



ملاحظات در پدیده تیزهوشی استثنایی

«تیزهوشی استثنایی» اصطلاحی است که برای نامیدن دانش آموزان تیزهوشی به کار می رود که توأمان و همزمان دچار اختلالات رفتاری، هیجانی (عاطفی) و یا شناختی و اجتماعی هستند. نظیر «فزون کنشی همراه با نارسایی توجه» (AD HD)، «اختلال تحصیلی» (L.D.)، «افسردگی»، «اضطراب»، «نارسایی در پردازش شنوایی»، «نارسایی در پردازش بینایی»، «اختلال گفتاری»، «تحلیل عضلانی»، و «اسپینابیفیدا».

یکی از متداولترین و رایجترین انواع «تیزهوشی استثنایی»، «تیزهوشی همراه با اختلال تحصیلی» است. (۱۵)

طی دهه گذشته، توجه به این پدیده تیزهوشی همراه با اختلال تحصیلی گسترش و توسعه چشمگیری یافته است. زمینه بررسی گویای این حقیقت است که هنوز مشکلات جدی در تشخیص و تمهید خدمات حمایتی و برنامه های ویژه برای این جمعیت خاص وجود دارد. (رایس و همکاران، ۱۹۹۵)

این پدیده حتی در مقطع آموزش عالی نیز مشهود و ملموس است. دانشجویان هوشمندی که دچار اختلال تحصیلی هستند و با وجود یک راهنمای رایزن ورزیده، تدریجاً از نارسایی مزبور آسوده می شوند. (الارد و همکاران، ۱۹۸۷)

«اختلال تحصیلی» اشاره به اختلال در یک یا چند فرآیند روانشناختی اساسی دارد در فهم و استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری مشکلاتی جدی مشهود است و ممکن است فرد دچار اختلال در قالب توانش ناقص برای گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا محاسبات ریاضی، خود را نشان دهد.

بر اساس آمارهای موجود در حدود پنج تا ده درصد جمعیت دانش آموزی، دچار این اختلال هستند. فقط در ایالات متحده طی سال ۱۹۹۰ بالغ بر ده میلیون کودک دچار این اختلال، از برنامه استثنایی استفاده کردند.

در بیان خصایص و ویژگیهای این دانش آموزان تأکید بر علایم و نشانگان ذیل می شود: حواس پرتی، استفاده ناشیانه از مداد و قیچی، فزون کنشی، مشکلات هماهنگی ادراکی، فقدان مهارتهای سازمانی، کم تحملی در مقابل ناکامی و شکست، مشکل در استدلال، وجود مشکل در یک یا چند زمینه تحصیلی، حرمت پایین خود، حالات تکانشگری، وجود مشکلاتی در روابط اجتماعی، وجود مشکل در شروع و انجام تکالیف، وجود نقص در حافظه توالی شنیداری و بینایی، وجود مشکلات در پردازش شنیداری، وجود مشکلات در هماهنگی بصری و حرکتی، اختلال کارکرد در نظام عصبی، و عملکرد ناهماهنگ و غیر قابل پیش بینی در یک آزمون.

این دانش آموزان معمولاً از هوشبهر متوسط تا بالای متوسط برخوردارند. فاصله و شکاف زیادی میان توانایی هوشی و پیشرفت آنها در یک یا چند زمینه تحصیلی وجود دارد و بسته به ماهیت این اختلال، دانش آموزان ممکن است برخی از مهارتها را سریع یاد بگیرد و در مهارتهای دیگر کندی نشان دهد. بسیار مهم است که برای این دانش آموزان از طریق واریسی پرونده آموزشی، نیمرخ تحصیلی تعیین شود. گاهی این دانش آموزان به خطا، «دیرآموز» تلقی می شوند. در حالی که یک دانش آموز دیرآموز، دارای یک نیمرخ تحولی پایین (نازل) و صاف است در حالی که نیمرخ دانش آموز دچار اختلال اکتسابی، ناهموار و برگشت پذیر در اکتساب مهارتها است. مهارتهای زبانی فرد دیرآموز اغلب متناسب با سن او نیست و ناپختگیهایی در فهم پیامدهای رفتاری وجود دارد؛ حال آن



که دانش آموز دچار اختلال تحصیلی این چنین نیست. از سوی دیگر حتی با وجود اقدامات مداخله ای، پیشرفت دانش آموز دیرآموز خیلی آهسته است اما روشهای مداخلاتی برای دانش آموز دچار اختلال تحصیلی ممکن است پیشرفتهای مداوم و نزدیک به هنجار را در برخی از زمینه های تحصیلی ثمر دهد.

ویژگیهای دانش آموزان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی

- توانایی بالا در استدلال انتزاعی
 - توانایی برجسته در استدلال ریاضی
 - تیزی در حافظه دیداری توأم و همراه با مهارتهای مربوطه به تجسم فضایی
 - دایره لغات و واژگان پیشرفته و ممتاز
 - حس چشمگیر و جذابی از شوخ طبعی
 - تخیل و خلاقیت برجسته
 - بینش و بصیرت در امور
 - قابلیت و ظرفیت قابل ملاحظه در هندسه، علوم، هنر، موسیقی
 - مهارتهای شایسته در مسأله یابی و حل مسأله
 - مشکل در نگهداری، محاسبه، آوا و یا تلفظ
 - وجود حالات آشفتگی (پریشانی) و یا از هم گسیختگی
 - حساسیت بسیار قوی
 - حالات کمال گرایی
 - چنگ زدن به استعاره، قیاس و حالات هجوگونه در گفتار
 - درک و فهم نظامهای پیچیده
 - توقعات و انتظارات غیر منطقی از خود
 - شکست از تکمیل وظایف درسی در اغلب موارد
 - وجود مشکل جدی در امور و فعالیتهایی که پیگیری و تداوم را می طلبد
 - تنوع وسیعی از علایق و گرایشها. (ویلارد هالت، ۱۹۹۹)
- مطالعات و بررسیها، گویای وجود سه نوع اختلال تحصیلی در میان تیزهوشان است:

- دانش آموزان تیزهوشی که دقیقاً دچار اختلال تحصیلی هستند و به این عنوان تشخیص داده شده اند.
 - دانش آموزانی که به عنوان تیزهوش و دارای اختلال تحصیلی، تشخیص داده نشده اند و ممکن است تحت لفافه پیشرفت درسی عادی جای گرفته باشند.
 - دانش آموزان دچار اختلال تحصیلی که تیزهوش نیز هستند. (باوم، ۱۹۹۰)
- با توجه به پیچیدگی و تنوع موضوع و گوناگونی رویکردها و چشم اندازها در تبیین این پدیده به نظر می رسد که انعطاف تعاریف از «اختلال تحصیلی» با توجه به مفهوم «تیزهوشی استثنایی» امری ضروری است. (برودی و مایلز، ۱۹۹۷)

لذا چنان که زمینه بررسی نیز نشان می دهد، رهنمودهای تجربی برای تشخیص و خدمات رسانی به کودکان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی، ضعیف و نارساست. (کوبن و واون، ۱۹۹۴؛ دیکس و شیفر، ۱۹۹۶)

رویکرد عاطفی



دانش آموز تیزهوش دچار اختلال تحصیلی (بویژه دختران) دارای نیازهای منحصر به فرد و خاص و دوره آموزشی ویژه هستند و در این جریان نقش معلم، مشاور و رایزن بسیار مهم است. (ون تاسل باسکا، ۱۹۹۸)

ممکن است تیزهوشی همراه با اختلال تحصیلی با ضعف تحصیلی نیز مرتبط باشد. در این صورت باید به ساختار و پیکره کم آموزشی از لحاظ جسمی، شناختی و عاطفی توجه کرد. این پدیده در میان تیزهوشان احتمالاً ناشی از کژسازش یافتگی فرد و محیط است. (رایس و مک کواچ، ۲۰۰۲)

دانش آموزان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه در معرض کم آموزشی و ضعف تحصیلی هستند. اغلب آنها از «حس خود آسیب دیده» رنج می برند؛ زیرا در فضای مدرسه به طرز برجسته ای بر روی اختلال فرد در حوزه تحصیل بیش از کوششهای مبتنی بر قوتها و تواناییهای دانش آموز تأکید می شود.

براساس تک بررسیها و پیشینه مطالعات استنباط می شود که باید یک آموزشگاه به گونه فردی نسبت به پرورش استعداد دانش آموز پردازد و یک بنیاد و چشم انداز نظری در سطح آموزشگاه برای انطباق تلاشهای رسمی با نیازهای عاطفی و اجتماعی پی ریزی و اجرا شود.

تدابیر آموزشی خاص در جهت تقویت بروز و ظهور استعداد مبتنی بر رابطه بسیار مهم «خودارجدهی» با موفقیت تحصیلی است.

آموزشگاهها و خانواده ها معمولاً در برابر این پدیده (تیزهوشی استثنایی توأم با اختلال تحصیلی) یکی از این سه اقدام را به کار می گیرند:

الف) ملاکی که نه به برنامه ریزی ویژه تیزهوش و نه برای تشخیص اختلال تحصیلی توجه دارد.

ب) ملاک رضایت بخشی برای تحقق برنامه تیزهوش بدون یاری برای رفع اختلال تحصیلی.

ج) ملاک رضایت بخش برای تشخیص اختلال تحصیلی بدون برنامه برای تیزهوشی.

از چشم انداز آموزشگاهی، معمولاً این مدارس نه به ظرفیتهای شناختی دانش آموز توجه دارند و نه بر درک و فهم اختلال تحصیلی تمرکز می ورزند. در واقع این مدارس در آموزش فردی شده، شکست خورده اند.

در شرایط دیگر صرفاً به تشخیص تیزهوشی بها داده می شود و معلمان انتظار دارند که تکالیف و وظایف دانش آموزی در سطحی عالی و بی نقص اجرا شود؛ بدون آن که بر ماهیت خدمات و نظم بندیهای برنامه بر مبنای نیازهای خاص دانش آموز توجه گردد.

از سویی خود دانش آموز تیزهوش در سطح وافر خود را با احساسهای تعارض بی عیب بودن توأم با کمال گرایی درگیر می بیند.

بنابراین سعی در سازگاری محیطهای آموزشگاهی سنتی با چنین پدیده ای، اقدام بیهوده ای است. آموزشگاههایی که بر ضعفها بیش از قابلیتها تأکید می ورزند، منشأ شکست و ناکامی برای استثناییهای دودامنه را پی میریزند. (اولنچاک، ۱۹۹۴)

دانش آموزان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی معمولاً از برخی آزردهیهای ویژه رنج می برند:

• خشم



آنها بیش از همگنان تیزهوش خود می کوشند و تلاش آنها طولانی تر است اما از وضعیت فعالیت خویش ناراضی اند. از سوی دیگر به علت تحت توقع تیزهوش بودن از سوی محیط تحت فشار قرار دارند و بر فعالیت برتر داشتن و عالی بودن آنها تاکید می شود.

ناکامی و رنجش بدون موفقیت تحصیلی موجب واکنش خشونت آمیز می گردد.

(۲) هراس از شکست

دانش آموزان استثنایی دو دامنه که روشهای جبران ضعف تحصیلی را یاد نگرفته اند، ممکن است انتظار شکست در آنها بروز کند و یا حتی دچار هراس از شکست به همراه خشم و ناکامی در انجام وظایف گردند.

(۳) نیاز قوی به مهار

برای پرهیز از احساسات یاد شده آنها به سرعت احتیاج به مهار شدن را در خود تجربه می کنند.

- خودارجدهی پایین
حالات ترس و هراس باعث پایین آمدن خودارجدهی میشوند.

- ترس از موفقیت
گاهی کامیابیهای تحصیلی کوتاه مدت از سوی اطرافیان، پس خوراند مثبت دارد و این خود نوعی فشار برای موفقیت است. به عبارت دیگر ترس عمیق از موفقیت بروز می کند. (استروپ، ۲۰۰۲)

چشم انداز بازخوردی

رویکرد دیگر رابطه بازخورد با اختلال تحصیلی است.

در یک بررسی، تفاوت تصور از خود دانش آموزان دچار اختلال تحصیلی در حوزه ریاضی، گروه عادی و تیزهوشان در پایه های تحصیلی چهارم تا ششم مورد مقایسه قرار گرفت. بیست و چهار دانش آموز برای هر گروه از میان یک جمعیت هشتصد و یازده نفری گزینش شدند. فهرستهای «خودارجدهی» (رها از فرهنگ)، آزمون توانش غیرکلامی و آزمونهای پیشرفت تحصیلی بر روی همه دانش آموزان اجرا شد. نتایج نشان داد که تفاوت معنادار میان خودباوری در ریاضیات میان گروه دچار اختلال تحصیلی ریاضی و گروه عادی وجود داشت؛ بدون آن که میان دانش آموزان توانمند و عادی دیده شود. تفاوت اساسی محدود به دانش آموزان دچار اختلال تحصیلی و دانش آموزان توانمند بود. (زلک، ۲۰۰۴)

چشم انداز تحولی

رویکرد دیگر در بررسی «اختلال تحصیلی»، تحول شناختی است.

از حیث چشم انداز شناختی، روش یادگیری و ادراک دانش آموزان دچار اختلال تحصیلی است.

بررسی تطبیقی ترجیحات روش یادگیری دانش آموزان دچار اختلال تحصیلی و دانش آموزان تیزهوش نشان داد که تفاوت وسیعی میان در گروه از لحاظ روش یادگیری (حتی از لحاظ جنسیت و پایه تحصیلی) وجود دارد. (یانگ و مک اینتایر، ۱۹۹۲)



برخی محققان تأکید دارند که تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی از نقیصه‌هایی در تحول شناختی رنج می‌برند. (لیتل، ۲۰۰۱)

مطالعات دیگر نشان می‌دهند که تفاوت‌هایی اساسی در میان سه گروه تیزهوش دچار اختلال تحصیلی، تیزهوشان بدون اختلال مزبور و دانش‌آموز دچار اختلال تحصیلی وجود دارد. بیشترین تفاوت، میان تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی دچار اختلال تحصیلی یافت شد. علاوه بر آن که تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان گروه تیزهوش دچار اختلال تحصیلی و دانش‌آموزان عادی دچار این اختلال نیز وجود داشت. (باوم و اون، ۱۹۸۸)

حوزه دیگر در چشم انداز شناختی به مسأله «ادراک» معطوف شده است.

بر اساس استنباط پژوهشگران در این حوزه، محدودیتهای ادراکی دانش‌آموزان دچار اختلال تحصیلی زبانی به منزله تبیین احتمالی عملکرد ضعیف در آزمون‌های کاربردهای ادراکی قلمداد می‌شود. به عبارت دیگر، کارکرد ضعیف به محدودیت ادراکی ربط دارد. (استون و بورمن، ۱۹۸۸)

مقایسه عملکرد فراشناخت چهار گروه تیزهوش، تیزهوش دچار این اختلال، دانش‌آموزان غیرتیزهوش دچار این اختلال و دانش‌آموزان عادی در پایه‌های تحصیلی پنجم، ششم، یازدهم و دوازدهم نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش دچار این اختلال از لحاظ دانش فراشناخت، خواندن، فهم و درک، مشابه دانش‌آموزان تیزهوش و بالاتر از دانش‌آموزان تیزهوش و بالاتر از دانش‌آموزان عادی دچار اختلال مزبور هستند. (هنا و شور، ۱۹۹۵)

چشم انداز عصب شناختی

از آن جایی که «عصب شناسی» به مسائلی مربوط به توجه، حافظه، برنامه ریزی، قضاوت، نظم هیجانی و مسائلی از این دست تأکید می‌ورزد، اختلالات شناختی و عاطفی را نیز در این قالب می‌بیند. بیش از سی سال است که مسائل دانش‌آموزان استثنایی دودامنه نیز در این قلمرو بررسی می‌گردد.

اغلب دانش‌آموزان تیزهوشی استثنایی هنگامی که اصلاحات و بهسازیهای جزئی و درک بهتری از قوتها و ضعفهای آنها به عمل می‌آید، به شایستگی واکنش نشان می‌دهند.

برآوردهای آماری نشان می‌دهند که میان چهارونیم درصد تا بیست درصد از تیزهوشان ممکن است از مسائلی در بهداشت روانی رنج ببرند. بر اساس هوش سنجها، افسردگی و اضطراب به طرز اسفباری ممکن است عملکرد شناختی را، کاهش دهد. آنها همچنین از آسیب یافتگی انگیزه و تمرکز نامناسب رنج می‌برند. افسردگی ممکن است احساس انزوا را حاصل دهد.

حوزه زبان، یکی دیگر از قلمروهای مورد بحث است. کودکان دچار اختلال تحصیلی در طیف وسیعی توأمان از نارساییهایی در بهره‌گیری از زبان شفاهی و یا تنگناهایی در رفتار کلامی کتبی رنج می‌برند. بر اساس نشانگان طبقه بندی آماری بیماریها (نسخه چهارم)، بیست و پنج درصد این کودکان، دارای پدر یا مادر دچار نارساخوانی هستند.

نقیصه‌های مربوط به پردازش شنیداری مرکزی در میان تیزهوشان نیز ممکن است بروز کند. کودکان تیزهوش علاوه بر آن ممکن است در یادآوری شنیده‌ها بسیار عالی باشند؛ اما در یادآوری آنچه دیده‌اند، ضعف نشان دهند.



دانش آموزان تیزهوش حتی با دانستین و آگاهی از دوسوم محتویات آموزشی، نیز به پایه های بالاتر تحصیلی صعود کنند (یعنی یک سوم عدم توجه). آنها ممکن است در قضاوت، برنامه ریزی، خودجهت دهی و مهار برانگیختگی و خوشنودی از فعالیت دچار دشواریهایی باشند.

از حیث جنبه های اجتماعی در حالی که اغلب تیزهوشان از سازش یافتگی برخوردارند، اما کسانی که از لحاظ تحصیلی به نحو شایسته ای جایدهی نشده اند و یا تیزهوشان دچار حالت انزوا، بیش از دیگران در خطر افسردگی، اضطراب و سایر جنبه های بهداشت روانی قرار دارند.

دانش آموزان معمولاً به شایستگی درک نمی کنند که تیزهوشی چه معنایی می دهد؟ این کژ فهمی می تواند آنها را به سوی احساسات دیوانگی، افسردگی و بروز حالت «شکست خود» سوق دهد. (وب و دیتریج، ۲۰۰۵؛ وست، ۱۹۹۷)

چشم انداز نهفتگی استعداد

برخی پژوهشگران در بررسی رابطه میان ضعف تحصیلی و هوش مرکب تأکید میکنند که استعداد های نهفته و پنهان در میان کودکان دچار اختلال اکتسابی آموزشگاهی، ممکن است یافت شود. این پژوهشگران، «ساختار هوشی گاردنر» را مبنای درک توانایی کسانی میدانند که دارای اختلال تحصیلی هستند. (هرن و استون، ۱۹۹۵)

چشم انداز خلاقیت

پژوهشگران بسیاری بر وجود رابطه نیرومند میان خلاقیت و اختلال تحصیلی پافشاری می کنند. آنها پیشنهاد مؤکد دارند که لازم است ابزارهایی برای سپردهی به استعدادهای رشد نیافته آموزش پذیر فراهم آید از آن رو که ممکن است این پدیده با خلاقیت در آمیخته باشد. (تورنس، ۱۹۸۴)

بررسیهای دیگر صریحاً بر وجود توانشها و ظرفیتهای خلاقانه کودکان دچار اختلال تحصیلی تأکید می ورزند. این امر در میان دانش آموزان پایه اول تا چهارم دیده شده است. شکل تصویری «آزمون تفکر خلاق تورنس» در میان سی و نه دانش آموزی که به عنوان اختلال تحصیلی تشخیص داده شده بودند، اجرا شد. یافته ها نشان داد که نمرات این کودکان در «سیالی» (روانی) بالاترین و در «تکمیل» پایین ترین بود؛ با این تأکید که فقدان انگیزه در این کودکان به طرز چشمگیری وجود داشت. (آرگیولویس و همکاران، ۱۹۷۹)

هنگامی که ابزارهای دیداری اجرا می شوند، کودکان دچار این اختلال نمرات بالاتری از غیر کودکان دچار این اختلال کسب می کنند. در واقع نمرات آنها به اندازه خلاقیتشان است. در این بررسی از آزمونهای خلاقیت بدون استفاده از مهارتهای کلامی یا منطقی بهره گیری شد و از اشکال هندسی در مواد آزمونها، استفاده گردید. (آیزن، ۱۹۸۹)

براساس فرضیه «تورنس» خلاقیت را می توان از طریق واکنشهای حرکتی سنجید. در کاوش این فرضیه، آزمون خلاقیت با تأکید بر «سیالی»، «اصالت» و شبیه سازی و تصور ذهنی، به کار گرفته شد. یافته های مطالعه مشخص کرد که نمرات خلاقیت حرکتی با کاهش سن، افزایش می یابد. به عبارت دیگر، کودکان خردسالتر دچار اختلال اکتسابی آموزشگاهی، خلاقیت بیشتری از لحاظ حرکتی نشان دادند. یعنی سن خلاقیت حرکتی با تصور از خود در میان پسران خردسال دچار اختلال حرکتی رابطه دارد. (هولگیوم و شریل، ۱۹۹۱)



مقایسه کنشوری افراد دچار اختلال تحصیلی با کودکان «در خودمانده» نشان داد که یک آسیب دیدگی اساسی در توانش یکپارچه سازی اندیشه- رفتار جدید در میان «کودکان در خودمانده» مشهود است که احتمالاً کنش شناختی و سازش یافته را تحت تأثیر قرار می دهد. (ترنر، ۱۹۹۹)

به عبارت دیگر، کودک دچار اختلال تحصیلی در مقایسه با در خودمانده، در یکپارچه سازی اندیشه ها و کنشهای جدید توانا تر است.

بررسیهای دیگر از اثر مثبت بازیهای فراشناخت در تقویت درک مهارتهای حل مسأله در میان کودکان دچار اختلال تحصیلی حکایت می کنند. (بورکوسکی و همکاران، ۱۹۸۹)

چشم انداز فرهنگی

روی آوری فرهنگی در تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی بر وجود زمینه های مربوطه به تنوع فرهنگی در پدید آیی و شکل گیری پدیده مزبور تأکید دارد. این امر به ویژه درباره تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی زبانی و کلامی ناشی از دو زبانی بودن بارزتر است. (بکت، ۲۰۰۲؛ أبرامس، ۲۰۰۱؛ گاندرسون، ۲۰۰۱؛ شوکرافت، ۱۹۹۸؛ گراسمن، ۱۹۹۸؛ فراد، ۱۹۹۷)

تشخیص تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی

بر اساس مطالعات بزرگترین گروه ناشناخته در جمعیت دانش آموزی را دانش آموزان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی تشکیل می دهند. آنها از طریق کارکردها و قوت‌هایشان در کلاس تشخیص داده می شوند. (باوم و کیرز شنبام، ۱۹۸۴)

اما به طور کلی نارساییهای جدی در تشخیص این گروه وجود دارد. (بودو و همکاران، ۱۹۸۹)

احتمالاً آزمونهای خلاقیت، ابزارهای شایسته ای برای شناسایی گروه یاد شده خواهند بود. (تورنس، ۱۹۸۴)

«ویلا ردهالت» (۱۹۹۹) یک ساختار تشخیص را با عناصر زیر پیشنهاد کرد:

- جریان تشخیص باید دانش آموزان دچار این اختلال را در طیف غربالگری اولیه شناسایی کند.
- نسبت به پذیرش شاخصهای غیر قراردادی و نامرسوم استعداد هوشمندانه ارجحیت قایل شود.
- شناسایی این پدیده فراتر از نمرات آزمون و تلاشهای آزمونگری است.
- نمرات آزمونهای فرعی در درون ترکیبی از نمرات جای داده نشود.
- وضعیت دانش آموزان مزبور با سایر دانش آموزان مشابه مقایسه شود.
- به ویژگیهایی بها داده شود که فرد می تواند به طرز مؤثری برای اختلال خویش، فعالیت‌های جبرانی را انجام دهد.
- به خصوصیات بها داده شود که حیطة عملکردی ویژه بدون تأثر از اختلال تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

- اجازه داده شود که کودک بر اساس امتحان تحت شمول برنامه تیزهوشی قرار گیرد. (کلمن و گالاگر، ۱۹۹۵؛ مک کواچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ ساوترن و همکاران، ۱۹۹۵)



برنامه های آموزشی ویژه

آماده سازی معلمان ویژه

کوششهای آموزشی ویژه در وهله نخست معطوف بر آماده سازی معلمان خاص است. این معلمان از لحاظ روانی، برای پذیرش پدیده دو دامنگی آمادگی کافی دارند و بر اساس این دیدگاه به دانش آموزان ضعیفتر، توجه خاصی مبذول می دارند. (گاندرسون و همکاران، ۱۹۸۷؛ سیمون، ۱۹۷۹)

نقش مشاور راهنمایی

اجرای موفقیت آمیز و مؤثر آموزش ویژه برای تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی نیازمند خدمات مشاوره ای موازی است تا آنها را به سوی نیل به زندگی بزرگسالی پویا سوق دهد. (میلگرام، ۱۹۹۱؛ موسیو و همکاران، ۱۹۸۹)

مشاور ورزیده ای که با تاکید بر نیازهای عاطفی، شناختی و اجتماعی راهبردهای خاصی را پی می گیرد.

روشهای حلّ مسأله خلاق

برخی کوششهای ثمربخش معطوف بر آموزش حلّ مسأله به منزله درک شفاهی بویژه برای نارساخوانان بوده است. زیر بنای نظری این راهبرد، روی آورد خلاقیت است به ویژه آن که این پدیده با نیازهای عاطفی و اجتماعی در آمیخته است. (مانینگ، ۱۹۸۴؛ فاستر، ۱۹۹۲)

مشارکت

روی آورد یادگیری مشارکتی و همیارانه یک دیدگاه دیگر در رویارویی با تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی است.

اثر یادگیری مشارکتی و فردی بر اختلال تحصیلی و غیر آن مطالعه گردید. صدوسی و هشت دانش آموز پایه دوم تا هشتم تحصیلی در این بررسی شرکت داشتند. نتایج آشکار کرد:

- ساختارهای هدفی مشارکتی، کارکرد وظایف را برای پسران غیر اختلال تحصیلی را هنگامی که با پسران مشابه خود جفت می شدند، افزایش داد.
- این پسران هنگامی که با دانش آموزان دچار اختلال مزبور جفت می شوند، کارکرد مطلوبی بروز نمی دادند.
- دختران در هر دو شکل دچار اختلال تحصیلی و غیر دچار و جفت غیر دچار اختلال تحصیلی عملکرد برجسته تری داشتند. (کادسن و همکاران، ۱۹۸۵)

استعداد پروری

با فرض آن که پدیده استثنایی دو دامنه با نهفتگی استعداد خاص در آمیخته است، برخی مؤلفان بازشناسی استعداد فرد، نیازهای مربوط به شناخت و آگاهی، تواناییهای خلاقانه، علایق، و روشهای یادگیری به منزله بخش ذاتی استعداد پروری تاکید می ورزند. (فلدهاوزن، ۱۹۹۵)



روشهای نمایشی و دیداری

با استفاده از نمایش به منزله یک وسیله برای درک بهتر افراد دچار اختلال اکتسابی کوششهای خاصی به کار رفته است. این افراد با ایفای نقش و روشهای حل مسأله خلاق در این امر فعال می شوند. (لیلاک و رابینسون، ۱۹۹۲)

برنامه دو دامنگی ویژه

«ویلارد هالت» در سال ۱۹۹۹ میلادی برای آموزش ویژه دانش آموزان دو دامنه نکات زیر را مورد تاکید قرار می دهد:

۱- آگاهی از نقش نیرومند زبان، کاهش محدودیتهای ارتباطی و رشد نموده‌های متنوع برای اندیشه و ارتباط

۲- تاکید بر اندیشه انتزاعی سطح بالا، خلاقیت و یک روی آورد حل مسأله

۳- گسترش انتظارات برای این کودکان هنگامی که از آموزش برجسته ای برخوردار باشند، بزرگسالانی موفق خواهند شد.

۴- فراهم آوری گامهای فردی در حیطه های تیزهوشی و اختلال تحصیلی

۵- فراهم آوری فعالیتهای چالشگرانه در یک سطح پیشرفته

۶- تقویت جویایی، تجربه و مباحثه فعال

۷- تقویت خود جهت دهی

۸- ارایه و عرضه گزینه هایی که دانش آموزان بتوانند قوت‌هایشان را مورد استفاده قرار دهند و راههای یادگیری ترجیحی خود را به کار برند.

۹- بهره گیری از قابلیت‌های هوشمندانه در رشد راهبردهای رویارویی

۱۰- یاری در بهسازی تصور از خود دانش آموز

علاوه بر آن «ویلارد هالت» (۱۹۹۹) در تحقق پویاییهای کلاسی شایسته بر نکات ذیل تاکید می کند:

- موشکافی در ظرفیتهای و اختلالات تحصیلی برای راهکارهای کلاسی
 - مشارکت مورد انتظار در همه فعالیتهای: کوشش برای تعامل با دانش آموزان عادی بدون اختلال تحصیلی
 - تسهیل پذیرش همراه با توجه نسبت به همه دانش آموزان
 - پاسخهای خالص و بی شائبه برای سؤالات دانش آموز
 - برخورد با کودک دچار اختلال مزبور همسان با کودک سالم
 - الگو قرارگیری برای تفاوت‌های فردی.
- «باوم» در سال ۱۹۹۰ میلادی در برنامه ای ویژه مرگب از مؤلفه های ذیل به آموزش دانش آموزان دودامنه مبادرت ورزید:

الف) تمرکز بر پرورش تیزهوشی



ب) فراهم آوری محیط پرورشی که به تفاوت‌های فردی ارزش دهد: دانش آموز باید احساس کند که برای نیل به توانایی نهفته اش و خودشکوفایی فردی، ارزش داده می شود

ج) تشویق و ترغیب راهبردهای جبرانی و تکمیلی

د) تشویق در آگاهی از قوت‌های وضع‌های شخصی (باوم، ۱۹۹۰)

غنی سازی

یکی از کوشش‌های آموزشی بنیادی برای تیزهوشان دچار اختلال تحصیلی «ساختار غنی سازی سه مؤلفه ای» (متعلق به رنزولی) است. نتایج مربوط به ارزشیابی این برنامه برای دانش آموزان یاد شده، مفید و سودمند بوده است. حرمت خود آنها افزایش یافت، در رفتار یادگیری بهبودی‌های اساسی رخ داد و برآیند خلاقانه به نحو چشمگیری بروز کرد. (باوم، ۱۹۸۸)

روی آورد عاطفی

«استروپ» و «گلدمن» (۲۰۰۳) با چشم انداز عاطفی برنامه ای پیشنهاد کردند که مؤثرترین اقدام به زعم آنها تشخیص سریع تیزهوشان دچار اختلال اکتسابی توأم با حمایت وسیع بود. قوتها و ضعف‌های دانش آموز مستند شود. زیرا این دانش آموزان نیاز دارند که به موازات، حیطه تیزهوشی را پی گیرند و مهارت‌های جبرانی یادگیری حاصل کنند.

آگاهی از قوتها و ضعف‌های شخصی و پذیرش آنها از سوی دانش آموز در این جا نیز مورد تأکید قرار می گیرد. این دانش آموزان باید متقاعد شوند که باید سخت تر از دیگر تیزهوشان بکوشند تا نمرات و درجات آنها را کسب کنند. در کنار آن باید یک حس مثبت از کفایت شخصی فراهم آید.

به منزله راهبرد تکمیلی، یک نظام حمایتی فعال به شناسایی اختلال‌های عمیق تر که نیازمند مشاوره و یا حتی روان درمانگری است، می پردازد.

«گلیسون» (۱۹۸۳) با روی آورد انگیزشی به این پدیده، برنامه خاصی را طرح می کند:

- فعالیتها و پاداشهای متناسب با سن
- تأکید بر مقتضیات لازم برای کیفیت کار
- آگاهی از علایق دانش آموز
- طراحی خلاقانه فعالیتها (استروپ، ۲۰۰۲)

به زعم «گلیسون» (۱۹۸۳) نکات فوق در تقویت انگیزه دانش آموزان دچار اختلال اکتسابی بسیار مؤثر است.

به طور کلی بر اساس روی آورد عاطفی، سازش یافتگی خدمات با نیازهای اجتماعی و عاطفی دانش آموزان دچار اختلال اکتسابی در جهت پرورش استعداد بسیار مهم است.

«اولنچاک» (۱۹۹۴) بدین منظور گامهایی را به منظور تحقق این سازش یافتگی توصیه کرد. این گامها را والدین، معلمان و مشاوران می توانند به کار گیرند:

- بازتاب یک سنجش دقیق از نیازهای دانش آموزان
- طراحی یک گروه تخصصی که دانش آموز را بشناسد و با فعالیت مشارکتی همراه والدین برنامه ای را برای سازش دهی تمهیدات آموزشگاهی با نیازهای تشخیص داده شده دانش آموزان ارایه دهد



- آرمانها و اهداف عینی به روشنی بر شمرده شود که مراحل پیشرفت را در سطح قابل ارزشیابی تعیین کند.
- «اولنچاک» (۱۹۹۴) میلادی با برجسته سازی یک برنامه مشاوره ای ویژه نکات ذیل را بر می شمارد:
 - نخست آن که جنبه عاطفی آموزش و پرورش برای دانش آموزان تیزهوش دچار اختلال تحصیلی یک نیاز ناب و خالص در هر آموزشگاه است.
 - در این جهت نیازهای فردی هر دانش آموز به نیکی شناسایی شود و شرایط برای بهبود «خودارجدهی»، فراهم آید تا احتمال خطر شکست را به حداقل کاهش دهد.
 - دوم آن که این گروه از دانش آموزان به توجه عاطفی بیشتر نیاز دارند. در این امر، همیاری والدین و دانش آموز بسیار مهم است.
 - دوره های طولانی ناکامی تحصیلی به «حرمت خود» آسیب می زند و تدریجاً شرایطی پیش می آید که یک باور درونی شکل می گیرد: «بعضی چیزها درباره من غلط است».
 - بنابراین بهسازی آموزشگاهی مشتمل بر ایجاد موقعیتهای برای پرورش اجتماعی، عاطفی و تحصیلی است.

برنامه فرهنگی

روی آوری فرهنگی در آموزش ویژه بر شناسایی نیازهای ویژه دانش آموزان اقلیت زبانی، بررسی زمینه های زبانی، اجرای همزمان تلاشهای آموزشی عادی و جبرانی (برای دوزبانی ها)، فراهم آوردن تمهیدات فرهنگی خاص در کلاس دارد، شکل دهی گروههای آموزشی همگانه و مشارکت جویانه تاکید دارد. (مارکوس و آمس، ۱۹۹۸؛ بای و لوپزینا، ۱۹۹۷)