

نظریه‌ها و مطلوبها به سوی آموزش کودک محور تیزهوشان*

(قسمت اول)

باری گرانت و مایکل پیکوفسکی

ترجمه: امیرعباس فتاحزاده



چکیده:

آموزشگران به نظریه‌های مربوط به آموزش کودکان تیزهوش علاقه خاصی دارند. این نظریه‌ها صرفاً توصیفاتی بدون ارزشگذاری نیستند، بلکه کوششهایی پیچیده برای برآورده نمودن اهداف انسانی از قبیل ارزشها و عقاید معطوف به عمل نیز می‌باشند. وقتی میان نظریه و عقاید موجود در این باره که چه چیزهایی برای کودکان تیزهوش بهتر است، اختلاف وجود داشته باشد، این عقاید کاربردی هستند که باید راهنمای کار ما قرار گیرند. مهمترین ارزش در آموزش کودکان تیزهوش، که ما درباره آن صحبت می‌کنیم، کودک محوری است. نظریه‌ها می‌توانند به ما کمک کنند تا با درک درست کودکان تیزهوش، به این ارزش نزدیک‌تر شویم.

اکثر مدلها و تئوریه‌ها «تئوریهای دابروسکی»^۱ و «مزلو»^۲ اولین استثناات بوده‌اند بیان‌کننده شرایطی هستند که موجب افزایش موفقیت این کودکان می‌شوند و در مورد

* Grant, B. A.; Piechowski, M. M. (1999). Theories and the Good: Toward Child-Centered Gifted Education.

زندگی درونی این کودکان اطلاعات چندانی نمی‌دهند. این در حالی است که اعمال فشار به‌منظور کسب موفقیت هرچه بیشتر اغلب به سلامت احساسات این کودکان لطمه می‌زند. در روش «روپر»^۳ که برای آموزش «خود شکوفایی»^۴ و «وابستگی متقابل»^۵ به کار می‌رود، زندگی درونی این کودکان نیز در نظر گرفته می‌شود و به آنها کمک می‌شود تا خودشان راه مناسب را انتخاب کنند.



نظریه‌ها در آموزش تیزهوشان چه اهمیتی دارند؟

در آموزش تیزهوشان یکی از فرضیات این است که نظریه‌ها پایه و اساس اصول اجرایی، راهنمایی، تحقیق در آموزش تیزهوشان را تشکیل داده و به سؤالات پایه پاسخ می‌دهند. بنابراین تصور می‌شود که بدون نظریه‌های بهتر دربارهٔ پرورش استعداد، ماهیت هوش، وضعیت احساسی - اجتماعی این کودکان و بسیاری از دیگر پدیده‌های قابل مشاهده در آموزش تیزهوشان، آموزش آنها پیشرفتی نخواهد داشت. گفتن اینکه این زمینه، یعنی آموزش تیزهوشان، برای ترقی نیاز به نظریه‌های بهتری دارد، بستگی به آن دارد که منظور ما از ترقی چه باشد. اگر منظور ما از ترقی دستیابی به نظریه‌های بهتر، توضیحات بهتر، تحقیقات سازمان یافته‌تر و توافق بیشتر دربارهٔ مسایل پایه‌ای (از قبیل اینکه هوش چیست؟ چگونه قوه خلاقیت توسعه می‌یابد؟) باشد، در این صورت تئوریه‌ها تا حدودی با تعریف و توصیف آنها به ماکمک کنند. اما اگر منظور از ترقی آن است که کیفیت زندگی این کودکان بهتر شود، در این صورت نظریه‌ها ممکن است کمکی نکنند. نظریه خوب یک موضوع است و زندگی واقعی، بامعنی و سعادت‌مند امر دیگری است. نظریه خوب آن است که قابل «آزمایش» باشد، قدرت پیش‌بینی داشته باشد، به جمع‌بندی اطلاعات پراکنده کمک کند، فاقد تضادهای درونی باشد، پدیده‌ها را قابل فهم سازد، مسائل بغرنج و آشفته را حل کند، محرکی برای انجام اقدامی جدید باشد و ... به این نوع نظریه، «نظریهٔ صوری»^۶ می‌گوییم تا آنرا از تئوریه‌های روزمره که برای غلبه بر مشکلات زندگی استفاده می‌کنیم و نیز از کلمه تئوری به مفهوم ایده یا دیدگاه مجزا سازیم. اینکه چه چیز برای کودکان خوب است، موضوعی کاملاً متفاوت است. در این جا ما در عالم اخلاقی و سیاسی هستیم که نظریاتی از قبیل «زندگی خوب»، «هدف از مدرسه رفتن و آموزش»، «هدف از زندگی» و از این قبیل مسائل مورد بحث قرار می‌گیرد.

افراد زیادی در مورد آموزش تیزهوشان نظریه پردازی کرده‌اند. از قبیل «کوهن»^۷ (۱۹۸۸)،

«کوهن» و «اوبروز»^۸ (۱۹۹۳)، «فلدمن»^۹ (۱۹۸۰، ۱۹۸۲، ۱۹۹۷)، «هوروویتز»^{۱۰} (۱۹۹۱)، «شر»^{۱۱} (۱۹۸۷)، «اشترنبرگ»^{۱۲} و «دیویدسن»^{۱۳} (۱۹۸۶).

تصور می‌شود که بین «نظریه‌های بهتر» و «زندگی بهتر» برای کودکان ارتباط وجود دارد که تعجب‌آور نیست. با توجه به مثالهای متعددی از بهبود کیفیت زندگی ما، در نتیجه کار و تحقیق در علوم تجربی، ما طبیعتاً فکر می‌کنیم که در علوم انسانی نیز این دو موضوع اتفاق خواهد افتاد و انتظار داریم که نظریه‌های صحیح‌تر دربارهٔ افراد با پیدایش شرایط بهتر برای آنان همراه باشد. این انتظار به این دلیل نیست که فکر کنیم اگر نظریهٔ صحیح‌تری ارائه کنیم، ذات واقعیت چنان است که خود بخود به نتایج عملی بهتری خواهیم رسید، بلکه از این روست که معمولاً در حین نظریه پردازی، ارزشهای عملی و کاربردی را هم مدنظر داریم و از اینرو پیشرفتمان در دو زمینهٔ نظری و عملی با یکدیگر همراهی می‌کنند و به طرف نظریات و تحقیقاتی کشیده می‌شویم که کم‌وبیش با ارزشهای اخلاقی مان تناسب داشته باشند. به عنوان مثال، اگر ما عقاید انسان‌محورانه ای دربارهٔ «آموزش» و «زندگی» داشته باشیم، احتمالاً از پذیرش نظریه «فروید» امتناع می‌ورزیم. اگر از نظر مذهبی باشیم عقیده داشته باشیم که کودکان نباید دربارهٔ خودشان فکر کنند احتمالاً نظریه «پیاژه» چندان برایمان خوشایند نخواهد بود. اگر ما «احساسات» را به عنوان نیروی محرکه اصلی رشد قبول داشته باشیم نظریه «استرنبرگ» ما را ارضاء نخواهد کرد. اگر طرفدار «رشد و خلاقیت روانشناختی» باشیم با اکثر مدل‌های موجود دربارهٔ رشد استعدادها موافق نخواهیم بود. نظریه‌های صوری علوم اجتماعی کوشش‌هایی بی طرفانه برای به تصویر کشیدن و توصیف جنبه‌های گوناگون زندگی انسان نیستند. این نظریه‌ها ابداعات انسانی هستند که اهداف انسانی از طریق آنها برآورده می‌شود. در طبیعت ذاتی نظریه‌ها یا جهان چیزی وجود ندارد که ما را مجبور به تبعیت از یک نظریه خاص بنماید. احتمالاً درست‌ترین است که ارزشهایمان ما را هدایت کنند تا یک نظریه را نسبت به دیگری رجحان دهیم. مثلاً «مارگولین»^{۱۴} (۱۹۹۴)، مدعی شده است که کل موضوع آموزش تیزهوشان، از جمله نظریه‌ها و ...، به منظور حفظ یک نظم اجتماعی خاص طراحی شده است. «کلمن»^{۱۵} و «ساندرز»^{۱۶} و «کراس»^{۱۷} (۱۹۹۷) مدعی شده‌اند که مجادله‌های دیر پا در آموزش تیزهوشان با پیش فرضهای متناقض درباره اندیشه‌ها و شیوه‌های کسب دانش همراه بوده‌اند. نظریه‌ها در علوم اجتماعی فقط صرف توصیف نیستند، بلکه ضمناً ابزارها یا ماشینهای هستند که ما را در انجام کارها یاری می‌کنند و اهدافی را پیش رویمان می‌نهند و

راههایی را نیز برای عملی ساختن آن اهداف به ما نشان می‌دهند. نظریه‌های رایج سه وظیفه عمده دارند: «ارائه تصویر»^{۱۸} و «کاربرد»^{۱۹} و «بیان صریح»^{۲۰} یا «ضمنی»^{۲۱} ارزشها. ما در علوم اجتماعی با نظریه‌ای است که فاقد این سه وظیفه باشد، برخورد نکردیم.

سه وظیفه نظریه‌ها

۱- ارائه تصویر: نظریه به عنوان تصویر

نظریه‌ها تصاویر، دلایل و توصیفاتی از بعضی قسمت‌ها یا جنبه‌های دنیایی هستند که سعی می‌کنند تا آنها را برای ما محسوس سازند و کنجکاوی ما را درباره آنچه که ایجاد می‌شود و نیز طرز کار آن ارضاء کنند «هانس»^{۲۲} (۱۹۷۰). ما این حیطة را قلمرو تصویرسازی می‌نامیم: نظریه‌ها به عنوان کوشش‌هایی برای رسیدن به دقیق‌ترین توصیفات و توضیحات از یک پدیده یا گروهی از پدیده‌ها از جمله شخصیت، تصویر از خود، رشد اخلاقی، ماهیت استعداد و غیره تلقی می‌شوند. نظریه‌ها از این منظر به عدسی می‌مانند که باعث سازمان دادن به اطلاعات شده و تجربیات را ملموس می‌سازند. مثلاً «کهلبرگ»^{۲۳} چیزی را که «استدلال اخلاقی» می‌نامید، توصیف کرده و چگونگی تکامل آنان را توضیح داده است. «دابروسکی» یک فرایند تکاملی را توضیح داد که به عقیده خودش به یک شخصیت یکپارچه کاملاً اخلاقی منتهی می‌شود. «تصویرسازی» هدف اولیه یک نظریه صوری است که مردم در موقع صحبت کردن درباره آن نظریه اغلب به آن اشاره می‌کنند. به هر حال یک نظریه صوری ممکن است جنبه کاربردی داشته باشد و یا نداشته باشد.

۲- کاربرد: نظریه به عنوان موتور

نظریه‌ها به ما کمک می‌کنند که کارهایی را انجام دهیم و در ضمن در مورد کارهایی که انجام می‌دهیم به ما ایده‌های نو می‌دهند. در اینجا نظریه به عنوان یک عدسی عمل نمی‌کند بلکه به عنوان یک ابزار و یا بهتر بگوییم به عنوان یک موتور عمل می‌کند. نظریه‌ها صرفاً ابزاری غیرفعال برای جمع‌بندی و سازمان‌بندی اطلاعات نیستند بلکه موتورهایی هستند که برای انجام کارها می‌توانند به کار گرفته شوند. با دادن ایده‌هایی درباره چگونگی عالم، نظریه‌ها وسایل لازم جهت تغییر دادن آن را ارائه می‌دهند. مثلاً تا موقعی که دابروسکی ایده پنج سطح تکامل شخصیت را بیان نکرده بود، برگه‌های مشاوره یا برنامه‌هایی که باعث حرکت مردم به سطح شخصیتی بالاتر می‌شوند، وجود نداشت. یکی از صاحب‌نظران به ما گوش زد کرد که نظریه به عنوان

موتور یعنی اینکه نظریه استقلال عملی خودش را دارد و این مثل این است که بگوییم موتور تصمیم‌گیرنده است نه راننده. ما عقیده داریم که آنچه به عنوان برنامه‌های پژوهشی در جریان می‌شناسیم، مصداقهای این نوع عملکرد نظریه‌ها می‌باشند.

۳- بیان ارزشها: نظریه به عنوان فلسفه زندگی

ارزشها همیشه وجود دارند. در پیش فرضهای نهفته پشت سر هر تحقیقی و در مرزهای ظاهراً عینی که مشخص می‌کنند چه چیزی طبیعی است و چه چیزی نیست. مثلاً «ترمن»^{۲۴} به منظور یافتن علت تفاوت‌های بین موفق‌ترین و ناکام‌ترین افراد دارای «بهره هوشی» بالا اختلافات موجود در صفات شخصیتی و ارثی را در نظر گرفت ولی تفاوت‌های واضح موجود در محیط را ندیده گرفت. در زمان او عقیده بر آن بود که هوش عمدتاً توسط وراثت تعیین می‌شود و نمره هوش به عنوان یک تست کاملاً «عینی»^{۲۵} در نظر گرفته می‌شود. بنابراین برای اندازه‌گیری تفاوت‌های وراثتی بین بالاترین و پایین‌ترین صفات از IQ استفاده می‌شد. این مسأله باعث شد که ترمن نسبت به وراثت توجه چندانی نداشته باشد «برولند»^{۲۶} (۱۹۹۰ الف). بورلاند با در نظر داشتن این امر که هیچ نظریه‌ای فارغ از پیشداوری نیست، اعلام کرد که پژوهشگران باید به شیوه‌ای طبیعت‌گرایانه ارزشهای خاص مورد حمایت خود را در معرض دید عموم قرار بدهند. و بر این اساس پژوهشهای خود را پیگیری کنند.

نظریه‌ها نه تنها دنیا را توصیف می‌کنند و درباره آنچه که انجام می‌شود به ما ایده می‌دهند بلکه حاوی ارزش‌ها نیز هستند. در توصیف و توضیح دنیا (تکامل انسان، اعتماد به نفس و ...) آنها نه تنها راهها را بیان می‌کنند بلکه هدفهای جدیدی را نیز پیشنهاد می‌کنند. «دابروسکی» و «کهلبرگ» نه تنها تصاویر و توصیفاتی را ارائه دادند بلکه همچنین به ترتیب درباره چگونگی ارتقا رشد اخلاقی و صعود به مراحل بالاتر شخصیتی نیز به ما ایده داده‌اند.

آنها صریحاً درباره کارهایی که ارزش انجام دادن دارند و کارهایی که ارزش انجام دادن ندارند، اظهار نظر کرده‌اند. ابداع‌کنندگان و نیز استفاده‌کنندگان نظریه‌ها مایلند که از این جنبه نظریه‌ها آگاه نباشند. آنها تمایل دارند که نظریه‌ها را به عنوان مجموعه‌هایی فاقد ارزشگذاری درباره چگونگی امور - یا دست‌کم تلاشی در این جهت - در نظر بگیرند. اما نظریه‌های علوم اجتماعی از بعضی جهات شبیه فلسفه زندگی - تصاویری از جهان به همراه ارزشها و ایده‌های عملی - هستند که به صورت موضوعات نسبتاً قابل آزمایش ارائه می‌شوند. ما به نظریه‌ها به عنوان

جوابهایی به سؤالات مربوط به مفاهیم، اهداف و زندگی خوب می‌نگریم و اغلب در این موارد به نظریه‌ها بر می‌خوریم. «دابروسکی» و «کهلببرگ» قایل به این نیستند که سطوح مختلف طرح‌هایشان از لحاظ ارزشی با یکدیگر تفاوتی ندارند. استدلال اخلاقی در مرحله فراتر از عرف بهتر از استدلال اخلاقی در سطح عرفی است. آدمهای مقدس بهتر از جانیان اجتماعی هستند.

سه خصوصیت نظریه‌ها، مستقل از هم هستند و نظریه روی یک خصوصیت تاکید بیشتری دارد. مثلاً نظریه‌های مربوط به مسایل قابل مشاهده از قبیل رفتار یا مربوط به شناخت از قبیل شناخت‌شناسی وراثتی «پیازه»، در بعد ارزشی ضعیف هستند، در حالیکه نظریه‌ها مربوط به تجربیات داخلی از قبیل تئوریهای «یونگ»^{TV} و «دابروسکی» از جنبه ارزشی بالایی برخوردارند. ولی به هر حال تمام نظریه‌ها همه سه خصوصیت را دارند. نقاشی، موزیک، رمان، مذاهب و سایر انواع ابداعات انسانی نیز ممکن است دارای این خصوصیات باشند اما از دو جنبه مهم با نظریه‌ها تفاوت دارند.

۱- نظریه‌ها صورت بیان گروهی از پدیده‌ها هستند و نه نوعی مخصوصی از پدیده‌ها.

۲- نظریه‌ها از بعضی جهات قابل آزمایش هستند.

دانستن مطالب فوق راجع به نظریه‌ها برای درک اهمیت نسبی نظریه‌های مربوط به یک امر آموزشی مخصوص مفید می‌باشد. در مورد بعضی امور نظریه‌ها ممکن است نسبتاً بی‌اهمیت یا کاملاً بی‌فایده باشند. در آموزش دانش آموزان تیزهوش بعضی مشکلات عملی وجود دارد که با صحبت‌های تشویق‌کننده، صرف هزینه بیشتر یا با بیان کردن خطرها حل می‌شوند نه با ساختن نظریه‌های بهتر. ماهیت ذاتی نظریه‌ها چنین است که می‌توانند انواع مختلف مطلوبها را در نظر داشته باشند یا به کار گیرند.

اگر ما بخواهیم نظریه‌هایمان بیشتر به ارزشها مربوط باشد باید نظریه‌هایمان را بیشتر در مسیر ارزشهای خود بیاوریم. ما ارزشها را قبل از نظریه‌ها قرار می‌دهیم، به همان دلیل که بیشتر مردم «زندگی بهتر برای فرزندانمان را به نظریه‌های بهتر» ترجیح می‌دهند. بدیهی است که فرزندانمان مهمتر هستند (منظور از این گفته این نیست که ارزشهای اخلاقی در نتیجه ساختن نظریه‌ها و انجام تحقیقات تغییر نمی‌کنند بلکه فقط می‌خواهیم به یاد داشته باشیم که یک زندگی خوب مهمتر از یک تئوری خوب است).

برای کودکان چه چیز مطلوب است؟ درباره این موضوع نظریات مختلفی وجود دارد که فقط معدودی از آنها در این مقاله مورد بحث قرار می‌گیرند. «روپر»^{۲۸} (۱۹۹۶)، مطرح کرد که امر آموزش تیزهوشان فاقد بینشی فراتر از سایر آموزشهای عمومی از قبیل شغل خوب، موفقیت شخصی، شناخته شده بودن و ثبات می باشد. اگر چه در این امر استثناهایی هم وجود دارد (از قبیل تفکر تحت تأثیر «دابروسکی» یا فراگیرنده خودبه خود «بتز»^{۲۹} که مدل آموزشی است که نه برای تیزهوشان بلکه همراه با آنان پیش می‌رود. ولی در مجموع ما فکر می‌کنیم که روپر درست می‌گوید. یعنی برای پرسش (کدام نوع آموزش برای کودکان بهترین است؟) یک پاسخ وجود ندارد. اما در یک دموکراسی می‌توان با بحثهای فراوان و تجربیات خلاق در مورد ارزش نظریه‌ها ی رقیب در زمینه آموزش کودکان تیزهوش نظر داد.

کودک محوری : مسؤولیت اخلاقی آموزشگران کودکان تیزهوش

بعضی از ماگمان می‌کنیم که اولین مرحله در برنامه ریزی برای آموزش تیزهوشان این است که آنان را «شناسایی» کنیم یعنی اینکه آنان را از دیگران تشخیص دهیم. این تنها قسمتی از وظیفه نظری قابل فهم ساختن دنیا است اما مفهوم دیگری - یک مفهوم اخلاقی - نیز مطرح می‌شود و آن اینکه ما باید هر گروهی را که قصد خدمت به ایشان داریم، از جمله تیزهوشان را بشناسیم. شناسایی همچنین به مفهوم دانستن و پذیرفتن آنچه که ما آنرا لایق ذی‌حق دانسته‌ایم، از دیدگاه خودش می باشد. این معنی اغلب نادیده گرفته می‌شود. با وجود این از زمان «کومپوس»^{۳۰} در قرن هفدهم و «کوینتیلیان»^{۳۱} ۱۶ قرن قبل از او تا «لاک»^{۳۲}، «روسو»^{۳۳}، «پستالوزی»^{۳۴}، «فروبل»^{۳۵}، «تولستوی»^{۳۶}، «مونتسوری»^{۳۷}، انسانهایی بوده‌اند که بر شناسایی کودکان آنگونه که شایسته ایشان است، توجه به آنان مطابق باتکامل ایشان و طبیعی و لذت بخش ساختن امر فراگیری تأکید کرده‌اند.

نکته بااهمیت آنکه این افراد بر پایه یک نظریه صوری عمل نکرده‌اند، بلکه از مشاهده نزدیک و توجه عمیق برای روبرو شدن با موضوع استفاده کرده‌اند. هیچ کدام از آنان عقاید خود را به عنوان نظریه‌های صوری (مثلاً به صورت گزاره‌هایی قابل آزمایش) عرضه نکرده‌اند. و هیچ کدام از ماکارشان را به عنوان نظریه‌های صوری نمی‌شناسیم. ما از عقاید «لاک» درباره پرورش اطلاع داریم «بورستلمن»^{۳۸} (۱۹۸۳)، اما از آنها به عنوان نظریه «لاک» یاد نمی‌کنیم و یا از عقاید «مونتسوری» درباره آموزش و تکامل کودک آگاهییم اما از آنها به عنوان نظریه

«مونتسوری» یاد نمی‌کنیم. در حالی که از نظریه‌های «پیاز» و «کهلبرگ» صحبت می‌کنیم. در زمینه آموزش تیزهوشان این سنت کودک محوری به بهترین صورت توسط «هولینگورث»^{۳۹} پیش‌تاز برنامه‌های آموزشی ویژه «سیلورمن»^{۴۰}، «بورلند»^{۴۱} (۱۹۹۰) و «روپر» ارائه‌دهنده مدل آموزشی مبتنی بر تمامیت فرد، مطرح شده است.

جدول ۱ - ارائه‌دهندگان نظریه کودک محوری در تاریخ تعلیم و تربیت

ارائه‌دهنده	هدف از آموزش	نقش معلم
کووین تیلیان (۳۵-۹۵ میلادی)	ایجاد فردی خوب یعنی عالی از نظر معلومات گفتار و کردار	شناخت کودک و درک خصوصیات منحصر به فرد او با استفاده از پاداش به همراه سرگرمی و تفریح
ژان آموس مکتیوس ۱۶۷۰-۱۵۹۲	راهنمایی و هدایت نمودن رشد و تکامل طبیعی کودک به منظور ایجاد امنیت و بالابردن درک و شعور انسانی	تسهیل‌کننده مؤثر فراگیری با تعلیم کودک براساس مرحله تکاملی وی
جان لاک ۱۷۰۴-۱۶۳۲	توسعه و تکامل ایده‌های ذهنی براساس درک مفاهیم آموزش افرادی که قادرند بر خود تسلط و حکمفرمایی داشته باشند.	تشویق کودک به و لمس تجربه‌ها تعلیم براساس روش تجربی
ژان ژاک روسو ۱۷۷۸-۱۷۱۲	ایجاد محیطی آموزشی تابه صفات و خصوصیات طبیعی و ذاتی کودک اجازه شکوفایی بدهد.	کمک به ایجاد محیط مناسب و نه تحمیل اهداف اجتماعی معین به کودک؛ تأکید بر احساسات بعنوان نیروهای اساسی
یوهان پستالوزی ۱۸۲۶-۱۷۴۶	کشف قدرتهای اخلاقی، عقلی و فیزیکی کودک به طور هماهنگ؛ استفاده از قدرت درک مفاهیم در شکل‌گیری ایده‌های روشن	فرد محبوبی که تسهیل‌کننده فراگیری بوده و محیط مدرسه را شبیه خانه می‌سازد؛ فردی ماهر در استفاده از شیوه‌های آموزشی مخصوص
فریدریش فروبل ۱۸۵۲-۱۷۸۲	کشف ماهیت روحی و معنوی نهفته و تکامل و توسعه آن در محیطی مساعد	تسهیل رشد کودکان
ماریا مونتسوری ۱۹۵۲-۱۸۷۰	کمک به تکامل حسی، جسمی و عقلانی کودکان در محیطی مساعد	تسهیل‌کننده یا جهت‌دهنده فراگیری با استفاده از وسایل و روشهای تدریس
لنا هولینگورث ۱۹۳۹-۱۸۸۶	کمک به تکامل حسی، عقلی، احساسی و زیباگرایی کودکان در سطح فکری و مقطع تحصیلی مناسب	تسهیل‌کننده فراگیری و نیز رشد احساسی کودکان؛ غلبه بر مشکلات ناشی از ناهماهنگی بین سن عقلی و تقویمی کودک
آن ماری روپر ۱۹۱۸-	کمک به کودکان در رشد و تکامل خودشان بسوی خود فعالیتی و Intesdependene	به عنوان الگو نقش کودکان را بازی کنند یعنی متصدی سرنوشت خودشان باشند و آگاه‌این موضوع که تسهیل کننده‌های فراگیری و نیز رشد خودشان هستند. در اینجا یک تطابق مناسب بین معلم و کودک ضروری است.

پیش‌کسوتان موضوع کودک محوری در امر آموزش در جدول ۱ مطرح شده‌اند. ما نیز مانند آنان عقیده داریم که در امر آموزش، اولین و مهمترین موضوع کودک محوری است تا «روابط کاملاً قلبی» جایگزین «ارتباطات گفتاری» یا بودن با معلم یا والدین برای مدت معین شود. «کودک

محوری» یعنی معتقد بودن به خودمختاری کودکان، یعنی فراهم آوردن تجربیاتی که کودکان را قادر می‌سازد تا دنبال چیزهای مورد علاقه‌اشان بروند و خودشان باعث شکوفایی خود بشوند: در این دیدگاه تلاش می‌شود تا امور از نظرگاه خود کودک، درک شوند. بهترین بیان از کودک محوری این است که کودکان را به عنوان هدف در نظر بگیریم نه وسیله. این طرز تفکر شرایط را برای پیشرفت و ترقی کودکان فراهم می‌کند تا در آینده به جایگاه واقعی خود برسند نه اینکه هدف از پیش تعیین شده‌ای بر آنان تحمیل شود.

درکی درست از نمای ظاهری و زندگی درونی کودکان ما را در کمک نمودن به آنان به منظور یافتن مسیر حقیقی زندگیشان راهنمایی می‌کند. نظریه‌ها با راهنمایی ما برای درک وقایع از دیدگاه کودکان به ما کمک می‌کنند. «پیاژه»، «ویگوتسکی»، «اریکسن»، «بولبی»، «آینورث» و سایر نظریه پردازهای تکامل شناختی و اجتماعی در این مسیر به ما کمک می‌کنند. در واقع تحقیقات اکتشافی و مطالعات عمقی در موارد خاص بیشتر از نظریه‌ها و مدل‌هایی که از روش پژوهشی طبیعت‌گرایانه استفاده نمی‌کنند، در شکل‌گیری دیدگاه‌های ما درباره تیزهوشان دخیلند. در واقع موارد خاص مورد بررسی هستند که یک نظریه را به آزمون می‌گذارند و نه اینکه بر عکس آن یک نظریه بخواهد امری را در فرد مورد بررسی اثبات یا رد کند. مثلاً با استفاده از مطالعه عمیق چهار مورد تیزهوش از نظر تکامل اخلاقی «گران»^{۴۴} (۱۹۸۸ و ۱۹۹۰) نشان داد که هیچکدام از چهار نظریه کاربردی تکامل اخلاقی یعنی «کهلبرگ» و «گیلیگان»^{۴۷} و «بلاسی»^{۴۸} و «دبرووسکی» به طور کامل قادر به توجیه علایق و تعصبات اخلاقی هیچ یک از چهار فرد نبودند. حتی ترکیبی از چهار نظریه، توجیه‌کننده همه نکات برجسته تکامل اخلاقی هر فرد نبودند. این نمونه‌ای از محدودیت توانایی و درک نظریه است که باید همیشه در نظر داشته باشیم.

مطالعه «وایت‌مور»^{۴۹} (۱۹۸۰) درباره افراد ناموفق، مطالعه «فلمن»^{۵۰} (۱۹۸۶) درباره نخبه‌ها، مطالعه «هالینگورث»^{۵۱} (۱۹۴۲)، «مورلاک»^{۵۱} (۱۹۹۵)، «گراس»^{۵۲} (۱۹۹۳) درباره کودکان فوق‌العاده تیزهوش و مطالعات طولی «پترسون»^{۵۳} (۱۹۹۷)، درباره دانش‌آموزان تیزهوش در معرض خطر، که همگی از روش‌های تحقیقی طبیعت‌گرایانه استفاده نموده‌اند، به مادرک نسبت‌درستی از زندگی کودکان تیزهوش می‌دهند. این مطالعات پایه‌و‌اساسی را تشکیل می‌دهند که هر نظریه و مدل دیگری باید بر اساس آنها آزمایش شود، مورد سؤال واقع گردد و محدودیت‌های آن به طور

واضح مشخص شود. ما اکیداً باور داریم که هر نظریه یا مدلی از تیزهوشی که ابتدا آزمایشات انجام شده روی افراد مناسب را پشت سر نگذاشته باشد، نباید مطرح شود.

یادداشتها:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1- Dabrowski | 2- Maslow, A. H. |
| 3- Roeper, A. | 4- Self-Actualization |
| 5- Interdependence | 6- Formal |
| 7- Cohen, L. | 8- Awbrose, D. |
| 9- Feldman, D. H. | 10- Horowitz, F. D. |
| 11- Shore, B. M. | 12- Sternberg, R. J. |
| 13- Davidson, J. E. | 14- Margolin, L. |
| 15- Coleman, L. | 16- Sanders, M. |
| 17- Cross, T. | 18- Depiction |
| 19- Application | 20- Implicit |
| 21- Expilicit | 22- Hanson, N. |
| 23- Kohlberg, L. | 24- Terman |
| 25- Objective | 26- Borland, J. H. |
| 27- Jung, K. G. | 28- Roeper, A. |
| 29- Betts, G. T. | 30- Comenius, J. A. |
| 31- Quintilian | 32- Locke, J. |
| 33- Rousseau, J. J. | 34- Pestalozzi, J. H. |
| 35- Frobel, F. | 36- Tolstoy, L. |
| 37- Montessori | 38- Boorstelman, L. J. |
| 39- Hollingworth, L. S. | 40- Silverman, L. K. |
| 41- borland, J. H. | 42- Vygotski |
| 43- Eridson | 44- Bowlby |
| 45- Ainsworth | 46- Grant, B. A. |
| 47- Gilligan, B. A. | 48- Blasi |
| 49- Whitmore, J. R. | 50- Feldman, D. H. |
| 51- Morelock, J. J. | 52- Gross, M. U. M. |
| 53- Peterson, J. S. | |

