رؤية نسقية لمنظومة التربية الخاصة.

أ.د. لحسن بوعبد الله
بجامعة فرحات عباس .سطيف.

أ. ناني نبيلة.
بجامعة فرحات عباس.سطيف.

Abstract:

In this research paper, we suggest **Systemic** view to **special education** system as an **alternative** to **Analytic** one. We present, therefore, analytic view's wrong and weak points, beside, spaces which Systemic view creates for **generative** and **productive interaction** between different ideas and specializations on abstract and concrete levels.*

الملخص:

تهدف ورقتنا البحثية هذه إلى اقتراح الرؤية النسقية كبديل عن نظيرتها التحليلية في مقاربة منظومة التربية الخاصة فكرا وممارسة، فنعرض مكامن النقص والحيف في الفكر التحليلي التخصصي الدقيق، مقابل ما تتيحه الرؤية النسقية من فضاءات للتفاعل المنتج بين مختلف الأفكار والتخصصات على مستوى التجريد والممارسة.*

تمهيد:

كل منا يحمل هما من هموم التربية الخاصة، بالطبع تختلف تلك الهموم باختلاف تخصصات المهتمين، غير أن القاسم المشترك بين الجميع هو **التفكير**، صحيح أننا نفكر بأساليب مختلفة، ومن منطلقات علمية وعملية متعددة، ولكن **الغاية واحدة**: وهي تنمية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ليعودوا بالنفع على أنفسهم ومجتمعاتهم.

ثم يجتهد كلٌّ في تجسيد أفكاره الصائبة من وجهة نظره، وفي مجال اختصاصه. وسعيا نحو تقويم مسارنا وتنوير مسعانا نحو تلك الغاية، نجتمع من

---

* يسرنا استقبال ارائكم وتصويباتكم عبر البريد الالكتروني التالي: nnobleness@yahoo.fr

* Please, give us a feedback on : nnobleness@yahoo.fr

Scanned by CamScanner

وقت لآخر لنقيّم الواقع بدلالة التحديات المستقبلية، والنتائج المحققة بدلالة الأهداف المسطرة، ونفترق حاملين من الأفكار والأمال ما يكفينا حتى اللقاء القادم. ولكن هل من **تغيير ذو دلالة عمليّة** يتحقق، ألا تبدو نسبة الأهداف التي نحققها أقل بكثير من تلك التي نرسمها؟

إذن، لما لا نتحول من **تقييم الأفكار** إلى **تقييم أسلوب التفكير** الذي ينتجها؟ ألا يمكن أن تتجلى لنا منظومة التربية الخاصة بصورة أكثر وضوحا في واقعها الشبكي المعقد، عندما ننظر إليها بعيون نسقيّة؟ ألا يمكن أن تذوب القطيعة بين الفكر والممارسة، وبين المجالات المختلفة ضمن كل منهما، عندما نتبنى مقاربة نسقية للنظرية والتطبيق؟

لقد تحقق هذا الافتراض في مجالات عديدة، سواء تعلقت بالمجرد أو الملموس(**Wikipédia: 2005:**). وبناء على المسلمة القائلة بأن القوانين النسقية تنطبق على أي نسق كان بغض النظر عن طبيعته، وتموضعه ضمن الزمن والفراغ (**Francopedia: 2005, Eric Schwarz: 1995**) ، فإننا ننطلق من فكرة أساسيّة مؤداها أن **الرؤية النسقية هي الأمثل، عندما يكون المطلوب مقاربة عميقة عموديًا، وشاملة أفقيًا، لتربية يُرجى الرقيّ لها وبها.**

وبالمنطق البراغماتي، النابع من روح العصر، فإن أسئلة مُلِحّة تتداعى لزوما عن الطرح الذي تقدمنا به كما يلي:

- لما علينا أن نتخلى عن رؤيتنا التحليلية لمنظومة التربية الخاصة؟
  - ما هي الرؤية التحليلية؟
  - لما لا تخدم الرؤية التحليلية منظومة التربية الخاصة؟
- لما علينا أن نتبنى الرؤية النسقية لمنظومة التربية الخاصة؟
  - ما هي الرؤية النسقية؟
  - ما البدائل التي تقدمها الرؤية النسقية لصالح منظومة التربية الخاصة؟

فيما يلي نتناول الموضوع بما يعطي إجابات عن مختلف الأسئلة المطروحة:

<u>الرؤية التحليلية:</u>

هي مقاربة تقوم على تفكيك الظواهر إلى مكوناتها الأولية وعناصرها البسيطة، ودراستها دراسة تفصيليّة، لفهم أنماط التفاعلات الموجودة بينها، واستنباط القوانين العامة التي تحكمها.(**عبد اللطيف الفاربي وزملاؤه**، 1994: 22). فهي تدرس الظواهر بالتركيز على مكوناتها وعلاقاتها الداخليّة، أكثر مما تركز على مجموعها(**LEGENDER, R. 1993: 77**). ويتسم الفكر التحليلي بثلاث خصائص

Scanned by CamScanner

أساسية هي: (أ)المفاهيم المقولبة في صور جامدة، **(ب)** عكوسية الزمن التي لا تحسب حساب الطوارئ والأحداث العارضة، **(جـ)** المنحى السببي الخطي في تفسير الظواهر(DE ROSNAY Joël, 1979). والمعروف أن الظاهرة التربوية تتسم بالتشعب والتعقيد إلى درجة جعلت التنبؤ بها ضربا من ضروب المستحيل، وبالتالي فهي لا تروقها المفاهيم الجامدة، ولا تنجح معها الأساليب التحليلية الخطيّة، ولا أدل على ذلك من تجربة المنهج التجريبي، والذي رغم تفوّقه في مختلف مجالات العلوم الدقيقة والطبيعية، ظل عاجزا أمام الظاهرة التربوية.

رغم ذلك، لا زالت الطريقة التحليلية هي الأكثر هيمنة على الممارسة التربوية، حيث يتم التركيز على تلقين أجزاء المعرفة منفصلة عن بعضها البعض(LEGENDER, R. 1993: 78). ليتجسد المنطق التحليلي في "**نظم تعليميّة خطيّة قاصرة** على إعداد الأجيال القادرة على التعامل الايجابي مع البيئة التي هي نسقيّة بطبيعتها(**فاروق فهمي، جولاجوسكي،** 2000: 11). ما أدى إلى ظهور **مشكلة النوعيّة في التكوين**، والتي يرجع الأصل فيها حسب الكثيرين، إلى ما تقدمه المدرسة من تكوين مفرط في التخصص بعيدا كل البعد عن التربية، مع غياب **التكوين العام القابل للتحويل. (برتراند،** 2001: 231). والمدرسة إنما تأخذ بذلك دور المنتج الأول لذوي الاحتياجات الخاصة، بدلا من التكفل بهم. لا غرابة في ذلك؛ فالطفل العادي الذي يلتحق بالمدرسة شعلة من الحيوية والنباهة، يتحول بعد سنوات إلى خرّيج رديء التكوين قليل التكيّف، إلى درجة قد يتفق فيها البعض مع الفيلسوف الاسباني **ORTEGA Y GASSET** حين يقول:

"إن المحترف والمهندس والمحامي والعالم هم ***بربر متعلمون بدون ثقافة". (برتراند، 2001: 218).***

من جهة أخرى، فإن قراءة نقدية من منظور نظرية الاقتصاد السياسي لكل من **H. GINITS, & S. BOWLES. (حمدي علي أحمد،** 1997: 154-161)، قد تكشف عن كون التربية الخاصة آليّة من آليات الفرز والتصنيف الاجتماعي غير المؤسّس علميّا، وتكريس اللامساواة القائمة بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على جميع الأصعدة.

وفي هذا السياق يشير كل من **شبل بدران و أحمد فاروق محفوظ،** إلى أن مجتمعات العالم العربي، والعالم الثالث عموما بحاجة ماسة إلى دراسات تكشف عن الدور الحقيقي الذي تلعبه التربية فيها.(**شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ،** 2002: 372-377). فلنتساءل بوعي إذن: **ما الذي تفعله التربية، وبالذات التربية الخاصة في بلادنا؟** ومن أول مقومات الوعي في طرح هذا التساؤل والإجابة عنه،

Scanned by CamScanner

التخلي عن الأساليب التحليلية المغلقة في البحث التربوي، مقابل التحلّي بالروح النسقية، التي لا تقصي أي طرف في القضية مهما قل شأنه في نظرنا.

لقد ظل البحث التربوي، موجّها نمطيا بالنظرة التحليلية للظواهر، غير أن هذا الاتجاه يلقى رفضا كبيرا اليوم، فبالنظر إلى الطبيعة المعقّدة للواقع التربوي، بدت المقاربات التحليلية، ذات الطبيعة الإقصائيّة الخطيّة غير ذات جدوى (LEGENDER, R. 1993: 79)، فالمغالاة في التخصص والتحليل دون الاهتمام بعلاقات الأجزاء بالكل، ومحاولة حصر دور وقيمة كل جزء بمعزل عن الكل، أدت إلى ردة فعل واسعة تمثلت في التوجه نحو الرؤية النسقية للظواهر.(**رجاء وحيد الدويدري**، 2000: 278- 279). خاصة مع ظهور تحديات العولمة والانفتاح على سوق العمل، فضلا عن انفتاح مختلف المؤسسات الاجتماعية محليّا وعالميا، وذلك ما انبثقت عنه قائمة مفتوحة من المشكلات، تمس الإنسان والإنسانيّة معا.

هناك من يشير إلى أن الانفجار المعرفي الرهيب اليوم ينذر بحدوث قطيعة تامة مع المعرفة الإنسانية التقليدية، ما ينجم عنه قضاء على إنسانية الإنسان في حد ذاتها. (**برتراند**، 2001: 219). وبينما يلخص أحد المربين المشهد فرد/مجتمع في علاقة رفض وعناد بين الاثنين في ظل غياب الشعور الجمعي، فإنه يقترح أن الحل هو بالدرجة الأولى في يد المربّي الذي يقترح العلاج، وعلى السياسي أن يشرّع وينفذ حتى يتحقق قدرا من التوافق والتفاعل الايجابي بين الفرد ومجتمعه.(**هيمة السعيد**،2001: 108). وهذا الحل بالذات لن يكون إلا إذا اقتنعت كل الأطراف الشريكة في الفعل التربوي، بتقاسم الأدوار والمهام، ثم الالتزام بها في إطار الاحترام المتبادل بين مختلف الآراء والجهود، وتجنب احتكار القرار والسّطو على صلاحيات الآخرين، فالسياسي لن يكون أكثر خبرة من المربي بشؤون المتعلمين، والمربي لن يكون أكثر حنكة من السياسي في تسيير مؤسسات المجتمع، ورسم مشاريعه وتشريعاته، وكذلك الأمر بالنسبة لمختلف الفاعلين في المنظومة الاجتماعية عموما، والتربوية خصوصا. وذهنيّة كهذه لا يمكن أن تنشأ تحت وصاية المنحى الخطّي التحليلي، الذي يتفنّن في ممارسات العزل والإقصاء العلمي المنظّم، ويجري حساباته بالمنطق الكمّي قصير النظر.

وإذا كان لنا أن نتصور علاقة أخذ وعطاء إيجابية بين الأفراد والمجتمع، وفي مقدمتهم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه لا بد من وضع تلك العلاقة في المسار الصحيح أولا، ثم تغذيتها ثانيا، وهذا ما يعبّر عنه **مجدي عزيز إبراهيم** في قوله: "أشعر أنه من واجبات النظرية التربوية اليوم أن تلتفت باهتمام إلى آثار العولمة على التعليم"(**مجدي عزيز إبراهيم**،2001: 166). بالطبع **هي ليست مسألة اختيار**،

Scanned by CamScanner

ولكنها حتمية تستدعيها متطلبات التكيف من أجل حفظ أبسط أشكال البقاء "للضعفاء"، وتحقيق أرقى مستويات السيطرة والتحكم لدى "الأقوياء".

*"لقد أصابت الخصخصة الحياة النفسية بعدما ألمّت بالحياة الاقتصاديّة! (...)وأدت المدنيّة الحديثة إلى تغيير كثير من المفاهيم، وحينما بدأت المفاهيم في التغيّر، بدأ التغير يصيب الشعور، وبالنتيجة يصيب السلوك، وبذلك تدهورت العلاقة بين الفرد والمجتمع(**هيمة السعيد**،2001: 107).*

وفي خضمّ هذا الواقع المتقلب نتساءل: أين ذوي الاحتياجات الخاصة من كل هذا، هل تحتمل العلاقة بينهم وبين المجتمع أكثر مما هي عليه من التدهور؟ هناك دعوة اليوم إلى التعولم، حيث صار الطلب على الإنسان العالمي الذي يملك **القدرة** و**الرغبة** في الانفتاح على المجتمع العالمي. **(مجدي عزيز إبراهيم**، 2001: 194- 204). **أو ليس الفرد ذو الاحتياجات الخاصة معنيّا بهذه الدعوة؟ أليس من حقه أن يعيش التحدّي محليّا وعالميّا على طريقته؟**

تساؤلات طُرحت، وتُطرح، وتبقى معلقة، في حين تستهدف اللقاءات بين سلطة التعليم وجمهور الأمة الإعلام بالإنجازات غير المسبوقة التي تم تحقيقها، سعيا للحصول على تفويض شعبي بالاستمرار على نفس النهج القائم وبنفس الأسلوب(**سعيد إسماعيل**، 1998: 14). بينما يَهيمُ المتخصصون في زوايا الفكر التحليلي التخصصي الدقيق، الذي يُجيد رسم الآمال الواهمة بدعوى التفاؤل، ويؤجل مواجهتنا للحقائق، لتزداد نواحي الضعف والقصور عمقا وتوسعا، ونعيش زيف الواقع الذي لا وجود له إلا في أعيننا. وقد نرى بعض الظواهر الصحيّة مَرَضيَّة، بينما نعتبر تلك الأخيرة ميزة تنافسيّة لا بد من الحفاظ عليها، بل والاجتهاد في طلبها، لتتأصّل المشكلات القديمة، وتنشأ أخرى جديدة.

وإذا احتكمنا إلى التقييم بصفته جهاز ضبط ومراقبة للنسق التربوي، فإن كونه مندرجا تحت المنظور الخطّي التحليلي، يجعل منه وسيلة مُغالطة لإضفاء الشرعية على نتائج نَكِرَة، لمجهودات متناثرة على هامش دائرة مغلقة، بلا معنى ولا مستقبل، ويزداد الوضع سوءً عندما يُختَزَل المعنى الواسع للتقييم التربوي في ممارسة الامتحان.

ثم إن تقليص التقييم التربوي في تقييم المؤسسة التربوية بمعزل عن باقي مؤسسات المجتمع لهُوَ *"طرح ناقص ومشوه"*(**محمد مزيان**، 1998)، فالمدرسة ليست المسئول الوحيد عن أوضاع الفرد، سواء أثناء أو بعد التمدرس، بل ما هي إلا طرف من عدة أطراف شريكة في المشروع التربوي خصوصا، والمشروع

Scanned by CamScanner

المجتمعي عموما، ولظروف معيّنة، قد تأخذ المدرسة دور الشريك الأخف وزنا والأخفض صوتا، أوَ يُعقَلُ بعد ذلك أن تَقْبَعَ وحيدة في أقفاص المُساءلة. السؤال يطرح نفسه بإلحاح: **التقييم التربوي في الوطن العربي، من أين، وإلى أين؟**

وتجدر الإشارة إلى أننا ما لم نجب عن السؤال الأول، فمن العبث أن نحاول الإجابة عن السؤال الثاني، لذلك وجب النظر، ثم إعادة النظر في الأطر المرجعيّة التي تنطلق منها العملية التقييمية، حتى نفعل ما نعي، ونعي ما نفعل.

لقد كشف تقرير واقع التقييم التربوي الذي قدمه (**وليم عبيد**،2004)- وغيره كثير- على أن مقاربة مشكلات التربية في البلاد العربية سطحية ومحدودة، وليست على الأقل خطيّة، فيما يؤكد **مجدي عزيز إبراهيم** على أن *"الاستجابة للمشكلات باحتوائها شكليا دون معالجة أصولها جذريا يمثل* ***الكارثة الحقيقية في الوطن العربي***"(**مجدي عزيز إبراهيم**، 2001: 194). وبعيدا عن التبريرات الانطباعية لهذا الواقع، والأوضاع المختلة التي تغذيه، **فهل لهذا الواقع أن يستمر؟** إذا كان الجواب لا. فسؤال آخر يطرح نفسه دون تردد: **كيف؟**

بالطبع ليس هذا السؤال غريبا، فقد ظل ولا زال يُطرح بأشكال مختلفة، غير أنه يلقى دائما نفس الإجابة، والمتمثلة في **استيراد الخبرة الأجنبيّة.** وفي تقييمه لهذه الاستجابة على مستوى الوطن العربي يقول **مجدي عزيز إبراهيم:**

*"إننا لم نستعدَّ تماما لعمليّة الإحلال والتجديد بالنسبة للكوادر والقيادات في كافة المواقع، لذا فإننا نستعين بالخبرة الأجنبيّة التي لا تهتم بمصالحنا العامة بقدر اهتمامها بمصالحها الشخصيّة، وفي ظل سيادة منطق الانتفاع السريع مقابل تآكل نظام القيم لدينا، يصبح الوضع أسوأ." (**مجدي عزيز إبراهيم**، 2001: 194)*

من هنا تتضح الضرورة القصوى لحضور **الفكر النسقي في إدارة التغيير التربوي**، والذي أصبح الأهم والأكثر استخداما حاليا في التخطيط بمختلف القطاعات، بما فيها القطاع التربوي(**فاروق شوقي البوهي**، 2001: 93).

على المستوى الأكاديمي يشخّص **AVENIER Marie-Jose** وزملاؤه حال المأزق حين يشير إلى أن خصوصيات الأنساق المعقدة -بما فيها المنظومات التربوية- تشكل مصدرا لصعوبة مزدوجة يواجهها الباحث، تتعلق الأولى بتبنّيه تصورا معينا للوضعية يمكّن من التدخل الناجع فيها(السؤال من أين؟)، وتتعلق الثانية بالتواصل مع المعطيات، المعلومات، والمعارف الضرورية لبرهنة الفعل (السؤال إلى أين؟). ويؤكد الباحث وزملاؤه من خلال دراسات ميدانيّة، على أن

Scanned by CamScanner

الرؤية النسقية يمكن أن تؤدي إلى الكشف عن إجابات فعّالة لهذين السؤالين.. (M. Avenier, & M., Albert: 2005)

لقد ساد الاعتقاد بأن تنمية الموارد البشرية في ظل العولمة التي تفرض نفسها واقعا حتميا اليوم، لا يمكن أن تتم إلا في إطار نسقي، ينطلق من **فكر كوني، وطموح وطني**، بما يعظّم من دور الثروات البشريّة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، مقابل عولمة متطلبات سوق العمل(**فاروق فهمي**، 2002: 40-41). ففي مجال تكوين معلمي التربية الخاصة مثلا يشير **محمد مقداد** إلى أن طرائق التكوين الشاملة، هي أكثر فاعليّة من تلك التقليدية التي تتناول مواضيعها بمنظور تجزيئي، وأقل تكلفة منها. (**محمد مقداد**: 2004).

من هنا يتضّح أن البديل النسقي يتقدم قائمة الخيارات المقترحة وهي مصنّفة تنازليا حسب وجاهتها العلمية ونجاعتها العملية. بالطبع ليس المقصود أن الرؤية النسقية هي الوصفة السحرية لحل المشكلات، ولكنها الوسيلة الأمثل لتطوير التربية، والتطوّر من خلالها، فقط عندما نَعي ونحُسن استغلالها.

الرؤية النسقية:

عرفنا أن هدف الرؤية التحليلية هو الكشف عن قوانين تمُكّن من التنبؤ بخصوصيات نسق ما في ظروف معيّنة. وهذا أمر ممكن جدا في حالة الأنساق البسيطة، حيث العناصر متجانسة والارتباطات بينها ضعيفة، وللإحصاء تطبيقاته المفيدة في فهم السلوك. غير أن تلك القوانين لا يمكن أن تنطبق على أنساق على درجة عالية من التعقيد، أين يكون الاختلاف الواسع بين عناصر تربطها تفاعلات قويّة.(DE ROSNAY Joël, 1979)، **وعلى هذا الأساس فإن الرؤية التحليلية غير مناسبة للتعامل مع الظاهرة التربوية بالخصوص**، حيث أن هذه الأخيرة على درجة من "**التعقيد**/Complexity" و"**الفوضى**/Chaos" يصعب معها تحقيق أبسط مستويات الضبط فضلا عن التنبؤ.

وفي الوقت الذي يطور فيه كل واحد من فروع العلم مفاهيمه، أدواته، وقواعده الخاصة، فإن علم الأنساق يؤمن بأن الاختلاف العريض للظواهر من حولنا، يمكن أن يصير واضحا باستخدام عدد محدود من الثوابت الكونية، الأساسية، والمجردة، والعلاقات بينها. النظرة النسقية إذن هي أكثر شمولية، وأشد عمقا أنطولوجيا من العلوم التخصصية الدقيقة، وأوطد علاقة بموضوعات الطبيعة وقواعدها(Eric Schwarz: 1995). لقد حطّم مفهوم "**دينامية الأنساق**" النظرة الجامدة الثابتة لها، من خلال إدماج **بُعد الزمن**، ما جعلها تُظهر اتصاليّة وتطورًا. (DE ROSNAY Joël: 1979). وفي هذا الإطار تمثل النمذجة النسقية(Systemic

Scanned by CamScanner

*modeling) بديلا ذكيّا عن التناولات التقليدية للواقع، حيث تسعى إلى **اعتناق التعقيد بدلا من تفكيكه** كما تفعل المقاربات التحليلية (Marie-Jose AVENIER, et al.: 2005)، وتمثل النمذجة النسقية ميكانيزما قاعديا لفهم الظاهرة المعقدة على المستويين العلمي والعملي.(S.Daniel: 1997).

وتسعى الرؤية النسقية للوصول إلى مبادئ قاعديّة، استنادا إلى المعلومات، لتحقيق الفهم، توصيف الوضعيّات، وتطوير استراتيجيات التدخل التي لها احتمالية كبيرة للتطبيق على أرض الواقع(BELLINGER Gene, 2004). والنسقية هي ذلك البراديغم الجديد الذي: يجمع بين المسارات: النظرية، التطبيقية، والمنهجية. ويطرح مشكلات تتعلق بأنماط: الملاحظة، التمثيل، النمذجة، المحاكاة. بهدف فهم النسق، من خلال التحديد الدقيق لـــ: حدوده، علاقاته الداخلية والخارجية، بنياته، قوانينه، وخصوصياته الظاهرة.(Wikipédia: 2005)

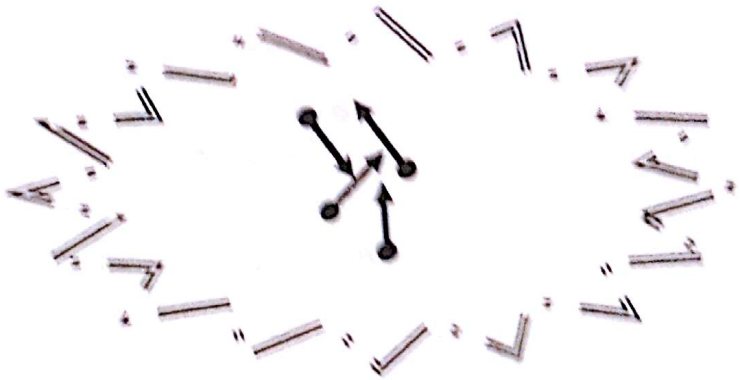
وإذا اتفقنا على أن البراديغم هو مجموع القواعد المسلم بها والمستبطنة كمعايير من طرف المجتمع العلمي، لفترة معيّنة من تاريخ العلم، من أجل تحديد وأشكلة(Problématiser)القضايا الجديرة بالدراسة.(Wikipédia: 2005)، فإن الرؤية النسقية بذلك تساعدنا على طرح الأسئلة بالشكل الصحيح، قبل أن تنطلق بنا في رحلة البحث عن الإجابة، وهذه ميزة هامة جدا تتفرّد بها الرؤية النسقيّة دون غيرها من المقاربات، والتي ترى أنه من الضروري توظيف الفكر النسقي لفهم الأنساق، بقدر ما هو ضروري لفهم كيفية صياغة أسئلة لها أثر فاعل في تطوير الإجابات عنها.(BELLINGER Gene: 2004) . فالباحث الذي يطرح سؤاله بالشكل الصحيح، هو الأوفر حظا في الحصول على الإجابة الصحيحة، وحتى إن لم يتحصل عليها، فهو لن يتوهم الإجابات الخاطئة، لأنه يعرف بالضبط ماذا يريد. وفي أسوأ الأحوال سوف يتوقف الباحث النسقي عند طرح السؤال، ويكون بذلك قد حقق إنجازا يُذكر، حيث أن سؤالا محددا واحدا ، أفضل من مئات الإجابات غير الواضحة. بالتالي فإن العمل البحثي في إطار الرؤية النسقيّة هو عمل هادف، ذكي،منظم، متشابك، متفرّع ومركّز في آن واحد.

وعلى مستوى الممارسة، فإن الفكر التجزيئي ينطلق من واقعة موحدة، ليترجمها إلى شتات أفكار، ويعيدها إلى الميدان في شكل توجّهات وتعليمات، لتتضارب وتتصادم، وليتحول الميدان إلى أرضية للمعركة. أما الفكر النسقي فيحسم أمر المعركة على المستوى المجرد أولا، وتنـــزل تعليماته وتوجهاته واضحة

* Systemic modeling= Systemic modelling/ Modélisation systémique.

Scanned by CamScanner

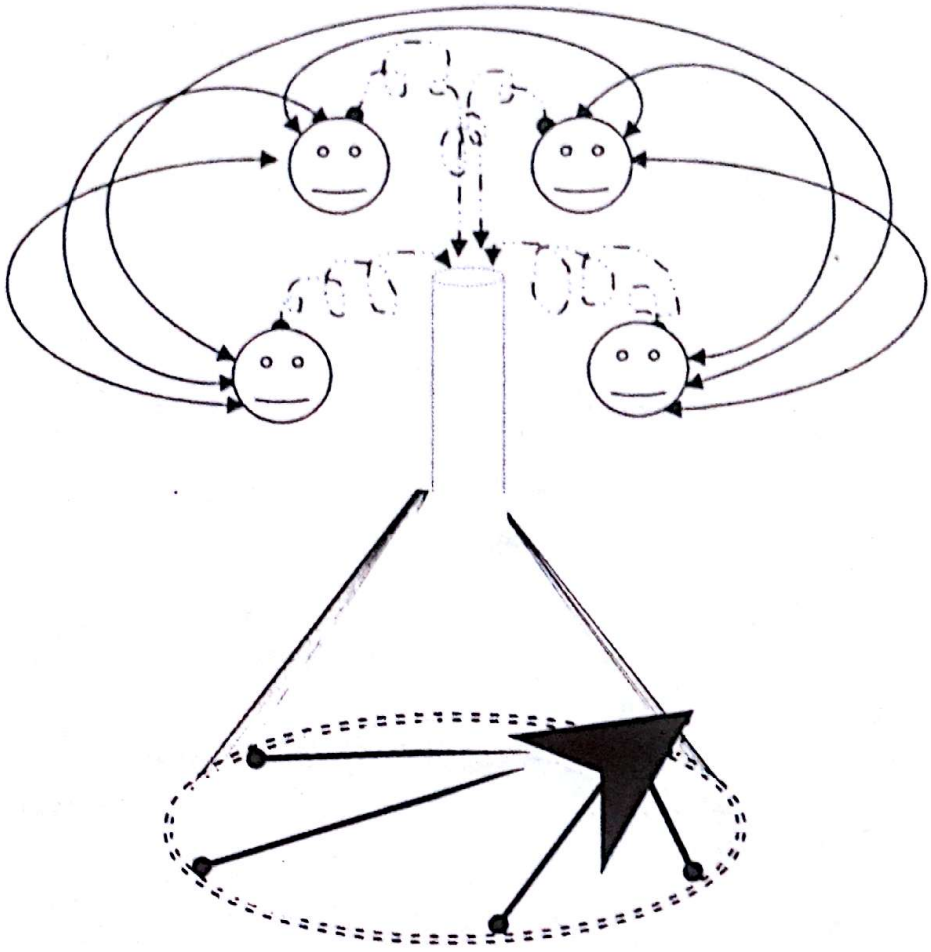
ومحددة إلى أرض الميدان، منسجمة في توجهها العام، لتتكفل ميكانيزمات التكيف بالتفاصيل التي لا يدور حولها اختلاف كبير. والشكلان التاليين يلخصان الفكرة:



الشكل (01): إتجاه نواتج الفكر التحليلي إلى أرض الواقع.

يبين الشكل (01) كيف أن الشركاء في العملية التربوية في ظل الرؤية التحليلية، يفكرون بطرائق مختلفة ومنفصلة، منعزلين عن بعضهم البعض، ما يحول دون الكشف عن الاختلافات والتناقضات الممكنة بينهم، بل تؤجل إلى حين نزول تلك الأفكار إلى أرض الواقع، أين يتحول الميدان التربوي إلى حقل للصراعات وتضارب الآراء.

Scanned by CamScanner



الشكل (01): إتجاه نواتج الفكر النسقي إلى أرض الواقع.

بينما في ظل الفكر النسقي (الشكل02)، تحسم أغلب التناقضات والصراعات الممكنة على مستوى التجريد والتخطيط، وبالتالي تكون منسجمة ومتسقة عند نزولها إلى أرض الواقع، ما يتيح لها إمكانية التنفيذ الهادف المنظم، والوصول إلى أكبر قدر من النجاح، بأقل قدر من المشكلات.

Scanned by CamScanner

والجدول* التالي يبيّن نقاط الاختلاف بين المقاربتين التحليلية والنسقية (DE ROSNAY Joël, 1979):

الرؤية النسقية	الرؤية التحليلية
- تدرس التفاعلات بين العناصر في وحدتها.	- تركز على دراسة العناصر منعزلة.
- تدرس آثار التفاعلات.	تدرس طبيعة التفاعلات.
- تؤكد على الإدراك الشمولي للظواهر.	- تؤكد على تحديد التفاصيل الدقيقة للظواهر.
- تغيّر حُزَمٌ من المتغيرات تزامُنيًّا.	- تغير متغيرا واحدا في فترة زمنيّة محددة.
- تدمج مُتّصلَ الزمن واللاعكوسية (Irreversibility).	- تبقى مستقلة عن متصل الزمن؛ حيث تعتبر الظاهرة على أنها عكوس (Reversible).
- تختبر الحقائق من خلال مقارنة سلوك النموذج بالواقع.	- تختبر الحقائق من خلال الوسائل التجريبية المُصدّقة ضمن نظرية ما.
- تستخدم النماذج التي لا تعتبر كافية لأن تكوّن قواعد للمعرفة، ولكنها مفيدة جدا في التأسيس لاتخاذ القرارات والأفعال.	- تستخدم النماذج الدقيقة المفصّلة، وهي قليلة الجدوى بالنسبة للواقع الإجرائي المعاصر.
- تكون فعالة جدا حالة التفاعلات غير خطيّة وقويّة.	- تكون فعالة جدا في حالة التفاعلات الخطيّة الضعيفة.
- تدعو إلى التكوين متعدد التخصصات.	- تدعو إلى التكوين التخصصي الدقيق.
- تدعو إلى العمل الموجّه بالأهداف.	- تدعو إلى العمل المبرمَج

* تم استخلاص هذا الجدول بتصرف عن صاحبه: (DE ROSNAY Joël, 1979)

Scanned by CamScanner

	بالتفصيل.
- تنطلق من معرفة دقيقة بالأهداف، وتفاصيل غامضة.	- تنطلق من معرفة دقيقة بالتفاصيل، مع الافتقار إلى أهداف محددة.
- تعتمد مفهوم "المرن".	- تعتمد مفهوم "الجامد".
- تعتمد مفهوم "الحركة".	- تعتمد مفهوم "البقاء".
- تعتمد مفهوم "المرونة والقابليّة للتكيف".	- تعتمد مفهوم "الصلابة والاستقرار".
- تعتمد مفهوم "التدفق واتزان التدفق".	- تعتمد مفهوم "القوة وقوة الاتزان".
- تعتمد مفهوم "السببية الحلقية المفتوحة".	- تعتمد مفهوم "السببية خطيّة مغلقة".

غير أن **DE ROSNAY Joël** يؤكد في ذات الوقت على أن العلاقة بين المقاربتين التحليلية والنسقية هي علاقة تكامل لا تضاد. (**DE ROSNAY Joël, 1979**) وهذا يعني عدم التخلي عن الرؤية التحليلية تماما، ولكن لا بد من مَوْضَعَتِهَا ضمن أفق شمولي، باعتبار البيئة التربوية (**LEGENDER, R.: 1993 79**).فهدفنا من وراء هذه المقارنة، ليس التشجيع عن التخلي عن التحليل تماما، حيث أن مرحلة هامة وجوهريّة من مراحل الدراسة النسقية نفسها تسمى: **مرحلة التحليل النسقي**. فقط علينا ألاّ نتعامل مع التحليل على أنه كل ما يجب فعله لمعالجة قضية معيّنة، ولكن، لا بد من إدماجه ضمن إستراتيجية نسقيّة واضحة، ليعطيها عمقا وتعطيه معنى.

إذن يجب اعتبار التحليل مرحلة من الرؤية النسقية، وليس مقاربة قائمة بذاتها، إنه جزء حيوي من العمل النسقي، وليس بديلا عنه، وفي ظل هذا التصور تتوفر لنا بدائل علميّة وعمليّة عديدة ومتنوعة، يمكن من خلالها تناول المنظومة التربوية **بنظرة نسقية**.

Scanned by CamScanner

الرؤية النسقية لمنظومة التربية الخاصة:

إن منظومة التربية الخاصة هي من صنف الأنساق الاجتماعية التي يذكر (DE ROSNAY Joël: 1979) أنه لا يمكن مقاربتها إلا من خلال طرائق جديدة، كالتي تقترحها الرؤية النسقية. والتي تتأسس على جملة من الاعتبارات من أبرزها: اعتبار الظاهرة نتاج عديد من العوامل وليست نتاج عامل محدد، تنوع تلك العوامل بين ما هو داخلي من ذات الظاهرة وما هو خارجي عنها يتعلق ببيئتها، ثم إن العوامل المؤثرة على الظاهرة بمختلف أنواعها ومستوياتها متفاعلة فيما بينها. (**رجاء وحيد دويدري**، 2000: 279)، وبذلك فإن الرؤية النسقية، واستنادا إلى قوتها المنهجية، تتناول منظومة التربية الخاصة بكل خصوصياتها، فتنظر إليها على أنها أنساقا مفتوحة(**Open**)، معقدة(**Complex**)، وفوضوية(**Chaotic**)، وتتعامل معها على أساس تلك الخصائص:

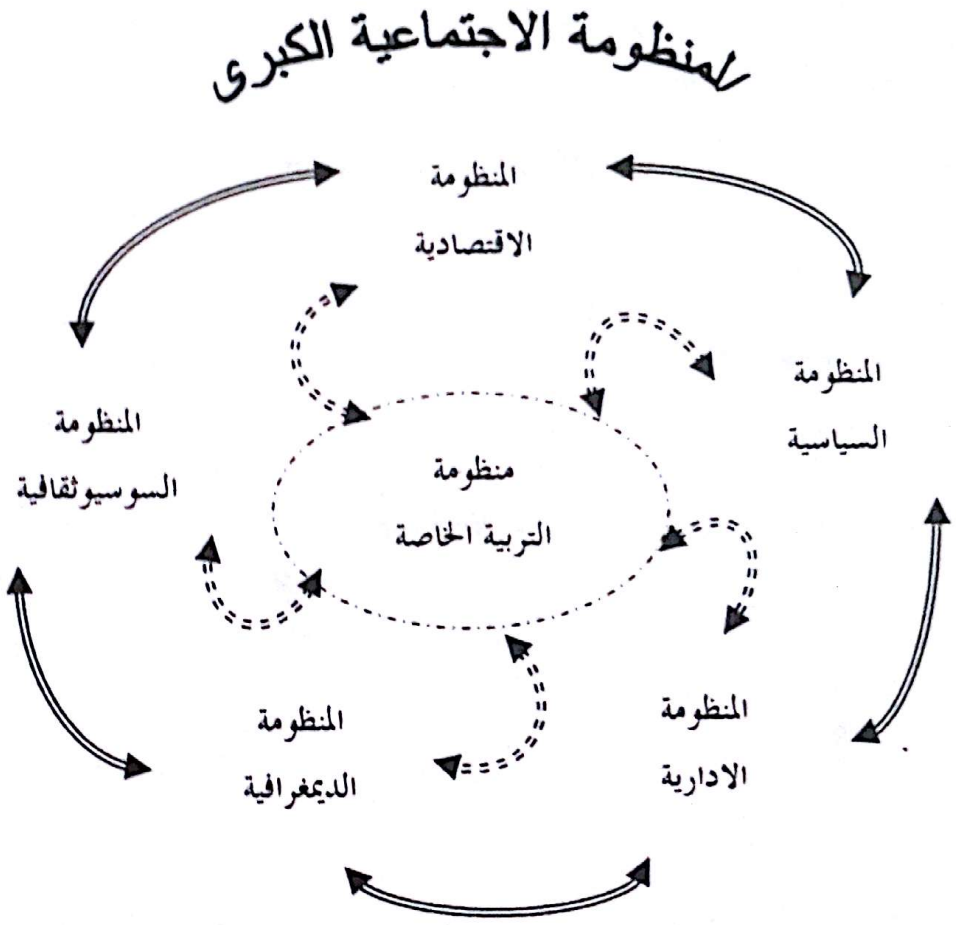
التربية الخاصة نسق مفتوح: لأنها دائمة على علاقة جدلية مع بيئتها، فتتبادل معها التأثير والتأثر من خلال الداخل والخارج من الطاقة، المادة، والمعلومات، تلك العلاقة التبادلية هي التي تَحُولُ –نسبيًا*– دون تعرضها للتهرؤ والتلاشي بعامل الزمن(**DE ROSNAY Joël, 1979**). والشكلان التاليان يلخصان ما بيّنه **عبد اللطيف الفاربي** وزملاؤه نقلا عن **L.D'hainaut** حول جملة الأنساق المتفاعلة مع النسق التربوي كمحيط له، ثم جملة السياقات المشكّلة له(**عبد اللطيف الفاربي وزملاؤه**،1992: 28- 33).

---

* لقد وصل الطموح النسقي بالبشر إلى التفكير في اللاموت(Immortality)، وبغض النظر عما يمكن أن يُثار من جدالات حول هذه النقطة، إلا أن الفكرة ذات المعنى في مجال حديثنا هنا، هي سعة الفضاءات والآفاق الفكرية والوجدانية التي يفتحها الفكر النسقي أمام البشرية. للإطلاع أنظر:

C. Joslyn, V. Turchin, F. Heylighen, (1993) : *Will for immortality*, Available at : http://pespmc1.vub.ac.be/IMMORT.html

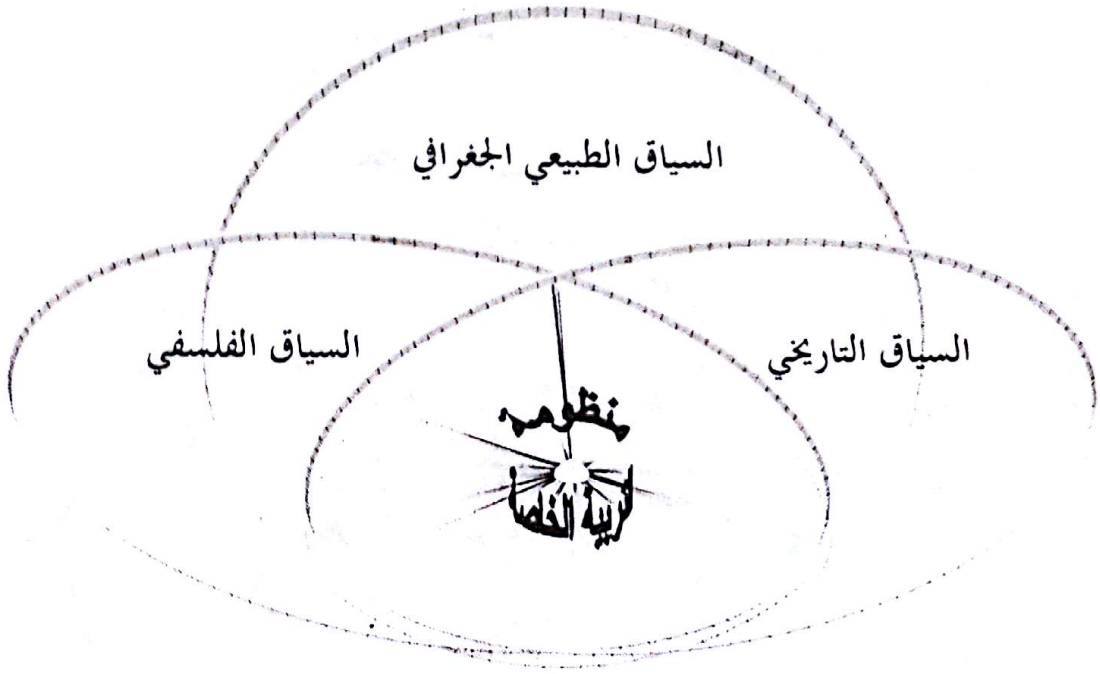
Scanned by CamScanner



الشكل (03) التموقع البيني لمنظومة التربية الخاصة.

نلاحظ وجود علاقة جدليّة بين مختلف المنظومات الفرعية للمنظومة الاجتماعية الكبرى ، بما فيها منظومة التربية الخاصة التي تربطها علاقات تأثير وتأثر متبادل مع مختلف المنظومات المجتمعيّة، وبالتالي فإن دراسة أية ظاهرة أو مشكلة ضمن منظومة التربية الخاصة، لا يمكن أن تقوم دون اعتبار لعلاقاتها الخارجية المباشرة وغير المباشرة.

Scanned by CamScanner



الشكل (**04**) التموقع السياقي لمنظومة التربية الخاصة.

يبين هذا الشكل كيف أن منظومة التربية الخاصة هي نتاج انصهار حيثيات سياقية متعددة، ضمن إطار زمني فراغي محدد، وبالتالي فدراسة قضايا التربية الخاصة لا يمكن أن تكون ذات مصداقية أو دلالة دون اعتبارها للأبعاد السياقية لما تتناوله، ذلك الاعتبار، غالبا ما كانت تسقطه الرؤية التحليلية عند معالجة الأمور، لكن الرؤية النسقية تعارض هذا المنحى، بل وتقوم على أنقاضه، حين تعتبره واحدا من دعائمها الأساسية، فتعطي البديل، وتوفر تنوعا من الطرائق العلمية التي تساعد على مقاربة الظواهر المعقدة ضمن سياقاتها الطبيعية.

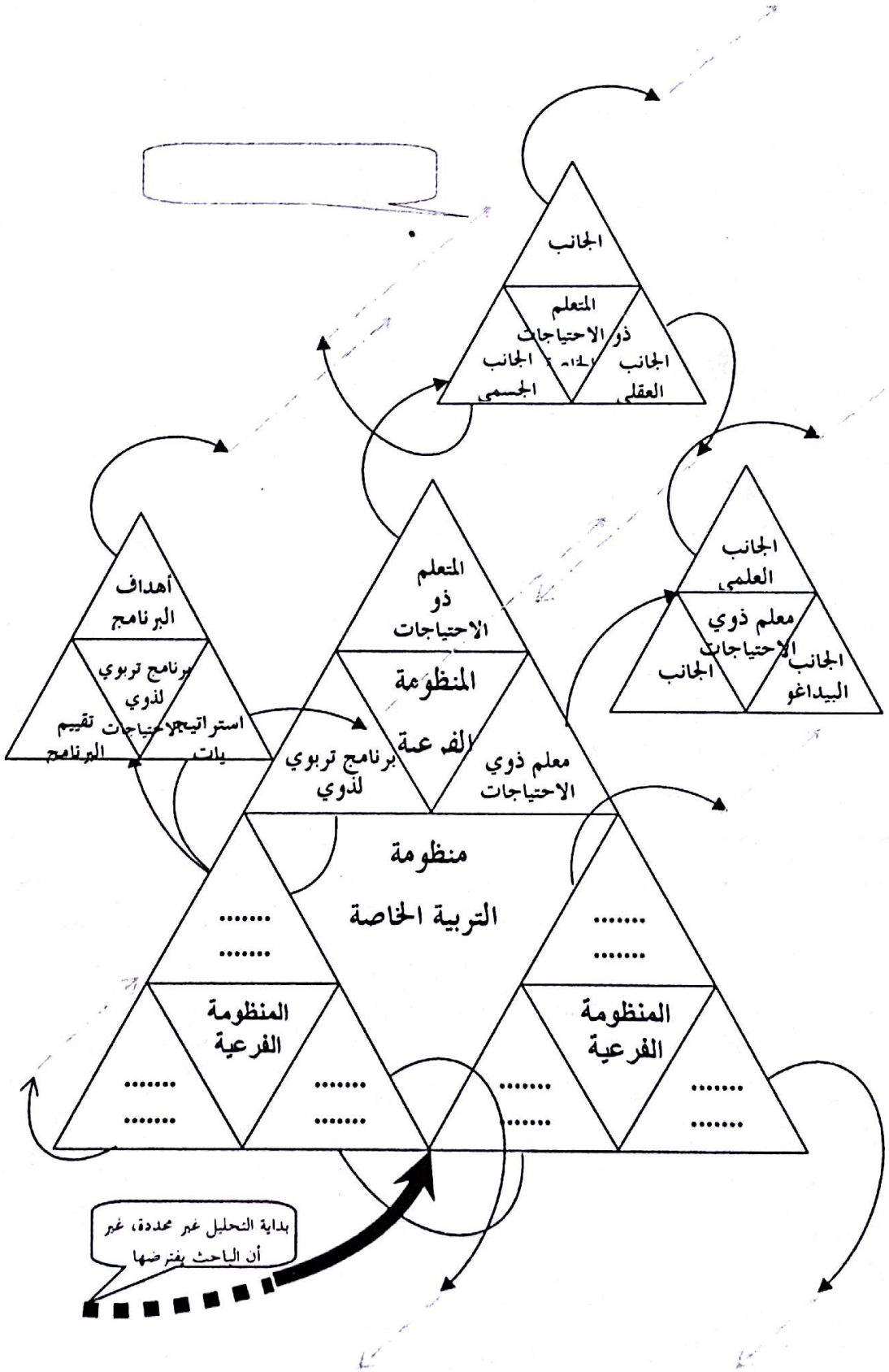
<u>التربية الخاصة نسق معقد:</u> لأنها تتألف من **تنوع واسع** من المكونات ذات الوظائف المتخصصة. تنتظم تلك المكونات على **مستويات تراتبيّة داخليّة**، حيث تترابط مختلف العناصر والمستويات من خلال **روابط غاية في التنوع**. وبالنتيجة هناك **ترابطات داخليّة ذات تركيز عال**، والتفاعلات ضمنها هي من نمط **التفاعلات غير خطيّة** (**DE ROSNAY Joël, 1979**). فنحن عندما نتحدث عن برامج الدمج الأكاديمي مثلا، والتي تهدف إلى توفير فرص تربويّة واجتماعيّة طبيعيّة، وبيئات أقل تقييدا للطفل ذو الاحتياجات الخاصة(**ماجدة السيد عبيد**،

Scanned by CamScanner

2000: 54)، فإنه لا يمكن أن نتناولها بعيدا عن اتجاهات المجتمع المحلي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، فما يبنيه المدرس خلال سنة، قد يهدمه موقف اجتماعي يعيشه المتعلم لبضع دقائق، وتشير الدراسات اليوم (ومنها دراسة **أمل سويدان:** 2006) إلى أن تحقيق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة قدرا مقبولا من التوافق النفسي والاجتماعي، إنما يتأثر بشكل كبير باتجاهات المجتمع نحوهم، وبالخصوص اتجاهات الآباء والرفاق.

التربية الخاصة نسق فوضوي: والفوضى المقصودة هنا هي تلك التركيبات البناءة والمعقدة جدا في الزمن والفراغ، والتي تتبع معادلات وقوانين محددة، على عكس الفوضى اللاتركيبية للديناميات التقليدية، ولذلك فإن سلوك الأنساق الفوضوية لا يَلقى غير الازدراء والرفض ضمن تركيبة النظرة الخطية، ذلك أن الأنساق المعقدة شديدة التمرد على القوانين الخطيّة، حيث لا يحالفنا الحظ كثيرا في التنبؤ بأحوالها القريبة فضلا عن البعيدة. بينما تُبدي **نظرية الفوضى** أو **نظرية الشواش** (Chaos theory) ارتياحا وأناة في تناول السلوك الفوضوي بالدراسة العلميّة المتفهِّمة والدقيقة.(**كمال عبد الحميد زيتون**، 2004: 380). وقد أسفر المفهوم العلمي للفوضى عن ظهور فروع جديدة من العلم، مثل "**رياضيات الغموض**" التي تتأسس على **المنطق الغامض**(Fuzzy logic)،القادر على التحكم في النظم غير الخطية، والتي يصعب تمثيلها رياضيا، ولذلك يتم استخدامه اليوم في مجال التربية حيث المستوى العالي من التعقيد والغموض.(**كمال عبد الحميد زيتون**،2004: 353). وقد ظهر أيضا ما يعرف اليوم **بالتحليل الفراكتالي** (Fractal analysis)، والذي انطلق من حقيقة علميّة كشف عنها عالم الأرصاد الجويّة EDWARD Lorenz في نواحي 1960مؤداها أن اهتزاز أجنحة فراشة في نيويورك له أثره على إعصار يجري في تكساس! (Jonathan Mendelson, Elana Blumenthal:2003) وهذا بالضبط ما يحدث بالنسبة للأنساق التربوية، حيث أنّ عاملا مُهْمَلا جدا، يمكن أن يؤدي إلى آثار غاية في الضخامة سواء بالسلب أو بالإيجاب. واعتمادا على توليفة مستلهمة من أسلوبي التحليل النسقي والتحليل الفراكتالي(Eric Green: 1998) نقترح الشكل التالي كلمحة شديدة الاختصار عن التحليل الداخلي لمنظومة التربية الخاصة:

Scanned by CamScanner



الشكل (05) لمحة شديدة الاختصار عن التحليل الداخلي

Scanned by CamScanner

وفي هذا المسعى فإن النمذجة النسقية، كأداة منهجية بديلة، تبدي اهتمامها بالأهداف الظاهرة للنسق موضوع الدراسة، بقدر ما تهتم بالأهداف المعلنة من طرف مختلف الأشخاص والجماعات المنخرطة في تلك السيرورة، فكل تلك الأهداف لها تأثيراتها غير الهينة على سير وتطور النسق موضوع الدراسة. (M. Avenier, & M., Albert: 2005)

ولعل هذا ما يمكن أن يساهم في تفسير ألوان الصراعات القائمة في منظومتنا التربوية بين أهدافها المعلنة، وأهدافها الخفيّة، بين أهداف الجماعات وأهداف الأفراد، بين الأهداف السياسية الاقتصادية، والأهداف الاجتماعيّة أوالأكاديمية، وغيرها كثير من ثنائيات الصراع التي لا يخلو منها أي نسق اجتماعي.

خلاصة:

عندما يُطرح ملف التربية الخاصة، نتسارع كمتخصصين، كل ينبش عميقا في تراث تخصصه، ليرسم ما يعتقد أنها بيئة نموذجية يمكن أن يجد فيها ذوو الاحتياجات الخاصة رعاية واهتماما، والحقيقة أن أولئك الأبرياء لا يعيشون في أية واحدة من الجنّات التي نرسمها، ولكنهم يعيشون الواقع بكل ما يحمله لهم من مآسي ومشكلات، بينما الحلول لا وجود لها إلا على أوراقنا البحثيّة، ذلك أن تلك الحلول هي نفسها مُعاقة، وغير قادرة على النـــزول إلى الواقع، بالطبع فهي لم تنطلق منه، وإنما انطلقت من رؤى تحليلية سمتها الأساسية أنها منغلقة على نفسها، مبتورة عن بعضها البعض من جهة، وعن الواقع من جهة أخرى. البديل في نظرنا إذن، هو الرؤية النسقية لمنظومة التربية الخاصة بكل قضاياها وخصوصياتها.

إن أهم ما يعطي الرؤية النسقية القوة كبديل عن الرؤية التحليلية، كونها **لا تسعى إلى إلغاء الطابع الدينامي المعقد للظاهرة التربوية**، بل على العكس، تسلم به وتتعامل معه، وتعمل على أساسه، وفق منطلقات علميّة رصينة. فتخاطب التعقد بلغته من خلال **"نظرية التعقيد"**، وتخاطب الفوضى بلغتها من خلال **"نظرية الفوضى"**، وتخاطب التشعب بلغته من خلال أسلوبي **"التحليل النسقي"** و**"التحليل الفراكتالي"**، وتخاطب الغموض بلغته من خلال **"المنطق الغامض"**، وبعد ذلك كله، تقدم قراءة نسقيّة شاملة للظاهرة موضوع الدراسة بلغة واحدة، تلك هي لغة **"النظرية العامة للأنساق/General Systems Theory"**. والتي تسمى اختصارا **"GST"**، هذه اللغة التي أصبحت تدرس في العالم "المتقدم" اليوم كلغة قائمة

Scanned by CamScanner

بذاتها.* تلك هي لغة إن نحن أتقناها، فهي كفيلة بضمان القدر المطلوب من التواصل بين مختلف أقطاب منظومة التربية عموما، والتربية الخاصة خصوصا، على اختلاف طبائعها ومستوياتها. وحينما نخلص من خلالها إلى حل لمشكلة ما، فإننا نفعل ذلك على أساس نظرة عميقة الفكر بعيدة النظر، تأخذ في حسابها أغلب المتغيرات الكائنة والاحتمالات الممكنة.

* For more details, you can see: GOODMAN Michael, (2001): *Systems Thinking as a Language*, in Systems Thinker, Available at: http://www.thesystemsthinker.com/tstlang.html

Scanned by CamScanner

قائمة المراجع:

1. أمل عبد الفتاح سويدان
2. برتراند (2001): *النظريات التربوية المعاصرة*، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة.
3. حمدي علي أحمد (1997): *مقدمة في علم اجتماع التربية*، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
4. رجاء وحيد دويدري(2000): *البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية*، دار الفكر، سورية.
5. سعيد إسماعيل علي (1998): *التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين*، عالم الكتب القاهرة.
6. شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ،(2002): *أسس التربية*، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
7. عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي، عبد العزيز الغرضاف (1992):*البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق*، سلسلة علوم التربية، الإصدار الرابع، دار الخطابي للطباعة والنشر، البيضاء.
8. عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب (1994): *معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*، دار الخطاب للطباعة والنشر.
9. فاروق شوقي البوهي (2001): *التخطيط التعليمي*، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
10. فاروق فهمي، (2002): *الوجه الآخر للعولمة*،دار الحريري للطباعة.
11. فاروق فهمي، جولاجوسكي، (2000): *الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين*، المطبعة العربية الحديثة، العباسية.
12. كمال عبد الحميد زيتون(2004): *منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي*، عالم الكتب، القاهرة.
13. ماجدة السيد عبيد، (2000): *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
14. مجدي عزيز إبراهيم، (2001): *المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
15. محمد مزيان (1998): *حول تقويم العمليّة التربوية*، قراءات في التقييم التربوي، كتاب

Scanned by CamScanner

الرواسي(1)، جمعية لاصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة. الصفحات:17-32.

16. محمد مقداد(2004): *الإعداد التربوي والمهني لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة*، مجلة تنمية الموارد البشرية، عدد خاص حول صعوبات التعلم. الصفحات: 07- 32.

17. هيمة السعيد، (2001): *حديث عن التربية*، الجزء الأول، مطبعة دار هومة.

18. وليم عبيد(2004): *المدخل المنظومي والمنهج التفاوضي*، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، الصفحات: 67- 76.

19. BELLINGER Gene (2004): The Way of Systems, Available at: http://www.systems-thinking.org/theWay/theWay.htm

20. C. Joslyn, V. Turchin, F. Heylighen, (1993) : Will for immortality, Available at : http://pespmc1.vub.ac.be/IMMORT.html

21. Daniel. Schneider, (1997): Modélisation du décideur, Accessible sur : http://www.w3.org/TR/REC-html40

22. De ROSNAY Joël (1979) : THE MACROSCOPE, A NEW WORLD SCIENTIFIC SYSTEM, Available at : http://pespmc1.vub.ac.be/macroscope/default.html

23. Eric Green, (1998): Zooming Sierpinski, Available at: http://math.bu.edu/DYSYS/animations/sierp-zoom.html

24. Eric Schwarz (1995): Knowledge, Action, the Game, Available at: http://www.isss.org/primer/schwarz.htm

25. Francopedia, l'encyclopédie libre (2005) : Introduction à la Systémique, Accessible sur : http://www.francopedia.org/Introduction_syst%C3%A9mique.html

26. GOODMAN Michael, (2001): Systems Thinking as a Language, in Systems Thinker, Available at: http://www.thesystemsthinker.com/tstlang.html

27. Jonathan Mendelson, Elana Blumenthal, (2003): Chaos Theory and Fractals, Available at: http://www.mathjmendl.org/chaos/index.html

Scanned by CamScanner

28. LEGENDER Renald (1993): Dictionnaire actuel de l'éducation, Læ défi éducatif collection, ESKA, Paris.

29. Marie-Jose AVENIER & Marie-Noelle ALBERT. (2005): An empirical study of organizational commitment based on systemic modeling and complex thinking in Organizational Studies Workshop, Santorini, Available at : http://www.egosnet.org

30. PENALVA Jean Michel, Unité de recherche sur la complexité, (1999) : SITUATIONS et SYSTEMES COMPLEXES, Accessible sur : http://www.agora21.org/ari/penalva1.html

31. Wikipédia, l'encyclopédie libre, (2005) : Paradigme, Accessible sur : http://www.w3c.org/TR/1999/REC-html401-19991224/loose.dtd

32. Wikipédia, l'encyclopédie libre, (2005): Introduction à la Systémique, Accessible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Introduction_syst%C3%A9mique

Scanned by CamScanner