



## Talent Research Approaches in I. R. Iran's Talent Policies

**Mohammad Saeid Taslimi**

Prof., Department of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: taslimi@ut.ac.ir

**Meysam Alipour**

\*Corresponding author, PhD. Candidate of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: meysam.alipour@ut.ac.ir

### Abstract

**Objective:** Iran's talent-related policies have been formulated and implemented to solve the public problems of the country by taking advantage of the talents. In fact, these policies are associated with the theoretical domain of talent research studies that examines the nature of the talent and how to use those talents. Therefore, this paper sets out to identify the prevailing talent research approaches in I. R. Iran's talent policies and to identify the nature of the relationship between these two issues.

**Methods:** This paper is conducted based on the archival research approach using comparative method for identifying talent research approaches as a coding framework for the qualitative content analysis strategy using meta-synthesis approach.

**Results:** We have identified seven approaches in talent research studies: "philosophical", "single factorial", "multi factorial", "subjective", "objective", "generalistic" and "domain-based". Then, we analyzed the content of talent policies and related policy research studies accordingly. This paper reveals that the dominant approaches are the "generalistic" and the "subjective" approaches.

**Conclusion:** Surprisingly, we found out that the lack of a comprehensive talent management theory in designing talent policies has led to a combination of opposing approaches.

**Keywords:** Intelligence, Iranian National elites foundation, Talent management, Talent policies, Talent research.

**Citation:** Taslimi, M.S., Alipour, M. (2019). Talent Research Approaches in I. R. Iran's Talent Policies. *Journal of Public Administration*, 11(1), 123-150. (in Persian)

Journal of Public Administration, 2019, Vol. 11, No.1, pp. 123-150

DOI: 10.22059/jipa.2019.264568.2349

Received: September 04, 2018; Accepted: February 11, 2019

© Faculty of Management, University of Tehran

## رویکردهای استعدادپژوهی در خطمشی‌های نخبگانی کشور

محمد سعید تسلیمی

استاد، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: taslimi@ut.ac.ir

میثم علی‌پور

\* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: meisam.alipour@ut.ac.ir

### چکیده

**هدف:** خطمشی‌های کشور در امور نخبگان با هدف به‌کارگیری نخبگان در راستای حل مسائل کشور تدوین و به اجرا گذارده شده‌اند. قلمرو نظری متناسب با این خطمشی‌ها، مطالعات استعدادپژوهی است که در آنها ماهیت استعدادها و چگونگی بهره‌برداری از استعدادها بررسی می‌شوند. آگاهی از اینکه خطمشی‌های نخبگانی کشور با کدام رویکردهای استعدادپژوهی قرابت و تناسب بیشتری دارند، هدف اصلی این پژوهش بوده است.

**روش:** در این پژوهش از راهبرد تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی در چارچوب پژوهشی اسنادی استفاده شده است. همچنین، تدوین چارچوب کدگذاری مناسب برای اجرای تحلیل محتوای کیفی با روش فراترکیب انجام شده است.

**یافته‌ها:** فراترکیب انجام شده، هفت رویکرد به استعدادپژوهی را نشان می‌دهد: «کلی - فلسفی»، «تک‌عامله»، «چندعامله»، «شخص‌نگر»، «شاخص‌نگر»، «عام‌گرا» و «دامنه‌مبنا». با استفاده از چارچوب هفت مقوله‌ای فوق، تحلیل محتوای قیاسی و مطالعات پشتیبان خطمشی‌ها انجام شد و غلبه رویکردهای «عام‌گرا» و «شخص‌نگر» در آنها شناسایی شد.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌های این پژوهش بر غلبه «عام‌گرایی» و «شخص‌نگری» در خطمشی‌های نخبگانی کشور دلالت دارند. عام‌گرایی با تاریخ سیاسی و فرهنگ عمومی کشور سازگار است و در آن، فرد مستعد در قلمرو می‌تواند به‌منزله فردی مستعد در همه قلمروهای دیگر تصور شود. هرچند، تبیین غلبه شخص‌نگری با نوعی پیچیدگی همراه است؛ زیرا برنامه‌های گوناگون شناسایی، پرورش، حمایت و نگهداری از استعدادهای برتر در کشور از رویکردهای به‌هنجارسازی، استانداردسازی و عینیت‌گرایی متأثرند. ملاک‌های عینی‌ای برای شناسایی استعدادهای برتر تعریف شده‌اند. این تعارض بین محتوای خطمشی‌ها و واقعیت جاری، مانند تعارض بین آرمان‌ها و چشم‌اندازها و وضع موجود است؛ تعارض بین «آنچه می‌خواهیم» و «آنچه هستیم»! افزون‌بر این، تعارض‌های درون‌متنی دیگری نیز در این خطمشی‌ها وجود دارند که برآمده از جمع بین رویکردهای متضاد در آنها هستند. این تعارض‌ها به‌دلیل نبود نظریه‌مبنای منسجم در تدوین خطمشی‌های نخبگانی پدید آمده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** استعدادپژوهی، هوش، بنیاد ملی نخبگان، خطمشی نخبگانی، مدیریت استعداد.

**استناد:** تسلیمی، محمد سعید؛ علی‌پور، میثم (۱۳۹۸). رویکردهای استعدادپژوهی در خطمشی‌های نخبگانی کشور. فصلنامه مدیریت دولتی، ۱۱(۱)، ۱۲۳-۱۵۰.

فصلنامه مدیریت دولتی، ۱۳۹۸، دوره ۱۱، شماره ۱، صص. ۱۲۳-۱۵۰

DOI: 10.22059/jipa.2019.264568.2349

دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳، پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۲۲

© دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

## مقدمه

دولت‌ها در کشورهای گوناگون برای دستیابی به اهداف خود به اهمیت بهره‌گیری از استعدادهای انسانی پی برده‌اند؛ زیرا استعدادهای انسانی متعدد، متنوع، متکثر و راه‌گشایند. بنابراین، هزینه‌های فراوان در عرصه تعلیم و تربیت به‌منزله نوعی سرمایه‌گذاری راهبردی تلقی می‌شود و در برخی از کشورها، سرمایه‌گذاری برای پرورش استعدادهای برخی از اقشار، به‌طور مستمر انجام می‌شود (رودنیتسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰: ۶۷۵). از سویی، می‌توان مدعی شد که یکی از وظایف مهم دولت‌ها، زمینه‌سازی برای شکوفایی استعدادهای انسانی و بهره‌گیری از آنهاست (لیروی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰: ۶۹۵). بر این اساس، مدیریت استعدادها در قالب خطمشی‌های عمومی به منصفه ظهور می‌رسد که به‌تبع شکل‌گیری مسئله‌ای عمومی روی میز گذارده می‌شود. بر اساس تجارب گوناگون و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، دولت‌ها با اهداف گوناگون به اعمال خطمشی مدیریت استعدادها پرداخته‌اند (تاننباوم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). این مهم در ایران، از پیش از پیروزی انقلاب اسلامی آغاز شده است؛ از زمانی که دبستان «هشدار» در سال تحصیلی ۴۷ - ۱۳۴۶ با ۱۴ دانش‌آموز دختر و ۶ دانش‌آموز پسر کار خود را آغاز کرد. در نیم‌قرنی که از تأسیس آن مدرسه می‌گذرد، خطمشی‌های مدیریت استعدادها در کشور دستخوش تغییر و تحول‌های محتوایی و ساختاری بسیاری شده‌اند. برخی از بزنگاه‌های تاریخی در خطمشی‌گذاری‌های استعدادی در ایران به شرح زیر است:

- ۱۳۴۷: تأسیس اداره کل امور کودکان و دانش‌آموزان استثنایی در وزارت آموزش و پرورش
- ۱۳۴۸: تأسیس مرکز آموزش کودکان تیزهوش
- ۱۳۵۵: سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان
- ۱۳۶۶: احیای سمپاد
- ۱۳۸۱: واگذاری سمپاد به آموزش و پرورش
- ۱۳۸۴: تصویب اساسنامه بنیاد ملی نخبگان
- ۱۳۸۵: تشکیل نخستین جلسه هیئت امنای بنیاد
- ۱۳۸۹: ملغی شدن هیئت امنای سمپاد
- ۱۳۹۰: تأسیس مرکز ملی پرورش استعدادهای درخشان و دانش‌پژوهان جوان
- ۱۳۹۱: تصویب سند راهبردی کشور در امور نخبگان

تصویب سند راهبردی کشور در امور نخبگان مورخ ۱۳۹۱/۰۷/۱۱ در شورای عالی انقلاب فرهنگی، فصلی نو در خطمشی‌گذاری برای مدیریت استعدادهاست. هرچند، سند نخبگان نیز مانند سایر اسناد با انجام مطالعات پشتیبان تدوین شده است، ماهیت موضوع «مدیریت استعداد»<sup>۴</sup> و اوضاعی که مطالعات استعدادپژوهی دارد، بررسی و تحلیل این سند، مطالعات پشتیبان و آیین‌نامه‌های نخبگانی را مهم و ضروری می‌کند. این مهم از آنجا به‌دست می‌آید که مدیریت استعداد

ترکیبی اضافی است و «بیش از آنکه برساخت نظری<sup>۱</sup> و معنابخش<sup>۲</sup> به مطالعات مربوط به خود باشد، یک پدیدار<sup>۳</sup> است» (درایز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). در این حالت، پرسش از «چیستی» مدیریت استعداد، پیش و بیش از پرسش از «چگونگی» آن و کوشش برای شناسایی «کارکردهایش»، اصیل و مهم است (تانیس، بوسلی و فروتیر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳)؛ زیرا، مدیریت استعداد بی‌آنکه متکی و مستند به یافته‌های علمی و پژوهشی باشد، به‌وفور در رسانه‌های تجاری و عمومی مطرح شده است (لويس و هکمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶: ۱۴۲؛ درایز، ۲۰۱۳-الف). این تشنّت آرا زمانی خود را بیشتر نشان می‌دهد که برخی مدیریت استعداد را ترکیبی می‌دانند که برای «بسته‌بندی مجدد راه‌حل‌های استاندارد برای چالش‌های مدیریت منابع انسانی» یا «تأکید بر ضرورت پاسخگویی به تغییرهای جمعیتی» طراحی شده است (لويس و هکمن، ۲۰۰۶: ۱۴۲). در همین امتداد، ترکیب‌های «مدیریت استعداد»، «راهبرد استعداد»<sup>۷</sup>، «مدیریت جانشینی»<sup>۸</sup> و «برنامه‌ریزی منابع انسانی»<sup>۹</sup> به‌جای یکدیگر به‌کار رفته‌اند (لويس و هکمن، ۲۰۰۶). بنابراین، ارائه تعریفی دقیق از مدیریت استعداد دشوار است؛ زیرا در تعریف‌ها، واژگان و پیش‌فرض‌های ارائه‌شده توسط پژوهشگران گوناگون، ابهام وجود دارد (لويس و هکمن، ۲۰۰۶؛ کالینز و ملاهی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹؛ درایز، ۲۰۱۳؛ تانيس و همکاران، ۲۰۱۳؛ گالاردو-گالاردو، درایز، گونزالز-کروز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). در همین امتداد، دسته‌بندی مفهوم‌پردازی‌های گوناگون از مدیریت استعداد نیز دشوار است. افزون‌بر این، رویکردهای نظری رشته‌های گوناگون به درک و تعریف «استعداد» بر گستره تعریف و تفسیرهای متفاوت از مدیریت استعداد افزوده است. بر این اساس، مفهوم‌پردازی از «مدیریت استعداد» و ارائه الگو برای آن، آگاهانه یا ناآگاهانه، در پرتو فهمی است که دانش‌پژوه از مفهوم استعداد دارد؛ پس، کوشش برای تدوین آگاهانه الگوی مدیریت استعداد، مستلزم بررسی فلسفه‌های استعداد (میرز و فن‌وئرکم<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴؛ اسپارو و مکرام<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵) و مدل‌های استعدادپژوهی و آگاهی از آنهاست. در همین امتداد، کوشش برای طبقه‌بندی و افزون‌بر آن، سنخ‌شناسی مدل‌های استعدادپژوهی، حرکتی است که فهم رابطه «مطالعات استعدادپژوهی» و «مدیریت استعداد» را تسهیل می‌کند و زمینه‌ساز درک روشن‌تری از مدیریت استعداد می‌شود. اگر با بررسی مطالعات استعدادپژوهی رویکردهای گوناگون به‌شیوه‌ای شناسایی شوند که دربردارنده همه مدل‌ها و نظریه‌ها باشد، راه برای تحلیل رابطه خطمشی‌های نخبگانی با مبانی استعدادپژوهی باز می‌شود. در همین امتداد، زمینه برای ارزیابی درون‌متنی و ارزیابی برون‌دادهای این خطمشی‌ها فراهم می‌شود. بنابراین، دستیابی به هدف این پژوهش که همانا «شناسایی رویکردهای استعدادپژوهی غالب در خطمشی‌های نخبگانی کشور» است، با طرح این پرسش اساسی و کوشش برای پاسخگویی به آن امکان‌پذیر خواهد شد: کدام رویکردها به استعدادپژوهی در محتوای خطمشی‌های نخبگانی کشور بیشترین نقش و حضور را دارند؟

1. Theoretical construct

3. Phenomenon

5. Thunnissen, Boselie, &amp; Fruytier

7. Talent strategy

9. Human resource planning

11. Gallardo-Gallardo, Dries, &amp; González-Cruz

13. Sparrow, &amp; Makram

2. Sense maker

4. Dries

6. Lewis, &amp; Heckman

8. Succession management

10. Collings, &amp; Mellahi

12. Meyers, &amp; Van Woerkom

### پیشینه نظری پژوهش

رویکردهای مدیران به چپستی استعداد انسانی، بر پایه باورها و انگاره‌های آنان شکل می‌گیرد. در همین امتداد، مدیریت استعداد در سطوح گوناگون از رویکردهای مدیران به استعداد انسانی تأثیر می‌پذیرد. برخی از استعدادپژوهان از عبارت فلسفه استعداد<sup>۱</sup> برای اشاره به باورها و انگاره‌های مدیران استفاده کرده‌اند. میرز و فن وئرکم (۲۰۱۴) با استفاده از دو پیوستار «ثابت - پرورش‌پذیر» و «انحصاری - عمومی» چهار فلسفه استعداد را بدین ترتیب شناسایی کرده‌اند: اول، «جنگ استعدادها» با باور به ثابت و انحصاری بودن استعداد انسانی؛ دوم، «بده‌بستان‌های طبیعت - تربیت» با باور به پرورش‌پذیر و انحصاری بودن استعداد انسانی؛ سوم، «همه می‌توانند نخبه باشند» با باور به پرورش‌پذیر و عمومی بودن استعداد انسانی؛ چهارم، «هرکس جهانی خاص خویش است» با باور به ثابت و عمومی بودن استعداد انسانی. در همین امتداد، اسپارو و مکرام<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) بر این باورند که مدیریت استعدادها مبتنی بر چهار فلسفه است: اول، مدیریت استعداد به‌منزله طبقه‌بندی افراد؛ دوم، مدیریت استعداد به‌منزله وجود برخی اقدامات کلیدی؛ سوم، مدیریت استعداد به‌منزله مدیریت جایگاه‌ها؛ چهارم، مدیریت استعداد به‌منزله شناسایی ذخیره‌های راهبردی و مدیریت سرمایه انسانی به‌مثابه یک جمع. در هر دو دیدگاه، فلسفه استعداد به سیستم مدیریت استعداد و برنامه‌های مربوط به آن جهت می‌دهد.

اثرگذاری فلسفه بر سیستم در سطح خطمشی استعداد<sup>۳</sup> نیز تحقق می‌یابد. خطمشی‌گذاری عمومی در موضوعات مربوط به استعدادها بین دو فلسفه مبنایی «برابری جویی»<sup>۴</sup> و «برتری‌خواهی»<sup>۵</sup> در نوسان است (تانباوم، ۲۰۰۰: ۳۲؛ پرسون، جاسویگ و بالوغ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰: ۷۰۳؛ رودنیتسکی، ۲۰۰۰: ۶۷۳؛ براون و ویشنی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). باورمندان به برابری‌جویی معتقدند باید فرصت‌های ویژه را حذف کرد که به جداسازی بیشتر افراد توانمند از جمع می‌انجامد؛ زیرا با چارچوب‌های مرجع دموکراتیک ناسازگارند (تانباوم، ۲۰۰۰: ۳۶). آنان بر حقوق برابر در مورد کالاهای عمومی اصرار می‌ورزند (پرسون و همکاران، ۲۰۰۰: ۷۰۴). از این رو، برابری آموزش و پرورش تضمین می‌کند که همه علم‌آموزان از فرصتی عادلانه برای دستیابی به آموزش خوب برخوردارند (گالاگر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). در همین امتداد، چارلز ریچ<sup>۹</sup> در *رویش آمریکا*<sup>۱۰</sup> با ایجاد اصطلاح خودآگاهی سوم<sup>۱۱</sup> آرمان‌شهر برابری‌جویی را به شرح زیر توصیف می‌کند (ریچ، ۱۹۷۰: ۱۹۱ - ۱۹۲):

خودآگاهی سوم مفهوم برتری و شایستگی مقایسه‌ای را به کلی رد می‌کند... ارزیابی مردم با استانداردهای عمومی، طبقه‌بندی آنان یا تحلیل ایشان را رد می‌کند. هر کس، فردیت خود را دارد و نباید با فردی دیگر مقایسه شود. فردی می‌تواند اندیشمندی برجسته باشد، اما او در اندیشیدن از دیگری «بهتر» نیست؛ او از کمال خود برخوردار است. فردی که در اندیشیدن ضعیف است، در طریق خود کامل است. بنابراین، مردم در کشف زمینه کامیابی‌های فرد به‌منزله ابزارهایی برای شناخت او عجله نمی‌کنند؛ آنان همه این موارد را ثانویه می‌دانند و ترجیح می‌دهند او را بی‌پیرایه بشناسند. به‌دلیل آنکه هیچ استاندارد راهبری‌کننده‌ای وجود ندارد، هیچ‌کس رد نمی‌شود.

1. Talent philosophy
3. Talent policy
5. Excellence
7. Brown, & Wishney
9. Charles Reich
11. Consciousness III

2. Sparrow & Makram
4. Egalitarianism
6. Persson, Joswig, & Balogh
8. Gallagher
10. The Greening of America

هرکس حق دارد به خود افتخار کند و هیچ‌کس نباید به‌شکلی رفتار کند که چاپلوسانه باشد، یا احساس ضعف کند یا چون ضعیف بوده اجازه دهد دیگران تهدیدش کنند.

بورلند<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) بر این باور است که وجود استعداد درخشان در فضای تحصیلی، «خیال‌واهی»<sup>۲</sup> است؛ بنابراین، مفهوم «دانش‌آموز یا دانشجوی مستعد»، متناقض و دفاع‌ناپذیر است. وی معتقد است «ما می‌توانیم و باید پرورش استعدادهای را بی‌وجود کودکان مستعد انجام دهیم» (بورلند، ۲۰۰۳: ۱۰۷). نظریه بورلند از چهار جزء تشکیل شده است: اول، بر ساخت<sup>۳</sup> مشکوک و تردیدبرانگیز «شاگرد مستعد»<sup>۴</sup>؛ دوم، تشکیک در ارزش و کارآمدی آموزش استعدادهای سوم، نقد نابرابری اجتماعی و آموزشی برخاسته از آموزش استعدادهای چهارم، تجویز پرورش استعدادهای بدون «شاگردان مستعد».

تیلور<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) نظریه استعدادهای چندگانه<sup>۶</sup> را بر پایه برابری جویی ارائه کرد. بر این اساس، هرکس دارای استعدادهای مغزی است که باید رشد یابد و توانمندی انباشت دانش، فقط یکی از گونه‌های استعداد است. تیلور «قطب توتم»<sup>۷</sup> برای استعدادهای چندگانه را در شناسایی و پرورش همه ظرفیت‌های انسانی به‌وسیله برنامه‌های آموزشی ایجاد کرد. این قطب استعدادهای علمی، تفکر خلاق، ارتباطات، آینده‌نگری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی (طراحی)، اجرا، روابط انسانی و تشخیص فرصت‌ها را دربرمی‌گیرد. بر این اساس، هر فرد به‌گونه‌ای در نظر گرفته می‌شود که الگویی منحصر به فرد از قوت‌ها را در یک یا چند عرصه و منحنی رشد منحصربه‌فرد را در هر عرصه استعدادی دارد. از این رو، توسعه کلیت فرد با جست‌وجوی استعدادهای و رشد آنها هم برای فرد و هم برای جامعه مفید است.

در مقابل، برتری‌خواهان بر شایسته‌سالاری تأکید می‌کنند (تانباوم، ۲۰۰۰: ۳۶). از این رو، معتقدند که حقوق باید برای کالاهای عمومی متفاوت باشد و در هر مورد، تدارک ویژه برای استعدادهای و نیز یادگیری ناتوانان، ضروری خواهد بود (پرسون و همکاران، ۲۰۰۰: ۷۰۴). در همین امتداد، برتری‌خواهی در آموزش و پرورش متعهد است که همه علم‌آموزان به‌طور دقیق به دستاوردی دست یابند که ظرفیت آن را دارند (گالاگر، ۲۰۰۸).

میلگرام<sup>۸</sup> (۱۹۸۹) مدل چهار در چهار<sup>۹</sup> خود را بر پایه برتری‌خواهی توسعه داده است. در این مدل برای ساختار استعداد، چهار طبقه و چهار سطح تعریف شده است. طبقه‌های استعداد عبارت‌اند از: توانمندی فکری عمومی، توانمندی فکری خاص، تفکر خلاق و بدیع عمومی و استعداد خلاق خاص. افرادی با سطوح عالی توانمندی در تفکر خلاق و بدیع عمومی می‌توانند مسائل را به شیوه‌های منحصربه‌فرد درک کنند و انبوهی از ایده‌ها را تولید کنند. افراد دارای استعداد خلاق خاص می‌توانند در طول دوره‌های زمانی، در عرصه یا زمینه‌ای خاص خلاق شوند. چهار سطح استعداد، سطح شایستگی یا خبرگی فرد را تعریف می‌کنند که درون یکی از چهار طبقه به‌دست آمده است. این سطوح در ترتیبی افزایشی عبارت‌اند از: غیرمستعد، کمی مستعد، استعداد متوسط و استعداد زیاد. تشخیص ظرفیت هر فرد به تلاقی مطلوب فرصت محیطی، توانمندی شناختی و ویژگی‌های شخصی - اجتماعی وابسته است.

1. James Borland

3. Construct

5. Taylor

8. Milgram

2. Chimera

4. Gifted child

6. Multiple talent theory

9. Four by Four Model

۷. قطب توتم: تیر یا چوبی که نقوش جانوران محافظ قبایل گوناگون سرخ‌پوستان بر آن منقوش بوده است.

مدل فرایندی مونیخ<sup>۱</sup>، مدلی پرکاربرد در خطمشی‌گذاری‌های اروپایی، به‌منزله کوششی در ایجاد رابطه بین استعدادپژوهی<sup>۲</sup> و تخصص‌پژوهی<sup>۳</sup> است و به قطب برتری‌خواهی پیوستار نزدیک‌تر است. مرزهای این مدل، از توانمندی تا کامیابی به‌دست‌آمده در جایگاه تخصصی را دربرگرفته است. بر این اساس، با افزایش میزان تخصص، فرایندهای یادگیری فعال به توسعه دانش و کسب شایستگی‌های دامنه‌منا می‌انجامد (هلر، پرلث و لیم، ۲۰۰۵). این مدل در توسعه بعدی به مدل پویای توانمندی - دستاورد<sup>۵</sup> تبدیل شد. در همین امتداد، پرلث کوشید تا فاصله بین پژوهش‌های استعداد و زمینه فرایندمحور پژوهش‌های شناخت و تخصص در پرورش استعدادها را با این مدل پر کند (هلر و همکاران، ۲۰۰۵).

### پیشینه تجربی پژوهش

از دیدگاه تجربی، پژوهش‌های گوناگون با رویکردهای متفاوت به استعدادپژوهی در داخل و خارج از کشور انجام شده‌اند. در اینجا، با اذعان به آنکه بررسی همه پژوهش‌ها از حدود این مقاله خارج است، برخی از پژوهش‌های تجربی داخلی در جدول ۱ به‌طور خلاصه ارائه شده‌اند.

جدول ۱. پیشینه تجربی داخلی برای استعدادپژوهی

عنوان	روش	یافته‌ها	منبع
فهم‌شناختی مفهوم مدیریت استعداد؛ کاربرد ساخت‌گرایی شبکه‌خزانه	آمیخته با روش شبکه‌خزانه	منظومه مفهوم مدیریت استعداد شامل دو بعد: ۱. انحصاری - خاص: افراد کلیدی و خاص برای پست‌های خاص؛ خزانه‌ای از افراد با استعداد؛ فرصت توسعه فقط برای افراد با استعداد؛ وجود فرایند قابل اعتماد و فیلترهایی برای شناسایی افراد با استعداد؛ تسهیل مسیر شغلی برای افراد خاص و کلیدی؛ انحصاری؛ ارزیابی هدفمند برخی از افراد خاص و کلیدی؛ ۲. نگاه به داخل: تأمین و جذب استعدادها در داخل سازمان	انارکی اردکانی، حسن پور، عبداللہی و عباسیان، ۱۳۹۶
طراحی مدل به‌کارگیری نخبگان علمی در محیط‌های دانشگاهی کشور؛ مطالعه موردی: اساتید دانشگاه تهران	نظریه‌پردازی داده‌بنیاد	دانشگاه با ارزش، دانشگاهی است که کارکنان دانشی در اختیار داشته باشند، با ویژگی‌های: خلاق، دارای قدرت تفکر عمیق، کنجکاو، ساعی، درستکار، امین، متعهد، علاقه‌مند به کار جمعی، توجه به رشد دیگران و توسعه سازمان، دارای قدرت شناختی و انتزاعی، تسهیل‌کننده دانش. آموزش‌های ضروری: ارتباطات بین فردی، مهارت‌های حل مسئله، مهارت کار گروهی، مهارت‌های روشی، تفکر راهبردی	منوریان، پیوسته، واعظی و خوش‌چهره، ۱۳۹۶
مدیریت استعدادها: یک نظریه داده‌بنیان	نظریه‌پردازی داده‌بنیاد	معماری دوهسته‌ای منابع انسانی: جداسازی ساختاری مدیریت استعدادها (هسته اول) از مدیریت منابع انسانی عادی (هسته دوم)	طهماسبی، قلی‌پور، ضیائی، قالیباف اصل، ۱۳۹۴
بررسی رابطه مدیریت استعداد بر عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان	توصیفی - پیمایشی	استراتژی مدیریت استعداد تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان دارد	طالقانی، امینی، غفاری و آدوسی، ۱۳۹۲
واکوی ابعاد فرهنگی مراکز آموزش نخبگان مبتنی بر دینامیسم خود و دیگر	نشانه‌شناسی فرهنگی برمبنای نظریه ابعاد فرهنگی خرت هوفستده	دوگانه تقابلی «هلنیسم - بربریت» در شکل‌گیری اجتماع سمپاد جایگاهی محوری ایفا می‌کند. فاصله قدرت اندک، فردگرایی، مردگرایی، احتمال‌گریزی زیاد، جهت‌گیری بلندمدت و زیاده‌روی به‌منزله ابعاد غالب فرهنگی هویت سمپادی در نسبت با دیگری فرهنگی خود، به‌شمار می‌آیند.	پاکتچی و سجادی، ۱۳۹۶

1. Munich Process Model

2. Talent research

3. Expertise research

4. Heller, Perleth, & Lim

5. Dynamic ability – achievement model

بسیاری از پژوهش‌های مربوط به خط‌مشی استعدادها توسط دانش‌پژوهان در کشورهای دیگر نیز انجام شده‌اند. در همین امتداد، پژوهش‌های مربوط به مدیریت جهانی استعدادها در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از این رو، برخی از پژوهش‌های تجربی خارجی در جدول ۲ به‌طور خلاصه ارائه شده‌اند.

جدول ۲. پیشینه تجربی خارجی برای استعدادپژوهی

عنوان	روش	یافته‌ها	منبع
برابری و برتری: نیروهای سیاسی در آموزش دانش‌آموزان مستعد در ایالات متحده و خارج	مطالعه تطبیقی	ارزش‌ها، سنت‌ها، فرهنگ‌ها و سیاست‌های کشور، ادراک از برابری و برتری را شکل می‌دهند. آمریکا، انگلستان و فنلاند به‌واسطه تأکید بیش‌ازحد بر برابری، آموزش دانش‌آموزان مستعد را محدود کرده‌اند. کره جنوبی و سنگاپور بر برتری به‌منزله هنجار گروهی تأکید دارند.	براون و ویشنی، ۲۰۱۷
آموزش دانش‌آموزان مستعد در اروپا	مرور پیشینه (تحلیل اسنادی)	کشورهای اروپایی از سیستم تمهیدات آموزشی یکسان برای پشتیبانی از دانش‌آموزان مستعد برخوردار نیستند. متخصصان آموزشی، روان‌شناسان، آموزگاران و والدین در فرایند آموزش دانش‌آموزان مستعد درگیر شده‌اند که فرصتی برای دستیابی به تجربه عملی غنی برای ایشان است.	سیکووسکی و لوبیانکا <sup>۱</sup> ، ۲۰۱۵
پیش‌فرض‌های مبنایی در شناسایی دانش‌آموزان مستعد	پیمایش	توافق عمومی آموزگاران بر ضرورت وجود سیستم‌های شناسایی منعطف‌تر مخالفت با رویکرد محدود، بروز فردی حمایتی، ارزیابی مستمر و رویه‌های محدود به زمینه ضرورت استفاده از معیارهای چندگانه در شناسایی	براون و همکاران، ۲۰۰۵
مدیریت استعداد در چین و هند: مقایسه پندارهای مدیریت و اقدامات منابع انسانی	تحلیل محتوا	مانع اصلی پیشروی مدیریت استعداد اثربخش، ناسازگاری عرضه و تقاضای مهارت‌ها است. انواع مالکیت و بخش‌های صنعتی می‌توانند در سیستم‌های مدیریت استعداد تفاوت ایجاد کنند. رویکرد خاص‌گرایی (ضد عام‌گرایی) در مفهوم‌پردازی و عملیاتی کردن مدیریت استعداد می‌تواند با نیازهای سازمانی خاص تناسب بیشتری داشته باشد. هندی‌ها درک روشن‌تری از مدیریت استعداد دارند.	کوک، سینی و ونگ <sup>۲</sup> ، ۲۰۱۴
گشودن «جعبه سیاه» در روابط مدیریت استعداد و عملکرد کارکنان: شواهدی از غنا	پیمایش (مدل‌سازی معادلات ساختاری)	اقدامات مدیریت استعداد، عملکرد مثبت کارکنان مستعد را افزایش می‌دهد و رفتارهای ضد بهره‌وری را کاهش می‌دهد.	منساه، باوله و ودچاونان <sup>۳</sup> ، ۲۰۱۶

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا به بررسی خط‌مشی‌های کشور در امور نخبگان و مطالعات پشتیبان آنها پرداخته است. تحلیل محتوا<sup>۴</sup> خوانش نظام‌مندی از متن‌ها، تصاویر و موضوعات نمادین است که همسویی با دیدگاه

1. Sękowski, & Lubiczka
2. Cooke, Siani, & Wang
3. Mensah, Bawole, & Wedchayanon
4. Content Analysis



نویسنده یا کاربر در آن الزامی نیست (کریپندورف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۳). این روش به‌طور معمول به دو قسم «تحلیل محتوای کیفی»<sup>۲</sup> و «تحلیل محتوای کمی»<sup>۳</sup> تقسیم می‌شود (شیه و شانون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ کریپندورف، ۲۰۰۴: ۱۶؛ الو و کینگاس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). هرچند، برخی بر این تقسیم‌بندی خدشه وارد می‌کنند و تحلیل محتوا را به‌طور کلی روشی «کیفی» می‌دانند (کریپندورف، ۲۰۰۴: ۱۶).

تحلیل محتوای کمی، فنی پژوهشی<sup>۶</sup> برای توصیف نظام‌مند، عینی و کمی محتوای آشکار ارتباطات است. بر این اساس، توصیف فرایند بدین شرح است: تفکیک محتوای ارتباطات به واحدها؛ ایجاد ارتباط بین هر واحد و یک مقوله؛ ارائه فراوانی برای هر مقوله (رورکه و اندرسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴). از این رو، در تحلیل محتوای کمی داده‌های متنی در قالب مقوله‌ها کدگذاری می‌شوند و با استفاده از آمار توصیف می‌شوند (شیه و شانون، ۲۰۰۵).

در مقابل، تحلیل محتوای کیفی روشی برای توصیف نظام‌مند معنای داده‌های کیفی است (شرایر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴: ۱۷۰). پژوهشگر با تحلیل محتوای کیفی به فراسوی واژه‌ها یا محتوای عینی متون می‌رود و مضمون یا الگوهای آشکار و پنهان را می‌کاود. از این رو، پژوهشگر بر اساس دانش خود و مطالعه‌ای که انجام می‌دهد، در پی آن است که دریابد تک‌واژه‌ها، عبارات، جمله‌ها یا بندها، می‌توانند پیام‌هایی را بازنمایی کنند (پاتن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲: ۴۳۲).

تحلیل محتوای کیفی می‌تواند با رویکرد قیاسی<sup>۱۰</sup> یا استقرایی<sup>۱۱</sup> انجام شود و انتخاب رویکرد مناسب براساس هدف پژوهش انجام می‌شود. بر این اساس، از رویکرد استقرایی زمانی استفاده می‌شود که دانش پیشین کافی درباره پدیده مدنظر وجود ندارد یا دانش موجود منسجم نیست و تکه‌تکه است. در مقابل، از رویکرد قیاسی زمانی استفاده می‌شود که ساختار تحلیل بر پایه دانش پیشین بنا نهاده شده است یا هدف مطالعه، آزمون نظریه است. در رویکرد قیاسی، ساختار تحلیل ایجاد می‌شود و محتوا بر اساس مقوله‌های آن ساختار، کدگذاری می‌شود (الو و کینگاس، ۲۰۰۸). از این رو، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی توصیفی است که با جادادن اجزای گوناگون محتوا در مقوله‌های چارچوب کدگذاری انجام می‌شود. این چارچوب در قلب روش قرار دارد و مشتمل بر همه وجوهی است که صفت مشخصه توصیف و تفسیر محتواست (شرایر، ۲۰۱۴: ۱۷۰).

در این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی به‌کار برده شده است. هدف این پژوهش، بررسی رویکردهای استعدادپژوهی در خطمشی‌های نخبگانی کشور است؛ از این رو، تحلیل محتوای کیفی این امکان را فراهم می‌کند که مضمون یا الگوهای مربوط به هر رویکرد استعدادپژوهی در اسناد و خطمشی‌ها شناسایی شوند. در همین امتداد، مقایسه خطمشی‌های نخبگانی کشور با رویکردهای استعدادپژوهی در بدنه دانشی موجود و شناسایی رویکردهای غالب در خطمشی‌ها با استفاده از رویکرد قیاسی امکان‌پذیر است؛ زیرا، خطمشی‌ها و مطالعات پشتیبان آنها با استفاده از بدنه دانشی

1. Krippendorff

3. Quantitative Content Analysis

5. Elo, &amp; Kyngäs

7. Rourke, &amp; Anderson

9. Patton

11. Inductive

2. Qualitative Content Analysis

4. Hsieh, &amp; Shannon

6. Research technique

8. Schreier

10. Deductive

موجود تدوین شده‌اند و به‌نوعی محصول آن هستند. بنابراین، با تحلیل محتوای خطمشی‌ها مضمون یا مقوله‌ای جدید بر پیشینه نظری استعدادپژوهی افزوده نمی‌شود و فقط نسبت بین خطمشی‌ها و رویکردهای استعدادپژوهی سنجیده می‌شود. این پژوهش به تحلیل خطمشی‌های نخبگانی کشور با استفاده از فرایند هشت مرحله‌ای زیر پرداخته است: اول، تصمیم‌گیری درباره پرسش‌های پژوهش؛ دوم، انتخاب محتوا؛ سوم، ایجاد چارچوب کدگذاری؛ چهارم، بخش‌بندی؛ پنجم، کدگذاری آزمایشی (اولیه)؛ ششم، ارزیابی و اصلاح چارچوب کدگذاری؛ هفتم، تحلیل اصلی؛ هشتم، ارائه و تفسیر یافته‌ها (شرایر، ۲۰۱۴: ۱۷۴). در ادامه به شرح مراحل هشت‌گانه می‌پردازیم.

در باب مرحله اول باید گفت که پرسش اصلی این پژوهش عبارت است از: کدام رویکردها به استعدادپژوهی در محتوای خطمشی‌های نخبگانی کشور بیشترین نقش و حضور را دارند؟ بر این اساس، در مرحله دوم محتوای پژوهش عبارت‌اند از: خطمشی‌های نخبگانی کشور، به شرحی که در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. مشخصات محتوای پژوهش

عنوان سند	مرجع تصویب / انتشار	تاریخ تصویب / انتشار	شناسه سند
سند راهبردی کشور در امور نخبگان	شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۳۹۱/۰۷/۱۱	۰۱
بررسی روش‌های شناسایی استعدادهای برتر و ارائه الگوی عملی	ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی نخبگان	۱۳۹۰	۰۲
استخراج اصول راهبردی تأمین نیاز فرهنگی استعدادهای برتر	ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی نخبگان	۱۳۹۰	۰۳
بررسی مسئله جداسازی استعدادهای برتر از سایر دانش‌آموزان در آرای صاحب‌نظران کشور	ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی نخبگان	۱۳۹۰	۰۴
آیین‌نامه‌ها و ضوابط بنیاد ملی نخبگان <sup>۱</sup>	بنیاد ملی نخبگان	۱۳۹۳	۰۵

از میان محتوای مندرج در جدول ۳، ردیف‌های ۲ و ۳ و ۴ مطالعات پشتیبان در تدوین سند راهبردی هستند. از این رو، نمی‌توان این مطالعات را خطمشی نامید، اما می‌توان آنها را نوعی از مطالعات «خطمشی‌پژوهی»<sup>۲</sup> دانست و در پرتو سند راهبردی به آنها توجه کرد. در مرحله سوم، ایجاد چارچوب کدگذاری مناسب با استفاده از روش فراترکیب<sup>۳</sup> انجام شده است. فراترکیب روشی پژوهشی برای یکپارچه‌سازی مطالعات گوناگون حول یک موضوع با رویکرد تفسیری و جامع است (بک،<sup>۴</sup> ۲۰۰۲). فراترکیب، ترکیب تفسیرهای داده‌های اصلی در مطالعات منتخب است (زیمیر،<sup>۵</sup> ۲۰۰۶). این روش، شکل‌گیری نگرشی نظام‌مند به موضوع را میسر می‌کند و به کشف موضوع و استعاره‌های جدید منجر می‌شود. در این

۱. به دلیل ماهیت این سند که در آن آیین‌نامه‌های گوناگون در کنار یکدیگر به‌صورت متوالی قرار گرفته‌اند، هریک از آیین‌نامه‌ها دارای یک شناسه فرعی هستند. برای مثال، «اساسنامه بنیاد ملی نخبگان» با شناسه ۰۵/۱ و «ضوابط اعطای وام مسکن نخبگان» با شناسه ۰۵/۳۰ مشخص شده‌اند.

2. Policy research  
4. Beck

3. Meta-synthesis  
5. Zimmer

گام از پژوهش، از روش هشت مرحله‌ای فراترکیب (شیاو و واتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷) بدین شرح استفاده شده است: اول، تدوین مسئله پژوهش (شناسایی رویکردهای گوناگون استعدادپژوهی)؛ دوم، تدوین و توسعه دستورالعمل مرور متون (شکل ۱)؛ سوم، جست‌وجوی نظام‌مند متون؛ چهارم، بررسی و انتخاب مقاله‌های مناسب؛ پنجم، ارزیابی کیفیت و اطلاعات مقاله؛ ششم، گردآوری داده‌ها؛ هفتم، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها؛ هشتم، گزارش یافته‌ها. در این گام، جامعه پژوهش عبارت است از: مطالعات استعدادپژوهی. نمونه پژوهش با استفاده از رویکردی هدفمند و مرور نظام‌مند انتخاب شدند. بر این اساس، تعداد ۴۵ مقاله برای تحلیل مرحله کیفی با ویرایش ۷.۵ نرم افزار اطلس<sup>۲</sup> برای کدگذاری انتخاب شدند. اعتبارسنجی مطالعات استفاده‌شده با ابزار مهارت‌های حیاتی<sup>۳</sup> (ابزاری مفید در ارزیابی طرح‌های تحقیقاتی) انجام شده است. پایایی کدهای استخراج‌شده از یافته‌های مطالعات با هم‌فکری و دریافت نظر تعدادی از خبرگان دانشگاهی آزموده شد. گفتنی است در گام سوم، از میان جامعه پژوهش با استفاده از سه کلیدواژه «talent management»، «talented» و «gifted» به جست‌وجوی نظام‌مند در پایگاه‌های علمی web of science، scopus طی سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۷ پرداخته شد. در نتیجه فهرستی از اسناد گوناگون با تعداد ۶۴۵۴ عنوان سند مربوط با این کلیدواژه‌ها به دست آمد. از آن میان، ۵۲۳۱ مقاله قابلیت دسترسی داشتند و مابقی یا دست‌نیافتنی بودند یا فقط عنوان بودند و متن مقاله موجود نبود. در گام چهارم، برای انتخاب مقاله‌های مناسب از معیارهای مندرج در دستورالعمل پژوهش (شکل ۱) استفاده شد. پس از بررسی، در این بخش ۴۵ مقاله به دست آمد که بر اساس دستورالعمل ارزیابی منابع در شکل ۱، انتخاب نهایی شدند.



شکل ۱. دستورالعمل مرور نظام‌مند محتوای پژوهش

1. Xiao, & Watson
2. Atlas ti
3. Critical Appraisal Skills Programme (CASP)

بر اساس شکل ۱، در گام اول (شناسایی) ۵۲۳۱ منبع شناسایی شد. در گام دوم (پایش) از میان منابع شناسایی شده، ۴۸۷۲ منبع بر اساس بازخوانی و مرور عنوان آنها کنار گذاشته شدند. این منابع با وجود آنکه به کلیدواژه‌های جست‌وجو مربوط بودند، با هدف پژوهش تناسب نداشتند. در نتیجه، ۳۵۹ مقاله با عنوان متناسب، نامزد بررسی چکیده شدند.

در گام سوم (شایسته‌برگزیدگی)<sup>۱</sup>، چکیده مقاله‌های منتخب بازخوانی شد. این بازخوانی با دو پرسش کلی انجام شد: اول، هدف پژوهش به‌روشنی بیان شده است؟ دوم، آیا روش کیفی مناسب استفاده شده است؟ در این گام، ۱۹۷ پژوهش کنار گذاشته شدند که هدفی «مهم» یا «مربوط» و روشی متناسب نداشتند و ادامه بررسی آنها، ارزشمند نبود. در همین امتداد، محتوای ۱۶۲ مقاله به‌طور کامل از نظر طرح تحقیق، کیفیت اجرای روش، حضور مؤثر پژوهشگر در پژوهش، اخلاق پژوهش، تحلیل داده‌ها، یافته‌ها و ارزش پژوهش بازخوانی شدند. از آن میان، ۲۴ مقاله که کنار گذاشته شدند که در بخش‌های نامبرده ضعف یا نقص داشتند. در گام آخر (گنجایش و دربرداشتن)<sup>۲</sup>، ۹۳ مقاله با ارزیابی دقیق‌تر معیاری به‌نام «نوع پژوهش» کنار گذاشته شدند. در این گام، پژوهش‌های مربوط به کاربرد و توسعه نظریه‌ها کنار گذاشته شدند و پژوهش‌های بنیادی، انتقادی، تحلیلی و توصیفی در نظر گرفته شدند که بر دو موضوع «رویکردها و فلسفه‌های استعدادپژوهی» و «خطامشی‌گذاری استعدادها» پرتو می‌افکندند.

در مرحله چهارم، محتوای پژوهش می‌تواند با دو معیار بخش‌بندی شود: رسمی<sup>۳</sup> و مضمونی<sup>۴</sup>. معیار رسمی برپایه ساختار درونی متن است و واحدهای رسمی عبارت‌اند از: واژگان، جمله‌ها یا بندها. این شیوه بخش‌بندی، ساده و روشن است؛ هرچند، به شناسایی بخش‌های معنادار و بی‌معنا می‌انجامد. از این رو، در تحلیل محتوای کیفی بیشتر از معیار مضمونی استفاده می‌شود. با این معیار، تغییر در درون‌مایه متن (سیاق کلام) در نظر گرفته می‌شود و واحدی انتخاب می‌شود که مضمون داشته باشد. از آنجا که بخش‌بندی مضمونی با پژوهش کیفی سازگار است، این پژوهش در بخش‌بندی محتوا از معیار مضمونی استفاده کرده است (شرایر، ۲۰۱۴: ۱۷۸).

در مرحله پنجم، کدگذاری آزمایشی (اولیه) انجام می‌شود. در همین امتداد، چارچوب کدگذاری در بخشی از محتوای پژوهش به‌کار بسته می‌شود تا کاستی‌ها و ناسازگاری‌های احتمالی آن رفع شوند (شرایر، ۲۰۱۴: ۱۷۸). براساس خروجی‌های مرحله سوم، چارچوب کدگذاری این پژوهش از یک مقوله اصلی و هفت مقوله فرعی تشکیل می‌شود و نیازی به تقسیم چارچوب به دو یا چند بخش نیست. از این رو، صفحه کدگذاری<sup>۵</sup> با واحدهای کدگذاری به‌عنوان «ردیف‌ها» و هفت مقوله به‌عنوان «ستون‌ها» ایجاد شده و در کدگذاری از آن استفاده شد. در این مرحله، هر دو کدگذار متن سند را کدگذاری کردند. خروجی‌های کدگذاری نشان داد که کدگذاران تصویر روشنی از مقوله‌های چارچوب کدگذاری دارند و واحدهای مضمونی را به مقوله‌های فرعی بی‌اختلاف نظر اختصاص داده‌اند. از این رو، چارچوب کدگذاری اولیه نیازی به اصلاح نداشت (مرحله ششم) و به‌منزله چارچوب نهایی از آن استفاده شد. در ادامه، دو مرحله پایانی روش شرح داده می‌شوند.

1. Eligibility  
3. Formal  
5. Coding sheet

2. Inclusion  
4. Thematic

از آنجا که اجزای کیفیت و امانت‌داری<sup>۱</sup> پژوهش در تحلیل محتوای کیفی با سایر پژوهش‌های کیفی یکسان است (الو و کینگاس، ۲۰۰۸)، در این پژوهش از معیارهای چهارگانه زیر استفاده شده است (کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷: ۲۰۲):

(الف) باورپذیری<sup>۳</sup> (به‌جای روایی درونی)، به‌معنای معقول و با‌معنا بودن یافته‌هاست.

(ب) انتقال‌پذیری<sup>۴</sup> (به‌جای روایی بیرونی) به‌معنای ارائه اطلاعات کافی به خواننده است برای قضاوت درباره کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های دیگر.

(ج) اطمینان‌پذیری<sup>۵</sup> (به‌جای اعتبار) به‌معنای فراهم‌آوری امکان بازبینی توسط سایر پژوهشگران است که بر ثبات یافته‌ها در طول زمان دلالت دارد.

(د) تأییدپذیری<sup>۶</sup> (به‌جای عینیت) به‌معنای میزانی که نتایج پژوهش می‌توانند به‌وسیله سایر پژوهشگران تأیید شوند. این پژوهش بر این باور است که واقعیت واحدی وجود دارد که باید بررسی شود؛ هرچند، کنشگران و بازیگرانی گوناگون حضور دارند با دیدگاه‌ها و تبیین‌های متفاوت از آنچه رخ می‌دهد. از این رو، پژوهشگران باید وجوه گوناگون واقعیت را با بررسی تبیین‌های متفاوت بررسی کنند. بنابراین، در این پژوهش از راهبردهای زیر استفاده شده است (بالینگر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶: ۲۳۹):

(الف) درگیری طولانی‌مدت<sup>۸</sup> / گفت‌وگوهای همکاران<sup>۹</sup>: از آنجا که این پژوهش به تحلیل متن‌های رسمی (خطمشی‌های نخبگانی کشور) می‌پردازد، نویسندگان به مطالعه همه متن‌های رسمی مربوط پرداختند. همه خطمشی‌ها، آیین‌نامه‌ها و مطالعات پشتیبان در این حوزه بررسی شدند و هیچ سندی کنار گذاشته نشد. در همین امتداد، نویسندگان برای پرهیز از تأکید بیش از اندازه، بی‌توجهی به برخی وجوه و سوگیری‌های احتمالی در ۴ جلسه ۲ ساعته، به بررسی باورپذیری یافته‌ها پرداختند.

(ب) شرح کافی<sup>۱۰</sup>: در این پژوهش کوشیده‌ایم به ارائه اطلاعات کافی درباره زمینه «استعدادپژوهی» و «نظام نخبگانی کشور» و نیز محتوای تحلیل (خطمشی‌های نخبگانی کشور) بپردازیم. همچنین، شرحی از فرایند مرور نظام‌مند پیشینه نظری ارائه داده‌ایم تا فرایند شناسایی رویکردهای هفت‌گانه استعدادپژوهی را بیان کنیم.

(ج) تکرار گام‌به‌گام<sup>۱۱</sup>: در تحلیل داده‌های این پژوهش، هر یک از نویسندگان به تحلیل جداگانه پرداختند و درنهایت، نتایج و یافته‌ها را با هم مقایسه کردند. در این تحلیل‌های جداگانه، ناسازگاری چشمگیری وجود نداشت. همچنین، به مستندسازی همه گام‌های پژوهش پرداخته‌ایم.

(د) چندگانه‌سازی<sup>۱۲</sup>: در این پژوهش، چهار فرایند چندگانه‌سازی را در نظر گرفته‌ایم. از منظر روش‌شناختی، دو روش تحلیل محتوای کیفی و مرور نظام‌مند را با هم به کار برده‌ایم. از منظر منابع داده‌ای، گستره وسیعی از منابع داده‌ای را با

1. Trustworthiness  
3. Credibility  
5. Dependability  
7. Ballinger  
9. Peer debriefing  
11. Stepwise replication

2. Creswell  
4. Transferability  
6. Confirmability  
8. Prolonged involvement  
10. Thick description  
12. Triangulation

جست‌وجو در پایگاه‌های علمی و تحلیل اسناد رسمی گوناگون در نظر گرفته‌ایم. از منظر تحلیلی، چند تحلیلگر (۲) نویسنده، ۱ ممیز بیرونی و ۱۰ خبره) به‌تنوب به بحث درباره نتایج پرداخته‌اند. در همین امتداد، از یادداشت‌ها و یادداشت‌ها در فرایند کدگذاری استفاده کرده‌ایم. از منظر نظری، دیدگاه‌های گوناگون به استعدادپژوهی را در نظر گرفته‌ایم.

## یافته‌های پژوهش

همان‌طور که پیش از این بیان شد، تحلیل محتوای کیفی قیاسی خطامشی‌های کشور در امور نخبگان نیازمند چارچوب کدگذاری مناسب است. بر این اساس، نظریه‌ها و مدل‌های بسیار مهم ارائه‌شده در تبیین استعدادهای انسانی بررسی شدند (شکل ۱). بر اساس دیدگاه‌های گوناگون درباره طبقه‌بندی نظریه‌ها و مدل‌ها، طبقه‌بندی خاصی برای این پژوهش ایجاد شد. در گام اول، پیوستار اول طبقه‌بندی به تقسیم‌بندی رویکردهای نظری به استعدادپژوهی براساس حضور در سطح فلسفی یا در سطح علمی می‌پردازد و سه دسته زیر را تعریف می‌کند: اول، رویکرد کلی - فلسفی؛ دوم، رویکرد تک‌عامله؛ سوم، رویکرد چندعامله. در گام دوم از طبقه‌بندی، پیوستار «عمومی - همه‌جایی»<sup>۱</sup> تا «خصوصی - دامنه‌مبنا»<sup>۲</sup> در نظر گرفته می‌شود. در نهایت و در گام سوم، پیوستار «شخص‌نگری»<sup>۳</sup> تا «شاخص‌نگری»<sup>۴</sup> در نظر گرفته می‌شود. حاصل این سه دسته، هفت رویکرد به استعدادپژوهی است که در ادامه به بیان هر یک از آنها می‌پردازیم. جدول ۴، رویکردهای هفت‌گانه استعدادپژوهی و نمونه‌ای از کدگذاری‌های انجام‌شده را به‌منزله یکی از یافته‌های این پژوهش نمایش می‌دهد.

جدول ۴. رویکردهای هفت‌گانه استعدادپژوهی همراه با نمونه‌ای از کدگذاری‌های مربوط

مقوله	نمونه‌ای از کدهای باز	برخی از پژوهش‌های مربوط
رویکرد کلی فلسفی	فراگیر بودن، زمینه، وابسته به میانی انسان‌شناسی، پرورش استعداد بدون وجود کودکان مستعد، شناخت اسطوره‌های فلسفی	بورلند، ۲۰۰۳؛ بورلند، ۱۹۹۷؛ ترمن و اودن <sup>۵</sup> ؛ ۱۹۵۹؛ تاننباوم، ۱۹۸۶؛ تاننباوم، ۲۰۰۰؛ استرنبرگ، جاروین و گریگورنکو <sup>۶</sup> ، ۲۰۱۱؛ گانیه <sup>۷</sup> ، ۲۰۰۰؛ زیگلر و هلر <sup>۸</sup> ، ۲۰۰۰؛ میرز و فن وئرکام، ۲۰۱۴؛ دای <sup>۹</sup> ، ۲۰۰۹
رویکرد تک‌عامله	استعداد ذهنی، حساسیت، قضاوت خوب، ابتکار عمل، عملگرایی، جهت، سازگاری، کنترل، هوش وراثتی، هوش سیال، هوش متبلور، بهره هوشی	کوهن و امبروز <sup>۱۰</sup> ، ۱۹۹۳؛ ترمن، ۱۹۲۶؛ گالتون <sup>۱۱</sup> ، ۲۰۰۰؛ درایز، ۲۰۱۳؛ میرز و فن وئرکام، ۲۰۱۴؛ گالاگر، ۲۰۰۸

1. General
3. Subjective
5. Terman, & Oden
7. Gagné
9. Dai
11. Galton

2. Domain-based
4. Objective
6. Sternberg, Jarvin, & Grigorenko
8. Ziegler, & Heller
10. Cohen & Ambrose

## ادامه جدول ۴

مقاله	نمونه‌ای از کدهای باز	برخی از پژوهش‌های مربوط
رویکرد چندعامله	نحوه پیدایش استعداد، نحوه پرورش استعداد، استعداد خلاق، توانمندی بیش از حد متوسط، تعهد کاری، خلاقیت، تسهیل‌گران محیطی، بخت و اقبال، برتری، کمیابی، بهره‌وری، ارزشمندی، قابل اثبات بودن	رنزولی <sup>۱</sup> ، ۲۰۰۵؛ امبروز و استرنبرگ <sup>۲</sup> ، ۲۰۱۶؛ بورلند، ۲۰۰۳؛ هلر، مونکر، استرنبرگ و سابوتنیک <sup>۳</sup> ، ۲۰۰۰؛ استرنبرگ و دیویدسون <sup>۴</sup> ، ۲۰۰۵؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لیویت <sup>۵</sup> ، ۲۰۱۷؛ تانباوم، ۱۹۸۶؛ گاردنر <sup>۶</sup> ، ۱۹۹۹؛ گانیه، ۲۰۰۰؛ میرز و فن وثرکام، ۲۰۱۴؛ مارلند <sup>۷</sup> ، ۱۹۷۲؛ تانیکلیف <sup>۸</sup> ، ۲۰۱۰؛ تامسون <sup>۹</sup> ، ۲۰۰۶؛ بریگز، ریس و سلوان <sup>۱۰</sup> ، ۲۰۰۸؛ سیکوسکی و لوبیانکا، ۲۰۱۵
رویکرد عمومی - همه‌جایی	استعداد انسانی، استعداد به‌طور کلی، طبیعت انسانی، ویژگی‌های ساختاری فرد، طرق گوناگون ظهور استعداد	دای، ۲۰۰۹؛ بورلند، ۲۰۰۳؛ بورلند، ۱۹۹۷؛ هلر و همکاران، ۲۰۰۰
رویکرد خصوصی - دامنه‌مبنا	هوش زبانی، هوش منطقی - ریاضی، هوش موسیقایی، هوش حرکتی، هوش فضایی، هوش بین فردی، هوش درون فردی، قلمروهای منتخب، ویژگی‌های شخصی	رنزولی و ریس <sup>۱۱</sup> ، ۲۰۰۰؛ رنزولی، ۲۰۰۵؛ گاردنر، ۱۹۹۹؛ گاردنر، ۲۰۱۱؛ میرز و فن وثرکام، ۲۰۱۴؛ تانیکلیف، ۲۰۱۰
رویکرد شخص‌نگر	کارکردهای ذهنی، سن ذهنی، بهره هوشی، وراثت، هوش زیستی، کودک مستعد، نژاد، جنگ استعدادها، گروه نخبگانی، فرد مستعد به‌منزله ملاک استعداد	ترمن و اودن، ۱۹۵۹؛ گالتون، ۲۰۰۰؛ درایز، ۲۰۱۳؛ میرز و فن وثرکام، ۲۰۱۴؛ اسپارو و مکران، ۲۰۱۵؛ گروبر و بودکر <sup>۱۲</sup> ، ۲۰۰۵
رویکرد شاخص‌نگر	استعداد به‌مثابه برساخت اجتماعی، استعداد غیرذاتی، غنی‌سازی، در معرض قرار گرفتن، هنرمندی تحسین‌شده، تخصص در حال توسعه، تسلط عالی برآمده از دانش و توانمندی	بورلند <sup>۱۳</sup> ، ۲۰۰۳؛ رنزولی، ۲۰۰۵؛ تانباوم، ۱۹۸۶؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ گانیه، ۲۰۰۰؛ میرز و فن وثرکام، ۲۰۱۴؛ مکینتایر <sup>۱۴</sup> ، ۲۰۰۸؛ الزیوسکی - کوبیلیوس، سابوتنیک و وول <sup>۱۵</sup> ، ۲۰۱۵

## رویکرد کلی - فلسفی به مفهوم‌پردازی از استعداد

این رویکرد به مفهوم‌پردازی از استعداد، آن دسته از مطالعات استعدادپژوهی را دربرمی‌گیرد که به مبانی فلسفی و انسان‌شناختی استعداد نظر دارند. در همین امتداد، نقطه آغازین مفهوم‌پردازی در این مطالعات، مباحث نظری است و بهره‌گیری از یک یا چند عامل مشخص برای تعریف استعداد را در نظر ندارند. همچنین، مطالعاتی که به بررسی جریان‌های مطالعاتی و پژوهشی و تعریف‌های گوناگون ارائه‌شده برای استعداد پرداخته‌اند و رویکردهای متفاوت یا تناقضات نظری در مطالعات استعدادپژوهی را شناسایی کرده‌اند، در این دسته جای می‌گیرند. از مطالعات بسیار مهم

1. Renzulli
3. Heller, Mönks, Sternberg, & Subotnik
5. Leavitt
7. Marland
9. Thomson
11. Renzulli & Reis
13. Borland
15. Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell

2. Ambrose & Sternberg
4. Sternberg, & Davidson
6. Gardner
8. Tunnicliffe
10. Briggs, Reis & Sullivan
12. Gruber, & Bödeker
14. Macintyre

استعدادپژوهی که در این دسته جای می‌گیرند، می‌توان به نظریه «مرگ استعداد» از بورلند (۱۹۹۷، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵)، نظریه‌پردازی نوین از استعداد انسانی از ایزرائیل شفلیر<sup>۱</sup> (۱۳۷۷) و پژوهش دای (۲۰۰۹) برای شناسایی تنش‌های اساسی مربوط به مفهوم «استعداد» اشاره کرد.

### رویکرد تک عامله به مفهوم‌پردازی از استعداد

این رویکرد آن دسته از مطالعات استعدادپژوهی را دربرمی‌گیرد که یک عامل را ملاک شناسایی و تبیین استعداد می‌دانند. مروری بر مطالعات استعدادپژوهی حاکی از آن است که بیشتر بهره‌هوشی به‌منزله ملاک استعداد در نظر برخی از پژوهشگران قرار گرفته است. در این رویکرد، حدی برای بهره‌هوشی قرار داده می‌شود و افرادی که بالاتر از آن حد قرار گیرند «مستعد» شناسایی می‌شوند. این دیدگاه در مفهوم‌پردازی از استعداد، مدت‌ها چیره بوده است و شاخص‌ترین نماینده آن، لوپس ترمن است که در اوایل دهه ۲۰ از سده بیستم به مطالعات طولی خود پرداخت (تانباوم، ۲۰۰۰: ۳۵). همچنین، باید به گالتون و بینه نیز اشاره کرد.

اگرچه تأکید ترمن از آغاز بر نقش بهره‌هوشی در شناسایی کودکان مستعد و بررسی کامیابی حرفه‌ای کودکان منتخب در زندگی آتی بود، در پایان پژوهش خویش از اهمیت بحث دوباره درباره «چیستی کامیابی» و تعریف آن، سخن به میان آورد و گفت (ترمن و اودن، ۱۹۵۹: ج ۵، ۱۵۱):

اهمیت کامیابی حرفه‌ای به الگوهای رایج فرهنگی و فلسفه شخصی فرد در زندگی بستگی دارد: معیاری جهان‌شمول برای سنجش آن، نه وجود دارد و نه می‌تواند وجود داشته باشد. معیار موفقیت که در این پژوهش به کار رفته است، بازتابی از ایدئولوژی امروز و گرایش روشن به معادل‌سازی «کامیابی» با «کاربست هوش» است. بر این اساس، به‌جای پرداختن به شادکامی فردی<sup>۲</sup>، بر موفقیت حرفه‌ای تمرکز شده است... هرچند، معیارهای دیگری برای موفقیت و اهداف دیگر و رضایت‌مندی‌هایی در زندگی وجود دارند.

ترمن در این بیان، موافقت خود را با دیدگاه منتخبان پژوهش خود اعلام کرد و پذیرفت که کامیابی حرفه‌ای نماینده انحصاری موفقیت در زندگی نیست. در همین امتداد، شادکامی و خرسندی، بلوغ عاطفی و صداقت نمونه‌هایی برای موفقیت‌اند (ترمن و اودن، ۱۹۵۹: ج ۵، ۱۵۲). بنابراین، روشن شد که مفهوم‌پردازی از هوش و استعداد، فارغ از جنبه‌های طبیعی و زیستی آنها، از فرهنگ تأثیر می‌پذیرد؛ زیرا، بروز استعداد با ظهور کامیابی همراه است و تعریف کامیابی از تعریف اهداف انسانی تأثیر می‌پذیرد. تعریف اهداف انسانی در فرهنگ‌ها و جوامع گوناگون، متفاوت است. بر این اساس، اولویت‌بندی‌های گوناگون به تأکید و تمرکز بر استعدادهای گوناگون می‌انجامند. این دستاورد، زمینه را برای شکل‌گیری رویکرد چندعامله به مفهوم‌پردازی از استعداد نیز فراهم ساخت.

### رویکرد چندعامله به مفهوم‌پردازی از استعداد

رویکرد جدید به مفهوم‌پردازی از استعداد، رویکرد چندعامله است. بسیاری از دانش‌پژوهان با رویکرد چندعامله به مفهوم‌پردازی از استعداد پرداخته و نظریه‌های گوناگونی را در این زمینه ارائه کرده‌اند. در این رویکرد، عامل زیستی



وراثتی هوش با شاخص «بهره هوشی»، تنها عامل در تعریف استعداد نیست و در کنار سایر عوامل، در نظر گرفته می‌شود. برای مثال، استرنبرگ (۲۰۰۰) مهارت‌های فراشناختی، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های تفکر، دانش، انگیزش و زمینه را عوامل شکل‌گیری و توسعه استعداد می‌داند. بر این اساس، استعدادهای گوناگون و هوش‌های متعددی می‌توانند در نظر گرفته شوند. در اینجا، مفهوم استعداد به یک «نوع» تبدیل می‌شود که می‌توان برای آن صنف‌ها و اقسام متعددی را شناسایی کرد. برای مثال، رنزولی (۲۰۰۵) مدلی را ارائه داده است که مفهوم‌پردازی سه‌حلقه‌ای از استعداد<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. وی بر این باور است که دو پرسش مهم در باب استعدادهای مطرح‌اند: اول، چه چیزی استعداد را ایجاد می‌کند؟ دوم، چطور می‌توان استعداد را در جوانان و بزرگسالان پرورش داد (رنزولی، ۲۰۰۵: ۲۴۶)؟ در پاسخ به این پرسش‌ها، او از دو نوع استعداد نام می‌برد: اول، استعداد تحصیلی (درسی)<sup>۲</sup> و دوم، استعداد خلاق - مولد<sup>۳</sup>. همچنین، گاردنر در کتاب چارچوب‌های ذهن<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)، هفت هوش مجزای انسانی را معرفی کرد.

### رویکرد عام‌گرا - همه‌جایی به مفهوم‌پردازی از استعداد

طرفداران این رویکرد بر این باورند که استعداد به قلمرو واحد و خاص محدود نیست؛ زیرا توانمندی‌ها می‌توانند به راه‌های گوناگون خود را نشان دهند؛ بسته به اوضاع محیطی و انگیزه‌ها. بنابراین، فرد مستعد در قلمرو خاص، به شرط آنکه اوضاع محیطی و انگیزه‌ها اجازه دهند، در هر قلمرو دیگری نیز مستعد خواهد بود. بر اساس این رویکرد، توانمندی‌های ظهوریافته در عرصه‌ای خاص، عاملی مهم در پیش‌بینی توانمندی‌های احتمالی فرد در سایر عرصه‌هاست. در همین امتداد، ناکامی فرد مستعد در قلمروی دیگر، ریشه در اوضاع محیطی و انگیزه‌های او دارد. بنابراین، مدیریت استعداد به معنای کوشش برای انطباق فرد مستعد با قلمروی جدید است که از راه فراهم آوردن اوضاع محیطی و ارائه عوامل برانگیزاننده انجام می‌شود. از میان نظریه‌ها و مدل‌های گوناگون استعدادپژوهی، می‌توان به نظریه روانی - اجتماعی آبراهام تاننباوم (۲۰۰۰، ۱۹۸۶) اشاره کرد. وی در مفهوم‌پردازی از استعداد، با بهره‌گیری از بررسی‌های تاریخی در پی آن است تا به تحلیل روانی - اجتماعی این پرسش بپردازد که چطور یک جامعه تصمیم می‌گیرد تا برخی را مستعد بنامد. بر این اساس، وی بر این باور است که ساختار روانی / ذهنی یا فیزیکی فرد به‌مثابه نیروی انگیزشی و تعیین‌کننده وجود قوه عالی است و جامعه از طریق پاداش‌دهی یا نادیده‌گرفتن فرد، تعیین‌کننده جهتی است که فعلیت یافتن آن قوه را مشخص می‌کند. او در دیدگاه خویش، حاکمیت روح زمانه<sup>۵</sup> و ضرورت انطباق استعدادهای فردی با آن روح را می‌پذیرد (تاننباوم، ۱۹۸۶: ۳۹). در همین امتداد، او مدل ستاره دریایی<sup>۶</sup> را سازگار با رویکرد روانی - اجتماعی ارائه کرده است (تاننباوم، ۱۹۸۶؛ لیویت، ۲۰۱۷). در این مدل، بین وعده<sup>۷</sup> و تحقق<sup>۸</sup> پنج حلقه اتصال اجتماعی و روانی وجود دارد که با ظرافت درهم تنیده می‌شوند و ردایی لطیف و پیچیده را پدید می‌آورند. این پنج عامل عبارت‌اند از: اول، توانمندی

1. The tree-ring conception of giftedness  
3. Creative - productive  
5. Zeitgeist  
7. Promise

2. Schoolhouse  
4. Frames of Mind  
6. Sea star  
8. Fulfillment

عمومی<sup>۱</sup>؛ دوم، استعدادهای خاص درخشان<sup>۲</sup>؛ سوم، تسهیل‌گران غیرذهنی<sup>۳</sup>؛ چهارم، اثرهای محیطی<sup>۴</sup> و پنجم، بخت یا اقبال<sup>۵</sup> (تانباوم، ۱۹۸۶).

### رویکرد خاص – دامنه‌مبنا به مفهوم‌پردازی از استعداد

باورمندان به این رویکرد استعداد را قلمرومحور می‌دانند و بر این باورند که هر قلمرو، مجموعه منحصر به فردی از دامنه‌ها را برحسب احساس، تمایل و توانمندی‌ها نیاز دارد. بر این اساس، ممکن است فردی که در قلمرویی خاص به کامیابی دست یافته و به‌عنوان مستعد شناخته می‌شود، از استعداد لازم برای دستیابی به کامیابی در قلمروی دیگر برخوردار نباشد. بنابراین، این طور نیست که استعداد فارغ از مختصات قلمروی خاص تعریف‌پذیر باشد و این طور نیست که مدیریت استعداد به‌معنای کوشش برای انطباق فرد مستعد با محیط جدید باشد. در مقابل، مدیریت استعداد به‌معنای کوشش برای شناسایی مستعد متناسب با قلمروی منحصر به فرد است. از میان مدل‌های گوناگون، می‌توان به مفهوم‌پردازی سه حلقه‌ای از استعداد از رنزولی و هوش‌های چندگانه گاردنر در این رویکرد اشاره کرد.

### رویکرد شخص‌نگر به مفهوم‌پردازی از استعداد

شخص‌نگری به‌معنای آن است که فرد مستعد به‌منزله استعداد در نظر گرفته شود. در این رویکرد، استعداد شیء گونه نمی‌شود و مفاهیمی خارجی برای شناسایی استعدادها تعیین نمی‌یابند. برای مثال، مفاهیمی چون توانمندی، ظرفیت و تعهد به‌منزله شاخص‌هایی در شناسایی افراد مستعد در نظر گرفته نمی‌شوند. در مقابل، هر فرد انسانی (در رویکرد فراگیر) و برخی از افراد (در رویکرد انحصاری)، معادنی آکنده از استعدادها هستند که هر یک با بهره‌گیری از استعدادهای درونی خود، می‌تواند به ارزش‌آفرینی مبادرت ورزد. در این رویکرد، مدیریت استعدادها به‌معنای کوشش برای کشف استعدادهای درونی هریک از کارکنان و زمینه‌سازی برای خلق ارزش افزوده توسط هریک از آنان است. نظریه مرگ استعداد از بورلند، رویکردی شخص‌نگر به مفهوم‌پردازی از استعداد دارد و حرکتی تکثرگرایانه<sup>۶</sup> است. در این دیدگاه، هرگونه به‌هنجارسازی و طبقه‌بندی سلسله‌مراتبی نفی می‌شود. بر این اساس، ساختارهای اجتماعی تراویده از آنها نیز نفی می‌شوند و نقش‌های اجتماعی درهم می‌شکنند. دیدگاه بورلند از اندیشه‌های فرانوغرای<sup>۷</sup> است که هرگونه «مرجعیت» یا حاکمیت روایت‌های بلند را نفی می‌کنند. در همین امتداد، بورلند مرجعیت «تخبه‌گرایی» و مفاهیم مربوط به آن را نفی می‌کند و در مقابل، خواستار توجه به هریک از افراد به‌صورت خاص و انحصاری است. در واقع، وی بر «شخصی‌سازی آموزش» و توجه به «استعدادهای شخصی» تأکید می‌کند.

### رویکرد شاخص‌نگر به مفهوم‌پردازی از استعداد

استعداد در رویکرد شاخص‌نگری به‌معنای توانمندی ذاتی است که در زمینه‌ای خاص ظهور یافته است: توانمندی بیش از

1. General ability

3. Nonintellective facilitators

5. Chance or luck

7. Postmodern

2. Exceptional special aptitudes

4. Environmental Influences

6. Pluralistic

حد متوسط برای انجام کارکردی خاص یا مجموعه‌ای از کارکردها. بر اساس این رویکرد، ظهور و بروز استعداد بر وجود آن استعداد در فرد مستعد دلالت دارد. از این رو، شاخص‌هایی در خارج متعین می‌شوند و با استفاده از آنها، استعداد شیء‌گونه می‌شود. در همین امتداد، بروز هر شاخص به‌منزله نشانه‌ای است که بر وجود استعداد در شخص دلالت دارد. پژوهشگران گوناگون از شاخص‌های متفاوت برای تعیین استعداد در این رویکرد نام برده‌اند؛ مانند: توانمندی، ظرفیت، تعهد، شایستگی و ... (گالاردو- گالاردو و همکاران، ۲۰۱۳). نمونه‌ای از مفهوم‌پردازی‌های شاخص‌نگر، کوشش نظری انجام‌شده توسط ایزابیل شفلر (۱۳۷۷) است. وی معتقد است باید مفهوم‌پردازی‌های جدید از استعداد جایگزین مفهوم‌پردازی‌های کهن شوند (شفلر، ۱۳۷۷: ۵۳). بر این اساس، سه مفهوم بازسازی‌شده از استعداد را به شرح زیر ارائه می‌کند: اول، توانمندی<sup>۱</sup>؛ دوم، گرایش<sup>۲</sup> و سوم، قابلیت<sup>۳</sup>. شفلر این مفاهیم سه‌گانه را با یکدیگر هماهنگ می‌داند و هرگونه رقابت بین آنها را نفی می‌کند. وی معتقد است این مفاهیم، سه جنبه مهم را در تعلیم و تربیت و رشد توضیح می‌دهند (شفلر، ۱۳۷۷: ۷۷): اول، موانع کسب ویژگی‌های گوناگون؛ دوم، زمینه‌ای که این اکتساب ممکن است در آن تحول یابد؛ سوم، زمینه‌ای که افراد عامل می‌توانند در آن قدرت یابند تا آن‌گونه که خود می‌خواهند، تحول یابند.

بر اساس دیدگاه شفلر، استعدادهای انسانی خود را در قالب سه شاخص «توانمندی»، «گرایش» و «قابلیت» آشکار می‌کنند.

بر اساس رویکردهای گوناگون ارائه‌شده، هر نظریه یا مدل استعدادی می‌تواند در یکی از طبقات با سه معیار جای گیرد. جدول ۴ به‌طور خلاصه موقعیت برخی از نظریه/مدل‌های مهم را در طبقه‌بندی یاد شده نشان می‌دهد.

جدول ۵. طبقه‌بندی مفهوم‌پردازی‌های گوناگون از استعداد

ردیف	مفهوم‌پردازی از استعداد (نظریه / مدل)	مفهوم‌پرداز	رویکرد نظری به استعداد			مختصات در پیوستارها	
			ظ	گ	ت	عام - دامنه‌مبنا	شخص‌نگر - شاخص‌نگر
۱	مرگ استعدادها	جیمز بورلند	☐			دامنه‌مبنا	شخص‌نگر
۲	مفهوم‌پردازی نوین با مفاهیم سه‌گانه	ایزرائیل شفلر	☐			عام	شاخص‌نگر
۳	خصیصه‌های ذهنی و فیزیکی کودکان مستعد	لوئیس ترمن		☐		عام	شخص‌نگر
۴	مفهوم‌پردازی سه حلقه‌ای	جوزف رنزولی			☐	دامنه‌مبنا	شاخص‌نگر
۵	رویکرد روانی - اجتماعی	آبراهام تانباوم			☐	عام	شاخص‌نگر
۶	وجه چندگانه ضمنی	رابرت استرنبرگ			☐	عام	شاخص‌نگر
۷	هوش‌های چندگانه	هوارد گاردنر			☐	دامنه‌مبنا	شاخص‌نگر
۸	مدل تمایزی	فرانسوا گانیه			☐	عام	شاخص‌نگر
۹	مدل هم‌نهادسازی چندوجهی	پرلت؛ زیگلر؛ جسورن			☐	عام	شاخص‌نگر

1. Capacity
2. Propensity
3. Capability

بر اساس آنچه بیان شد، چارچوب کدگذاری در این پژوهش عبارت است از: هفت رویکرد شناسایی شده برای استعدادپژوهی. بر این اساس، رویکرد استعدادپژوهی مقوله‌ای اصلی است که هفت مقوله فرعی برای آن تعریف شده است. در ادامه، همه محتوای پژوهش دوبار توسط نویسندگان بازخوانی شد و با استفاده از معیار مضمونی، ۲۶۷ مضمون در کل محتوا شناسایی شد. در ادامه، کدگذاری مضمون‌های شناسایی شده با استفاده از چارچوب کدگذاری توسط نویسندگان انجام شد. در ادامه، نویسندگان کدگذاری‌های انجام شده را به هم عرضه کردند و پس از تبادل نظر با یکدیگر صفحه کدگذاری یکپارچه‌ای را شکل دادند. جدول ۶، بخشی از صفحه کدگذاری یکپارچه شده را نشان می‌دهد.

جدول ۶. بخشی از صفحه کدگذاری محتوای پژوهش

رویکردهای استعدادپژوهی							منبع	بخش مضمونی
عام	دامنه مبنا	شاخص نگر	شخص نگر	چندعامله	تک عامله	فلسفی		
					●		۰۳	تعاریف متعددی از استعداد برتر ارائه شده است که یکی از عملیاتی‌ترین این تعاریف، افراد با بهره هوشی بالای ۱۱۵ که در ۱۵ درصد بالای رتبه‌بندی افراد یک گروه سنی قرار می‌گیرند را استعداد برتر می‌داند.
						●	۰۱	توجه به اجتماعات نخبگانی و زمینه‌سازی برای اثرگذاری آنان در جامعه، منبعث از دیدگاه اسلامی و اصل عدالت و انصاف است. ضمن اینکه توجه به توانمندی‌های افراد و گروه‌هایی که قابلیت حل مسائل و پیشبرد اهداف کشور را دارند، مانع و رافع ایجاد و توزیع فرصت برای سایر آحاد جامعه نیست، به همین دلیل این توجه به ایجاد شکاف در میان جامعه منجر نخواهد شد.
	●						۲۵/۰۵	سوابق تجربی مورد نیاز برای انتصاب به پست‌های مدیریتی و سرپرستی طبق مواد (۵۳) و (۵۴) قانون مدیریت خدمات کشوری برای مشمولان این آیین‌نامه نسبت به سایر کارمندان، تا ۵۰ درصد کاهش می‌یابد.
			●				۰۳	با چنین رویکردی، افراد با استعداد برتر به واسطه استعداد‌های خاصی که خداوند در وجود آنها به امانت گذاشته است، باید در کانون توجه ویژه نظام‌های تعلیم و تربیت قرار گیرند تا گوهر وجودی آنها به نحو احسن شکوفا شود و فرد به کمال خود برسد.
	●						۰۱	حمایت از متشکل شدن دانشجویان و دانش‌آموزان فعال در حوزه‌های مختلف علمی، اجتماعی، فناورانه، فرهنگی، قرآنی و هنری در قالب پژوهشکده‌های دانشجویی و پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، انجمن‌های علمی، کانون‌های فرهنگی - هنری، تشکل‌های نخبگانی و مانند آن....

جدول ۷، یافته‌های مندرج در صفحه کدگذاری را به تفکیک هر یک از ردیف‌های محتوای پژوهش ارائه می‌دهد.

جدول ۷. نتایج کدگذاری محتوای پژوهش به تفکیک هر سند

تعداد کدهای هریک از رویکردهای استعدادپژوهی								عنوان سند
نام	دامنه‌مبنا	شاخص نگر	شخص نگر	چندعامله	تک عامله	فلسفی	کل کدها	
۱۵	۱۲	۱۲	۹	۶	۱	۱۶	۷۱	سند راهبردی کشور در امور نخبگان
۱۲	۰	۴	۹	۵	۰	۰	۳۰	بررسی روش‌های شناسایی استعدادهای برتر و ارائه الگوی عملی
۲۱	۳	۴	۶۳	۵	۵	۱	۹۸	استخراج اصول راهبردی تأمین نیاز فرهنگی استعدادهای برتر
۰	۲	۷	۰	۱	۰	۵	۱۹	بررسی مسئله جداسازی استعدادهای برتر از سایر دانش‌آموزان در آرای صاحب‌نظران کشور
۵	۱۴	۱۲	۹	۸	۱	۰	۴۹	آیین‌نامه‌ها و ضوابط بنیاد ملی نخبگان
۵۳	۳۱	۳۹	۹۰	۲۵	۷	۲۲	۲۶۷	جمع

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۷، در رویکردهای استعدادپژوهی در خطمشی‌های نخبگانی کشور، دو رویکرد شخص‌نگر و عام فراوانی بیشتری دارند. این دو رویکرد با یکدیگر سازگارند و به‌طور معمول کسانی که «شخص» را ملاک تشخیص استعداد می‌دانند، وی را در همه عرصه‌ها و قلمروها مستعد می‌دانند. هرچند، باورمندان به مبانی فرانوگرایی در این میان استثنا هستند. در مقابل، کمترین فراوانی به رویکردهای تک‌عامله و فلسفی اختصاص یافته است. توجه کم به رویکرد تک‌عامله می‌تواند از تأکید مطالعات پشتیبان بر رویکردهای چندعامله نشئت گرفته باشد.

نگاهی به نتایج جدول ۷ بیانگر نوعی سردرگمی در محتوای خطمشی‌های نخبگانی کشور است. برای مثال، سند راهبردی کشور در امور نخبگان، هم‌زمان شامل رویکردهای شخص‌نگر و شاخص‌نگر و نیز رویکردهای دامنه‌مبنا و عام است؛ درحالی‌که جمع «شخص‌نگری» و «شاخص‌نگری» و نیز جمع «عام‌گرایی» و «دامنه‌مبنایی» به‌معنای جمع اضداد است. این ویژگی در آیین‌نامه‌ها و ضوابط بنیاد ملی نخبگان نیز مشهود است. از این گذشته، مطالعات پشتیبان نیز از این کاستی رنج می‌برند. آنچه ظهور این کاستی و خلل از آن نشئت گرفته، فقدان نظریه پشتیبان برای خطمشی‌گذاری نخبگانی در کشور است. اگرچه این پژوهش در مقام ارزیابی کیفیت مطالعات پشتیبان سند راهبردی کشور در امور نخبگان نیست، ترجمه‌ای و گرت‌بردارانه بودن آنها مشهود است. در همین امتداد، خطمشی‌های کشور در امور نخبگان به‌منزله محصول و خروجی‌های آن مطالعات، گرفتار تعارض و تضادهای نظری هستند.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

این پژوهش با هدف «شناسایی رویکردهای استعدادپژوهی غالب در خطمشی‌های نخبگانی کشور» انجام شد. از این رو، به تحلیل خطمشی‌های نخبگانی کشور با استفاده از فرایند هشت مرحله‌ای پرداخت. در گام اول، پرسش اصلی پژوهش

تعیین شد (کدام رویکردها به استعدادپژوهی در محتوای خطامشی‌های نخبگانی کشور بیشترین نقش و حضور را دارد) و در گام دوم، محتوای پژوهش (خطامشی‌های نخبگانی کشور) انتخاب شد (جدول ۳). در گام سوم، چارچوب کدگذاری مناسب با فراترکیبی از مطالعات استعدادپژوهی (شکل ۱) ایجاد شد و هفت رویکرد زیر شناسایی شدند: اول، رویکرد کلی - فلسفی؛ دوم، رویکرد تک‌عامله؛ سوم، رویکرد چندعامله؛ چهارم، رویکرد شخص‌نگر؛ پنجم، رویکرد شاخص‌نگر؛ ششم، رویکرد دامنه‌مبنا؛ هفتم، رویکرد عام‌گرا. سه رویکرد اول، چارچوب نظری مطالعات استعدادپژوهی را در نظر دارند و چهار رویکرد بعدی، دوجه‌دو با یکدیگر تضاد دارند. در گام چهارم، محتوای پژوهش با معیار مضمونی بخش‌بندی و ۲۶۷ مضمون نهایی شناسایی شد. در گام پنجم، چارچوب کدگذاری در بخشی از محتوای پژوهش به کار بسته شد تا کاستی‌ها و ناسازگاری‌های احتمالی آن رفع شوند. در این مرحله، هر دو کدگذار متن سند را کدگذاری کردند. خروجی‌های کدگذاری نشان داد که کدگذاران تصویر روشنی از مقوله‌های چارچوب کدگذاری دارند و واحدهای مضمونی را به مقوله‌های فرعی بی‌اختلاف نظر اختصاص داده‌اند. از این رو، چارچوب کدگذاری اولیه نیازی به اصلاح نداشت (گام ششم) و به‌منزله چارچوب نهایی از آن استفاده شد. در همین امتداد، تحلیل نهایی انجام شد (گام هفتم) و یافته‌ها ارائه شدند (گام هشتم).

یافته‌های این پژوهش بر غلبه رویکردهای شخص‌نگری و عام‌گرایی و نیز وجود تعارض و تضادهایی در خطامشی‌های نخبگانی کشور دلالت دارند. در تحلیل این یافته‌ها باید گفت: عام‌گرایی بر نوعی از تعمیم‌گرایی دلالت دارد و در آن، فرد مستعد در یک قلمرو می‌تواند به‌منزله فردی مستعد در همه قلمروهای دیگر تصور شود. این رویکرد، به‌احتمالی ریشه در تاریخ حکومت مطلقه و پادشاهی در ایران دارد. در واقع، چگونگی تعریف استعدادها و چگونگی بهره‌گیری از استعدادها در هر جامعه، ارتباطی تنگاتنگ با نوع حکومت و شیوه اعمال حاکمیت در آن جامعه دارد (تانبوم، ۲۰۰۰: ۳۲). در همین امتداد، فرهنگ سیاسی و ادبیات عمومی همسو با حکمرانی استبدادی، اسطوره‌ساز و قهرمان‌پرور است که در آن، پادشاه یا سپهسالار یا فرمانفرما، صاحب شخصیتی بی‌نظیر است که در هر عرصه‌ای می‌توان نقل‌ها و داستان‌های فراوانی را در تمجید و تعریف از او ساخت و پرداخت. این مهم با یافته‌های پژوهش جلالی‌راد و سپهرنیا (۱۳۹۶) سازگار است. شاید پدیده‌ای که پژوهشگران با نام «مطلق‌انگاری» در فرهنگ سیاسی و عمومی ایرانی از آن یاد می‌کنند (حشمت‌زاده، حاجی یوسفی و طالبی، ۱۳۹۶)، رابطه‌ای دوسویه با حکمرانی استبدادی داشته باشد. در این پدیده، چگونگی فهم فرد از دیگری در نظر است و هرگونه مطلق‌پنداشتن دیدگاه و استنباط و فهم فرد از دیگری، ناپسند و جزم‌اندیشانه تلقی می‌شود (مصلح، ۱۳۸۶). از این رو، رویکرد عام‌گرایی به استعدادپژوهی، نوعی مطلق‌انگاری است که با زمینه‌های تاریخی حکمرانی استبدادی نسبت دارد. پیروزی انقلاب اسلامی به تاریخ حکومت‌های استبدادی و پادشاهی در ایران پایان داد. هرچند، پیدایش تحول فرهنگی که به تغییرهای اساسی در مبانی فکری و رفتاری یک ملت بینجامد، بسیار زمان‌بر است.

این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش انارکی اردکانی و همکاران (۱۳۹۶) سازگار و همسو است؛ زیرا براساس آن پژوهش باید «فرصت توسعه فقط برای افراد با استعداد» در نظر گرفته شود. در عام‌گرایی، مدیریت استعداد به‌معنای

کوشش برای انطباق فرد مستعد با قلمروی جدید است که از راه فراهم آوردن اوضاع محیطی و ارائه عوامل برانگیزاننده انجام می‌شود. در همین امتداد، طهماسبی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود بر این رویکرد تأکید کرده‌اند و جداسازی ساختاری کارکنان مستعد را از سایر کارکنان توصیه می‌کنند. همچنین، عام‌گرایی با دوگانه تقابلی هلیسیسم - بربریت (پاکتچی و سجادی، ۱۳۹۶) تناسب دارد. شاید با کمی تسامح بتوان گفت که این دوگانه تقابلی بر خطمشی‌گذاری نخبگانی کشور سیطره دارد! زیرا، خطمشی‌گذاران و خطمشی‌سازان کنونی نظام نخبگانی، دانش‌آموختگان آن نظام تربیتی یا هم‌دلان با آن هستند. از این رو، این یافته با یافته‌های پژوهش براون و ویشنی (۲۰۱۷) همسو است که ارزش‌ها، سنت‌ها، فرهنگ‌ها و سیاست‌های کشور، ادراک از برابری جویی و برتری‌خواهی را شکل می‌دهند. درنهایت، کوک و همکاران (۲۰۱۴) بر خاص‌گرایی تأکید کرده‌اند.

تبیین غلبه شخص‌نگری در خطمشی‌های نخبگانی کشور با نوعی پیچیدگی همراه است؛ زیرا برنامه‌های گوناگون شناسایی، پرورش، حمایت و نگهداری از استعدادهای برتر در کشور از رویکردهای به‌هنجارسازی، استانداردسازی و عینیت‌گرایی متأثرند. ملاک‌های عینی برای شناسایی استعدادهای برتر وجود دارند و تعریف شده‌اند. این تعارض بین محتوای خطمشی‌ها و واقعیت جاری، مانند تعارض بین آرمان‌ها و چشم‌اندازها و وضع موجود است؛ تعارض بین «آنچه می‌خواهیم» و «آنچه هستیم»! این چشم‌انداز آرمانی که «هر فرد، برحسب استعدادهای ذاتی خویش، آموزش‌های شخصی‌سازی شده را دریافت کند» و «خطمشی‌گذاری‌های نخبگانی در کشور به شکوفایی عمومی استعدادهای بینجامند»، با واقعیت‌های شبه‌انحصارگرا در شناسایی، پرورش و حمایت از استعدادهای همخوانی ندارد. شاهد مثالی در این زمینه، اقدام ۴ برای راهبرد ملی ۲ از راهبرد کلان ۲ در سند راهبردی است. این اقدام عبارت است از: تلاش برای رفع موانع جذب و افزایش جذابیت حضور اجتماع نخبگانی در حوزه‌های علوم انسانی، معارف اسلامی و علوم پایه. در فصل اول از سند، در تعریف «اجتماع نخبگانی» آمده است: افراد یا گروه‌هایی که به تشخیص بنیاد ملی نخبگان، توانمندی‌های بالقوه یا بالفعل انجام فعالیت‌های نخبگانی را دارند. بنابراین، اجتماع نخبگانی شامل همه افراد و گروه‌های نخبه و صاحب استعداد برتر است. حال، این پرسش مطرح است که اگر در میان «اجتماع نخبگانی» بر اساس ضوابط بنیاد ملی نخبگان، افرادی از حوزه‌های علوم انسانی، معارف اسلامی و علوم پایه نیز حضور دارند، چه نیازی به این اقدام ملی است؟ و اگر افرادی از حوزه‌های مذکور در این اجتماع حضور ندارند، چرا؟ آیا پیش‌فرضی که به تدوین این اقدام ملی انجامیده است، نشئت گرفته از پیش‌فرضی نسبتاً عمومی و جاری در جامعه مبنی بر «نخبه‌پنداری» مهندسان و پزشکان بوده است؟

در پژوهش‌های انجام‌شده، منوریان و همکاران (۱۳۹۶) بر شخص‌نگری در فرایند به‌کارگیری نخبگان علمی در محیط‌های دانشگاهی گرایش دارند. در مقابل، انارکی اردکانی و همکاران (۱۳۹۶) غلبه گرایش شاخص‌نگری را در میان مدیران منابع انسانی در کشور شناسایی کرده‌اند. طهماسبی و همکارانش (۱۳۹۴) نیز بر شاخص‌نگری در مدیریت استعدادهای تأکید دارند. براون و همکاران (۲۰۰۵) گرایش خبرگان و متخصصان آموزشی ایالات متحده به شخص‌نگری را شناسایی کرده‌اند.

یکی دیگر از نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش آن است که خطمشی‌های نخبگانی کشور، به‌طوری عجیب به جمع

بین رویکردهای متضاد در استعدادپژوهی دچارند. این واقعیت نشئت گرفته از نظریه مبنا در تدوین خطمشی‌های مذکور است. در حالی که مطالعات پشتیبان خطمشی‌گذاری انجام می‌شوند تا مبانی نظری منسجم و به‌دور از تعارض و تضاد را در اختیار خطمشی‌گذاران قرار دهند، مطالعات پشتیبان خطمشی‌های نخبگانی کشور نیز به کاستی و ضعف نامبرده دچارند و تفاوتی بین مطالعات پشتیبان و خطمشی‌ها نیست. فقدان رویکرد نظری مشخص در انجام آن مطالعات و غلبه رویکرد ترجمه‌ای و گرت‌بردار، مانع از دستیابی خطمشی‌پژوهان و خطمشی‌گذاران نخبگانی کشور به نگاهی منسجم و عاری از تضاد و تعارض شده است. بر این اساس، دستور کارگذاری پژوهش‌های جامع، درخور و چندرشته‌ای به‌منظور دستیابی به نظریه مبنا، ضروری است.

با نگاهی به یافته‌های این پژوهش، زمینه برای طرح پرسش‌هایی درخور در ساحت علمی فراهم می‌شود و برای پاسخگویی به آن پرسش‌ها، موارد زیر را پیشنهاد می‌کنیم:

۱. تحلیل خطمشی‌های نخبگانی کشور با بهره‌گیری از روش‌های تحلیل خطمشی عمومی؛
۲. ارزیابی خطمشی‌های نخبگانی کشور با تمرکز بر سند راهبردی کشور در امور نخبگان؛
۳. مطالعه انتقادی (قوم‌نگاری انتقادی، تحلیل گفتمان انتقادی و ...) زمینه‌های شکل‌گیری فرهنگ نخبگانی کشور
۴. مطالعه نقش کنکور در شکل‌گیری فرهنگ نخبگانی کشور.

## منابع

- انارکی اردکانی، داود؛ حسن‌پور، اکبر؛ عبداللهی، بیژن؛ عباسیان، حسین (۱۳۹۶). فهم‌شناختی مفهوم مدیریت استعداد: کاربرد ساخت‌گرایی شبکه‌خانه. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۹(۴)، ۹۹ - ۱۲۷.
- بنیاد ملی نخبگان (۱۳۹۳). آیین‌نامه‌ها و ضوابط «بنیاد ملی نخبگان». مشاهده شده در ۱۰ تیر ۱۳۹۷. قابل دسترس به آدرس: [old.bmn.ir](http://old.bmn.ir)
- بنیاد ملی نخبگان (۱۳۹۰). بررسی روش‌های شناسایی استعدادهای برتر و ارائه الگوی عملی. *ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی کشور در امور نخبگان*. مشاهده شده در ۱۰ تیر ۱۳۹۷. قابل دسترس به آدرس: [www.sanad.bmn.ir](http://www.sanad.bmn.ir)
- بنیاد ملی نخبگان (۱۳۹۰). استخراج اصول راهبردی تأمین نیاز فرهنگی استعدادهای برتر. *ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی کشور در امور نخبگان*. مشاهده شده در ۱۰ تیر ۱۳۹۷. قابل دسترس به آدرس: [www.sanad.bmn.ir](http://www.sanad.bmn.ir)
- بنیاد ملی نخبگان (۱۳۹۰). بررسی مسئله جداسازی استعدادهای برتر از سایر دانش‌آموزان در آراء صاحب‌نظران کشور. *ستاد اجرایی‌سازی سند راهبردی کشور در امور نخبگان*. مشاهده شده در ۱۰ تیر ۱۳۹۷. قابل دسترس به آدرس: [www.sanad.bmn.ir](http://www.sanad.bmn.ir)
- پاکتچی، احمد؛ سجادی، حامد (۱۳۹۶). واکاوی ابعاد فرهنگی مراکز آموزش نخبگان مبتنی بر دینامیسم خود و دیگران. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی دین و ارتباطات*، ۳۴(۵۲)، ۷۵ - ۱۰۴.
- حشمت‌زاده، محمدباقر؛ حاجی یوسفی، امیرمحمد؛ طالبی، محمدعلی (۱۳۹۶). بررسی موانع تحقق حکمرانی خوب در فرهنگ سیاسی ایران. *جستارهای سیاسی معاصر*، ۸(۲۳)، ۱-۲۴.



- جلالی راد، محمدصادق؛ سپهرنیا، رزیتا (۱۳۹۶). شاخص‌های فرهنگ سیاسی جمهوری اسلامی ایران در بعد کلان از دیدگاه نخبگان. *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۷(۲۳)، ۱۳۳ - ۱۵۸.
- شفلر، ایزراییل (۱۳۷۷). *در باب استعدادهای آدمی؛ گفتاری در فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. تهران، انتشارات سمت.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). *سند راهبردی کشور در امور نخبگان*. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. مشاهده شده در ۱۰ تیر ۱۳۹۷. قابل دسترس به آدرس: [www.rc.majlis.ir](http://www.rc.majlis.ir)
- مصلح، علی‌اصغر (۱۳۸۶). *خاستگاه بینش و فلسفه میان‌فرهنگی*. نامه حکمت، ۵(۲)، ۶۷ - ۸۲.
- منوریان، عباس؛ پیوسته، اکبر؛ واعظی، سید کمال؛ خوش‌چهره، محمد (۱۳۹۶). طراحی مدل به‌کارگیری نخبگان علمی در محیط‌های دانشگاهی کشور (مطالعه موردی: اساتید دانشگاه تهران). *فصلنامه مدیریت دولتی*، ۹(۳)، ۴۶۳ - ۴۸۸.

## References

- Ambrose, D. & Sternberg, R. J. (2016). *Giftedness and talent in the 21<sup>st</sup> century, adapting to the turbulence of globalization*. Sense publishers.
- Anaraki Ardakani, D., Hassanpour, A., Abdollahi, B. & Abbasian, H. (2017). Cognitive Understanding of Talent Management by Using of Repertory Grid Technique. *Journal of Human Resource Management Studies*, 9 (30), 99 – 127. (in Persian)
- Ballinger, C. (2006). Demonstrating rigour and quality? *Qualitative Research for Allied Health Professionals: Challenging Choices*, 235 – 246.
- Beck, C. T. (2002). Postpartum depression: A metasynthesis. *Qualitative Health Research*, 12 (4), 453 - 472.
- Borland, J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 6-20.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. New York, Teachers college Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children. *Conceptions of Giftedness*, 1 – 19.
- Briggs, C. J., Reis, S. M., Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 52 (2), 131 – 145.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 49 (1), 68 – 79.
- Brown, E. F. & Wishney, L. R. (2017). Equity and Excellence: Political Forces in the Education of Gifted Students in the United States and Abroad. *Global Education Review*, 4 (1), 22 – 33.

- Cohen, L. M. & Ambrose, D. C. (1993). Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 339-363.
- Collings, D. G. & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19 (4), 304 - 313.
- Cooke, F. L., Siani, D. S. & Wang, J. (2014). Talent Management in China and India: A Comparison of Management Perceptions and Human Resource Practices. *Journal of World Business*, 49 (2), 225 – 235.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Dai, D.Y. (2009). Essential Tensions surrounding the concept of giftedness. *International handbook of giftedness, part one*, 39 - 81.
- Dries, N. (2013). Talent management, from phenomenon to theory: Introduction to the Special Issue. *Human Resource Management Review*, 23 (4), 267 – 271.
- Dries, N. (2013a). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 23 (4), 272 – 285.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107 – 115.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 67 - 79.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, Psychologists and Gifted students. *Handbook of giftedness in children, psychoeducational theory, research and best practices*, 1 – 13.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N. & González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of 'talent' in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23 (4), 290 - 300.
- Galton, F. (2000). *Hereditary Genius, an inquiry into its laws and consequences*. London, Macmillan and Co.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21<sup>st</sup> century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind, the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gruber, H. E. & Bödeker, K. (Eds.). (2005). *Creativity, Psychology and the history of science* (Vol. 245). Springer Science & Business Media.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147-170.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277 – 1288.

- Jalalirad, M. S. & Sepehrnia, R. (2017). Indicators of IR. Iran's Political Culture at Macro-level From Experts' Opinion. *Journal of Strategic Studies of Public Policy Making*, 7 (23), 133 – 158. (in Persian)
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction To Its Methodology*. Sage Publication.
- Leavitt, M. (2017). Following a Plan: Pursuing a Model of Giftedness. *Your Passport to Gifted Education*, 19-32.
- Lewis, R. & Heckman, R. J. (2006). Talent Management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16 (2), 139 – 154.
- Leroux, J. A. (2000). A Study of Education for High Ability Students in Canada: Policy, Programs and Students Needs. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 695 – 702.
- Macintyre, C. (2008). *Gifted and Talented Children 4 – 11, understanding and supporting their development*. Routledge.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education: *Washington. DC: U S Office of Education*.
- Mensah, J. K., Bawole, J. N. & Wedchayanon, N. (2016). Unlocking the “black box” in the talent management employee performance relationship: evidence from Ghana. *Management Research Review*, 39 (12), 1546-1566.
- Meyers, M. C. & Van Woerkom, M. (2014). The influence of underlying philosophies on talent management: Theory, implications for practice, and research agenda. *Journal of World Business*, 49 (2), 192 – 203.
- Milgram, R. M. (Ed.). (1989). *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms*. Charles C Thomas Pub Limited.
- National Elites Foundation. (2014). *Regulations of National Elites Foundation*. Observed on July 1, 2018. (in Persian)
- Mosleh, A. A. (2007). The Origin of Intercultural Insight and Philosophy. *Journal of Philosophy of Religion Research (Namah-I Hikmat)*, 5 (2), 67 – 82. (in Persian)
- Monavvarian, A., Peyvasteh, A., Vaezi, K. S. & KhoshChehre, M. (2017). Designing a Model to Employ Scientific Elites in University Camps of the Country (Case Study: Tehran University Professors). *Journal of Public Administration*, 9(3), 463-488. (in Persian)
- National Elites Foundation. (2011). Investigating of Talent Identification Methods and Proposing a practical Model. *Committee of Elites Strategy Document*. Observed on July 1, 2018. (in Persian)
- National Elites Foundation. (2011). Extracting Strategic Principles for Satisfying Cultural Needs of Talents. *Committee of Elites Strategy Document*. Observed on July 1, 2018. (in Persian)

- National Elites Foundation. (2011). Investigating the Talents Differentiation in the opinions of Iranian Experts. *Committee of Elites Strategy Document*. Observed on July 1, 2018. (in Persian)
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: implications for counselors. *Journal of counseling & development*, 93 (2): 143 – 152.
- Paketchi, A. & Sajadi, H. (2017). Analyzing Cultural Dimensions of Institutes of Gifted Education Based On Self Dynamism and Other. *Journal of Religion and Communications*, 24 (52), 75 – 104. (in Persian)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publication.
- Persson, R. S., Joswig, H. & Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. *International Handbook of Gifted and Talented*, 703 – 734.
- Reich, C. A. (1970). *The Greening of America*. Penguin Books Ltd.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 367 – 382.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity*. Cambridge university press.
- Rourke, L. & Anderson, T. (2004). Validity in Quantitative Content Analysis. *Educational Technology Research and Development*, 52 (1), 5 – 18.
- Rudnitski, R. A. (2000). National/ Provincial Gifted Education Policies: Present State, Future Possibilities. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 673 – 679.
- Scheffler, I. (1998). *Of human potential*. Translated by: Howzeh-University Cooperation centre. SAMT publications. (in Persian)
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis in practice. *The Sage handbook of qualitative data analysis*, 170 – 183.
- Sękowski, A. & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31 (1), 73 – 90.
- Sparrow, P. R. & Makram, H. (2015). What is the value of talent management? Building value-driven processes within a talent management architecture. *Human Resource Management Review*, 25 (3), 249 - 263.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2011). *Exploration in Giftedness*. Cambridge University Press.
- Supreme Council for Cultural Revolyuion. (2012). Iran's Elites Strategy Document. Observed on July 1, 2018. (in Persian)
- Tahmasebi, R., Gholipour, A., Ziaee, M., Ghalibaf Asl, H. (2015). Talent Management: A Grounded Theory. *Journal of Public Administration*, 7(1), 133-151. (in Persian)

- Taleghani, G., Amini, S., Ghafary, A., Adousi, H. (2013). An Investigation of the relationship between talent management and the performance of faculty members in Esfehan University. *Journal of Public Administration*, 5(3), 83-102. (in Persian)
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. *Conceptions of giftedness*, 21 – 52.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 23 - 53.
- Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 306-351.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius, Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius, Vol. 5: The gifted group at mid-life*. Stanford University Press.
- Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. Sage.
- Thunnissen, M., Boselie, P. & Fruytier, B. (2013). Talent management and the relevance of context: Towards a pluralistic approach. *Human Resource Management Review*, 23 (4), 326 – 336.
- Tunnicliffe, C. (2010). *Teaching able, gifted & talented children, strategies, activities & resources*. Sage publication.
- Xiao, Y. & Watson, M. (2017). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 1 – 20.
- Ziegler, A., Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 3 – 21.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311 - 318.