

# آموزش راهبردهای یادگیری برای دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش

احمد قره خانی / دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران  
مسعود خالدیان / دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

## چکیده

دارای ناتوانی یادگیری و ارائه صفات و خصوصیات رفتاری و تحصیلی آنان سعی در شناسایی این گروه از دانش آموزان در مدارس شود تا با ارائه راهبردهای یادگیری ویژه بتوان آنان را در رسیدن و شکوفا کردن استعدادها و توانایی‌های بالقوه و هوش بالایشان یاری کرد.

## مقدمه

امروزه روان شناسان و متخصصان آموزش و پرورش کودکان استثنایی پذیرفته اند که دانش آموزان باهوش و با استعدادی که دارای ناتوانی یادگیرنده وجود دارند (برنت و مدیکن، ۲۰۰۱)<sup>۱</sup>. بنابراین تخمین تعداد دانش آموزانی که در این گروه قرار دارند بسیار سخت و مشکل است (بیس، ۹۹۸). سای و برلند<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) بر اساس بررسی‌های خود تخمین زده‌اند که گروه دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش بسیار بزرگتر از همه زیر گروه‌های دانش آموزان باهوش و زیر گروه‌های دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری است. بسیاری از دانش آموزانی که در این گروه قرار می‌گیرند به عنوان دانش آموزان باهوش یا دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شناسایی نمی‌شوند زیرا استعداد و هوش بالای آنها مشکلات یادگیری آنها را پنهان کرده و این امر مانع شناسایی آنها به عنوان دانش آموزان باهوش یا دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری است.

دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری با هوش گروه خاص و منحصر به فردی از دانش آموزان را تشکیل می‌دهند (برنت و مسیچن، ۲۰۰۱). هوش بالا جزء خصوصیات و صفات بارز این دانش آموزان می‌باشد که این هوش بالا باعث نادیده گرفتن و پنهان ماندن ناتوانی یادگیری آنهاست و گاهی ناتوانی یادگیری آنان باعث شناسایی نشدن آنها به عنوان دانش آموزان باهوش است. متخصصان آموزش و پرورش کودکان استثنایی، دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری با هوش را به سه گروه طبقه‌بندی کرده‌اند که همه‌ی این گروه‌ها نیاز به برنامه‌های خاص کودکان باهوش و با استعداد و همچنین آموزش ویژه برای بهبود ناتوانی یادگیری خود دارند. آموزش راهبردهای یادگیری یک پیشنهاد انطباقی برای استفاده دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش و روشی برای افزایش و استفاده از توانایی‌ها و نقاط قوت این دانش آموزان است که هنوز نتوانسته‌اند با ناتوانی‌شان سازگاری حاصل کنند (وایلند و هولت، ۱۹۹۹)<sup>۱</sup>. راهبردهای یادگیری به این دانش آموزان کمک می‌کند تا به هنگام یادگیری و دانستن مطالب، پیشرفت خود را زیر نظر بگیرند و میزان تسلط خودشان را بر مطالبی که خوانده‌اند بسنجند و از طرف دیگر روش‌های کنترل و نظارت بر یادگیری خود را بدانند (الیس، ۱۹۹۳). در این مقاله سعی شده است با معرفی دانش آموزان باهوش

دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش، آنها را به سه گروه یا طبقه تقسیم نموده‌اند. این طبقات یا گروه‌ها عبارت‌اند از:

**گروه نخست:** دانش آموزانی را شامل می‌شود که به عنوان دانش آموزان باهوش شناخته شده‌اند اما دارای ناتوانی یادگیری خفیفی<sup>۷</sup> هستند این گروه از دانش-آموزان به خاطر داشتن بهره‌ی هوشی (IQ) بالا به راحتی به عنوان دانش آموزان باهوش شناسایی می‌شوند. این دانش آموزان اغلب بی نظم، شلخته و نامرتب بوده و دارای مهارت‌های کلامی بالا و استثنایی هستند. این مهارت کلامی بالا، مشکلات هجی کردن کلمات و دست خط بد و نامرتب آنان را زیر سؤال می‌برد. فاصله‌ی عمیق و زیادی میان آنچه از آنها انتظار می‌رود انجام دهند و عملکرد واقعی شان وجود دارد در نتیجه فاصله میان توان بالقوه و بالفعل آنها بسیار زیاد است (بام و کوپر، ۲۰۰۱؛ نو و بردی، ۲۰۰۰).<sup>۸</sup> عملکرد این دانش آموزان بسیاری از معلمان را گیج و سردرگم می‌کند زیرا آنان انتظار دارند تا این دانش آموزان باهوش در انجام کارها و تکالیف موفق باشند اما در بیشتر مواقع در به پایان رساندن تکالیف خود ناموفق‌اند. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش معمولاً به عنوان دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شناسایی نمی‌شوند و از خدمات ویژه در جهت رفع نیازهای یادگیری بی‌بهره هستند زیرا نمرات و رتبه‌های کلاسی آنها در بیشتر مواقع بالاتر از میانگین کلاس است و این رتبه‌های کلاسی و موفقیت‌ها، باعث آشکار نشدن ناتوانی یادگیری آنها می‌شود (فتزر، ۲۰۰۰).<sup>۹</sup>

**گروه دوم:** از دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش را دانش آموزانی تشکیل می‌دهند که هوش بالا و ناتوانی‌های یادگیری‌شان یکدیگر را پوشانده (پنهان کرده) و اثر یکدیگر را خنثی کرده و باعث شناسایی

پژوهش‌های دیگر، نشان می‌دهند که در حال حاضر تعداد دانش آموزان باهوشی که دارای ناتوانی یادگیری هستند در ایالات متحده آمریکا بین ۱۲۰۰۰۰ تا ۱۸۰۰۰۰ نفر است (وینر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). وینر همچنین اشاره می‌کند که تقریباً ۱۰ درصد دانش آموزان باهوش نمی‌توانند در امتحانات پایان سال موفق شده و در کلاس‌های پایین مشغول به تحصیل می‌شوند (وینر، ۱۹۹۶). بررسی دیگر اشاره می‌کند که ۲ تا ۱۰ درصد دانش آموزانی که در برنامه‌های کودکان باهوش نام نویسی کرده‌اند دارای ناتوانی یادگیرنده (برنت و مدیکن، ۲۰۰۱) در صورتی که پیش‌بینی می‌شود نرخ واقعی دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری باهوش ۲ تا ۵ درصد کودکان باهوش را شامل شود (دلی یل و گالبریت، ۲۰۰۲).<sup>۵</sup>

علی‌رغم این شرح شیوع دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش و نیازهای منحصر به فرد آنان، بیشتر این دانش آموزان شناسایی نشده و در مدارس عادی مشغول به تحصیل هستند. معلمانی که در مدارس عادی و استثنایی و تیزهوشان مشغول به فعالیت هستند باید از تمام خصوصیات و نیازهای ویژه و همچنین از راهبردهای آموزشی مخصوص این دانش آموزان آگاهی لازم را داشته باشند تا بتوانند به این گروه از دانش آموزان کمک کنند تا توان و استعدادهاى نهفته و بالقوه آنان شکوفا شود (بس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). گرچه تخمین روشن و دقیقی از تعداد دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش وجود ندارد اما آگاهی‌های معلمان درباره‌ی این گروه از دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و تعداد این دانش آموزان رو به افزایش است (هشونی ما، ۲۰۰۰).

## طبقه‌بندی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش

در بررسی‌ها و پژوهش‌های صورت گرفته در مورد

نشدن آنها در مدارس عادی است و این دانش آموزان نه به عنوان دانش آموزان باهوش و نه به عنوان دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شناخته می شوند و از خدمات ویژه آموزشی دانش آموزان باهوش و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری بهره ای نبرده و مانند دانش آموز عادی با آنها رفتار می شود. یکی از گروه هایی که شناسایی آنها برای معلمان سخت و مشکل است این گروه و طبقه از دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش است زیرا هوش آنها مانع از نمایان شدن ناتوانی آنهاست و ناتوانی شان هم مانع از بروز و نمایان شدن هوش بالایشان است. همین نکته سبب می شود تا معلمان نتوانند نیازهای ویژه این دانش آموزان را درک کرده و به آنها توجه خاصی داشته باشند و نیازهای ویژه آنها را برطرف سازند (بام، کوپر، نثو و لی یل، ۲۰۰۱). مانند گروه اول عملکرد خوب این دانش آموزان در سطح کلاس مانع نمایان شدن نیازهای ویژه شان است و همچنین این دانش آموزان نیاز به حمایت و خدمات وسیع و متنوعی دارند تا از مشکلات تحصیلی آنها در آینده ممانعت شود و در صورت عدم دریافت این حمایت و خدمات ممکن است ناتوانی شان بر استعدادها و هوش بالایشان غلبه کرده و باعث پایین آمدن عملکردشان شود (میلس، ۱۹۹۷)<sup>۱۰</sup>. فترز با مطالعه روی دانش آموزان باهوش دارای ناتوانی یادگیری پنهان، نشان داد که معلمان این گروه از دانش آموزان ممکن است استعدادها و هوش بالای آنها را از راه عملکردهای نو و خلاقیتی که این دانش آموزان در بعضی از مواقع از خود نشان می دهند شناسایی کنند.

### ویژگی های دانش آموزان باهوش دارای ناتوانی یادگیری

علی رغم طبقه بندی های بالا، این دانش آموزان دارای خصوصیات مشترک و منحصر به فردی هستند که هوش بالا جزو بارزترین این ویژگی ها است اما بیشتر آنها با دارا بودن هوش بالا ناتوانی یادگیری پنهانی دارند که باعث ایجاد موانعی در پیشرفت تحصیلی آنها است (بردی، ۱۹۹۷)<sup>۱۱</sup> در تفکر انتزاعی، حل کردن مسائل، استدلال ریاضی، درک روابط و همچنین در داشتن یک قدرت فوق العاده در برقراری روابط اجتماعی مهارت بالا و خاصی دارند. از ویژگی های اخلاقی آنان می توان کنجکاوی، داشتن خلاقیت فوق العاده، حافظه دیداری قوی، خوش خلقی، توانایی استدلال قیاسی بالا، حافظه ی واژگانی قوی، توانایی استثنایی در حل مسائل هندسه،

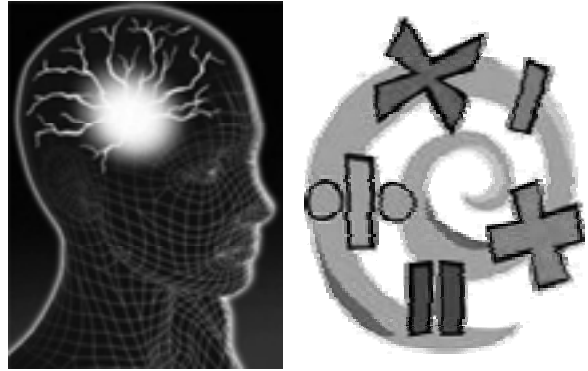
نشده **گروه سوم:** دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش افرادی هستند که به عنوان دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شناسایی شده اند در صورتی که باهوش هستند (کوپر و بام، ۲۰۰۱)<sup>۱۱</sup>. این گروه از

دارند. رابینسون عواملی را که در موفقیت دانش آموزان ناتوان یادگیری تأثیر داشته را شناسایی کرده که یکی از این عوامل، آگاهی داشتن این گروه از نقاط ضعف و قوتشان است و دیگری تغییر در قوه ادراک از خود و صفات یادگیری شان است که می توانند از یک حالت شکست و عدم موفقیت به یک حالت مثبت و درک متعادل از نقاط قوت و ضعف خویش برسند، دیگری تمرکز و توجه و بنیان نهادن احساسات خود روی نقاط مثبت شان است که بیشترین تأثیر را در موفقیت شان دارد. خود اثربخشی ( خود تنظیمی) <sup>۱۵</sup> یکی از مهمترین نکاتی است که برای آماده کردن دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش برای آینده باید مورد تأکید قرار گرفته و تقویت شود.

آموزش مهارت های یادگیری و مطالعه یا به اصطلاح فنی تر راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش کمک می کند دانش مربوط به خود (مانند آگاهی از علاقه ها، نقاط قوت، نقاط ضعف و عادت های مطالعه) و دانش مربوط به تکلیف یادگیری (از جمله اطلاعات مربوط به دشواری تکالیف مختلف و مقدار کوشش مورد نیاز برای انجام تکالیف تحصیلی) را افزایش داده و بتوانند اطلاعات جدید را به اطلاعات قبلی ارتباط دهند (سیف، ۱۳۸۳).

کوپر<sup>۱۶</sup> مشاوره با این گروه از دانش آموزان را امری اساسی و مهم می داند زیرا مشاوره کمک می کند تا این افراد نقاط قوت خود را شناسایی کرده و بر تقویت این نقاط تمرکز کنند و تأکید بر توانایی ها و استعدادشان باعث افزایش اعتماد به نفس آنها می شود. مشاوره، روابط اجتماعی و عملکردهای تحصیلی این دانش آموزان را نیز تحت تأثیر قرار داده و بهبود می بخشد. لازمه کمک به این دانش آموزان استفاده از راهبردهای

قوه ادراک شنیداری بالا، مهارت های تحلیلی قوی و داشتن استعداد در موسیقی را می توان نام برد (رابینسون، بارنس و شوینز، ۲۰۰۲) <sup>۱۳</sup>.



بسیاری از ویژگی هایی که این دانش آموزان در آنها مشترک هستند مفید و مثبت نیستند بلکه بیشتر این صفات موجب مشکلات تحصیلی و پایین آمدن عزت نفس و افسردگی در این گروه از دانش آموزان می شود. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش با مهارت ها و اعمالی که نیاز به تکرار، نظم و ترتیب، حفظ کردن و سازمان دهی دارند مشکل داشته و در انجام آنها دچار دستپاچگی می شوند. این افراد در تلفظ، خواندن، املاء و هجی کردن کلمات نیز با مسائل و مشکلاتی رو به رو هستند و از آموزش در محیط مدرسه راضی نبوده و بیشتر دوست دارند مطالب را در بیرون از محیط مدرسه یاد بگیرند (وارد و جور، ۲۰۰۲) <sup>۱۴</sup>.

### راهبردهای آموزشی برای دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش

دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش خدمات آموزشی ویژه ای برای هوش بالا و ناتوانی شان دریافت نمی کنند در حالی که این دانش آموزان برای شکوفا شدن و بهره بردن از هوش بالایشان و همچنین ترمیم و بهبود ناتوانی شان نیاز به برنامه ها و حمایت های خاص

یادگیری ویژه است زیرا به اعتقاد پژوهشگران، بیشتر معلمان دانش آموزان دارای نیازهای ویژه از روش‌های آموزشی سنتی و رایج استفاده می‌کنند که کمکی به بهبود مسائل و مشکلات یادگیری آنها نمی‌کند. مؤثر بودن آموزش راهبردهای یادگیری برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه از سی سال پیش به رسمیت شناخته شده و مورد کاربرد و استفاده است.

راهبردهای یادگیری به این دانش آموزان کمک می‌کند تا به هنگام یادگیری و دانستن مطالب، پیشرفت خود را زیر نظر بگیرند و میزان تسلط خودشان را بر مطالبی که خوانده‌اند بسنجند و از طرف دیگر روش‌های کنترل و نظارت بر یادگیری خود را بدانند. بسیاری از معلمان با گمان اینکه همه‌ی دانش آموزان چگونگی یادگیری را می‌دانند در جهت آموزش این روش‌ها فعالیتی انجام نمی‌دهند در حالی که آموزش روش‌های یادگیری که جزئی از راهبردهای آموزشی است کمک شایانی برای درک و یادگیری دروس به آنها می‌کند. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش ظرفیت‌های ذهنی زیادی برای یادگیری و پردازش اطاعات دارند اما اغلب، در مهارت‌های یادآوری و استفاده از این اطاعات در محیط‌های واقعی ضعف دارند که آموزش راهبردهای یادگیری برای بهبود این مهارت‌ها مفید بوده و به آنها اجازه می‌دهد تا یادگیری مستقلی داشته و قدرت یادگیری خود را تنظیم و کنترل کنند و همچنین ناتوانی‌های خود را با استعدادها و هوش بالا تطبیق داده و مهارت نگهداری و یادآوری و ذخیره‌سازی اطاعات را نیز افزایش دهند (دیویدسن و

اسمیت، ۱۹۹۰)<sup>۱۷</sup>.

اسکیم کر و دسلر<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۳) برای آموزش راهبردهای یادگیری هشت مرحله را مشخص کرده‌اند:

۱. در ابتدای آموزش راهبردها، یک پیش‌آزمون از دانش آموزان گرفته می‌شود تا نقاط ضعف و قوت

### آموزش راهبردهای یادگیری

در انتخاب راهبردهای یادگیری می‌بایست نتایج و

آموزان وقت و زمان کافی برای تنظیم تمرین‌ها و بازخوردهای هر مرحله داده می‌شود. این زمان، بیشتر برای دانش‌آموزانی در نظر گرفته می‌شود که از لحاظ فهم مطالب یا میانگین نمرات در بالا یا پایین سطح کلاس قرار می‌گیرند. بازخورد معلمان نیز باید به صورتی باشد که الگوی برای خود ارزشیابی (خودسنجی) دانش‌آموزان به آنها ارائه کند.

۶- در این مرحله نیز مانند مرحله‌ی گذشته، تنظیم و کنترل تمرین‌ها و بازخوردها دنبال می‌شود و به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا تمرین‌ها و بازخوردها را در یک سطح بالاتر و پیشرفته‌تر از مرحله‌ی پیشین دنبال کنند. یادگیری ساده راهبردها به سمت عملی شدن و کاربرد و استفاده از آنها حرکت کرده و بازخوردها رشد پیدا می‌کنند و خودارزشیابی سبب می‌شود دانش‌آموزان نقاط ضعف و قوت خود را شناخته و میزان یادگیری راهبردها و آموزش خود را مورد ارزیابی قرار دهند.

۷. پس از انجام تمرین‌های پیشرفته، دانش‌آموزان باید مورد ارزشیابی قرار گیرند که آیا راهبردهای جدید یادگیری را کسب نموده و در موقعیت‌های کلاسی و آموزشی استفاده می‌کنند. در این مرحله عملکرد آموزشی دانش‌آموزان پیش و پس از یادگیری راهبردها مورد ارزیابی قرار گرفته و عملکرد آنها پیش از آزمون با پس از آزمون مورد مقایسه قرار می‌گیرد. به دنبال این مرحله می‌بایست دانش‌آموزان علاقه و رغبت کافی برای کاربرد راهبردها کسب کرده و در آنها مهارت پیدا کنند تا به راحتی بتوانند به طور مستقل این راهبردها را در موقعیت‌های مختلف بکار بندند.

۸. مرحله‌ی نهایی در آموزش راهبردهای جدید یادگیری، تعمیم این راهبردها است که دانش‌آموزان کی، چگونه و کجا از این راهبردها استفاده کنند. لنز و الیس اعتقاد

آنها مشخص شده و یک معیاری برای اندازه‌گیری میزان یادگیری آنها از آموزش راهبردها به دست آید.

۲. در مرحله‌ی دوم، راهبردها و مراحل انجام و آموزش آن از طریق بیان شفاهی (کلامی) برای دانش‌آموزان بیان می‌شود تا افراد مورد آموزش با رمزگذاری و به یاد سپردن کلمات کلیدی کلامی هر مرحله، بتوانند مراحل آموزش راهبرد را به خاطر آورده و فراموش نکنند در این مرحله برای به یاد سپاری بهتر مراحل انجام راهبردهای یادگیری از عکس‌ها و تصاویر هم استفاده می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند این مراحل را به طور مستقل انجام دهند.

۳. در مرحله‌ی سوم آموزگاران پس از تشریح کلامی مراحل، در حین انجام و آموزش راهبردها با صدای واضح و روشن و به صورت شمرده توضیحات لازم هر مرحله را بار دیگر بیان می‌کنند. این نحوه عمل اجازه می‌دهد به دانش‌آموزان تا مراحل انجام فرایند راهبرد یادگیری را فهمیده و آنها را به صورت سریع و با مهارت خاص در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری مختلف بکار بندند. در حین آموزش دانش‌آموزان را باید درگیر مراحل انجام راهبرد کرد تا آنها به تدریج با مراحل آماده‌سازی و انجام راهبرد آشنا شوند. (لنز و الیس، ۱۹۹۶)<sup>۱۹</sup>

۴. به دنبال آموزش راهبرد یادگیری، معلم می‌بایست سعی کند تا با ارائه‌ی روش‌های و تمرین‌های کلامی دانش‌آموزان را ترغیب به مرور ذهنی مراحل انجام و آموزش راهبردها کرده و توالی مراحل را در ذهن دانش‌آموز جای دهد تا دانش‌آموز مراحل انجام راهبرد را فراموش نکنند.

۵. در این قسمت نیز دانش‌آموزان درگیر به یاد سپردن مراحل آموزش راهبردها هستند در این مرحله به دانش‌-

- دارند در طول مرحله‌ی تعمیم، اهداف زیر دنبال می‌شود: الف) تمایز گذاشتن میان روش‌های یادگیری و آموزش در مواقع استفاده از راهبردها در موقعیت‌های روزمره‌ی کلاسی ب) استفاده از روش‌های یادگیری برای کاربرد مناسب راهبردها ج) کسب تجربه برای چگونگی استفاده از راهبردهای یادگیری در طول برنامه‌های درسی و موقعیت‌های آموزشی که با آن روبرو می‌شوند. د) دریافت و استفاده از بازخوردها در حین اجرای راهبردها برای بهبود و اصلاح روش‌های یادگیری پ) ایجاد سازگاری در میان راهبردهای یادگیری برای برخورد با مشکلات در زمان‌ها و موقعیت‌های متنوع و گوناگون (دسلر، الیس و لنز، ۱۹۹۶).
۴. ساختن داستان کوتاه
۵. خود ارزشیابی (خودسنجی).

### دانش‌آموزان دارای ناتوانی

یادگیری باهوش فدمات آموزشی ویژه‌ای برای هوش بالا و ناتوانی شان دریافت نمی‌کنند در حالی که این دانش‌آموزان برای شکوفا شدن و بهره‌بردن از هوش بالایشان و همچنین ترمیم و بهبود ناتوانی‌شان نیاز به برنامه‌ها و حمایت‌های خاص دارند

این راهبرد (LINKS) روشی مناسب و ویژه برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش است تا آنها از نقاط قوت خود برای و بهبود و افزایش حافظه دیداری و خلاقیت شان استفاده کنند.

در گام نخست از این روش لازم است تا دانش‌آموزان یک واژه‌ی کلیدی (راهنما) از یک جمله را در یک طرف کارت یادداشت و در طرف دیگر، تعاریف و نکات راهنما (کلیدی) درباره‌ی واژه مورد نظر را بنویسند. در مرحله‌ی بعد دانش‌آموزان یک انگاره‌ی ذهنی از آنچه آن واژه درباره‌ی آن است و آن واژه را توصیف می‌کند می‌سازند.

در مرحله‌ی سوم دانش‌آموزان باید درباره‌ی واژه‌های هم‌خانواده‌ی واژه‌ی کلیدی مورد نظر فکر کرده و واژه‌هایی را که از لحاظ طرز تلفظ و صدا شبیه واژه مورد نظر است را پیدا کنند. در این مرحله دانش‌آموزان یک داستان کوتاه درباره‌ی واژه‌ی کلیدی مورد نظر ساخته و تصاویر داستان را در ذهن خود مجسم می‌کنند. سپس دانش‌آموزان آماده هستند تا مورد ارزشیابی قرار

### راهبردهای یادسپاری

فراگیری و آموزش راهبردهای یادگیری به جبران و تقویت بسیاری از نقاط ضعف مشترک دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش کمک می‌کند (دول، ۲۰۰۰). یکی از نقاط ضعف این دانش‌آموزان که نقش پررنگی در ناتوانی یادگیری و مشکلات تحصیلی آنان دارد و بارها مورد بررسی قرار گرفته است ضعف در حافظه این افراد است (فری و گرگ، ۱۹۹۷). آموزگاران برای بهبود و پیشرفت حافظه این دانش‌آموزان می‌توانند از راهبردهای مورد دسترس زیادی استفاده کنند. مانند استفاده از راهبرد LINKS.

- علاوه بر دنبال کردن مراحل ارائه شده در بالا معلمان باید دانش‌آموزان را با مراحل زیر نیز آشنا کنند:
۱. تهیه‌ی فهرست قسمت‌ها و بخش‌ها
  ۲. تصویر سازی ذهنی
  ۳. یادداشت کردن واژه‌های کلیدی که به یاد آوری مطالب به یاد سپرده شده کمک کند

جمهوری اسلامی ایران درست شده، یا APA که از حروف اول Psychological American Association، تشکیل یافته است (سیف، ۱۳۸۳).

دانش آموزان یاد می‌گیرند تا یک توالی از حرف‌های اصلی واژه‌ها و جملات را بسازند (به صورت جمله یا کلمه) که هر حرفی نماینده یک واژه کلیدی از یک جمله است که به یاد آوری مطالب کمک می‌کند. آموختن این راهبردها به دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش کمک می‌کند تا از نقطه قوت خود که خلاقیت‌شان است حداکثر استفاده را ببرند. زیرا ساختن جملات و واژه‌های یادیار یک خلاقیت و ابتکار خاصی را لازم دارد که این گروه از دانش آموزان، این هوش و استعداد را در سطح بالایی دارا می‌باشند. دو روش رایج و معمولی برای توسعه و بهبود یاد سپاری مطالب روش‌های **FIRST** و **LISTS** هستند (دسلر، الیس و لنز، ۱۹۹۶)<sup>۲۳</sup>. روش **FIRST** شامل مراحل زیر است:

۱. پردازش یک واژه
۲. جاسازی حروف
۳. ویرایش (باز آرایشی) حروف
۴. شکل‌دهی یک جمله
۵. ترکیب مراحل.

در آغاز این روش، دانش آموزان حروف نخست از واژه‌هایی را که می‌خواهند به یاد بسپارند را در لیستی یادداشت کرده سپس سعی می‌کنند با حروف نخست یادداشت شده هر واژه که تداعی کننده لغت مورد نظر است یک لغت کلیدی یا راهنما ساخته و این لغت کلیدی را به خاطر بسپارند. این واژه کلیدی به یاد آوری لغات حفظ شده کمک می‌کند. اگر دانش آموزان نتواند با کنار هم قرار دادن این حروف واژه کلیدی درست کنند می‌بایست حروف نخست کلماتی را که می‌خواهند به یاد بسپارد به گونه‌ای در کنار هم قرار داده

گیرند که آیا واژه‌ها را با تعریف و معنی معین‌شان یا تعریف و معنی معلوم و مشخص واژه‌ها به خاطر می‌آورند.

راهبرد مورد استفاده دیگری که به تقویت و بهبود مشکلات یاد آوری (حافظه) این دانش آموزان کمک می‌کند روش‌های تقویت حافظه‌ی یادیار<sup>۲۱</sup> است. می‌توان یاد آوری مواد بی ارتباط بهم را از این راه بهبود بخشید که هنگام رمزگردانی، پیوندهای معنی داری بین آنها برقرار کنیم زیرا این پیوندها بعداً کار بازیابی را آسان می‌کند تصاویر ذهنی برای پیوند دادن مواد و مطالب بی ارتباط بهم بسیار مفیدند و به همین دلیل، تصویرسازی ذهنی، عنصر اصلی بسیاری از نظام‌های یادیار است و از نظام‌های معروف یادیار می‌توان به روش مکانی، استفاده از واسطه‌ها، کلمه‌ی کلیدی، یادداشت برداری و قیاس‌گری را نام برد (اتکینسون به نقل از دکتر یوسف کریمی، ۱۳۷۸).

راهبرد یادگیری مورد نظر ظرفیت و توانایی یاد سپاری مطالب را در این دانش آموزان افزایش داده و باعث می‌شود تا این افراد از روش‌های معنادار تقویت حافظه‌شان استفاده کنند در این راهبرد دانش آموزان با یاد سپاری کلمات کلیدی جملات و عبارات با ساختن شعر، آهنگ‌ها، قافیه‌ها و یا حکایات و مثل‌ها و یا جملات مورد علاقه از این کلمات کلیدی (راهنما) می‌توانند جملات و عبارات طولانی را یاد آوری کنند.

در این راهبرد از روش سرواژه‌سازی استفاده می‌شود منظور از سرواژه‌سازی<sup>۲۲</sup> یا سرنام روشی است که از طریق آن بین ماده‌های اطلاعاتی نوعی ارتباط ایجاد می‌شود و یادگیری و یاد آوری آن ماده‌ها سهل‌تر می‌شود. سرواژه به واژه یا کلمه‌ای گفته می‌شود که از ترکیب حروف اول تعدادی واژه دیگر به وجود می‌آید، مانند نهاجا که از حروف اول نیروی هوایی ارتش



توسعه‌ی حافظه و استفاده از عوامل فردی مؤثر در تقویت یادسپاری مطالب است. این راهبرد در زمانی مورد استفاده دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که دانش‌آموز باید در داخل مطالب به یادسپرده‌ی خود اطلاعات خاصی را شناسایی کند. این راهبرد در موارد زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

۱. جستجو کردن کلیدها (راهنماها)
۲. بررسی قسمت‌ها
۳. انتخاب روش‌های یادسپاری مطالب، مانند راهبرد FIRST
۴. انتقال اطلاعات به برگه‌ی یادداشت
۵. خود ارزشیابی (خود سنجی). دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش اغلب نشان داده‌اند که در مهارت‌های سازمان‌دهی دچار ضعف و مشکل می‌باشند. این روش در کمک رسانی به فرایند مطالعه در این گروه از دانش‌آموزان بسیار مفید و مؤثر است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات مهم موجود در متون درسی را مشخص کرده و روی این مطالب تمرکز کنند و آنها را به خاطر بسپارند (فتزر، 2000؛ وینفولد ۲۰۰۰؛ نئو و کوپر ۲۰۰۱؛ فری و گرگ ۱۹۹۷) ۲۵.
- در نخستین گام دانش‌آموزان باید متون درسی و مطالبی را که در حال مطالعه آن هستند را جستجو و بررسی کرده و نکات کلیدی و مهمی که به مطالب و متون درسی اشاره می‌کنند، مشخص کنند برای این امر عناوین و سرفصل‌ها شاخص‌های مفید و مؤثری هستند. واژه‌هایی همچون مراحل و قسمت‌ها و مثال‌ها و ... سپس دانش‌آموزان بخش‌های مهم را تعیین و مشخص و فهرست‌بندی کرده و قسمت‌های کلیدی و مهم و راهنما را در درون برگه‌ها کوچک یادداشت می‌کنند. این بخش‌ها و قسمت‌های یادداشت شده باید مهم و کلیدی بوده و به مطالب مطالعه شده اشاره کنند.

یا ترکیب کنند تا بتواند یک واژه‌ی کلیدی خوب بسازند. برای مثال: دانش‌آموزی می‌خواهد نام ۴ شهر شمال ایران را حفظ کند شهرهای ساری، رامسر، آستارا و بابل. ابتدا حرف‌های اول هر شهر را انتخاب کرده و با آنها کلمه‌ای به نام سرآب درست می‌کند که هر حرف از این کلمه نام یک شهر از شهرها را به یاد او می‌آورد. در مثال انگلیسی دانش‌آموزی با اول حروف کلمات چهار دریاچه بزرگ (Huron ، Ontario ، Michigan، Erie) کلمه HOME را ساخته تا بتواند نام آنها را به یاد آورد (ریچارد ۲۴، ۲۰۰۲). اگر دانش‌آموز نتواند با حروف اول چند کلمه که می‌خواهد به یاد بسپارد یک کلمه یا واژه. ی کلیدی بسازد واژه‌ی دوم از یک کلمه را به آن اضافه می‌کند مانند: یادآوری سه اقیانوس بزرگ جهان Indian ، Atlantic ، Pacific که دانش‌آموز ممکن است این کلمه کلید یا راهنما را بسازد PAIN که دانش‌آموز حرف دوم n را از کلمه Indian به کلمه کلید اضافه کرده است. در مرحله بعد اگر دانش‌آموزان در ترکیب حروف بر اساس یک اصل موفق نشدند می‌بایست به سمت قسمت دوم که ویرایش حروف اول برای ساخت یک کلمه سازماندهی شده است بروند این مرحله برای ساخت واژه‌های کلیدی که در یادآوری جملات بسیار مفید است مؤثر می‌باشد و دانش‌آموز بر اساس خلاقیت خود می‌تواند از کنار هم قرار دادن حروف نخست یا حتی حرف دوم از واژه‌هایی که می‌خواهد به خاطر بسپارد یک واژه کلیدی یا راهنما بسازد. مرحله‌ی چهارم در این روش ساختن یک عبارت است که هر واژه و جمله با حرف اول از کلمات فهرست شده در سیاهه شروع شود. اگر دانش‌آموز قادر نباشد مراحل را از روی اصول رایج و معمولی انجام دهد او با ترکیب مراحل ارائه شده‌ی بالا می‌تواند به موفقیت برسد.

راهبرد LTSTS یکی از روش‌های بسیار سودمند در

بسیار تفکیک شده و از هم گسیخته است که نمی‌توانند از این یادداشت‌ها به عنوان یک وسیله و روش برای کمک به یادسپاری و یادآوری مطالب استفاده کنند. آموزش و استفاده از راهبردهای یادگیری در کمک به سازمان‌دهی مطالب برای این دانش‌آموزان بسیار مفید و مهم است (دیوید سن و اسمیت، ۱۹۹۰)<sup>۲۶</sup>.

### منظور از سرواژه‌سازی

یا سرنام روشی است که از طریق آن

بین ماده‌های اطلاعاتی نوعی ارتباط ایجاد می‌شود

و یادگیری و یادآوری آن ماده‌ها سهل‌تر می‌شود.

سرواژه به واژه یا کلمه‌ای گفته می‌شود که

از ترکیب هروف اول تعدادی واژه دیگر

به وجود می‌آید

یکی از تکنیک‌ها و راهبردهایی که آموزگاران ممکن است آن را انتخاب کنند راهبرد دو-ستونی<sup>۲۷</sup> است (رونی<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۲). که برای حیطه‌ی محتوایی درس کاربرد دارد. در این راهبرد دانش‌آموزان برگه‌ی یادداشت خود را با تا کردن یا کشیدن خط عمودی به دو قسمت یا ستون تقسیم می‌کنند. در ستون نخست دانش‌آموزان اطلاعات خاصی را از قبیل نام‌ها و شماره‌ها و شرایطی که می‌بایست یادآوری شوند می‌نویسند.

در ستون دوم تعاریف، و توضیحات و اطلاعاتی که با نام و شماره و شرایط روی کناره‌ی دیگر کاغذ نوشته شده ارتباط دارند یادداشت می‌شود. یادداشت برداری به این شکل به روند مطالعه‌ی دانش‌آموز کمک می‌کند و یک وسیله‌ی کمکی برای مطالعه است. در هنگام کاربرد این یادداشتها برای مطالعه کردن دانش‌آموزان

پس از فهرست بندی و ثبت نکات کلیدی و مهم مطالب درسی در برگه‌هایی‌های یادداشت دانش‌آموزان می‌بایست از راهبردهایی برای به یادسپاری مطالب استفاده کنند. تکنیک‌های ارائه شده در بالا می‌تواند به این دانش‌آموزان کمک کنند مانند راهبرد FIRST.

سپس دانش‌آموزان آماده هستند تا خود را مورد ارزشیابی با تمرین‌های بازیابی (خودسنجی) قرار دهند (ریچارد، ۲۰۰۲).

### راهبردهای سازماندهی

سازمان‌دهی بهترین و کامل‌ترین نوع راهبرد یادگیری و مطالعه است و برای معنی‌دار ساختن یادگیری مطالبی که قصد یادگیری آنها را دارد نوعی چهارچوب سازماندهی تحمیل می‌کند ساده‌ترین شکل سازماندهی این است که اطلاعات را در دسته‌هایی قرار دهیم تا آنها را آسانتر یاد بگیریم و راحت‌تر به یاد آوریم. یکی از مشکلات و نواقص این دانش‌آموزان در مهارت‌های سازماندهی، ضعف در یادداشت برداری از نکات مهم درس می‌باشد که یکی از مشکلات بزرگ در حیطه مهارت‌های سازماندهی است. منظور از یادداشت برداری یعنی انتخاب و ثبت نکات مهم و کلیدی یک مطلب شنیداری، از جمله توضیحات شفاهی معلم هنگام آموزش دادن، در صورتی می‌توان یادداشت برداری را در ردیف راهبردهای یادگیری و گسترش معنایی قرار داد که به یادگیرنده کمک کند تا اطلاعات جدید را سازمان داده و بین آنها و دانش موجود خود پیوند برقرار نماید. دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش در سازماندهی محتوای درس و مشخص کردن موضوعات مهم و فرعی درس و مطالب درسی اغلب پریشان و سردرگم هستند. مطالب و واقعیت‌ها را از لحاظ اهمیت در یک سطح می‌بینند و یادداشت‌های آنها

کاغذ را تا کرده به صورتی که فقط نکات کلیدی و راهنما را می‌توانند ببینند سپس با خواندن کلمات کلیدی سعی می‌کنند تا مطالب به خاطر سپرده شده را بدون نگاه کردن به طرف مخالف برگه‌ی یادداشت یادآوری کنند، در صورتی که با مطالعه‌ی نکات کلیدی نتوانند مطالب را به یاد آورند می‌توانند با نگاه به طرف دیگر برگه‌ی یادداشت که تا شده و دیده نمی‌شود و تعاریف بیشتری برای یادآوری مطالب وجود دارد سعی در یادآوری مطالب کنند. این روش یادداشت برداری در دانش آموزان یک سامانه‌ی خودسنجی<sup>۲۹</sup> برای یادآوری مطالب ایجاد می‌کند این سامانه همچنین فضایی بسیار وسیع برای دانش آموزان فراهم می‌سازد تا موضوعات بیشتری را به صورت عمیق یاد گرفته و در پی جستجو و کاوش بیشتر مطالب باشند.

از جمله راهبردهای سازمان‌دهی سودمند برای دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش عبارت‌اند از: تهیه‌ی فهرست عناوین و سرفصل‌ها، تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار، دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه‌های اصلی یک مطلب و نشان دادن روابط میان آنها و...

بیشتر آموزگاران و مربیان، راهبرد LINKS را برای آموزش به دانش آموزان انتخاب می‌کنند (الیس و لنز، ۱۹۹۶). در این روش دانش آموزان مراحل زیر را دنبال می‌کنند:

۱. گوش دادن
۲. شناسایی و مشخص کردن کلیدهای (راهنما‌های) کلامی
۳. یادداشت کردن واژه‌های کلیدی (راهنما)
۴. جمع‌آوری اطلاعات در یک شکل خلاصه و کلی.

این راهبرد یادگیری دانش آموزان را تشویق می‌کند تا نکات مهم و کلیدی سخنرانیها را شناسایی و یادداشت کنند. در مرحله‌ی دوم این روش دانش آموزان باید با دقت و توجه زیاد و خاصی به سخنان معلم گوش داده تا بتوانند کلیدها و راهنماهای کلامی ارائه شده توسط معلم را یادداشت کنند. این کلیدها و راهنماها می‌تواند تکرار واژه‌ها، عبارات و تغییر در لحن و آهنگ صدا یا هجی کردن کلامی واژه‌ها باشد که آموزگار ارائه می‌شود. همچنین کلیدها، عبارات بعد از این جملات را نیز شامل می‌شوند: این مهم است، با دقت گوش کنید، این عبارت را به یاد بسپارید و به این جمله توجه کنید و دانش آموزان می‌بایست واژه‌ها و عباراتی که دنبال این کلیدهای کلامی می‌آیند را یادداشت کنند. در ثبت این کلیدها باید خلاصه سازی را در نظر گرفت و لزومی ندارد جملات به صورت کامل نوشته شود. در مرحله آخر پیشنهاد می‌شود که دانش آموزان روش دو-ستون را که در مباحث بالا بحث شد را مورد استفاده قرار دهند.

### راهبردهای نوشتن جملات

یکی از نقاط ضعف دیگر دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش که راهبردهای یادگیری می‌توانند در بهبود آن مؤثر باشند مهارت نوشتن است. بسیاری از دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش سعی و کوشش فراوانی می‌کنند تا بتوانند جملات را تمیز و مرتب و در پاراگراف‌های سازمان‌دهی شده بنویسند. اما در نوشتن آنها دچار ضعف و مشکلات فراوان هستند این مشکلات شامل نوشتن انشاء نیز می‌شود. این دانش آموزان از آموزش‌های هدایت شده و مستقیم که توسط راهبردهای نوشتن ارائه می‌شود در ساخت و سازماندهی جملات می‌توانند سود فراوانی

کرده یا بنویسند این نکته مهم هم در خواندن و هم در نوشتن باید مورد توجه باشد در مرحله‌ی پنجم دانش-آموزان نکات اصلی و جزئیات ایده و انشایشان را با استفاده از پیش نویس می نویسند.

در مرحله‌ی ششم به دانش آموزان می آموزند تا همه‌ی اهداف خود را در جملات انشایشان بیان کنند البته جمله بندی و بیانشان باید نسبت به جملات اولشان متفاوت باشد و نکات مهم را نیز باید خلاصه کنند. در اتمام انشاء دانش آموزان می بایست در میان مراحل گذشته جستجو کرده و اشتباهاتشان را تصحیح کنند.

آموزش راهبردهای یادگیری یک پیشنهاد انطباقی برای استفاده‌ی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش و روشی است که برای افزایش و استفاده از توانایی‌ها و نقاط قوت این دانش آموزان که هنوز با ناتوانی‌شان سازگار نشده‌اند. بسیار مهم است دانش آموزان استعدادها و توانایی‌های بالقوه‌ی خود را شکوفا کنند (الیس، ۱۹۹۳).

### نتیجه گیری

با افزایش اطلاعات آموزگاران و مربیان مدارس درباره‌ی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش آنان از صفات و ویژگی‌ها و نیازهای منحصر به فرد این گروه از دانش آموزان آگاه شده و کمک می کنند تا فاصله میان توان بالقوه و بالفعل آنها کاهش پیدا کرده و بتوانند از توانایی‌های بالقوه خود حداکثر استفاده را ببرند. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری باهوش به راهبردها و سازگاری‌ها و حمایت های وسیع و متنوعی نیاز دارند همچنین آموزش مهارت‌ها و راهبردها در فضاهای تحصیلی برای بهبود ناتوانی هایشان بسیار مفید و مؤثر است و کمک می کند تا این دانش آموزان نقاط قوت خود را شناخته و بر ناتوانی شان پیروز شوند.

بیرند (بام، کوپر و نئو، ۲۰۰۱؛ فری و گرگ، ۱۹۹۷؛ راینسون، ۱۹۹۹).

یکی از راهبردهای که در فرایند و مهارت نوشتن جملات مورد استفاده قرار می گیرد. راهبرد DEFENDS است (دسلر، الیس و لنز، ۱۹۹۶)<sup>۳۰</sup>. این راهبرد مراحل زیر را در پی دارد:

۱. تقسیم اهداف و موضوعات به اهداف و موضوعات اصلی و فرعی
۲. برآورد ایده و مفهوم اصلی و مفاهیم و موضوعات فرعی وابسته به موضوع اصلی
۳. شکل و سازمان دادن به ایده و مفاهیم اصلی و ارتباط دادن مفاهیم و موضوعات فرعی به موضوعات اصلی
۴. بیان موضوع یا مفهوم در اولین جمله
۵. نوشتن ایده و مفاهیم اصلی و نکات فرعی که موضوع اصلی را حمایت می کنند
۶. قرار دادن پیام متن در آخرین جمله
۷. جستجو و تصحیح نکات اشتباه

در نخستین گام این روش لازم است تا دانش آموزان اهداف کلی و موضوعات اصلی نوشته‌ی خود را مشخص کنند. آنها تشویق می شوند تا این اهداف را بر روی کاغذ یادداشت کنند. سپس دانش آموزان باید درباره‌ی دو ایده یا مفهوم فرعی که موضوع اصلی انشاء را حمایت می کنند به بارش مغزی<sup>۳۱</sup> بپردازند این موضوع یا مفهوم کلی باید دست کم با استفاده از سه موضوع یا مفهوم فرعی حمایت شود. در مرحله‌ی بعد وقتی که ایده‌ی اصلی و جزئیات آن نوشته شد دانش آموزان می بایست به منظور مشخص کردن و سازماندهی بهتر موضوعات آنچه را که یادداشت کرده‌اند مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند (الیس، ۱۹۹۳). در این مرحله دانش آموزان تشویق می شوند تا موضوعات اصلی و مهم را در جملات نخست خود بیان

معلمان با غنی سازی محیط یادگیری و در اختیار گذاشتن وسایل آموزشی مناسب به این گروه از دانش آموزان فرصت و شانس می دهند تا بتوانند استعدادهای تحصیلی خود را شکوفا سازند.

### زیر نویس ها

- |                                 |                             |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1 . Willared & Holt             | 16 .cooper                  |
| 2. Mceachern & Bornot           | 17 . Davidson & Smith       |
| 3 . Sah & Borland               | 18 . Schumaker & Deschler   |
| 4 .winner                       | 19 . Ellis & Lenz           |
| 5 . Delisle & Galbraith         | 20 . Dol                    |
| 6 .Bess                         | 21 . Mnemonics              |
| 7 . Subtle                      | 22. acronym                 |
| 8. Baum & Cooper ; Neu & Brody  | 23.Deschler & Ellis & Lenz  |
| 9. Fetzer                       | 24. Richards                |
| 10 . Mills                      | 25 . Gregg & Ferri          |
| 11. Cooper & Bum                | 26.Davidson & Smith         |
| 12 .Brody                       | 27 Two - Column             |
| 13 .Robinson & Barnes & Shevitz | 28. Self – check            |
| 14 . Jeweler & Willard          | 29. Deschler , Ellis & Lenz |
| 15 . Self -efficacy             | 30. Brain Storming          |

### منابع

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه
- براهنی، محمد نفی. (۱۳۷۸). زمینه روانشناسی هیلگارد. تهران: انتشارات رشد
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: *An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities*. *Psyc h o l o g y in the Schools*, 38, 477–490.
- Bees, C. (1998). *The GOLD program: A program for gifted learning disabled adolescents*. *Roeper Re v i e w*, 21, 155–161.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A re v i e w of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282–296
- Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving? *Gifted Child Today*, 24(3), 56–63
- Delisle, J., & Galbraith, J. *When gifted kids don't have all the answe r s*. Minneapolis: Free Spirit.
- Deschler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver: Love.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The El e m e n t a r y School Journal*, 94, *El e m e n t a r y*

*School Journal*, 94.

- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23, 91–96.
- Ellis, E. S. (1993). A learning strategy for meeting the writing demands of secondary mainstream classrooms. secondary mainstream classrooms. *The Alabama Council for Exceptional Children Journal*, 10(1), 21–38.
- Ferri, B. A., & Gregg, N. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 552–559.
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning disabled child. *Gifted Child Today*, 23(4), 44–50.
- Hamman, D. (1998). Preservice teachers value for learning-strategy instruction. *Journal of Experime Education*, 66, 209–221.
- Hishinuma, E. S. (2000). Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted, learning disabled, and gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 22, 241–250.
- Kennedy, K. Y. (2002). Collaborative partnerships among teachers of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38, 36–49.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46–54.
- McEachem, A. G., & Bornot, J. (2001). Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 24–31.
- Richards, R. G. (2002). *Memory strategies* Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 24–31
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195–204.
- Rooney, K. J. (2002). Notetaking strategy : Two column format for content area subjects . Retrieved March 1, 2003, from [http://www.ldonline.org/ld\\_indepth/teaching\\_techniques/two.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/two.html).
- Schumaker, J. B., & Deschler, D. D. (1995). Secondary classes can be inclusive, too. *Educational Leadership*, 52(4), 50–51.
- Weinfeld, R., Barrens - Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 24, 226–233.
- Willard-Holt, C. (1999). Dual exceptionalities (Report No. EDO-99-2) Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430 344)