



## ORIGINAL RESEARCH PAPER

# Exploring School-Related Challenges in the Underachievement of Gifted Students from the Perspective of Secondary School Teachers

*F. Zare Zardini*<sup>1</sup> , *H. Kareshki*<sup>\*,2</sup> , *S. Soltani Kouhbanani*<sup>3</sup> , *M. Bordbar*<sup>4</sup>

<sup>1</sup> PhD student in educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<sup>4</sup> Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

### ARTICLE INFO

Received: 2025-07-11

Revised: 2025-11-19

Accepted: 2026-03-26

Available online:

2026-06-26

### KEYWORDS:

Gifted,  
underachieving,  
upper secondary school,  
gifted schools,  
academic underachievement.

<sup>1</sup> Corresponding author

[kareshki@um.ac.ir](mailto:kareshki@um.ac.ir)

☎ (+98912)7157839

### EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** Gifted students, as one of the most valuable forms of human capital, play a crucial role in scientific and social development due to their advanced cognitive abilities, creativity, and high levels of motivation (White et al., 2018; Tabatabaei, 2021). Despite these strengths, a considerable proportion of gifted students experience underachievement, a phenomenon characterized by a significant and persistent discrepancy between their potential capabilities and their actual academic performance (White et al., 2018; Mofield & Parker Peters, 2019; Snyder et al., 2019). Empirical evidence indicates that approximately 9% to 28% (White et al., 2018) or 10% to 20% (Steenbergen-Hu et al., 2020) of gifted students fall into this category. This issue not only results in the underutilization of individual talents but also undermines the overall effectiveness of educational systems. Underachievement is widely recognized as a multifactorial construct arising from the dynamic interaction of individual factors (e.g., low motivation, negative emotional states, and maladaptive perfectionism), family-related influences (such as conflictual relationships and insufficient academic support), and school-related conditions (Rimm, 2006; Hornstra et al., 2023; Raoof et al., 2024; Ranjbar Noshahr et al., 2023; Siegle et al., 2021). Within this framework, school-related factors assume a particularly salient role, as schools constitute the primary context in which learning, motivation, and socio-emotional development are shaped. Incongruence between curricular content, instructional practices, and the cognitive and affective needs of gifted learners can significantly diminish motivation and contribute to academic decline (Tomlinson, 2005; Rimm, 2006; Çakır, 2014). In the Iranian context, gifted education programs face multiple systemic challenges, including highly competitive and stress-inducing environments, inadequately differentiated curricula, limited infrastructure, insufficient teacher preparation, and a relative neglect of students' socio-emotional needs. These conditions are associated with adverse outcomes such as anxiety, disengagement, and dissatisfaction (Karimi, 2015; Abolghasemi et al., 2019; Mahani, 2021; Diba vajary et al., 2022; Haj Kazemian et al., 2018). Accordingly, there is a critical need to reconsider and reform school structures and practices, with particular emphasis on the role of teachers as key agents in identifying and mitigating the factors contributing to underachievement (Subotnik et al., 2011). Therefore, the present study seeks to investigate school-related determinants of underachievement among gifted students from the perspectives of upper secondary school teachers, employing a thematic analysis approach.

**Methods and Data:** This applied study was conducted using a qualitative approach, employing thematic analysis to systematically identify, analyze, and report patterns of meaning within the qualitative data, following six stages: familiarization with the data, initial coding, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report (Braun & Clarke, 2006). The study population comprised secondary school teachers from gifted and talented schools in Kerman in 1403 (2024/2025), and through purposive sampling, 11 participants were selected based on criteria including a minimum age of 25, at least two years of teaching experience in gifted schools, and willingness to participate. Data were collected through in-depth, semi-structured online interviews via Skype, each lasting 45 to 60 minutes, which were recorded and transcribed. Data collection continued until theoretical saturation was reached. Coding was performed independently by two researchers, and MAXQDA software was used to manage the data. To ensure the rigor and trustworthiness of the findings, the four criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability (Guba & Lincoln, 1985) were applied. Ethical considerations, including obtaining informed consent, maintaining confidentiality, respecting participants' right to withdraw, and preserving their dignity, were strictly observed throughout the research process.

**Findings:** The findings revealed that high school teachers in gifted schools identified five main categories of school-related challenges contributing to underachievement among gifted students. First, teacher-related challenges include insufficient knowledge of gifted students' cognitive and behavioral characteristics, inappropriate teaching methods, and weak classroom management, leading to decreased motivation and academic decline. Second, peer-related challenges involve intense competition, negative comparison, and harmful behaviors, resulting in psychological pressure, reduced motivation, and lower academic performance. Third, administrative challenges encompass managerial inefficiency and lack of awareness, inadequate interaction with teachers and students, a stressful psychological environment, and structural issues such as frequent leadership changes and biased appointments.

Fourth, curriculum-related challenges include the high volume of instructional content, low quality of teaching and assessment, overemphasis on rote learning and testing, and limited opportunities for developing extracurricular skills. Fifth, school climate challenges consist of high academic pressure and expectations, limited opportunities for multidimensional development, and transitions in the educational environment or grade levels, which may temporarily impair student performance and reduce motivation. Collectively, the interaction of these five categories creates an environment that constrains the potential of gifted students and exacerbates their underachievement.

**Discussion and Conclusion:** This study revealed that underachievement among gifted students in gifted schools' results from the complex interaction of teacher, administrative, curriculum, peer, and school climate challenges. Teachers' insufficient expertise regarding students' cognitive, emotional, and social characteristics, inadequate instructional methods, and weak teacher-student relationships diminish motivation and academic performance (Rezaei Darrebidi, 2020; Jokar, 2024; Rimm, 2006; Haj Kazemian et al., 2018). Ineffective, short-term, and biased school management generates a stressful psychological environment, reducing supportive effectiveness (Bloom, 1985; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Overloaded curricula, emphasis on rote memorization, limited assessment practices, and insufficient opportunities for developing life skills constrain creativity and social interactions (Diba Vajary et al., 2021; Ramos et al., 2021; Nasiran & Iravani, 2015). Unhealthy peer competition and pressure, particularly without effective social relationship management, further weaken motivation and self-efficacy (Tomlinson, 2005; Abolghasemi et al., 2019; Raouf et al., 2024). School climate, academic pressure, and restricted opportunities for multidimensional growth exacerbate anxiety, reduce creativity, and undermine self-concept (Nasiran & Iravani, 2015; Akbari, 2018; Kazemi Haghighi, 2014; Matthews & McBee, 2007). Therefore, establishing a supportive, flexible school environment responsive to cognitive, emotional, and social dimensions of gifted students, alongside teacher and administrator capacity building, curriculum reform, and provision of autonomous and creative learning opportunities, is essential.



NUMBER OF REFERENCES

38



NUMBER OF FIGURES

1



NUMBER OF TABLES

2

## Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

## Ethical Considerations

All ethical considerations were observed in this study, including confidentiality, data integrity, accurate citation practices, and respect for contributors. The study was conducted in accordance with established ethical standards for research involving human participants.

All participants were informed about the purpose of the study and assured of the confidentiality of their responses. Participation was voluntary, and informed consent was obtained prior to data collection. Participants' privacy and anonymity were strictly maintained throughout the research process.

**Citation (APA):** Zare Zardini, F., Kareshki, H., Soltani Kouhbanani, S. & Bordbar, M. (2026). Exploring school-related challenges in the underachievement of gifted students from the perspective of secondary school teachers. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 5–24. DOI:

 <http://doi.org/10.22034/10.48310/ise.2026.20055.1389>



### COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

## مقاله پژوهشی

## واکاوی چالش‌های مدرسه‌ای در کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم

فاطمه زارع زردینی<sup>۱</sup>، حسین کارشکی<sup>۲\*</sup>، سکینه سلطانی کوهبنانی<sup>۳</sup>، مریم بردبار<sup>۴</sup><sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران<sup>۲</sup> دانشیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران<sup>۳</sup> استادیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران<sup>۴</sup> استادیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## چکیده

## اطلاعات مقاله

**پیشینه و اهداف:** مدارس استعداد‌های درخشان به‌عنوان محیط‌هایی تخصصی، تلاش می‌کنند تا با فراهم

آوردن امکانات و برنامه‌های آموزشی ویژه، استعداد‌های برتر را به بهترین شکل ممکن شکوفا کنند. با این حال در میان برخی از دانش‌آموزان این مدارس، پدیده‌ای به نام «کم‌پیشرفتی تحصیلی» در حال گسترش است. هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و فهم عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم مدارس دخترانه استعداد‌های درخشان است.

**روش‌ها:** این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نوع کیفی بود و از روش تحلیل مضمون استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با دبیران متوسطه دوم مدارس دخترانه استعداد‌های درخشان شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ استفاده شد. مشارکت-کنندگان شامل کلیه دبیران این مدارس بودند که از میان آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود، ۱۱ نفر انتخاب شدند. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و روش تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفتند. فرآیند تحلیل شامل سه مرحله اصلی بود: کدگذاری مضامین پایه، کدگذاری مضامین سازمان‌دهنده و استخراج مضامین فراگیر. برای تضمین اعتبار و روایی نتایج، ملاک‌های چهارگانه «گوبا» و «لینکن» به کار گرفته شد.**یافته‌ها:** نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها، پنج مضمون اصلی را نشان داد. این مضامین عبارتند از: «چالش‌های مدیریتی»، «چالش‌های معلم»، «چالش‌های همسالان»، «چالش‌های جو مدرسه» و «چالش‌های برنامه درسی».**نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش ضرورت بازنگری در رویکردهای تربیتی مدارس تیزهوشان، طراحی مداخلات آموزشی-هیجانی و تقویت حمایت‌های چندبعدی از دانش‌آموزان مستعد را برجسته می‌سازد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

## واژگان کلیدی:

تیزهوش،

کم پیشرفت،

متوسطه دوم،

مدارس استعداد‌های درخشان،

کم‌پیشرفتی تحصیلی.

<sup>۱</sup>نویسنده مسئول[kareshki@um.ac.ir](mailto:kareshki@um.ac.ir)

۰۹۱۲-۷۱۵۷۸۳۹ ①

## مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش<sup>۱</sup>، به عنوان افرادی با ظرفیت‌های شناختی بالا و استعداد‌های ویژه، یکی از مهم‌ترین و ارزشمندترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به شمار می‌روند (وایت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). بسیاری از روان‌شناسان مانند بینه و سیمون هوش را استعداد فکری بنیادی می‌دانند که نقش مهمی در زندگی عملی دارد. تیزهوشی به برتری شناختی، خلاقیت و انگیزه بالا در کودک اشاره دارد که او را از همسالانش متمایز می‌کند و توانایی ارائه ارزش به جامعه را فراهم می‌سازد. این ویژگی ماهیتی فراگیر و متنوع دارد و بر شخصیت فرد و شرایط آموزشی‌اش تأثیر می‌گذارد. افراد تیزهوش معمولاً در حوزه‌هایی مانند خلاقیت، هنر، رهبری و تحصیل

1. Gifted

2. White

عملکرد برجسته‌ای نشان می‌دهند (طباطبایی، ۱۴۰۰). انتظار می‌رود که این گروه از دانش‌آموزان، به دلیل توانمندی‌های بالقوه و استعداد‌های ذاتی خود، در مسیر تحصیلی خود عملکردی ممتاز، مستمر و برجسته داشته باشند. اما واقعیت‌های میدانی و یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که درصد قابل توجهی از این دانش‌آموزان با پدیده‌ای به نام «کم‌پیشرفتی<sup>۳</sup>» مواجه هستند؛ وضعیتی که در آن عملکرد تحصیلی آنان با توانایی‌ها و استعداد‌های بالقوه‌شان همخوانی ندارد (وایت و همکاران، ۲۰۱۸؛ موفیلد و پارکر پیترز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹).

دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت<sup>۵</sup> به دانش‌آموزانی اطلاق می‌شود که بین دستاوردهای مورد انتظار و دستاوردهای واقعی‌شان، که معمولاً از طریق ارزیابی‌های معلم و نمرات کلاسی مشخص می‌شود، تفاوت زیادی وجود دارد. البته این تفاوت نباید ناشی از ناتوانی‌های یادگیری باشد و باید در طول یک دوره زمانی طولانی ادامه پیدا کند (اسناید<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). این موضوع به‌ویژه در سال‌های اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی حوزه روان‌شناسی تیزهوشی و تعلیم و تربیت تبدیل شده است.

به طور کلی کم‌پیشرفتی یکی از خطرناکی است که دانش‌آموزان تیزهوش با آن رو به رو می‌شوند. این یک واقعیت شگفت‌آور برای کسانی است که توانایی بالایی دارند. افراد کم‌پیشرفت را می‌توان در هر کلاس و مدرسه از پیش‌دبستان تا دانشگاه، در هر دو جنس و در گروه‌های اقتصادی و قومی مختلف شناسایی کرد (کاردمان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، کم‌پیشرفتی می‌تواند در هر سطحی از توانایی فکری رخ دهد. کم‌پیشرفتی و عدم موفقیت به عنوان اختلاف بین توانایی و عملکرد تعریف می‌شود که با گذشت زمان ادامه می‌یابد (ریچوت<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). یکی از شایع‌ترین باورهای غلط پیرامون کار با دانش‌آموزان تیزهوش این است که کار کردن با آن‌ها آسان است؛ در حالی که همه آن‌ها دانش‌آموزان خوبی نیستند. در واقع، کار کردن با این دانش‌آموزان می‌تواند به اندازه کار کردن با سایر گروه‌ها و گاهی حتی بیش‌تر از آن‌ها چالش‌برانگیز باشد (شیلتز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷).

مطالعات اخیر بین ۹ تا ۲۸ درصد از دانش‌آموزان تیزهوش را به عنوان کم‌پیشرفت شناسایی کرده است (وایت و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، مطالعات جدیدتر نشان می‌دهد که بین ۱۰ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزان تیزهوش به عنوان کم‌پیشرفت شناسایی شده‌اند (استینبرگن-هو<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش، علاوه بر این‌که می‌تواند منجر به هدررفت استعداد‌های بالقوه شود، اثربخشی سرمایه‌گذاری‌های آموزشی را نیز کاهش می‌دهد. از این رو، توجه به این پدیده و شناخت عوامل مؤثر بر آن اهمیت فراوانی دارد.

کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش پدیده‌ای چندعاملی است که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای شکل می‌گیرد (سیگل<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). از نظر فردی، ویژگی‌هایی مانند عزت نفس پایین، خودکارآمدی ضعیف، دیدگاه‌های نامناسب دانش‌آموزان نسبت به تجربیات آموزشی خود، هیجانات منفی، باورهای ذهنی ثابت درباره هوش، فشارهای روانی ناشی از رقابت یا

3. Underachievement  
4. Mofield & Parker Peters  
5. Underachieving gifted student  
6. Snyder  
7. Karaduman  
8. Ritchotte  
9. Schiltz  
10. Steenbergen-Hu  
11. Siegle

فقدان حمایت‌های روان‌شناختی کافی، مشکلات هیجانی مانند افسردگی، انگیزش پایین، کمال‌گرایی افراطی، ناتوانی در پردازش اطلاعات و نداشتن مهارت‌های لازم برای انجام تکالیف، نقش مهمی در این مسأله دارند (ریم، ۲۰۰۶؛ هورنسترا<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ رئوف<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). در حوزه خانوادگی نیز عواملی نظیر بی‌ثباتی خانواده، تعاملات پرتنش، نظارت و راهنمایی تحصیلی ناکافی، محیط نامطلوب خانه، اختلال در عملکرد خانواده، روابط پرتنش با اعضای خانواده، حداقل نظارت تحصیلی والدین، حداقل راهنمایی والدین، عدم پاسخگویی همدلانه، قضاوت‌گری، انتظارات پایین والدین و تضاد ارزش‌های خانوادگی با اهداف آموزشی می‌تواند به تضعیف عملکرد تحصیلی منجر شود (رنجبر نوشر، شکری و فتح‌آبادی، ۱۴۰۱؛ ریم، ۲۰۰۶). در سطح مدرسه، پژوهش‌ها (مانند ریم، ۲۰۰۶) به عواملی مانند تعاملات منفی میان معلمان و مشاوران، نبود فرصت برای ایجاد عادت‌های تحصیلی مناسب، تجارب آموزشی ضعیف در سال‌های ابتدایی، ناهماهنگی بین سبک یادگیری و روش تدریس، رضایت پایین از کیفیت آموزش در کلاس، رفتارهای اجتماعی نابالغ، گروه همسالان نامناسب و نگرش منفی نسبت به مدرسه اشاره کرده‌اند. این عوامل به‌طور بالقوه می‌توانند زمینه‌های کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش را فراهم کنند، هرچند ماهیت و شدت این تأثیر در بسترهای مختلف آموزشی هنوز به‌طور کامل روشن نیست.

در میان عوامل متعددی که بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، نقش محیط مدرسه به‌عنوان فضایی ساختاریافته برای یادگیری، رشد شناختی و اجتماعی، برجسته‌تر از سایر عوامل جلوه‌گر می‌شود. مدرسه نه فقط مکانی برای انتقال دانش، بلکه بستری برای پرورش انگیزه، تعاملات اجتماعی سازنده و ارتقای احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان به‌ویژه تیزهوشان است. اهمیت این محیط در مواجهه با نیازهای پیچیده‌تر دانش‌آموزان تیزهوش، دوچندان می‌شود؛ چرا که این گروه از دانش‌آموزان معمولاً دارای انتظارات بالاتری از نظام آموزشی هستند و در صورت عدم رفع چالش‌های لازم، دچار بی‌انگیزگی و افت تحصیلی می‌شوند (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴؛ ریم، ۲۰۰۶). در این راستا، نتایج پژوهش چاکیر<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که با افزایش پایه تحصیلی، علاقه و رضایت دانش‌آموزان نسبت به معلم و مدرسه کاهش می‌یابد؛ این روند در میان دانش‌آموزان تیزهوش شدیدتر است؛ زیرا آن‌ها در سنین بالاتر بیش از پیش به دنبال تجارب یادگیری متنوع، معنادار و چالش‌برانگیز هستند. در صورتی که محیط آموزشی نتواند این انتظارات را برآورده کند، انگیزه و نگرش مثبت آنان نسبت به مدرسه و فرآیند یادگیری تضعیف می‌شود. بنابراین، طراحی محیط مدرسه‌ای غنی، پویا و حمایتگر برای تداوم انگیزش درونی و بیرونی این دانش‌آموزان، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، معلمان، مشاوران و مدیران نقش بسزایی در خلق چنین محیطی دارند.

نتایج پژوهش‌های داخلی گویای آن است که مدارس تیزهوشان در ایران با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، آموزشی، روان‌شناختی و مدیریتی مواجه‌اند که به شکل‌های گوناگون بر رضایت، انگیزه، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان اثرگذار است. یکی از مسائل برجسته، فضای عاطفی خشک و یک‌نواخت مدارس است که به‌جای تقویت هیجانات مثبت، ماجراجویی و انسجام

12. Rimm

13. Hornstr

14. Raoof

15. Çakır

اجتماعی، به رقابت‌زدگی و استرس دامن می‌زند (کریمی، ۱۳۹۴؛ دیباواجاری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، بار شناختی بالا، تأکید بیش از حد بر حفظیات، محتوای آموزشی غیرکاربردی و فاقد تناسب با نیازهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، زمینه‌ساز احساس بیگانگی تحصیلی و فرسودگی شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ رضایی دره بیدی، ۱۳۹۹؛ نجاتی فر و همکاران، ۱۴۰۰). در بُعد ساختاری، نارسایی‌های زیرساختی، نبود ساختار اداری تخصصی برای آموزش تیزهوشان، عدم تأمین مالی پایدار و ضعف در نظارت و ارزیابی، از سوی مدیران و کارشناسان شناسایی شده‌اند (ماهانی، ۱۴۰۰؛ حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). افزون بر این، نقص در برنامه‌های تربیتی و فرهنگی و نادیده گرفتن آموزش‌های غیررسمی و پرورشی موجب شده است تا مدارس از اهداف کل‌نگر پرورش استعدادها فاصله بگیرند (جورابیان فکور تبریزی و همکاران، ۱۴۰۲؛ دیباواجاری و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های برخی پژوهش‌ها نیز بر چالش‌های روانی-اجتماعی و خانوادگی در زندگی تیزهوشان تأکید دارند؛ عواملی چون ترس از عدم تأیید، احساس طرد اجتماعی، سرکوب هیجانی، انتظارات غیرواقع‌بینانه خانواده و جامعه و نیز ضعف در سبک‌های مقابله‌ای، می‌تواند به پیامدهایی مانند اضطراب، افسردگی، کمال‌گرایی منفی، و اختلال در رشد اجتماعی منجر شود (رضایی دره بیدی، ۱۳۹۹؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵؛ نجاتی فر و همکاران، ۱۴۰۰). از منظر آموزشی نیز، معلمان مدارس تیزهوشان غالباً فاقد تخصص لازم برای تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای متفاوت‌اند و برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای برای آنان ضعیف است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ماهانی، ۱۴۰۰). همچنین، شیوه‌های گزینش و گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان و برداشت تقلیل‌گرایانه از مفهوم «استعداد درخشان» باعث شده است تا عدالت آموزشی، تنوع فردی و تجربه‌های اجتماعی دانش‌آموزان نادیده گرفته شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر، اگرچه مدارس تیزهوشان در ایران با هدف پرورش استعدادهای برتر بنیان نهاده شده‌اند، اما در عمل، به دلیل چالش‌هایی چون ضعف ساختار برنامه‌ریزی، فشارهای آموزشی، ناتوانی در ایجاد محیط یادگیری انگیزاننده و عدم پاسخ‌گویی به نیازهای روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان، نتوانسته‌اند رضایت و شکوفایی مورد انتظار را برای این گروه از فراگیران فراهم آورند و ساختار آموزش مدارس تیزهوشان در ایران علی‌رغم هدف والای پرورش استعدادهای درخشان، با موانع متعددی در تحقق این هدف روبه‌رو است.

در ایران با وجود فعالیت‌های گسترده در حوزه آموزش استعدادهای درخشان، آموزش و پرورش این دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی مواجه است که از جمله آن‌ها می‌توان به کم‌توجهی به نظرات دانش‌آموزان، عدم پرورش خلاقیت و ضعف در محتوای کتب مکمل اشاره کرد. همچنین بسیاری از برنامه‌های آموزشی مدارس تیزهوشان به جای تمرکز بر رشد همه‌جانبه شناختی، عاطفی و اجتماعی، بیش‌تر بر ارتقای صرف نمرات تحصیلی یا موفقیت در آزمون‌های ورودی متمرکز شده‌اند که این امر موجب نارضایتی دانش‌آموزان، معلمان و والدین می‌شود. دانش‌آموزان تیزهوش، به دلیل دقت بالا و روحیه انتقادپذیر خود، نسبت به کوچک‌ترین کاستی‌ها در عملکرد معلمان حساس هستند و این امر ممکن است موجب کاهش رضایت آنان و در نهایت افت انگیزش و عملکرد تحصیلی شود (کریمی، ۱۳۹۴). در کنار این مسائل، چالش‌هایی همچون روابط اجتماعی سرد در مدارس تیزهوشان، نبود برنامه‌ریزی مناسب برای تعاملات گروهی، و نیاز به فضای جداگانه آموزشی، از جمله عواملی‌اند که می‌توانند موجب احساس انزوا، کاهش

اعتماد به نفس و محدود شدن مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان شوند. هر چند ساعت‌های درسی در مدارس تیزهوشان مشابه مدارس عادی است، اما فشار ناشی از استفاده از کتاب‌های مکمل و برگزاری مکرر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، بار روانی و تحصیلی مضاعفی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کند. با وجود آن که اهداف رسمی این مدارس بر تأمین نیازهای روانی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای یادگیری مستقل تأکید دارد، در عمل، تحقق این اهداف با موانع جدی روبه‌رو است (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالعات خارجی نیز بر این نکته تأکید دارند که ساختارهای آموزشی متداول غالباً پاسخگوی نیازهای خاص تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان تیزهوش نیستند. به‌عنوان مثال، نبود چالش کافی در کلاس درس، سبک تدریس نامتناسب با شیوه‌های یادگیری تیزهوشان، تعاملات منفی با معلمان و نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه، از جمله عواملی هستند که می‌توانند به افت تحصیلی این گروه منجر شوند (تاملینسون<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵؛ ریم، ۲۰۰۶؛ اسنایدر و لیننبرگ-گارسیا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۳، بلوم<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۵). متیوز و مک‌بی<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۷) نیز با رد این تصور که موفقیت تحصیلی تیزهوشان امری بدیهی و تضمین شده است، تأکید می‌کنند که این دانش‌آموزان برای پیشرفت واقعی، به محیط‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای خاص خود نیازمندند. از سوی دیگر، انتخاب نامناسب معیارهای گزینش در مدارس تیزهوشان، موجب افت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان و والدین و بروز اضطراب شده است. ترکیب این عوامل، تصویری پیچیده از وضعیت مدارس تیزهوشان در ایران ارائه می‌دهد؛ مدرسی که در ظاهر با هدف رشد استعدادها برتر ایجاد شده‌اند، اما در عمل، به دلیل چالش‌های ساختاری، محتوایی و انسانی، از تحقق این مأموریت فاصله گرفته‌اند.

در همین راستا می‌توان گفت هدف غایی آموزش تیزهوشان نباید صرفاً تربیت افراد با ضریب هوشی بالا باشد، بلکه باید به رشد متوازن تمامی ساحت‌های وجودی آنان توجه شود. همان‌طور که سوبوتنیک<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۱۱) تأکید کرده‌اند، رسالت واقعی این مدارس بهره‌گیری از ظرفیت‌های تیزهوشان برای تأثیرگذاری در جامعه است. این امر مستلزم بازتعریف برنامه‌های درسی با محوریت فعالیت‌های عملی، پروژه‌های خلاقانه و کارآفرینی است تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های حل مسأله و تفکر انتقادی را در مواجهه با مسائل واقعی جامعه پرورش دهند. روان‌شناسان تیزهوش، با بهره‌گیری از روان‌شناسی مثبت‌گرا، می‌توانند فرهنگی در مدرسه ایجاد کنند که تیزهوشی را به‌صورت همه‌جانبه ارزیابی و حمایت نماید. آن‌ها می‌توانند باور قدیمی مبنی بر اینکه افراد تیزهوش به تنهایی به خوبی عمل می‌کنند را از بین ببرند و تأکید کنند که این دانش‌آموزان به حمایت، نظارت، مربیگری، راهنمایی و مشاوره خارجی برای بهینه‌سازی توانایی‌های خود نیاز دارند (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴).

در همین چارچوب، باید توجه داشت درحالی که بسیاری از سیاست‌های آموزشی بر شناسایی اولیه و برنامه‌ریزی درسی تمرکز دارند، شواهد نشان می‌دهد که عوامل درون‌مدرسه‌ای نقش تعیین‌کننده‌تری در افت یا پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش ایفا می‌کنند

16. Tomlinson

17. Linnenbrink-Garcia

18. Bloom

19. Matthews &amp; McBee

20. Subotnik

(تاملینسون، ۲۰۰۵). مدرسه باید محیطی پویا، چالش‌برانگیز و متعادل فراهم کند که نیازهای شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش را تأمین نماید؛ اما بررسی‌ها حاکی از آن است که ساختارها و سازوکارهای مدرسه در بسیاری موارد نه تنها در ارتقای عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان ناکام بوده‌اند، بلکه خود به عوامل تسهیل‌کننده کم‌پیشرفتی تبدیل شده‌اند (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). عوامل مختلف مدرسه‌ای، از جمله کیفیت مدیریت مدرسه، شایستگی معلمان در تدریس و راهنمایی دانش‌آموزان، نحوه تعامل همسالان و سازوکارهای برنامه‌درسی، می‌توانند به طور مستقیم یا غیرمستقیم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را تقویت یا تضعیف کنند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ نادری و سیف نراقی، ۱۴۰۱).

در واقع، اگر مدرسه نتواند میان حمایت تحصیلی و پرورش هیجانی توازن برقرار کند، دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به‌جای تجربه رشد و رضایت، در معرض ناامیدی، اضطراب، بی‌انگیزگی و در نهایت افت عملکرد قرار گیرند. با توجه به نقش تعیین‌کننده محیط آموزشی در هدایت یا تضعیف سرمایه شناختی و هیجانی این گروه، بررسی و تحلیل نظام‌مند مؤلفه‌های مدرسه‌ای تأثیرگذار بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش امری ضروری به نظر می‌رسد. با وجود اهمیت این مسأله، همچنان در ادبیات پژوهشی ایران، بررسی نظام‌مند و عمیق عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی تیزهوشان، به‌ویژه از دیدگاه معلمان دوره دوم متوسطه، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که معلمان، به عنوان کنشگران کلیدی نظام آموزشی، شناختی دقیق و تجربی از واقعیت‌های جاری در مدرسه دارند و دیدگاه‌های آنان می‌تواند به شناسایی بهتر موانع ساختاری و بین‌فردی کمک کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، واکاوی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون است.

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد کیفی طراحی شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) استفاده گردید. تحلیل مضمون، روشی نظام‌مند برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای معنایی موجود در داده‌های کیفی است و به پژوهشگر امکان می‌دهد که مفاهیم کلیدی را از متن مصاحبه‌ها استخراج کند. این روش شامل شش مرحله اصلی است: آشنایی با داده‌ها؛ بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها برای درک کلی محتوا و شناسایی مفاهیم اولیه. کدگذاری اولیه: استخراج کدها از جملات و پاراگراف‌ها بر اساس مفاهیم کلیدی. جست‌وجوی مضامین: گروه‌بندی کدهای مشابه و شناسایی مضامین فرعی و اصلی. بازبینی مضامین: تطبیق مضامین با داده‌ها و اصلاح آن‌ها برای اطمینان از صحت و انسجام. تعریف و نام‌گذاری مضامین: تعیین مفهوم دقیق هر مضمون و انتخاب نام مناسب. تهیه گزارش تحلیلی: ارائه یافته‌ها به‌همراه توضیح مفاهیم و شواهد مرتبط (براون و کلارک<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶).

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل تمامی دبیران دوره متوسطه دوم مدارس استعدادهای درخشان شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ بودند.

معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل ۲۵ سال سن، دست کم دو سال سابقه فعالیت در مدارس استعدادهای درخشان و علاقه‌مندی به مشارکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز عبارت بودند از: نداشتن زمان کافی، عدم تمایل به شرکت در پژوهش و خروج از محور اصلی مطالعه. نمونه‌گیری به روش هدفمند<sup>۲۲</sup> انجام شد و در مجموع ۱۱ نفر انتخاب شدند.

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به صورت غیرحضوری و آنلاین با استفاده از نرم‌افزار Skype جمع‌آوری شد. قبل از مصاحبه، اهداف پژوهش و محورهای مصاحبه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شدند. علاوه بر پاسخ‌های صریح، توجه ویژه‌ای به نکات تلویحی و مضامین ضمنی شد تا غنای داده‌ها حفظ گردد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری<sup>۲۳</sup> ادامه یافت، به گونه‌ای که دیگر مفهوم یا مقوله جدیدی شناسایی نشد. ملاحظات اخلاقی این پژوهش شامل کسب رضایت آگاهانه، رعایت رازداری و محرمانگی اطلاعات، احترام به حق انصراف شرکت‌کنندگان و حفظ کرامت و شأن هر فرد بود.

در این پژوهش، برای ارزیابی کیفیت و اعتبار یافته‌ها از چهار معیار گوبا و لینکلن<sup>۲۴</sup> (۱۹۸۵) بهره گرفته شد. معیار اعتبار<sup>۲۵</sup> با رسیدن به اشباع نظری تأیید شد، به طوری که پس از انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگران دریافتند اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید. ملاک انتقال-پذیری<sup>۲۶</sup> نیز از طریق تطابق و تأیید متقابل داده‌ها اثبات شد، به گونه‌ای که تفاوتی بین اطلاعات جمع‌آوری شده مشاهده نشد. برای تضمین ملاک اعتماد<sup>۲۷</sup>، فرایند کدگذاری به صورت مستقل توسط دو پژوهشگر انجام شد و میزان هم‌خوانی کدها نشان‌دهنده پایداری یافته‌ها بود. همچنین، ملاک تاییدپذیری<sup>۲۸</sup> با توجه به استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرهیز از دخالت نظرات شخصی پژوهشگران در گردآوری و تحلیل داده‌ها حفظ گردید. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته<sup>۲۹</sup> جمع‌آوری گردید و تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس سه مرحله کدگذاری شد و نرم‌افزار مورد استفاده نیز MAXQDA بود.

## یافته‌ها

ویژگی‌های زمینه‌ای معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش از جمله سابقه تدریس (بر حسب سال)، سطح تحصیلات و شغل در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان.

Table 1. Demographic Information of the Participants.

ردیف	شغل	سطح تحصیلات	سابقه تدریس
۱	دبیر زبان انگلیسی	دکترای آموزش زبان انگلیسی	۲۰

22. Purposive sampling  
 23. Theoretical saturation  
 24. Guba & Lincoln  
 25. Credibility  
 26. Transferability  
 27. Dependability  
 28. Confirmability  
 29. semi-structured interview

۲	کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی	دبیر زبان انگلیسی	۲
۳۲	لیسانس فیزیک اتمی	فیزیک	۳
۳۰	فوق لیسانس آموزش ریاضی	دبیر ریاضی	۴
۳۱	لیسانس زیست شناسی	دبیر زیست شناسی	۵
۱۹	لیسانس زیست شناسی	دبیر زیست شناسی	۶
۲۲	کارشناسی ارشد شیمی	دبیر شیمی	۷
۲۸	دکترای فیزیک	دبیر فیزیک	۸
۱۸	دکتری زبان و ادبیات فارسی	دبیر فارسی و نگارش	۹
۲۶	کارشناسی ارشد فیزیک گرایش نجوم	دبیر فیزیک	۱۰
۱۱	کارشناسی ارشد معادلات دیفرانسیل	دبیر ریاضی	۱۱

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۱ معلم با رشته‌ها و سطح تحصیلات متنوع هستند. سابقه تدریس آن‌ها از ۲ تا ۳۲ سال متغیر است و بیش‌تر معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری هستند.

به‌منظور اجرای روش پژوهش از نوع تحلیل مضمون، در مرحله نخست، مفاهیم اولیه و مرتبط با موضوع پژوهش از طریق مطالعه دقیق و چندباره متون مصاحبه‌ها شناسایی و استخراج شدند. در این مرحله، پژوهشگران با بازخوانی مکرر جملات و پاراگراف‌ها به‌عنوان واحدهای معنایی، مفاهیم کلیدی را شناسایی و کدگذاری کردند. در ادامه، کدهای مشابه، نزدیک به هم و مترادف با یکدیگر ترکیب و کدهای تکراری حذف شدند تا مضامین پایه شکل گیرند. سپس این مضامین پایه بر اساس شباهت‌های مفهومی و ارتباط‌های درونی، در قالب مضامین سازمان‌دهنده جمع شدند. در مرحله بعد، از رهگذر بازخوانی، ترکیب و ادغام مضامین سازمان‌دهنده، مضامین فراگیر نهایی استخراج گردید.

در مجموع، تعداد ۴۲ مضمون پایه در قالب ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت ۵ مضمون فراگیر شناسایی شد. این مضامین بازتاب‌دهنده درک عمیق دبیران از چالش‌های مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش است. جدول ۲ مضامین شناسایی‌شده در سه سطح فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. مضامین شناسایی‌شده.

Table 2. Themes Identified in the Study.

مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
دانش ناکافی ناآگاهی درباره ویژگی‌های این دانش‌آموزان	دانش و آگاهی معلم	چالش‌های معلم
تدریس مطالب فراتر از کتاب بیان نامناسب درس توسط معلم عدم توجه به پیش‌نیاز	روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب	

میزان ناکافی تکرار توسط معلم مدیریت ضعیف کلاس		
تبعیض واکنش نامناسب معلم فرصتی محدود برای معاشرت با دانش‌آموزان مقایسه با دانش‌آموزان دیگر عدم توجه به نیازهای دانش‌آموزان	رابطه با دانش‌آموزان	
فشار و رقابت منفی همسالان رفتار رقابتی آسیب‌زا	رقابت و مقایسه	
نامیدی و کاهش انگیزه در اثر مقایسه غلو و اغراق برای تضعیف روحیه همکلاسی‌ها افت تحصیلی	تأثیرات روانی و رفتاری	چالش‌های همسالان
ناکارآمدی و ضعف صلاحیت مدیران ناآگاهی مدیران از ویژگی‌های تیزهوشان تعامل نامناسب با معلم	کفایت و شایستگی مدیریتی	
بی‌توجهی به خواسته‌های دانش‌آموزان سختگیری‌های غیرمنصفانه	تعامل با دانش‌آموزان	
ایجاد تنش و اضطراب در محیط مدرسه تأثیر منفی مدیریت بر انگیزه و روحیه آموزشی	فضای روانی مدرسه	چالش‌های مدیریت
دوره کوتاه مدیریت تبعیض و پارتی‌بازی در انتصابات مدیریتی	چالش‌های ساختاری و امکانات	
حجم زیاد درس و کمبود ساعت کلاسی تمرین‌ها و تکالیف متنوع و زیاد تاکید بیش از حد بر محفوظات	ساختار و حجم محتوای درسی	
اشکالات کتاب‌های درسی سوالات امتحانی امتحانات مکرر	کیفیت و ماهیت آموزش و ارزشیابی	چالش‌های برنامه درسی
نبود فرصت برای مهارت‌های زندگی و هنری تمرکز صرف بر تست‌زنی	فرصت‌های یادگیری مهارت‌های جانبی	
انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر فضای رقابتی شدید و فشار اجتماعی	فشار و انتظارات تحصیلی	
کمبود تفریح تک‌بعدی شدن دانش‌آموزان	کمبود رشد چندجانبه	چالش‌های جومدرسه
تغییر محیط آموزشی تغییر مقطع	تغییرات و چالش‌های محیط آموزشی	

یافته‌ها نشان می‌دهند که چالش‌های مدرسه‌ای در چند حوزه اصلی بر عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش تأثیرگذار هستند. نخست، چالش‌های معلم که شامل دانش و آگاهی ناکافی معلمان و روش‌های تدریس و کلاس‌داری نامناسب است. بسیاری از معلمان از دانش

تخصصی لازم درباره ویژگی‌های شناختی و رفتاری تیزهوشان برخوردار نیستند که این ناآگاهی موجب قضاوت‌های نادرست و نادیده گرفتن نیازهای دانش‌آموزان می‌شود. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «یکی از معلم‌های ریاضی که در مدرسه داشتیم، واقعاً برای این بچه‌ها مناسب نبود؛ چون روش تدریسش با سطح توانایی و نیازهای دانش‌آموزان همخوانی نداشت». همچنین، ناآگاهی معلمان نسبت به تفاوت‌های رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش باعث قضاوت‌های نادرست می‌شود: «معلم‌ها واقعاً نمی‌تونن دانش‌آموزان تیزهوش رو به درستی بشناسن و بعضی وقت‌ها اشتباه قضاوت می‌کنن». روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب نیز مانع یادگیری است. ارائه مطالب فراتر از کتاب، بیان نامناسب درس، عدم توجه به پیش‌نیازها، تکرار ناکافی و مدیریت ضعیف کلاس، چالش‌های جدی ایجاد می‌کند: «تدریس مطالب فراتر و خارج از کتاب باعث سردرگمی و افت تحصیلی بچه‌ها شده». و در مورد مدیریت کلاس: «کلاس‌ها شلوغ بود و معلم نتونست مدیریت کنه، درس به درستی پیش نرفت».

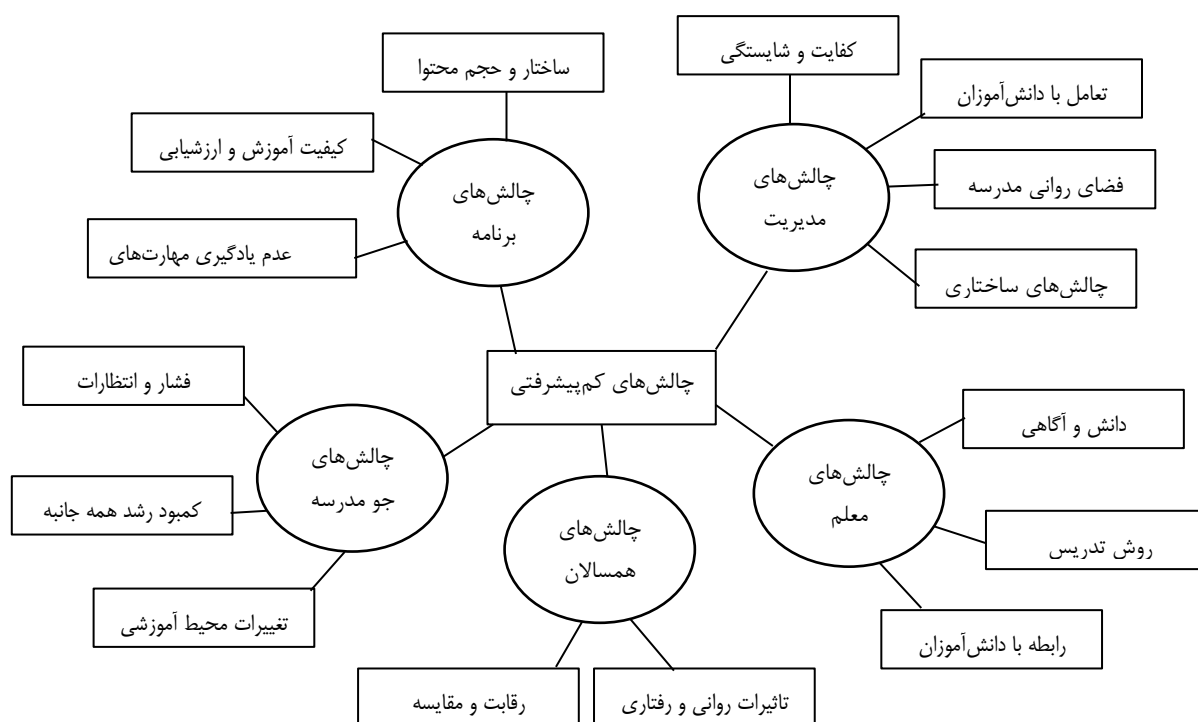
دوم، چالش‌های همسالان شامل رقابت و مقایسه و تأثیرات روانی و رفتاری است. فضای رقابت شدید در مدارس تیزهوشان فشار زیادی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند: «رقابت بین دانش‌آموزها خیلی شدیده و باعث استرس می‌شه» رفتارهای رقابتی آسیب‌زا با پنهان‌کاری اطلاعات و حسادت همراه است: «دانش‌آموزان نام معلم و منابعشون رو به دیگری نمی‌گن». این فشار رقابتی باعث کاهش انگیزه و حتی افسردگی می‌شود: «مقایسه با دیگران باعث ناامیدی و افت تحصیلی شده».

سوم، چالش‌های مدیریتی شامل کفایت و شایستگی مدیریتی، تعامل با دانش‌آموزان، فضای روانی مدرسه و چالش‌های ساختاری و امکانات است. ناکارآمدی و ناآگاهی مدیران نسبت به ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش مشکلات آموزشی و روانی ایجاد می‌کند: «مدیری که شناختی از تیزهوشان ندارد، سد پیشرفت دانش‌آموزان است». تعامل نامناسب مدیران با معلمان نیز فضای کاری را تیره می‌کند: «مدیر دخالت‌های بیش از حدی در کار معلمان دارد». فضای روانی پر تنش و اضطراب‌زا که ناشی از رفتار مدیران نالایق است، بر انگیزه و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد: «مدیر نالایق باعث ایجاد استرس در معلمان و دانش‌آموزان می‌شود». تغییرات مکرر مدیریت و تبعیض در انتصابات نیز مشکلات ساختاری مدرسه را تشدید می‌کند: «مدیرها خیلی سریع عوض می‌شوند و تبعیض وجود دارد».

چهارم، ساختار و کیفیت برنامه درسی شامل حجم بالای محتوای درسی، کیفیت آموزش و ارزیابی، و فرصت‌های محدود یادگیری مهارت‌های جانبی است. حجم زیاد مطالب و کمبود زمان برای یادگیری، تمرین‌ها و تکالیف متعدد و تأکید بر محفوظات، فشار زیادی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند: «حجم زیاد درس‌ها بچه‌ها را خسته و بی‌انرژی می‌کند». کتاب‌های درسی پر اشکال و سوالات سخت و امتحانات مکرر نیز موجب افزایش استرس می‌شوند: «سوالات امتحانی بچه‌ها را به فکر وادار می‌کند ولی فشار زیادی هم وارد می‌کند». محدود بودن فرصت برای یادگیری مهارت‌های جانبی و تمرکز صرف بر تست‌زنی نیز از مشکلات دیگر است: «سیستم آموزشی فقط به تست زدن اهمیت می‌دهد و مهارت‌های زندگی و هنر نادیده گرفته می‌شود».

پنجمین دسته از چالش‌های مدرسه‌ای، چالش‌های مرتبط با جو مدرسه است که شامل فشار و انتظارات تحصیلی، کمبود رشد چندجانبه و تغییرات محیط آموزشی می‌شود. در زمینه فشار و انتظارات تحصیلی، انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان، بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر و فضای رقابتی شدید همراه با فشار اجتماعی، بار روانی قابل توجهی ایجاد می‌کند: «مدرسه فشار زیادی روی بچه‌ها می‌آورد که همیشه بهترین باشند» و «بار مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر خیلی سنگینه». این فشارهای رقابتی و اجتماعی موجب اضطراب و نگرانی مداوم دانش‌آموزان می‌شود: «همیشه در معرض رقابت و فشار اجتماعی هستیم». در زمینه کمبود رشد چندجانبه، نبود فرصت‌های کافی برای تفریح و تمرکز صرف بر حفظ مطالب و تست‌زنی، دانش‌آموزان را خسته و بی‌انرژی می‌کند و انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد: «فرصتی برای بازیابی انرژی و تفریح نداریم و این باعث خستگی می‌شود» و «سیستم آموزشی فرصت خلاقیت را از ما گرفته است». علاوه بر این، تغییرات محیط آموزشی و مقطع تحصیلی نیز چالش‌های جدیدی ایجاد می‌کنند و می‌توانند موجب افت موقت عملکرد دانش‌آموزان شوند: «تغییر پایه تحصیلی فشار زیادی دارد و بسیاری دچار افت می‌شوند». به طور کلی، ترکیب فشار تحصیلی، محدودیت فرصت‌های رشد چندجانبه و تغییرات محیط آموزشی، زمینه‌ساز کاهش انگیزه، خستگی و افت تحصیلی موقت در دانش‌آموزان تیزهوش است و ترکیب چالش‌های مربوط به معلم، همسالان، مدیریت، برنامه درسی و جو مدرسه فضایی ایجاد می‌کند که توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان تیزهوش را محدود و کم‌پیشرفتی آنان را تشدید می‌کند.

در ادامه، شکل ۱ ساختار و شبکه مضامین اصلی علل مدرسه‌ای کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش را به صورت طبقه‌بندی شده و سازمان‌یافته نمایش می‌دهد.



شکل ۱. شبکه مضامین علل مدرسه‌ای کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش.

Figure 1. Thematic Network of School-Related Causes of Underachievement among Gifted Students.

شبکه ارائه‌شده در شکل ۱ نشان می‌دهد که چالش‌های معلم، همسالان، مدیریت، برنامه درسی و جو مدرسه به‌طور هم‌زمان و متقابل زمینه‌کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی چالش‌های مؤثر بر کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که این کم‌پیشرفتی ناشی از چالش‌های ساختاری، تعاملی و محتوایی در بستر مدرسه است. در این راستا، پنج مضمون فراگیر شامل چالش‌های مربوط به معلم، مدیریت، برنامه درسی، همسالان و جو مدرسه شناسایی شد که هر یک به نحوی در کاهش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش نقش دارند.

دانش و آگاهی معلم نقشی کلیدی در کیفیت یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش دارد. ناکافی بودن دانش تخصصی و تربیتی معلمان درباره ویژگی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی این دانش‌آموزان، ناآگاهی از نیازهای خاص آن‌ها و روش‌های تدریس متناسب، باعث ایجاد محیط‌های یادگیری ناکارآمد و یکنواخت می‌شود (رضایی دره‌بیدی، ۱۳۹۹؛ جوکار، ۱۴۰۳؛ ریم، ۲۰۰۶؛ حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب نیز بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. تدریس مطالب فراتر از کتاب، بیان نامناسب درس، عدم توجه به پیش‌نیازها، تکرار ناکافی مفاهیم و مدیریت ضعیف کلاس، دانش‌آموزان را با خستگی، کسالت و کاهش انگیزه مواجه می‌کند و فرصت یادگیری خودگردان و خلاقانه را محدود می‌سازد (کانیفسکی و کیلی، ۲۰۰۳). رابطه معلم با دانش‌آموزان نیز تعیین‌کننده است. تبعیض، واکنش‌های نامناسب، محدودیت در فرصت‌های معاشرت و مقایسه مکرر دانش‌آموزان با یکدیگر، موجب فشار روانی، اضطراب و کاهش انگیزه می‌شود. فقدان توجه به نیازهای فردی و حساسیت دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به رفتارهای معلم نیز بر رضایت شغلی و عملکرد معلمان تأثیر منفی دارد (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). بنابراین، برای ارتقای پیشرفت و انگیزه دانش‌آموزان تیزهوش، ضرورت دارد معلمان با دانش تخصصی کافی، روش‌های تدریس متناسب و رابطه‌ای حمایتی با دانش‌آموزان، محیطی انگیزشی و مؤثر فراهم کنند.

مدیریت مدرسه نیز نقشی دوگانه در پشتیبانی یا تضعیف عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش دارد. کفایت و شایستگی مدیریتی در مدارس تیزهوشان نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد دانش‌آموزان دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ناکارآمدی و ضعف صلاحیت حرفه‌ای مدیران، ناآگاهی آنان از ویژگی‌ها و نیازهای رشدی دانش‌آموزان تیزهوش، و دوره‌های کوتاه مدیریت، به کاهش اثربخشی مدیریت و ناکامی در حمایت از دانش‌آموزان منجر می‌شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). علاوه بر این، تبعیض و پارتی‌بازی در انتصابات مدیریتی نیز باعث ایجاد بی‌اعتمادی و نارضایتی در محیط مدرسه می‌شود. تعامل با دانش‌آموزان نیز در این زمینه اهمیت دارد. بی‌توجهی به خواسته‌ها

30. Kanevsky &amp; Keighley

31. McCoach &amp; Siegle

و نیازهای دانش‌آموزان، اعمال سختگیری‌های غیرمنصفانه و محدودیت‌های تصمیم‌گیری، فضایی تنش‌آلود ایجاد می‌کند که انگیزه و روحیه آموزشی آنان را کاهش می‌دهد. فضای روانی مدرسه تحت تأثیر رفتارهای مدیریتی شکل می‌گیرد. مدیریت ناصحیح، تعامل ضعیف با معلمان و عدم توجه به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان، باعث ایجاد اضطراب و فشار روانی در محیط مدرسه می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بلوم (۱۹۸۵) و اسنایدر و لیننبرگ-گارسیا (۲۰۱۳) همخوانی دارد که نشان داده‌اند کیفیت مدیریت مدرسه می‌تواند بسترساز انگیزش یا عامل ناکامی تحصیلی تیزهوشان باشد. بنابراین، مدیریت مدرسه به عنوان عاملی کلیدی، می‌تواند یا بستری حمایتگر برای تقویت انگیزه، موفقیت تحصیلی و رشد دانش‌آموزان تیزهوش فراهم کند، یا با ضعف شایستگی، تعامل نامناسب و محدودیت‌های ساختاری، موجب تضعیف عملکرد تحصیلی آنان شود.

برنامه درسی و ارزشیابی آموزشی نیز چالش‌برانگیز توصیف شده است. ساختار و حجم محتوای درسی در مدارس تیزهوشان به گونه‌ای است که حجم زیاد دروس، کمبود ساعت کلاسی، تمرین‌ها و تکالیف متنوع و زیاد و تأکید بیش از حد بر محفوظات، باعث فشار شناختی و کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود. این تمرکز بیش از حد بر محتوا و تکرار آزمون‌ها، فرصت رشد خلاقیت و نیازهای عاطفی آنان را محدود می‌کند (دیبا و اجاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ راموس<sup>۳۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۴). عوامل مربوط به برنامه درسی، کیفیت و ماهیت آموزش و ارزشیابی نیز محدودیت‌های جدی ایجاد می‌کند. اشکالات کتاب‌های درسی، تکرار امتحانات و سوالات متمرکز بر حفظیات، فرصت یادگیری مهارت‌های جانبی و زندگی را از دانش‌آموزان می‌گیرد و رشد متوازن آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این مسأله می‌تواند باعث فشار روانی، احساس جدایی از گروه همسالان و محدود شدن تعاملات اجتماعی شود (نادری و سیف نراقی، ۱۴۰۰). فرصت‌های یادگیری مهارت‌های جانبی در مدارس تیزهوشان نیز محدود است؛ تمرکز صرف بر تست‌زنی و آموزش درسی باعث می‌شود مهارت‌های زندگی، هنری و اخلاقی کم‌تر مورد توجه قرار گیرند، که این خود به تربیت دانش‌آموزان تک‌بعدی و محدود شدن خودشناسی آنان منجر می‌شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این، کیفیت خدمات آموزشی، امکانات و تعامل با دانش‌آموزان و والدین در این مدارس اغلب رضایت‌بخش نیست و می‌تواند رشد توانمندی‌ها و انگیزه تحصیلی را کاهش دهد (کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳). بنابراین، برنامه‌های درسی و روش‌های ارزیابی موجود نه تنها پاسخگوی نیازهای گسترده و چندبعدی دانش‌آموزان تیزهوش نیستند، بلکه می‌توانند به عنوان عاملی مؤثر در کم‌پیشرفتی و کاهش انگیزه آنان عمل کنند.

نقش همسالان نیز در قالب رقابت‌های ناسالم، مقایسه‌های مخرب و کنش‌های روانی منفی، به عاملی نادیده‌گرفته‌شده در کم‌پیشرفتی تبدیل شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، فشارهای روانی ناشی از فضای رقابتی، غلو در موفقیت‌ها و کاهش خودکارآمدی، برخی از دانش‌آموزان تیزهوش را به سوی انزوا، افت انگیزه و در نهایت شکست تحصیلی سوق داده است. پژوهش‌هایی همچون تاملینسون (۲۰۰۵) و ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۸) پیش‌تر تأکید کرده‌اند که در صورت نبود مدیریت مؤثر روابط اجتماعی در مدرسه، حتی دانش‌آموزان دارای استعدادهای درخشان نیز ممکن است از حمایت اجتماعی ضروری و مورد نیاز خود محروم بمانند. باید توجه داشت نقش همسالان

در کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش بسیار مهم و در عین حال پیچیده است. همسالان می‌توانند هم تأثیرات مثبت و هم منفی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشند؛ وقتی همسالان ارزش‌یادگیری را بشناسند و حمایتگر باشند، عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش ارتقا می‌یابد اما در مواردی فشار گروه همسالان منجر به پنهان‌سازی توانایی‌ها یا تمرکز بیش از حد بر مهارت‌های اجتماعی به جای پیشرفت تحصیلی می‌شود. در این شرایط، رقابت‌های ناسالم، مقایسه‌های مخرب و کنش‌های روانی منفی میان همسالان، عاملی نادیده گرفته شده است که به شدت کم‌پیشرفتی را تشدید می‌کند. احساس پذیرش و حمایت از همسالان می‌تواند به معکوس کردن روند کم‌پیشرفتی برخی دانش‌آموزان کمک کند، اما فقدان چنین حمایت‌هایی زمینه‌ساز مشکلات روانی و تحصیلی است (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴).

جو مدرسه و فضای تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش تحت تأثیر فشار و انتظارات تحصیلی، چالش‌های مدرسه و تغییرات محیط آموزشی قرار دارد. فشار و انتظارات تحصیلی شامل انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان، بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر و فضای رقابتی شدید و فشار اجتماعی است که باعث افزایش اضطراب و کاهش انگیزه و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود (دببا واجاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ رئوف و همکاران، ۲۰۲۴). می‌توان گفت چالش‌های مدرسه مانند کمبود رشد چندجانبه، فقدان فرصت‌های تفریح، و تک‌بعدی شدن دانش‌آموزان، منجر به محدود شدن فرصت‌های یادگیری خلاق و کاهش تعاملات عاطفی و اجتماعی می‌شود. تمرکز بیش از حد بر حفظیات باعث پرشدن سریع ظرفیت ذهنی و بروز اضطراب در این دانش‌آموزان می‌شود که خلاقیت و انگیزه آن‌ها را کاهش می‌دهد. فضای عاطفی سرد و تعاملات رسمی در مدارس تیزهوشان، با نیازهای چندوجهی رشد دانش‌آموزان در تضاد است و خودباوری آنان را کاهش می‌دهد، همچنین قوانین سخت‌گیرانه و نادیده گرفتن نظرات دانش‌آموزان می‌تواند خشم و عصبانیت آنان را افزایش دهد (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۴؛ اکبری، ۱۳۹۷؛ کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳؛ متیوز و مک‌بی، ۲۰۰۷). بنابراین، ایجاد محیط مدرسه‌ای حمایتگر، متنوع و خلاق که پاسخگوی تمامی ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش باشد، برای ارتقای پیشرفت همه‌جانبه آنان ضروری است.

جمع‌بندی نهایی آن‌که، مدارس تیزهوشان با وجود مأموریت خود برای پرورش سرمایه‌های فکری کشور، اگر نتوانند به نیازهای فردی، اجتماعی، هیجانی و شناختی این دانش‌آموزان توجه کنند، ممکن است به محیط‌هایی ناکارآمد و سرکوبگر تبدیل شوند. لذا بازنگری جامع در ساختارهای آموزشی، توانمندسازی معلمان، اصلاح محتوای درسی، بهبود روابط انسانی و ایجاد فضای حمایتی و پویا در مدرسه، گامی ضروری در مسیر کاهش کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش خواهد بود. محدود بودن جامعه آماری این پژوهش به دانش‌آموزان تیزهوش دوره متوسطه دوم باعث می‌شود قابلیت تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی محدود باشد؛ بنابراین، تعمیم نتایج به مقاطع دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود بازنگری در ساختارهای آموزشی و اصلاح محتوای درسی به‌گونه‌ای انجام شود که نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور متوازن پوشش داده شود. همچنین توانمندسازی معلمان از طریق آموزش‌های تخصصی درباره ویژگی‌های تیزهوشان و روش‌های تدریس متناسب، بهبود مهارت‌های مدیریتی مدیران و ایجاد تعامل مؤثر میان معلمان و دانش‌آموزان، طراحی برنامه‌های آموزشی منعطف و متنوع، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری

خودگردان و تشویق به فعالیت‌های خلاقانه، از دیگر راهکارهای پیشنهادی است. در نهایت، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر پایه‌های تحصیلی و مطالعات طولی برای رصد تغییرات تحصیلی و روانی دانش‌آموزان تیزهوش نیز توصیه می‌شود.

## تعارض منافع

مطالعه حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

## منابع

- ابراهیمی، س.، ناطقی، ف.، و فقیهی، ع. (۱۳۹۷). نگاهی تحلیلی بر عملکرد مدارس تیزهوشان دوره متوسطه اول استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی CIPP. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۷۸۵-۷۹۷. [https://www.jiera.ir/article\\_65026.html](https://www.jiera.ir/article_65026.html)
- ابوالقاسمی، م.، زینلی‌پور، ه.، شیخی، ع.ا.، و عصاره، ع. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تفکیکی برای دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۹ (۳)، ۱۵-۳۶. <https://exceptionaleducation.ir/article-1-1006-fa.html>
- اکبری، ا. (۱۳۸۸). *راهنمایی سازگاری تحصیلی و شغلی*. تهران: انتشارات ساوالان.
- جورابیان فکور تبریزی، ش.، تاج‌زاده قهی، ا.، ایوبی، م. ا.، و مرادی، ح. (۱۴۰۲). الگوی ساختاری ادراک از روابط والدینی و ادراک از روابط معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش: نقش میانجی توانمندی هیجانی-اجتماعی و فشار تحصیلی ادراک‌شده. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۴)، ۴۹-۶۴. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.13063.5582>
- جوکار، م. ح. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) در مقطع متوسطه اول از دید دانش‌آموزان. *مشاوره و راهنمایی (شغلی، خانوادگی، توانبخشی)*، ۱۵ (۱)، ۷۹-۸۹. <https://doi.org/10.22034/cgr.2024.432692.1157>
- حاج کاظمیان، م.، هویدا، ر.، عابدی، ا.، و رجائی‌پور، س. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی روش گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۹ (۱)، ۹۳-۱۲۲. <https://doi.org/10.22059/japr.2018.257321.1293>
- دیبا واجاری، ط.، خمیس‌آبادی، م.، و دهقان‌دار، م. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی مدارس تیزهوشان با توجه به مؤلفه‌های روانی، اجتماعی و عملکردی از نظر کارشناسان و دبیران مدارس استان البرز. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۳ (۲)، ۱۶۶-۱۷۹. <https://doi.org/10.30495/jedu.2022.27482.5493>
- رضایی دره‌بیدی، ز. (۱۳۹۹). *تجربه زیسته نوجوانان تیزهوش ۱۲-۱۶ سال: رویدادهای مثبت و منفی زندگی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء]. سامانه کتابخانه دانشگاه الزهراء.
- رئوف، م.، شکری، ع.، و فتح‌آبادی، ج. (۱۴۰۱). تحلیل پدیدارشناختی ادراک‌های والدین از عملکرد کودکان با استعداد برتر که در تحصیل پیشرفت چندانی ندارند. *پژوهش کیفی در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۵۷-۷۴. <https://doi.org/10.22077/qrbs.2023.6757.1025>
- طباطبایی، ز. (۱۴۰۰). *مروری بر مفهوم تیزهوشی از چشم‌انداز نظریه‌های هوش. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴ (۴۲)، ۵۹-۶۵. [https://www.jonapte.ir/article\\_125432.html](https://www.jonapte.ir/article_125432.html)
- کاظمی حقیقی، ن. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی کودکان تیزهوش و روش‌های آموزش ویژه* (چاپ دوم). انتشارات تابان خرد.
- کریمی، س. (۱۳۹۴). *بررسی زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دخترانه تیزهوشان شهرستان مریوان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان]. سامانه کتابخانه دانشگاه کردستان.

ماهانی، ز. (۱۴۰۰). ارائه مدلی برای آموزش دانش‌آموزان تیزهوش ابتدایی: مطالعه پدیدارشناختی [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. سامانه کتابخانه دانشگاه خوارزمی.

نادری، ع. و سیف‌نراقی، م. (۱۴۰۱). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی (بر اساس DSM-5). انتشارات ارسباران.

نجاتی‌فر، س.، آقازیارتی، ع. و عابدی، ا. (۱۴۰۰). تدوین مدل رضایتمندی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس عوامل مؤثر بر آن: مطالعه داده‌بنیاد. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۱ (۴۳)، ۱۴۱-۱۷۴. <https://doi.org/10.22054/jpe.2022.59758.2298>

نصیران، ص. و ایروانی، م. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۱)، ۱-۲۷. <https://psychstudies.ir/article-1-87-fa.html>

Bloom, B. S. (1985). *Talent development in young people*. Ballantine Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034–1038. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Hornstra, L., Mathijssen, A. C. S., Denissen, J. J. A., & Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person- and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 107, Article 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>

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>

Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165–172. <https://ijonte.elapublishing.net/makale/6315>

Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167–181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>

Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>

Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational pathways to underachievement model. *Journal of Adolescence*, 88, 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001>

Raof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 10(17), e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>

Rimm, S. B. (2006). *When gifted students underachieve: What you can do about it*. Prufrock Press.

- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183–194. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Schiltz, L. (2017). Improving aggression regulation in highly gifted underachievers: An evaluation study based on a mixed methods design. *Shiraz E-Medical Journal*, 18(1), e44715. <https://doi.org/10.17795/semj44715>
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Rubenstein, L. D. (2021). Understanding and addressing underachievement in gifted students. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 605–626). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-37>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. A. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychology*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165.
- 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(3), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11)
- White, S. L., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>