التنمية البشرية للمواهب في الأسرة والمدرسة : رؤية سيكولوجية لعصر العولمة

أ.د/ عادل السعيد البنا (جامعة دمنهور، مصر)

يقدم علم النفس الإيجابي منظوراً مفيداً في رعاية المهارات النفسية والاجتماعية المرتبطة بتنمية وتطوير المواهب. كما يمكن النظر إلي تنمية المواهب على أنها نتيجة لتأثير أركان علم النفس الإيجابي الثلاثة التي تتضمن:

(1) الخبرات والتجارب Experience، والعواطف الإيجابية التي تتألف من مدى رضا الشخص عن ماضيه، وشعوره بالسعادة في الوقت الحاضر، والأمل في المستقبل.

(2) السمات الفردية الإيجابية Individual traits، مثل الشجاعة والصمود، والفضول، ومعرفة الذات، والنزاهة، والرحمة، والإبداع.

(3) المؤسسات الإيجابية Institutions، مثل مؤسسات المجتمع التي يمكن أن تستفيد من التركيز على التقنيات التي تم تطويرها في أبحاث علم النفس الإيجابي. وتحديداً، يمكن أن تتأثر تنمية مواهب الطلاب بخبراتهم وبالمؤسسات التعليمية التي تتعهد بتحفيز وتعزيز تنميتهم المثلى، كما تتأثر أيضاً بتعزيز مهاراتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية الإيجابية من خلال التدريب النفسي على قوة شخصياتهم.

ففي سياق تنمية المواهب يمكن تعريض الطلاب لتحديات يمكنهم تحقيقها، فعندما يشارك الطلاب في مثل هذه المهام المتوازنة ستنشأ لديهم خبرة إيجابية تتميز بالإشباع والإنجاز. وتحديداً يمكن الإشارة إلي المشاركة الناجحة في نشاط ايجابي على أنها مؤشر لتعرض الطالب لخبرة التدفق (Peterson ,2006)؛ حيث ينطوي التدفق على الاستخدام الكامل لقوة الطالب ومواهبه، كما يعتمد الاستخدام الفعال لعلم النفس الإيجابي في تنمية مواهب الطلاب على تقييم دقيق وشامل لجوانب قوة الطالب والتي تقع تحت ست فضائل أو مزايا تمثل مكامن القوة في الشخصية وهي:

1. الحكمة والمعرفة: التي تشمل الإبداع والفضول وسعة الأفق وحب التعلم والإدراك.
2. الشجاعة: وتشمل الإرادة والجسارة والمثابرة والحماس.
3. الإنسانية: وتشمل التعاطف والعلاقات الوطيدة مع الأخريين والذكاء الاجتماعي.
4. الإنصاف والعدالة (القوة المدنية التي تشكل أساس الحياة الصحية في المجتمع): وتشمل النزاهة والقيادة والعمل الجماعي.
5. الاعتدال وضبط النفس: وتشمل التسامح والتواضع والتعقل والتنظيم الذاتي.
6. السمو Transcendence: وتشمل تقدير الجمال والامتنان والتميز والرجاء وروح التعبير المرح وحس الفكاهة والروحانية.

ويُعتقد أن بناء واستخدام الشخصية القوية الناقدة يمكن أن يكون له تأثير هام على تنمية مواهب الطلاب في مواقف التعلم؛ فعلى سبيل المثال : من خلال عدسة علم النفس الإيجابي، نجد أن فضيلة الحكمة وقوتها المتمثلة في الإبداع والفضول وسعة الأفق وحب التعلم تعتبر هامة بالنسبة للمهارات النفسية والاجتماعية حيث تساعد على تقبل المعرفة الجديدة وكذلك تقبل المجازفة (Subotnik & Knotek ,2009).

وطبقاً لسيلجمان ورفقائه فإن اتساع الأفق Open–mindedness سيساعد على جعل خبرات تعلم الطلاب بمثابة خبرات مثلي، كما يعتقدون أنه يتحقق من خلال تعريض الطلاب للتحديات واختبار إمكاناتهم مما قد يساعد على ظهور خبرات التعلم المثلي. وعلى وجه الخصوص فإن حب التعلم والشغف به والدوافع الذاتية لدى الفرد تلعب دوراً هاماً وثابتاً في عملية تنمية المواهب، فبدون حب التعلم والشغف به يصعب على الفرد تخصيص كثير من الوقت للاستمرار فيه، كما يؤدي الشغف والحماس إلي الاصرار والمثابرة باعتبارهما طاقة انفعالية تندرج تحت فضيلة الشجاعة، فالمثابرة والصمود في العمل بالرغم من الأوقات السيئة أو الانتكاسات التي قد يتعرض لها الفرد لهما أهمية خاصة نظراً لأن عملية تنمية المواهب من القدرة إلي الكفاءة إلي الخبرة إلي المهارات إلي الإنتاج تستغرق سنوات عديدة مما يتطلب أن يتحلي الموهوب بالمثابرة والصمود. كما يُعتقد أن مساعدة الطلاب لبناء القدرات من أجل تحقيق سعة الأفق وحب العمل ربما تعدهم للاستفادة بشكل كبير من الفرص التعليمية المختلفة. وكذلك يمكن أن يساعد المعلمين طلابهم على تنمية مهاراتهم الاجتماعية المهمة للتعامل مع المواقف الجماعية ومهارات العمل الفريقي بفاعلية (Subotnik &Jarven,2005).

وفي إطار الاهتمام بتنمية المواهب لابد من تعزيز ورعاية المناخات الإيجابية للمؤسسات التي تعزز مواطن القوة لدى الطلاب، فمن المنطقي أن تشكل البيئات الإيجابية والمناخ الإيجابي تحدياً للطلاب وأن توفر لهم الرعاية والجو النفسي الذي يشجعهم على تطوير مواهبهم، كما تعتبر هذه البيئات أمراً ضرورياً لتوفير التدخلات التي يمكن أن تساعد على التطور الأمثل للمهارات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين. فمن منظور علم النفس الإيجابي، يجب أن يكون المعلمون والمربون مستعدون للتأثير في خبرة الطلاب بالسياقات التي ينتمون إليها. ويمكن أن تساعد إدارة الموارد البشرية الأفراد داخل المؤسسات في تحقيق خمسة عناصر مهمة في هذا السياق هي (Senge, 1990): التمكن أو الإتقان الذاتي Personal mastery، والنماذج العقلية Mental models، وتكوين رؤية مشتركة Building shared vision، وفرق التعلم Learning team، والتفكير المنظومي System thinking.

تعليم الموهوب وتنمية المواهب:

ينبغي علينا أولاً أن نوضح ما نعنيه بتعليم الموهوبين وتنمية المواهب، فبالرغم من استخدام تعليم الموهوبين وتنمية المواهب في كثير من الأحيان بشكل متبادل إلا أن لهم آثار مختلفة بالنسبة للمعلمين والمربيين.

ويشير تعليم الموهوبين بصفة عامة إلي توفير الخدمات لتحديد الطلاب الموهوبين بواسطة مجموعة من الاختبارات القياسية المقننة كطلاب ذوي قدرة مرتفعة في المجالات العقلية والأكاديمية، ويُعتقد أن هذه الاختبارات عبارة عن مقاييس مستقرة نسبياً وعلى هذا يمكن اعتبار الطالب الذي تم اختباره بها موهوباً خلال دراسته في البرامج المدرسية. وفي المقابل تشير تنمية المواهب إلي تطوير قدرات محددة، مما سيعود على الطالب بالفائدة طالما التزم بالقيام بالتحديات التي يتعرض لها واغتنام الفرص التي يوفرها المربون والموجهون في سياق تنمية المواهب.

وقد اقترح كلٍ من (Subotnik & knotek, 2009) أن الاختلافات بين تعليم الموهوبين وتنمية المواهب موازية لوصف كلٍ من (Good & Dweck, 2005) لآراء ووجهات نظر الهيئات أو المؤسسات للذكاء والتي بموجبها إما أن يستمر الأفراد في نظرتهم للذكاء على أنه كيان ثابت أو ينظروا إليه على أنه من الممكن تعزيزه من خلال التعرض لتحديات جديدة وبذل مزيد من الجهد.

وعلاوة على ذلك أشار كلُ من (Good & Dweck, 2005) إلي أن هناك أيضاً وجهة نظر موازية ترى إمكانية الاستعاضة عن تعليم الموهوبين أو تحويله إلي تنمية المواهب بواسطة بعض القادة في تعليم الموهوبين. ويمكن القول أن تعليم الموهوبين ينبغي أن يشمل كلاً من تعليم الموهوبين (الفئة القليلة المختارة من الطلاب ذوي القدرات المرتفعة وكذلك تنمية المواهب بالنسبة لجميع الطلاب مع متابعة عادلة للتميز بالنسبة لجميع الطلاب (Chan ,2000).

ومع ذلك، إذا كان هناك من يؤيد الرأي القائل بأن تعليم الموهوبين ينبغي أن يتناول احتياجات الطلاب ذوي القدرة المرتفعة أو احتياجات الغالبية العظمي من الطلاب ان لم يكن لجميع الطلاب، فإن كيفية تنمية المواهب بشكل فعال دائماً ما كون مصدر اهتمام وقلق كبير.

ومنذ عام 1980 أصبح تنمية المواهب موضوع للبحث المكثف والتنظير، مع ملاحظة أن فكرة تنمية المواهب تعتبر جديدة في ذلك الوقت. فقد استعرضت (Calderon, 2008) أدبيات تطوير المواهب واقترحت أن جميع نماذج تطوير المواهب تصف المتابعة النشطة للأفراد الموهوبين للتميز في مجال ما.

وطبقاً لذلك، تنقسم هذه النماذج إلي ثلاث فئات واسعة النطاق:

أولاً: نماذج الفئة الأولي:

وهي الفئة التي ركزت على تحديد المتغيرات الأساسية أو المكونات الأساسية اللازمة للإنجازات المحتملة في مجالات محددة، ومن هذه النماذج النموذج النفسي لتاننبوم (1986) والذي يميز بين خمسة

متغيرات أساسية تتضمن القدرة العامة والاستعدادات الخاصة والدافعية والتأثيرات البيئية والدعم والصدفة، وأيضاً نموذج سترنبرج (2005) الذي يحدد كل من الذكاء والإبداع والحكمة كعوامل ضرورية للفرد لتحقيق أعلى مستويات القدرة والإمكانات المحتملة.

ثانياً: نماذج الفئة الثانية:

وهي الفئة التي لا تحدد سوى المكونات الرئيسية لتنمية المواهب بل أيضاً وضعهم في مسار التنمية لتحقيق النتيجة المرجوة. ومن هذه النماذج نموذج رينزولي ثلاثي الحلقات، والذي يعرف الموهبة على أنها تفاعل بين ثلاثة عوامل هي (القدرة فوق المتوسطة، والالتزام بالمهمة، والإبداع) حيث يقترح هذا النموذج ثلاثة أنواع من الأنشطة الثرية التي يمكن أن تساعد الأطفال في متابعة المرحلة الأخيرة لإنتاجهم الإبداعي، وأيضاً نموذج جانييه الذي يفرق بين الموهبة والتفوق، حيث يعتبر هذا النموذج بمثابة نظرية تنموية واضحة لظهور التفوق والتي يتم فيها تحويل القدرات الطبيعية (الموهبة) إلي مهارات محددة (التفوق) في مجال معين من خلال التدريب والتعليم.

ثالثاً: نماذج الفئة الثالثة:

والتي تُبنى على نماذج الفئتين الأولى والثانية مع مواصفات إضافية للمراحل التي توازي العملية التنموية ومنها نموذج بلوم (1985) والذي حدد ثلاث مراحل مميزة وهي:

1- مرحلة الرومانسية المبكرة: والتي تركز على فكرة الوقوع في حب مجال معين.
2- مرحلة التقنية المتوسطة: والتي تركز على تعلم القواعد والمعارف والقيم في مجال الاهتمام.
3- مرحلة الإتقان والتمكن: والتي تركز على التنشئة الاجتماعية لتحقيق النجاح المهني.

وطبقاً لبلوم فإن أدوار ووظائف الوالدين تتغير بمرور الوقت في مراحل مختلفة، شأنها في ذلك شأن خصائص ومؤهلات المعلمين في دعم وتعزيز اكتشاف المواهب.

وطبقاً لذلك فإن عملية تنمية المواهب تعتبر بمثابة عملية تحول من القدرات إلي الكفاءات ومن الكفاءات إلي الخبرات ومن الخبرات إلي المهارة أو الانتاجية العلمية.

ويتم توظيف مختلف المتغيرات النفسية والبيئية في عملية تنمية المواهب مع مرور الوقت. ويعد المنتج النهائي لتلك العملية هو الأداء الاستثنائي، كما أن الأطفال الموهوبين أقل احتمالاً لتحويل قدراتهم إلي أداء استثنائي بدون تعليمات الخبراء الموجهة.

والأهم من ذلك أن نموذج (سوبوتنك وجارفن) يأخذ في الاعتبار الطبيعة المتغيرة للمتغيرات النفسية والاجتماعية في عملية تطوير المواهب، واقترح أن هذه المتغيرات يمكن أن تُستمد من قوى خارجية فضلاً عن المتغيرات الداخلية التي يمكن تقديمها للأطفال الموهوبين كتدريب للقوة النفسية، كما يمكن أن يستفيد جميع الأطفال من هذا التدريب.

منظور علم النفس الإيجابي لتنمية وتطوير المواهب:

بدأ علم النفس الإيجابي Positive Psychology كحركة تطورت من التفكير الإيجابي إلي علم النفس الإيجابي على يد مارتن سيلجمان، رئيس جمعية علماء النفس الأمريكيين. وعلم النفس لا يهتم بدراسة المرض والضعف والتلف فقط، بل يفترض أن يهتم أيضا بدراسة مكامن القوة والفضائل الإنسانية. وقد أصبح تركيز الدراسات النفسية على مكامن القوة في نفسية الإنسان كالسعادة والطمأنينة والأمل والاستقرار النفسي والتقدير الاجتماعي والقناعة بهدف التغلب على الضغوط التي تؤدي بالإنسان إلي اضطرابات بالصحة النفسية خاصة أنها تقع على الطرف الآخر لأكثر الاضطرابات النفسية شيوعا كالقلق والاكتئاب واليأس وعدم تقدير الذات. والجانب المهم بعلم النفس الإيجابي يتمثل في أن تقوية مكامن القوة يؤدي إلي دور وقائي لمن يعيش بحالة جيدة من التوافق النفسي، كم أنه يساعد من يعاني من مشكلات توافقية إلي تدعيم مكانيزمات التوافق لديه (موسوعة ويكيبيديا).

ويقدم علم النفس الإيجابي منظوراً مفيداً في رعاية المهارات النفسية والاجتماعية المرتبطة بتنمية وتطوير المواهب. كما يمكن النظر إلي تنمية المواهب على أنها نتيجة لتأثير أركان علم النفس الإيجابي الثلاثة التي تتضمن:

(1) الخبرات والتجارب Experience، والعواطف الإيجابية التي تتألف من مدى رضا الشخص عن ماضيه، وشعوره بالسعادة في الوقت الحاضر، والأمل في المستقبل.

(2) السمات الفردية الإيجابية Individual traits، مثل الشجاعة والصمود، والفضول، ومعرفة الذات، والنزاهة، والرحمة، والإبداع.

(3) المؤسسات الإيجابية Institution، مثل مؤسسات المجتمع التي يمكن أن تستفيد من التركيز على التقنيات التي تم تطويرها في أبحاث علم النفس الإيجابي. وتحديداً، يمكن أن تتأثر تنمية مواهب الطلاب بخبراتهم وبالمؤسسات التعليمية التي تتعهد بتحفيز وتعزيز تنميتهم المثلي، كما تتأثر أيضاً بتعزيز مهاراتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية الإيجابية من خلال التدريب النفسي على قوة شخصياتهم.

1. تعزيز الخبرات الإيجابية:

يقترن الركن الأول من أركان علم النفس الإيجابي بالخبرات الإيجابية، كما يهتم هذا الركن بالتقييم الإيجابي لنشاط الفرد في العالم الفعلي الذي يعيش فيه.

وفي سياق تنمية المواهب يمكن تعريض الطلاب لتحديات يمكن تحقيقها، فعندما يشارك الطلاب في مثل هذه المهام المتوازنة ستنشأ لديهم خبرة ايجابية تتميز بالإشباع والانجاز. وتحديداً يمكن الإشارة إلي المشاركة الناجحة في نشاط ايجابي على أنها مؤشر لتعرض الطالب لخبرة التدفق (Peterson ,2006) حيث ينطوي التدفق على الاستخدام الكامل لقوة الطالب ومواهبه، وفي حالة التدفق هذه يشعر الطالب

بحالة من الاستمتاع مما يدفعه إلي توسيع وتطوير مهاراته وبالتالي فإن تكرار خبرات التدفق في الأنشطة التي يمارسها الموهوب سيكون لها نتائج مرغوب فيها على المدى البعيد، ومن هذه النتائج تحقيق الإبداع وربما الصحة والرفاهة وبناء الأساس النفسي السليم (Peterson ,2006).

2. بناء الشخصية القوية الناقدة Building critical character strengths :

يعتمد الاستخدام الفعال لعلم النفس الإيجابي في تنمية مواهب الطلاب على تقييم دقيق وشامل لجوانب قوة الطالب والتي تعتبر محور اهتمام الركن الثاني من أركان علم النفس الإيجابي وهو قوة الشخصية. وفي هذا الصدد طور (Peterson & Seligman , 2004) مخططاً تصنيفياً شاملاً لجوانب القوة البشرية عبر التاريخ اعتماداً على البحث في الأدبيات واسعة النطاق. واعتماداً على 12 معيار واضح، تم تصنيف مواطن القوة إلي 24 من نقاط القوة الشخصية والتي تمثل القوة البشرية المشتركة بين الثقافات (Dahlsgaard , Peterson &Seligman ,2005).

وتندرج نقاط القوة ال24 تحت ست فضائل أو مزايا وهي:

1. الحكمة والمعرفة (القوة المعرفية التي تنطوي على اقتناء واستخدام المعرفة) والتي تشمل الإبداع والفضول وسعة الأفق وحب التعلم والإدراك.
2. الشجاعة (القوة الانفعالية التي تنطوي على استخدام الإرادة لتحقيق الأهداف) وتشمل الأصالة والشجاعة والمثابرة والحماس.
3. الإنسانية (القوة الشخصية التي تنطوي على مصادقة الآخرين) وتشمل التعاطف والحب والذكاء الاجتماعي.
4. العدالة (القوة المدنية التي تشكل أساس الحياة الصحية في المجتمع) وتشمل النزاهة والقيادة والعمل الجماعي.
5. الاعتدال (القوة التي توفر الحماية ضد الإسراف والإفراط) وتشمل التسامح والتواضع والحذر والتنظيم الذاتي.
6. السمو أو التعالي Transcendence (القوة التي تساعد على إقامة علاقات واتصالات بالعالم الخارجي) وتشمل تقدير الجمال والامتنان والتميز والرجاء والفكاهة والروحانية.

ويُعتقد أن بناء واستخدام الشخصية القوية الناقدة يمكن أن يكون له تأثير هام على تنمية مواهب الطلاب في مواقف التعلم. فعلى سبيل المثال : من خلال عدسة علم النفس الإيجابي، نجد أن فضيلة الحكمة وقوتها المتمثلة في الإبداع والفضول وسعة الأفق وحب التعلم تعتبر هامة بالنسبة للمهارات النفسية والاجتماعية حيث تساعد على تقبل المعرفة الجديدة وكذلك تقبل المجازفة (Subotnik &Knotek, 2009).

كما يمكن إضافة مجموعة أخرى من مكامن القوة في الشخصية التي يعتقد الباحث الحالي أن الاهتمام بها والعمل على تنميتها في إطار توجهات علم النفس الإيجابي من شأنه أن يؤصل لتنمية الموهبة لدى المتعلمين والتي من أهمها ما يلي:

7. المعقولية Rationality: ويتميز الفرد بالمعقولية عندما يرفض الخرافات كأسباب لتفسير الظواهر، أو كحلول للمشكلات.

8. الموضوعية Objectivity: ويتميز الفرد بالموضوعية عندما يستند إلي المنطق والتجربة عند جمع أو تفسير البيانات.

9. تعليق الأحكام Suspending judgment: ويتميز الفرد بأنه يعلق الأحكام عندما:

- يقيد التعميمات بالبيانات التي استندت إليها.
- يصدر الحكم عند تجمع الأدلة الكافية لديه.
- يمتنع عن إصدار الحكم عند نقص المعلومات أو البيانات أو الأدلة.
- يقبل الفروض كاحتمالات قابلة للصحة أو الخطأ بعد التجريب وتكرار التجريب.

10. التفكير الناقد Critical mindedness: ويتميز الفرد بأنه ذو تفكير ناقد عندما:

- يناقش مدى مناسبة وصحة آراء الآخرين بناءً على الموضوعية .
- يهمل الآراء التي تفتقد الموضوعية.
- يميز بين السبب والنتيجة من جهة، وبين القياس بواسطة المضاهاة من جهة أخرى .

11. الأمانة Honesty: ويتميز الفرد بالأمانة العلمية عندما يسجل الملاحظات بصدق، وعند مراقبة التجارب والظواهر والأحداث.

12. التواضع Humility: ويتميز الفرد بأنه متواضع تواضع العلماء عندما يعرف حدود الحواس، وحدود إمكانات العلم، وحدود قدرات العالِم، وحدود قدراته.

3. تعزيز ورعاية المؤسسات الأكثر إيجابية:

فيما يتعلق بالركن الثالث من أركان علم النفس الإيجابي وهو تعزيز المناخات الإيجابية للمؤسسات اعتقد سيلجمان ورفقاؤه أن علماء النفس يجب أن يعملوا على تعزيز المناخات الإيجابية التي تعزز مواطن القوة لدى الطلاب؛ فمن المنطقي أن تشكل البيئات الإيجابية والمناخ الإيجابي تحدياً للطلاب وأن توفر لهم الرعاية والجو النفسي الذي يشجعهم على الابتكار، كما تعتبر هذه البيئات أمراً ضرورياً لتوفير التدخلات التي يمكن أن تساعد على التطور الأمثل للمهارات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين، فلكل مناخ مجموعة من الخصائص التي تميزه والتي تشمل المعايير المشتركة والمعتقدات والتوقعات

السلوكية فضلاً عن تصور وإدراك الطلاب للبيئة التي يعيشون فيها بما في ذلك الأمن النفسي والتحديات والمساواة والضغوط والصراعات التي قد يتعرضون (Hemmelgarn, Glisson & ames, 2006).

وإذا كان الطالب الموهوب لديه الرغبة في الخروج من منطقة الأمان والراحة من أجل السعي لتحقيق الأداء المميز أو لإكتشاف أفكار جديدة تنطوي على أشياء قد تفيد المؤسسة التي ينتمي إليها، ففي هذه الحالة لا تعتمد الرغبة في المخاطرة والتحدي على قوة الشخصية فقط ولكنها تعتمد أيضاً على مناخ المؤسسة والمدرسة والمنزل.

فمن منظور علم النفس الإيجابي، يجب أن يكون المعلمون والمربون مستعدين للتأثير على خبرة الطلاب بالسياقات التي ينتمون إليها.

الحاجة إلي بحوث مستقبلية:

لقد اعتزم مؤلف هذه المقالة الجمع بين علم النفس الإيجابي وتنمية المواهب واللتين نادراً ما تفاعلا في الأدبيات. فمن خلال وصف مجال تنمية المواهب ونماذجه الحالية التي تركز على المتغيرات النفسية والاجتماعية، ناقش المؤلف كيفية إضافة منظور علم النفس الإيجابي بأركانه الثلاثة وما قد ينتج عنهم من تعزيز قدرة الطلاب الموهوبين على الازدهار والتقدم.

ومن المسلم به أن هذه الورقة البحثية تطرح المزيد من التساؤلات التي ينبغي معالجتها لتقديم إجابات للعديد من المشكلات. فعلى سبيل المثال : ليس معروف تجريبياً أو عملياً أي نوع من المهام المدرسية يمكن أن تؤدي بشكل كبير إلي خبرة التدفق، وما هي نقاط القوة أو المؤسسات الأكثر توافقاً مع إظهار أو كبت تنمية المواهب؟

فمن المرجح أن الطلاب الموهوبين المشاركين في أنشطة يتم التعبير عنها فردياً ربما يحتاجون إلي جوانب مختلفة من قوة الشخصية تختلف عن تلك المواهب التي تكمن في المجالات التي يتم التعبير عنها في سياق فريقي أو جماعي.

ومن المؤكد أننا بحاجة إلي دراسات بحثية للإجابة على هذه الأسئلة والتعرف على النتائج التي ستترتب عليها لتقديم ممارسات فعالة لتنمية مواهب طلابنا.

المعرفة الإبداعية في إطار البعد الثقافي Creative cognition within the cultural domain

يركز المجال الإبداعي على استكشاف العمليات المعرفية الأساسية التي تكمن وراء التفكير الإبداعي. وقد تم تناول عمليات معرفية أساسية باعتبارها ملامح رئيسية للتفكير الإبداعي مثل تجاوز المفاهيم القائمة، ووضع مختلف الاحتمالات في الاعتبار، والدمج بين الارتباطات المتباعدة، والمعالجة العقلية للأفكار (Finke, 1990). كما توصل الباحثون في هذا المجال إلى أن المعرفة الإجرائية (أي، "كيفية القيام بسلوك ما") والمعرفة التقريرية (أي، "الحقائق") تدعم التفكير الإبداعي من خلال القيام بالتوجيه وتقديم

المعلومات اللازمة لإعادة تعريف المشكلات، والتوصل إلى أفكار غير تقليدية، وكذلك تقييم وتطبيق الأفكار الجديدة (Brophy, 1998; Runco & Chand, 1995).

كما توصل الباحثون إلى وجود علاقة بين اكتساب المعرفة الإجرائية والتقريرية المرتبطة بالثقافة وعمليات التفكير الإبداعي. فقد قدم بينيت-مارتينيز، ولي، ولي (Benet-Martinez, Lee, & Leu, 2006) نظرية للتفكير الإبداعي محددة بالثقافة، والتي يعتقدون فيها بوجود عملية –يطلقون عليها استبدال أو تغيير الإطار الثقافي Cultural frame switching-ذات دور في العمليات المعرفية المعقدة التي تدعم التفكير الإبداعي. ووفقاً لهذه النظرية، فإن الأفراد الذين يتعايشون مع اثنتين أو أكثر من الثقافات يتناوبون عقلياً بين المخططات المعرفية الثقافية المختلفة. وتشتمل المخططات أو الإطارات المعرفية الثقافية على الممارسات المكتسبة أو المتعلمة (مثل، عادات الأكل)، والقيم (مثل، القوانين والعادات)، والمعتقدات (مثل، المعتقدات الدينية أو الروحية) التي يقوم الأفراد بتطبيقها بشكل معتاد في المواقف المختلفة (Lubart, 1990; Tadmor & Tetlock, 2006). ويعتقد أن استبدال أو تغيير الأطر الثقافية له تأثيرات معرفية جوهرية مثل زيادة المرونة المعرفية للأفراد في استكشاف، ومعالجة، وتمييز المعلومات الثقافية اليومية بأساليب أكثر إبداعية (Benet-Martinez et al., 2006).

وعلى نحو مماثل، في حالة الاستغراق في العمل في بيئة غير مألوفة، فإن المخططات الثقافية ذات الصلة بالثقافة الأولية للفرد قد تكون غير قابلة للتطبيق أو ربما تكون متعارضة مع هذا السياق الجديد (Tadmor & Tetlock, 2006). وعدم الانسجام المعرفي الناتج عن التناقض بين مخطط الثقافة الأم للفرد ومخطط الثقافة الأجنبية يفضي إلى تعديلات معرفية وسلوكية معقدة بغرض التوافق مع إطار جديد من المعرفة والتقاليد الثقافية (Leung & Chiu, 2010; Tadmor, Tetlock, & Peng, 2009). وقد تم الربط بين عملية التوافق تلك والتعقيد والمرونة المعرفية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي، ومن بينها القدرة على تمييز، وإنتاج، وتركيب المعلومات الثقافية التي تبدو غير مرتبطة بأساليب جديدة (Leung & Chiu, 2010; Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor, Tetlock, & Peng; 2009). وبشكل عام، فإنه من المعتقد أن الأفراد ذوي الثقافات المختلفة يكون لديهم تمثيلات ثقافية متكاملة ومعقدة تدعم التفكير الإبداعي في البيئات متعددة الثقافات (Lee, Therriault, & Linderholm, 2012).

تفضيلات المعلمين Teachers Preferences

أظهرت الدراسات أن المعلمين يميلون إلى تفضيل الطلاب مرتفعي التحصيل بالمقارنة بالطلاب المبدعين أو غير التقليدين (Davis & Rimm, 1994; Oliphant, 1986; Ritchie, 1980; Robinson, 1980; Rudowicz, 2003; Rudowicz & Yue, 2000). وقد توصل سكوت Scott إلى أن المعلمين ينظرون للطلاب المبدعين باعتبارهم مصدراً للتشويش والإزعاج والمقاطعة. كما كشف ويستبي وداوسون عن أن أحكام المعلمين حول تفضيلاتهم لطلابهم جاءت مرتبطة بشكل سلبي مع الإبداع. ويبدو أن المعلمين

يفضلون الطلاب الذين يظهرون سمات مثل القبول غير المشروط للسلطة، والنمطية، والتفكير المنطقي، والمسئولية التي تجعل من السهل السيطرة على الطلاب وضبطهم في الفصل. وتصورات المعلمين حول الطلاب المثاليين تؤكد على السمات الممتثلة للأعراف والتقاليد والمقبولة اجتماعياً (Bachtold, 1974; Kaltsounis, 1977; Kaltsounis & Higdon, 1977; Torrance, 1963)

ويفضل الكثير من المعلمين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر من الطلاب مرتفعي الإبداع ومرتفعي الذكاء (Anderson, 1961). وينظر المعلمون للطلاب مرتفعي التحصيل باعتبارهم أكثر مرغوبية وأكثر جدية في الدراسة ويسهل فهمهم بالمقارنة بالطلاب المبدعين (Torrance, 1962).

وقد توصلت دراسة لام (Lam, 1996) إلى أن تصورات المعلمين حول الطلاب المثاليين لا تتفق مع نمط الطالب المبدع. وقد تمثلت الخصائص الرئيسية للطالب المثالي في الاستقامة، والانضباط الذاتي، والمسئولية، والاحترام، والمواظبة، والإيثار، والطاعة. كما توصلت دراسة ريدوويسز وياي Rudowicz) (Yue, 2000 & إلى أن الخصائص المرتبطة بالإبداع في هونج كونج، والصين، وتايوان تعتبر غير ذات أهمية بالنسبة للأفراد الصينين. وقد أظهرت دراسة جيتزل وجاكسون (Getzels & Jackson, 1958) أن المراهقين مرتفعي الإبداعي غير مرغوبين بالنسبة للمعلمين والأقران. وقد توصل دريو (Drew, 1961) إلى أن الطلاب المجتهدين قد حصلوا على أعلى تقديرات من قبل المعلمين، في حين حصل الطلاب المبدعون على أقل التقديرات من بين ثلاث فئات من الطلاب الموهوبين وهي: القادة الاجتماعيين، ومرتفعي التحصيل، والمبدعين.

وأخيراً، فإن المعلمون قد يخطئون في التعرف على الطلاب غير التقليديين، وهو ما ينطبق على الكثير من الطلاب المبدعين الذين يتم توصيفهم باعتبارهم يعانون من اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد نتيجة تفضيل المعلمين للطلاب النمطيين (Cramond, 1994). وهذا التفاوت بين تفضيلات المعلمين والطلاب المبدعين قد يؤدي إلى تعارض بين التوقعات أو الافتراضات الخاصة بالفصل الدراسي والاحتياجات التربوية للطالب المبدع (Kim, 2008).

السياق والنمطية Structure and Conformity

توصل تورانس (Torrance, 1962) إلى أن المعلمين الذين يفضلون النمطية لا يميلون عادةً إلى استحسان الكثير من خصائص الطلاب المبدعين. فالأطفال مرتفعو الإبداع، وبخاصة البنين، توصف أفكارهم عادةً باعتبارها أفكار ساذجة أو غريبة (Torrance, 1962). وفي حالة ما إذا تكونت تلك الصورة عن أفكار الطالب المبدع، فإنه من الصعب بالنسبة للمعلم وباقي الطلاب في الفصل أن يغيروا رؤيتهم حول الطالب المبدع باعتبار أفكاره أفكار شاذة أو غريبة.

كذلك، فإن رغبة المعلم في النمطية قد تقود الطالب إلى عدم النمطية. فقد وجد وايتمور (Whitemore, 1980) أن عدم النمطية قد تكون أحد الدوافع التي تؤدي بالطلاب المبدعين ذوي القدرات العقلية

الاستثنائية اعتماداً على عمليات التفكير لديهم إلى استكشاف مفاهيم وأساليب تختلف كثيراً عن المعتاد- وبخاصةً حينما يتعرض هؤلاء الأفراد لضغط النمطية. كما توصل تورانس وديو (Torrance & Dauw, 1966) إلى أن الطلاب المبدعين في المراحل المتقدمة في الدراسة كان لديهم توجهات مرتفعة نحو التحرر وأقل توجهاً نحو الضبط، وهو ما يظهر غياب النمطية لدي الطلاب مرتفعي الإبداعي.

التأثيرات الوالدية Parental Influences

الاتجاهات الوالدية، مثلها مثل اتجاهات المعلمين، يمكن أن تكون ذات تأثير كبير على الطلاب المبدعين. وقد قام جيتزيل وجاكسون (Getzels & Jackson, 1961) بعمل لقاءات مع مجموعة من آباء الطلاب المبدعين ومجموعة آباء لطلاب موهوبين. وقد تبين أن آباء الطلاب الموهوبين يركزون على الصفات الظاهرة مثل النظافة، والعادات الجيدة، والاجتهاد، في حين أن آباء الأطفال المبدعين يهتمون بالصفات الأقل وضوحاً مثل الانفتاح على الخبرة، والقيم، والاهتمامات، والحماسة. كما توصل هيدسون وستيننيت (Hudson & Stinnett, 1990) إلى علاقة دالة بين درجات الأطفال على اختبار الإبداع والأنماط الأسرية كما أقرتها الأمهات.

وقد يشعر المعلمون والآباء والزملاء بالتهديد حينما يكشف الطلاب المبدعون عن إبداعهم. فقد يمثل حب الاستطلاع والتساؤلات والتحقق والتجريب والأفكار الغريبة أحد مصادر الإزعاج. ويمكن تفسير السلوك الإبداعي باعتباره سلوكاً عدائياً، وبخاصة في حالة عدم تقبل الأفكار والتساؤلات التي يطرحها الفرد المبدع. فالطلاب المبدعون يطرحون أسئلة مزعجة ويحاولون تغيير الوضع القائم، وهو ما يؤدي إلى إزعاج الآخرين، كما يلاقي هؤلاء الأفراد توجهاً سلبياً من المجتمع.

ويؤكد تورانس (Torrance, 2000a, 2000b) على أن سلوكيات الأطفال المبدعين غالباً ما تقابل بالعقاب والتثبيط من قبل الوالدين والمعلمين الذين ينظرون للسلوك الإبداعي باعتباره سلوك غير مألوف يصعب السيطرة عليه. وهذا التوجه قد يؤدي بالطفل إلى الإحجام عن سلوكياتهم الإبداعية، وينتهي المطاف بهم إلى انخفاض في التحصيل وعدم القدرة على التوافق في البيئة المدرسية (Seeley, 1984).

أدوار النوع Gender Roles

الافتراضات أو التوقعات الخاصة بدور النوع قد يكون لها تأثير على الإبداع. فالأطفال المبدعون قد يتباينون في ضوء معايير النوع نظراً لأن الحساسية، التي تمثل عادةً خصلة خاصة بالإناث، والاستقلال، الذي يمثل عادة خصلة خاصة بالذكور، ضروريان من أجل الإبداع (Hittner & Daniels, 2002; Norlander, Erixon, & Archer, 2000; Torrance, 1960a, 1962). وهناك بعض الأطفال الذين قد يضحون أو يتنازلون عن إبداعهم في ضوء الخصال المميزة للذكور أو الإناث (Torrance, 1960a, 1962)، وهو ما قد يؤدي إلى قضايا انفعالية ومشكلات أخرى بالنسبة للطلاب فائقي الإبداع. كذلك، فإن

المعلمين الذين لديهم وعياً بالنسبة للقضايا الخاصة بالنوع لدى طلابهم يؤدون دوراً هاماً في الحد من التأثير السلبي لتأثير دور الجنس.

الحساسية وتحمل المخاطر والتطبيع الاجتماعي Sensitivity, Risk Taking, and Socialization

يتعرض الأطفال المبدعون لصعوبات اجتماعية نتيجة لسماتهم الشخصية الفريدة واحتياجاتهم التي تختلف عن باقي الأطفال. وتعتبر الحساسية المرتفعة، والقدرة على التداعي، والتفكير التباعدي من السمات الرئيسية للشخصية الإبداعية (Torrance, 1962). وقد توصل هامر (Hammer, 1961) إلى أن المراهقين المبدعين يظهرون مشاعر أكثر عمقاً، واستجابات أصيلة، وزيادة في الاستقلالية، والتمرد، وحاجة أكبر إلى التعبير عن الذات، ومدى واسع من التعبيرات الانفعالية. كما كشفت دراسة جيتزلز وجاكسون (Getzels & Jackson, 1958) عن مستويات مرتفعة من التخيل والأصالة والدعابة لدي المبدعين أعلى منها لدي الطلاب مرتفعي الذكاء، وكذلك استمتاع الطلاب المبدعين بمشاعر المجازفة وعدم اليقين التي تنتابهم خلال معالجتهم للأشياء غير المعتادة. وحينما يطرح سؤالاً غير معتاد أو فكرة غير مألوفة، فإنه يكون عرضة للسخرية من قبل المعلم والزملاء في الفصل (Torrance, 1962). وهذه السخرية قد تؤدي إلى تجنب المجازفة التي تعد ذات أهمية كبيرة في اكتساب المهارات والمعرفة (Torrance, 1960a). ومن الشواهد التي تؤكد على التأثيرات السلبية للتطبيع الاجتماعي في الطفولة على الإبداع ما يطلق عليه تورانس (Torrance, 1967, 1968) ارتداد أو ركود الصف الرابع Fourth grade slump، والذي يتجلى في انخفاض درجات الأداء على اختبار التفكير الإبداعي بعد الصف الثالث. وقد افترض تورانس أن هذا الركود الملحوظ يمكن أن يكون نتيجة لضغوط الأقران ومقتضيات النمطية في الصف المدرسي. كما توصل أكستيل (Axtell, 1966) إلى وجود انخفاض دال في حب الاستطلاع لدى الطلاب الموهوبين في الصف الرابع.

الاتجاهات التي تؤكد على دور الثقافة والسياق بالنسبة للموهبة والإبداع
Perspectives on Giftedness and Talent That Emphasize the Role of Culture and Context

هناك العديد من النظريات التي تؤكد على دور الثقافة والسياق في تمايز الموهبة. فقد اقترح تانينبوم (Tannenbaum, 2003) تصنيفاً يشتمل على ثمانية أنواع للأفراد الموهوبين. وبشكل ضمني، فإن الموهبة تتحدد في ضوء ما يتم تقييمه ثقافياً، وهو ما قد يتغير مع الوقت. ويعتمد التصنيف على الدمج بين نوعين من الأفراد الموهوبين هما: المنتجون Producers الذين يمكنهم التوصل إلى أفكار أو نواتج ملموسة والمؤدون Performers الذين يظهرون براعة فنية أو يقدمون خدمات إنسانية. وتظهر قدرات المنتجين والمؤدين في مستويين مختلفين وهما الكفاءة والإبداع. على سبيل المثال، هناك منتجون للأفكار بشكل إبداعي، كما في حالة الشعراء، والرسامين، والعلماء النظريين، وهناك منتجون للأفكار بشكل

كفء، كما في حالة مصممي برامج الحاسب والصحفيين. وعلى نحو مماثل، هناك منتجون للأفكار بشكل إبداعي، كما في حالة المبتكرين والمهندسين المعماريين، وهناك منتجون للأفكار بشكل كفء، كما في حالة النحاتين وعازفي الكمان. كذلك، هناك مؤدون ذوو مهارة فنية وتتصف أعمالهم بالإبداعية، كما في حالة قائدي الأوركسترا الذين يظهر إبداعهم في تأويلهم لعمل الملحنين، والمؤدون ذوو المهارة الفنية وتتصف أعمالهم بالكفاءة، كما في حالة الراقصين الذين يترجمون فن مصمم الرقصات أو واضع الألحان الراقصة في صورة أداء حركي. وأخيراً، هناك مؤدون للخدمات الإنسانية بشكل إبداعي، كما في حالة المعلمين المبتكرين والقادة السياسيين، وهناك مؤدون للخدمات الإنسانية بشكل كفء، كما في حالة الأطباء المهرة في التشخيص والعلاج والمديرين الموهوبين للشركات الكبيرة.

كما افترض تانيبوم (Tannebaum, 2003) أن الموهبة الارتقائية Developed Talent تظهر بشكل رئيسي، وليس بشكل كلي، في المراهقة. وتشير الموهبة لدى الأطفال إلى قدرتهم أو ميلهم إلى الأداء المميز أو الإنتاج الفريد. وقد اقترح تانيبوم Tannebaum خمسة عوامل تربط بين القدرة في الطفولة والإنتاج لدي البالغين وهي-الذكاء العام (مثل الذكاء المرتفع IQ)، والقدرات الخاصة، والعوامل غير العقلية مثل الشخصية والدافعية، والعوامل البيئية مثل الدعم المقدم من الأسرة، والفرص المتاحة في المجتمع، وتقدير المجتمع للموهبة. وعلى الرغم من أن أهمية كل عامل من هذه العوامل تختلف من مجال لآخر، إلا أنها جميعاً يجب أن تكون قائمة بحد أدنى في كل مجال.

كذلك، اقترح سسيكسزينتميلهالي Csikszentmilhalyi نظرية اجتماعية ثقافية للموهبة والتي يفترض فيها أن الموهبة لا يمكن رصدها إلا في ضوء خلفية من التوقعات الثقافية المحددة...فالموهبة هي علاقة بين فرص الأداء المتاحة ثقافياً والمهارات أو القدرات الشخصية، كما أن الموهبة لا تعبر عن سمة شخصية ولكنها بمثابة استيعاب أو استيفاء للقدرة الثقافية (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). وتفترض هذه النظرية أن الإبداع يرتكز على التفاعل بين ثلاثة مكونات وهي-فرد لديه خبرة وقدرة على تحديد المشكلات ومعالجتها، ومجال يشتمل على جسد من المعرفة ونظام رمزي (مثل، الرياضيات أو الموسيقى)، ومجال يتضمن مجموعة من المحكمين مثل المراجعين، والنقاد، والمؤلفين، والمحررين (Csikszentmihalyi, 1994). ويحدث الإبداع حينما يتوصل الفرد إلى أفكار جديدة يتم تقييمها بواسطة المحكمين في المجال، وتدمج في جسد المعرفة، وتعبر إلى الأجيال اللاحقة.

المراجع

1. Abukari, A. (2004). Conceptualising Lifelong Learning: A Reflection on Lifelong Learning. (pp.1-21), 1st International euredocs conference sciences: *Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries*, Paris. Retrieved 15 May 2011from:
euredocs.sciences-po.fr/en/conference/2004/abdulai_abukari.pdf.

2. Anderson, K. E. (1961). *Research on the academically talented student*. Washington, DC: National Education Association Project on the Academically Talented Student.

3. Axtell, J. (1966). Discontinuities in the perception of curiosity in gifted preadolescents . *Gifted Child Quarterly*, 10, 78–82.

4. Bachtold, L. M. (1974). The creative personality and the ideal pupil revisited. *Journal of Creative Behavior*, 8, 47–54.

5. Benet-Martinez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386–407.

6. Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York, Ballantine

7. Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individual creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal*, 11(2), 123–150.

8. Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P. & Withers, G. (2000). *The Era of Lifelong Learning: Implications for Secondary Schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing (p. 6).

9. CanLearn (2009, Oct 15, Last modified). *Continuing Education - Lifelong Learning, Benefits of Continuing Education. Canada*, Retrieved 2011Sep. 30, from:
http://www.canlearn.ca/eng/lifelong/bll.shtml.

10. Chan, D. W. (2000). “Education for the gifted” and “talent development”: What gifted education can offer education reform in Hong Kong? *Education Journal*, 28(2), 1–13.

11. Chan, D.W. (2010). Talent Development From a Positive Psychology Perspective, *Educational Research Journal*, 25(1), 1-12.

12. Chen, T. (2003). Recommendations for creating and maintaining effective networked learning communities: a review of the literature, *International Journal of Instructional Media*, 30(1), 35-44.

13. Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), pp.69-89.

14. Cramond, B. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity—What is the connection? *Journal of Creative Behavior*, 28, 193–210.

15. Csikszentmihalyi, M. (1994). The domain of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 135–158). Westport, CT: Praeger.

16. Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264–284). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

17. Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203–213.

18. Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

19. Dunn, E. (2003). *Life through Learning; Learning through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary* (p. 3).The Scottish Government, Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf.

20. Eggelmeyer, S. (2010, November 11). *What are the benefits of lifelong learning? Expert Answer.* Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://continuing-education.yoexpert.com/lifelong-learning/what-are-the-benefits-of-lifelong-learning-445.html.

21. European Commission (2007). *Life Long Learning Programme.* Retrieved 15 May 2011 from: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html.

22. Finke, R. A. (1990). *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*. New Jersey: Erlbaum Associates.

23. Friesen, N. & Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687.

24. Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). New York, Cambridge University Press.

25. Gardner, H. (1989). *To open minds*. New York, Basic Books.

26. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1961). Family environment and cognitive style: A study of the sources of highly intelligent and of highly creative adolescents. *American Sociological Review*, 26, 351–359.

27. Getzels, J.W., &Jackson, P. W. (1958). The meaning of 'Giftedness'—An examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan*, 40, 75–77.

28. Good, C., & Dweck, C. S. (2005). A motivational approach to reasoning, resilience and responsibility. In R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *Optimizing student success with the other three Rs: Reasoning, resilience and responsibility* (pp. 39–56). Charlotte, NC: Information Age.

29. Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17 (6), pp. 611-626.

30. Hammer, E. F. (1961). Emotional instability and creativity. *Perceptual & Motor Skills*, 12, 90–102.

31. Hemmelgarn, A. L., Glisson, C., & James, L. R. (2006). Organizational culture and climate: Implications for services and interventions research. *Clinical Psychology Science in Practice*, 13, 73–89.

32. Hildebrand, D. S. (2008). *The powerful benefits of lifelong learning. Winnetka, California; USA*, Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html.

33. Hittner, J. B., & Daniels, J. R. (2002). Gender-role orientation, creative accomplishments and cognitive styles. *Journal of Creative Behavior*, 36, 62–75.

34. Hudson, C., & Stinnett, N. (1990). The relationship of family type to aspects of wellness of young children: Creativity and . . . . *Wellness Perspectives*, 6, 31–41.

35. Kaltsounis, B. (1977). Middle Tennessee teachers' perceptions of ideal pupil. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 803–806.

36. Kaltsounis, B., & Higdon, G. (1977). Student teachers' perceptions of ideal pupils. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 160.

37. Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.

38. Lamb, A. (2005, Aug., updated). *Lifelong learning, Information inquiry for teachers.* Indiana University, Indianapolis, USA. Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://eduscapes.com/infooriginal/life.html.

39. Lee, C. S., Therriault, D. J., & Linderholm, T. (2012). On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. *Applied cognitive Psychology*, 26(5), 768–778.

40. Lee, C. S., Therriault, D. J., & Linderholm, T. (2012). On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. *Applied cognitive Psychology*, 26(5), 768–778.

41. Leung, A. K., & Chiu, C.-Y. (2010). Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 723–741.

42. Longworth, N. & Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision*, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century. London: Kogan page Publishing (p.22).

43. Lubart T. I. (1990). Creativity and cross-cultural variation. International Journal of Psychology, 25, 39–59.

44. Mascle, D. (2007, Mar. 27). *No Adult Left Behind: 5 Big Benefits of Lifelong Learning.* Article Alley, UK. Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://deannamascle.articlealley.com/no-adult-left-behind-5-big-benefits-of-lifelong-learning-139607.html.

45. Nordstrom, N. M. & Merz, J. F. (2006). *Learning later, living greater; the secret for making the most of your after-50 years*. Colorado; USA, Sentient Boulder CO Publishing.

46. Norlander, T., Erixon, A., & Archer, T. (2000). Psychological androgyny and creativity: Dynamics of gender-role and personality traits. *Social Behavior and Personality*, 28, 423–436.

47. OECD (2007, April). Qualification and lifelong learning (pp. 1- 2). *Policy Brief, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).* Retrieved 2011 Sep. 30, from: http://www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf.

48. Oliphant, C. C. (1986). A descriptive study of factors associated with teacher identification of gifted students. (Doctoral dissertation, Temple University). *Dissertation Abstracts International*, 47, 1691.

49. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619.

50. Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, Oxford University Press.

51. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

52. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). New York, Cambridge University Press.

53. Ritchie, S. P. (1980). Creativity and risk-taking in young children. (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro). *Dissertation Abstracts International*, 42, 539.

54. Robinson, A. W. (1980). A study of the effectiveness of a special class for academically gifted elementary students on the enhancement of the characteristics of giftedness. (Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo). *Dissertation Abstracts International*, 41, 1380.

55. Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: A two-way interaction. Scandinavian *Journal of Educational Research*, 47, 273–290.
56. Rudowicz, E., & Yue, X.-D. (2000). Compatibility of Chinese and creative personalities. *Creativity Research Journal*, 14, 387–394.
57. Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7(3), 243–267.
58. Seeley, K. R. (1984). Perspectives on adolescent giftedness and delinquency. Journal for the Education of the Gifted, 8, 59–72.
59. Seligman, M. E. P. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *The Psychologist*, 16, 126–127.
60. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
61. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
62. Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The science and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
63. Sternberg, R. J. (2005). The WISC model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–342). New York, Cambridge University Press.
64. Tadmor, C. T., & Tetlock, P. E. (2006). Biculturalism: A model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity. Journal of Cross-Cultural Psychology, 37, 173–190.
65. Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 105–139.
66. Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Pearson.
67. Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe* (pp. 70, 76, 112). Cedefop (Ed), Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 2011 Sep. 30, from:
http://www.refernet.pl/zasoby/download/glosariusz.pdf.
68. Torrance, E. P. (1960a). *Creativity: Second Minnesota Conference on Gifted Children*. Minneapolis: Center for Continuation Study, University of Minnesota.
69. Torrance, E. P. (1960b). *Eight partial replications of the Getzels-Jackson study* (Research Memo BER-60-18). Minneapolis: Bureau of Educational Research, University of Minnesota.
70. Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
71. Torrance, E. P. (1967). *Understanding the fourth grade slump in creative thinking: Final report*. Athens: University of Georgia.
72. Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195–199.
73. Torrance, E. P., & Dauw, D. C. (1966). Attitude patterns of creatively gifted high school seniors. *Gifted Child Quarterly*, 10, 53–57.
74. Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
75. Wikipedia (2013, may 6). *Lifelong learning*, from:
http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning.