

افقهای جدید در روانشناسی پرورشی تیزهوش

ریشه‌های شناختی و محیطی خلاقیت

«مطالعه راهبردی»

ناصرالدین کاظمی حقیقی

«در این مطالعه راهبردی، جدیدترین یافته‌ها در حوزه روانشناسی پرورشی تیزهوش مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. این بررسی، نتایجی در شش محور داشته است :

۱- توجه نسبت به استعدادهای درخشان در سطح جهانی از رشد و گسترش چشمگیری برخوردار شده است. ۲- توجه، ادراک، و تفکر، پایه‌های شناختی خلاقیت را نشان می‌دهند. ۳- آفرینندگی برخلاف خلاقیت، امری اکتسابی است. ۴- تفکر همگرا توأم با انتزاع و قیاس می‌تواند به تفکر خلاق منجر شود. ۵- میزان تأثیرپذیری تیزهوشی از نوع پیشرفته تحصیلی از انتظارات محیطی بیش از خلاقیت است. ۶- مزایای تفکیک، غنی‌سازی و تسریع، به جنسیت، تحول، و نوع تیزهوشی بستگی دارد. در پایان این مطالعه، محدودیتهای آموزش رسمی برای خلاقیت، ضرورت تعدیل کوششهای آموزشی، و بهره‌گیری از فضای همسالی خلاق، بررسی می‌گردد و پس از ارائه راهبرد، استنباطهای کاربردی برای مدیران، معلمان، مشاوران، خانواده‌ها و جامعه، عرضه می‌شود.

خلاقیت مانند انواع دیگر تیزهوشی از دو سو، شکل گرفته، تکوین می‌یابد، آنچه که بطور موهوبی در ذات فرد خلاق وجود دارد و آنچه که از محیط، کسب می‌کند.

ریشه‌های موهوبی متنوعی، خلاقیت را رقم می‌زنند. در این بررسی ریشه شناختی خلاقیت بویژه نقش «توجه»، «ادراک» و «تفکر» مورد کاوش بیشتری قرار می‌گیرد.

خاستگاههای محیطی از طریق انتظارات و تلاشهای پرورشی در قالب برنامه‌های آموزشی ویژه، سوی دوم تکوین خلاقیت را تشکیل می‌دهند، آیا انتظارات محیطی در تکوین تیزهوشی و علی‌الخصوص خلاقیت نقشی دارند؟ آیا برنامه‌های آموزشی ویژه، تأثیرات متفاوتی در خلاقیت و آفرینندگی بر جای می‌گذارند؟ و آیا اصولاً، تفکیک برای خلاقیت، یک ضرورت است یا یک امکان؟

زمینه

مبانی نظری و کلیات از دو طریق استحکام می‌یابند : ۱- بهره‌گیری از قوانین و اصول روان‌شناختی که حاصل یافته‌های پژوهشی معتبر است، ۲- پیرایش اصطلاحات و مفاهیم از ابهامات ارزشی. مبانی مستحکم با پرهیز از عنصرگرایی افراطی و پراکنده، یک بینش فراگیر و منسجم در اختیار می‌نهد. مع‌هذا بنظر می‌رسد که تأثیرپذیری مبانی و مفاهیم از ویژگیهای محیطی، اجتناب‌ناپذیر است.

یافته‌های روان‌شناسی، رفته‌رفته مرزهای انواع تیزهوشی را بعنوان نظام‌های روانی متمایزی، آشکار می‌سازد؛ چنانچه پایه‌های نگرشی، گرایشی و شخصیتی خلاقیت نشان داده شده است. علاوه بر آن، نتایج پژوهشی به اصلاح برخی تصورات عامه کمک کرده است، مانند نیاز ذاتی فرد تیزهوش به هم‌نوایی اجتماعی که زمینه‌ساز تأثیرپذیری محیطی وی می‌باشد. این یافته‌ها از طریق حوزه مبانی می‌توانند چهارچوبی برای فعالیتهای تشخیصی فراهم آورده، شاخصهایی در اختیار گذارند؛ چنانکه مسائل مشاوره‌ای ویژه نیز نوعی شاخص عرضه می‌کنند. شاخصهای یادشده باید با بهره‌گیری از روشهای تشخیصی گسترده و اقتضایی کشف شوند.

اقدامات مشاوره‌ای ویژه با استفاده از تحلیل رفتار شناختی تیزهوشان، به افراد خلاق در شناسایی دقیق از واقعیت یاری می‌دهد. تمهیدات محیطی و فرهنگی بر اساس جنسیت و تحول، در این امر، کارساز خواهد بود. راهنمایی و مشاوره بمنزله یک حلقه پیوندی میان ملاحظات نظری (مبانی، روان‌شناسی و تشخیص) با آموزش و پرورش عمل می‌کند؛ به بیان دیگر، راهنمایی و مشاوره زیربنای یک نظام آموزش و پرورش ویژه محسوب می‌شود. لذا هر گونه طرح تربیتی خاصی ناگزیر است که نخست به ویژگیهای روانی متمایز فرد تیزهوش و تنوع تیزهوشی توجه کافی مبذول دارد و سپس، ملاحظات محیطی و اجتماعی را وجهه نظر خویش قرار دهد؛ ملاحظاتی که پیش از تأثیر بر نظام آموزشی و پرورشی ویژه، در حوزه‌های مبانی و تشخیص، نقش تعیین‌کننده‌ای داشته است. در هر حال، چه بسا هم‌نوایی اجتماعی فرد تیزهوش بتواند حاصل نظام تربیتی خاص یک محیط باشد.

گسترش توجه جهانی نسبت به استعداد‌های درخشان

هر جامعه‌ای که به بقاء و توسعه خویش می‌اندیشد، حوزه استعداد‌های درخشان را در کانون توجه خود قرار می‌دهد. برخی از عوامل در این توجه اجتماعی نقش دارند: فرهنگ و نظام ارزشی یک جامعه می‌تواند تعلیم و تربیت ویژه تیزهوشان را تحت تأثیر قرار دهد. مفاهیم مبهم و برخی جنبه‌های نظری که در غالب دستاوردهای ارتباطی و بیانی فرهنگها تکوین می‌یابند، ممکن است به سوء تفاهم متقابل و بالمآل، شکاف هر چه بیشتر میان تیزهوش با فرهنگ و جامعه بینجامد. طبیعی است که فقدان رسیدگی و توجه کافی نسبت به تیزهوش، ثمره آن، خواهد بود. هم‌نوایی اجتماعی افراد تیزهوش می‌تواند در رفع ابهامات مزبور موثر افتد و توجهات اجتماعی نسبت به پدیده تیزهوشی را تسریع بخشد.

تا سال ۱۹۷۱ حتی در ایالات متحده نیز خدمات و توجهاتی واقعی نسبت به نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد، مبذول نمی‌شد. در طی گذشت بیست سال اخیر، پیشرفتهایی اساسی در جهت قانونگذاریهای اختصاصی (بمنظور توجه به تیزهوش) انجام یافته است که منابع و مراجع قانونی و سیاسی، بطور تصریحی یا تلویحی از آن حمایت نموده‌اند.^۸

بنظر می‌رسد که گذشت زمان به سود تقویت هر چه بیشتر جایگاه اجتماعی استعداد‌های درخشان است و به تدریج، فرهنگی در سطح جوامع بشری رشد می‌یابد که توجهی خاص نسبت به سرآمدها و نخبگان، بعنوان ارزشمندترین گنجینه‌های منابع انسانی، مبذول می‌دارد.

بنیادهای شناختی خلاقیت

اگر مراحل اساسی فرآیند شناختی را «توجه»، «ادراک»، «تفکر»، «یادگیری»، «حفظ»، «خلاقیت» و «وحدت» بدانیم، در هر یک از این مراحل هفتگانه، ویژگیهای متمایزکننده‌ای میان فرد تیزهوش و عادی یافت می‌شود. در این بررسی به نقش «توجه»، «ادراک» و «تفکر» در خلاقیت اشاره می‌گردد:

در امر «توجه» بر اساس یک زمینه‌گرایی، کنجکاوی بیشتری صورت می‌گیرد و حاصل آن، تمرکز بیشتر با نوسانات کم (بویژه در واکنش بصری) درحوزه «توجه برونی» و قابلیت تجسمی برجسته در قلمرو «توجه درونی» است. توانایی تجسمی

برتر، می‌تواند امکان درک معتبر یک الگوی ریاضی و روابط درونی ساختار آن را فراهم آورد. این توانایی تجسمی با تفکر خلاق و سرعت عملکرد و همبستگی دارد؛ یعنی بدون تجسم فضایی، تفکر خلاق وجود ندارد و عملکرد فرد، بطئی و کند خواهد بود، اما بنظر می‌رسد که رابطه تجسم فضایی و سرعت عملکرد، در جنس مذکر از برجستگی ویژه‌ای برخوردار باشد. ادراک بصری تیزهوش در حوزه واقعی و عینی، برتری قابل ملاحظه‌ای دارد. او سریعتر اطلاعات را کسب می‌کند و واکنشهای شنوایی دقیقتر و متنوعتری را بروز می‌دهد. لذا از وسعت دایره لغات، سرعت انتقال و نکته‌سنجی برجسته‌ای برخوردار است.

تفکر متمایز تیزهوش پایه و اساس یادگیری و عملکرد سریع وی بشمار می‌آید. آگاهیهای فراوان قبلی که از توجه دقیق و وسعت ادراک نشئت می‌گیرد، امکان حل مسئله سریع را برای وی مهیا می‌سازد و این برتری در حل مسئله، حوزه‌های کلامی و فضایی را نیز شامل می‌شود. وسعت پاسخهای همگرا، نخستین کوشش فکری حاصل از برتری استدلالی تیزهوش را تشکیل می‌دهد. علاوه بر آن توانایی انتزاع و قیاس به کمک استقراء و تفکر عینی می‌آید و گستره‌ای غنی را که شامل شقوق و گزینه‌های گوناگون است، در اختیار وی می‌گذارد. بدین سان زمینه‌های رشد و تفکر واگرا پدید می‌آید و اگر بپذیریم که تفکر واگرایی یک فرد تیزهوش (برخلاف فرد عادی) می‌تواند عملکرد خلاق وی را در آینده پیش‌بینی نماید، بی‌تردید، تفکر واگرایی تیزهوش شاخص خلاقیت است. علاوه بر آن، چنین استنتاج می‌شود که خلاقیت و آفرینندگی در میان عموم تیزهوشان (و نه صرفاً تیزهوشی از نوع خلاقیت) بیش از جامعه عادی است.

با این توضیح، بطور کلی هر گسترده‌ای که بتواند چنین تنوع و غنایی داشته باشد، عرصه تجلی تفکر واگرا و در پی آن، خلاقیت خواهد بود. بنظر می‌رسد که قلمرو انشاء (ادبیات) و نقاشی بیش از موسیقی و علوم از خصوصیت مزبور برخوردار باشد. چنین قلمروهای گزینه‌پذیری، پایه‌های تکوین نظام باورها و عقاید را فراهم می‌آورند و تدریجاً عقاید واگرا (انعطاف‌پذیر، سلیس و اصیل) همراه با افق‌های روشن، نضج می‌گیرند. این افق‌های فکری آن چنان برای تیزهوش روشن است که بویژه در بُعد عقیدتی، علاوه بر سلاست و روانی افزون‌تر، هماهنگی و تجانس بیشتری نیز در مقایسه با جامعه عادی دیده می‌شود. عقاید و باورهای اصیل و ابداعی جامعه تیزهوش با یکدیگر هماهنگی و همخوانی بیشتری دارد و کمتر از جامعه عادی، ناسازگار و متعارض است. علاوه بر آن، باورهایی رشد می‌یابند که شیء‌گرایی، نظام ارزشی نظری، موضع درونی نظارت و خودباوری ریاضی در کانون آن قرار می‌گیرد، نوعی خودباوری که حاصل گرایش به ریاضی و قابلیت استعداد برتر در ریاضی است. این قابلیت به فرد خلاق امکان می‌دهد که از طریق درک موقعیت بتواند به کشف روابط نائل گردد. روابطی که قبلاً کشف شده‌اند شرایط را برای پیش‌بینی امور و پدیده‌های آتی فراهم می‌سازند و بدین منوال خلاقیت، سیر رشد و گسترش خود را طی می‌نماید. اما در گسترش مزبور، سن و جنسیت نقش اساسی را ایفا می‌کند. با افزایش سن در میان افراد تیزهوش، افزایش خلاقیت با کاهش هوش همراهی دارد، یعنی اصولاً ابزارهای قالبی و همگرا، فضایی محدود و تنگ برای عرضه نوآوری حاصل از درک و کشف و پیش‌بینی محسوب می‌شوند و ابداع، از بیخ و بن، جریان شناخت و تحول شناختی را از مسیر سنتی و آشنای آن خارج می‌سازد. اما جنسیت می‌تواند نوع خلاقیت را بر اساس گرایش تعیین نماید. نقطه اتصال و پیوند، جنس مذکر است که در طی جریان تحول و گذار سنتی، از خلاقیت با ثبات‌تر و استوارتری بهره‌مند می‌باشد. شاید این امر براساس بنیادهای نگرشی شیء‌گرایی، خودباوری ریاضی، نظام ارزشی نظری و موضع درونی نظارت همراه با زمینه‌های شخصیتی خلاقیت است که در جنس مذکر نمود بیشتری دارد، یعنی هر جا نشانی از این نظام نگرشی یافت شده می‌توان از خلاقیت، اثری جست و از جمله، افرادی که تنها فرزند خانواده خویش بوده‌اند، ملازمت با شیء‌گرایی (و نه شخصیت‌گرایی) دارند؛ بنابراین از خلاقیت بیشتری بهره می‌برند. شرح و تفصیل فوق نشان می‌دهد که خلاقیت بر پایه‌های شناختی توجه، ادراک و تفکر، استوار است.

چه فعالیتهای ساده‌ی کاوشگرانه‌ای در یک کلاس عادی می‌توانند به معلم در جهت پرورش استعداد خلاق کمک کنند؟

۴۸ دانش‌آموز تیزهوش پایه هفتم در دو گروه ۲۴ نفری خلاق و غیرخلاق مورد مقایسه قرار گرفتند. دو گروه مزبور در ۵ حوزه فعالیت، تفاوت نشان دادند: مهارت‌های حل مسئله مربوط به مواد و محتویات تحصیلی، مهارت‌های تفکر واگرا مربوط به مفاهیم ریاضی، متغیرهای شخصیتی و گرایشی، مهارت‌های مربوط به مجسمه‌سازی، و پیشرفت.^۵

آموزش مستقیم بعنوان پرورش و تقویت مهارت‌های تفکر در میان تیزهوشان توصیه می‌گردد؛ بهره‌گیری از طرح‌های درسی که توصیف‌کننده می‌باشند، به تعریف می‌پردازند و بمنزله یک الگو، راهبردهایی را برای کاربرد مهارت تفکری ویژه در اختیار می‌گذارند و معلمان با آموزش ضروری مشخص و زمان‌بندی شده می‌توانند بخشهایی را در جهت پی ریزی، اجراء و انتقال یک مهارت تفکری عرضه شده تقویت کنند؛ دانش‌آموز از طریق مشاهده معلم بعنوان الگویی که از راهبردهای مزبور استفاده می‌کند و نیز با بکارگیری تمارین راهنمایی می‌تواند تسلط مهارتی را کسب نموده مهارت تفکری جدید را به حوزه‌های زمینه‌ای مناسب انتقال دهد.^۴

زمینه‌های شخصیتی و نگرشی خلاقیت (و از جمله گرایش به درک ریاضی گونه موقعیتها) شرایطی برای مستعد ساختن طرح مسائل خاص ایجاد می‌نمایند؛ مسائلی که شاید صرفاً برای یک فرد خلاق بروز می‌کند و از دیدگاه دیگران، عنوان مسئله به خود نمی‌گیرد. پس از رویارویی با مسئله، جریان تفکر، وارد جریان خاصی می‌شود و شکل می‌یابد. پایه‌های تفکر یعنی توجه و ادراک هرچه موثرتر باشند، محتویات غنی‌تری در اختیار می‌گذارند. از این رو، در گام نخست باید به «توصیف» پرداخت، یعنی با عرضه مبانی و تعاریف و اطلاعات وسیع، بیش از پیش به غنی‌سازی همت گماشت. تقویت مبانی اطلاعاتی، بخودی خود ریشه تفکر را مستحکم ساخته است و به جذب گام دوم یعنی عرضه راهبرد تفکر بعنوان یک الگو یاری می‌دهد. پس از آن، معلم می‌تواند در قالبی جدید همین الگو را در گام سوم، مشاهده پذیر سازد و شرایط را برای تحقق گام چهارم یعنی ممارست کودک فراهم آورد؛ ممارستی که در ذات خود راهنمایی‌کننده باشد. چنین امری برای تیزهوش که براساس زمینه‌های انگیزشی و نگرشی «خودگردانی» و «کفایت خود، به «خود فراگیری منظم» مجهز شده، بسیار سهل‌الوصول می‌باشد.

با این توالی، تفکر همگرا توأم با استدلال‌های تجربیدی‌تر نظیر قیاس و انتزاع می‌تواند به تفکر واگرا منجر شود. کماکان حوزه مفاهیم ریاضی با کیفیت توجهی ویژه در فرد خلاق، یعنی تجسم الگوهای ریاضی و بررسی ساختار درونی آن، هماهنگی بیشتری دارد. بنابراین حوزه ریاضی، قلمرو بسیار مناسبی در پرورش آفرینندگی مزبور خواهد بود. قرانت شبیه‌سازی تجسمی با حوزه نقاشی و تصویرسازی، برای گسترش تفکر واگرا زمینه بسیار مستعدی فراهم می‌سازد و جریان پیشرفت در خلاقیت به تکوین مجدد زمینه‌های گرایشی یاری می‌بخشد؛ با این مرحله بنظر می‌رسد که حوزه دورانی تفکر و خلاقیت تکمیل شده است.

تفکر بعنوان «جریان بهره‌گیری از هوش در جهت مشکل‌گشایی»، حداقل پنج مرحله را در بر می‌گیرد: رویارویی با مشکل، شناخت نوع مسئله، رجوع ذهنی به معلومات، تألیف و پیوند (حرکت ذهنی میان معلومات موجود فحوص در میان آنها و تدوین مطالب مناسب برای مشکل‌گشایی)، و دریافت (کشف مجهول). آشکار است که با این توضیح، تفکر، پایه‌ای برای خلاقیت بشمار می‌آید. اما آیا تفکر، همیشه خلاقیت را در پی خواهد داشت؟

چنانچه مجهولی پس از حل مسئله کشف شود و همانند درک و شناخت موقعیت بمنزله عنصری از خلاقیت بشمار آید، می‌توان پذیرفت که یادگیری ناشی از تفکر، نوعی آفرینندگی است. بنظر می‌رسد که با این تبیین از یادگیری (حاصل از تفکر و حل مسئله) می‌توان آفرینندگی را بعنوان بعدی از ابعاد روانی کلیه افراد آدمی تلقی نمود؛ اما آنچه که فرد خلاق را از دیگران متمایز می‌سازد، علاوه بر هوشبهر آستانه‌ای خاص، گذار کامیابانه از سایر مراحل و سطوح خلاقیت است که این امر برای غیرخلاق میسر نیست. از توضیح مذکور استنتاج می‌گردد که تفکر همیشه به آفرینندگی می‌انجامد؛ اما مجدداً باید تأکید نمود که خلاقیت بعنوان نوعی تیزهوشی، با آفرینندگی بمنزله یکی از ابعاد روانی افراد آدمی، مابین ذاتی دارد؛ چنانکه در صیغه مبالغه لفظی نیز بارز است.

آفرینندگی، امری اکتسابی است و امکان پرورش آن، کم و بیش در همه افراد آدمی میسر می‌باشد. اگر مقصود، پرورش آفرینندگی باشد و این آفرینندگی حتی با هرگونه حل مسئله‌ای تحقق یابد، پس محور و کانون اساسی آفرینندگی، مواجهه و رویارویی با مسئله است.

روبرو شدن با مشکلات و مجهولات چیزی جز طرح پرسش نیست. بطور کلی، سؤال، انواع مختلفی دارد :

- ۱- استفهام تصویری : در این پرسش، ماهیت و هویت پدیده از لحاظ واژه‌ای و از نظر تشریحی مورد سؤال قرار می‌گیرد. بنابراین، پرسش تصویری، خود شامل دو نوع تصور لغوی و تصور تشریحی می‌شود. در تصور تشریحی از لحاظ منطقی لازم است که حدود و رسوم شیء مشخص گردد. ادات پرسشی تصویری، معمولاً « چه » می‌باشد.
- ۲- استفهام تمییزی: پس از تصور شیء از لحاظ لغوی و هویت، لازم است که آن پدیده از مشترکات جنسی خود تمییز داده شده تفکیک و مجزا گردد. پرسش تمییزی، غالباً با ادات « کدام » و « چه » انجام می‌گیرد.
- ۳- استفهام تصدیقی: در پرسش تصدیقی، اسناد پدیده‌ای به پدیده دیگر مورد سؤال قرار می‌گیرد و به نوبه خویش به دو قسم فرعی‌تر، منقسم می‌شود: پرسش تصدیقی بسیط و پرسش تصدیقی مرکب. این نوع پرسش بوسیله « آیا » انجام می‌پذیرد.
- ۴- استفهام علی: در این پرسش از علت و چرایی وجود یک پدیده یا شیء سؤال میشود و آن چهار نوع است : استفهام علی فاعلی، مادی، صوری، و غایی. ادات پرسشی در این نوع سؤال، « چرا » است.

نقش انتظارات محیطی در پیشرفت تحصیلی و خلاقیت

پیشرفت تحصیلی تیزهوش به عوامل متعدد و متنوعی بستگی دارد. اما در این میان، تیزهوشی، گرایش به تحصیل، و شیوه یادگیری عواملی هستند که بطور مستقیم (بدون واسطه) بر پیشرفت تحصیلی تیزهوش تأثیر می‌گذارند. هر یک از عوامل سه‌گانه مزبور می‌توانند، از سوی تعیین‌کننده‌های دیگری، نقش بپذیرند : نوع تیزهوشی، بنیادهای نگرشی، ویژگیهای معلم، فضای همسالی و انتظارات محیطی از جمله تعیین‌کننده‌های مزبور می‌باشند.

نوع تیزهوشی فرد، یکی از عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی وی می‌باشد. نوع تیزهوشی در حقیقت به معنای کیفیت خاص ظرفیت یادگیری است. تاکنون انواع گوناگونی از تیزهوشی کشف شده است. « رهبری »، « پیشرفت تحصیلی »، « خلاقیت »، « کلامی »، « اجتماعی »، « حرکتی » و « فنی ».

در برخی از مطالعات به تیزهوشی ورزشی (حرکتی) و تیزهوشی فنی با شاخصهای هوش عمومی، توانایی حرکتی، توانایی درک فضا، و تفکر فنی اشاره شد، مبانی پرورشی ویژه آن، رشد و توسعه یافته است. تیزهوشان فنی علی‌رغم استعدادهای برجسته در جنبه‌های ریاضی- فنی، دچار ضعفهایی در زبان آموزی می‌باشند. تاکنون مرزهای انواع فرعی‌تر تیزهوشی فنی ترسیم گردیده است.^۱

تیزهوشان حرکتی به اندازه انواع ذهنی، اجتماعی و کلامی موفقیت تحصیلی ندارند. بنظر می‌رسد مابین ذاتی موضوع یادگیری در تیزهوشان حرکتی، یعنی « حرکت » بعنوان یک فعالیت بدنی و جسمانی در برابر مفاهیم مجرد و انتزاعی، جریان ویژه‌ای را پدیدمی‌آورد که دو نوع موضوع مزبور را از یکدیگر، مستقل می‌سازد. لذا برجستگی در یادگیری یک حرکت و انجام موفق آن، مستلزم پیشرفت تحصیلی رسمی (کلامی یا انتزاعی) نیست و کم‌آموزی تیزهوشان حرکتی (ورزشی) امری طبیعی قلمداد می‌شود.

قالب شناختی افراد خلاق نیز ممکن است پایه‌ای برای کم‌آموزی آنها شود؛ زیرا این قالب منجر به پدیدآیی نظام نگرشی و ارزشی نظری (ریاضی و انتزاعی) می‌گردد و برداشت ریاضی‌گونه از محیط، ممکن است به تحریف در درک واقعیت بینجامد و تحریف یادشده می‌تواند اختلال در شیوه یادگیری را ثمر دهد.

خودباوری، عزت نفس و موضع نظارت مهمترین عوامل نگرشی مؤثر در پیشرفت تحصیلی تیزهوش بشمار می‌آیند؛ یعنی خودباوری ضعیف، محور و کانون کم‌آموزی است.

نتایج یکی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تا ۴۰ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی تیزهوش ناشی از «موضع درونی نظارت» و «حرمت خود» بالا بوده است.^۲

این پژوهش بطور تلویحی، آشکار می‌سازد که هر چه موضع نظارت، درونی تر می‌شود عزت نفس، افزایش می‌یابد. معلم بمنزله محور و کانون هر نوع نظام آموزشی و پرورشی، نقش انکارناپذیری را در پیشرفت تحصیلی (بوژه دختران نوجوان) تیزهوش ایفاء می‌نماید. یک معلم آشنا و مجرب، به نیکی قادر است با تشخیص نوع تیزهوشی، شرایط ویژه‌ای برای دانش‌آموزان انفرادی پدید آورد.

و سرانجام فضای همسالی در ایجاد جو آموزشی دلپذیر از طریق تقویت انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تیزهوش تأثیر می‌گذارد. فضای همسالی اصولاً منبع شناختی معتبر و قابل ملاحظه‌ای در محیط آموزشی ویژه تیزهوشان بشمار می‌آید. این منبع قادر است در غالب موارد با مراجع رسمی آموزش در درون یک مرکز ویژه به رقابت پرداخته از آنها پیشی جوید. اما سؤال اساسی و مورد نظر، نقش انتظارات محیطی در پیشرفت تحصیلی تیزهوش است، انتظارات مزبور چگونه می‌تواند در تحصیل تیزهوش تأثیر گذارد؟

بنظر می‌رسد که پیشرفت تحصیلی تیزهوش در گرو ارضای انتظارات متقابل وی و محیط است. هر یک از دو طرف، انتظارات ویژه‌ای دارند. این را می‌دانیم که یکی از توقعات بسیار اساسی تیزهوش از محیط، آن است که انتظارات خویش را نسبت به وی تعدیل سازد. ظاهراً تکوین انتظارات محیط نسبت به فرد تیزهوش ناشی از تفکیک او از موقعیتهای عادی است؛ یعنی از هنگامی که بر چسب «تیزهوش» زده می‌شود و فرد، به این عنوان از دیگران متمایز می‌گردد، حتی اگر این تمایز در قالبی رسمی نظیر مرکز آموزشی ویژه نباشد، با این انتظارات روبرو می‌شود.

انتظارات غیرواقع‌بینانه محیط می‌تواند منجر به تضعیف پایه‌های انگیزشی تیزهوش شده تعامل را خدشه‌دار نماید. اگر بپذیریم که انتظارات محیطی می‌تواند بر خودباوری و عزت نفس تیزهوش تأثیر بگذارد، بنظر می‌رسد که این امر محدود به ویژگیهای جنسی، تحولی و نوع تیزهوشی خاصی (دختران در دوره کودکی و نوجوانی از نوع پیشرفته تحصیلی) باشد. مواردی نیز یافت شده که یک نظام ارزشی و ساختار اجتماعی ویژه از طریق انتظارات خویش بر موضع نظارت تیزهوش اثر گذاشته، آن را «برونی» ساخته است.

جز در موارد یاد شده، «خودباوری»، «حرمت خود» و «موضع نظارت» تیزهوش بیش از افراد عادی در قبال تأثیرات محیطی، مقاومت نشان می‌دهد و از استواری بیشتری برخوردار است.

آیا انتظارات محیطی، نوع تیزهوشی (بوژه توانمندی شناختی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ چه بسا توانمندیهای شناختی برجسته فرد تیزهوش و بروز آن، انتظاراتی از سوی محیط نسبت به وی پدید آورد؛ اما انتظارات محیطی نمی‌تواند نه نوع تیزهوشی فرد را تغییر دهد و نه حتی قادر است تواناییهای جدیدی را فراهم سازد؛ یعنی نمی‌توان با انتظارات محیطی، خلایق را به پیشرفت تحصیلی و یا رهبری را به خلایق تبدیل ساخت. از این رو، مجدداً انتظارات محیطی با سدی مستحکم (و این بار از نوع شناختی آن) روبرو می‌شود.

هرگاه توقعات محیطی از تیزهوش در حد واقعیتها، استعدادها و علائق ویژه وی تعدیل شده، سازگاری یابد، فضایی مناسب برای شکوفایی و تجلی درخششهای تیزهوشی فراهم می‌آورد؛ وگرنه وجود انتظارات غیرواقع‌بینانه از تیزهوش، وی را از جنبه‌های روانی و اجتماعی در تنگنایی رنج‌آور قرار می‌دهد که ناسازگاریهای محیطی متعاقب آن، کم و بیش برای دو طرف، آسیب‌آور است.

مقایسه تیزهوشانی که از توانمندیهای استدلال انتزاعی یا غیر کلامی در طی دوران کودکی تا دبیرستان، برخوردار بودند با تیزهوشان توانمند در استدلال کلامی و یا عینی، آشکار ساخت: کسانی که صرفاً بر اساس تواناییهای غیر کلامی برگزیده شده بودند، بیش از دو گروه دیگر (کلامی و عینی)، مشکلاتی در موضوعات و مواد درسی بروز می‌دادند.^۳

بررسی محتوای انشاهای ۱۴ تیزهوش پایه ۶ تحصیلی پیرامون مقایسه تجارب شخصی در کلاسهای عادی و اختصاصی، نشان داد که از دیدگاه آنان، توقعات و انتظارات نادرستی از سوی همسالان غیرتیزهوش و معلمان نسبت به آنها وجود دارد: ارتقای تحصیلی، کار گروهی، تقدیر برای کوشش و تلاش، سر و کار داشتن با همسالان.^۶

بخشی از انتظارات غیرواقع‌بینانه محیط از فرد تیزهوش به غفلت از وجود تنوع تیزهوشی باز می‌گردد. انتظار فرد تیزهوش ممکن است با خصایص نوع ویژه‌ای از تیزهوشی (مثلاً انتزاعی و غیرکلامی) متجانس نباشد؛ خصایصی که مستلزم ارتقاء پیشرفت تحصیلی، کارگروهی، تعامل اجتماعی با همسالان و کوشش و فعالیت نیست.

از سوی دیگر هر گاه بخواهیم انتظارات نادرست و غیرواقع‌بینانه را در وادی عمل تحقق بخشیم، چه بسا شرایط حاصل از توقعات مزبور، منجر به کم‌آموزی تحصیلی تیزهوش شود؛ یعنی قرارداد و گماردن برخی از تیزهوشان بر اساس انتظارات همسالی و محیطی در نظام خاصی از اقدامات آموزشی، ضعف تحصیلی آنها را افزایش می‌دهد، مثلاً هر گاه تیزهوشان از نوع انتزاعی را در شرایط تحصیلی تأکیدکننده بر توانمندیهای کلامی قرار دهیم، تعارضهای گوناگون با محیط آموزشی را در پی خواهد داشت. شرایط محیط آموزشی یادشده با انگیزه‌ها و نگرشهای تیزهوشی انتزاعی، معارضت ذاتی دارد؛ بنابراین کوشش‌های آموزشی رسمی در چنین وضعیتی بی‌ثمر خواهد بود. حتی صرف وجود توقعات غیرواقع‌بینانه محیطی (بدون تحقق عملی انتظارات از طریق تمهیدات آموزشی ویژه) این کم‌آموزی را تشدید خواهد ساخت، رنج و آزرده‌گی ناشی از انتظارات مزبور، روابط همسالی و نیز تعامل با معلم را دچار اختلال خواهد کرد و اختلال در روابط یاد شده در بروز کم‌آموزی تیزهوشان (بوژه دختران نوجوان) کافی است.

هرگاه رابطه تنگاتنگ تیزهوشی انتزاعی را از طریق نظام ارزشی نظری، استعداد ریاضی، شیء‌گرایی محض و خودباوری ریاضی با خلاقیت بپذیریم، می‌توانیم درک کنیم که خلاقیت، مقتضی تناقض با نظام رسمی تحصیلی و ضعفها و معضلاتی در تعامل اجتماعی و فرهنگ‌پذیری است. ویژگیهای انتزاعی و برجستگی خاص آن، ضرورت تعدیل در ساختار آموزش رسمی را نمایان می‌سازد. بنظر می‌رسد که توانایی تجسم انتزاعی و قابلیت‌های غیرکلامی، اقتضای بهره‌گیری از ابزارهای آموزشی غیر کتاب درسی را می‌نماید و همچنین مستلزم استفاده از نظام ارزشیابی و سنجش آموزشی ویژه‌ای است که با اجتناب از تأکید بر جنبه‌های کلامی و بیانی (اعم از نوشتاری و گفتاری) بر آزمون تجسم و انتزاع، متمرکز شده باشد؛ مگر آنکه پیوند میان توانایی‌های برجسته انتزاعی و قابلیت‌های اکتسابی کلامی مورد توجه قرار گیرد که در این شرایط براساس توجه به نظام انگیزشی و نگرشی ویژه تیزهوشان انتزاعی با اعانت از برنامه‌های موضوعی اختصاصی و خدمات مشاوره‌ای ویژه می‌توان به امر مزبور اقدام ورزید. در وضعیت مزبور، کتاب درسی در کانون ابزارهای کمک آموزشی، مورد تأکید واقع می‌شود. از این رو، ضروری است که خدمات مشاوره‌ای ویژه با ایجاد رابطه میان فرد تیزهوش انتزاعی و کتاب درسی آغاز گردد؛ تا جایی که انگیزه و ضرورت تجهیز به مهارت‌های ارتباطی و بیانی (از جمله سخنرانی و نگارش) تحقق یابد. مهارتهایی که تیزهوش را با گستره میراث ادبی و فرهنگی در سطح ملی و جهانی پیوند می‌دهد؛ یعنی اکتفا به توانمندیهای صرفاً انتزاعی تیزهوش و پرورش ویژه آن، فقط محدود به کم‌آموزیهای تحصیلی نمی‌شود؛ بلکه پیامد وسیع آن، احساس بیگانگی با ذخایر سرشار و ارزشمند تاریخ تمدن بشری و قطع رابطه با آینده است.

بنابراین توجه تام به کتب درسی و تقویت جذابیت‌های کیفی و صوری آنها برای افراد نخبه و تیزهوش بمنزله زمینه‌ای برای فرهنگ‌پذیری و همنوایی اجتماعی آنان بشمار می‌آید.

مزایای غنی‌سازی، تسریع و تفکیک

الف - غنی‌سازی: « غنی‌سازی » به معنای تعمیق محتویات آموزشی در جهت سازماندهی اطلاعات و زمینه‌سازی برای پژوهشهای انفرادی، حتی در درون یک نظام عادی نیز قابل تحقق است. این برنامه با نیازهای تحولی تیزهوشان در سنین ۱۲ تا ۱۴

تجانس بیشتری دارد، گرچه شواهدی حاکی از نتایج درخشان غنی‌سازی برای مقطع سنی ۱۴ تا سطح دانشگاه بدست آمده است. علاوه بر آن، برنامه مزبور با ویژگیهای تیزهوشان گرایش تجربی بیش از ریاضی هماهنگی نشان می‌دهد.

دلایل موفقیت تلاشهای غنی‌سازی در ذات وی موجود است :

جذب معلمان خاصی که معتبرترین منبع و مرجع علمی و اطلاعاتی در یک نهاد آموزشی بشمار می‌آیند، تقویت روشهای یادگیری و مهارتهای تحقیقاتی اقتضایی، وجود امکانات و منابع مادی آموزشی و پژوهشی، تأکید بر گسترش مهارت تفکر دانش‌آموز، و تقویت زمینه انگیزشی وی در موضوعی ویژه، بخودی خود حداقل برای بخش قابل ملاحظه‌ای از تیزهوشان (بوژه نوجوان در علوم تجربی) نتایج درخشانی در پی خواهد داشت.

ب - تسریع: منظور از « تسریع »، عرضه محتویات پایه‌های بالاتر به دانش‌آموزانی است که در پایه‌های تحصیلی پایین بسر می‌برند. این فعالیتها به دو شیوه عرضه می‌شوند :

۱- جهش تحصیلی؛ یعنی دانش‌آموز به پایه بالاتر ارتقاء داده شود.

۲- غیرجهش؛ در این شرایط، دانش‌آموز در پایه متناسب با سن خویش به تحصیل می‌پردازد و از محتویات پایه‌های بالاتر برخوردار می‌شود.

علی‌رغم محبوبیت کم جهش (نوعی تسریع) در میان تیزهوشان جامعه ما و نوسان تحولی آن، نتایج برخی مطالعات نشان داده که این برنامه در دوره تحولی پس از بلوغ در میان دختران ۱۲ تا ۱۷ ساله، درخشان بوده است. بطور کلی نوع تیزهوشی تجربی بیش از ریاضی به غنی‌سازی و جهش تحصیلی تمایل نشان می‌دهد.

البته در صورتی که اکثر دانش‌آموزان یک کلاس از هوشبهر بالایی برخوردار باشند دانش‌آموز جهش نموده، بایستی بسیار قدرتمندتر از آنها باشد تا بتواند در رقابت درسی همگام با آنها حرکت کند. بهمین دلیل در مراکز سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان افراد انگشت‌شماری در عین جهش از موفقیت بالایی برخوردارند.

ج - تفکیک: تجارب نشان می‌دهد که نظام تفکیکی مؤثر، الگوی تشخیص معتبری نیز دارد، قادر است حمایت کافی والدین را جلب نموده تشکیلاتی نیرومند فراهم آورد و معلمانی ویژه را تربیت کند که با فعالیتهای غیررسمی به پرورش خلاقیت و توانمندیهای هوشی همت گمارند، تمهیدات آموزشی منسجم و تقویت تعامل اجتماعی و محیط کاوی را در کانون محتویات قرار دهد و سرانجام از فعالیتهای ارزشیابی مستمری در آموزش برخوردار باشد. چنین نظام یگانه‌ای می‌تواند جنبه‌های آسیب‌شناختی ناشی از تفکیک را به حداقل رسانده، با تقویت خودباوری و حرمت خود، کم‌آموزی را درمان نماید و ضعف اغلب تیزهوشان را در امر جامعه‌پذیری و همنوایی اجتماعی برطرف سازد.

باید تأکید نمود که تشویق و تقویت فعالیتهای هوشمندانه بدون کوشش‌های تفکیکی، کمتر دست می‌دهد و حتی این کوششها دربرخی موارد، مناسب‌ترین موقعیت را برای تعامل اجتماعی و همنوایی محیطی تیزهوش با جامعه عادی فراهم می‌آورد.

طرحهای موفق و درخشان مجموعه تلاشهایی بوده‌اند که زمینه‌های حمایت و پذیرش اجتماعی را مهیا ساخته‌اند، یعنی این طرحها علی‌رغم تفاوت‌های برنامه‌ای خویش اعم از تفکیک، غنی‌سازی و تسریع، بخوبی از سوی محیط خویش جذب شده‌اند.

یک برنامه تابستانی هنری که بمدت یک نیمسال با مشارکت نوجوانان در رشته‌های تحصیلی سطح آموزش عالی انجام یافته بود، مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از مقیاس آمادگی یادگیری خودگردانی و مصاحبه‌های تلفنی از ۲۳ بزرگسالی که ده سال قبل از آن یعنی در سال ۱۹۸۱ در این دوره مشارکت داشتند، اطلاعات ویژه‌ای جمع‌آوری گردید. آنها اعتقاد داشتند که این برنامه، اثری مثبت در زندگی آنها داشته است، به نگهداری طبیعت و سرشت هنری آنها در بزرگسالی کمک کرده، هیجانات مثبت طولانی مدتی به آنها بخشیده است و به موقعیت تحصیلی دانشگاهی و گزینشهای شغلی و حرفه‌ای آنان یاری داده است. نوجوانان مستعد بطرز آشکاری از جنبه‌های تحصیلی و اجتماعی برنامه‌های تسریع و غنی‌سازی بهره برده بودند.^۷

بنظر می‌رسد که تأثیر غنی‌سازی و تسریع در حفظ استعداد و سرشت هنری، ایجاد هیجانات مثبت، اعانت به کسب موقعیتهای تحصیلی و شغلی مطلوب، بستگی به ویژگیهای جنسی، تحولی، نوع تیزهوشی، و تفاوت‌های فردی داشته است. اگر قلمرو هنر را بعنوان عرصه‌ای مناسب برای تجلی خلاقیت بپذیریم، غنی‌سازی بیش از تسریع به پرورش و نگهداری خلاقیت هنری یاری می‌دهد، جز آنکه ممکن است در میان نوجوانان مورد مطالعه، هوش هنری از نوع پیشرفته وجود داشته یا تعداد قابل توجهی از تیزهوشان جنس مؤنث یافت شده باشند که در این شرایط، تسریع، مناسب ترین کوشش آموزشی است و بیش از غنی‌سازی به پیشرفت استعداد و خلاقیت هنری بویژه در میان دختران، یاری می‌دهد. در هر کوشش با توضیح فوق، کسب مدارج رضایتبخش تحصیلی و شغلی، پیامدی طبیعی است. بنابراین، مزایای غنی‌سازی و تسریع بستگی تام به جنسیت و نوع تیزهوشی دارد.

تفسیر

اگر رشد توجه جهانی نسبت به استعدادهای درخشان شامل افراد خلاق شود، پذیرش اجتماعی لزوم تفکیک آنها از نظام آموزشی و پرورشی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا پرورش خلاقیت، مستلزم تحقق کوششهای تفکیکی است. در درون یک طرح عادی نمی‌توان «استقلال طلب ترین» دانش‌آموزان را تحت آموزشی قرار داد که با نیازهای آنها متجانس نیست. از سوی دیگر، ساختار آموزش رسمی، بطور ذاتی با پرورش خلاقیت متناقض است. بنابراین، یک نظام تفکیکی که با پذیرش واقعیتهای تکوینی فرد خلاق، برای رشد و پرورش، مقتضی تعدیل‌هایی در ساختار آموزشی رسمی است. در این نظام از طریق اقدامات مشاوره‌ای ویژه، پیوند رضایتبخشی میان فرد خلاق و کتاب درسی فراهم می‌آید.

« غنی سازی » بعنوان برنامه‌ای که معمولاً با نظام تفکیک، ملازمت دارد، از ویژگیهایی ذاتی برخوردار است که در مقایسه با تسریع، تعانس بیشتری با تقویت مهارت تفکر و پرورش خلاقیت نشان می‌دهد. توصیف به معنای تقویت مبانی اطلاعاتی منجر به استواری بیشتر ریشه‌های تفکر و خلاقیت می‌شود و تأکید بر روش تفکر، یادگیری و تحقیق در ذات غنی سازی نهفته است (یعنی یادگیری طوطی‌وار در جریان تفکر، مانع رشد خلاقیت است) و سرانجام ممارست انفرادی بعنوان مصداقی از خودفراگیری منظم، خودگردانی و کار انفرادی بیش از تسریع در بافت غنی‌سازی یافت می‌شود.

همه این ویژگیها، مشروط بر آن است که معلمانی با ویژگیهای خاص به عنوان مراجع اطلاعاتی معتبر و الگوهایی نیرومند در محور تلاشهای غنی‌سازی قرار گیرند. این الگوها از طریق انتظاراتی که با واقعیتهای جریان شناختی خلاقیت (توجه، ادراک، تفکر، یادگیری، و حفظ) سازگاری یافته، زمینه‌هایی را برای تقویت انگیزه‌های تحصیلی ویژه و در پی آن، جلب توجه فراهم می‌آورند و با پرهیز از خرده‌گیری، ایراد، سرزنش و تحقیر، انتظارات خویش را متوجه مستقل بودن و تشویق تعالی جویی و پیشرفت گام به گام می‌کنند. چنین شرایطی مناسب‌ترین وضعیت را برای پذیرش خلاقیت مهیا می‌سازد.

خلاقیت در ذات خود، مستلزم استقلال طلبی است، اما وجود یک نظام تفکیکی ویژه خلاقیت، فضای همسالی خلاقانه‌ای را پدید می‌آورد که بنظر می‌رسد « تعامل خلاقانه »، تعارضی با استقلال طلبی افراد خلاق ندارد. این فضا حداقل سه نقش بسیار اساسی در پرورش خلاقیت ایفا می‌نماید که تعامل خلاقانه را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد :

۱- در میان سایر افراد خلاق، الگوهایی متنفذ و نیرومند یافت می‌شوند که به تقویت مبانی خلاقیت و مهارت تفکر شکل داده، پایه‌های شناختی خلاقیت را استوارتر می‌سازند.

۲- همسالان خلاق، منابعی معتبر و مؤثر از لحاظ اطلاعاتی و شناختی بشمار می‌آیند. وجود این منابع در درون یک نظام تفکیکی خاص خلاقیت، علاوه بر آنکه تهدیدی برای مراجع رسمی محسوب نمی‌شود بلکه نظام مزبور را غنی و تکمیل می‌کنند.

۳- گسترش گروه‌های مطالعاتی و تحقیقاتی خلاق که کم و بیش از تجانس‌هایی برخوردارند، سبب تعالی کیفی آفرینندگی شده، خلاقیت را به وحدت، ارتقاء می‌بخشد.

فضای همسالی خلاق در بسیاری موارد کافی است که خودبخود محیطی سرشار و غنی برای پرورش خلاقیت فراهم آورد، فضای غیررسمی و عاری از رقابت‌طلبی که صرفاً یک تقلید را می‌توان در آن یافت: «تقلید برای خلاقیت». فضای همسالی مذکور یکبار دیگر وجود پایه‌های تکوینی و ذاتی خلاقیت را مورد تأکید قرار می‌دهد. این پایه‌ها که در گستره ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، نگرشی و شناختی ریشه دوانیده‌اند، ظرفیتی کلی و نوعی دامنه واکنش برای تأثیرپذیری محیطی فراهم می‌آورند، دامنه واکنشی که قبلاً برای هوش یعنی زمینه خلاقیت، وجود داشته است. بر این اساس، خلاقیت بیش از آنکه از محیط نقش پذیرد، از طریق عوامل درونی و ذاتی تکوین می‌یابد.

راهبرد

مبانی مستحکم با عرضه ترکیب‌های شناختی به شناسایی و درک صحیحتر «قالب‌های تکوینی» اعانت می‌نمایند؛ چیزی که از طریق عنصرگرایی، بدست نمی‌آید. مبانی مزبور براساس قوانین و اصول روان‌شناختی استحکام می‌یابند؛ اما از تهدید ابهامات ارزشی و محیطی مصون نیستند. مبانی و مفاهیم می‌توانند تحت تأثیر ویژگی‌های محیطی قرار گیرند. خلاقیت نیز بعنوان نوعی تیزهوشی دارای قالب تکوینی است و محیط، صرفاً درخدا قالب تکوینی مزبور تأثیرگذار است و نمی‌تواند این قالب تکوینی را تغییر دهد. ویژگی‌های محیطی نیز می‌توانند فرد تیزهوش را تحت تأثیر قرار دهند. زمینه این تأثیرپذیری در درون وی وجود دارد، اما میزان تأثیرپذیری محیطی را «قالب تکوینی» فرد تیزهوش تعیین می‌کند. علاوه بر آن، میزان مزبور بستگی به نوع تیزهوشی نیز دارد؛ یعنی تنوع تیزهوشی گویای قالب‌های تکوینی گوناگونی است. کاربرد روش‌های اقتضایی در تشخیص گرچه حاکی از تأثیرپذیری مزبور است؛ اما در زمینه‌ای اساسی و جهان شمول قرار گرفته که این زمینه‌ها، مؤید وجود قالب‌های تکوینی می‌باشند. تصورات عامه، منبعی برای رشد انتظارات محیطی نسبت به فرد تیزهوش بوجود می‌آورند. اگر این تصورات بر شالوده نظریه پردازیه‌های سست و بی‌پایه و یا ابهامات ارزشی، پی‌ریزی شده باشند؛ انتظارات غیرواقع بینانه و افراطی محیطی، حوزه‌ای از ناسازگاری‌های اجتماعی پدید خواهد آورد. در سازگاری محیطی تیزهوشان بویژه افراد خلاق، مشاوره و راهنمایی، نقش اساسی بر عهده دارد. پایه‌های شناختی خلاقیت در پیوند فرد با محیط، ممکن است سست و ناپایدار باشند، از این رو، مددجویی از خدمات راهنمایی و مشاوره ویژه، ضرورت می‌یابد. این ضرورت برای ثمربخشی اقدامات آموزشی و پرورشی اختصاصی است که بر محور و کانون ویژگی‌های تکوینی تیزهوشی و از جمله خلاقیت، به تمهیدات محیطی مناسب در جهت شکوفایی فردیتها و تحقق همنوایی اجتماعی می‌پردازند.

استنباط

از مجموعه یافته‌ها، تفسیر و راهبرد، می‌توان استنباط‌هایی انجام داد که در حوزه‌های نظام اداری، معلم، مشاوره، خانواده، و جامعه، قابل استفاده باشد.

الف - نظام اداری :

انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و تمهیدات آموزشی از حیث زمان بندی، مواد و محتویات درسی، فضای کلاس، و بهره‌گیری از امکانات و وسایل کمک آموزشی به پرورش خلاقیت در یک مرکز آموزشی ویژه، اعانت می‌کند. از سوی دیگر، فضای همسالی خلاق، نه تنها تهدیدی برای نظام اداری نیست، بلکه منبعی نیرومند برای تحقق آموزش ویژه در دسترس یک مدیر شایسته و با تجربه بشمار می‌آید.

در پی ریزی و تدوین برنامه های آموزشی باید به جنسیت، تحول و نوع تیزهوشی دانش آموزان توجه نمود. غالباً غنی سازی برای پسران، مقطع راهنمایی، و افراد خلاق، و تسریع تحصیلی جهت دختران، مقطع دبیرستان و افراد پیشرفته تحصیلی، توصیه می شود.

ب - معلم :

معلمان می توانند از طریق آشنایی با انواع پرسشها به تحقق روشهای تدریس مناسب برای پرورش خلاقیت در کلاس همت گمارند.

تشویق و ترغیب دانش آموزان به نوشتن، علاوه بر آنکه قلمروی تنوع پذیر و جذاب برای پرورش خلاقیت بدست می دهد، زمینه های تکوین پیوندی نیرومند میان فرد خلاق با کتاب درسی و بالمآل میراث فرهنگی فراهم می آورد.

معلمان باید توجه کنند که تمرین تجسم و انتزاع در کلاس به رشد تفکر خلاق دانش آموزان یاری می دهد. بنابراین، بهره گیری از روشهای تدریسی که منجر به بروز تجسم و انتزاع در دانش آموز می شود، بسیار مؤثر است.

معلمان ادبیات و هنر، مستعدترین حوزه پرورش خلاقیت را در اختیار دارند، عرصه های گزینه پذیر و متنوعی که در ذات خویش، مستلزم آفرینندگی هستند. معلمانی که از آفرینندگی برخوردار نیستند، قادر نخواهند بود که در حوزه های یادشده، کارآیی و اثربخشی آموزشی مطلوبی داشته باشند؛ زیرا در این شرایط، خلاقیت دانش آموز مورد تشویق قرار نمی گیرد.

ایجاد موقعیتهایی توسط معلم که دانش آموز تشویق می شود به کشف روابط میان دو یا چند پدیده پردازد، فضای خلاق را در محیط آموزشی بوجود می آورد.

روش سخنرانی در شرایطی بکار می رود که قصد بر توصیف و حجم اطلاعات جهت غنی سازی پایه های تفکر باشد. توصیه ما این است که در چنین شرایطی صرفاً از سخنرانی پویا (امکان تقطیع سخن معلم توسط دانش آموز) استفاده شود.

ج - مشاوره :

یکی از عوامل اساسی کم آموزی دانش آموز، اختلالاتی است که در جریان توجه درونی و برونی وی رخ می دهد: اینکه تا چه اندازه، فرد می تواند نسبت به محرکات خارجی، توجه خویش را متمرکز نماید و به تجسم و انتزاع پردازد. اختلال در توجه، ممکن است به پایه های انگیزشی خاصی مربوط شود. بررسی پایه های مزبور برای پیشرفت تحصیلی و پرورش خلاقیت، الزامی است.

گستره متنوع و انعطاف پذیر نظام نگرشی فرد تیزهوش، قابلیت های شناختی و نگرشی توأم با شرح صدر مشاور و راهنما را اقتضا می نماید. علاوه بر آن، باید توجه نمود که نگرشها و باورهای فرد تیزهوش در مقایسه با فرد عادی، بهمان اندازه که استوارتر و مستحکم تر است، در نزد وی از ارزش و منزلت برجسته تری نیز برخوردار می باشد. لذا شگفت آور نخواهد بود اگر بپذیریم که ستون و تمامیت وجود و فردیت یک تیزهوش، نظام نگرشی و ارزشی وی می باشد.

د - خانواده :

تشخیص نوع تیزهوشی فرزند، اساسی ترین درکی است که خانواده باید از وی بعمل آورد. این شناسایی تعیین کننده میزان پاسخگویی فرزند نسبت به انتظارات محیط خانوادگی است؛ گرچه خانواده باید پی ببرد که فرزند تیزهوش کمتر از غیرتیزهوش در قبال توقعات خانواده، انعطاف نشان می دهد. خانواده هایی که دارای فرزند خلاق هستند و یا میل دارند که به پرورش خلاقیت در میان کودکان خویش پردازند، باید توجه بیشتری به مهارت های کلامی و نقاشی آنها نمایند. گسترش دایره لغات و واژه های زبان فارسی، علاوه بر آنکه مفاهیم وسیعی برای تفکر در اختیار می گذارند، بیان خلاق و نوآورانه را نیز تسهیل می بخشد. گفتگو و مکالمه فراوان با کودکان بویژه از سنین ۳-۲ سالگی به بعد به تکوین پایه های اندیشه و تفکر، کمک می کند. علاوه بر آن، به تصویر در آوردن آنچه که کودک به تخیل خویش راه می دهد، این پایه ها را استحکام می بخشد. در هر دو قلمرو، آزادی موضوع و محتوی حتی بر اساس تخیل صرف، شرط لازم را برای پرورش خلاقیت تشکیل می دهد.

ه - جامعه :

افزایش و گسترش توجه نسبت به استعدادهای درخشان در سطح کلان، هر جامعه خردی را وامیدارد که خود را با این حرکت وسیع، همسو کند. این همسویی علاوه بر آنکه، به حیات و قوام جوامع خرد یاری می‌دهد، زمینه‌های الفت‌پذیری و پیوند را نیز در سطح گسترده، فراهم می‌آورد.

نفوذ جامعه به فردیتها، همیشه میسر نیست؛ خصایص منحصر به فرد تیزهوش بویژه فرد خلاق، غالباً تلاشهای نفوذی را ناکام می‌گذارد. پس برای جامعه، چاره‌ای جز تعدیل انتظارات و پذیرش واقعیتهای وجودی تیزهوش، باقی نمی‌ماند. نفوذ ناپذیری فرد خلاق به معنای استغنائی او از محیط و جامعه نیست، بلکه حتی نیاز فرد خلاق به توجهات محیطی بیش از تیزهوشان دیگر است.

○

○

○

منابع

- ۱- ازدهای، جواد. (۱۳۷۲). کتابشناسی تیزهوشان از منابع آلمانی، *مجله استعدادهای درخشان*، شماره ۳، صفحات ۲۸۶ - ۲۷۶.
- ۲- ترخان، مرتضی. (۱۳۷۲). بررسی رابطه بین موضع نظارت، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی. *مجله استعدادهای درخشان*، شماره ۴، صفحات ۳۸۹ - ۳۸۵.

۳- Bittker, christine M. (Scottsdale Public Schools, AZ) Patterns of academic achievement in students who qualified for a gifted program on the basis of nonverbal tests. *Roeper Review*, ۱۹۹۱ (Dec.), Vol ۱۴ (۲), ۶۵-۶۷.

۴- Burns, Deborah E. & Reis, Sally M. (U Connecticut, Summer Graduate Program in Gifted Education) Developing a thinking Skills component in the gifted education program. *Roeper Review*, ۱۹۹۱, (Dec), Vol ۱۴ (۲), ۷۲-۷۹.

۵- Carroll, John & Howieson, Noel. (Edith Cowan U, Churchlands, Waus, Australia) Recognizing creative thinking talent in the classroom. *Roeper Review*, ۱۹۹۱ (Dec), Vol ۱۴ (۲), ۶۸-۷۱.

۶- Clinkenbeard, Pamela R. (Yale U, CT) Unfair expectations: A pilot study of middle school students, comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, ۱۹۹۱ (Fal), Vol. ۱۵ (۱), ۵۶-۶۳.

۷- Confessore, Gery J. (U Oklahoma, Norman) What became of the kids who participated in the ۱۹۸۱ Johnson Early College Summer Arts Program? *Journal for the Education of the Gifted*, ۱۹۹۱ (Fal), Vol. ۱۵ (۱), ۶۴-۸۲.

۸- Harrington, Joseph; Harrington, Christopher & Karns, Edward. (Framingham State Coll, MA) The Marland report: Twenty years later. *Journal for the Education of the Gifted*, ۱۹۹۱ (Fal), Vol. ۱۵ (۱), ۳۱-۴۳.

○

○

○

