

افقهای جدید در روان‌شناسی پرورشی تیزهوش

ملاحظات محیطی در

تشخیص، آموزش و پرورش

«مطالعه راهبردی»

ناصرالدین کاظمی حقیقی

«در این مطالعه راهبردی، جدیدترین یافته‌های مربوط به روان‌شناسی پرورشی تیزهوش مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. نتایج این بررسی در چهار محور، شکل گرفته است:

- ۱- عوامل محیطی موجب تعدیلهایی در ساختار خودباوری و موضع نظارت فرد تیزهوش می‌شود. ۲- تشخیص تیزهوشی در گروههای اقلیت، مستلزم بهره‌گیری از روشهای مقتضی است. ۳- بازنگرگی ویژگیهای معلم و تحلیل انتظارات محیطی، شاخصهای اساسی ارزشیابی هر برنامه ویژه‌ای را تشکیل می‌دهد. ۴- نیازهای تیزهوش و خواسته‌های محیط، تعیین‌کننده جریان پرورش اجتماعی فرد تیزهوش است. در پایان این مطالعه، تنها تفاوت‌های محیطی موجود در شاخصهای تیزهوشی و جامعه‌پذیری تیزهوشان، مورد بحث قرار می‌گیرد و استنباط‌هایی کاربردی نیز عرضه می‌شود.»

تیزهوشی گرچه در یک قالب وراثتی قرار می‌گیرد اما تحقق و تجلی آن به تعیین‌کننده‌های محیطی بستگی دارد. جریان تشخیص و آموزش و پرورش تیزهوش نیز همانند تکوین تیزهوشی، می‌تواند تحت تأثیر ویژگیهای محیطی شکل گیرد. در این مقاله، برخی از جنبه‌های اساسی تأثیرپذیر در حوزه‌های فوق‌الذکر مورد بررسی واقع می‌شوند. شاخصهای تیزهوشی (بویژه نگرشی)، برنامه‌های آموزشی، و تدابیر پرورش اجتماعی، موضوع مطالعات جدید را تشکیل می‌دهند: آیا نگرش‌های ویژه فرد تیزهوش دستخوش تغییرات محیطی قرار می‌گیرند؟ و آیا اگر تغییر یابند به شاخصهای اساسی تیزهوشی، آسیبی وارد خواهد شد؟ و معضل تشخیصی ناشی از آن، چگونه قابل حل است؟ چه ضرورت‌های محیطی موجب شکل‌گیری جریان تشخیص و شناسایی تیزهوشان می‌گردد؟ در امر ارزشیابی یک برنامه اختصاصی، چه عوامل درونی و برونی باید مورد لحاظ قرار گیرند؟ و چه عواملی از خارج، تعیین‌کننده تأثیر بخشی یک برنامه هستند؟

و سرانجام، پرورش اجتماعی فرد تیزهوش از چه بنیادها و ضرورت‌هایی نشئت می‌گیرد؟ پس از ذکر نتایج و بررسی برخی مطالعات در چهار حوزه «نگرشی»، «تشخیصی»، «آموزشی» و «پرورشی»، یافته‌های مزبور مورد تفسیر قرار گرفته، راهبرد مطالعه بیان می‌شود. در پایان مقاله، استنباط‌های کاربردی مطالعه، برای مدیران مراکز آموزشی، معلمان، مشاوران، خانواده‌ها و جامعه عرضه می‌گردد.

زمینه

یافته‌های روان‌شناختی، مفاهیمی را وارد حوزه مبانی می‌نمایند که ملاک تشخیص قرار می‌گیرند، در این راستا، بایستی به پیامدهای مشاوره‌ای وضع واژه‌های مناسب برای مفاهیم مزبور، توجهی تام مبذول شود. این یافته‌ها، همچنین بطور تدریجی به

تمایز مرزهای (بویژه نگرشی) انواع تیزهوشی نیز کمک می‌کنند. علاوه بر آن، با تحلیل آنها می‌توان خدمات مشاوره‌ای را تغذیه نمود. مسائل مشاوره‌ای خاص نیز می‌توانند شاخصهایی از تیزهوشی و نوع آن بدست دهند که به تشخیص و آموزش و پرورش گسترده و اقتضایی یاری کند. اعتبار جریان تشخیص، زمینه را برای تحقق یک طرح ویژه آموزشی و پرورشی فراهم می‌آورد، طرحی که بتواند پاسخگوی نیازهای تیزهوشی بعنوان یک نظام روانی متمایز و نوع آن باشد.

تعدیلهای محیطی در ساختار خودباوری و موضع نظارت

خودباوری نیرومند و موضع درونی نظارت از اساسی‌ترین ویژگیهای نگرشی فرد تیزهوش بشمار می‌آیند. که چه بسا بعنوان شاخص در امر تشخیص بکار می‌روند.

خودباوری بعنوان ارزیابی کلی فرد درباره «شخصیت خویش» با «حرمت خود» و «اعتماد به نفس» ملازمت دارد. تقریباً کلیه مطالعات مربوط به خودباوری تیزهوش در مقطع سنی ۴ تا ۱۵ برجستگی و تفاوت بارز افراد تیزهوش را نشان داده‌اند. این خودباوری شامل جنبه‌های تحصیلی، اجتماعی و رهبری شده است. خودباوری می‌تواند دستخوش دگرگونی قرار گیرد. عوامل درونی، برنامه آموزشی، موقعیت تحصیلی و کلاسی و الگوپذیری، مؤثرترین منابع تغییر خودباوری در میان تیزهوشان محسوب می‌شوند.

اغلب مطالعات تطبیقی مربوط به موضع نظارت تیزهوشان و افراد عادی در مقطع سنی ۸ تا ۱۷ برجستگی نگرشی تیزهوشان از لحاظ موضع درونی نظارت، بویژه مضمونین برنامه‌های اختصاصی را نشان داده‌اند. چنانکه پیشنهاد شده است «موضع درونی نظارت» بعنوان شاخصی از تیزهوشی بکار رود.

از سوی دیگر، مطالعات در میان جامعه تیزهوش، حاکمیت موضع درونی نظارت را تأیید می‌کند یعنی تیزهوشان «پیشرفته» و «کم‌آموز» به نحو بارزی دارای موضع درونی مثبت می‌باشند و عدم تفاوت در نوع تیزهوشی مزبور در موضع نظارت، تحت تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی نیست.

اما تک‌بررسیها در همین جامعه نتایج پیچیده‌ای ارائه داده است:

۱- مقیاسها برای توصیف بازخورد نظارت کفایت ندارند. ۲- توضیحات مربوط به موضع نظارت لزوماً از طریق الگوهای رفتاری انجام نمی‌گیرد. ۳- تأثیر والدین در هر مقوله‌ای از مقولات مورد مطالعه (برداشت نسبت به خود، ابتکار، آمادگی پاسخ به موقعیتها، رهبری / فعالیت، تصمیم‌گیری، اهداف و روابط اجتماعی) تفاوت دارد. ۴- بازخوردهای نظارت از عوامل دیگری غیر والدین و حوادث خارجی اثر می‌پذیرند. ۵- بازخوردهای خارجی یا مختلط مربوط به موضع نظارت دلالتی بر ضعف، بیماری یا ناسازگاری ندارد و نیز بازخوردهای درونی، دال. ۶- برجسبهای درونی و برونی، غیردقیق و بی‌اعتبار است.

بنظر می‌رسد که «خودباوری نیرومند» تیزهوش با تأثیرپذیری از عوامل درونی (حتی از سنین خردسالی) با موضع درونی نظارت، تجانس و همخوانی دارد؛ بنابراین، خودباوری نیرومند می‌تواند منجر به موضع درونی نظارت گردد، یعنی اعتقاد به توانمندیها و خصایص شخصی بطور طبیعی نقش تعیین‌کننده‌های انفرادی (و نه خارجی و برونی) را در تکوین و پدیدآیی حوادث، برجسته می‌سازد. اما نتایج پیچیده و بعضاً متناقض در تک‌بررسیهای افراد تیزهوش می‌تواند حاکی از تأثیر و نقش تفاوت‌های فردی در تجانس مزبور باشد، به بیان دیگر، ممکن است در برخی موارد خودباوری نیرومند با موضع برونی نظارت در یک سازمان روانی جمع گردد.

جدیدترین بررسی در این حوزه حاکی است که:

۱- «دریک مطالعه تطبیقی در کشور هند بر روی دانش‌آموزان پایه‌های ۷ تا ۹ تحصیلی یافت شد که: ۱- سازگاری دانش‌آموزان مشابه

است و تحت تأثیر هوش قرار ندارد.

۲- بنظر می‌رسد که هوش، موضع نظارت را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد.

۳- رابطه مثبت معنی‌داری میان هوش و خودباوری وجود دارد. افراد تیزهوش خودباوری بالاتری بروز دادند.»^۱

عدم تأثیرپذیری موضع نظارت از هوش را به چند طریق می‌توان تبیین نمود:

۱- هرگاه یافته‌های پیشینه را بعنوان اساس بپذیریم یعنی «موضع درونی نظارت» بمنزله شاخصی نگرشی از تیزهوشی انگاشته شود، احتمالاً ابزارهای تشخیصی مطالعه مورد نظر، به دقت عمل نکرده‌اند؛ مثلاً افراد مستعد (و نه تیزهوش) با جامعه عادی مقایسه شده‌اند.

۲- ممکن است تیزهوشان مورد مطالعه از نوع «پیشرفت تحصیلی» بوده‌اند و لذا در مقایسه با افراد عادی علی‌رغم وجود خودباوری فوق‌العاده، موضع نظارت متفاوتی بروز ندادند. با این مقدمه که در میان تیزهوشی از نوع پیشرفت تحصیلی بیش از خلاقیت و رهبری، موضع برونی نظارت دیده می‌شود. نگرشی که در میان افراد عادی، حاکمیت دارد.

۳- اگر تیزهوشان مورد مطالعه در انواع مختلف آن شمول داشته‌اند، به نظر می‌رسد که موضع نظارت حتی بعنوان یک شاخص تیزهوشی می‌تواند تحت تأثیر ویژگیهای محیطی (فرهنگ و طبقه اقتصادی- اجتماعی) قرار گیرد. زیرا در سایر محیطهای مورد بررسی، تفاوت معنی‌داری بدست آمده است. از سویی، پیش از این تأثیر محیط بر نگرش تیزهوش، نشان داده شده است. شاید ویژگیهای محیطی، ارزشهایی را رشد و پرورش می‌دهند که توجه به عوامل برونی و اهمیت بخشیدن بدانها در تکوین امور و حوادث مربوط به زندگی در میان افراد تیزهوش، قداست می‌یابد و جذب می‌گردد. نظیر همین سخن را می‌توان درباره سازگاری روانی بیان داشت، یعنی نقش نوع تیزهوشی و یا نظام ارزشی و ویژگیهای محیطی می‌تواند تفاوت افراد عادی و هوشمند را تحت تأثیر قرار دهد.

تفاوت بارز تیزهوشان در خودباوری نیرومند بعنوان یک شاخص اساسی و بار دیگر در محیطی متفاوت تأیید گردید. اما امکان وجود تیزهوشی در فردی که از خودباوری برتر ولی از موضع برونی نظارت برخوردار است می‌تواند گواه تأثیرپذیری نگرش تیزهوش از خصایص محیطی باشد، یعنی باور فرد نسبت به توانایی‌های خویش، تحت الشعاع عوامل تعیین‌کننده خارجی قرار می‌گیرد و فرد تیزهوش تحت تأثیر تحلیل وقایع، مرزهایی مشخص برای تأثیرگذاری خویش در امور حیاتی قایل شده به عوامل مؤثر برونی (غیرفردی) بهای بیشتری می‌دهد. در حقیقت، خودباوری تیزهوش (چه بسا تحت تأثیر پرورش مناسب) از پندار و توهم تصفیه گردیده محدودیتی واقع بینانه می‌یابد.

تشخیص اقتضایی در گروههای اقلیت

هوش، استعداد تحصیلی، خلاقیت، رشد، استعداد ویژه، گستره اطلاعات و رهبری از مفاهیم عمده تشخیصی به شمار می‌آیند که بوسیله منابع هفتگانه (هوش سنج، گزارش والدین، اطرافیان و همسال، خودسنج، استعداد سنج، و آزمونهای پیشرفت تحصیلی) تشخیص داده می‌شوند. اما میزان رواج منابع به اعتبار آنها بستگی ندارد، یعنی منبع معلم علی‌رغم اعتبار تشخیصی اندک، از تداول بیشتری برخوردار است. بنظر می‌رسد که معضل تشخیص به امر مزبور ربط داشته باشد.

« تدابیر تشخیصی در گروههای اقلیت نژادی و قومی، مبتنی بر گسترش و بهینه‌سازی روشهای ارزشیابی و کوششهای کارکنان

مدرسه، در پایه‌های تحصیلی ۲ تا ۵ منجر به ۸۱ درصد افزایش در جذب و تشخیص تیزهوشان اقلیت شده است.»^۸

اصلاح و بهسازی روشها و منابع تشخیصی 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، بنظر 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 هوش باید مورد بازنگری قرار گیرد. ظاهراً تفاوت‌های مزبور از منابع تشخیصی ناشی می‌شوند و بیانگر تصویری واقع‌بینانه و روشن از توزیع بالقوه هوش در گروههای اقلیت قومی، نژادی و فرهنگی

نیستند. بنظر 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 آنکه تشخیص در گروه‌ها و جوامع اقلیت مستلزم کاربرد روشها و منابع اقتضایی و مناسب، بویژه والدین، است.

شاخصهای ارزشیابی برنامه

«مدرسه»، «خانواده» و «جامعه» عوامل اساسی مؤثر در هر طرح ویژه‌ای برای تیزهوشان بشمار می‌آیند. تأمین منابع انسانی مناسب (شامل معلمان و مشاوران ویژه) و گسترش برنامه‌های ویژه عمومی و موضوعی به اقتضاء نوع تیزهوشی، جنسیت و پایه تحصیلی، در طریق عمده تأثیرگذاری مدرسه بر هر طرح ویژه‌ای است. خانواده و از آن مهمتر، جامعه، نقش پشتیبانی‌کننده را برای هر طرحی ایفا می‌نمایند.

مطالعات جدید، نقش عوامل محیطی را برجسته‌تر می‌سازند:

«سودمندی یافته‌های ارزشیابی ممکن است تحت تأثیر عواملی قرار گیرد که از مهار ارزشیاب خارج هستند نظیر: مسائل اقتصادی و سیاسی. اما عواملی نیز در مهار ارزشیاب قرار دارند مانند: کفایت ارزشیاب، طرح ارزشیابی، تشخیص و ارتباط با مخاطبان، و وضوح و کیفیت گزارش ارزشیابی. اهداف انحصاری برنامه‌های فراگیران تیزهوش، مسائلی برای ارزشیابان فراهم می‌سازند.»^۱

«پژوهشی بر روی عوامل مؤثر در ایجاد، اجراء و حذف یک برنامه غنی‌سازی و تسریعی ابتدایی در طی سالهای ۱۹۵۸ تا ۱۹۶۹، بر اساس مصاحبه‌هایی با معلمان و مجریان برنامه، بررسی ملاکهای برنامه، و مطالعه دست‌اندرکاران رسمی، نشان داد که فشارهای اجتماعی (محیطی) انگیزه‌ای برای برنامه و سائقی برای فنای آن، فراهم ساخت. تفسیرهایی مثبت درباره برنامه، شامل تمهید مناسب برای فعالیتهای تحصیلی متعاقب، موقعیت برای پیگیری علائق، برطرف ساختن ملالت و خستگی، وجود معلمان شایسته، فراهم سازی جو کلاسی درخشان و برانگیختگی تحصیلی، قابل عرضه است و اضطراب وابسته به رقابت، فشار روانی، پافشاری بر موفقیت، و تعامل محدود با سایر کودکان، بعنوان عواملی منفی مطرح می‌گردد.»

«بر اساس یک مطالعه، منابع اولیه اطلاعات در اقدامات ارزشیابی برنامه‌های ویژه را دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مجریان مدارس تشکیل می‌دادند. بررسی بیش از ۷۰ گزارش مربوط به ارزشیابی و نظارت برنامه، نشان داد که «توصیف وضع کنونی» بر مبنای اقدامات ارزشیابی بوده است.»^۲

هر برنامه ویژه‌ای پس از طی زمان تعیین شده خویش باید مورد نظارت و ارزشیابی قرار گیرد. عوامل و شاخصهای مورد ارزشیابی در داخل و خارج برنامه وجود دارند. معلمان شایسته می‌توانند بمنزله اساسی‌ترین محور درونی برنامه، با تمهید موقعیتهایی بمنظور پیگیری و تحقق علائق به تقویت انگیزه تحصیلی تیزهوشان اقدام نموده فضایی پویا و درخشان و شکوفا کننده توانمندیهای هوشی فراهم سازند و بدینسان آمادگی ادامه تحصیلات را بدون رکود، سستی و ملالت و خستگی در افراد تیزهوش تحقق بخشند. فضایی که از هرگونه عامل تنش‌زا و موجد فشار روانی بدور است و رقابت برای موفقیت را سرلوحه خویش قرار نمی‌دهد. چه عوامل مزبور می‌توانند موجب فروپاشی و اضمحلال یک برنامه ویژه گردند، بویژه اگر تیزهوشان مشمول برنامه، از نوع خلاق بوده باشند. در این شرایط، رقابت‌طلبی و تأکید بر موفقیت بعنوان نوعی عامل فشار روانی، آفات خلاقیت خواهند بود.

با این توضیح، ارزشیابی عناصر درونی برنامه را می‌توان بر مبنای بازنگری ویژگیهای معلم انجام داد.

اما مهمترین عوامل خارجی برنامه را تعیین‌کننده‌های محیطی (اجتماعی، سیاسی و اقتصادی) تشکیل می‌دهند. این منابع می‌توانند بمنزله پیش‌بین‌هایی برای بقاء و گسترش برنامه بشمار آیند.

میزان حمایت‌های خارجی از برنامه، بستگی به سطح ارضای انتظارات محیطی دارد، یعنی تا چه اندازه‌ای اهداف ویژه یک برنامه، به توقعات و نیازهای جامعه پاسخ می‌دهد و آن را تحقق می‌بخشد.

بدون تغذیه برنامه از محیط، «شایسته‌ترین معلمان»، «نیرومندترین محتویات» و «پیشرفته‌ترین روشهای اجرایی» آن را از شکست و اضمحلال نجات نخواهد داد. از سوی دیگر تغذیه مناسب از محیط، شرایط لازم را برای تقویت درونی و توسعه برنامه فراهم می‌سازد.

بنابراین محور و شاخص اساسی ارزشیابی را میزان ارضای نیازهای جامعه و انطباق ارزشی بوسیله برنامه، تشکیل می‌دهد.

مبانی پرورش اجتماعی فرد تیزهوش

همنویایی و تعامل اجتماعی فرد تیزهوش تحت تأثیر انتظارات اجتماعی وی، جنسیت، نوع تیزهوشی و ویژگیهای خانواده شکل می‌گیرد.

زندگی اجتماعی مطلوب برای فرد تیزهوش در گرو ارضای انتظارات متقابل (تیزهوش و جامعه) است. پذیرش اجتماعی، تعدیل انتظارات جامعه، درک صحیح، منزلت یابی اجتماعی، پیشرفت، اعتلای فرهنگی جامعه، محبت، شناخت صحیح جامعه، حمایت اجتماعی، حرمت، استقلال و حفظ فردیت، امنیت محیطی و تعامل اجتماعی، اساسی‌ترین انتظارات اجتماعی تیزهوش را تشکیل می‌دهند.

پافشاری فوق‌العاده در قبال انتظارات مزبور، مشکلات انگیزشی و مسائل حاد روانی را پدید می‌آورد، «اضطراب از شکست» (در ابعاد تحصیلی، شغلی و خانوادگی) «تعارض میان انتظارات فردی و توقعات محیطی»، «ناتوانی در کسب هویت فردی»، «تعالی جویی مفرط»، و «فقدان درک قانونمندیهای حاکم بر جهان آفرینش»، می‌تواند رشد اجتماعی و تکوین یک زندگی بین فردی مطلوب را به مخاطره اندازد. یعنی هوش می‌تواند نقش مزاحمی در پدید آیی روابط اجتماعی داشته باشد.

سخن اینجاست که در این میان سهم هر یک از دو طرف پدید آیی زندگی اجتماعی رضایت‌بخش روشن و آشکار شود.

خانواده قادر است در تحقق این امر نقش قابل ملاحظه‌ای ایفا کند. تاکنون نشان داده شده است که خانواده بعنوان معتبرترین مرجع پرورشی می‌تواند از طریق ساختار خود، تعامل خانوادگی، انتقال فرهنگ، طبقه اجتماعی - اقتصادی، و جامعه‌پذیری بر شکل‌گیری زندگی اجتماعی فرد تیزهوش تأثیر بگذارد. تعامل اجتماعی در دوران طفولیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در تکوین تیزهوشی و نوع آن دارد. علاوه بر آن، تعامل اجتماعی، تحت تأثیر جنسیت و نوع تیزهوشی نیز واقع می‌شود. بنظر می‌رسد که پسران تیزهوش در جامعه‌پذیری و تکوین زندگی اجتماعی رضایت‌بخش، موفق‌تر باشند و کمتر از دختران، دچار مسائل و مشکلات در صحنه روابط اجتماعی می‌گردند.

تقریباً در کلیه انواع شناخته شده تیزهوشی (پیشرفت تحصیلی، رهبری و خلاقیت) ریشه‌های نیاز به زندگی در جامعه عادی، مشهود است. در اینجا، ریشه‌های مزبور از چشم‌انداز تیزهوشی فرد (و نه مدنی بالطبع بودن وی بعنوان فردی از افراد آدمی) مورد کاوش قرار می‌گیرد.

فرد تیزهوش از لحاظ پیشرفت تحصیلی (و شغلی) به دلیل جاه‌طلبی و تعالی‌جویی مفرط، نیاز به رقابت در صحنه جامعه عادی دارد. جاه‌طلبی وی با وجود جامعه عادی تحقق می‌یابد و بدون آن، معنا و مفهومی ندارد.

تیزهوشی رهبری (بویژه نوع فعال آن) مستلزم وجود جامعه عادی است. نفوذ اجتماعی و سازماندهی، موقعیت تبلور رهبری را صرفاً در جامعه عادی ایجاد می‌نماید.

اما تبیین نیاز افراد خلاق به وجود جامعه عادی کمی پیچیده است. شاید بتوان بیان داشت که در تیزهوشی از نوع خلاقیت (در مقایسه با انواع دیگر تیزهوشی) نیاز به استقلال در اوج خود قرار می‌گیرد. استقلال، در ذات خود بدون وجود مرزهایی مشخص میان فرد و جامعه، بی‌معناست، یعنی استقلال بطور ارتجالی، وجود جامعه و یا افراد انسانی دیگری را به ذهن متبادر می‌سازد. اگر فرد یا گروهی از افراد دیگر، وجود نداشته باشند، استقلال، معنایی ندارد و بدون همنویایی و پاسخ مناسب به نیازها و انتظارات جامعه عادی، استقلال فرد خلاق، رسمیتی نمی‌یابد و ممکن است هر لحظه به مخاطره افتد. فرد خلاق برای تحقق استقلال خویش، به رعایت سطحی (کم یا بیش) از همنویایی اجتماعی نیاز دارد. این امر برای فرد خلاق بیش از جامعه عادی ضروری و

حیاتی است. جامعه عادی می‌تواند وجود فرد خلاق را «کالعدم»! بینگارد و از این حیث، کمتر از شخص خلاق دچار آسیب و خطر خواهد شد.

آنچه در کلیه انواع تیزهوشی بطور مشترک مشهود است، حفظ و تقویت «فردیت» است که به اشکال گوناگون جاه طلبی و نفوذ اجتماعی و استقلال در انواع تیزهوشی بروز می‌یابد.

مسائل اجتماعی فرد تیزهوش از تعارض میان اصالت «فردیت» و «همنویایی و یگانگی اجتماعی» نشئت می‌گیرد. لذا در هر گونه نظام پرورشی اجتماعی ویژه‌ای برای نخبگان، لازم است که تعارض مزبور، بطور مقتضی و شایسته برطرف گردد.

یافته‌های جدید، برخی از اساسی‌ترین تدابیر پرورش اجتماعی فرد تیزهوش را تشکیل می‌دهند:

«در بررسی علل نارسائیهای میان توانایی و پیشرفت اجتماعی و تحصیلی پسران تیزهوش دبیرستانی یافت شد که بزرگسالان نیاز دارند تا اهمیت رشد مهارت‌های اجتماعی را تشخیص داده بطور فعال، پیشرفت و موفقیت جوانان را در عرصه ورود به فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی تشویق نمایند. کم‌آموزی و ضعف تحصیلی، اغلب در میان پسران دانش‌آموزی دیده می‌شود که برای موفقیت نیل به سطوح متعالی تر، لایق و توانا هستند و از انتقاد گریزان می‌باشند. اما تشویق والدین و معلمان می‌تواند آنها را در جهت موفقیت تحصیلی متناسب با توانایی آنان، سوق دهد.»^۶

«پرورش اجتماعی و هیجانی بر اساس فعالیت‌های تحریکی ذیل پیشنهاد می‌شود:

کار در مدرسه، سازگاری با جو کلاس، بازی با سایر کودکان، اجتناب از انزوا و کناره‌گیری، پرورش توانایی‌های رهبری، تحمل اقتدار (دیگران)، فراگیری بردباری در برابر نادانان، پرهیز از عادات مغالطه‌آمیز و حيله‌گرانه، هم‌نویایی و انطباق با نقشها و انتظارات، درک ریشه‌ها و سرنوشتها، و سروکار داشتن با مسائل ویژه یک دختر تیزهوش بودن. کلاسهای تفکیکی مهمترین اسلوب مواجهه با دشواریهای اجتماعی و هیجانی تیزهوشان است.»^۳

«برای تیزهوشان، پرورش و تربیت هیجانی مهمتر از پرورش جنبه‌های هوشی است. انزوای اجتماعی، بزرگترین مشکل و مسئله است که تیزهوشان با آن روبرو هستند. گروه‌بندی هماهنگ و منسجم و دوره تحصیلی تفکیکی برای این گروه بمنظور تشویق فعالیت‌های هوشمندانه و اعطای فرصتی برای تعامل اجتماعی رضایت‌بخش با هم‌بازیهای متجانس از لحاظ سنی و هوشی، قابل دفاع می‌باشد.»

فرد تیزهوش نیز مانند هر انسانی نیازمند جامعه‌پذیری و زندگی اجتماعی مطلوب است، اما بیش از افراد عادی به تجهیز مهارت‌های ضروری برای تعامل و روابط اجتماعی محتاج می‌باشد، زیرا هوش، بویژه در سطوح عالیت‌ر محلّ تکوین و شکل‌گیری روابط اجتماعی رضایت‌بخش با افراد عادی است. تحمل و خویشنداری در قبال عدم درک وی از سوی جامعه عادی، چیزی است که باید پرورش یابد، صفتی که بخودی خود وجود ندارد بلکه آنچه دیده می‌شود، ناسازگاری، خشونت و عدم بردباری است.

هوش فوق‌العاده به تنهایی کافی است که فرد تیزهوش را در انزوا قرار دهد. علل انزوا در هر دو سوی وجود دارد: ناآشنایی و عدم آگاهی لازم در قبال طریق برخورد و راه ایجاد رابطه میان فرد تیزهوش و جامعه، عامل اساسی است. این ناآگاهی شامل حال فرد تیزهوش و جامعه می‌شود. علاوه بر آن، فقدان تعهد و احساس مسئولیت فرد تیزهوش نسبت به انتظارات جامعه و نقش‌های اجتماعی مصوب و نیز احساس بیم و نگرانی و اضطراب نسبت به وجود فرد «تیزتر»! به این انزوای بیشتر دامن می‌زند.

بنابراین در جریان پرورش ویژه، همه چیز را می‌توان از تشخیص و بازشناسی ضرورت رشد مهارت‌های اجتماعی فرد تیزهوش آغاز نمود. این اهمیت باید برای کلیه منابع و مراجع اجتماعی و خانوادگی و آموزشگاهی ملموس شده باشد، سپس تشویق افراد تیزهوش به پرورش قابلیت‌های مربوط به رشد اجتماعی و فراهم‌سازی موقعیتهایی برای تحقق و ممارست آن، زمینه‌های بنیادی پرورش اجتماعی را تشکیل می‌دهند. بی‌تردید فرد تیزهوش در جریان تمرین تعامل اجتماعی مطلوب، کم و بیش دچار خطا و لغزش خواهد شد، در این شرایط هر گونه انتقاد و سرزنش و خرده‌گیری از سوی مراجع مزبور بمنزله آفت پرورش اجتماعی محسوب می‌شود و فرد تیزهوش را در موضع حفظ فردیت خویش (حتی در مقابل جامعه) قرار خواهد داد.

تفکیک و گروه‌بندی متجانس تیزهوشان گرچه راه منحصر به فرد در پرورش اجتماعی نیست اما برای برخی از تیزهوشان (بویژه افراد خلاق) تمهید مناسبی بشمار می‌آید مشروط بر آنکه با تدابیر تکمیلی به زندگی اجتماعی مطلوب با افراد عادی منجر

گردد و گرنه به تشدید انزوا و کناره گیری خواهد انجامید و بخشی از تیزهوشان و نخبگان را بطور گروهی در انزوا قرار خواهد داد. از این حیث، جامعه به اندازه آن گروه دچار آسیب نمی‌شود.

پس فرد تیزهوش باید درک کند که پدید آیی و شکل گیری تفاوتها از چه ریشه‌هایی نشئت می‌گیرد و به چه نتایج و غایاتی می‌انجامد و این تفاوتها نه تنها تعارضی با زندگی اجتماعی رضایت‌بخش ندارند، بلکه به قوام و پایایی ساختار و جامعه بشری اعانت می‌ورزد. فقط کافی است در برابر کسانی که توانایی درک ما را ندارند، بردباری بیشتری بروز دهیم. زیرا آنها می‌خواهند که به این درک، نایل شوند اما نمی‌توانند. شاید بدین علت در بخش میانی منحنی طبیعی قرار گرفته‌اند! چه بسا بردباری همراه با اندکی تبسم به این درک و فهم صحیح و واقع‌بینانه یاری بخشد. یعنی یکی از طرق درک تیزهوش از سوی جامعه، درک جامعه بوسیله تیزهوش است.

تفسیر

تأثیر بخشی محیط نسبت به نگرشهای ویژه تیزهوش در حوزه وسیعتر تأثیر پذیری تیزهوشی از محیط قرار می‌گیرد. این تأثیر پذیری نه تنها شامل مفاهیم و تعاریف و مبانی می‌شود، بلکه تکوین تیزهوشی در افراد یک جامعه را نیز در بر می‌گیرد. چه بسا تحت تأثیر ویژگیهای محیطی (فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی) برخی شاخصهای اختصاصی برای تیزهوشی یافت شود و یا شاخصهای اساسی تیزهوشی، دستخوش دگرگونی گردد. مانند: موضع برونی نظارت برای تیزهوشان یک جامعه خاص. این امر را باید در جریان تشخیص اقتضایی گروههای اقلیت مورد مذاقه قرار داد و به معنای ناهنجاری توزیع هوش در جامعه مزبور تلقی نمود. شاید هم‌نویایی اجتماعی در یک فرهنگ خاص بیش از سایر محیطها، برای یک تیزهوش عضو آن جامعه، قداست و ارزش یافته باشد. لذا، تعارض طبیعی سایر تیزهوشان (در جوامع دیگر) میان اصالت فردیت و جامعه‌پذیری، وی را رنج نمی‌دهد. اما بهایی که در قبال آن می‌پردازد سوء تفاهم تشخیصی با عنوان توزیع ناهنجار تیزهوشی در آن جامعه یا گروه اقلیت است. یعنی شاید تیزهوشی در این جامعه، پنهان مانده است! در جامعه مزبور پرورش اجتماعی ویژه بر اساس حل تعارض یاد شده، سهل‌الوصول است و فرد تیزهوش بخوبی از عهده درک جامعه خود برآمده است و اگر طرحهای ویژه‌ای وجود داشته باشند، یکی از اساسی‌ترین و بنیادی‌ترین ارزشهای محیطی یعنی جامعه‌پذیری و هم‌نویایی اجتماعی را تجلی بخشیده‌اند.

راهبرد

نیاز فرد تیزهوش پیش از آنکه بدین نام شناخته شده باشد به جامعه‌پذیری و هم‌نویایی اجتماعی وجود دارد. وجود این نیاز، حتی از اوان طفولیت موجب تمهید زمینه‌هایی برای تأثیر پذیری محیطی وی می‌شود. این امر بالطبع، بعد نگرشی و شخصیتی وی را نیز در بر می‌گیرد. خصایص محیطی (بویژه فرهنگی و نظام ارزشی) می‌تواند این تأثیر پذیری را از جنبه مبانی و تعاریف افزایش دهد. نتیجه آن خواهد شد که چه بسا اصول اولیه‌ای که بعنوان شاخصهای اساسی و جهانی تیزهوشی بشمار می‌آید، دستخوش تأثیرات محیطی مزبور قرار گیرد و جریان تشخیص را از نقطه نظر جهانی و تطبیقی مغشوش سازد. اما در درون محیط یاد شده وجود مبانی تیزهوشی خاص آن محیط، جریان تشخیص، مشاوره، پرورش و آموزش را در مسیر اختصاصی و انحصاری قرار می‌دهد. حتی اگر این تأثیر پذیری بستگی به نوع تیزهوشی داشته باشد، جریان اختصاصی مزبور و طرحهای ویژه با همیاری فوق‌العاده و استثنایی شخص تیزهوش نیازهای محیطی را ارضاء می‌نمایند.

استنباط

از مجموع یافته‌ها و تفسیر و راهبرد می‌توان استنباطهایی در پنج حوزه نظام اداری، آموزش (نقش معلم)، مشاوره، خانواده و جامعه عرضه نمود:

الف) نظام اداری:

خودباوری و اعتماد به نفس فوق‌العاده و موضع درونی نظارت در میان تیزهوشان زمینه‌های خودگردانی را فراهم ساخته، محیط سازمانی مراکز آموزشی استعداد‌های درخشان را پویا می‌نماید.

هرگاه بطور طبیعی، مراکز آموزشی را بعنوان محیط‌هایی پویا بپذیریم، مراکز آموزشی ویژه استعداد‌های درخشان و افراد تیزهوش دارای پویاترین محیط‌های آموزشی می‌باشند. بنابراین اگر مدیریت و تصمیم‌گیری متمرکز و رسمی منشأ اصطکاک‌های اساسی نباشد، اثربخشی و کارآیی سازمانی را کاهش می‌دهد. با این توضیح، مشارکت‌ورزی کم و بیش دانش‌آموزان تیزهوش در امر مدیریت (و از جمله تصمیم‌گیری آموزشی) در چنین محیط‌هایی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. بویژه اگر در میان دانش‌آموزان، تیزهوشان از نوع رهبر وجود داشته باشند، این امر تبدیل به یک ضرورت می‌شود؛ مشروط بر آنکه نیازهای برون سازمانی و محیطی تأمین گردند.

کارکنان اداری باید تفاوت‌های قومی و اقلیمی دانش‌آموزان تیزهوش را مدنظر قرار دهند، تفاوت‌هایی که ممکن است انواع خاصی از تیزهوشی (نه الزاماً تیزهوشان پیشرفته تحصیلی) را پدید آورد. از این رو، تأکید و پافشاری بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی بعنوان بازده سازمانی مرکز آموزشی، جایگاهی در امر پرورش تفاوت‌های فردی ندارد و حتی ممکن است منجر به خروج بخش عظیمی از استعداد‌های درخشان و ذخایر سرشار انسانی از شبکه آموزش و پرورش ویژه گردد.

ب- معلم

تضعیف خودباوری و اعتماد به نفس دانش‌آموز، بذر ضعف تحصیلی و کم‌آموزی است. از سوی دیگر تقویت آن کم و بیش منجر به پیشرفت تحصیلی خواهد شد.

موضع درونی نظارت تیزهوشان تعدیلهایی را در امر نظارت آموزشی و از جمله امتحانات و آزمون‌های کلاسی اقتضاء می‌نماید. اگر نظام خودارزیابی دانش‌آموزان تیزهوش را مورد توجه قرار دهیم، نتایج آزمون‌های معلم ساخته (که غالباً ملاکی هستند)، می‌تواند تحت‌الشعاع قرار گیرد. آزمون‌ها و ارزشیابی عینی و هنجاری از این حیث، کمتر با موضع درونی نظارت تیزهوشان، تعارض می‌یابند، ولی کمتر از سوی معلمان بکار می‌روند. لذا تأکید افراطی بر روی نمرات حاصله از آزمون‌های ملاکی توسط معلمان، به خودباوری تیزهوشان آسیب خواهد زد و زمینه کم‌آموزی را فراهم می‌آورد.

کاربرد روش‌های قالبی و کلیشه‌ای در تشخیص و شناسایی توسط معلمان و عدم توجه آنها به انواع تیزهوشی و تفاوت‌های فردی، عمده‌ترین عامل محرومیت جامعه از وجود استعداد‌های درخشان و افراد نخبه بشمار می‌آید. حل این معضل در ذات مسئله وجود دارد.

مجدداً قابل تأکید است که پافشاری و اصرار معلمان بر رقابت، پشتکار و فعالیت مداوم، و نیز نظم و انضباط کلیشه‌ای، آفت خلاقیت و آفرینندگی است؛ گرچه ممکن است منجر به پیشرفت تحصیلی تیزهوشان پیشرفته گردد.

ج- مشاوره

خودباوری و موضع درونی نظارت می‌تواند فاصله بسیار اندکی با توهم و پندار، غرور و فریفتگی داشته باشد. اگر مرزهای حقیقت و مجاز، و واقعیت و پندار مبرهن نشود.

پندار و توهم دو مصداق دارد: خودباوری ضعیف و افراطی که هر دو منجر به ضعف تحصیلی می‌شود.

نارسائیهای نگرشی فوق، آسیبهایی مهلکتر از کم‌آموزی ثمر خواهند داد: برداشت غیرواقعی از جهان خارج و قانونمندیها و سنن پابرجا و مستحکم که زندگی روانی-اجتماعی فرد را مختل خواهد ساخت.

اگر تأثیرپذیری موضع نظارت را از محیط بپذیریم، تحلیل و بهسازی محیطهای پرورشی فرد تیزهوش یکی از طرق عمده اصلاح نگرش وی خواهد بود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

د- خانواده

نیاز فرد تیزهوش به زندگی اجتماعی شامل خانواده بمنزله یک گروه اجتماعی کوچک نیز می‌شود و شاید حتی هویت و معنای حقیقی همنوایی اجتماعی و جامعه‌پذیری توسط خانواده تبیین و تفسیر گردیده تحقق می‌یابد. بنابراین، خانواده در امر رشد اجتماعی فرد تیزهوش، محور و ستون اساسی خواهد بود. بدون وجود خانواده (بویژه در دوران کودکی و نوجوانی تیزهوش) هر نهاد دیگری بسختی می‌تواند به پرورش اجتماعی و جامعه‌پذیری فرد تیزهوش همت بگمارد.

همانگونه که خانواده معتبرترین منبع تشخیصی استعداد‌های برجسته، تیزهوشی و نبوغ بشمار می‌آید، اساسی‌ترین مرجع حمایتی نخبگان نیز محسوب می‌گردد. یعنی بدون همیاری و معاضدت خانواده، هیچگونه اقدام و تدبیر پرورشی، مشاوره‌ای و آموزشی نتیجه نخواهد داد. چنین شرایطی برای خانواده بمنزله امتیاز منحصر بفردی در امر تعلیم و تربیت تلقی می‌گردد. یعنی خانواده می‌تواند منتقل‌کننده نظام ارزشی و فرهنگ جامعه به فرد تیزهوش باشد و حتی نگرش وی را دستخوش تغییر قرار دهد. سازمان خانواده نیز بدلیل خودباوری نیرومند فرد تیزهوش به محیطی پویا تبدیل خواهد شد. بنابراین، مشارکت فرزندان تیزهوش در فعالیتهای اساسی خانواده، اجتناب‌ناپذیر است. پذیرش چنین شرایط نگرشی از سوی خانواده، پایه و بنیاد تأثیرگذارهای ارزشی، فرهنگی و اجتماعی مزبور می‌باشد.

ه- جامعه

بهره‌گیری جامعه از توانمندیها و استعداد‌های سرشار نخبگان در گرو پرورش ویژه آنهاست. این پرورش برحسب اقتضای نوع تیزهوشی، تفکیکی و غیرتفکیکی خواهد بود. آنچه در هر دو نظام تفکیکی و غیرتفکیکی مبنای پرورش ویژه را تشکیل می‌دهد اصالت دادن به تفاوت‌های فردی است. بهره‌دهی نخبگان، مرهون ارج‌گذاری کم و بیش به فردیتهای آنهاست. یعنی پذیرش سطحی مشخص، از اصالت فردیت توسط جامعه، تعیین‌کننده بقاء و توسعه آن جامعه می‌باشد.

منابع

- ۷- chaudbari, U.S & Ray, sanjukta. (Devi Ahilya U Faculty of Education. School of Advanced Liberal Studies, Indote. India) A study of self – concept, locus of control and adjustment of intellectually superior and normal students. *Indian Journal of Behaviour*, ۱۹۹۲(Jun), Vol ۱۶ (۳), ۲۴-۲۹.
- ۸- Hunsaker, Scott L. & Callahan, Caroiyn M. (U Virginia, National Research Ctr on Gifted & Talented) Evaluation of 'gifted program' Current practices. Special Issue: National Research Center, *Journal for the Education of the Gifted*, ۱۹۹۳(Win), Vol ۱۶(۲), ۱۹۰-۲۰۰.
- ۹- Silverman, Linda K. (Gifted Development Ctr. Denver, Co) Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. Special Issue: Leta Stetter Hollingworth. *Roepers Review*, ۱۹۹۰(Mar), Vol ۱۲(۳), ۱۷۱-۱۷۸.
- ۱۰- starko, Alane J. (Eastern Michigan U, Ypsilanti) Life and death of a gifted program: Lessons not yet learned. *Roepers Review*, ۱۹۹۰(sep-Oct), vol ۱۳(۱), ۳۳-۳۸.
- ۱۱- Tolan, Stephanie S. From production to nurturing: Hollingworth and parental perspectives today. Special Issue: Leta Stetter Hollingworth. *Roepers Review*, ۱۹۹۰(Mar), Vol ۱۲(۳), ۲۰۳-۲۰۷.
- ۱۲- Tomlinson, Carol; Bland, Lari & Moon, Tonya. (U virginia National Research ctr on Gifted & Talented Charlottesville) Evaluation utilization: A review of the literature with implications for gifted education. Special Issue: National Research Center. *Journal for the Education of the Gifted*. ۱۹۹۳(win), Vol ۱۶(۲), ۱۷۱-۱۸۹.
- ۱۳- wolfe, Jane A. (Bowling Green State U, OH) Underachieving gifted males: Are we missing the boat? *Roepers Review*. ۱۹۹۱(Jun), Vol ۱۳(۴), ۱۸۱-۱۸۴.
- ۱۴- Woods, Sadie B. & Achey, Virginia H. (Greensboro Public Schools, School Psychological Services.NC) Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roepers Review*, ۱۹۹۰(sep-Oct), Vol ۱۳(۱), ۲۱-۲۶.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی