

Strengths and Weaknesses of SAMPAD Schools from the Perspective of Alumni: A Grounded Theory Study

■ Hassan Zāreei Mahmoodābādi (PhD), Associate Professor, Department of psychology and educational sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

Email: h.zareei@yazd.ac.ir

■ Athareh Entezāri Zārch, MA in General Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. (Corresponding Author).

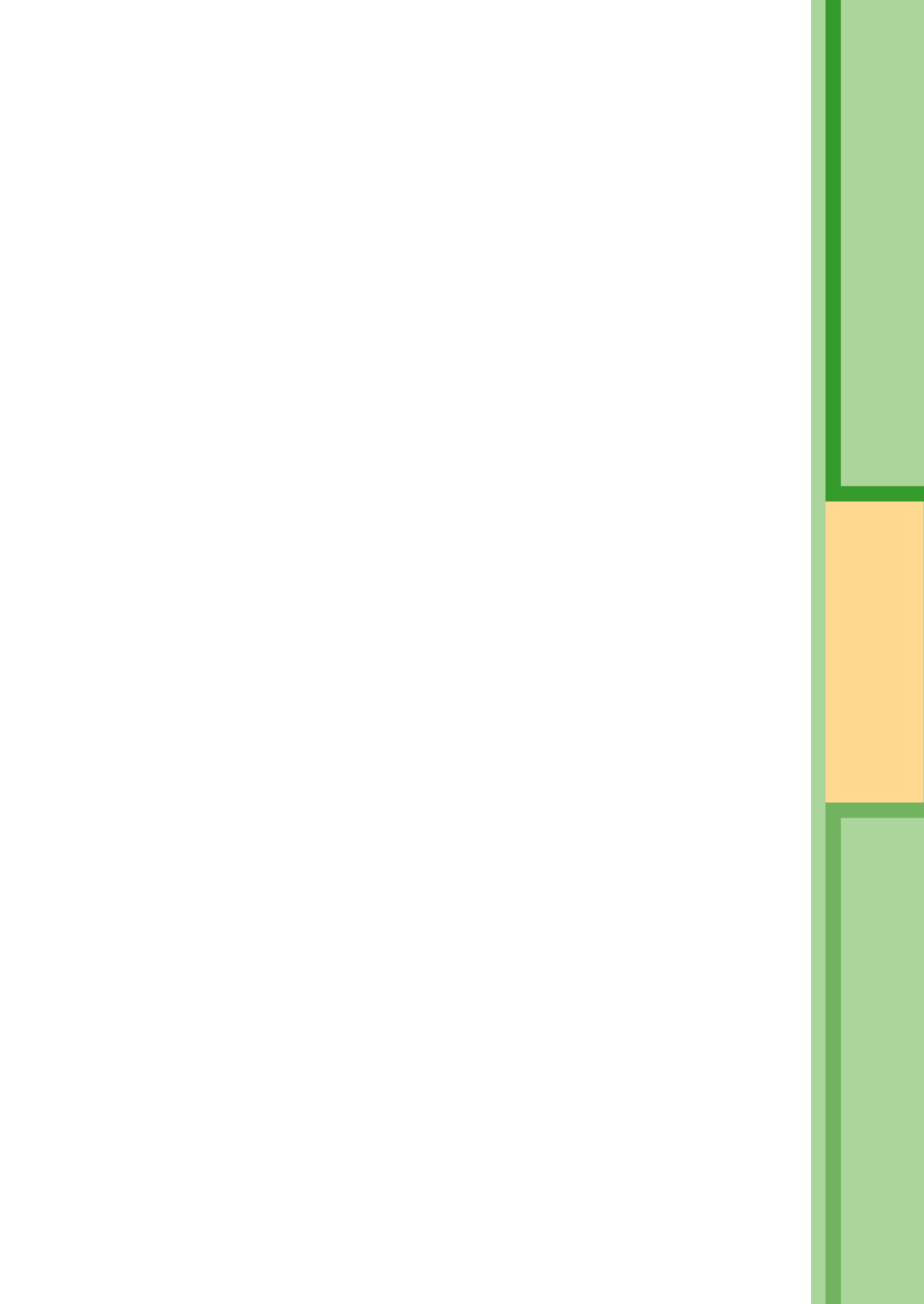
Email: atharentezari@gmail.com

Abstract

Nurturing gifted students plays a critical role in the advancement of any society. In Iran, SAMPAD (National Organization for the Development of Exceptional Talents) schools have been established to serve this purpose. This qualitative research aimed to explore the strengths and weaknesses of SAMPAD schools from the perspective of their alumni. The study population included all alumni who graduated from SAMPAD schools in 2022. The research adopted a qualitative methodology using a grounded theory approach. A purposive sampling method was used, and data collection continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a total of 20 participants. Data were collected through semi-structured interviews and they were analyzed using open, axial, and selective coding. The analysis yielded 618 statements, 70 concepts, 11 subcategories, and 3 core categories. The core categories included (1) a nurturing environment, (2) a psychologically and academically stressful environment, and (3) organizational inconsistencies. The first core category, "a nurturing environment," included subcategories such as "SAMPAD as a family," "holistic development", "fostering hope", "motivation and perseverance", and "gaining credibility through SAMPAD". The second core category, "a psychologically and academically stressful environment," encompassed "excessive pressure" and "unrealistic expectations fostered by SAMPAD." The third core category, i.e., "organizational inconsistencies," included "lack of coordination among SAMPAD schools", "ineffective entrance selection system", and "high tuition fees". Findings suggested that although SAMPAD schools offer a prestigious and growth-oriented environment for students and their families, they often overlook crucial psychological aspects such as academic stress and student mental health.

Keywords

Gifted Students, SAMPAD Schools, Alumni, Grounded Theory



بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ التحصیلان: مطالعه داده بنیاد

■ حسن زاری محمودآبادی* ■ اطهره انتظاری زارچ**

چکیده:

توجه به پرورش استعدادهای درخشان در هر جامعه‌ای به رشد و پیشرفت آن جامعه کمک می‌کند. در ایران، مدارس سمپاد با هدف توجه به این قشر از افراد بنا شده است. این پژوهش با هدف بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ التحصیلان آن مدارس انجام شد. محیط پژوهش دربرگیرنده تمامی فارغ التحصیلان مدارس سمپاد در سال ۱۴۰۱ بود. روش تحقیق، کیفی و راهبرد آن داده بنیاد بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری در نهایت تعداد بیست نفر انتخاب شدند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته گردآوری و با استفاده از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شدند. در نهایت ۶۱۸ گزاره، ۷۰ مفهوم، ۱۱ مقوله فرعی و ۳ مقوله اصلی استخراج شد. مقوله‌های اصلی شامل: «محیط بالنده»، «محیط پرتنش روانی - تحصیلی» و «ناهماهنگی‌های سازمانی» بود. مقوله اصلی «محیط بالنده» شامل مقوله‌های فرعی «سمپاد به مثابه یک خانواده»، «پرورش همه جانبه»، «پرورش روحیه امیدواری»، «انگیزش و پشتکار» و «اعتباریابی از طریق مدارس سمپاد»، مقوله اصلی «محیط پرتنش روانی - تحصیلی» شامل مقوله‌های فرعی «فشار مضاعف» و «توقع سازی سمپاد» و مقوله اصلی «ناهماهنگی‌های سازمانی» شامل مقوله‌های فرعی «عدم هماهنگی مدارس سمپاد از یکدیگر»، «سیستم گزینشی و ورودی ناکارآمد» و «شهریه بالا» بود. نتایج نشان داد ورود به مدارس سمپاد برای دانش آموزان و خانواده آن‌ها محیطی بالنده است و امتیاز ویژه‌ای به شمار می‌رود، اما این مدارس به بسیاری از جنبه‌های مهم روان شناختی، از قبیل استرس تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان، کمتر توجه می‌کند.

استعداد درخشان، مدارس سمپاد، فارغ التحصیلان، داده بنیاد

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۲۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۵/۵

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. E-mail: h.zareei@yazd.ac.ir

** (نویسنده مسئول) کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

E-mail: athareentzari@gmail.com

مقدمه

فراهم کردن امکانات و تسهیلات ویژه برای شکوفایی و پرورش استعدادها از ضروریات جامعه مطلوب است (چائو هونگ و عبدالقادر آلساکارنه^۱، ۲۰۱۵). به پژوهش در زمینه روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش از دیرباز توجه شده است؛ به‌ویژه در جوامعی که به بقا و پیشرفت خود اهمیت می‌دهند. به‌طور کلی سال‌هاست که یک حرکت جهانی شروع شده و به سمت توجه ویژه به نخبگان و تیزهوشان جهت‌گیری کرده است (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۹). بحث‌های مختلف و گاه متعارضی در خصوص معانی استعداد و رویکردهای موجود درباره آن وجود دارد. ارائه تعریفی جامع از تیزهوشی، خلاقیت و استعداد و تمایز میان این مفاهیم بسیار دشوار است. باین‌حال در بسیاری از موارد استعداد و نبوغ به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند (سیدجوادین و پهلوان‌شریف، ۱۳۹۶).

گانیه^۲ (۱۹۹۱) مفاهیم استعداد و نبوغ را چنین از هم تفکیک کرده است که افراد بااستعداد بالای میانگین توانایی بشری قرار دارند، ولی نوابغ در یک رشته خاص، توانایی عملکرد بالا را دارند. باوجوداین، نبوغ در حوزه فعالیت‌های بشری مانند ریاضیات، ادبیات و موسیقی ثابت شده است. فریمن^۳ در سال ۲۰۰۰ معتقد است که استعداد به‌طور کلی مانند رشد جنبه‌های هوشی به‌راحتی اندازه‌گیری می‌شود و این در حالی است که نوابغ معمولاً از طریق متخصصان همان حوزه تعیین می‌شوند (سیووسکا^۴، ۲۰۱۰). استعداد برتر به کسی گفته می‌شود که به‌صورت بالقوه نخبه بوده، اما هنوز زمینه‌های لازم برای شناسایی کامل یا بروز استعدادها و ویژه او فراهم نشده است. طبق نظام آموزشی کشور، تفکیک مدارس تیزهوشان از مدارس عادی با هدف کمک به رشد علمی دانش‌آموزان بااستعداد، ارتقای توانمندی‌هایشان و استفاده بهینه و هدفمند از امکانات آموزشی موجود در دوره اول متوسطه اتفاق می‌افتد (پاک‌نظر و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به اینکه مدارس ویژه دانش‌آموزان سرآمد یا تیزهوش شامل شرایط خاص پذیرش دانش‌آموزان خود هستند و این دانش‌آموزان دارای محیط آموزشی متفاوت به‌نسبت دانش‌آموزان مدارس عادی‌اند. چنین عواملی احتمالاً موجب پرورش ویژگی‌های شخصیتی متفاوت مستقل از هوش می‌شود (ناظری، ۲۰۱۶). تاکنون مطالعاتی با موضوع تفاوت بین ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روانی این دو گروه دانش‌آموزان انجام شده است. سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی رابطه بین وضعیت سلامت روانی، حرمت خود و اضطراب امتحان میان دانش‌آموزان مدارس استعدادها درخشان و عادی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که مشکلات روان‌شناختی شامل اضطراب، افسردگی و فقدان اطمینان دانش‌آموزان مدرسه استعدادها درخشان از دانش‌آموزان مدارس عادی کمتر بوده و حرمت خودبالتری را نیز گزارش دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که محیط تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در تعیین میزان سلامت روانی و ابعاد مختلف حرمت خود و غلبه بر چالش‌های تحصیلی و ازاین‌رو کاهش اضطراب امتحان آنها بااهمیت است. در پژوهشی که حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۵) در حوزه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی

نمرات نسبتاً بالاتری در شاخص بازبودن به تجربه‌ها و نمرات پایین‌تری در شاخص توافق دارند. همچنین به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان از سطح سلامت روانی بهتری به نسبت دانش‌آموزان مدارس عادی برخوردارند که این تفاوت در نمرات اضطراب و افسردگی معنادار است. همچنین در مطالعه شفیفی و همکاران (۱۴۰۱) نتیجه‌گیری شد که وجود باورهای علی غیرمنطقی (مانند آزدگی شدید در برابر مشکلات و اشتباهات، انتظار توجه زیاد از دیگران و فاجعه پنداشتن شکست‌ها) در دانش‌آموزان تیزهوش زمین‌ساز کمال‌گرایی همچون نگرانی درباره‌ی کامل انجام دادن امور و کارها همراه با تردید به توانایی خود، حساسیت به انتظارات سطح بالا و انتقادهای والدین می‌شود. در مطالعات میلر^۵ و همکاران (۲۰۱۷) و عبدالهی مقدم و حسونند (۱۴۰۲) به بی‌صدافتی تحصیلی و عدم اخلاق تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش اشاره شد و این را پدیده‌ای مهم و قابل توجه در دانش‌آموزان تیزهوش دانستند.

بنسون و لونت^۶ (۲۰۱۱) نیز اظهار داشته‌اند که مدارس تیزهوشان موجب خستگی جسمانی، فرسودگی ذهنی و تنش هیجانی دانش‌آموزان شده و از این طریق نیز به صورت مستقیم و غیرمستقیم موجب خلاقیت‌زدایی می‌شوند.

برخی از پژوهش‌ها با دیدی انتقادی به مدارس استعداد درخشان نگاه کرده و به لزوم حذف این مدارس پرداخته‌اند. برای مثال نیک‌نشان و ممدی‌دارافشانی (۱۳۹۶) با استناد به آرای صاحب‌نظران مختلف، گسترش نابرابری‌های اجتماعی، بازاری شدن آموزش و گسترش سرقت ادبی را از پیامدهای منفی نخبه‌گرایی ذکر کرده‌اند و معتقدند نخبه‌گرایی با عدالت آموزشی در تناقض آشکار است. همچنین حسنی (۱۴۰۰) در پژوهشی به واکاوی و قضاوت مدارس تیزهوشان با عدالت اجتماعی پرداخته است. بر اساس نتایج این پژوهش، شرط توزیع برابر فرصت‌ها به نحو مقدم و شرط استحقاق به نحو مؤخر به منزله‌ی شرط لازم و کافی برای تحقق عدالت توزیعی در تربیت مدرسه‌ای صورت‌بندی شده است. مدارس استعدادهای درخشان بر اساس این دو شرط و به دلیل توجه به تیزهوشی به منزله‌ی شرط مقدم، بدون لحاظ کردن برابری فرصت‌ها، ناعادلانه دانسته شد و پیشنهاد شد که این مدارس از دوره‌ی عمومی (پایه اول تا پایه نهم) حذف شوند. همان‌طور که در پیشینه پژوهشی ذکر شد، تفکیک مدارس تیزهوشان از مدارس عادی، ضمن فراهم کردن فرصت با انتقادهای و چالش‌هایی نیز همراه بوده است. در دهه‌های اخیر، شاهد جریان چالش‌برانگیز آماده‌سازی دانش‌آموزان برای قبولی در مدارس سمپاد هستیم. این جریان ممکن است آسیب‌های روان‌شناختی گوناگونی را برای دانش‌آموزان دبستانی و متوسطه اول به همراه داشته باشد. مدارس سمپاد یکی از انواع مدارس خاص دولتی به شمار می‌رود که به دلیل سیاست‌گذاری خاصشان و تخصیص منابع و امکانات ویژه و اثرگذاری بر ابعاد گوناگون فردی و اجتماعی، تأثیر برجسته‌ای در برهه مشخصی از زندگی دانش‌آموزان دارند. با توجه به تمایل دانش‌آموزان به قبولی در مدارس سمپاد و همچنین شرایط خاص این مدارس و تأثیرگذاری روانی عمیق آن در بازه زمانی آغاز نوجوانی در دانش‌آموزان و آنجا که در دنیای امروز، استعدادهای درخشان از شاخص‌های اصلی پیشرفت و تعالی هر جامعه به شمار

می‌روند، پژوهش کنونی با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد (گردند تئوری)^۷ به دنبال پاسخ این پرسش است که از نگاه دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل سمپاد، نقاط قوت و ضعف این مدارس چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و راهبرد آن نظریه داده‌بنیاد (گردند تئوری) بود. محیط پژوهش دربرگیرنده تمامی فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد در سال ۱۴۰۱ بود. از میان آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و تارسیدن به اشباع نظری تعداد ۲۰ نفر انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: فارغ‌التحصیل سمپاد باشد؛ حداقل سه سال تحصیلی را در این مدارس گذرانده باشد. ملاک‌های خروج نیز گذراندن کمتر از سه سال تحصیلی در مدارس سمپاد بود. روند کار به این صورت بود که تمام مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌طور جداگانه تایپ شد. زمان هر مصاحبه، با توجه به میزان همکاری پاسخ‌گو و پاسخ‌هایشان، بین ۲۰ تا ۵۰ دقیقه متغیر بود. بعد از انجام مصاحبه‌ها، ابتدا مصاحبه‌های ضبط‌شده، به شکل واژه‌به‌واژه و دقیق تایپ شد. سپس با گوش دادن چندباره به فایل‌های صوتی و اطمینان از صحت مطالب یادداشت‌شده، کدگذاری صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده در روش نظریه داده‌بنیاد، روش‌های گوناگونی وجود دارد که یکی از پرکاربردترین آن‌ها، روش نظام‌مند است؛ در این روش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استراوس و کوربین^۸ استفاده شد و در نهایت عرضه یک پارادایم منطقی از نظریه در حال رشد استفاده می‌شود. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم شناسایی شده و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف و با بخش‌بندی اطلاعات، مقوله‌های اولیه به بیان گذاشته می‌شوند. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها پیوند داده می‌شوند و اطلاعات به شیوه‌های جدیدی به هم مربوط می‌شوند. در مرحله کدگذاری انتخابی، پژوهشگر با استفاده از روابط میان مقوله‌های موجود، که در مرحله قبل به‌دست‌آمده است، نظریه‌ای را به نگارش درمی‌آورد. در مطالعه حاضر، پس از شناسایی نکات کلیدی، داده‌ها کدگذاری شدند، سپس کدهایی که محورهای مشترکی داشتند، به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل شدند و از طریق گروه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج شد. در فرایند تجزیه و تحلیل، دائم به متون مصاحبه‌ها مراجعه و برخی از کدها حذف یا کدهای جدیدی اضافه شد. این روش رفت‌وبرگشتی آن‌قدر ادامه یافت تا پژوهش به مرحله اشباع نظری رسید. در پژوهش حاضر، برای اعتبارپذیری از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی مطالعه را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن نظر دهند. برای رعایت معیار قابلیت اطمینان نیز مصاحبه‌های ضبط‌شده، متون نسخه‌برداری شده از مصاحبه‌ها، فهرست مصاحبه‌شوندگان، یادداشت‌های پژوهشگر و فرایند تحلیل داده‌ها ذخیره شد. پس از به‌دست‌آوردن نتایج، از روش مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. همچنین برای دستیابی به قابلیت تأییدپذیری، نتایج تحلیل‌ها با داده‌های خام مقایسه شد تا هم‌خوانی نتایج با داده‌ها تأیید شود. اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگر در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها

یادداشت شد و به‌این ترتیب، دیدگاه‌های واردشده در پژوهش قابل‌ردیابی و کنترل شد. سیمای کلی از مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مصاحبه

مشارکت‌کننده	مدرسه	رشته تحصیلی متوسطه دوم	دانشگاه	رشته تحصیلی دانشگاهی	مدت زمان تحصیل در سمپاد
شماره ۱	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۲	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۳	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	مدیریت صنعتی	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۴	سمپاد کرمان و تهران	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۵	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	مدیریت بازرگانی	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۶	سمپاد یزد	ریاضی	علم و صنعت	کامپیوتر	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۷	سمپاد یزد	ریاضی	علم و صنعت	کامپیوتر	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۸	سمپاد کرمان	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۳ سال متوسطه اول
شماره ۹	سمپاد شیراز	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۱۰	سمپاد تهران	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۱	سمپاد خراسان جنوبی و تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	اقتصاد	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۲	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	مدیریت مالی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۳	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	اقتصاد	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۴	سمپاد خراسان جنوبی	تجربی	شهیدبهشتی	دندان پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۵	سمپاد تهران	تجربی	علوم پزشکی آزاد تهران	دندان پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۶	سمپاد کرمان	هنر	هنر اصفهان	طراحی صنعتی	۳ سال متوسطه اول
شماره ۱۷	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	مدیریت گردشگری	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۸	سمپاد تهران	تجربی	علوم پزشکی آزاد تهران	پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۹	سمپاد تهران	ریاضی	امیرکبیر	برق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۲۰	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۳ سال متوسطه دوم

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و با انجام مراحل کدگذاری، ۶۱۸ گزاره، ۷۰ مفهوم و ۱۱ مقوله فرعی به‌دست آمد. پس از آن، مقوله‌سازی تا رسیدن به سه مقوله اصلی ادامه یافت. مقولات اصلی پژوهش عبارت‌اند از: محیط بالنده، محیط پرتنش روانی - تحصیلی و ناهماهنگی سازمانی. مفاهیم، مقولات فرعی و مقولات اصلی ساخته‌شده از کدگذاری در جدول ۲ مشاهده می‌شود. در ادامه، مقولات اصلی و مقولات فرعی به تفکیک بیان شد و در نهایت مدل مفهومی ترسیم شد.

جدول ۲. مفاهیم، مقوله فرعی و مقوله اصلی مستخرج از داده‌ها

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم
محیط بالنده	سمیادبه‌مثابه خانواده	<ul style="list-style-type: none"> دانش‌آموزان سطح بالا (۱، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۴)، کادر مدرسه بهتر (۲، ۱۲)، معلم‌های برتر (۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰)، امکانات بهتر (۴، ۶، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۲۰)، جو مطلوب علم‌آموزی (۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، جو متمایز دانش‌آموزان سمیادی (۱، ۲، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، دوستان ماندگار و همدل (۲، ۱۱، ۱۶، ۲۰)، هم‌نشین خوب (۲، ۸، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، فضای رقابتی سالم (۶، ۷، ۸، ۱۹، ۲۰)، هموارتر کردن مسیر کنکور (۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰).
	پرویش همه‌جانبه	<ul style="list-style-type: none"> معنا شدن سمیاد در کارسوق‌های فرادرسی (۱۰، ۱۳، ۱۷)، اهمیت کارگروهی (۱۰، ۱۵، ۱۷)، کار پژوهشی (۱۲، ۱۷)، پیروی نکردن از سبک سنتی تدریس (۱۵، ۱۷)، درس‌محور نبودن و چندبعدی بودن (۶، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، آموزش مهارتی (۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸)، ایجاد فضایی برای پرورش استعداد، فکر و خلاقیت (۱۵، ۱۷، ۲۰)، فضایی برای آزمون‌وخطا و پیدا کردن علایق (۶، ۱۳، ۱۶، ۲۰)، انجام کارهای متنوع در حوزه‌های مختلف در متوسطه اول (۶، ۱۰، ۱۲، ۱۷)، نگاه کردن از زاویه‌های مختلف (۱۷، ۱۸)، عاملیت دانش‌آموز (۱۲، ۱۷).
	پرویش روحیه امیدواری	<ul style="list-style-type: none"> خوشحالی کاذب (۴، ۵)، کسب اعتمادبه‌نفس (۱، ۴، ۸، ۹، ۱۷، ۲۰)، تعلق خاطر به سمیاد (۴، ۱۷)، روحیه بالا (۱۷)، حمایت (۱۷)، حس غرور (۴، ۶، ۱۵، ۱۶، ۲۰)، بهترپذیرفتن خود (۱۷، ۱۸، ۱۹)، رشد شخصیت (۹، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۱۸)، پتانسیل کمک به رشد فردی و اجتماعی (۲، ۹).
	انگیزش و پشتکار	<ul style="list-style-type: none"> پشتکار بالا (۲، ۵، ۱۱، ۱۵)، بهره‌هوشی بالاتر (۸، ۱۶، ۲۰)، توانایی رتبه برتر شدن (۱۱، ۱۷)، انگیزه‌یابیدن (۱۱)، گذشتن از تفریح و خوشی‌ها برای رسیدن به هدف (۱۱)، هدفمندبودن (۱۸)، علاقه به درس (۱۲، ۱۸).
	اعتباریابی از طریق سمیاد	<ul style="list-style-type: none"> پرستیژی مدارس سمیاد (۱، ۳، ۱۰، ۱۵)، جذاب‌بودن اسم سمیاد (۵)، بارکد تیزهوش‌بودن (۱۳)، برجسب سمیادی‌بودن (۱۷، ۱۸).
محیط پرتنش روانی - تحصیلی	تک‌بعدی بودن تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> درس‌محوری (۴، ۵، ۷، ۸، ۱۶، ۱۷)، نمره‌محوری (۳)، حجم درسی بالا (۸، ۱۷)، کم‌رنگ و حذف‌شدن کارسوق‌ها در دوره متوسطه دوم سمیاد به‌دلیل فضای کنکوری و آموزش مجازی (۱۰)، پرتنگ‌بودن فضای کنکوری در دوره متوسطه دوم سمیاد (۱۰).
	فشار مضاعف	<ul style="list-style-type: none"> فشار درسی بالا (۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹)، احساس عدم‌کفایت و ناکامی از قبول‌نشدن در مدارس سمیاد (۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، جو رقابتی افراطی (۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۷)، سرخوردگی از شکست (۷، ۹)، کمال‌گرایی نامطلوب (۱۱، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، فشار روانی (۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶)، بار سنگین سمیادی‌بودن (۱، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، زدگی از درس (۲، ۴، ۸، ۱۶)، شکاف دانش‌آموز سمیادی از غیرسمیادی (۴، ۸، ۹، ۱۷، ۱۸)، چالش بیرون‌آمدن از فضای ایزوله سمیاد (۱۱، ۱۷).
	توقع‌سازی سمیاد	<ul style="list-style-type: none"> تأثیر مثبت در نگرش خانواده (۲، ۷، ۱۷)، نگاه ارزش‌گذارانه بیرونی (۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰)، تبلیغات مثبت بیرونی (۸، ۱۱، ۱۳، ۱۷، ۲۰)، توقعات برای برتربودن در زمینه‌های مختلف از جمله کنکور (۸، ۱۳، ۱۷).

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم
ناهماهنگی سازمانی	هماهنگ نبودن مدارس سمپاد با یکدیگر	<ul style="list-style-type: none"> اجرا نشدن فعالیت‌های پژوهشی و فرادرسی در تمامی مدارس سمپاد (۵، ۷، ۱۳)، عدم فعالیت‌های یک‌دست در تمام مدارس سمپاد (۱، ۴، ۵)، نداشتن امکانات خاص آموزشی در سمپادهای مختلف (۲۰).
	سیستم‌گزینی و ورودی ناکارآمد	<ul style="list-style-type: none"> عدم مصاحبه و ورودی از دانش‌آموزان (۲، ۱۶)، عدم نخبه‌پروری (۱، ۳، ۴)، عدم سنجش دقیق استعداد و انواع هوش از طریق آزمون ورودی سمپاد (۱، ۲، ۳، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۱۹).
	شهریه بالا	<ul style="list-style-type: none"> تأثیر وضع مالی خانوادگی بر قبولی در مدارس سمپاد (۴، ۶، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۰)، تأثیر وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان بر ثبت‌نام در سمپاد (۱۲)، تأثیر وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان بر شرکت در المپیادها (۱۲)، شهریه بالا (۴، ۱۲، ۱۷).

● مقوله اصلی محیط بالنده

مدارس سمپاد جو خاص آموزشی و پرورشی دارند. اکثر فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد به این موضوع اشاره کردند که در این مدارس با افرادی آشنا شدند که ذهنی باز، آماده یادگیری و حرکت به سمت پیشرفت داشتند. فارغ‌التحصیلان از تجربیات دانش‌آموزی خود گفتند که از فضای پویای مدرسه احساس خوبی داشتند. این موارد سبب برقراری پیوند عاطفی قوی بین افرادی می‌شود که در مدرسه حضور دارند و می‌توان مدارس سمپاد را محیطی بالنده در نظر گرفت، محیطی که اعضا همدیگر را درک می‌کنند، به رشد یکدیگر کمک می‌کنند و همراه و همدل با یکدیگرند.

● مقوله فرعی سمپاد به مثابه یک خانواده

در مصاحبه‌های انجام‌شده تقریباً تمام شرکت‌کنندگان به جو علمی، امکانات بهتر، معلم‌ها و کادر مدرسه بهتر و دغدغه‌مندتر و هم‌نشین خوب اشاره کردند. تمام شرکت‌کنندگان اتفاق نظر داشتند که بارزترین وجه تمایز سمپاد، دانش‌آموزان آن‌ها و دوستی‌های ماندگاری است که به دلیل داشتن سطح دغدغه‌مندی و هدف یکسان پیشرفت کردن شکل می‌گیرد و این ارتباطات در آن بازه سنی نوجوانی تأثیر مثبت عمیقی بر فارغ‌التحصیلان داشته و باعث رشد آن‌ها شده است. برای نمونه مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان کرد: «قطعه قوت سمپاد، ارتباطی است که بین افراد در مدارس شکل می‌گیرد یعنی این جمع‌های دوستانه مهم‌ترین نقطه قوت مدارس سمپاد است که بعد با این ارتباطاتی که دارد می‌تواند تبدیل بشود به یک ورژن بهتر از خودش.»

● مقوله فرعی پرورش روحیه امیدواری

یکی از موارد مطرح‌شده توسط مشارکت‌کنندگان کسب ویژگی‌های مثبت و امیدوارکننده به واسطه قبولی در آزمون ورودی مدارس سمپاد بود. برای، مشارکت‌کننده شماره ۲۰ مطرح کرد: «یک اعتمادبه‌نفس خاصی رو به بچه‌هایی که سمپاد قبول شدن می‌ده و بهشون القا می‌کنه

که واقعاً فرق دارند و استعداد خاصی درونشون هست و این، اون‌ها رو امیدوار می‌کنه، حس اعتماد به نفس خاصی رو به اون‌ها می‌ده، اعتماد به نفس و غروری که در درس خواندن و قبول کردن خودشون بهشون کمک می‌کنه.»

● مقوله فرعی پرورش همه‌جانبه

اغلب فارغ‌التحصیلانی که تجربه درس خواندن در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه اول سمپاد را داشتند، از جو خوب پژوهشی و مهارت‌محوری فعالیت‌ها صحبت کردند. جوی که دانش‌آموزان عاملیت و آزادی عمل دارند و در این بستر با انجام فعالیت‌های مختلف می‌توانند ویژگی‌ها و نقاط قوت و ضعف خود را بهتر بشناسند.

شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «چیزی که من خودم فکر می‌کنم به‌عنوان دانش‌آموز سمپادی کسب کردم و بزرگ‌ترین مهارتی هست که از سمپاد یاد گرفتم کار گروهی و تطابق دادن خودم با جمع هست، اینکه بتونم از هر زاویه‌ای به آدم‌های مختلف نگاه کنم و با آدم‌های مختلفی کار کنم، که به‌طور خاص در دوره اول خیلی زیاد فعالیت گروهی داشتیم.» شرکت‌کننده شماره ۱۸ بیان کرده است: «به نظر من مدارس سمپاد یک دید چندگانه نسبت به هر موضوعی به دانش‌آموز می‌ده تا دانش‌آموز وقتی از زاویه‌های متفاوت به یک موضوع نگاه می‌کنه، بتونه یک نتیجه‌گیری صحیح‌تر و آگاهانه‌تری نسبت به موضوع داشته باشه.»

● مقوله فرعی انگیزش و پشتکار

یکی دیگر از ویژگی‌های مشترک که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند، ویژگی سخت‌کوشی و پشتکار بسیار دانش‌آموزان سمپادی بود. شرکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید: «شاید سمپاد کارخونه ساختن آدم‌های رتبه‌دار نیست، بلکه افرادی که پتانسیل رتبه‌شدن دارند جذب سمپاد می‌شوند و مهم‌ترین تفاوتش هم همین‌ه، کسانی که جذب مدارس سمپاد می‌شوند کسانی هستند که تلاش بیشتری می‌کنند، دید متفاوت‌تری نسبت به زندگی دارند، شاید آدم‌های باانگیزه‌تری هستند، آدم‌هایی هستند که اهدافشون رو در یک مقطعی زودتر از بقیه پیدا کردند.»

● مقوله فرعی اعتباریابی از طریق سمپاد

مشارکت‌کنندگان از اعتباری که به‌واسطه قبولی در مدارس سمپاد کسب کرده بودند صحبت کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱ گفته است: «مهم‌ترین اعتباریه که مدارس سمپاد برای دانش‌آموز داره، یک اعتبار و پرستیژی داره که دانش‌آموز می‌خواد قبول بشه، حتی اگر بپذیره که یک مدرسه دیگه‌ای بهتره، بازم اکثریت سمپاد رو انتخاب می‌کنند.» مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «ولی این بدک کشیدن اسم سمپادم جذابه حقیقتش! و تا آخر توی رزومه آدم می‌مونه.»

● مقوله اصلی محیط پرتنش روانی - تحصیلی

با در نظر گرفتن اینکه نظام آموزشی در ایران بر پایه کنکور و موفقیت تحصیلی در این آزمون شکل گرفته است، مدارس سمپاد نیز از این قاعده مستثنا نیستند؛ اما به دلیل برجسب تیزهوشی و اعتبار مدارس سمپاد در سطح کشور، موفقیت تحصیلی در اولویت و محوریت کارها قرار می‌گیرد و این امر باعث ایجاد فضای پرتنش روانی - تحصیلی می‌شود.

● مقوله فرعی تک‌بعدی بودن تحصیلی

اکثر شرکت کنندگان به این مطلب اشاره کردند که فشار درسی در سمپاد بسیار زیاد است و همچنین برجسب سمپادی بودن، این فشار را چندین برابر می‌کند. توجه به درس و تأکید بر آن در مدارس سمپاد، به‌طور ویژه مدنظر است؛ به‌خصوص در مدارس متوسطه دوره دوم که بحث کنکور و رقابت‌های ناشی از آن مطرح می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «ولی همین جو و امکاناتی که وجود داره می‌تونه به‌عنوان نقطه‌ضعف هم عمل بکنه، بچه‌هایی که در مدارس سمپاد دیدم عموماً خیلی استرس دارند؛ مثلاً ممکنه در یک روز چند امتحان داشته باشند و نباید به‌جز درس خوندن به هیچ چیزی فکر بکنن که فکر می‌کنم برای اکثر بچه‌ها مناسب نیست و برای یکسری بچه‌های واقعاً خاص جواب می‌ده و بقیه بچه‌ها صرفاً فرسوده و اذیت می‌شن و شاید توی راهی بیفتن که واسه‌شون مناسب نیستند. مسئله‌ای که سمپاد داره اینه که گاهی می‌تونه فشار بیاره خصوصاً توی دبیرستان که به خاطر کنکوره و سمپادها اسمی از خودشون دارند و باید این اسم رو نگه دارند و ممکنه خیلی روی دانش‌آموزانشون فشار بیارند که حتماً یک رشته خوب در یک دانشگاه خوب قبول بشن. چیزهایی که من برای کارسوق‌ها گفتم بیشتر برای دوره متوسطه اول برای من اتفاق افتاد؛ چون کنکور یهو خیلی پررنگ می‌شه توی متوسطه دوم و بقیه چیزها رو به خاطر کنکور می‌ریزند دور.»

● مقوله فرعی فشار مضاعف

مشارکت‌کنندگان از فضای پرتنش روانی در مدارس سمپاد صحبت کردند، از اینکه به سمت کمال‌گرایی نامطلوب پیش می‌روند و تأثیرات ناشی از کمال‌گرایی مانند اضطراب و استرس آن‌ها را فرامی‌گیرد و باعث می‌شود تعادل روحی خود را از دست بدهند. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «فشار بیش‌ازحدی که واقعاً بعضی اوقات سر درس‌ها داشتیم. سر این‌ها بعضی از بچه‌ها استرس و اضطراب عجیبی می‌گرفتند و این به نظرم پررنگ‌ترین نقطه‌ضعفشه. تعادل روحی بچه‌ها به خاطر این استرس به هم می‌خورد». همچنین دانش‌آموزان به این نکته اشاره کردند که به دلیل قرار گرفتن در فضای ایزوله سمپاد و ارتباط با آدم‌هایی که دست‌چین شده‌اند، بعداً در دانشگاه در ارتباط‌گیری عمیق با سایر انسان‌ها دچار مشکل می‌شوند. مشارکت‌کننده شماره ۱۸

می‌گوید: «اینکه من سمپادی فقط می‌تونم با بچه‌های سمپادی ارتباط بگیرم. چون من شش سال زندگی رو تجربه‌هایی داشتم که فرد دیگه‌ای نداشته و من شخصیتی داشتم توی این شش سال که طرف مقابلم این رشد شخصیتی رو در این محیط نداشته و این تفاوت بزرگی به وجود می‌آره بین ما و به درک‌نشدنِ دامن می‌زنه و به نظرم این درک‌نشدن شاید یکی از مهم‌ترین تأثیرهایی باشه که حداقل من تجربه‌اش کردم در طول این چند سال.» مشارکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «ولی اینکه بتونم با آدم‌ها ارتباط نزدیک‌تری بگیرم خارج از فضای کار و درس، این رو برام سخت کرد. حالا ما خودمون نمی‌گیریم که سمپادی هستیم ولی متأسفانه ایزوله شدیم، من تفاوت می‌بینم توی آدم‌ها قبل از اینکه ببینیم سمپادی هستند یا نیستند.»

● مقوله فرعی توقع‌سازی سمپاد

مشارکت‌کنندگان به این نکته اشاره کردند که به دلیل برچسب سمپادی بودن، توقعات بیرونی و نوع نگرش بیرونی متفاوت می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «فشاری هست که خواهد ناخواه نه صرفاً از لحاظ تحصیلی، دانش‌آموز تحت تأثیرش قرار می‌گیرد؛ نه صرفاً از بابت اینکه مدرسه این فشار رو روی دانش‌آموزان بذاره، یک بخشیش برمی‌گرده به اینکه دید دانش‌آموز نسبت به خودش فرق می‌کنه و توقعات و انتظارات بیشتری نسبت به قبل داره و یک بخشیش هم جامعه و خانواده و نزدیک‌ترین افراد دانش‌آموز این فشار رو روش می‌آرن و به نظرم این خیلی مهمه، مخصوصاً توی اولین سال‌های متوسطه اول و دوم یعنی سال هفتم و دهم، چون که این دو سال به‌شخصه برای من خیلی سخت بودند.»

● مقوله اصلی ناهماهنگی سازمانی

مدارس سمپاد ممکن است ناکارآمد عمل کنند؛ این ناکارآمدی ممکن است از سیستم‌گزینشی ناکارآمد، هماهنگ‌نبودن مدارس سمپاد در شهرستان‌های مختلف و شهریه زیاد ایجاد شود که در ذیل بیان شده است.

● مقوله فرعی هماهنگ‌نبودن مدارس سمپاد با یکدیگر

مواردی که درباره فعالیت‌های فرادرسسی و برگزاری کارسوق‌ها اشاره شد در تمامی مدارس سمپاد اجرایی نمی‌شدند. محققان از طریق مصاحبه با مشارکت‌کنندگان به این موضوع پی بردند؛ همچنین مشارکت‌کنندگانی که تجربه تحصیل در سمپادهای استان‌های مختلف را داشتند به این نکته اشاره کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید: «البته من نمی‌گم که این فعالیت‌ها در تمام مدارس سمپاد اجرا می‌شه‌ها، مثلاً من سمپادی که دوره اول می‌رفتم اجرا نمی‌شد و اتفاقی هم که می‌افتاد بیشتر برای امتیاز گرفتن مدرسه توی منطقه و سمپاد و بودجه گرفتن بود.»

● مقوله فرعی سیستم‌گزینشی و ورودی ناکارآمد

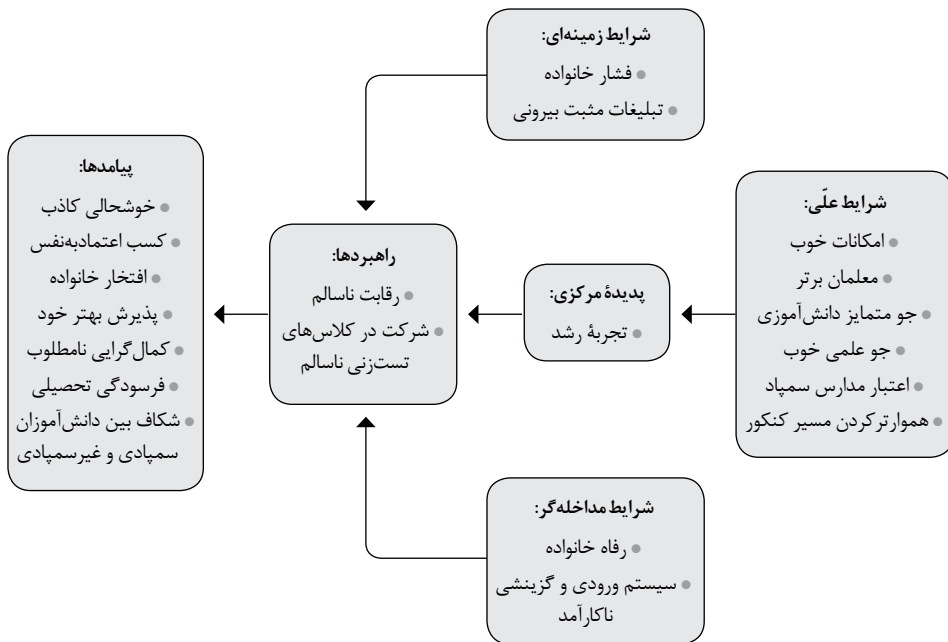
بعضی از مشارکت‌کنندگان به مواردی اشاره کردند که آزمون ورودی سمپاد آزمونی معتبر برای سنجش هوش و استعداد دانش‌آموزان نیست. چه‌بسا دانش‌آموزانی که از نظر سطح درسی و بهره‌ی هوشی بالا بودند، ولی در آزمون ورودی قبول نشدند. از طرفی آزمون ورودی سمپاد تنها یک بعد از هوش را که متناسب با موفقیت در کنکور است می‌سنجد و به ابعاد مختلف هوشی توجهی نمی‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: «آزمون‌های ورودی صرفاً علمی و تئوری هستن و اگر کسی استعدادش در کارهای عملی و هنری و مهارتی باشه، ممکنه در این جور مدارس قبول نشود.» مشارکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «در آزمون ورودیش، حداقل زمان ما، کاملاً همون سیستم کلاس آموزشی برو، کتاب اضافه‌برسازمان بخون، تست بز، حفظ کن، این صرفاً تعیین‌کننده بود که چه کسی می‌تونه وارد سمپاد بشه یا نه.» مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «مصاحبه نمی‌شه از دانش‌آموزان. از نظر هوشی هم تأثیری نداره، هر کسی بیشتر درس خونده باشه، سمپاد قبول می‌شه. از لحاظ هوشی فکر نمی‌کنم خیلی فرق داشته باشه.»

● مقوله فرعی شهریه زیاد

تأثیرگذاری وضعیت اقتصادی خانوادگی بر قبولی در مدارس سمپاد از مواردی بود که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند. مشارکت‌کننده شماره ۲۰ می‌گوید: «ولی یکی دیگه از ویژگی‌هایی که خیلی اذیت می‌کرد پول‌داربودنشون بود، یعنی قشنگ معلوم بود با اینکه طرف باهوش بود و از لحاظ ذهنی خوب بود، ولی پولدارم بود! یعنی شما توی مدارس سمپاد نمی‌تونید فردی رو از طبقه پایین جامعه پیدا کنید که اومده باشند. حق اون‌هایی که شرایط مالی شون بده خورده می‌شه، چون چه بخوایم چه نخوایم اکثر افرادی هم که میان سمپاد شرایط مالی شون خیلی خوبه و از طیف متوسط به بالای جامعه هستند و من کسی رو تا حالا ندیدم که از قشر ضعیف بتونه بیاد وارد مدارس سمپاد بشه.» مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «لان واقعاً شهریه‌اش یک مقدار خیلی کمی کمتر از غیردولتیه. یعنی من یادمه سال آخر من تقریباً پونزده شونزده میلیون شهریه مدرسه‌م بود و کسی که حتی باهوشم باشه ولی توانایی مالیش رو نداره نتونسته بیاد مدرسه و استعدادش رو شکوفا کنه. خیلیا حقشون بوده بیان سمپاد، توی المپیادها شرکت بکنن، ولی خیلی حقشون خورده می‌شه؛ بعد کسایی که ذخیره بودن، قبول می‌شن و جای اون‌ها رو می‌گیرند؛ فقط به خاطر اینکه پول داشتند.»

رویکرد گرند تئوری استرواس و کوربین درنهایت به استخراج الگویی منجر می‌شود که بخش‌های مختلفی دارد؛ از جمله شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها؛ لذا نتایج حاصل از یافته‌ها در قالب نمودار زیر نمایش داده می‌شود. در این الگو سعی شده با تکیه بر تفسیرها و دلالت‌هایی که فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد داشتند در نظر گرفته

شود؛ بدین معنا که ابتدا در بخش شرایط علی دلیل و انگیزه آن‌ها از تجربه قبولی در مدارس سمپاد آورده شده است؛ البته تجربه قبولی در مدارس سمپاد صرفاً شرایط علی تأثیرگذار نبودند؛ شرایط زمینه‌ای که بسترها و زمینه‌های شکل‌گیری این پدیده هستند نیز بسیار بااهمیت‌اند. از دیگر عوامل مشاهده‌شده در این مطالعه، راهبردها و شرایط مداخله‌گر هستند. این شرایط معمولاً کنش‌های فرد را تخفیف یا تشدید می‌کنند. درنهایت با توجه به شرایط علی، راهبردها و شرایط مداخله‌گر، که به شکل‌گیری تجربه رشد در مدارس سمپاد منجر شد، پیامدهایی که این مدارس برای فارغ‌التحصیلان به وجود آورده نیز عنوان شدند.



بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ‌التحصیلان آن مدارس بود. سؤال پژوهشگران این بود که ویژگی‌های مثبت و منفی مدارس سمپاد چیست؟ فارغ‌التحصیلان از نکات مثبت و منفی مدارس سمپاد و تأثیرگذاری آن در زندگی شخصی خود صحبت کردند. مشارکت‌کنندگان از محیط و جوی خاطرنشان کردند که به دلیل داشتن امکانات بهتر، معلمان و کادر

مدرسه دغدغه‌مندتر و دانش‌آموزانی با سطح نسبتاً بالاتر و یک‌دست، سبب رشد و بالندگی می‌شود. این ویژگی‌ها با پژوهش عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) هم‌سو و با پژوهش رضاپور میرصالح و فتوحی اردکانی (۱۳۹۶) ناهم‌سو است. همچنین اکثر مشارکت‌کنندگانی که تجربه تحصیل در مدارس دوره اول مدارس سمپاد را داشتند از جو پویای مدرسه، پیروی نکردن از رویکرد سنتی تدریس و روی آوردن به تکالیف پژوهش‌محور صحبت کردند. همه مشارکت‌کنندگان از تجربه منحصربه‌فرد قرارگرفتن در این فضا و بالندگی‌اش گفتند. فارغ‌التحصیلان به ویژگی‌هایی اشاره کردند که به دلیل قرارگرفتن در آن بستر در بازه سنی نوجوانی کسب کردند؛ از جمله اعتمادبه‌نفس بالا، گشودگی به تجربه، نگاه کردن از زوایای مختلف به یک پدیده، حس غرور، بهترپذیرفتن خود، جسارت، دغدغه‌مندی و پتانسیل کمک به تحول اجتماعی که این ویژگی‌های ذکرشده با پژوهش‌های سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳)، رضائی و همکاران (۱۳۹۳)، شوین^۹ و همکاران (۲۰۰۶) و امینی (۲۰۰۵) هم‌سو است. با وجود اینکه مشارکت‌کنندگان از فضای درس‌محور سمپاد صحبت کردند، ولی این واقعیت را نیز بیان کردند که پویایی، عاملیت دانش‌آموز و فضای پرورشی و پژوهشی خوبی در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه اول، وجود دارد. باید گفت موفقیت ابعاد متفاوتی دارد. از نظر سیاست‌گذاران سمپاد کسب نتایج دانش‌آموزان در چالش‌های علمی نشانی بر موفقیت آنان در عرصه علم و آموزش است؛ ولی همچنین موفقیت در برگزاری کارسوق‌های مختلف و تمرکزکردن روی درس‌های هنر و علوم اجتماعی با توجه به مصاحبه‌های صورت‌گرفته، نشان‌دهنده فراتررفتن سمپاد از سطح صرفاً درس‌محوری است. سمپاد با در نظر گرفتن مفهوم موفقیت و رضایت از منظر رضایت‌غیردرسی و آنچه مربوط به هویت فرد می‌شود نشان داد که از درس‌محوری صرف فراتر رفته است. این یافته با پژوهش شهریاری احمدی و همکارانش (۱۳۹۱) هم‌سو است؛ هرچند که به دلیل ذات سیستم آموزشی ایران و منتهی‌شدن هر آموزشی به کنکور، تأکید بر کنکور و درس اجتناب‌ناپذیر است و درس‌محوری در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه دوم، دیده می‌شود و این تأکید بر درس و فشار درسی بر دانش‌آموزان به افسردگی، فرسودگی تحصیلی و بعضاً به هم‌خوردن تعادل روحی منجر می‌شود. این یافته‌ها با پژوهش‌های بنسون و لوونت (۲۰۱۱) مبنی بر خلاقیت‌زدایی و خستگی هم‌سو است. همچنین

یافته‌ها ناشی از نظام ورودی ناکارآمد سمپاد و ارزیابی نکردن تمامی ابعاد هوش و استعداد از طریق سؤالات آزمون ورودی مدارس سمپاد به دست آمد. مدارس سمپاد با برگزاری آزمون ورودی مبتنی بر سؤالات علمی و ارزیابی نکردن ابعاد هوش و نداشتن مصاحبه رودررو با دانش‌آموزان داوطلب، در جذب دانش‌آموزان متناسب با شرایط این مدارس دچار مشکل می‌شود؛ به طوری که این اشکال در نظر دانش‌آموختگان سمپادی بارز بوده است.

دانش‌آموختگان سمپادی از توقعات بیرونی‌ای صحبت کردند که به دلیل برچسب «سمپادی بودن» از آن‌ها انتظار می‌رود. یکی از ویژگی‌هایی که دانش‌آموختگان سمپادی از تجارب خود در دانشگاه مطرح کردند، درک نشدن توسط دیگران و نبود امکانات و فضای پویای مدارس سمپاد در دانشگاه است. این مورد سبب می‌شود که رابطه عمیق با سایر افراد سخت‌تر شود و درک نشدن را احساس کنند. سمپاد با فراهم کردن فضایی یکدست که اکثر دانش‌آموزان ویژگی‌های مشابهی دارند و با استمرار شش‌ساله این فضا، باعث می‌شود دانش‌آموز تصور کند دنیا همین است؛ در حالی که جامعه واقعی جایی دیگر است. زمانی که دانش‌آموز سمپادی از جامعه کوچک سمپاد وارد جامعه بزرگ‌تر بیرون می‌شود، بنا بر همان واژه «تیزهوش»، که تا به حال با آن نزد اطرافیان شناخته می‌شده است، انتظاراتی که از او می‌رود در همه امور مانند انتظار درس خواندن است. او فقط در امر خواندن دروس موفق بوده و حالا انتظار می‌رود که در هر زمینه‌ای بهترین و برجسته‌ترین باشد. این یافته‌ها با پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۸)، گل‌پرور و همکاران (۱۳۹۱) و شاددل و همکاران (۱۳۹۶) هم‌سو است. یکی دیگر از مواردی که بیشتر مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند شهریه زیاد مدارس سمپاد و وضعیت اقتصادی خوب دانش‌آموزان سمپادی است. متأسفانه با توجه به این موضوع، مدارس سمپاد باعث نوعی نابرابری آموزشی می‌شوند که جایی برای دانش‌آموزان با استعداد با سطح مالی ضعیف نیست. این یافته با پژوهش‌های حسنی (۱۴۰۰) و نیک‌نشان و ممدی‌دارافشانی (۱۳۹۶) هم‌سو است.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهشی

در هر کار پژوهشی محدودیت‌هایی بر سر راه پژوهشگر وجود دارد که در تمامی مراحل پژوهش همراه وی است. پژوهش حاضر نیز از این قاعده

مستثنا نبوده است. دسترسی نداشتن به فارغ‌التحصیلان سال ۱۴۰۱ مدارس سمپاد تمامی استان‌های کشور از جمله این محدودیت‌ها بود. همچنین به دلیل متفاوت بودن تجارب تحصیل در رشته‌های مختلف تحصیلی تجربی، ریاضی و انسانی، بهتر بود که از تمام رشته‌ها به یک میزان مشارکت‌کننده وجود داشته باشد. به سبب اینکه پژوهش‌های کافی و جامع در زمینه تجربیات دانش‌آموزی مدارس سمپاد انجام نشده بود، پژوهش با کمبود پیشینه مواجه بود و از آنجاکه پژوهش به صورت کیفی انجام شده بود، از تعمیم‌پذیری کمتری به نسبت به پژوهش‌های کمی بهره‌مند بود. در نهایت پیشنهاد می‌شود به دلیل تفاوت فعالیت‌های صورت‌گرفته در مدارس دوره اول و دوم سمپاد، به‌طور خاص و تفکیکی پژوهشی درباره این دو دوره متفاوت انجام شود.

● موازین اخلاقی ●

اصول اخلاقی حاکم بر پژوهش نیز شامل رازداری و اطمینان‌دادن در ارتباط با محرمانه‌ماندن تمامی مطالب نقل‌شده، رضایت آگاهانه از مصاحبه‌شوندگان، احترام به انتخاب مصاحبه‌شوندگان برای حضور یا ترک پژوهش و در صورت تمایل، آگاهی از نتایج پژوهش بود.

سپاس‌گزاری

نویسندگان از همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع REFERENCES

- بشارت، محمدعلی، کریمی، معصومه، قربانی، نیما، و رحیمی‌نژاد، عباس. (۱۳۸۸). مقایسه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۴)، ۱۸-۲۸.
<http://icssjournal.ir/article-1-68-fa.html>
- پاک‌نظر، محدثه، میرمحمدخانی، مجید، ستوده اصل، نعمت، عاشوری، مهدی، بهنام، بهناز، و پاک‌نظر، فاطمه. (۱۴۰۰). مشکلات سلامت روان در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی دوره اول متوسطه و مقایسه آن با مدارس عادی دولتی در استان سمنان. *کومش*، ۲۳(۴)، ۸۵-۱۰۶.
https://journals.iau.ir/article_701698.html
- حسنی، محمد. (۱۴۰۰). نقدی بر مدارس استعداد‌های درخشان (تیزهوشان) از منظر عدالت توزیعی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۱(۱)، ۱۳۴-۱۱۱.
<https://doi.org/10.22067/fedu.2022.67429.1001>
- حق شناس، حسن، چمنی، امیررضا، و فیروزآبادی، علی. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *اصول بهداشت روانی*، ۸(۳۰)، ۵۷-۶۶.
<https://doi.org/10.22038/jfmh.2006.1841>
- رضایی، لیلا، مصطفایی، علی، و خانجانی، زینب. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲)، ۲۹-۴۱.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972508>
- رضاپور میر صالح، یاسر، و فتوحی اردکانی، عزت. (۱۳۹۶). مقایسه محیط آموزشی-یادگیری و منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوشان، نمونه دولتی و شاهد. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۲(۳)، ۲۰-۳۸.
<http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.erj.3.32.20>
- سبزه‌آرای لنگرودی، میلاد، محمدی، مصطفی، مه‌ری، یداله، و طالع‌ی، علی. (۱۳۹۳). مؤلفه‌های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱-۱۷.
<https://doi.org/10.22059/JAPR.2014.52268>
- سیدجوادی، سیدرضا، و پهلوان شریف، محمدمین. (۱۳۹۶). مدیریت استعداد: مفاهیم کلیدی و رویکردهای مبنایی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۱۱(۱)، ۱۴۱-۱۷۰.
<https://doi.org/10.30497/smt.2017.2068>
- شاددل، مهدی، اسکندری، حسین، و سلیمان پورعمران، محبوبه. (۱۳۹۶). اثر بازگشتی آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر برنامه درسی دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی*، ۶(۲۴)، ۱۶-۲۷.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jci/Article/932220>
- شفیعی، محمد، عباسی، محمد، و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۴۰۱). تدوین مدل کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس دل‌بستگی ناپیم، سبک‌های فرزندپروری و باورهای غیرمنطقی با میانجی‌گری بی‌نظمی هیجانی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۲(۱)، ۵۷-۶۸.
<http://joec.ir/article-1-1573-fa.html>
- شهریاری احمدی، منصوره، افروز، غلامعلی، شریفی، حسن پاشا، و دوابی، مهدی. (۱۳۹۱). مقایسه خلاقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، مقاله ۵۱۲۰۰۲.
<https://sanad.iau.ir/Journal/qpr/Article/1070258>
- عبداللهی مقدم، مریم، و حسنوند، فضل‌الله. (۱۴۰۲). تدوین الگوی عوامل پیشاینده بی‌صدافتی تحصیلی در آموزش مجازی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان مقطع متوسطه دوم در دوران گسترش پاندمی کروناویروس. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۳(۱)، ۶۵-۷۶.
<http://joec.ir/article-1-1602-fa.html>
- عزیزی، غلامرضا، عزتی، میترا، و محمدادودی، امیرحسین. (۱۳۹۹). ارائه الگوی مدیریت استعداد در مدارس تیزهوشان، یک مطالعه کیفی. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۲۹-۵۰.
https://jsa.uok.ac.ir/article_61495.html
- گل‌پرو، محسن، آتش‌پور، حمید، و هادی‌پور، محبوبه. (۱۳۹۱). مقایسه بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش دختر مدارس تیزهوشان با دختران تیزهوش مدارس عادی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۲(۲)، ۸۵-۹۴.
<http://joec.ir/article-1-161-fa.html>
- نیک‌نام، کریم، غباری‌ناب، باقر، و حسن‌زاده، سعید. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر خلاقیت و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر تیزهوش. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰(۲)، ۴۷-۶۲.
<http://joec.ir/article-1-804-fa.html>
- نیک‌نشان، شقایق، و ممدی‌دارافشانی، علیرضا. (۱۳۹۶). تأملی بر آموزش و پرورش نخبگان. *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۴(۱)، ۵-۲۲.
<https://doi.org/10.22055/edu.2017.18190.1821>

- Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854962.pdf>
- Benson, C., & Lunt, J. (2011). We're creative on a Friday afternoon: Investigating children's perceptions of their experience of design & technology in relation to creativity. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 679-687. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9304-5>
- Chao Hong, S., & Alsakarneh, A. A. (2015). Talent management in the twenty-first century: Theory and practically. *International Journal of Applied Research*, 1(11), 1036-1043. <https://www.allresearchjournal.com>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory into Practice*, 56, 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- Nazeri, R. (2016). *Relationships between self-concept, self-efficacy, classroom atmosphere and mathematics achievement of iranian high school students* [Doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia]. <http://dms.library.utm.my:8080/vital/access/manager/Repository/vital:105977>
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30-37. <https://webarchive.nla.gov.au>
- Sivevska, D. (2010). Instigation and development of giftedness in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3329-3333. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.510>

1. Chao Hong & Alsakarneh
2. Gagne
3. Freeman
4. Sivevska
5. Miller
6. Benson & Lunt
7. Grounded Theory
8. Strauss & Corbin
9. Schwean