

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۸
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۶/۰۱/۲۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۰۸

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۷، دوره‌ی ششم، سال ۲۵
شماره‌ی ۱، صص: ۵-۲۲

نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش آموز نخبه در آموزش و پرورش

معاصر ایران

* شهداد عبدالمهی

** یحیی قانیدی

*** سعید ضرغامی

**** رمضان برخوردار

چکیده

بر اساس مفروضه‌های ساخت شکنانه تبارشناسی، تحول مفاهیم نه تنها حاصل پیشرفت علم و دانش در حوزه‌های معرفت بشری همچون روان‌شناسی و علوم اجتماعی نیست بلکه بیانگر آن است که چنین تحولی حاصل حوادث تاریخی و وقایع خردی است که در میانه این تحول رخ داده است. بر مبنای چنین پیش فرضی مساله اصلی این پژوهش تبیین حوادث، تحولات و فرایندهای شکل دهنده به مفهوم دانش آموز نخبه و ساختار شکنی از این مفهوم در راستای تبیین امکان‌های حاشیه رانده شده در زندگی دانش آموزان در نظام آموزشی ایران معاصر است. بر اساس مطالعه تاریخ تربیت نخبگی در ایران به روش نقد تبارشناسانه نتایج حاصل بیانگر آن بود که مهم‌ترین صورت‌بندی‌های گفتمانی در این دوران، طرح سمپاد و طرح شهاب در تاریخ تربیت نخبگی در ایران معاصر است. آنچه در تحلیل تبار دانش آموز نخبه در نگاه اول به چشم می‌خورد لایه‌های کلان رویین است که به نقاط گسست میان دو صورت‌بندی شکل داده است. در این میان مهم‌ترین این عوامل، شکست ساختار هوش در دانش و ورود مفاهیم اجتماعی به تربیت نخبگی است به طوری که به راحتی می‌توان تنوع در عرصه‌های اجتماعی و شمول ابعاد مختلف تیز هوشی را در صورت‌بندی اخیر از آن یعنی طرح شهاب مشاهده نمود. اما آنچه از نظر تبارشناسی دارای اهمیت است تحلیل تبار بر حسب عوامل غیرگفتمانی است که در واقع بیانگر آن است که این تحول نه تنها حاصل پیشرفت علم و دانش در حوزه‌های معرفت بشری همچون روان‌شناسی و علوم اجتماعی نیست بلکه بیانگر آن است که چنین تحولی حاصل حوادث تاریخی و وقایع خردی است که در میانه این تحول رخ داده است.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی

yahyaghaedy@yahoo.com

** دانشیار، دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

*** دانشیار، دانشگاه خوارزمی

**** استادیار، دانشگاه خوارزمی

از جمله مهم‌ترین این عوامل بر حسب مطالعه رویدادها و حوادث می‌توان به فرار مغزها بحران نظام اقتصادی در ایران تغییر مفاهیم اقتصادی، نمای نامتناسب در پراکندگی جمعیتی آموزش‌های خاص تیزهوشان و کاهش جمعیت دانش‌آموزی اشاره کرد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموز نخبه، تبارشناسی، نظام آموزش و پرورش معاصر ایران، عوامل غیرگفتمانی، صورت‌بندی گفتمانی.

مقدمه

نخبه از نظر اجتماعی به گروهی برتر از نظر توانایی یا امتیاز اشاره دارد. شوارتس منتل (1987) بر این عقیده است نخبه‌گرایی نسبت از افلاطون می‌برد و در حقیقت پدر نخبه‌گرایی افلاطون است. او در کتاب جمهوریت، گزینش، تربیت و شیوه زندگی گروه نخبه حاکم را توصیف کرده است. «شما که اهالی این شهر هستید همه برادرید، اما از میان شما آنان که لیاقت حکومت بر دیگران را دارند خداوند نهاد آنان را به طلا سرشته است و بنابراین آنها پربهاترین افرادند و اما خداوند در سرشت نگهبانان، نقره بکار برده و در سرشت برزگران و سایر پیشه‌وران، آهن و برنج». هدف عمده تربیت افلاطونی، پرورش نخبگان است و وی «مهم‌ترین دستور» یعنی کشف استعدادها بر جسته و آماده ساختن آنها برای زمامداری در جامعه آرمانی یعنی جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و حکمت تلقی می‌کند. پس از آن واژه نخبه^۱ در قرن هفدهم ظهور مجدد می‌یابد و برای توصیف کالاهایی با مرغوبیت خاص به کار می‌رود و بعدها کاربرد آن برای اشاره به گروه‌های اجتماعی برتر، مانند واحدهای ضربت نظامی یا مراتب عالی‌تر اشرافیت هم تعمیم می‌یابد (Bottomore & Outhwaite, 2003, 1) ماکیاولی در یک مفهوم کلی تمام فرایندهای اجتماعی را به واقعیت‌های اساسی، تفاوت میان نخبگان و غیرنخبگان ربط می‌داد و الیت را به مفهوم گروه‌های حاکمه‌ای تلقی می‌کرد که اراده‌ی لازم برای پاسداری از مبانی قدرت خود را آشکار می‌سازد.

اندیشمندان و متفکران سیاسی مانند افلاطون، ارسطو^۲، ماکیاولی^۳، هابز^۴ و روسو^۵ از «آریستوکراسی»^۶ سخن گفته‌اند و در واقع، نخبه‌گرایی ادامه مفهوم آریستوکراسی در اندیشه

-
- 1- elite
 - 2- Aristotle
 - 3- Machiavelli
 - 4- Hobbes
 - 5- Rousseau
 - 6- Aristocracy

سیاسی به شمار می‌آید. این ایده که افراد ممتاز و برتر، صلاحیت اداره‌ی حکومت را دارند، در کتاب جمهور افلاطون به روشنی دیده می‌شود. حکومت آریستوکرات، حکومت اقلیت خردمند و دادگر است، اما در طول تاریخ، قدرت سیاسی همواره در جنگ خداوندان ثروت یا توانگران بوده است (Plato, 1984, 98).

این شاخه از نظریه نخبه‌گرایی در تضاد با اندیشه دموکراسی قرار دارد و از طرف دیگر به مخالفت با مفروضات اساسی سوسیالیسم خصوصاً در شکل مارکسیستی آن برخاسته است. تضاد میان نظریه نخبه‌گرایی و اندیشه دموکراسی را می‌توان به دو شکل بیان کرد: نخست، تأکیدی که نظریه‌های نخبه‌گرا بر نابرابری استعداد‌های افراد دارند با جریان اصلی اندیشه‌ی سیاسی دموکراتیک مبنی بر برابری بنیادین انسان‌ها منافات دارد و دوم، تصور یک اقلیت حکومت‌گر، با نظریه دموکراتیک حکومت اکثریت در تضاد است (Bottomore, 2002, 17).

اما در زمان معاصر این مفهوم بار دیگر رخ می‌نماید و منجر به آن می‌شود که تربیت نخبگان به عنوان هدف تربیتی به نظام‌های آموزشی مدرن شکل می‌دهد به طوری که اولین مرکز تربیت نخبگان یا به عبارتی دقیق‌تر مرکز آموزش استعداد‌های درخشان در ایالت کالیفرنیا آمریکا توسط پاتریک پانک در سال ۱۹۸۷ تأسیس می‌شود (Seema, 2008) و با گزاره زیر بنایی ذیل در بیانیه مرکز استعداد‌های درخشان آمریکا^۱ پردازش می‌شود:

"کودکان تیزهوش و مستعد به منزله‌ی افرادی واجد خصایص برجسته هستند که برای عملکرد عالی آمادگی دارند. این کودکان نیازمند خدمات و برنامه‌های آموزشی و پرورشی متمایزی هستند که با برنامه‌ی عادی و دانش‌آموزان متوسط تفاوت دارد. سعی بر آن است تا از این طریق و به تدریج، آنها بتوانند سهم خاص خویش را برای خود و جامعه تحقق بخشند. کودکانی که در یک یا چند زمینه‌ی ذیل از عملکرد بالایی برخوردارند نخبه تلقی می‌شوند: قابلیت هوش عمومی؛ قابلیت تحصیلی ویژه؛ تفکر خلاق و آفریننده؛ توانایی رهبری؛ قابلیت در هنرهای بصری و عملی؛ توانایی روانی و حرکتی ..." (Deresiewicz, 2008).

این گزارش‌ها لزوم برنامه‌های آموزشی متمایز برای نخبگان که در ابتدا با عنوان استعداد درخشان شناسایی می‌شوند را مورد تأکید قرار داده و می‌دهد. به طوری که در این حالت نظام آموزشی ایجادکننده یک نظام اجتماعی نخبگانی می‌شود.

در این گزارش به صراحت اعلام شده که آموزش و پرورش متمایز برای تیزهوشان، هم به نفع همه‌ی دانش‌آموزان اعم از نخبه و غیر آن است و هم منافع آینده‌ی جامعه را تضمین می‌کند. به این ترتیب این گزارش به عنوان یک نقطه‌ی عطف در مورد آموزش و پرورش نخبگی، تعیین‌کننده بود. بنابراین پس از دهه ۱۹۷۰ کشورهای مختلف شروع به اصلاحاتی در جهت تعیین، تشخیص و تربیت دانش‌آموز نخبه در محیط‌های تربیتی نمودند و نظام‌های آموزشی با طرح مدارس نمونه و دانش‌آموز و معلم نمونه منجر به تفویض بسیاری از مسئولیت‌ها و اختیارات مدیریتی به سطوح خرد شدند.

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 و نظام نخبگی به عنوان یک ساخت اجتماعی^۱، 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 دانش تربیتی وارد نظام آموزشی شده است.

این فرهنگ طبق گفته «بال» از طریق آزمون‌ها و ارزیابی‌های مقایسه‌ای در سطوح بین‌المللی در سطح نظام‌های آموزشی شکل گرفت (Ball, 2004, 143) و بر اساس منطق سیستم‌های مقایسه‌ای و شاخص‌های ارزیابی از نظر ساده سازی، کمی سازی و عملکردگرایی، باعث اجتناب از دغدغه‌های معرفت‌شناختی شده و به کالاسازی دانش کمک کرد. در نتیجه آموزش تبدیل به یک ساختار مدیریت شد که بر هویت و کار معلمان اثر گذارد (Press & Hayes, 2000, 149).

در نقد تبارشناسانه، نخبه‌گرایی در نهادهای تربیتی از منظر دوگانگی‌های حاکم بر آن مورد بررسی قرار می‌گیرد که در آن سیستم‌های آموزشی با استفاده از تکنولوژی‌های انضباطی به

عنوان ابزار قدرت، در جهت شکل‌دهی به سوژه مطیع هستند، گفتمان حاکم بر تربیت را شکل داده‌اند (Dean, 1999, 13).

فلاسفه پساساختارگرا، من جمله Foucault (1977) و پیروانش یعنی Marshall (2004) و Millei (2007) این روش‌های تمایزگذاری و جداسازی میان انسان‌ها در نهادها را به عنوان روش‌های انقیاد در نظام‌های آموزشی مورد انتقاد قرار می‌دهند. به زعم این اندیشمندان نهادهای تربیتی همچون مدرسه تمایز میان انسان‌ها را بر حسب مناسبات قدرت و دانش رقم می‌زنند و در واقع نهادهایی انضباطی هستند که با یک ایدئولوژی اساسی و ساده آشکار می‌شوند و از این طریق قدرت خود را با نظریه‌هایی مثل خوب و بد، گناه و بی‌گناهی، هوشمند و کم‌خرد به اوج می‌رساند (Olssen, 2005).

مفهوم دانش‌آموز نخبه نیز از آن سو که به تعیین مرز میان دانش‌آموزان می‌پردازد و موضع مطیعانه «دانش‌آموز نخبه» را در مجموعه‌ای از هنجارهای متعارف، مشخص می‌کند نوعی مفهوم انضباطی همچون دانش‌آموز خوب و نرمال است. این مفهوم که از طریق دانش تربیتی و روان‌شناسی صورت‌بندی شده است بر اساس تعاریف مشخصی از استعداد و هوش مشخص گردیده است از خاصیتی آیرونیک^۱ (طعنه‌آمیز) همچون سایر مفاهیم تربیتی^۲ در نگاه تبارشناسانه برخوردار است که از سویی معنایی مثبت و در جهت پیشرفت دارد و از سویی دیگر موضعی مطیع‌ساز. به طوری که در مطالعات اخیر (Young & Balli, 2014) وضعیت آموزش تیزهوشان مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده شده است که این سیستم‌های آموزشی در اروپا همچنان در پرورش استعدادهای دانش‌آموزان توفیق‌چندانی نداشته و بیشتر مورد درخواست والدین است نه دانش‌آموزان.

اگر چه در رویکردهای جدید به پرورش نخبگان در نظام‌های تربیتی و من جمله نظام آموزشی ایران به موازات تحول در مفهوم هوش نوع نگاه به نخبگی نیز تغییر یافته و ابعاد مختلف هوش مورد توجه قرار گرفته است^۳ اما در عین حال برخی از استعدادها که در دوران

1- ironic

۲- مبتنی بر نگاه فوکو مفاهیم تربیتی که به رشد و تربیت انسان در دوران مدرن کمک می‌کند همچون نخبگی مفاهیم انضباطی هستند که منجر به سوژه‌گی انسان به شیوه مدرن شده است.

۳- در دستنامه طرح شهاب (۱۳۹۴) در مرکز ملی پرورش استعدادهای درخشان و دانش‌پژوهان جوان توجه به پرورش ابعاد مختلف هوشی دانش‌آموزان از منظر هوش چندگانه گاردنر مورد نظر است.

کودکی و در زندگی روزمره مدرسه امکان بروز نمی‌یابد، همچون مهارت‌های ذهنی، اجتماعی و خلاقیت‌های ادبی، هنری و غیره همچنان از قلمرو زندگی انسان‌ها به عنوان ویژگی‌های سرآمدی و نخبگی حذف می‌شود (Dadsetan, 2007, 187).

مبنی بر آن در این پژوهش، مفهوم دانش‌آموز نخبه به عنوان یک تکنولوژی قدرت در نظام آموزشی معاصر ایران مورد بررسی قرار گرفته و راه‌هایی که دانش‌آموز نخبه از طریق آن به عنوان هدف تربیت و سوژه‌های زندگی اجتماعی ساخته می‌شود، توصیف می‌گردد و با توجه به اینکه بر ساخت چنین سوژه‌هایی دانش‌آموزان را تشویق به ذهنیت خاصی بر اساس فرم‌های مشخصی از زندگی در مدرسه و جامعه می‌کند، مساله اصلی این پژوهش تبیین حوادث، تحولات و فرایندهای شکل دهنده به مفهوم دانش‌آموز نخبه و ساختار شکنی از این مفهوم در راستای تبیین امکان‌های حاشیه رانده شده در زندگی دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران معاصر است.

سیر تاریخی تربیت نخبگی در نظام آموزش و پرورش ایران

در تاریخ آموزش و پرورش معاصر ایران دبستان هشدار، نخستین دبستان تیزهوش در ایران بود که در منطقه‌ی ۶ کنونی آموزش و پرورش شهر تهران، در سال تحصیلی ۱۳۴۶-۴۷ در مقطع تحصیلی ابتدایی با ۱۴ دانش‌آموز دختر و ۶ دانش‌آموز پسر، در چهار کلاس و به صورت مختلط تشکیل شد. در سال ۱۳۴۷، اداره‌ی کل امور کودکان و دانش‌آموزان استثنایی در وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد و در سال ۱۳۴۸، نخستین مدرسه‌ی استعدادهای درخشان با نام مرکز آموزش کودکان تیزهوش، تحت نظر این اداره‌ی کل، کار خویش را آغاز کرد. این مرکز تا سال ۱۳۵۷ با فراز و فرودهای مختلفی به فعالیت خود ادامه داد. در برخی سال‌ها (۱۳۴۸ تا ۱۳۵۰ و نیز ۱۳۵۲ تا ۱۳۵۴) این مرکز مقطع آمادگی (پیش‌دبستانی) را نیز تحت پوشش قرار داد. ضمن این‌که، از سال ۱۳۵۱، مقطع راهنمایی تحصیلی نیز به فعالیت‌های این مرکز افزوده گشت. نکته‌ی قابل توجه در فعالیت این مرکز، وجود خطای گزینشی در انتخاب دانش‌آموزان است که موجب تغییرات مداوم تعداد دانش‌آموزان، بر اثر انجام گزینش جدید و نیز انتقال برخی از دانش‌آموزان به مراکز آموزشی عادی می‌شد (Ejhei, 1996).

الف) شکل‌گیری سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (تحول گفتمانی اول)

پیش از پیروزی انقلاب اسلامی و در سال ۱۳۵۵، بر اساس اهدافی تعیین شده، سازمان ملی

پرورش استعدادهای درخشان، جدا از نظام آموزش عمومی کشور تأسیس شد. این سازمان، زیر نظر هیئت امنایی متشکل از (۱) وزیر مشاور و دبیرکل سازمان زنان ایران، (۲) وزیر آموزش و پرورش، (۳) وزیر مشاور و رئیس سازمان برنامه و بودجه، (۴) معاون نخست‌وزیر و رئیس سازمان انرژی اتمی ایران، (۵) مدیر عامل سازمان رادیو و تلویزیون ملی ایران، (۶) وزیر رفاه اجتماعی، (۷) وزیر علوم و آموزش عالی و (۸-۱۵) هشت نفر از متخصصان امور آموزشی و فرهنگی به انتخاب شهبانوی سابق فعالیت می‌کرد (Ejhei, 2002, 20). جدایی کامل از نظام آموزش عمومی کشور، هدایت بر اساس اهداف خاص و نیز اختلاط دانش‌آموزان پسر و دختر، از ویژگی‌های این سازمان بود.

مرکز آموزشی الوند (واقع در میدان آرژانتین)، به عنوان نخستین مرکز آموزشی وابسته به این سازمان در سال ۱۳۵۵ آغاز به کار کرد. در سال ۱۳۵۶، دانش‌آموزان گزینش شده‌ی مناطق جنوب و شرق تهران در سرانجام، در سال ۱۳۵۷، مرکز بریانک نیز به این مجموعه افزوده شد. تعداد دانش‌آموزان گزینش شده برای تحصیل در این سه مرکز، طی سه سال ۱۳۵۵ تا ۱۳۵۷ به ترتیب ۲۷۴، ۲۸۳ و ۲۱۹ نفر دختر و پسر بود.

همزمان با تهران، طی همین سه سال در شهر کرمان به ترتیب ۳۱، ۴۶ و ۲۳ دانش‌آموز گزینش شدند. همچنین، در سال ۱۳۵۷، در شهر مشهد نیز ۶۱ دانش‌آموز گزینش شدند. بدین ترتیب، در آستانه‌ی پیروزی انقلاب اسلامی، تعداد دانش‌آموزانی که بر اساس اهداف تعیین شده در سه پایه‌ی اول تا سوم راهنمایی مراکز سازمان مشغول تحصیل بودند، ۹۳۸ دانش‌آموز دختر و پسر در پنج مدرسه‌ی مختلط در شهرهای تهران، کرمان و مشهد بود.

تشکیل مراکز آموزش تیزهوشان، پس از پیروزی انقلاب اسلامی

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، در سال ۱۳۵۸ سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان در دفتر کودکان استثنایی وزارت آموزش و پرورش ادغام شد و مراکز کرمان و مشهد نیز منحل شدند. در سال ۱۳۶۱، وزیر وقت آموزش و پرورش (آقای پرورش) درخواست رفع ادغام سازمان را مطرح کرد؛ هیات دولت در جلسه‌ی مورخ ۱۳۶۱/۴/۱۶، مصوبه‌ی ادغام سازمان در وزارت آموزش و پرورش را لغو کرد. اما با وجود مصوبه‌ی دولت آقای مهندس موسوی، در این سال اقدام عملی در این خصوص انجام نشد.

در سال ۱۳۶۲، نخستین گزینش جدید برای دو مرکز آموزشی (دخترانه و پسرانه) تهران در

مقطع راهنمایی صورت گرفت. مراکز آموزشی علامه‌ی حلّی و فرزندگان تهران در حالی شکل گرفتند که ورودی‌های سال ۱۳۵۵ در شرف فارغ‌التحصیلی بودند و ورودی‌های سال‌های ۱۳۵۶ و ۱۳۵۷ نیز در پایه‌ی سوم و دوم دبیرستان تحصیل می‌کردند. گزینش مشابهی در سال‌های ۱۳۶۳، ۱۳۶۴ و ۱۳۶۵ نیز انجام شد و در هر جنس، ۵ کلاس ۲۰ نفره از دانش‌آموزان مناطق بیست‌گانه‌ی تهران تشکیل شد.^۱

در سال‌های ۱۳۶۳ و ۱۳۶۴، سایر دانش‌آموزان گزینش شده‌ی پیش از پیروزی انقلاب نیز فارغ‌التحصیل شدند. بدین ترتیب، پیش از تأسیس سمپاد در سال ۱۳۶۶، تنها دو مرکز آموزش تیزهوشان در تهران وجود داشت که کماکان زیر نظر دفتر کودکان استثنایی وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کردند. در سال ۱۳۶۶، این دو مرکز جمعاً ۸۰۲ دانش‌آموز داشتند و هر لحظه، امکان انحلال و ادغام آنها در مدارس عادی وجود داشت.

ب) شکل‌گیری نظام تربیت نخبگی شهاب در آموزش و پرورش ایران (تحول گفتمانی دوم)

طرح شهاب با شعار بازگشت دانش‌آموزان از مدارس تیزهوشان به مدارس عادی کار خود را به اعلان عمومی رساند. این عنوان و عناوین مشابه که تیتراژ اخبار آموزشی رسانه‌ها قرار گرفت حاکی از تحولی عظیم در گفتمان تربیتی نظام نخبگی در ایران داشت. اگر چه صورت‌های این تحول در پی نقدهای وارد بر نظام سمپاد شکل گرفت اما طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر "شهاب" به عنوان نخستین سند رسمی ماموریت بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش‌آموزی در سال ۱۳۸۶ به تصویب اعضای هیات امنای بنیاد به ریاست رییس‌جمهور وقت رسید و آخرین اصلاحات آن نیز در تاریخ ۱۳۹۱ تصویب شد. بر اساس این مصوبه ماموریت طرح کشف و شناسایی، جذب هدایت و حمایت تحصیلی تربیتی و معنوی صاحبان استعدادها برتر از دوره ابتدایی تا پایان دوره آموزش متوسطه و زمینه‌سازی برای استمرار حمایت‌ها در مراحل مختلف آموزش عالی مشخص گردید و اهداف آن عبارتند از:

الف: پرورش استعدادها برتر و سرآمد و ایجاد سازوکارهای مناسب برای رشد و بالندگی آنان به عنوان سرمایه‌های ملی و خدادادی

ب: تقویت و درونی کردن هویت دینی و ملی واجدان استعدادها برتر در دوره‌های

۱- در سال ۱۳۶۵، علاوه بر تهران، گزینش مشابهی در شهرهای رشت، تبریز، مشهد و اصفهان نیز انجام شد. ولی به علت عدم وجود امکانات کافی و نیز فرصت کافی، پذیرش تنها در شهر تهران ممکن شد.

تحصیلی مختلف آموزش عمومی به منظور احساس مسئولیت برای ایفای نقش سازنده در اعتلای کشور و ج: حمایت تربیتی و معنوی از دانش‌آموزان دارای استعداد برتر به منظور بهرهمندی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنها در تعالی و پیشرفت کشور. اولین مرحله این طرح در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ به صورت آزمایشی در هفت استان و برای بخش کوچکی از دانش‌آموزان در تمامی پایه‌های انجام شد اما یک سال پس از آن یعنی در سال تحصیلی ۹۳ اجرای این طرح بار دیگر دچار وقفه شد. به گفته محمد نستوه مسئول کمیته علمی-فنی طرح، دلیل ایجاد وقفه، گستره‌ی وسیعی بود که برای اجرای آن در نظر گرفته شده بود و با تغییر دولت، اجرای طرح دچار وقفه شد. در سال ۱۳۹۳، تصمیم بر آن شد که اجرای طرح بر پایه‌ی چهارم در تمامی مدارس یک منطقه از هر استان متمرکز شود و در سال ۱۳۹۴ بر همین اساس فرآیند آموزش معلمان و اجرای طرح دنبال شد (Taghipourkaran, 2006, 44).

روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد تبارشناسی، در پی نگرستن به نخبه‌پروری در آموزش و پرورش و گفتمان‌های جدید تربیتی است، زیرا تبارشناسی با نوع نگاه بدیلی که به مفاهیم تربیتی مدرن در نهادهای مختلف من جمله نهادهای تربیتی دارد نشان می‌دهد که چگونه مفاهیم تربیتی همچون نخبگی در طول تاریخ دگرگون شده است و در هر دوره منجر به سوژه‌شدگی انسان شده است.

بر این اساس و با توجه به مفروضه‌های تبارشناسی در این مطالعه ابتدا از منظری دیرینه شناسانه به بررسی تاریخ تعلیم و تربیت و رژیم‌های حقیقت و عمل شکل دهنده به مفهوم دانش‌آموز نخبه و جایگاه ظهور آن در تاریخ پرداخته خواهد شد و سپس با بررسی صورتبندی‌های گفتمانی شکل دهنده به این مفهوم همچون استعداد، هوش و غیره و با در نظر گرفتن فرض مخالف به تدوین نقاط گسست مفهوم نخبگی در تحول تاریخ می‌پردازد و با در نظر داشتن آن در تاریخ تربیتی و هم چنین حوادث و عوامل تصادفی شکل دهنده به آن، به تحلیل نخبگی در تاریخ تعلیم و تربیت خواهد پرداخت.

نقد تبار شناسانه مفهوم دانش‌آموز نخبه در آموزش و پرورش معاصر ایران

در تحلیل تبار دانش‌آموز نخبه مهم‌ترین عامل شکست ساختار هوش در دانش و ورود

مفاهیم اجتماعی به تربیت نخبگی است به طوری که به راحتی می‌توان تنوع در عرصه‌های اجتماعی و شمول ابعاد مختلف تیز هوشی را در صورت بندی اخیر از آن یعنی طرح شهاب مشاهده نمود. اما آنچه از نظر تبارشناسی دارای اهمیت است تحلیل تبار بر حسب عوامل غیرگفتمانی است که در واقع بیانگر آن است که این تحول نه تنها حاصل پیشرفت علم و دانش در حوزه‌های معرفت بشری همچون روان‌شناسی و علوم اجتماعی نیست بلکه بیانگر آن است که چنین تحولی حاصل حوادث تاریخی و وقایع خردی است که در میانه این تحول رخ داده است.

تحلیل تبار بر حسب عوامل غیرگفتمانی شکل دهنده به گفتمانها

در کنار عوامل مذکور تحلیل حوادث و رخ داده‌های میانه شکل‌گیری صورت‌بندی جدید گفتمانی در نگاه تبارشناسانه می‌تواند بسترهای آن را معین کند. به تعبیر دقیق‌تر هنگامی تبارشناس امور را از دور دست می‌نگرد، در می‌یابد که مسائلی که بطور سستی عمیق‌ترین و ابهام‌آمیزترین مسائل پنداشته می‌شوند، در حقیقت سطحی‌ترین مسائل‌اند. بی‌شک منظور این نیست که چنین مسائلی پیش پا افتاده یا بی‌اهمیت هستند، بلکه مقصود این است که معنای آن‌ها را باید در کردارهای سطحی یافت نه در اعماق نهفته و رمزآمیز، از این رو تبارشناس به تحلیل تصادف روی می‌آورد (Dreyfus & Rabinow, 1982, 206).

زیرا از این منظر و بر اساس نگاه تبارشناسی به وقوع رویدادهای تاریخی پدیده، به صورت برنامه‌ریزی شده و بر مبنای محاسبه عقلانی، آن گونه که مورخان مدرن می‌خواهند شکل نمی‌گیرد، بلکه بسیاری از نیروها و عوامل اثربخش بر آن، محاسبه نشدنی و اتفاقی هستند، این نیروها و عوامل، تصادفی‌اند، بدین معنا که خارج از منطق حاکم بر پدیده رخ می‌دهند. به عبارتی تأثیر این نیروهای تصادفی وقوع این رخدادهای اتفاقی، بر مبنای گزاره‌ها و احکام گفتمانی موجود، قابل محاسبه نیستند. با توجه به وقایع و حوادث شکل‌دهنده به صورت‌بندی جدید گفتمانی نخبگی می‌توان وقوع وقایع ذیل را از جمله حوادث شکل‌دهنده به آن دانست:

فرار مغزها

ایران از نظر فرار مغزها در صدر کشورهای جهان قرار دارد، حدود ۲۵٪ از کل ایرانیان تحصیل کرده هم اکنون در کشورهای توسعه یافته زندگی می‌کنند. طبق آمار صندوق بین‌المللی پول، سالانه بین ۱۵۰ تا ۱۸۰ هزار نفر از ایرانیان تحصیل کرده برای خروج از ایران اقدام

می‌کنند و ایران از نظر فرار مغزها در بین ۹۱ کشور در حال توسعه و توسعه نیافته جهان مقام اول را از آن خود کرده است. خروج سالانه ۱۵۰ تا ۱۸۰ هزار ایرانی با تحصیلات عالی از این کشور معادل خروج ۱۵۰ میلیارد دلار سرمایه سالانه از این کشور است. در سال ۱۳۸۸ وزارت علوم ایران اعلام کرد از ابتدای انقلاب ۱۳۵۷، از میان ۱۲ هزار دانشجویی که با هزینه دولت به کشورهای مختلف رفتند ۴۰۰ نفر بازنگشته‌اند و همچنین ۶۰ هزار دانشجوی ایرانی خارج از ایران تحصیل می‌کنند. طبق آمارهای رسمی نسبت خروج فارغ‌التحصیلان از ایران به تعداد کل این افراد، ۱۵ درصد است. در سال ۲۰۰۶ میلادی، ۵۰٪ از تولید ناخالص داخلی صرف نیازهای آموزشی کشور شد که در مقایسه با دیگر کشورهای جهان در جایگاه رتبه ۶۷ قرار داشت بنیاد ملی نخبگان ایران اعلام کرد که ۳۰۸ نفر از دارندگان مدال المپیاد و ۳۵۰ نفر از برترین‌های آزمون سراسری از سال ۸۲ تا ۸۶ به خارج مهاجرت کرده‌اند. طبق آمار منتشره از سازمانها و نهادهای دولتی مثل هفته‌نامه سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۹۰ نفر از ۱۲۵ دانش‌آموزی که در سال‌های گذشته در المپیادهای جهانی رتبه کسب کرده‌اند، هم اکنون در دانشگاه‌های آمریکا تحصیل می‌کنند. بسیاری از آنان هرگز به ایران جهت زندگی دائم باز نمی‌گردند.

طبق آمار صندوق بین‌المللی پول هم‌اکنون بیش از ۲۵۰ هزار مهندس و پزشک ایرانی و بیش از ۱۷۰ هزار ایرانی با تحصیلات عالی در آمریکا زندگی می‌کنند و طبق آمار رسمی اداره گذرنامه، در سال ۸۷ روزانه ۱۵ کارشناس ارشد، ۲/۳ دکترا و سالانه ۵۴۷۵ نفر لیسانس از کشور مهاجرت کردند گزارش صندوق بین‌المللی پول در ادامه افزوده است که بیش از ۱۵٪ سرمایه‌های انسانی ایران به آمریکا و ۲۵٪ به کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی اروپا مهاجرت می‌کنند.

دست‌کم حدود چهار میلیون ایرانی در خارج از ایران زندگی می‌کنند. در این میان، ایرانیان خارج از کشور در آمریکا از نظر درآمدی در بین مهاجرین از برترین گروه‌ها هستند، که ۳۰ درصد از این افراد در زمینه مدیریت و ۲۰ درصد در زمینه تکنیک‌ها و امور دانشگاهی مشغول به کار هستند. همین‌طور از مجموع صدهزار ایرانی در آلمان در سالهای گذشته ۲۰۰۰ جلد کتاب منتشر شده، در حالی که از بین ۲ میلیون ترک مهاجر آلمان تنها ۱۰۰ جلد کتاب منتشر شده است. در همین راستا به عنوان مثال در سال ۱۳۸۸، دانشگاه صنعتی شریف طی اطلاعیه‌ای از تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد که جهت ادامه تحصیل، از ۲۰

دانشگاه برتر دنیا پذیرش همراه با بورس گرفته‌اند، دعوت بعمل آورد که بدون آزمون ورودی و در چارچوب آئین‌نامه استعداد درخشان ادامه تحصیل دهند (Mohammadi, 2009).

بحران نظام اقتصادی در ایران

از سال ۸۵ برنامه اتمی ایران و به دنبال ارجاع پرونده از آژانس بین‌المللی انرژی اتمی به شورای امنیت، با تحریم‌های مختلفی مواجه شد. تحریم‌های ایران را از نظر تحریم‌کنندگان می‌توان به ۴ دسته کلی تقسیم‌بندی کرد: تحریم‌های چندجانبه همچون تحریم‌های شورای امنیت سازمان ملل، تحریم‌های اتحادیه اروپا، تحریم‌های تک‌جانبه از سوی کشورهای مختلف مانند ایالات متحده و تحریم‌های کنگره آمریکا (Haidar, 2015)

جمله تأثیرگذارترین این تحریم‌ها می‌توان به تحریم صادرات نفت ایران و بانک مرکزی ایران اشاره کرد با توجه به اقتصاد تک‌محصولی ایران نامبرد، در آبان ۱۳۹۱ رامین مهمانپرست سخنگوی وزارت امور خارجه ایران از تحریم‌های دارویی وضع شده جدید علیه ایران صحبت کرد. مقام‌های دولت آمریکا تحریم‌های اعمال شده علیه ایران را سخت‌ترین و فلج‌کننده‌ترین تحریم‌ها در طول تاریخ تمدن انسان نامیده‌اند.

این تحولات لزوم هدایت نخبگان به رشته‌هایی با تخصص‌های خاص و به ویژه علوم انسانی در راستای هدایت جامعه را فراهم نمود. زیرا در سیستم تربیت نخبگان اولیه انتخاب‌ها و هدایت‌ها به گونه‌ای بود که تمرکز بر رشته‌های خاص با محوریت ریاضیات و علوم فنی مهندسی شکل می‌گرفت این در حالی بود که جامعه در جهت توسعه پایدار نیازمند رشد رشته‌ها و تخصص‌های متنوع در جامعه است.

نمای نامتناسب در پراکندگی جمعیتی آموزش‌های خاص تیزهوشان

در دفترچه‌ی آزمون ورودی مدارس استعدادهای درخشان سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در برخی استانها (مانند آذربایجان شرقی، اصفهان، چهارمحال و بختیاری و گیلان)، نام تمامی مناطق آموزشی استان در میان مناطق آموزشی تحت پوشش مدارس استعدادهای درخشان استان قید شده است؛ در حالی که فاصله‌ی برخی از این مناطق آموزشی تا نزدیکترین مدرسه‌ی استعدادهای درخشان به بیش از ۱۰۰ کیلومتر می‌رسد.

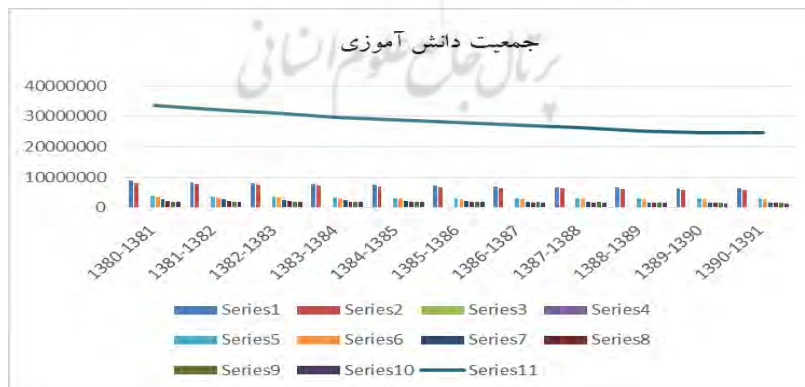
این پراکندگی جمعیت نامتناسب در استان‌ها به عنوان یکی از عوامل نامطلوب در شناسایی

استعدادها طی آمارها خودنمایی کرد. گزارش‌های آماری در سال‌های ۹۴-۱۳۹۳ نشان داد که عملاً هیچ دانش‌آموزی از مناطق فوق، در پایه‌ی هفتم و هشتم مدارس استعدادهای درخشان شهرستان‌های ثبت شده تحصیل نمی‌کنند.

کاهش جمعیت دانش‌آموزی

در دهه‌های اخیر تغییرات جمعیتی در ایران گسترده و شدید بوده است و تمام بخش‌های جامعه از جمله نهاد آموزش و پرورش را متأثر ساخته است. رشد جمعیت در دهه ۱۳۶۰ و به طور خاص نیمه اول آن رشدی بسیار بالا و منحصر به فرد بوده. در این سال‌ها تعداد موالید نورسیده فراتر از ۲ میلیون نفر هم می‌رسید. برخی این روند شتابان افزایش جمعیت در این سال‌ها را سریع‌ترین رشد طبیعی تاریخ بشر خوانده‌اند. این رشد سریع، پیامد افزایش نسبی باروری و کاهش قابل توجه مرگ و میر نوزادان و کودکان بود. روند مذکور دوام زیادی نیاورد و کمتر از یک دهه بعد مطابق با اواخر دهه ۱۳۶۰ یکی از مهم‌ترین وقایع اجتماعی کشور یعنی کاهش شدید باروری و باز هم به طرز منحصر به فردی در سطح جهان اتفاق افتاد و دگرگونی قابل ملاحظه‌ای در وضعیت جمعیتی کشور پدید آورد. این کاهش سطح باروری تاکنون هم چنان ادامه پیدا کرده است و ابعاد مختلف تأثیرات خود را بر بخش‌های مختلف جامعه از جمله آموزش و پرورش تحمیل ساخته است.

کاهش جمعیت دانش‌آموزی کشور در دهه ۱۳۸۰ بسیار قابل ملاحظه بود به گونه‌ای که بر مبنای آمارهای رسمی آموزش و پرورش (آمارنامه‌های آموزش و پرورش)، تعداد دانش‌آموزان در نیمه دهه ۸۰ به حدود ۱۴,۵ میلیون نفر تقلیل یافت. کاهش بیشتر نیز اتفاق افتاد و رقم مذکور در اواخر دهه ۸۰ حتی به کمتر از ۱۲,۵ میلیون نفر هم رسید (Hajibabaei, 2010). در واقع، طی



یک دهه، کاهش یک سوم جمعیت دانش‌آموزی کشور را شاهد بودیم که این امر فرصت مناسبی را جهت سرمایه‌گذاری در جنبه‌های دیگر آموزش و پرورش به ویژه جنبه‌های کیفی در تربیت نخبگان و رساندن پوشش تحصیلی مقاطع مختلف به یک حد قابل قبول در اختیار گذاشت. از طرفی دیگر کاهش جمعیت در بخش استعداد درخشان و کاهش قبولی در ورودی‌های این مدارس و از طرفی دیگر تقاضای اجتماعی از سوی والدین باعث تغییر وضعیت آموزش‌ها در بخش نخبگان از مدارس متمرکز به شیوه‌های کیفی و تعطیلی مراکز خاص برای این منظور شد.

نتیجه‌گیری

آنچه در تحلیل تبار تربیت نخبگی به چشم می‌خورد آن است که شیوه‌های جدید تفکر درباره کودکان در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به همراه عقلانیت سیاسی جدید لیبرال حکومت شرایط را برای شیوه جدیدی در تفکر درباره نخبگی فراهم کرد. این به آن دلیل بود که این شیوه از حکومت، مستلزم تربیت افراد مسئول و معقولی بود که بتوانند شرایط و محیط خود را کنترل کنند و در این میان دانش تربیتی به دنبال ایجاد اصولی برای رسیدن به این هدف شد. سیستم‌های طبقه‌بندی، به گونه‌ای شکل گرفتند که رشد کودک را به سوی شهروندان متناسب با نیازهای اقتصادی و اجتماعی تسهیل کنند. بنابراین همان طور که پاکویتز (۲۰۰۳) توضیح می‌دهند، اگر چه پیشرفت اجتماع به تغییرات درون افراد نسبت داده شد نه تغییرات نهادهای اجتماعی اما نگاه تبارشناسانه حاکی از نگاهی متفاوت به این فرایند دگرگون است و گسست میان صورت بندی‌های گفتمانی را با توجه به وقایع و حوادث شکل دهنده مورد تحلیل قرار می‌دهد. بنابراین اگر چه در بررسی سیر تحول و عوامل ایجاد تغییر در مفهوم دانش‌آموز نخبه آنچه در نگاه اول به چشم می‌خورد لایه‌های کلان روین است که به نقاط گسست میان دو صورت‌بندی شکل داده است در این میان مهم‌ترین این عوامل شکست ساختار هوش در دانش و ورود مفاهیم اجتماعی به تربیت نخبگی است به طوری که به راحتی می‌توان تنوع در عرصه‌های اجتماعی و شمول ابعاد مختلف تیز هوشی را در صورت بندی اخیر از آن یعنی طرح شهاب مشاهده نمود. اما آنچه از نظر تبار شناسی دارای اهمیت است تحلیل تبار بر حسب عوامل غیر گفتمانی است که در واقع بیانگر آن است که این تحول نه تنها حاصل پیشرفت علم و دانش در حوزه‌های معرفت بشری همچون روان شناسی و علوم اجتماعی

نیست، بلکه بیانگر آن است که چنین تحولی حاصل حوادث تاریخی و وقایع خردی است که در میانه این تحول رخ داده است. از جمله مهم‌ترین این عوامل بر حسب مطالعه رویدادها و حوادث می‌توان به بحران نظام اقتصادی در ایران اشاره کرد. این بحران که حاصل تحریم‌های سالهای میانه دو صورت‌بندی درباره نخبگی است نیاز به توجه به نخبگان در بخش‌های مختلف اقتصادی و تعدد تخصص‌ها را فراهم نمود. حادثه و یا اتفاق دیگر در این میانه را می‌توان فرار مغزها نامید. این عامل از آنرو می‌تواند به تحول دیدگاه درباره نخبگی بیانجامد که به عنوان یک بحران در تربیت و جوه اجتماعی و فرهنگی بومی در نخبگان مورد توجه قرار گرفت. زیرا همان‌گونه که در صورت بندی دوم یعنی طرح شهاب به چشم می‌خورد توجه به عرق ملی و پرورش بومی و اجتماعی در آن اهمیت می‌یابد؛ آنچه در طرح شهاب به صورت موضوع محوری مورد توجه قرار می‌گیرد. نمای نامتناسب در پراکندگی جمعیتی آموزش‌های خاص تیز هوشان نیز از جمله عوامل دیگری است که باعث تحول صورت‌بندی نخبگی در جهت شمول بیشتر افراد نخبه است. زیرا اگر چه امکانات تربیتی در کلان شهرها متمرکز شده است اما بخش عمده‌ای از استعدادهای انسانی در ایران در روستاها و مراکز محروم متمرکز بوده و از امکانات اختصاص یافته بدان محروم بوده‌اند. پس از تحلیل حوادث آنچه به عنوان تبار تربیت نخبگی مورد توجه قرار می‌گیرد تغییر مفاهیم اقتصادی است. به طوری که می‌توان گفت ورود مفاهیم اقتصاد نئولیبرال و مفاهیمی چون رقابت، تنوع و آزادی در عرصه‌های بازار و اقتصاد منجر به ساختار شکنی از مفاهیم هوش، استعداد و غیره شده است. در واقع شیوه‌های جدید حکومت بر مبنای اقتصاد نئولیبرال نه تنها عرصه‌های تربیت نخبگانی بلکه سایر حیطه‌های آموزشی را نیز به سمت عدم تمرکز و کاهش نقش دولت‌ها پیش می‌برد. به زعم مارشال (2004) این عدم تمرکز در وجهه متفاوت به کنترل دقیق رفتارها و ثبت دقیق افکار و حرکات منتهی می‌شود. به طوری که همان‌گونه که به چشم می‌خورد در صورت‌بندی کنونی از نخبگی در ایران معلمان به عنوان ناظران همراه در حال ثبت رفتارها و کنترل امور دانش‌آموزان بوده و این گونه انضباطی سخت بر زندگی آنها حاکم می‌کنند.

این گونه آموزش و پرورش به واسطه به کارگیری هنجارهای ایجاد شده در روان‌شناسی، ایده‌ای پیچیده از انسان نخبه را ایجاد کرد و از طریق دانش تربیتی، فن‌آوری‌هایی را برای

ساخت آن ایجاد کرد. هدف از به کارگیری این ایده‌های آموزشی و دانش منطقی علمی، سازماندهی آزادی و پیشرفت از طریق ساخت کودکی بود که بتواند به شکل کارآمدی از طریق تربیت و کنترل استعدادها، در تغییر درونی خود نقش داشته باشد. در نتیجه از طریق گفتمان‌های روانشناسی و آموزش و پرورش، کودک به عنوان یک فرد خود مختار و دارای استعداد‌های انحصاری و قابل تربیت، به عنوان موجودی ساخته شد که قادر به ایفای نقشی کارآمد در جامعه و حصول پیشرفت در آن گردد.

در این میان صورت‌بندی اخیر این امکان را فراهم می‌کند که دولت در کنار کارشناسان، مجموعه‌ای کلی از فن‌آوری‌ها را برای اجتماعی شدن شهروندی فردی و زندگی اقتصادی افراد نخبه ایجاد کند. فرد در شبکه‌ای وسیع از امنیت اجتماعی برای کاهش خطرهای اقتصادی، بیماری‌ها، آسیب‌ها و غیره مدیریت شود. علوم تخصصی، فعالیت‌های روزمره‌ی افراد را به صورت جزئیات لحظه به لحظه تجزیه کنند و بر این اساس، هنجارها و انحراف‌های موسوم به هزینه‌های اجتماعی را تعیین نمایند.

اما دانش‌آموزی که به عنوان دانش‌آموز بی‌استعداد و غیرنخبه در نظر گرفته می‌شود آیا فاقد هرگونه و تنوعی از استعدادها است. چنین برچسب‌هایی که می‌تواند زندگی کودکان را دگرگون کند آیا در سنین دبستان قابل شناسایی و تربیت است. آیا برخی جنبه‌های توانایی و استعداد که در سنین بزرگسالی بروز می‌کند به دلیل این برچسب‌های زود هنگام به حاشیه رانده نخواهد شد. آیا پیوندی میان استعدادیابی و علاقه‌هایی که در فرد به دلایل نیازهای خاص و شرایط زندگی در آینده ایجاد می‌شود وجود دارد و در نهایت آنکه آیا حذف کودکان به عنوان کم‌استعداد و بی‌استعداد و یا ضعیف مانع از بروز توانایی‌ها و پیگیری علایق آینده نمی‌شود.

و در نهایت آنکه در هر دو طرح شهاب و سمپاد عوامل زمینه‌ای و روابط قدرت در شکل‌دهی به مفاهیم سهیم هستند. حال لزوم این مساله مورد توجه قرار می‌گیرد که آیا جداسازی کودکان با مرزهای استعداد و هوش امری اجتناب‌ناپذیر است؟ و از طرفی دیگر آیا طرح شهاب هم اگر چه در رسته‌های متنوع‌تر و وسیع‌تر اما ملزم به گروه بندی دانش‌آموزان نیست و آیا آن‌گونه که در تبارشناسی فوکو به عنوان ویژگی قدرت مورد نظر می‌گیرد این شناسایی و استعدادیابی مستلزم اعمال کنترل بیشتر و نظارت همه بین‌تر بر زندگی کودکان نیست.

References

- Ball, S. (2004). *Performativities and fabrications in the education economy*, Towards the performative society. In S. Ball (Ed), *The Routledge Falmer reader in sociology of education*, 140-165. London: Routledge Falmer.
- Bottomore, Tom & Outhwait, William. (2003). *Twentieth- century Social thought The Blackwell Dictionary of*, translated by Hasan Chavoshian. Tehran: Publication of Ney.
- Bottomore, Tom. (2002). *Elites and Society*, translated by Alireza Tayeb, Tehran: Publication of Shirazeh.
- Dadsetan, P. (2007). A lable of elite or Brilliant Talent, *Journal of Developmental Psychology*, Spring, 11, 186-188. (Persian).
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London:Thousand Oaks.
- Deresiewicz, W. (June 2008). *The Disadvantages of an Elite Education*. "Our best universities have forgotten that the reason they exist is to make minds, not careers." *The American Scholar*. Review of William Deresiewicz's book *Excellent Sheep*. (April, 2015). Foreign Affairs
- Dreyfus, H. L. & Rabinow. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Ejhei, Javad. (1996). Eliet Choice Before and After the Revolution (1), *Journal of Exceptional Talents*, 6 (1), 26-30. (Persian)
- HajiBabaei, H. (2010). *The most accurate statistics of students and human resources History of Education*, Asriran Newspaper. 2011/2/14. (Persian).
- Haidar, J. I., (2015). *Sanctions and Exports Deflection: Evidence from Iran*, Paris School of Economics, University of Paris 1 Pantheon Sorbonne, Mimeo
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan,Trans.), London: Penguin Books.
- Marshall, J (ed). (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Millei, Z, J. (2010). The discourse of control: Disruption and Foucault in an early childhood classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (2), 128-139.
- Mohammadi, Elahe. (2009). *Elites! Do not go abroad, go to Sharif*, News newspaper website, 2009/9/26. (persain).
- Olssen, M. (2005). (forthcoming) *Michel Foucault: Materialism and education* (Second enlarged ed.) Boulder, Paradigm Publishers.
- Plato. (1984). *Republic*, Translated by Mohammad Hassan Lotfi, Tehran: Publication of Avicenna.
- Popkewitz, T. (2003). *Governing the child and pedagogicalization of the parent: Ahistorical excursus into the present*. New York & London: Routledge.
- Press, F., & Hayes, A. (2000). *OECD thematic review of early childhood education and care policy: Australian background report*. Canberra: Commonwealth Government of Australia.

- Seema, M. (2008). *For many teens, days of summer far from lazy" (Online). The Los Angeles Times*. Retrieved, 2011-11-19.
- TaghipourKaran, Hasan. (2006). *The Relationship between Responsibility, Personality Characteristics and Academic Achievement and Comparison of them, High School intelligent Students and usual students in High Schools of Babol*, Master's Degree in Educational Research at Islamic Azad University, Roodehen. (persain).
- Young, M. H., & Balli, S. J. (2014). Gifted and Talented Education (GATE). *Gifted Child Today*, 37 (4). 235-246

