

تیزهوشی پنهان

لوپارت، جودی^۱، ترجمه فاطمه یزدانی

محورهای اصلی این مقاله را معرفی «تیزهوشان پنهان»، «محدودیت‌های تشخیص در پژوهش و عمل»، «مسائل تشخیص مربوط به تیزهوشی پنهان» و نیز مطالعات در این زمینه تشکیل می‌دهند. مطالعه دقیق این مقاله به کلیه مدیران و همکاران آموزشی سراسر کشور توصیه می‌شود.

○

○

○

گزارشها از وضعیت آموزش در آمریکا مؤکداً نتیجه گرفته است که ما در یک دوره بحران به سر می‌بریم. مثلاً سند معتبر «ملتی در آستانه خطر»^{۳۷} (۱۹۸۳) به کرات ادعای وحشتناکی کرده است که توانایی آزمون شده بیش از نیمی از دانش‌آموزان تیزهوش با پیشرفت قابل مقایسه آنان در دروس ریاضی و علوم هماهنگ نیست. به دنبال این گزارش و سایر گزارشها ابتکارات متعددی در هر دو زمینه آموزش عمومی و ویژه با هدف درک بهتر چگونگی تأثیرگذاری نظام آموزش کنونی ما و نیز چگونگی تخصیص بهترین خدمات و منابع جهت ارضاء نیازهای یادگیری همه دانش‌آموزان صورت گرفته است. اصطلاحات «آموزش عادی ابتدایی»^{۴۰}، «ساختار مدارس»^{۴۱}، «بهبودی مدارس»^{۴۲}، «آموزش جامع»^{۴۳}، «مدارس مؤثر»^{۴۴} و «مشاوره همگانی»^{۴۵}، عناوین مقالات را در کوششهای اخیر تشکیل می‌دهند. در مجموع، این کوششهای وسیع، آزمایش مجدد تمام ابعاد فعالیت‌های آموزشی از قانونگذاری تا سازمان مدرسه، دوره تحصیلات، نقشهای یک معلم، منبع توسعه و مهمترین آنها ارائه خدمات فردی در جهت نیازهای یادگیری دانش‌آموز را به مربیان و محققان آموزش و پرورش مورد تأکید قرار می‌دهند. چالش اخیر تمام مواردی که در نظامهای آموزشی شریک هستند، مواجهه با این مسئله است که چگونه می‌توانیم عقاید به ظاهر متناقض را به خوبی و کامل در مدارس آینده ارضاء سازیم؟

همه مربیان و محققان در زمینه آموزش تیزهوش موظفند با دقت، توجهات خود را بر مدارس آینده معطوف داشته، آنها را تحلیل نمایند. یکی از مهمترین ابعاد این جریان، تأکید اخیر بر آن دسته از دانش‌آموزان تیزهوش است که به دلایل متعدد در جریان آزمون معیار شده معمولی و مورد استفاده به آسانی تشخیص داده نمی‌شوند و در نتیجه تحت عنوان «تیزهوشان پنهان»^{۴۶}، معرفی شدند.^{۴۷} براساس پرسشنامه‌ای که راجع به چشم اندازهای تحصیلات تیزهوشان در نقاط مختلف جهان پخش شده، مشخص گردید که تمایلات جاری برای اختصاص تلاشها و منابع به منظور حمایت از دانش‌آموزان تیزهوشی که از خدمات کمتری برخوردار بودند، حاصل توازن خلاقیتی بین دو فلسفه غالب و متضاد در اکثر کشورها است: ۱. مساوات بشر از یک سو ۲. نخبه گرایی و امتیاز بخشیدن به دانش‌آموزان تیزهوش از سوی دیگر. خدمت به دانش‌آموزان تیزهوش در آستانه خطر جهت اکتساب زمینه‌های رشد منجر به کاهش این فاصله فلسفی می‌شود.^{۴۸}

پذیرش این نکته که این دانش‌آموزان تمایل دارند در مدارس آینده، برجسته باشند، دلالت‌های مستقیمی را ایجاب می‌کند؛ برای آنکه چگونه منابع قابل دسترس (دولتی و شخصی)، سازمان آینده و خدمات آموزشی را گسترش دهیم. نظیر پرسشهای زیر باید مدنظر قرار گیرند. هدف از آزمون و تشخیص چیست؟ چه کسی باید مسئول آزمون و سنجش باشد؟ این تلاشهای ارزیابی تا چه اندازه در برنامه ریزی واقعی برای تیزهوشی مؤثر است؟ و با توجه به محیط اقتصادی کنونی و کمبود ذخائر آیا اقدامات تشخیصی و آزمون نباید خط مشی جدیدی ایجاد کند که به جای تأکید بیش از حد بر موضوعات تشخیصی، نیازهای یادگیری افراد را تعیین کرده و مورد توجه بیشتر قرار دهند؟

● تیزهوشان پنهان چه کسانی هستند؟

اصطلاح «تیزهوشان پنهان» (نهفته) برای گروه بیشماری به کار می‌رود که در مطالعات به تیزهوشان ناتوان از لحاظ یادگیری، تیزهوشان معلول، تیزهوشان در معرض خطر، تیزهوشان مختلف از لحاظ فرهنگی، تیزهوشان نژادی، تیزهوشان کم‌آموز و زنان تیزهوش اشاره دارد. شاخص معتبری سه گروه غیرپیشرفته تهیه کرده است که ممکن است تیزهوشان پنهان در آن یافت شوند.^{۴۲} اولین گروه شامل آن دسته از افرادی است که در خطر افتادن آنها، کاملاً به عوامل محیطی، طبقه اقتصادی-اجتماعی پائین، اقلیت نژادی و قومی مربوط می‌شود، همچنین افرادی که زبان انگلیسی، زبان دوم آنها است همینطور دانش‌آموزان دختر. دومین گروه دانش‌آموزانی هستند که به وسیله تشخیص سنتی که در نظام جاری مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد، غیرپیشرفته‌اند.^{۱۱} این گروه، انواع مختلف تیزهوشی را در بر می‌گیرد، شامل دانش‌آموزانی که در زمینه‌های خلاقیت، هنرهای علمی و بصری، رفتار روانی-اجتماعی رهبری، توانایی حرکتی و توانایی هوشی فوق‌العاده هستند و گروه آخر به دانش‌آموزان کم‌آموز تحصیلی، معلولین حرکتی، ناتوانان در یادگیری و افرادی که دچار مشکلات عاطفی هستند، اطلاق می‌گردد. هر کدام از این گروه‌های فرعی، چالش منحصر به فردی را برای مربیان ارائه می‌دهند. هر چند که همه این گروه‌ها در ناخوشایندی عمومی احتمال خطر و شکست بیشتر در راه دستیابی یا توسعه تیزهوشان و مستعدان خود برای نیل به قابلیت‌هایشان اشتراک دارند. این یک مشکل جزئی نیست و وراثت فردی، بر وجود ضرر بیشتری برای جامعه دلالت دارد. به نظر می‌رسد مانع اصلی برای شناسایی «دانش‌آموزان با تیزهوشی پنهان» مستقیماً به فعالیت‌های تشخیصی مربوط می‌شود که ادامه بحث به این موضوع تأکید دارد.

محدودیت‌های جاری تشخیص در پژوهش و عمل

به طور کلی مسائل مربوط به تشخیص دانش‌آموزان تیزهوش به خوبی در مقالات مربوط به آموزش و پرورش تیزهوشان مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.^۲ از آنجایی که بحث درباره جزئیات آن از موضوع این مقاله خارج است، تنها به ذکر برخی از نکات اولیه اکتفا می‌شود.

۱- تغییرپذیری در تعریف نوع تعریف یا تصور تیزهوشی تأثیرات مستقیمی بر تشخیص در عمل دارد. پنج بعد اصلی که بر تغییرپذیری شدید در تعریف تیزهوشی تأثیر می‌گذارد، توضیح داده شد^{۲۲}:

- وسعت ساختار؛
- محتوای تعریف؛
- میزان استثناء بودن؛
- تأکید بر ایستایی در مقابل پویایی؛
- دقت تعریف.

علی‌رغم اینکه مربیان معاصر لزوم وسعت بخشیدن به تعریف تیزهوشی برای دربرگرفتن نظریه‌های اخیر «چند بعدی هوش»^{۱۹} نظیر «عوامل انگیزه»^{۴۱} «موفقیت»^۶ «محیط»^{۵۰} و «خلاقیت»^۱ را قبول دارند و لیکن بین مفهومی که مورد قبول واقع شده و آنچه که در عمل اتفاق می‌افتد، فاصله فاحشی وجود دارد.

۲. سردرگمی درباره هدف آزمون در ارزیابی آموزش خاص شدیداً به معلمان اعلام خطر شده است^{۵۶} که در صورت اجتناب از تشخیص پنج هدف آموزشی ارزیابی، خطاهای جدی در عمل پیش می‌آیند، این پنج هدف عبارتند از: «سرنوشت کردن»، «تشخیص و عنوان‌دهی»، «جایدهی»، «طراحی برنامه‌های انفرادی» و «ارزشیابی برنامه‌ها» و هماهنگ کردن روشهای ارزیابی بر طبق آنها. مروری بر مقاله‌های مربوط به آموزش تیزهوشان نشان می‌دهد که به طور سنتی بیشترین تأکید بر سه هدف نخستین صورت پذیرفته که غالباً به تشخیص دانش‌آموزان تیزهوش بستگی دارد. برخلاف اهداف محدود برای انجام ارزشیابی، یک تحقق سراسری در آمریکا که در مورد فعالیت‌های تشخیصی در آموزش کودکان تیزهوش و مستعد انجام یافته، نشان داد که یک سردرگمی همگانی راجع به آزمونهای مورد استفاده و اهداف ارزشیابی‌ها یا روشهای خاص مورد استفاده، وجود دارد.

۳. تأکید بر عنوان‌دهی اعتقاد به اینکه شخصی که به این شکل مشخص شده، قادر است به طور خودکار در تمام جوانب دوره تحصیلات موفق باشد، به دیدگاه سنتی مربوط است. به همین ترتیب در تشکیلات آموزشی بیشترین تأکید بر ارزشیابی در بخش

تشخیص برای عنواندهی صورت گرفته است ولی :

صرف عنواندهی یک کودک که از نظر تحصیلی مستعد است، اطلاعاتی کافی راجع به چگونگی طراحی یک برنامه مناسب برای قابلیتها و نیازهای خاص این کودک فراهم نمی‌آورد ... این برنامه ها باید مستقیماً به نبوغ و استعدادهای ویژه افراد مزبور مربوط باشند.^{۴۸}

به علاوه دلایل قانع کننده‌ای ارائه شده است که چگونه ادراکات مربوط به ساختار تیزهوشی، منجر به انتظاراتی از سوی معلمان، والدین و حتی خود کودک برای فعالیت در راهی تیزهوشان می‌گردد. مفاهیم مختلف اصطلاح یا عنوان تیزهوشی، معانی خاص را در بر می‌گیرد که ورای چیزی است که ابزار اندازه گیری نشان می‌دهد. این رشته قادر به تمایز کافی راجع به خصوصیات، شایستگی‌ها و رفتارهایی که در این ساختار به کار می‌روند، نیست. هرچند تاکنون چنین طبقه بندی‌هایی برای راهنمایی مؤثر در انتخاب روشها، برنامه ریزی و فعالیتهای عنواندهی لازم بوده است. تمایل کلی در تشخیص دانش آموزان تیزهوش بیشتر به سوی کشف دانش آموز تیزهوش به معنای وسیع کلمه بوده است^{۳۳}، لذا با این عنوان در واقع نوعی جمع نخبگان خلق شده است. توصیه شده است که این مشکل را می‌توان تا حد زیادی با سوق دادن عملیات تشخیصی تیزهوشان به اجزاء متعدد تیزهوشی و رفتارهای تیزهوشی برطرف نمود.^{۲۴}

۴. مسائل اندازه گیری محدودیتهای فنی و مفهومی که اندازه گیری و تشخیص را احاطه کرده‌اند به کرات گزارش شده‌اند. بعضی از مسائل اساسی عبارتند از :

الف) قابلیت اتکاء و اعتبار کم بخش اعظم وسایل اندازه گیری به کار رفته و روشهای غیرقابل اتکای جمع‌آوری اطلاعات^{۴۹}.
ب) سردرگمی همگانی راجع به استفاده از اندازه گیری و کاربرد در مراحل مناسب ارزشیابی برای سنجش آنچه مورد نظر بوده است.^۳

ج) استفاده نادرست و یا فقدان ابزار مناسب و معیارها برای زیرگروههای خاصی نظیر اقلیت ها^۷، تیزهوشان خلاق^{۳۶} و دانش آموزان تیزهوش ناتوان از لحاظ تحصیلی.

د) تغییرات زیادی که در مقیاسها با هوشبهر بین ۱۲۰ تا ۱۴۰ بدست آمده است.^۸

ه) عدم تضمین یک گروه همگون از کودکان استثنایی با بکار بردن ابزارهای مشابه.^{۱۸}

و) اتکای بیش از حد بر روی آزمونهای هوش و پیشرفت تحصیلی.^۵

اخیراً مشکلات متعددی در ارتباط با ابزارهای سنتی که در روشهای تشخیص به کار می‌روند، به دقت مورد بررسی قرار گرفته‌اند و چند شخصیت علمی و پیشرو در این زمینه خواهان تغییرات اساسی نه فقط در ابزارهای مورد استفاده در شناسایی کودکان تیزهوش، بلکه در همه جوانب فعالیتهای تشخیصی شده‌اند.^{۴۴}

۵. فقدان اساس نظری در طول دو دهه اخیر پیشرفتهای نظری مهمی راجع به طبیعت هوش و پایه‌های اجتماعی-تاریخی شناخت بشری بدست آمده است^{۱۱} که تأثیرات مستقیمی بر روی فعالیتهای آموزشی گذاشته است.^{۲۹} در ارتباط با اصطلاح تیزهوشی، توافق روزافزونی برای تعبیر جدیدتری همراه با گرایش قابل توجهی به دور شدن از دیدگاههای ایستا. مطلق و جهانی تیزهوشی^{۵۰} به عمل آمده است و کوششها در جهت نزدیکی به دیدگاهی بوده که رشد قابلیتها در همه کودکان توسط فعل و انفعالات پیچیده متغیرهایی نظیر توانایی، فرهنگ، حمایت‌های محیطی، تاریخچه راهنمایی‌ها و عوامل اجتماعی را نتیجه دهد.^{۲۰} علی‌رغم محبوبیت عام لزوم لحاظ این عوامل، فعالیتهای تشخیصی در طول قرن اخیر تغییرات ناچیزی داشته است. مثلاً تحقیقی که اخیراً در امریکا صورت گرفته^{۱۳}، نشان داده است که چهار روش تشخیص که بیش از همه مورد استفاده قرار می‌گیرند، عبارتند از معرفی بوسیله معلمان (۹۱٪)، آزمونهای پیشرفت تحصیلی (۹۰٪)، آزمونهای هوشبهر (۸۲٪) و نمرات (۵۰٪). به ویژه از لحاظ پیچیدگی نقطه نظرهای امروزی ساختار هوش، بسیار لازم است که شیوه‌های تشخیص ما تازگی یابند و تصمیمات راجع به ابزارهای شناسایی یا روشهای راهنمایی عملیات آینده بر پایه اصول نظری باشند. در یک تحلیل که اخیراً در مورد وضعیت پیشرفت ساختار تیزهوش انجام گرفته با قاطعیت بر تأکید بیشتر بر نظریه‌ها برای راهنمایی، تشخیص، برنامه ریزی و ارزیابی در آینده صحه گذاشته است.^{۲۲}

۶. تحقیقات تشخیصی بعضی مسائل مهم راجع به تحقیق بر روی تعریف و تشخیص دانش آموزان تیزهوش ارائه شده است^{۴۶} که تأکید بیشتر بر مطالعات پژوهشی شامل تعاریفی از شیوه‌های تشخیص به کار رفته برای دستیابی به نمونه مورد مطالعه بوده است. ولی پژوهشهایی که در رابطه با ارزیابی فرآیندهای تشخیص واقعی بوده‌اند اکثراً از آزمونهای هوشبهر به عنوان سنگ بنای همه

روشها و ابزارهای دیگر استفاده کرده‌اند. آنها این واقعیت را مورد بحث قرار می‌دهند که بیشتر مطالعاتی که سعی در شناسایی فرایندهای جدید برای تشخیص داشته‌اند تقریباً به طور کامل بر استفاده از نمرات آزمونهای هوشبهر به عنوان معیار نهایی (متغیر وابسته) برای سنجش مؤثر بودن سایر معیارهای متغیرهای مستقل تکیه داشته‌اند. دیدگاه باریک بینانه این گونه پژوهشها، توسعه بالقوه این بخش از مطالعات تیزهوشی را محدود نموده است. نتیجه این کارها در آزمونها (بخصوص هوش سنجها) منعکس شده است به طوری که آزمونها به جای اینکه وسیله ای برای پیش بینی کارکرد باشند، به معیار نهایی تشخیص تبدیل شده‌اند. پیشنهاد شده است که تلاشهای آینده در این بخش برای تعیین میزان تناسب شیوه‌های تشخیص به جای آزمونها، بر پایه کارکردها قرار گیرند.^{۴۶} معیارهای کارکرد اختصاصی توصیه شده شامل، تبحر علمی در یک قلمرو خاص، بهره‌وری خلاقانه در یک محدوده یا بین چند محدوده و بهره‌وری خلاقانه با وسعت زیاد، است.

فرض محوری بحث حاضر این است که «شناسایی تیزهوشی پنهان»، چالش منحصر به فردی پیش روی فعالیتهای آموزشی می‌گذارد و لذا لازم است عملیات و تصورات جاری در این باره مورد تجدید نظر کلی قرار گیرند.

● مسائل تشخیص مربوط به تیزهوشی پنهان

۱. موضوع مسئله

متأسفانه ما هیچ تحقیقی در کانادا و یا گزارش آماری نداریم تا مسئله شناسایی مربوط به تیزهوشی نهفته را به آن مستند سازیم؛ ولی کارهای مشابهی در مقالات امریکا ارائه شده است که به وضوح نشان می‌دهند که مدارس ما، نیازهای آموزشی مستعدترین دانش‌آموزان خود را تأمین و ارضاء نمی‌سازند. فهرست زیر، آمار خلاصه ای را که در مقالات امریکایی همراه با میزان مشکل، گزارش شده، ارائه می‌دهد.

براساس یک نمونه گیری در ایالت نیویورک گزارش شده است که ۵۰٪ از کودکان تیزهوش موفقیتی کمتر از حد خود داشته‌اند و ۱۹٪ از کل دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده در دبیرستانها، تیزهوش به شمار می‌روند.^{۳۸}

مروری بر مقالات انجام شده، مؤید آن است که ۱۵٪ تا ۳۰٪ منصرفین از تحصیل، تیزهوش محسوب می‌شوند.^{۴۹} در مطالعه‌ای مشخص شده است که ۴۵٪ از دانش‌آموزان باهوشبهر بیش از ۱۳۰، معدلی پایین‌تر از ج داشته‌اند.^{۲۷} یک مطالعه طولی بر روی دانشجویان تیزهوش خلاق در سطح آموزش عالی و دانشگاه نشان داد که از ۲۴ نفر، ۱۶ نفر (۶۶٪) به خودکشی فکر کرده‌اند و ۸ نفر از ۲۴ نفر حداقل یکبار اقدام به خودکشی نموده‌اند.^{۵۳}

باید توجه داشت که این آمارها براساس فعالیتهای تشخیصی رایج، انجام گرفته‌اند که بسیاری از پیشگامان در این زمینه آنها را به علت تمایل انتخابی نسبت به دانش‌آموزان سفید پوست طبقه بالا و متوسط، مردود شناخته‌اند.^۷ بنابر این، گستردگی مسئله تا وقتی که روشها و فعالیتهای تشخیصی مناسب تری در وضعیت آموزشی و تحقیق متداول شود، ناشناخته باقی می‌ماند و به وراى بخشهای سنتی مورد توجه دانشمندان و صاحب‌نظران کشیده می‌شود. اخیراً گفته شده است که آمار رایج ممکن است با استعمال قلمروهای چندگانه شایستگی، یا رشته‌های مختلف استعداد در روشهای شناسایی از ۴۰٪ تا ۹۲٪^{۳۰} تغییر نماید.

۲. سردرگمی مفهومی

سردرگمی مفهومی را احتمالاً می‌توان به بهترین وجهی با جدایی تاریخی دو دسته شناخته شده آموزش خاص، یعنی تیزهوشی و ناتوانی در یادگیری و مشکلاتی که در اثر تلاش برای ترکیب این دو رشته پیش می‌آید، نشان داد. دیدگاههای قالبی و متداول برتر دانستن تیزهوش در همه چیز و بی‌کفایتی یا گنگی فرد ناتوان در یادگیری در مدرسه آنچنان جا افتاده است که معرفی فرد به عنوان تیزهوش و همچنین ناتوانی در یادگیری، متناقض یا حتی نامفهوم تلقی می‌گردد.^{۵۷} سایر عملیات وابسته به این دو بخش نظیر گواهی تدریس خاص، برنامه‌های راهنمایی، ارائه خدمات و کمکهای مالی نیز به جدایی هر چه بیشتر دو بخش کمک کرده است. خوشبختانه جریانهای اخیر مانند حرکت به سوی فلسفه‌های آموزش هم‌گیر و غیردسته‌بندی و کارهایی در محدوده آموزش عمومی و خاص به نزدیک شدن دو بخشی که به طور سنتی جدا بوده‌اند کمک نموده است، ولی هنوز هم بعضی مشکلات باقی مانده‌اند.

تصورات فعلی و مقاله‌های راجع به موفقیت کمتر از حد خود تیزهوشان و زیر مجموعه‌های خاص مانند «تیزهوشان مایوس»^۱ یا «تیزهوشان ناتوان در یادگیری»، این گروهها را جداگانه بررسی می‌کنند؛ گویا در کل به یکدیگر نامربوطند. اما براساس روشهای تشخیص بر پایه مدرسه به نظر منطقی می‌رسد که انتظار داشته باشیم تیزهوشانی که کمتر از حد خود موفق می‌شوند را

می‌توان در بین این زیر مجموعه های خاص یافت، زیرا موفقیت کمتر از حد، نوعاً به وسیله تفاوت بین شایستگی بالا و نمرات پائین و موفقیت کم بیان می‌شود. به عبارت دیگر، ممکن است ارتباط مستقیمی بین موفقیت کمتر از حد تیزهوش و زیرگروههای خاص دانش‌آموزان وجود داشته باشد؛ زیرا تشخیص تیزهوشی در این زیرمجموعه سخت‌تر است، لذا توانایی بالقوه بیشتر آنها احتمالاً ناشناخته باقی می‌ماند و از این رو به توانایی‌ها، کمتر پرداخته می‌شود و رشد نکرده، باقی می‌ماند. به این دلیل، غیرمعقول نیست که بین تیزهوشانی که کمتر از حد خود موفق می‌شوند، کودکان بسیاری را یافت که به این زیرمجموعه ها تعلق دارند و ناشناخته مانده‌اند زیرا توانایی های بیشتر آنها مشخص نیست. بنابر این به نظر می‌رسد که تلاشهای اخیر برای مرتبط ساختن بخشها و مفاهیمی که قبلاً نامرتب بوده اند بیشتر منجر به سردرگمی مفهومی شده است. علی‌رغم آنطور که انتظار می‌رفت، طرح پالایش شده‌ی ما باعث اعتبار فعالیتهای تشخیصی نشد.

۳. ازدیاد گروهها

شناسایی زیرگروههای منحصر به فرد دانش‌آموزان تیزهوش از دهه های ۷۰ و ۸۰ آغاز شد و از آن هنگام روز به روز مقالات بیشتری در این زمینه به چاپ می‌رسد. مروری بر مقالات موجود نشان داد که از ۲۳ عبارت مختلف برای توصیف زیرگروههای مختلف دانش‌آموزان تیزهوش استفاده شده است. دورنمای تشخیص دانش‌آموزان تیزهوش، گسترش روندهای در حال شکل‌گیری را بالقوه نشان می‌دهد.

در درجه اول گروه‌بندی و عنواندهی در زمینه آموزشهای خاص به دانش‌آموزان در سالهای اخیر غالباً به دلیل روند عمومی حرکت به سوی آموزش همه‌گیر و همچنین تشخیص بهتر عواقب ناگوار همرا با این اقدام، به طور گسترده ای مورد مخالفت قرار گرفته است. به علاوه در هر نظام آموزشی گروه‌بندی، مشکل ایجاد تعاریف دقیق و مناسب در عمل وجود دارد. ما نمی‌توانیم به سادگی تنها به خلق گروههای بیشتری اقدام کنیم؛ بلکه باید در اهداف و شیوه‌های شناسایی تجدید نظر نموده و راههای دیگر را برگزینیم.

۴. بی‌عدالتی نظام دار در فعالیتهای تشخیصی

علاوه بر مشکلات عمومی همراه با استفاده از آزمونها در آموزش، اکثر بخشهای مدارس، شیوه‌های آزمایشی و تشخیصی دارند که به شکل نظام‌داری سفیدپوستان، طبقه متوسط و تیزهوشان پیشرفته تحصیلی را ترجیح می‌دهند^{۳۳}؛ در حالی که بعضی از زیرگروهها نظیر کسانی که کمتر از حد خود موفق می‌شوند، ناتوانیهای، اقلیتهای فرهنگی و دانش‌آموزان خلاق یا عقب مانده را در همان مراحل اولیه انتخاب از غربال؛ رد می‌کنند. روشن است که فعالیتهای جاری باید تجدید نظر شوند و بخشهای شناخته شده مشکل‌زا حذف شوند. این مسئله ممکن است شامل ایجاد روشهای جدید تشخیص برای زیرگروههای خاص، نظیر دانش‌آموزان تیزهوش ناتوان از لحاظ یادگیری^{۳۴} حذف بعضی آزمونهای خاص، گسترش شیوه‌های آزمون برای لحاظ منابع اطلاعاتی مختلف^{۳۵}، ایجاد راههای جدید برای تعیین توانایی‌های دستیابی به موفقیت، انجام روشهای ارزیابی کیفی^{۳۶} و لحاظ جنبه‌های رشدی و اجتماعی^{۳۷} شود.

۵- لزوم تأکید بر ارزشیابی

مقالات اخیر^{۳۸} توصیه کرده‌اند که برای آموزگاران بسیار مهم است که در مورد زیرگروههایی که شناسایی آنها مشکل است مانند تیزهوشانی که کمتر از حد خود موفق می‌شوند و دانش‌آموزان تیزهوش دارای معلولیت جسمی به سمت الگوهای ارزشیابی عمیق تری حرکت کنند. وقتی فرایند پنج مرحله ای را که در اکثر مدارس برای تشخیص یک کودک قبول کرده‌اند (منبع، آزمون، تشخیص یا عنواندهی، جایدهی، برنامه ریزی) را در نظر می‌گیریم، جای بحث باقی نمی‌ماند که بخش اعظم منابع در دسترس به وسیله چهار مرحله اول از ما گرفته می‌شوند. برای دانش‌آموزی که به طور سنتی به عنوان تیزهوش شناخته شده است، این چهار مرحله در واقع تنها آنچه را که احتمالاً قبل از مرحله رجوع فرض شده بود، تأیید می‌نمایند. اما از اغلب دانش‌آموزان «تیزهوش نهفته» در همه مراحل این فرآیند صرف‌نظر می‌گردد. اگر آنها آنقدر خوش شانس باشند که به مرحله ارزشیابی برسند، بهترین مسئله‌ای که در نظر گرفته می‌شود، تعیین قدرت یادگیری و نیازهایشان است. لذا بسیاری از معلمان خواهان عدم تأکید بر چهار مرحله اول فرآیند هستند تا پنجمین بخش آن یعنی برنامه ریزی و راهنمایی در اولویت قرار گیرد. با توجه به این واقعیت که هر گونه تغییر واقعی در یک کودک غالباً به تجربیات روزانه او در کلاس درس وابسته است به نظر می‌رسد که به سوی گسترش بیشتر منابع موجود برای حمایت از رشد قابلیت‌ها از طریق حمایت از برنامه‌های داخل کلاسی

حرکت کنیم. این مسئله نشان می‌دهد که معلمان لازم است در کلاسهای درس هر چه بیشتر در فرآیند ارزشیابی درگیر شوند و اینگونه آزمون‌ها و سایر تلاشهای ذیربط به سوی تعیین نیازهای یادگیری فردی سوق داده شوند.^{۲۹} هر چند ما می‌توانیم امیدوار باشیم که در نهایت به این هدف دست یابیم ولیکن عده‌ای بر این عقیده‌اند که مدت زمانی لازم است تا فعالیتهای کنونی به این صورت تبدیل گردد. در عین حال چندین الگوی امیدوار کننده از جمله الگویی با رویکرد «پنجگانه»^{۳۰}، الگوی رشدی بر پایه اجتماع^{۳۱} و یا الگوی چندگانه تعاملی^{۳۲} به وجود آمده‌اند.

این الگوها بر لزوم لحاظ اثرات تعاملی ویژگی‌های دانش‌آموز و توانایی‌های یادگیری و محیط اطراف تأکید دارند. نکته اساسی در اینجا این است که ارزیابی برای تأیید عضویت یک دانش‌آموز در گروه از پیش تعریف شده‌ای از دانش‌آموزان نیست؛ بلکه رشد استعداد‌های درخشان مورد توجه است.

سنتی	معاصر
- ایستا	- پویا
- جداشده	- همدیگر
- تخصص در یک بعد	- مشارکتی
- آزمون یا مقیاس منفرد	- فعالیتهای رشدی چندگانه
- مدرسه محوری براساس اینکه مال چه کسی	- دانش‌آموز محوری
- داخل یا خارج باشد	- نیازهای راهنمایی
- عنواندهی	- دانش‌آموز به عنوان نتیجه‌گیرنده مفاهیم
- مقایسه معیار شده	- بوم‌شناسی
- مصنوعی	

شکل ۱ - چشم‌اندازهای تشخیص تیزهوشان

بحث فوق نیاز به مفهوم متفاوتی برای فعالیتهای تشخیصی را مورد تأکید قرار می‌دهد. هنگامی که سعی داریم از الگوهای سنتی برای فعالیتهای تشخیصی استفاده کنیم و همزمان از دیدگاهها معاصر درباره تیزهوشی و آموزش حمایت کنیم، تناقضاتی بروز می‌نماید. هر چند که عموماً محدودیتهای فعالیتهای جاری در تشخیص دانش‌آموزان تیزهوش را قبول دارند ولی توجه بسیار کمی به لزوم تغییر دیدگاههای سنتی به معاصر شده‌اند. شکل ۱ عوامل هر یک از دو الگو را به هم مقایسه می‌کند.

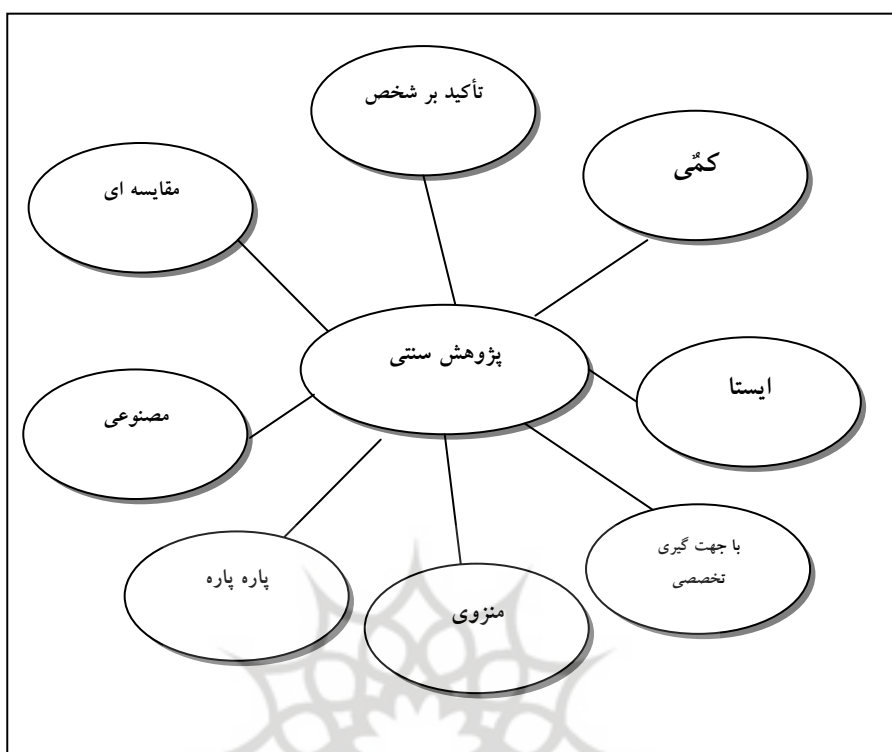
هدف اصلی از ارائه این مقایسه تأکید بر نیاز به جهت‌گیری جدید در عملیات و مطالعات جاری در تشخیص تیزهوشان است. اصولاً دیدگاه معاصر به جای تشخیص هدایت شده بوسیله متخصصین با رویکرد عنواندهی بر ارزیابی هدایت شده به وسیله معلم حول محور دانش‌آموز و توانایی‌های یادگیری در کلاس و نیاز به تسهیل برنامه ریزی برای تیزهوشی یا توسعه حداکثر توانایی‌های همه دانش‌آموزان تأکید دارد. بخش بعدی به‌طور خلاصه مطالعات در دسترس راجع به تیزهوشان نهفته را بیان می‌کند.

● مطالعات راجع به تیزهوشی پنهان

در جریان تلاش برای ارزیابی وضعیت فعلی در زمینه «تیزهوش نهفته» در یک جستجوی فراگیر، ۲۰۴ مقاله و کتاب بدست آمد. با توجه به جدید بودن این رشته، محدودیت منابع منتشر شده قابل درک است. از کل منابع پیدا شده تعداد مقالات بحثی/مروری تقریباً دو برابر گزارش‌های تحقیقی بوده است. قسمت اعظم منابع متوجه تیزهوشان معلول و دختران تیزهوش و اغلب نوعی دیدگاه دسته‌بندی مثل دختران تیزهوش و تیزهوشان معلول داشتند. نکات اصلی مقاله‌های تحقیقی که در تحقیق ما پیدا شدند در شکل ۲ ترسیم گردیده‌اند و جای تعجب نیست که واجد بسیاری از خصوصیت‌های ستون سنتی در شکل ۱ هستند.

مطالعات تحقیقی بسیار کمی وجود داشت که نشانگر عقاید معاصر راجع به تیزهوشی باشد هر چند که یک تحقیق مثال خوبی از قابلیت‌های ارزشمند اینگونه رویکرد بود و لذا خلاصه‌ای از آن در اینجا ارائه می‌شود.

در یکی از جامع‌ترین مطالعات در این رشته^{۳۳}، به ارزیابی مقایسه‌ای عامل خطر در ۳۰ تیزهوش پیشرفت تحصیلی و ۳۱



شکل ۲. ویژگی‌های سنتی پژوهش در آموزش و پرورش تیزهوشان

تیزهوش در معرض خطر و دانش‌آموزان اخراجی پرداخته است. مصاحبه‌های عمیقی با همه دانش‌آموزان صورت گرفت و نتایج حاصله چند اختلاف اساسی بین دانش‌آموزان تیزهوش پیشرفت تحصیلی و تیزهوشان در معرض خطر را نشان داد. موفقیت دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی به دروس تحصیل اختصاص داشت در حالی که موفقیت دانش‌آموزان در معرض خطر در حوزه‌های هنری و برنامه‌های ویژه بود. گروه در معرض خطر در مقایسه با تیزهوشان پیشرفت تحصیلی از مشکلات مهمی در مدرسه در ارتباط با معلمان، حضور در مدرسه، مسائل تحصیلی (سختی دروس)، قوانین مدرسه و اولیاء آن رنج می‌بردند و به نحو محسوسی مدارس کوچکتر را ترجیح دادند.

دانش‌آموزان تیزهوش در معرض خطر مشکلات بسیار بیشتری در رابطه با اتمام تکالیف درسی داشتند و در رابطه با پویایی خانواده، رقابت منفی بیشتر (عدم برآوردن انتظارات والدین در مقایسه با خواهر و برادرهایشان) و به علاوه طرح متناوبی از آوردن مشکلات مدرسه به خانه و بالعکس نشان دادند. دو نتیجه بسیار جالب عبارت بودند از تصور عدم نظارت بر روی زندگی در مدرسه که از طرف دانش‌آموزان در معرض خطر گزارش شده بود و شرکت کمتر آنان در فعالیتهای درسی در مقایسه با دانش‌آموزان تیزهوش پیشرفت تحصیلی. دو زمینه عمده که تغییر در آنها بسیار مفید خواهد بود از نظر دانش‌آموزان در معرض

خطر عبارتند از: ۱. انتخاب بیشتر، ارتباط و علاقه در تحصیل ۲. معلمان دلسوز با دانش بهتر و درک نیازهای دانش‌آموزان با توانایی بالا.

تصویر کلی که دانش‌آموزان در معرض خطر القاء کردند این بود که مدارس بسیار خشک و انعطاف ناپذیر هستند و تأکید بسیار زیاد بر تطابق صورت می‌پذیرد. به طور کلی به نظر می‌رسد که این دانش‌آموزان در معرض خطر احساس می‌کنند که ارتباطشان با نظام آموزش قطع نشده و بیشترین حمایت را در دوستانشان و نه در معلم‌هایشان می‌یافتند.

بدیهی است که باید مطالعات بیشتری در این زمینه انجام گیرد نه صرفاً با هدف تعیین عوامل مؤثر در کم‌آموزی نهایی دانش‌آموزان بلکه با هدف حرکت به سمت مطالعه اندازه‌گیری‌های ممانعت‌کننده و تفکیک عواملی که به احتمال زیاد در رسیدن به هدف دستیابی هر دانش‌آموز به قابلیت‌هایی که توانایی آن را دارند، مؤثر هستند.

● پژوهشی با استفاده از روش معاصر بر روی تیزهوشی پنهان

این بخش از مقاله به بحث خلاصه‌ای راجع به پژوهشی که اخیراً صورت گرفته است اختصاص دارد. این مطالعه نشانگر آغاز تلاش برای بهبود بسیاری از محدودیتهای سنتی در تشخیص تیزهوشی نهفته است و سعی دارد با بنیادهای متداول در جهت‌گیری‌های آینده مدارس و اصلاح نظام آموزش در کل هماهنگ باشد.

یک نظام آموزشی تفکیکی که تقریباً ۲۵۰۰۰ دانش‌آموز را در ۶۵ مدرسه تحت پوشش قرار می‌دهد موافقت نمود که با گروه تحقیقاتی ما در زمینه بررسی مشکلات مربوط به دانش‌آموزانی که تیزهوشی نهفته دارند، همکاری نماید. اهداف اصلی دراز مدت این پژوهش عبارتند از:

□ ثبت گستره مشکلات دانش‌آموزانی که توان بالقوه آنان در مدرسه در قالب پیشرفت تحصیلی، تحقق نیافته است؛

□ شناسایی شاخصهای رشدی در قابلیت‌های جلوگیری نشده زیر مجموعه‌ها؛

□ شناسایی طرح‌های جزئی منحصر به فرد برای پیش‌بینی موفقیت کمتر از حد در مورد بعضی از دانش‌آموزان تیزهوش که در معرض خطر قرار دارند؛

□ انجام مطالعات طولی و پیگیری بر روی دانش‌آموزانی که از لحاظ موفقیت کمتر از حد در معرض خطر شناخته شده‌اند؛

□ معرفی و ارزیابی نظام‌دار سودمندی روش‌های مداخله‌ای.

پژوهشی که فعلاً در دست اقدام است در سه بخش «سرنوشت کردن»، «ارزشیابی عمیق» و «مداخله بر روی دو گروه آزمایشی و گواه» طراحی شده است. اطلاعات در وهله اول از همه دانش‌آموزان با نمرات ۴ و ۷ و ۱۰ در ۱۵ مدرسه در بخشی از مدارس کانادایی در یکی از حومه‌های بزرگ شهر اجرا می‌شود. با استفاده از اطلاعات موجود حاصل از آزمون گروهی هوش برگزار شده سالانه (CCAT) و آخرین گزارش نمرات در مدارس فوق، آن عده از افرادی که هوشبهر بیش از ۱۲۰ و موفقیتی کمتر از حد خود در هر یک از موضوعات داشته‌اند، برای مرحله دوم غربال شده‌اند. نامه‌هایی برای والدین یا قیم‌های همه دانش‌آموزانی که دارای معیار سه نمره فوق‌الذکر بوده‌اند فرستاده شد. در حال حاضر ارزشیابی عمیقی از همه دانش‌آموزانی که اجازه نامه شرکت آنها در این تحقیق دریافت شده است، صورت می‌گیرد.

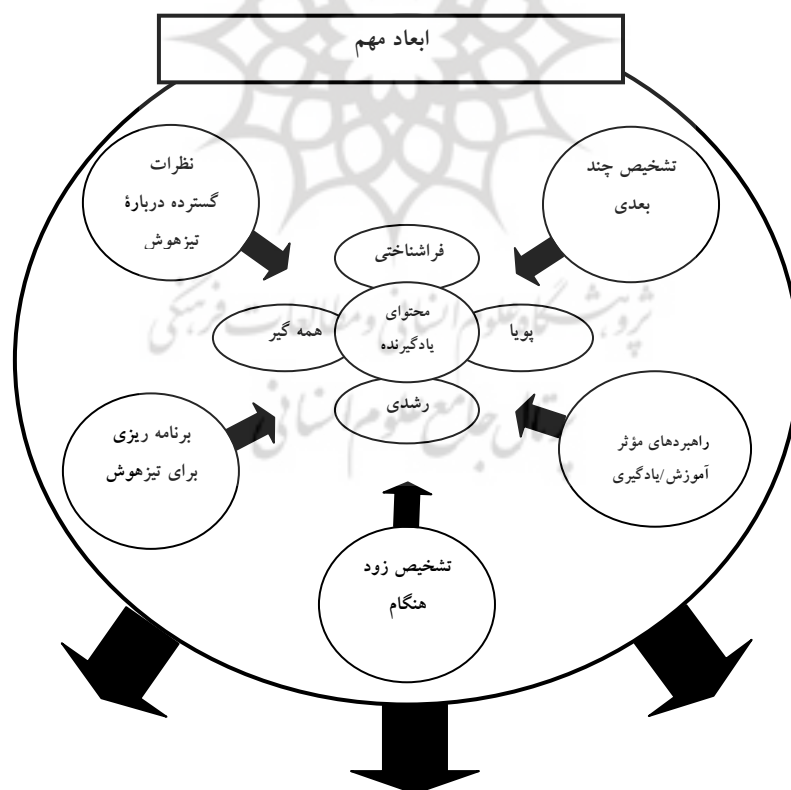
ارزشیابی عمیق در مرحله دوم شامل اجرای «آزمون تجدید نظر شده روانی - آموزشی وودکاک - جانسن»^{۹۰}، «خودباوری کودکان پیرز- هاریس»، «تفکر درباره مدرسه ام»، می‌شود. آزمون «وودکاک- جانسن» شامل آزمونهای فرعی تر شناخت و لیاقت و موفقیت در بخشهای ریاضیات، روخوانی، زبان کتبی و علوم می‌شود. از این وسیله در مطالعه‌ای بر روی تیزهوشانی که کمتر از حد خود به موفقیت دست می‌یابند، استفاده شده و ادعا شده که این شیوه سه امتیاز آشکار دارد:

- معیارها با استفاده از افراد مشابهی به دست می‌آیند.
- یک شخص می‌تواند هر دو قسمت آزمون را برگزار کند.
- اجزاء را می‌توان برای تعیین اختلاف بین موفقیت عملی و آنچه مورد انتظار بوده است، مورد مقایسه قرار داد.

● یک الگوی تشخیصی جدید

بطور کلی لزوم یک الگوی همه‌گیر و نوین جهت تشخیص دانش‌آموزان با تیزهوشی نهفته احساس می‌شود. بالحاظ محدودیت‌های الگوی سنتی و جریانات در حال شکل‌گیری که از فرضیه‌های امروزی نشئت گرفته‌اند و نیز اقدامات آموزشی، ابعاد مهم یک الگوی جدید در شکل ۳ به تصویر کشیده شده است.

پژوهش‌های فعلی در واقع اولین مرحله بررسی مقدماتی شیوه کنونی تشخیص همه دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد و توانای ما را ارائه می‌دهد.



- | | | |
|---|---|---|
| <p>مدرسه محوری</p> <ul style="list-style-type: none"> □ با جهت‌گیری بر مبنای موفقیت □ گروه متخصص □ طولی | <p>جلوگیری شده</p> <ul style="list-style-type: none"> □ ارتباطات با جامعه □ والدین □ بکارگیری منابع | <p>مشارکت</p> <ul style="list-style-type: none"> □ مشارکت معلم □ مسئولیت‌پذیری مشترک |
|---|---|---|

□ الگوی نظریه

شکل ۳: تیزهوشان پنهان؛ عملیات نوید دهنده پژوهش

یادداشتها

- ۱- Lupart, Judy, L. (۱۹۹۲). "The hidden gifted : Current state of Knowledge and future research directions ". *Talent for the Future*. ۱۷۷-۱۸۷.
- ۲- Alvino, McDonnel & Richert, ۱۹۸۱; Feldhusen, Asher, & Hoover, ۱۹۸۴; Hoge, ۱۹۸۸; MacRae & Lupart, ۱۹۹۱; Silverman, ۱۹۸۶.
- ۳- Alvino, McDonnel, & Richert, ۱۹۸۱.
- ۴- Alvino, McDonnel, & Richert, ۱۹۸۱; Van Tassel-Baska, ۱۹۸۶; Richert, ۱۹۹۱.
- ۵- Barton & Starnes, ۱۹۸۶. ۶- Barton & Starnes, ۱۹۸۹, Marjoram, ۱۹۸۳.
- ۷- Baldwin, ۱۹۸۷, ۱۹۹۱; Richert, ۱۹۹۱. ۸- Barton & Starnes, ۱۹۸۹; Lazarus, ۱۹۸۹.
- ۹- Borland, ۱۹۸۸; Renzulli, ۱۹۸۴, ۱۹۸۸. ۱۰- Board gifted
- ۱۱- Case ۱۹۸۵; Vygotsky, ۱۹۷۸. ۱۲- Collaborative Consultation
- ۱۳- Cox, Daniel & Boston, ۱۹۸۵. ۱۴- Davis & Rimm, ۱۹۸۵, Richert, ۱۹۹۱.
- ۱۵- Deschamp & Robson, ۱۹۸۴, Richert, ۱۹۹۱. ۱۶- Disadvantage
- ۱۷- Effective Schools ۱۸- Feldhusen, ۱۹۸۹
- ۱۹- Gardner, ۱۹۸۷; Stenberg. ۱۹۸۵.
- ۲۰- Cagne, ۱۹۹۱; Heller, ۱۹۸۹; Monks & Van Boxtel, ۱۹۸۵.
- ۲۱- hidden gifted ۲۲- Hoge, ۱۹۹۱
- ۲۳- Hoover, ۱۹۸۴ ۲۴- Hoover, ۱۹۸۶
- ۲۵- Inclusive Education ۲۶- Jellen, ۱۹۸۵
- ۲۷- Johnson
- ۲۸- Lazarus, ۱۹۸۹; Lupart, ۱۹۹۰; Mooij, ۱۹۹۱; Monks & Van Boxtel, ۱۹۸۵; Starnes, Ginevan, Stokes & Barton, ۱۹۸۸.
- ۲۹- Lupart, ۱۹۹۱ ۳۰- Lupart, ۱۹۹۰; Starnes, Ginevan, Stokes, & Barton, ۱۹۸۸.
- ۳۱- Lundsteen, ۱۹۸۷. ۳۲- Mather & Udall, ۱۹۸۵.
- ۳۳- Marquardt, ۱۹۸۷. ۳۴- Monks & Van Boxtel, ۱۹۸۵.
- ۳۵- Mitchel and Williams, ۱۹۸۷. ۳۶- Mooij, ۱۹۹۱.
- ۳۷- Nation at risk, ۱۹۸۳. ۳۸- Nyquist. ۱۹۷۳.
- ۳۹- Piers, Harris Children's Self-Concept. ۴۰- Regular Education Initiative.

۴۱- Restructuring the Schools.

۴۲- Richert, ۱۹۸۷

۴۳- Richert, ۱۹۹۱.

۴۴- Richert, ۱۹۹۱, Van Tassel Baska. ۱۹۸۶ ; Gange, ۱۹۹۱.

۴۵- Renzulli, ۱۹۸۸.

۴۶- Renzulli & Delcourt, ۱۹۸۶.

۴۷- School Reform.

۴۸- Sosinak, ۱۹۸۷.

۴۹- Seeley, ۱۹۸۵.

۵۰- Terman & Oden, ۱۹۷۹ ; Monks & Van Boxel, ۱۹۸۵.

۵۱- Torrance, ۱۹۸۴.

۵۲- Thinking About My School.

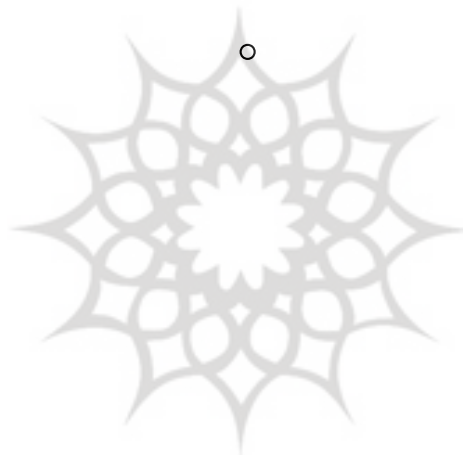
۵۳- Willings, ۱۹۸۲.

۵۴ - Whitmore, ۱۹۸۲.

۵۵- Woodcock. Johnson Psychoeducational Assessment-Revised.

۵۶- Yeseldykel

۵۷- Yewshuk.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی