

Research Article

***Teachers 'lived Experiences in Identifying Students' Talents Based on the Dimensions and Components of the Effective Teaching Pattern***

M. R. Nazarian, PhD Student of Educational Psychology, Department of Psychology and Education, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

A. Abedi\*, Associate Professor, Department of Psychology and Education for Children with Special Needs, Isfahan University, Isfahan, Iran

a.abedi@edu.ui.ac.ir

A. Mahdad, Assistant Professor, Department of Psychology and Education, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

M. A. Nadi, Associate Professor, Department of Psychology and Education, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

**Abstract**

The purpose of this study was to study teachers 'lived experiences in identifying students' talents based on the dimensions and components of effective teaching model. The research method was qualitative phenomenological. The participants of the study were all teachers of elementary schools in Isfahan province education districts in the academic year 1398-1989. Purposeful and saturated sampling method was used to select participants, which included 38 individuals. Research tool was in-depth and semi-structured interviews. The method of data analysis was reflective analysis using van Manen's (1990) six-step method. Results showed that, by analyzing the data, 5 main themes (Engaging students), Learners, Opportunity to Existence, Objective-Free Evaluation, and Development of Perceptions of Learned Content) and 15 sub-themes on the dimensions and components of an effective teaching model were identified to identify students' talents. Therefore, it is suggested that teachers use these techniques with active techniques to identify gifted students.

**Keyword:** Life Experiences, Effective Teaching Model, Students 'Accounting, Phenomena

---

\* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال پانزدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۲، پاییز و زمسان ۱۳۹۹

ص ۴۳-۵۸ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۴ بازنگری: ۱۳۹۹/۰۹/۰۱، ۱۳۹۹/۱۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۷

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2021.120737.1428

مقاله پژوهشی

## تجارب زیسته معلمان در زمینه شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان مبتنی بر ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش

محمد رضا نظریان، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

احمد عابدی، دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

a.abedi@edu.ui.ac.ir

علی مهداد، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

محمدعلی نادی، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه تجارب زیسته معلمان در زمینه شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان براساس ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش است و روش پژوهش آن، کیفی از نوع پدیدارشناسی است. مصاحبه شونده‌گان پژوهش شامل همه معلمان سرگروه آموزشی ابتدایی نواحی و مناطق آموزش و پرورش استان اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و تا حد اشباع استفاده شد که در این پژوهش ۳۸ نفر بودند. ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل انعکاسی یا تأملی با استفاده از روش شش مرحله‌ای ون منن (۱۹۹۰) بود. از نتایج پژوهش با تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۵ مضمون اصلی (درگیر کردن دانش‌آموزان، کنج‌کاو کردن دانش‌آموزان، ایجاد فرصت ابراز وجود، ارزشیابی هدف‌آزاد و توسعه برداشتها از محتوای آموخته‌شده) و ۱۵ زیرمضمون در ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان کشف شد. پیشنهاد می‌شود معلمان علاوه بر به کارگیری روش‌های فعال از این تکنیک‌ها نیز برای شناسایی دانش‌آموزان بااستعداد استفاده کنند.

**واژه‌های کلیدی:** تجارب زیسته، الگوی تدریس اثربخش، استعداد، پدیدارشناسی

\* نویسنده مسئول

## مقدمه

مشکلی که در جامعه ما به ویژه از جانب خانواده‌ها همواره مشاهده می‌شود، این است که دانش‌آموزانی با استعداد تلقی می‌شوند که در درس‌های خاصی مثل ریاضی و علوم تجربی سرآمد هستند و بالاترین نمرات را کسب می‌کنند. مشکل جدی‌تر این است که تنها دانش‌آموزانی موفق تلقی می‌شوند که بتوانند به مراکز آموزشی خاص مانند مدارس تیزهوشان راه یابند که این نوع نگرش باعث می‌شود برای کشف استعداد عموم دانش‌آموزان محدودیت به وجود بیاید؛ بنابراین، خانواده‌ها درباره این دروس، برای دانش‌آموزان خود نگران‌اند. این درحالی است که چه بسا دانش‌آموزانی که در این دروس ضعیف‌ترند، در دیگر حوزه‌های درسی قوی‌تر هستند و استعدادهای دیگری دارند (جعفری، ۱۳۹۶).

به نقل از براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) چارنس، ویسبرگ<sup>۲</sup>، سایمونتون<sup>۳</sup>، استارکس<sup>۴</sup> و هلسن معتقدند استعداد تظاهر پویای شرایطی است که با عوامل درونی و بیرونی مشخص می‌شود. ضرورت شناسایی و کشف استعدادها از جمله رهنمودهای مقام رهبری و همه اندیشمندان و صاحب‌نظران کشور است و در اسناد بالادستی نظیر «سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۴»، «نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند راهبردی کشور در امور نخبگان» نیز نمود بارزی دارد (آیتی و همکاران، ۱۳۹۱). قهرمانی (۱۳۸۳) اظهار داشته است کشف استعدادهای دانش‌آموزان به مهارت و توانایی‌های معلم وابسته است. ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای به‌فعلیت رسانیدن استعدادهایشان لازم و ضروری است (الکاراسنه و جبران صالح، ۲۰۱۰).

به نقل از فلدهوسن (۱۹۹۲) برخی از صاحب‌نظران پیشنهاد کرده‌اند به جای شناسایی افراد تیزهوش، استعداد تمامی دانش‌آموزان شناسایی و برنامه‌های مناسب برای آنها طراحی شود (عابدی، ۱۳۹۴). رینگر<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) در تعریف کاربردی استعدادی معتقد است این واژه یعنی پیش‌بینی اجرا از طریق سنجش ویژگی‌های جسمانی، روانی، اجتماعی و همچنین توانایی‌های تکنیکی. به‌زعم کرنو<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۲) استعداد بر میزان آمادگی بر یادگیری و خوب انجام دادن کاری در موقعیت خاص اشاره دارد. لیتره<sup>۸</sup> استعداد را آمادگی طبیعی برای کار یا فعالیتی معین تعریف می‌کند (سها، ۱۹۹۶). به‌باور گیسون و میشل (۲۰۰۹) استعداد را می‌توان خصوصیتی تعریف کرد که توانایی فرد را برای موفقیت در حیطه‌ای معین مشخص می‌کند. براساس تعریف اجماعی کمیته علمی و فنی برنامه ملی شهاب، استعداد عبارت از: «قابلیت و توانایی‌های خاص در یادگیری همراه با بروز قابلیت شخصی و انجام ماهرانه‌تر یک کار خاص است» (مجدفر، اصلانی و سلیقه‌دار، ۱۳۹۶). رنزولی و ایوانز (۲۰۰۵) در نحوه شناسایی، معتقد است برای شناسایی فراگیران مستعد باید به سه عنصر خلاقیت، تعهد کاری و توانایی بالاتر از سطح متوسط توجه کرد.

1. Brown

2. Weisberg

3. Simonton

4. Starks

5. Al- Karasneh and Jubransaleh

6. Ringer

7. Kerno

8. Litreh

9. Saha

1. Gibson And Mishel

1. Renzulli, & Evans

بنابه نظر پتروتا<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) کشف استعداد های دانش آموزان از جانب معلمان مدارس و سایر مسئولان که با دانش آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری درگیر هستند، موجب می شود تا همه دانش آموزان در فرایندهای یادگیری از شادایی برخوردار شوند. برنامه ملی شناسایی و هدایت استعداد های برتر (شهاب) نخستین سند رسمی مأموریت بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش آموزی مورخ ۸۶/۱۱/۲۵ اقدام مهمی در جهت استعدادیابی دانش آموزان بوده است. هدف اصلی از اجرای برنامه ملی شهاب، فرایند شناسایی و هدایت دانش آموزان با توجه به تغییرات طبیعی ناشی از رشد شخصیت، استعدادها و توانایی های کودکان و شناسایی حوزه های استعدادی دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم، ششم و همچنین هدایت لحاظ شده به صورت عمومی و برای همه آنهاست. مطالعات بالی و کولینز<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) با عنوان «الگوی استاندارد توسعه استعداد های درخشان» نشان داد با وجود تفاوت های آشکار بین رویکردهای توسعه استعداد، بسیاری از خصوصیات و پیش فرض های آنها مشترک است. نتایج پژوهش قاسم زاده میر کلایی، رضوی و امیرنژاد (۲۰۱۳) با عنوان «مروری بر مسیر و زمینه الگوهای استعدادیابی در ایران و مقایسه آن با کشورهای منتخب» نشان داد نبود بستر برای اینکه دانش آموزان استعداد های خود را نشان دهند، مانع کشف استعداد های آنهاست. نتایج پژوهش هودجس، تایی، ماندا و جنتری<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) با عنوان «فرا تحلیلی بر استعدادیابی» نشان داد بیشتر شیوه های استعدادیابی مبتنی بر روش های سنتی استفاده از آزمون بهره هوشی استاندارد است. آنها برای رفع این نگرانی، به استفاده از روش های غیر سنتی مثل استفاده از آزمون های غیر کلامی، پوشه کار و چک لیست عاطفی برای استعدادیابی توجه کردند. مطالعات فلدوسن<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) با عنوان «شناسایی استعدادها و بهبود آموزش و پرورش» نشان داد استعداد دانش آموزان متأثر از عوامل ژنتیکی، تجارب خانه و مدرسه، علایق دانش آموزان به مدرسه و سبک های یادگیری است. نتایج پژوهش جعفری (۱۳۹۶) با عنوان «بررسی تأثیر استعدادیابی با تأکید بر طرح شهاب در عوامل درونی دانش آموزان از نگاه معلمان ابتدایی ناحیه ۲ شهر تهران» نشان داد بین استعدادیابی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ اما بین استعدادیابی و توجه رابطه مثبت و معنادار وجود ندارد. ضمن اینکه بین استعدادیابی و معناداری مطالب درسی رابطه مثبت و معنادار وجود ندارد.

گاردنر (۱۹۸۳) به نقل از آیتی و همکاران (۱۳۹۱) در تبیین ماهیت استعداد، افراد را دارای مجموعه ای از استعداد های زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، میان فردی، درون فردی و طبیعت گرا می داند و معتقد است هر فرد ضمن داشتن توانایی های نسبی در تمام آنها، در یکی از آنها زبده تر است.

یکی از ابزارهای تهیه شده برای استعدادیابی، اجرای طرح شهاب در پایه چهارم ابتدایی، مقیاس شناسایی دانش آموزان با استعداد برتر دوره ابتدایی است که ضیایی مؤید و همکاران (۱۹۹۰) و آیتی و همکاران (۱۹۹۱) در قالب طرح پژوهشی بنیاد ملی نخبگان بر مبنای الگوی گانیه طراحی کرده اند (نجفی، ۱۳۹۴). گویه های این مقیاس در حوزه های استعداد کلامی، ریاضی، هنری، فضایی، حرکتی-ورزشی، اجتماعی، فرهنگ دینی و علوم است. معلم با مشاهده دانش آموزان در کلاس درس حوزه های استعدادی دانش آموزان را ارزیابی می کند. حاجی حسنی (۱۳۹۵) نشان داد استعداد های دانش آموزان از طریق فعالیت های ورزشی شناسایی می شود. نتایج پژوهش آیتی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «تحلیل عاملی تأییدی مقیاس شناسایی دانش آموزان با استعداد» نشان داد بین مؤلفه های مختلف مقیاس شناسایی دانش آموزان با استعداد باهوش و عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار بالایی وجود دارد. علاوه بر این، یافته ها نشان داد بین خرده مقیاس های ورزشی و هنری، با خلاقیت ارتباط معنادار وجود دارد و در سایر

1. Petruta

2. Bully & Collins

3. Hodges., Tay., Maeda. & Gentry

4. Feldhusen

خرده‌مقیاس‌ها، ارتباط معناداری با خلاقیت مشاهده نمی‌شود. نتایج پژوهش سلمان و امینی (۱۳۹۲) به جز هوش شناختی، سایر متغیرهای هوش هیجانی، خلاقیت، شخصیت و راهبردهای انگیزشی یادگیری در شناسایی استعدادها نقش بسزایی دارند. هرگاه معلمان و والدین، استعداد دانش‌آموزان و کودکان خود را شناسایی کنند، می‌توانند آنها را در مسیر درست هدایت کنند. در اینجا استفاده از راهبردهای مؤثر در تدریس برای کشف استعدادهای دانش‌آموزان درخور توجه است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش عابدی (۱۳۹۴) با عنوان «ابزارهای طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (طرح شهاب)» نشان داد یکی از فرایندهای مهم و اساسی در طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر «طرح شهاب»، ساخت و اعتباریابی ابزارهایی برای شناسایی دانش‌آموزان با استعداد برتر در زمینه‌ها و حیطه‌های متفاوت استعداد بود. بدین منظور، با توجه به اهداف، ماهیت و رسالت طرح شهاب و همچنین مطالعه مبانی نظری، تحقیقاتی و ابزارهایی برای شناسایی استعداد، با انجام چندین مطالعه و پژوهش ابزارهای طرح شهاب در زمینه‌ها و حیطه‌های استعداد کلامی، ریاضی، هنری، فضایی، حرکتی-ورزشی، اجتماعی، فرهنگ دینی و علوم برای دانش‌آموزان پایه چهارم دبستان ساخته و اعتباریابی شد. سپس این ابزارها در جلسه‌هایی متعدد در کمیته علمی-فنی طرح شهاب بررسی شد و پس از اعمال تغییرات و تأیید، برای اجرا به استان‌های مجری طرح شهاب ارسال شد. نتایج مطالعات مقدماتی نشان داد این ابزارها از اعتباریابی مناسب برای شناسایی دانش‌آموزان با استعدادهای برتر برخوردار بوده است.

بنابه مطالعات عابدی (۱۳۹۳) به‌طور کلی دو شیوه برای استعدادیابی وجود دارد: ۱- روش‌ها و ابزارهای ایستا که عمدتاً از آزمون‌های استاندارد استفاده می‌شود؛ ۲- روش‌ها و ابزارهای پویا که عمدتاً از چک‌لیست‌های معلم، والدین و همسالان استفاده می‌شود.

باتوجه به اهمیت استعدادیابی دانش‌آموزان و نقش آنها در هدایت تحصیلی شناسایی و کشف استعدادهای دانش‌آموزان به تجارب زیسته معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری وابسته است. به عبارت دیگر، معلمان در حین تدریس خود به شناخت دانش‌آموزان و شیوه عملکرد آنان و نیز علایقی که در حوزه‌های مختلف تحصیلی دارند، واقف می‌شوند و این نشان می‌دهد تجارب زیسته آنها در شناسایی و کشف استعدادهای دانش‌آموزان مؤثر است.

کومار و ماتهور (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تأثیر الگوی دریافت مفهوم در دست‌یابی به مفاهیم فیزیک» به بررسی و مقایسه تأثیر دو شیوه آموزشی دریافت مفهوم و شیوه سنتی آموزش فیزیک بر کسب مفاهیم فیزیک توسط دانش‌آموزان کلاس نهم در هاریانا پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنان بیان‌گر آن بود که استفاده از روش دریافت مفهوم در کسب مفاهیم فیزیک توسط دانش‌آموزان مؤثرتر از روش مرسوم است.

بنابه مطالعات دترمن (۲۰۱۲)، روانشناسان به فکر طراحی آزمون‌های دقیق و متنوع‌تری افتادند تا بتوانند استعداد افراد را در زمینه تحصیلی و شغلی شناسایی کنند. نتایج پژوهش ایگان و کائوچاک (۲۰۱۰) نشان داد روش پرسش و پاسخ موجب کشف استعدادهای دانش‌آموزان می‌شود و این در حالی است که معلم بتواند دانش‌آموزان خود را درگیر موضوع یادگیری کند. چانگ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی دریافتند یادگیری مفهومی یادگیرندگان که در طراحی، تفسیر و ارزشیابی نمونه‌هایشان درگیر می‌شوند، از یادگیرندگان که فقط از نمونه‌های ازپیش ساخته شده استفاده می‌کنند، بیشتر است.

حال مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادها دانش‌آموزان مبتنی بر تجارب زیسته معلمان کدام‌اند؟

## روش پژوهش

روش این پژوهش کیفی و پدیدارشناسانه است. هدف پدیدارشناسی، توصیف پدیده‌های خاص، اشیا و تجربیات زندگی به همان صورتی است که ظاهر می‌شوند (استرابرت و کارپنتر، ۲۰۰۳). در روش پدیدارشناسی تجربیات، برداشت‌ها و احساسات افراد مطالعه می‌شود. برخلاف پژوهش‌های کمی، هدف این نیست که یافته‌ها به جامعه‌ای که نمونه از آن انتخاب نشده است، تعمیم داده شود؛ بلکه هدف فهم پدیده مدنظر است (برنز، گراو، ۲۰۰۷). در این مطالعه از پدیدارشناسی هرمنوتیک، نرم‌افزار مکس کیودای نسخه ۱۰ برای کشف تجربیات زیسته آموزگاران استفاده شد. در رویکرد پدیدارشناسانه ون منن، مطالعه تجربه زیسته و دستیابی به کنه آن از طریق توصیف و تبیین علمی، دقیق و شاعرانه و از چشم‌اندازی خاص فراهم می‌آید. پدیدارشناسی به معنای ادراکی است که افراد از پدیده مطالعه‌شده دارند؛ نه معنایی که آن پدیده جدا از ذهن افراد دارد (ون منن، ۲۰۱۶). در این پژوهش روایات معلمان از نحوه استعدادیابی دانش‌آموزان مطالعه و بررسی شد. مصاحبه‌شوندگان شامل همه معلمان سرگروه آموزشی دوره ابتدایی نواحی و مناطق استان اصفهان (۹۸-۱۳۹۷) بودند.

برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان از شیوه نمونه‌گیری تا حد اشباع استفاده شده است که در این پژوهش ۳۸ نفر بودند. ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود. برای نمونه، سؤال کلی مصاحبه از شرکت‌کنندگان عبارت بود از: راهبردهای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری چیست؟ مدت‌زمان هر مصاحبه ۳۰ دقیقه بود. این مصاحبه‌ها ضبط می‌شد و بلافاصله پس از انجام، متن آن روی کاغذ پیاده و مؤلفه‌های آنها استخراج می‌شدند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، تحلیل انعکاسی لیا تأملی با استفاده از روش شش مرحله‌ای ون منن (۱۹۹۰) بود که عبارت‌اند از: مرحله اول: غوطه‌وری-سازمان‌دهی متن. در این مرحله، پژوهشگر آنچه را که مصاحبه‌شونده‌ها بیان کردند، به صورت نوشتاری و متنی درآورد و برای درک آنها درگیر معنای آنها شد.

مرحله دوم: فهم و شناسایی ساخته‌های دست‌اول. منظور از آن، تلاش برای فهم واژه‌ها و یا عباراتی بود که مصاحبه‌شوندگان بیان کردند.

مرحله سوم: تجزیه‌شناسایی ساخته‌های دست‌دوم و گروه‌بندی به منظور آفرینش مضمون‌های اصلی و مضمون‌های فرعی. با استفاده از تجربیات و دانش پژوهشگر، ساخته‌های دست‌دوم فراهم شدند که ساخته‌های دست‌اول تجزیه‌شده‌های دست‌اول هستند.

مرحله چهارم: ترکیب و تشکیل موضوعات. در این مرحله، مضمون‌های جزئی دقیق‌تر شدند و روابط آنها از طریق خوانش همه داده‌ها رفع ابهام شد.

مرحله پنجم: روشن‌سازی و ترسیم پدیده‌ها. در این مرحله، پژوهشگر براساس مبانی و پیشینه پژوهش، روابط را به منظور یافتن پیوند بین مضمون‌های اصلی و فرعی شناسایی شده از کل داده‌ها بررسی کرد. وی با استفاده از مضمون‌های اصلی و فرعی و

1. Streubert, & Carpenter

2. Burns, & Grove

3. MAXQDA

4. Van Manen

5. Reflective analysis

روابط متقابل میان آنها به عنوان مبنا، تجربه شرکت کنندگان را با استفاده از واژه‌های خودشان [ویا ساخته‌های دست‌اول] بازسازی کرد تا این تجربه را روشن کند و یافته‌های اصلی به دست آمده از داده‌ها را برجسته سازد.

مرحله ششم: تلفیق-آزمودن و اصلاح موضوعات. مرحله نهایی داده‌ها مشتمل بر گد گذاری انتخابی و اصلی است که براساس تحلیل پژوهشگر از مضمون‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها صورت گرفته است (ترجمه نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۳). ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شونده‌ها بدین قرار بوده‌اند که ۱۸ نفر از آنان زن و ۲۰ نفر مرد بودند. ۱۲ نفر از آنها سابقه خدمت تا ۱۰ سال، ۱۷ نفر بین ۱۱ تا ۲۴ سال و ۹ نفر سابقه خدمت بیشتر از ۲۴ سال داشتند.

## یافته‌های پژوهش

برنامه ملی شهاب به دنبال کشف استعدادهای دانش‌آموزان است و تا به حال روانشناسان تلاش کرده‌اند که براساس مقیاس‌های اندازه‌گیری، استعداد دانش‌آموزان را شناسایی کنند و پیش از آنکه آنها را در فرایندهای یاددهی-یادگیری درگیر کنند، در میدان عمل به استعدادهای آنان پی ببرند. عملاً آنها معتقدند پیش از ورود به حوزه یاددهی-یادگیری باید استعداد دانش‌آموز سنجش شود. پژوهش حاضر مبتنی بر برنامه‌های ملی شهاب، تلاش کرده است دیدگاهی نو برای شناسایی استعداد فراهم کند. بدین معنا که با جست‌وجو و استخراج آنها از محتوای مصاحبه‌های انجام شده از معلمان، الگویی برای تدریس به دانش‌آموزان طراحی و ارائه کند که بتوان براساس آن در حین تدریس، استعدادهای دانش‌آموزان را در تمامی زمینه‌ها کشف و هدایت کرد.

جدول ۱: مضمون‌ها و زیرمضمون‌های اصلی استخراج شده از روایت معلمان مصاحبه شده

ردیف	مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	دریافته‌های الهام گرفته از روایت معلمان مصاحبه شده
۱	درگیر کردن	مشارکت دادن	برای درگیر کردن ذهن دانش‌آموزان، داستانی را برای آنها تعریف می‌کنم و از آنها می‌خواهم که موضوع آن قصه را حدس بزنند.
		دغدغه‌سازی	دانش‌آموز استعداد ریاضی داشت و من مدام او را تشویق می‌کردم. سال‌ها گذشت و بعد از ۸ سال برادرش را دیدم. او گفت: احسان دانش‌آموز نخبه ریاضی منطقه شده است.
		انگیزه دادن	
۲	کنجکاوی کردن	تفکر انتقادی	برای کشف استعداد دانش‌آموزان در درس ریاضی و درک و فهم شکل‌ها، همواره اشکال نیمه‌تمامی را در اختیار آنها می‌گذارم تا آنها را تکمیل کنند. روش تدریس من مبتنی بر پژوهش محوری است و از این طریق مسئله برای دانش‌آموزان طرح می‌کنم و از آنها می‌خواهم درباره راه‌حل‌ها و شیوه‌های مختلف حل مسئله به پژوهش بپردازند و نقاط قوت و ضعف هر یک از شیوه‌ها و راه‌حل‌ها را به طور مستند در کلاس مطرح کنند.
		پرسش‌گر محور بودن	
	خلأ قیت محوری	تحقیق محور بودن	
		بحث محوری	من همیشه از دانش‌آموزانم می‌خواهم که پروژه‌هایی را براساس موضوع درس و علاقه خود تهیه کنند و برای دادن فرصت ابراز وجود، کارهای آنها را طی مراسمی در آمفی تئاتر مدرسه و جشنواره‌های دانش‌آموزی نزد سایر دانش‌آموزان توسط خودشان نمایش می‌دهم.

ردیف	مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	دریافت‌های الهام گرفته از روایت معلمان مصاحبه شده
۳	ایجاد فرصت ابراز وجود	اعتماد به نفس دادن	من به نظرات و ایده‌های دانش آموزان در جریان بحث‌های کلاس خیلی اهمیت می‌دهم و از طریق نوشتن آن نظرات و ایده‌ها در تابلو کلاس باعث شده‌ام که آنها بیشتر فکر کنند و برای ایده‌دادن دست به خلاقیت بزنند. حتی اگر نظرات آنها درست نباشد به آنها می‌گویم که اگر باز هم فکر کنی، می‌توانی ایده بهتر و درست تری بدهی.
		بهبود بینش	در پایه چهارم دانش آموزی داشتم که گرچه ریاضی او ضعیف بود، ولی نقاشی‌های او قابل توجه بود و همیشه به او می‌گفتم که شما نقاش بزرگی می‌شی و از این شغل پول خوبی حتی کسب می‌کنی و این باعث شده بود که تلاش کند نقاشی‌های بهتری برایم بکشد و از این بابت اعتماد به نفسش قوی شده بود. من همیشه به دانش آموزان خودم بینش مثبت می‌دهم؛ چون معتقدم که دانش آموز با استعداد فقط دانش آموزی نیست که درک و فهم ریاضی خوبی دارد. به دلیل تفاوت‌های فردی، هر دانش آموزی استعدادی دارد و وظیفه معلم این است که با فراهم کردن بستری، آنها را شکوفا کند.
۴	ارزشیابی هدف آزاد	ارزیابی توانایی‌های پیش‌بینی نشده	در امتحانی که از دانش آموزان در درس املا گرفتم، متوجه توانایی‌های برخی از آنها در طرز نوشتن شدم. مثلاً یکی از دانش آموزان املا را با خط نسخ نوشته بود و دیگری به سبک خط نستعلیق؛ لذا استعداد خوشنویسی را در آنها کشف کردم.
		ارزیابی اهداف قصد نشده	
۵	توسعه برداشت‌ها از محتوای آموخته شده	ادراک پنهان از محتوا	من همیشه بعد از تدریس هر بخشی از کتاب، از دانش آموزان می‌خواهم که فواید و مزیت‌هایی را که یادگیری درس آموخته شده برای آنها دارد، بنابه نظر خود بیان کنند.
		ادراک آشکار از محتوا	همواره بعد از خاتمه درس، از دانش آموزان براساس اهداف رفتاری سؤال می‌کنم تا متوجه بشوم که تا چه میزان اهداف یادگیری در آنها تحقق یافته است.

بر اساس پدیدارشناسی و مضمون‌های به دست آمده، از مؤلفه‌های الگوی تدریس با هدف استعدادیابی دانش آموزان، پنج مضمون اصلی و پانزده زیرمضمون به دست آمد که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

**مضمون اصلی ۱.** درگیر کردن دانش آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری: درگیر کردن به معنای فعالیت مداوم یادگیری از سوی دانش آموزان با موضوعاتی است که معلمان به عنوان تکالیف و وظایف درسی برای آنها مشخص کرده‌اند. برای نمونه معلمی در مصاحبه می‌گفت: «برای درگیر کردن ذهن دانش آموزان، داستانی را برای آنها تعریف می‌کنم و از آنها می‌خواهم که موضوع آن داستان را حدس بزنند». این مضمون شامل ۴ زیرمضمون به شرح زیر بوده است:



۱. مشارکت دادن دانش آموزان: مشارکت دادن به معنای این است که معلم همواره برای پیش بردن درس و یادگیری آن از دانش آموزان کمک بگیرد. نه اینکه فقط خود به تنهایی به تدریس فصل‌ها و رئوس مطالب کتاب پردازد؛ بدون اینکه از نظرات و فعالیت‌های دانش آموزان بهره‌مند شود.

۲. دغدغه‌سازی برای دانش آموزان: زمانی دانش آموزان در فرایندهای یادگیری دارای دغدغه می‌شوند که معلم برای آنها طرح مسئله کند. طرح مسئله موجب می‌شود تا مدام دانش آموزان برای جست‌وجوی راه‌حل‌های آن فکر کنند و روش‌های مختلف را بیازمایند.

۳. ذهنیت‌بخشی به دانش آموزان: ذهنیت زمانی برای دانش آموزان فراهم می‌شود که معلم تلاش کند دانش و اطلاعات آنها را افزایش دهد. بدون دانش و اطلاعات، ذهنیت‌بخشی میسر نیست.

۴. انگیزه‌دادن به دانش آموزان: شرط فعالیت و استفاده از ظرفیت‌ها و استعدادها دانش آموزان، ایجاد انگیزه در آنهاست. انگیزه عبارت است از میل درونی که فرد را به سمت هدفی مشخص سوق می‌دهد. معلمی می‌گفت: «۲۰ روز از مهر گذشت و پسر خود را نشان داد که درسش خوب است. وقتی در ریاضی به جمع کردن اعداد رسیدیم، تصمیم گرفتم روی این پسر برنامه‌ای اجرا کنم. معمولاً دانش آموزان از چوب‌خط و انگشت استفاده می‌کنند؛ اما من از این پسر که اسمش احسان بود، خواستم همه چیز را ذهنی حساب کند. او به من گفت: چرا بقیه می‌توانند از انگشت استفاده کنند، ولی من نمی‌توانم؟ گفتم: تو فقط باید ذهنی حساب کنی. از جمع ذهنی ۱+۱ شروع کردیم تا بالاتر. هر وقت درست جواب می‌داد، بسیار تشویقش می‌کردم و حتی او را استاد ریاضی صدا می‌کردم. کار به جایی رسید دو سه ماه بعد حتی جمع‌های بزرگ پایه دوم را هم ذهنی حساب می‌کرد. با اینکه این دانش آموز نه پیش‌دبستانی رفته بود، نه جایی دیگر، ولی به سرعت ضرب را هم ذهنی انجام می‌داد. فقط من به او می‌گفتم استاد. این دانش آموز استعداد ریاضی داشت و من مدام او را تشویق می‌کردم. سال‌ها گذشت و بعد از ۸ سال برادرش را دیدم او گفت: احسان دانش آموز نخبه ریاضی منطقه شده است».

**مضمون اصلی ۲.** کنجکاو کردن دانش آموزان: کنجکاو کردن دانش آموز، زمانی میسر است که داستانی یا نوشته‌ای با شکلی نیمه‌تمام برای دانش آموزان ارائه شود. در چنین حالتی، دانش آموزان برای تکمیل کردن آن کنجکاو می‌شوند و تلاش می‌کنند که حدس و گمان خود را درباره موضوعات نیمه‌تمام از طریق کنجکاوای به آزمون بگذارند و برای آن جوابی پیدا کنند. برای مثال، معلمی می‌گفت: «برای کشف استعداد دانش آموزان در درس ریاضی و درک و فهم شکل‌ها، همواره اشکال نیمه‌تمامی را در اختیار آنها می‌گذارم تا آنها را تکمیل کنند». این مضمون شامل ۳ زیرمضمون به شرح زیر است:

۱. تفکر انتقادی: به عقیده رابرت انیس «تفکر انتقادی، تفکری تأملی و منطقی است که بر تصمیم‌گرفتن درباره اینکه چه چیزی را باور کنیم یا انجام دهیم تمرکز دارد»؛ بنابراین، از منظر انیس، تصمیم‌گیری جزئی از تفکر انتقادی محسوب می‌شود. پس معلمان باید دانش آموزان را همواره در موقعیت‌هایی قرار دهند که ناچار به تصمیم‌گیری شوند و برای انتخاب گزینه‌ها دست به تجزیه و تحلیل بزنند.

۲. پرسش‌گر محور بودن: معلم باید در فرایندهای یاددهی-یادگیری از شیوه پرسش‌گری استفاده کند. ایجاد پرسش از سوی معلم درباره موضوع درس برای دانش آموزان به جای در اختیار گذاشتن پاسخ‌ها، موجب می‌شود تا دانش آموزان همواره برای جست‌وجوی پاسخ در تکاپو باشند. روش پرسش‌گری، روش سقراط بود که به جای در اختیار قرار دادن پاسخ‌ها در برابر پرسش‌های شاگردان، همواره از آنها سؤال می‌کرد و این تا زمانی ادامه می‌یافت که شاگردان خود به جواب می‌رسیدند.

۳. پژوهش‌محور بودن: ایجاد روحیه خلاق در دانش‌آموزان و تربیت نسلی پژوهشگر، یکی از مهم‌ترین هدف‌های نظام تعلیم و تربیت است. یادگیری پژوهش‌محوری موجب توسعه خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. استفاده از شیوه پژوهش‌محوری باعث می‌شود دانش‌آموزان در موضوعی که با تجربه و تلاش علمی خود یاد می‌گیرند، تعمیق بیشتری داشته باشند. معلمی می‌گفت: «روش تدریس من مبتنی بر پژوهش‌محوری است و از این طریق، مسئله برای دانش‌آموزان طرح می‌کنم و از آنها می‌خواهم که درباره راه‌حل‌ها و شیوه‌های مختلف حل مسئله به پژوهش پردازند و نقاط قوت و ضعف هر یک از شیوه‌ها و راه‌حل‌ها را به‌طور مستند در کلاس مطرح کنند. این امر موجب شکوفایی استعدادهای آنها می‌شود».

**مضمون اصلی ۳.** ایجاد فرصت ابراز وجود: به این معناست که شرایطی را برای دانش‌آموزان در کلاس یا فراتر از کلاس فراهم کنیم که بتوانند دست‌نوشته‌ها و حاصل فعالیت‌های خود را به معرض نمایش بگذارند. معلمی می‌گفت: «من همیشه از دانش‌آموزانم می‌خواهم که پروژه‌هایی را براساس موضوع درس و علاقه خود تهیه کنند و برای دادن فرصت ابراز وجود، کارهای آنها را طی مراسمی در آمفی‌تئاتر مدرسه و جشنواره‌های دانش‌آموزی نزد سایر دانش‌آموزان توسط خودشان نمایش می‌دهم».

۱. خلاقیت‌محوری: منظور از خلاقیت، کشف راه‌حلی جدید یا بازسازی موقعیتی است که از پیش ساخته شده است.  
۲. بحث‌محوری: تدریس به شیوه بحث و گفت‌وگو یکی از شیوه‌های تدریس فعال است که موجب می‌شود دانش‌آموزان از طریق آن، ایده‌ها و نظرات خود را درباره موضوع بحث بیان کنند. آموزگاری می‌گفت: «من به نظرات و ایده‌های دانش‌آموزان در جریان بحث‌های کلاس خیلی اهمیت می‌دهم و از طریق نوشتن آن نظرات و ایده‌ها در تابلو کلاس باعث شده‌ام که آنها بیشتر فکر کنند و برای ایده‌دادن دست به خلاقیت بزنند. حتی اگر نظرات آنها درست نباشد، به آنها می‌گویم که اگر باز هم فکر کنی، می‌توانی ایده بهتر و درست‌تری بدهی».

۳. اعتماد به نفس دادن: منظور این است که دانش‌آموزان جرئت بیان نظرات و ایده‌های خود را در کلاس داشته باشند. دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس آنها ضعیف است، گرچه استعداد یا توانایی خاصی هم داشته باشند، نمی‌توانند آن را بروز دهند و به قولی استعداد آنها کور می‌شود. معلمی می‌گفت: «در پایه چهارم دانش‌آموزی دارم که گرچه پایه درس ریاضی او ضعیف است، نقاشی‌های او قابل توجه است و همیشه به او می‌گویم که تو نقاش بزرگی می‌شوی و از این شغل پول خوبی کسب می‌کنی. این امر باعث شده که تلاش کند نقاشی‌های بهتری برایم بکشد و از این بابت اعتماد به نفسش قوی شده است».

۴. بهبود بینش: منظور از آن، دیدگاهی است که فرد از محیط کسب می‌کند. در صورتی که از جانب معلم و اطرافیان برای دانش‌آموز جمله «تو نمی‌توانی» تکرار شود، به این نگرش می‌رسد که هیچ توانایی و استعدادی ندارد و نمی‌تواند موفقیتی کسب کند؛ اما در صورتی که بینش مثبت به دانش‌آموز القا شود، نگرش او به خود ارتقا می‌یابد و بر مبنای نظریه اسناد جولیان راتر دارای منبع کنترل درونی می‌شود و بر حرکت و پیشرفت خود تأکید می‌کند و عاملی به نام شانس را برای همیشه فراموش می‌کند. معلمی گفت: «من همیشه به دانش‌آموزان خودم بینش مثبت می‌دهم؛ چون معتقدم که دانش‌آموز با استعداد فقط دانش‌آموزی نیست که درک و فهم ریاضی خوبی دارد. به دلیل تفاوت‌های فردی، هر دانش‌آموزی استعدادی دارد و وظیفه معلم این است که با فراهم کردن بستری آنها را شکوفا کند».

**مضمون اصلی ۴.** ارزشیابی هدف-آزاد: یکی از انواع ارزشیابی، ارزشیابی هدف-آزاد است. براساس نظریه اسکریون، همیشه نتایج ارزشیابی قابل‌پیش‌بینی نیست و گاهی معلم در ارزشیابی خود از دانش‌آموزان به نتایجی می‌رسد که از پیش به آنها

فکر نکرده است و حتی برای او جالب است که براساس درسی که به دانش‌آموزان داده است، توانایی‌هایی علاوه بر آنچه او در نظر داشته است، در دانش‌آموزان فراهم شده است؛ بنابراین، طبق نظر اسکریون، معلمان باید همواره در ارزشیابی علاوه بر بیان انتظاراتی که از دانش‌آموزان خود براساس اهداف یادگیری دارند، به قابلیت‌ها و توانایی‌های که مبتنی بر آموخته‌ها به آن دست یافته‌اند، اشاره کنند.

۱. ارزیابی توانایی‌های پیش‌بینی‌نشده: منظور از آن، ارزیابی آن دسته از توانایی‌های دانش‌آموزان است که از پیش برای معلم قابل پیش‌بینی نبوده و معلم پس از ارزیابی دانش‌آموزان به آنها رسیده است. معلمی گفت: «در امتحانی که از دانش‌آموزان در درس املا گرفتم، متوجه توانایی‌های برخی از آنها در طرز نوشتن شدم. مثلاً یکی از دانش‌آموزان، املا را با خط نسخ نوشته بود و دیگری به سبک خط نستعلیق؛ لذا استعداد خوشنویسی را در آنها کشف کردم».

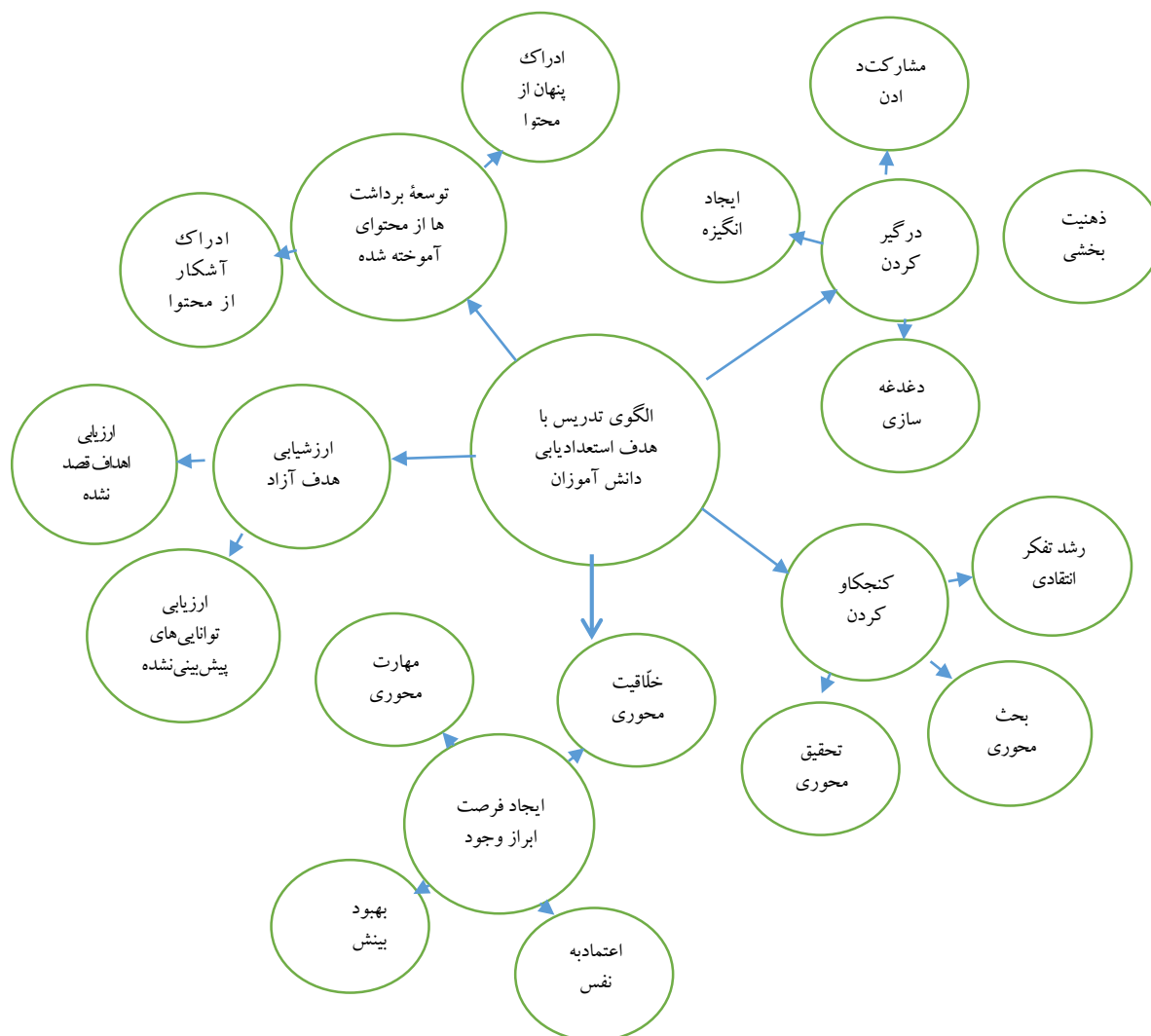
۲. ارزیابی اهداف قصدنشده: عبارت است از اهداف یادگیری که در برنامه درسی در نظر گرفته نشده است.

**مضمون اصلی ۵.** توسعه برداشت‌ها از محتوای آموخته‌شده: محتوا عبارت است از دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین و اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به یک ماده علمی. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. محتوا شامل همه مطالب، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس است. محور ارزشیابی از دانش‌آموزان، ادراک و برداشت آنها از محتوای درسی است. محتوای درسی، مجموعه کتاب‌های درسی است که مشتمل بر متون، اشکال، جداول و نمودارهاست و معلم قصد آموزش آنها را به دانش‌آموزان دارد. از این رو، برداشت‌ها و ادراکات آنها از محتوای درسی درخور توجه است و از این طریق، می‌توان به استعدادهای آنها پی برد.

۱. ادراک پنهان از محتوا: اصولاً به معنای پیام‌های غیرمستقیم و پنهانی است که دانش‌آموزان از محتوا استنباط می‌کنند؛ بنابراین، در اهداف آموزشی و یادگیری محتوای درس مشاهده نمی‌شود. معلمی می‌گفت: «من همیشه بعد از تدریس هر بخشی از کتاب، از دانش‌آموزان می‌خواهم که فواید و مزیت‌هایی را که یادگیری درس آموخته‌شده برای آنها داشته، بنابه نظر خود بیان کنند».

۲. ادراک آشکار از محتوا: اصولاً مشتمل بر اهداف و پیام‌هایی است که به‌طور مستقیم و آشکار در محتوای درسی بیان شده است و انتظار می‌رود دانش‌آموزان آنها را ادراک کنند. معلمی می‌گفت: «همواره بعد از خاتمه درس، از دانش‌آموزان براساس اهداف رفتاری سؤال می‌کنم تا متوجه بشوم که تا چه میزان اهداف یادگیری در آنها تحقق یافته است».

براساس مضمون‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده، شکل الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان به‌صورت زیر است:



شکل ۱: الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، قصد داشته است مشخص کند ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان مبتنی بر تجارب زیسته معلمان کدام‌اند. شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان به الگوهای تدریسی وابسته است که معلمان از آنها در فرایند یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند. معلمان می‌توانند بسته به هنر معلمی خود، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که بتوانند مبتنی بر علائق خود، تلاش کنند و استعداد خود را در زمینه‌های مختلف شکوفا سازند. بنابراین، پژوهش حاضر تلاشی است تا براساس مصاحبه با معلمان و دریافت تجارب زیسته آنان، الگوی تدریسی را تدوین کند تا براساس آن استعدادهای دانش‌آموزان در میدان عمل کشف و شکوفا شود. براساس الگوی مستخرج از پژوهش، پنج مضمون اصلی شامل درگیر کردن دانش‌آموزان، کنجکاوی کردن دانش‌آموزان، ایجاد فرصت ابراز وجود، ارزشیابی هدف-آزاد و توسعه برداشت‌ها از محتوای آموخته شده به دست آمد. یکی از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری است. درگیری

دانش آموزان به هنر تدریس معلم وابسته است. در صورتی که فضای تدریس و کلاس برای دانش آموزان جذاب و بانشاط باشد که انگیزه فعالیت یادگیری در دانش آموزان تقویت شود، تمایل آنها به درس و اهداف آن بیشتر می شود و به طور مستمر به آنچه معلم در کلاس بیان می کند، فکر می کنند و برای درک و فهم مطالبی که با موضوع تدریس شده در ارتباط است، تلاش می کنند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) هم سویی دارد. مطالعات آنها نشان داد بین نگرش و انگیزه درونی به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه در ریاضی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد یکی دیگر از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادها دانش آموزان، کنجکاوی کردن دانش آموزان از جانب معلم است. طرز برخورد معلم با سؤالاتی که دانش آموزان از او می پرسند، در تقویت روحیه کنجکاوی آنها مؤثر است. در صورتی که معلم در برابر سؤالات دانش آموزان برخوردی تحکمانه و تندخویانه داشته باشد و در واقع محرک ناخوشایندی به آنها ارائه دهد، رفتار سؤال کردن دانش آموزان نزد معلم کاهش می یابد تا حدی که به خاموشی می گراید. این امر مستند بر قانون اثر ثرندایک قابل تبیین است. ثرندایک بر اساس قانون اثر معتقد است در صورتی که موجود زنده در برابر فعالیتی که انجام می دهد، محرک ناخوشایندی را دریافت کند، دیگر حاضر به تکرار آن رفتار نیست و فعالیت موجود زنده برای موقعیت‌های مشابه خاموش می شود. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات ادیب، فتحی آذر و عینی پور (۱۳۹۴) هم سویی دارد. نتایج پژوهش آنها نیز نشان داد برای کشف توانایی‌های دانش آموزان باید به گونه‌ای تدریس کرد که حس کنجکاوی آنها درباره موضوع درس برانگیخته شود و همواره در پی پاسخ گویی به سؤالات در تلاش باشند. در چنین حالتی می توان ظرفیت‌ها و استعدادها دانش آموزان را در حوزه‌هایی که علاقه مندی و کنجکاوی دارند، مشخص کرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد یکی از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادها دانش آموزان، ایجاد فرصت ابراز وجود است. فرصت ابراز وجود به معنای داشتن موقعیت‌های است که در آن دانش آموزان می توانند به بیان نظرات، عقاید، ایده‌ها و احساسات خود درباره موضوع بحث در کلاس بپردازند و از آن دفاع کنند. با فراهم سازی فرصت ابراز وجود در کلاس برای دانش آموزان، می توان به ظرفیت‌ها، توانایی‌ها و استعدادها آنها پی برد و زمینه گسترش آنها را فراهم کرد. بعضی از معلمان معتقدند بنابه دلایل مختلف از جمله شلوغ بودن کلاس و یا حجم سنگین کتاب‌های درسی، امکان فراهم آوردن فرصت ابراز وجود برای همه دانش آموزان در کلاس را ندارند. این در حالی است که اگر معلمان از هنر و فن معلمی خود برای فراهم سازی فرصت ابراز وجود دانش آموزان استفاده کنند، بیشتر امکان کشف استعدادها دانش آموزان خود را دارند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات جهانیان (۱۳۹۵) هم سویی دارد. نتایج پژوهش وی نشان داد شیوه تدریس معلم و تعامل او با دانش آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری در شناسایی استعدادها مؤثر است. در صورتی که ارتباط معلم با دانش آموزان با هدف پیشرفت تحصیلی مستمر باشد، فرصت بیشتری برای ابراز ایده‌ها و نظرات دانش آموزان فراهم می شود و این امر به معلم کمک می کند تا استعدادها دانش آموزان را در مسیر مشخصی سوق دهد.

از ابعاد دیگر الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادها دانش آموزان، ارزشیابی هدف-آزاد است. ارزشیابی هدف-آزاد یکی از انواع ارزشیابی است. اسکریون (۱۹۶۷-۱۹۷۸) به الگوی ارزشیابی هدف-آزاد در مقابل ارزشیابی

مبتنی بر هدف معتقد است. در ارزشیابی مبتنی بر هدف، متخصص ارزشیابی به دنبال کیفیت هدف های برنامه آموزشی است و علاقه مند است بداند تا چه میزانی آن هدف ها تحقق یافته اند. در الگوی ارزشیابی هدف-آزاد پیشنهادی اسکریون، علاوه بر اینها، بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می شود. اسکریون معتقد است نقش عمده ارزشیابی هدف-آزاد کاستن از سوگیری و افزایش عینیت است. اسکریون در دفاع از ارزشیابی هدف-آزاد خود می گوید «هدف های آموزشی را نباید چشم بسته پذیرفت؛ بلکه باید آنها را مانند چیزهای دیگری ارزشیابی کرد». او همچنین می گوید «هدف های آموزشی صرفاً الفاظ هستند و به ندرت به مقاصد اصلی برنامه یا تغییرات مدنظر را نشان می دهند. یکی از نتایج اصلی شیوه ارزشیابی هدف-آزاد آن است که به عامل ارزشیابی وسعت دید بیشتری می دهد تا نتایج حاصل از اجرای برنامه، نتایج خواسته شده و ناخواسته از آن را ارزشیابی کند. از طریق ارزشیابی هدف-آزاد معلمان می توانند به ادراکات، توانایی ها و مهارت هایی که دانش آموزان در برنامه درسی قصد نشده دست یافته اند، توجه کنند و آنها را پرورش دهند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات شفیع پور مطلق (۱۳۹۳) هم سویی دارد. مطالعات وی نشان داد ارزشیابی سازنده گرایی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری دارد و در صورتی که از این نوع ارزشیابی استفاده شود، دانش آموزان به توانایی های فراتر از اهداف درسی دست می یابند.

نیز یافته های پژوهش نشان داد از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعداد های دانش آموزان، توسعه برداشت ها از محتوای آموخته شده است. محتوای برنامه درسی در بین عناصر و مؤلفه های نظام آموزشی از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. از طریق محتواست که نظام آموزشی به طور مستقیم با شخصیت متربیان مرتبط می شود و آثار گوناگونی در روح و روان آنان بر جا می گذارد. کمک معلمان به دانش آموزان برای گسترش برداشت های آنها از محتوای درسی آموخته شده فراتر از اهداف قصد شده در برنامه درسی موجب می شود تا استعداد های دانش آموزان برای استفاده از محتوای درسی در عرصه های مختلف در جامعه و خارج از کلاس و مدرسه بیشتر شکوفا شود و به منصفه ظهور برسد. چنان که امروزه مدارس تلاش می کنند برنامه ها و محتوای درسی را کار آفرینانه کنند و درباره توسعه ادراک دانش آموزان از محتوای درسی با هدف عملی سازی، به پژوهش و مطالعه مشغول اند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات نقش، فروغی ابری و شفیع پور مطلق (۱۳۹۵) و شفیع پور مطلق و یارمحمدیان (۱۳۹۰) هم سویی دارد. مطالعات آنها نیز نشان داد در صورتی که برنامه های درسی پاسخ گوی دانش آموزان باشد و زمینه خلاقیت آنها را فراهم آورد، به همان اندازه میزان ادراک دانش آموزان از برنامه و محتوای درسی گسترش می یابد.

### پیشنهاد های برگرفته از یافته های پژوهش

- پیشنهاد می شود کارگاه های آموزشی با عنوان درگیر کردن دانش آموزان، کنجکاو کردن دانش آموزان، توسعه برداشت های دانش آموزان از محتوای آموخته شده، ایجاد فرصت ابراز وجود برای دانش آموزان و ارزشیابی هدف-آزاد برای همه معلمان، مدیران مدارس و اولیای دانش آموزان برگزار شود و راهبردهای استعدادیابی دانش آموزان در این زمینه بررسی شود.
- پیشنهاد می شود برای رفع محدودیت تعمیم، این پژوهش در سایر شهرهای کشور انجام شود.
- از محدودیت های این پژوهش، می توان به این موضوع اشاره کرد که این تجارب ویژه معلمان دوره ابتدایی استان اصفهان است؛ بنابراین، باید از نتایج آن با احتیاط استفاده کرد.

## منابع

- آیتی، محسن؛ اسدی یونسی، محمدرضا؛ آزادگان، عمید. (۱۳۹۶). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس شناسایی دانش آموزان با استعداد. *فصل نامه اندازه گیری تربیتی*، ۱۸۱، ۲۷-۱۶۱.
- آیتی، محسن؛ عابدی، احمد؛ کاظمی حقیقی، ناصرالدین؛ منانی، رومینا؛ لطیفی، علی؛ راستگو مقدم، میترا و اسدی یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۱). *مجموعه متون آموزشی طرح شهاب*. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- جعفری، جلال. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر استعدادیابی با تاکید بر طرح شهاب در عوامل درونی دانش آموزان از نگاه معلمان ابتدایی ناحیه ۲ شهر تهران، *همایش علمی پژوهشی استانی راهبردها و راهکارهای ارتقاء کیفیت در آموزش و پرورش*، میناب: مدیریت آموزش و پرورش.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر پرورش و توسعه خلاقیت دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر البرز. *فصل نامه علمی- پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۲)، ۲۰۲-۱۷۵.
- چراغ ملایی، زهرا. (۱۳۹۷). تحلیل دوره تأمین مدرس برنامه ملی شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) و ارزیابی آن. *فصل نامه روانشناسی تربیتی*، ۴۷، ۴۷-۲۵.
- حاجی حسنی، مبین. (۱۳۹۵). بررسی نقش ورزش مدارس در فرآیند شناسایی و پرورش استعدادها و ورزشی دانش آموزان، *همایش ملی دستاوردهای نوین تربیت بدنی و ورزش*، ۲۴ و ۲۵ شهریورماه.
- سلمان، زهرا؛ امینی، حجت الله. (۱۳۹۲). متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش بینی های بروز استعدادها و ورزشی در نوجوانان ۱۸-۱۵ ساله. *پژوهش نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۲۳، ۸۲-۶۵.
- بلبلی، سمانه؛ شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۸). الگوی تعیین عوامل مؤثر بر ادراک چابکی در تدریس (مورد مطالعه؛ دانش آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر اصفهان). *فصل نامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۹۳، ۳۴-۸۵.
- راستی بزرگی، مهدی؛ شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی گری درگیری تحصیلی، *فصل نامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲۳، ۷۸-۶۴.
- شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۱). تعیین رابطه بین مهارتهای مورد ارزشیابی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی به منظور ارائه یک مدل مناسب دانشگاه های مجازی ایران. *فصل نامه علمی- پژوهشی اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۷(۳)، ۷۰-۵۷.
- شفیع پور مطلق، فرهاد؛ یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۰). ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه برنامه های درسی پاسخگوی ادراک شده در مدارس هوشمند. *فصل نامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲۸، ۸۳-۷۲.
- شیخ الاسلامی، راضیه؛ رضویه، اصغر (۱۳۸۴). پیش بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به، متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و جنسیت. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*، ۲۲(۴)، ۱۰۳-۹۴.
- عابدی، احمد. (۱۳۹۴). ابزارهای طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب). *فصل نامه استعدادها درخشان*، ۱۵۳، ۷۴-۱۴۴.

عابدی، احمد. (۱۳۹۲). ساخت و روایی سنجی مقدماتی ابزارهای طرح شهاب (طرح شناسایی و هدایت استعداد های برتر) برای دانش آموزان دوره های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه. تهران: بنیاد ملی نخبگان

لفرانکوئیس، گای آر. (۱۳۷۰). روانشناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهنی بیلاق، تهران: انتشارات رشد.

مجد فر، م؛ اصلانی، ا؛ سلیقه دار، ل (۱۳۹۶). دست‌نامه شهاب. تهران: انتشارات مدرسه.

مردیت، گال؛ والتربورگ، جوئیس گال. (۲۰۰۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، (جلد دوم)، ترجمه احمد رضا نصر اصفهانی؛ حمید رضا عریضی سامانی؛ محمود ابوالقاسمی؛ خسرو باقری؛ محمد حسین علامت ساز؛ محمدجعفر پاک سرشت؛ علی دلاور؛ علیرضا کیامنش؛ غلامرضا خوی‌نژاد؛ ۱۳۹۳، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

نجفی، سیمین. (۱۳۹۴). شناسایی و هدایت استعدادهای برتر ( طرح شهاب). مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی، دانشگاه بیرجند.

نقش، سیمین؛ فروغی ابری، احمد علی؛ شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی گری جدیت تحصیلی. فصل‌نامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۱، ۱۴۴-۱۳۴.

- Al-Karasneh, S. M., & Saleh, A. M. J. (2010). Islamic perspective of creativity: A model for teachers of social studies as leaders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 412-426 .
- Bailey, R., & Collins, D. (2013). The standard model of talent development and its discontents. *Kinesiology Review*, 2(4), 248-259 .
- Brown, J. (2001). *Sports talent*. Human Kinetics.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2010). *Understanding nursing research-ebook: Building an evidence-based practice*. Elsevier Health Sciences.
- Chang ,H. Y., Quintana, C., & Krajcik, J. S. (2010). The impact of designing and evaluating molecular animations on how well middle school students understand the particulate nature of matter. *Science Education*, 94(1), 73-94 .
- Deary, I. J., & Stough, C. (1996). Intelligence and inspection time: Achievements, prospects, and problems. *American Psychologist*, 51(6), 599 .
- Egan, K. (2010). *The cognitive tools of children's imagination*. 11th Annual European Conference.
- Feldhusen, J. F. (1994). Talent identification and development in education (TIDE). *Gifted Education International*, 10(1), 10-15.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT. 10th Conference, Asia-Pacific Federation of the World Council for Gifted and Talented Children, Singapore* (Vol. 17).
- Ghasemzadeh Mirkolaei, E., Razavi, S. M. H., & Amirnejad, S. (2013). A mini-review of track and field's talent-identification models in Iran and some designated countries. *Annals of Applied Sport Science*, 1(3), 17-28 .
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174 .
- Petruța, G.-P. (2013). Multiple intelligences stimulated within the lessons by the practican students from the Faculty of Sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 676-680 .



- Renzulli, L. A., & Evans, L. (2005). School choice, charter schools, and white flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418 .
- Saha, M. (1996). *Physical and physiological development of sports talented boys and girls of 10 to 16 years of age* .
- Streubert, S. H, Carpenter, D. (2003). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van, M. M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press,