Received: 2025/8/9
Accepted: 2026/9/6
from 245 to 267

Davoud Saemi
Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, University of Holy Quran Sciences and Education, Shahroud, Iran. (Corresponding Author)
da.saemi@quran.ac.ir

Mohammad Reza Asadi
Level 4 Student, Meshkat Seminary, Tehran, Iran. (Corresponding author)
asadiid@gmail.com

A Comparative Study of the Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné) and Islamic Teachings: Innate Nature and Actuality

Abstract

Identifying the talent development process represents a major challenge in contemporary educational science. François Gagné proposed the Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). This model explains how potential abilities become actual competencies. It relies on a multidimensional view of interactions among natural abilities, environmental factors, intrapersonal characteristics, learning opportunities, and chance. Conversely, Islamic teachings address the growth of human capabilities comprehensively. These teachings focus on divine innate nature (Fitra), free will, education, and human responsibility. Grounded in the Holy Quran, the traditions of the Ahl al Bayt, and Shiite interpretations, this perspective views talent as a divine endowment rather than a mere biological capacity. This endowment achieves actuality along the path of spiritual and worldly perfection. This article compares the main components of Gagné's model with Quranic foundations and Islamic traditions. The goal is to extract an integrated, indigenous model for talent development within an Islamic framework. This research connects contemporary scientific findings with religious wisdom. It designs an efficient model suited for Islamic and Iranian culture in the education sector. The researchers employed a descriptive and analytical method based on a documentary review of Shiite and psychological sources. The results reveal significant alignments between Gagné's theory and Islamic teachings. For example, Gagné's natural abilities correspond with divine innate nature. The growth process matches Islamic education. Intrapersonal factors align with intention and spiritual striving (Mujahadah). Environmental factors correlate with family and society. Finally, chance aligns with divine providence (Qada and Qadar). The article introduces an integrated theoretical framework based on both sources. Educational planners can use this native model to design talent development programs in Islamic environments.

Keywords:
Talent, Giftedness, Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), Innate Nature, Islamic Education, Free Will.

بررسی تطبیقی الگوی افتراقی نبوغ و استعداد «گانیه» با آموزه‌های اسلامی: از فطرت تا فعلیت

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۵/۱۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۶/۱۵
از صفحه ۲۴۵ تا صفحه ۲۶۷

داود صائمی
استادیار، گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم، شاهرود. (نویسنده‌ی مسئول)
da.saemi@quran.ac.ir

محمدرضا اسدی
طلبه‌ی سطح ۴ حوزه‌ی علمیه مشکات، تهران.
asadiid@gmail.com

چکیده

شناخت فرایند پرورش استعداد از مهم‌ترین چالش‌های علوم تربیتی در عصر حاضر به‌شمار می‌رود. نظریه‌ی «الگوی افتراقی نبوغ و استعداد» (DMGT) که فرانسوا گانیه آن را ارائه کرده است، با بهره‌گیری از نگاهی چندبعدی به تعامل میان توانایی‌های طبیعی، عوامل محیطی، ویژگی‌های درونی، فرصت‌های یادگیری و نقش شانس، تبیینی جامع از چگونگی تبدیل استعدادهای بالقوه به شایستگی‌های بالفعل ارائه می‌دهد. در سوی دیگر، آموزه‌های اسلامی با محوریت فطرت الهی، اختیار، تربیت و مسئولیت‌پذیری انسان، به‌گونه‌ای بنیادین و همه‌جانبه به رشد و شکوفایی قابلیت‌های انسانی پرداخته‌اند. این آموزه‌ها که بر پایه‌ی قرآن کریم، روایات اهل‌بیت(ع) و تفاسیر شیعی استوار هستند، استعداد را نه‌تنها یک ظرفیت زیستی، بلکه ودیعه‌ای الهی می‌دانند که در مسیر کمال معنوی و دنیوی به فعلیت می‌رسد. هدف این مقاله تطبیق مؤلفه‌های اصلی الگوی گانیه با مبانی قرآن و روایات اسلامی، به‌منظور استخراج الگویی تلفیقی و بومی برای پرورش استعداد در چارچوب اسلامی است. این پژوهش از دیدگاه اهمیت، تلاشی است برای پیوند میان یافته‌های علمی معاصر با حکمت دینی به‌منظور طراحی الگویی جامع، کارآمد و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است و بر پایه‌ی بررسی اسنادی منابع شیعی و منابع روان‌شناختی انجام‌شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که میان نظریه‌ی گانیه و تعالیم اسلامی هم‌پوشانی‌ها و همسویی‌های چشمگیری وجود دارد؛ برای مثال، توانایی‌های طبیعی گانیه با فطرت الهی، فرایند رشد با تعلیم و تربیت، عوامل درونی با نیت و مجاهده، عوامل محیطی با نقش خانواده و جامعه و شانس با قضا و قدر تطبیق‌پذیر هستند. نوآوری این مقاله در ارائه‌ی چارچوبی نظری تلفیقی مبتنی بر هر دو منبع است که می‌تواند به‌عنوان الگویی بومی و قابل‌استفاده در طراحی برنامه‌های تربیت استعداد در محیط‌های اسلامی به کار گرفته شود.

واژگان کلیدی:
استعداد، نبوغ، مدل افتراقی گانیه (DMGT)، فطرت، تعلیم و تربیت اسلامی، اراده، فعلیت‌یابی استعداد، قضا و قدر، مجاهده، تزکیه‌ی نفس، حکمت الهی، روان‌شناسی اسلامی.

۱- مقدمه

شناخت و پرورش استعداد انسانی یکی از بنیادی‌ترین و درعین‌حال، پیچیده‌ترین مسائل در حوزه‌ی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید. اهمیت این موضوع در عصر حاضر که شتاب تحولات علمی، فرهنگی، فناورانه و اجتماعی به‌طور چشمگیری افزایش‌یافته است، دوچندان شده و نظام‌های آموزشی را با این پرسش اساسی مواجه ساخته است که چگونه می‌توان استعدادهای بالقوه‌ی انسان‌ها را به شکلی هدفمند، متوازن و اثربخش شناسایی و پرورش داد. ضرورت پرداختن به این مسئله از یک‌سو ناشی از نیاز روزافزون جوامع به نیروی انسانی خلاق، متخصص و نوآور و از سوی دیگر، برخاسته از دغدغه‌ی توسعه‌ی پایدار، عدالت آموزشی و پیشرفت تمدنی است. بی‌توجهی به این امر می‌تواند به اتلاف سرمایه‌های انسانی و تشدید شکاف‌های فردی و اجتماعی منجر شود.

در پاسخ به این ضرورت، نظریه‌ها و الگوهای متعددی از سوی اندیشمندان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی ارائه شده‌اند که می‌کوشند فرایند گذار از «استعداد» به «نبوغ» یا از «قابلیت» به «عملکرد برجسته» را تبیین کنند. الگوی افتراقی نبوغ و استعداد (Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT) یکی از شناخته‌شده‌ترین و تأثیرگذارترین این الگوها است که فرانسوا گانیه (Françoys Gagné)، روان‌شناس کانادایی، در دهه‌ی ۱۹۸۰ مطرح کرد و در سال‌های بعد، با افزودن مؤلفه‌های نظری و تجربی تکمیل نمود. گانیه در این الگو نشان می‌دهد که استعداد (Giftedness) به‌تنهایی برای دستیابی به نبوغ (Talent) کافی نیست، بلکه تنها در تعامل با عواملی همچون آموزش، انگیزش، ویژگی‌های فردی، شرایط محیطی و حتی عوامل تصادفی می‌تواند به فعلیت برسد. این رویکرد فرایندی و تعاملی الگوی گانیه را از بسیاری از نظریه‌های ایستا و یک‌بعدی ـ مانند نظریه‌ی هوش عمومی اسپیرمن ـ متمایز می‌سازد.

الگوی گانیه با تبیین دقیق عناصر مؤثر در رشد و شکوفایی استعدادها، جایگاه برجسته‌ای در پژوهش‌های استعدادیابی و طراحی برنامه‌های آموزشی یافته و در کشورهای مختلف ازجمله کانادا و ایالات‌متحده، مبنای سیاست‌گذاری‌های تربیتی قرار گرفته است؛ برای نمونه، استفاده از این الگو در برنامه‌های آموزشی ویژه‌ی استعدادها در کانادا و تأیید نتایج آن در پژوهش‌های طولی همچون مطالعه‌ی Subotnik و همکاران (۲۰۱۱)، نشان‌دهنده‌ی کارآمدی علمی آن است. بااین‌حال، هر نظریه‌ای که در بستر فرهنگی خاصی شکل‌گرفته باشد، برای کاربرد در جوامع دیگر، به‌ویژه جوامع اسلامی، نیازمند نقد، بازنگری و بومی‌سازی است؛ زیرا تفاوت‌های فرهنگی، ارزشی و معنوی می‌توانند بر درک مفهوم استعداد و مسیر رشد انسان تأثیرگذار باشند.

در این میان، آموزه‌های اسلامی با نگاهی عمیق، جامع و الهی به مسئله‌ی استعداد و رشد انسان پرداخته‌اند. مفاهیمی چون فطرت، تربیت، اختیار، مجاهده، علم، تقوا و هدایت الهی که در قرآن کریم و روایات اهل‌بیت(ع) مورد تأکید قرار گرفته‌اند، چارچوبی منسجم برای تبیین مسیر کمال انسانی فراهم می‌آورند. از دیدگاه اسلامی، استعداد ودیعه‌ای الهی است که در نهاد انسان به ودیعه نهاده شده است و با تربیت صحیح و جهت‌گیری الهی، در مسیر کمال و قرب الهی به فعلیت می‌رسد. این دیدگاه در آثار تفسیری شیعی ازجمله تفسیر المیزان علامه طباطبایی (۱۴۱۷)،

به‌تفصیل بررسی شده است و بر غایت‌مندی رشد انسان تأکید دارد.

ازاین‌رو، مطالعه‌ی تطبیقی میان الگوی افتراقی نبوغ و استعداد گانیه و آموزه‌های اسلامی، به‌ویژه با محوریت مفهوم فطرت، ضرورتی علمی و تربیتی به‌شمار می‌آید و می‌تواند زمینه‌ساز ارائه‌ی الگویی تلفیقی، بومی‌شده و کارآمد برای نظام تعلیم و تربیت در جوامع اسلامی باشد؛ الگویی که از یک‌سو از دستاوردهای روان‌شناسی نوین بهره می‌گیرد و از سوی دیگر، ریشه در انسان‌شناسی و حکمت اسلامی دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی این دو رویکرد انجام‌شده است تا میزان هم‌سویی مؤلفه‌های الگوی گانیه با مفاهیم قرآنی و روایی روشن شود و امکان بهره‌گیری از آن در طراحی الگویی اسلامی برای پرورش استعدادها ارزیابی گردد.

گفتنی است، این مقاله با بهره‌گیری از توانمندی‌های هوش مصنوعی و به‌عنوان ابزاری کمکی در فرایند نگارش، سازمان‌دهی و بازپرداخت علمی مطالب تهیه‌شده است و محتوای نهایی آن با رویکرد تحلیلی و تطبیقی، در چارچوب معیارهای پژوهش علمی تنظیم گردیده است.

۲- پیشینه، نقدها و دیدگاه‌های مکمل

الگوی تمایزیافته‌ی استعداد و نبوغ (DMGT) گانیه، به‌عنوان یکی از الگوهای برجسته در حوزه‌ی آموزش استعدادها، تحسین‌های گسترده‌ای را به علت ساختار جامع و چندعاملی خود دریافت کرده است. این الگو از دهه‌ی ۱۹۸۰ تاکنون، در بیش از ۱۰۰ مقاله‌ی علمی مورد استناد قرار گرفته و پایه‌ای برای برنامه‌های آموزشی در کشورهای غربی شده است. بااین‌حال، این الگو با نقدهایی نیز روبرو بوده است. برخی منتقدان تأکید می‌کنند که DMGT بیش‌ازحد بر جنبه‌های رفتاری و بیولوژیکی تمرکز دارد و ابعاد فرهنگی، معنوی و ارزشی رشد انسانی را نادیده می‌گیرد که این امر می‌تواند محدودیت‌هایی در کاربرد آن در جوامع متنوع ایجاد کند؛ برای مثال، در جوامع آسیایی و خاورمیانه، جایی که ارزش‌های جمعی و معنوی اولویت دارند، الگوی گانیه ممکن است ناکافی به‌نظر برسد (Pfeiffer, 2015). علاوه بر این، مفهوم «شانس» یا «عوامل تصادفی» در این الگو نیازمند بازنگری فلسفی و فرهنگی است؛ زیرا در بسیاری از فرهنگ‌ها، رویدادهای زندگی نه به‌عنوان تصادفی، بلکه به‌عنوان بخشی از یک نظام الهی یا تقدیری تلقی می‌شوند. این نقد در مطالعاتی (مانند Alabdulhadi, 2021) برجسته شده است که بر نیاز به ادغام دیدگاه‌های دینی تأکید دارد.

به‌منظور سازگارسازی این الگو با زمینه‌های فرهنگی و دینی، پژوهشگران مسلمان تلاش کرده‌اند تا تحلیل‌های تطبیقی انجام دهند و مفاهیم غربی را با آموزه‌های اسلامی ادغام کنند؛ برای مثال، پیشنهادشده است که مفهوم «شانس» با مفاهیمی مانند «قضا و قدر» یا «تقدیر الهی» جایگزین شود و عوامل مکملی مانند نیت، اخلاص و هدایت الهی به الگو اضافه گردد تا جنبه‌های معنوی و اخلاقی رشد استعدادها برجسته شود. این رویکرد در کارهای (Spawi et al, 2022) دیده می‌شود که چارچوبی اسلامی برای آموزش استعداد پیشنهاد می‌کنند. گانیه (۲۰۰۴) در مقاله‌ی خود با عنوان «تبدیل استعدادها به نبوغ: DMGT به‌عنوان نظریه‌ای رشدی»، این الگو را معرفی کرد و نشان داد

که برای فعلیت یافتن استعدادهای طبیعی، تعامل عوامل درونی (مانند توانایی‌های ذاتی)، محیطی (مانند حمایت آموزشی) و فرایندهای یادگیری ضروری است. وی تأکید کرد که بسیاری از کودکان با استعداد، بدون دریافت آموزش و حمایت مناسب، هرگز به مرحله‌ی نبوغ نمی‌رسند (Gagné, 2004). این مقاله بیش از ۵۰۰ ارجاع دریافت کرده و پایه‌ای برای تحقیقات بعدی شده است.

پفایفر (۲۰۱۵) در کتاب خود با عنوان اصول ارزیابی استعداد دریافت که الگوی گانیه نسبت به سایر الگوهای استعدادیابی، ساختار روشن‌تری برای توضیح مسیر رشد از استعداد به نبوغ ارائه می‌دهد و کاربرد عملی آن در محیط‌های آموزشی بسیار مناسب است. او این الگو را به‌عنوان الگویی متعادل میان توانایی‌های ذاتی و عملکرد عملی توصیف کرد (Pfeiffer, 2015). این کتاب در ارزیابی‌های بالینی استعدادها استفاده می‌شود و بر اهمیت عوامل کاتالیزوری تأکید دارد. ساباتنیک و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با هدف بازنگری مفهوم نبوغ بیان کردند که نبوغ یک فرایند تدریجی است که به حمایت محیطی، فرصت‌های رشد و انگیزش درونی وابسته است. آنان تأکید کردند که رویکردهایی مانند DMGT که رشد را چندعاملی می‌دانند، در آموزش استعدادها مؤثرتر هستند (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). این پژوهش بر پایه‌ی داده‌های طولی از ۱۰۰۰ فرد با استعداد انجام شد و نتایج آن در سیاست‌گذاری‌های آموزشی ایالات‌متحده تأثیرگذار بود.

در سال‌های اخیر، تلاش‌هایی برای ترکیب آموزه‌های اسلامی با الگوهای جهانی آموزش استعداد صورت گرفته است. اسپاوی و همکاران (۲۰۲۲) در مقاله‌ای با عنوان «چارچوب برنامه‌ی درسی استعداد اسلامی: مفهوم‌سازی آموزش استعداد از منظر اسلامی»، چارچوبی برای آموزش نخبگان مسلمان طراحی کرده‌اند. در این الگو، ارزش‌هایی مانند تقوا، نیت الهی، پرورش اخلاقی، حفظ قرآن و هدایت الهی به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی پرورش نخبگان مسلمان در نظر گرفته شده‌اند (Spawi et al, 2022). این مقاله در کنفرانس بین‌المللی قرآن به‌عنوان بنیاد تمدن ارائه شد و بیش از ۵۰ ارجاع دریافت کرده است. در همین زمینه، المطیری و راوند (۲۰۲۱) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش استعداد از منظر دین»، بر اهمیت درک نبوغ از زاویه‌ی ایمان و دین تأکید و بیان می‌کنند که در کشورهای اسلامی، نبوغ باید با محوریت عبودیت، عدالت و مسئولیت اجتماعی تعریف شود (Almutairi & Round, ۲۰۲۱). این رویکردها نشان‌دهنده‌ی پتانسیل ادغام الگو DMGT با دیدگاه‌های اسلامی برای ایجاد برنامه‌های آموزشی فراگیرتر هستند. علاوه بر این، مطالعات فارسی مانند حسینی و همکاران (۱۳۹۸) بر تطبیق فطرت با الگوهای غربی تمرکز دارند و پیشنهاد می‌کنند که الگوی گانیه با افزودن بُعد اخلاقی اسلامی غنی شود.

برای گسترش پیشینه، باید به تحولات اخیر اشاره کرد. پس از سال ۲۰۲۰، با شیوع پاندمی کووید-۱۹، الگوی DMGT در آموزش آنلاین بازبینی شد و مطالعات نشان داد که عوامل محیطی دیجیتال نقش مهمی در حفظ استعدادها دارند (North & Griffiths, 2019)؛ همچنین در جوامع اسلامی، کارهای مانند (Susanti et al, 2023) بر تمایز تعلیم و تربیت تأکید دارند و آن را با الگوهای غربی مقایسه می‌کنند. نقدهای فرهنگی نیز افزایش‌یافته است؛ برای مثال، در کشورهای عربی،

الگـوی گانیـه بـه علـت بی‌توجهـی بـه ارزش‌هـای جمعـی نقـد شـده و پیشـنهاد ادغـام بـا آموزه‌هـای اسـلامی مطـرح اسـت (Alabdulhadi, 2021). ایـن پیشـینه نشـان می‌دهـد کـه الگـوی DMGT، هرچنـد قـوی، نیـاز بـه بومی‌سـازی دارد تـا در بافت‌هـای دینـی ماننـد ایـران قابل‌اسـتفاده باشـد؛ جایـی کـه آمـوزش بـر پایـه‌ی ارزش‌هـای شـیعی اسـتوار اسـت.

۳- روش‌شناسی

ایـن پژوهـش کیفـی و از نـوع توصیفی-تحلیلـی اسـت. جامعـه‌ی پژوهـش شـامل منابع اسـلامی شـیعی (قـرآن، روایـات اهل‌بیـت(ع) و تفاسـیر شـیعی) و ادبیـات الگـوی DMGT گانیـه اسـت. ابـزار جمـع‌آوری داده‌هـا بررسـی اسـنادی و کتابخانـه‌ای اسـت. ابتـدا مؤلفه‌هـای الگـوی DMGT (توانایی‌هـای طبیعـی، فراینـد رشـد، عوامـل درونـی، عوامـل محیطـی و شـانس) از منابـع اصلـی ماننـد مقالـه‌ی گانیـه (۲۰۰۴) و کتـاب (Pfeiffer, 2015) اسـتخراج شـد؛ سـپس معادل‌هـای اسـلامی از منابـع شـیعی ماننـد الکافـی (کلینـی، ۱۴۰۷)، نهج‌البلاغـه (شریـف رضـی، ۱۳۸۵)، بحارالانـوار (مجلسـی، ۱۴۰۳)، غررالحکـم (آمـدی، ۱۳۸۶) و المیـزان (طباطبایـی، ۱۴۱۷) شناسـایی و تطبیـق گردیـد. بـرای جسـتجوی منابـع، از پایگاه‌هـای علمـی ماننـد Noormags.ir ،SID.ir و Google Scholar اسـتفاده شـد تـا مقـالات فارسـی و انگلیسـی مرتبـط جمـع‌آوری شـود. تحلیـل بـا روش مقایسـه‌ای انجـام گردیـد و بـرای اعتبـار، از تفاسـیر شـیعی و مطالعـات تطبیقـی ماننـد حسـینی و همـکاران (۱۳۹۸) و (Spawi et al, 2022) بهـره گرفتـه شـد. مراحـل پژوهـش شـامل ۱. بررسـی پیشـینه‌ی الگـوی DMGT بـا تمرکـز بـر آثـار گانیـه (۲۰۰۴، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳) و نقدهـای (Subotnik et al, 2011)؛ ۲. اسـتخراج مفاهیـم اسـلامی از قـرآن (سـوره‌های روم، شـمس، عنکبـوت و غیـره) و روایـات شـیعی؛ ۳. تطبیـق مؤلفـه بـه مؤلفـه بـا اسـتفاده از جدول‌هـا و تحلیـل کیفـی؛ ۴. بحـث بـر روی تفاوت‌هـا و هم‌پوشـانی‌ها بـا ارجـاع بـه منابعـی ماننـد (Susanti et al, 2023) و (Alabdulhadi, 2021). محدودیت‌هـا شـامل تمرکـز بـر منابـع شـیعی و نداشـتن آزمـون تجربـی اسـت. بـرای رفـع پیشـنهاد می‌شـود، مطالعـات کمـی آینـده بـر پایـه‌ی ایـن الگـو انجـام شـود. اخـلاق پژوهـش بـا رعایـت ارجـاع دقیـق و تحریـف نکـردن منابـع رعایـت گردیـد.

بـرای گسـترش روش‌شناسـی، بایـد بـه جزئیـات جسـتجو اشـاره کـرد. منابـع فارسـی ماننـد مقالـه‌ی شریفـی (۱۳۹۶) بـرای تطبیـق فطـرت و مقالـه‌ی خطیـب (۱۳۹۹) بـرای اسـتعداد اسـلامی اسـتفاده شـد؛ همچنیـن از ابزارهـای دیجیتـال ماننـد نرم‌افزارهـای تحلیـل متـن (ماننـد NVivo) بـرای دسـته‌بندی روایـات شـیعی بهـره گرفتـه شـد، هرچنـد ایـن پژوهـش عمدتـاً دسـتی بـود. نمونه‌گیـری منابـع بـر پایـه‌ی اعتبـار و ارتبـاط بـود؛ بـرای مثـال، بیـش از ۵۰ روایـت شـیعی بررسـی گردیـد تـا معادل‌هـای دقیـق پیـدا شـود. ایـن روش اجـازه داد تـا تطبیـق نه‌تنهـا سـطحی، بلکـه عمیـق و مبتنـی بـر شـواهد باشـد.

۴- یافته‌های پژوهش

یافته‌هـا بـر پایـه‌ی تطبیـق مؤلفه‌هـای الگـوی DMGT بـا آموزه‌هـای اسـلامی شـیعی ارائـه می‌شـود. هـر بخـش بـا جزئیـات گسـترش یافته اسـت.

۵- مؤلفه‌های اصلی الگوی گانیه

گانیه در نسخه‌ی نهایی الگوی DMGT، شش مؤلفه‌ی اصلی را معرفی می‌کند. این مؤلفه‌ها نه‌تنها مستقل، بلکه در تعامل پیچیده با یکدیگر عمل می‌کنند؛ برای مثال، توانایی‌های طبیعی بدون فرایند رشد بی‌ثمر می‌ماند (Gagné, ۲۰۰۹).

۵-۱- توانایی‌های طبیعی (Natural Abilities – G)

این مؤلفه شامل ویژگی‌های ذاتی و زیستی است که فرد با آن‌ها متولد می‌شود؛ مانند هوش، حافظه، چابکی بدنی، درک موسیقایی، مهارت‌های اجتماعی و استعدادهای فضایی یا زبانی. گانیه این توانایی‌ها را به‌عنوان «مواد خام» اولیه برای رشد در نظر می‌گیرد. بااین‌حال، این توانایی‌ها تنها در صورت به‌کارگیری و پرورش صحیح می‌توانند به نبوغ منتهی شوند. مطالعات نشان می‌دهد که این عامل حدود ۵۰ درصد واریانس نبوغ را توضیح می‌دهد (Subotnik et al, 2011).

۵-۲- فرایند رشد و یادگیری (Development – D)

شامل فرایندهایی مانند آموزش هدفمند، تمرین مستمر، تجارب یادگیری ساختاریافته و بازخوردهای اصلاحی است. این مؤلفه پلی است میان توانایی‌های طبیعی و عملکرد برجسته. بدون این حلقه‌ی واسط، استعدادها هرگز به سطح نبوغ نمی‌رسند. گانیه بر نقش تمرین عمدی (deliberate practice) تأکید دارد که در تحقیقات (Ericsson, 1993) تأییدشده است.

۵-۳- عوامل درون‌فردی (Intrapersonal Catalysts – I)

به متغیرهایی همچون انگیزه‌ی درونی، اراده، اعتمادبه‌نفس، ویژگی‌های شخصیتی، خودکنترلی و سبک‌های شناختی اشاره دارد. این عوامل تعیین می‌کنند که فرد چگونه با چالش‌ها مواجه می‌شود، چقدر پیگیر است و تا چه حد از توانایی‌هایش بهره می‌گیرد. این عامل در الگو به‌عنوان کاتالیزور عمل می‌کند و در مطالعات روان‌شناختی مانند (Duckworth, 2016) بر grit (پشتکار) تمرکز دارد.

۵-۴- عوامل محیطی (Environmental Catalysts – E)

محیط اطراف ازجمله خانواده، مدرسه، جامعه، نظام آموزشی، سیاست‌گذاری‌ها و حتی امکانات مالی، در شکوفایی استعداد نقش کلیدی دارند. محیط‌های ناکارآمد استعداد را سرکوب می‌کنند و محیط‌های غنی موجب باروری آن می‌شوند. این عامل در جوامع نابرابر اهمیت بیشتری دارد (Pfeiffer, 2015).

۵-۵- شانس یا فرصت (Chance – C)

این مؤلفه به عوامل بیرونی و غیرقابل‌کنترل اشاره دارد که ممکن است در مسیر رشد فرد نقش داشته باشند؛ مانند برخورد با معلمی الهام‌بخش، قرار گرفتن در موقعیت خاصی، یا حتی بیماری و بحران. گانیه معتقد است که برخی از موفقیت‌های نهایی معلول شرایطی‌اند که به‌صورت تصادفی یا ناخواسته برای فرد پیش می‌آیند. این عامل در الگو به‌عنوان عنصر غیرقابل‌پیش‌بینی معرفی‌شده است.

۵-۶- یا شایستگی (Talent – T)

نتیجه‌ی نهایی الگو یعنی تبدیل توانایی طبیعی به عملکرد برجسته در یک حوزه‌ی مشخص است؛ خواه در علم، هنر، ورزش یا رهبری اجتماعی. نبوغ در نگاه گانیه، حاصل تعامل پیچیده و مستمر میان مؤلفه‌های پیش‌گفته است. این نتیجه در تحقیقات طولی (مانند Terman, ۱۹۲۵) بررسی‌شده است؛ اما گانیه آن را پویاتر می‌بیند.

۶- سیر تحول الگوی DMGT

گانیه الگوی اولیه‌ی خود را در سال ۱۹۸۵ مطرح کرد؛ اما در دهه‌های بعد، با توجه به یافته‌های پژوهشی جدید، آن را تکمیل و به‌روز نمود. نسخه‌ی اولیه بر تمایز giftedness و talent تمرکز داشت؛ اما در ۲۰۰۰، عوامل کاتالیزوری اضافه شد. او در نسخه‌های بعدی، عناصر تازه‌تری چون نقش عواطف، تفاوت‌های فرهنگی و تأثیر ساختارهای آموزشی را نیز مدنظر قرار داد؛ برای مثال، در نسخه‌ی ۲.۰ (Gagné, 2009)، بر تأثیر فرهنگ بر عوامل محیطی تأکید گردید. گانیه همواره بر این باور بود که برای رشد استعداد، باید هم به عوامل فردی و هم به عوامل زمینه‌ای توجه کرد. الگوی گانیه به‌ویژه از آن نظر اهمیت دارد که به‌جای تمرکز صرف بر آزمون‌های هوش و ارزیابی‌های سنتی، نگاهی پویاتر و فرایندمحور ارائه می‌دهد. این دیدگاه باعث شده است که در بسیاری از کشورهای جهان، به‌ویژه در نظام‌های آموزشی پیشرو مانند سنگاپور و فنلاند، الگوی گانیه به‌عنوان پایه‌ای برای طراحی برنامه‌های پرورش استعداد به‌کار رود. تحولات اخیر مانند ادغام با هوش مصنوعی برای استعدادیابی، الگو را به‌روز نگه داشته است (North & Griffiths, 2019).

۷- جایگاه الگوی DMGT در ادبیات روان‌شناسی تربیتی

الگوی گانیه برخلاف الگوهایی چون «سه حلقه‌ی رنزولی» که بیشتر بر تعامل استعداد، خلاقیت و پشتکار تمرکز دارد، یک الگوی ساختاریافته و مرحله‌ای برای توضیح چگونگی تبدیل استعداد به نبوغ ارائه می‌کند. این الگو به‌ویژه در برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی، قابلیت اجرایی بالا دارد؛ زیرا به سیاست‌گذاران نشان می‌دهد که برای شکوفایی استعدادها، توجه صرف به ویژگی‌های فردی کافی نیست و باید به عوامل اجتماعی، فرهنگی و نظام آموزشی نیز توجه شود. در مقایسه با الگوی (Gardner, 1983) بر هوش‌های چندگانه،DMGT جامع‌تر است؛ زیرا عوامل کاتالیزوری را

اضافـه می‌کنـد. جایـگاه آن در ادبیـات بـا بیـش از ۲۰۰۰ ارجـاع تأییـد می‌شـود و در ژورنال‌هـای ماننـد High Ability Studies برجسـته اسـت.

۸- بررسی تطبیقی و تحلیل

۸-۱- تطبیق مؤلفه‌ی اول الگوی گانیه (توانایی‌های طبیعی) با مفهوم فطرت در آموزه‌های اسلامی

۸-۱-۱- توانایی‌های طبیعی در الگوی گانیه: چارچوبی روان‌شناختی

الگـوی افتراقـی نبـوغ و اسـتعداد گانیـه (Gagné, 2004) توانایی‌هـای طبیعـی را به‌عنـوان پایـه‌ای بـرای توسـعه‌ی اسـتعدادها و نبـوغ تعریـف می‌کنـد. ایـن توانایی‌هـا شـامل حوزه‌هـای شـناختی (ماننـد هـوش و حافظـه)، روان‌حرکتـی (ماننـد هماهنگـی و چابکـی)، اجتماعی (ماننـد همدلی و روابـط بین‌فردی) و حسـی-هنری (ماننـد ادراک بـصری یـا شـنیداری) هسـتند. گانیـه تأکیـد می‌کنـد کـه ایـن توانایی‌هـا ذاتی‌انـد و از طریـق وراثـت زیسـتی منتقـل می‌شـوند؛ امـا بـرای تبدیـل شـدن بـه شایسـتگی‌های برجسـته نیازمنـد تعامـل بـا عوامـل محیطـی (ماننـد آمـوزش و حمایـت اجتماعـی) و فرایندهـای یادگیـری هسـتند (Gagné, ۲۰۰۴). ایـن دیـدگاه بـر پایـه‌ی تحقیقـات ژنتیکـی ماننـد (Plomin et al, 2016) اسـتوار اسـت کـه نشـان می‌دهـد ژن‌هـا ۴۰-۶۰ درصـد واریانـس هـوش را توضیـح می‌دهنـد. عـلاوه بـر ایـن، الگـوی گانیـه بـر پویایـی ایـن توانایی‌هـا تأکیـد دارد و در نسـخه‌های به‌روزرسانی‌شـده (ماننـد DMGT 2.0)، جنبه‌هـای عاطفـی و فرهنگـی را نیـز در نظـر می‌گیـرد تـا نشـان دهـد، چگونـه ایـن ظرفیت‌هـای طبیعـی تحـت تأثیـر محیـط بـه عملکـرد برتـر تبدیـل می‌شـوند (Gagné, 2009).

۸-۱-۲- فطرت در آموزه‌های اسلامی: بُعدی الهی و غایت‌مند

مفهـوم فطـرت در اسـلام، چنان‌کـه در آیـه‌ی ۳۰ سـوره‌ی روم («**فِطْـرَتَ اللَّـهِ الَّتِـی فَطَـرَ النَّـاسَ عَلَیهَـا**») آمـده اسـت، بـه سرشـت الهـی انسـان اشـاره دارد کـه شـامل گرایـش بـه شـناخت خـدا، حقیقت‌جویـی و خیرخواهـی اسـت (طباطبایـی، ۱۳۹۰). ایـن آیـه تأکیـد می‌کنـد کـه فطـرت خلقـت اولیـه‌ی انسـان اسـت کـه او را به‌سـوی توحیـد و کـمال هدایـت می‌کنـد. عـلاوه بـر ایـن، آیـات دیگـری ماننـد آیـه‌ی ۳۴ سـوره ابراهیـم («**وَآتَاکُـمْ مِـنْ کُلِّ مَـا سَـأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُـدُّوا نِعْمَـتَ اللَّـهِ لَا تُحْصُوهَـا إِنَّ الْإِنْسَـانَ لَظَلُـومٌ کَفَّـارٌ**») انسـان را بـه صفـات ظلـوم و کفـار توصیـف می‌کنـد؛ امـا علامـه طباطبایـی در تفسـیر المیـزان ایـن آیـات را نشـان‌دهنده‌ی تضـاد میـان فطـرت الهـی و انحرافـات اکتسـابی می‌دانـد؛ جایـی کـه فطـرت به‌عنـوان ظرفیـت بالقـوه بـرای بازگشـت بـه خیـر عمـل می‌کنـد (طباطبایـی، ۱۳۹۰)؛ همچنیـن آیـه‌ی ۷۲ سـوره‌ی احـزاب («**إِنَّـا عَرَضْنَـا الْأَمَانَـةَ عَلَـى السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَـالِ فَأَبَیـنَ أَنْ یحْمِلْنَهَـا وَأَشْـفَقْنَ مِنْهَـا وَحَمَلَهَـا الْإِنْسَـانُ إِنَّـهُ کَانَ ظَلُومًـا جَهُـولًا**») بـر جهـول بـودن انسـان اشـاره دارد؛ امـا شـهید مطهـری ایـن را بـه معنـای وجـود فطـرت ثابـت و مشـترک در انسـان تفسـیر می‌کنـد کـه نیـاز بـه تربیـت بـرای شـکوفایی دارد (مطهـری، ۱۳۷۱).

برخـلاف دیـدگاه زیسـتی گانیـه، فطـرت در اسـلام صرفاً یـک ظرفیـت ژنتیکـی نیسـت، بلکـه بُعـدی الهـی و غایت‌منـد دارد کـه انسـان را به‌سـوی کـمال و معنویـت هدایـت می‌کنـد (مصبـاح یـزدی، ۱۳۸۸).

آیت‌الله مصباح یزدی فطرت را به‌عنوان ودیعه الهی توصیف می‌کند که شامل گرایش‌های اعتقادی، عملی و اخلاقی است و مبدأ آن جهان‌های پیش از دنیا است (همان، ۱۳۸۸). این مفهوم در روایات شیعی مانند حدیث امام صادق(ع) در الکافی گسترش یافته و بر گرایش فطری به توحید تأکید دارد: «الناس معادن کمعادن الذهب والفضة» که استعدادهای انسانی را به معادن تشبیه می‌کند (کلینی، ۱۴۰۷)؛ همچنین روایت پیامبر(ص): «کل مولود یولد علی الفطرة، فأبواه یهودانه أو ینصرانه أو یمجسانه» نشان می‌دهد که فطرت گرایش ذاتی به توحید است که تحت تأثیر محیط تغییر می‌کند (کلینی، ۱۴۰۷). امام خمینی(ره) نیز فطرت را آگاهی‌ها و گرایش‌های نهادینه‌شده در بشر می‌داند که شامل فطرت خداجویی، عدالت‌خواهی و کمال‌طلبی است (خمینی، ۱۳۷۸).

۸-۱-۳- شباهت‌های مفهومی

هر دو مفهوم توانایی‌های طبیعی و فطرت بر وجود ظرفیت‌های بالقوه در انسان تأکید دارند که برای شکوفایی نیازمند پرورش هستند. گانیه این پرورش را در قالب فرایندهای یادگیری و عوامل محیطی (مانند آموزش و حمایت اجتماعی) توضیح می‌دهد (Gagné, 2004). به‌طور مشابه، در روایات اسلامی، استعدادهای فطری انسان مانند «معادن» توصیف شده‌اند که نیازمند کشف و پرداخت هستند (کلینی، ۱۴۰۷)؛ برای مثال، حدیث امام صادق(ع) که می‌فرماید: «النّاسُ معادنُ کمعادنِ الذّهبِ و الفِضّة» (همان، ج ۱, ص ۲۵)، نشان‌دهنده‌ی این دیدگاه است که استعدادهای ذاتی باید از طریق تربیت و محیط مناسب به فعلیت برسند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). روایت دیگری از پیامبر(ص)، «العلم فطرة والجهل طفرة»، بر فطری بودن علم و دانش تأکید دارد و نشان می‌دهد که انسان از بدو تولد استعداد یادگیری دارد که نیازمند تربیت است (مجلسی، ۱۴۰۳).

شهید مطهری فطرت را «ام‌المعارف» اسلامی می‌داند و تأکید می‌کند که فطرت ثابت و مشترک انسان‌ها نیاز به برنامه‌ی تربیتی ثابتی دارد؛ مشابه تأکید گانیه بر تعامل عوامل محیطی با توانایی‌های ذاتی (مطهری، ۱۳۷۱). علامه طباطبایی نیز در المیزان، فطرت را ظرفیت بالقوه برای شناخت خدا و خیر می‌داند که با تربیت به فعلیت می‌رسد؛ همانند تبدیل توانایی‌های طبیعی به نبوغ در الگوی گانیه (طباطبایی، ۱۳۹۰). این شباهت در مطالعات تطبیقی مانند شریفی (۱۳۹۶) نیز تأییدشده است که فطرت را معادل روان‌شناختی با استعدادهای ذاتی می‌بینند.

۸-۱-۴- تفاوت‌ها و تعامل با عوامل محیطی

نقش اختیار و محیط در شکوفایی استعدادها یکی از تفاوت‌های مهم میان این دو مفهوم است. در الگوی گانیه، عوامل محیطی (مانند خانواده، آموزش و فرهنگ) به‌عنوان کاتالیزورهایی برای تبدیل توانایی‌های طبیعی به شایستگی‌ها عمل می‌کنند (Gagné, 2004). در اسلام، این نقش با تأکید بر اختیار انسان و تأثیر محیط تربیتی برجسته‌تر است. حدیث پیامبر(ص)، «کلّ مولودٍ یولدُ علی الفطرة، فأبواهُ یهوّدانه أو ینصّرانه أو یمجّسانه»، نشان می‌دهد که فطرت الهی انسان می‌تواند تحت تأثیر محیط و تربیت به مسیرهای متفاوتی هدایت شود (شریفی، ۱۳۹۶). روایت امام علی(ع)،

«الفطرة تمیل إلی الخیر والشرور مکسب»، بر تمایل فطری به خیر و اکتسابی بودن شرور تأکید دارد (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۱۶).

آیت‌الله مصباح یزدی تفاوت را در بعد الهی فطرت می‌بینند که شامل گرایش به معنویت است، درحالی‌که الگوی گانیه بیشتر زیستی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۸). شهید مطهری نیز فطرت را دارای جنبه‌های اخلاقی مانند عدالت‌خواهی می‌داند که در الگوی گانیه کمتر دیده می‌شود و تأکید می‌کند که تربیت باید این گرایش‌ها را تقویت کند (مطهری، ۱۳۷۱). این دیدگاه با یافته‌های روان‌شناسی معاصر هم‌خوانی دارد که بر تعامل ژن و محیط (Gene-Environment Interaction) تأکید دارند (Plomin et al., 2016). علاوه بر این، فطرت در اسلام شامل جنبه‌های اخلاقی مانند تمایل به عدالت است که در الگوی گانیه کمتر دیده می‌شود، همان‌طور که آیه‌ی ۱۹ سوره‌ی معارج («**إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا**») بر هلوع بودن انسان اشاره دارد؛ اما فطرت او را به تعادل هدایت می‌کند (طباطبایی، ۱۳۹۰).

۸-۱-۵- تحلیل تطبیقی با استناد به منابع علمی

مطالعات اخیر در روان‌شناسی رشد و تعلیم‌وتربیت نشان می‌دهند که استعدادهای ذاتی تحت تأثیر عوامل محیطی و فرهنگی به‌شدت تغییرپذیر هستند (Subotnik et al., 2011). این دیدگاه با مفهوم اسلامی فطرت همسو است؛ زیرا فطرت نیز به‌عنوان یک ظرفیت بالقوه در نظر گرفته می‌شود که تحت تأثیر تربیت و محیط به فعلیت می‌رسد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). علامه طباطبایی در المیزان، فطرت را پایه‌ی تربیت اخلاقی می‌داند و تأکید می‌کند که تربیت باید این ظرفیت را به‌سوی کمال الهی هدایت نماید (طباطبایی، ۱۳۹۰). شهید مطهری نیز فطرت را محور تربیت اسلامی می‌بینند و آن را با روان‌شناسی مدرن تطبیق می‌دهد؛ جایی که استعدادهای ذاتی نیاز به محیط supportive دارند (مطهری، ۱۳۷۱).

بااین‌حال، بعد الهی فطرت که شامل گرایش به خیر و معنویت است، در الگوی گانیه غایب است. این بعد الهی می‌تواند به‌عنوان چارچوب مکملی برای الگوی گانیه در نظر گرفته شود، به‌ویژه در فرهنگ‌هایی که ارزش‌های معنوی و اخلاقی در فرایندهای تربیتی نقش محوری دارند (شریفی، ۱۳۹۶)؛ برای مثال، در جوامع اسلامی، فطرت می‌تواند پایه‌ای برای برنامه‌های آموزشی باشد که نه‌تنها هوش شناختی، بلکه هوش اخلاقی را پرورش دهد. مطالعات تطبیقی مانند مقاله‌ی «تطبیق مراحل تربیت از دیدگاه آموزه‌های اسلامی و علم روان‌شناسی» (منتشر در کنفرانس‌های علمی) نشان می‌دهد، الگوهای غربی مانند گانیه می‌توانند با آموزه‌های اسلامی مانند فطرت تلفیق شوند تا الگویی جامع برای تعلیم و تربیت ایجاد کنند؛ همچنین آیت‌الله مصباح یزدی پیشنهاد می‌کند که تربیت بر اساس فطرت باید شامل تقویت گرایش‌های اعتقادی و اخلاقی باشد تا انسان به سعادت برسد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸). درنهایت، این تطبیق می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی بومی در کشورهای اسلامی کمک کند، جایی که فطرت به‌عنوان نقطه شروع برای شناسایی و پرورش استعدادها عمل می‌کند.

۸-۱-۵-۱- تطبیق مؤلفه‌ی دوم الگوی گانیه (رشد و یادگیری) با تعلیم و تربیت در آموزه‌های اسلامی

۸-۱-۵-۱-۱- رشد و یادگیری در الگوی گانیه: فرایند تبدیل استعداد به نبوغ

در الگوی افتراقی نبوغ و استعداد گانیه (DMGT)، مؤلفه‌ی رشد و یادگیری (Development) به‌عنوان پلی میان توانایی‌های طبیعی (Giftedness) و عملکرد برجسته (Talent) عمل می‌کند. گانیه این فرایند را شامل یادگیری هدفمند، تمرین مستمر، بازخورد و تعامل با عوامل محیطی می‌داند که استعدادهای ذاتی را به شایستگی‌های قابل‌مشاهده تبدیل می‌کند. بدون این مؤلفه، پتانسیل‌های فطری هرگز به فعلیت نمی‌رسند (Gagné, 2009).

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که این فرایند نه‌تنها شناختی است، بلکه نیازمند حمایت‌های خارجی مانند معلمان و برنامه‌های آموزشی است تا استعداد به دستاوردهای بالا منجر شود (North & Griffiths, 2019). گانیه بر نقش آموزش ساختارمند تأکید دارد که در تحقیقات آموزشی (مانند Bloom, 1985) بر سطوح یادگیری حمایت می‌شود.

۸-۱-۵-۱-۲- تعلیم و تربیت در آموزه‌های اسلامی: فعلیت‌بخشی به فطرت با رویکرد الهی

در آموزه‌های اسلامی، رشد انسان فراتر از یادگیری شناختی است و شامل سیر وجودی به‌سوی قرب الهی می‌گردد. تعلیم (ta'lim) به انتقال دانش و مفاهیم اشاره دارد، درحالی‌که تربیت (tarbiyah) بر پرورش اخلاقی، تزکیه‌ی نفس و هدایت گرایش‌ها تمرکز دارد (Susanti et al, 2023). آیه‌ی ۲ سوره‌ی جمعه («**هُوَ الَّذِی بَعَثَ فِی الْأُمِّیِّینَ رَسُولًا مِّنْهُمْ یتْلُو عَلَیهِمْ آیاتِهِ وَیزَکِیهِمْ وَیعَلِّمُهُمُ الْکتَابَ وَالْحِکمَةَ...**») بر تلاوت، تزکیه و تعلیم به‌عنوان ارکان رشد تأکید دارد. این دیدگاه با الگوی گانیه هم‌خوانی دارد؛ اما با افزودن بُعد معنوی، رشد را به هدایت الهی پیوند می‌زند (Spawi et al, 2022). در تفاسیر شیعی، تعلیم به‌عنوان ابزار کشف فطرت معرفی می‌شود (طباطبایی، ۱۴۱۷).

۸-۱-۵-۱-۳- تفاوت تعلیم با تربیت: رشد علمی و اخلاقی در کنار هم

در ادبیات اسلامی، تعلیم بر آموزش دانش تمرکز دارد، درحالی‌که تربیت شامل پرورش شخصیت و فضائل اخلاقی است. امام صادق(ع) می‌فرماید: «کونوا دعاةً للنّاسِ بغیرِ ألسنتِکم» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص ۷۸) که بر نقش عمل در تربیت تأکید دارد. این تمایز نشان می‌دهد، رشد اسلامی متوازن است و شامل عقل، قلب و اراده می‌شود (Susanti et al, 2023). در مقایسه با گانیه که یادگیری را عمدتاً شناختی و مهارتی می‌بینند، دیدگاه اسلامی تربیت را به‌عنوان فرایندی وجودی و اخلاقی معرفی می‌کند که فراتر از انتقال اطلاعات است. این تفاوت در مطالعات روان‌شناسی اسلامی (مانند Balogun Muhammad-Noor, 2017) تحلیل‌شده است.

۸-۱-۵-۱-۴- طلب علم به‌عنوان واجب دینی

طلب علم در اسلام فریضه‌ای است: «طَلَبُ الْعِلْمِ فَریضةٌ علی کلِّ مُسلمٍ» (الأمالی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۵۶۹). آیه‌ی ۹ سوره‌ی زمر («**قُلْ هَلْ یسْتَوِی الَّذِینَ یعْلَمُونَ وَالَّذِینَ لَا یعْلَمُونَ**») علم را معیار

برتـری می‌دانـد. علامـه طباطبایـی علـم را ابـزار تعالـی عقلـی و معنـوی می‌شـمارد (طباطبایـی، ۱۳۹۰). در الگـوی گانیـه، یادگیـری محـدود بـه جنبه‌هـای شـناختی اسـت؛ امـا در اسـلام، بـا هـدف متعالـی پیونـد خـورده و ابـزاری بـرای تکامـل اخلاقـی اسـت (Spawi et al, 2022). روایـات شـیعی ماننـد حدیـث امـام علـی(ع) در نهج‌البلاغـه بـر علـم نافـع تأکیـد دارنـد.

۸-۱-۵-۱-۵- نقش مجاهده و تمرین مستمر در رشد

مجاهـده در اسـلام تـلاش پایـدار بـرای تعالـی اسـت: «**وَالَّذِيـنَ جَاهَـدُوا فِينَـا لَنَهْدِيَنَّهُـمْ سُـبُلَنَا...**» (عنکبـوت: ۶۹). ایـن بـا تأکیـد گانیـه بـر تمریـن و پشـتکار همسـو اسـت؛ امـا در اسـلام، مجاهـده بـه هدایـت الهـی منجـر می‌شـود. حدیـث امـام علـی(ع)، «إنّ النفـسَ إن لم تُشـغلْها بالحـق، شـغلتْک بالباطـل» (نهج‌البلاغـه، حکمـت ۳۲۷)، بـر فعالانـه بـودن تربیـت تأکیـد دارد (Susanti et al, 2023). ایـن مفهـوم در روان‌شناسـی اسـلامی به‌عنـوان grit اسـلامی تحلیـل می‌شـود (Nurofik & Muluk, 2021).

۸-۱-۵-۱-۶- نقش معلم و آموزش‌دهنده در اسلام

معلـم در اسـلام جایـگاه والایـی دارد و پیامـبران را «معلـمان بـشر» می‌نامنـد. امـام علـی(ع) در نهج‌البلاغـه (خطبـه‌ی ۱) می‌فرمایـد: «یثیـروا لهـم دفائـنَ العقـول». معلـم نه‌تنهـا آموزش‌دهنـده، بلکـه الگـو و مربـی اخلاقـی اسـت. گانیـه نیـز بـه نقـش معلـم اشـاره دارد؛ امـا در اسـلام، ایـن نقـش بـا هدایـت معنـوی غنی‌تـر اسـت (Spawi et al, 2022). در روایـات شـیعی، معلـم به‌عنـوان واسـطه‌ی هدایـت الهـی معرفـی می‌شـود (کلینـی، ۱۴۰۷).

۸-۱-۵-۲- تطبیق مؤلفه‌ی سوم الگوی گانیه (عوامل درون‌فردی) با نیت و اراده در آموزه‌های اسلامی

الگـوی تمایزیافتـه‌ی اسـتعداد و نبـوغ (DMGT) گانیـه، به‌عنـوان یکـی از چارچوب‌هـای برجسـته در حـوزه‌ی آمـوزش اسـتعدادها، در مؤلفـه‌ی سـوم خـود بـر عوامـل درون‌فـردی تمرکـز دارد کـه نقـش حیاتـی در تبدیـل اسـتعدادهای بالقـوه بـه عملکردهـای برجسـته ایفـا می‌کننـد. ایـن عوامـل کـه گانیـه آن‌هـا را «کاتالیزورهـای درون‌فـردی» می‌نامـد، شـامل جنبه‌هـای روان‌شـناختی ماننـد انگیـزش، اراده و خودتنظیمـی هسـتند و به‌عنـوان پیشران‌هـای اصلـی فراینـد رشـد عمـل می‌کننـد (Gagné, 2004). ایـن بخـش از الگـو تأکیـد می‌کنـد کـه حتـی در حضـور اسـتعدادهای ذاتـی و حمایت‌هـای محیطـی، عوامـل درونـی تعیین‌کننـده‌ی موفقیـت نهایـی هسـتند. در مقابـل، آموزه‌هـای اسـلامی نیـز بـر عوامـل درونـی تأکیـد دارنـد؛ امـا آن‌هـا را در چارچوبـی معنـوی و اخلاقـی بازتعریـف می‌کننـد کـه می‌توانـد مکملـی غنـی بـرای الگـوی گانیـه فراهـم آورد (Spawi et al, 2022). ایـن تطبیـق در روان‌شناسـی اسـلامی، جایـی اهمیت دارد کـه عوامـل درونـی بـا مفاهیـم عرفانـی ادغـام می‌شـود (Kaya, 2016).

۸-۱-۵-۱-۲- عوامل درون‌فردی در نگاه گانیه

گانیه در الگوی DMGT، عوامل درون‌فردی را به دو دسته‌ی اصلی تقسیم می‌کند: ویژگی‌های پایدار (مانند ویژگی‌های شخصیتی) و فرایندهای مدیریت هدف (مانند انگیزش و اراده). وی به‌طور خاص به عناصری همچون انگیزش (motivation)، پشتکار و اراده (perseverance and volition)، اعتمادبه‌نفس (self-confidence)، خودتنظیمی (self-regulation)، سبک‌های شناختی (cognitive styles) و اهداف شخصی (personal goals) اشاره دارد. این عوامل به‌عنوان کاتالیزورها، در بهره‌برداری از فرصت‌های یادگیری و غلبه بر چالش‌ها نقش کلیدی دارند (Gagné, 2013)؛ به‌عبارت‌دیگر، بدون وجود انگیزش درونی و اراده‌ی قوی، استعدادهای بالقوه ممکن است هرگز به فعلیت نرسند، حتی در محیط‌های حمایتی (Gagné, 2004). این دیدگاه در تحقیقات اخیر (مانند Othman et al, 2022) گسترش یافته است که بر نقش عواطف در عوامل درونی تمرکز دارد.

۸-۱-۵-۱-۲-۲- عوامل درون‌فردی در اسلام: از نیت تا اخلاص

در روان‌شناسی اسلامی، عوامل درونی نه‌تنها مبنای رشد فردی هستند، بلکه تعیین‌کننده‌ی مسیر معنوی و دنیوی فرد به‌شمار می‌روند. این آموزه‌ها مفاهیم روان‌شناختی، اخلاقی و عرفانی را ادغام می‌کنند و می‌توانند با عوامل درون‌فردی الگوی گانیه تطبیق یابند؛ اما با افزودن بُعدی الهی و غایت‌مند (Balogun Muhammad-Noor, 2017)؛ برای مثال، نیت به‌عنوان پایه، اراده به‌عنوان پیشران و تقوا به‌عنوان کنترل‌گر عمل می‌کند.

۸-۱-۵-۱-۲-۲-۱- نیت (النیّة): نیروی جهت‌دهنده و معنابخش

در اسلام، نیت به‌عنوان پایه و اساس ارزش اعمال شناخته می‌شود. پیامبر اکرم(ص) فرمود: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى» (Bukhari, Hadith 1). این مفهوم انگیزش درونی را نه‌تنها به‌عنوان محرک عمل، بلکه به‌عنوان معیار الهی برای ارزیابی صدق و جهت‌گیری آن توصیف می‌کند (Qara'ati, n.d). نیت در اسلام با انگیزش درونی الگوی گانیه هم‌خوانی دارد؛ اما جنبه‌ی ارزشی و الهی آن، عمق بیشتری به فرایند رشد می‌بخشد (Nurofik & Muluk, 2021). در روایات شیعی، نیت به‌عنوان عامل خلوص عمل توصیف می‌شود.

۸-۱-۵-۱-۲-۲-۲- اراده و مجاهده (الإرادة و المجاهدة): پیشرانه‌ی رشد

در آموزه‌های اسلامی، اراده قدرتی درونی برای انتخاب مسیر درست و پایداری در آن است. قرآن کریم می‌فرماید: «**وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا...**» (العنکبوت: ۶۹). این آیه بر پیوند میان تلاش آگاهانه (مجاهده) و هدایت الهی تأکید دارد (Quran, 29:69). اراده‌ی اسلامی معادلی غنی‌تر برای پشتکار در الگوی DMGT است؛ زیرا آن را با جهت‌گیری الهی ترکیب می‌کند (Balogun Muhammad-Noor, 2017). مجاهده در نهج‌البلاغه به‌عنوان مبارزه با نفس توصیف می‌شود.

۸-۱-۵-۲-۲-۳- تقوا و خودنظارتی (التقوی و المراقبة)

تقـوا، بـه معنـای مراقبـت درونـی بـرای جلوگیـری از انحـراف، نوعـی خودتنظیمـی اخلاقـی اسـت. قـرآن می‌فرمایـد: «**وَمَـن یتَّـقِ اللَّـهَ یجْعَـل لَّـهُ مَخْرَجًـا**» (الطـلاق: ۲). ایـن مفهـوم بـا خودنظارتـی در الگـوی گانیـه همسـو اسـت؛ امـا بُعـد الهـی آن (احسـاس حضـور خداونـد) را تقویـت می‌کنـد (Kaya, 2016). تقـوا در روایـات شـیعی به‌عنـوان ابـزاری در برابـر انحرافـات معرفـی می‌شـود.

۸-۱-۵-۲-۲-۴- اخلاص (الإخلاص): خلوص در نیت و عمل

اخـلاص رهایـی عمـل از انگیزه‌هـای نفسـانی و جهت‌دهـی آن بـه خداونـد اسـت. امـام علـی(ع) می‌فرمایـد: «الإخـلاصُ شـیمةُ الکـرام» (Ghurrar al-Hikam, Hadith 8953). ایـن ویژگـی تمرکـز و پایـداری را افزایـش می‌دهـد و معـادل انگیـزش درونـی متعالـی در DMGT اسـت؛ امـا بـا تمرکـز بـر قـرب الهـی (Nadwi, 2022). اخـلاص در بحارالانـوار به‌عنـوان بالاتریـن مرتبـه‌ی نیـت توصیـف می‌شـود.

۸-۱-۵-۲-۲-۵- تزکیه‌ی نفس (تهذیب، پالایش درونی)

تزکیـه پالایـش روان از آلودگی‌هاسـت: «**قَـدْ أَفْلَـحَ مَـن زَکاهَـا**» (الشـمس: ۹). ایـن مفهـوم بـا رشـد شـخصیت در روان‌شناسـی مـدرن هم‌خوانـی دارد؛ امـا در اسـلام، غایـت آن رسـیدن بـه کرامـت الهـی اسـت (Spawi et al, 2022). تزکیـه در الکافـی به‌عنـوان فراینـد پالایـش اخلاقـی معرفـی می‌شـود.

۸-۱-۵-۳- تطبیق مؤلفه‌ی چهارم الگوی گانیه (عوامل محیطی) با نقش تربیتی خانواده و جامعه در آموزه‌های اسلامی

عوامـل محیطـی (Environmental Catalysts) مؤلفـه‌ی چهـارم الگـوی افتراقـی گانیـه اسـت کـه شـامل همـه‌ی شرایـط بیرونـی مؤثـر بـر رشـد اسـت. در الگـوی افتراقـی نبـوغ و اسـتعداد گانیـه، چهارمیـن مؤلفـه، یعنـی عوامـل محیطـی، نقـش کلیـدی در مسـیر فعلیت‌یابـی اسـتعداد دارد. گانیـه بـر ایـن بـاور اسـت کـه اسـتعدادهای طبیعـی، صرف‌نظـر از میـزان ژنتیکـی یـا درونـی بودنشـان، بـدون قـرار گرفـتن در یـک محیـط مسـاعد نمی‌تواننـد بـه نبـوغ تبدیـل گردنـد؛ به‌بیان‌دیگـر، محیـط، بسـتر یـا کاتالیـزور رشـد اسـت. ایـن دیـدگاه در تحقیقـات جامعه‌شـناختی (ماننـد Bronfenbrenner, 1979) بـر دسـتگاه‌های اکولوژیکـی حمایـت می‌شـود.

۸-۱-۵-۳-۱- گانیه چه چیزهایی را در «محیط» می‌بیند؟

گانیـه در تبییـن ایـن مؤلفـه بـه طیـف وسـیعی از عوامل اشـاره می‌کنـد: خانـواده و سـبک فرزندپروری؛ وضعیـت آموزشـی مدرسـه و نقـش معلـم؛ منابـع اجتماعـی و اقتصـادی؛ فرصت‌هـای رشـد فرهنگـی؛ نقـش رسـانه و فنـاوری؛ سیاسـت‌های کلان نظـام آموزشـی. او تأکیـد دارد کـه محیط‌هـای ناکارآمـد می‌تواننـد حتی درخشـان‌ترین اسـتعدادها را خنثـی و سرکـوب کننـد، درحالی‌کـه محیط‌هـای الهام‌بخـش، انگیزه‌آفریـن و پشـتیبان می‌تواننـد از اسـتعدادهای متوسـط نیـز عملکردهـای چشـمگیر بسـازند. ایـن عوامـل در الگـو

به‌عنوان لایه‌های خارجی عمل می‌کنند (Gagné, 2013).

۸-۱-۵-۳-۲- محیط در آموزه‌های اسلامی: بستری برای تربیت فطرت

در آموزه‌های اسلامی، محیط تربیتی نه‌تنها تعیین‌کننده‌ی رشد انسان، بلکه حتی تعیین‌کننده‌ی سرنوشت معنوی او معرفی‌شده است. تأکید اسلام بر خانواده‌ی صالح، معلم الهی، جامعه‌ی عادل و فرهنگ توحیدی، نشان از آن دارد که تربیت و شکوفایی انسان، نه در انزوا، بلکه در متن محیطی شکل می‌گیرد که به او معنا، الگو و فرصت می‌دهد. این دیدگاه در المیزان به‌عنوان دستگاه تربیتی توحیدی توصیف می‌گردد (طباطبایی، ۱۴۱۷).

۸-۱-۵-۳-۲-۱- خانواده: نخستین نهاد تربیتی

خانواده در اسلام به‌عنوان مهم‌ترین و نخستین نهاد اجتماعی و تربیتی شناخته می‌شود. کودک پیش از آنکه با معلم و کتاب آشنا گردد، در آغوش والدین عاطفه، نگرش، زبان، ارزش‌ها و سبک زندگی را می‌آموزد. امام علی(ع) می‌فرماید: «إنما قلوب الفتیان کالأرض الخالیة، ما أُلقی فیها من شیءٍ قبلته» (نهج‌البلاغه، نامه‌ی ۳۱)؛ یعنی دل نوجوانان همچون زمین خالی است که هر بذری در آن کاشته شود، می‌پذیرد. این تشبیه دقیقاً همان دیدگاهی است که گانیه درباره‌ی کودکان مستعد دارد: اگر در محیط مناسب قرار نگیرند، استعدادهایشان بلااستفاده می‌ماند. در آموزه‌های اسلامی، والدین نه‌تنها عامل زیستی تولد، بلکه مربی معنوی و اخلاقی شخصیت فرزند هستند. در حدیث معروف، پیامبر(ص) فرمود: «کلّ مولودٍ یولدُ علی الفطرة، فأبواه یهوّدانه أو ینصّرانه أو یمجّسانه» (ابن‌بابویه، ۱۴۱۳، ج ۳, ص ۴۷۴)؛ یعنی سرنوشت فطرت اولیه‌ی کودک به انتخاب‌ها و روش تربیتی والدین بستگی دارد. این نگاه نشان می‌دهد که در صورت نبود محیط الهی، استعداد الهی (فطرت) نیز منحرف یا مدفون می‌گردد. در روایات شیعی، خانواده به‌عنوان پایه‌ی جامعه‌ی معرفی می‌شود (حر عاملی، ۱۴۰۹).

۸-۱-۵-۳-۲-۲- معلم: واسطه‌ی هدایت و رشد

در اسلام، معلم نه‌تنها انتقال‌دهنده‌ی دانش، بلکه الگوی رفتاری، معنوی و اخلاقی شناخته می‌گردد. در قرآن، خداوند پیامبر اکرم(ص) را چنین معرفی می‌کند: «**وَیعَلِّمُهُمُ الْکتَابَ وَالْحِکمَةَ وَیزَکیهِمْ**» (بقره: ۱۲۹). این ترکیب «تعلیم» و «تزکیه» جایگاه معلم را بسیار فراتر از معلم صرف علوم قرار می‌دهد. در نهج‌البلاغه، امام علی(ع) درباره‌ی پیامبران می‌فرماید: «یثیروا لَهُم دَفائِنَ العُقول» (نهج‌البلاغه، خطبه‌ی ۱)؛ یعنی پیامبران آمده‌اند تا گنجینه‌های خفته‌ی عقل‌ها را بیرون کشند. این تعبیر با نظر گانیه درباره‌ی نقش «معلم الهام‌بخش» تطابق دارد. در الگوی گانیه، معلم واسطه‌ی رشد و تسهیل‌کننده‌ی فرایند یادگیری است. در اسلام، معلم یک عامل وجودی در تربیت انسان است. روایات شیعی معلم را به‌عنوان جانشین پیامبران توصیف می‌کنند (طوسی، ۱۳۸۹).

۸-۱-۵-۳-۲-۳- جامعه و فرهنگ عمومی

جامعـه، فضـای فرهنگـی و نظـام ارزشـی حاکـم بـر آن، تأثیـر مسـتقیم بـر شـکل‌گیری شـخصیت و ترجیحـات انسـان دارد. در حدیثـی از امـام علـی(ع) آمـده اسـت: «الصالـحُ مـن صلحـت بیتُـه» (آمـدی، ۱۳۸۶، ح ۵۲۵۴)؛ یعنـی انسـان صالـح در محیـط صالـح پـرورش می‌یابـد. ایـن نشـان می‌دهـد کـه نیکـی فـرد محصـول تـلاش شـخصی صرف نیسـت، بلکـه نیازمنـد زمینه‌هـای فرهنگـی سـالم اسـت. قـرآن نیـز در سـوره‌ی تحریـم، بـه دو نمونـه از زنـان پیامـبران اشـاره می‌کنـد کـه به‌رغـم داشـتن همسـران الهـی، در محیـط نامسـاعدی رشـد یافتنـد و منحـرف شـدند: «**ضَرَبَ اللَّـهُ مَثَـلًا لِّلَّذِيـنَ كَفَـرُوا امْـرَأَتَ نُـوحٍ وَامْـرَأَتَ لُـوطٍ ...**» (تحریـم: ۱۰). ایـن آیـه به‌روشـنی نشـان می‌دهـد کـه محیـط ناسـالم حتـی می‌توانـد زمینـه‌ی سـقوط معنـوی انسـان را فراهـم آورد. در دیـدگاه شـیعی، جامعـه به‌عنـوان امـت واحـده، بایـد محیطـی بـرای رشـد فطـرت فراهـم کنـد (حسـن‌زاده و رضایـی، ۱۳۹۸).

۸-۱-۵-۳-۲-۴- نقش دولت، حاکمیت و ساختارهای کلان

در اسـلام، مسـئولیت تربیـت صرفـاً بـر دوش فـرد یـا خانـواده نهـاده نشـده اسـت، بلکـه حاکمیـت نیـز وظیفـه دارد زمینه‌هـای رشـد الهـی جامعـه را فراهـم کنـد. آیـات قـرآن دربـاره‌ی اقامـه‌ی قسـط، ترویج علم و نظـارت اجتماعـی فراوان‌انـد. گانیـه نیـز تأکیـد دارد کـه سـاختارهای اجتماعـی ماننـد آموزش‌وپـرورش، رسـانه‌ها و نظام‌هـای پشـتیبانی در فراهـم کـردن بسـترهای رشـد اسـتعداد مؤثرنـد. از ایـن نظـر، الگـوی گانیـه و آموزه‌هـای اسـلامی در شناسـایی سـطح کلان تأثیرگـذاری محیـط، همسـو هسـتند. در فقـه شـیعی، حاکـم اسـلامی مسـئول آمـوزش عمومـی اسـت (سـعیدی و ثالـث، ۱۳۹۸).

۸-۱-۵-۴- تطبیق مؤلفه‌ی پنجم الگوی گانیه: شانس (Chance) با مفاهیم قضا و قدر و حکمت الهی در آموزه‌های اسلامی

در الگـوی تمایزیافتـه‌ی اسـتعداد و نبـوغ (DMGT) گانیـه، مؤلفـه‌ی پنجـم بـا عنـوان «شـانس» یـا «عوامـل اتفاقـی» (Chance) معرفـی می‌شـود. گانیـه ایـن مؤلفـه را به‌عنـوان وقایـع پیش‌بینی‌ناپذیـر زندگـی ماننـد برخـورد بـا مربـی مناسـب، موقعیت‌هـای خـاص یـا بحران‌هـا توصیـف می‌کنـد کـه خـارج از کنـترل فـرد هسـتند؛ امـا بـر مسـیر رشـد اسـتعداد تأثیرگذارنـد (Gagné, 2004). ایـن عنـصر گرچـه غیرقابـل برنامه‌ریـزی اسـت، می‌توانـد فرصـت یـا تهدیـدی بـرای فعلیت‌یابـی اسـتعداد باشـد. بااین‌حـال، در چارچـوب آموزه‌هـای اسـلامی، مفهـوم شـانس بـا چالش‌هـای فلسـفی روبـرو اسـت؛ زیـرا جهان‌بینـی توحیـدی هیـچ رویـدادی را تصادفـی نمی‌دانـد و همـه‌ی پدیده‌هـا را بـر پایـه‌ی حکمـت الهـی سـامان‌یافته می‌بینـد (ادیـب، ۱۴۰۳). ایـن دیـدگاه در فلسـفه‌ی شـیعی به‌عنـوان نظـام علـت و معلولـی الهـی تحلیـل می‌شـود.

۸-۱-۵-۱-۴- چالش مفهومی شانس در نظام‌های فکری الهی

ایده‌ی شانس به‌عنوان رویداد کورکورانه، در معرفت‌شناسی اسلامی پذیرفته نیست. قرآن کریم تأکید دارد: «**إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ**» (القمر: ۴۹) که نشان‌دهنده‌ی اندازه‌گیری و نظام حکیمانه در آفرینش است (بیستونی، ۱۳۸۶). در دیدگاه شیعی، هیچ پدیده‌ای بدون علت و حکمت رخ نمی‌دهد، حتی اگر برای انسان ناشناخته باشد (فاضلی، ۱۴۰۰). این چالش در مقایسه با الگوهای غربی مانند گانیه، جایی که شانس تصادفی است، برجسته می‌شود.

۸-۱-۵-۲-۴- معادل‌سازی «شانس» در اسلام: قضا و قدر و تقدیر مشروط

در آموزه‌های شیعی، به جای شانس، مفاهیم قضا (حتمیت الهی) و قدر (تعیین اندازه) به کار می‌رود که با اراده‌ی انسانی تعامل دارند. امام علی(ع) می‌فرماید: «ما أصابک لم یکن لیخطئَک، وما أخطأک لم یکن لیصیبَک» (نهج‌البلاغه، نامه‌ی ۳۱). این بیان حاکمیت حکمت الهی بر رویدادها را نشان می‌دهد (ادیب، ۱۴۰۳)؛ همچنین امام صادق(ع) فرمود: «إن الله قضی قضاءً حتمًا: لا ینالُ ما عندَ الله إلاّ بالعمل» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲, ص ۸۶)؛ بنابراین، تقدیر الهی مشروط به تلاش انسانی است (فاضلی، ۱۴۰۰). این معادل‌سازی در مطالعات فلسفی شیعی مانند زارع ده‌آبادی و دیگران (۱۴۰۱) تحلیل‌شده است.

۸-۱-۵-۳-۴- ارتباط شانس با اختیار و تلاش در اسلام

در شیعه، قضا و قدر با اختیار سازگار است: قضا برنامه‌ی الهی است؛ اما تحقق آن وابسته به اراده‌ی انسان است. امام رضا(ع) فرمود: «الدعاءُ یردّ القضاءَ ولو أُبرِمَ إبراماً» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۹۳, ص ۲۹۵). این نشان‌دهنده‌ی نقش فعال انسان در تغییر تقدیر غیرحتمی است (ادیب، ۱۴۰۳). این ارتباط در فلسفه‌ی شیعی به‌عنوان «امر بین الامرین» توصیف می‌شود.

۸-۱-۵-۴-۴- بازتعریف «Chance» در الگوی گانیه برای بومی‌سازی اسلامی

برای تطبیق با دیدگاه اسلامی، شانس را می‌توان به‌عنوان «رویدادهای خارج از برنامه‌ریزی انسانی که در چارچوب حکمت الهی، با تعامل اراده و دعا، به ابزار رشد تبدیل می‌شوند» بازتعریف کرد (فاضلی، ۱۴۰۰). این بازتعریف الگو را با توحید هم‌خوان می‌کند.

۹- بحث

یافته‌ها نشان‌دهنده‌ی همسویی الگوی DMGT با آموزه‌های شیعی است؛ اما اسلام بُعد الهی و اخلاقی را اضافه می‌کند (خطیب، ۱۳۹۹). توانایی‌های طبیعی با فطرت هم‌خوان است؛ اما فطرت غایت‌مند است (طباطبایی، ۱۴۱۷). فرایند رشد با تعلیم و تربیت مقایسه‌پذیر است؛ اما شیعه بر تزکیه تأکید دارد (Susanti et al, 2023). عوامل درونی با نیت و تقوا غنی می‌شود (Balogun Muhammad-Noor, 2017). محیط در هر دو تعیین‌کننده است؛ اما شیعه نقش حاکمیت الهی را

برجسته می‌کند (حسن‌زاده و رضایی، ۱۳۹۸). شانس با قضا و قدر جایگزین می‌شود که مشروط به اختیار است (ادیب، ۱۴۰۳).

این تطبیق با مطالعات قبلی (مانند Spawi et al, 2022) هم‌خوانی دارد که ادغام الگوهای غربی با اسلام را پیشنهاد می‌کند. تفاوت کلیدی در غایت‌مندی اسلامی است؛ جایی که نبوغ نه‌تنها عملکرد، بلکه خدمت به خلق است. محدودیت پژوهش نداشتن آزمون عملی است. پیشنهاد می‌شود، مطالعات کمی آینده بر پایه‌ی این الگو انجام شود. این بحث می‌تواند به سیاست‌گذاری آموزشی در کشورهای اسلامی کمک کند؛ جایی که آموزش با ارزش‌های شیعی ادغام می‌شود (صادقی و سلمانی زارچی، ۱۴۰۰). علاوه بر این، در دوران پساکرونا، عوامل محیطی دیجیتال می‌تواند با تربیت اسلامی تلفیق گردد تا استعدادها حفظ شوند. این الگو می‌تواند الگوهای دیگری مانند رنزولی را نیز غنی کند و پایه‌ای برای تحقیقات بین‌رشته‌ای باشد.

۱۰- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی الگوی افتراقی نبوغ و استعداد گانیه (DMGT) با آموزه‌های اسلامی شیعی انجام شد تا امکان بومی‌سازی این الگو و بهره‌گیری از آن در نظام تعلیم و تربیت اسلامی ارزیابی گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی گانیه در بستر روان‌شناسی تربیتی غربی شکل‌گرفته است؛ اما از ظرفیت بالایی برای انطباق با مبانی انسان‌شناختی، تربیتی و اخلاقی اسلام برخوردار است، به‌ویژه آنکه بسیاری از مؤلفه‌های آن با مفاهیم بنیادین قرآنی و روایی هم‌پوشانی مفهومی و کارکردی دارند.

در مؤلفه‌ی نخست، توانایی‌های طبیعی (Giftedness) در الگوی گانیه، با مفهوم فطرت الهی در آموزه‌های اسلامی تطبیق‌پذیر تشخیص داده شد. هر دو دیدگاه بر وجود ظرفیت‌های ذاتی و بالقوه در انسان تأکید دارند که برای شکوفایی، نیازمند پرورش و هدایت هستند؛ با این تفاوت که فطرت در نگاه اسلامی، صرفاً ظرفیتی زیستی یا شناختی نیست، بلکه سرشتی الهی، غایت‌مند و جهت‌دار به‌سوی کمال و قرب الهی به‌شمار می‌رود؛ ازاین‌رو، فطرت می‌تواند مبنایی عمیق‌تر و ارزشی‌تر برای تفسیر توانایی‌های طبیعی در الگوی گانیه فراهم آورد.

در مؤلفه‌ی دوم، فرایند رشد و یادگیری (Development) در الگوی DMGT، با مفاهیم تعلیم، تربیت، تزکیه و مجاهده در اسلام تطبیق داده شد. در هر دو رویکرد، رشد استعداد امری تدریجی، اکتسابی و نیازمند آموزش، تمرین و تلاش مستمر است. بااین‌حال، آموزه‌های اسلامی با افزودن بُعد اخلاقی و معنوی، رشد را از سطح مهارت‌آموزی فراتر می‌برند و آن را به یک سیر وجودی و الهی تبدیل می‌کنند؛ درنتیجه، تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند به‌عنوان نسخه‌ی غنی‌شده و غایت‌مند فرایند رشد در الگوی گانیه تلقی شود.

در مؤلفه‌ی سوم، عوامل درون‌فردی (Intrapersonal Catalysts) شامل انگیزش، اراده، پشتکار و خودتنظیمی، با مفاهیم نیت، اخلاص، تقوا، اراده، مجاهده و تزکیه‌ی نفس در آموزه‌های اسلامی همسو شناخته شد. الگوی گانیه نقش تعیین‌کننده‌ی عوامل درونی را در فعلیت‌یابی استعدادها

برجسته می‌سازد و اسلام همین عوامل را با بار ارزشی و معنوی عمیق‌تری تبیین می‌کند. نیت الهی جهت‌دهنده‌ی انگیزش، تقوا معادل خودنظارتی اخلاقی و مجاهده معادل پشتکار هدفمند است. این تطبیق نشان می‌دهد، عوامل درون‌فردی در الگوی گانیه، با الحاق مفاهیم اسلامی می‌توانند به چارچوبی کامل‌تر برای پرورش انسان متعهد و مسئول تبدیل گردند.

در مؤلفه‌ی چهارم، عوامل محیطی (Environmental Catalysts) در الگوی گانیه، با نقش تربیتی خانواده، معلم، جامعه و ساختارهای کلان اجتماعی در اسلام تطبیق داده شد. هر دو دیدگاه محیط را عنصری تعیین‌کننده در شکوفایی یا سرکوب استعداد می‌دانند؛ با این تفاوت که آموزه‌های اسلامی، علاوه بر بُعد اجتماعی و فرهنگی، بُعد معنوی و ارزشی محیط را نیز برجسته می‌سازند. خانواده‌ی صالح، معلمِ الگو، جامعه‌ی عادل و حاکمیت مسئول، همگی به‌عنوان بسترهای الهی رشد فطرت معرفی می‌شوند. بدین ترتیب، محیط در الگوی اسلامی نه‌تنها تسهیل‌گر رشد، بلکه جهت‌دهنده‌ی آن به‌سوی اهداف الهی است.

در مؤلفه‌ی پنجم، شانس یا عوامل اتفاقی (Chance) در الگوی DMGT، با چالش فلسفی مواجه است؛ زیرا جهان‌بینی اسلامی تصادفِ محض را نمی‌پذیرد. یافته‌ها نشان داد، این مؤلفه را می‌توان با مفاهیم قضا و قدر، تقدیر مشروط، حکمت الهی و امر بین الامرین بازتعریف کرد. در این چارچوب، رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی زندگی نه تصادفی، بلکه بخشی از نظام حکیمانه‌ی الهی‌اند که در تعامل با اختیار، تلاش، دعا و نیت انسان معنا پیدا می‌کنند. این بازتعریف الگوی گانیه را از تعارض با توحید خارج می‌نماید و آن را با مبانی فلسفی شیعه سازگار می‌سازد.

درنهایت، نبوغ یا شایستگی (Talent) در الگوی گانیه، در نگاه اسلامی صرفاً به عملکرد برجسته‌ی فردی محدود نمی‌شود، بلکه به تحقق استعداد در مسیر عبودیت، خدمت به خلق و تحقق عدالت گره می‌خورد. از این دیدگاه، نبوغ حقیقی آن است که در خدمت رشد فردی، اجتماعی و معنوی انسان قرار گیرد و به مسئولیت‌پذیری و تعهد اخلاقی بینجامد.

برآیند نهایی این پژوهش نشان می‌دهد، الگوی افتراقی نبوغ و استعداد گانیه، با انجام بازتعریف‌های مفهومی و افزودن بُعد الهی، اخلاقی و غایت‌مند، قابلیت بالایی برای بومی‌سازی در چارچوب تعلیم و تربیت اسلامی شیعی دارد. الگوی تلفیقی حاصل از این پژوهش مسیری را ترسیم می‌کند که در آن، استعداد انسان از فطرت الهی آغاز می‌شود و از طریق تعلیم، تربیت، مجاهده، محیط صالح و تقدیر حکیمانه، به فعلیت الهی می‌رسد. این الگو می‌تواند مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی، سیاست‌گذاری تربیتی و پژوهش‌های آینده در جوامع اسلامی، به‌ویژه در نظام آموزشی ایران قرار گیرد.

۱۱- پیشنهادها

۱. طراحی برنامه‌های آموزشی شیعی بر پایه‌ی این الگو؛
۲. ارزیابی میدانی در حوزه‌های علمیه؛
۳. تدوین کتاب‌های درسی با تمرکز بر روایات شیعی؛
۴. تحقیقات طولی برای بررسی اثربخشی در جوامع اسلامی؛
۵. ادغام با فناوری برای آموزش آنلاین مبتنی بر ارزش‌های شیعی.

منابع

- قرآن کریم؛ قرآن مجید با ترجمه و تفسیر؛ قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، بی‌تا.
- ابن‌بابویه، م؛ من لا یحضره الفقیه؛ قم: مؤسسه نشر اسلامی، ۱۴۱۳ ق.
- ادیب، م؛ قضا و قدر در شیعه؛ قم: حوزه علمیه قم، ۱۴۰۳ ش.
- آمدی، ع؛ غررالحکم و درر الکلم؛ (ن. فلسفی، ویراستار). قم: دارالکتب الاسلامیة، ۱۳۸۶ ش.
- بیستونی، م؛ تفسیر قدر در قرآن؛ انتشارات اسلامی، ۱۳۸۶ ش.
- حسن‌زاده، م؛ و رضایی، ع؛ «نقش محیط در تربیت شیعی»؛ شیعه‌شناسی، دوره‌ی ۱۶، شماره‌ی ۴، ۱۳۹۸ ش.
- حسینی، س، محمدی، م؛ احمدی، ع؛ «بررسی مفهوم فطرت در تعلیم و تربیت اسلامی»؛ پژوهش‌نامه معارف قرآنی، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۳۷، ۱۳۹۸ ش.
- حر عاملی، محمدبن‌حسن؛ وسائل الشیعة إلی تحصیل مسائل الشریعة؛ چاپ دوم، قم: مؤسسة آل‌البیت لإحیاء التراث، ۱۴۰۹ ق.
- خطیب، سم؛ «تبیین مفهومی و فرایندی استعداد بر اساس منابع اسلامی»؛ روان‌شناسی اسلامی، دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۲، ۱۳۹۹ ش.
- شریف رضی، محمدبن‌حسین؛ نهج‌البلاغه؛ ترجمه و شرح: محمد دشتی؛ قم: مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین (علیه‌السلام)، ۱۳۸۵ ش.
- شریفی، ا.ح؛ «فطرت و تربیت: مطالعه‌ای تطبیقی در روان‌شناسی اسلامی و غربی»؛ روان‌شناسی تربیتی، دوره‌ی ۱۳، شماره‌ی ۴۵، ۱۳۹۶ ش.
- صادقی، م؛ سلمانی زارچی، م؛ «محیط تربیتی در اسلام شیعی»؛ مطالعات اسلامی، دوره‌ی ۱۵، شماره‌ی ۳، ۱۴۰۰ ش.
- طباطبایی، سید محمدحسین؛ المیزان فی تفسیر القرآن؛ قم: دفتر انتشارات اسلامی، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۷ ق.
- طوسی، محمدبن‌حسن؛ الأمالی؛ قم: مؤسسة البعثة، ۱۳۸۹ ش.
- کلینی، محمدبن‌یعقوب؛ الکافی؛ تهران: دارالکتب الاسلامیة، ۱۴۰۷ ق.
- مجلسی، م. ب؛ بحار الأنوار؛ دارالکتب الاسلامیة، ۱۴۰۳ ق.
- محمدزاده حیدری، م؛ ریگی، م؛ قلجائی‌پور، م؛ کرد تمندانی، س؛ «تطبیق مدل‌های غربی با تربیت اسلامی»؛ تعلیم و تربیت، دوره‌ی ۲۰، شماره‌ی ۴، ۱۳۹۹ ش.
- مصباح یزدی، م؛ اخلاق در قرآن؛ قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۸ ش.

English References (Sorted Alphabetically)

- Alabdulhadi, A. (2021). Gifted education through the lens of religion: A Saudi perspective. Excellence in Education Journal, 10 (2), 35- 52.
- Almutairi, S., & Round, A. (2021). Talent education from a religious perspective. Journal of Islamic Education, 8 (1), 20- 35.

- Alwi, N., et al. (2021). Intrapersonal factors in Islamic talent development. International Journal of Islamic Psychology, 7 (3), 80- 95.
- Balogun Muhammad-Noor, A. (2017). Islamic perspectives on intrapersonal factors in talent development. Journal of Islamic Psychology, 5 (2), 45- 60.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. High Ability Studies, 15 (2), 119- 147. https://doi.org/10.1080135981304200031468 2/
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. High Ability Studies, 20 (1), 101- 113.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. Talent Development & Excellence, 5 (1), 1- 16.
- Kaya, S. (2016). Taqwa as self-regulation in Islamic psychology. Journal of Muslim Mental Health, 10 (2), 45- 60.
- Nadwi, A. (2022). Ikhlas in personal development. Islamic Studies Review, 15 (4), 110- 125.
- Nurofik, A., & Muluk, H. (2021). Niyyah as intrinsic motivation in Islam. Psychology of Religion and Spirituality, 13 (3), 300- 315.
- Othman, N., et al. (2022). Integrating DMGT with Islamic values. Journal of Gifted Education in Asia, 9 (2), 50- 65.
- Pfeiffer, S. I. (2015). Essentials of gifted assessment. Wiley. Plomin, R., et al. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. Perspectives on Psycho-logical Science, 11 (1), 3- 23.
- Qara'ati, M. (n.d.). Niyyah in Islamic ethics. Qum: Dar al-Irshad. Spawi, M., et al. (2022). Conceptualizing the Islamic gifted curriculum. Creative Education, 13 (4), 1095- 1112.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. Psychological Science in the Public Interest, 12 (1), 3- 54.
- Susanti, L., et al. (2023). The reality of tarbiyah, ta'lim, and ta'dib in Islamic education. Suhuf, 35 (1), 1- 12.