

## Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital – Teil 2

Von Joseph S. Renzulli /  
Bearbeitet von Monika Jost

### Physische und mentale Energie

Schwieriger zu definieren sind physische und mentale Energie. Am besten lassen sie sich im Zusammenhang mit einigen in der Forschungsliteratur behandelten Faktoren erklären, die mit ihnen in Verbindung stehen. Im Charisma ist ein hohes Maß an körperlicher und mentaler Energie enthalten. Charisma wird oft als nonverbale emotionale Ausdruckskraft und Fähigkeit, die Bewunderung von Anhängern hervorzurufen, beschrieben (*Lindholm*, 1990). Auch Neugier oder Wissbegier verweist auf ein hohes Maß an Energie oder Intensität. *Reis* (1995) beobachtete im Rahmen einer Studie, dass eine Art Vitalität und Energie eine essentielle Charaktereigenschaft außerordentlicher älterer Frauen ist.

Die Bedeutung des Energieniveaus für kreatives Schaffen ist bereits verschiedentlich dargestellt worden. *John-Steiner* (1997) schreibt: „Kreativität bedarf einer anhaltenden Konzentration, eines intensiven Bewusstseins für die inneren Prozesse, kombiniert mit dem Vermögen, die äußere Welt wahrzunehmen. In dieser Definition kreativen Denkens ist Intensität die universale Voraussetzung“ (219). *Dabrowski* (1977) identifiziert fünf, als Formen von Überreiztheit beschriebene, spezifische Felder der Sensibilität. Einige Kinder weisen ein intensives Energieniveau in einem oder mehreren dieser fünf Felder auf, nämlich Psychomotorik, Intellekt, Emotionalität, Fantasie und Sinneswahrnehmung. Häufig wird entsprechendes Verhalten von Lehrerinnen und Beraterinnen als Hyperaktivität, Impulsivität oder Konzentrationsschwäche fehlgedeutet (*Baum, Olenchak & Owen*, 1998).

Für Erwachsene kann der Umgang mit jungen Menschen, die solche Verhaltensmerkmale aufweisen, schwierig sein. Wenn diese Eigenschaften in die richtige Richtung gelenkt und gefördert werden, können sie jedoch zu hervorragenden Leistungen führen – bei Vernachlässigung allerdings häufig zu pathologischem Verhalten. Eine Reihe der großen Führerpersönlichkeiten, die den Lauf der Geschichte beeinflusst haben, besaßen solche Intensitäten (zum Beispiel Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Margaret Senger, Booker T. Washington). In der Psychologie bezweifelt man deshalb auch, ob mentale Stabilität oder auch nur mentale Gesundheit die Voraussetzungen für kreatives Verhalten sind (*John-Steiner*, 1997). Die Überlegungen zur Förderung kreativen Verhaltens sollten sich vielleicht mit der Aufwertung und Lenkung einiger der eben beschriebenen Intensitäten befassen, anstatt zu versuchen, diese abzustempeln und zu beheben.

Die Literatur, die sich mit der Arbeit zum Thema Charisma beschäftigt, bietet eine Fülle von Beispielen für positive und negative Potenziale dieser Eigenschaft. Geschichtstheoretiker wie Nietzsche und Weber beschrieben charismatische Persönlichkeiten als tatkräftiger als gewöhnliche Sterbliche: Sie scheinen ein verändertes, intensiveres Bewusstsein außerhalb der gewöhnlichen Emotionalität zu besitzen (*Lindholm* 1990). Der Einfluss einer charismatischen Persönlichkeit ist absolut und kann sowohl für positive als auch für negative Zwecke eingesetzt werden. Beispielfür hierfür sind Martin Luther King, Jr. und John F. Kennedy sowie, auf dem entgegengesetzten Ende des Spektrums, Adolf Hitler, Charles Manson oder David Koresh. Obwohl auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen Kriterien zur Messung charismatischer

Neigungen entwickelt wurden (*Friedman*, 1980), bedarf es erheblicher Anstrengungen nicht nur bei der Beurteilung und Ausbildung charismatischer Eigenschaften, sondern auch bei der Förderung moralischen Muts und der Sensibilität für allgemein menschliche Belange, damit entsprechende Fähigkeiten zum Wohl und Fortschritt der Gesellschaft und nicht für persönliches Machtstreben und sogar Verbrechen gegen die Menschlichkeit – die Geschichte bietet hierfür eine Fülle von Beispielen – eingesetzt werden.

Neugier oder Wissbegier bildet eine weitere mögliche Komponente physischer und mentaler Energie. Sie fördert den Lernerifer, auch wenn praktische Anwendungsmöglichkeiten nicht sofort ersichtlich sind. Dies legt eine Untersuchung der Theorie der Selbstbestimmung und des Konzepts der intrinsischen Motivation nahe (*Ryan & Deci*, 2000). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass diese beiden Ansätze verknüpft sind mit drei psychologischen Voraussetzungen: Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit. Wo diese Bedingungen erfüllt sind, ist das Ergebnis eine gesteigerte Motivation und mentale Gesundheit; andernfalls ein vermindertes Wohlergehen.

Einige Methoden zur Beurteilung von Wissbegier erfassen u. a. den Drang, eine Vielzahl von Problemfeldern zu erschließen sowie das Lernen um des Lernens willen (*Gottfried*, 1982; *Kreitler, Kreitler & Zigler*, 1974; *Nayior*, 1981). Ausgeprägte Wissbegier kann ebenfalls zu gefährlichem Verhalten führen, Studienergebnisse belegen jedoch eine zumeist positive Beziehung zwischen Neugier und Kreativität (*Padhee & Das*, 1987). In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die Wissenschaft vor allem mit der Identifizierung von

tifizierung von sozialen bzw. umweltbedingten Faktoren, die entsprechende Eigenschaften fördern. Es wurde bewiesen, dass ein Umfeld, das auf Bestrafungen verzichtet und offen ist für Erkundungen, wesentlich günstiger für die Ausschöpfung der Ressourcen an körperlicher und mentaler Energie ist als ein Umfeld, das übermäßige Kontrolle ausübt (*Berman, 1997; Ryan & Deci*). Das erste der sieben Prinzipien des Leonardo da Vinci, der Ikone solcher Energie, ist schließlich ‚curiosità‘ – eine unstillbare Neugier auf das Leben und ein nie ermüdender Drang, ständig zu lernen (*Gelb, 1998*).

### Das Gefühl, eine Bestimmung zu besitzen

Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu besitzen, ist die am wenigsten erforschte Komponente der „Operation Houndstooth“, und doch lehrt uns die Geschichte der Zivilisation, dass es Menschen mit Zukunftsvisionen und dem Gefühl, eine Bestimmung zu besitzen, waren, die die moderne Welt geschaffen haben. Die direkt mit dem Thema Schicksal befasste Forschung ist wenig umfangreich; die Lebensgeschichten von auf ihren jeweiligen Gebieten hervorragenden Persönlichkeiten legen jedoch den Schluss nahe, dass Visionen und Bestimmung wesentlich sind für außergewöhnliche Spitzenleistungen und Erfolge. Beispielhaft hierfür sind Albert Einstein, Rachel Carson oder Martin Luther King, Jr. Menschen, die offen sind für Visionen, lassen sich nicht nur in der Retrospektive identifizieren, sondern treten bereits in einem frühen Stadium ihrer Entwicklung hervor – denken Sie nur an den Jungen, der gegenwärtig Jugendsprecher des World Center of Compassion for Children ist: Er hat sich dieser Organisation völlig verschrieben und begibt

sich für sie auf Reisen, um für eine Erziehung und Politik der globalen Gewaltlosigkeit zu werben (*Silverman, Roeper, & Smith, 2000*). Die genaue Bestimmung und Beschreibung der Charakteristika, die solche Individuen von Menschen mit durchschnittlichen Leistungen und Erfolgen unterscheiden, bereitet Schwierigkeiten; aber die Hinweise auf solche Eigenschaften sind offenkundig. Bedenkt man diese Schwierigkeiten, kann es nicht überraschen, dass die Wissenschaft noch weit von einer präzisen Quantifizierung und Definition entfernt ist.

Trotz des Mangels an Forschungsliteratur zu diesen Bereichen scheint es, dass mögliche Komponenten dieser Faktoren einigen gut untersuchten Gebieten innerhalb der Psychologie und Pädagogik entlehnt werden können. Hierzu gehören Leistungsbereitschaft, Lernmotivation, Kompetenz und Initiative, Regulierung, intrinsische Motivation, die Theorie der Selbstbestimmung und die Theorie der Selbstregulierung (*Ambrose, 2000; Rea, 2000; Rotter, 1966; Ryan & Deci, 2000; Schwartz, 2000; Wicker, Lambert, Richardson, & Kabler, 1984; Williams, 1998; Wong & Csikszentmihalyi, 1991*). Erikson (1964) definierte Willen als unbeugsame Entschlossenheit, sowohl freie Wahl als auch Selbstbeherrschung auszuüben. Darüber hinaus betrachtete er Entschlusskraft als den Mut, sich Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Kompetenz sei das, was schließlich in „Kunstherrlichkeit“ mündet. Fast die gesamte Literatur zu begabten Menschen in den verschiedensten Bereichen stellt fest, dass herausragende Individuen einen inneren Drang besitzen, der sie davor bewahrt, in Bequemlichkeit, Konformität oder Selbstzufriedenheit zu verfallen. Diese Forschungen erkennen übereinstimmend die Einsatzbereit-

schaft an, mit der diese Individuen ihre Ziele verfolgen – manchmal unter den widrigsten Umständen.

In der „Operation Houndstooth“ fällt unter die Komponente Vision und Bestimmung sowohl ein Gefühl für eine bestimmte Richtung als auch für das Vermögen, Veränderungen zu bewirken. *Reis* (1995, 1998) kam in seiner Forschung zu begabten Frauen zu dem Ergebnis, dass das Bewusstsein, bestimmt zu sein, denjenigen Frauen zu Eigen ist, die eine herausragende Stellung innehaben. Zwar bleibt die Suche nach Literatur, die sich direkt mit diesen Unterkomponenten befasst, natürlich ebenso ergebnislos wie die Versuche, Literatur zu Vision und Bestimmung zu ermitteln. Wenn man jedoch diese Unterkomponenten in den Mix von Motivationstheorien, Selbstbestimmung und Regulierung einbezieht, wird ein faszinierendes Gedankenexperiment möglich – eine geistige Übung, die wahrscheinlich zur effektivsten Methode zur Definition und Beschreibung dieser nicht-intellektuellen Faktoren führt.

Wenn wir annehmen, dass Individuen mit einem hohen Maß an Selbstregulierung höchstwahrscheinlich auch in hohem Maße eine Kombination aus Neugier, persönlichem Interesse und Leistungsbereitschaft besitzen, dann können wir daraus schließen, dass ein hohes Maß an Regulierung bei diesen Individuen zu Entschlusskraft führen wird. Durch diese Entschlusskraft, so scheint es, wird Selbstbestimmung gestützt oder sogar verstärkt, so dass schließlich eine Art Richtungssinn entsteht. Sobald ein Individuum so einen Richtungssinn besitzt, wird er oder sie eher dazu neigen, Vorstellungen von seiner beziehungsweise ihrer Zukunft zu entwickeln. Durch diese Zukunftsvision entsteht das Gefühl, dass es in der eigenen Macht



liegt, besonders zu sein (das Gefühl, dass es in der eigenen Macht steht, Dinge zu verändern), und sobald dieses sich erst einmal eingestellt hat, scheint es nur natürlich, dass sich dann ein Gefühl für die eigene Bestimmung entwickelt.

Rea stellt in seinem Aufsatz über optimale Motivation (2000) eine formelhafte Definition für Leistungsbereitschaft vor. Seiner Darstellung zufolge wird Leistungsbereitschaft geformt aus Erwartungshaltung, Wertschätzung und Neigung, die, wenn sie optimiert werden, optimale Leistung produzieren, entsprechend Csikszentmihalyis flow-Konzept. Rea berichtet, dass ernst gemeinter Spaß zu flow führt und glaubt, dass Schülerinnen optimal motiviert seien, ihre Talente weiterzuentwickeln, wenn es zum flow kommt, da dann ihr körperliches und mentales Wohlbefinden sowie ihr Leistungsniveau hoch seien. Wenn Reas Annahme, dass flow (verstanden als optimale Leistungsbereitschaft) die ideale Bedingung für die Entwicklung von Talent ist, zutrifft, und wenn das oben stehende Gedankenexperiment richtig ist, dann kann man sich daran machen, zu zeigen, wie Talententwicklung sich zu den kognitiven Faktoren und ihren hier beschriebenen Subkomponenten verhält.

### Die Bedeutung von Begabterziehung und allgemeiner Erziehung

Die Geschichte und Kultur der Menschheit kann weitgehend anhand der schöpferischen Beiträge der begabtesten und talentiertesten Männer und Frauen nachgezeichnet werden. Befürworter von Spezialprogrammen für Begabte verweisen in der Regel auf Persönlichkeiten wie Thomas Edison, Marie Curie, Jonas Salk, Isadora Dun-

can oder Albert Einstein, um ergänzende Maßnahmen zur Verbesserung der Lernerfahrungen potenziell begabter Jugendlicher zu begründen. Wenn wir annehmen, dass es tatsächlich diese Persönlichkeiten waren, die Wissenschaft, Kultur und Weisheiten vergangener Jahrhunderte geformt haben, dann können wir mit der gleichen Sicherheit vermuten, dass die Erzieherinnen der begabten Jugendlichen von heute einen bedeutenden Einfluss auf die Bildung der Werte und Richtungen, auf die die zukünftigen Erbringer außergewöhnlicher Leistungen ihre Energien richten werden, besitzen. Eine solche erzieherische Begleitung ist eine schwer wiegende Verantwortung, und doch besitzt sie eine besondere Faszination, da diejenigen, deren Namen einmal der Liste der Edisons und Einsteins hinzugefügt werden, sich heute in unseren Familien und Klassenzimmern befinden. Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass die erzieherische Begleitung nicht allein bei den Lehrerinnen liegt, die direkt für die Programme zur Begabtenförderung verantwortlich sind. Zwar führte Melanie ihr Projekt im Rahmen eines Spezialprogramms für Begabte durch; eine Vielzahl weiterer Beispiele kreativer Produktivität und Problemlösung durch Jugendliche werden jedoch von Lehrerinnen in allgemeinen Erziehungsprogrammen angeleitet. Allen Bemühungen zum Trotz, die richtigen Schülerinnen für Spezialprogramme auszusuchen, bleibt die Vorhersage, wer sich als besonders begabt entpuppen wird, immer noch eine sehr wenig exakte Wissenschaft. Entscheidend für unsere Arbeit an der „Operation Houndstooth“ ist aber die Tatsache, dass wir uns, indem wir den Begriff der Begabung über das traditionelle Paradigma der Spitzenergebnisse bei Tests und des Erlernens von Lektionen hinaus erweitern, eine Quelle potenziell begabter Schülerinnen

erschließen, die sich aus allen Bevölkerungsschichten speist und nicht nur aus der traditionellen Begabtenförderung. Mit anderen Worten: Interessiert sich irgendjemand für die Testergebnisse oder den Notendurchschnitt von Menschen wie Melanie oder Martin Luther King, Jr.?

### Sind die Ziele der „Operation Houndstooth“ realistisch?

Es gab Zeiten in der Geschichte der Zivilisation, in denen der jeweilige Zeitgeist gesellschaftliche Werte hervorbrachte, die die Produktion sozialen Kapitals betonten. Das antike Griechenland und seine Demokratie, die Renaissance und der Aufstieg der Künste und die Reformation, die die Größe des logisch und rational denkenden Menschen hervorbrachte, sind Beispiele für Epochen, in denen ganze Kulturen und Gesellschaften neue Denkweisen entwickelten, die sich mit Fragen befassen, die das Leben der Menschen bereicherten. Sogar in unserem eigenen Land gab es Zeiten, in denen unsere Kultur Gemeinsinn und individuelle wie kollektive Anstrengungen zum Wohle aller hoch schätzte. Heute, da (wie durch Studien belegt) Eigennutz einige der Werte, auf denen ein sozial bewusstes früheres Amerika ruhte, ersetzt hat und da die negativen Trends der Verwöhnung und Vereinzelung unter Jugendlichen sich verstärken, müssen wir uns fragen, ob und wie Schulen die künftigen Bürger und besonders die künftigen Führer behutsam im Sinne eines Wertesystems beeinflussen können, das größere Verantwortung für die Produktion sozialen Kapitals beinhaltet. Die moderne Gesellschaft jedenfalls überflutet unsere Jugend mit Botschaften, die Schnelligkeit, materiellen Profit, Selbstsucht und bedingungslosen Konsum predigen.

Könnte die endlose Produktwerbung wenigstens gelegentlich unterbrochen werden von Spots, die dafür eintreten, dass wir mehr Zeit mit unseren Kindern verbringen, für mehr Toleranz gegenüber Vielfalt und für ein stärkeres Bewusstsein für das rapide Verschwinden unserer natürlichen Ressourcen? Könnten die Zeilen am unteren Bildrand Botschaften enthalten, die sich genauso auf das „Bruttosozialglück“ beziehen wie auf das Bruttosozialprodukt? Es ist ein faszinierender Gedanke, dass die Männer und Frauen, die über den Inhalt dieser Botschaften entscheiden werden, die Jungs und Mädchen sind, die heute in unseren Klassenzimmern sitzen.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, Erfahrungen, die mit den Houndstooth-Komponenten im Zusammenhang stehen und zur Entwicklung von Umsicht und eines erfüllenden Lebensstils beitragen, in die allgemeinen schulischen Prozesse einfließen zu lassen. Es wäre naiv zu glauben, dass eine Neuausrichtung von Erziehungszielen möglich sei, ohne dass wir uns auf allen Ebenen darum bemühen, uns mit den Erziehungszielen einer Demokratie auseinander zu setzen. Genauso wäre es naiv zu glauben, dass Erfahrungen, die sich auf die Produktion von sozialem Kapital richten, unseren heutigen Fokus auf materielle Produktivität und intellektuelles Kapital ersetzen können bzw. dieses überhaupt beabsichtigen. Vielmehr zielt diese Aufgabe darauf ab, die Entwicklung von Umsicht und eines erfüllenden Lebensstils zu fördern, die Fragen von Verschiedenheit, Balance, Harmonie und Ausgeglichenheit all jener Entscheidungen zu berühren, die Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens treffen müssen. Wenn wir Menschen wollen, die für Ideen und Leistungen eintreten, die die in der „Operation Houndstooth“ identifizierten Kompo-

nenten berücksichtigen, dann müssen wir für das neue Jahrhundert Begabung redefinieren und dabei diese co-kognitiven Komponenten mit in Betracht ziehen. Die Strategien zur Förderung von Begabung bei Jugendlichen müssen dann den co-kognitiven Entwicklungsbedingungen genauso viel Aufmerksamkeit widmen wie gegenwärtig der kognitiven Entwicklung. Es gibt keinen Zauberspruch und keine institutionelle Patentlösung, um diese Komponenten im Curriculum zu verankern oder um das Bewusstsein für die Notwendigkeit, mehr soziales Kapital zu produzieren, zu stärken. Aber es gibt Entwicklungen, die für die Machbarkeit solcher Ziele sprechen. Zum einen gewinnt gegenwärtig die Bewegung der Positiven Psychologie an Popularität und verspricht, Forschungsvorhaben wie das unsrige zu unterstützen. Zweitens zeigen bereits abgeschlossene Studien aus der Psychologie, Soziologie und Anthropologie eindeutig, dass diese co-kognitiven Merkmale (mit unterschiedlicher Präzision) bestimmt werden können und dass die Umwelt im Allgemeinen und die Schule im Besonderen die Komponenten, die wir in der „Operation Houndstooth“ identifiziert haben, befördern und beeinflussen können. Drittens haben Wirtschaftswissenschaftler auf die positiven Resultate einer reziproken Beziehung zwischen materiellem und sozialem Kapital hingewiesen. Aus dem sozialen, politischen, spirituellen und erzieherischen Spektrum wird immer häufiger die Forderung laut, solche Eigenschaften unter allen Umständen zu fördern.

Meine Kollegen und ich befinden uns erst am Anfang eines weiteren Anlaufs zur Neudefinition von Begabung. Wir glauben, dass eine erweiterte Definition nicht nur hilfreich ist für ein Verständnis der einzigartigen Leistungen von

Menschen, die ihre Talente eingesetzt haben, um diese Welt zu verbessern. Sie wird uns außerdem nützlich sein, wenn es darum geht, zusätzliche Förderung auch jenen potenziell begabten Jugendlichen zukommen zu lassen, die bisher aufgrund der Überbetonung kognitiver Eigenschaften bei der Identifizierung von Begabung übersehen wurden. Jeder Untersuchungsbereich erweitert unser Verständnis der Komplexität der Konzepte, hilft uns, viel versprechende Vorgehensweisen und Beurteilungstechniken gegenwärtiger und zukünftiger wissenschaftlicher Studien zu identifizieren und befördert die Verbreitung dieses Ansatzes unter interessierten Erzieherinnen. Die Vorstellung, dass die Gesamtstruktur verändert werden muss, wirkt einschüchternd und überwältigend – aber die Worte Margaret Meads erinnern uns daran, dass genau dies erreicht werden kann: „Zweifle nie daran, dass eine kleine Gruppe kritischer, engagierter Bürger die Welt verändern kann. In Wirklichkeit ist dies die einzige Möglichkeit.“

#### **Anmerkung für interessierte Leserinnen**

Über die Präsentationen auf unserer Webseite ist Material zur „Operation Houndstooth“ verfügbar. Darüber hinaus entwickeln wir zur Zeit eine sich ständig erweiternde Datenbank, die Pädagogen und Eltern Methoden und Materialien zur co-kognitiven Entwicklung bereitstellen soll. Es gibt viele Möglichkeiten, um mit unserer Projektgruppe in Kontakt zu treten. Ich lade alle Interessenten ein, die „Operation Houndstooth“-Sektion unserer Webseite ([www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu)) zu besuchen. Dort können Erfahrungen ausgetauscht sowie Interessen an möglichen Forschungs- und Feldstudien vernetzt werden.



- Quelle: Unterlagen zum Kongress „Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung – Begabungen fördern, Lernen individualisieren“ vom 24. – 27.09.2003 an der Universität Münster, Hauptvortrag

### Literaturverzeichnis

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Ambrose, D. (2000). Word-view entrapment: Moral-ethical implications for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 159-186.
- Aspinwall, L.G., & Richter, L. (1999). Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. *Motivation and Emotion*, 23 (3), 221-245.
- Battistich, B., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., and Solomon, J. (1991). The child development project: Program for the development of prosocial character. In W. Kurtines and J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Volume 3: application (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barns, H. (1979). History teaching – dramatic art. In E. Piening & N. Lyons (Eds.), *Education as an art*. New York: The Rudolf Steiner School Press.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, 2, 96-104.
- Berman S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chang, E.C. (Ed.). (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cholpan, B. E. McCain, M. L. Caronell, J. L. & Hagen, R L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology* 48, 3 635-653.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development* (Vol. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.
- Danish, S. J. & Kagan, N. (1971). Measurement of affective sensitivity: Toward a valid measure of interpersonal perception. *The Journal of Counseling Psychology* 18 (1) 51-54.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 2 128-137.
- Eisenberg, N. Miller, P, A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 1 91-119.
- Eliot, Charles W. (Ed) (1909). *The Harvard Classics*, New York: Collier & Son.
- Erikson, E.H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Feshback, N. D. & Hoffman. M. L. (1978). Sex differences in children's reports of emotion-arousing situations. Paper presented in D. McGuiness (chair), *Symposium at Western Psychological Association meetings*, San Francisco, April 10-22, 1978.
- Fowler, D. (1990). Democracy's next generation. *Educational Leadership* 48 (3), 10-15.
- Fredrickson, B. (2000, March 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment* [On-line], 1-26. Available: <http://journals.apa.orci/prevention/volume3/pre0030001a.html>
- Friedman, H. S. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The affective noncommunication test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 2 333-351.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gelb, M. J. (1998). *How to think like Leonardo da Vinci*. New York: Delacorte Press.
- George, P.G., & Scheft, T. (1998). Children's thoughts about the future: Comparing gifted and nongifted students after 20 years. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 224-239.
- Gottfried, A. E. (1982). *Children's academic intrinsic motivation inventory*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Gove, F. L. & Keating, D. P. (1979). Empathic role-taking precursors. *Developmental Psychology* 15 (6) 594-600.
- Hart Research Associates (1989). *Democracy's next generation: A study of youth and teachers*. Washington DC: People for the American Way.
- John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Oxford University Press.
- Kauffman, F. (2000). *Gifted Education and Romance of Passion*. *Communicator* 31, 3, 1.
- Kogan, M. (2000). Teaching truth, beauty, and goodness. [An interview with Howard Gardner]. *Monitor on Psychology*, 31(12), 66-67.
- Kreitler, S., Kreitler, H. & Zigler, E. (1974). Cognitive orientation and curiosity. *British Journal of Psychology* 65, 43-52.
- LaBonte, R. (1999). Social capital and community development: Practitioner empor. *Australien and New Zealand Journal of Public Health*, 23(4), 430-433.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 15(1), 170-183.
- Lindholm, C. (1990). *Charisma*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, Inc.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. ((1972). A measure of emotional empathy. *The Journal of Personality* 40, 4,525-543.
- Mönks, F.J. (1991). Kann wissenschaftliche Argumentation auf Aktualität verzichten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 232-240.
- Moon, S.M. (2000, May). Personal talent: What is it and how can we study it?. Paper presented at the Fifth Biennial Henry B. and Joycelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.

- Naylor, F. D. (1981). Melbourne curiosity inventory. *Australian Psychologist*, 16, 2 172-183.
- Padhee, B. & Das, S. (1987). Reliability of an adapted curiosity scale. *Social Science International* 3, 2, 27-30.
- Peterson, C. (2000) The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putman, D. (1997). Psychological Courage. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology* 4:1, 1-11.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.
- Rea, D.W. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 187-216.
- Reis, S.M. (1995). Older women's reflections on eminence: Obstacles and opportunities. *Roeper Review*, 18 (1), 66-72.
- Reis, S.M. (1998). *Work left undone: Choices and compromises of talented females*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, ISO-184.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 81(1, Whole No. 609).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55(1), 79-88.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.
- Silverman, L., Roeper, A., & Smith, G. (2000, November 3). A child shall lead them: Children for nonviolence. Paper presented at the meeting of the National Association of Gifted Children, Atlanta, GA.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1986). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stipek, D.J., Lamb, M.E., & Zigler, E.F. (1981). OPTI: A measure of children's optimism. *Educational Psychological Measurement*, 41, 131-143.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon & Schuster.
- Times Mirror Center for the People and the Press (1990). *The age of Indifference: A study of young Americans and how they view the news*. Washington DC: Author.
- Underwood, B. & Moore, B (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143- 173.
- Wicker, F.W., Lambert, F.B., Richardson, F.C., & Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of the human motives. *Journal of Personality*, 52(3), 285-305.
- Williams, J. (1998). Self-concept -performance congruence: An exploration of patterns among high- achieving adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(4), 415-422.
- Wong, M.M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of Personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality*, 59(3), 539-574.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg-Berg (ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109-37). New York: Academic.