

The positive psychology of giftedness: Introducing a framework for self-care model

Arghavan Kiakazemi¹, Omid Shokri*², Jalil Fathabadi³

Abstract:

Aim: In the last few years, a review of recent theoretical and empirical studies in the field of gifted psychology has shown that scholars interested in this field of study emphasize the inability of the conceptual breadth of the gifted construct by merely emphasizing the gifted cognitive abilities. Therefore, emphasizing extending the intellectual boundaries of this structure provides an opportunity to deal with the different types of gifted students, specially underachievement gifted, which is one of the biggest concerns in this field of study. **Method:** Meanwhile, many scholars have introduced conceptual frameworks such as social-emotional giftedness, spiritual giftedness, gifted motivation, and theoretical frameworks such as the balance theory of wisdom, which could help a transition from underachieving to flourishing and progressive situations. **Results:** These movements are due to a real emphasis on including multiple non-cognitive components into the gifted semantic by extending this concept's intellectual boundaries. However, in the absence of an integrated model such as self-care, these various movements seem like diverse islands that have become incapable of assembling these different approaches. **Conclusion :**Therefore, trying to create a conceptual link between the existing efforts through the model of self-care in order to develop an integrated knowledge that oversees a specific semantic horizon is necessary and justifiable.

Keywords: *Positive psychology, Gifted psychology, Self-care, Underachievement gifted*

¹- M.A in Educational Psychology, Shahid Beheshti University. Email: Arghavankiakazemi@gmail.com

²- Assistant Professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University. Email: oshokri@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-5795-1638

³- Assistant Professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University. Email: j.fathabadi@sbu.ac.ir
ORCID: 0000-0002-5667-857X

روان‌شناسی مثبت تیزهوشی:

چهارچوبی برای معرفی مدل خودمراقبت‌گری

ارغوان کیاکازمی؛ امید شکرى؛^۲ جلیل فتح‌آبادی^۳

چکیده

هدف: در خلال سال‌های اخیر، مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی نشان می‌دهد که محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی ضمن تأکید بر نابسندگی پهنای مفهومی سازه تیزهوشی با تأکید صرف بر توانش‌های شناختی تیزهوشان کوشیده‌اند با گسترندان مرزهای فکری این سازه، فرصت بهینه‌ای را برای چاره‌جویی در رویارویی با پدیده تیزهوشان غیرموفق، فراهم آورند. **روش:** در این بین، مطالعه مروری مجموعه تحرکات نشان‌دهنده آن است که تعدادی از محققان با تأکید بر ترکیب‌هایی مفهومی مانند تیزهوشی هیجانی - اجتماعی، تیزهوشی معنوی، انگیزش هوشمندانه و حتی با تلاش برای توسعه برخی صورتبندی‌های مفهومی مانند نظریه تعادلی خرد، فرصت مناسبی را برای گذار از بحران توقف ناظر بر پدیده تیزهوشان غیرموفق یا خاموش، فراهم کرده‌اند. **یافته‌ها:** اگر چه وقوع چنین تحرکاتی به سبب تأکیدی واقع‌گرا بر شمول مؤلفه‌های چندگانه غیرشناختی به بدنه معنایی تیزهوشی، ضمن پروراندن مرزهای مفهومی تیزهوشی در مسیر راه‌حلی‌یابی برای پدیده سرآمدان خاموش و همچنین تدارک بسترهای اطلاعاتی زمینه‌ساز برای تسهیل تبدیل ظرفیت‌های بالقوه به تجارب پیشرفت شگرف در این افراد، منشأ اثر واقع شده‌اند اما در غیاب یک مدلی یکپارچه مانند مدل خودمراقبت‌گری، این مجموعه تحرکات به صورت جزایر فکری/محتوایی دور افتاده از یکدیگر، در تلخیص و تجمیع روی‌آوردهای مختلف، ناتوان ظاهر شده‌اند. **نتیجه‌گیری:** از این رو تلاش در جهت ایجاد پیوندی مفهومی میان مجموعه تلاش‌های موجود از طریق مدل خودمراقبت‌گری در جهت توسعه دانشی یکپارچه و ناظر بر یک افق معنایی خاص، امری ضروری و توجیه‌پذیر است.

کلیدواژه‌ها: تیزهوشان خاموش، خودمراقبت‌گری، روان‌شناسی تیزهوشی، روان‌شناسی مثبت.

^۱- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی - ایمیل: Arghavankiakazemi@gmail.com

^۲- استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی - ایمیل: Oshokri@yahoo.com (نویسنده مسئول)

کد ارکید: 0000-0002-5795-1638

^۳- دانشیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی - ایمیل: i_fathabadi@sbu.ac.ir

کد ارکید: 0000-0002-5667-857X

مرور مجموعه تحرکات اخیر در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، نشان می‌دهد که مهم‌ترین دغدغه متخصصان در این قلمرو به این موضوع معطوف است که اگر تأکید صرف بر توانش‌های شناختی تیزهوشان نمی‌تواند گستره مفهومی مورد انتظار برای سازه بسیط تیزهوشی را تعریف کند، چگونه می‌توان با تأکید بر کیفیات روان‌شناختی دیگر، جورچین محتوایی مفهوم تیزهوشی را به واقعیت، نزدیک‌تر نمود. نتایج مطالعات مختلف در سال‌های اخیر نشان دهنده روند صعودی عضویت سرآمدان به گروه تیزهوشان غیرموفق است (مافیلد و پاکرپترز، ۲۰۱۹، ۲۰۱۸؛ وایت، گراهام و بلاس، ۲۰۱۸؛ ریچتات، روبن‌اشتاین و موری، ۲۰۱۵)، و این موضوع ضمن اعتبارزدایی از صورتبندی‌های مفهومی پیشتر پیرامون سازه تیزهوشی، ضرورت بیش از پیش توسعه مدل‌های مفهومی جایگزین و ناظر بر گستره مفهومی این سازه بسیط را موجب می‌شود (پفیفر و پرادو، ۲۰۱۸؛ صوفی، شگری، فتح‌آبادی و قنبری، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷؛ رضوی علوی، شگری و پورشهریار، ۱۳۹۶؛ پاسبانی، شگری و پورشهریار، ۱۳۹۴). بر این اساس، محققان ضمن مرور و با تأکید بر بسترهای مفهومی قابل انتخاب و کمک‌کننده به فهم واقعی سازه تیزهوشی، زوایای ناپیدایی از این مفهوم را با تمرکز بر ایده‌هایی چون انگیزش هوشمندانه^۱ (گاتفرید و گاتفرید، ۲۰۰۴)، تیزهوشی هیجانی - اجتماعی^۲ (بار-آن و ماری، ۲۰۰۹) و همچنین نظریه تعادلی خرد^۳ (استرنبرگ، ۲۰۰۱)، رونمایی کرده‌اند.

با وجود آنکه مجموعه چنین تلاش‌هایی با واقعیت‌بخشی بیش از پیش به مفهوم تیزهوشی و پروراندن زوایای مفهومی آن در مسیر آسیب‌زدایی از جامعه تیزهوشان گام استواری برداشتند، اما مرور نقادانه مدل‌های مفهومی معاصر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی بیانگر آن است که این قطعات اطلاعاتی همچون جزایر مفهومی دور افتاده‌ای، فاقد اتصال مفهومی مورد انتظار هستند. بنابراین تلاش برای ایجاد پیوند بین این جزایر مفهومی دور افتاده، توسعه دانشی یکپارچه و ناظر بر یک افق معنایی خاص را موجب می‌شود (گیوز، پیر، کام، گاورتی و راموس، ۲۰۱۸؛ گیونالی، اسپرینزا، لوییس، فارتوت و بالیتی، ۲۰۱۵؛ ماتا، گریتی و لانگ، ۲۰۱۹).

1- Gifted Psychology

2- Gifted Motivation

3- Emotional- Social Giftedness

4- Balance Theory of Wisdom

اهم مسیرهای مفهومی منتخب بوسیله علاقه‌مندان قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی در سال‌های اخیر، به شکلی تلویحی یا ضمنی تعلق خاطر آن‌ها را به آموزه‌های برآمده از جنبش نوپای روان‌شناسی مثبت نشان داده (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸؛ کبوتری اصفهانی، عابدی و قمرانی، ۱۳۹۵؛ فردریکسون و جوینر، ۲۰۱۸) و آموزه‌های روان‌شناسی مثبت به شکل معناداری موجب افزایش بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان شده است (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸). بنابراین با توجه به همگرایی ناپیدای محققین در دو قلمرو روان‌شناسی مثبت و روان‌شناسی تیزهوشی، تلاش برای یافتن یک چارچوب مفهومی که ضمن تصریح این پیوند بتواند موضع‌گیری فکری محققان علاقه‌مند به قلمرو تیزهوشی را نشان دهد، برای دغدغه‌مندان به پیشبرد دانش میان‌رشته‌ای نیز از اهمیت مضاعفی برخوردار است. محققان در این بخش با تمرکز بر قواره مفهومی سازه خودمراقبت‌گری^۱ - که تا کنون برخی از روان‌شناسان، وزن تفسیری آن را در قلمروهایی دیگری مانند روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای مرور کرده‌اند (لی و میلر، ۲۰۱۳؛ جردن، ۲۰۱۰)، بر این باورند که سازه مزبور با شمول وجوهی محتوایی مانند توانش‌های شناختی و غیرشناختی در تصریح پیوند ناپیدای روان‌شناسی تیزهوشی و روان‌شناسی مثبت، حائز اهمیت بسیاری است.

اگرچه محققان مختلف کوشیده‌اند با اصرار بر آسیب‌های متوجه روند رو به رشد پدیده سرآمدان غیرموفق^۲ سهم تفسیری علل متفاوتی را با تأکید بر عناصر انگیزشی - شناختی - هیجانی تصریح کنند (متیوز، لین، زیدنر و رابرتز، ۲۰۱۸؛ زیدنر و متیوز، ۲۰۱۷؛ بار-آن و ماری، ۲۰۰۹؛ گاتفرید و گاتفرید، ۲۰۰۴؛ استرنبرگ، ۲۰۰۱)، اما همچنان با مرور پیشینه نظری و تجربی در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی در ابهام‌زدایی مورد انتظار پیرامون دغدغه مرور شده توفیق لازم بدست نیامده است. آنچه در تأیید این مدعا می‌تواند مورد توجه قرار گیرد به فزون یافتگی نرخ رجوع به رفتارهای تهدیدکننده بقا و بالندگی در سرآمدان مربوط می‌شود (زیدنر و متیوز، ۲۰۱۷؛ ریز و رنزولی، ۲۰۱۰). محققان در مطالعه حاضر می‌کوشند با کمک به شفافیت مرزهای مفهومی خودمراقبت‌گری، ضمن تأکید بر نابسندگی دانش نظری و تجربی موجود، بسندگی مدل مفهومی مبتنی بر خودمراقبت‌گری را مورد توجه قرار دهند. اگرچه تا کنون محققان مختلف کوشیده‌اند با هدف تأمین ایمنی روانی افراد ضرورت اندیشیدن به ویژگی‌های کارکردی مفهوم خودمراقبت‌گری را تصریح نمایند

1- Self-Care

2- Underachieving Gifted Students

(لی و میلر، ۲۰۱۳؛ جردن، ۲۰۱۰) اما از یک سو پدیده فزاینده سرآمدان خاموش در قلمرو مطالعاتی تیزهوشی و از دیگر سوی اطلاع از آموزه‌های مفهومی قابل استفاده از جنبش نوظهور مثبت‌نگری و در نهایت اصرار به نزدیک کردن محدوده دغدغه‌مندی‌ها ذیل این دو قلمرو می‌تواند تصویری تکمیلی از پیکره مفهومی سازه خودمراقبت‌گری ارائه نماید. بدون شک اصرار و تلاش در مسیر کمک به احیای زاوایای فکری سازه مزبور، ضمن گستراندن مرزهای دانش مفهومی در قلمرو مطالعاتی تیزهوشی در هویت بخشی به یک خط پژوهشی میان‌رشته‌ای نیز اثرگذار واقع می‌شود. ایده مفروض و زیربنایی در توسعه مدل مفهومی خودمراقبت‌گری در جامعه دانش‌آموزان تیزهوش این است که می‌توان با دغدغه‌مندی پیرامون پربارسازی چندجانبه‌نگر ظرف سرمایه روان‌شناختی^۱ سرآمدان، در معنایابی برای خودمراقبت‌گری گام استواری برداشت.

مرور صورت‌بندی‌های مفهومی معاصر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی نشان می‌دهد که نابسندگی محرز شده تأکید صرف بر مختصات کنشی توانش‌های شناختی، ضمن تصریح بدفهمی یا کژفهمی محققان از مفهوم تیزهوشی، ضرورت گستراندن مرزهای فکری این سازه را موجب شده است (زیدنر و متیوز، ۲۰۱۷، صوفی و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷؛ پاسبانی و همکاران، ۱۳۹۴). به بیان دیگر، متخصصان علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی یادآور شدند که اخذ روی آورد غیرشامل شونده پهنای مفهومی سازه تیزهوشی از طریق تأکید صرف بر توانش‌های شناختی سبب شده است که عضویت در گروه تیزهوشان غیرموفق یا تیزهوشان خاموش به طور فزاینده‌ای قوت یابد (زیدنر و متیوز، ۲۰۱۷؛ بار-آن و ماری، ۲۰۰۹؛ صوفی و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷؛ پاسبانی و همکاران، ۱۳۹۴). بر اساس موضع‌گیری‌های معاصر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی، ترکیب مفهومی تیزهوشان غیرموفق ناظر بر فقدان آن گروه از کیفیت‌های روان‌شناختی است که سبب می‌شوند تیزهوشان با وجود برخورداری از توانش‌های شناختی مانند IQ، نتوانند در موقعیت‌های پیشرفت، تجارب موفقیت‌آمیزی را خلق کنند (مافیلد و پارکر پترز، ۲۰۱۹؛ ریتکات، متیو و فلاورز، ۲۰۱۴؛ روبنشتاین، سیگل، رایز، مک‌کوچ و بارتن، ۲۰۱۲؛ اسنایدنر، لینبرینک و گارسیا، ۲۰۱۳). طبق دیدگاه سابوتنیک، آلسیویسکی - کابیلیوس و وارل (۲۰۱۱) تیزهوشی بیانگر عملکردی است که در مقایسه با دیگر افراد با کنش‌وری بالا در یک قلمرو معین پراستعدادی، به طور مشخصی در بخش انتهایی توزیع آن قلمرو

^۱- Psychological Capital

پراستعدادی ویژه، قرار می‌گیرد. از منظر تحولی، اگر چه ظرفیت‌های بالقوه به مثابه نشانگر زودهنگام تیزهوشی قلمداد می‌شوند اما تحقق تجارب پیشرفت در یک قلمرو بر بیانگری آن دلالت دارد (سابوتنیک و همکاران، ۲۰۱۱). پدیده تیزهوشان خاموش زمانی پدیدار می‌شود که بین پیشرفت مورد انتظار تیزهوشان - که از طریق نمرات آزمون پیشرفت استاندارد یا ابزارهای توانایی هوشی یا شناختی اندازه‌گیری شده‌اند - و پیشرفت واقعی آن‌ها - که به وسیله نمرات کلاسی و ارزشیابی‌های معلم اندازه‌گیری شده‌اند - در غیاب ناتوانی‌های یادگیری تشخیص داده شده در تیزهوشان، گسست شدیدی ایجاد شود (مک‌کوچ و رایز، ۲۰۰۰).

به طور کلی، مرور شواهد تجربی روزآمد و ناظر بر دغدغه تیزهوشان غیرموفق و همچنین، رصد مدل‌های مفهومی اخیر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی مانند نظریه تعادلی خرد (استرنبرگ، ۲۰۰۱)، مدل تیزهوشی هیجانی - اجتماعی (بار-آن و ماری، ۲۰۰۹)، مدل انگیزش هوشمندانه (گاتفرید و گاتفرید، ۲۰۰۴) و مدل تیزهوشی معنوی (پایچفسکی، ۲۰۰۳) نشان می‌دهند که عدم توسعه یافتگی مورد انتظار مرز توانش‌های غیرشناختی تیزهوشان و همچنین فقر در ذخایر برخی منابع و توانمندی‌های منشی ناظر بر فضائل شناختی، اخلاقی، معنوی، مدنی و عملکردی در آن‌ها مانند خردورزی، تفکر نقاد^۱، مدنیت‌باوری^۲، مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۳، مشارکت داوطلبانه^۴، تاب‌آوری روان‌شناختی^۵، خودکارآمدی، اعتماد به نفس، خوش‌بینی^۶، امید، خوددوستداری^۷، متعادل بودن، یکپارچگی، راهبردهای نظم‌بخشی انگیزشی، انگیزش شناختی، ایستادگی و تحمل ابهام، تلاش باوری و پشتکار، مشغولیت رفتاری، شناختی و هیجانی و کار گروهی^۸ در تصریح دلایل ناکامی تیزهوشان از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردارند. علاوه بر این، نتایج برخی مطالعات دیگر نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش غیرموفق در مقایسه با تیزهوشان موفق در خصیصه‌هایی مانند خودانتقادگری‌های مفرط، اسنادگزینی‌های واقع‌گريزانه، احساس حقارت، هیجانانگیز پیشرفت منفی، رقابت‌طلبی، سبک‌های نظم‌بخشی

1- Character Strength

2- Critical Thinking

3- Civilized

4- Social Responsibility

5- Voluntary participation

6- Psychological Resiliency

7- Optimism

8- Self-Compassion

9- Collaboration

هیجانی غیرانطباقی، ارزیابی‌های شناختی خودناتوان‌ساز^۱ و تهدیدمحور، خودمطالبه‌گری افراطی، گم‌الگرای غیرانطباقی، بیش‌خودشناسانندگی تجارب شکست، هدف‌گزینی‌های عملکردی، بیش‌وابستگی قضاوت‌های خودارزشیابانه به تجارب پیشرفت تحصیلی و تمایل به استفاده از سازوکارهای دفاعی اجتناب از رویارویی با شکست، مفهوم خودِ تحصیلی منفی، عدم کنترل‌گری هیجانی، نقصان یافتگی انگیزش پیشرفت و عدم لذت از یادگیری، به طور معناداری نمرات بالاتری کسب کرده‌اند (خردمند و شکری، زیر چاپ، ملک جعفریان، شکری و شریفی، زیر چاپ؛ پاسبانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ یانگ، سندمن و کراسک، ۲۰۱۹؛ سیگل، مک کوچ و رابرتز، ۲۰۱۷، مافیلد و پارکرپترز، ۲۰۱۹، وایت، گراهام، بالاس، ۲۰۱۸؛ فلیپس، ۲۰۱۷). علاوه بر این، در مطالعات دیگری محققان کوشیدند با تمرکز بر نقش عامل بافتاری از جمله نقش والدین، ادراکات از مدرسه و به طور خاص مشخصه‌هایی مانند ادراکات از تجارب حمایتی معلمان، دلبستگی به مدرسه و معلمان، کیفیت آموزش، جو کلاس درس، بر تمیز تیزهوشان موفق از غیرموفق تأکید کنند (گیلار- کربی، ویس، مینانو و کستجون، ۲۰۱۹؛ سیگل و همکاران، ۲۰۱۷، وایت و همکاران، ۲۰۱۸). استرنبرگ (۲۰۰۱) از طریق نظریهٔ تعادلی خرد با تأکید بر مفهوم مسئولیت اجتماعی و همچنین مرور برخی مصادیق تاریخی باهوش اما بی‌خرد، ضمن گستراندن دایرهٔ مفهومی تیزهوشی، نقش تعیین‌کنندهٔ سازهٔ خرد را برای تبیین آسیب‌های سبب شده به وسیلهٔ افراد تیزهوش که به طور پرواضحی تمایلات مسئولیت‌گريزانهٔ اجتماعی آن‌ها را تصویر می‌کند، مورد توجه قرار داد. فراری (۲۰۰۹) نیز با تأکید بر برخی تنش‌های ناظر بر مفهوم تیزهوشی مانند استعداد در برابر پیشرفت^۲، تفاوت‌های کمی در برابر کیفی^۳ بودن در برابر شدن^۴ و خلاقیت^۵ در برابر خبرگی، یادآور می‌شود که از یک سوی، بازده‌های پیشرفت‌مدارانهٔ تیزهوشان پیش از آن که محصول یک استعداد ذاتی و فطری در آن‌ها باشد از تلاش‌های مجدانه، باورمندانه و سرسختانه آن‌ها منتج می‌شود و از دیگر سوی، باور به شدن و خبرگی در برابر بودن و خلاقیت، باور به نقش تبیینی عنصر اسنادی تلاش را در تحقق تجارب شگرف تیزهوشان را مورد تأکید قرار می‌دهد. بنابراین، فراری (۲۰۰۹) با اخذ روی‌آوردی غیرذاتی‌نگر و فرایندی و با تأکید بر مفهوم انگیزش هوشمندانه، بر نقش تفسیری انگیزش

1- Self-Handicapping

2- Aptitude Versus Achievement

3- Qualitative Versus Quantitative Differences

4- Being Versus Doing/Becoming

5- Expertise Versus Creativity

پیشرفت بهینه، تحمل ابهام و ایستادگی و پشتکار تیزهوشان در محقق شدن هدف‌های پیشرفت شگرف، تأکید می‌کند.

خودمراقبت‌گری به مثابه یک سازه بسیط و چندوجهی ذیل باور به نقش عوامل فردی و بافتاری در تصریح چگونگی تبدیل قابلیت‌های بالقوه به پیشرفت‌های واقعی در تیزهوشان با شمول مؤلفه‌های انگیزشی، هیجانی، اجتماعی، شناختی، معنوی، روان‌شناختی و جسمانی و همچنین مدیریت تأثیرپذیری از تعیین‌گرهای محیطی، ناظر بر تلاش مسئولانه و هدف‌گذاری شده فرد برای تجهیز بیش از پیش سرمایه روانی خویشتن برای محقق کردن هدف‌هایی است که ضمن ارائه تصویری مبتنی بر برخورداری از پراستعدادی در یک یا چند قلمرو مشخص و با بهره‌گیری از توانش‌های فردی و شرایط بافتاری در بستر تیزهوشی مولد^۱ برای رسیدن به بهره‌وری حداکثری، با مفهوم احساس سودمندی یا خیر مشترک در تعارض نباشد. سودمندی مشترک به مثابه نقطه نشانه‌گیری شده برای قضاوتی ارزشی درباره کیفیت انتقال از وضعیت بالقوه به حالت فعلیت یافته در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، ضمن ارائه تصویری درباره منطق ارزشگذاری یا عدم ارزشگذاری برای یک فرآورده هوشمندانه، ذیل استیلای چتر مفهومی سازه خرد، تعلق خاطر خود را به قلمرو روان‌شناسی مثبت نشان می‌دهد (استرنبرگ، ۲۰۰۵). بنابراین، روان‌شناسی مثبت تیزهوشی ضمن رونمایی از ویژگی‌های کارکردی روان‌شناسی مثبت در متن دغدغه‌های روان‌شناسی تیزهوشی، فرصت استفاده حداکثری از پیشینه نظری و تجربی ناظر بر مفهوم تیزهوشی را از طریق توسعه مدل مفهومی خودمراقبت‌گری ممکن می‌کند. طبق دیدگاه محققان پژوهش حاضر، در مدل خودمراقبت‌گری به طور خاص، تشویق مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تیزهوشان، تقویت مسئولیت‌پذیری فردی در آن‌ها برای حراست از منابع مقابله‌ای خویشتن و تلاشی مستمر و مداوم برای گسترش آن منابع در خویشتن و در نهایت، تأکید بر نقش عوامل بافتاری در سطوح چندگانه مجاور تا دوربرد برای کمک به تحقق تجارب پیشرفت واقعی، به عنوان مسیرهایی اساسی در پیش‌بینی شکل‌دهی به مؤلفه‌هایی است که از اجتماع آن‌ها، میزان برخورداری افراد از کیفیت روان‌شناختی خودمراقبت‌گری، مشخص می‌شود. در این مدل مفهومی، محققان با اطلاع از وسعت معنایی سازه بسیط خودمراقبت‌گری و با اطلاع از اهمیت اشراف اطلاعاتی به تحولات اخیر در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، اهم بسترهای مفهومی تجلی‌ساز و ناظر بر مفهوم

^۱ - Productive Giftedness

^۲ - Good Sense

خودمراقبت‌گری را با تأکید بر مؤلفه‌های چندگانه انگیزشی، هیجانی، اجتماعی، شناختی، معنوی، روان‌شناختی و جسمانی از یکدیگر متمایز ساختند. در این مدل، اساسی‌ترین دغدغه بر تحقق ایده مفروض خودمراقبت‌گری معطوف است. در این منطق نظری فرض می‌شود که خودمراقبت‌گری به مثابه سازه‌ای چندساحتی، نه تنها مطمئن‌ترین مسیر مفهومی ناظر بر چگونگی گذار از گسست بین پیشرفت مورد انتظار و پیشرفت واقعی در سرآمدان است، بلکه با تأسی از آموزه‌های روان‌شناسی مثبت، ضمن برخورداری از ماهیتی چندجانبه‌نگر به آشفتگی عارض بر تحرکات فکری موجود در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی درباره تیزهوشان غیرموفق، سامان می‌بخشد و مسیر را برای بهره‌وری هرچه بیشتر از پراستعدادی و حرکت به سمت تیزهوشی مولد هموار می‌سازد. در این مدل مفروض، خودمراقبت‌گری به مثابه یک نظام معنایی کلان و همچون فضیلتی انسجام بخش و تعالی دهنده به افراد کمک می‌کند که آنها در بافت رویارویی با مطالبات فراروی خویش با تأثیرپذیری از مفهوم کلیدی «احساس سودمندی»، بیندیشند، درک کنند و عمل نمایند. مدل خودمراقبت‌گری از منظر مفهومی بستری را می‌آفریند که ضمن تصریح زوایای چندگانه سازه تیزهوشی، بر نقش با اهمیت عناصر اطلاعاتی متعلق به سطوح بافتاری مختلف و اثرگذار بر معنایابی تیزهوشی نیز تأکید می‌کند. در این مدل تأکید می‌شود که اگر پدیده تیزهوشان غیرموفق، نتیجه نابسندگی توان اطلاع‌دهندگی گستره معنایی پیش‌بینی شده برای تیزهوشی است، بر حسب مبانی نظری و شواهد تجربی موجود، توسعه مدل مفهومی خودمراقبت‌گری با هدف اشاعه این ایده که به حداقل رساندن فاصله بین پیشرفت واقعی و پیشرفت مورد انتظار در تیزهوشان از یک سوی به کمک پذیرش منطق رویکردی همه‌جانبه‌نگر و از دیگر سوی، با اعتنا به اهمیت مفهوم کلیدی احساس سودمندی در این مدل پیشنهادی، - ذیل استیلای روان‌شناسی مثبت - ضرورت ارزشگذاری برای تجارب پیشرفت کسب شده نیز در گریز از رویارویی با پدیده سرآمدان خاموش، مؤثر است. بنابراین، بر اساس شواهد موجود و با تأسی به منطق نظری مفروض در مدل خودمراقبت‌گری، در این مدل پیشنهادی تأکید می‌شود که مهمترین عامل خطر توضیح دهنده وقوع یافتگی پدیده سرآمدان خاموش، ناهمگونی پرواضح در کیفیت تحول بلوک‌های مفهومی شکل دهنده به این سازه بسیط است. مهمترین بلوک‌های اطلاعاتی

شکل دهنده به معماری بنای مفهومی خودمراقبت‌گری شامل توانش‌های ذهنی^۱؛ توانش‌های اخلاقی^۲، توانش‌های مدنی^۳، توانش‌های معنوی^۴ و توانش‌های عملکردی^۵ است. توانش‌های ذهنی اساساً ناظر بر تشخیص، عمل درست و تعقیب دانایی، حقیقت و فهمیدن است و مصادیقی مانند خردگرایی، تفکر انتقادی، استدلال، قضاوت، استقلال، بصیرت و تأمل را شامل می‌شود. توانش‌های اخلاقی به فرد کمک می‌کند تا در موقعیت‌هایی که نیاز است اخلاقی پاسخ دهد، نقش خود را به خوبی ایفا کند. اهمّ مصادیق آن شامل محبت، قدردانی، تواضع، صداقت و احترام است. توانش‌های مدنی که برای شهروندی مسئولیت‌پذیر و مشارکت‌کننده ضروری است به محقق شدن ایده‌ی خطیر سودمندی مشترک کمک می‌کند. مصادیق پرواضح این قلمرو توانش‌ها نیز شامل مدنیت، شهروندی، آگاهی اجتماعی، یاری‌رسانی و مشارکت داوطلبانه است. توانش‌های معنوی که به عقیده سبک (۲۰۰۸) می‌تواند به عنوان دریچه‌ای منحصر به فرد و ویژه در درک جهان و دنیای بیرون و رابطه‌ای که افراد با دنیای بیرون از خود برقرار می‌کنند در نظر گرفته شود، به منظور حل مشکلات و مسائل مربوط به معنای زندگی و ارزش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. این توانش بیانگر مجموعه‌ای از توانایی‌ها و ظرفیت‌های ناظر بر ذخایر و منابع معنوی است که کاربست آن‌ها در زندگی روزانه نه تنها می‌تواند موجب افزایش ضریب انطباق‌پذیری فرد که حتی در بطن تجارب سخت و چالش‌انگیز فرصت‌بالدگی آن‌ها را نیز فراهم می‌آورد. ام‌بروز (۲۰۰۹) تأکید می‌کند که وجه توانش‌های معنوی به مثابه‌ی وجهی ناوابسته به فرهنگ، ضمن تجهیز افراد به جستجوی معابر فکری معناساز و معناآفرین در رویارویی با رخداد‌های انگیزاننده‌ی پیرامونی در ایجاد پیوند بین وجوه چندگانه تیزهوشی نیز حائز اهمیت ویژه‌ای است (والتون و ویال، ۲۰۱۹). به علاوه توانش‌های معنوی می‌تواند سبب ارتقا مکانیسم‌های رفتاری (رفتار مسئولانه نسبت به خود)، اجتماعی، روانشناختی - هیجانی و جسمانی شود (رای، استال، مرلی و رای، ۲۰۱۹). مرور دانش تجربی در این قلمرو نشان می‌دهد که شاخص‌ترین مصادیق قطعات مفهومی قابل جستجو ذیل توانش‌های معنوی شامل پیوند داشتن^۶، شفقت‌ورزی^۷،

1- Intellectual Abilities

2- Moral Abilities

3- Civic Abilities

4- Spiritual Ability

5- Performance Abilities

6- Common Good

7- Connectedness

8- Compassion

مسئولیت‌پذیری^۱، متعادل بودن^۲، یکپارچگی^۳، خدمت‌رسانی و یاری‌گری^۴ است (دیویس، ریم و سیگل، ۲۰۱۱؛ سانبال و جونبری، ۲۰۱۹). توانش‌های عملکردی برای کمک به ظهور و بروز دیگر توانش‌ها به صورت ابزاری عمل می‌کنند. مهمترین نمونه‌های توانش‌های عملکردی شامل اعتماد و اطمینان، مصمم بودن، انگیزش، مقاومت، تاب‌آوری و کارگروهي، سخت‌کوشي، خودتنظيمي است. مرور این توانش‌ها و تأکید بر حصول‌ها به عنوان نقاط مثبتی که می‌تواند نقطه تمایزی در افراد تیزهوش خودمراقبت‌گر باشد، تعلق خاطر ضمنی این مدل را به جریان روانشناسی مثبت نشان می‌دهد. در این مدل فرض می‌شود که خودمراقبت‌گری به مثابه یک کیفیت روان‌شناختی انسجام بخش و معنا دهنده سبب می‌شود که فرد تحت تأثیر مفهوم احساس سودمندی عمل کند. این سازه ناظر بر عملی مسئولانه، فکورانه و تأملی است که شکوفاندن فرد و اجتماع^۵ و دستیابی به محصولی بهره‌ور را سبب می‌شود (شکل ۱).

در این مدل با رجوع به شواهد نظری و تجربی بر نقش عوامل مختلف در سطوح بافتاری چندگانه در شکل‌دهی به بلوک‌های مفهومی خودمراقبت‌گری تأکید شده است. در این بخش، بر نقش محتوای ارزشی پارادایم فرهنگی غالب در جامعه و ذیل این عنصر بافتاری معنا ساز بر نقش دیگر تعیین‌گرهای محیطی مانند فلسفه حاکم بر نظام تعلیم و تربیت و همچنین هر یک از دیگر ارکان نظام تعلیم و تربیت مانند معلمان، والدین و همسالان نیز تأکید شده است. در نهایت، در این مدل پیشنهادی، فرض می‌شود که اگر عناصر بافتاری با تأثیرگذاری بر هر یک از قطعات مفهومی مدل در شکوفاندن فرد و جامعه منشأ اثر واقع می‌شوند، فرد و جامعه نیز متقابل در شکل‌دهی به مطالبه‌گری سطوح بافتاری مختلف اثرگذار واقع می‌شوند.

به طور کلی، مرور روزآمدترین و فنی‌ترین متون موجود درباره ویژگی‌های کارکردی عوامل بافتاری شامل فرهنگ (کینگ و مکاینرنی، ۲۰۱۶)، والدین (ساگکال، ۲۰۱۹؛ ساگکال و ازدیمیر، ۲۰۱۹؛ گارن، متیوس و جولی، ۲۰۱۰)، معلمان (ونتزل، ۲۰۱۶؛ حجازی و عباسی، ۱۴۰۰)، همسالان (جاوانن و کنیفسین، ۲۰۱۶) و مدرسه (صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶؛ پیک، ۲۰۱۵؛ پیک، گدالی، مارشال-هارپر، ۲۰۱۹) در تصریح کنش‌وری تحصیلی

1- Responsibility

2- Balance

3- Unity

4- Service

5- Flourishing Individual and Society

یادگیرندگان اعم از تیزهوش و غیرتیزهوش، بیش از همه بر نقش این عوامل در شکل‌دهی به نشانگرهای کمی و کیفی حیات تحصیلی نوجوانان تأکید کرده‌اند. در این راستا سیگل و همکاران (۲۰۱۷) بر اهمیت تجربه حمایتی محیط در شکل‌گیری تجارب پیشرفت در کنار تحقق خودپنداره و توانش‌ها تأکید می‌ورزد. برای مثال، محققان علاقه‌مند به مطالعات فرهنگی و بین‌فرهنگی، به طور خاص تأکید کرده‌اند که در پارادایم‌های فرهنگی فردگرا^۱ و جمع‌گرا^۲ به دلیل تمیز در محتوای ارزشی و متعاقب آن تمیز در مدل حضور والد و انتظارات او از فرزند تیزهوش و همچنین، از جانب نوجوان تیزهوش تجربه فشار متفاوتی برای تعهدمندی به دورنی‌سازی انتظارات دیگران مهم^۳ می‌تواند از طریق ایجاد تفاوت در تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین آن‌ها، نیمرخ انگیزشی/هیجانی تمیز یافته‌ای را سبب شود. در این راستا نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که ذیل استیلای مدل‌های فرهنگی مختلف، تمایل به جستجوی روش‌های والدگری مبتنی بر نیرومندی منشی^۴ در مقابل منطق والدگری سوار بر بیش‌کنترل‌گری، بیش‌مراقبت‌گری و بیش‌واکنش‌دهی، تصویر کیفی کاملاً متمایزی از نقش‌آفرینی مدل رابطه بین فردی والد - نوجوان و همچنین، مدل رفتار بین فردی رابطه معلم - دانش‌آموز نمایش می‌دهد. به علاوه مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی در زمره تیزهوشان ناموفق قرار می‌گیرند، حمایت والدینی کمتری را تجربه می‌کنند و همچنین انتظارات والدین، حمایت والدین و ارتباط بین مدرسه و خانواده می‌تواند بیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای حصول تجارب پیشرفت در نوجوانان تیزهوش باشد (جینز، ۲۰۱۲، ۲۰۰۵؛ وایلد، ۲۰۱۴؛ گیلار - کربی و همکاران، ۲۰۱۹).

پیک و همکاران (۲۰۱۹) در الگوی ده عاملی تیزهوشی مولد خود که به‌منظور بهره‌وری هرچه بیشتر دانش‌آموزان طراح شده‌است، تأثیر مدرسه بر مولد بودن دانش‌آموزان را ناشی از سه عامل کیفیت آموزش، کمیت آموزش و جو مدرسه می‌دانند. او بر این باور است که تدریس خوب، محتوای درسی، یادگیری مشارکتی، ارزشیابی و ... می‌توانند کیفیت آموزش را تحت تأثیر قرار دهند. کمیت آموزش تحت تأثیر ساعات و روزهایی که صرف آموزش مؤثر می‌شود و جو مدرسه که می‌تواند از عوامل فرهنگی و اجتماعی نشأت گرفته باشد در واقع به تجربه افراد از مدرسه به شکلی کلی مربوط است. به علاوه پیک و همکاران

1- Individualistic

2- Collectivistic

3- Significant others

4- Basic psychological needs

5- Strength based Parenting

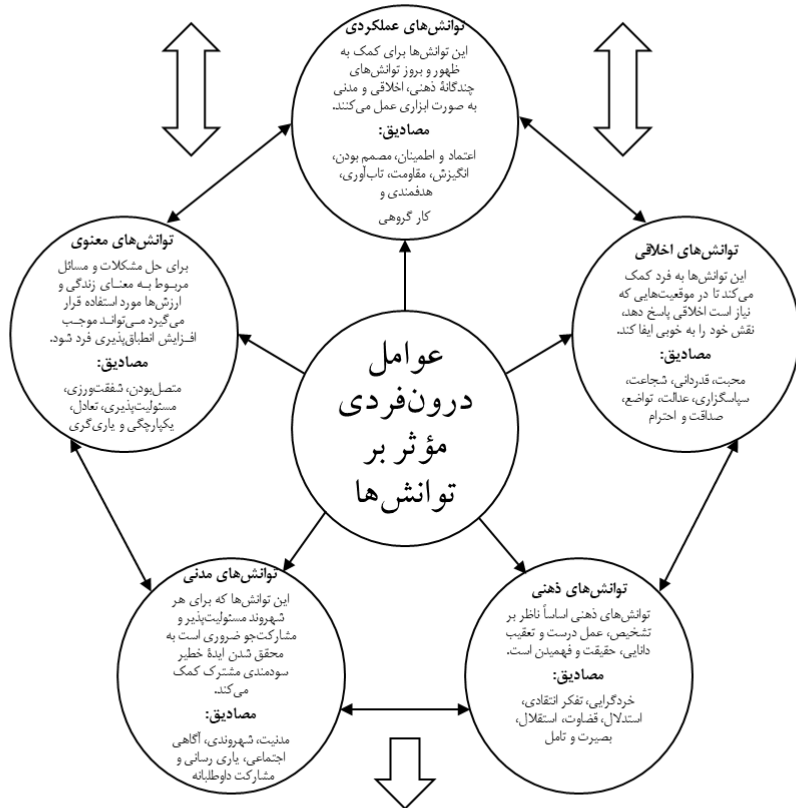
(۲۰۱۹) در این الگو بلوکی را برای سهم عوامل محیطی که در آن خانه، مربیان، همسالان و فعالیت‌های فوق برنامه نقش دارند قائل هستند. به عقیده آن‌ها خانه یکی از عوامل اساسی مؤثر بر یادگیری است و مشارکت والدین در این امر و فعالیت‌های داخل خانه می‌تواند در دستیابی به بهره‌وری نقش قابل ملاحظه‌ای داشته باشد. به علاوه فرهنگ، نژاد، زبان، وضعیت اقتصادی اجتماعی و تحصیلات والدین نیز می‌تواند بر ایجاد فرصت‌هایی که می‌تواند خانواده را به رکنی برای یادگیری تبدیل کند، اثرگذار باشند. همچنین پیک معتقد است اینکه دانش‌آموزان اوقات بعد از مدرسه خود را به چه شکل می‌گذرانند در درک بهره‌وری فردی آن‌ها نقش بسزایی ایفا می‌کند.

به طور کلی، نتایج مطالعات در این بخش تأکید کرده‌اند که مؤثرترین گزینه قابل انتخاب برای احیای نقش والد در کنار نوجوان در بطن تلاش نوجوان برای پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی، با تأسی از آموزه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر بر والدگری مبتنی بر نیرومندی استوار می‌شود. محققان خاطرنشان می‌سازند که این سیاق والدگری از طریق فرصت‌آفرینی برای تغذیهٔ بیش از پیش سرمایهٔ روانی کودک و نوجوان و ذخایر و منابع مقابله‌ای آن‌ها، در خلق و تجهیز گسترهٔ وسیعی از توانش‌ها در نوجوانان، و همچنین، محقق کردن دغدغهٔ یادگیری مادام‌العمر^۱ بیش از همیشه در شکل دادن به هدف ناظر بر ایده خودمراقبت‌گری منشأ اثر واقع می‌شوند.

^۱- Psychological Capacity

^۲- Lifelong Learning

عناصر بافتاری فرهنگ
فلسفه نظام آموزشی، خانواده، مدرسه، معلم، همسالان



خودمراقبت‌گری به مثابه یک کیفیت روان‌شناختی انسجام‌بخش و معنادهنده سبب می‌شود که فرد با تاسی از مفهوم «حساس سودمندی»، درک کند، بشناسد، مطالبه کند و در نهایت، عمل نماید. این سازه ناظر بر عملی بصیرانه، مسئولانه، فکورانه و تاملی است که شکوفاندن فرد و اجتماع را سبب می‌شود.

شکوفایی فرد و جامعه

شکل ۱. بلوک‌های سازنده مدل مفهومی خودمراقبت‌گری در تیزهوشان

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی روند رو به رشد عضویت سرآمدان به گروه سرآمدان خاموش و ناموفق و افزایش نرخ رجوع به رفتارهای خودآسیب‌رسان در این گروه از افراد (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ملک جعفریان و همکاران، زیر چاپ؛ یانگ، سندمن و کراسک، ۲۰۱۹)، بر ضرورت گستراندن مرزهای فکری/ مفهومی در معنایابی سازه تیزهوشی تأکید می‌ورزد. به علاوه تیزهوشان برای هر جامعه‌ای به عنوان سرمایه‌های انسانی قلمداد می‌شوند و تلاش برای توسعه هرچه بیشتر این سرمایه، بهره‌وری انسانی و تعالی جامعه را رقم خواهد زد. هرچند در این راستا پژوهشگران متعددی با تأسی از آموزه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر، با هدف واقعیت‌بخشی و گستراندن مرزهای مفهومی سازه تیزهوشی و پروراندن زوایای ناپیدای آن در مسیر آسیب‌زدایی از جامعه تیزهوشان تلاش‌های چشمگیری داشته‌اند (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷؛ کبوتری اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ پاسبانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ رضوی علوی و همکاران، ۱۳۹۶؛ فردریکسون و جوینر، ۲۰۱۸؛ زیندر و همکاران، ۲۰۱۷؛ بار-آن و ماری، ۲۰۰۹). با این حال همچنان این طور به نظر می‌رسد که مجموعه این تلاش‌ها، فاقد اتصال و پیوند مفهومی مورد نظر هستند. از این رو تلاش در جهت ایجاد پیوندی مفهومی میان مجموعه تلاش‌های موجود در جهت توسعه دانشی یکپارچه و ناظر بر یک افق معنایی خاص، امری ضروری و توجیه‌پذیر است (گیوز، پیر، کام، گاورتی و راموس، ۲۰۱۸؛ گیونالی، اسپرینزا، لوییس، فارنرت و بالیتی، ۲۰۱۵؛ ماتا، گریتی و لانگ، ۲۰۱۹).

محققان در پژوهش حاضر بر این باورند که مفاهیم مورد استفاده در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی با هدف گستراندن حدود معنایی سازه تیزهوشی، ضمن تأکید بر تقویت ایده‌پردازی ناظر بر آموزه‌های روان‌شناسی مثبت در حوزه روان‌شناسی تیزهوشی، نیازمند توسعه مدل مفهومی خودمراقبت‌گری به مثابه مدلی چندوجهی برای تصریح ابعاد پنهان قرابت مواضع روان‌شناسی مثبت و روان‌شناسی تیزهوشی است. محققان در این پژوهش، خودمراقبت‌گری را به مثابه مفهومی بسیط و چندساحتی تعریف می‌کنند که با باور به سهم تبیینی عوامل فردی که در گرو توانش‌های ذهنی، مدنی، اخلاقی، معنوی و عملکردی قرار دارد و همچنین عوامل محیطی و نقش غیرقابل انکار آن‌ها در فراهم‌سازی بسترهای حمایتی برای یادگیرندگان و تعامل این دو گستره، در گذار از «بحران توقف» در بین

1- Underachieving

تیزهوشان، با تأکید بر ضرورت همه‌جانبه‌نگری در توصیف تحول‌یافتگی مثبت روان‌شناختی در تیزهوشان، تحقق ایده پیشرفت‌سازنده در امتداد برخورداری از ظرفیت‌های بالقوه اولیه و در نهایت ارتقای بهره‌وری در این گروه را ممکن می‌سازد.

مرور سیستماتیک روزآمدترین منابع شامل شونده‌ی تحرکات نظری و تجربی در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی نشان‌دهنده آن است که در شرایط فعلی یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های پژوهشی در بین محققان مختلف در این قلمرو مطالعاتی، ناظر بر این موضوع است که چرا همچنان در بین یادگیرندگان تیزهوش تمایل به انتخاب برخی مدل‌های رفتاری خودآسیب‌رسان یا رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند تلاش‌گریزی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال‌کاری و کمال‌گرایی غیرانطباقی در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، روند فزاینده‌ای دارد (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸؛ مک‌بی و ملک، ۲۰۱۸؛ پلاکر و کالاهان، ۲۰۱۴؛ زیگلر، استوجر و ویال، ۲۰۱۲). در این بین، یکی از مهمترین بسترهای مفهومی تغذیه‌کننده جهت‌گیری‌ها و اولویت‌های پژوهشی محققان در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی با هدف جستجوی راه‌حل برای رویارویی با پدیده سرآمدان غیرموفق یا تیزهوشان خاموش، به طور عام، نهضت نوظهور روان‌شناسی مثبت و به طور خاص، جنبش آموزش و پرورش مثبت است (سگکال، ۲۰۱۹). به طور کلی، دغدغه‌راستین محققان و صاحب‌نظران ذیل چتر مفهومی جنبش آموزش و پرورش مثبت بر پروراندن مرزهای مفهومی قابل جستجو برای موفقیت و تلاش هدفمند به منظور توسعه بیش از پیش نیرومندی‌های منشی در یادگیرندگان و هر یک از دیگر عوامل درگیر در نظام تعلیم و تربیت است. بنابراین، عمده تمرکز بدنه محتوایی این خیزش فکری نوپدید بر گذار از مرز دغدغه‌مندی‌های کمی‌نگر و در مقابل، برجسته‌سازی اولویت‌های کیفی‌نگری مانند توانمندسازی روانی یادگیرندگان است.

نخستین بار محققان در مطالعه حاضر تأکید کردند یکی از مفاهیم قابل استخراج از بطن دغدغه محققان علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی با تاسی از منطق روان‌شناسی مثبت، سازه بسیط و پیچیده خودمراقبت‌گری نام دارد. به طور کلی، خودمراقبت‌گری به مثابه یک ویژگی شخصیتی یا کیفیت روان‌شناختی مثبت تأکید می‌کند که فرد چگونه با تاسی از منطق احساس سودمندی، فرصت رویارویی با چالش‌ها، استرسورها و فشارها را در بافت‌های مختلف زندگی تجربه می‌کند. در این پژوهش، محققان با تاسی از مجموعه تحرکات نظری و تجربی، فرض می‌کنند که خودمراقبت‌گری به مثابه یک رگه شخصیتی چندوجهی از چند قلمرو توانشی شامل توانش‌های ذهنی، توانش‌های

اخلاقی، توانش‌های معنوی، توانش‌های مدنی و توانش‌های عملکردی است. بهره‌گیری افراد خودمراقبت‌گر از مجموعه توانش‌ها به عنوان نقاط مثبت، گواهی بر تعلق خاطر این سازه به جریان روان‌شناسی مثبت‌نگر است. به طور کلی، سازه خودمراقبت‌گری با شمول قلمروهای توانشی چندگانه، امکان شمول پاره‌ای از قطعات مفهومی خردتر شامل تعهدمندی یا توانایی انجام تکالیف و تعقیب هدف‌ها با وجود موانع، چالش‌مداری یا تمایل به ادراک دشواری‌ها به مثابه فرصت‌هایی برای تحول فردی، کنترل هیجانی یا توانایی نظم‌بخشی هیجانی در خویشتن، کنترل زندگی یا توانایی فرد برای شکل‌دهی به آینده فردی خویشتن، اعتماد یا توانایی باورمندی به توانش‌های فردی و در نهایت، اعتماد بین‌فردی یا توانایی مواجهه ابراز‌مندانانه در بطن موقعیت‌های اجتماعی را فراهم می‌آورد. اگر چه سازه خودمراقبت‌گری با برخی خصیصه‌ها مانند تاب‌آوری، سرزندگی، خودکارآمدی، اعتماد، استقامت و انگیزش مشابهت کارکردی دارد، اما این سازه بسیط و چندوجهی به مثابه یک اصطلاح چتر مانند، ابعاد چندگانه پیشینه ناظر بر مقابله را شامل می‌شود. به جای آن که مفاهیمی مانند تاب‌آوری، سرزندگی و اعتماد به مثابه جزایر مفهومی دورافتاده‌ای از یکدیگر تصویر شوند، خودمراقبت‌گری به مثابه یک چهارچوب مفهومی بسیط و چندوجهی و در قالب یک سازه مکنون زیربنایی، با پیوند این قطعات مفهومی به یکدیگر، جورچین مفهومی پرقواره‌ای را ارائه می‌کند. برای مثال در حالی که تاب‌آوری بر توانایی فرد برای سازگاری مثبت با وجود مشقات شدید و مزمن اشاره می‌کند، سرزندگی بیانگر توانایی رویارویی با تجارب تنیدگی‌زای روزانه با شدت کمتر است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). با این وجود، خودمراقبت‌گری به مثابه یک سازه پوشاننده، رویکردی چندوجهی نسبت به چنین مفاهیمی را ارائه می‌کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). در مدل پیشنهادی فرض می‌شود خودمراقبت‌گری نه تنها ناظر بر مقابله مؤثر با رخدادهای چالش‌انگیز است، بلکه برای افراد از محل رویارویی با تجارب دشوار، فرصت مغتنم تحول فردی و حرکت به سمت تولید محصولی پربازده و بهره‌وری بالا را در بستر تیزهوشی مولد فراهم می‌آورد. همچنین، در این مدل فرض می‌شود که افراد خودمراقبت‌گر اغلب بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند (تعهد)، با چالش‌ها به طور مؤثر برخورد می‌کنند (چالش)، به توانایی‌های خود اعتماد دارند (اعتماد به توانایی‌ها)، در موقعیت‌های اجتماعی ابراز‌مندانانه رفتار می‌کنند (اعتماد بین‌فردی)، بر زندگی خویشتن کنترل دارند (کنترل زندگی) و هیجانات خود را تنظیم می‌کنند (نظم بخشی هیجانات).

با وجود آن که محققان کوشیدند در معرفی مدل خودمراقبت‌گری به شکلی خلاقانه از پیوند ناپیدای دو قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی و روان‌شناسی مثبت رونمایی کنند و ضمن ارائه ایده روان‌شناسی مثبت تیزهوشی، قرار گرفتن در مرز دغدغه‌های متخصصان حوزه روان‌شناسی تیزهوشی را به کاربست ظرفیت‌های جنبش نوظهور روان‌شناسی مثبت استوار سازند، اما کندوکاو هر چه دقیق‌تر درباره گستره معنایی سازه بسیط و چندوجهی خودمراقبت‌گری به مثابه کیفیتی انسجام‌بخش و معناآفرین در عرصه تحرکات فکری اخیر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی، نیازمند توسعه پژوهشی کیفی است. بدون شک مصاحبه با گروه‌های مختلف از قبیل متخصصان این حوزه، نوجوانان تیزهوش موفق و غیرموفق، معلمان و والدین آنها می‌تواند فرصت مغتنمی را برای آزمون اعتبار ایده مفروض خودمراقبت‌گری به مثابه سازه‌ای چندساحتی تدارک بیند.

یکی از دغدغه‌های محققان مطالعه حاضر این است که چرا اگر دغدغه غایی مدل تفکر خودمراقبت‌گری، ناظر بر شکوفاندن فرد و اجتماع است، فقط دانش‌آموزان تیزهوش به عنوان گروه هدف این مدل معرفی شده‌اند؟ در پاسخ به این دغدغه قابل پیش‌بینی باید تاکید کرد که محققان طراح این مدل تفکر مبتنی بر خودمراقبت‌گری با اشراف اطلاعاتی کامل نسبت به مهمترین سوالات فراروی علاقه‌مندان به قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی و همچنین با تأکید بر این ایده خطیر که تیزهوشان سرمایه‌های انسانی برای هر جامعه‌ای تلقی می‌شوند و زمانی که زوال‌پذیری منابع طبیعی به عنوان یک ثروت فناپذیر غیرقابل انکار است، تیزهوشان به عنوان ثروتی فناپذیر در غیاب زود هنگام سرمایه طبیعی زوال‌پذیر، تداوم حیات جامعه بشری را موجب خواهند شد. به بیان دیگر، این افراد سرآمد هستند که در غیاب سرمایه‌های طبیعی وجود خواهند داشت و می‌توانند در حل مشکلات متعاقب اتمام منابع طبیعی از طریق تسهیل دسترسی به منابع جایگزین به بشریت خدمت کنند.

ثروتی فناپذیر در برابر سرمایه‌ای زوال‌ناپذیر.

موازن اخلاقی

پژوهش حاضر غیر بالینی است و با کد ۲۷۵۹۵۲۲ در تاریخ ۱۳۹۹/۱۱/۲۸ تصویب گردیده است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در روان‌شناسی تربیتی است که توسط معاونت پژوهشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در دانشگاه شهید بهشتی با کد ۲۷۵۹۵۲۲ مورخ ۱۳۹۹/۱۱/۲۸ به تصویب رسیده است و همه نویسندگان این مقاله مشارکت یکسان و کامل در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، پیشنویس و ویرایش مقاله داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- پاسبانی، ر.، شکری، ا. و پورشهریار، ح. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی. *دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۱۰(۱)، ۵۷-۷۲. [پیوند]
- حجازی، الهه، و عباسی، فهیمه. (۱۴۰۰). اثر ادراک از روابط والدینی، رابطه معلم- دانش‌آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی. *فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۲ پیاپی ۵۸): ۲۰۵-۱۷۹. [پیوند]
- خردمند، ه.، شکری، ا. (زیر چاپ). مدل‌یابی روابط علی پیشایندها و پسایندهای انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*.
- رضوی علوی، ز.، شکری، ا.، و پورشهریار، ح. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنائی*، ۷(۲۸)، ۹۵-۱۳۵. [پیوند]
- صادقی، م.، و بیرانوند، ز. (۱۳۹۶). تأثیرآموزش مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۳(۲)، ۱۹-۳۶. [پیوند]
- صوفی، س.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و قنبری، س. (۱۳۹۷). تیزهوشی هیجانی - اجتماعی، چستی و چرایی؟ پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه. تهران، ایران. ۲۷۱-۲۷۰. [پیوند]

صوفی، س.، شکر، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و قنبری، س. (۱۳۹۸). ساختار علی پیشایندها و پسایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان سرآمد دختر. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۳۵-۷۲. [پیوند]

کبوتری اصفهانی، ف.، عابدی، ا.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۲(۱)، ۴۷-۶۲. [پیوند]

گلستانه، سید موسی، و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱۳(۲ پایانی ۵۰): ۱۸۷-۲۰۸. [پیوند]

ملک جعفریان، م.، شکر، ا.، و شریفی، م. (زیر چاپ). نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش دختر و پسر. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*.

Ambrose, D. (2009). Morality and high ability: Navigating a landscape of altruism and malevolence. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 49–71). Dordrecht, Netherlands: Springer. [Link]

Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). NY: Springer-Verlaag. [Link]

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson. [Link]

Ferrari, M. (2009). Teaching for wisdom in public schools to promote personal giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 1099-1112). NY: Springer-Verlaag. [Link]

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspective Psychology Science*, 13(2), 194-199. [Link]

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-

- determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263–272. [[Link](#)]
- Gilar-Corbi R, Veas A, Miñano P, and Castejón J-L (2019) Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in psychology*, 10, 23-67. [[Link](#)]
- Guez, A., Peyre, H., Cam, L. M., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40. [[Link](#)]
- Guérolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology*, 19 (4), 402-410. [[Link](#)]
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation, *Gifted Child Quarterly*, 48, 121–132. [[Link](#)]
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269. [[Link](#)]
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742. [[Link](#)]
- Jordan, K. (2010). Vicarious trauma: Proposed factors that impact clinicians. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 225–237. [[Link](#)]
- Juvonen, J., Knifsend, C. (2016). School-based peer relationships and achievement motivation. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 396-428). Routledge: Taylor & Francis Group. [[Link](#)]
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culture and motivation: The Road Travelled and the way ahead. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 471-513). Routledge: Taylor & Francis Group. [[Link](#)]
- Lee, J. J., & Miller, S. E. (2013). A self-care framework for social workers: Building a strong foundation for practice. *Families*

- in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94, 96-103. [\[Link\]](#)
- Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences*, 1401, 21-26. [\[Link\]](#)
- Matthews G, Lin J, Zeidner M, Roberts RD. (2018). Emotional intelligence and giftedness. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 585-600). Washington, DC: APA Books. [\[Link\]](#)
- McCoach, D. B., & Reis, S. M. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170. [\[Link\]](#)
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327-349. [\[Link\]](#)
- Mofield, E., Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mind-set, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 1-28. [\[Link\]](#)
- Paik, S. J. (2015). Educational productivity: Achieving excellence. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd ed., pp. 272–278). Oxford: Elsevier, Ltd. [\[Link\]](#)
- Paik, S. J., Gozali, C., & Marshall- Harper, K. R. (2019). Productive Giftedness: A New Mastery Approach to Understanding Talent Development. *New directions for child and adolescent development*, 2019(168), 131-159. [\[Link\]](#)
- Phillips, R. (2017). Identification of gifted students at risk of underachievement using ROC curve analysis; using an understanding of the relationships and patterns of social coping, attitude toward school, and self-efficacy to identify underachieving gifted students: An Australian sample. [\[Link\]](#)
- Piechowski, M. M. (2003). Emotional and spiritual giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 403-416). Boston: Pearson Education. [\[Link\]](#)

- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018). Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects. *Handbook of Giftedness in Children*, 299-313. [[Link](#)]
- Rai, D., Stuhl, A., Morelli, V., & Rai, N. (2019). Spiritual Screening in Adolescents. In *Adolescent Health Screening: An Update in the Age of Big Data* (pp. 207-226). Elsevier. [[Link](#)]
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research? *Learning and Individual Difference*, 20(4), 308-317. [[Link](#)]
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. [[Link](#)]
- Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted Middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103-113. [[Link](#)]
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S., M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. [[Link](#)]
- Sağkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*, 6, 20–29. [[Link](#)]
- Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2019). Strength-based parenting and adolescents' psychological outcomes: The role of mental toughness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 177-189. [[Link](#)]
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Roberts, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies*, 28, 59–72. [[Link](#)]
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30(1), 24–30. [[Link](#)]
- Snyder, K., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. [[Link](#)]

- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, *36*, 227–245. [[Link](#)]
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, *28*, 37–44. [[Link](#)]
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3–54. [[Link](#)]
- Sunbul, Z. A., & Guneri, O. V. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, *139*, 337–342. [[Link](#)]
- Wentzel, K. R. (2016). *Teacher-student relationships*. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 361-395). Routledge: Taylor & Francis Group. [[Link](#)]
- White, S. L. J., Graham, L., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, *24*, 55-66. [[Link](#)]
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, *66*(3), 377-397. [[Link](#)]
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M.G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Science*. *9*(4), 76-96. [[Link](#)]
- Zeidner M., & Matthews G. (2017) Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, *33*(2) 163–182. [[Link](#)]