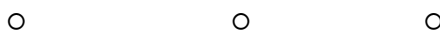


## نظریه‌ها و مطلوبها به سوی آموزش کودک محور تیزهوشان

(قسمت دوم)

باری گرانت و مایکل پیکوفسکی

ترجمه: امیرعباس فتاحزاده



### اشاره:

در شماره قبل، ترجمه قسمت اول این مقاله را ملاحظه نمودید که در آن «اهمیت نظریه‌ها در آموزش تیزهوشان»، «سه وظیفه نظریه» و «کودک محوری، مسؤلیت اخلاقی آموزشگران کودکان تیزهوش» محورهای بحث بود. با هم قسمت دوم این مقاله را می‌خوانیم.

### موفقیت یا درک

بعضی از نظریه‌پردازها و محققین واژه «تیزهوشی» را به صورت شرایطی که باعث موفقیت تیزهوشان می‌شود توصیف می‌کنند. بخاطر وجود «استعدادهای آنها فکر می‌کنند که مهمترین امر در تیزهوشی این است که شخص توانایی تبدیل استعدادها را به کارهای قابل تشخیص و با ارزش داشته باشد.

تأکید روزافزون بر رشد استعدادها، در عین اینکه سعی می‌کند جنبه‌های مختلف استعدادها و انگیزشها را در نظر بگیرد، باعث اهمیت دادن بیش از حد به دستاوردهای فرد تیزهوش می‌شود و از اینرو این خطر را دارد که از وی بیش از حد توانش انتظار داشته باشیم (ریم، ۱۹۹۷).

البته این موضوع از خشنودی و رضایت ناشی از پرورش دادن یک استعداد نمی‌کاهد بلکه ما تا کید بر روی پیروزی و موفقیت را زیر سؤال می‌بریم، چرا که منجر می‌شود تا ارزش کودکان بر اساس اعمالشان سنجیده شود نه بر اساس ارزش ذاتی آنها. نویسندگان تیزهوش که بعد از یک رمان به نوشتن رمانی دیگر می‌پردازند تا سود بیشتری ببرند، ممکن است نمونه‌ای از موفقیت باشند اما آنان به عنوان مدلهایی از ارزش ذاتی هنرشان در اذهان نمی‌مانند.

تأکید بر روی دستاوردها به جای تأکید بر کشف خصوصیات درونی کودکان، مارا مجبور می‌کند تا کودکان را بر اساس خصوصیات ظاهریشان ارزیابی کنیم. ممکن است مقام و رتبه علمی جایگزین آزمایشات شوند اما هیچ تغییری در ارزشهای ما ایجاد نمی‌شود زیرا رتبه‌های علمی هنوز بیشتر، منعکس‌کننده خصوصیات خارجی هستند تا ارزش ذاتی هر شخص. فراهم کردن شرایط مطلوب برای حداکثر تکامل استعدادها و بالنتیجه توقع ناشی از آن منجر به این می‌شود که موفقیت به عنوان ارزش نهایی ظاهر شود. اما همانطور که مطالعات طولی «کافمن»<sup>۲</sup> در مورد «دانش آموزان نخبه» به طور واضح نشان می‌دهد، افراد بسیار تیزهوش نسبت به تأکید زیاد برای کسب موفقیت بسیار حساسند. به علاوه تغییرات و حرکات پرنوسان در مسیر زندگی‌شان قابل پیش‌بینی نیست. توقع موفقیت‌های پشت سرهم، توقع بیجایی است. در مقابل گروه قبل، نوعی موفقیت علمی یا شغلی مطرح می‌شود. در این دسته مردمی قرار دارند که مسیر زندگی‌شان از بیشترین ثبات و استواری برخوردار است (نوسان زندگی آنها بسیار کم است) و تمایل به آسایش و اطمینان خاطر دارند. اینان گروهی انحصاری از جامعه‌اند که فرزندانشان در سن ۷ سالگی از مدارسی که در آینده خواهند رفت و مدارج علمی که کسب خواهند نمود، صحبت می‌کنند. برنامه ۲۸ ساله‌های شبکه «بی‌بی‌سی» نشان داد که تقریباً همه کودکان این گروه زندگی‌شان را طبق برنامه‌ای که برایشان طرح‌ریزی شده بود، تعقیب می‌کنند در حالی که سایر کودکان مورد مطالعه لزوماً در زندگی‌شان از یک الگوی قابل پیش‌بینی پیروی نمی‌کنند. مدلهای و نظریه‌های مربوط به افزایش تیزهوشی به بچه‌های تیزهوش، همانند دامدارانی نگاه می‌کنند که از گاوها و خوکها نگهداری کرده و به آنها چشم دوخته‌اند تا محصولات بیشتری تولید کنند.

این نظریه‌ها بیان نمی‌کنند که استعداد چگونه عمل می‌کند؟ تیزهوشان چگونه فکر می‌کنند؟ احساس می‌کنند و تجربه می‌کنند؟ آنها عمدتاً آنچه را که «تانن باوم»<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) آنرا بُعد تیزهوشان نامید، بیان می‌کنند؛ تشخیص و ارزیابی، «ایستا»<sup>۴</sup> عوامل دخیل در موفقیت گروهی و همه

معیارهای ظاهری در آخرین شرح نرم‌های از مدل روانی اجتماعی‌اش برای هرگروه از عوامل، بعدی «پویا»<sup>۵</sup> در نظر گرفت تا تأکید کند که اطلاع از چگونگی کارکردن اذهان و قلبهای افراد اهمیت دارد و سرگرمیهای زندگی این افراد با سایر افراد جامعه چه تفاوتی دارد. با وجود این در نظر گرفتن بعد ثابت یعنی، ارزیابی، نرم‌های گروهی و معیارهای ظاهری موفقیت در آموزش تیزهوشان غالب می‌باشد. غلبه این جنبه‌های ثابت و غفلت از ابعاد پویای آموزش تیزهوشان بیشتر ناشی از این امر است که نظریه‌ها و مدل‌های موجود درباره تیزهوشی کمتر سعی کرده‌اند تا تجربه تیزهوش بودن را آنگونه که توسط خود تیزهوشان تجربه می‌شود، در نظر بگیرند. نظریه‌های رایج درباره تیزهوش کمکی نمی‌کنند؛ چرا که «شر»<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) نشان داد، اگر ما «استعداد» را درک کنیم قادر به درک «هوش» نیز خواهیم بود، نه برعکس.

نظریه‌ها و مدل‌های مربوط به «آموزش تیزهوشان» از نظر میزان تطبیق با «خودشکوفایی» با هم تفاوت دارند. خلاصه‌ای از آخرین مدل «تائن باوم» (۱۹۹۷)، عبارتست از: یا فراهم نمودن شرایط به منظور دستیابی به موفقیت ظاهری یا فراهم آوردن زمینه برای رسیدن به «خودشکوفایی»<sup>۷</sup>. اگر وضعیت رابه گونه‌ای در نظر بگیریم که هدف از آموزش تیزهوشان را کسب دستاوردهای درخشان بدانیم، در آن صورت نگاهمان بیشتر معطوف محصولات این آموزش خواهد بود. اما اگر بخواهیم شرایط آموزش کودک تیزهوش به گونه‌ای باشد که بتواند با انتخابهایی که انجام می‌دهد، استعداد‌های خود را شکوفا کند، در آن صورت هدف خود شکوفایی را بیشتر در نظر گرفته‌ایم. «وارد»<sup>۸</sup> (۱۹۶۱)، در تئوری اخلاقی خود در مورد آموزش، حقایقی را درباره تعیین مسیر توسط خود فرد تیزهوش بیان نمود اما این موضوع محور نظریه او را تشکیل نمی‌داد، در حالیکه به نظر ما باید اینطور باشد.

نظریه‌هایی که ما را در درک تجربیات افراد تیزهوش یاری دهند.

نظریه تحلیل مثبت دابروسکی

در مقایسه با بعضی از نظریه‌ها که بیان‌کننده عواملی هستند که منجر به ایجاد افراد تیزهوش می‌شوند، نظریه «دابروسکی» به شیوه‌ای متمایز از آنها بیان‌کننده تجربیات افراد «خلاق»<sup>۹</sup> و «تیزهوش» می‌باشد. (سیلورمن، ۱۹۹۳؛ نلسن،<sup>۱۰</sup> ۱۹۸۹؛ پیرتو،<sup>۱۱</sup> ۱۹۹۲)

او بر روی تکامل احساسی به عنوان اساسی ترین بعد زندگی انسان تأکید داشت و تحت تأثیر

طیف وسیع رفتار انسان قرار گرفت. در یک سر طیف استعمار دیگران، محافظت از خود و پیشرفت فردی به هر قیمت و در سوی دیگر طیف بشر دوستی، احساس همدردی و خدمت به دیگران قرار دارد. او تکامل شخصیت را به عنوان یک سلسله مراحل از حالت‌های امکان‌پذیر از پایین‌ترین تا بالاترین سطح در نظر گرفت. او توجه خاصی به افراد خلاق و تیزهوش داشت زیرا اینان باعث شدند تا چشمان او به روی شکوه و عظمت تجربه، تحقیق درونی و امتناع ورزیدن از پذیرفتن آرمانهای قراردادی باز شود. نتیجه این توجه خاص پیشنهاد مفهوم پتانسیل رشد از روی «دابروسکی» بود که به نظر او تیزهوشان برجسته‌تر می‌باشند. نظریه او درباره تجربیات افراد تیزهوش را از داخل یک مسیری که خودشان مشتاقانه به عنوان مسیر زندگی‌شان انتخاب کرده‌اند. در اینجا نظریه او بیان‌کننده این پرسش است که تیزهوشان چگونه فکر می‌کنند، چگونه احساس می‌کنند و چگونه تجربه می‌کنند؟

نظریه «دابروسکی» درباره پتانسیل تکاملی به عنوان مجموعه‌ای از تواناییها که با برانگیخته شدن تقویت می‌شوند، مخصوصاً در درک طریقی که از طریق آنها تجربیات کودکان تیزهوش از نظر کیفی بادیگر افراد واجد آن صفات، تمیز گذاشته می‌شود، مفید بوده‌اند. نظریه «دابروسکی» درباره «ناسازگاری مثبت»<sup>۱۲</sup> که از آن به صورت جدالی اخلاقی با «سازشکاری» در برابر مواضع جا افتاده و در عین حال سؤال برانگیز اخلاقی تعبیر می‌شود، مثال دیگری است از نظریاتی که به شیوه متفاوت امکانات رشد کودکان تیزهوش را در نظر می‌آورند. (پیکوفسکی، ۱۹۸۶، ۱۹۹۱، ۱۹۹۷)

#### نظریه خودشکوفایی مزلو

تکامل، پیشرفت شخصیت و خودشکوفایی نقاط مشترک زیادی دارند. یکی از انواع تکامل شخصیتی پیشرفته که در سطح چهارم نظریه دابروسکی مطرح شده است، بانظریه خودشکوفایی «مزلو» مطابقت خوبی دارد. اگر چه این دونظریه با هم مطابقت دارند ولی بطور مستقل از یکدیگر مطرح شده و تکامل یافتند (پیکوفسکی، ۱۹۷۸).

تطابق نکات به درستی آزمایش شده از نظریه‌های مختلف یکی از راههای بحث و گفتگو در مورد موضوع تئوریک آموزش تیزهوشان می‌باشد. متأسفانه نظریه‌ها و مدلها اغلب فقط بر اساس شباهت ظاهری کنار هم گذاشته می‌شوند، مثلاً بحث تطابق دادن مراحل تکامل روانی - جنسی «فروید»<sup>۱۳</sup> با مراحل تکامل «روانی - اجتماعی» اریکسن صفحاتی از بسیاری از کتب مربوط

به تکامل را اشغال می‌کند، در حالیکه در این نظریه در اصل موضوعات واقع در پس این نمای ظاهری شباهت اندکی با هم دارند.

«اریکسن» خود این تطابق را بدون هیچگونه توافق با نظریات «فروید» برقرار کرده است اما این مسأله باعث نمی‌شود تا حق را به او بدهیم. مراحل روانی - جنسی «فروید» با واژه‌های انگیزه‌ها و غرایز زیستی لذت جسمی یا تنش جسمی وقتی که اهداف خوشایند فوراً کسب نشوند، بیان می‌شود. مراحل روانی اجتماعی «اریکسن» با واژه‌های ارتباطات احساسی امکان، انس و صمیمیت، مفهوم رقابت (پیشرو بودن، صنعت) مفهوم «خود»<sup>۱۴</sup> (خودمختاری، شناخت) بیان می‌شود. هیچ کدام از این مفاهیم در قالب انگیزه‌های زیستی نمی‌گنجد. متأسفانه «خودشکوفایی» گاهی به اشتباه بصورت توصیفی فرد - تعقیب کمال فردی به صورت خود محوری - بیان شده است. (واترمن<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۴).

این با نظریه «مزلو» تفاوت دارد. مشخصات خودشکوفایی عدم درگیری «من»<sup>۱۶</sup> شبه محوری و تمرکز روی مسائل خارج از خودشان علائق اجتماعی، احساس نزدیکی با دیگران، ساختمان شخصیت دموکراتیک و حس موافق (یا دوستانه) انسانی شناسایی می‌کنند، مردمی را که با هم‌نوعشان بامهربانی برخورد می‌کنند و واقعاً علاقه‌مند خدمت به آنان هستند. «مزلو» در سال (۱۹۷۰) در جستجوی «روانشناسی انسان سالم» برآمد. او «فرد سالم» را به عنوان فردی در نظر گرفت که تواناییهایش و امکانات برآورده ساختن آنها نگاهی را دارد که ورزشکاران به بدن خود و آنچه می‌توانند از آن بخواهند، دارند.

افراد «خودشکופا» کسانی هستند که کمال خویش را در آنچه انجام می‌دهند می‌یابند نه در علایم خارجی موفقیت از قبیل شناخته شده بودن برای دیگران و شهرت. وقتی ما بر پیروزی ظاهری تأکید می‌کنیم، در اصل ما در حال خارج نمودن تیزهوشان از مسیر خود شکوفایی هستیم.

جدایی بین موفقیت خارجی و احساس رضایت درونی در بین تیزهوشان شایع است و در آنها ایجاد حس از خود بیگانگی می‌کند. «سبرن»<sup>۱۷</sup> (۱۹۷۹) مورد یک دانش آموز دبیرستانی را که بخاطر موفقیت‌های آکادمیک و ورزشی توسط معلمانش مورد تشویق قرار گرفت، شرح داده است. ۱۰ سال بعد در طی یک مصاحبه مشخص شد که این جوان در یک خلأ وجودی سرگردان می‌باشد. در سالهای دبیرستانش هیچ کس متوجه نشده که آنچه این جوان

می‌خواست، این بود که بخاطر خودش مورد تشویق قرار گیرد نه بخاطر موفقیت‌هایش. موفقیت‌های ورزشی جالب «گرگ لوگانیس»<sup>۱۸</sup> و پریشانی‌های مربوط به زندگی خصوصی‌اش مورد مشابه دیگری می‌باشد. «میلر»<sup>۱۹</sup> جنبه‌های مختلف نظریه خودیگانگی در تیزهوشان رایان نمود. او نشان داد از آنجایی که تیزهوشان از نظر احساسی اغلب نسبت به توقعات دیگران حساس هستند، احساس می‌کنند که ناگزیرند تا این توقعات را برآورده نمایند. ولی متأسفانه این امر به قیمت «انکار» و «سرکوب» نمودن امیالشان و «خود» شان تمام می‌شود. اگرچه زیاد مورد تشویق و تکریم واقع می‌شوند، موفقیت‌هایشان به ایشان احساس پوچی می‌دهد. بنابراین اگر قرار باشد که به افراد منتخب از بین کودکان تیزهوش خدمت کنیم باید مخصوصاً آگاه باشیم تا مبادا با جهت‌گیری به طرف مواردی که به ارزش‌ها و علایق آنها لطمه‌ای می‌رساند، سهواً آنان را مورد آزار قرار دهیم. یک دانش‌آموز دبیرستانی به یک تضاد واضح بین «رقابت» و «خدمت» رسید (پیکوفسکی، ۱۹۹۷). وقتی ۱۵ ساله بود، او دربارهٔ خودش چنین قضاوت نمود: «من احساس می‌کنم که فردی روی کرهٔ زمین هستم و مقرر شده تا از توانایی‌ها و استعدادهایم به‌نحو احسن استفاده کنم. این است خلاصه آنچه که دربارهٔ خودم فکر می‌کنم». وقتی او به سن ۱۷ سالگی رسید به نکته‌ای متفاوت از آنچه قبلاً درک کرده بود رسید که «دابرووسکی» آنرا «ناسازگاری مثبت» نامیده است: «چند سال قبل من شخصی بودم که همه چیز را برای خودم می‌خواستم. حالا من سعی می‌کنم که این شخص را به شخصی تبدیل کنم که می‌خواهد با دیگران و دنیا همکاری می‌کند، نه اینکه فقط به فکر خودش باشد. اکتساب چنین شخصیتی در چنین دنیایی چندان ساده نیست. چیزی که مانع از رسیدن به آن شخصیت می‌باشد، موضوع «رقابت» است یعنی لازم است تا من از مردم دیگر شکست نخورم، بلکه بر آنان چیره و مقدم شوم. چطور می‌توانم برای رفتن به دانشکده پزشکی با دیگران رقابت کنم در حالیکه تصور می‌شود پزشک مردم را نسبت به خود معتمد می‌سازد و اطمینان و امنیت از بین رفته مردم را به آنها برمی‌گرداند. چنین تفکر مبتنی بر رقابتی، محکوم به شکست است».

### روش آموزش روپر برای خودشکوفایی و وابستگی متقابل

در این مدل از آموزش تیزهوشان، به طور واضح کلیت شخص در مرکز قرار می‌گیرد (روپر، ۱۹۹۰). «روپر» دریافت در حالی که فرد تیزهوش مهمترین سرمایه ما محسوب می‌شود اما نباید نظریه‌های آموزش یا رشد خود را بر این اساس پایه‌گذاری کنیم.

او در صفحات ۲۰-۱۹ کتاب خود بیان می‌دارد که آموزش به منظور موفق شدن باعث می‌شود تا «خود» فرد جوان نادیده گرفته شود، در حالیکه آموزش به منظور زندگی، زمینه رشد «خود» که مهمترین عنصر در برنامه خودشکوفایی و وابستگی متقابل می‌باشد، فراهم می‌آورد.

اجزای اساسی برنامه «روپر» عبارتند از:

۱- فراهم آوردن فرصت‌ها تا کودکان در تعیین سرنوشت خودشان سهیم باشند؛ البته به میزانی که از نظر تکاملی توانایی داشته باشند.

۲- نگرستن به بچه‌ها به عنوان اعضای معتبر جامعه و در نظر گرفتن حقوق و مسئولیتها و احساسات و افکارشان.

۳- آموزش باید فرصتی برای رشد باشد و برنامه‌ای باشد شخصی. اجازه آزادی جستجو و تکاپو داشته باشد نه اینکه امری ضروری جهت دست یافتن به هدفهای از پیش تعیین شده باشد.

۴- فراهم آوردن فرصت مناسب جهت رشد در تمام زمینه‌ها از قبیل: آکادمیک، ابتکار، جسمی، اجتماعی، اخلاقی، و فرصت برای شغل؛ یعنی برنامه‌ای که «آنچه که ما هستیم» و «آنچه را که ما می‌توانیم انجام دهیم» هر دو را مدنظر قرار می‌دهد.

«نظریه آموزش پیوسته»<sup>۲۰</sup> که منعکس کننده عقیده «استوارت میل»<sup>۲۱</sup> درباره درک از درون است و نیز تصور «برونر»<sup>۲۲</sup> درباره روش روایی تفکر، تأیید کننده مدل آموزشی «روپر» می‌باشد. آموزش پیوسته باشنوایی داشتن و پذیرا بودن ممکن می‌شود و کوششی است مداوم به منظور فهمیدن عقاید و تجربیات شخصی یا قومی دیگر و دیدن دنیا از دیدگاه دیگران به جای آنکه صرفاً از منظر خود به مسایل نگاه کنیم. آموزش پیوسته کاری است که مردم شناسان جهت آگاهی از ذهن و روح و روان یک قوم ناشناخته از درون انجام می‌دهند. آموزش برای وابستگی متقابل، درک مجسم و زنده مثل «هیچ انسانی با من بیگانه نیست» می‌باشد. آموزش بیشتر از آنچه که برای کالج رفتن و موفقیت‌های رایج باشد، باید برای زندگی باشد. «روپر» این موضوع را به فصاحت بیان نموده است:

«آموزش همچنین باید به «مسائل اخلاقی» پردازد. باید بیشتر روی تکامل احساسی، اخلاقی، و معنوی دانش آموز تأکید کند تا روی آماده نمودن او برای موفق شدن در دنیای کار مفید باشد. باید با کمک نمودن به دانش آموز از طریق مقاطع تکاملی طبیعی زمینه

تکامل «خود» را فراهم سازد.

توقعات افراد بالغ غالباً مانعی بر سر راه این تکامل می‌باشد. موفقیت در مفهوم سنتی آن یعنی اینکه شخص محصول طبیعی آموزشی شود که بر اساس نیازهای فردی کودک پایه‌گذاری شده است. دست‌اندرکاران نظام آموزشی نباید به فکر آماده کردن کودکان برای گامهای بعدی باشند بلکه گامهای بعدی باید با کودک تطابق پیدا کند.

کودکان تیزهوش از جهات زیادی شبیه سایر کودکان می‌باشند. آنها نیاز به «پذیرش»<sup>۲۳</sup>، راهنمایی، حمایت، احترام، محافظت، و فرصت برای رشد و نمو بدون تغییر دادن نیازهای درونی انسان دارند... آنها نیاز دارند که در محیط آموزشی رشد یابند که آنها را برای احساس نمودن دنیا آماده سازد و نیز ابزار تغییر دادن آن را در اختیارشان بگذارند. تفاوت آنها با کودکان معمولی در این است که کودکان معمولی فقط دنیا را «احساس» می‌کنند (قدرت تغییر دادن آن را ندارند) با وجود این علی‌رغم آگاهی‌هایشان کودکان تیزهوش تحت تأثیر ارزشهای کاذب نظام آموزشی قرار می‌گیرند. من متوجه شده‌ام که آموزش تبدیل به یک پدیده یکطرفه شده است. یعنی به فراگیری آکادمیک می‌پردازد، اما بر روی رشد و تکامل «خود» تأکید نمی‌کند. با این حال این خود درونی است، - خود منحصر به فرد هر انسانی - که نقطه مرکزی زندگی کودکان تیزهوش می‌باشد.»

در نظریه آموزشی «روپر» خود تکاملی خودمختار کودک مرکز اصلی را تشکیل می‌دهد. این نظر بر اساس شناخت صحیح از قبول و پذیرش کودک تیزهوش به زبان خودش (از دیدگاه خودش) می‌باشد. همانطور که «روپر» اشاره نموده است، موفقیت محصول آموزش است نه هدف آموزش.

وقتی کودکان از دیدگاه خودشان پذیرفته شوند و محبت و راهنمایی و حمایت نسبت به آنها اعمال شود، موفقیت به عنوان تظاهری از آنچه هستند مفهوم پیدا می‌کند، نه به قیمت «آنچه هستند».

مدل آموزشی «روپر» بطور واضح بر اساس یک حالت «ارزشی» می‌باشد. هیچ نوع نظریه «خلافت» یا «تکامل» نمی‌تواند تعبیر اختصاصی‌اش از زندگی خوب کودکان را نادیده بگیرد یا انکار کند. همانطور که بحث نمودیم، نظریه‌ها می‌توانند با کمک به فهم بهتر آموزشگران از زندگی درونی کودکان تیزهوش نوعی از رشد را که مورد قبول «روپر» می‌باشد فراهم نمایند و در نتیجه آموزشگران را در هموارساختن مسیر منحصر به فرد کودک به طرف کلی شدن و وابستگی متقابل یاری نمایند.

### جمع‌بندی

مدلها، نظریه‌های ساخته و پرداخته شده به دست بشر هستند که در خدمت اهداف انسانی درمی‌آیند، واجد ارزش بوده و راهکارها را ارائه می‌دهند. اکثر مدلها و برنامه‌های مربوط به آموزش تیزهوشی را به عنوان عنصر اساسی در نظر می‌گیرند که تحت شرایط صحیح شکوفا می‌شود. ما تأکید رایج بر روی موفقیت و شکوفایی را قبول نداریم. اصرار ورزیدن بر روی موفقیت، افراد تیزهوش را به یک «موفق ظاهری» و یک «خود درونی مخفی»، اغلب نادیده گرفته شده و از رشد بازمانده یا آسیب‌دیده، تجزیه می‌کند. در عوض آموزش تیزهوشان نیاز به مدلها و نظریه‌هایی دارد که ما را در درک استعداد از درون یاری می‌کنند. به منظور دست یافتن به چنین نظریه‌هایی ما نیاز به شرحی کامل و مرحله به مرحله از چگونگی طرز تفکر و احساسات و تجربیات و کودکان تیزهوش و نیز توصیفی از علایق و اهداف از دیدگاه خودشان داریم. نظریه‌های «مزلو» و «دابرووسکی» در این جهت حرکت می‌کنند. این نظریه‌ها به ما کمک می‌کنند تا سنت آموزش «کودک محوری» را که چندین قرن است قدمت دارد، ادامه و توسعه و تکامل دهیم.

در آموزش تیزهوشان این سنت به بهترین نحو توسط «روپر» بیان می‌شود که اساساً بر روی آموزش و تکامل کلی شخص تمرکز می‌کند. مدل آموزشی «روپر» برای «خود فعالیتی» و «وابستگی متقابل» بر پایه سنت ریشه‌دار کودک محوری استوار است.

○ ○ ○

یادداشتها:

- |                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| 1- Rimm, S. B.        | 2- Kaufmann, F. A.         |
| 3- Tannenbaum, A.     | 4- Static                  |
| 5- Dynamic            | 6- Shore, B. M.            |
| 7- Self-actualization | 8- Ward, V. S.             |
| 9- Creative           | 10- Nelson, K. C.          |
| 11- Piirto, J.        | 12- Positive maladjustment |
| 13- Freud, S.         | 14- Self                   |
| 15- Waterman, A. S.   | 16- Ego                    |
| 17- Sanborn, M. P.    | 18- Greg Louganis          |
| 19- Miller, A.        | 20- Connected knowing      |
| 21- Stuartmill, J.    | 22- Bruner                 |
| 23- Acceptance        |                            |