

Identifying the scientific and philosophical foundations of educating gifted students in Finland and Iran and providing a model for Iran

Morteza Nazari

Ph.D. student in Philosophy of Education, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

Aboutaleb Saadati Shamir

Assistant Professor, Educational Psychology and Personality Dept., Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran Iran.

Khosrow Bagheri typist

Professor, Philosophy of Education Dept., University of Tehran, Tehran, Iran.

Sadegh Rezaei

Assistant Professor, Curriculum Planning Dept., University of Law Enforcement Sciences, Tehran, Iran.

Abstract

The aim of this study was to identify the scientific and philosophical foundations of teaching gifted students in Finland and Iran and to provide a model for Iran. The present study was fundamental in terms of purpose and mixed in terms of implementation (qualitative and quantitative). The research population was in the qualitative section of documents and academic experts, 10 of whom were selected according to the principle of theoretical saturation by purposive sampling. The study population was a small number of gifted male students in District 5 of Tehran in 2009-2010, 160 of whom were selected according to Krejcie and Morgan table by purposive sampling method. Semi-structured interview and researcher-made questionnaire (57 items) were used to collect data. The data were analyzed in the qualitative part by comparative analysis based on comparing the scientific and philosophical foundations of gifted students in Finland and Iran and open, axial and selective coding methods and in the quantitative part by exploratory factor analysis and structural equation modeling. The results showed that the philosophical foundations of teaching gifted students in Finland is a humanistic approach based on the constructivist approach. The findings of the quantitative section showed that gifted students in Finland have 16 indicators, 4 categories of teachers, the need for positive and constructive interactions, the importance of autonomy and play and complete trust, and 2 themes of non-segregation and screening of students and trust and philosophical foundations. It had 16 indicators, 5 categories of sports and art, emphasis on creativity, interest in learning, lack of attention to imagination and dreaming and the originality of existence / humanism, and 2 themes of attention to all capabilities and lack of segregation. According to the model of scientific and philosophical foundations of gifted student's education in Iran, planning to use it to improve the educational conditions of gifted students is necessary.

Keywords: foundation, scientific foundations, philosophical foundations, education, students, gifted

Corresponding Author: seadatee@srbiau.ac.ir

How to Cite: Nazari, M., Seadatee Shamir, A., Bagheri Noaparast, K., & Rezaei, S. (2021). Identifying the Scientific and Philosophical Foundations of Educating Gifted Students in Finland and Iran and Providing a Pattern for Iran. *Educational Psychology*, 17(61), 77-104. doi: 10.22054/jep.2021.62013.3400

شناسایی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و ارائه الگویی برای ایران

مرتضی نظری

دانشجوی دکتری، گروه فلسفه آموزش، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

ابوطالب سعادت‌نایب شامیر*

استادیار، گروه روانشناسی تربیتی و شخصیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

خسرو باقری نوع‌پرست

استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

صادق رضایی

استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و ارائه الگویی برای ایران انجام شد. مطالعه حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر شیوه اجرا آمیخته (کیفی و کمی) بود. جامعه پژوهش در بخش کیفی اسناد و مدارک و خبرگان دانشگاهی بودند که تعداد ۱۰ نفر از آنها طبق اصل اشباع نظری با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. جامعه پژوهش در بخش کمی دانش‌آموزان پسر تیزهوش منطقه ۵ شهر تهران در سال ۹۹-۱۳۹۸ بودند که تعداد ۱۶۰ نفر آنها طبق جدول کرجسی و مورگان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته (۵۷ گویه‌ای) استفاده شد. داده‌ها در بخش کیفی با روش تحلیل تطبیقی مبتنی بر مقایسه مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی و در بخش کمی با روش تحلیل عاملی اکتشافی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مبانی فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند رویکرد انسان‌گرایی است و از نظر مبانی علمی آموزش مبتنی بر رویکردهای آموزش فعال مانند رویکرد اکتشافی هدایت شده است و در ایران مبتنی بر مبانی فلسفی اثبات‌گرایی و رویکرد آموزشی رفتارگرایی است. یافته‌ها در بخش کمی نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند دارای ۱۶ شاخص، ۴ مقوله معلمان ثابت، نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده، اهمیت خودمختاری و بازی و اعتماد کامل و ۲ مضمون عدم جداسازی و غربالگری دانش‌آموزان و اعتماد و مبانی فلسفی آن دارای ۱۶ شاخص، ۵ مقوله ورزش و هنر، تاکید بر خلاقیت، علاقمندی به یادگیری، عدم توجه به تخیل و رویاپردازی و اصالت وجود/انسان‌گرایی و ۲ مضمون توجه به همه قابلیت‌ها و عدم تفکیک‌گذاری بود. با توجه به الگوی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش برای ایران، برنامه‌ریزی جهت استفاده از آن برای بهبود شرایط آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش ضروری است.

کلیدواژه‌ها: مبنا، مبانی علمی، مبانی فلسفی، آموزش، دانش‌آموزان، تیزهوش

* نویسنده مسئول: seadatee@srbiau.ac.ir

مقدمه

مفهوم هوش و تیزهوشی از مهم‌ترین متغیرهای حوزه آموزش و تربیت است که مطالعات بسیاری را به خود اختصاص داده، اما پیش از نگاه به این مفاهیم آموزشی، زمینه فکری و مبانی فلسفی را باید مورد مطالعه قرار داد که جهت‌گیری‌های اساسی نظام‌های یادگیری و آموزشی را در تبیین این مفاهیم تعیین می‌کند.

نظام‌های آموزشی، متأثر از رویکردهای روان‌شناسی و نظریات یادگیری هستند و نظریات و رویکردهای یادگیری و روان‌شناسی ریشه در سنت‌های فلسفی و مبانی معرفت‌شناسانه و الگوواره فکری دارد. به عبارتی؛ «داده‌ها و مشاهدات توسط نظریه‌ها و نظریه‌ها توسط پارادایم‌ها هدایت می‌شوند و پارادایم‌ها نیز به لحاظ تاریخی و فرهنگی شکل می‌گیرند. برای نمونه، نظریه‌های روان‌شناسی معاصر از جمله رفتارگرایی، رشد شناختی پیازه و نظریه گشتالت در انقیاد زمینه‌های فرهنگی هستند.» (باقری، خسرو، ۱۳۸۷: ۹) و به نظر کوهن^۱ «منظور از پارادایم الگوهای کلان فکری حاکم بر یک جامعه علمی است. به زعم کوهن، پارادایم مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادین است که در هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی متجلی می‌شود و راهنمای کنشی افراد در زندگی شخصی و علمی است.» (کاظمی، ۱۳۹۲) پارادایم‌های رایج و شناخته شده در علوم انسانی ذیل سه عنوان پوزیتیویستی یا اثباتی، هرمنوتیک یا تفسیری و انتقادی قابل تقسیم است. (گائینی، ۱۳۹۱) هر کدام از پارادایم‌ها با توجه به نوع هستی‌شناسی شان و با روش‌های خاص خود، جهان و انسان را تفسیر می‌کنند. در این تحقیق، به دنبال این بودیم که دو نظام آموزشی ایران و فنلاند در زمینه مقوله هوش و تیزهوشی اولاً هر یک تحت تأثیر چه پارادایم و مبانی فلسفی قرار دارد و ثانیاً هر کدام از نظام‌های آموزشی ایران و فنلاند در زمینه هوش چگونه می‌نگرند.

هوش مجموعه‌ای از توانایی‌ها و قابلیت‌های شناختی موثر در حل مسائل تحصیلی و غیرتحصیلی در زندگی روزمره می‌باشد (کلیک و سرت^۲، ۲۰۱۵). درباره هوش نظریه‌های مختلفی وجود دارد و با اینکه نظریه‌های هوشی افزایشی معتقدند که هوش، شخصیت و توانایی ویژگی‌هایی پویا هستند و می‌توانند پرورش یابند، نظریه‌های هوشی دیگری معتقدند

1. Kuhn

2. Kilic & Sert

که هوش یک ویژگی ثابت است (گاندرسون، دانیلان، رایینز و ترزیسنیوسکی^۱، ۲۰۱۸). باور درباره ثابت یا پویا بودن هوش نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان و نحوه مواجهه آنها با چالش‌های تحصیلی دارد (والر و پاپی^۲، ۲۰۱۷). باورهای هوشی ثابت دانش‌آموزان را نسبت به بازخورد منفی آسیب‌پذیر می‌کند و منجر به اجتناب از فرصت‌های یادگیری چالش‌انگیز می‌شود، باورهای هوشی پویا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مشکلات تحصیلی و بازخورد منفی را به‌عنوان چالش‌ها و فرصت‌هایی جهت یادگیری مجدد در نظر بگیرند و برای دستیابی به موفقیت از خود تلاش و پشتکار نشان دهند (لی و چوی^۳، ۲۰۱۸) و (بهراد، ۱۳۹۸).

به طور کلی سه رویکرد درباره هوش و تیزهوشی شامل رویکردهای عاملی، ترکیبی و تعاملی وجود دارد. در رویکرد عاملی تاکید بر وجود عامل عمومی است و بر اساس آن هر کنش هوشمندانه مبتنی بر وجود عاملی به نام هوش عمومی است که توانایی‌های کلامی و تجسم فضایی را شامل می‌شود. در رویکرد ترکیبی تیزهوشی پدیده‌ای مرکب از مولفه‌ها و عناصری است که در اثر تجمیع این سازه‌ها شکل می‌گیرند. در رویکرد تعاملی تیزهوشی پدیده‌ای متعامل است که در اثر تعامل میان ظرفیت‌های شناختی عمومی برجسته با زمینه‌های محتوایی پدید می‌آید (شیئرر و کارانیان^۴، ۲۰۱۷). مدل‌های جدید آموزش تیزهوشان با زیربنای نظری قوی نه تنها بر اهمیت هوش و شناخت در رشد استعداد، بلکه به نقش عاطفه و انگیزش و نقش محیط و تعامل درون آن تاکید کردند. همه آنها بر اهمیت آموزش و پرورش توافق نظر دارند و ایجاد محیطی را که افراد تیزهوش فرصت‌های مناسب برای گسترش توانایی‌های خود دارند را پیشنهاد می‌دهند (منانی، عابدی، درتاج و فرخی، ۱۳۹۸). تیزهوشی در واقع توانایی چندبعدی با شبکه‌ای از تعدیل‌کننده‌های غیرشناختی و اجتماعی بعلاوه متغیرهای مرتبط با عملکرد است که برای اهداف تشخیصی و مداخله‌ای مورد توجه قرار گرفته است (هلر^۵، ۲۰۱۳).

به اختصار، رفتارگرایی به عنوان رویکردی روان‌شناسانه که ریشه در پارادایم اثبات‌گرایی دارد به عنوان مبنای فلسفی و نظری که بر الگوی آموزش و یادگیری ایران سیطره

-
1. Gunderson, Donnellan, Robins & Trzesniewski
 2. Waller & Papi
 3. Lee & Choi
 4. Shearer & Karanian
 5. Heller

دارد مورد شناسایی و واکاوی قرار گرفته است. و نیز مبنای معرفت شناختی انسان گرایی به عنوان مبنای علمی و فلسفی آموزش و پرورش فنلاند که انسان را هم موجودی عقلانی و هم غیر عقلانی و هم احساسی و عاطفی می‌داند که مسئول دانش و معرفت خویش بوده و معتقد است معرفت از آگاهی سرچشمه می‌گیرد، فرد مسئول معرفت و دانش خویش است و دانش را آن چیزی می‌داند که به ما کمک می‌کند تا خود و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم را بشناسیم و به طور فعالانه درک و احساس خود را به جهانی که در آن زیست می‌کنیم، انتقال دهیم. بنابراین در روان‌شناسی انسان‌گرایانه کسی مانند سارتر معتقد است که انسان تابع جبر نیست و اراده از موقعیت‌هایی سرچشمه می‌گیرد که مختص هر فرد است. بر پایه رویکرد انسان‌گرایی تلاش می‌شود در آموزش یادگیری یا همان خود‌آزمایی و تشخیص فردی در مفهوم وسیع کلمه ترغیب و تسهیل گردد. بنابراین از نظر معرفت‌شناسی انسان‌گرایان، معلم و دانش‌آموز به عنوان افراد، هویت خویش را حفظ می‌کنند؛ هم جایگاه معلم و هم جایگاه شاگرد. (فیاض، ۱۳۹۴: ص ۱۶۷).

دیدگاه انسان‌گرایی است بر روی تجربیات زمان حال و ارزش وجودی کل انسان، خلاق بودن، آزاد بودن و همچنین توانا بودن انسان برای حل مشکل خود تاکید می‌کند. دیدگاه انسان‌گرایی از دو دیدگاه فلسفی ریشه می‌گیرد: اول روان‌شناسی وجودی، که رویکردی است برای درک تجربه‌های جدیدتر مشخص، وضعیت‌های وجودی او و نیاز به تمرین آزادی در یک جهان پر هرج و مرج دوم رویکرد پدیدار شناختی است که بر تجربه‌های خصوصی افراد تاکید می‌کند. به عبارت دیگر هر فردی دارای دنیای مخصوص خود است و واقعیت برای هر فرد چیزی جز همین دیدگاه مخصوص او نیست (جاسیم، ۲۰۱۸).

در طول زمان، فلسفه‌های نظام‌دار در حوزه تعلیم و تربیت به وجود آمدند که یکی از آنها رویکرد اگزیستانسیالیسم است. این رویکرد نگران شأن دانش‌آموزان تا سر حد شی و نقش پایین آنها و انسانیت‌زدایی می‌باشد. اصل بنیادین این رویکرد مبنی بر مقدم بودن وجود بر ماهیت نشان‌دهنده اولویت ذهنیت انسان است (ووس، کرایگ و کوپر^۲، ۲۰۱۵). باورهای هوشی ثابت به رویکرد پراگماتیسم برمی‌گردد که معتقدند همه جهان در حال تغییر است و هیچ چیز ثابت و واقعیت‌پایداری وجود ندارد. از نظر این رویکرد یک رأی و عقیده درباره جهان در صورتی معتبر و صحیح است که جهان را در ارتباط با انسان و وظیفه انسان در قبال

1. Jussim, L.

2. Vos, Craig & Cooper

آن در نظر گیرد (جاسیم^۱، ۲۰۱۸). باورهای هوشی پویا به رویکرد اگزستانسیالیسم برمی‌گردد که در کشور فنلاند خیلی اهمیت دارد و این رویکرد بیشتر به آزادی انسان تاکید دارد تا به عقل و خودآگاهی وی. این رویکرد واکنشی در مقابل وحدت‌گرایی، جمع‌گرایی و جبرگرایی است (لوئسچی^۲، ۲۰۱۹). اوج تعلیم و تربیت اگزستانسیالیستی از مقطع راهنمایی آغاز و تا سال‌های دبیرستان و دوره چهار ساله دانشگاه ادامه می‌یابد و هدف آن بیدار کردن و شدت بخشیدن به خودآگاهی فرد است. این شیوه عناصری از تجربه را مورد توجه قرار می‌دهد که ذهنی، شخصی و عاطفی است و رویارویی انسان را با موقعیت‌هایی ترغیب می‌کند که او را بسوی این شناخت رهنمون می‌سازد که انتخاب‌های انسان مستلزم پرسش شخصی در مورد خیر و شر و درست و نادرست است (لوبینسکی^۳، ۲۰۱۹).

در کشورهای اروپایی به نقل از آژانس اروپایی نیازهای ویژه و آموزش فراگیر^۴ (۲۰۱۹) دانش‌آموزان با استعداد در کلاس‌های عادی تحصیل می‌کنند که امکان فردی سازی روش تدریس و یادگیری آنها وجود دارد در این کلاس شرایط استفاده از برنامه‌های فنی شده متناسب نیاز خاص این افراد فراهم شده است در حالی که وقتی دانش‌آموزان به طور کامل و تمام وقت از گروه همسالان خود جدا شده و در مدارس استعدادهای درخشان مهم‌ترین دوره اجتماعی شدن و درک واقعی از نوجوانی و پذیرش تفاوت‌ها را باید تجربه کنند از گروه همسالان خود جدا می‌شوند. پیامدهای منفی را ناگزیر با خود دارد از جمله پیامدهای روانی مورد اشاره این است که در مدارس استعدادهای درخشان همه دانش‌آموزان تیزهوش بوده و در نتیجه آستانه موفقیت بالاتر از حد عادی است و دانش‌آموزان می‌توانند موفقیت خود را به درستی درک نمایند و بدین ترتیب خودباوری آنها کاهش می‌یابد (بوس و هپیل^۵، ۲۰۱۸).

هدف عمده سیستم آموزشی فنلاند ایجاد دسترسی برابر همه شهروندان به آموزش است. حق آموزش ابتدایی و پیش‌دبستانی رایگان برای همه مقیمان فنلاند تضمین می‌شود و این شامل همه مواد درسی و غذای روزانه رایگان می‌باشد. سیستم آموزشی فنلاند در کل شامل سه سطح است: ۹ سال آموزش ابتدایی (مدرسه فراگیر)، تحصیل پس فراگیر در آموزش

1. Jussim
2. Loesche
3. Lubinski
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education
5. Buss, D. M., & von Hippel, W.

حرفه ای یا آموزش متوسطه بالاتر و آموزش دانشگاهی در پلی تکنیکها و دانشگاهها. کودکان قبل از شروع آموزش ابتدایی معمولاً در پیش دبستان شرکت می کنند که از سال ۲۰۱۵ اجباری شد (رنزولی، ۲۰۱۸).

بنا به نظر معلمان فنلاندی، توجه بیشتر به دانش آموزان ضعیف از لحاظ درسی نتیجه بهتری در جامعه دارد، تا اینکه به تشویق دانش آموزان با استعداد پردازند که می خواهند عملکرد سطح بالاتری داشته باشند. آنها معتقدند کودکان باهوش تر به دوستان عقب افتاده از درس کمک می کنند، بدون اینکه خودشان از پیشرفت باز بمانند. به ویژه می باید تأکید کرد که در فنلاند کلاس کوچک تر از لحاظ اندازه موفق تر است. همچنین هیچ گونه مؤسسه خصوصی یا کلاس خصوصی در فنلاند، به جز مدرسه های (رسمی) بین المللی وجود ندارد و ۹۰ درصد مؤسسه های آموزشی مدرسه های دولتی هستند (سی و ویلیام، ۲۰۲۰).

مهم ترین ارزش ها در کشور فنلاند عدالت و برابری است؛ به طوری که زنان و مردان با هم برابر هستند و حقوق یکسانی دارند و همانند مردان آزاد هستند با هر فردی که می خواهند ازدواج کنند و برای تحصیل نیاز به اجازه همسر یا والدین ندارند. پس از عمده ترجیحات ارزشی نظام آموزشی فنلاند می توان به فراهم کردن فرصت برابر برای تعلیم و تربیت، توجه به استعداد های همه افراد و عدم جداسازی دانش آموزان بر اساس بهره هوشی اشاره کرد. در این کشور هیچ مدرسه ای مانند تیزهوشان، نمونه و غیره و تلاش برای نخبه پروری وجود ندارد (رضوی، ۱۳۹۹). نظام آموزشی کشور فنلاند به عنوان یکی از کشورهای موفق مانند دیگر کشورهای اروپایی متأثر از انقلاب معرفتی در مفهوم فرد قرار دارد که در آن آموزش و حق برخورداری برابر از تحصیل معنا و مفهوم می یابد. نظام آموزشی آن از نظر مبانی علمی و فلسفی متأثر از رویکرد اگزیستانسیالیسم و روانشناسی انسان گرا است. رویکرد اگزیستانسیالیسم فلسفه ای است که بر مفاهیمی از قبیل خود آگاهی و یافتن معنای زندگی از طریق آزادی، انتخاب و مسئولیت تأکید می کند و روانشناسی انسان گرا بر روی تجربیات زمان حال و ارزش وجودی کل انسان، خلاق و آزاد بودن و توانمندی در حل مشکلات تأکید می کند (غفاری و رجائی، ۱۳۹۴).

در فنلاند هیچ معلم خصوصی یا آموزشگاه آزاد و هیچ کتاب کمک آموزشی وجود ندارد. در این کشور کتاب های درسی متفاوت وجود دارد و این کتاب ها با نظر مدرسه و معلم انتخاب می شوند و معلمان در کلاس درس در انتخاب محتوی، مواد درسی و اهداف

آموزشی مستقل عمل می‌کنند. در فنلاند ۳ درصد دانش‌آموزان در مدارس خصوصی مشغول به تحصیل هستند و هزینه تحصیل آنها را نیز دولت پرداخت می‌کند و در کل نظام آموزشی این کشور بر آموزش غیررسمی تاکید می‌شود. در آموزش غیررسمی، معلمان از موقعیت‌های موجود با طراحی از پیش تعیین شده حداکثر بهره را می‌برند و این نظام آموزشی به دنبال کم کردن شکاف بین آموزش رسمی و غیررسمی است. تفاوت‌های فردی در رویکرد آموزشی فنلاند از اعتبار زیادی برخوردار است و جنبه منحصر به فرد بودن استعدادها در برنامه‌های درسی و آموزشی از طریق تنوع آفرینی به رسمیت شناخته می‌شود (ایرانی طلب، ۱۳۸۵). معلمان فنلاندی معتقدند که توجه بیشتر به دانش‌آموزان ضعیف به لحاظ درسی نتیجه بهتری در جامعه دارد تا اینکه به تشویق دانش‌آموزان تیزهوش پردازیم که می‌خواهند عملکرد سطح بالاتری داشته باشند. مدارس فنلاند محیطی دوست‌داشتنی دارند و رتبه‌بندی دانش‌آموزان و مدارس در این کشور خیلی مذموم است. آنان به شدت مخالفند که بگوییم این شاگرد اول و آن شاگرد دوم است و حتی آنها مدارس استعداد درخشان و نمونه هم ندارند. نظام آموزشی کشور فنلاند آنقدر معلم را حرفه‌ای تربیت کرده که به او استقلال می‌دهد تا محتوی را به روز کند حتی با کسی که ناتوانی یادگیری دارد (یادا، تولوانن و ساولینن، ۲۰۱۸). اما، نظام آموزشی ایران چه قبل و چه بعد از انقلاب با معضل تلخ و بزرگی به نام افت تحصیلی مواجه بوده و اگر دانش‌آموزان نتوانند نسبت به آموزش‌های داده شده پاسخ مطلوب دهند و در زمان تعیین شده پاسخ مناسبی ارائه نمایند، نمی‌توانند به پله بالاتر رفته و عملاً از سیستم آموزشی حذف می‌شوند (یوسفی، ۱۳۹۷).

پیرو شکل‌گیری مدارس خاص و ویژه استعدادهای درخشان مشکلات اجرایی مانند کمبود معلمان دارای مهارت برای آموزش تیزهوشان منابع ناکافی و نداشتن برنامه نگهداشت استعدادها درخشان و نیز عدم توجه به وضعیت بعد از دانش‌آموختگی حاکی از آثار و تبعات جداسازی دانش‌آموزان است (حاج کاظمیان، هویدا، عابدی و رجائی‌پور، ۱۳۹۷). نظام آموزشی ما شبیه نظام آموزشی آمریکا است و بر جدا کردن دانش‌آموزان تیزهوش، جلو بردن آنها، وارد کردن آنها به دانشگاه و جذب آنها به آمریکا که اکنون در جامعه ما شایع است، تاکید می‌شود. شاید تاکنون این چنین استعمار را تجربه نکرده باشیم که کنار دستی خود را رقیب خود بدانیم و سعی کنیم از همه جلوتر باشیم. در بحث دانش‌آموزان تیزهوش تفکیک باید حداقل باشد و آنهایی که واقعا تیزهوش هستند و نیاز به خدمات ویژه‌ای دارند

باید از سایر دانش آموزان جدا شوند، اما تحقق آن نیازمند معلمانی است که بتوانند کلاس درسی را اداره کند که دانش آموزانی خاص دارد (شریفی و پالمیرا^۱ ۲۰۱۷).

نظام آموزشی ایران از معدودترین نظام های آموزشی در دنیاست که مبانی علمی و فلسفی آموزش و پرورش آن نظام رفتارگرایی است که از اصول آن حمایت می نماید. کتاب درسی واحد، نظام رقابتی شاگرد اولی، حذف تدریجی دانش آموزان، بی توجهی به تفاوت های فردی و نیازهای دانش آموزان، از پیش تعیین کردن محتوا و فرآیند آموزش از نمونه های بارزی هستند که می توان برای نظام آموزشی ایران نام برد. (یوسفی، ۱۳۹۷) البته با این آگاهی که هیچ وقت امکانات و تجهیزات مدارس رفتارگرا در آمریکا و انگلستان وارد نظام آموزشی ایران نشد بلکه فقط ساختار کلی آن در مدارس ایران حاکم شد و پیش رفت. این رویکرد ریشه در چند سنت فلسفی دارد که آشکارترین آنها، واقع گرایی^۲ و ماده گرایی^۳ هستند که هر دو را می توان محیط گرایی نامید. رفتارگرایی، همه رفتار آدمی را عمدتاً معلول شرایط محیطی می داند و ماده گرایی بر این باور است که واقعیت را می توان با قوانین ماده و حرکت، توجیه و تبیین کرد. ریشه های رفتارگرایی به دیدگاه فلسفی افرادی مانند لاک برمی گردد که ذهن را لوح سفیدی می دانست که می توان آن را به دوشکل درآورد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳).

از نظر معرفت شناسی، واقع گرایان طبیعی معتقدند که مشاهدات و محسوسات پایه معرفت و علم قرار دارند و از طریق مشاهده و تجربه جزئیات مختلف، می توان جهان را از جنبه های مختلف مطالعه نمود. اکثر واقع گرایان طبیعی با بیان اینکه خود اشیا و امور پدیده ها را درک می کنیم و وجود برون ذهنی حقیقی است و ذهن ما خالق یا مفسر آن نیست، ما مستقیماً سعی دارند تا خاطر نشان سازند که معرفت و شناخت ما از جهانی که در آن زندگی می کنیم، نیز مطابق آن است و صرفاً دقیقاً تمامی محصول حواس است. همانگونه که رفتارگرایان معتقدند مواد و مصالح معرفت از ادراک، حسی ناشی می شود و معرفت مبتنی بر ادراک حسی است. (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۴). بر این اساس، نظام آموزشی ایران در حوزه سنجش هوش و استعداد، تحت تأثیر رویکرد رفتارگرایی است و رفتارگرایی از حیث ریشه و زمینه های فلسفی برآمده از اثبات گرایی است. از منظر اثبات گرایی تنها به آن دسته از

1. Sharifi & Palmeira

2. Realism

3. Materialism

گزاره‌ها را می‌توان علم اطلاق کرد که عاری از هرگونه مفروضات پیش‌داوری‌ها و سوگیری‌های ارزشی و فرهنگی باشد اما گسترش مرزهای معرفتی معرفت‌شناسی نشان داد که این‌گونه روش علمی و این تعریف از علم عملاً امکان‌ناپذیر است و ناگزیر هر تلاش علمی بر اثر مفروضات فلسفی و فرهنگی خاص خویش از زاویه معینی به واقعیت‌ها و شناخت آنها روی می‌آورد (باقری، خسرو، ۱۳۸۷ به نقل از اسکندری، ۱۳۹۳)

هدف و شاید از عمده‌ترجیحات ارزشی نظام آموزشی فنلاند، فراهم کردن فرصت برابر برای آموزش و پرورش همه شهروندان، توجه به همه استعدادها و پرهیز از هرگونه غربال‌گری و جداسازی دانش‌آموزان بر اساس بهزه‌هوشی آن‌هاست. یکی از اصول قانون اساسی فنلاند این است که همه مردم دسترسی برابر به آموزش و پرورش با کیفیت بالا صرف نظر از مسائل قومی، سن، ثروت و یا محل زندگی داشته باشند. در آموزش و پرورش فنلاند به حداکثر رساندن پتانسیل هر شخصی با توجه به تفاوت‌های فردی (نه فقط توجه به افراد نخبه) یک اصل اساسی است. پشتیبانی و حمایت کامل آموزشی حق هر دانش‌آموز و دانشجوی فنلاندی است. (اسکافرن، پیتر و هولینگ^۱ (۲۰۱۸). در فنلاند هیچ‌گونه مدرسه‌ای مانند مدارس تیزهوشان، نمونه و ... که بر اساس امتیازات خاص یا با استفاده از آزمون دانش‌آموز انتخاب نمایند، وجود ندارد. همچنین در نظام آموزشی فنلاند هیچ‌گونه رقابت و رتبه‌بندی وجود ندارد و اصل بر همکاری و عدالت آموزشی است. در مدارس شکاف آموزشی بین دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف وجود ندارد و نخبه‌پروری در آن جایی ندارد. جالب این‌که با وجودی که نظام آموزشی فنلاند موفق‌ترین نظام آموزشی دنیا است در المپیاد ریاضی دنیا که از ۱۹۶۵ تا کنون در آن شرکت داشته است تنها ۱ مدال طلا و ایران که از سال ۱۹۸۵ حضور دارد ۴۵ طلا کسب کرده است و جالب‌تر این‌که ۷۷ درصد این مدال‌آوران ایرانی ایران را ترک کرده‌اند و این خود گواهی بر این واقعیت است که کسب مدال در المپیاد‌های جهانی نمی‌تواند دلیلی بر موفقیت یک نظام آموزشی باشد و فنلاندی به دنبال بزک کردن و آذین‌بندی نظام آموزشی با فرمالیسم آموزشی یا آموزش دکوری و تظاهری با کارهایی مانند کسب المپیاد نیستند (رضوی، ۱۳۹۹)

از نظر فلسفی، فنلاند به طور مستقل دارای نظام فلسفی شناخته شده‌ای نیست و لذا باید مبانی فلسفی نظام آموزشی، فرهنگی جامعه فنلاندی را از حیث تاثیرپذیری که از فلسفه قاره‌ای یا فلسفه انگلوساکسون و آمریکای شمالی گرفته، مورد بررسی قرار داد. اما آنچه بیشتر

1. Scharfen, J., Peters, J. M., & Holling, H.

حایز اهمیت است، تکوین مفهوم فرد در سیر تاریخی و معنایی آن در اروپا و بالتبع در فنلاند است و اینکه فرد به عنوان مخاطب کلیدی دریافت‌کننده آموزش چه تفاوتی از جایگاه فرد در ایران دارد؟ به عبارتی وقتی ما قصد مطالعه و مقایسه چگونگی ارائه آموزش و شناسایی و انتخاب شاگردان و یادگیرندگان با درجه‌ها و ضرایب متنوعی از هوش و استعداد هستیم، دقیقاً تحت چه نظام معنایی، انسان دانش‌آموز را مورد بررسی قرار می‌دهیم؟ و همچنین وقتی از رویکرد برابری خواهانه جامعه فنلاند در آموزش و پرورش از هرگونه غربال کردن ضعیف و قوی در مدرسه سخن می‌گوییم، دقیقاً تحت چه زمینه فکری و فلسفی به تحلیل می‌پردازیم؟ بر این مبنا، وضعیت فردانیت فرد، موضوعیت می‌یابد. (سیسک و همکاران، ۲۰۱۸).

فنلاند مانند دیگر کشورهای اروپایی متأثر از انقلاب معرفتی در مفهوم فرد قرار دارد که در تاریخ اروپا از قرن دوازدهم میلادی به بعد و به ویژه در دوران جدید همزمان با فلسفه سیاسی هابز شروع شد. انقلاب معرفتی در رویکرد به فرد در غرب شکل گرفت که در نتیجه آن؛ حقوق فرد از قانون طبیعی به حقوق طبیعی متمایل شد، منبع مشروعیت نظام‌های سیاسی دستخوش تغییر شد، الگوی روابط و مناسبات اجتماعی و سیاسی و اقتصادی بین مردم و حکومت تغییر کرد و هویت شهروندی برای افراد شکل گرفت و حقوق طبیعی فرد تعریف و رسمیت یافت. در این فرایند تحولی است که آموزش و حق برخورداری برابر از تحصیل معنا و مفهوم می‌یابد. این سیر، یک تجربه طی‌شدنی بوده که انسان فنلاندی مانند دیگر جوامع همسایه‌اش با اندکی تقدم و تأخر به‌خور دیده و در این زمینه فکری و فلسفی ساخته شده است.

شناسایی و تقویت هوش دانش‌آموزان در سنین حساس رشد وظیفه اجتناب‌ناپذیر هر جامعه‌ای است و ضرورت دارد تا دولت‌ها برای یافتن مدل‌های بومی اقدام به شناسایی و آموزش افراد تیزهوش به‌عنوان تأثیرگذارترین افراد جامعه کند (آرم، ۲۰۱۹). درباره هوش، تیزهوشی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش برداشت‌های متفاوتی در کشورهای دنیا وجود دارد. اهمیت تدوین برنامه درسی اختصاصی برای آموزش دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل کاربردهای آن برای ذینفعان مشخص است و سیاست‌گذاران آموزشی تا حدودی متوجه شدند که چرا باید از تأسیس این مدارس حمایت کنند و یا اینکه دانش‌آموزان این مدارس

1. Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N

2. Arm

را باید چگونه و با چه مقاصدی تربیت کنند، اما در این زمینه برنامه‌ها یا پژوهش‌های جامعی انجام نشده است. تربیت یک دانش‌آموخته سرآمد با روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی معمول میسر نیست و نیازمند بازنگری و بازسازی در برنامه‌های آموزشی و درسی به‌ویژه برای دانش‌آموزان تیزهوش است. مقایسه مبانی نظری و فلسفی (ریشه‌ها و مبانی نظری که در ابتدای این مقاله اشاره شد) آموزش تیزهوشان کشورهای مختلف می‌تواند به متخصصان و برنامه‌ریزان جهت طراحی برنامه‌هایی برای تسریع تحصیلی (کمک به ظهور سریع توانایی‌های تحصیلی) و غنی‌سازی تحصیلی فراهم سازد. بررسی زمینه‌های فلسفی اثرگذار در رویکردهای آموزشی امکان مقایسه دقیق‌تری را فراهم و از آنجایی که نظام تعلیم و تربیت ایران تحت تاثیر رویکردهای علمی و فلسفی متغیری است، ارائه الگویی مناسب برای آموزش دانش‌آموزان تیزهوش ایران ضروری می‌باشد. در نتیجه، این پژوهش با هدف شناسایی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و ارائه الگویی برای ایران انجام شد.

روش

مطالعه حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر شیوه اجرا آمیخته (کیفی و کمی) بود. جامعه پژوهش در بخش کیفی اسناد و مدارک و خبرگان دانشگاهی بودند که تعداد ۱۰ نفر از آنها در صورت سابقه پژوهش در حوزه هوش یا سنجش هوش طبق اصل اشباع نظری با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. جامعه پژوهش در بخش کمی دانش‌آموزان پسر تیزهوش منطقه ۵ شهر تهران در سال ۹۹-۱۳۹۸ بودند که تعداد ۱۶۰ نفر آنها طبق جدول کرجسی و مورگان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در روش نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگران بر اساس شناختی که از خبرگان یا دانش‌آموزان پسر تیزهوش داشتند تعدادی را با توجه به اصل اشباع نظری یا بر اساس جدول کرجسی و مورگان به‌عنوان نمونه انتخاب کردند.

روند اجرای پژوهش به این صورت بود که ابتدا اسناد و مدارک درباره مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران بررسی و تعدادی سوال جهت مصاحبه طراحی شد. پس از آن خبرگان جهت مصاحبه انتخاب و با آنها به صورت حضوری یا تلفنی درباره زمان و مکان مصاحبه هماهنگ شد. در زمان و مکان تعیین شده با خبرگان مصاحبه به عمل آمد و قبل از انجام مصاحبه برای آنان اهمیت و ضرورت پژوهش بیان و

درباره رعایت نکات اخلاقی به آنان اطمینان خاطر داده شد. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام و میانگین مدت زمان مصاحبه با هر فرد حدود ۳۰ الی ۴۰ دقیقه بود. در مرحله بعد، بر اساس بررسی اسناد و مدارک و مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ای طراحی شد و از نمونه‌های بخش کمی یعنی دانش‌آموزان پسر تیزهوش پس از بیان اهمیت و ضرورت پژوهش و رعایت نکات اخلاقی خواسته شد تا به طور دقیق و صادقانه به پرسشنامه پاسخ دهند.

برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی از یادداشت‌برداری از اسناد و مدارک و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. بعد از مرور اسناد و مدارک برای انجام مصاحبه با کمک اساتید راهنما و مشاور تعداد پنج سوال طراحی شد و به صورت نیمه‌ساختاریافته مصاحبه‌ها صورت پذیرفت. پرسشنامه محقق‌ساخته دارای ۵۷ گویه بود که گویه‌ها با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت شامل خیلی ضروری (نمره ۵)، ضروری (نمره ۴)، کمتر ضروری (نمره ۳)، غیر ضروری (نمره ۲) و غیر ضروری و غیراجرائی (نمره ۱) نمره‌گذاری شد و در صورتی که ۷۰ درصد شرکت‌کنندگان به سه گزینه کمتر ضروری، غیر ضروری و غیراجرائی پاسخ دهند، آن گزینه از پرسشنامه حذف خواهد شد. اعتبار مصاحبه از طریق ضریب توافق کدگذاری بین دو کدگذار ۰/۷۸ و روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تایید و پایایی کل آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد. داده‌های بخش کیفی با روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی و داده‌های بخش کمی با روش تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار Amos تحلیل شدند.

یافته‌ها

نتایج کدگذاری جهت شناسایی شاخص‌ها، مقوله‌ها و مضامین مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در کشور فنلاند در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌ها، مقوله‌ها و مضامین مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش

در کشور فنلاند

مفاهیم	مضامین	مقوله‌ها	شاخص‌ها
مبانی			۱. کوتاه‌ترین ساعت آموزش در مدرسه ۲. کوتاه‌ترین
علمی		معلمان ثابت	روزهای مدرسه در همه کشورهای جهان، ۳. دنبال آزمون

مفاهیم	مضامین	مقوله‌ها	شاخص‌ها
			نبودن برای پیش‌دبستانی و دبستان، ۴. آزادی کافی در دانش‌آموزان و تحت استرس نبودن، ۵. تأخیر در آموزش‌های رسمی و ۶. دانش‌آموزان از سال اول تا ششم با یک معلم و یک کلاس می‌مانند
	عدم جداسازی و غربالگری دانش‌آموزان	نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده	۱. مدرسه از ادامه خانه را دارد و ۲. ارتباط مثبت و انسانی توسط معلم
		اهمیت خودمختاری و بازی	۱. خودمختاری معلمان در روش‌های تدریس، ۲. عدم وجود خدمه در مدرسه و ۳. استقلال دانش‌آموز
	اعتماد	اعتماد کامل	۱. اعتماد به دانش‌آموزان، ۲. اطمینان از شادابی دانش‌آموزان، ۳. بازی به‌عنوان بخش مهمی از فرایند یادگیری، ۴. تأکید بر بازی‌های اخلاق و بدنی در فضای باز و راحت و ۵. استفاده از تکنولوژی به روز
		ورزش و هنر	۱. تأکید زیاد بر موسیقی، ورزش و هنر و ۲. توجه به بازی، شادی و تحرک بدنی در مهد و مدرسه
	توجه به همه قابلیت‌ها	تأکید بر خلاقیت	۱. ساعت تفریح طولانی، ۲. تشویق خلاقیت و نوآوری، ۳. انتخاب باهوش‌ترین‌ها و بهترین‌ها برای معلمی و ۴. تربیت انسان‌های سالم، اخلاق، کارآفرین، اجتماعی و مسئولیت‌پذیر
	مبانی فلسفی	علاقتمندی به یادگیری	۱. ایجاد بستر برای کار گروهی و روحیه همکاری
		عدم توجه به تخیل و رویاپردازی	۱. رفتارهای پرخاشگرانه معمول و متداول است و ۲. نداشتن فرصتی برای رویاپردازی و خیال‌پردازی توسط دانش‌آموزان
	عدم تفکیک‌گذاری	اصالت وجود/ انسان‌گرایی	۱. مسأله‌مدار مبتنی بر رویکرد اکتشافی، ۲. محتوی‌مدار مبتنی بر رویکرد اکتشافی، ۳. استعدادگرا و ۴. یادگیری مشارکتی

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود مبانی علمی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند دارای ۱۶ شاخص، ۴ مقوله معلمان ثابت، نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده، اهمیت خودمختاری و بازی و اعتماد کامل و ۲ مضمون عدم جداسازی و غربالگری دانش‌آموزان و اعتماد و مبانی فلسفی آن دارای ۱۶ شاخص، ۵ مقوله ورزش و هنر، تأکید بر خلاقیت،

علاقتمندی به یادگیری، عدم توجه به تخیل و رویاپردازی و اصالت وجود/انسان‌گرایی و ۲ مضمون توجه به همه قابلیت‌ها و عدم تفکیک‌گذاری بود. نتایج کدگذاری جهت‌شناسایی شاخص‌ها، مقوله‌ها و مضامین مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در کشور ایران در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌ها، مقوله‌ها و مضامین مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش

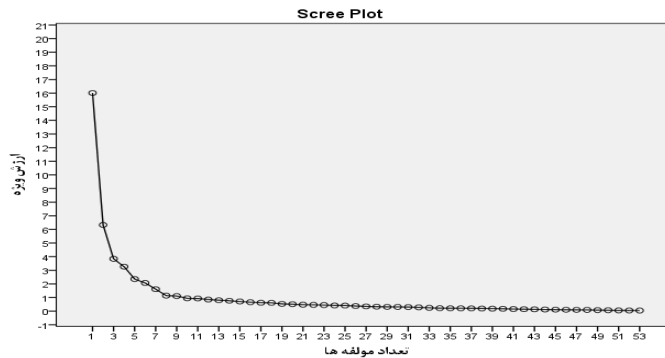
در کشور ایران

مفاهیم	مضامین	مقوله‌ها	شاخص‌ها
		معلمان متغیر	۱. ساعات طولانی آموزش در مدرسه ۲. روزهای طولانی حضور در مدرسه با کمترین امکانات جانبداری و تفریحی، ۳. پیروی نظام آموزشی از آزمون و آموزش‌های رسمی، ۴. عدم آزادی کافی در دانش‌آموزان و تحمل استرس فراوان، ۵. آغازشدن آموزش‌های رسمی از همان آغاز تحصیلات رسمی و ۶. دانش‌آموزان معمولاً از سال اول تا ششم معلمان متفاوتی دارند
مبانی علمی	گسستگی میان فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه با زندگی واقعی	نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده	۱. مدرسه مکانی رسمی و منفک از جریان واقعی زندگی است و ۲. عدم توجه به کیفیت تدریس ملعمان
		اهمیت بازی و خودمختاری	۱. استفاده از روش‌های تدریس از پیش تعیین‌شده، ۲. عدم مشارکت دانش‌آموزان در نظافت در مدرسه و ۳. تابعیت دانش‌آموزان از برنامه‌های از پیش تعیین‌شده
		اعتماد کامل	۱. کنترل‌شدن دائم دانش‌آموزان توسط پرسنل مدرسه، ۲. عدم اولویت شادابی دانش‌آموزان، ۳. عدم نقش مهم برای بازی در فرایند یادگیری و ۴. عدم تأکید بر بازی‌های خلاق و بدنی
		تکنولوژی قدیمی	۱. استفاده از تکنولوژی، ابزار و مواد آموزشی قدیمی و ۲. عدم وجود استانداردهای کافی برای ساختمان‌های مدارس
مبانی فلسفی	رقابت‌گرایی	تأکید بر محتواهای متمرکز	۱. عدم توجه به بازی، شادی و تحرک بدنی در مهد و مدرسه، ۲. ساعت تفریح محدود و کوتاه، ۳. در حاشیه قرارداشتن خلاقیت و نوآوری، ۴. عدم توجه مناسب به کیفیت تدریس و علاقه و انگیزه

مفاهیم	مضامین	مقوله‌ها	شاخص‌ها
			معلم، ۵. عدم اولویت تمرین مهارت‌های اجتماعی مانند مسئولیت‌پذیری، ۶. عدم توجه به همدلی و صمیمیت در دانش‌آموزان و همکاران، ۷. وجود فضای رقابتی و ۸. محدودیت در محیط آزاد و مشارکت
		زیاد بودن محتواهای یادگیری	۱. ضعف در خلق محیط‌های متنوع برای یادگیری و کار گروهی
نتیجه‌گرایی		عدم توجه به تخیل و رویاپردازی	۱. رفتارهای پرخاشگرانه معمول و متداول است و ۲. نداشتن فرصتی برای رویاپردازی و خیال‌پردازی توسط دانش‌آموزان
	نتیجه‌محوری		۱. قراردادن تفاوت‌های فردی در حاشیه، ۲. نگاه یکسان و متمرکز و ۳. محیط‌گرایی و تکیه بر سازگاری با گزاره‌های از پیش تعیین‌شده

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مبانی علمی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در ایران دارای ۱۵ شاخص، ۴ مقوله معلمان متغیر، نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده، اهمیت بازی و خودمختاری و اعتماد کامل و ۱ مضمون گسستگی میان فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه با زندگی واقعی و مبانی فلسفی آن دارای ۱۶ شاخص، ۵ مقوله تکنولوژی قدیمی، تاکید بر محتواهای متمرکز، زیاد بودن محتواهای یادگیری، عدم توجه به تخیل و رویاپردازی و نتیجه‌محوری و ۲ مضمون رقابت‌گرایی و نتیجه‌گرایی بود. پیش از انجام تحلیل عاملی شاخص **KMO** با مقدار ۰/۸۵۸ و آماره آزمون کرویت بارتلت با مقدار ۷۶۱۹/۹۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که نشان‌دهنده کفایت نمونه می‌باشند. نمودار اسکری جهت شناسایی تعداد عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در شکل ۱ ارائه شد.

شکل ۱. نمودار اسکری جهت شناسایی تعداد عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش



همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش دارای ۱۰ عامل است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای شناسایی عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش

عامل‌ها	تعداد گویه	پایایی	بار عاملی	ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	واریانس کل تبیین شده
نبودن آزمون و آموزش‌های رسمی تیزهوشی	۸	۸۲.۰	۵۵.۰	۰۱.۱۶	۹۱.۱۸	
استقلال و ثبات معلم	۸	۷۱.۰	۶۳.۰	۰۱.۱۶	۹۱.۱۸	
ارتباط انسانی و مثبت	۷	۷۱.۰	۳۴.۰	۰۲.۱۸	۳۶.۱۷	
اختیارات بالای معلم و مدرسه در انتخاب محتوی	۶	۸۴.۰	۷۲.۰	۳۲.۱۷	۶۶.۱۹	
شادابی و اعتماد دانش‌آموزان	۶	۹۲.۰	۴۲.۰	۲۰.۲۱	۴۳.۲۰	۹۰.۸۳
تکنولوژی آموزشی به روز	۷	۸۷.۰	۶۵.۰	۴۴.۲۰	۴۰.۲۲	
ورزش و هنر	۵	۸۹.۰	۲۷.۰	۳۴.۱۶	۷۰.۱۲	
کار گروهی و صمیمانه	۵	۸۳.۰	۵۲.۰	۲۴.۱۷	۹۰.۱۳	
داشتن معلمان و دانش‌آموزان مهربان و خوش‌بین	۲	۹۱.۰	۶۴.۰	۲۴.۱۴	۹۰.۰۶	
خیال‌پردازی بدون رفتارهای پرخاشگرانه	۳	۸۱.۰	۳۶.۰	۸۴.۴	۹۲.۵	

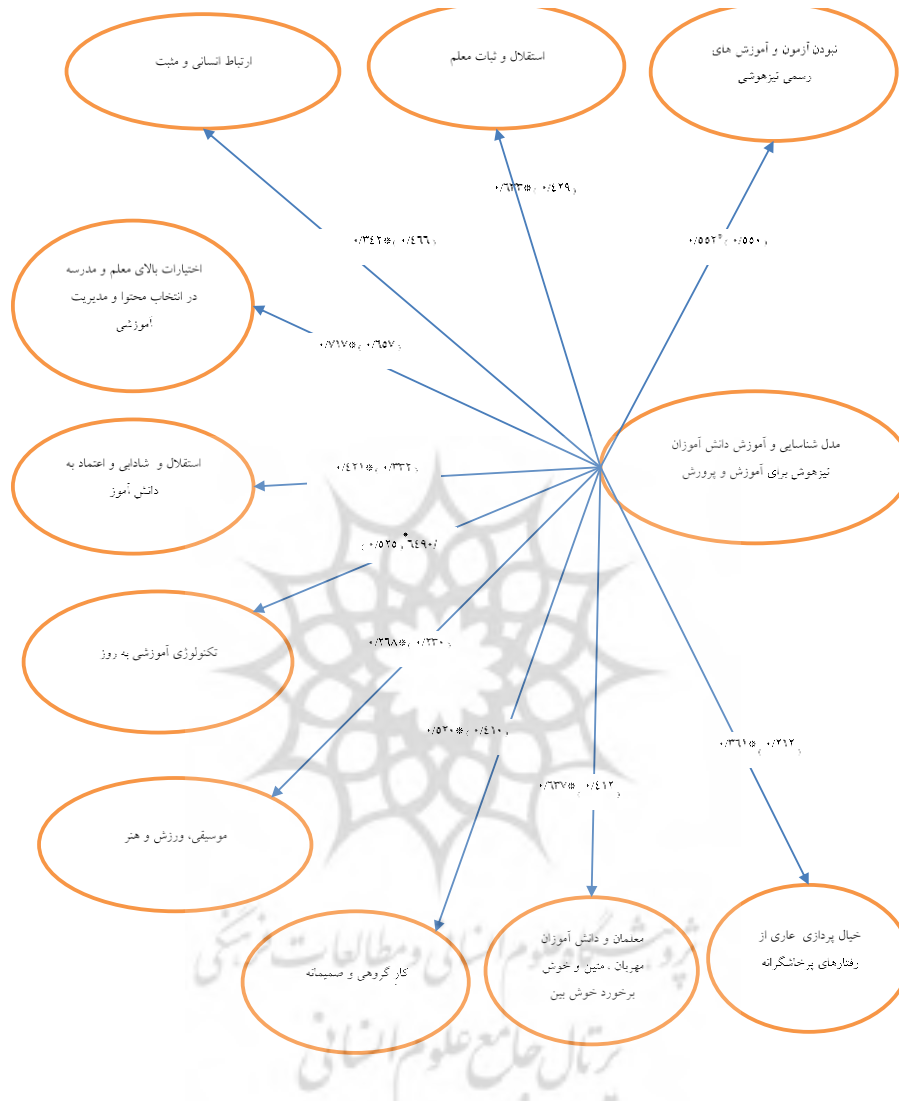
همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش دارای ۱۰ عامل نبودن آزمون و آموزش‌های رسمی تیزهوشی، استقلال و ثبات معلم، ارتباط انسانی و مثبت، اختیارات بالای معلم و مدرسه در انتخاب محتوی، شادابی و اعتماد دانش‌آموزان، تکنولوژی آموزشی به روز، ورزش و هنر، کار گروهی و صمیمانه، داشتن معلمان و دانش‌آموزان مهربان و خوش‌بین و خیال‌پردازی بدون رفتارهای پرخاشگرانه بود که با هم توانستند ۸۳/۹۰ درصد از واریانس کل مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش را تبیین کنند. نتایج شاخص‌های برازندگی مدل عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش

شاخص‌ها	χ^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
مقدار محاسبه شده	۶۸.۱	۰.۴۷۰	۹۶.۰	۹۴.۰	۹۱.۰
حد پذیرش	کمتر از ۳	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مدل عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش دارای برازش مناسبی بود. با توجه به یافته‌های فوق‌الگوی عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در شکل ۲ گزارش شده است

شکل ۲. الگوی عوامل موثر در مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش



همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود هر ۱۰ عامل بر مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش اثر معنادار داشتند ($P < 0.05$).

بحث

با توجه به اینکه نظام تعلیم و تربیت کشور فنلاند از نظر شاخص‌های کیفیت آموزشی در زمره ده کشور اول است، این پژوهش با هدف شناسایی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و ارائه الگویی برای ایران انجام شد. نتایج نشان داد که مبانی علمی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند چهار مقوله معلمان ثابت، نیاز به تعامل‌های مثبت و سازنده، اهمیت خودمختاری و بازی و اعتماد کامل و دو مضمون عدم جداسازی و غربالگری دانش‌آموزان و اعتماد و مبانی فلسفی آن پنج مقوله ورزش و هنر، تاکید بر خلاقیت، علاقمندی به یادگیری، عدم توجه به تخیل و رویاپردازی و اصالت وجود/ انسان‌گرایی و دو مضمون توجه به همه قابلیت‌ها و عدم تفکیک‌گذاری داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های یادا و همکاران (۲۰۱۸)، مفیدی (۱۳۹۶)، غفاری و رجائی (۱۳۹۴) و بریگزتر ترجمه ایرانی طلب (۱۳۸۵) همسو بود.

اگرچه این قرابت فکری بین وضع موجود و مطلوب ایران و فنلاند در بعد آموزش نباید ما را از داشته‌های خود و برخی تفاوت‌های زمینه‌ای، جمعیتی، اقلیمی، فرهنگی و حتی پارادایمیک میان ایران و فنلاند غافل کند اما پیگیری رویکردها، رویدادها و فرایندهای آموزشی مدارس فنلاند برای بسیاری از تحول‌گرایان و نوجویان و محققان علوم تربیتی کشورمان به ویژه در دهه‌ی اخیر شایان توجه است. بنابراین توجه به نظام آموزشی که در ابعاد مختلف از جمله نوع رویکرد و روش مواجهه برای تربیت دانش‌آموزان سرآمد عملکرد مطلوب داشته، می‌تواند حداقل به منزله یک سنجه برای مطالعه و نقادی و ارزیابی میان دو نظام آموزشی باشد به خصوص که جامعه فعالان آموزش و پرورش ایران طی سال‌های گذشته آشنایی دست‌کم رسانه‌ای قابل توجهی با آموزش و پرورش فنلاند پیدا کرده‌اند و این توجه را به شیوه‌های مختلف از سفر بازدید میدانی از مدارس این کشور تا برگزاری نشست‌ها و کنفرانس‌های تخصصی و میزگردهای آموزشی در مدارس و دانشکده‌های علوم تربیتی و انتشار و ترجمه مقالات و بازخوانی تجربیات نشان داده‌اند.

تحقیقات و بررسی‌های صورت گرفته بر روی دانش‌آموزان در حال ورود به مدارس سمپاد و یا دانش‌آموزان یا در حال تحصیل در مدارس سمپاد و یا دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از دوره استعداد‌های درخشان، مانند تحقیق عابدی پیامدهای ناگواری را مانند دلزدگی از آموزش، لذت نبردن از دوران کودکی، خستگی مفرط و اضطراب ناشی از عدم

قبولی در آزمون ورودی مشاهده می‌کنیم. (مینایی، ۱۳۹۴) که همچنین ذکر شده است همچنین در تحقیق محسن حاج کاظمیان در زمینه بررسی تحلیلی گروه بندی تمام وقت دانش آموزان استعداد درخشان آنچه که ذکر شده عدم استفاده روش های چندگانه شناسایی عدم تدوین استانداردهای شناسایی مقطعی بودن و عدم استمرار و شناسایی و نادیده گرفتن تفاوت های فردی در شناسایی دانش آموزان تیزهوش به ترتیب بیشترین فراوانی را در گزاره های استخراج شده دارد. (عابدی، ۱۳۹۰). مواجهه سلیقه ای، غیرعلمی و نادرست با مفاهیم و تعاریف پیچیده و دقیق آموزشی، تربیتی و روانشناختی مانند نخبگی، نبوغ، هوش و تیزهوشی در ایران علاوه بر بروز مسمومیت های آموزشی، باعث بروز و پیدایش نتایج و بسترهای فساد انگیز و ناصحیح در مسیر رشد و پرورش استعدادها و ظرفیت های انسانی کودکان و نوجوانان شده است. از دیگر سو، آشفتگی مفهومی و برخورد غیر علمی با مفاهیم پیچیده تربیتی و آموزشی، خانواده ها و حوزه عمومی را نیز دچار اغتشاش و انحراف در تصمیم گیری و سردرگمی در شیوه حمایت از فرزندان خود کرده است. همچنین، مبانی علمی آموزش دانش آموزان تیزهوش در ایران چهار مقوله معلمان متغیر، نیاز به تعامل های مثبت و سازنده، اهمیت بازی و خودمختاری و اعتماد کامل و یک مضمون گسستگی میان فعالیت ها و برنامه های مدرسه با زندگی واقعی و مبانی فلسفی آن دارای پنج مقوله تکنولوژی قدیمی، تاکید بر محتواهای متمرکز، زیاد بودن محتواهای یادگیری، عدم توجه به تخیل و رویاپردازی و نتیجه محوری و دو مضمون رقابت گرایی و نتیجه گرایی داشت. این نتایج با نتایج پژوهش های شریفی و پالمیرا (۲۰۱۸)، یوسفی (۱۳۹۷) و حاج کاظمیان (۱۳۹۷) همسو بود. علاوه بر آن، الگوی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش آموزان تیزهوش برای ایران بر ارزش مناسبی داشت و ده عامل نبودن آزمون و آموزش های رسمی تیزهوشی، استقلال و ثبات معلم، ارتباط انسانی و مثبت، اختیارات بالای معلم و مدرسه در انتخاب محتوی، شادابی و اعتماد دانش آموزان، تکنولوژی آموزشی به روز، ورزش و هنر، کار گروهی و صمیمانه، داشتن معلمان و دانش آموزان مهربان و خوش بین و خیال پردازی بدون رفتارهای پرخاشگرانه بر آن اثر معنادار داشتند.

در تفسیر و تشریح این نتایج می توان گفت که در ایران ذخیره قابلیت های انسانی مانند هوش و استعداد دانش آموزان در مدارس منجر به اتلاف و هدر رفتن آن می شود. الگوی آموزش ما برخلاف کشور فنلاند در این زمینه دچار موانع و کلیشه هایی شده است که از

جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به تحت تاثیر بودن رویکرد رفتارگرایی اشاره کرد که مدارش کشور را جولانگاه روش‌های آموزشی خودساخته و کیفیت و رضایتمندی خانواده‌ها را از نظام آموزشی کاهش داده و باعث افت انگیزه دانش‌آموزان شده است. از جمله مهم‌ترین موانع و کلیشه‌های نظام آموزشی ما در مقایسه با کشور فنلاند می‌توان به رقابت‌گرایی، کمی‌گرایی، نخبه‌گرایی، هماهنگی و سازگاری با محیط و نگاه نادرست نهاد سیاست اشاره کرد. نظام تعلیم و تربیت ما به شدت رقابت‌گرا است و دانش‌آموزان باید رقابت کنند تا به پاداش یا همان نتایج مطلوب دست یابند. در حالی که منتقدان رویکرد رفتارگرایی از مشارکت و همکاری، همدلی و مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران به جای رقابت می‌گویند. رقابت‌گرایی تا حد زیادی زندگی را از سال‌های تحصیل دانش‌آموزان خط زده است. در نظام آموزشی ما نمره و عدد خیلی غلظت دارد. والدین هم علاقه‌مند هستند که نتیجه درس و مدرسه فرزندان خود را در قالب یک عدد ببینند. حال آنکه منتقدان این نگرش، نمره و نگاه کمی برای توصیف وضعیت یادگیری شاگردان را کافی نمی‌دانند و معتقدند نتیجه یادگیری دانش‌آموز را باید در تلاش چند ماهه و فرایند یادگیری آنها دید و اساساً تبدیل نتیجه آموزش به نمره را خیلی معتبر نمی‌دانند. کشورهای بسیاری آزمون‌های رسمی را به حداقل رساندند و مجال بیشتری برای تمرین ضروریات زندگی در مدارس را فراهم آورده‌اند (نظری، ۱۳۹۵).

درباره نخبه‌گرایی می‌توان گفت که از آغاز نفوذ و سیطره رفتارگرایی در نظام آموزشی ما، سنگ بنای دسته‌بندی و تفکیک و غربال‌گری دانش‌آموزان به طرق مختلف گذاشته شد. دسته‌بندی‌های غلط و برچسب‌زدن‌های نادرست مانند تیزهوش و عادی و نیز تنوع بی‌پایه و اساس مدارس و از همه مهلک‌تر طبقه‌بندی شاگردان ضعیف و قوی بر اساس نمره دروس خاصی مانند ریاضی و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان بر اساس نگاه تک بعدی به یک نوع هوش و استعداد که هم‌چنان در کشور ما رایج است به انواع نابرابری‌ها در جامعه ایران دامن زده غافل از اینکه بنا به پژوهش‌های معتبر و شواهد فراوان در نظام آموزشی نخبه‌گرا بیشترین آسیب و ضرر متوجه همان دانش‌آموزانی است که از آغاز نوجوانی به دلیل برچسب نخبه، نابغه و تیزهوش با انتظارات بیش از حد و سایه سنگین نگاه اطرافیان مواجه بودند و باز هم آنچه از آنان سلب شده جریان واقعی زندگی است. در خصوص هماهنگی و سازگاری با محیط باید توضیح داد که نظام آموزشی ایران علاقه و تمایل شدیدی دارد تا همه

دانش آموزان را یکسان، یک شکل، منظم و هماهنگ بار آورد. معنی و مفهوم نظم و انضباط در مدارس ما یعنی یکسان شدن با بقیه و تراز انتظارات مدرسه را برآوردن و در چنین نظامی تفاوت‌های فردی بسیار به ندرت دیده می‌شوند. البته در تمام کشورهایی که سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی خود را به دست رفتارگرایان سپردند وضعیت بهتر از این نبوده و فرد یادگیرنده در این نظام آموزشی مجال ابراز وجود ندارد. چون هدف رسیدن به نتایج مطلوب از پیش تعیین شده است و مجالی برای پیدا کردن خود و کشف توانایی‌های شاگردان نیست. اگر مسابقات مختلفی هم برگزار می‌شود، مسیر و میدان بازی مشخص و بسیاری از استعدادها بیرون می‌مانند. در چنین نظامی، دانش‌آموزان برتر همان دانش‌آموزان هماهنگ‌تر و سازگارتر هستند، حال آنکه در نظام‌های آموزشی موفق این روند تا حدی زیادی معکوس شده است. یعنی این مدارس هستند که دنبال شکوفایی ذوق دانش‌آموزان می‌دوند، نه اینکه دانش‌آموزان را به دنبال خود بکشند. اگر چه خود معلمان و مدیران مدارس هم اختیار چندانی در این فرایند آموزشی ندارند و همه باید بر اساس چارچوب‌های ابلاغی عمل نمایند و عملکردی متفاوت از این رویه‌های ثابت و متمرکز پذیرفته نمی‌شود. درباره نگاه نادرست نهاد سیاست می‌توان گفت که نظام تعلیم و تربیت در تمام کشورها با شدت و ضعف تابعی از متغیرهای سیاسی است و این ادعا که آموزش نباید از نهاد سیاست هیچ تاثیری بپذیرد تقریباً هم ناممکن و هم ناشدنی است. چون که هم جامعه و هم نهاد دولت دست کم به شهروندانی نیاز دارند که آداب زندگی و تعامل در کشور خود را بیاموزند، اما آنچه به این رابطه صدمه می‌زند انواع نگاه‌ها، تلقی‌ها و انتظارات نامعقول و نادرستی است که سیاستمداران و نهادهای دولتی از نهاد آموزش و مدرسه دارند و متأسفانه در تمام سال‌های پس از انقلاب، نظام آموزشی از این رویه‌ها دچار خسارت شده از جمله نگاه انتخاباتی و تبدیل مدارس و شبکه معلمان به سازمان رأی و پیاده نظام جریان‌ات جناحی و یا تصورات جاری از تعلیم و تربیت و یا تبدیل مدارس به بازار فروش محصولات بی‌خاصیت تست و کنکور و نیز توقع‌های عجیب و سلیقه‌ای نهاد سیاست برای جا دادن همه راه‌های سعادت‌مندی دنیوی و اخروی در کتاب درسی آن هم به شکل مستقیم و با یک تفسیر و برداشت خاص. به طوری که در سال‌های اخیر معلمان شاهد انواع کش و قوس‌ها و تعارض‌های فاحش در کتب درسی و تغییرات جناحی و غیرکارشناسی در کتاب‌های درسی بوده‌اند و همین رویه نامتوازن درباره

دانش‌آموزان تیزهوش اتفاق افتاده که انتظار مدال‌آوری از آنها از جمله این نگاه‌های یک‌سویه و نادرست است. (نظری، ۱۳۸۶).

گسترش این فرایند در نظام‌های آموزشی و من جمله نظام آموزش و پرورش ایران، منجر به آمادگی هر ساله دانش‌آموزان در جهت آزمون‌های المپیاد، تیمز و استعداد درخشان در سراسر جهان و اعزام دانش‌آموزان جهت شرکت در آزمون‌های جهانی و کسب مدال‌های مختلف جهانی برای نظام آموزش و پرورش ایران شد (کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳) و نظام نخبگی به عنوان یک ساخت اجتماعی، بخش عمده‌ای از اهداف، ساز و کارها و فعالیت‌های آموزشی را در سیستم‌های آموزشی عمومی شکل داد. زیرا برای تعیین و تشخیص نخبگان و برگزیدن آنها لازم است در نظام‌های عمومی تربیتی تدابیری اتخاذ شود تا دانش‌آموزان نخبه از سایر دانش‌آموزان متمایز شوند. به طوری که می‌توان گفت دانش‌آموز نخبه یا سرآمد و به عبارتی دقیق‌تر دانش‌آموزی که محقق‌کننده اهداف اصلی نظام آموزشی است با قید ملاک‌ها و شرایطی همچون هوش و معدل نمرات و از طریق دانش‌تربیتی وارد نظام آموزشی شده است (منتظر، ۱۳۹۱). از محدودیت‌های رایج پژوهش حاضر می‌توان به عدم وجود مدلی روشن و مشخص درباره شناسایی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش، فقدان مطالعات مبنايي علمی و فلسفی و کمبود متخصص در این زمینه، محدودیت در دسترسی به نمونه‌های بخش‌های کیفی و کمی به دلیل شیوع کووید-۱۹ و عدم امکان اجرای پرسشنامه‌ها در یک مکان و زمان یکسان برای نمونه‌ها به دلیل بیماری مذکور اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود که هر یک از عوامل ده‌گانه پژوهش حاضر در پژوهشی جداگانه مورد مطالعه قرار گیرند و به صورت جزئی‌تر مورد بررسی واقع شوند. مطالعه مقایسه‌ای مدل سایر کشورهای پیشرفته از بعد علمی و فلسفی به صورت مورد پژوهی می‌تواند در شناسایی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش موثر باشد. پیشنهاد دیگر بررسی، تحلیل و نقد مدل‌های رایج درباره آموزش دانش‌آموزان تیزهوش و ارائه الگویی نهایی برای آن با استفاده از تکنیک فراتحلیل است. با توجه به الگوی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش برای ایران، برنامه‌ریزی جهت استفاده از آن برای بهبود شرایط آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش ضروری است. برای این منظور متخصصان و برنامه‌ریزان می‌توانند از عوامل ده‌گانه شناسایی‌شده شامل نبودن آزمون و آموزش‌های رسمی تیزهوشی، استقلال و ثبات معلم، ارتباط انسانی و مثبت، اختیارات بالای معلم و مدرسه در انتخاب محتوی، شادابی و اعتماد

دانش‌آموزان، تکنولوژی آموزشی به روز، ورزش و هنر، کار گروهی و صمیمانه، داشتن معلمان و دانش‌آموزان مهربان و خوش‌بین و خیال‌پردازی بدون رفتارهای پرخاشگرانه استفاده کنند.

منابع

- اسکندری، حسین، فردانش، هاشم، صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۳). پارادایم‌های علمی معاصر و نظریه‌های یادگیری. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، 11(20), باقری، خسرو، خسروی، زهره (۱۳۸۷). نظریه‌های روان‌شناسی معاصر، به سوی سازنده گرایبواقع گرایانه. تهران: نشر علم
- باقری، خسرو، ۱۳۷۸، بررسی مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی بر اساس فلسفه، مجله روان‌شناسی، دوره دوم، شماره ۳
- بهراد، بهنام. ۱۳۹۸. رصد تحولات در نظام شناسایی دانش‌آموزان سرآمد و مستعد، گزارش پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- حاج کاظمیان، محسن، هویدا، رضا، عابدی، احمد و رجایی پور، سعید، ۱۳۹۷، بررسی تحلیلی روش گروه بندی تمام وقت دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان، مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، سال نهم شماره ۱
- رضوی خوسفی، سید حسین، ۱۳۹۹، مدرسه خوب هر روز باید از نو ساخته شود، ایده‌هایی از آموزش و پرورش فنلاند، یزد، انتشارات تیک
- سعادت‌شامیر، ابوطالب؛ موسی زاده، زهره (۱۳۹۷) آموزش مهارت‌های پرورش تفکر و تصمیم‌گیری در کودکان پیش از دبستان (ویژه مریمان). انتشارات قوه قضاییه، تهران، ایران
- شریعتمداری، علی ۱۳۸۵، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر
- شریفی، حسن پاشا. ۱۳۸۴. مطالعه مقدماتی نظریه هوش چندگانه گاردنر، در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری دانش‌آموزان. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال چهارم، شماره ۱۱
- فروغی ابری، احمد علی؛ یارمحمدیان، محمد حسین؛ اصلانی، غلامرضا، ۱۳۹۳، طراحی محیط یادگیری الکترونیکی مبتنی بر سه نظریه یادگیری؛ رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی، راهبردهای آموزش دوره هفتم، شماره ۶ (پیاپی ۲۸)
- فیاض، ایران‌دخت، محمدی، یحیی، مبانی فلسفی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایانه در آموزش و پرورش، ۱۳۹۴، مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی، دانشگاه بیرجند و انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

غفاری ابوالفضل، رجایی، ملیحه، ۱۳۹۴، بررسی مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی انسان‌گرا و جایگاه این برنامه در نظام اسلامی، فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام سال سوم بهار و تابستان، شماره ۴.

کاظمی حقیقی، ناصرالدین، ۱۳۸۸، گزارش اجمالی مبانی نظری نخبگی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، به سفارش شورای عالی آموزش و پرورش
کاظمی، صدیقه؛ امین خندقی، مقصود؛ به پژوه، احمد؛ غنائی چمن‌آباد، علی (۱۳۹۲). پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳ (۱)، ۱۱۱-۱۳۶

گائینی، ابوالفضل؛ حسین زاده، امیر، (۱۳۹۱) پارادایم‌های سه‌گانه اثبات‌گرایی، تفسیری و هرمنوتیک در مطالعات مدیریت و سازمان، راهبرد فرهنگ، شماره نوزدهم
مفیدی، نرگس؛ سعادت‌شامیر، ابوطالب (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه تدریس معلمان کشورهای منتخب و کشور ایران در مقطع ابتدایی به منظور ارائه الگوی مناسب برای کشور جمهوری اسلامی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

منانی، رومینا؛ عابدی، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ فرخی، نورعلی؛ ۱۳۹۸. الگوی شناسایی استعداد ریاضی بر اساس رویکرد ملاک‌های چندگانه در دانش‌آموزان تیزهوش و با استعداد، توانمندسازی کودکان استثنایی بهار ۱۳۹۸، دوره دهم - شماره ۱ علمی-پژوهشی
منتظر، غلامعلی؛ ناظمی، امیر و محسن موسوی نسب، ۱۳۹۱، پیامدهای بازاندیشی در مفهوم نخبگی، مجله سیاست علم و فناوری، شماره ۱۸

مینایی، اصغر، ۱۳۹۴، ویژگی‌های روان‌سنجی اعتبار و روایی آزمون‌های ورودی دوره راهنمایی مدارس استعدادهای درخشان و نمونه دولتی با استفاده از رویکرد اندازه‌گیری راش: با تأکید بر آزمون‌های هوش و خلاقیت، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی ۵

نظری، مرتضی، ۱۳۹۵، نگاه تربیتی به توسعه، تهران، نشر قطران
نظری، مرتضی، وکیلی زاده، مریم، ۱۳۸۶، آموزش و پرورش و توسعه انسانی، تهران، نشر سپیده
یوسفی، ناصر، ۱۳۹۷، رویکردهای آموزشی، انتشارات موسسه پژوهشی کودکان، انتشارات کارگاه کودک

References

- Arm J. (2019). *We brought Charles Murray to campus. Guess what happened*. New York: The New York Times Opinion Section.
Brigs I. (2016). *Culture history of thoughts*. Translate by Mahid Irani Talab. Tehran: Bita Publications. [Persian]

- Ghaffari A, Rajayi M. (2015). Reviewing the Philosophical and Psychological Bases of Humanistic Education Programs and Their Status in Islamic System. *Biannual Journal of Islamic Perspective on Educational Science*. 3(4): 111-135. [Persian]
- Greenstein SM, Zhu F. (2018). Do experts or crowd-based models produce more bias? Evidence from encyclopedia Britannica and Wikipedia. *MIS Quarterly*. 42(3): 945-958.
- Gunderson EA, Donnellan MB, Robins RW, Trzesniewski KH. (2018). The specificity of parenting effects: Differential relations of parent praise and criticism to children's theories of intelligence and learning goals. *Journal of Experimental Child Psychology*. 173: 116-135.
- Hajkazemian M, Hoveida R, Abedi A, Rajaipour S. (2018). Analytical review of full-time grouping student of Estedadhaye Derakhshan schools. *Journal of Applied Psychological Research*. 9(1): 93-122. [Persian]
- Heller KA. (2013). Findings from the Munich longitudinal study of giftedness and their impact on identification, gifted education and counseling. *Talent Development & Excellence and Counseling*. 5(1): 51-64.
- Jussim L. (2018). *The reality of the rise of an intolerant and radical left on campus*. Areo. Retrieved from <https://areomagazine.com/2018/03/17/the-reality-of-the-rise-of-an-intolerant-and-radical-left-on-campus>.
- Lee J, Choi Y. (2018). Expanding affective intelligence theory through social viewing: Focusing on the South Korea's 2017 presidential election. *Computers in Human Behavior*. 83: 119-128.
- Loesche PM (2019). Estimating the true extent of gender differences in scholastic achievement: A neural network approach. *Intelligence*. 77(1): 56-65.
- Kilic MS, Sert H. (2015). Primary school 5th grade science and technology lesson book's investigation of multiple intelligence theory. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 174: 2577-2581.
- Lubinski D. (2016). From terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*. 86(4): 900-944.
- Manani R, Abedi A, Dortaj F, Farrokhi NA. (2019). Mathematical talent identification model based on multiple criteria approach in gifted and talented students. *Empowering Exceptional Children*. 10(1): 45-67. [Persian]
- Mofidi N. (2017). *A comparative study of teachers in selected countries and Iran in primary school in order to provide a suitable model for the Islamic Republic of Iran*. MA Dissertation, Tehran: Islamic Azad University of Sciences and Researches Branch. [Persian]
- Safi A. (2017). *A study of Iranian education issues*. Tehran: SAMT Publications. [Persian]
- Sharifi SS, Palmeira M. (2017). Customers' reactions to technological products: The impact of implicit theories of intelligence. *Computers in Human Behavior*. 77: 309-316.
- Shearer CB, Karanian JM. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*. 6: 211-223.
- Vos J, Craig M, Cooper M. (2015). Existential therapies: a meta-analysis of their effects on psychological outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 83(1): 115-128.
- Waller L, Papi M. (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing*. 35: 54-65.

- Yada A, Tolvanen A, Savolainen H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modeling. *Teaching and Teacher Education*. 75: 343-355.
- Yousefi N. (2018). *Educational approaches*. Tehran: World Children Research Institute Publications. [Persian]



استناد به این مقاله: نظری، مرتضی، سعادت‌تی شامیر، ابوطالب، باقری نوعپرست، خسرو و رضایی، صادق. (۱۴۰۰). شناسایی مبانی علمی و فلسفی آموزش دانش‌آموزان تیزهوش در فنلاند و ایران و ارائه الگویی برای ایران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۱)، ۷۷-۱۰۴. doi: 10.22054/jep.2021.62013.3400



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.