

Teachers' Beliefs Concerning Gifted Students and Suitable Instructional Activities for them: A Qualitative Study

Saeed Safdari^{1*}, Mohammad Ghafari Mejlaj²

پندیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۲۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۰۳

Accepted Date: 2024/05/09

e

Received Date: 2023/04/23

Abstract

Complications caused by individual differences such as interest, motivation, attitude and learning capacity have always been increasing. Many studies have been done on methods of teaching gifted and talented students. Some studies came to the conclusion that gifted learners should be trained in special classes and separated from the general curriculum. What is necessary in this process is to identify gifted students. In many cases, teachers are unable to recognize and identify their gifted students. Related studies about teachers' beliefs show the existence of a relationship between the framework of teachers' beliefs and their teaching methods in the classroom. The impact of teachers' superficial beliefs on their educational performance can be the cause of many problems. Therefore, in order to gain a deeper understanding and insight into teachers' beliefs about gifted students and the educational activities related to them in the classroom, the present research examines and explores this issue.

The importance of teachers' understanding and definition of gifted students lies in the fact that teachers adjust the type of their teaching methods and instructional activities with the educational needs of the learners. Judgement criteria in this regard are ambiguous. The existing vague and imprecise set of beliefs is an important obstacle on the way to recognize the gifted and then to use appropriate instructional activities. In the studies that have sought for the characteristics of gifted students in Iran, attributes such as having a creative thinking style and challenging the norms, mental awareness, high self-efficacy, capacity for self-regulation, ability to solve problems with Proper efficiency, intelligent and skillful use of metacognitive strategies are mentioned as important indicators of giftedness. The fit between the talented students and the learning environment is crucial in order to achieve the optimal level of learning. Teachers have attempted to coordinate instructional activities with goals of the curriculum. They tried to do that through enriching and increasing the content and also by accelerating the process of advancing the curriculum to help talented students in accordance with their special capacities. Despite the lack of research in this field, some other effective activities can be found in the literature as well.

1 .Assistant professor, Department of English, Chalous Branch, Islamic Azad university, Chalous, Iran.

*Corresponding Author

s

Email: saeed_safdari@iauc.ac.ir

2. Assistant professor, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad university, Chalous, Iran.

The current study was applied in terms of purpose and qualitative in terms of method. The population included junior secondary level teachers working in the cities of Nowshahr, Chalous, and Kelardasht located in the west of Mazandaran province. Purposive sampling was used to select the participants in the research, and as a result, 14 male and female teachers of the seventh to ninth grades from seven different schools were recruited. Their ages ranged from 29 to 46 years with an average of 37, and their teaching experience was between 5 to 21 years with an average of 12.35. The data collection tool in this research was a semi-structured interview. The content of the interview questions was reviewed and approved by five experts in the field of education, who were university faculty members with long experience in research and teacher training. The participants took part in individual and face-to-face interviews. Each interview session lasted nearly an hour on average.

For data analysis, all interview sessions were carefully transcribed. Thematic content analysis method wiby using Nvivo 12 software was used to analyze them. For this purpose, both deductive and inductive approaches were followed. To ensure the validity and reliability of the research process, first, a part of the text of the interviews was presented to two experienced researchers as a sample and they were asked to code it. Then their initial codes were compared with the actual codes created in the process of data analysis. The calculated Cohen's kappa coefficient indicated the good quality of the coding process. In the next step, the results of the data analysis of each interviewee were shared with him/her and their approval was received.

The thematic content analysis of the conducted interviews, in the section related to the teacher's beliefs about gifted students, led to the emergence of 59 initial codes, 15 categories, and 4 general themes of cognitive ability, metacognitive ability, social skills, and classroom behavior. Also, in the section related to teachers' instructional activities, 47 primary codes, 11 categories, and 3 general themes of teaching methods, assignments and exercises, and teachers' guiding role were obtained.

The findings showed that the participating teachers had a comprehensive understanding of the subject and do not suffer from one-sidedness and limited or stereotyped views. They did not only refer to the cognitive ability and intelligence of the gifted, but also to their learning skills and emotional and social dimensions. From this point of view, the findings of this research are significantly different from the findings of some previous ones. As far as the suitable instructional activities for the gifted are concerned, the educational methods and techniques that were mentioned in the interviews were a combination of the lived experiences and also the ideals of the interviewees. The teachers' beliefs indicated their relative agreement on the necessity of providing challenging content, giving more freedom and authority to gifted learners as well as to their teachers. The respondents also showed special attention to the beneficial role of group activities in enhancing the social skills of gifted learners and further motivating them. Finally, the issue of giving more autonomy and independence to such students alongside providing teachers with more freedom in planning and practice was emphasized tremendously.

The findings of this qualitative research study indicate that teachers have an acceptable knowledge and understanding of gifted students and consider their various facets in defining and understanding such learners. In addition, they have diverse and

operational thoughts and ideas for teaching and training gifted ones, and if they encounter such students, they will probably have the ability to guide and lead them properly. It is suggested that teachers should be given the opportunity to express their opinions in group and professional meetings, so that they can exchange views about teaching talented students. Also, it is necessary to hold specialized training courses for teachers to familiarize them with gifted students and ways to identify and interact with them. Beside these, it will be useful to compile a set of teaching principles and techniques for the talented performers.



Keywords: gifted students, teachers' beliefs, thematic content analysis, instructional activities

باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و فعالیت‌های آموزشی مناسب برای آنها: یک پژوهش کیفی

سعید صفدری^{۱*}، محمد غفاری مجلج^۲

چکیده

هدف: شناسایی دانش‌آموزان سرآمد و تدوین و اجرای روشهای کارآمد آموزشی برای آنها از دغدغه‌های هر نظام آموزشی است و معلمان مهم‌ترین و تاثیرگذارترین عوامل دخیل در این فرآیند به شمار می‌روند. بنابراین، پژوهش کیفی حاضر به جستجو در باورهای معلمان در این دو موضوع می‌پردازد.

روش: جامعه آماری معلمان متوسطه اول در سه شهر غرب مازندران بودند که ۱۴ نفر از ایشان (هفت مرد و هفت زن) از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. سپس، داده‌ها بر مبنای تحلیل محتوای مضمونی مورد کدگذاری و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: تحلیل داده‌ها، در بخش مربوط به باورهای معلم درباره دانش‌آموزان سرآمد، به پیدایش چهار مضمون کلی توانمندی شناختی، توانمندی فراشناختی، مهارت‌های اجتماعی، رفتار کلاسی منتهی شد. همچنین، در بخش مربوط به فعالیت‌های آموزشی معلمان هم سه مضمون کلی روش تدریس، تکالیف و تمرینات، نقش هدایت معلم حاصل شد. یافته‌ها نشان دادند که معلمان از درک عمیق و چندبعدی در تشخیص سرآمدان برخوردارند و از سطح معیارهای عملکردی و شناختی ساده فراتر می‌روند. آنها همچنین درباره فعالیت‌های آموزشی مناسب نیز دیدگاه‌های خلاق و نوآورانه‌ای دارند. در پایان پیشنهادهایی برای بهبود فرآیندهای آموزشی و پژوهشی مرتبط ارائه شده است.

کلیدواژه: دانش‌آموزان سرآمد، باورهای معلمان، تحلیل محتوای مضمونی، فعالیت‌های آموزشی

^۱ استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

saeed_safdari@iauc.ac.ir

* نویسنده مسئول:

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

مقدمه

پیچیدگی‌های ناشی از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از قبیل علاقه، انگیزه، نگرش، توانایی و کیفیت یادگیری همواره وجود داشته و رو به افزایش بوده است (Barbier et al., 2022; Fakharian et al., 2018). امروزه، نظام‌های آموزشی می‌کوشند تا محیط آموزشی را تا حد امکان با نیازهای گوناگون دانش‌آموزان منطبق و سازگار نمایند (Dare & Nowicki, 2023; Van Mieghem et al., 2020). در همین راستا، فراهم نمودن آموزش مناسب برای فراگیران سرآمد چالشی مضاعف به شمار می‌رود (Scager et al., 2014). چنان که بررسی‌ها نشان داده‌اند، پژوهش‌های متعددی درباره نحوه آموزش و تدریس به دانش‌آموزانی که مستعد و سرآمد می‌باشند، انجام شده است (Kim, 2016). برخی از پژوهش‌های مرتبط، در نهایت به این نتیجه رسیدند که فراگیران سرآمد و مستعد در کلاس‌های ویژه و جدا از برنامه‌های درسی عمومی تحت آموزش قرار گیرند (Reis & Renzulli, 2010; Schiefer et al., 2021).

همچنین، شیوه‌های آموزشی موثری نیز مورد نظر محققان قرار گرفته‌اند که برای کلاس‌های ناهمگن طراحی شده و در آنها به تفاوت‌های دانش‌آموزان از جنبه استعداد و توانایی یادگیری توجه شده است (Kim, 2016; Steenbergen-Hu et al., 2016).

نکته بدیهی و البته مهمی که در این میان وجود دارد این است که پیش از هر نوع برنامه‌ریزی و ابداع روش‌های تدریس به دانش‌آموزان مستعد، لازم است تا معلمان بتوانند چنین افرادی را در کلاس شناسایی کنند. اما چنان که پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند، برای این کار نمی‌توان و نباید به شم کاری و قضاوت شهودی معلمان اتکا کرد. زیرا برخی از آنان درک دور از واقعیتی از توانایی‌های دانش‌آموزان دارند (Abolghasemi et al., 2018; Barbier et al., 2022). برای نمونه، بسیاری از معلمان پیش و بیش از هر چیزی به نمرات و معدل دانش‌آموز نگاه کرده و همان را مبنای قضاوت درباره استعداد او قرار می‌دهند. چنین رویکردی در مورد دانش‌آموزان سرآمدی که به دلایلی نمرات پایینی دریافت می‌کنند بسیار ناکارآمد خواهد بود (Nazarian et al., 2020; Lavrijsen & Verchueren, 2020; Machts et al., 2016).

بنا به پیچیدگی‌های مذکور، معلمان در موارد بسیاری از تشخیص و شناسایی دانش‌آموزان سرآمد خود ناتوانند. این نارسایی هم به زیان فراگیران مستعد با نمرات بالا و هم به زیان فراگیران سرآمدی است که نمرات پایین‌تری دریافت می‌کنند. زیرا هر دو گروه تحت آموزش نامتناسب با شرایط خود قرار می‌گیرند. پژوهش‌های مرتبط موجود درباره تشخیص سرآمدان از دیگران هم نتایج متقن و قطعی به همراه نداشته است و نشان داده است که ابزارهای سنجش و یا معیارهایی چون ضریب هوشی، انگیزه و مشغولیت رفتاری در کلاس معیارهای قابل اتکایی نیستند (Schroth & Helfer, 2008; Hornstra et al., 2020). همچنین، تحقیقات درباره باورهای معلمان نشان دهنده وجود رابطه‌ای بین چارچوب باورهای معلمان، از جمله دانش و تجربه ایشان، و شیوه تدریس آنها در کلاس است (Civitillo et al., 2016; Parsons et al., 2018). بدیهی است که اثرگذاری باورهای معلمان بر عملکرد آموزشی ایشان، در صورتی که باورهای مذکور سطحی و محدود باشند، می‌تواند زمینه بروز مشکلات و معضلات عدیده شود. در صورتی که معلمان باورهای نادرست و ضعف در شناسایی دانش‌آموزان سرآمد را در خود اصلاح نکنند و بهبود نبخشند، ممکن است ناخواسته

باعث محرومیت چنین افراد مستعدی از فعالیت‌های آموزشی و یادگیری مناسب بشوند. لذا، آگاهی از باورهای معلمان و دیدگاه‌های آنان در خصوص سرآمدان یک ضرورت است. کسب چنین آگاهی نقش موثری در درک شیوه تدریس ایشان و در نتیجه، هدایت آنها در اخذ تصمیمات اثرگذار در تعاملشان با این گروه از دانش‌آموزان دارد. بنا بر آنچه گفته شد و نیز لزوم دستیابی به درکی مناسب و بینشی عمیق‌تر درباره باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و فعالیت‌های آموزشی مرتبط با ایشان در کلاس، پژوهش کیفی حاضر به بررسی و کاوش در این موضوع می‌پردازد.

ادبیات پژوهش

مفهوم سرآمدی

شاید یکی از مسایلی که پژوهش در این حوزه را پیچیده‌تر می‌کند، استفاده از اصطلاحات متعدد برای توصیف دانش‌آموزان سرآمد باشد. صفاتی همچون سرآمد، نخبه، مستعد، خوش‌قریحه، تیزهوش و غیره هر کدام در موارد مختلف برای اشاره به این افراد بکار رفته است. مدل‌ها و نظریه‌های موجود نیز معیارها و شاخص‌های گوناگونی را برای تعریف این مفهوم و شناسایی افراد حائز این ویژگی برشمرده‌اند (Heller et al., 2000; Sternberg, 2003; Subotnik et al., 2011). علی‌رغم این تفاوت‌های ظاهری، اشتراکات قابل توجهی نیز دیده می‌شوند. در همه مدل‌های یاد شده، دانش‌آموز سرآمد کسی است که در یک زمینه خاص عملکرد فوق‌العاده‌ای دارد. بیشتر مدل‌های موجود تاکید دارند که توانایی‌های برجسته شناختی، به تدریج، به عملکرد درخشان و فوق‌العاده تحصیلی منتهی می‌گردد. بعلاوه، عوامل محیطی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در تسهیل یا دشوار ساختن این مسیر، یعنی تبدیل سرآمدی به عملکرد موفق تحصیلی، ایفا می‌کنند. هر یک از مدل‌های موجود عوامل محیطی و زمینه‌ای متفاوتی را در مفاهیم خود مورد تاکید قرار می‌دهند. مثلاً، برخی تاثیر والدین و برخی دیگر محیط مدرسه را موثرتر دانسته‌اند. البته، بیشتر مدل‌های موجود نقش انگیزه در تبدیل سرآمدی بالقوه به عملکرد تحصیلی را در زمره عوامل اساسی و اصلی محسوب کرده‌اند (Obergrösser & Stoeger, 2015; Snyder & Wormington, 2020). واژه سرآمد معمولاً، برای اطلاق به دانش‌آموزانی که توانایی و قابلیت شناختی لازم برای رسیدن به بالاترین سطح موفقیت تحصیلی در مدرسه را دارند، استفاده می‌گردد (Eyni et al., 2021; Dare et al., 2019; Lavrijsen & Verschueren, 2020; Schuitema et al., 2019). برخی برآوردها حاکی از آن است که نمرات چنین افرادی در آزمون سنجش هوش در ۲/۵ درصد بالای جامعه قرار می‌گیرد (Hejazi et al., 2021).

اهمیت درک ذهنی و تعریف معلم از دانش‌آموزان سرآمد در آنجاست که معلمان نوع فعالیت‌های آموزشی و شیوه تدریس خود را با نیازهای آموزشی فراگیران هماهنگ و سازگار می‌کنند. برای مثال، در صورتی که شاگردان خود را مستعد بیابند از تمرینات و تکالیف چالش‌برانگیزتری سود می‌جویند (Parsons et al., 2018). گاهی معلمان علی‌رغم آگاهی از وجود چنین دانش‌آموزانی، در شناسایی آنها ناموفقند. چارچوب‌های فکری و کلیشه‌ای که در ذهن دارند باعث اختلال در قضاوت و تصمیم‌گیری آنان می‌گردد. چنان که پیش از این هم ذکر شد، بسیاری از معلمان بیش از آنکه به توانایی‌های شناختی شاگردان توجه کنند، نمرات آنها را ملاک قرار می‌دهند (Nazarian et al., 2020; Barbier et al., 2022; Machts et al., 2022).

2016). این امر در هنگامی که یک دانش‌آموز سرآمد عملکرد ضعیفی در اخذ نمره از خود نشان می‌دهد می‌تواند گمراه کننده باشد. در این شرایط، آنها از دید معلم پنهان می‌مانند و در نتیجه، از فعالیت‌ها و تکالیف مناسبی که معلم تدارک دیده است محروم می‌شوند. در کنار این مساله، برخی معلمان در قضاوت خود میزان انگیزه، اشتیاق و مشغولیت (درگیر شدن) شاگردانشان را نیز به عنوان معیار تشخیص سرآمدی در نظر می‌گیرند (Kaiser et al., 2013). در عین حال، بعضی مطالعات نشان داده‌اند که بی‌علاقگی و کسالت دانش‌آموزان در کلاس درس، که نقطه مقابل اشتیاق و مشغولیت است، احتمالاً به عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد مربوط است. برای نمونه، کانفسکی و کیلی (Kanevsky & Keighley, 2003) فقدان چالش در فعالیت‌های درسی و بی‌علاقگی و کسالت ناشی از آن را یکی از عوامل کسب نمرات ضعیف توسط دانش‌آموزان سرآمد دانسته‌اند. پژوهش اوبرگریسر و استوجر (Obergruesser & Stoeger, 2015) نیز موید همین مطلب است. همچنین، تحقیقات روشن کرده است که بعضی معلمان دانش‌آموزان سرآمد را با ضعف مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی ایشان و ناتوانی در سازگار شدن با جمع شناسایی می‌نمایند (Baudson & Preckel, 2016; Preckel et al., 2015; Weyns et al., 2020). این در حالی است که برخی پژوهش‌های دیگر حاکی از آن هستند که تفاوت محسوس و قابل توجهی میان مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد و سایرین دیده نمی‌شود (Barbier et al., 2019; Mahmoodi & Kadivar, 2019; Richards et al., 2003).

در کنار این خصایص، تحقیقات دیگر دانش‌آموزان سرآمد را دارای خودکارآمدی و کنجکاوی زیاد (Guez et al., 2018)، مهارت‌های مقابله‌ای برای حل مشکلات و توانایی رهبری (Zeidner & Matthews, 2017)، و خودتنظیمی بهتر (Sharp et al., 2018) دانسته‌اند. علاوه بر آنچه گفته شد، در پژوهش‌هایی که در ایران تا به امروز جستجوگر خصوصیات دانش‌آموزان سرآمد و تفکیک آنها از افراد عادی بوده‌اند هم ویژگی‌هایی همچون داشتن سبک تفکر خلاق و به چالش کشیدن هنجارها (Isazadegan et al., 2013)، ذهن‌آگاهی بیشتر (Eyni et al., 2021; Heshmati & Maanifar, 2018)، خودکارآمدی بالاتر (Eyni et al., 2021; Mahmoodi & Kadivar, 2019)، توانایی بیشتر در خودتنظیمی (Hashemi & Khorouti, 2020; Moradzadeh et al., 2019; Sepahvand & Mirchenari, 2020)، توانایی حل مساله با کارآمدی مناسب (Aboobakri Makoei et al., 2021; Isazadegan et al., 2013)، و سرانجام استفاده هوشمندانه و ماهرانه از راهبردها و باورهای فراشناختی (Shabani et al., 2021) به عنوان شاخص‌های مهم ذکر شده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که دآوری و قضاوت در این زمینه دشوار و دستخوش تناقضات و ابهامات است. نه بی‌علاقگی و کسالت در کلاس نشانه سرآمدی است و نه اشتیاق و انگیزه نتیجه آن است. ضعف یا توانمندی ارتباطی هم دلیل قابل اتکایی برای سرآمدی بدست نمی‌دهد. مجموعه چنین باورهای مبهم و غیردقیقی مانع مهمی بر سر راه تشخیص سرآمدی و در پی آن، استفاده از فعالیتهای آموزشی مناسب می‌باشد (Brevik et al., 2018).

فعالیت‌های آموزشی برای فراگیران سرآمد

واضح است که یک محیط آموزشی حمایتی و مناسب می‌تواند فرآیند انتقال و تبدیل سرآمدی‌های بالقوه به عملکرد موفق تحصیلی را تسهیل کند (Barbier et al., 2022). آموزش نقش پررنگ و کم‌نظیری در فراهم آوردن محیطی انگیزه‌بخش و محرک برای همه دانش‌آموزان دارد. از این روی، تناسب میان دانش‌آموزان سرآمد و محیط یادگیری به منظور دستیابی به سطح بهینه یادگیری مهم و حیاتی است. می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزان سرآمد به محیط یادگیری چالشی‌تری نیازمندند (Reis & Renzulli, 2010). وجود نوعی چالش آکادمیک برای جلوگیری از مشکلات و موانع انگیزشی، عاطفی و اجتماعی ضروری است (Scager et al., 2014). در مطالعات انجام یافته می‌توان به مواردی از فعالیت‌ها و تکالیف درسی که در کلاسهای ناهمگن بکار گرفته شده‌اند دست یافت. در بیشتر موارد، معلمان کوشیده‌اند تا فعالیت‌های مذکور را با اهداف برنامه درسی هماهنگ نمایند و از طریق غنی‌سازی و افزایش محتوا و نیز با شتاب بخشیدن به روند پیشبرد برنامه درسی دانش‌آموزان سرآمد را با توجه به قابلیت‌ها و ظرفیتهای خاصشان یاری دهند (VanTassel-Baska, 2018).

هر نوع تغییر یا اصلاح در شیوه کار باید بر اساس نیازهای فراگیران و علایق ایشان صورت گیرد. برای مثال، کیم (Kim, 2016) در بررسی جامعی نشان داد که برنامه‌های افزایش محتوا و غنی‌سازی آن در سطوح دبستان و متوسطه می‌تواند تاثیر مثبت و سازنده‌ای بر هر دو بعد موفقیت تحصیلی و توسعه عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد داشته باشد. چنین برنامه‌ها و تغییراتی سطوح بالاتر تفکر و خلاقیت را در درس‌های مختلف برمی‌انگیزند و به دانش‌آموز فضا و مجال بیشتری برای کندوکاو و جستجو می‌دهند. از این گذشته، بر سرعت پیشبرد برنامه درسی افزوده و در نهایت پاسخ بهتری به نیازهای دانش‌آموزان می‌دهد (Lubinski & Benbow, 2000). استینبرگن-هو و همکاران (Steenbergen-Hu et al., 2016) نیز با بررسی چند فراتحلیل درباره شتاب‌دهی به برنامه درسی در مقاطع تحصیلی مختلف و جمع‌بندی آنها به این نتیجه رسیدند که شتاب دادن به اجرای برنامه درسی تاثیر مثبت و البته ملایمی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد دارد. در کلاسهای ناهمگن که شامل هر دو گروه دانش‌آموزان سرآمد و عادی می‌گردد، شتاب‌دهی را می‌توان از طریق آموزش و تدریس به شکل فشرده انجام داد. بدین ترتیب که معلم تغییرات و تنظیماتی در برنامه درسی اعمال می‌نماید تا آن دسته از دانش‌آموزان که مطالب را پیشتر آموخته‌اند دچار اتلاف وقت و بازآموزی موضوعات نشوند (Reis & Peters, 2020). معلمان می‌توانند به جای مطالب تکراری محتوای تازه و جدیدی به آنها ارائه نمایند و یا فعالیت‌های متفاوتی را به ایشان محول کنند (Barbier et al., 2022).

یکی از روش‌های کارآمد و آزموده شده برای غنی‌سازی و فشرده‌سازی محتوای درس ایجاد گروه‌هایی بر پایه توانایی افراد است. تشکیل چنین گروه‌هایی میزان موفقیت و پیشرفت آکادمیک دانش‌آموزان سرآمد را افزایش می‌دهد. در همین راستا، استینبرگن-هو و همکاران (Steenbergen-Hu et al., 2016) اظهار داشتند که این فرآیند می‌تواند حمایت کافی برای نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را فراهم نماید. در این بررسی روشن شد که گروه‌بندی درون کلاسی (به معنای تقسیم‌بندی کلاس بر مبنای سطح توانایی افراد) تاثیر قابل توجهی بر موفقیت تحصیلی فراگیران دارد. در ضمن، مشخص شد که دانش‌آموزان سرآمد از این

نوع دسته‌بندی بسیار منتفع می‌شوند. به نظر می‌رسد که همراهی و مشارکت با فراگیرانی که در سطح مشابه توانایی قرار دارند هم از نظر انگیزشی و هم به لحاظ رشد اجتماعی و عاطفی بسیار برانگیزاننده و مفید است (Verschueren et al., 2019; Zamani et al., 2023). البته همه پژوهش‌هایی که در زمینه گروه‌بندی افراد بر پایه توانایی‌شان صورت گرفته‌اند به نتایج مثبت و یکسانی منتهی نشدند. شیوه و نحوه دسته‌بندی و سازماندهی گروه‌ها یک عامل تعیین کننده است. اگر محتوای درسی که به یک گروه خاص ارائه می‌شود، مناسب و به قدر لازم چالش برانگیز نباشد، چندان اثربخش نخواهد بود. علاوه بر این، دغدغه‌هایی درباره پیامدهای منفی این دسته بندی‌ها بر رشد اجتماعی و عاطفی افراد نیز وجود دارد (Preckel et al., 2015).

با وجود کمبود تحقیقات در زمینه فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان سرآمد در کلاسهای ناهمگن، می‌توان در آنها برخی از فعالیتهای موثر و کارآمد را علاوه بر شتاب‌دهی، غنی‌سازی و گروه‌بندی یافت. برای نمونه، بازخورد پویا (فراهم کردن بازخورد در جریان تدریس) دانش‌آموزان مقطع ابتدایی را وارد فضایی رقابتی‌تر نموده و باعث می‌گردد تا آنها فرآیند یادگیری خود را مورد بررسی قرار دهند و بصورت مستقل به مرور و تحلیل خطاهای خود بپردازند (Papa & Pauc, 2015; Van Dijk et al., 2016). فعالیت مفید دیگر که جذابیت زیادی برای دانش‌آموزان سرآمد دارد آموزش و ارتقای یادگیری خودتنظیمی است (Obergruesser & Stoeger, 2015; Ridgley et al., 2020). تدریس و تمرین راهبردهای شناختی و فراشناختی، از قبیل خودارزیابی، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، تاثیر چشمگیری بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان سرآمد داشته است. در یک پژوهش کمی، هورنسترا و همکاران (Hornstra et al., 2020) دریافتند که گرایشی در معلمان برای دادن خودمختاری و استقلال بیشتر به دانش‌آموزان سرآمد وجود دارد. آنها پی بردند که معلمان به این دسته از فراگیران آزادی عمل بیشتری داده، ساختارهای محدود کننده را درباره ایشان کم‌رنگ نموده، و به آنها امکان درگیری و فعالیت بیشتری در قیاس با سایر دانش‌آموزان کلاس می‌دهند. باریبیر و همکاران (Barbier et al., 2022) هم در پژوهش دیگری، گرایش مشابهی در میان معلمان یافتند.

چنان که گفته شد، شواهد اندک موجود حاکی از ضعف عمومی معلمان و فقدان راهکارهای موثر در تشخیص، شناسایی و آموزش مناسب دانش‌آموزان سرآمد می‌باشد. چارچوب فکری معلمان و دانش و درک شهودی آنان در این زمینه بسیار مبهم و ناشناخته است. همچنین، دانسته نیست که معلمان چه نوع فعالیت‌های آموزشی و راهبردهای تدریسی برای تعامل با دانش‌آموزان سرآمد در ذهن دارند. لذا، هدف پژوهش حاضر کاوش در باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و فعالیت‌های آموزشی و تدریس مربوط به آنان می‌باشد. از این روی، پرسش‌های زیر برای نیل به این مقصود مطرح شده‌اند:

۱. معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد چه باورهایی دارند؟

۲. به باور معلمان در تدریس به دانش‌آموزان سرآمد از چه فعالیت‌های آموزشی باید استفاده شود؟

روش شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ رویکرد کیفی و از جنبه روش، پدیدارشناسی بود. جامعه مورد نظر در این تحقیق شامل معلمان مقطع متوسطه اول شاغل در شهرهای نوشهر، چالوس، و کلاردشت واقع در غرب استان مازندران بود. از آنجایی که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که گذار از مقطع ابتدایی به متوسطه در مورد دانش‌آموزان سرآمد از اهمیت زیادی برخوردار است (Obergruesser & Stoeger, 2015) معلمانی که در حد فاصل و سالهای میانی این دو مقطع تحصیلی (پایه‌های هفتم تا نهم) مشغول به تدریس هستند برای شرکت در این تحقیق انتخاب شدند. از شیوه نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری برای انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش استفاده شد که در نتیجه ۱۴ نفر معلم کلاسهای هفتم تا نهم از هفت مدرسه مختلف برگزیده شدند. هفت نفر از آنها مرد و هفت نفر زن بودند. بازه سنی آنها از ۲۹ تا ۴۶ سال با میانگین ۳۷ سال، و تجربه تدریس آنها نیز بین ۵ تا ۲۱ سال با میانگین ۱۲/۳۵ سال بود. خلاصه‌ای از مشخصات شرکت‌کنندگان به تفکیک در جدول ۱ دیده می‌شود. برای حفظ هویت افراد به جای نام ایشان از شماره بهره گرفته شده است.

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در پژوهش به تفکیک افراد

معلم	جنسیت	سن	سابقه تدریس
۱	مرد	۳۱	۷
۲	مرد	۴۴	۱۹
۳	مرد	۳۵	۹
۴	مرد	۳۳	۹
۵	مرد	۳۹	۱۷
۶	مرد	۴۰	۱۸
۷	مرد	۳۲	۹
۸	زن	۲۹	۵
۹	زن	۳۷	۱۱
۱۰	زن	۳۵	۱۰
۱۱	زن	۴۶	۲۱
۱۲	زن	۴۲	۱۵
۱۳	زن	۳۹	۱۲
۱۴	زن	۳۶	۱۱

برای اطمینان از اینکه شرکت‌کنندگان در پژوهش سابقه و تجربه روبرو شدن با دانش‌آموزان سرآمد را داشته‌اند، از طریق ارسال یک ایمیل که حاوی توضیحات مقدماتی و کافی درباره اهداف تحقیق و ویژگی‌های دانش‌آموزان سرآمد بود، آگاهی و زمینه ذهنی لازم به ایشان داده شد و از کسانی که دارای چنین تجربه‌ای بودند برای شرکت در این تحقیق دعوت به عمل آمد. به آنها اطمینان کافی داده شد که نام و مشخصات فردی و هویت ایشان و هر فرد دیگری که از او نام ببرند، محرمانه و محفوظ خواهد بود و

نیز، هر اطلاعاتی که در اختیار این پروژه قرار می‌دهند تنها به منظور اهداف علمی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. پرسش‌های مطرح شده در این مصاحبه در دو گروه قابل دسته‌بندی هستند. بخش از پرسش‌ها بر موضوع باورها و ذهنیت معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد تمرکز داشت. به عنوان مثال، از آنها پرسیده شد که «دانش‌آموزان سرآمد را چگونه از دیگران تمیز می‌دهید؟» و بخش دوم به نوع فعالیت‌های آموزشی آنها در ارتباط به این نوع فراگیران اختصاص داشت: «از نظر شما، چه نوع تدریس و آموزشی در کلاس برای دانش‌آموزان سرآمد مناسب و اثربخش است؟». مصاحبه نیمه ساختار یافته این امکان را فراهم می‌کرد تا پاسخ‌دهندگان با آزادی عمل بیشتری، در قیاس با مصاحبه‌های ساختارمند، به بیان آرا و افکار خود بپردازند.

برای اطمینان از روایی و پایایی، پیش از انجام مصاحبه، محتوای پرسش‌های مصاحبه مورد بررسی و تایید پنج نفر از خبرگان حوزه آموزش و تعلیم و تربیت که از اعضای هیات علمی دانشگاه با تجربه طولانی در امر تحقیق و تربیت معلم، واقع شد. پس از انجام مصاحبه نیز برای تایید اعتبار پژوهش از روش کنترل اعضا یا اعتبار پاسخگو (member checks) بهره گرفته شد (Lincoln & Guba, 1985). به این ترتیب که تفسیر پژوهشگر از داده‌های کیفی و مضامین و مقولات بدست آمده در اختیار پاسخ‌دهندگان گذاشته شد و آنها صحت درک محقق از داده‌های مصاحبه را تایید نمودند. همچنین، به منظور اطمینان از قابلیت اطمینان پذیری و ثبات داده‌ها، نخست، بخشی از متن مصاحبه‌ها، به اندازه ۱۰ درصد از داده‌های موجود، به صورت نمونه در اختیار دو پژوهشگر مجرب قرار داده شد و از آنان درخواست شد تا به کدگذاری آن بپردازند. سپس کدهای اولیه آنها با کدهای ایجاد شده در فرآیند تحلیل داده‌ها مقایسه شد. ضریب کاپای کوهن محاسبه شده $K=0.78$ در مورد یکی از آنان و $K=0.71$ در مورد فرد دوم بود که در مجموع حاکی از کیفیت مطلوب فرآیند کدگذاری و ثبات آن بود.

مرحله اجرایی پژوهش در پاییز سال ۱۴۰۱ انجام شد. شرکت‌کنندگان در جلسات مصاحبه انفرادی و رودررو حاضر شدند. هر یک از جلسات مصاحبه به طور میانگین نزدیک به یک ساعت به درازا انجامید. در آغاز هر مصاحبه، توضیحاتی درباره اهداف پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات شخصی افراد به آنان ارائه می‌شد و از آنان برای ضبط صدا اجازه گرفته می‌شد. در حین مصاحبه، پرسش‌ها یکی یکی پرسیده می‌شدند و فرد پاسخ‌دهنده فرصت کافی در اختیار داشت تا به شیوه دلخواه خود و با آزادی عمل به آنها جواب دهد. پاسخهای او در بیشتر موارد منجر به پرسش‌های جزئی‌تری توسط مصاحبه‌کننده می‌شد که در حین گفتگو پرسیده می‌شد. این روند تا طرح پرسش پایانی و دریافت جواب مناسب ادامه می‌یافت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا، متن همه جلسات مصاحبه به دقت بر روی کاغذ پیاده شد. سپس، برای تضمین صحت مندرجات مکتوب، متن مصاحبه‌ها همزمان با شنیدن فایل صوتی آنها بررسی و کنترل شد. پس از آماده‌سازی متن‌ها، از روش تحلیل محتوای مضمونی با کمک نرم‌افزار Nvivo 12 برای تحلیل آنها استفاده شد. برای این کار از هر دو رویکرد قیاسی و استقرایی بهره گرفته شد (Braun & Clarke, 2006). در گام نخست، پس از خواندن دقیق و چند باره متن‌ها، بخش‌هایی از آنها که حاوی مفاهیم و

معانی مرتبط با اهداف و پرسش‌های تحقیق بودند نشانه‌گذاری، حاشیه‌نویسی و کدگذاری شدند. در این مرحله، توجه ویژه‌ای به دو مفهوم عمده باورهای معلمان و فعالیت‌های آموزشی آنها شد و سعی بر آن بود تا کدها به این دو مفهوم بنیادین مرتبط باشند. در گام دوم، کدهای اولیه به دقت مورد بررسی و قیاس با یکدیگر قرار گرفتند و در صورت تکراری بودن با هم ادغام شدند. همچنین، در صورتی که برخی از آنها در قیاس با کدهای دیگر نیاز به اصلاح، تغییر نام و یا هر نوع بازنگری دیگری داشتند، به‌روزرسانی شدند. در گام سوم، کدهای پالایش شده اولیه ضمن بررسی دقیق، در قالب مقولات جامع‌تری که هر کدام در برگرفته چند کد بودند، دسته بندی شدند و در ادامه، مقولات هم به همان ترتیب به مضامین کلان‌تر دسته بندی شدند که هر کدام چند مقوله را زیرمجموعه خود داشتند. همه مراحل یاد شده در دو بخش مجزا از یکدیگر، بخش مربوط به باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و بخش مربوط به فعالیت‌های آموزشی آنها، انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

تحلیل محتوای مضمونی مصاحبه‌های انجام یافته، در بخش مربوط به باورهای معلم درباره دانش‌آموزان سرآمد، به پیدایش ۵۹ کد اولیه، ۱۵ مقوله، و ۴ مضمون کلی منتهی شد. همچنین، در بخش مربوط به فعالیت‌های آموزشی معلمان هم ۴۷ کد اولیه، ۱۱ مقوله، و ۳ مضمون کلی حاصل شد. مجموعه مقولات و مضامین مذکور در جدول ۲ به نمایش گذاشته شده‌اند.

جدول ۲. مقولات و مضامین ناشی از تحلیل محتوای مضمونی

موضوع	مضامین	مقولات	توصیف نمونه
باورهای معلمان	توانمندی شناختی	هوش و حافظه	حجم زیادی از مطالب با جزییات حیرت‌انگیز در ذهنشان می‌ماند.
		یادگیری سریع	در پردازش اطلاعات بسیار سریع عمل می‌کنند و با فاصله از دیگران مطلب را یاد می‌گیرند.
		توانایی استدلال	به دلایل و علل و روابط بین مفاهیم توجه می‌کنند و می‌توانند نقادانه و مستدل . نظام‌مند تحلیل کنند.
توانمندی فراشناختی	مهارت‌های مطالعه	توانایی بالا در یک یا چند درس خاص	بر حسب علاقه (یا شاید استعداد ذاتی) در برخی درس‌ها عملکرد درخشان و بینظیری دارند. مثلاً ضمن اینکه در کل عالی هستند، در ریاضی و هندسه فوق‌العاده هستند.
		هدف‌گذاری	روش درس خواندن و برنامه‌ریزی درست را بلدند. تکنیک‌های درست خواندن و آموختن را خوب اجرا می‌کنند.
			هدف گذاری می‌کنند. برای همه فعالیت‌ها و تمرینات مختلف هدفهای کوتاه مدت و میان مدت تعیین می‌کنند که به تلاششان معنی می‌دهد.

مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند و می‌توانند مستقلاً فرایند یادگیری خود را پیش ببرند.	یادگیری مستقل		
دانش و اطلاعات پیشین را با آموخته‌های جدید پیوند می‌دهند. و مجموعه منسجمی می‌سازند. استنتاج می‌کنند.	توسعه دانش آموخته شده		
معمولاً با معلمشان رابطه نزدیکتری نسبت به سایرین پیدا می‌کنند و توانایی تعامل با او در سطحی بالاتر از بقیه همسالان خود را دارند.	ارتباط خوب با معلم	مهارت‌های اجتماعی	
اغلب هم مایلند و هم می‌توانند درباره موضوعات جدی‌تر که گاه از حد سن و تجربه ایشان فراتر است با معلم گفتگو کنند.	توانایی تعامل عمیق‌تر		
به سختی وارد گروه‌های هم‌سن‌وسال‌های خود شده و نمی‌توانند مدت زیادی با آنها بمانند و با آنها صمیمی بشوند.	ارتباط ضعیف با هم‌کلاسی‌ها		
معمولاً وقتی با دانش‌آموزان عادی در یک تیم قرار می‌گیرند، بسیار سخت به هماهنگی می‌رسند و بیشتر به راه خودشان می‌روند.	ضعف در کار تیمی با افراد ناهمگن		
اغلب با کنجکاوی بسیار سوالات هوشمندانه‌ای می‌پرسند.	پرسشگری	رفتار کلاسی	
هنگامی که مشغول انجام کار و فعالیتی می‌شوند با همه وجود و تمرکز درگیر می‌شوند.	مشغولیت		
در مواجهه با مطالب جذاب درسی اشتیاق فراوان و انگیزه زیادی دارند.	اشتیاق و انگیزه		
در وضعیت آرمانی، شیوه تدریس به آنها باید مسیر کاملاً متفاوتی را طی کند.	تدریس متفاوت	روش تدریس	فعالیت‌های آموزشی
سرآمدها باید بتوانند در مواردی به تنهایی و جدا از سایرین به یادگیری بپردازند.	استقلال بیشتر		
برنامه درسی سنگین‌تر و مفصل‌تر با محتوای بیشتر ضروری است.	غنی‌سازی		
باید با سایرین در گروه‌های چندنفره ادغام شوند و به آنها درس بدهند.	گروه‌بندی ناهمگن		
باید تا حد امکان حق انتخاب نوع فعالیت، بویژه فعالیت اختصاصی، داشته باشند.	حق انتخاب		

فعالیت‌های چالش‌برانگیزتر	نوع تکالیف و تمریناتشان باید متفاوت و دشوارتر از بقیه باشد.
تکالیف و تمرینات	استفاده از تجهیزات و فنآوری و تکالیف ارائه می‌کنند. استفاده از بازی-های فکری برخی بازیهای فکری و معمایی می‌توانند هم ابزار تدریس و هم ایجاد جذابیت باشند.
نقش هدایت معلم	آزادی عمل بیشتر معلم باید به معلمان برای تعامل و تعلیم به سرآمدان اعتماد شود. تهیه مواد آموزشی ویژه توسط معلم معلم با شناخت دقیق از فرد می‌تواند مواد آموزشی مناسب او را تهیه کند. دوره‌های آموزش ویژه برای معلمان معلمان برای آمادگی جهت تدریس و راهنمایی درست به دانش-آموزان سرآمد نیازمند آموزش حین خدمت و مخصوص هستند.

باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد

مضامین بدست آمده در بخش باورهای معلمان شامل چهار مفهوم کلی توانمندی شناختی، توانمندی فراشناختی، مهارت‌های اجتماعی، و رفتار کلاسی هستند که به تفکیک مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند. توانمندی شناختی بخش قابل توجهی از باورهای معلمان معطوف به ابعاد شناختی و یادگیری دانش‌آموزان بوده است. معلمان با دیدگاهی مثبت به جنبه شناختی آنان نگرینسته و توانایی آنها را تحسین کردند. از دید مصاحبه‌شوندگان، دانش‌آموزان سرآمد دارای ضریب هوشی بالا و حافظه بسیار خوب هستند و قدرت ذخیره حجم بزرگی از اطلاعات و تحلیل آن را در زمان کوتاه‌تری دارند. در نتیجه، سرعت یادگیری آنها به طور محسوسی بیش از سایرین است. در این مورد، معلم ۱۱ چنین گفته است:

... نه تنها همه مطالب درس‌های قبلی با وضوح و دقت بسیار خوبی در ذهنش می‌ماند، بلکه درس جدید را هم آنقدر سریع و راحت جذب می‌کند که گاهی آدم را دچار این فکر می‌کند که شاید این محتوای درسی بیش از حد ساده است. اما وقتی به ریتم بقیه کلاس نگاه می‌کنم، متوجه می‌شوم که در واقع اینطور نیست... و یادگیری او بسیار سریع اتفاق می‌افتد.

همچنین، معلمان معتقد بودند که این ظرفیت ذهنی و هوشمندی این دسته از فراگیران در یک یا چند درس بخصوص بیشتر از بقیه نمود دارد و آنها عملکرد بسیار درخشان و کم‌نظیری در درس‌هایی

خاص دارند که حتی از عملکرد خود ایشان در درسهای دیگر هم فراتر است. می توان گفت که این مقوله در سخنان اکثریت پاسخ دهندگان وجود داشت «در ریاضی نابغه بود... خیلی بهتر از ادبیات که در آن هم عالی بود» (معلم ۱). غالب آنها بر توانایی ویژه دانش آموزان سرآمد در حوزه‌هایی مشخص تاکید داشتند. ویژگی بعدی توانایی استدلال و تحلیل سرآمدان است. به باور معلمان، این دسته از دانش آموزان نه تنها توانایی جذب و یادگیری و به خاطر سپاری مطالب را به خوبی دارند، بلکه قابلیت بسیار خوبی در تحلیل و تفسیر محتوای درسی و کشف روابط منطقی میان مفاهیم را نیز دارا می باشند. در واقع، آنها می توانند محتوای مطالب یادگیری را با مهارت بررسی و نقد کنند. حتی معلم ۹، این قابلیت را در حد «توانایی تفکر انتقادی» تعبیر می کند. در همین باره، معلم ۲ چنین گفته است:

مهمترین عملکرد دانش آموز [سرآمد] من که او را در چشم من متمایز می کرد، تحلیل های هوشمندانه اش بود. بیشتر شاگردان عملکرد خوبشان را با حفظ کردن مطلب نشان می دهند و خیلی فراتر از آن نمی روند. گویا فقط بخواهند عکس صفحات کتاب را در مغزشان ذخیره کنند. اما او [یعنی دانش آموز سرآمد] مفاهیم را با فکر و تحلیل معنادار به ذهن می سپارد و بخصوص جایی که به راه حل نیاز باشد، بر اساس تحلیل خوبش به راه حل هایی که به ذهن دیگران نمی رسد و در کتاب هم نیامده، می رسد. توانمندی فراشناختی

علاوه بر مهارت های شناختی، ظرفیت دانش آموزان سرآمد در استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت فرآیند یادگیری و بکاربردن دانش مورد توجه معلمان قرار داشت. نخست، مهارت های این فراگیران در مطالعه برای معلمان شایان توجه بود. از منظر ایشان، علت درخشش این دانش آموزان تنها استعداد های خدادادی نیست. در کنار آن، مهارت در برنامه ریزی برای مطالعه و خواندن درس، زمان بندی و نیز مدیریت فعال این فرآیند عامل مهمی قلمداد می شود. آنها با تعیین اهداف مشخص و قابل دستیابی در مواجهه با هر تکلیف، پروژه یا مسوولیت مشابه، کل روند یادگیری را معنی دار می کنند و به تلاش خود جهت می دهند. آنها برای رسیدن به این اهداف معین، با پیروی از یک روال منطقی و منظم، کار یادگیری را با کیفیت بسیار بالاتری به انجام می رسانند. این معنی به شفافیت در سخنان معلم ۵ دیده می شود:

نخبه ها راه درس خواندن و استفاده از متریال درسی را بلدند. مثلاً، دانش آموز شاخصی داشتیم که کتاب را بطور نظام مند می خواند... پس از نگاه به عنوان و تصاویر و غیره با طرح پرسش درباره متن وارد کار مطالعه می شد و سپس در حین خواندن، فرضیات و پاسخهای خودش را چک می کرد. در پایان کار هم با طرح سوال خودش را تست می کرد. نتیجه آنقدر عالی بود که از او خواستیم این را برای کل کلاس اجرا کند تا همه یاد بگیرند.

مضمون مهم بعدی در این حوزه، مهارت دانش آموزان سرآمد در یادگیری مستقل و بدون نظارت یا اجبار بیرونی است. باور معلمان بر این بوده است که این افراد می توانند بدون آنکه تحت مدیریت و الزام یک منبع خارجی نظیر معلم، والدین و دیگران باشند، مستقلاً روی پای خود ایستاده و مسوولیت آن را به عهده بگیرند. این مهارت که به گفته معلم ۷ «هیچ ربطی به هوش و استعداد و نبوغ فرد ندارد» را به مهارت «مدیریت کارآمد یادگیری» (معلم ۳) تعبیر کرده اند. در همین باره، پاسخ دهندگان تاکید زیادی بر

این داشتند که سرآمدان «عادات یادگیری موفق را در خود پرورش می‌دهند» (معلم ۹)، «انگیزه و شوق یادگیری را حفظ می‌کنند» (معلم ۵)، برای خود چالش جدید می‌آفرینند، و «محتوای مناسب با سبک یادگیری خود را انتخاب می‌کنند» (معلم ۱).

علاوه بر این موارد، معلمان به یک مهارت فراشناختی مهم دیگر هم اشاره کردند و آن توسعه دانش آموخته شده است، بدین معنی که آنها معتقد بودند دانش‌آموزان سرآمد ظرفیت زیادی در بکارگیری مطالب گوناگون، تلفیق آنها با یکدیگر و استنتاج و استنباط مفاهیم و ایده‌های جدید دارند. در واقع، آنها صرفاً به تکرار همان نتیجه‌گیری‌هایی که به آنان تدریس شده بسنده نمی‌کنند و می‌کوشند تا بر پایه اصول منطقی و عقلی، محتوای آموخته شده را نقطه شروع، و نه غایت، قرار داده و آن را در ترکیب با آموخته‌های دیگر، مبنای توسعه شبکه دانش خود و رسیدن به مراتب بالاتری از درک و تحلیل قرار دهند. در این مورد معلم ۱۳ چنین گفته است:

او همیشه مطالب قبلی را در جای مناسبش به یاد می‌آورد. مثلاً، بعضی شیوه‌های محاسبات ریاضی که درباره معادلات دیگر آموخته شده بود را بطور هوشمندانه در درس‌های بعدی بکار می‌گرفت و حتی پیش از تدریس موضوع جدید، خودش از طریق تحلیل و مقایسه، به راه حلها و اطلاعاتی که قرار بود تدریس شود، می‌رسید. این ویژگی را در دیگران اصلاً نمی‌دیدم.

مهارت‌های اجتماعی

از نکات مهم دیگر این بود که همه معلمان به موضوع روابط و تعامل اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد توجه مخصوصی داشتند. از نظر معلمان، روابط اجتماعی از دو بعد اصلی قابل بررسی بود: نخست، روابط با معلم و دوم، روابط با هم‌کلاسی‌ها. داده‌های مصاحبه حاکی از دیدگاه مثبت معلمان درباره روابط دانش‌آموزان سرآمد با ایشان است. آنها باور داشتند که این دانش‌آموزان توانایی برقراری رابطه با معلمان در سطحی بالاتر از دیگران را دارند و حتی می‌توانند بسیار بهتر از دیگران مفاهیم عمیق‌تر و منظور پنهان گوینده را که در ظاهر سخن او مستتر است درک کنند و هوشمندانه به آن پاسخ دهند. در حین مکالمه با معلمان هم عموماً فعال‌تر هستند و بازخورد بیشتری داده و همچنین انتظار بازخورد بیشتری از جانب معلمشان را هم دارند.

اما پاسخ دهندگان معتقد بودند که تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد با همگنان و هم‌کلاسی‌های خودشان، ضعیف و نسبتاً ناموفق است. به باور ایشان، این دانش‌آموزان علی‌رغم برتری مشهود شناختی، اکثراً دچار ضعف در مهارت‌های اجتماعی هستند و توانایی کمی در مشارکت با سایرین در کار گروهی، گفتگوی جمعی و نظیر آن دارند. برخی دیگر دانش‌آموزان هم گاهی آنها را به واسطه همین کمبود مهارت‌های اجتماعی، افرادی گوشه‌گیر، متکبر، سرد و دست‌نیافتنی می‌پندارند. گفته معلم ۱۴ موبد همین مطلب است:

آنها متفاوتند و آنقدر متفاوت هستند که گویا در دنیایی متفاوت از دیگران سیر می‌کنند و در نتیجه، این دو گروه [سرآمد و عادی] درک عمیقی از هم ندارند و شاید به راحتی با هم انس نگیرند. حتی دیده‌ام که دانش‌آموز نخبه‌ای برای آنکه تحت فشار اجتماعی از طرف بقیه نباشد، سعی می‌کرد باهوش به نظر نیاید

و خیلی به اصطلاح توی چشم نباشد. اما با معلم‌هایشان و شاگردان همانند خودشان بسیار بهتر ارتباط می‌گیرند و راحت هستند؛ یعنی با کسانی در سطح بالاتر از دانش‌آموزان عادی. رفتار کلاسی مضمون پرتکرار دیگر حاوی مفاهیمی درباره رفتار سرآمدان در کلاس بوده است. باور عمومی بر این بود که نوع حضور و رفتار آنها بیش از دیگر دانش‌آموزان رضایت‌بخش و ایده‌آل است. سه وجه مهم رفتار سرآمدان پرسشگری، مشغولیت، و اشتیاق و انگیزه است که در کنار هم یک مجموعه منسجم را می‌سازند. بنا به گزارش معلمان، این دانش‌آموزان کنجکاو‌ترند و بیشتر سوال می‌کنند. در نتیجه اینگونه به نظر می‌آید که اشتیاق بیشتری نسبت به درس و یادگیری مطالب دارند. آنها همچنین مشغولیت بیشتری از خود نشان می‌دهند، یعنی از نظر رفتاری کاملاً درگیر انجام فعالیت‌ها و تمرینات می‌شوند و تمام تمرکزشان در عمل متوجه این کار است. لذا، معلمان از رفتار دانش‌آموزان سرآمد اینطور استنباط می‌کنند که آنها انگیزه زیادی برای فعالیتهای درسی و یادگیری دارند. اظهارات معلم ۴ در این زمینه شایان توجه است:

او [یعنی دانش‌آموز سرآمد] اغلب برای پاسخ به سوالات فوراً داوطلب می‌شود. خیلی علاقمند است و بخصوص اگر مطلب جذابی برایش باشد، با ذوق و شوق زیادی آن را دنبال می‌کند و در بحث و سوال و جواب فعالانه شرکت می‌کند.

فعالیت‌های آموزشی معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان سرآمد در این بخش، معلمان تنها درباره فعالیتهایی که در عمل انجام داده بودند سخن نگفتند بلکه آنچه که در باور ایشان به عنوان عملکرد مطلوب و درست آموزشی در برابر دانش‌آموزان سرآمد به شمار می‌رفت را نیز مطرح کردند. در مجموع، سه مضمون اصلی در مصاحبه‌ها یافت شد که عبارتند از: روش تدریس، تکالیف و تمرینات، و نقش هدایت معلم.

روش تدریس

معلمان در مصاحبه بیان داشتند که دانش‌آموزان سرآمد نیازمند تدریس متفاوت هستند. آنها باید مسیر متفاوتی را طی کنند که با توانمندی‌هایشان تناسب داشته باشد. این موضوع نه تنها به محتوا، بلکه به سرعت تدریس و اجرای برنامه درسی نیز مربوط است. بعلاوه، باور عمومی معلمان بر این بود که این دسته از دانش‌آموزان باید از استقلال عمل بیشتری برخوردار باشند و بتوانند، دست‌کم تا حدی، سرعت و ریتم آموزش خود را انتخاب کنند و به این ترتیب، آموزش متفاوتی را تجربه کنند. به عقیده آنها، این استقلال می‌تواند شامل حق انتخاب نوع فعالیتهای هم باشد. نظر معلم ۱ به خوبی این دیدگاه را روشن می‌کند:

به عقیده من این دانش‌آموزها باید انتخاب کنند. مثلاً، به تشخیص خودشان، به توضیحات معلم درباره یک مبحث گوش کنند یا اگر بلد هستند، مستقیم به حل تمرین بپردازند. یا اینکه وقتی زودتر از بقیه کار را تمام می‌کنند، حق داشته باشند که فعالیت بعدی را به انتخاب خود انجام بدهند حتی اگر به موضوع درس مربوط نباشد. مثلاً رمان بخوانند. این آزادی حتماً علاقه و انگیزه آنها را بالا می‌برد.

مفهوم مرتبط دیگر در مصاحبه‌ها، مساله غنی‌سازی محتوا برای دانش‌آموزان سرآمد بود. مصاحبه‌شوندگان تاکید داشتند که محتوای درس باید برای سرآمدان عمیق‌تر و گسترده‌تر باشد. بدین ترتیب که فعالیت‌ها و تمرینات چالشی‌تر جایگزین تمرینات معمول شود و در عین حال، برای گسترده‌تر کردن محتوا، از انواع برنامه‌ها و فرصت‌های یادگیری علاوه بر برنامه درسی معمول استفاده گردد. به قول معلم ۹، «برنامه درسی آنها باید پرمحتواتر از حد متعارف باشد».

نکته مهم بعدی پیشنهاد استفاده از سرآمدان برای کمک به یادگیری هم‌کلاسی‌ها در قالب گروه‌های ناهمگن است. بدین منظور، آنها باید در گروه‌هایی متشکل از دانش‌آموزانی با توانایی‌های متفاوت، که طبیعتاً ضعیف‌تر از سرآمدان هستند، قرار داده شوند و به آنها درس بدهند. از دیدگاه پاسخ‌دهندگان، این کار فوایدی دارد: نخست، سرآمدان از این کار لذت خواهند برد. دوم، آنها با شرکت در چنین فعالیتی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی خود را بهبود بخشند و سوم، سایر دانش‌آموزان هم می‌توانند از سرآمدان بیاموزند و تکنیک‌ها و مهارت‌های آنها را تجربه کنند. معلم ۶ در این مورد بیان کرد: با تشکیل گروه‌های درسی به این شکل، دانش‌آموزان عادی فرصتی برای کسب مهارت‌های مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان سرآمد پیدا می‌کنند و شاید تفاوت مهم و تعیین‌کننده نه هوش و استعداد ذاتی، بلکه روش و تکنیک یادگیری و نگرش افراد به موضوع درس باشد. تکالیف و تمرینات

معلمان مورد مصاحبه در تبیین نقش تکالیف و تمرینات به سه موضوع اصلی اشاره کردند. نخست اینکه دانش‌آموزان سرآمد نیازمند فعالیت‌های چالش‌برانگیز هستند که بیشتر از محتوای تمرینات عادی آنها را درگیر کند و در عین حال انگیزه آنها را افزایش دهد. چنان که معلم ۸ اشاره کرد، «آنها باید بتوانند با تمرکز و علاقه کشف و استخراج کنند تا علاقمند بمانند.» دوم، اهمیت استفاده از فناوری نوین در آموزش بود. معلمان معتقد بودند که برای ارائه تکالیف جذاب و چالشی و متنوع استفاده از فناوری یک ضرورت است. آنها بر بهره‌برداری از امکانات چندرسانه‌ای و نظایر آن تاکید داشتند و حتی باور داشتند که سرآمدان می‌توانند خود مسوول تولید محتوا به عنوان یک تکلیف درسی باشند و به گفته معلم ۱ «برنامه نویسی برای تولید محتوای آموزشی انجام بدهند.» سومین مفهوم، استفاده از سرگرمی و بازی‌های مناسب سن و سطح دانش‌آموزان است. بخشی از این کار را می‌توان با کمک فناوری انجام داد و بخشی دیگر نیز هر نوع فعالیتی است که با نوعی لذت و تفریح توأم شود و به کلاس نشاط ببخشد. البته این موضوع بنا به گفته معلم ۴ «نه تنها در مورد سرآمدان بلکه درباره همه دانش‌آموزان در هر سطحی صادق است.» نقش هدایت معلم

بیشتر مصاحبه‌شوندگان، در قالب عباراتی کلی، بر اهمیت هدایت سرآمدان از سوی معلمان تاکید داشتند. آنها بدون ورود زیاد به جزئیات، بر این باور بودند که معلمان برای تدریس به دانش‌آموزان سرآمد باید از آزادی در تصمیم‌گیری و عمل برخوردار باشند. به این ترتیب، آنها قادر خواهند بود تا برنامه درسی که برای سطح متوسط و عادی طراحی شده است، به اقتضای شرایط زمینه‌ای و تفاوت‌های فردی و نیازهای سرآمدان تغییر داده و عملیاتی کنند. این امر مستلزم اعتماد به معلم و اعطای اختیارات کافی است. در

صورت وجود چنین اختیار و اعتمادی، معلمان باید با در نظر گرفتن دانش آموز سرآمدشان به تهیه و تولید مواد آموزشی نیز اقدام کنند و در این زمینه به نوآوری و ابداع بپردازند، هر چند این کار پیچیدگی‌ها و دشواری‌های خود را دارد. معلم ۲ در این زمینه اظهار داشته است:

برای آنکه معلم بتواند مستقلاً کار آموزش دانش آموز سرآمد را رهبری کند، باید نه فقط مجری خوبی باشد، بلکه باید تا حدی صاحب نظر و تئوریسین هم باشد. این کار خطیر از عهده هر معلمی بر نمی‌آید و نیازمند زمینه علمی قوی است تا در هر زمان، مناسب‌ترین تصمیم ممکن گرفته شود. آن وقت می‌شود اختیارات و آزادی عمل داد.

در همین راستا، مصاحبه شونده‌گان به ضرورت برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان اشاره کردند. از دیدگاه آنان، در این دوره‌ها معلمان باید با ویژگی‌های یک دانش آموز سرآمد و خصایص شناختی، عاطفی و رفتاری او آشنا شوند. تفاوت‌های آنها و میزان توانمندی و شیوه مواجهه با آنها را بیاموزند. تنها در این شرایط است که به گفته معلم ۳، «معلمان آموزش دیده طرف اعتماد نظام آموزشی و والدین واقع می‌شوند» و در عمل می‌توانند تاثیرگذاری مثبت و سازنده داشته باشند.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر به مقصود رسیدن به درکی عمیق‌تر درباره باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و فعالیت‌های آموزشی که برایشان مناسب است، انجام گرفت. نظرات و باورهای معلمان از تنوع نسبی برخوردار بود و به ابعاد گوناگونی ارتباط داشت. یافته‌ها نشان دادند که معلمان مورد مطالعه درک فراگیری از موضوع دارند و برخلاف آنچه در برخی پژوهش‌های پیشین ذکر شده (Barbier et al., 2022; Nazarian et al., 2020)، دچار یک‌سویه‌نگری و دیدگاه محدود و کلیشه‌ای نیستند. آنها طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های فردی را برای توصیف دانش‌آموزان سرآمد بکار بردند. آنها نه فقط به توانمندی شناختی و هوش این افراد، بلکه به مهارت‌های یادگیری و ابعاد عاطفی و اجتماعی آنها نیز اشارات فراوان داشتند و این خصوصیات را به عنوان نشانه‌های مهم سرآمدی به شمار آوردند. از این منظر، یافته‌های پژوهش تفاوت چشمگیری با یافته‌های برخی تحقیقات پیشین مانند لاورینسن و ورشوئرن (Lavrijsen & Verschueren, 2020) و نیز ماخت و همکاران (Machts et al., 2016) دارد که نشان می‌دادند معلمان برای شناسایی دانش‌آموزان سرآمد در درجه نخست به نمرات و عملکرد تحصیلی آنها توجه می‌کنند. از نکات در خور توجه در این پژوهش آن بود که شرکت‌کنندگان در تعریف دانش‌آموزان سرآمد تقریباً هیچ اشاره مهمی به نمرات و میانگین آنها و یا عملکرد ایشان در جلسات آزمون نداشتند و بیشتر شیوه یادگیری ونحوه رفتار و تعامل ایشان با مواد آموزشی و نیز با افراد حاضر در محیط کلاس را معیار قضاوت قرار می‌دادند.

در همین راستا، یافته‌های تحقیق حاضر حاکی از آن هستند که از دیدگاه معلمان، مهارت‌های فراشناختی و راهبردهای خودتنظیمی نقش مهمی در سرآمدی افراد ایفا می‌نمایند. آنها اظهار داشتند که توانایی مدیریت دانش و مهارت‌های یادگیری رابطه تنگاتنگی با عملکرد دانش‌آموزان سرآمد دارد و ایشان تنها با اتکا به هوش و قابلیت‌های ذهنی خود به موفقیت چشمگیر نمی‌رسند بلکه نیازمند پرورش مهارت‌های مربوط به فنون یادگیری، هدفگذاری، خودتنظیمی و برنامه‌ریزی نیز هستند. این باور معلمان با نتایج

برخی پژوهش‌های گذشته هم‌جهت می‌باشد (Guez et al., 2018; Hashemi & Khorouti, 2020; Moradizadeh et al., 2019; Sayadi & Soleimani, 2022; Sepahvand & Mirchenari, 2020; Shabani et al., 2021; Sharp et al., 2018; Steven et al., 2019; Zeidner & Matthews, 2017).

در خصوص رفتار کلاسی دانش‌آموزان، داده‌ها بیان‌گر ارزیابی مثبت معلمان بود. آنها معتقد بودند که سرآمدان دارای انگیزه و اشتیاق هستند و عمیقاً درگیر فعالیت یادگیری می‌شوند. این یافته با دیدگاه کایزر و همکاران (Kaiser et al., 2013) همسان است اما در عین حال، تفاوت‌هایی هم با استنتاجات باربیر و همکاران (Barbier et al., 2022) و لاورینس و ورشوئرن (Lavrijsen & Verschueren, 2020) دارد، چرا که آنها ضمن تایید این جنبه، عکس آن را نیز مشاهده کردند و سرآمدانی با انگیزه و مشغولیت اندک را شناسایی نمودند. هرچند اتخاذ رویکرد کیفی در پژوهش حاضر ممکن است در حصول این تفاوت دخیل بوده باشد، با توجه به گفته‌های معلمان، می‌توان نقش پررنگی هم برای موضوعات درسی مختلف قایل شد. زیرا اعتقاد معلمان این بود که رفتار سرآمدان در کلاس و در پیوند با فعالیت‌های آموزشی بستگی زیادی به میزان علاقمندی فردی ایشان به موضوع درس دارد و در صورت وجود علاقه، سطح بالایی از پرسش‌گری و اشتیاق در آنها دیده می‌شود.

غالب باورهای معلمان بر این بود که دانش‌آموزان سرآمد در تعامل و ارتباط اجتماعی دو وجه متمایز دارند. ارتباط ایشان با هم‌کلاسی‌ها و همگانشان ضعیف بوده و ضعف ایشان در همراهی با آنان مشهود است. در حالی که، در تعامل با معلمان شایستگی و توانمندی مناسبی از خود نشان می‌دهند. این احتمال بالقوه وجود دارد که موضوعات و انگیزه‌های ارتباطات دانش‌آموزان با یکدیگر اغلب حول محورهای عاطفی و هیجانی است و مشارکت در فعالیت‌های آنان مستلزم وجود گرایش‌هایی از این دست می‌باشد که لزوماً مسایل درسی، فکری و امثال آن را در برنمی‌گیرد. حال آنکه بیشتر تعاملات دانش‌آموزان با معلمان بر موضوعات مرتبط با درس، یادگیری و یا مباحث استدلالی و منطقی درباره مسایل اجتماعی و سیاسی روز است و احتمالاً برای سرآمدان جذاب‌تر و چالش برانگیزتر است. شاید به همین دلیل است که الگوی ارتباطی دوگانه‌ای در رفتار سرآمدان دیده می‌شود. این باور موبد یافته‌های باربیر و همکاران (Barbier et al., 2022)، پرکل و همکاران (Preckel et al., 2015) و وینز و همکاران (Weyns et al., 2020) است و در تباین با نظرات باربیر و همکاران (Barbier et al., 2019) و محمودی و کدیور (Mahmoodi & Kadivar, 2019) قرار می‌گیرد.

پرسش دوم به نوع فعالیت‌های آموزشی مناسب برای سرآمدان از منظر معلمان اختصاص داشت. شیوه‌ها و تکنیک‌های آموزشی که در مصاحبه‌ها ذکر شد ترکیبی از تجربیات زیسته و نیز، اندیشه‌ها و ایده‌آل‌های آنان بود. باورهای معلمان حاکی از توافق نسبی ایشان درباره لزوم ایجاد چالش و ارائه محتوای چالش برانگیز به سرآمدان، اعطای آزادی و اختیار بیشتر به ایشان و نیز به معلمان آنها بود. نیاز به تمرینات و محتوای چالشی در تحقیقات پیشین هم مورد تاکید قرار گرفته بود (Barbier et al., 2022; Scager et al., 2014). پاسخ‌دهندگان همچنین توجه خاصی به نقش مفید فعالیت‌های گروهی در تقویت مهارت‌های اجتماعی سرآمدان و ایجاد انگیزه بیشتر در آنها نشان دادند. یافته‌ها از این حیث با نتایج کیم (Kim, 2016) و استینبرگن-هو و همکاران (Steenbergen-Hu et al., 2016) و پورمند و همکاران (Pourmand

(et al., 2017) هم‌جهت است. بعلاوه، غنی‌سازی و فشرده‌سازی مطالب برای سازگار شدن با شرایط خاص سرآمدان و جلوگیری از کسالت و اتلاف وقت آنان مد نظر شرکت‌کنندگان قرار داشت. از این حیث نیز مشاهدات این پژوهش با شماری از تحقیقات پیشین شباهت دارد (Kim, 2016; Reis & Peters, 2020; VanTassel-Baska, 2018). سرانجام، مساله اعطای خودمختاری و استقلال بیشتر به سرآمدان و آزادی در برنامه‌ریزی و عمل به معلمان مورد تاکید بسیار قرار گرفت. هم‌راستا با تفسیر هورنسترا و همکاران (Hornstra et al., 2020)، باربیر و همکاران (Barbier et al., 2022) و احمدنژاد و فتحی (Ahmadnejad & Fathi, 2019)، داده‌های این بخش نیز به روشنی نشان دادند که معلمان گرایش زیادی به کنار زدن ساختارهای محدود‌کننده اقدامات و فعالیت‌های خود و دانش‌آموزان سرآمد دارند و معتقدند این‌گریز از مرزهای متداول برای ایجاد تحرک و اشتیاق بیشتر ضروری و سازنده است. در حقیقت، معلمان آشکارا معتقد بودند که دانش‌آموز سرآمد تنها یک فرد باهوش نیست که خود راهگشای مسیر یادگیری‌اش باشد. او نیازهای شناختی، اجتماعی و عاطفی متمایزی دارد که برای دستیابی به پتانسیل کامل باید با برنامه‌ریزی و توجه ویژه برطرف شوند. بنابراین، از منظر معلمان، سرآمدان نه فقط به آموزش سریع‌تر، محتوای پیچیده‌تر و فرصت‌هایی برای کاوش و خلاقیت احتیاج دارند بلکه فراتر از آن، به حمایت اجتماعی و عاطفی و کسب استقلال بیشتر در یادگیری نیاز دارند. این تحول مستلزم نوعی انعطاف‌پذیری است که در کلاس‌های سنتی و معلم محور دیده نمی‌شوند. به همین جهت، کلیت پاسخ‌های معلمان نشان‌گر تمایل ایشان به گذار از رویکردهای سنتی و یکسان و رسیدن به روش‌های انعطاف‌پذیری است که دانش‌آموز را به عنوان فردی چندبعدی با نیازهای متنوع می‌بیند و او را در محور و مرکز تصمیمات آموزشی قرار می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش کیفی حاکی از آن هستند که معلمان آگاهی و شناخت قابل قبولی از دانش‌آموزان سرآمد دارند و در تعریف و درک آنان ابعاد گوناگونی را در نظر می‌گیرند. علاوه بر این، آنها برای تعلیم و آموزش سرآمدان دارای تفکرات و ایده‌های متنوع و عملیاتی هستند و در صورت مواجهه با چنین دانش‌آموزانی، احتمالاً، قابلیت هدایت و رهبری مناسبی خواهند داشت. آنچه از دیدگاه آنها برمی‌آید این است که دانش‌آموزان سرآمد نیاز به سرعت بیشتر در روند آموزش، محتوای غنی‌تر، فرصت‌هایی برای تحقیق و اکتشاف مستقل، و راهبردهای دانش‌آموز محور هستند. در کنار نیازهای شناختی، پرداختن به احتیاجات عاطفی و اجتماعی آنها هم ضرورت دارد. مسایلی مانند اضطراب، احساس انزوا و قطع ارتباط باید با تسهیل روند تعامل اجتماعی با همسالان همفکر، برخورداری از راهنمایی و مشاوره و سایر اشکال به حداقل برسند. پیشنهاد می‌گردد که امکان ابراز نظرات در جلسات گروهی و نشست‌های حرفه‌ای برای معلمان فراهم گردد تا بتوانند درباره آموزش به سرآمدان به تبادل نظر بپردازند. همچنین، برگزاری دوره‌های تخصصی تربیت معلمان برای آشنایی آنها با دانش‌آموزان سرآمد و نحوه شناسایی و تعامل با آنها مورد نیاز می‌باشد. در کنار اینها، تدوین مجموعه‌ای از اصول و تکنیک‌های تدریس به سرآمدان، بر اساس تجربیات جهانی و داخلی نیز مفید خواهد بود. بدیهی است که پژوهش کیفی حاضر دچار محدودیت‌هایی نیز بود که بر اساس آنها پیشنهادهایی را می‌توان ارائه داد. نخست، همچون تحقیقات مشابه دیگر، تعداد محدود شرکت‌کنندگان لزوم تکرار پژوهش در موقعیت‌های متفاوت و نمونه‌های بیشتر را ایجاب می‌نماید. بعلاوه،

ضروری است تا باورها و عقاید معلمان در مقاطع دیگر تحصیلی، به ویژه مقطع ابتدایی که حساسیت‌های روانی و عاطفی بیشتری دارد، بررسی شود. نکته بعدی، ابهام در وجود یا عدم وجود دانش‌آموزان سرآمد در مدارس مختلف است که باعث می‌شود شناسایی آنها و اطمینان از مواجهه معلمان با آنها خود به چالشی اساسی بدل شود. این موضوع که آیا برای کسب اطمینان از تجربه مواجهه با ایشان می‌توان تنها به اظهارات و تجربیات شخصی معلمان اتکا کرد نیز موضوعی در خور توجه است. همچنین، تفاوت‌های فردی معلمان در مواجهه با سرآمدان نیز موضوعی در خور تامل بیشتر است.

سپاسگزاری

از شرکت‌کنندگان در این پژوهش که ما را در انجام این پروژه یاری کردند قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

طبق اظهارات نویسندگان، این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته است. همچنین، این مقاله پیش از این در هیچ یک از نشریات داخلی یا خارجی منتشر نشده و تنها برای ارزیابی و امکان چاپ، به مجله تدریس پژوهی ارسال گردیده است.

References

- Abolghasemi, M., Zinalipour, H., Shikhi, A., Assare, A. (2018). Designing of optimum evaluation strategy among gifted students of isfahan: a mix method study. *Journal of Research in Teaching*, 6(1), 25-41. [in Persian]
- Aboobakri Makoei S, Kaboli K, Qasemi S, Chagosaz M, Safa S, & Karami, S. (2021). Effect of short-term solution-focused approach on the coping strategies and mental toughness of outstanding students. *JOEC*, 21(1), 126-115. [in Persian]
- Ahmadnejad, M., & Fathi, J. (2019). The contribution of an EFL blog-mediated writing course to enhancing learner autonomy. *Journal of Research in Teaching*, 7(2), 141-160. [in Persian]
- Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 2533.
- Barbier, K., Struyf, E., & Donche, V. (2022). Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103566. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and averageability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Civittillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 587-591. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12190>
- Dare, L., & Nowicki, E. (2023). 'The road less travelled': Grade-level acceleration in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837265>
- Dare, L., Nowicki, E. A., & Smith, S. (2019). On deciding to accelerate: High-ability students identify key considerations. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 159-171. <https://doi.org/10.1177/0016986219828073>
- Eyni S., Hosseini, S. A., & Ebadi, M. (2022). Comparison of psychological distress, mindfulness and academic self-efficacy in gifted and normal students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 10(11), 1-14. [in Persian]
- Fakharian, J., Yaghoubi, A., Zargham Hajebi, M., & Mohagheghi, H. (2019). The designing of academic buoyancy model based on family emotional climate, social constructive learning environment, and academic engagement mediated by academic self-efficacy in high school girl students. *Journal of Research in Teaching*, 7(3), 1-25. [in Persian]
- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40.
- Hashemi, N., & Khorouti, F. (2020). Comparison of the academic motivation, self-regulation and self-worth of the gifted and normal students in Karaj. *Educational Innovations*, 19(1), 147-162. [in Persian]
- Hejazi, E., Abbasi, F., Hakimzadeh, R., & Ejei, J. (2021). Flourishing profile of gifted students based on Seligman's PERMA model: A study of gender differences. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(4), 221-240. [in Persian]
- Heller, K. A., McConks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Heshmati, R., & Maanifar, S. (2018). Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28. [in Persian]
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective.

- Learning and Individual Differences*, 80, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Isazadegan, A., Mika'ili Mani, F., Jenabadi, H., & Qolinejad, F. (2013). A comparison of thinking styles and emotional creativity between gifted and ordinary students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 3(11), 107-126. [in Persian]
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Mcoller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137-150. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.137>
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Mcoller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
- Mahmoodi, Z., & Kadivar, P. (2019). The school climate and emotional intelligence in gifted and non-gifted students: A multilevel analysis. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 8(4), 219-256. [in Persian]
- Moradzadeh S., Bazgir, L., & Sepahvand, E. (2019). Study and comparison of emotional, social, educational, self-regulation and test anxiety among gifted and normal boy students in Khoramabad city. *Rooyesh-e- Ravanshenasi*, 8(7), 39-48. [in Persian]
- Nazarian, M. R., Abedi, A., Mahdad, A., & Nadi, M. A. (2020). Teachers' lived experiences in identifying students' talents based on the dimensions and components of the effective teaching pattern. *New Educational Approaches*, 15(2), 43-58. [in Persian]
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research

- synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Popa, N. L., & Pauc, R. L. (2015). Dynamic assessment, potential giftedness and mathematics achievement in elementary school. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 23-32.
- Pourmand, R., Norozi, D., Zarei Zavaraki, E., & Delavar, A. (2017). Investigating the effect of the group teaching method on simultaneous learning of common topics with different complexity levels on students learning in multigrade classes. *Journal of Research in Teaching*, 5(3), 23-37. [in Persian]
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160-1184. <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2020). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, Article 0261429420963987. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Ridgley, L., Rubenstein, L., & Callan, G. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1365-1384. <https://doi.org/10.1002/pits.22408>
- Sayadi, Y., & Soleimani, H. (2022). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm with regard to the mediating role of self-regulation among English language students. *Journal of Research in Teaching*, 10(1), 81-106. [in Persian]
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39(4), 659-679. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.743117>
- Schiefer, J., Stark, L., Gaspard, H., Wille, E., Trautwein, U., & Golle, J. (2021). Scaling up an extracurricular science intervention for elementary school students: It works, and girls benefit more from it than boys. *Journal of Educational Psychology*. 113(4), 784-807. <https://doi.org/10.1037/edu0000630>

- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying Gifted Students: Educator Beliefs regarding Various Policies, Processes, and Procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Schuitema, J., Palha, S., van Boxtel, C., & Peetsma, T. (2019). Effects of task structure and group composition on elaboration and metacognitive activities of highability students during collaborative learning. *Pedagogische Studies*, 96(2), 136-151.
- Sepahvand, T., & Mirchenari, M. (2020). Comparison of self-regulated learning strategies and implicit beliefs of intelligence in gifted and normal second high school students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(15), 145-160. [in Persian]
- Shabani Z, Ghanbari Panah M, & Abolghasemi, M. (2021). Comparison of metacognitive beliefs, mind control strategies and documentary styles in outstanding and normal students. *Exceptional Children*, 21(3), 79-92. [in Persian]
- Sharp, J. E., Niemiec, R. M., & Lawrence, C. (2017). Using mindfulnessbased strengths practices with gifted populations. *Gifted Education International*, 33(2), 131-144.
- Snyder, K., & Wormington, S. (2020). Gifted underachievement and achievement motivation: The promise of breaking silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. <https://doi.org/10.1177/0016986220909179>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two secondorder meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- van Dijk, A. M., Eysink, T. H. S., & de Jong, T. (2016). Ability-related differences in performance of an inquiry task: The added value of prompts. *Learning and Individual Differences*, 47, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.008>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- VanTassel-Baska, J. (2018). Achievement unlocked: Effective curriculum interventions with low-income students. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 68-82.

- Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A., & Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth: Multiple perspectives and contextual influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168, 27-46 <https://doi.org/10.1002/cad.20316>, 2019.
- Weyns, T., Preckel, F., & Verschuieren, K. (2020). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
- Zamani, A., Pouratashi, M., Bagherianfar, M. (2023). The relationship between faculty members' teaching styles with students' academic enthusiasm and academic performance. *Journal of Research in Teaching*, 11(3), 150-175. [in Persian]
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

