رعاية الموهبة في ظل المنحى المنظومي

أ.د. لحسن بوعبد الله، جامعة سطيف doylettres@yahoo.fr
أ. ناني نبيلة، جامعة سطيف nnobleness@yahoo.fr
مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية-جامعة فرحات عباس

الملخص:

بدافع أو بآخر نحاول أن نتيح للموهوب أفضل أشكال الحياة، ولكننا من خلال المنحى الخطّي الذي انطلقنا في إطاره نصوغ أفكارنا وممارساتنا نحرمه الحياة نفسها؛ بينما نبذل جهودا غير هيّنة من أجل التوصل إلى سبل الرعاية المثلى للموهوبين، والحريّ بنا أولا؛ هو أن نعيد النظر في المنطلقات التي تؤطّر لتلك الجهود، والتي قد تسفر عن نتائج عكسية تماما. في ورقتنا البحثية هذه؛ نحاول التعرف إلى سيناريوهات رعاية الموهبة في ظل المنحى المنظومي من خلال تحليل الكينونة المنظوميّة للموهوب، ثم إبراز ما يأخذ دور الضد لمظاهر حياة تلك الكينونة من أفكار وممارسات خطيّة المنحى، وطرح البديل المنظومي عنها.

Abstract:

Motivated or another try to give the talented best forms of life, but through the linear trend which started in the craft ideas and practices denying life itself; while making efforts not easy to find ways to best care for talented, and they should us first; is to reconsider Framed by the starting points for those efforts, which may result in completely opposite results. In our research this; try to identify scenarios care talent in the systemic approach through analysis of systemic Being gifted, and then highlight the role of antigen to take the lives of those manifestations Being ideas and practices written oriented, put alternative systemic them.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

مقدمة:

إذا كانت الموهبة[1] في تعريفها الاصطلاحي تتمثل في شكل أو أكثر من القدرات الخاصة لدى أفراد معيّنين يمكّنهم من الأداء عال التفوق، (R. Legender, 1993: 397) (**حسين بشير محمود**، 2004: 114) ، فإن حياة الموهبة إنما تتحقق باستبعاد كل ما من شأنه أن يكبح تلك القدرات ويجعلها خاملة عاطلة عن العمل، وقتل الموهبة لا يعني موتها بالمعنى الأنطولوجي بقدر ما يعنيه بالمعنى الوظيفي، إذ هي لا تتجاوز إطارها الزمكاني الضيق، ولا تتمتع بالحياة إلا في معناها البيولوجي، فتغييب سمة الموهبة من اعتباراتنا يؤدي إلى تغييب امتداداتها التفاعلية، والخطر هنا هو أن غياب تلك الأخيرة لا يستلزم بالضرورة غياب الموهبة ذاتها في أقساط محدودة من الزمن[2]، وبين التأثير الوجودي والشلل الوظيفي للموهبة في الموهوب يعيش هذا الأخير صراعات داخلية وخارجية مريرة تحوّله من نعمة للمجتمع إلى نقمة عليه.

وبضمير يتجاهل تلك المأساة يجبرنا فكرنا التربوي بحكم انتمائه الخطّي المتجذّر أن نُعامل أصحاب المواهب على أساس من الإنكار لمواهبهم، عن قصد وعن غير قصد، ذلك لأسباب عديدة منها؛ التنظيمية، الديداكتيكية، الإجتماعية، الإديولوجية...و غيرها كثير.

والأسوأ هو أننا لا نحاول أصلا البحث في تلك الأسباب طالما أننا لا نجد ضرورة لتبرير تصرفات "طبيعية ومنطقية" جرت عليها العادة وأصبحت من الروتين، فلو أن أحدا سأل معلما:"لما يجلس جميع التلاميذ على كراسي وأمامهم

---

1 "الموهبة: Giftedness: في تعريفها اللغوي اخذت من الفعل "وهب" أي أعطى شيئا مجانا. فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل. أما كلمة موهوب في اللغة فقد أتت أيضا من الأصل وهب فهو إذن الإنسان الذي يُعطى أو يمنح شيئا بلا عوض. (طارق سمادة، 2003: 10)

2 حالة الأقساط الزمنية اللامتناهية يسري مفعول القانون القائل بأن: "المضو الذي لا وظيفة له يضمر"

www.manaraa.com Scanned by CamScanner

طاولات في قاعة مغلقة؟" فسوف لن يفكر المعلم إلاّ فيما إذا كان صاحب السؤال بكامل قواه العقلية أم لا! بالرغم من أن العلوم النفسية والتربوية سلّمت منذ زمن بعيد بمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب على مختلف أبعاد الشخصية لديهم، بما فيها البعد النفسي والمزاجي، ومن غير المعقول أن يتفق جميع الطلبة بأن الجلوس على كرسي تتقدمه طاولة هو أفضل وضعية ممكنة للدراسة، ولو نفتح المجال؛ فقد يعبّر طالبا معينا عن رغبته في مزاولة دراسته بالنافذة، يضع كراسته على ركبتيه ويؤرجح رجليه إلى الأسفل، وقد نجد منه تفوقا خارقا إن نحن نزلنا عند رغبته!

في هذا المقام لا فرق بين مدارسنا العربية ومدارسهم الغربية، ولا بين المدارس التقليدية وتلك الحديثة، فكلها تتقاسم الانتماء إلى أطر فكرية معيارية تستنفذ جهودها في توفير آليات التنفيذ ثم الضبط والمراقبة لوتيرة تحقيق أهدافها وفق ما تمليه من معايير، وحين يتّضح أن طالبا لم يستجب إلى تلك المعايير، فإنه من دواعي الولاء لأطرنا الفكرية المقدّسة أن نزجّ بهذا الطالب إلى خارج دائرة التقدير والاحترام تحت واحدة من المسميات المعروفة: "فاشل دراسيا، غبي، متمرد...الخ"، إننا نعاقبه فقط لأن اختياره وقع على "الخطأ" أو بالأحرى "ما نراه نحن خطأً"، ولكن من قال أن حكاية مثل حكاية "غاليليو غاليلي" ليست تتكرر!

من جهة أخرى فإن التقييم التربوي الذي ندّعي أنه القلب النّابض للمنظومة التربوية بشكله الحالي ما هو إلا أداة من أدوات السيطرة الفكرية، ووسيلة حضارية مشروعة لممارسة أشكال القمع والإقصاء بأسلوب علمي منظّم، ورغم أن هذا المعطى لم يكن خفيّا على كثير من المفكرين والتربويين، حيث ظهر الاتجاه الشخصاني يؤكد على استقلالية المتعلم من ضمن الاتجاهات التربوية المعاصرة[1]،

1 أنظر: برتراند(2001)

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

كما ظهر الاتجاه النقدي الراديكالي في علم الاجتماع التربوي[1] يكشف عن تأويل جديد للمدرسة ماهيّةً ووظيفةً، إلا أن تلك النظريات لا زالت لا تجد تطبيقاتها المناسبة في واقع المتمدرسين المقهورين. والطالب الموهوب بالذات محكوم عليه بالمعاناة المريرة في ظل الأنظمة التربوية المنضوية تحت وصاية المنحى الخطّي، ومن بين مظاهر معاناته ما يذكره كلا من (**طارق سعادة**، 2003: 21-22) و(**حسنين الكامل**، 2006) كما يلي:

- ✓ يفتقر منهج التعليم العام لعنصر التحدي، فيلاحظ عدم تكيف المنهج بما يتناسب مع قدرات وإمكانات الطلاب الموهوبين.
- ✓ المعلمين غير معدين الإعداد المناسب وكثير منهم لا يشعر بالارتياح للعمل مع الطلاب الموهوبين.
- ✓ يعتقد (Barbe, 1955) أن الموهوبين متقدمون على أقرانهم في الكفاية العقلية وهذا لا يجعلهم أشخاصا يعوزهم الانسجام والتكيف مع مجتمعهم، لكن المشكلة تبدأ حين يرفضهم الآخرون لأنهم لا يفهمونهم.
- ✓ أشارت (Hollingsworth, 1926) و(Terman, 1925) إلى أن الطلبة الذين يصل مستوى ذكائهم (170) فأكثر يعانون سوء التوافق الاجتماعي.
- ✓ اهتم (Torrance, 1962, 1965) بالمشكلات التي يواجهها الموهوب نتيجة التفاعلات المتصارعة مع المجتمع ومع البيئة الثقافية، فوجد أن القوة التي تسيطر على الموهوبين تجعلهم في موقف استقلالي، وغير تبعي في علاقاتهم مع الجماعة التي يواجهها الموهوب، فإما أن يتعلموا كيف يواجهون التوترات بطريقة توافقية، أو يكبتوا حاجاتهم الإبداعية، وبينما

---

1 أنظر: حمدي علي أحمد(1997)

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

يؤدي رد الفعل الأول إلى السلوك الإنتاجي والصحة العقلية، فإن رد الفعل الثاني يؤدي إلى اضطرابات في الشخصية.

- ✓ أشار (Kenmare, 1972) إلى أن الأطفال الموهوبين يجدون صعوبة في التوفيق بين الحياة الشخصية وبين وجودهم الإبداعي، ولذلك تجدهم يميلون إلى الانفصام.
- ✓ لا يزال المجتمع قاسيا في تعامله مع الموهوبين، خصوصا الأطفال منهم، وهذا يجعلهم يعانون الإحباط.
- ✓ يواجه الموهوب مشكلات في علاقته بأقرانه وفي فهم ذاته وتقبلها.
- ✓ قد يعاني الموهوب الضغط النفسي، الحساسية الزائدة وقد يلجأ إلى الانطواء.
- ✓ يشعر الموهوب بالحاجة إلى التعاطف.

تلك عينة من المشكلات التي يعانيها الموهوب نتيجة الانطلاق من منحى فكري له من المثالب ما سمح بظهورها لزوما عن ممارسات أرسى تقاليدها وظل يغذّيها لتستمد منه شرعيتها ويستمد منها استمراره، وقد تحققت قناعة اليوم بأن أغلب مشكلات عصرنا على اختلاف أنواعها تمثّل نتيجة لأزمة واحدة، هي بالأساس أزمة في الإدراك انبثقت عن النظرة العتيقة للعالم. (V. Imre, 2005: [2]) نقلا عن (Fritjof Capra, 1997). ويزداد الأمر سوء على المستوى العربي حيث تتسم الدراسات والأبحاث العربية في مجال الإبداع والموهبة بسمتين أساسيتين هما(**عبد الله البريدي**، 2006): ضعف روح الأصالة؛ حيث تندر الأبحاث النظرية والمفاهيمية التي من شأنها تطوير نظريات ونماذج ومفاهيم ومصطلحات تتناغم مع الإطار الثقافي والحضاري للمجتمع العربي المسلم. ثم غلبة النمط الكمي؛ كنتيجة حتمية للسمة السابقة، علما أن البحث الكمي يعجز عن اقتحام مجالات

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

معرفية جديدة، وبالنتيجة فهو عاجز عن تكوين وتطوير نظريات ونماذج جديدة، وبالتالي تغدو الساحة العربية مُختبرا لنظريات ونماذج الآخرين دونما مراعاة لخصوصياتها.

بالتأكيد "لايمكننا حل مشكلةٍ باستخدام العقلية نفسها التي أنشأتها" كما يقول ألبرت أينشتاين، ومنه فإن الحلول الناجعة لتلك المشكلات لا يمكن أن تنبثق إلا عن منحى فكري بديل يجدّد التأطير للممارسة الإنسانية عامة والتربوية خاصّة في ضوء خصوصيات الموضوع والسياق؛ إننا نراه المنحى المنظومي الذي فرض نفسه إطارا مرجعيا بامتياز على مختلف الساحات العلمية، والذي نتناول من خلاله موضوعنا كما يلي:

1- نتناول التحليل المنظومي للموهوب من حيث هو كينونة منظوميّة: في بعديه الأنطولوجي والوظيفي، وفي بعديه الدّاخلي والخارجي، وذلك على مستويي الزمن والفراغ.

2- نتطرق إلى عرض تحليلي مقارِن لسيناريوهات حياة الموهبة في الموهوب بين كل من المنحى الخطي والمنحى المنظومي.

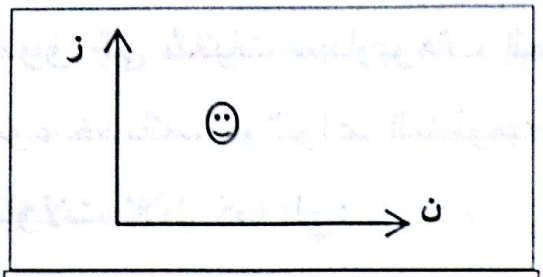
3- نستخلص ما يمكن أن يقدمه المنحى المنظومي للإبقاء على حياة المواهب.

لأن المقام غير موات لتحليلات منظومية شديدة العمق، فسوف نتناول تحليل كينونة الفرد الموهوب تناولا فيزيائيا مبسطا فقط من أجل صناعة السؤال البحثي[1] الذي على أساسه سوف يتم توصيف السيناريوهات الخطية مقابل السيناريوهات المنظومية لحياة الموهبة في الموهوب أو موتها، وذلك ما نلخصه فيما يلي:

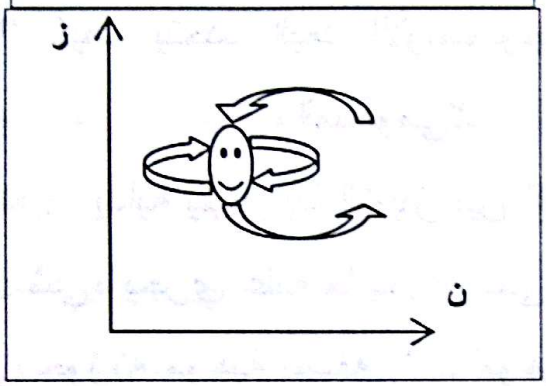
---

[1] السؤال البحثي في ظل المنحى المنظومي "يصنع" محليا من طرف الباحث، ولا "يستورد"، ذلك أن الجواب يكون من جنس السؤال طبيعة وامتدادا.

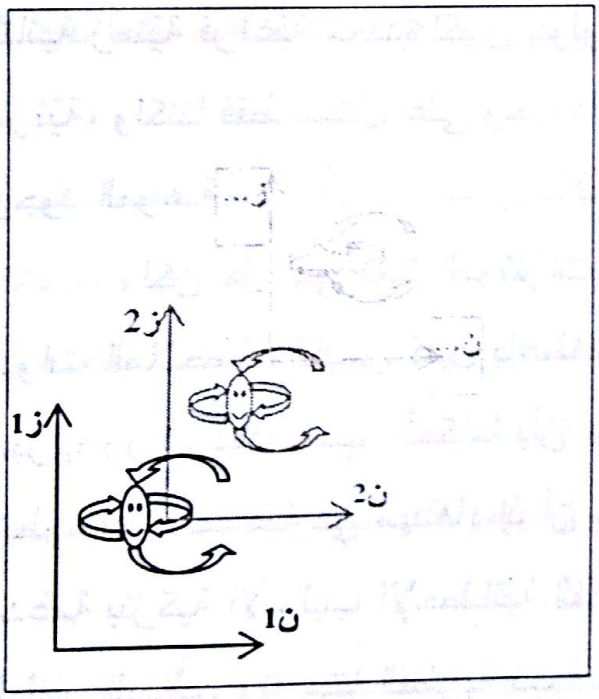
www.manaraa.com
Scanned by CamScanner



1- في لحظة زمنية "زس" وعلى نقطة فراغية "نس" تتموضع كينونة "كـ".



2- في الوضعية "و" المحدودة بالإطار الزمني الفراغي (زو، نو)، وبحكم طبيعتها الدينامية، تُجري الكينونة "كـ" جملة من التفاعلات الداخلية؛ منها وإليها، وجملة من التفاعلات الخارجية؛ من وإلى المحيط.



3- على مُتّصلي الزمن والفراغ ، وبحكم طبيعتها التطورية، تنتقل الكينونة "كـ" إلى وضعيات متقدمة "و1، و2، ... وس"، تتضمن كل واحدة منها تفاعلات داخلية وخارجية ضمن حيز زمني فراغي للكينونة، وتشكل في مجملها المسار التطوري لها، وتُفصح لمتتبعها بالدراسة والتحليل عن الامتدادات التفاعلية للكينونة موضوع الدراسة.

إنطلاقا مما سبق، واعتمادا على طريقة **B. Gene** القائل بأنه: " من أجل صياغة سؤال منظومي: علينا أن نفكر بالأسلوب الذي تتطور به الوضعية محـل التساؤل عبر الزمن، وبالعلاقات الكائنة بين مكونات الوضعيّة، وكيف تتطور تلـك العلاقات عبر الزمن (**B. Gene, 2004: Formulating Questions**) ، سوف

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

نتطرق إلى ثنائيات سيناريوهات الحياة "الخطية- المنظومية" لكينونة الموهوب في ضوء خصائصه والقواعد المنظومية للكوننة والتفاعل في إطار الإجابة عن تساؤلات ثلاث كما يلي:

☜ كيف يتحدد البعد الأونطولوجي للموهبة ضمن كل من المنحيين الخطي والمنظومي؟

بداية يجدر بنا التمييز بين "الموهبة" و"الموهوب"؛ فالموهوب هو إنسان قبل كل شيء يجري عليه ما يجري على أفراد نوعه من قواعد وأحداث، وحين تنضمّ إلى حوزته موهبة نَصِفُه بالـ "موهوب"، من هنا فإن: كلمة "موهوب" بالمعنى المنظومي لا تشير إلى كيان بيولوجي ملموس، وإنما تشير إلى وضعيّة معيّنة في ثنائية زمنيّة فراغيّة محددة لكيان بيولوجي ملموس، هذه الوضعيّة غير ملموسة ولا مرئيّة، ولكننا فقط نستدل على وجودها من خلال ما نعتبره نحن مؤشرات دالة على وجود الموهبة.

ولكن هل هي فعلا المؤشرات الدّالة على الموهبة؟ وهل ما نمتلكه من أدوات الملاحظة والقياس كفيل بإعطاء القياسات الحقيقية لتلك المؤشرات؟ لا أحد يجزم؛ ورغم ذلك نصدر أحكاما بأن هذا موهوب وذاك لا، دونما تحفظ. وهذه أوّل خطوة لقتل الموهبة في مهدها؛ إذ أن تعدد أدوات القياس النفسي وتنوعها اليوم مدعّمة بتزكية الأساليب الإحصائية المتطورة التي تتيح أساليبا بارعة في الكذب العلمي المنظّم، ونزعتنا الفطرية نحو تقليص مساحات الشك على حساب درجة الثقة، كل تلك العوامل مجتمعة تعطينا الدّفع الكافي لإقصاء المواهب ونفيها عن أصحابها بكل قوة، وتراجم العلماء والمخترعين مليئة بحكايا حبكتُها أن موهوبا نفى عنه النظام المدرسي صفة الموهبة وزجّ به إلى الشارع، وبعد زمن أفصحت موهبته عن نفسها بشكل أو بآخر في واحد أو أكثر من ميادين الحياة. أوَ لم يكن

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

العالم "ألبرت أينشتاين" واحدا من التلاميذ الكسالى سيئي السمعة في مدرسته! هناك العديد من المواهب التي أقصيت من المدرسة وذهبت تصنع مستقبلا خارجها، منها ما ينجح ومنها ما يفشل، والمجتمع الجاني هو من يحصد نتائج ذلك في النهايـــة إن سلبا أو إيجابا.

بهذا المعنى فإن المنحى الخطي ينظر للموهوب على أنه كيان قائم بذاتـــه، وتلك النظرة الخطية لماهية الموهوب أخذت دورا في قتل الموهبـــة علـــى أرض الواقع وهي تجبر الموهوب على أن يختار بين أن يكون موهوبا أو أن يكون إنسانا! إننا كثيرا ما نبالغ في المعاملة الاستثنائية للموهوب باعتباره كائنـــا بـــشريا فـــوق العادة، ونتوقع منه توقعات عالية المستوى قد يشعر أمامها بـــالتعجيز أو الـــضغط النفسي على الأقل، في هذه الحالة نحن لم ننفي عن الموهوب موهبته، ولكننا نفينـــا عنه إنسانيته.

وقد نبّه المختصون إلى هذه النقطة مؤكدين على "أنـــه لـــيس باســـتطاعة الطالب الموهوب أن يعمل دائما ضمن أقصى إمكانياته وفي أعلى مستوى ومع ذلك فهو يحتاج إلى توفير الفرص التي تشعره بأنه سوي وعادي في الموقف التعليمي، ويتبادل الأفكار مع الأنداد وبأن هناك مشاكل تتحداه وتقتضي منه إطلاق مقدرتـــه إلى درجة يشعر معها بالفشل، إنه بحاجة إلى أن ينمو كـــشخص متكامـــل ولـــيس كمجموعة من المواهب." **(طارق سعادة، 2003: 19)**

أما الموهوب من المنظور المنظومي فهو وضعيّة لكيان قائم بذاته، وبالتالي للفرد الموهوب أن يجمع بين كونه إنسانا وموهوبا في آن واحد؛ إنسان له الحق في فرص النقص والضعف والفشل الإنساني، وموهوب له الحق في فـــرص الإبـــداع والتجديد، وهذا يمنحه قدرا أكبر من الحرية والانطلاق، وبالتالي يكون أقدر علـــى استغلال مواهبه وترجمتها إلى إنتاج ملموس الأثر.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

ولنفترض أنّ أدوات القياس لدينا كشفت أن طالبا معينا موهوبا، ولنفترض أنه بالفعل طالب موهوب، ولنفترض أيضا أنه لم يتعرّض لأي واحد من أسلوبي القتل السابق ذكرهما على المستوى الأنطولوجي، لا من خلال إنكار صفة الموهبة عن الموهوب، ولا من خلال إنكار صفة الإنسانية عنه، الموهبة موجودة؛ ولكن كيف يمكن الحفاظ على حياتها؟ أو بمعنى أدق: كيف يمكن صيانة الموهبة في وضعياتها التطوّريّة على مُتّصل الزمن؟ هذا ما يأت ذكره فيما يلي:

- ما هي سيناريوهات حياة الموهبة في بعدها التطوري ضمن المنحى المنظومي بديلا عن سيناريوهات موتها ضمن المنحى الخطّي؟

الموهبة هي واحدة أو جملة من القدرات الخاصّة يمتلكها فرد يسمى "موهوبا"، تعيش ضمن فراغه وزمنه الموضوعي وتتفاعل مع مكوناته الدّاخلية. وقد تُفصح الموهبة عن نفسها في تأثيرات ملموسة يُوقِعها هذا الفرد الموهوب خارج حيزه الفراغي خلال زمن حقيقي باتجاه محيطه، وقد لا يحدث ذلك فيظل الموهوب غير معروفا.

بهذا المنطق فإن استمرار حياة الموهبة لدى الفرد الموهوب تتوقف على مدى إدراكنا لخصائص وضعيّته ككينونة منظوميّة بكل ما يحمله من خصائص، ومدى نجاحنا في تجسيد انعكاسات ذلك الإدراك ممارسة على أرض الواقع، وهذه المهمة الأخيرة لا يمكن أن تقوم إلا على أنقاض الممارسات الخطيّة المُميتة للموهبة، وفيما يلي عرض تحليلي مُقَارِن لتلك وتلك على أساس مدى استجابة كل منها لمتطلبات بقاء الموهبة وتطويرها إنطلاقا من خصائص[1] الفرد الموهوب.

---

1 تم تحديد أبرز تلك الخصائص من خلال عدد من المراجع أبرزها: (زينب محمد إبراهيم كساب، 2006) (حسن مصطفى عبد المعطي، السيد عبد الحميد أبو قلة، 2006)(صلاح حسن الداهري، 2005)

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

يختص الموهوب بذاكرة متوقدة ومخزون كبير من المعلومات، واتساع نطاق ما يستخدمه منها، كنا يتمتع بسرعة البديهة والملاحظة الدقيقة، ولديه حس واضح للعلاقات المكانية وقدرة غير عادية في التعبير عن النفس والمشاعر والمزاج من خلال الكتابة والفن والموسيقى، ولديه اهتمامات واسعة يسعى بحماس ونشاط للتفوق فيها، كما يتميز بالأصالة والمرونة في الخيال والتفكير، وهو متفتح العقل، متحرر الفكر محب الاستطلاع كثير الأسئلة، يستثير الأفكار الجيدة ويستقبل الأفكار الجديدة، متقدم الاستيعاب سريع الاكتساب. ورغم كل هذه الخصائص العقلية الممتازة نجد ما يسمى بالـ"الموهوب ذو التحصيل الدراسي المنخفض"، إذا كان الأمر يبدو غريبا بالنسبة لنا، فإنه يبدو منطقيا جدّا بالمنظور المنظومي؛ فالفرد الموهوب لديه قدرات غزيرة كما عديدة نوعا، والتفاعلات التي تتم بين تلك القدرات على المستوى الداخلي للفرد الموهوب، ثم امتداداتها التفاعلية ضمن الزمن والفراغ الخارجيين سوف تكون بالضرورة من جنس تلك القدرات، أي غزيرة كما عديدة نوعا.

هذا يعني أنه على المناخ المدرسي أن يكون في المستوى الذي يؤهله لاحتضان تلك التفاعلات من مقدماتها إلى نتائجها، وهذا بالطبع ما لا تتيحه مدارسنا بأوضاعها الحالية لقائمة لا منتهية من الأسباب، لعل من أخطرها انتماءنا الواعي أو اللاواعي إلى أطر فكريّة خطيّة تطرح هويتنا الإنسانية من خلال "إيديولوجيات معلّبة" كما تسميها (مروة كريدية، 2006) تفرض نوعًا محددًا من العلاقات فتُصادِر الحريات وتمنح نفسها "القداسة" و"الحق الحصري" في معرفة الحقائق وتجسيدها. ومنه نتحدث للطالب الموهوب عن الواقع وكأننا الأصدق من الواقع حين يتحدّث عن نفسه، بينما نحن بحكم طبيعتنا الإنسانية لا نصف شيئا كما هو أبدًا كما يقول (هنريك سكوليموفسكي، 2004)، بل نشارك دومًا فيما نصف، والمُعطى ليس أبدًا

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

مُعطى بما هو كذلك؛ فالعقل دومًا يعالجه، يقولبه، يشكِّله، ويعيِّنه. الطالب الموهوب بحكم طبيعته لن يُدرك طروحاتنا كما نعتقد أنه سوف يدركها، صحيح أنه بهذا السلوك سوف يكون من الفاشلين في "تحصيل" المعارف الدراسية، ولكن هذا لا ينفي أهميّة ما يدركه بنفسه خارج قيود وصايتنا، ومن أمثلة هذا التمرد الفكري ما يذهب إليه "Léonel Beudin" في قوله:

لقد تعلَّمنا أن النقطة هي الأثر الدقيق الذي يتركه قلم رصاص على ورقة بيضاء. وفيما بعد، قيل لنا إن هذا التمثيل للنقطة غير صحيح، وإنه كان مفيدًا لتقريب هذا المفهوم من عقولنا النامية. فتعريف النقطة هو أنها: "كائن لا أبعاد له." وعليه بنى الباحثون العلوم التي تبحث في المدى والأبعاد! فكيف يمكن للمدى أن ينتج من كائن عديم البعد؟!(**سمير كوسا**، 2004 نقلا عن **Léonel Beudin**[1])

هذا المنحى الرّاديكالي في التفكير، والذي جُبِل عليه الفرد الموهوب، يتحدى المعلم وقد يسبب له مشكلات إذا كان ضعيف الإعداد علميا وسلوكيا لتحمل المواقف الحرجة، وربما يلجأ إلى ما فعله أستاذ الرياضيات مع تلميذه اينشتاين حين طرده قائلا: "إن وجودك في المدرسة يهدم احترام التلاميذ لي".

من جهة أخرى فالموهوب يتميز بمعرفة مفاهيم ذات مستويات عليا من التجريد، ويمكنه استخدامها واستخدام المفردات العميقة على نحو ماهر حاذق، كما يملك القدرة على الاستدلال المجرد واستنباط المجردات بصورة تفوق أقرانه في العمر الزمني، أيضا له القدرة المتميزة على اللعب بالأفكار والكلمات، وهذه كلها تدل على دينامية فكرية راقية يتميز بها الموهوب، وبالتالي لا يجوز أن نتعامل معه بأطر فكريّة لا ترقى إلى مستوى ديناميته الفكرية والمفروض أنه ينتظر من

[1] Léonel Beudin, *Espace et matière : La véritable nature des données fondamentales*, Édition La Pensée Universelle, Paris, 1982

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

المدرسة المزيد الجديد، على هذا المستوى يمكن أن نلجأ إلى القوانين المنظومية التي هي في جوهرها ذات طبيعة علائقية أو سبرانية؛ يعني أنها قليلة الارتباط بالمادة المكونة للأنساق مقارنة بشدة ارتباطها مع شبكة تفاعلاتها الداخلية والخارجية. (A. Bartimèe, A. L. Braichet, 1996, L. VON Bertalanffy, 1981) وبالتالي فهي أنسب للفكر التجريدي.

ومن خصائص الموهوب أنه ينجذب إلى الأشياء الغامضة المعقدة الجديدة ويتحملها، وينزع إلى معالجة المعلومات بطريقة معقدة، وهذا ما لا يتيحه المنحى الخطي؛ إذ يرتكز إلى العقيدة "الذريّة"؛ وهي عقيدة علميّة تقضي بأن كل الكينونات المعقدة هي تكتُّل لكينونات أصغر، وبالتالي فإن فهم أيّة كليّة لا يكون إلا من خلال فهم أجزائها عبر تقسيم الظاهرة موضوع الدراسة إلى وحدات أصغر فأصغر حتى تصبح غير قابلة للانقسام أكثر. (Web Dictionnary of Cybernetics and Systems, 2005: Atomism) ، غير أن فالمشكلة ليست هي الصّورة المُبسّطة عنها. ولأن الانسان بطبعه يميل إلى أن يرى الواقع منظّما واضحا بسيطا لا فوضويّا غامضا معقّدا، فإن البراديغم الخطّي اعتنق طيلة عهده عقيدة "التبسيط" ليدرس من خلالها الظواهر العلميّة التي يسمّيها "منظمة"، مُصرّا على مُقاطعة الظواهر التي يسمّيها "فوضويّة" رافضا التعامل معها، لأنها متمرّدة وخارجة عن المألوف، كما أنها لا تمثل إلا قلّة شاذّة غير مرغوب فيها من الظواهر الكونيّة. ومع قدوم العصر الجديد وزيادة تعقيدات الحياة، اتضح أن الظواهر الفوضويّة المعقّدة لم تعد القلّة الشاذّة، بل إنّها تمثل الأغلبيّة السّاحقة من الظواهر الكونيّة، فقد أثبت العلم في عديد من فروعه أن كل مظاهر الطبيعة هي تعقيدات فوضوية. (موسى ديب الخوري، 2005)

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

في هذا السياق يقدم المنحى المنظومي أطرا فكرية أكثر تفهُّما في التعامل مع التعقيد.(BROWN-SYED Christopher, 2001) من تلك الأطر علم التعقيد: وهو دراسة النظام الذي يظهر في أنساق تبدو أنها فاقدة للنظام تماما، ذلك النظام الذي يمثل لغزا تعجيزيا أمام العلوم الكلاسيكيّة(W. Mc. Mark, 2000) . بعد أن وقف العلم التقليدي عاجزا عن دراسة الظاهرة الفوضويّة المتمردة عن المنطق الخطّي، بينما الوحيدة التي حظيت بالفهم والدراسة في الماضي هي تلك الأنساق التي ساد الاعتقاد عنها بأنها خطيّة، ولكننا اقتنعنا اليوم بأننا نعيش في عالم لا خطيّ على الإطلاق، فالخطيّة اليوم هي نادرة يصعب تصديقها. (J. Mendelson, E. Blumenthal, 2003) ثم علن الفوضى الذي ظهر ليصف الفوضى بأنها تركيبات بناءة ومعقدة جدا في الزمن والفراغ، تتّبع معادلات وقوانين محددة، وهذا على عكس الفوضى اللاتركيبية للديناميات التقليدية، أطر فكرية كهته يمكن في حيزها أن تكون المناقشات ذات نفع ومغزى، ويمكن من خلالها تغذية الموهبة وتطويرها، وبما أمه من غير المحظور التفكير بأن مستويات معينة من مستويات الواقع تقابل زمكاناً مختلفاً عن الزمكان الذي يميِّز مستوانا نحن، والتعقيد نفسه لابد أن يتوقف بذلك على طبيعة الزمكان كما يقول (بَسَراب نيكولسكو، 2000)، فإنه من الظلم اعتقال الذوات الموهوبة لتفكر فقط فيما نراه معقولا.

وبما أن الموهوب ذو قدرات ممتازة في التفكير الابتكاري ورغبة جامحة في الإنتاج الخاص، ولديه القدرة على توظيف الأفكار وفرز المعلومات، وتوليف المتناثر منها في وحدات ذات مغزى، وربط الجديد منها بالسابق، فهو لكل ذلك يحتاج إلى امتلاك منهجية تمكن من تعبئة وتنظيم المعلومات، بما يمكِّن من الإدراك والتحكم المنظم المرن في المجموعات الواسعة، المتشعبة والمعقدة منها. (L. VON Bertalanffy, 1981, B. WALLISER. 1977)، وهي حاجة لم

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

ينجح المنحى الخطي في توفيرها، ومنه بدأ البحث عن نقاط الالتقاء بين مختلف التخصصات العلمية من جهة، والبحث عن نموذج مشترك لمنظومات مختلفة من جهة أخرى.(L. VON Bertalanffy, 1981, B. WALLISER. 1977) وتم التوصل لاحقا إلى أن هناك قوانين عامة مشتركة تحكم مختلف الظواهر الكونيّة. (A. Bartimèe, A. L. Braichet, 1996, L. VON Bertalanffy, 1981): وتناول النقاشات الفكرية مع الطالب الموهوب ضمن هذا الإطار، بالتأكيد سوف يعطي دفعا أقوى لمواهبه باتجاه النمو والتطور، وسوف يُكسبه آليات هامة لتنمية تلك المواهب وظبطها بالشكل المناسب وفي الوقت المناسب، دون الحاجة إلى أطراف خارجية لفعل ذلك، ومنه تتعزز قدرته على التنمية والتقييم الذاتيين المستمرين.

خاصية أخرى يتمتع بها الموهوب هي قدرته على إدراك وإعطاء أكثر من حل للمشكلة الواحدة، وفي ظل المنحى الخطي ما تزال الجهود تتكب على حل المشكلات أحادية المعيار(Monocritère)، منطلقة من افتراض مؤدّاه أن نموذج الحل لتلك المشكلات جاهز ومُعد مسبقا. (J.L. LE MOIGNE, 1991) بينما المنحى المنظومي بحكم ثرائه المنهجي الواسع كمّا وكيفًا، لا يقصي أيّة منهجيّة تُمكّنُ من بلوغ الهدف، كما لا يتكلّف في رسم المعايير المنهجيّة، والمعيار الأساس هو مدى وظيفيّة منهجيّة معيّنة في تحقيق ما سُخِّرت لتحقيقه من أهداف علميّة أو عمليّة.

على المستوى النفس اجتماعي؛ فالموهوب لديه قدرة قيادية مميزة ورغبة كبيرة في السيطرة على المواقف والجماعات، ولكنه ليس عدوانيا، فهو يشعر بالحاجة إلى تعاطف الآخرين ويحب التعاون معهم، غير أن أنماط القيم والمواقف والسلوك التي تهيمن على ثقافتنا والمندرجة في مؤسساتنا إنما هي كما يصفها

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

فريتيوف كابرا صفات نموذجية للثقافة الأبوية patriarchal. ومجتمعنا، ككل المجتمعات الأبوية، ينزع إلى تجنيد التوكيد على الذات على التكامل، والتحليل analysis على التأليف synthesis، والمعرفة العقلانية على الحكمة الحدسية، والتنافس على التعاون. (**فريتيوف كابرا**، 2008: انعدام الأمن القومي)، أما في ظل المنحى المنظومي فلم يعد بناء الشخصية الإنسانية مجرد ملء لوظائف بدنية ونفسية وسلوكية، بل هو عناية مستمرة بالطاقة المتفتحة فينا كي يستمر إيقاعها منتظماً وتفتحها فاعلاً. والتوازن النفسي الإنساني لا يختلف في جوهره عن التوازن النفسي البيئي. فكلاهما إفصاح عن المعنى المتضمن في طاقة الكيان. فإذا كان هذا الإفصاح فاعلاً وديناميا ومتناغماً مع التفتح الطبيعي أعطى فعلاً متوازناً وبناء سليماً. كذا فإن التوازن النفسي هو تناغم مع طبيعتنا الداخلية التي لا تنفصل عن طبيعة البيئة والكون. (موسى ديب الخوري، 2001)، ومنه فإن التوجه المنظومي يتيح لنا أن نراعي كلا من البيئتين الدّاخلية والخارجيّة للفرد الموهوب، مع الحفاظ على اتزانهما من جهة والتوازن بينهما من جهة أخرى. وفيما يلي يقترح ROUX DE BEZIEUX Henry تسع كفاءات منظومية أساسيّة لا بد أن تشملها برامج التعليم من أجل إعداد أفضل للتعامل مع البيئات المعقدة وغير المستقرة اليوم (R. Henry, 2003 :"Systémique, Compétences Systémiques : Les Neuf Clefs)

- الكفاءة الأولى: المنطق الدينامي بدلا من المنطق الاستاتيكي.
- الكفاءة الثانية: المنطق التعددي بدلا من المنطق الواحد.
- الكفاءة الثالثة: منطق المسؤولية: بالمنطق التقليدي، عندما تقع مشكلة فإن كل الأطراف الشريكة تتنصل من المسؤوليّة، أما بالمنطق المنظومية فالكل مسؤول؛ لكل دوره في صناعة المشكلة، ولذلك فالجميع يقع ضمن دائرة المُساءلة.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

- الكفاءة الرابعة: المنطق العلائقي بدلا من المنطق البنائي.
- الكفاءة الخامسة: القدرة على الإدماج بين الإجرائي والمجرّد.
- الكفاءة السادسة: منطق التغذية الراجعة بدلا من المنطق الخطي.
- الكفاءة السابعة: التفكير في التكميم بدلا من القياس: القياس ليس غاية في ذاته، وعندما يتعذر القياس، يمكن اللجوء إلى عمليّة التكميم، والتي تتمثل في إعطاء قيم رقمية، هي في الغالب اعتباطيّة، للمتغيرات التي يتعذر قياسها بدقة.
- الكفاءة الثامنة: التفكير بشكل علمي بدلا من التفكير الأحادي: لأن الإنسان يسعى دائما إلى فرض وجهة نظره، فإنه يسترسل في إثبات فكرة أحاديّة تتمحور حوله هو بذاته، لكن الفكر المنظومي، يصنف الأفكار حسب معياري النجاعة والرصانة؛ فالفكرة الصائبة هي التي تكون ناجعة في الميدان، رصينة أمام ما يوازيها من أفكار.

الكفاءة التاسعة: التحدث بالذاتية بدلا من تجاهلها.

تلك الكفاءات المنظوميّة تبدو أنسب ما يمكن أن يوفر فرص التحدي للطالب الموهوب، ويتجاوب مع مستواه مستجيبا لخصائصه، وبالتالي يتسنى لنا أن نخاطب الموهبة فيه ونُعايشها ليعيشها هو جانبا مُدركا نشِطا من كيانه، فنُعطيه بقدر ما يعطيها وتطوره بقدر ما يُطوّرها، وثمار النجاح سوف تكون ملك الجميع في النهاية.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

قائمة المراجع:

1. برتراند(2001): النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
2. بَسَراب نيكولسكو (2000): مستويات التعقيد ومستويات الواقع: نحو تعريف جديد بالطبيعة، http://maaber.50megs.com/first_issue/epistemology_2.htm
3. حسن مصطفى عبد المعطي، السيد عبد الحميد أبو قلة (2006): الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول "رعاية الموهبة...تربية من أجل المستقبل"، نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، 26-30/ 08/2006، جدة، المملكة العربية السعودية.
4. حسنين الكامل (2006): رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول "رعاية الموهبة...تربية من أجل المستقبل"، نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، 26-30/ 08/2006، جدة، المملكة العربية السعودية.
5. حسين بشير محمود(2004): استخدام المدخل المنظومي في تنمية الموهبة علميا وتكنولوجيا لدى الطلاب، المؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، جامعة عين شمس، القاهرة.
6. حمدي علي أحمد (1997): علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر.
7. زينب محمد إبراهيم كساب(2006): مبادئ تنظيم وإدارة برامج تربية الموهوبين واستعراض التجربة السودانية في ضوئها، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول "رعاية الموهبة...تربية من أجل المستقبل"، نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، 26-30/ 08/2006، جدة، المملكة العربية السعودية.
8. سمير كوسا (2004): المكان والزمان، http://www.maaber.50megs.com/issue_august04/books2.htm
9. صالح حسن الداهري(2005): سيكولوجيا رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر، الأردن.
10. طارق سعادة(2003): الطفل الفلسطيني الموهوب في محافظتي رام الله والبيرة، مركز

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

إعلام الطفل الفلسطيني، وزارة الإعلام، فلسطين.

11. عبد الله البريدي(2006): نحو بناء برنامج عربي لتأهيل مهني وتطبيقي في الإبداع والموهبة، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول "رعاية الموهبة...تربية من أجل المستقبل"، نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، 26-30/ 2006/08، جدة، المملكة العربية السعودية.
12. فريتيوف كابرا، (2001): انعدام الأمن القومي، http://www.maaber.50megs.com/forth_issue/spotlights_1a.htm
13. مروة كريدية (2006): الثّقافة بعيون كونيّة، http://maaber.50megs.com/issue_june06/editorial.htm
14. موسى ديب الخوري (2001): التوازن النفسي والتوازن البيئي، http://www.maaber.50megs.com/third_issue/deep_ecology_1.htm
15. موسى ديب الخوري، (2005): "النظام والفوضى في العلم الحديث"، URL=http://maaber.50megs.com/fifth_issue/epistemology_1.htm
16. هنريك سكوليموفسكي (2004): الوعي الإيكولوجي والإنسان الإيكولوجي، http://maaber.50megs.com/issue_september04/evolution7.htm

17. **Atelier Bartimèe, AndrÈ L. Braichet,** (1996): «*L'APPROCHE SYSTEMIQUE*», URL=http://www.scopic.ac.uk/SystemicApproach.htm,
18. **B. WALLISER,** (1977) : «Systèmes et modèles, introduction à l'analyse des systèmes», URL=http://www2.toulouse.iufm.fr/iufm/dossiers/Systemie/syst%E9mie.pdf
19. **BELLINGER Gene** (2004): «*Formulating Questions*», URL=http://www.systems-thinking.org/formq/fq.htm
20. **BROWN-SYED Christopher,** (2001): «*Soft Systems Methodology: Its Origins and Use in Librarianship*», URL=http://valinor.ca/ssm3.html
21. **J.L. LE MOIGNE** (1991) : «*La modélisation des systèmes complexes*», URL=http://www2.toulouse.iufm.fr/iufm/dossiers/Systemie/syst%E9mie.pdf
22. **Jonathan Mendelson, Elana Blumenthal,** (2003): «*Chaos Theory and Fractals*», URL=http://www.mathjmendl.org/chaos/index.html
23. **L. VON Bertalanffy,** (1981) : «Théorie générale des systèmes», URL=http://www2.toulouse.iufm.fr/iufm/dossiers/Systemie/syst%E9mie.pdf

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

24. **RENALD Legender**, (1993): "*Dictionnaire Actuel de l'éducation*", Le défi éducatif collection, 2ème édition, Guérin, Paris.

25. **ROUX DE BEZIEUX Henry**, (2003) :«*Systémique, Compétences Systémiques : Les Neuf Clefs*», URL=http://www.systemique.com/www/index.php?pid=51

26. **VON SOOS Imre**, (2005): "Thoughts on the General System Theory - [2]", URL=http://www.sesquiq.org/gst2.html

27. **W. McElroy Mark**, (2000) : «*Integrating complexity theory, knowledge management and organizational learning*», URL=http://www.macroinnovation.com/images/IntegratingandOL.pdf

28. **Web Dictionary of Cybernetics and Systems**, (2005): «*ATOMISM*», URL=http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/ATOMISM.html

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner