رغم اعتبار اندک آن - در امر تشخیص بپذیریم، به نظر می‌رسد که اصلاح روشها و منابع تشخیصی - بویژه آنچه مربوط به معلم و کارکنان مدرسه می‌شود - دلیل افزایش بسیار قابل ملاحظه مزبور بوده است. استنتاج دیگر آن است که تفاوت‌های قومی و نژادی هوشی باید مورد بازنگری قرار گیرد.

ظاهراً تفاوت‌های مزبور از منابع تشخیص ناشی می‌شوند و بیانگر تصویری واقع بینانه و روشن از توزیع بالقوه هوش در گروه‌های اقلیت قومی، نژادی و فرهنگی نیستند. به نظر می‌رسد که منابع تشخیصی رسمی (نظیر معلم) اساسی‌ترین عامل غفلت از وجود تیزهوشان در جوامع اقلیت بوده‌اند؛ بویژه اگر این منابع عضو جوامع اقلیت محسوب نشوند. نتیجه آن که تشخیص در گروه‌ها و جوامع اقلیت مستلزم کاربرد روش‌ها و منابع اقتضایی و مناسب (بویژه والدین) است.^(۱)

در اینجا به نتایج دو پژوهش جدید اشاره می‌شود:

«یک گروه مرکب از دویست و پنجاه و هفت کودک و دانش‌آموز پیش دبستانی و پایه‌های دوم، چهارم و پنجم از بومیان سرخپوست و آمریکاییان مکزیکی تبار بررسی گردیدند. شناسایی براساس «ماتریس‌های ریون» انجام شد و نتایج نشان داد که بالغ بر ۲۲/۹ درصد دانش‌آموزان اقلیت به عنوان تیزهوش تشخیص داده شدند. تفاوت‌های جنسیتی، معنادار نبود.»^(۱۱)

«طرح کودکان تیزهوش اقلیت به منظور ارتقای پرورش شناختی و تحصیلی کودکان پیش دبستانی در یکی از مناطق نیوجرسی در ایالات متحده به کار رفت. بیش از پایه‌ریزی این طرح، در هیچ مدرسه منطقه مزبور برای شناسایی نخبگان اقلیت، اقدامی نمی‌شد. فقط دو دهم درصد کودکان ورودی به نخستین پایه ابتدایی به عنوان تیزهوش شناسایی می‌شدند اما پس از اجرای این طرح، میزان کشف و شناسایی به ده برابر افزایش یافت و دودرصد کودکان به عنوان تیزهوش شناسایی گردیدند.»

این روش تشخیص از حیث کارایی اقتصادی در تقلیل هزینه‌ها نیز مفید بود.^(۴)

چنان‌که استنباط می‌شود تلاش جدی راهبرد اکتشافی مزبور معطوف به بهسازی روش‌ها و ابزارها با تأکید ویژه بر مقطع پیش دبستانی است.

همان‌گونه که مطالعات مزبور نشان می‌دهند بهسازی روش‌ها با تأکید بر آماده‌سازی تشخیصی معلمان، بهره‌دهی تشخیصی را در حد قابل ملاحظه‌ای افزایش داده است.

ب) نشانگان اختلالی

وجود برخی اختلالات شناختی و رفتاری در کودکان تیزهوش، نخبگی آنها را دچار تردید می‌سازد.

«تاکنون نارساییهای یادگیری در حوزه کلامی برای برخی نخبگان یادشده است:

۱- مشکل در بذل توجه و ناتوانی در تمرکز کلامی، ۲- ضعف در نگهداری و یادداری،

۳- نارساخوانی و نقصیه در تلفظ واژه‌ها، ۴- نارسانویسی و ضعفهایی اساسی در تکالیف

کتبی، ۵- مشکلات خاص در برخی موضوعات و موارد درسی»^(۱).

مطالعات جدید به تشابه رفتاری دانش آموزان بسیار تیزهوش با دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری توجه کرده‌اند.

«ابعاد رفتاری و توجهی و تاریخیچه خانوادگی در چهار گروه مورد مطالعه قرار گرفت: الف) هشتادوهفت پسر بسیار تیزهوش باهوش‌بهر ۱۴۰ تا ۱۵۴؛ ب) یک گروه در طیف هوشی ۱۲۴ تا ۱۳۹؛ ج) یک گروه دارای ناتوانی یادگیری؛ د) یک گروه عادی به عنوان گروه گواه. یافته‌ها نشان داد که پسران با تیزهوشی بالا سطوحی از مسائل رفتاری را نشان دادند که شبیه ناتوانان یادگیری است؛ در حالی که گروه دوم (با هوش‌بهر ۱۲۴ تا ۱۳۹) به طرز معناداری سطوح پایتتری از مسائل رفتاری پسران ناتوان یادگیری را نشان می‌دهند. این یافته از تنوع و گوناگونی جامعه تیزهوشی، حمایت می‌کند.»^(۱۲)

بنابراین امکان دارد در دانش آموزان بسیار تیزهوش، اختلال یادگیری نیز وجود داشته باشد. محتمل است ریشه این اختلال، از نارسایی‌هایی در امر توجه نشأت یابد که مورد اشاره دسته‌ای از مطالعات قرار گرفته است. در این پژوهش‌ها به پدیده «نارسایی توجه همراه با بیش‌فعالی»^۱ در میان گروهی از تیزهوشان خردسال اشاره شده است:

«برخی از دانش‌آموزان با توانایی فوق‌العاده بالا برای بروز رفتارهای اجباری، تکانشی، بیش‌فعالی و نقیصه‌هایی در امر توجه، ارجاع داده می‌شوند. چنین مسائل رفتاری در میان خردسالان تیزهوش روند روبه افزایشی دارد. به نظر می‌رسد برخی شرایط محیطی در نشأت‌گیری با تأثیر بخشی بر رفتارهای مشابه با «نارسایی توجه همراه با بیش‌فعالی» در میان دانش‌آموزان بسیار توانمند مؤثر است.»^(۲)

پدیده «نارسایی توجه همراه با بیش‌فعالی» اشاره به تحریک شدید و فوق‌العاده کودک دارد که توأم با نقایصی در امر توجه است. بی‌تردید ماهیت هوش و نخبگی، اقتضای تحریک پذیری را می‌کند تا جایی که نخستین شاخصهای نخبگی در دوران خردسالی، نوزادی و حتی بارداری جنبه حرکتی دارد. بنابراین شگفت آور نخواهد بود که در میان برخی از تیزهوشان خردسال، بیش‌فعالی همراه با اختلال توجه را شاهد باشیم.

براساس یافته‌های پژوهشی فوق به نظر می‌رسد که نکات زیر را باید مورد توجه قرار داد:

- ۱- نارسایی‌های موجود در امر توجه و یادگیری احتمالاً به نوع نخبگی مربوط می‌شود.
- ۲- وجود چنین اختلالات و رفتارهای متأثر از آنها ممکن است در امر تشخیص نخبگی بویژه برای مبتدیان امر تشخیص فراهم آورد.

۳- نقایص در امر توجه و یادگیری، احتمالاً جنبه موضوعی دارند و گستره مواد تحصیلی و درسی را تحت شمول قرار نمی‌دهند؛ بنابراین تدابیر آموزشی موضوعی و جبرانی، راهبرد مناسبی برای برطرف سازی نقایص مزبور می‌باشند.

بر این اساس بیشترین نارساییهای تشخیصی مربوط به جوامع اقلیتی می‌شوند که از نخبگان با مشابهتهای رفتاری اختلال یادگیری و علائم اختلال توجه توأم با بیش فعالی برخوردارند و اگر سه ابهام پیشین (ابهامات مفهومی، سوء تعابیر ارزشی و غفلت از تنوع تیزهوشی) را بر آن بیفزاییم، گستره عظیمی از نخبگان در سنین مختلف در هاله‌ای از ابهام و غفلت قرار می‌گیرند و هیچ‌گاه شناسایی نمی‌شوند. بنابراین باید بهسازیهایی در جنبه‌های زیر انجام یابد:

- ۱- تعاریف هرچه روشنتر و دقیقتر باشند، تشخیص را معتبرتر می‌سازند.
- ۲- مبانی مفهومی تشخیص از سوء تعابیر فرهنگی و ارزشی پیراسته شوند و دیدگاههای عموم مردم نسبت به ماهیت پدیده نخبگی و تیزهوشی، بهبود یابد.
- ۳- این تصور و پندار حاکم از محافل تخصصی و افکار عمومی زدوده شود که صرفاً دو یا تعداد معدودی از نخبگی و تیزهوشی در عالم بشریت وجود دارد. بلکه آمادگی برای پذیرش انواع و اقسام نخبگی به وجود آید که بسیاری از آنها در آینده کشف خواهند شد.
- ۴- بسیاری از نخبگان در جوامع اقلیت (نژادی، قومی، فرهنگی) نهفته‌اند که با بهسازی شیوه‌ها و ابزارهای تشخیصی، کشف خواهند شد.
- ۵- این امکان درک شود که برخی از نخبگان، نشانه‌ها و رفتارهایی مشابه افراد نیازمند به خدمات روان درمانی بروز می‌دهند. چنین نشانه‌ها و رفتارهایی، نخبگی افراد مزبور را دچار غفلت و بی‌توجهی قرار ندهد.

نخبگی تحصیلی: ویژگیها، تنگناها و آموزش ویژه

نخبگی تحصیلی به منزله نوعی تیزهوشی، ساختار شخصیتی، نگرشی و گرایشی ویژه‌ای است که توانایی بسیار برجسته‌ای در یادگیری کلیه مواد آموزشی رسمی فراهم می‌آورد. یکی از ویژگیهای قابل ملاحظه نخبگان تحصیلی، رقابت‌طلبی تحصیلی است. به طور کلی بخش قابل ملاحظه‌ای از دانش آموزان تیزهوش از محیطهای یادگیری غیر رقابتی یعنی فضاهای همیارانه استقبال می‌نمایند و حتی آموزش همسالی را نیز ترجیح می‌دهند. چنان که در یکی از

مطالعات تأکیدگر دیده است که:

«بیشتر تیزهوشان شش تا هجده ساله، تدریس خصوصی توسط همسالان را برای بروز و نمایاندن تفاوت‌های فردی در قابلیت‌های بالقوه، از تسریع تحصیلی و غنی‌سازی، مناسبتر می‌دانند.» (۱۴)

از سوی دیگر می‌دانیم که معمولاً یادگیری و تحصیل علم برای نخبگان حتی از سنین پایین از اصالت ذاتی برخوردار است. ارتقا در مقاطع تحصیلی گوناگون اگر از ارزشگذاری درونی بهره داشته باشد، متعلق به نوعی خاص از نخبگی یعنی نخبگی تحصیلی است. آنها با اقدامات منظم و هدفمندی‌های ویژه از شرایط رقابت آمیز در محیط تحصیلی استقبال می‌کنند. بنابراین یادگیری رقابت آمیز در برابر یادگیری تعاونی و همیارانه قرار می‌گیرد. دستاوردهای پژوهشی جدید نیز به میزان نگرش و ارجحیت تیزهوشان به امر یادگیری رقابت آمیز و تعاونی توجه نموده‌اند:

«در یک مطالعه نگرش دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی نسبت به یادگیری همیارانه بررسی شد. نتایج مطالعه در بیست و هشت کلاس از پایه‌های ششم تا هشتم نشان داد که دانش‌آموزان غیر تیزهوش نگرش مثبت‌تری از تیزهوشان تحصیلی نسبت به یادگیری تعاونی دارند. علاوه بر آن در این مورد پسران بیش از دختران نگرش مثبت نشان می‌دهند. اما این فرضیه تأیید نشد که تیزهوشان بیش از غیر تیزهوشان به کلاس‌هایی که روش همیاری را به کار نمی‌برند، نگرش مثبت نشان می‌دهند.» (۸)

«رقابت نقش مهمی در زندگی نوجوانان تیزهوش ایفا می‌کند. در این مطالعه، یک گروه یازده نفری از دختران بسیار موفق در تحصیل، نقش رقابت را در زندگی تحصیلی و اجتماعی خود توصیف نمودند. آنها یک نیمرخ رقابت‌آمیز را در زندگی تحصیلی نگاه داشته بودند؛ اما در ضمن روابط اجتماعی و دوستی‌های خویش را نیز حفظ کرده بودند. رقابت از دیدگاه آنها یک رفتار منفی تلقی می‌شد و آنها ترجیح می‌دادند از واژه و اصطلاح جایگزین برای توصیف فعالیت‌های رقابتی بهره گیرند.» (۱۰)

نتایج تلویحی مطالعات فوق حاکی از آن است که گرچه رقابت از دیدگاه گروهی از دختران تیزهوش امری منفی قلمداد می‌گردد، اما آنها یادگیری غیر تعاونی را ترجیح می‌دهند. از سوی دیگر می‌دانیم که آمادگی دانش‌آموزان نخبه برای ورود به شرایط رقابت آمیز و محیط‌های هم‌اورد طلبانه بستگی به وجود خودباوری نیرومند دارد. ضعف در خودباوری میزان رقابت طلبی را کاهش می‌دهد. بنابراین رقابت‌های تحصیلی وابسته به سطح خود باوری فرد در امر

تحصیل است. مطالعات آشکار می‌کنند که خودباوری نخبگان در حوزه تحصیلی از لحاظ جنسیت تفاوت دارد:

«در یک مطالعه برداشت دانش‌آموزان تیزهوش و معلمان آنها از توانایی در ریاضیات، علوم، هنرهای زبانی و مطالعات اجتماعی از لحاظ جنسیت مقایسه گردید. یک نمونه مرکب از پنج هزار و سیصد و هشتاد و پنج دانش‌آموز پایه چهارم تا هشتم تحصیلی که از دیدگاه معلمان، تیزهوش و مستعد تشخیص داده شده بودند، در یک مطالعه شرکت داشتند. معلمان به طرز استواری به دختران نمره بالاتری در تلاش و کوشش داده بودند. از نظر معلمان، دختران و پسران در همه تواناییها، مشابه بودند؛ جز مهارت‌های زبانی که برتری از آن دختران بود. اما از نظر خود دانش‌آموزان، تفاوت جنسیتی وجود داشت: دختران دانش‌آموز به توانایی خویش در هنرهای زبانی بیش از پسران نمره داده بودند. در عوض پسران در ریاضیات، علوم و مطالعات اجتماعی توانایی خود را برتر می‌دانستند.» (۱۳)

بی تردید خودباوری تحصیلی از نقشی محرز در پیشرفت تحصیلی برخوردار است. براساس دستاوردهای فوق به نظر می‌رسد که پیشرفت تحصیلی برتر پسران در حوزه‌های ریاضیات، علوم محض و مطالعات اجتماعی ناشی از خودباوری برتر آنها در این حوزه‌هاست و از سوی دیگر، نتایج درخشان دختران تیزهوش در قلمرو مهارت‌های کلامی و زبانی ناشی از خودباوری نیرومند آنها باشد.

برای نخبگان مؤنث چنین شرایط روانی و تحصیلی خالی از تنگنا و تشویش روانی نیست. بخشی از تعارض درونی نخبگان مؤنث به همین امر باز می‌گردد؛ از سویی به اقتضای طبیعت جنسیت مؤنث، حساسیت به روابط اجتماعی و عاطفی اولویت می‌یابد؛ اما از سوی دیگر مقتضیات نخبگی آنها را در شرایط هم‌اوردطلبی و رقابت‌آمیز در محیط زندگی قرار می‌دهد. از این رو، امر رقابت برای گروهی از نخبگان مؤنث پدیده‌ای منفی تلقی می‌گردد.

به نظر می‌رسد که حتی در میان دختران با نخبگی تحصیلی نیز چنین تعارض ذاتی وجود دارد. چنین تعارض‌هایی گویای آن است که به ویژه نخبگان تحصیلی بدون پرورش خاص از آمادگی‌های کافی برای مهارت‌های عملی در زندگی برخوردار نیستند. در حالی که بسیاری از والدین و مربیان نوجوانان تیزهوش می‌پندارند که نخبگی و توانمندی تحصیلی ملازم با قابلیت‌های عملی در زندگی واقعی است. حال آن که مهارت‌های عملی در زندگی واقعی نیازمند آمادگی‌های خاصی است که باید از طریق تدابیر شایسته پرورشی فراهم آید. یکی از تازه‌ترین دستاوردهای

پژوهشی مجدداً استقلال این دو حیطه را مورد تأکید قرار داده است:

«با استناد بر مفهوم هوش عملی (به زعم اشترنبرگ) تواناییهای عملی نوجوانان تیزهوش در ارتباط با تواناییهای تحصیلی بررسی گردید. نتایج اجرای در پرسشنامه بر روی دویست و نود و شش دانش آموز تیزهوش و عادی پایه هشتم در سنگاپور و مصاحبه‌های بالینی نشان داد که یک رابطه حاشیه‌ای میان تواناییهای عملی و تحصیلی وجود دارد. به نظر می‌رسد در ورای زندگی تحصیلی، نیل به یک «گشتالت» در معنابخشی به زندگی تیزهوشان، ضرورت دارد»^(۵)

بنابراین نظام پرورشی و تربیتی خاص برای نخبگان تحصیلی به منظور نیل به مهارتهای اجتماعی در روابط و رفتارهای اقتضایی با محیطهای گوناگون زندگی، امری اجتناب‌ناپذیر است. این مطالعات شواهدی استوار و مستحکم در حمایت از تفکیک نظام پرورشی نخبگان از رفتار عادی است.

تحقق این مهارتهای عملی در زندگی واقعی و آمادگیهای مربوطه، تجلی و شکوفایی نخبگی تحصیلی را مساعدتر می‌سازد و کوششهای آموزشی ویژه را برای ارتقا و رشد نخبگی تحصیلی ثمربخش‌تر می‌نماید.

تاکنون نشان داده شده است که تسریع تحصیلی یکی از محبوبترین و مؤثرترین برنامه‌های آموزشی جهت رشد نخبگی تحصیلی است (گرچه برای رشد بیشتر نخبگیها، اقدامی بیهوده و ناکار است). دستاوردهای پژوهشی جدید بر «آماده سازی معلمان به منظور تعدیل و انعطاف برنامه آموزش (بوئژه تسریع تحصیلی) در کلاسهای همگن» تأکید می‌ورزند:

دگرگونی شیوه کار کلاسهای عادی برای سازگاری با دانش آموزان تیزهوش مقتضی تربیت معلمانی است که مواد درسی متفاوتی را برای تیزهوشان در کلاسهای عادی عرضه کنند. هشت مدیر، هفتاد و چهار معلم، هفده ناظر تعلیماتی و هجده مسؤول اجتماعی تحت تدابیر آماده سازی قرار گرفتند. پس از دو سال اجرای آزمایشی، بیشتر معلمان به دگرگونیهای مورد نظر نایل آمدند. تغییرات مربوط به فعالیتهای تخصصی در کلاس از طریق مصاحبه، یادداشتهای موردی، بازدیدهای رسمی و غیررسمی و بررسی نهایی تعیین گردید. شرکت کنندگان در دوره و طرح مزبور، فعالیتهای مربوط به رشد شغلی و حرفه‌ای را فوق‌العاده مفید قلمداد کردند»^(۶)

سیاست اصلاحات انعطافی کلاسهای عادی برای دانش آموزان تیزهوش یکی از راهبردهای آموزشی بدون تفکیک است و آن مبتنی بر آمادگیهای کافی در تغییر مواد درسی، موضوعات،

معلمان، مدیریت و خانواده‌هاست. این سیاست باید به طور آزمایشی و مقطعی و مهار شده به کار رود و سپس در شرایط مقتضی و مناسب تعمیم یابد. علاوه بر آن فشردگی دوره تحصیلی یکی از سازگاریهایی است که برای نیازهای دانش‌آموزان با توانایی بسیار بالا پیشنهاد شده است:

«در یک مطالعه، اثرات فشردگی دوره تحصیلی بر روی نمرات پیشرفت تحصیلی یک نمونه ملی مرکب از سیصدوسی‌وشش دانش‌آموز بسیار توانمند در کلاسهای دوم تا هشتم بررسی شد.

دوره فشرده، یک راهبرد آموزشی برای حذف مواد تحصیلی است که تحت تسلط و چیرگی دانش‌آموز قرار گرفته و جای خود را به فعالیتهای یادگیری متناسبت‌تر می‌دهد. معلمانی از سه گروه مداخله‌ای و گواه در این مطالعه تجربی شرکت داشتند. آنها یک یا دو دانش‌آموز بسیار توانمند برگزیدند که پیش از آموزش از تسلط کافی بر محتوا برخوردار بودند. شرایط چنین دانش‌آموزانی به گونه‌ای بود که امکان حذف تا پنجاه درصد محتویات نیز وجود داشت.

پیشرفت تحصیلی قبل و بعد از اجرای آزمایشی با استفاده از «آزمون مهارتهای پایه‌ای آیوا» و یک مقیاس مربوط به یک پایه تحصیلی بالاتر، بررسی گردید. نتایج نشان داد که نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که دوره فشرده را طی کرده بودند با سایر دانش‌آموزانی که این دوره فشرده را نگذرانده بودند، تفاوتی نداشت.

گرچه بیشتر مربیان معتقدند که سازگاری با دوره تحصیلی باید برای دانش‌آموزان مسلط بر حیطه انجام گیرد، اما مطالعات پیشین آشکار ساخته‌اند که در اغلب کلاسهای عادی، سازگاریهای واقعی ناچیزی وجود دارد یا اصلاً یافت نمی‌شود.

فشردگی دوره تحصیلی یکی از سازگاریهایی است که برای نیازهای دانش‌آموزان با توانایی فوق‌العاده پیشنهاد شده است و مطالعه مزبور، شواهد و مدارک مستند این بهره‌گیری را نشان می‌دهد. نتایج این مطالعه، تردیدهای مربیان و دست‌اندرکاران را در این مورد کاهش می‌دهد؛ تردیدهایی که مربوط به سازگاریهای دوره و مواد تحصیلی برای نمرات آزمون می‌شود. این مطالعه آشکار می‌کند که معلمان می‌توانند فشردگی دوره را با دانش‌آموزان توانمند انجام دهد؛ بدون آن که از نمرات آزمونهای میزان شده در سطح کشوری بیم داشته باشند. براین اساس ممکن است که تا چهل یا پنجاه درصد محتویات آموزشی عادی برای دانش‌آموزان چیره و مسلط، حذف شود»^(۹).

تدبیر فشردگی دوره تحصیلی اگر ثمرات درخشانی در پرورش نخبگی تحصیلی داشته است از آن روی بوده که مصداقی از تسریع تحصیلی محسوب می‌شود و می‌دانیم که کوششهای

آموزشی تسریعی معمولاً برای پرورش نخبگی تحصیلی مؤثر و مفید واقع می‌شود. یکی از انواع تسریع^(۵)، جایدهی نخبگان تحصیلی خردسال (پیش دبستانی) در مقاطع تحصیلی بالاتر است که علی‌رغم محرومیت‌های اقتصادی چنین خردسالانی، تلاشی درخور بوده است:

«اثرات جایدهی پنج‌گانه کودک تیزهوش تحصیلی که دچار محرومیت اقتصادی نیز بودند در یک مدرسه ویژه دانش‌آموزان تیزهوش بررسی شد. اطلاعات مبتنی بر آزمونهای پیشرفت و استعداد و اطلاعات کیفی طی نخستین سال تحصیل این استنباط را تأیید کرد که کودکان مزبور به خوبی و شایستگی جایدهی شده بودند. آنها خود را از لحاظ تحصیلی، اجتماعی و عاطفی سازگار کرده بودند. اطلاعات پیگیری حاکی بود که خط مشی تحصیلی دانش‌آموزان، شش سال پس از ورود، سیر پیشرفت آمیزی نشان می‌داد. دانش‌آموزان مزبور علی‌رغم محرومیت‌های تربیتی، از موفقیت تحصیلی برخوردار بودند.»^(۳)

کوششهای تسریعی را می‌توان در کلاسهای ویژه همگن نیز تحقق بخشید. منظور از چنین کلاسهایی وجود شرایطی آموزشی است که یک کلاس به خودی خود و به گونه‌ذاتی و درونزا، سطح بالا و برتر خود را به طور همگن برای کلیه دانش‌آموزان حفظ می‌کند و تداوم می‌بخشد. دانش‌آموزان ضعیفتر از سطح مزبور به کلاسهای عادی انتقال می‌یابند.

دستاوردهای پژوهشی، افقهای امیدوارکننده و خوشایندی را در این زمینه نشان می‌دهند:

«کلاسهای خودهمگن^۶، محیطی مناسب برای یادگیری هم‌اوردطلبانه در میان دانش‌آموزان بسیار تیزهوش فراهم می‌کنند. این کلاس ویژه، طی نخستین سال فعالیت خویش در یک مدرسه از مناطق نیمه غربی ایالات متحده مورد کاوش و بررسی قرار گرفت. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این کلاس در پایه‌های چهارم و پنجم اشتغال داشتند. هوشبهر آنها براساس «آزمون تجدیدنظرشده اسلوسون» در طیف ۱۴۸ تا ۱۹۳ بود. نتایج بررسی با استفاده از مشاهدات، مصاحبه‌ها، مباحث مقایسه‌ای و یک مقیاس هدف محور جمع‌آوری گردید.

نتایج مزبور روشن کرد که کلاسهای خود همگن، یک محیط یادگیری پویا به وجود آورده است؛ اما واکنشهای افراد به این محیط رقابت‌آمیز بسیار پراکنده و متنوع بود. چنین فضایی، واکنشهای هیجانی و اجتماعی متفاوتی طی سال تحصیل فراهم ساخت. براین اساس توصیه می‌شود که ارزشیابی برنامه در آینده باید بر سبب‌شناسی این واکنشها معطوف شود.»^(۷)

بر پایه آنچه بیان گردید باید نکات زیر را مدنظر قرار دهیم:

(الف) نخبگان تحصیلی نیازمند برخورداری از کوششهای آموزشی ویژه‌ای هستند که از عهدهٔ معلمان دانش‌آموزان عادی بر نمی‌آید. از این رو لازم است معلمان برنامهٔ ویژه آموزش نخبگان تحصیلی از آمادگیهای تخصصی کافی برخوردار شوند.

(ب) فشردگی دورهٔ تحصیلی با حذف بخشی از محتویات رسمی آموزشی برای دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی ثمرات درخشانی نشان می‌دهد.

(ج) جهش تحصیلی به معنای نوعی تسریع را می‌توان با لحاظ شرایط خاصش برای نخبگان تحصیلی خردسال به کار برد.

(د) دانش‌آموزان بسیار نخبه (به ویژه از نوع تیزهوشی تحصیلی) از فضاهای رقابت‌آمیز و پویای موجود در کلاسهای خود همگن به گرمی استقبال می‌کنند.

یکپارچه سازی آموزشی و پرورشی نخبگی تحصیلی

کلاسهای همگن چنان که ذکر شد نوعی تدبیر تسریعی در آموزش است که به خودی خود به گونه‌ای پویا، سطح برتر تحصیلی خویش را حفظ می‌کند و دانش‌آموزان بسیار قوی در نخبگی تحصیلی را نگه میدارد.

به نظر می‌رسد که از این تدبیر آموزشی می‌توان در امر پرورش نخبگان تحصیلی بهره برد و این اقدام مستلزم طی سه مرحله است:

الف) تشخیص

شناسایی و احراز نخبگی تحصیلی یکی از مهمترین و سریعترین انواع تشخیص نخبگی محسوب می‌شود. خوشبختانه هیچ یک از ابهامات و نارساییهای ذکر شده در تشخیص، شامل حال نخبگی تحصیلی نمی‌شود: عموم مردم در نخبه شناختن و تیزهوش دانستن دانش‌آموزان پیشرفته تحصیلی تفاهم و توافق دارند؛ مفهوم نخبگی تحصیلی نسبتاً روشن است؛ سوء تعبیر ارزشی و فرهنگی وجود ندارد؛ این تیزهوشی نخستین نوع نخبگی بود که کشف و شناسایی گردید و جایگاه ممتاز و منحصر به فرد خویش را در عرصهٔ تیزهوشی کسب کرد. نخبگان تحصیلی کمتر دچار اختلال در یادگیری و نارسایی در امر توجه می‌گردند و حتی شناسایی آنها در اقلیتهای گوناگون نیز بسیار سهل و سریع است.

براین اساس، شناسایی نخبگان تحصیلی برای آموزش ویژه در کلاسهای همگن بر پایه چهار شاخص بنیادی آغاز می‌شود: ۱- خودباوری تحصیلی نیرومند ۲- رقابت‌طلبی شدید در یادگیری ۳- آمادگی روانی کافی برای پیشرفت تحصیلی برتر ۴- سازگاری آموزشی ویژه در کلاسهای مزبور

ب) آموزش

شکی نیست که کلاسهای خود همگن سازی مستلزم فشردگی دوره تحصیلی است؛ بخش قابل ملاحظه از محتویات رسمی آموزشی به سرعت تحت تسلط قرار می‌گیرد و حذف می‌شود. اما این تدبیر حداقل به دو علت نیازمند وجود معلمان ویژه است: ۱- وجود دانش آموزان بسیار توانمند در نخبگی تحصیلی ۲- آموزش ویژه فوق العاده پویا و سخت این امکان وجود دارد که به نحو اقتضایی از جهش برخی کودکان بسیار توانمند در این کلاسها بهره‌برداری شود.

راهبرد آموزشی کلاس خود همگن سازی را به سه شیوه می‌توان به کار برد:

۱- کلاسهای خود همگن ساز موضوعی برای یک ماده درسی خاص

۲- کلاسهای خود همگن ساز فراگیر برای مواد درسی متعدد در برنامه درسی

۳- کلاسهای خود همگن ساز یکپارچه برای کلیه مواد درسی

در شیوه سوم همه مواد درسی و آموزشی به طور وحدت یافته، ترکیبی و هماهنگ جمع بندی می‌شوند؛ بدون نیاز به عرضه اطلاعات و محتویات اضافی و تکمیلی، یکپارچگی مواد درسی تحقق می‌یابد. به عنوان مثال محتویات علوم محض با ریاضیات آمیخته می‌شود و آمیزه مزبور با مطالب کتب درسی زبان و ادبیات فارسی و دانش اجتماعی عجین می‌گردد.

ج) پرورش

از تنگناها و نارساییهای اساسی تسریع حتی برای نخبگان تحصیلی، وجود برخی مسائل عاطفی و هیجانی و بروز ناسازگاریهای اجتماعی است که به رشد محیطی آنها آسیب می‌رساند. بنابراین اجتناب ناپذیر است که به موازات تسریع تحصیلی، تسریع در مهارتهای پرورشی نیز تحقق پذیرد. براین اساس کلاسهای یکپارچه سازی، مناسبترین تدبیر پرورشی محسوب می‌شود. هنگامی که آموزش یکپارچه می‌گردد، الزاماً به باروری هوش عملی و مهارتهای اساسی زندگی واقعی می‌انجامد؛ زیرا تجزیه مواد درسی و آموزشی به تفکیک هرچه بیشتر پرورش و تربیت از آموزش منجر شده است. بنابراین وحدت یافتگی آموزش و پرورش بستگی به وحدت یافتگی

مواد آموزشی دارد و این امر جز از طریق ریشه کنی عنصرگرایی در آموزش حاصل نمی‌گردد. ثمره این ریشه کنی و از سوی دیگر وحدت یافتگی، انسجام و هماهنگی و استلزام ذاتی ساختار تعلیم و تربیت است. بنابراین کلاسهای یکپارچه‌سازی موقعیتی بسیار مناسب برای پرورش هوش عملی و مهارتهای زندگی نظیر تقویت احساس مسئولیت و روحیهٔ بردباری است.



یادداشتها:

- 1- Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)
- 2- Attitude
- 3- Competition
- 4- Self concept
- 5- Acceleration
- 6- Self-Contained

منابع:

- ۱- روان‌شناسی کودکان تیزهوش و روشهای آموزش ویژه، کاظمی حقیقی، ناصرالدین، سایه نما، تهران ۱۳۷۵
- 2- Baum, Susan et al (1998). Gifted students with attention deficits: fact and / or fiction? or can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42 (2).
- 3- Borland, James et al (1999). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44(1).
- 4- Feiring, Candie et al (1997). Early identification of gifted minority kindergarten students in Newark, NJ, *Gifted Child Quarterly*, 41 (3).
- 5- Heng, Mary anne (2000). Scrutinizing Common Sense: The role of practical intelligence in intellectual giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 44(4).
- 6- Johnson, Susan, K. (2000). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 46(1).
- 7- Moon, Sidney, M. et al (2002). Perception of a self-contained class for fourth-and fifth-grades students with high to extreme levels of intellectual giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 46(1).
- 8- Ramsay, Shula G. & Richards, Herbert C. (1997). Cooperative learning environments: effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41(4).

- 9- Reis, sally. M. et al (1998). Curriculum Compacting and achievement test scores: what does the research say? . *Gifted Child Quarterly*, 42(2).
- 10- Rizza, Marry G. & Reis, Sally, M. (2001). Comparing and contrasting: stories of competition, *Gifted Child Quarterly*, 45(1).
- 11- Sarouphim, ketty, M. (2001) Discover: Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly*, 45(2).
- 12- Shaywitz, sally, E. et al (2001). Heterogenity within the gifted : higher & Boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*. 45 (1).
- 13- Siegle, Del. & Ries, Sally. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*. 42 (1).
- 14- Thorkildson, carol. A. & callahan, carolyn M. (1994). Planning effective evaluations for programs for the gifted, *Roepers Review*, 17(1) 46-51.
- 15- Woods, sadie B. & Achey, virginia H. (1990). Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roepers Review*, 13(1).

