الموهبة العاطفية، والموهبة الروحية

مايكل م. بيكوسكي، كلية نورثلاند، ويسكنسون

MICHAEL M. PIECHOWSKI

ظهور الموهبة العاطفية، والذكاء العاطفي، والموهبة الروحية، والذكاء الروحي

تبدو الأشياء سهلة المنال أحيانًا، لكنّ حدوثها يكون بصورة مفاجئة. وقد أدى إدراك الموهبة إلى فكرة مفادها «إن الذكاء سمة قابلة للقياس». وقد قادت مسألة إدراك نوع خاص من الموهبة إلى استدعاء نوع خاص من الذكاء أيضًا. وقد يحدث العكس أحيانًا؛ إذ يقود الذكاء إلى الموهبة. كما قد تسبق أدوات التقويم إدراك الذكاء في بعض الأحيان. يقود هذا التأمل في التفكير المجرد إلى بروز ما يُسمّى الموهبة العاطفية والروحية، والذكاء العاطفي والروحي. وسوف يقودنا البحث في مثل هذه الأمور إلى واحدة من القضايا المركزية في تعليم الموهوبين، هي: العلاقة المتوترة بين تطوير الموهبة والنمو الشخصي.

كان روبير(Roeper 1982) ، أول مَنْ نادى بمفهوم الموهبة العاطفية، وتطور الأمر بعد ذلك على يدي بيشوسكي (Piechowski, 1991, 1997a, 1997b). أمّا فكرة الذكاء العاطفي، فقد صيغت في بداياتها من قبل سالوفي، وماير (Mayer & Salovey,1997)، وبعد ذلك تطوّرت لتصبح نظرية قيد الاختبار بوساطة عدد كبير من الأبحاث (Mayer and Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 1999, 2000; Mayer, Salovey & 2000a, 2000b).

ومنذ ذلك الحين، برز الذكاء العاطفي لجولمان (Goleman, 1995)؛ لكنّ الأفراد الموهوبين بدؤوا بالتعبير عن خيبة أملهم؛ نظرًا إلى أن جولمان لم يُشر لا من قريب ولا من بعيد إلى الحساسية والقوة العاطفية التي تُعدّ سمة من سمات حياة الأطفال واليافعين الموهوبين والمبدعين. وبعبارة أخرى، فقد تجاهل الطرف العلوي من الذكاء العاطفي. وعليه، فقد طوّر مايور (Mayer) وزملاؤه أداة أطلقوا عليها اسم «مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل» لقياس القدرات التي تشكّل الذكاء العاطفي (Mayer, Caruso and Salovey,1999).

يوضح الجدول (١: ٣٠) مكونات مهارات الذكاء العاطفي، التي تُعرّف الذكاء العاطفي أنه «مجموعة من القدرات التي تلبي متطلبات الذكاء العاطفي لكي يتصف بالذكاء». وقد اختبر مايور وزملاؤه، ضمن دراسة استطلاعية لأحد عشر مراهقًا، الفرضية القائلة «إن المراهقين يحققون علامات مرتفعة على مقياس الذكاء العاطفي» (Mayer, Caruso and Salovey,2001)، حيث تبيّن لهم أن الشاب يمكن أن يُظهر ذكاء عاطفيًا فائقًا على الرغم من أن قدرته اللفظية هي ضمن المعدل. تُعدّ الموهبة العاطفية الطرف العالي للذكاء العاطفي، لكن بهوية أو سمة تميزها من الموهبة الفكرية.

وكما ثبت بالدليل الذي تضمنته الكتب والأوراق التي برزت للعيان، فإن الذكاء الروحي يُعدّ فكرة حديثة، لكنها جذابة (Kurzweil, 1998; Noble, 2000, 2001; Sinetar, 2000). وقد درس جاردنر حالة الذكاء الروحي، لكنّه لم يؤمن بها (Gardner,2000,1999)، في حين أن إمونس (Emmons, 1999؛ عالم النفس، اعترف بوجودها، حيث كتب يقول:

«ولأنها بُعْد شائع في حياة البشر، فقد أظهرت الروحية نفسها بشكل متكرر من خلال الظاهرة التي كنت أعكف على دراستها، مثل: الأهداف الشخصية، والرفاهية، والسعادة، والغرض، والمعنى، وعلم نفس الممكن، والإمكانات البشرية ... ولا شك في أن تجاهل هذه المعلومات، سيكون معادلاً لسوء التصرف الأكاديمي. وبصفتي عالم نفس يُقرّ برغبة في فهم الشخص بجوانبه كلّها، فإنني كنت مخطئًا في تجاهل أشياء يعدُّها كثير من الناس ذات معنى وقيمة وهدف في حياتهم. لقد كنت على الدوام أتجاهل محاولات الناس محاكاة المصادر العميقة والحقيقية للنضال والكفاح، وإدراك مفاهيم الأهداف، والتقويم، والتعبير عن العواطف التي تصبح قريبة من بعضها بعضًا، وتحديد ما يقوله الناس عن أنفسهم».

الجدول (١: ٣١): إطار الذكاء العاطفي.

- القدرة على تحديد العاطفة في حالات المرء الفسيولوجية والسيكولوجية.
- القدرة على تحديد العاطفة في الأشخاص الآخرين، والأشياء الأخرى.
- القدرة على التعبير عن العواطف بكلّ دقة، والتعبير عن الحاجات المتصلة بهذه العواطف.
- القدرة على التمييز بين التعبير الدقيق، وغير الدقيق، والصادق، وغير الصادق من المشاعر.

التسهيل العاطفي للتفكير:

- القدرة على إعادة التوجيه والترتيب لتفكير المرء، استنادًا إلى المشاعر المرتبطة بالأشياء، والأحداث، والأشخاص الآخرين.
- القدرة على إحداث أو محاكاة انفعالات جامحة، تُعين على تسهيل الحكم والذكريات فيما يتصل بالمشاعر.
- القدرة على الإفادة من تأرجح الشعور والمزاج لمراعاة العديد من وجهات النظر، والقدرة على دمج وجهات النظر هذه في بعضها بعضًا.
- القدرة على استعمال الحالات العاطفية لتسهيل حلّ المشكلات والإبداع.

فهم المعلومات العاطفية وتحليلها، وتوظيف المعرفة العاطفية:

- القدرة على فهم الترابط بين الانفعالات المختلفة.
- القدرة على إدراك الأسباب ونتائج المشاعر والانفعالات.
- القدرة على تفسير المشاعر المعقدة، مثل: النزعات العاطفية، وحالات الشعور المتضاربة.
- القدرة على فهم التحولات المحتملة بين العواطف، والتنبؤ بها.

تنظيم العواطف أو الانفعالات:

- القدرة على الانفتاح على كلّ من المشاعر السارة، وغير السارة.
- القدرة على المراقبة، والتفكير مليًا بالعواطف.
- القدرة على الانخراط في حالة عاطفية، أو الامتداد نحوها، أو الانفصال عنها، استنادًا إلى الحكم على فائدتها.
- القدرة على إدارة العواطف الذاتية وعواطف الآخرين.

المصدر: سالوفي، وبيديل، وديتويلر، وماير (Salovey, Bedell, Detweiler, and Mayer, 2000)

تتوافر أدوات قياس العواطف الروحية بغزارة، مثل: المخزون الروحي التوجيهي، أو مقياس الخبرات الروحية، أو مقياس أوج الخبرات، أو مقياس الرفاهية الروحي، على سبيل المثال لا الحصر. (MacDonald, LeClair, Holland, Alter, & Friedman, 1995; MacDonald, Friedman, & Kuentzel, 1999; MacDonald, Kuentzel, & Friedman, 1999). لقد كان الأساس جاهزًا إلى أن جاء زيتجيست (Zeitgeist)، حيث تسرّب الذكاء الروحي نحو الاتجاه السائد الموضح في الجدول (٢: ٣١).

ويبدو أن البراهين التي ساقها جاردنر(٢٠٠٠) لدحض الذكاء الروحي لم تكن مقنعة لسبب بسيط؛ هو أنه لم يجرِ فحص الأشخاص الموهوبين روحيًا ودراستهم عن كثب.

الجدول (٢: ٣١): مكونات الذكاء الروحي.

١. القدرة على تجاوز المادة والطبيعة.
٢. القدرة على تجربة حالات الشعور الحادة.
٣. القدرة على تقديس الخبرة اليومية.
٤. القدرة على استخدام الموارد الروحية في حل المشكلات.
٥. القدرة على أن تكون عفيفًا وفاضلاً.
٦. الإدراك الحسي أن الحقيقة الفسيولوجية مدمجة في حقيقة متعددة الأبعاد، التي بواسطتها نستطيع التفاعل شعوريًا أو لا شعوريًا لحظة بلحظة.
٧. المتابعة الحسية للصحة النفسية لا لأنفسنا فحسب، بل لصالح البشرية.

ملحوظة: النقاط من (١-٥) هي «مكونات محورية» مقتبسة من إيمونس (١٩٩٩). أمّا المكونات من (٦-٧)، فهي مقتبسة من نويل (٢٠٠٠).

كما يبدو أن جذور تحفظاته تنبع من انعدام معرفته بمعايير تمييز القادة الروحيين من الشيطانيين. إن مثل هذه المعايير متوافرة في نظرية دابروسكي (Lysy &Piechows-ki, 1983; Piechowski, 1975, 1992, in press). وفي تحليلات أنتوني، وإيكر، وويلبرز (Antony, Ecker, and Wilber›s, 1987) الخاصة بكيفية تمييز الممرّات الحقيقية نحو التحوّل الداخلي.

يجب أن نعترف بالفضل لوليام جيمس (William James, 1902, 1936؛ لا لإدراكه أن الباحثين الدينيين والرياضيين الروحيين كأفراد يستحقون الدراسة النفسية فحسب، بل بصفتهم عاملاً مهمًا «لدراسة الطبيعة البشرية» مثلاً، وهو العنوان الفرعي لدراسته «التنوع في الخبرات الدينية». لقد سعى وراء العقول المتطورة جدًا، والأمثلة الفريدة التي تُقدّم معلومات معمقة. وباختصار شديد، فقد كان هدفه الأشخاص الموهوبين روحيًا.

هنالك ما يدعم الادعاءات بخصوص الذكاء العاطفي في علم الدماغ (Damasio, 1994, 1999; Goleman, 1995; LeDoux, 1996) إلاّ أن الموهبة العاطفية لم تجد لها طريقًا بعد إلى مختبر طب الأعصاب. وعلى عكس ذلك، فقد تكللت الموهبة الروحية بإكليل الغار هناك (Newberg & d›Aquili, 2001). هذا هو الوضع القائم، ومن المنطقي أن نخلص إلى القول بأن الدماغ البشري يُعدّ مقعد الذكاء الروحي أيضًا.

الموهبة العاطفية، وسوء التوافق الإيجابي

أن تكون موهوبًا عاطفيًا يعني أن تمتلك الجرأة على التصرّف وفقًا لما تدركه عند حدوث أمر للآخرين؛ وذلك بالتخفيف من آلام الجوع، وتخفيف الأسى العاطفي، ومقاومة الظلم، ومحاربة الجور (Roeper, 1982).

يرى الموهوبون من المراهقين على وجه الخصوص، وبتفكيرهم المتقدم، الأشياء من خلال المظهر أو المعايير المزدوجة. وعادة ما يجابهون بالمعارضة أو السخرية. وقد أطلقت دابروسكي (Dabrowski, 1970) على رفض المساومة على المثاليات، ومقاومة ضغط الأقران، وقدرة المرء على الصمود وحده، مصطلح سوء التوافق الإيجابي. ويشار إلى هذا النوع من التوافق بالإيجابي؛ لأنه توافق صحيح من وجهة نظر المرء نفسه، ومن المنظور العالمي للأفكار العاطفية، كما أنه يتفق مع الاعتقاد بأن كلّ فرد يستحق الاهتمام والاعتبار. ويلاحظ غالبًا أن مثل هذا الشعور المتجذر في العاطفة والعدالة، لا يتفق مع المصالح الشخصية، والاتجاه للإضرار بمصالح الآخرين. وبناء عليه، فهنالك تداخل بين مصطلحي الموهبة العاطفية وسوء التوافق الإيجابي.

يُعدّ تمسك المرء بمعتقداته وأفكاره ومفاهيمه أمرًا شائعًا لدى المراهقين الموهوبين. ولكي تكون صادقًا مع نفسك؛ يجب عليك أن تقف وحيدًا في بعض الأوقات. وفيما يلي بعض الأمثلة التي اقتبسناها من استبانة مثيرة للغاية (Piechows-ki, 1979).

أ- طُلِبَ إلى طالبتين الإجابة عن السؤال الآتي: ما المواقف التي تضعك في صدام مع الآخرين؟

ب- أجابت إحدى الطالبتين التي تبلغ من العمر ستة عشر عامًا بقولها:

«إن آرائي تختلف عن آراء الطالبات من العمر نفسه؛ وهذا يؤدي إلى حدوث صدامات عديدة بيني وبين زميلاتي في الصف. فعلى سبيل المثال، لا يعتقد العديد من زميلاتي بأن تناول المشروبات المسكرة ضار وخطير، في الوقت الذي أعتبره أنا كذلك. فأنا أجزم بأضرارها الجسيمة على الصحة، كما أعتبرها نوعًا من مضيعة الوقت. وقد كان ذلك يؤدي إلى شجار أحيانًا. وأمر آخر كنت أختلف فيه مع زميلاتي في الصف، هو الأزياء؛ إذ كانت بعض الطالبات يشترين أنواعًا من الثياب بعينها؛ لأنها تحاكي الموضة فقط. أمّا أنا، فلا. لذا، فإذا أعجبتني قطعة ملابس، فإني أبتاعها، وإلاّ أتركها حيث هي لدى صاحبها».

أمّا الطالبة الأخرى التي تبلغ من العمر ثمانية عشر عامًا، فقد عبّرت عن وجهة نظرها في التصرفات الاستعلائية (الفوقية) لمعلماتها بما يأتي:

«أحيانا أدخل في صراع مع معلماتي؛ لأنني لا أستطيع مداراة تعقيداتهن في التعامل الفوقي. لا أقبل بأفكارهن دائمًا، وأكثر ما أكرهه هو أن عليّ قبولها في الامتحان، وإلاّ تكون إجابتي خطأ. وأحيانًا يتبين لي أنهن يبدين آرائهن في موضوع ما، ولا يصغين لما أقول؛ لأن رأيهن هو الرأي الصواب».

ب- طرح أحد الطلاب السؤال الآتي على نفسه: من أنا؟ وقد قدّم إجابتين متباينتين عن هذا السؤال، تفصل بينهما

سنتان، حيث صرّح حينما كان في سنّ الخامسة عشرة قائلاً: «أشعر أنني شخص يعيش على الأرض التي سُخِّرت لاستعمال قدراته ومواهبه إلى أقصى درجة ممكنة. هذا ببساطة ما أرى نفسي عليه». عمومًا، فإن هذا يُعدّ أمرًا عاديًا على الرغم من أنه يتسم بالفردية والأنانية في تصوير حقيقة الذات. وقد أولى هذا الأمر اهتمامًا بالغًا عبر السنتين اللاحقتين. ففي سنّ السابعة عشرة، أدرك وجود صراع أخلاقي بين المضي قدمًا ومراعاته للآخرين، فكتب قائلاً:

«لقد تغيّر الجواب عمّا كان عليه قبل سنوات قليلة خلت. فقد كنت تصورت نفسي ذلك الشخص الذي يريد الاستئثار بكلّ شيء لنفسه. أمّا الآن، فإنني أحاول تحويل هذا الشخص إلى شخص آخر يريد الإسهام في حياة الآخرين، وخدمة العالم كلّه. إن توافر شخص بهذه الصفات في هذا العالم ليس بالأمر اليسير، والشيء الوحيد الذي يقف حجر عثرة في طريق ذلك، هو المنافسة؛ إذ ليس شرطًا أن أخسر أمام الآخرين، بل يجب أن أضع هزيمتهم نصب عيني. كيف يمكنني أن أنافس الآخرين على دراسة الطب في الجامعة، في الوقت الذي يفترض فيه أن تقوم علاقة الطبيب مع مرضاه على الثقة، وبث الشعور بالأمن والطمأنينة في نفوسهم؟ إن هذه العملية تتمثل ببساطة في إيقاع الهزيمة بالنفس».

لاحظ ماير وآخرون (Mayer et al., 2001)في دراستهم، أن المواقف التي قُدّمت إلى المشاركين، قادت ذوي الذكاء العاطفي الحاد إلى تحدي أقرانهم بغية حماية الآخرين، وهو ما يُعدّ تعبيرًا عن سوء التوافق الإيجابي، حيث خلصوا إلى أن الذكاء العاطفي الحاد متماثل في الشكل مع الموهبة العاطفية، وسوء التوافق الإيجابي، وهما مفهومان بدت عليهما علامات التداخل بشكل كبير (Piechowski, 1997a).

يُحدث التقارب في المعنى بين هذه المصطلحات المختلفة نوعًا من الثقة بأن الموهبة العاطفية ليست بالشيء المحير الذي يصعب تعريفه، وكذلك الحال بالنسبة إلى الذكاء العاطفي الفائق. وعليه، فإن شكوك بفيفر (Pfeiffer's, 2001)في هذا السياق ليس لها أساس من الصحة.

الشباب النشطون اليوم هم قادة المستقبل

يعتمد الوصف الأولي للموهبة العاطفية على شواهد لأفعال الأطفال التي تؤخذ بصورة فردية. وقد جمع سيلفرمان (Silverman,1993) العديد من الملاحظات التي تتعلق بالمشاعر العاطفية والحنان والحساسية الأخلاقية لدى الأطفال الموهوبين، في عمر يتراوح بين سنتين ونصف وثلاث سنوات. أمّا لفكي (Lovecky, 1992 998) ، فقد وصف الأفعال اللافتة للنظر، وتلك الأخلاقية التي يمارسها الأطفال الموهوبون نيابة عن أقرانهم، بصفتها تعبيرًا عن قيمهم. وكمثال على سوء التوافق الإيجابي، اتخذت مادلين (Madline) ابنة ست السنوات قرارًا بمقاطعة أفلام مايراماكس (Miramax) جميعها؛ لأنها ترفض القيم السلبية التي تحويها هذه الأفلام. كما شعرت أنها غير قادرة على مشاهدة الأفلام الجيدة وترك السيئة؛ لذا، كان لزامًا عليها اتخاذ قرار شامل يتضمن مقاطعة الأفلام كلّها على حدّ سواء (Lovecky, 1998).

وقد بحث هاوارد (Howard,1994) التطورات النفسية لدى خمس بنات ذوات موهبة عالية، يبلغن من العمر خمس سنوات (معدل ذكائهن ١٤٠-١٥٤). وقد أظهرت هؤلاء الفتيات مستوى متقدمًا من فهم كيفية عمل العلاقات البشرية. فقد عرفن أن الناس يموتون، أمّا الدمى فلا، وأن الشخص قد يعتريه مشاعر متناقضة في آن واحد، مثل: شعوره بالحزن وهو يغادر منزله الحالي، وشعوره بالسعادة لدى انتقاله إلى منزل جديد، وأن السلوك الظاهري لا يعكس ما في داخل المرء. ولأن الشخصيات تستند إلى مشاعرها الداخلية، لا إلى أفعالها؛ فإن الصداقة تحتاج إلى جهد حتى تدوم. وبخلاف الفتيات الأخريات في سنّ خمس السنوات، فإن هؤلاء الفتيات لم يقيدن أنفسهن بالمظهر، لكنهن كنّ على علم بالحقيقة النفسية الداخلية للناس الذين يتعاملن معهم. وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذا الفهم يوجد فقط لدى الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ضعف أعمار الفتيات في هذه الدراسة، أو ربّما أكبر. وقد أظهرت هؤلاء الفتيات الموهوبات في مرحلة ما قبل المدرسة فهمهن المتقدم من خلال تصرفاتهن وأفعالهن إزاء الآخرين، وليس من خلال قدرتهن على الحديث عنها فقط. بناء على ذلك، تُقدّم المعلومات التي جمعها هاوارد (Howard) دليلاً على امتلاك هؤلاء الفتيات معظم، إن لم يكن كلّ، القدرات المدرجة في الجدول (١: ٣١).

وفي المقابل، يمكننا العثور في أعمال لويس(Lewis,1992) ووالدمن (Waldman,2001) على قصص أطفال كافحوا الجريمة، وآخرين قدّموا خدمات اجتماعية، وغيرهم ممّن عملوا على حماية البيئة. أمّا دراسة باربارا لويس (Barbara

،(Lewis,1991وديليسل(Delisle,1996) ، فقد تضمنت توضيح مسائل تقوية العاطفة وتعزيزها، والمسؤوليات الاجتماعية.

عمومًا، يمكن مضاعفة حالات الأفعال العاطفية لأطفال متميزين كالذين ورد ذكرهم آنفًا بسهولة. ولكن، هنالك المزيد؛ إذ إن هنالك أطفالاً موهوبين لا يبدؤون حملاتهم لأغراض خيرية فحسب، بل يعملون ضمن شبكة نذرت نفسها لتقديم المساعدة إلى الآخرين. فمثلاً، بدأ جستن شامبن (Justin Chapman) في سنّ السادسة حملة ضد التمييز العمري (Chapman & Chapman, 2000). وفي الواقع، فإن المرء يُفتن بعمق المعلومات، وشموليتها، ومستوى التحضير، ودقة التعابير التي عَرض فيها جستن شامبن القضية المتمثلة بتجنب التمييز العمري ضد الأطفال، والموهوبين منهم على وجه الخصوص. وفي عام ١٩٩٦م، أطلق جاسون كرو (Jason Crowe)، وهو في سنّ السادسة صحيفة حملت اسم المُخبر (The Informer)، وهي صحيفة من الأطفال وإليهم. وقد كان يكتب فيها تقارير عن القادة الصغار الموهوبين من أرجاء المعمورة كلّها. وتكمن مهمة صحيفته التي يُطلق عليها اليوم اسم جريدة الجوار العالمي في مشاركة الأخبار الجيدة حول الأشياء العظيمة التي يؤديها الأطفال في مجتمعاتهم وفي العالم بأسره؛ من أجل تعزيز السلام، وتغيير الصورة غير المنصفة عن الشباب في العالم. وتعكس مهمة جاسون صدى صوت المراهقين، الذين يدركون جيدًا الصورة المشوهة التي يحملها المجتمع حيالهم، وترى أنهم غرباء تمامًا عن العالم الذي يعيشون فيه (S. Lewis, 1996).

لقد انطلقت المشاريع التي بدأها هؤلاء الشباب الموهوبون من اكتشافهم لفجوات الحاجة التي تطوقهم، ودرايتهم بالأثر العاطفي للحاجات التي يفتقر إليها الأطفال. ومنها على سبيل المثال:

جمعت ناديا بن يوسف، ابنة الثالثة عشرة آلاف الدولارات لإحدى مدارس الصم والمكفوفين، وبيت يأوي الأطفال الذين يتعرضون إلى الإساءة، وكذلك لأيتام البوسنة، ومشفى خيري.

أرسلت إميلي كامبل (Emily Kumpel) في سنّ الثالثة عشرة، ستة وخمسين ألف كتاب إلى الأطفال في جنوب إفريقيا. وعمرها الآن سبعة عشر عامًا، ولها عدد كبير من الأنشطة.

بدأت أوبين بيرنسايد (Aubyn Burnside) في سنّ الثالثة عشرة مشروعًا لتوزيع حقائب على الأطفال الذين يُسهمون في إعالة أسرهم؛ كي لا يشعروا بالذل والمهانة، وهم يحملون أشياءهم في أكياس القمامة. وقد امتد مشروعها الذي بدأته عام ١٩٩٨م إلى سبع وعشرين ولاية. وفي مطلع عام ٢٠٠١م، غطى مشروعها خمسين ولاية.

بدأ مايكل وينر (Michael Wiener) حملة ضد التدخين عندما كان في الصف الثالث عام ١٩٩١م، وانطلق نحو جمع الغذاء للفقراء الذين يعانون الجوع.

بدأت كيلي شيلينسكي (Kelly Schlinsky)، ابنة السابعة عشرة، مشروع كتب لمرافقي الأطفال في المشافي. وفي مطلع عام ١٩٩٨م، جمعت ووزّعت نحو خمسة عشر ألف كتاب.

أطلقت لاورا شيلينجر (Lara Schllesinger) في سنّ الثانية عشرة حملة لضحايا اللوكيميا. كما بدأت بجمع نظارات وكتب للأطفال غير القادرين على شرائها.

جمعت تابيثا جوي كوليش (Tabiha Joy Kulish)أموالاً من أجل أطفال أكثر صحة. ومع نهاية عام ١٩٩٨م، كانت قد تطوعت بما مجموعه ثلاثة آلاف ساعة عمل.

نظّم ديفيد أدميل (David Adamic) حملة رزم للأطفال الذين يقعون ضحية العنف الداخلي، أو أولئك الذين يقبع آباؤهم في السجن. وقد لوحظ أن الرزم التي يتسلمها الأولاد تختلف عن تلك التي تتسلمها الفتيات، كما أن رزم الأطفال الصغار كانت تختلف عن تلك التي يتسلمها الكبار. وقد بلغت قيمة كلّ رزمة مئة وعشرين دولارًا، حيث كان يُوزّع ما بين مئة إلى مئة وستين رزمة سنويًا.

قال ديفيد أدميك: «يشعر هؤلاء الأطفال بالخوف وهم في طريقهم نحو تعزيز العناية بالعائلات. وبوسعي أن أخفّف من هذا الخوف قليلاً، أنا أشعر حقًا مع هؤلاء الأطفال».

وبعد تلقيه ما لا يقل عن تسع جوائز مختلفة، علّق على ذلك قائلاً: «لقد مُنحت العديد من جوائز التقدير مؤخرًا. لقد كانت مهمة بالنسبة إليّ في البداية. والآن، بدأت أنظر إليها على أنها تقدير من المجتمع لما أقوم به، ولمدى جديتي إزاء الأطفال». فعندما يرى الناس أنني أؤدي رسالة للأطفال الذين ليس لهم

صوت في بعض الأحيان، فإنهم يجزلون العطاء لهذه القضية (The Informer, 1999, Vol. 6, No.2).

إضافة إلى المجلة التي أطلقها جاسون كرو (Jason Crowe)، المُسمّاة المُخبِر (The Informer) التي أراد بها جمع أموال لأبحاث السرطان، فقد اشترك في جمع الأموال أيضًا لتمثال السلام والتوافق الدولي للأطفال، الذي كرّس له نفسه بعد قراءته عن عازف (الفيولونسيل) في سراييفو، واسمه فيردان سميلوفيك (Vedran Smailovic)، الذي كان يعزف على الكمنجة الكبيرة (الفيولونسيل) وسط تساقط القذائف المدفعية والقنابل في الشوارع، حيث لقي اثنان وعشرون شخصًا حتفهم عام ١٩٩٢م، وهم يصطفون بانتظار شراء رغيف الخبز. لقد قام بتشييد تمثال لديفيد كوكا (David Kocka)، وكتب على التمثال النقش الآتي: «يتحد الأطفال، ويعملون معًا من أجل التناغم الثقافي العالمي والتفاهم الدولي لإعلان الآتي: لا للحرب، نعم للتوافق. لا للإبادة الجماعية، نعم لحقوق الإنسان».

وفي عام ١٩٩٨م، نُظّمت قمّة مصغّرة عبر شبكة الإنترنت لما يقارب ألف فريق، ضمّ ثلاثة آلاف ومئتي مشارك، تراوحت أعمارهم بين عشرة وستة عشر عامًا من مئة وتسع وثلاثين دولة، حيث أُتيح لهؤلاء الأطفال فرصة تحديد المشكلات، والبحث عن سبل لحلها. وفي عام ١٩٩٩م، كتب هؤلاء الصغار رسالة إلى قادة العالم مفادها: «ألفية جديدة خالية من الحروب».

إن التقدم نحو السلام سيكون، دون أدنى شك، أسرع بكثير لو كان هؤلاء الصغار هم القادة الآن.

وقد منح عدد كبير من الأطفال والمراهقين العديد من الجوائز المحلية والوطنية والدولية نظير جهودهم في مكافحة العنف، والحرب، والجوع، والفقر، والتلوث. ومن بينها، جوائز الأطفال موضع الفخر والشهرة والعناية بأمريكا، وروح المجتمع، ونقاط ضوء، وخدمات الشباب لأمريكا، والبطل الصغير، والشباب في قلب الحدث، والقواعد الذهبية، والمتطوع المتميز للعام، والمراهق المتميز للعام، وغيرها من الجوائز التقديرية. ونادرًا ما تحظى أعمال هؤلاء الأطفال والمراهقين بتغطية إخبارية في الصفحات الأولى. ولكي يُعطى هؤلاء المتميزون حقهم؛ فقد أفردت مجلة الناس أجزاء أسبوعية تحمل عناوين، مثل «الملائكة» و «فاعلو الخير»، ترسم من خلالها ملامح قادة المستقبل الصغار. وحتى في مجال التلفاز، فقد منحت شبكة أوبرا أنجل (Opra Angel) جائزة تقديرية للأعمال والمشاريع الشبابية المتميزة.

إن السؤال المشروع الذي يمكن أن يثار حول الأعمال الجيدة، هو: هل كانت هذه الأعمال تمثّل الذكاء العاطفي تمثيلاً دقيقًا لتُعدّ أمثلة حقيقية على الذكاء في عالم العاطفة؟

ترتكز الأفعال العاطفية على مجموعة من القدرات لمعالجة المعلومات؛ بغية حل المشكلة المطروحة. ويشتمل الفعل العاطفي في عالم العاطفة على الإدراك والفهم وإدارة العواطف لدى المرء وغيره من البشر (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000a). وعلى أيّة حال، فإن أفعالهم تتضمن فهم المشكلة العاطفية وإدراك الآخرين لها، ثم يتبع ذلك التخفيف من وطأتها. وتعكس الأخيرة القدرة على إدارة عواطف الآخرين عن طريق مساعدتهم، حيث تُعبّر الكلمات التي خطّها ديفيد أدميك عن هذا المضمون تعبيرًا جيدًا.

الدفاع عن النظام الأخلاقي، والتغلب على الإساءة

هنالك العديد من الأمثلة على سوء التوافق الإيجابي والعاطفة التي تقود الناس إلى القيام بفعل أو عمل معين، حيث يُعدّ كلّ من الرافضين من أصحاب الضمائر الحية، والمصلحين الاجتماعيين، والقادة الدينيين، ومطلقي صفارات الإنذار التحذيرية، وعاملي السلام، ومقلدي الأبطال؛ أفرادًا متميزين يرون بوضوح أن استغلال البشر يُعدّ إساءة إليهم، ومهانة يجب أن تتوقف. كما يرون أن الحرمان والفقر يمكن أن ينتهيا، وأن العناية الصحية السيئة، وتردي الظروف المعيشية والصحية يمكن أن تُصحّح، وأن على الجميع أن يحترم بيئتنا. وقد تحدّث عن نظراء هؤلاء المراهقين من البالغين كلّ من: بيركويتز (Berkowitz, 1987)، وكولبي، ودامون (Kolby and Damon, 1990)، وكريج (Craig, 1985)، ودالوز، وكيين، وباركز (Daloz, Keen, Keen, and Parks, 1996)، وإيفرت (Evert, 1986)، وأونلاينر، وأونلاينر (Onliner and Onliner, 1988)، ووالاس (Wallace, 1993)، وويتي (Witty, 1990)، وغيرهم.

هنالك مواقف تستدعي توسيع مفهوم الموهبة العاطفية لتشمل المقدرة على الصمود العاطفي في وجه المصاعب

كلّها (Piechowski,1997). وقد كشفت الدراسات التي أجريت على الضعف والخطر والمرونة، النقاب عن أن نسبة قليلة من الأطفال والمراهقين يتكيفون جيدًا مع الضغوط التي تُسبّبها الكحول، والاضطرابات النفسية، وأولياء الأمور الذين يسيئون التعامل معهم (Anthony,1987). إلاّ أن العديد من الأطفال اللامعين يستطيعون مجاراة الحياة الصعبة في البيئات الخطرة، وهم في حاجة ماسة إلى الدعم والتشجيع. ومن الجدير بالذكر أن ما يساعدهم على المضي قدمًا واعتقادهم بإمكانية العثور على طريقة أفضل للحياة، هو ما يملكونه من قوى شخصية تتمثل في الذكاء، والفكاهة، والقدرة على تكييف الذات مع المحيط، إضافة إلى الاعتماد على الذات، والتماسك، والمثابرة، والقدرة على المواجهة، والنظر إلى الجانب المشرق من الحياة، فضلاً عن روح التسامح. كما يلاحظ أن مستقبلهم يكتنفه الغموض؛ إذ يمكن التغلب على بعض الأمور، في حين أن بعضها الآخر قد يتعذر التغلب عليه. إن ما يقف ضدهم في الحياة هو شخصيتهم العنيدة القاسية، إضافة إلى الأداء المدرسي غير المتكافئ، ولهذا السبب، فغالبًا ما يصار إلى استثنائهم من برامج الموهوبين (Peterson,1997).

أظهرت السير الذاتية ودراسات الأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة والقدرة على التكيف، العديد من الخصائص المشتركة التي تمكنهم من البقاء العاطفي والنمو لتحقيق الرفاهية. فقد تبين امتلاك هؤلاء القدرة على إدراك أن سوء المعاملة لم يكن مبررًا. كما شعروا بأنهم مختلفون ومهمون، وقد ساعدهم مثل هذا الإدراك على التمايز عن عائلاتهم. أضف إلى ذلك، امتلاكهم القدرة على إيجاد مصادر بديلة للدعم، حتى وإن كانت صغيرة، فإنهم يفيدون منها إلى أقصى درجة ممكنة (Higgins, 1994; Rubbin,1994).

تُعدّ المدرسة الملاذ الآمن الوحيد لمثل هؤلاء الأطفال، كما تُعدّ عناية المعلمين وطيبتهم بمثابة الدعم الوحيد. ويمتلك الأطفال المرنون القادرون على التكيف المقدرة على الاستفادة من المساعدة المقدّمة لهم، ويبدو أن بوسعهم سحب الآخرين نحوهم.

وفي طريقهم الطويل نحو مداواة جروحهم العميقة، فقد شعروا بقوة أن رسالتهم تتمثل في مساعدة الآخرين. وبالفعل، فقد تمكنوا من القيام بذلك في نهاية المطاف. وممّا يجدر الثناء عليه في هذا السياق، أن بعض الرواد المتحمسين قد خصصوا جوائز للأطفال، انطلاقًا من دافعيتهم نحو مساعدة الآخرين، وشعورًا منهم بمعاناتهم الشخصية.

ناقش الشباب المرنون، على نحو مطول مسألة المغفرة؛ إذ قالوا إنها يمكن أن تُمنح إذا أدرك المسيئون مسؤوليتهم إزاء ما أحدثوه من خراب، وإذا كانوا صادقين في ندمهم على أفعالهم. وبطبيعة الحال، فليس من السهل الفوز بغفران حقيقي يزيل كلّ ما ترسب من استياء بسبب الإساءة. وتجدر الإشارة إلى أن المقدرة على المغفرة لدى الموهوبين العاطفيين تستحق البحث والاستقصاء، وأن الأبحاث حولها في تزايد مستمر (Enright & North,1996).

روحية الطفولة، والموهبة الروحية

في معرض حديثنا عن التطور العاطفي، خاصة في محاولتنا فهم طبيعة التحول الداخلي، والعناصر الروحية المشتركة في العملية، فقد اقتُرح إفساح المجال للموهبة الروحية باعتبارها فئة منفصلة. ويبدو السبب وراء مثل هذه المسألة واضحًا، حيث إن التجربة الدينية أو الروحية الحقيقية تُعدّ بمثابة حدث عاطفي قوي؛ إذ لم تكن إلينور روزفلت (Eleanor Roosevelt) مدفوعة بعاطفتها العميقة فحسب، بل بحياة خفية مليئة بالصلاة (Piechowski,1990). كما وجدت بيس بيلجرم (Peace Pilgrim, 1982) الإجابات كلّها داخل نفسها، التي قادتها إلى سلام داخلي ثابت، وصحة متألقة، وطاقة لا تنضب أبدًا. وبطبيعة الحال، لم يكن لدى بيس أيّ تدريب ديني تتحدث به. ومع ذلك، فقد جاء البحث الروحي من داخلها، حيث اكتشفت أن كلّ ما نصبو إليه موجود بداخلنا، وعاشت حياتها على هذا الأساس، مدفوعة بعاطفة جامحة إزاء ذلك (Piechowski,1993).

لقد تلقيت عددًا من التقارير تتعلق بالتجارب الروحية لكلّ من الأطفال واليافعين. كما أن هنالك دراسات جوهرية حول روحية الطفولة، فضلاً عن وجود عدد قليل من الأمثلة على ذلك في دراسات الموهوبين (Feldman & Goldsmith, 1986; Harrison, 2000; Lovecky, 1992, 1998; Morelock, 1995; Noble, 2000). إلاّ أن الغالبية الساحقة من هذه الأمثلة موجودة خارج هذه الدراسات، كما أن العديد من المستجيبين أظهروا، هنا، دليلاً على موهبتهم من خلال القدرة العالية على التوضيح، والتساؤل، والطاقة (Armstrong, 1984; Coles, 1990; Hay &Nye, 1998; Hoffmn, 1992; Maxwell & Tschudin, 990; Morse,

(1990; Youngm 1977). وعليه، فإن هنالك أدلة كافية للاعتراف بأن الموهبة الروحية منفصلة ومتميزة عن الموهبة العاطفية (Piechowski, 1997, 2000, 2001).

وعلى الرغم من الاعتراف المتزايد بالاهتمامات والتجارب الروحية في الدراسات والأبحاث المسحية (Hay,2001)، إلاّ أن التحريم الاجتماعي للحديث عن الممارسات والتجارب الروحية، ما زال قويًا وواسع الانتشار (Hay & Nye,1998). وتجدر الإشارة إلى أن بعض الولايات تحظر استخدام فن صناعة التماثيل والأصنام في المدارس؛ خشية أن يُنظر إليها كممارسة يكتنفها الغموض.

مصادر البيانات

تلقى كلّ من إدوارد روبنسون (Edward Robinson,1997) من إنجلترا، وإدوارد هوفمن (Edward Hoffman) من الولايات المتحدة مجموعة من ذكريات اليافعين عن تجاربهم الروحية في أثناء الطفولة، عندما كانوا في سنّ الثالثة أو الرابعة، وربّما أقل من ذلك في بعض الحالات. وقد قاما بدراسة ثمانمئة وخمسين تقريرًا. كما جمع توبين هارت (Tobin Hart (Personal communication, January 18, 2001)) ما يربو على مئة وخمسين تقريرًا لأطفال يصفون تجاربهم الروحية، وقام ناي(Nye) بمقابلة ثمانية وثلاثين طفلاً. وهنالك مجموعة أخرى تزيد على ألف من مثل هذه الحالات.

تُعدّ التجارب الروحية في مرحلة الطفولة أمرًا شائعًا إلى حدّ ما أكثر من غيرها من مراحل العمر الأخرى (Nye,1998). وقد وجد روبنسون (Robinson, 1977)وهو يتفحص ثلاثمئة واثنتين وستين حالة من تجارب الطفولة التي تذكرها أصحابها وهم يافعون، أن ما نسبته (١٠٪) من هذه التجارب قد حدث قبل سن الخامسة، وأن (٧٠٪) منها حدث بين سنّ الخامسة والخامسة عشرة، في حين أن (١٩٪) منها حدث بعد سنّ الخامسة عشرة. وقد أسهب في الحديث عن هذه الدراسة وغيرها من الدراسات كلّ من هاي، وناي (Hay & Nye, 1998) ، وبيشوسكي (Piechowski-ki, 2000).

تُوضِّح هذه التقارير أن الأطفال قادرون على امتلاك تجارب روحية حقيقية تضاهي في نوعيتها تجارب الكبار؛ إذ يمكن أن تحدث هذه التجارب بصورة تلقائية في الطبيعة، أو البيت، أو مكان العبادة، أو السيارة، بحيث تضفي أهمية على حياة الشخص بأكملها. ويلاحظ أن بعض عائلات هؤلاء الأطفال كانت متدينة، في حين لم يكن بعضها الآخر كذلك. وغالبًا ما تفتح التجارب الروحية في أثناء مرحلة الطفولة آفاق البحث الروحي في فترة لاحقة من الحياة، وتمنح الشخص قوة لتحمّل التقلبات العكسية والخسائر المأساوية.

وفي الوقت الذي تُعدّ فيه الغالبية العظمى من التجارب المبهمة مفرحة ومريحة ومبهجة، فإن عددًا آخر منها يُعدّ مقلقًا، وقد يكون مروّعًا أحيانًا. ويمكن لمثل هذه التجارب أن تحدث حينما ينساق الطفل وراء البحث عن أسئلة صعبة تتعلق بالوجود، مثل معنى الموت، واللاوجود، التي لا يمكن أن يجد لها جوابًا حاسمًا. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الموضوع يتطلب دراسة منفصلة مستقلة.

درجة الصدق والواقعية

من الطبيعي أن تشكك في صحة تقارير هؤلاء الأطفال؛ لأن الذاكرة قد يعتريها نوع من التشويش، وتخضع للتنقيح والمراجعة. ولحسن الطالع، فهناك دليل قوي على أن ذاكرة الأطفال جيدة جدًا (Sheingold & Tenney,1982). فقد أظهرت آخر الأبحاث أن الأطفال يمتلكون ذاكرة جيدة للأحداث التي مرّوا بها شخصيًا، وهم في سنّ مبكرة جدًا، تصل إلى نهاية العام الأول من عمرهم (Bauer, 1997; Fivush, 1997; Schneider & Pressley, 1997) (Robinson,1997) روبنسون وغيره العديد من الأمثلة على الذكريات الروحية قبل سنّ الثمانية عشر شهرًا، أو حتى خلال العام الأول من العمر. وقد أكد المستجيبون أنفسهم أن التجربة كانت مثبتة بعلامات يتعذر محوها، وقد حدثت قبل مرحلة الكلام. وعليه، فهي غير خاضعة للتأويل، أو التحرير، أو التبديل (Robinson, 1978; Piechowski,2000).

الموضوعات الوصفية

لقد أوضح كلّ من روبنسون (Robinson, 1997)، وميردوك (Murdock,1987)، وهوفمان (Hoff-man, 1998)، وبيشوسكي (Piechowski,2000) الموضوعات التي غلب عليها طابع وصف تجارب الطفولة. وتشمل تلك التجارب البهجة، والسرمدية، والوحدة مع الطبيعة، وتذبذب الطاقة، وقوة الحياة، والخالق سبحانه في كل شيء، والشعور بالذات فيما وراء الحقيقة المادية، وما بعد حياة الإنسان، وأساليب تحقيق الحالات الحادة للشعور. وهناك أمثلة من الفلسفة

الواقعية أيضًا، التي تشير إلى مفهوم القوى الحيوية التي توجه حياة الإنسان، والإرادة القوية نحو تحقيق الذات وتقرير المصير.(Lovecky, 1993)

إليكم مثالاً على ذلك من الطفولة المبكرة، حيث وصفت امرأة في الثانية والخمسين من العمر كيف شُفيت حينما كانت طفلة صغيرة من مرض سَبّب لها آلامًا مبرحة:

«أُصبت عندما كنت في الثالثة من العمر بمرض يُسمّى الحمى الروماتزمية والتهاب المفاصل الروماتزمي. وفي إحدى الليالي، أخذت أصرخ وأبكي من شدة الألم، فقالت لي جدتي بكلّ لطف: انظري إلى الأعلى، وإذا اشتد بك الألم، فانظري إلى النجوم. وفي وقت متأخر من تلك الليلة، اشتد بي الألم، فقررت أن أتبع نصيحتها. حملقت إلى النجوم التي كنت أراها من نافذة غرفة نومي. وفجأة، وجدت نفسي وسط دوامة من الأضواء المتوهجة الخافقة. عرفت كلّ شيء. كنت كل شيء. لقد كانت بهجة تعجز الكلمات عن وصفها. وفي الصباح التالي، شعرت بتحسن ملحوظ، وتلاشت آلامي على الفور» ((Hoffman,1992) 62 .

يُعبّر عدد من المقتطفات عن أن جوهر المرء أو الأنا يمثل شعورًا منفصلاً عن الجسد، يقود منطقيًا إلى فهم مفاده «إن الأنا لا تتغير رغم التغيرات التي تطرأ على الجسد، وهي لا تتغير أيضًا مع تعاقب مراحل الحياة». والاقتباس التالي يُعدّ أحد الأمثلة العديدة على ذلك، انظر أيضًا (Feldman & Gold-smith, 1986; Hoffman, 1992; Piechowski, 2000).

«عندما كنت في العاشرة من عمري مررت بتجربة غريبة ما تزال عالقة في ذهني بكلّ وضوح؛ إذ كنت عائدًا من المدرسة سيرًا على الأقدام. وفجأة، توقفت عندما راودتني فكرة أن «جسدي الآن هو جسد طفلة، لكنه ليس أنا». وقريبًا سيكون جسدي هو جسد شابة صغيرة، ومن ثم جسد امرأة، لكنّه لن يكون أنا. أنا منفصلة عن جسدي، وسيكون كذلك على الدوام» (Robinson,1977).

هناك حالات أخرى تصف الفكرة القائلة «إن انفصال المرء عن جسده يمكن أن يكسب رؤية موسعة». وقد تكون بانورامية؛ أيّ شاملة الرؤية، أو ممتدة في الاتجاهات كلّها، جاعلة من الأشياء المادية مواد شفافة (Piechows-ki,2000). والشيء المثير أن ديفيس (Davis,1994) وصف «عين العقل» بالنسبة إلى الفرد الذي يعاني الدسليكسيا (صعوبات القراءة والكتابة)، بأنها تحوّل سريع لموقع وجهة نظر الفرد، مثل تغليف جسم داخل دائرة في الفضاء. وبذا، نحصل على منظر ثلاثي الأبعاد في الحال. وقد قابل أتواتر(Atwater,1999) رجلاً يستطيع أن يرى أربعة أبعاد، بحيث «ينظر إلى الجسم من جميع الزوايا الممكنة في آن واحد». وعليه، فإن الرؤية من أربعة أبعاد لا تقتصر على الشعور المتعلق بتحرير الروح من الجسد، كما كان يُعتقد في السابق، بل هي مثال جيد على القدرات البشرية المتطورة في حالات غير عادية، حيث إن هناك أناسًا يمتلكون هذه القدرة بصفتها موهبة طبيعية. انظر أيضًا (Murphy,1992).

في تعزيز الوعي ودعمه

يبدو أن الأمر الأكثر إثارة من التلقائية والعفوية، يتمثل في التجارب المبهمة المدهشة حول الأساليب الخاصة بالأطفال لتوليد حالة معمقة من الوعي لديهم. وقد ظهر عدد من هذه الأساليب في تقارير اليافعين، وهم يتذكرون تجاربهم في أثناء مرحلة الطفولة (Hoffman,1992)، وفي أثناء مقابلات الأطفال (Nye,1998)، حيث وصفوا طرائق تتعلق بكيفية دخولهم حالة من المرح تتسم بالسلام العميق إلى درجة النعيم. أمّا الإخلاص أو الاستغراق في الصلاة التي يُعبّر عنها المصلي، حيث يفيض القلب شوقًا إلى الخالق، فيُعدّ واحدة من الطرائق العديدة العظيمة التي يُعبّر فيها المتصوفون عن خشوعهم لله.

كما تحتوي تقارير الأطفال على وصف لصلاة مكثفة، محققة حالة من الهدوء؛ بالتركيز على التنفس، أو على نمط رؤية من خلال جسم شفاف، أو نافذة، أو التأمل الصامت في مكان العبادة، أو ترديد عبارة معينة، أو التركيز على اللاتناهي. وعلى نحو مماثل، يستطيع الطالب الموهوب فقط، أن يصل إلى حالة من التركيز الخفي على مفهوم رياضي. وهنالك عدد من الحالات لمثل هذه القدرة المدونة في السجلات. وإليكم هذا المثال:

«عندما كنت في الصف الثاني بالمدرسة الدينية، أعطانا المعلم واجبًا بيتيًا عن مفهوم الرقم صفر. وقد تضمن هذا الواجب عددًا كبيرًا من المسائل التي أُضيف فيها الرقم صفر إلى عدد مختلف من الأرقام، أو طُرح منها. وقد كان الجواب في مثل هذه المسائل يتطلب بقاء الرقم ثابتًا دون تغيير... جلست وحيدًا في غرفتي بصحبة دموعي التي ما فتئت تلازمني طوال تلك الليلة، وأنا أفكر حائرًا في هذه

المسألة التي لا معنى لها. وتساءلت بيني وبين نفسي: كيف يُمكن لي أن أضيف رقمًا إلى آخر ويبقى هذا الرقم على حاله دون تغيير؟

وفجأة، فهمت وأدركت ذلك، وكانت أول تجربة غامضة خفية في حياتي. وشعرت أن مفهوم اللاوجود قد طغى على تفكيري. كما خشيت من فكرة أن علماء الرياضيات لامعون ومميزون على نحو يمكنهم من الاستحواذ على ضخامة هذا الرمز الصغير. بعد ذلك شعرت بنوع من الارتياح والتألق» (Hoffman,1992).

عمومًا، فإن أقل ما يمكن قوله في كيفية وصول الأطفال الصغار إلى مثل هذه الأساليب، هو أن هذا الأمر يثير الفضول. فقد يعتقد المرء أنهم نادرون وغير عاديين، إلاّ أن ني، وهاي (Nye & Hay,1998) وجدا أن الأطفال في سنّ السادسة والعاشرة، في إحدى المدارس الإنجليزية العادية، يكونون قادرين في مثل هذه السنّ على تحديد استراتيجيات تسمح بقراءة حالة من الشعور أو الوعي العالي. كما تشمل أساليبهم الاستخلاص العقلي والفسيولوجي، والعمل الدؤوب، والتأمل، والسعي إلى التواصل من خلال الصلاة، ومطاردة سلسلة من التساؤلات المتعلقة بأصل الفرد والعالم والحياة. وقد تبين أن العديد من هؤلاء الأطفال كانوا موهوبين على نحو واضح، وأن (٢٠٪) منهم فقط كانوا ينحدرون من عائلات يغلب عليها الطابع الديني. أمّا الآخرون، فلم يكونوا كذلك.

إن ما يثير الدهشة حقًا هو هذا الطفل ابن الثالثة أو الرابعة، الذي كان قادرًا على إطلاق العنان لمخيلته، وإدراك أن هذه الأنا ليس لها شكل، ولا اسم، ولا تاريخ، وكان يواجه الفراغ بحزم ورباطة جأش تارة، وبالوعي والمرح والنشوة تارة أخرى. وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذا الوضع ليس فريدًا، لكنّ وجوده يغلب على اليافعين بصورة أكبر. إن ما يثير حقًا فيما يخص هذا الأمر، هو مقدرة طفل في هذا العمر على التفكير بهذه الطريقة، التي تنتقل بالعقل إلى ما هو أبعد من الأفكار؛ إلى حالة تجعله مرحًا مبتهجًا باللاوجود أو العدم (Piechowski,2001). إنها حالة من الذهاب إلى ما وراء الذات؛ فإمّا أن تتلاشى الذات عن الوعي، وإمّا أن تصبح في عالم اللاتناهي.

من جهة أخرى، فقد حدّد كلّ من نيوبيرج، ودكويلي (Newberg and d'Aquili 2001)، العملية العصبية التي نتجاوز فيها الحدّ من الذات إلى اللاذات عبر التجربة الناجمة عن الوحدة والسرمدية واللاتناهي. لقد تطورت هذه العملية لتسمح لنا، نحن البشر، بتجاوز وجود المادة، ونعترف ونرتبط بأكثر الأجزاء عمقًا، وهو الجزء الروحي من أنفسنا، المُدرك على أنه حقيقة عالمية مطلقة تربطنا بالكلّ ككلّ (ص ٩). ويلاحظ أن هذه الحالة العصبية تتمثّل في التأمّل الروحي العميق.

حكمة الأطفال، وجهل الراشدين

هنالك خيط يجري عبر ذكريات التجارب الروحية لمرحلة الطفولة، يتمثل في تكرار ردود الفعل السلبية من قبل الكبار، وإدراك الأطفال جهل الكبار. وقد أوردها أحد المستجيبين على النحو الآتي:

«تبين لي أنني إذا جلست متربعًا دون حراك على سريري، وأنعمت النظر في بقعة مزخرفة على سجادة شرقية الطراز، فإنني أدخل في حالة من النشوة. لقد علّموني أداء العديد من الصلوات، لكنّني لم أشعر بقوة الشعور نفسها. وببساطة متناهية، قادتني هذه التجارب التأملية إلى أن أشعر كطفل، بأن الكبار من حولي كانوا يفتقرون إلى الواقعية، وكانوا يخدعون أنفسهم ويخدعونني بآراء لا أساس لها من الصحة. ونتيجة لذلك شعرت بحاجة إلى خلوة مع حقيقة ذات خصوصية بين الغابات، وفي الطبيعة» (Hoffman, 1992, p.96).

وإليك المثال الآتي أيضًا:

«أتذكر حينما كنت أجلس على طرف ثوب أمي، وأنا في الخامسة من عمري، كيف كانت توضح لي بكلّ رقة أن فكرة وجود الله رائعة جدًا، وكانت تصفها بطريقة شاعرية، إلاّ أنها كانت شبيهة بحكايات الجن. عندئذ، شعرت بالحرج لما بدا لي أنه حماقة وجهل مطبقان، وشعرت بالحزن تجاهها» (Robinson,1997).

يتعلم الأطفال بسرعة من تعليق سلبي موجّه إليهم أو إلى شخص آخر حول تحريم الكلام في موضوع معين. ويُعدّ هذا التحريم أمرًا فاعلاً ومؤثرًا للغاية، إلى درجة أنه عندما سُئِلَ الأطفال في الدراسة التي أجراها ناي (Nye) عن ردّة فعلهم إذا ذَكَرَ أحد زملائهم في الصف مثل هذا الأمر، أجابوا أنهم قد لا ينبسون ببنت شفة، أو قد ينضمون إلى الآخرين في توجيه النقد أو السخرية من هذا الطفل (Hay & Nye,1998).

إن عدم القدرة على إشراك الآخرين في ما مَرَرْتَ به من تجارب، أو وصف الآخرين لك بالكذب، أو لفت انتباه المرء لعدم الخوض في حديث معين، يترك الطفل في عزلة تامة. ويتذكر عدد من البالغين كيف كانوا يشعرون بالإرباك خشية ممّا يحيط بهم، وكيف تغيّرت الحال بعد بلوغهم، حيث ازدادت ثقتهم بأنفسهم جرّاء تنامي معارضهم، وصقل خبراتهم وتجاربهم، فضلاً عن تنامي حصيلتهم المعرفية. وبالنسبة إلى أولئك الأشخاص الذين مرّوا بتجارب مؤثرة، لدرجة عدم شعورهم بأيّ شيء يهز صدقها، فإنهم يُعدّون محظوظين حقًا.

إن الأهمية الدائمة لتجربة مبكرة من هذا القبيل، تُعدّ بمثابة شعور أوسع من الذات التي تمنح الثقة والسلامة والوسائل الكافية للصمود أمام تجارب الحياة وأزماتها. هذا النوع من التوكيد هو ما وجده وليام جيمس لدى ذوي التجارب الدينية (James, 1902, 1936). وهناك فائدة أخرى تتمثل في النزعة إلى السلام، وفي العلاقات مع الآخرين، وغلبة مشاعر الحب. وبعبارة أخرى، فقد مرّ هؤلاء الأشخاص بتحوّل داخلي من النوع الذي صنع منه دابروسكي (Dab-rowski, 1964, 1967; Piechowski, 1991, 1997, 2002).

الشعور أو الوعي العلائقي

اقترحت ناي(Nye 1998) ، مفهوم الشعور العلائقي (Relational Consciousness)؛ بغية الاستحواذ على مستوى شعور الأطفال غير العادي، أو إدراكهم لما يتعلق بكيفية ارتباطهم بالعالم من حولهم، وبالناس، وبأنفسهم، وبخالقهم، حيث أظهر الأطفال في حديثهم مع ناي شعورًا مميزًا (ما وراء المعرفة). كما عرضت أمثلة لأطفال في سنّ السادسة والعاشرة، يصفون علاقاتهم المتينة بالعالم الطبيعي ملهمين بجمال الطبيعة، ويتفحصون علاقاتهم مع الآخرين، وينظرون إلى ضمائرهم، ويتساءلون عن العمليات الفكرية التي قد تقودهم إلى العثور على إجابات لأسئلتهم المتعلقة بالروح والوجود. وبطبيعة الحال، فإن لكلّ طفل شخصية فردية متميزة تعكس طبيعته.

لقد كانت الشخصية الروحية واضحة في العديد من مجالات الشعور العلائقي للأطفال، التي ظهرت في أبعاد أربعة، هي:

الطفل: كان الشعور بالله واضحًا في التجارب التي ذكرها الأطفال، التي تؤكد وجود الله، حيث أدركوا أن الله حاضر في كلّ شيء، ولا سيما في صلواتهم. وكان هذا الوعي واضحًا أيضًا لدى الأطفال الذين طرحوا أسئلة تتعلق بأصل الوجود والأشياء، أو كيف يمكن تفسير العالم على ما هو عليه. لذا، فقد كان الأطفال أكثر تعقيدًا ونضجًا في إدراك مفهوم الله ممّا كان يُعتقد سابقًا. ويلاحظ أن أفكار الأطفال عن الله لا تميل نحو تجسيده بصفات بشرية (Petrovich,1989). أمّا إشارة الأطفال إلى الله بصفته متجسّدًا بصفات بشرية، فمردّه تعلّمهم ذلك على هذا النحو، ولأنهم يعرفون أن هذه هي الإجابات المتوقعة.

الطفل: لقد كان شعور الناس واضحًا بالنسبة إلى أمنيات الغلام الثلاث، على سبيل المثال، وهي أن يصبح الأشخاص الأشرار جيدين، وأن يعطي الأغنياء من أموالهم للفقراء، وأن يكون هو قادر على مشاركة الآخرين فيها. وفي حالات أخرى، كانت هناك أمنية حساسة وفاعلة تتمثل في ممارسة العدالة والإنصاف تجاه صديق، أو الفكرة بأن تكون الجنة موطنًا للرحمة.

توضح مثل هذه الأمثلة وجود شعور روحي لدى الأطفال؛ لأنها تذهب إلى ما هو أبعد بكثير من كونها فكرة تتعلق بأن تكون لطيفًا، وأن تنسجم مع الآخرين.

الطفل: لقد كان الشعور بالذات واضحًا في الفكرة القائلة إن هوية الطفل لا تتمثل في جسده فقط (من خلال الخبرات التي تنبثق عن الجسد)، التي تثير تساؤلاً محيرًا حول ما يعنيه أن تكون ميتًا، وإذا كان بمقدور الأنا الحالية معرفة ذلك، إضافة إلى التساؤل عن مصدر الوجود وسببه.

الطفل: لقد كان الإحساس بالعالم واضحًا في شعور التساؤل والإلهام والفرح التي استخلصها الأطفال من الطبيعة، والخِراف الوليدة، والورد، والسماء التي اعتقدوا أنها مقدسة، والوقوف على ربوة، والنظر إلى أضواء مركز للتسوق التي تمثل صورة فنية رائعة يحتضنها البحر بين جفنيه.

وباختصار، فإن تأثيرات المنزل، أو الدين، أو النوع البشري، أو الطبقة الاجتماعية، أو العمر موجودة في خلفيات نفس الطفل وعقله وروحه فقط. ويبدو أن التأثيرات الأساسية لروحية الطفل منبثقة عن شخصيته (Nye,1998,p.195). وقد استشهدت ناي بالمفردات، ومستوى التوضيح، وكثافة الأفكار في المادة، لتأكيد فكرتها القائلة إن هناك العديد من الأطفال الذين يتصفون بالنبوغ والموهبة».

فلسفة لغز تربية الموهوبين

إن تفحص الروحية ودراستها يجعل من مفهوم الوعي بالعلائقية أمرًا بالغ الأهمية في تربية الموهوبين. ويُعدّ الوعي بالعلائقية مفهومًا واسعًا يجمع بين الموهبتين؛ الروحية، والعاطفية، ويُوحّدهما. وتشير دراسات الدماغ الحالية إلى أن الترابطية التي تنبثق عن المصادر العميقة متوافرة لدى الأشخاص كافة (Newsweek, May 7, 2000; Goodman, 1990; Newberg & d'Aquili,2001). وبناء عليه، فإن التنكر لهذا الأمر، أو التصدي له، لا يعني أن نقف ضد شيء لا يُعدّ أساسيًا فحسب، بل يعني أنه يُمثّل جوهر ما يجعلنا بشرًا.

وبخلاف المعتقدات الشعبية، فإن لدى المراهقين الأمريكيين حياة روحية، وهذا يشمل الأولاد والبنات على حدّ سواء.

كما تبيّن أن الأولاد والرجال يتمتعون بروحية أكثر ممّا يتخيله كثيرون. إن اعتقادهم بالخالق، أو الدين المنظّم، أو ينبوع الروحية، يُعدّ أمرًا واسع الانتشار، وواضحًا للعيان. كما لا يُعدّ مثل هذا الأساس الروحي للعديد من الأولاد ذا معنى فحسب، بل مُعزّزًا للعواطف، وهاديًا إلى طريق الأمل والتجديد في حال تلاشي الإمكانات والاحتمالات كلّها. وحتى بعد عملي اللصيق بالشباب لسنوات عدّة، فقد كنت مندهشًا من عمق الخيط الروحي الذي يسري في العديد من القصص (Pollack, 2000, p. 87).

عمومًا، يجب ألاّ يثير دهشتنا أن تكون الكآبة هي الجانب الآخر للموهبة العاطفية، والتوق إلى الترابط ذي المعنى مع الآخرين. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة جاكسون(Jackson, 1998) حول الكآبة لدى الموهوبين فكريًا والمراهقين ذوي العواطف المكثفة، وجود حاجة قوية إلى التواصل مع الآخرين، وحاجة إلى الفهم والمعرفة والمشاركة الفاعلة في هذا العالم؛ من أجل العمل لما فيه خير البشرية جمعاء، حيث يُعدّ نقص قنوات الاتصال التي تسمح لهم بحرية التعبير، إضافة إلى ندرة فرص العمل المتوافرة، أمر مُرْبِك جدًا بالنسبة إليهم. وكما هو حال الناس جميعًا، فإنهم يفضلون التفاعل مع الآخرين الذين يستطيعون مشاركتهم الأفكار والتطلعات. وهم، كما قال ماسلو (Maslow)، من النوع الذي يُحقّق ذاته. ولأنهم من نوعية شبه نادرة إلى حدّ ما، فمن الصعب عليهم العثور على أناس من النوع نفسه. ولا شك في أن وجود شخص وحيد من نوعه يقود إلى العزلة، وحتى الشعور بأنه غريب عن هذا العالم. وفي معظم الحالات، فإن على هؤلاء مجاراة هذه المشكلة وحدهم، على نحو لن يكون مُوَفّقًا في الحالات كلّها؛ الأمر الذي قد يودي بهم إلى الكآبة أو الانتحار.

وبطبيعة الحال، فهنالك العديد ممّن طرقوا باب الشعور العلائقي في السابق، خاصة في علم النفس، على الرغم من أنهم تطرقوا لبُعْدين فقط، هما: العلاقة بالآخرين، والعلاقة بالذات. أمّا البُعْدان الآخران المتمثلان في العلاقة بالطبيعة، والعلاقة بالشعور الروحي، فلم يتطرقوا إليهما. ولقد كان التركيز على الوعي العلائقي واضحًا من خلال اهتمام ألدير(Alder) الاجتماعي، وفي نموذج الإرشاد المتمركز حول العميل لدى روجرز (Rogers)، وفي نظرية تحقيق الذات عند ماسلو (مثل: سمات الطيبة مع الناس كافة، وبنية الشخصية الديمقراطية، والاشمئزاز من الفكاهة المهينة، والعلاقات مع الآخرين، وما إلى ذلك)، وفي نظرية التعلق (Bowlby, 1969)، وفي علم نفس الاتصال، وأخلاقيات المسؤولية (Gilligan, 1982)، وفي المعرفة الترابطية (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986)، وفي علم نفس النساء (Miller, Striver, Jordan, & Surrey, 1994). أمّا في مجال التربية، فيُعدّ قادة التعلّم المتمركز حول الأطفال أول مَنْ طرق هذا المجال، وهم: كوينتيليان (Quintilian)، وكومنيوس (Comenius)، وروسو (Rousseau)، وبستالوزي (Pestalozzi)، وفروبيل (Froe-bel)، ومونتسوري (Montessori)، إضافة إلى هولينجوورث، وروبير (Hollingworth and Roeper)، اللذين يمثلان تربية الموهوبين (Grant & Piechowski, 1999).

ومن وجهة نظر عالمية، يقف شعور الاتصال أو الوعي العلائقي على الطرف المناقض تمامًا للفردية. فقد أشار هاي (Hay 2001)، إلى أن تاريخ الرأسمالية حافل بالتملك، واستغلال الفرد، وتعود جذوره إلى هوبز (Hobbes) عام ١٦٥١م. أمّا محركها، فهو المنافسة، في حين أن نتائجها تتمثل في التباعد بين الناس، خاصة الرجال، والانسلاخ الروحي.

تتمثل مهمة تربية الموهوبين في تحقيق التوازن بين تطوير التفوق والقدرات، وفي الجانب الذي تُركّز عليه هذه التربية في الوقت الراهن، والنمو الشخصي للفرد الذي يؤكد التطور الشامل للطفل. ويكمن خطر الإفراط في التركيز على تطوير

الموهبة والتفوق في أنه يؤدي إلى العزلة والاغتراب (Grant & Piechowski,1999). وعلى الرغم من أن داي، ورنزولي (Dai & Renzulli, 2000)، يعتقدان بأن تطوير الموهبة يمكن أن يُعزِّز النمو الشخصي، إلاّ أنه من الصعب ضمان ذلك. وعلى النقيض من هذا، فإن الانتباه للنمو الشخصي يتضمن تطوير المواهب والتفوق بصفته مكونًا مدمجًا في التطور العاطفي للشخص ككل؛ وبذا، فإنه يضمن كلا الأمرين.

وإذا كان لتربية الموهوبين فلسفة تربوية، الأمر الذي لا يبدو كذلك حاليًا، فإن هذه الفلسفة ستواجه هذه المسألة بقوة. ويجب أن نواجه حقيقة أن تطوير إمكانات الطفل إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته، سوف تظل شعارًا لا معنى له إذا تجاهلت التطور العاطفي، والتطور الروحي.

الخلاصة

لقد تبيّن – فيما سبق – أن فكرة الذكاء العاطفي قد تلت ظهور مفهوم الموهبة العاطفية، وأن مفهوم الموهبة الروحية قد سبق فكرة الذكاء الروحي. ويلاحظ أن الموهبة العاطفية تتجلى في مساعدة مَنْ يحتاجون إلى المساعدة عندما يرفض الآخرون ذلك، وفي تخفيف الألم، ورفع المعاناة، ومقاومة الظلم، ومحاربة الجور. وتوضح العديد من أمثلة مشاريع الإيثار واسعة النطاق، التي بدأها الأطفال، مفهوم الموهبة العاطفية. كما عُدّت مرونة الأطفال أمرًا مساعدًا في التغلب على الإساءة.

وبالرغم من أن مفهوم الموهبة الروحية هو مفهوم قديم، إلاّ أن إدراك الجوانب الروحية لدى الأطفال تُعدّ حديثة العهد. وبالإضافة إلى تجارب البالغين التي يمتلكها بعض الأطفال، مثل: النشوة، والسرمدية، ووجود الله في كلّ شيء، والشعور بالذات إلى ما هو أبعد من الحقيقة الجسدية، فإنّ بعض الأطفال قادرون على اكتشاف الأساليب التي تعينهم على بلوغ قمة الوعي.

تجدر الإشارة إلى وجود العديد من مقاييس الذكاء الروحي، مقابل عدد قليل جدًا من مقاييس الذكاء العاطفي. وقد تبيّن أن لكلّ من الذكاء العاطفي والذكاء الروحي نوعًا من الأساس العصبي، وأن المكونات العصبية معروفة بالنسبة إلى الموهبة الروحية، لكنّها لمّا تظهر بعد بالنسبة إلى الموهبة العاطفية. أمّا مفهوم الشعور العلائقي، فيتمثل في الدمج والتوحيد بين الذكاء العاطفي والروحي؛ الأمر الذي يُضفي شعورًا بالترابطية التامة، التي لها روّادها في علم النفس.

وهنا، لا بُدّ من الإشارة إلى أن لفكرة الشعور العلائقي تداعيات مهمة في تربية الموهوبين. فقد ألقت الضوء على المسألة الأساسية في تربية الموهوبين، وهي: كيف يمكن تحقيق التوازن الملائم في التركيز بين تطور الموهبة والنمو الشخصي؟ وإذا كان هدف التربية تطوير إمكانات كلّ طفل إلى أقصى درجة ممكنة، فكيف يمكننا تجاهل التطور العاطفي والروحي؟

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. ناقش السبل المناسبة المعينة للأطفال الذين يتميزون بالحساسية العاطفية والروحية.

٢. كيف يمكن أن يجيب المرء طفلاً يتشبث بزعم يتناقض مع نظام المعتقدات في المجتمع؟

٣. اشرح مفهوم « سوء التوافق الإيجابي».

٤. ما التبعات والآثار التي يمكن أن يُخلّفها التركيز على الشعور أو الوعي العلائقي في المدرسة باعتبارها مجتمعًا للمتعلّمين؟

٥. هل تتحايل فكرة الشعور أو الوعي العلائقي على المحرمات فيما يخص الروحية؟ برّر إجابتك.

REFERENCES

Anthony, D., Ecker, B., & Wilber, K. (Eds.) (1987). Spiritual choices: The problem of recognizing authentic paths to inner transformation. New York; Paragon House.

Anthony, E. J. (1987). Children at high risk for psychosis growing up successfully. In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), The invulnerable child. New York: Guilford.

Armstrong, T. (1984). Transpersonal experience in childhood. *Journal of Transpersonal Psychology*, 16, 207- 230.

Atwater, P. M. H. (1999). Children of the new millennium. New York: Three Rivers Press.

Bauer, P. J. (1997). Development of memory in early childhood. In N. Cowan (Ed.), Development of memory in childhood (pp. 83-111). Hove East Essex, UK: Psychology Press.

Belenky, M. E, Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind. New York: Basic Books.

Berkowitz, B. (1987). Local heroes: The rebirth of heroism in America. Lexington, MA: Lexington Books.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Chapman, J., & Chapman, E. (2000). Open doors to education. Annual Hollingworth Conference, May, 2000, Newton, MA.

Coles, R. (1990). The spiritual life of children. Boston: Houghton Mifflin.

Colby, A., & Damon, W. (1992). Some do care: Contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press.

Craig, M. (1985). Six modern martyrs. New York: Crossroad.

Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Boston: Little, Brown.

Dabrowski, K. (1967). Personality-shaping through positive disintegration. Boston: Little, Brown.

Dabrowski, K. (1970). Mental growth through positive disintegration. London: Gryf.

Dai, D. Y., & Renzulli, J. S. (2000). Dissociation and integration of talent development and personal growth: Comments and suggestions. Gifted Child Quarterly, 44, 247-251.

Daloz, L. A. P., Keen, C. H., Keen, J. P., Parks, S. D. (1996). Common fire: Leading lives of commitment in a complex world. Boston: Beacon Press.

Damasio, A. (1994). Descartes' error: Emotion, reason and the human brain. New York: Putnam.

Damasio, A. (1999). The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness. New York: Harcourt Brace.

Davis, R. D. (1994). The gift of dyslexia. New York: Perigee.

Delisle, D., & Delisle, J. (1996). Growing good kids: 28 activities to enhance self-awareness, compassion, and leadership. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Emmons, R. A. (1999). The psychology of ultimate concerns. New York: Guilford.

Enright, R. D., & North, J. (Eds.). (1996). Exploring forgiveness. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Feldman, D. H., & Goldsmith, L. (1986). Nature's gambit. New York: Basic Books.

Fivush, R. (1997). Event memory in early childhood. In N. Cowan (Ed.), The development of memory in childhood. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press, pp. 139-161,

Gallagher, J. (2001). Making a difference. The Advocate, May 22, 2001,

Gardner, H, (1999). Intelligence reframed. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. International Journal for the Psychology of Religion, 10, 27-34.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press.

Goodman, F. D. (1990). Where the spirits ride the wind: Trance journeys and other ecstatic experiences. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Grant, B., & Piechowski, M. M. (1999). Theories and the good: Toward child-centered gifted education. Gifted Child Quarterly, 43, 4-12.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam.

Harrison, C, (2000). Out of the mouth of babes: Spiritual awareness and the young gifted child. Advanced Development, 9, 31-43.

Hay, D. (2001). Spirituality versus individualism: The challenge of relational consciousness. In J. Erricker, C. Ota, & C. Erricker (Eds.), Spiritual education: Cultural, religious, and social differences. Brighton, UK: Sussex Academic Press.

Hay, D.F & Nye, R. (1998). The spirit of the child. London: Fount/Harper Collins.

Higgins, G. O. (1994). Resilient adults: Overcoming a cruel past. San Francisco: Jossey-Bass.

Hillesum, E. (1985). An interrupted life: Diaries of Etty Hillesum, 1941-1943. New York: Washington Square Press,

Hoffman, E. (1992). Visions of innocence: Spiritual and inspirational experiences of childhood. Boston: Shambhala.

Howard, D. D. (1994). A naturalistic study of the psychosocial development of highly gifted girls. Unpublished doctoral dissertation. University of Denver, Denver, Colorado.

Jackson, P. S. (1998). Bright star—black sky. A phenomeno-logical study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review,* 20, 215-221.

James, W. (1902/1936). The varieties of religious experience. New York: Modern Library.

Kurzweil, R. (1998). The age of spiritual machines. New York: Penguin Audiobooks.

LeDoux, J. (1996). The emotional brain. New York: Simon & Schuster.

Lewis, B. (1991). The kid's guide to social action. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Lewis, B. (1992). Kids with courage. Minneapolis, MN; Free Spirit.

Lewis, S. (1996). "A totally alien life-form": Teenagers. New York: The New Press.

Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. Roeper Review, 15, 18-25.

Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented. Denver: Love.

Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity, Roeper Review, 20, 90-94. Lovecky, D. V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. Roeper Review, 20, 178-183.

Lysy, K. Z., & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. Genetic Psychology Monographs, 108, 267- 320.

MacDonald, D. A., Friedman, H. L., & Kuentzel, J. G. (1999). A survey of measures of spiritual and transpersonal constructs: Part one—research update.

MacDonald, D. A., Kuentzel, J. G., & Friedman, H.L. (1999). A survey of measures of spiritual and transpersonal constructs: Part two—additional instruments. Journal of Transpersonal Psychology, 31, 155-177.

MacDonald, D. A., LeCIair, L., Holland, C. J., Alter, A. Friedman, H. L. (1995). A survey of measures of transpersonal constructs. *Journal of Transpersonal Psychology*, 27, 171-235.

Maxwell, P., & Tschudin, V. (1990). Seeing the invisible: Modern religious and other transcendent experiences. London: Penguin.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999).Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence, (pp. 320-342).San Francisco: Jossey-Bass. approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs*, 92, 231-297.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.

Mayer, J. D,, Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligences as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco; Jossey-Bass.

Miller, J. B., Stiver, P. I., Jordan, J. V., & Surrey, J. L.

(1994). The psychology of women: A relational approach. In J. Fadiman & R. Frager (Eds.). Personality and personal growth (3rd ed.). New York: HarperCollins.

Morelock, M. (1995). The profoundly gifted child in a family context. Unpublished doctoral dissertation. Medford, MA: Tufts University.

Morse, M. (1990). Closer to the light: Learning from the near-death experiences of children. New York: Ballantine.

Murdock, M. H. (1978). Meditation with young children. Journal of Transpersonal Psychology, 10, 29-44.

Murphy, M. (1992). The future of the body: Explorations into the further evolution of human nature. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.

Newberg, A., & d'Aquili, E. (2001). Why God won't go away: Brain science and the biology of belief, New York: Ballantine,

Noble, K. D. (2000), Spiritual intelligence: A new frame of mind. Advanced Development, 9, 1-29.

Noble, K. D. (2001). Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Nye, R. (1998). Psychological perspectives on children's spirituality. Ph.D. thesis. Nottingham: University of Nottingham, *Journal of Transpersonal Psychology*, 31, 137-154.

Paffard, M. (1973). Inglorious Wordsworths: A study of some transcendental experiences in childhood and adolescence. London: Hodder & Stoughton.

Peace Pilgrim (1982). Peace Pilgrim: Her life and work in, her own words, Santa Fe, NM: Ocean Tree.

Peterson, J. S. (1997). Bright, tough, and resilient—and not in a gifted program. Journal for Secondary Gifted Education, 121-136.

Petrovich, O. (1989). An examination of Piaget's theory of childhood artificialism. Ph.D. thesis. Oxford: University of Oxford.

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23, 138-142.

Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. Genetic Psychology Monographs, 92, 23-297.

Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), New voices in counseling the gifted, (pp. 25-57). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Piechowski, M. M. (1990). Inner growth and transformation in the life of Eleanor Roosevelt. Advanced Development, 2, 35-53.

Piechowski, M. M. (199-1). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis, (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.

Piechowski, M. M. (1992). Giftedness for all seasons: Inner peace in time of war. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson. (Eds.), Talent development (pp. 80-203). Proceedings of the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Unionville, NY: Trillium Press.

Piechowski, M. M. (1993). Is inner transformation a creative process? Creativity Research Journal, 6, 89-98.

Piechowski, M. M. (1997a). Emotional giftedness:

The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), The Handbook of gifted education (2nd ed., 366-381). Boston: Allyn & Bacon.

Piechowski, M. M. (19975). Emotional giftedness: An expanded view. Apex, A New Zealand Journal of Gifted Education, 10, 37-47.

Piechowski, M. M. (2000). Childhood experiences and spiritual giftedness. Advanced Development, 9, 65-90.

Piechowski, M. M. (2001a). Spiritual giftedness and the transpersonal dimension of experience. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), at Talent development (393-397). Proceedings from the Wallace National Research Symposium on Talent Development. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Piechowski, M. M. (2001b). Childhood spirituality. Journal of Transpersonal Psychology, 33, 1-15.

Piechowski, M. M. (2002). From William James to Maslow and Dabrowski: Excitability of character and self-actualization. In D. Ambrose, L. Cohen, & A. J.Tannenbaum (Eds.), Creative intelligence: Toward a theoretic integration (pp. 283-322). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Pollack, W. (1998). Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood. New York: Random House.

Pollack, W. (2000). Real boys' voices. New York: Random House.

Robinson, E. (1977). The Original vision: A study of the religious experience of childhood. Oxford: The Religious Experience Research Unit. Reprinted by Seabury Press, New York, 1983.

Robinson, E. (1978). Living the questions. Oxford: The Religious Experience Research Unit. Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions.

Roeper, A. (1992). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.

Roeper, A. (1990). Educating children for life: The modern learning community Monroe, NY: Trillium.

Roeper, A.(1995). Selected writings and speeches. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Rubin, L. (1996). The transcendent child. New York; Harper Perennial.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (2nd ed. pp. 504-520). New York: Guilford Press.

Schneider, W., & Pressley, M. (1997). Memory development between two and twenty (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sheingold, K., & Tenney, Y. (1982). Memory for a salient childhood event. In U. Neisser (Ed.), Memory observed. New York: W. H. Freeman.

Silverman, L. K. (1993). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17, 110-116.

Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K.Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented (pp. 3-28). Denver: Love.

Sinetar, M. (2000). Spiritual intelligence. Maryknoll, NY: Orbis.

Tamminen, K. (1991). Religious development in childhood and youth: An empirical study. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. (Cited in Hay & Nye, 1998.)

Waldman, J. (2001). Teens with courage to give. Berkeley: Conari Press.

Wallace, A, (1993). Eco-heroes. San Francisco; Mercury House.

Witty, M. (1990). Life history studies of committed lives. Unpublished Ph.D. dissertation. Northwestern University, Evanston, Illinois.

Young, S.H. (1977). Psychic children. Garden City, NY: Doubleday.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). SQ: Connecting with our spiritual intelligence. New York: Bloomsbury.