٦

تصور الموهبة وعلاقته بتطور رأس المال الاجتماعي

جوزيف إس. رينزولي، جامعة كنكتيكت JOSEPH S.RENZULLI

«تظل الفائدة التي نؤمنها لأنفسنا عارضة وغير مضمونة، إلى أن تصبح مضمونة لنا جميعًا، وتدمج في حياتنا العامة».

جين آدامز

تغيير العالم ... حياة واحدة في كل مرة

بعد ملاحظة الولد الصغير يبكي في حافلة المدرسة مرارًا وتكرارًا، قامت ميلاني (Melanie)؛ وهي طالبة في الصف الخامس، بالجلوس إلى جواره، وبدأت تتجاذب معه أطراف الحديث. قال لها توني (Tony)، وهو ابن الصف الأول الأساسي الذي كان يخفي وجنتيه خلف نظارة سميكة، لم تر ميلاني مثلها من قبل: «أنت لا تفهمين!» ألا ترين هذه النظارات؟ أنا ضعيف البصر. الطلاب يسخرون مني. لدي كتب خاصة لموضوعاتي، ولكن لا يوجد في المكتبة كتب يمكنني أن أقرأها.»

وفي وقت متأخر من ذلك اليوم، ذهبت ميلاني إلى معلمة الإثراء، وعرضت عليها أن تجعل من توني مشروعها السنوي من «النوع الثالث»[1]. وفي غضون الأيام القليلة التالية، وضعت ميلاني ومعلمة الإثراء خطة، بدأت بإقناع ودي للأولاد الذين يضايقون توني، حيث قام عدد قليل من الطلاب والطالبات الكبار المحترمين بمرافقته في أثناء نزوله من الحافلة، والجلوس معه في غرفة الطعام لتناول الغداء.

بعد ذلك، طرحت ميلاني عددًا من الأسئلة باستعمال أداة لتحديد اهتماماته في القراءة، ثم وظّفت عددًا من أفضل الخطاطين في المدرسة لكتابة مخطوطة كبيرة بعنوان «كتاب كبير» يتعامل مع اهتمامات توني في الرياضة وقصص المغامرات، ثم وظّفت أفضل فناني المدرسة في عمل رسوم لكتب توني، وتولت هي دور المحرر ومدير الإنتاج لتلك السلسلة.

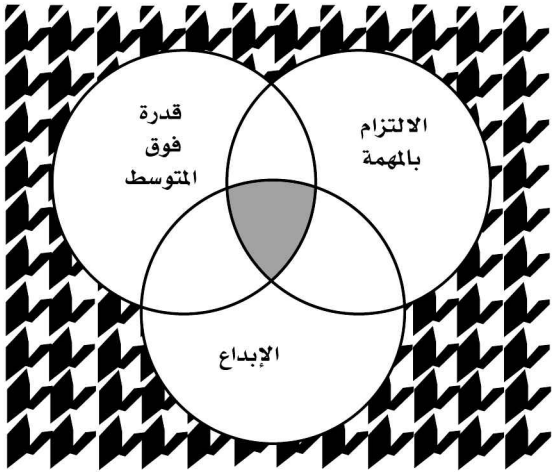
ومع تقدم المشروع في الأشهر التالية، طرأ تغير ملحوظ على موقف توني من المدرسة؛ إذ أصبح شخصية محلية مشهورة، وقام عدد آخر من الطلاب باستعارة كتب من قسم توني الخاص في المكتبة. لقد نتجت فكرة ميلاني الإبداعية والتزامها بالمهمة من تطوير تعاطف عميق والتزام بالهموم البشرية، وتطبيق موهبتها على أمر بعيد عن الأنانية. وعندما سُئلت ميلاني عمّا قامت به، قالت ببساطة: «ما قمت به لم يُغيّر العالم، لكنه غيّر عالم ولد صغير».

معلومات أساسية

لقد بدأتُ العمل، في وقت مبكر من سبعينيات القرن العشرين، على وضع تصور للموهبة يتحدى الآراء التقليدية للمفهوم، الذي يرى أن الموهبة يمكن معرفتها من خلال العلامات العالية في اختبارات الذكاء. لم يلق هذا العمل الحماس المطلوب من المؤسسات التي تُعنى بالموهبة في ذلك الوقت، إضافة إلى رفض كتاباتي من جميع المجلات الرئيسة العاملة في حقل تعليم الموهوبين. وقد دفعتني قناعاتي بشأن الآفاق الرحبة للإمكانات البشرية إلى البحث عن جمهور في مكان آخر. وفي عام ١٩٧٨م، قامت كابان (Kappan) بنشر مقالي تحت عنوان «ما الذي يصنع الموهبة؟: إعادة اختبار التعريف» (Renzulli, 1978). وفي السنوات التالية، بدأ العلماء وممارسو المهنة وصانعو السياسات بالميل إلى آراء أكثر مرونة إزاء معنى هذه الظاهرة المعقدة المُسمّاة بالموهبة. ويُعدّ المقال الذي نشرته كابان أكثر المقالات انتشارًا في هذا الحقل. وقد ألمحت إلى هذا الحدث لأشير فقط إلى وجود أمل وميل لدى الآخرين إلى تغيير آرائهم بخصوص بعض المعتقدات الراسخة، وإلى استعداد الممارسين والقيادات لإجراء مزيد من الدراسات بهدف توسعة تصورات الموهبة المرنة الموجودة حاليًا للمهنة والقادة بدراسة النطاق الأكثر.

أمّا بالنسبة إلى ما يُعرف هذه الأيام بالتصور ذي الحلقات الثلاث للموهبة (القدرة فوق المتوسط وغير الخارقة

(١) نوع الإثراء الثالث هو بحث يختاره فرد أو مجموعة صغيرة لدراسة مشكلة واقعية.



تأثيرات
على...

مجال الأداء العام

الرياضيات	فنون بصرية	علوم فيزيائية
الفلسفة	علوم اجتماعية	حقوق
الدين	فنون اللغة	موسيقى
علوم حياتية		فنون حركية

مجلات أداء متخصصة

فن الكاريكاتير	علم السكان	الموسيقى الإليكترونية
الفلك	التصوير الدقيق	العناية بالطفل
استطلاعات الرأي العام	تخطيط المدن	حماية المستهلك
تصميم المجوهرات	مكافحة التلوث	الطبخ
رسم الخرائط	الشعر	علم الطيور
رقص الباليه	تصميم الملابس	تصميم الأثاث
السير الذاتية	الحياكة	الملاحة
صنع الأفلام	كتابة المسرحيات	علم الأنساب
الإحصاء	الإعلانات	النحت
التاريخ المحلي	الأرصاد الجوية	تصميم العِدّة
الإلكترونيات	مسرح الدمى	الزراعة
التأليف الموسيقي	التسويق	البحث
رسم المناظر الطبيعية	تصميم الألعاب	تعلّم الحيوانات
الهندسة المعمارية	الصحافة،	النقد السينمائي،
الصيدلة،	الخ	الخ
الخ		

الشكل (١: ٦): نموذج الحلقات الثلاث وتأثيراتها على سلوكات الموهوبين

بالضرورة، والإبداع، والالتزام بالمهمة)، فقد دمجتها بخلفية تمثل التفاعل بين الشخصية والبيئة (انظر الشكل ٦:١).

تساعد هذه العوامل على تطوير مجموعات السمات الثلاث التي تُمثّل سلوكات الموهوبين. وما أدركته، ولكني لا أؤكده في الوقت ذاته، هو ضرورة إجراء فحص علمي لمجموعة أكثر تركيزًا من مكونات الخلفية؛ كي نتمكن من فهم مصادر سلوكات الموهوبين. والأهم من ذلك، الطرائق التي يحول بها الأفراد مخزون موهبتهم إلى أفعال بناءة.

لماذا كرّست ميلاني وقتها وطاقتها لمشروع اجتماعي سيحسّن من حياة ولد صغير فقط؟

هل سيساعدنا فهمنا الصحيح للآخرين الذين يوظفون مواهبهم بطرائق اجتماعية بناءة على إيجاد الظروف التي ستزيد أعداد الذين يُسهمون في تنمية الموارد الاجتماعية والاقتصادية؟

هل يستطيع نظامنا التربوي تخريج مديري الشركات المقبلين المهتمين بالقضايا الجمالية والبيئة بقدر اهتمامهم بمصالح شركاتهم؟ هل نستطيع التأثير أخلاقيًا في قادة المستقبل من صناعيين وسياسيين، الذين يُقيّمون السعادة الوطنية وفق معيار قيمي أعلى بكثير من مقياس الناتج القومي الإجمالي؟

سنحاول الاجابة عن مثل هذه الأسئلة ضمن سلسلة من الأبحاث المتواصلة، التي تتناول العلاقة بين الخصائص الشخصية غير المعرفية، والدور الذي تلعبه هذه الخصائص في تطوير الموارد الاجتماعية.

ما المقصود برأس المال الاجتماعي Social Capital؟ ولماذا يُعدّ مهمًا؟

تُعرف الموارد المالية والفكرية بأنها القوى التي تحرك عجلة الاقتصاد، وتنتج موارد مادية عالية القيمة، وثروة، وتقدمًا مهنيًا، وهي جميعًا أهداف مهمة في نظام الاقتصاد الرأسمالي. أمّا رأس المال الاجتماعي، فيعني مجموعة الأصول غير الملموسة التي تعالج الحاجات والمشكلات الجماعية لأفراد آخرين وللمجتمع برمته. ورغم أنه لا يمكن تعريف رأس المال الاجتماعي بصورة ناتج إجمالي محلي، إلاّ أن لابونت (La-Bonte) عرّفه بأنه «شيء ما يجري هناك في العلاقات اليومية بين الناس، له أهميته في تقرير نوعية حياتهم. إنه المادة اللاصقة التي تربط الفرد بالمجموعات، وتربط المجموعات بالمنظمات، وتربط المواطنين بالمجتمعات» (ص ٤٣١).

يستخدم هذا المفهوم في التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية والاجتماعية، للإشارة إلى الروابط بين الشبكات الاجتماعية؛ ممّا يؤدي إلى عمل جماعي مشترك يقوي من تماسك الناس والمجتمعات. كما يفيد الاستثمار في رأس المال الاجتماعي المجتمع برمته؛ لأنه يعين على إيجاد القيم والمعايير وشبكات الأمان الاجتماعي التي تسهل عملية التنسيق والتعاون الموجهة نحو المصلحة العامة الكبرى.

هناك أدلة مثيرة تشير إلى انحدار رأس المال الاجتماعي الأمريكي على امتداد النصف الثاني من القرن العشرين. كما أظهرت المسوحات الوطنية انخفاضًا -على امتداد العقود القليلة الماضية- في التصويت، والمشاركة السياسية، والعضوية في النوادي الاجتماعية، والمجموعات الدينية، والترابط بين المعلم وولي الأمر، والاتحادات، إضافة إلى مجموعات الإخاء.

يتمثل الأمر الأكثر إثارة لدى تفحص تعليقات العلماء بخصوص الفروق بين رأس المال الاقتصادي والاجتماعي، في أن الاستثمار في كلا الموردين الوطنيين يقود إلى ازدهار كبير، وتحسّن في الصحة العقلية والجسدية، فضلاً عن خلق مجتمع يحترم الحرية، والسعادة، والعدالة، والمشاركة المدنية، ويحقّق الكرامة للسكان من شتى الأصول والمنابت. كما أشار بوتنام (Putnam, 1993, 1995) إلى أن إجمالي رأس المال الاجتماعي قد أسهم في التنمية الاقتصادية؛ إذ وجد أن المشاركة الواسعة في الأنشطة الجماعية والضمان الاجتماعي والتعاون، قد خلقت ظروفًا ملائمة لكل من الحكومة الرشيدة، والنماء. وقد تتبع بوتنام جذور استثمار رأس المال الاجتماعي حتى العصور الوسطى، وتوصل إلى أن المجتمعات لم تصبح متحضرة بسبب غناها المادي، لكنها أصبحت غنية ماديًا بفعل تحضرها.

ويشير الباحثون الذين درسوا رأس المال الاجتماعي إلى أنه ينتج على نحو ملموس من أفعال الأفراد. كما أفادوا بأن القيادة شرط أساسي لإيجاد رأس المال الاجتماعي. ورغم أن العديد من الدراسات والتعليقات الخاصة بالقيادة قد نوقشت في أدب تربية الموهوبين، إلاّ أن أحدًا لم يدرس -حتى الآن- العلاقة بين سمات القادة الموهوبين ودافعيتهم لاستخدام مواهبهم في إنتاج رأس مال اجتماعي.

نظرية الهاوندتوث Operation Houndstooth

يُعدّ تطور حركة علم النفس الإيجابي أحد أكثر التوجهات الجديدة في مجال العلوم الاجتماعية في السنوات الأخيرة. تركز هذه الحركة التي يقودها مارتن سليجمان (Martin Seligman) على تعزيز الأمور الجيدة في الحياة، بدلاً من محاولة تصحيح السلوكات الشاذة.

يهدف علم النفس الإيجابي إلى إيجاد علم متخصص في القوى البشرية، يساعدنا على تعلّم الفضائل الاجتماعية البناءة لدى الشباب وتعزيزها وتنميتها. ورغم وجود حاجة إلى إشراك مؤسسات المجتمع كافة في تشكيل الفضائل والقيم الإيجابية، إلاّ أن المدرسة تلعب دورًا خاصًا هذه الأيام؛ بسبب التغيرات في بنية الأسرة، إذ يمضي الطلاب ما يزيد على (٢٠٪) من وقتهم في التعلّم داخل المدرسة. وفي دراسة أجريت بخصوص تطوير التميز لدى الشباب، وجد لارسن(Larson, 2000) أن الطلاب العاديين يشعرون بالملل قرابة ثلث الوقت، ورأى أن المشاركة في الأنشطة المدنية والاجتماعية قد تشكل الأساس في التغلب على بعض علامات الاستياء المتفشية بين الشباب الأمريكيين. كما أشار إلى أن مكونات التطور الإيجابي، مثل: المبادرة، والإبداع، والقيادة، والإيثار، والأعمال المدنية، قد تنجم عن الفرص المبكرة للمشاركة في تجارب، تُعزّز من الخصائص المرتبطة بإنتاج رأس المال الاجتماعي.

يتفحص هذا الفصل البحث العلمي الذي يعرف فئات عدّة من السمات الشخصية الموجودة في نظرية الهاوندتوث العلاجية، التي يقوم عليها مفهوم الحلقات الثلاث للموهبة. تشتمل هذه الفئات، التي يشار إليها مجتمعة بـ «عملية الهاوندتوث»، على: التفاؤل، والشجاعة، والتعلق بموضوع أو نظام، والاهتمام بالهموم البشرية، والطاقة الجسدية والعقلية، والرؤية والإحساس بالمصير، وغير ذلك (انظر الشكل ٦:٢).

وسوف يصار إلى وصف الأبحاث التجريبية، والنماذج القصصية للكبار والشباب الذين أظهروا هذه الاهتمامات، فضلاً عن الاستفادة من الأبحاث الحالية، ومبادرات تطوير الأدوات. كما ستجري مناقشة جدول أعمال لأبحاث مبرمجة، يؤمل أن تقود إلى فهم أفضل لاهتمامات البشر الإيجابية. وأخيرًا، سوف تقدم مقترحات تتناول كيفية إسهام الآباء والمدارس والمجتمع في تعزيز اهتمامات البشر الإيجابية، التي تُعدّ المادة الخام لزيادة رأس المال الاجتماعي.

وقبل أن نناقش مكونات الهاوندتوث، تجدر الإشارة إلى أننا ما زلنا في المراحل الأولى من محاولة استيعاب مفهوم معقد للغاية. ربما ما تزال الإجابات السريعة والسهلة المتمثلة بدعم رأس المال الاجتماعي وتعزيزه كهدف وطني بعيدة المنال، لكنني آمل أن يساعد هذا الفصل على تحفيز باحثين آخرين لاستقصاء أهمية هذا التحدي، بحيث يبدؤون دراسات تعيننا على فهم هذا المفهوم المعقد. كما آمل أن يبدأ القائمون على المدارس التفكير بالخطوات اللازمة لتغيير الوسائل التي نشجع بها الفضيلة لدى الشباب. وكلما كان ذلك مبكرًا كانت النتائج أفضل.

لقد عقب هاوارد جاردنر (Gardner) على أهمية التجارب المبكرة في اكتساب عادات عقلية دائمة بقوله: «تظهر الأبحاث أنه عندما يكون الأطفال صغارًا، فإنهم يطورون ما يمكن تسميته بالنظريات الحدسية. إنها تشبه النقش القوي داخل الدماغ. لا يدرك المعلمون مدى قوتها، إلاّ أن النظريات المبكرة لا يمكن لها أن تزول؛ إذ إنها تبقى راسخة» (Gardner quoted in Kogan, 2000, p.66).

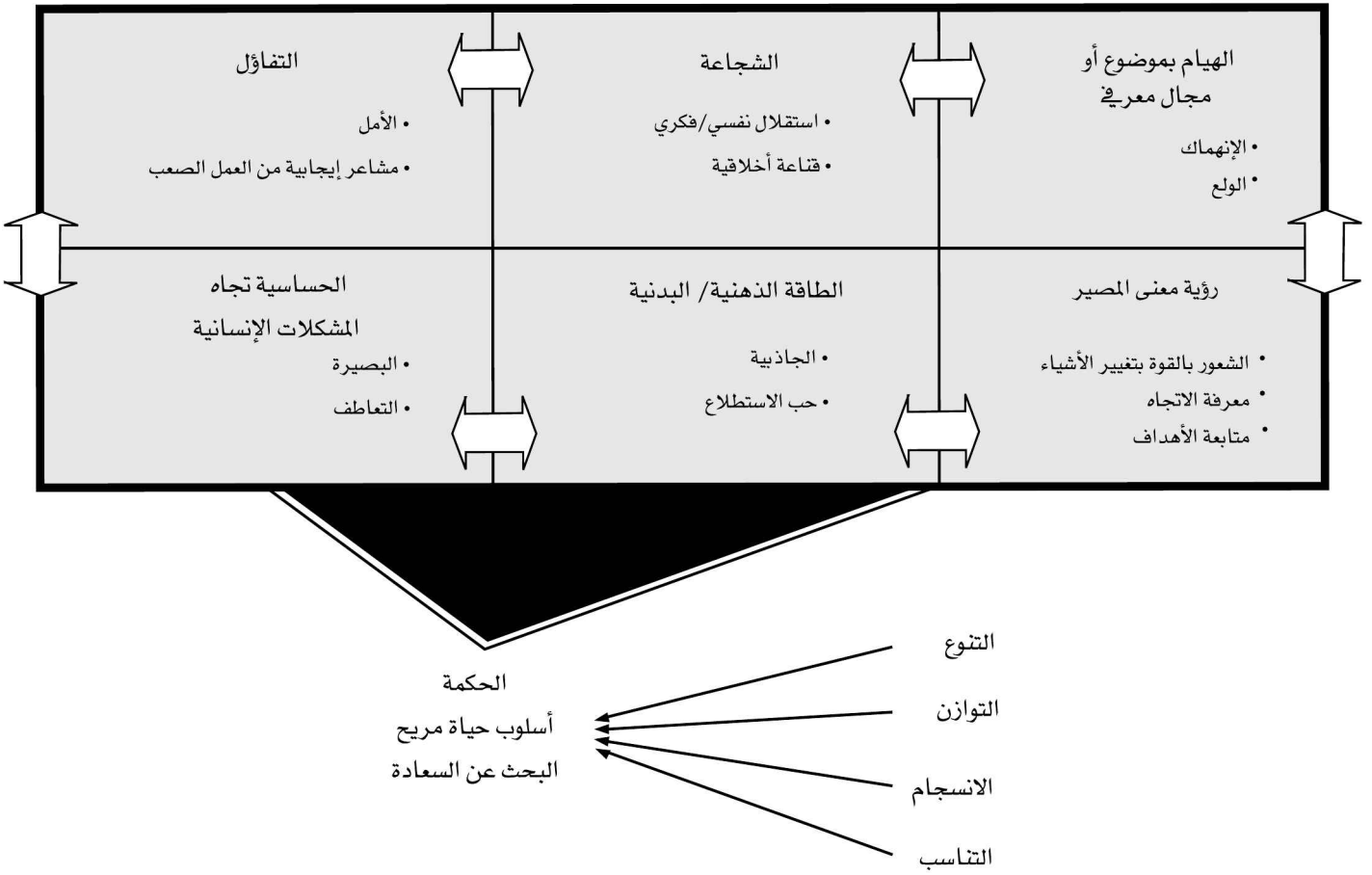
أليس من الأفضل لنا لو بدأنا بنقش يقود إلى تحسن اجتماعي، بدلاً من المؤشرات المادية السائدة في أنماط حياة العديد من الشباب؟

تتمثل أهداف فاعلية الهاوندتوث بهدفين؛ أولهما، القيام بتفحص البحث العلمي الذي أُجري على المكونات في الشكل(٦:٢). وثانيهما، إجراء سلسلة من الدراسات التجريبية لتحديد مدى تأثير التدخلات المتعددة، المرتبطة بالمدرسة في تشجيع أنماط السلوك المحددة داخل المكونات ذات الصلة.

التفاؤل Optimism

يُعدّ التفاؤل أكثر المكونات التي خضعت للبحث والاستقصاء؛ فقد أسهم ظهور علم النفس الإيجابي ومناحي البحث متعددة الأبعاد الخاصة بالصحة في إيجاد بيئة ملائمة لبدء أبحاث عن التفاؤل. وبالرغم من صعوبة تعريف «التفاؤل» ضمن محددات مطلقة، إلاّ أن بيترسون (Peterson, 2000) وصفه بما يشبه الأميبا التي يلتصق بها كل شيء. ويعود سبب «أميبية» التفاؤل وطبيعته اللاصقة إلى تعقيده. وتجدر الإشارة إلى أن بيترسون شجع على الانتقال من المنحى المعرفي الصرف إلى التفاؤل المفاهيمي بصفته

عملية الهاوندزتوث



الشكل ٢: ٦ عملية الهاوندزتوث

سمة معرفية تتسم بنغمة توافقية عاطفية ومحفزة. وتبدو الثقافة على درجة عالية من الأهمية؛ إذ إن القيم الاجتماعية تؤثر في الأفراد. كما أن الفروق الفردية في مقياس التفاؤل تبدو جلية واضحة ضمن بحوث علم النفس الإيجابي. وبينما نحن نسير قدمًا في تجاربنا لتعزيز التفاؤل، تذكرنا هذه الملاحظة بضرورة ملاحقة الفرص للإفادة من جوانب القوة الثقافية للمجموعات المختلفة.

والظاهر أننا جميعًا نشترك في التفاؤل إلى درجة معينة، فهو سمة شخصية تتوسط بين الأحداث الخارجية والتفسير الشخصي لهذه الأحداث من وجهة نظر الفرد (Seligman & Csikszentmihali, 2000). ومع ذلك، فقد أوضح البحث الذي أجراه كل من سليجمان وزملائه (Seligman, 1991, 1995) أن سلوكات التفاؤل تلك يمكن تعلّمها بالمعرفة الذاتية التأملية واستراتيجيات التدخل. وفي الوقت الذي قد يستند فيه التفاؤل إلى شعور المرء بالكفاءة أو طرائق التكيف المتعلمة، فإنه يتجذر أيضًا في العديد من المعتقدات التي تفوق قدرة الفرد، مثل المعتقدات الروحانية أو الدينية. وقد أشار ليونيل تايجر (Lionel Tiger, 1979) في كتابه «التفاؤل: بيولوجيا الأمل»، إلى أن الدين ربما جاء استجابة لحاجة الناس البيولوجية كي يكونوا متفائلين.

وفي ضوء الأوضاع الراهنة، وانسجامًا مع المؤلفات الكثيرة التي تربط فوائد التفاؤل الإيجابي بعضها ببعض، مثل: الرفاهية، والمثابرة، والصحة، والسعادة؛ يبدو من الضروري زيادة فهمنا لقوة التفاؤل وأثره في تطوير الموهبة. ومن جهة أخرى، فإنه يصعب مضاعفة إمكانات الفرد إذا اعتراها خلل فسيولوجي، وطاقة مستنفدة، ومواقف وتوقعات سلبية، وصعوبة في المثابرة. وربما يصبح الطلاب ذوو معدلات التفاؤل العالية قادة مبدعين بارزين مستقبلاً؛ شرط تأثرهم ببعض العوامل المعرفية المشار إليها في هذا الفصل.

الشجاعة Courage

لقد جرى وصف عامل الشجاعة في العديد من السياقات، مثل: الشجاعة البدنية؛ أي مواجهة الخطر المادي، والشجاعة النفسية؛ أي مواجهة المخاوف الذاتية، والشجاعة الأخلاقية؛ أي الحفاظ على النزاهة الأخلاقية في أثناء التغلب على الخوف من رفض الجماعة (Outman, 1997).

ترتبط الشجاعة الأخلاقية بقوة بعوامل فاعلية «الهاوندتوث» الأخرى، مثل: العاطفة، والانفعال، والإيثار، والحساسية لهموم البشر. ويربط مفهوم «الحساسية تجاه الهموم البشرية» هذه المفاهيم بعضها ببعض، ويحولها إلى أفعال؛ فإذا ازداد تعاطف المرء مع فرد ما، فإنه يتصرف بكل شجاعة لمصلحته، حتى لو اضطر إلى مواجهة مواقف يرفضها المجتمع.

كما نوقشت الشجاعة مقترنة بظهور الإبداع؛ الأمر الذي دفع بماك كنون (MacKinnon, 1978) إلى النظر إليها بصفتها واحدة من أكثر السمات أهمية لدى الشخص المبدع. وهذا يشمل الاستفسار عما هو مقبول، والانفتاح على خبرات جديدة، والاستماع إلى حدس المرء نفسه، وتخيل المستحيل، والوقوف إلى جانب المجموعة أو ضدها إن لزم الأمر. وقد اتفق بيرمن (Berman, 1997) مع ماك كنون (MacKinnon) على أن وظيفة المعلم لا تكمن في تعليم السمات مثل الشجاعة، بل تتمثل في نمذجتها. ويقوم عمل بيرمن على تطوير السلوك المنحاز اجتماعيًا المتأصل في نمو الشجاعة الأخلاقية، وهو يعكس الدراسات التي توثق القدرة الطبيعية المبكرة للطلاب في شعورهم بالتعاطف إزاء بعضهم بعضًا، في سن مبكرة جدًا (Gove & Keating, 1997; zahn-Waxler & radke-Yarrow, 1982).

يجب أن يتصدى الشخص المبدع للمخاوف والموانع الداخلية، التي يجب التغلب عليها؛ بغية البحث والتعبير عن حقيقة الأفكار الجديدة؛ سواء أكانت شعبية، أم غير ذلك. وقد استند عالم الفلك البولندي كوبرنيكوس (Coperni-cus, 1472-1543)، الذي تحدث عن مركزية الشمس، إلى شجاعة نفسية كبيرة لمقاومة التصور السائد في عصره إزاء شروق الشمس وغروبها. ومع بدء اكتشاف عقله أوهام التفكير الشعبية السائدة، بدأ يقاوم الصراع بين ورع عقيدته الدينية وحقيقة اكتشافه العميق. وقد وجد العزاء لتفكيره الذي بدا كأنه بدعة في إيمانه بالمعتقد ذاته الذي ولّد هذا الصراع، حيث قال: « كل ما بوسعي فعله هو الخشوع عند رؤية هذا النظام الذي لا يعتريه خلل، وهذا التوازن الخارق الذي لا يختل، والتكيف التام. إن عظمته تدفعني إلى التواضع والسجود على التراب» (Barnes, 1979, p. 112). لقد أظهر هذا الرجل والذين ساروا على خطاه، أمثال كيبلر(Kepler)، وبرونو (Bruno)، وجاليلو (Galileo)، شجاعة نفسية عظيمة في بحثهم الدؤوب عن الحقيقة.

يرى العديد من الأشخاص أنهم أمام طريق مسدود عندما يجدون أنفسهم رهن العبودية النفسية، أو أنهم خاضعون

للتلاعب العاطفي من مخلوق آخر؛ لذا، يجب أن يصار إلى تطوير الشجاعة النفسية، كي نحيا حياة طبيعية بعد أن ننفصل عن الآباء، ونطور علاقات صحية لا تتعارض مع العمل المستقل.

التعلّق بموضوع أو نظام
Romance With a Topic or Discipline

يمكن استكشاف مفهوم التعلّق بموضوع ما من خلال مفاهيم، مثل: العاطفة، وذروة التجربة، والتدفق. ويتصل هذا بالطاقة الجسدية والعقلية؛ إذ توجد الدوافع الذاتية الجوهرية في سياق الموضوعات المهمة أو الجذابة (Ryan & Deci, 2000). وحيث تتوافر هذه العناصر كافة، يصبح المعني الأصلي لمفهوم كلمة «عاطفة» جليًا واضحًا.

يعود أصل هذا المفهوم إلى الكلمة اللاتينية (pati) التي تعني «المعاناة»؛ إذ إن المرء على استعداد تام للمعاناة في سبيل مَنْ يحب ويعشق. وينطوي مفهوم المعاناة على الارتباط بالجهد، والبذل، والأفعال المجهدة أيضًا (Kaufman, 2000).

لقد استحوذت العاطفة على اهتمام الفلاسفة والشعراء عبر آلاف السنين. فقد كان الارتباط بالروح الإبداعية هدف البحث في كتابات سقراط، حيث قال:

«هناك نوع من الجنون، أو المّس، يكون مصدره «الإلهام» الذي يأسر روحًا عذراء نقية، ويحفزها على تعبير عاطفي... ويمجد أفعالاً مجيدة لا تُعدّ ولا تحصى من الأزمنة الغابرة لتعليم الأجيال القادمة» (Eliot, 1909. Vol. 7 p. 422).

وكتب بيرك (Burke) في القرن الثامن عشر، قائلاً:
«العاطفة... هي حالة الروح التي تتوقف فيها كل أنواع الحركة ... وبذا يسيطر موضوعها على العقل تمامًا، حتى أنه لا يشغله شيء آخر» (Eliot , 1909, Vol. 24, p. 47).

لقد سبق هذا الوصف نظرية التدفق كما وصفها سكزنتميالى (Csikszentmihalyi, 1990, 1996) بقوله: «عندما ينخرط المرء في نشاط بشكل كامل يتناغم فيه التوازن بين القدرة والتحدي، تكون النتيجة الاستيعاب الكامل، وتحقيق الذات».

وقد أظهرت الدراسة المتعلقة بالمبدعين البارزين، أن حب الموضوع يبدأ بسن مبكرة، وينمو ويتألق تحت ظروف التنشئة والاحتضان. وفي معظم الأحيان، لا تُعدّ الموهبة والشخصية والقدرة كافية للنجاح دون مكونات «مخاض الحب» (Amabile, 1983). ومع أن الحكمة المألوفة الرائجة تشجع مرشدي الشباب على نصحهم بفعل ما يحبون، إلاّ أنه يجب علينا الذهاب إلى أبعد من هذه النصيحة التقليدية. إن عدم التركيز على صعوبة الإنجاز وألمه، والاعتراف بالمشاعر السوداوية من الخوف، والقلق، والوهم، والغضب؛ التي تُعدّ جزءًا من العاطفة الحقيقية، إلى جانب استراتيجيات للتكيف مع هذا الجانب من التجربة العاطفية؛ سوف يحيل مفهوم التعلّق بموضوع ما إلى مجرد خيال رومانسي (Kaufmann, 2000).

الحساسية تجاه الهموم الإنسانية
Sensitivity to Human Concerns

يتصل مفهوم «الحساسية تجاه الهموم الإنسانية» بمفهوم الشجاعة الأخلاقية، وارتباطاتها بالعاطفة والإيثار. وتعطي جذور هذه الكلمات أساسًا عالميًا لتعريفها؛ فأصل العاطفة مأخوذ من الكلمة الإغريقية (Pathos)، وتعني الشعور. أمّا الإيثار، فأصله من الكلمة اللاتينية (alter)، وتعني الآخر.

يمزج مفهوم «الحساسية تجاه الهموم الإنسانية» هذه المفاهيم بالأفعال؛ أي أن المشاعر القلبية التي يشعر بها المرء نحو الحالة الخاصة، ستدفع به ليتصرف حتى في مواجهة ما لا يرضى به المجتمع؛ من أجل منفعة الآخرين.

وقد وجد كل من دانش، وكاجان (Danish and Kagan, 1971) تغيرات كبيرة مهمة على مقياس الحساسية العاطفية في المجموعة الضابطة، بعد تدخلات إرشادية مكثفة. في حين وجد باحثون آخرون علاقة بين النزعات العاطفية، والإيثار، والسلوكات المساعدة (Eisenberg-Berg, 1979, Eisenberg & Miller, 1987, Mehrabian & Epstein, 1972, Reis, 1995).

ترى مثل هذه الترابطات أن هناك أهمية لتطوير سبل زيادة الميول العاطفية، في حال اعتبار مفهوم «الحساسية تجاه الهموم الإنسانية» سمة ذات قيمة. وتبدو أهمية هذا في بيئتنا الحالية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى انحدار كمية المعرفة والرعاية والاهتمام بخصوص الحساسية الاجتماعية بين الشباب (Fowler, 1990, Hart Research Associates, 1989; Times Mirror center for the

People and the Press, 1990). وخير مَنْ لخص الحاجة إلى تطوير هذه السمات، عالم النفس الاجتماعي يوري برونفنبرينر (Uri Bronfenbrenner, 1979)، حيث قال:

«لا يمكن لمجتمع أن يواصل بقاءه ما لم يتعلم أعضاؤه الحساسيات والدوافع والمهارات التي تُسهم في مساعدة غيرهم من بني البشر ورعايتهم. ومع ذلك، فإن المدرسة التي تُعدّ المسؤول الرئيس عن إعداد الشباب للمشاركة الفاعلة في الحياة، لا تعطي هذا الجانب الأولوية التي تستحقها في توفير فرص للتعلّم في هذا المضمار، ولو في المجتمع الأمريكي على الأقل».

وفي المقابل، ترى الأبحاث أن البيئة يمكن أن تؤثر في تغذية هذه السمات (battistich, 1997; anish & Kagan, 1971; Watson, Solomon, Schaps & Solomon 1991; Zahn-Waxler & Radlke-Yarrow, 1982). وعليه، فإن تعميم هذه السمات في المجتمع يجب أن يصبح إلزاميًا.

الطاقة الجسدية والعقلية

Physical / Mental Energy

من الصعب تعريف مفهوم «الطاقة الجسدية والعقلية». ولكن، يمكن فهمها بصورة أفضل، عن طريق سياق العديد من العوامل ذات الصلة التي نوقشت في الدراسات.

يتطلب مفهوم «الجاذبية والحضور» الذي يُعرف غالبًا بأنه التعابير العاطفية غير اللفظية، والقدرة على إثارة إعجاب الأتباع؛ مستوًى عاليًا من الطاقة الجسدية والعقلية. (Lind-holm, 1990). أمّا مفهوم «الفضول»، أو ما يُعرف «بحب الاستطلاع»، فيظهر بمستويات عالية من الطاقة أو الكثافة. وقد جدت ريس (Reis, 1995) في دراستها بخصوص النساء المسنات البارزات، أن الشعور بالحيوية والطاقة هي سمة أساسية في شخصياتهن.

لقد اهتم كثيرون من واضعي النظريات بوصف مستوى الطاقة هذا، وتحديد أهميته، فقد قال جون ستينر (Gohn-Steiner 1997): «يتطلب الإبداع استمرارية في الاهتمام، ومعرفة مكثفة بحياة المرء الداخلية، مقرونة بالاهتمام بالعالم الخارجي... إن قوة الإلحاح وشدته هي المعطى العام الوحيد - في هذا المضمار- من التفكير الإبداعي» (ص٢١٩). أمّا دابروسكي (Dabrowski, 1997)، فقد حدد خمسة مجالات من الحساسية، وُصفت بأنها نوع من الإفراط في الإثارة، حيث يُظهر بعض الطلاب مستويات مكثفة من الطاقة في واحد أو أكثر من هذه المجالات الخمسة، وهي: الحس حركي، والفكري، والعاطفي، والتصوري، والحسي. وقد أظهر كثيرون من القادة العظماء وصانعي التاريخ، أمثال: ليوناردو دافنشي، وألبرت آينشتاين، ومارجريت سانجر، وبوكر، واشنطن، مثل هذه القوة.

يُعدّ الأشخاص ذوو الحضور اللافت، أمثال نيتشة، وويبر (Nietzche and Weber) أكثر حيوية من البشر العاديين؛ فهم يظهرون في حالات متقلبة ومكثفة من الشعور، خارج إطار الحياة العادية (Lindholm, 1990).

يمكن استعمال قوة القادة ذوي الحضور الجذاب لأهداف إيجابية، وأخرى سلبية. وأمثلة ذلك من التاريخ كثيرة، حيث يقع مارتن لوثر كنج (Martin Luther King)، وجون كندي (John Kennedy) على أحد طرفي المتصل، فيما يقع أدولف هتلر (Adolph Hitler)، وشارلز مانسون (Sharles Manson)، وديفيد كوريش (David Koresh) على الطرف الآخر. وهنالك حاجة إلى مزيد من العمل المكثف لتطوير مفهومي «الشجاعة الأخلاقية»، و«الحساسية تجاه الهموم البشرية»؛ كي تُستعمل هذه القدرات لخير المجتمع وتقدمه، بدلاً من استعمالها لأغراض شخصية، أو جرائم ضد الإنسانية.

ومن جهة أخرى، فقد يغذي الفضول أو حب الاستطلاع، الذي يُعدّ أحد مكونات الطاقة الجسدية والعقلية، رغبة المرء في التعلّم، حتى في غياب وضوح تطبيق المعرفة. إلاّ أن الفضول الجامح قد يقود إلى سلوكات مدمرة. ومع ذلك، فقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الفضول والإبداع (Padhee & Das, 1987). وتُعدّ مسألة تحديد العوامل الاجتماعية أو البيئية موضع اهتمام كثير من الباحثين، حيث تتيح البيئات غير العقابية المنفتحة على الاستكشاف - بخلاف تلك التي تُظهر ضبطًا متزايدًا، أو تُقدّم مستويات متدنية من التحدي، أو انعدامًا في الترابط- مجالاً أوسع لتحسين الإمكانات، وفقًا لتعبير الطاقة الجسدية والعقلية (Berman, 199; Ryan & Deci, 2000) وأخيرًا، يُعدّ الفضول، وهو أول المبادئ السبعة التي أشار إليها دافينشي، بمثابة منحى لهم لفهم الحياة؛ وسعي لا هوادة فيه وراء التعلّم المستمر (Gelb, 1998).

الرؤية واستشراف المستقبل

Vision/ Sense of Destiny

تُعدّ الرؤية واستشراف المستقبل أقل مكونات عملية الهاوندتوث حظًا في البحث. ومع ذلك، فقد عرفنا من تاريخ الحضارات بأن الأشخاص ذوي الرؤية والشعور بالمصير،

هم مَنْ صنع العالم الحديث. وبالرغم من وجود نقص في الدراسات الموجهة والمرتبطة بالمصير مباشرة، فإن حياة الأفراد البارزين في مجال اختصاصهم تؤكد أن الرؤية والمصير مرتبطان -إلى حد كبير- بتطوير مستويات عالية متميزة من الأداء والنجاح.

إن الأفراد الذين ينظرون بإيجابية واهتمام إلى الرؤية أو المصير، يكونون ظاهرين للعيان، ليس في استذكارهم الماضي فحسب. ولكن، في استشراف المصير أيضًا. انظر، على سبيل المثال، إلى هذا الغلام الناطق باسم الشباب في المركز العالمي للرحمة بالأطفال، هذه المنظمة التي ينتمي إليها، والتي سافر من أجلها، داعيًا إلى التعليم، وإلى سياسة اللاعنف في العالم (Silverman, Roeper & Smith, 2000). ومع أن تحديد ووصف هذه السمات التي تفصل هؤلاء الأشخاص عن الأداء البسيط أو النجاح يبدو أمرًا صعبًا، إلاّ أن مظاهر تلك الخصائص والسمات واضحة إلى حد كبير.

وبالرغم من ندرة الدراسات البحثية في هذه المجالات، إلاّ أن مكونات محتملة للرؤية والمستقبل بدأت تبرز في عدد قليل من البحوث الجيدة في مجالات علم النفس والتربية. وتشتمل هذه على دافعية الإنجاز، ودافعية الكفاءة، ومركز الضبط، والدافعية الداخلية، ونظرية التقرير الذاتي، ونظرية التنظيم الذاتي (Ambrose, 2000; Rea, 2000; Rotter, 1966; Ryan & Deci, 2000; Schwartz, 2000; Wicker, Lambert, Richardson & Kahler, 1984; Williams 1998, Wong & Csikzentmihalyi, 1991).

لقد تحدث إريكسون (Erikson, 1964) عن الإرادة، وعرّفها بأنها التصميم المتواصل لممارسة الاختيار الحر كما هو الحال بالنسبة إلى ضبط النفس. كما عرّف الغرض أو الهدف بأنه الشجاعة في تصور الأهداف القيمة ومتابعتها. أمّا الكفاية، فهي تلك التي تتحول في نهاية المطاف إلى براعة وحرفية في العمل. وتشير معظم الأبحاث الخاصة بالموهوبين الذين أسهموا في مناحي الحياة كلّها، إلى أنهم يمتلكون دافعًا قويًا إزاء عدم التنازل، أو الرضوخ، أو التهاون. وتؤكد هذه البحوث باستمرار التزام هؤلاء الأفراد بالمهمة الموكلة إليهم، على الرغم من تعرضهم لظروف سيئة أحيانًا.

يقع الإحساس بالاتجاه تحت مكون الرؤية والإحساس بالمصير ضمن مكونات عملية الهاوندتوث، مثلما يقع الإحساس بالقوة لتغيير الأشياء تحت المكون ذاته (انظر الشكل ٦:٢). وقد وجدت ريز (Reis, 1995, 1998) في معرض بحثها عن النساء الموهوبات، أن الإحساس بالمصير يميز النساء البارزات كافة.

إذا افترضنا أن الأفراد الذين يتمتعون بمقاييس عالية لمراكز الضبط الداخلية، يمتلكون مقاييس عالية لبعض أنواع الدمج الخاصة بالفضول، والاهتمامات الشخصية، ودافعية التحصيل، عندها نستطيع الاستدلال بأن امتلاك مركز ضبط داخلي قد يقود إلى «إحساس بالغرض أو الهدف». وعندما يوجد الإحساس بالغرض، يتعزز تقرير المصير، أو ربما يتضخم، ممّا يقود إلى الشعور بالاتجاه. وحينئذ، يصبح هؤلاء الأفراد أكثر ميلاً نحو تطوير رؤية عن المستقبل. ومع الإحساس بالرؤية، يأتي الشعور بمقدرة المرء على إحداث التغيير (الإحساس بالقوة لتغيير الأشياء). وما أن يتحقق هذا الإحساس حتى يبزغ الشعور بالمصير إلى حيز الوجود.

قدم ري (Rea, 2000) في معرض كتابته عن الدافعية المثلى صيغة تعريف لدافعية التحصيل أو الإنجاز. وتتألف دافعية التحصيل كما أوردها من التوقع، والقيمة، والعاطفة، التي تُنتج عند وضعها في صورتها المثلى تحصيلاً قائمًا على أدلة، كما هو الحال بالنسبة إلى مفهوم سيكزنتميهالي (Cikszentmihalyi) عن التدفق. وقد عزا (ري) الهزل الجاد إلى التدفق، وهو يعتقد بأن حفز الطلاب بصورة مثالية لتطوير تفوقهم في مرحلة التدفق مرده تميزهم في الأداء، وقدراتهم العقلية والجسدية الفائقة. وإذا كان على صواب في تصوره بأن التدفق الذي يمثل دافعية التحصيل المثلى، هو بمثابة الوضع المثالي لتطوير الموهبة، وإذا كانت دافعية التحصيل، التي تسير جنبًا إلى جنب مع الدافعية الذاتية، وتقرير المصير، ومركز الضبط الداخلي، بمثابة النذير الأساسي للرؤيا والمصير؛ فإن المرء -حينئذ- سيبدأ بتوضيح كيفية الترابط بين تطور النبوغ والعوامل المعرفية المصاحبة، ومكوناتها الفرعية الموضحة هنا.

دور الموهوبين والتعليم العام

يمكن معرفة الكثير عن تاريخ البشرية وثقافتها بوساطة الإسهامات الإبداعية لأكثر الرجال والنساء المبدعين في العالم، حيث يذكر المؤيدون لتقديم خدمات منتظمة للموهوبين أسماء أشخاص، من أمثال توماس أديسون (Adison)، وماري كوري (Curie)، وجوناس سالك (Salk)، وإيزادورا دونكن (Duncan)، وألبرت آينشتاين (Einstein)، كمسوغ على تقديم مصادر إضافية لتطوير الخبرات التعليمية للشباب الموهوبين. وإذا افترضنا أن هؤلاء الأفراد هم الذين اخترعوا العلوم والثقافة والحكمة عبر القرون الغابرة، عندها يمكننا افتراض أن هؤلاء الأشخاص الداعمين والراعين

للموهوبين الحاليين سوف يحدثون أثرًا عميقًا في تشكيل القيم والاتجاهات التي يمكن لمبدعي المستقبل أن يكرسوا طاقاتهم لها.

تُعدّ مثل هذه الرعاية بمثابة مسؤولية مرعبة. ومع ذلك، فإن لها بعض المعاني المثيرة؛ لأن الأشخاص الذين سيضافون إلى القائمة التي تضم آينشتاين وأديسون، موجودون في بيوتنا ومدارسنا. وتجدر الملاحظة إلى أن مسؤولية الرعاية والإشراف على برامج الموهوبين لا تقع على عاتق المعلمين وحدهم. فقد لاحظنا كيف قامت ميلاني (Milanie) بدورها ضمن برنامج خاص بالموهوبين. ومع ذلك، فهناك العديد من الأمثلة التي تظهر توجيه المعلمين – في برامج التعليم العام- أنشطة الطلاب الموهوبين في العمل الإبداعي وحل المشكلات. وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحديد أنسب الطلاب لبرامج الموهوبين، إلاّ أن التنبؤ بمَنْ سيكون الأفضل ما يزال علمًا تعوزه الدقة. والأمر الأكثر أهمية من ذلك، خاصة ما يتعلق بدراستنا لنظرية الهاوندتوث، هو أن توسيع تصورنا للموهبة إلى ما هو أبعد ممّن يحصلون تقليديًا على أعلى العلامات في الاختبارات، والمتعلمين الجيدين للدروس الصفية، سوف يجعلنا نكتشف مصدرًا غنيًا للموهوبين المحتملين في مجتمعات متنوعة تحوي طلابًا لم يجرِ اختيارهم، وربما يقارب عدد هؤلاء الطلاب عدد الذين اختيروا لبرامج الموهوبين.

وباختصار، هل هناك مَنْ يعبأ حقيقة بعلامات الاختبار أو معدل علامات أفراد من أمثال ماليني ومارتن لوثر كنج؟

هل أهداف فاعلية الهاوندتوث واقعية؟

هناك فترات في تاريخ الحضارات شاهدة على إسهام «روح العصر» في الارتقاء بمستوى قيم المجتمع نحو رأس المال الاجتماعي.

تُعدّ عملية التركيز على الديمقراطية أيام الإغريق القدامى، وهيمنة الفنون في أثناء عصر النهضة، والارتقاء بالإنسان كمفكر عقلاني ومنطقي في أثناء عهد الإصلاح، بمثابة أمثلة على أزمنة قدمت فيها ثقافات ومجتمعات برمتها طرائق جديدة للتفكير أغنت بها حياة البشر. وحتى في بلدنا هذا، فقد مرّ وقت ركزت فيه ثقافتنا على الإحساس الجماعي، وتكريس جهود الفرد والمجموع نحو تحسين الصالح العام.

في عام ١٨٣٠م، كتب الفيلسوف الفرنسي إليكس دي توكويفيل (Alxis de Tocquiville) وبعض المعلقين المشهورين على ديمقراطيتنا الناشئة، عن الحاجة والرغبة الماسة إلى إنشاء جمعيات أهلية متعددة لجميع الأمريكيين الذين يعملون معًا نحو تحقيق الهدف العام المشترك، حيث قال: «يقوم الأمريكيون من جميع الفئات العمرية، ومن مختلف الطبقات والميول والرغبات بتشكيل جمعيات... لا شيء يستحق عناية ورعاية – في رأيي- أكثر من الجمعيات الفكرية والأخلاقية الأمريكية» (de Tocqueville, 1945 p. 109). وذهب إلى القول بأن السبب الرئيس وراء نجاح الديمقراطية في أمريكا، هو ما قام به السلف من تأسيس للجمعيات الأهلية؛ وذلك بغية إظهار أهمية بنية المجتمع التي لا تقل أهمية عن نجاح الفرد وتقدمه.

وإذا ما حلت المصلحة الذاتية، كما أظهرت الدراسات، محل بعض القيم التي أوجدت المجتمع الأمريكي الأول، وإذا ما سادت النزعات والميول السلبية للشباب، ونمت لديهم الروح الانعزالية، عندها يجب أن نسال: هل ثمة دور قد تلعبه المدرسة في التأثير على الأجيال القادمة، خاصة قادة المستقبل، لإيجاد نظام قيم يتحمل مسؤوليات أكبر في تشكيل رأسمال اجتماعي؟

وفي هذا الصدد، يُلاحظ أن المجتمع العصري يُمطر شبابنا بوابل من الرسائل التي تؤكد نمط الحياة السريع، والمكاسب المادية، والأنانية، وتفشي النمط الاستهلاكي.

هل نستطيع إيجاد مديرين تنفيذيين لشركات السيارات والطاقة، يكون التزامهم بشروط السلامة والحفاظ على البيئة، بقدر التزامهم بأرباح المساهمين ومصالح هذه الشركات؟

هل تستطيع بعض الإعلانات المنمقة للمنتجات التجارية أن تدعو إلى قضاء وقت أطول مع أطفالنا، وإلى التسامح مع التنوع، وإلى الاهتمام بموارد الكرة الأرضية سريعة النضوب؟

هل يمكن للشريط الإخباري أسفل شاشة التلفاز أن يحمل رسائل تتصل بالسعادة الوطنية الكلية، مثلما يحمل رسائل تخص الناتج القومي الإجمالي؟

إن ممّا يبعث على الدهشة معرفة أن الرجال والنساء الذين سيبتون في محتويات هذه الرسائل يومًا ما، هم أولئك الأولاد والبنات الذين يجلسون على مقاعد الدراسة هذه الأيام.

إن الهدف العام من عملنا هو أن ندخل في العملية التربوية تلك الخبرات المتصلة بمكونات نظرية الهاوندتوث، التي سُتسهم بدورها في تطوير الحكمة، وأسلوب حياة مفرح. ومن السذاجة بمكان الاعتقاد بأن عملية إعادة توجيه الأهداف

التربوية قد تحدث دون الالتزام -على المستويات كلّها- بدراسة أغراض التربية والتعليم في مجال الديمقراطية، فضلاً عن الاعتقاد بأن الخبرات الموجهة نحو إنتاج رأس المال الاجتماعي تستطيع أن تحل محل تركيزنا الحالي على الإنتاج المادي ورأس المال الفكري.

وحري بهذا العمل أن يسعى إلى تعزيز تطوير الحكمة ونمط الحياة المرضي بالتزامن مع الاهتمام بالتنوع، والتوازن، والتناغم، والاعتدال في جميع الخيارات والقرارات التي يتخذها الشباب وهم في طور النمو. إن ما يفكر به الناس ويقررون فعله، هو ما يقود المجتمع إلى إنتاج أفضل الأفكار، وتحقيق أفضل النتائج. وإذا أردنا إيجاد قادة يشجعون الأفكار والتحصيل، ويراعون المكونات التي حددناها في نظرية الهاوندتوث، فيجب علينا إعادة تحديد مفهوم الموهبة في القرن الجديد بطرائق تراعي المكونات المعرفية المصاحبة. كما يجب على الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير الموهبة لدى الشباب الاهتمام بالشروط والظروف الخاصة بتطور المعرفة المصاحبة، بقدر اهتمامنا بالتطور المعرفي في الوقت الراهن.

وعلى الرغم من عدم وجود لمسة سحرية أو إجراء مؤسسي سريع لدمج هذه المكونات في المنهاج، أو إظهار حاجة كبرى إلى إنتاج رأس مال اجتماعي، إلاّ أن هنالك دعمًا لهذه المحاولة يتمثل في ما يأتي:

١- زيادة شعبية حركة علم النفس الإيجابي بين الناس، ووعدها بتعزيز أبحاث من النوع الذي نسعى إليه.

٢- إشارة الأبحاث المنجزة في علم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا إلى قدرة البيئة خاصة، والمدرسة عامة، على الإسهام في تغذية سمات المعرفة المصاحبة.

٣- إشارة الخبراء الاقتصاديين إلى فوائد العلاقة المتبادلة بين رأس المال المادي ورأس المال الاجتماعي، فضلاً عن إشارة العديد من المعلقين الاجتماعيين، والسياسيين، والروحانيين، والتربويين المشهورين إلى أن رعاية هذه السمات ضمن نظرية الهاوندتوث يجب أن يصبح إلزاميًا.

يمكن القول إنني وزملائي ما زلنا في بداية مراحلنا الأولى نحو محاولة صياغة تعريف أشمل للموهبة. ونعتقد بأن ذلك لن يساعدنا على فهم الإسهامات الفريدة للأشخاص الذين وظفوا مواهبهم في خدمة العالم فحسب، بل سيساعدنا على توسيع قاعدة الفرص الإضافية والخدمات المقدمة للشباب الموهوبين، الذين أهملوا بسبب التركيز الزائد على السمات المعرفية في تحديد الموهبة.

إن كل مجال من مجالات البحث يقربنا من فهم تعقيدات المفاهيم، وتحديد الممارسات الواعدة، وأساليب التقويم، وتقديم هذه الرسالة للمربين المهتمين. وفي الوقت الذي يبدو فيه المفهوم الكلي لتغيير الصورة الكبيرة مروعًا، فإن كلمات مارجريت ميد (Margaret Mead) تذكرنا بإمكانية القيام بها؛ إذ تقول: «يجب ألاّ يساورك أيّ شك في قدرة مجموعة صغيرة من المواطنين المفكرين والملتزمين على تغيير هذا العالم... في الحقيقة، إنها الطريقة الوحيدة التي تنجح دائمًا».

الخلاصة

يمكن الاطلاع على المواد المتعلقة بنظرية الهاوندتوث بوساطة العروض التوضيحية، وزيارة مواقعنا على صفحات الإنترنت، علمًا أننا نطور قاعدة بيانات دائمة ستجعل الطرائق ومواد تطوير المعرفة المصاحبة في متناول المربين وأولياء الأمور. هنالك طرائق متعددة لإشراك الأشخاص المهتمين في أبحاثنا؛ لذا، فإنني أدعو القراء إلى زيارة موقعنا على شبكة الإنترنت للاطلاع على القسم الخاص بنظرية الهاوندتوث، وهو «http:// HYPERLINK www.gifted.uconn.edu» (www.gifted.uconn.edu، حيث بوسعهم مشاركة الآخرين خبراتهم وتجاربهم.

أسئلة للتفكير والمناقشة

كيف يمكن للمدرسة تحديد طلاب برامج الموهوبين، الذين سيسهمون في نمو رأس المال الاجتماعي على سبيل المثال؟

١. أيّ، كيف يمكننا اختيار الطلاب الذين يمتلكون مشاعر قوية، ويتسمون بالعدل، والإنصاف، واللطف، والرغبة القوية في مساعدة الآخرين؟
٢. هل تتضمن برامج الموهوبين تناقضًا بتركيزها على تقوية التميز العلمي ومساعدة الطلاب على الاهتمام بسعادة الآخرين؟ وضح ذلك.
٣. أين تصنف نفسك في أخلاقيات الاهتمام برفاهية الآخرين وسعادتهم، وبصنع التغييرات من أجل مساعدتهم؟ وضح ذلك. كيف يمكنك أن تتحسن؟
٤. اشرح المقصود بعلم النفس الإيجابي.
٥. ما رأيك فيما قاله رينزولي (Renzulli) عن نظرية الهاوندتوث؟ أيّ المفاهيم يمكن إضافتها؟ وضح إجابتك.

REFERENCES

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer Verlag.

Ambrose, D. (2000). World-view entrapment: Moral-ethical implications for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(2), 159–186.

Barnes, H. (1979). History teaching—dramatic art. In E. Piening & N. Lyons (Eds.), *Education as an art.* New York: Rudolf Steiner School Press.

Battistich, B., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: Program for the development of prosocial character. In W. Kurtines and J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Volume 3: Application* (pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility.* Albany: State University of New York Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Csikszentmilhalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: HarperCollins.

Csikszentmialyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: HarperCollins.

Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development,* Vols. 1 & 2. Oceanside, NY: Dabor Science.

Danish, S. J., & Kagan, N. (1971). Measurement of affective sensitivity: Toward a valid measure of interpersonal perception. *Journal of Counseling Psychology 18,* 51–54.

de Tocqueville, A. (1945). *Democracy in America,* Vol. 2. New York: Knopf.

Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology, 15,* 128–137.

Eisenberg, N., Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101,* 91–119.

Eliot, C. W. (Ed.). (1909). *The Harvard Classics.* New York: Collier.

Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight.* New York: Norton.

Fowler, D. (1990). Democracy's next generation. *Educational Leadership 48*(3), 10–15.

Gove, F. L., & Keating, D. P. (1979). Empathic role-taking precursors. *Developmental Psychology 15,* 594–600.

Hart Research Associates. (1989). *Democracy's next generation: A study of youth and teachers.* Washington, DC: People for the American Way.

John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking.* New York: Oxford University Press.

Kauffmann, F. (2000). Gifted Education and romance of passion. *Communicator 31*(3), 1.

Kogan, M. (2000). Teaching truth, beauty, and goodness. (An interview with Howard Gardner). *Monitor on Psychology, 31*(12), 66–67.

LaBonte, R. (1999). Social capital and community development: Practitioner emptor. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 23*(4), 430–433.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 15,* 170–183.

Lindholm, C. (1990). *Charisma.* Cambridge, MA: Basil Blackwell.

MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality 40,* 525–543.

Padhee, B., & Das, S. (1987). Reliability of an adapted curiosity scale. *Social Science International 3,* 27–30.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55,* 44–55.

Putman, D. (1997). Psychological Courage. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology 4*(1) 1–11.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy.* Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*(1) 65–78.

Rea, D. W. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(2), 187–216.

Reis, S. M. (1995). Older women's reflections on emi-nence: Obstacles and opportunities. *Roeper Review, 18,* 66–72.

Reis, S. M. (1998). *Work left undone: Choices and compromises of talented females.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180–184.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 81*(1, Whole No. 609).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.

Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist, 55,* 79–88.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism.* New York: Knopf.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist, 55,* 5–14.

Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child.* New York: Houghton Mifflin.

Silverman, L., Roeper, A., & Smith, G. (2000, November). *A child shall lead them: Children for nonviolence.* Paper presented at the meeting of the National Association of Gifted Children, Atlanta, GA.

Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope.* New York: Simon & Schuster.

Times Mirror Center for the People and the Press (1990). *The age of indifference: A study of young Americans and how they view the news.* Washington, DC: Author.

Wicker, F. W., Lambert, F. B., Richardson, F. C., & Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of the human motives. *Journal of Personality, 52*(3), 285–305.

Williams, J. (1998). Self-concept–performance congruence: An exploration of patterns among high-achieving adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 21*(4), 415–422.

Wong, M. M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality, 59,* 539–574.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *The development of pro-social behavior* (pp. 109–137). New York: Academic Press.

BIBLIOGRAPHY

Aspinwall, L. G., & Richter, L. (1999). Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. *Motivation and Emotion, 23*(3), 221–245.

Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly, 42*(2), 96–104.

Chang, E. C. (Ed.). (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice.* Washington, DC: American Psychological Association.

Cholpan, B. E., McCain, M. L., Caronell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology 48,* 635–653.

Feshback, N. D., & Hoffman, M. L. (1978, April). Sex differences in children's reports of emotion-arousing situations. In D. McGuiness (chair), Symposium conducted at the meeting of the Western Psychological Association, San Francisco.

Fredrickson, B. (2000, March 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment* [On-line], 1–26. Available on the Internet at: *http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html*

Friedman, H. S. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The affective communication test. *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 333–351.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29,* 103–112.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gelb, M. J. (1998). *How to think like Leonardo da Vinci.* New York: Delacorte Press.

George, P. G., & Scheft, T. (1998). Children's thoughts about the future: Comparing gifted and nongifted students after 20 years. *Journal for the Education of the Gifted, 21*(2), 224–239.

Gottfried, A. E. (1982). *Children's academic intrinsic motivation inventory.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Kreitler, S., Kreitler, H., & Zigler, E. (1974). Cognitive orientation and curiosity. *British Journal of Psychology 65,* 43–52.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper.

Mönks, F. J. (1991). Kann wissenschäftliche argumentation auf aktulität verzichten? (Are scientific arguments dispensable in the discussion on identification of the gifted?) *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23,* 232–240.

Moon, S. M. (2000, May). *Personal talent: What is it and how can we study it?* Paper presented at the Fifth Biennial Henry B. and Joycelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City.

Naylor, F. D. (1981). Melbourne curiosity inventory. *Australian Psychologist, 16,* 172–183.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24,* 1–24.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4,* 219–247.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Stipek, D. J., Lamb, M. E., & Zigler, E. F. (1981). OPTI: A measure of children's optimism. *Educational and Psychological Measurement, 41,* 131–143.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91,* 143–173.