

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

محمد صحرائی ۱، محدثه صحرائی ۲ و سکینه بختیار پور ۳

۱. دبیر مدرسه ذوالفقار منطقه موسیان

۲. دبیر ناحیه دهلران

۳. دبیر منطقه موسیان

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. مصاحبه‌شوندگان پژوهش شامل همه معلمان سرگروه آموزشی ابتدایی نواحی و مناطق آموزش و پرورش استان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ 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 (درگیرکردن دانش‌آموزان، کنجکاویکردن 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 به‌کارگیری روش‌های فعال از این تکنیک‌ها نیز برای شناسایی دانش‌آموزان بااستعداد استفاده کنند.

واژگان کلیدی: تجارب زیسته معلمان، استعدادهای دانش‌آموزان، الگوی تدریس اثربخش

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).

به‌نقل از براون (۲۰۰۱) چارنس، ویسبرگ، سایمونتون، استارکس 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 به‌فعلیت‌رسانیدن استعدادهایشان لازم و ضروری است (الکاراسنه و جبران صالح، ۲۰۱۰).

به‌نقل از فلدوسن (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 (۲۰۰۱) در تعریف کاربردی استعدادیابی معتقد است این واژه یعنی پیش‌بینی اجرا از طریق سنجش ویژگی‌های جسمانی، روانی، اجتماعی و همچنین توانایی‌های تکنیکی. به‌زعم کرنو و همکاران (۲۰۰۲) استعداد بر میزان آمادگی بر یادگیری و خوب انجام‌دادن کاری در موقعیت خاص اشاره دارد. لیتره استعداد را آمادگی طبیعی برای کار یا فعالیتی معین تعریف می‌کند (سها، ۱۹۹۶). به‌باور گیبسون و میشل^۳ (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^۴ (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.

بنابه نظر پتروتا^۵ (۲۰۱۳) کشف استعدادهای دانش‌آموزان از جانب معلمان مدارس و سایر مسئولان که با دانش‌آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری درگیر هستند، موجب می‌شود تا همه دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری از شادابی برخوردار شوند.

برنامه ملی شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) نخستین سند رسمی مأموریت بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش‌آموزی مورخ ۸۶/۱۱/۲۵، اقدام مهمی در جهت استعدادیابی دانش‌آموزان بوده است. هدف اصلی از اجرای برنامه ملی شهاب، فرایند شناسایی و هدایت دانش‌آموزان باتوجه به تغییرات طبیعی ناشی از رشد شخصیت، استعدادها و توانایی‌های کودکان و شناسایی حوزه‌های استعدادی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم، ششم و همچنین هدایت لحاظ‌شده به‌صورت عمومی و برای همه آنهاست. مطالعات بالی و کولینز^۶ (۲۰۱۳) با عنوان «الگوی استاندارد توسعه استعدادهای درخشان» نشان داد باوجود تفاوت‌های آشکار بین

1. Litreh

2. Saha

3. Mishel

4. Renzuli & Evanz

5. Petruta

6. Bully & Collins

رویکردهای توسعه استعداد، بسیاری از خصوصیات و پیش‌فرض‌های آنها مشترک است. نتایج پژوهش قاسم‌زاده میرکلایی، رضوی و امیرنژاد (۲۰۱۳) با عنوان «مروری بر مسیر و زمینه‌الگوهای استعدادیابی در ایران و مقایسه آن با کشورهای منتخب» نشان داد نبود بستر برای اینکه دانش‌آموزان استعداد‌های خود را نشان دهند، مانع کشف استعداد‌های آنهاست. نتایج پژوهش هودجس، تای، ماندا و جنتری (۲۰۱۸) با عنوان «فراتحلیلی بر استعدادیابی» نشان داد بیشتر شیوه‌های استعدادیابی مبتنی بر روش‌های سنتی استفاده از آزمون بهره هوشی استاندارد است. آنها برای رفع این نگرانی، به استفاده از روش‌های غیرسنتی مثل استفاده از آزمون‌های غیرکلامی، پوشه کار و چک‌لیست عاطفی برای استعدادیابی توجه کردند. مطالعات فلدهوسن^۷ (۱۹۹۴) با عنوان «شناسایی استعدادها و بهبود آموزش و پرورش» نشان داد استعداد دانش‌آموزان متأثر از عوامل ژنتیکی، تجارب خانه و مدرسه، علایق دانش‌آموزان به مدرسه و سبک‌های یادگیری است. نتایج پژوهش جعفری (۱۳۹۶) با عنوان «بررسی تأثیر استعدادیابی با تأکید بر طرح شهاب در عوامل درونی دانش‌آموزان 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) به‌نقل از آیتی و همکاران (۱۳۹۱) در تبیین ماهیت استعداد، افراد را دارای مجموعه‌ای از استعداد‌های زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، میان‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا می‌داند و معتقد است هر فرد ضمن داشتن توانایی‌های نسبی در تمام آنها، در یکی از آنها زبده‌تر است.

یکی از ابزارهای تهیه‌شده برای استعدادیابی، اجرای طرح شهاب در پایه چهارم ابتدایی، مقیاس شناسایی دانش‌آموزان با استعداد برتر دوره ابتدایی است که ضیایی مؤید و همکاران (۱۹۹۰) و آیتی و همکاران (۱۹۹۱) در قالب طرح پژوهشی بنیاد ملی نخبگان برمبنای الگوی گانه طراحی کرده‌اند (نجفی، ۱۳۹۴). گویه‌های این مقیاس در حوزه‌های استعداد کلامی، ریاضی، هنری، فضایی، حرکتی-ورزشی، اجتماعی، فرهنگ دینی و علوم است. معلم با مشاهده دانش‌آموزان در کلاس درس حوزه‌های استعدادی دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. حاجی حسنی (۱۳۹۵) نشان داد استعداد‌های دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های ورزشی شناسایی می‌شود. نتایج پژوهش آیتی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «تحلیل عاملی تأییدی مقیاس شناسایی دانش‌آموزان با استعداد» نشان داد بین مؤلفه‌های مختلف مقیاس شناسایی دانش‌آموزان با استعداد باهوش و عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار بالایی وجود دارد. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد بین خرده‌مقیاس‌های ورزشی و هنری، با خلاقیت ارتباط معنادار وجود دارد و در سایر 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. بدین‌منظور، باتوجه 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

7. Feldhusen

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) به‌طورکلی 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 زیستهٔ معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری وابسته است. به‌عبارت دیگر، معلمان در حین تدریس خود به شناخت دانش‌آموزان و شیوهٔ عملکرد آنان و نیز علایقی که در حوزه‌های مختلف تحصیلی دارند، واقف می‌شوند و این نشان می‌دهد تجارب زیستهٔ 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 مقایسهٔ تأثیر دو شیوهٔ آموزشی دریافت مفهوم و شیوهٔ 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 درمن (۲۰۱۲)، روانشناسان به فکر طراحی آزمون‌های دقیق و متنوع‌تری افتادند تا بتوانند استعداد افراد را درزمینهٔ تحصیلی و شغلی شناسایی کنند. نتایج پژوهش ایگان و کائوچاک (۲۰۱۰) نشان داد روش پرسش و پاسخ موجب کشف استعدادها و دانش‌آموزان می‌شود و این در حالی است که معلم بتواند دانش‌آموزان خود را درگیر موضوع یادگیری کند. چانگ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی دریافته‌اند یادگیری مفهومی یادگیرندگانی که در طراحی، تفسیر و ارزشیابی نمونه‌هایشان درگیر می‌شوند، از یادگیرندگانی که فقط از نمونه‌های ازپیش‌ساخته‌شده استفاده می‌کنند، بیشتر است.

حال مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادها و دانش‌آموزان مبتنی بر تجارب زیستهٔ 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 پدیدهٔ مدنظر است (برنز، گراو، ۲۰۰۷). در این مطالعه از پدیدارشناسی هرمنوتیک، نرم‌افزار مکس کیودای^۹ نسخهٔ ۱۰ برای کشف تجربیات زیستهٔ آموزگاران استفاده شد. در رویکرد پدیدارشناسانهٔ ون منن،^۸ مطالعهٔ تجربهٔ زیسته و دست‌یابی به کنهٔ آن از طریق توصیف و تبیین علمی، دقیق و شاعرانه و از چشم‌اندازی خاص فراهم می‌آید. پدیدارشناسی به‌معنای ادراکی است که افراد از پدیدهٔ مطالعه‌شده دارند؛ نه معنایی که آن پدیده جدا از ذهن افراد دارد (ون منن، ۲۰۱۶). در این پژوهش روایات معلمان از نحوهٔ استعدادیابی دانش‌آموزان مطالعه و بررسی شد. مصاحبه‌شوندگان شامل همهٔ معلمان سرگروه آموزشی دورهٔ ابتدایی نواحی و مناطق استان ایلام (۱۴۰۱-۱۴۰۲) بودند.

^۸. Streubert & Carpenter

^۹. MAXQDA

^۱. Van Manen

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 استعدادها 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 یا 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 دست‌دوم تجزید ساخته‌های 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 روابط متقابل میان آنها به عنوان مبنا، تجربه شرکت‌کنندگان 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 گدگذاری 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 استعدادها 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 استعدادها 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، استعدادها 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	دریافتهای الهام‌گرفته از روایت معلمان مصاحبه شده
		مشارکت‌دادن	برای درگیر کردن ذهن دانش‌آموزان، داستانی را برای آنها تعریف می‌کنم و

ردیف	مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	دریافت‌های الهام‌گرفته از روایت معلمان مصاحبه‌شده
۱	درگیر کردن	دغدغه‌سازی	از آنها می‌خواهم که موضوع آن قصه را حدس بزنند.
		ذهنیت‌بخشی	دانش‌آموز استعداد ریاضی داشت و من مدام او را تشویق می‌کردم. سال‌ها
		انگیزه‌دادن	گذشت و بعد از ۸ سال برادرش را دیدم. او گفت: احسان دانش‌آموز نخبه ریاضی منطقه شده است.
۲	کنج‌گاو 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.
		پرسش‌گرمحور بودن	روش تدریس من مبتنی بر پژوهش‌محوری 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 به‌طور مستند در کلاس مطرح کنند.
		تحقیق‌محور بودن	
۳	ایجاد فرصت ابراز وجود	خلأ‌قیت‌محوری	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.
		بحث‌محوری	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 خلأ‌قیت بزنند. حتی اگر نظرات آنها درست نباشد به آنها می‌گویم که اگر باز هم فکر کنی، می‌توانی ایده بهتر و درست‌تری بدهی.
		اعتماد‌به‌نفس‌دادن	در پایه چهارم دانش‌آموزی 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 این‌بابت اعتماد‌به‌نفسش قوی شده بود.
		بهبود بینش	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.
۴	ارزشیابی هدف‌آزاد	ارزیابی توانایی‌های پیش‌بینی‌نشده	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.
		ارزیابی اهداف قصدنشده	

ردیف	مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	دریافت‌های الهام‌گرفته از روایت معلمان مصاحبه‌شده
۵	توسعه برداشتها از محتوای آموخته‌شده	ادراک پنهان از محتوا ادراک آشکار از محتوا	من همیشه بعد از تدریس هر بخشی از کتاب، از دانش‌آموزان می‌خواهم که فواید و مزیت‌هایی را که یادگیری درس آموخته‌شده برای آنها دارد، بنابه نظر خود بیان کنند. 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 پدیدارشناسی و مضمون‌های به‌دست‌آمده، از مؤلفه‌های الگوی تدریس با هدف استعدادیابی دانش‌آموزان، پنج مضمون اصلی و پانزده زیرمضمون به دست آمد که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

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

۱. مشارکت‌دادن دانش‌آموزان: مشارکت‌دادن به معنای این است که معلم همواره برای پیش‌بردن درس و یادگیری آن از دانش‌آموزان کمک بگیرد. نه اینکه فقط خود به‌تنهایی به تدریس فصل‌ها و رؤس مطالب کتاب بپردازد؛ بدون اینکه از نظرات و فعالیت‌های دانش‌آموزان بهره‌مند شود.

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

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

۴. انگیزه‌دادن به دانش‌آموزان: شرط فعالیت و استفاده از ظرفیت‌ها و استعدادها دانش‌آموزان، 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 دانش‌آموزان از چوب‌خط و انگشت استفاده می‌کنند؛ اما من از این پسر که اسمش احسان بود، خواستم همه‌چیز 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 دانش‌آموز نه پیش‌دبستانی رفته بود، نه جایی دیگر، ولی به سرعت ضرب را هم ذهنی انجام می‌داد. فقط من به او می‌گفتم استاد. این 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».

مضمون اصلی ۲. کنجکاو کردن دانش‌آموزان: کنجکاو کردن دانش‌آموز، زمانی میسر است که داستانی یا نوشته‌ای با شکلی نیمه‌تمام برای دانش‌آموزان ارائه شود. در چنین حالتی، دانش‌آموزان برای تکمیل کردن آن کنجکاو می‌شوند و تلاش می‌کنند که حدس و

گمان خود را درباره موضوعات نیمه تمام از طریق کنجکاوی به آزمون بگذارند و برای آن جوابی پیدا کنند. برای مثال، معلمی می‌گفت: «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». 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 دانش‌آموزان را همواره در موقعیت‌هایی قرار دهند که ناچار به تصمیم‌گیری شوند و برای انتخاب گزینه‌ها دست به تجزیه و تحلیل بزنند.

۲. پرسش‌گرم‌محور بودن: معلم باید در فرایندهای یاددهی-یادگیری از شیوه پرسش‌گری استفاده کند. ایجاد پرسش از سوی معلم درباره موضوع درس برای دانش‌آموزان به جای در اختیار گذاشتن پاسخ‌ها، موجب می‌شود تا دانش‌آموزان 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 بپردازند 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 بر اساس 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. خلاقیت محوری: 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 به‌قولی 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. بر اساس نظریه اسکریون، همیشه نتایج ارزشیابی قابل پیش‌بینی 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 بر اساس 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 بر اساس 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 بر اساس اهداف رفتاری سؤال می‌کنم تا متوجه بشوم که تا چه میزان اهداف یادگیری در آنها تحقق یافته است».

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 علایق 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 درگیرکردن دانش‌آموزان، کنجکاوکردن دانش‌آموزان، ایجاد فرصت ابراز وجود، ارزشیابی هدف-آزاد و توسعه برداشتها از محتوای آموخته‌شده به دست آمد. یکی از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، درگیرکردن دانش‌آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری است. درگیری دانش‌آموزان به هنر تدریس معلم وابسته است. در صورتی که فضای تدریس و کلاس برای دانش‌آموزان جذاب و بانشاط باشد که انگیزه فعالیت یادگیری در دانش‌آموزان تقویت شود، تمایل آنها به درس و اهداف آن بیشتر می‌شود و به‌طور مستمر به آنچه معلم در کلاس بیان می‌کند، فکر می‌کنند و برای درک و فهم مطالبی که با موضوع تدریس شده در ارتباط است، تلاش می‌کنند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) هم‌سویی دارد. مطالعات آنها نشان داد بین نگرش و انگیزه درونی به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه در ریاضی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد یکی دیگر از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، کنجکاوکردن دانش‌آموزان از جانب معلم است. طرز برخورد معلم با سؤالاتی که دانش‌آموزان از او می‌پرسند، در تقویت روحیه کنجکاوی آنها مؤثر است. در صورتی که معلم در برابر سؤالات دانش‌آموزان برخوردی تحکمانه و تندخویانه داشته باشد و در واقع محرک ناخوشایندی به آنها ارائه دهد، رفتار سؤال‌کردن دانش‌آموزان نزد معلم کاهش می‌یابد تا حدی که به خاموشی می‌گراید. این امر مستند بر قانون اثر ثرندایک قابل تبیین است.

ثرندایک براساس قانون اثر معتقد است در صورتی که موجود زنده در برابر فعالیتی که انجام می‌دهد، محرک ناخوشایندی را دریافت کند، دیگر حاضر به تکرار آن رفتار نیست و فعالیت موجود زنده برای موقعیت‌های مشابه خاموش می‌شود. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات ادیب، فتحی آذر و عینی‌پور (۱۳۹۴) هم‌سویی دارد. نتایج پژوهش آنها نیز نشان داد برای کشف توانایی‌های دانش‌آموزان باید به‌گونه‌ای تدریس کرد که حس کنجکاوی آنها درباره موضوع درس برانگیخته شود و همواره در پی پاسخ‌گویی به سؤالات در تلاش باشند. در چنین حالتی می‌توان ظرفیت‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان را در حوزه‌هایی که علاقه‌مندی و کنجکاوی دارند، مشخص کرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد یکی از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، ایجاد فرصت ابراز وجود است. فرصت ابراز وجود به معنای داشتن موقعیت‌های است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند به بیان نظرات، عقاید، ایده‌ها و احساسات خود درباره موضوع بحث در کلاس بپردازند و از آن دفاع کنند. با فراهم‌سازی فرصت ابراز وجود در کلاس برای دانش‌آموزان، می‌توان به ظرفیت‌ها، توانایی‌ها و استعدادهای آنها پی برد و زمینه گسترش آنها را فراهم کرد. بعضی از معلمان معتقدند بنابه دلایل مختلف از جمله شلوغ‌بودن کلاس و یا حجم سنگین کتاب‌های درسی، امکان فراهم‌آوردن فرصت ابراز وجود برای همه دانش‌آموزان در کلاس را ندارند. این در حالی است که اگر معلمان از هنر و فن معلمی خود برای فراهم‌سازی فرصت ابراز وجود دانش‌آموزان استفاده کنند، بیشتر امکان کشف استعدادهای دانش‌آموزان خود را دارند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات

جهانبان (۱۳۹۵) هم‌سویی دارد. نتایج پژوهش وی نشان داد شیوه تدریس معلم و تعامل او با دانش‌آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری در شناسایی استعدادها مؤثر است. در صورتی که ارتباط معلم با دانش‌آموزان با هدف پیشرفت تحصیلی مستمر باشد، فرصت بیشتری برای ابراز ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان فراهم می‌شود و این امر به معلم کمک می‌کند تا استعدادهای دانش‌آموزان را در مسیر مشخصی سوق دهد.

از ابعاد دیگر الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، 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 هدف‌های برنامه آموزشی است و علاقه‌مند است بدانند تا چه میزانی آن هدف‌ها تحقق یافته‌اند. در الگوی ارزشیابی هدف-آزاد پیشنهادی اسکریون، علاوه بر اینها، بر بازده‌های پیش‌بینی‌نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود. اسکریون معتقد است نقش عمده ارزشیابی هدف-آزاد کاستن از سوگیری و افزایش عینیت است. اسکریون در دفاع از ارزشیابی هدف-آزاد خود می‌گوید «هدف‌های آموزشی را نباید چشم‌پوشته پذیرفت؛ بلکه باید آن‌ها را مانند چیزهای دیگری ارزشیابی کرد».

او همچنین می‌گوید «هدف‌های آموزشی صرفاً الفاظ هستند و به ندرت به مقاصد اصلی برنامه یا تغییرات مدنظر را نشان می‌دهند. یکی از نتایج اصلی شیوه ارزشیابی هدف-آزاد آن است که به عامل ارزشیابی وسعت دید بیشتری می‌دهد تا نتایج حاصل از اجرای برنامه، نتایج خواسته‌شده و ناخواسته از آن را ارزشیابی کند. از طریق ارزشیابی هدف-آزاد معلمان می‌توانند به ادراکات، توانایی‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در برنامه درسی قصد نشده دست یافته‌اند، توجه کنند و آنها را پرورش دهند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات شفیع‌پور مطلق (۱۳۹۳) هم‌سویی دارد. مطالعات وی نشان داد ارزشیابی سازنده‌گرایی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد و در صورتی که از این نوع ارزشیابی استفاده شود، دانش‌آموزان به توانایی‌های فراتر از اهداف درسی دست می‌یابند.

نیز یافته‌های پژوهش نشان داد از ابعاد الگوی تدریس اثربخش برای شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان، توسعه برداشت‌ها از محتوای آموخته‌شده است. محتوای برنامه درسی در بین عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. از طریق محتوای آموخته‌شده به طور مستقیم با شخصیت مترتبان مرتبط می‌شود و آثار گوناگونی در روح و روان آنان بر جا می‌گذارد. کمک معلمان به دانش‌آموزان برای گسترش برداشت‌های آنها از محتوای درسی آموخته‌شده فراتر از اهداف قصدشده در برنامه درسی موجب می‌شود تا استعدادهای دانش‌آموزان برای استفاده از محتوای درسی در عرصه‌های مختلف در جامعه و خارج از کلاس و مدرسه بیشتر شکوفا شود و به منصف ظهور برسد. چنان‌که امروزه مدارس تلاش می‌کنند برنامه‌ها و محتوای درسی را کارآفرینانه کنند و درباره توسعه ادراک دانش‌آموزان از محتوای درسی با هدف عملی‌سازی، به پژوهش و مطالعه مشغول‌اند. نتایج پژوهش در این باره با مطالعات نقش، فروغی ابری و شفیع‌پور مطلق (۱۳۹۵) و شفیع‌پور مطلق و یارمحمدیان (۱۳۹۰) هم‌سویی دارد. مطالعات آنها نیز نشان داد در صورتی که برنامه‌های درسی پاسخ‌گوی دانش‌آموزان باشد و زمینه خلاقیت آنها را فراهم آورد، به همان اندازه میزان ادراک دانش‌آموزان از برنامه و محتوای درسی گسترش می‌یابد.

پیشنهادهای برگرفته از یافته‌های پژوهش

- پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی با عناوین درگیرکردن دانش‌آموزان، کنجکاوکردن دانش‌آموزان، توسعه برداشت‌های دانش‌آموزان از محتوای آموخته‌شده، ایجاد فرصت ابراز وجود برای دانش‌آموزان و ارزشیابی هدف-آزاد برای همه معلمان، مدیران مدارس و اولیای دانش‌آموزان برگزار شود و راهبردهای استعدادیابی دانش‌آموزان در این زمینه بررسی شود.
- پیشنهاد می‌شود برای رفع محدودیت تعمیم، این پژوهش در سایر شهرهای کشور انجام شود.

از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به این موضوع اشاره کرد که این تجارب ویژه معلمان دوره ابتدایی استان ایلام است؛ بنابراین، باید از نتایج آن با احتیاط استفاده کرد.

منابع

- آیتی، محسن؛ اسدی یونسی، محمدرضا؛ آزادگان، عمید. (۱۳۹۶). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس شناسایی دانش‌آموزان با استعداد. فصل نامه اندازه گیری تربیتی، 27، 161-181
- 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر البرز. فصل نامه علمی-پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، (2)6، 175-202
- چراغ ملایی، زهرا. (۱۳۹۷). تحلیل دوره تأمین مدرّس برنامه ملی شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) و ارزیابی آن. فصل نامه روانشناسی تربیتی، 47، 25-47
- حاجی حسنی، مبین. (۱۳۹۵). بررسی نقش ورزش مدارس در فرآیند شناسایی و پرورش استعدادهای ورزشی دانش‌آموزان، همایش ملی دستاوردهای نوین تربیت بدنی و ورزش، 24 و ۲۵ شهریورماه.
- سلمان، زهرا؛ امینی، حجت‌الله. (۱۳۹۲). متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بینی‌های بروز استعدادهای ورزشی در نوجوانان ۱۸-۱۵ ساله. پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، 23، 65-82
- بلبلی، سمانه؛ شفیع پورمطلق، فرهاد. (۱۳۹۸). الگوی تعیین عوامل مؤثر بر ادراک چابکی در تدریس (مورد مطالعه؛ دانش‌آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر اصفهان. فصل نامه علمی-پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، 34، 85-93
- راستی بزرگی، مهدی؛ شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری درگیری تحصیلی، فصل نامه علمی-پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، 23، 64-78
- شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۱). تعیین رابطه بین مهارت‌های مورد ارزشیابی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی به منظور ارائه یک مدل مناسب دانشگاه‌های مجازی ایران. فصل نامه علمی-پژوهشی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، (3)7، 57-70
- شفیع پورمطلق، فرهاد؛ یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۰). ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه برنامه‌های درسی پاسخگوی ادراک شده در مدارس هوشمند. فصل نامه علمی-پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، 28، 72-83
- شیخ‌الاسلامی، رضیه؛ رضویه، اصغر (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به، متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و جنسیت. مجله علوم اجتماعی و انسانی، (4)22، 94-103
- عابدی، احمد. (۱۳۹۴). ابزارهای طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب). (فصل نامه استعدادهای درخشان، 74، 153-144.
- عابدی، احمد. (۱۳۹۲) ساخت و روایی سنجی مقدماتی ابزارهای طرح شهاب (طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر) برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه. تهران: بنیاد ملی نخبگان.
- لفرانکوئیس، گای آر. (۱۳۷۰) روانشناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهنی ییلاق، تهران: انتشارات رشد.

مجد فر، م؛ اصلانی، ا؛ سلیقه‌دار، ل (۱۳۹۶). دست‌نامه شهاب. تهران: انتشارات مدرسه.
مردیت، گال؛ والتربورگ، جويس 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؛ شفیعی پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی‌گری جدید تحصیلی. فصل‌نامه علمی- پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، 21، 134-144.

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 Mirkolae, 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,