

مروری بر نابرابری فرصت های آموزشی کودکان تیزهوش

سعید رضایی ۱ و ابراهیم خسروی ۲*

۱ استادیار، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

۲ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

چکیده

کودکان با استعداد کودکانی هستند که باید از اهمیت بالایی برخوردار باشند و از نظر کیفیت اجتماعی، عاطفی، شناختی، علایق و توانایی ها باید به آنها توجه زیادی شود. به همین دلیل، بایستی فرآیند آموزشی آن ها نیز مورد توجه قرار گیرد تا فرصت های مورد نیاز آنها را در محیط های آموزشی فراهم کند. هدف نهایی هر نظام آموزشی، کشف و پرورش استعدادهای جوانان است هرچند این افراد از توانایی های برابری بهره مند نباشند. در ضمن هر جامعه ای دربرگیرنده کسانی است که نسبت به دیگران و حتی در سنجش با افراد سایر جوامع، دارای استعدادی برترند. اینگونه اشخاص می توانند کارها را بهتر انجام دهند و گام های موثری در راه از میان برداشتن دشواری ها در محیط جامعه و کشور خود بردارند. با توجه به این واقعیت که بیشتر دانش آموزان با استعداد در ایران، وقت خود را در محیط مدرسه عادی با سایر کودکان می گذرانند و در مواجهه با موقعیت هایی هستند که می تواند برای این دانش آموزان مفید باشد یا نه. از این رو، هدف از این مطالعه رسیدگی به فرصت های آموزشی کودکان تیزهوش و بحث در مورد نابرابری در این فرصت ها است. فرصت ها از نظر داشتن معلمان واجد شرایط، استفاده از راهبردهای متفاوت، مورد تجزیه و تحلیل و انتقاد قرار می گیرند. بعلاوه، بسته به این فرصت های آموزشی نابرابر، برخی از راه حل های ممکن به عنوان یک چارچوب کلی مناسب برای ساختار فرهنگی و اجتماعی ایران ارائه می شود.

واژگان کلیدی: کودکان تیزهوش، نابرابری فرصت های آموزشی، برنامه آموزشی

مقدمه

آموزش و پرورش کارآمد کلید فتح آینده است و از دیر باز انتظار از آموزش و پرورش آن بوده که انسان های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازد. علاوه بر این، آموزش باید به عنوان فرآیندی حیاتی متشکل از شناسایی، ارزیابی و راهنمایی دیده شود. با توجه به اینکه نظام آموزشی هر جامعه باید جوابگوی نیازها و توانایی های مختلف جوانان باشد، موفقیت در آموزش و پرورش کودکان تیزهوش اثر مستقیم در شناسایی و پرورش استعداد سایر کودکان خواهد داشت. اگر یک روش آموزشی بتواند به شکوفا کردن استعداد خلاق و هوش افراد سرآمد کمک کند همان روش می تواند در پرورش هر نوع استعداد دیگر به درجات مختلف موفق باشد. بنابراین ضرورت دارد برنامه ریزان و سیاستگذاران آموزشی، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش، مقتضیات زندگی فردا را بشناسند تا بتوانند آمادگی دانش و بینش لازم را در کودکان و جوانان برای فعالیت در جامعه فردا پرورش دهند و همچنین به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه خاصی داشته باشند (صافی، ۱۳۸۹). دانش آموزان تیزهوش ابتدا باید دقیق شناسایی شوند و بعد از تشخیص استعدادهایشان مورد آموزش قرار بگیرند.

مدافعان آموزش تیزهوشان بر این باورند که کودکان تیزهوش یا نابغه از نظر ادراکی و فکری بسیار بالاتر از حد تصور هستند و معمولاً تیزهوشان خواندن را زودتر از کودکان دیگر را شروع می کنند. از این رو سرعت بخشیدن به آموزش آن ها هدایتشان به سمت امتیازهای بالای تحصیلی، و برگزاری دوره های بین المللی یا غنا بخشیدن به محتوای آموزشی آن ها، درست ترین رویکرد آموزشی برای آن هاست (بایکوت^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). به اعتقاد این گروه، استفاده از تکنیک های آموزشی ویژه به نفع تیزهوشانی خواهد بود که در کلاس های عادی، چالشی برای دست و پا کردن با آن ندارند. با ایجاد محیط آموزشی یک دست تر برای این کودکان، تطبیق سبک آموزش برای معلمان متناسب با نیاز دانش آموزان، ساده تر می شود و دانش آموزان می توانند با همکلاسی هایی در سطح هوشی خودشان تعامل برقرار کنند. اما در مقابل منتقدان این رویکرد معتقدند جداسازی دانش آموزان ممکن است به از بین رفتن "رهبر و الگو"، افزایش شکاف بین آنها و کاهش اعتماد به نفس دانش آموزان با بهره هوشی پایین تر منجر شود (مصطفی نژاد، ۱۳۹۶).

برنامه درسی باید با توجه به محیط های یادگیری و استراتژی های تدریس مخصوص آموزش تیزهوشان در مدارس تیزهوشان منعکس و اجرا شود (یولیو و کیراز^۲، ۲۰۱۴).

برنامه های کودکان تیزهوش باید در فکر شکوفایی استعداد ذاتی آنان باشد. زیرا

الف) حضورشان در مورد یک محیط آموزشی باعث پیشرفت و بهبود وضعیت تحصیلی آنان می شود

ب) آموزش در یک مرکز باعث بهبود و تقویت برنامه ویژه برای این افراد می شود

ج) تجمع آنان باعث استفاده و غنی سازی برنامه و تهیه وسایل کمک آموزشی و سایر امکانات برای آنها می شود (د) پراکندگی این کودکان در شهر و روستا باعث عدم استفاده یکسان کودکان روستایی و شهری از امکانات آموزشی می شود

و) ایجاد مراکز مخصوص برای این کودکان باعث می شود که معلم ویژه برای کودکان تربیت شود در زمینه برنامه و ایجاد وسایل کمک آموزشی تحقیق و بررسی شود و بهترین ها انتخاب شود و آموزش به والدین آنان برای شناخت فرزندان خود و کمک به آنان انجام شود (قائم و واعظی، ۱۳۹۰).

مایر و همکاران (۲۰۱۴) در حیطه تناسب اهداف مدرسه به این نتیجه رسیدند که اعتماد به نفس و توجه به منافع ملی در بین دانش آموزان تیزهوش باعث پیشرفت تحصیلی شده و باعث می شود تا آنان به اهداف برنامه برسند. عباسزاده (۱۳۹۴) در حیطه تناسب کارگاه ها و آزمایشگاه ها به این نتیجه رسید که آزمایشگاه های علوم در این مدارس کارایی بالایی دارند. کامور (۱۳۹۴)

^۱ Baykoc

^۲ Yulia and Karraz

نشان داد که دانش آموزان تیزهوش نسبت به دانش آموزان عادی ساعت مطالعه بیشتری دارند و نمرات پیشرفت تحصیلی آنان بالاتر است. کلباسی (۱۳۹۱) در حیطه تعامل معلمان با دانش آموزان و در حیطه انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی به این نتیجه رسید که جذب و گزینش معلمان مدارس تیزهوشان باید بر اساس ویژگی‌های شناختی و شخصیتی و حرفه‌ای و توجه به نیاز سنجی در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان باشد. اوزکان^۳ و همکاران (۲۰۱۵) در حیطه تعامل معلمان و دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که نظرات معلمان بیشتر مبتنی بر تجربه و وضعیت آموزشی معلمان است و معلمان و دانش آموزان تیزهوش از جایگاه مهمی در آموزش و پرورش برخوردار هستند. پوموتسوا^۴ (۲۰۱۴) در حیطه انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی به این نتیجه رسید که دانش آموزان تیزهوش باید از فعالیت‌هایی بهره‌مند شوند که متفاوت از برنامه‌های دانش‌آموزان عادی طراحی شده‌اند و معلمان نیز باید آموزش‌های لازم برای تدریس ویژه در مدارس تیزهوشان را ببینند. سیتو (۲۰۱۳) در حیطه امکانات و خدمات آموزشی و فضای آموزشی مدارس تیزهوشان و تعامل معلمان با دانش آموزان به این نتیجه رسید که به آموزش معلمان این مدارس باید توجه بیشتری باشد و باید برای رسیدن به رشد و پیشرفت جامعه و آموزش تیزهوشان اعم از فضای آموزشی و امکانات و خدمات آموزشی مدارس، اهمیت بیشتری داد.

پور اکبر (۱۳۹۲) در حیطه ارائه خدمات اجتماعی، آموزشی و فردی نشان داد که برنامه‌های مدارس تیزهوشان به افزایش مهارت‌های اجتماعی و ایجاد انگیزه در دانش آموزان تیزهوش توجه دارد. همچنین در حیطه تناسب فضاهای آموزشی و امکانات مدرسه و حیطه کارکرد مدیران به این نتیجه رسید که برنامه‌های مدارس تیزهوشان متناسب با سیستم ارزشیابی و با توجه به امکانات و تجهیزات آموزشی مدارس است و همچنین کارکرد مدیران نیز با اهداف آموزشی متناسب دارد. بایکوت و همکاران (۲۰۱۳) در حیطه انعطاف‌پذیری برنامه درسی به این نتیجه رسیدند که معلمان مدارس عقیده دارند که دانش آموزان تیزهوش با برنامه‌های موجود در این مدارس، بیشتر به چالش کشیده می‌شوند.

خطا در آموزش تیزهوشان علاوه بر اینکه جامعه را از مهمترین منابع انسانی محروم می‌سازد، می‌تواند باعث کاهش انگیزه به تحصیل، ایجاد اضطراب و نگرانی برای دانش آموزان و خانواده‌های آن‌ها شود (کریمی، ۱۳۹۴). دانش آموزان تیزهوش نیازها و علایق خاصی دارند که باعث می‌شود متفاوت از دانش‌آموزان معمولی رفتار کنند لذا لازم است در کلاس‌های جداگانه‌ای تحصیل نمایند. از میان جنبه‌های منفی این کار هم می‌توان به جداسازی و کاهش اعتماد به نفس آن‌ها، در صورتی که نتوانند ارزش واقعی و مهارت‌های سطح بالای خود را دریابند، اشاره نمود دلیل این امر این است که فقط آن‌ها با دانش‌آموزانی که مهارت‌های مشابهی دارند تعامل می‌کنند (شارکا، ۱۳۹۳ ترجمه یزدانی دماوندی، ۱۳۹۷).

مفهوم مساوات واقعی در آموزش و پرورش یا آموزش و پرورش برای همه ارائه برنامه مشابه برای همه شاگردان نیست بلکه آن است که هر دانش‌آموزی می‌باید به فراخور توانایی ذهنی و ویژگی‌های عاطفی و جسمی خود حداکثر استفاده را از برنامه‌های آموزش و پرورش ببرد در این صورت برای اینکه دانش آموزان تیزهوش نیز چنین توفیقی یابند باید روش‌های خاصی اتخاذ نمود (گالگر^۵، ۱۳۸۷). در واقع جامعه مطلوب جامعه خواهد بود که همواره سعی می‌کند تا برای یکایک اعضای خود فرصت شکوفایی استعدادها را با ایجاد حداکثر امکانات و تسهیلات فراهم آورد. معلمان و مربیان آموزشی نیز می‌بایست دانش آموزان تیزهوش را در شکوفایی استعدادها و توانایی‌هایشان کمک نمایند تا آنها ضمن برخورداری از تسهیلات آموزشی مطلوب به تدریج در حرفه‌ی مورد علاقه خود وارد شوند (افروز ۱۳۶۹). بنابراین نظام آموزشی برای عملی کردن این وظایف سعی می‌کند در طراحی برنامه آموزشی برای تیزهوشان مستقیماً نیازها، علایق، توانایی‌ها، درجه تحصیلی و قدرت آفرینندگی آنان را مد نظر قرار دهد. بدون

^۲ Ozcana^۱ Pomortseva^۵ .Gallager

تشخیص نیاز، برنامه ریزی درسی امکان پذیر نیست و برای تشخیص نیازها باید منابع را تعیین و مطالعه کرد. نیازها در دل واقعیت ها نهفته است لذا هر قدر واقعیت های مربوط، به خوبی مطالعه شوند، نیازها به نحو مطلوب تری تعیین خواهند شد (فتحی ۱۳۸۲).

نتایج این تحقیق می تواند در موارد زیر مفید واقع شود:

- ۱- افزایش بهره وری دانش آموزان ۲- ارتقای کیفیت آموزش ۳- عدالت آموزشی ۴- افزایش کمی و کیفیت یادگیری ۵- پرورش استعدادها ۶- افزایش سطح سواد دانش آموزان ۷- افزایش سطح سلامت روانی دانش آموزان ۸- فرصت کافی برای رسیدگی به مشکلات آموزشی و روانی دانش آموزان ۹- تخصیص امکانات مناسب فیزیکی، آموزشی، سازمانی، اجتماعی، فرهنگی و فردی ۱۰- افزایش دانش و تخصص معلمان و همچنین رضایت معلم و رضایت والدین، بنابراین به نظر می رسد توجه به امر آموزش دانش آموزان تیزهوش بتواند به منظور دستیابی به این مهم یعنی پرورش افرادی توانمند با علاقه و سرزنده، حداکثر کارایی را داشته باشد. لذا فرایند آموزش به این دانش آموزان، وظیفه ای بس خطیر و ضرورت اساسی می باشد و پژوهشگر به دنبال چالش ها و فرصت های نابرابر در فرایند آموزشی کودکان تیزهوش می باشد.

آموزش کودکان تیزهوش در ایران

در ایران مدرسی که تحت عنوان مدارس پرورش استعدادها درخشان ساخته شده است، نه از لحاظ معماری و نه از لحاظ فضای آموزشی، تمایز محسوسی با مدارس عادی ندارند. الگوی معماری مدرسه که شامل آرایش اجتماع گریز کلاس درس و تهی بودن از فضای دنج دوستانه، اساسا مجالی به جنبش پویایی و شکوفایی به دانش آموزان تیزهوش نمی دهد (جورابچیان و تربیت جو، ۱۳۹۵).

با وجود مطالعات اندک و پژوهش های متعدد در مورد مسائل مربوط به مدارس استعدادها درخشان به نظر می رسد در کشور ایران در سال های اخیر فعالیت هایی در این زمینه آغاز گردیده است به طور مثال مدرسی را برای آموزش و پرورش استعدادها درخشان اختصاص داده اند (عظیمی اسمرود و علایی ۱۳۹۴). پژوهش های مانند عظیمی اسمرود و علایی ۱۳۹۴ موید این است که توجه به نظرات دانش آموزان و در نتیجه پرورش خلاقیت در مدارس استعداد درخشان نادیده گرفته می شود. محتوای کتاب تکمیلی از نظر اغلب دانش آموزان مدارس استعداد درخشان مفید و جذاب نیست و نیز اغلب دانش آموزان از راهنمایی و مشاوره تحصیلی در مدارس استعداد درخشان رضایت ندارند. همچنین نتایج پژوهش علیپور و آیتی (۱۳۹۷) نشان می دهد که برای شناسایی و تشخیص دانش آموزان با استعداد و تیزهوش از معیارهایی همچون نظر معلم، نظر والدین، چک لیست مشاهدات عملکردی، استفاده از آزمون های روانشناسی، در کشورهای مورد مطالعه استفاده می شود اما در کشور ایران در دوره ابتدایی جهت شناسایی و تشخیص این دانش آموزان، نظر معلم بر اساس پر کردن چک لیست های طرح شهاب تنها ملاک است (علیپور و آیتی، ۱۳۹۷).

از جمله روش هایی که در طول تاریخ تعلیم و تربیت برای پرورش استعدادها درخشان در نظر گرفته شده است شناسایی و گردآوری کودکان در مدارس ویژه است. با وجود اینکه روش مذکور در کشورهایی نظیر کشور ما به دلیل کمبود منابع و امکانات و نیروی متخصص، منطقی به نظر می رسد اما بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، نگران پیامدهای منفی چنین دسته بندی هایی هستند و مواضع انتقادی خود را در این زمینه ابراز می کنند. با این حال شواهد تجربی چندانی در این مورد ارائه نشده است (جمشیدی و همکاران ۱۳۸۸، داداش زاده و همکاران، ۱۳۹۶). سمپاد (سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان) است و همانگونه که از نامش بر می آید به تعلیم و تربیت دانش آموزان مستعد و تیزهوش می پردازد. این دانش آموزان هم مانند دانش آموزان سایر مدارس در مدارس دولتی تحصیل می کنند با این تفاوت که در حوزه علوم پایه از بدو ورود به دبیرستان، به تحصیل در ریاضیات، فیزیک، شیمی، زیست شناسی، در قالب دروس علوم پایه می پردازند (حاجیلو، ۱۳۹۲). به طور کلی هدف مدارس تیزهوشان، توسعه استعداد و ظرفیت های افراد جوان برای رسیدن به عزت نفس و همچنین افزایش گنجینه حل کنندگان

خلاق مسائل و تولیدکنندگان دانش در جامعه است (کلباسی، ۱۳۹۱). اگرچه فرهنگ آموزشی همه مدارس به نوعی ساختار خاص خود را دارند اما مدارس خاص مانند سمپاد ویژگی های منحصر به فردی دارند و اغلب کارکنان مدارس تیزهوشان و اولیای آنان معتقدند، برنامه ریزی درسی برای دانش آموزان تیزهوش باید کاملاً دقیق و جداگانه صورت گیرد و محتوای درسی مورد استفاده چنین دانش آموزانی کاملاً با علایق و استعدادهای آنها تطبیق یابد (کریمی، ۱۳۹۵).

بعلاوه، اخیراً، برخی مدارس خصوصی هستند تا فرصتهایی را برای دانش آموزان با استعداد فراهم کنند. به عنوان مثال، استفاده از برنامه های نرم افزاری، که راهی برای آشکار کردن علاقه و توانایی ها و پتانسیل واقعی نه تنها کودکان با استعداد بلکه همه کودکان در مدرسه می باشد (محمدی، ۱۳۹۶). این کار در کنار برنامه درسی خودشان انجام می شود. بنابراین، نیازی به نگرانی در مورد برنامه درسی تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش نیست. بعلاوه، برخی از مدارس خصوصی علاوه بر برنامه درسی و حتی کلاسهای هنری، ورزشی، علوم ویژه و ریاضیات را نیز در فعالیتهای خود دارند.

فرصت های آموزشی کودکان با استعداد

هدف کلی مدارس، دستیابی به اهداف مشخص برای هر کودک در یک دوره زمانی خاص است. با این حال، هنگامی که تصور می شود افرادی که قبلاً آن اهداف را، قبل از آن کلاس یا سطح، کسب کرده اند، نمی توانند به اندازه کافی از فرصت های موجود بهره مند شوند، چالش های جدیدی را در فرآیند آموزش بوجود می آورند. علاوه بر این، این دانش آموزان به چالش های بزرگتر و متنوعی از مفاهیم فضای آموزشی عادی احتیاج دارند. با این حال با توجه به اینکه آنها در یک محیط مشابه با سایر کودکان عادی هستند، نیازها و پتانسیل های آنها در این محیط ها و کلاس عادی برآورده نمی شود (گادانیدیس، هوگس و کردی، ۲۰۱۱).

در واقع عدم ارائه آموزش های لازم و ضروری به دانش آموزان با نیازهای ویژه باعث ایجاد فرصت های نابرابر در آموزش می شود (سلکان^۲ ۱۹۹۱، به نقل از لونت، ۲۰۱۱). در جهان معاصر، نیازهای دانش آموزان تیزهوش از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده است (هانا، جیمز، مونتل و نوکس^۳). در فرآیند یادگیری، آن ها باید وظایفی را داشته باشند که امکان سوال، پرس و جو و شرکت در گفتگوهای سازنده را داشته باشند. از این رو آن ها می توانند ایده های خود را تفسیر و بررسی کنند (دیزمن و واترز^۴، ۲۰۰۱). با این حال، وقتی از این دیدگاه مورد بررسی قرار می گیرد، محدودیت های این سیستم آموزشی برای دانش آموزان با استعداد مشاهده می شود (دیزمن و واترز، ۲۰۰۱). علاوه بر این، اغلب، تمایل این دانش آموزان به ایجاد چالش و دستیابی به دانش جدید را از بین می برد. از این رو، اگرچه اکثر دانش آموزان با استعداد از توجه و اشتیاق بیشتری برخوردار هستند (اویاروگلو^۱، ۲۰۱۱)، اما این سیستم کلاسی، به طور منظم آن ها را خسته می کند (گادانیدیس، هوگس و کردی، ۲۰۱۱). آن ها به برنامه های آموزشی متمایز نیاز دارند که پتانسیل، خلاقیت و مهارت های آن ها را رشد می دهد (بایکوک^۲، ۲۰۱۳، لونت^۳، ۲۰۱۱). و این حق طبیعی آنهاست که این آموزش های متفاوت را طبق کنوانسیون حقوق کودکان انجام دهند (لونت، ۲۰۱۱). برعکس، این دروس (در سیستم آموزشی موجود) بیشتر برای کسانی طراحی شده اند که در درک، مشکل و موفقیت کمتری دارند، زیرا در نهایت با روش موجود، نهایتاً به هدف اصلی دست می یابند. با این حال، این دانش آموزان از وضعیت موجود شکایت دارند.

^۱ Gadanidis, Hughes & Cordy

^۲ Celkan

^۳ Hannah, James, Montelle & Nokes

^۴ Deizmann & Watters

^۱ Uyaroglu

^۲ Baykoc

^۳ Levent

از زبان کودکان تیزهوش: "معلمان تمرینات زیادی انجام می دهند، اگرچه ما آن را به خوبی درک می کنیم و بسیاری از کارهای و تمرینات ما شباهت زیادی دارند و من از انجام کارهای مشابه خسته می شوم" (بایکوچ و آیدمیر^{۱۳}، ۲۰۱۳) از این رو، آنها از فرصت های نابرابری که برایشان فراهم شده رنج می برند.

دانش آموز مستعد به عنوان یکی از اعضای دانش آموزانی دیده می شود که نیاز به آموزش ویژه دارد. اگرچه دسته بندی دانش آموزان با نیازهای ویژه مفید و معنی دار است، با این وجود، در این گروه تأکیدات بیشتری به معلولین داده می شود، زیرا دانش آموزان با استعداد به عنوان یک دانش آموز خوش شانس و باهوش دیده می شوند (اریز، سیفی و هانوز^{۱۴}، ۲۰۰۹). بعلاوه، از نگاه اکثر مردم، به دلیل برتری خود، نیازی به حمایت اضافی ندارند؛ حتی اعتقاد بر این است که آنها مزیت هایی نیز دارند. با این حال، در واقع، داشتن یک فرزند با استعداد یک نقطه ضعف است و نیاز به توجه و حمایت بیشتر دارد. علاوه بر این، فرصت هایی که اخیراً از طرف مدارس غیردولتی داده شده است به راحتی برای اکثر دانش آموزان کشور مقرون به صرفه نیست. از این رو، هرچه والدین از سطح اقتصادی - اجتماعی بالاتری برخوردار باشند، فرصت بیشتری برای افزایش پتانسیل فرزندان، کشف علایق و توانایی های آنها پیدا می کنند. بنابراین، مشکلات موجود در آموزش استعدادهای درخشان بیش از مزایا است و این ایده همسو با نظرات والدین این دانش آموزان است که در مطالعه اریز، سیفی و هانوز (۲۰۰۹) یافت شده است.

فرصت های آموزشی از نظر معلمان واجد شرایط

به گفته وستبرگ، کارن و دیگران^{۱۵} (۱۹۹۳)، در این محیط ها، دانش آموزان با استعداد، فرصت کمی برای استفاده از شیوه های مختلف آموزشی و درسی مناسب و مورد نیاز برای ماهیت و مهارت های خود دارند. علاوه بر این، حتی برنامه های موجود برای دانش آموزان تیزهوش، به دلایل مختلفی مانند عدم کفایت معلم، محیط کلاس نامناسب، برنامه های درسی و نیازهای دانش آموزان عادی، در مدارس قابل اجرا نیست.

بر اساس بررسی های صورت گرفته که از طریق مصاحبه با والدین، معلمان و مربیان این زمینه انجام شد، مهمترین و ضروری ترین نیاز سیستم آموزشی ایران، ایجاد فرصت لازم به کودکان مستعد و با استعداد، پرورش معلمان واجد شرایط و متخصص است. بنابراین، واقعیت این است که به دلیل کمبود دانش در مورد اولویت های رشد عاطفی، شناختی و اجتماعی این دانش آموزان، اکثر معلمان با مشکل روبرو هستند و گاهی کودکان با استعداد را در کلاس خود تشخیص می دهند و آنها را هدایت می کنند و یا برعکس، آنها گاهی اوقات این کودکان را به عنوان "شیطان"^{۱۶} یا حتی "بیش فعال"^{۱۷} یا "غیر اجتماعی"^{۱۸} می شناسند. علاوه بر این، نتیجه گرفته شد که دروس و برنامه های درسی با در نظر گرفتن نیازهای دانش آموزان با استعداد برنامه ریزی نشده است، گرچه اکثر آنها در کلاس ها و برنامه شرکت می کنند و وقت خود را در این کلاس ها با سایر کودکان عادی می گذرانند.

صلاحیت های معلمی یکی از مهمترین مواردی است که می تواند از تحصیلات مورد نیاز دانش آموزان تیزهوش جلوگیری کند. با این حال، بطور معمول در سیستم آموزشی، فقط یک دوره کارشناسی برای آموزش معلمان وجود دارد که در دانشگاه گذرانده می شود. بیشتر برنامه های تربیت معلم چنین دوره ای را در زمینه معرفی خصوصیات دانش آموزان با استعداد و چگونگی برنامه ریزی

^۴ Baykoç & Aydemir

^۵ Eriz, Seyfi & Hanoz

^۶ Westberg, Karen and others

^۱ naughty

^۲ hyperactive

^۳ unsocial

و شکل گیری درس خود، مطابق با شرایط و نیازهای آنها را ندارد. بعلاوه، والدین این وضعیت را نقض برابری فرصت می دانند و از "کمبود معلم فاقد مهارت" رنج می برند و به گفته یکی از والدین "اگر این کودکان متفاوت باشند و اگر بخواهند به کشور خود و جهان کمک کنند، آنها باید معلمین مناسب و دارای وضعیت آموزش ویژه داشته باشند" و آنها مراقبت از برنامه های آموزش استعدادهای درخشان را به همه معلمان کلاس های درس و همچنین معلمان راهنمایی پیشنهاد می کنند. (اریس، سیفی و هانوز، ۲۰۰۹).

ازین رو، وقتی می خواهیم برابری فرصت ها را در یک دیدگاه کلی مشاهده کنیم، در واقع می تواند منجر به نابرابری بین دانشجویان شود (اریس، سیفی و هانوز، ۲۰۰۹).

فرصت های آموزشی از نظر میزان استفاده از راهبردهای متفاوت

راهبردهای متفاوتی را که برای نیازهای آموزشی کودکان با استعداد بکار گرفته می شود، می توانیم به عنوان تسریع، گروه بندی و غنی سازی طبقه بندی کرد. اصطلاح تسریع، می تواند به معنای ورود دانش آموزان مستعد به دبیرستان ها یا دانشگاه ها قبل از سه سال یا بیشتر باشد و معمولاً در کشورهایی مانند ایالات متحده، چین، کره، انگلستان، اتریش، لهستان و روسیه بکار گرفته می شود. بعلاوه، تسریع رادیکال در دانش آموزان مستعد دارای امتیاز IQ بیش از ۱۶۰ اعمال می شود (کراس و ولنت^{۱۹}، ۲۰۰۵). در حالی که وزارت آموزش و پرورش تمایل به آموزش با همتایان خود را برای دانش آموزان تیزهوش دارد، اما اگر دانش آموزان از طرف معلم، والدین و مسئولین مربوطه ی مدرسه خود، واجد شرایط باشند، برای بهره مندی از این راهبرد آموزشی (تسریع آموزشی) مجاز هستند. با کمک این راهبرد، کودکان می توانند به سرعت وارد مشاغل خود شوند و زندگی خود را ارتقا دهند. به عنوان مثال، افرادی که از تسریع رادیکال استفاده می کنند از مزایای "تخصص در سنین جوانی" بهره مند می شوند و یا پژوهشگری را در سن جوانی خود شروع می کنند و علاقه خود را به فرصت های کاری خود هدایت می کنند. از این رو، به دلیل فقدان این فرصت ها و اینکه فرصت های آموزشی برای این کودکان در بعد حمایت از آموزش رسمی آنها متداول است، کودکان از این مزایا و فرصت ها محروم می شوند (تورتاپ^{۲۰}، ۲۰۱۲).

نتیجه گیری

از این رو، در یادگیری دانش آموزان تیزهوش، اهمیت دادن به استفاده از روش های مختلف آموزشی مبتنی بر تفاوت های فردی دانش آموزان، می تواند راهی برای پیشبرد و بهبود توانایی های ویژه آن ها و آشکار کردن پتانسیل کامل آن ها باشد (دیزمن و واترز، ۲۰۰۱). در واقع، هر عملی باید با آموزش معلمان آغاز شود. برنامه های آموزش تیزهوشان باید در کلاس های تربیت معلم که قبلاً اعمال شده اند ادغام شوند و دوره های جدید در برنامه آموزش معلمین برای هر شاخه توسعه یابد. به این ترتیب، افرادی که از دانشگاه فارغ التحصیل شده اند می توانند از نظر آموزش به دانش آموزان با استعداد و همچنین وجود آوردن زمینه فرصت های لازم برای آن ها، مجهز و واجد شرایط باشند. علاوه بر این، سازماندهی سمینارها و تشویق معلمان و والدین به شرکت در این سمینارها، کارگاه ها و کنگره ها می تواند راهی مفید برای آگاهی دادن به آنها در مورد تحولات شناختی، عاطفی، اجتماعی و فیزیولوژیکی و نیازهای این دانش آموزان مستعد باشد. علاوه بر این، این معلم های آموزش دیده می توانند راهنمایی کنند که چه رویکردهایی باید برای این دانش آموزان استفاده شود، چگونه آن ها درس خود را طراحی کنند و چگونه می توانند دانش آموزان مستعد خود را برای شناسایی و آموزش به مراکز دیگر هدایت کنند. بعلاوه، کتاب ها و منابعی که نشانگر مطالعات تحقیقاتی مرتبط هستند، می توانند گزینه های دیگری برای افزایش آگاهی و حساسیت موضوع باشند. با این حال، اگرچه تهیه و تدارک چنین منابع و مطالعات تحقیقاتی واقعاً با محدودیت مواجه است، اما هم تحصیل در آن مرکز و هم تشویق آن ها به خواندن منابع

^۴ Gross & Vliet

^۱ Tortop

موجود می تواند مفید باشد. علاوه بر این، در حال حاضر، بیشتر تلاش های انجام شده در بخش های خصوصی و مدارس خصوصی که بسیار پرهزینه هستند (مانند بورس تحصیلی از طرف سازمان ها و بنیادها)، باید تشویق و تعمیم داده شود، مثلاً می تواند اردوهای تابستانی، فرصت هایی برای آماده سازی برنامه های آموزشی مطابق با قالب فردی برای رشد توانایی های این دانش آموزان گسترش یابد (آتامان^۲، ۲۰۰۳؛ دیویس و ریم^۳، ۲۰۰۴).

همچنین راهبرد گروه بندی به عنوان شرکت در کلاس های ویژه، مدارس خاص، گروه بندی نیمه وقت یا بعد از مدرسه، گروه بندی در برخی از مراکز و همچنین برنامه های غنی سازی به عنوان برنامه های پشتیبانی، از لحاظ هنری و دانشگاهی، مسابقات، پروژه ها، بازدیدها، مراکز یادگیری برای این کودکان بکارگرفته می شود (آتامان، ۲۰۰۳؛ دیویس و ریم، ۲۰۰۴).

از این رو، برنامه های تسریع بخشی، انگیزه، موفقیت های مدرسه و اعتماد به نفس دانش آموزان را بهبود می بخشد و به ویژه آنها را از تنبلی فکری و شناختی باز می دارد (تورتاپ، ۲۰۱۲).

لذا این راهبردهای آموزشی و آگاهی باید در سراسر کشور نیز تعمیم داده شود.

با در نظر گرفتن این پیشنهادات، ما ممکن است با آشکار کردن پتانسیل کامل، مانع از دست دادن این دانش آموزان در محیط های یادگیری سنتی شویم و با ایجاد یک فضای چالش برانگیز، خلاقانه و مفید و شاد تر، از شکل گیری این ذهنیت، که مدرسه را به عنوان یک محیط خسته کننده تلقی کنند جلوگیری کنیم. علاوه بر این، از این طریق ممکن است از فرار مغزها که خطر بزرگی برای آینده کشور است نیز جلوگیری کنیم.

منابع:

- افروز، غلامعلی، مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۹.
- استرنبرگ، رابرت جی و ریس، سالی. (۱۳۹۳). تیزهوشی: تعاریف و مفاهیم. ترجمه مجتبی امیری مجد، تهران: دانژه.
- پور اکبر، زهره (۱۳۹۲). آسیب شناسی مدارس خاص از نظر تأمین نیاز دانش آموزان و وضعیت آموزشی مدارس دخترانه دوره متوسطه در شهر ساری، قائم شهر، بابل سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران، در استان مازندران.
- پترشارکا، سیلویا. (۱۳۷۳). اهداف، اصول و انواع برنامه های پرورش تیزهوشان. ترجمه فاطمه یزدانی داموندی، فصلنامه استعدادهای درخشان، شماره ۷۲، صص ۲۵۴-۳۶۱.
- داداش زاده، وحید؛ دادگر، بهنام؛ تمرزاده آذر، ابراهیم و الهوپردی زاده، بهزاد. (۱۳۹۶). عوامل موثر بر قبولی دانش آموزان پایه ششم مدرسه شهید سلطان بیگی شهرستان ماکو در مدارس تیزهوشان از دیدگاه معلمان و مدیران اجرایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵. سومین کنفرانس توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات مدیریت، تهران، مرکز توانمندسازی مهارتهای فرهنگی و اجتماعی جامعه، برگرفته از سایت https://www.civilica.com/Paper-SPCONF03-SPCONF03_038.htm
- جورابچیان، هدی و تربیت جو، محمدعلی. (۱۳۹۵). بررسی نقش و اهمیت معماری مدرسه تیزهوشان در ارتقاء تعاملات اجتماعی فرد تیزهوش با جامعه. همایش ملی معماری شهرسازی و سرزمین پایدار، مشهد، موسسه آموزش عالی خاوران، برگرفته از سایت https://www.civilica.com/Paper-IARC03-IARC03_121.html
- حاجیلو، ن؛ صبحی قراملکی، ن و بهرامی رضاقی، ح (۱۳۹۲). پیشایندهای روانشناختی تعهد سازمانی. مدرسه روانشناسی، دوره ۲، شماره ۲، صص ۷۴-۵۸.

^۲ Ataman

^۳ Davis & Rimm

- دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی، خشاب، عباسعلی(۱۳۷۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۳۲(۱۰)، ۱-۳۰.
- علی پور، محمد و آیتی، محسن (۱۳۹۷). مطالعه تطبیقی نحوه شناسایی و هدایت دانشآموزان دارای استعداد برتر در ایران، آلمان و لهستان. دهمین همایش ملی آموزش، تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، برگرفته از سایت https://www.civilica.com/Paper-EDUCAT10-EDUCAT10_028.html
- عظیمی اسمرود، سیده خدیجه و اعلائی، سیده سمیه. (۱۳۹۴). فرصتها و آسیبهای پیشروی مدارس استعداد درخشان. کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی، امارت-دبی، موسسه ایده پرداز پایتخت ویرا.
- عباس زاده، ناهید (۱۳۹۴). بررسی میزان کارایی آزمایشگاه علوم پایه دبیرستان های دخترانه فرزندان شهر تهران از دیدگاه معلمان آن مدارس در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران.
- قاسمی، نوشاد، احدی، حسن (۱۳۹۰). بررسی روند رشد مهارت های حل مسأله و راهبردهای فراشناختی کودکان ۳ تا ۱۱ سال اصفهان. فصلنامه دانش و پژوهش در روان شناسی، شماره ۱۵.
- صافی، احمد. ۱۳۸۹، مدیریت و نوآوری در مدارس. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- فتحی، کورش، نیاز سنجی آموزشی (الگوها و فنون). تهران، انتشارات آبیژ، ۱۳۸۲.
- کامور، علی رضا (۱۳۹۴). مقایسه اهمالکاری، زمان مطالعه و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مدارس عادی و تیزهوشان. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران.
- کریمی وکیل، علیرضا (۱۳۹۱). رابطه کیفیت زندگی و جهت گیری مذهبی با اضطراب مرگ. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی(ره) تهران دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- کریمی، سیران. (۱۳۹۴). بررسی زندگی تحصیلی دانش آموزان دبیرستان دخترانه تیزهوشان شهرستان مریوان. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی آموزشی.
- کلباسی، افسانه. (۱۳۹۱). ارزیابی برنامه درسی مدارس استعدادهای درخشان در دوره راهنمایی و فرآیند فعلی شناسایی دانش آموزان تیزهوش به منظور ارائه یک الگوی مطلوب. پایان نامه منتشر نشده دکترای تخصصی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی.
- مصطفی نژاد، سمیرا. (۱۳۹۶). تجربه جهانی مدارس تیزهوشان. برگرفته از سایت <http://newspaper.hamshahri.org/>
- محمدی، آمینه. (۱۳۹۶). رابطه ی کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- گالاگر، جیمز جان. ۱۳۸۷. آموزش کودکان تیزهوش (ترجمه احمد رضوانی و مجید مهدی زاده). مشهد: به نشر، (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- قائمی، فرنگیس، واعظی، منوچهر. (۱۳۹۰). راهکار شناخت فرزند تیزهوش، تهران: آوای دانش گستر.
- Gadanidis G., Hughes J., Cordy M.(2011). Mathematics for Gifted Students in an Arts- and Technology-Rich Setting Journal for the Education of the Gifted, 34 (3), 397-433.

- Uyaroglu, B., Baykoc, N, & Aydemir, D. (2011). A New Dimension in Education of Turkish Gifted Children. Paper presented at Cyprus International Conference on Educational.
- Baykoça, N. & Aydemirb, D. & Uyaroğluc, B 2013, Analyzing the Effectiveness of NB Interest and Ability Domains Weekend Special Group Programs for Gifted and Talented Students. *Social and Behavioral Sciences* 89:171 – 175.
- Celkan, H.y. (1991). (cited in Levent, 2011). *Sociology of Education*, Erzurum, Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Publications, 4,pp.12-19.
- Pomortseva, N.P 2014, Teaching Gifted Children in Regular Classroom in the USA. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143:147-151.
- Tortop, H.S. (2012). Radical Acceleration in Educational Process of Highly Gifted Students and the Situation of Turkey *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), pp106-113.
- Eriz B, Seyfi R. & Hanoz, S. (2009). Perceptions of Parents with Gifted Children about Gifted Education in Turkey. *Gifted and Talented International* – 24(1),pp. 55-65.
- Ozcana, D. & Besgula, M. & Kaptanoğlua, H.&Arguna, S 2015, Examination of Primary School Teachers' Opinions about Gifted Students. *Social and Behavioral Sciences* 190:416 – 424.
- Deizmann, C. M., & Watters, J.(2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal forthe Education of the Gifted*, 25, 7–31.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of Gifted and Talented* (5th Ed.). MA, USA.
- *Educational Sciences: Theory&Practice*, 3(1), pp.118-124 Gross, M.U.M., & van Vliet, H.E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of research. *Gifted Child*.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms(Research Monograph No. 93103). Storrs: University ofConnecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ataman, A. (2003). *Gifted/Talented Children. Children with Special Needs and Introduction to Special Education*. Ankara: Gündüz Education and Publishing.
- Ulua,E.& Kirazb,A.(2014). Science Education and Cognitive Development in Updated 2012 Pre-School Curriculum. *Social and Behavioral Sciences*. 136, 438 – 451.