

رعاية الموهبة في ظل المنحى المنظومي

أ.د. لحسن بو عبد الله، جامعة سطيف
doylettres@yahoo.fr

أ. ناتي نبيلة، جامعة سطيف
nnobleness@yahoo.fr

مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية-جامعة فرhat عباس

الملخص:

بدافع أو بأخر نحاول أن نتيح للموهوب أفضل أشكال الحياة، ولكننا من خلال المنحى الخطّي الذي انطلقنا في إطاره نصوغ أفكارنا وممارساتنا نحرمه الحياة نفسها؛ بينما نبذل جهوداً غير هينة من أجل التوصل إلى سبل الرعاية المثلثى للموهوبين، والحرى بنا أولاً؛ هو أن نعيد النظر في المنطلقات التي تؤطر لتلك الجهود، والتي قد تسفر عن نتائج عكسية تماماً. في ورقتنا البحثية هذه؛ نحاول التعرف إلى سيناريوهات رعاية الموهبة في ظل المنحى المنظومي من خلال تحليل الكينونة المنظومية للموهوب، ثم إبراز ما يأخذ دور الصد لمظاهر حياة تلك الكينونة من أفكار وممارسات خطّية 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.

مقدمة:

إذا كانت الموهبة¹ في تعريفها الاصطلاحي تتمثل في شكل أو أكثر من القدرات الخاصة لدى أفراد معينين يمكنهم من الأداء عال التفوق، (R. Legender, 1993: 397) ، فإن حياة الموهبة إنما تتحقق باستبعاد كل ما من شأنه أن يكبح تلك القدرات و يجعلها 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 أقسام محدودة من الزمن²، وبين التأثير الوجودي والشلل الوظيفي للموهبة في الموهوب يعيش هذا الأخير صراعات داخلية وخارجية مريرة تحوله من نعمة المجتمع إلى نقمة عليه.

وبضمير يتجاهل تلك المأساة يجبرنا فكرنا التربوي بحكم انتماه الخطّي المتجرّر أن نعامل أصحاب الموهاب على أساس من الإنكار لموهابهم، عن قصد وعن غير قصد، ذلك لأسباب عديدة منها؛ التنظيمية، الديداكتيكية، الإجتماعية، الإدبيولوجية...و غيرها كثيرة.

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

1 الموهبة: Giftedness: في تعريفها اللغوي اختُرَت من الفعل "هب" أي أعطى شيئاً مجاناً. فالموهبة إذن هي المطلبة للشراء بلا مقابل. أما كلمة موهوب في اللغة فقد أتت أيضاً

من الأصل وهم فهو ابن الإنسان الذي يعطي أو يمنحك شيئاً بلا عوض. (طارق سعادة، 2003: 10)

2 حالة الأقسام الزمنية الامتناعية يسري مفعول القانون القائل بأن: "العضو الذي لا وظيفة له يضمر"

طاولات في قاعة مغلقة؟" فسوف لن يفكر المعلم إلا فيما إذا كان صاحب السؤال بكامل قواه العقلية أم لا! بالرغم من أن العلوم النفسية والتربية سلمت منذ زمن بعيد بمبدأ الفروق الفردية بين الطالب على مختلف أبعاد الشخصية لديهم، بما فيها البعد النفسي والمزاجي، ومن غير المعقول أن يتفق جميع الطلبة بأن الجلوس على كرسي تقدمه طاولة هو أفضل وضعية ممكنة للدراسة، ولو نفتح المجال؛ فقد يعبر 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 تستند جهودها في توفير آليات التنفيذ ثم الضبط والمراقبة لوتيرة تحقيق أهدافها وفق ما تمليه من معايير، وحين يتضح أن طالبا لم يستجب إلى تلك المعايير، فإنه من دواعي الولاء لأطربنا الفكرية المقدسة أن نزج بهذا الطالب إلى خارج دائرة التقدير والاحترام تحت واحدة من المسميات المعروفة: "فشل دراسيا، غبي، متمرد... الخ"، إننا نعاقبه فقط لأن اختياره وقع على "الخطأ" أو بالأحرى "ما نراه نحن خطأ"، ولكن من قال أن حكاية مثل حكاية "غاليليو غاليلي" ليست تكرر!

من جهة أخرى فإن التقييم التربوي الذي ندعى أنه القلب النابض للمنظومة التربوية بشكله الحالي ما هو إلا أداة من أدوات السيطرة الفكرية، ووسيلة حضارية مشروعة لممارسة أشكال القمع والإقصاء بأسلوب علمي منظم، ورغم أن هذا المعطى لم يكن خفيّا على كثير من المفكرين والتربويين، حيث ظهر الاتجاه الشخصاني يؤكّد على استقلالية المتعلم من ضمن الاتجاهات التربوية المعاصرة¹،

¹ انظر: برتراند (2001)

كما ظهر الاتجاه النقدي الراديكالي في علم الاجتماع التربوي¹ يكشف عن تأويل جديد للمدرسة ماهية ووظيفة، 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 يتاسب مع قدرات وإمكانات الطلاب الموهوبين.
- ✓ المعلمين غير معدين للإعداد المناسب وكثير منهم لا يشعر بالارتياح للعمل مع الطلاب الموهوبين.
- ✓ يعتقد (Barbe, 1955) أن الموهوبين متقدمون على أقرانهم في الكفاية العقلية وهذا لا يجعلهم أشخاصاً يعوزهم الانسجام والتكيف مع مجتمعهم، لكن المشكلة تبدأ حين يرفضهم الآخرون لأنهم لا يفهمونهم.
- ✓ أشارت (Terman, 1925) و(Hollingsworth, 1926) 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، فيما أن يتعلموا كيف يواجهون التوترات بطريقة توافقية، أو يكتبوا حاجاتهم الإبداعية، وبينما

¹ انظر: حمدي علي الحمد (1997)

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 قاسياً في تعامله مع الموهوبين، خصوصاً 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 المثاليب ما سمح بظهورها لزوماً عن ممارسات أرسى تقاليدها وظل يغذيها ل تستمد منه شرعيتها ويستمد منها استمراره، وقد تحققت فناءة اليوم بأن أغلب مشكلات عصرنا على اختلاف أنواعها تمثل نتيجة لأزمة واحدة، هي بالأساس أزمة في الإدراك انبثقت عن النظرة العتيقة للعالم. (V. Imre, 2005: [2] نقلًا 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 تندد 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، علماً أن البحث الكمي يعجز عن اقتحام مجالات

معرفية جديدة، وبالتالي فهو عاجز عن تكوين وتطوير نظريات ونماذج جديدة، وبالتالي تغدو الساحة العربية مختبراً لنظريات ونماذج الآخرين دونما مراعاة خصوصياتها.

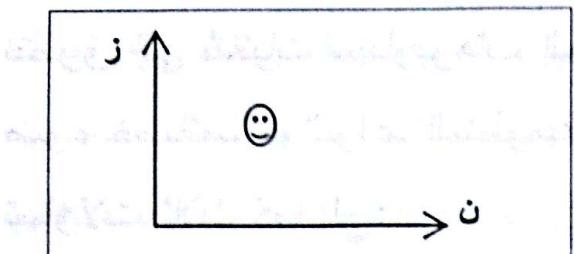
بالتأكيد "لإمكنا حل مشكلة باستخدام العقلية نفسها التي أنشأها" كما يقول ألبرت أينشتاين، ومنه فإن الحلول الناجعة لذلك المشكلات لا يمكن أن تتبع إلا عن منحى فكري بديل يجدد التأثير للممارسة الإنسانية عامة والتربية خاصة في ضوء خصوصيات الموضوع والسباق؛ إننا نراه المنحى المنظومي الذي فرض نفسه إطاراً مرجعاً بامتياز على مختلف الساحات العلمية، والذي نتناول من خلاله موضوعنا كما يلي:

1- نتناول التحليل المنظومي للموهوب من حيث هو كينونة منظومية: في بعديه الأنطولوجي والوظيفي، وفي بعديه الداخلي والخارجي، وذلك على مستوى الزمن والفراغ.

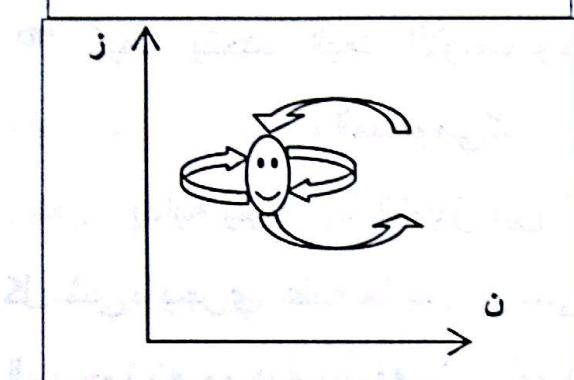
2- ننطرق إلى عرض تحليلي مقارن لسيناريوهات حياة الموهبة في الموهوب بين كل من المنحى الخطي والمنحى المنظومي.

3- نستخلص ما يمكن أن يقدمه المنحى المنظومي للبقاء على حياة الموهاب. لأن المقام غير موات لتحليلات منظومية شديدة العمق، فسوف نتناول تحليل كينونة الفرد الموهوب تناولاً فيزيائياً مبسطاً فقط من أجل صناعة السؤال البحثي¹ الذي على أساسه سوف يتم توصيف السيناريوهات الخطية مقابل السيناريوهات المنظومية لحياة الموهبة في الموهوب أو موتها، وذلك ما نلخصه فيما يلي:

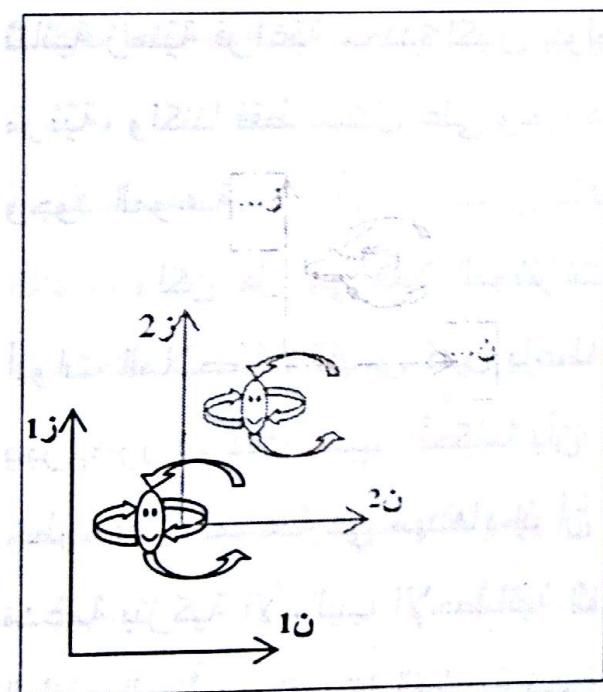
¹ السؤال البحثي في ظل المنحى المنظومي تمتنع مثلاً من طرف الباحث، ولا تستورد؛ ذلك أن العوب يكون من جنس المزال طبيعة وأمتداداً.



١- في لحظة زمنية "زس" وعلى نقطة فراغية "نـس" تتموضع كينونة "كـ".



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



3- على مُتصلي 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 التطورى لها، وتُقْصَح لمتبعها بالدراسة والتحليل عن الامتدادات التفاعلية للكينونة موضوع الدراسة.

إنطلاقاً مما سبق، واعتتماداً على طريقة Gene B. القائل بأنه: "من أجل صياغة سؤال منظومي: علينا أن نفكر بالأسلوب الذي تتطور به الوضعية محل التساؤل عبر الزمن، وبالعلاقات الكائنة بين مكونات الوضعية، وكيف تتطور تلك العلاقات عبر الزمن (B. Gene, 2004: Formulating Questions ، سوف

نطرق إلى ثانيات سيناريوهات الحياة "الخطية- المنظومية" لكيوننة الموهوب في ضوء خصائصه والقواعد المنظومية للكوننة والتفاعل في إطار الإجابة عن تساؤلات ثلاثة كما يلي:

ـ كيف يتحدد بعد الأنطولوجي للموهبة ضمن كل من المنحين الخطى 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 تتضمّن إلى حوزته موهبة نصفه بالـ "موهوب"، من هنا فإن: كلمة "موهوب" بالمعنى المنظومي لا تشير إلى كيان بيولوجي ملموس، وإنما تشير إلى وضعية معينة في ثنائية زمنية فراغية محددة لكيان بيولوجي ملموس، هذه الوضعية غير ملموسة ولا مرئية، ولكننا فقط نستدل على وجودها من خلال ما نعتبره نحن مؤشرات دالة على وجود الموهبة.

ولكن هل هي فعلاً المؤشرات الدالة على الموهبة؟ وهل ما نمتلكه من أدوات الملاحظة والقياس كفيل بإعطاء القياسات الحقيقية لتلك المؤشرات؟ لا أحد يجزم؛ ورغم ذلك نصدر أحکاماً بأن هذا موهوب وذاك لا، دونما تحفظ. وهذه أول خطوة لقتل الموهبة في مهدها؛ إذ أن تعدد أدوات القياس النفسي وتتنوعها اليوم مدعاة بتزكية الأساليب الإحصائية المتطرورة التي تتيح أساليباً بارعة في الكذب العلمي المنظم، ونزعتنا الفطرية نحو تقليل مساحات الشك على حساب درجة الثقة، كل تلك العوامل مجتمعة تعطينا الدفع الكافي لإقصاء المواهب ونفيها عن أصحابها بكل قوة، وترجم العلماء والمخترين ملائكة بحكاياتها أن موهوباً نفي عنه النظام المدرسي صفة الموهبة وزُجَّ به إلى الشارع، وبعد زمن أفحى موهبته عن نفسها بشكل أو باخر في واحد أو أكثر من ميادين الحياة. أو لم يكن

العالم "ألبرت أينشتاين" واحداً من التلاميذ الكسالي سيني السمعة في مدرسته! هناك العديد من الموهوبين التي أقصيت من المدرسة وذهبت تصنع مستقبلاً خارجها، منها ما ينجح ومنها ما يفشل، والمجتمع الجاني هو من يحصد نتائج ذلك في النهاية إن سلباً أو إيجاباً.

بهذا المعنى فإن المنحى الخطي ينظر للموهوب على أنه كيان قائم بذاته، وتلك النظرة الخطية لماهية الموهوب أخذت دوراً في قتل الموهبة على أرض الواقع وهي تجبر الموهوب على أن يختار بين أن يكون موهوباً أو أن يكون إنساناً! إننا كثيراً ما نبالغ في المعاملة الاستثنائية للموهوب باعتباره كائناً بشرياً فوق العادة، ونتوقع منه توقعات عالية المستوى قد يشعر أمامها بالتعجيز أو الضغط النفسي على الأقل، في هذه الحالة نحن لم ننفي عن الموهوب موهبته، ولكننا نفينا عنه إنسانيته.

وقد نبه المختصون إلى هذه النقطة مؤكدين على "أنه ليس باستطاعة الطالب الموهوب أن يعمل دائماً ضمن أقصى إمكانياته وفي أعلى مستوى ومع ذلك فهو يحتاج إلى توفير الفرص التي تشعره بأنه سوي وعادي في الموقف التعليمي، ويتبادل الأفكار مع الآناداد وبأن هناك مشاكل تتحداه وتقتضي منه إطلاق مقدرته إلى درجة يشعر بها بالفشل، إنه بحاجة إلى أن ينمو كشخص متكملاً وليس كمجموعة من الموهوبين". (طارق سعادة، 2003: 19)

أما الموهوب من المنظور المنظومي فهو وضعية لكيان قائم بذاته، وبالتالي للفرد الموهوب أن يجمع بين كونه إنساناً وموهوباً في آن واحد؛ إنسان له الحق في فرص النقص والضعف والفشل الإنساني، وهو موهوب له الحق في فرص الإبداع والتجديد، وهذا يمنحه قدرًا أكبر من الحرية والانطلاق، وبالتالي يكون قادرًا على استغلال موهاباته وترجمتها إلى إنتاج ملموس الأثر.

ولنفترض أن أدوات القياس لدينا كشفت أن طالباً معيناً موهوباً، ولنفترض أنه بالفعل طالب موهوب، ولنفترض أيضاً أنه لم يتعرض لأي واحد من أساليبي 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 التطورية على متصل الزمن؟ هذا ما يأت ذكره فيما يلي:

ما هي سيناريوهات حياة الموهبة في بعدها التطوري ضمن المنحى المنظومي بديلاً عن سيناريوهات موتها ضمن المنحى الخطي؟

الموهبة هي واحدة أو جملة من القدرات الخاصة يمتلكها فرد يسمى "موهوباً"، تعيش ضمن فراغه وزمنه الموضوعي وتفاعل مع مكوناته الداخلية. وقد تُفصح الموهبة عن نفسها في تأثيرات ملموسة يُوقعها هذا الفرد الموهوب خارج حيزه الفراغي خلال زمن حقيقي باتجاه محیطه، وقد لا يحدث ذلك فيظل الموهوب غير معروفاً.

بهذا المنطق فإن استمرار حياة الموهبة لدى الفرد الموهوب تتوقف على مدى إدراكنا لخصائص وضعياته ككونية منظومية 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 الخطية المميتة للموهبة، وفيما يلي عرض تحليلي مقارن لتلك وتلك على أساس مدى استجابة كل منها لمتطلبات بقاء الموهبة وتطویرها إنطلاقاً من خصائص¹ الفرد الموهوب.

¹ تم تحديد لغز تلك الشخص من خلال حد من المراجع الآتية: (زينب محمد إبراهيم كسل، 2006) (حسن مصطفى عبد المعطي، السيد عبد الحميد أبو قلة، 2006)(صلاح حسن الناهري، 2005)

يختص الموهوب بذاكرة متقدمة ومخزون كبير من المعلومات، واتساع نطاق ما يستخدمه منها، كما يتمتع بسرعة البديهة واللحظة 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 منطقياً جداً بالمنظور المنظومي؛ فالفرد الموهوب لديه قدرات غزيرة كما عديدة نوعاً، والتقاعلات 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 نوعاً.

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 انتقامنا الوعي أو اللواعي إلى أطر فكرية خطيرة تطرح هويتنا الإنسانية من خلال "إيديولوجيات معلبة" كما تسميها (مروة كريدية، 2006) تفرض نوعاً محدوداً من العلاقات فتصادر الحريات وتمنح نفسها "القدسية" و"الحق الحصري" في معرفة الحقائق وتجسيدها. ومنه نتحدث للطالب الموهوب عن الواقع وكأننا الأصدق من الواقع حين يتحدث عن نفسه، بينما نحن بحكم طبيعتنا الإنسانية لا نصف شيئاً كما هو أبداً كما يقول (هنريك سكوليموفסקי، 2004)، بل نشارك دوماً فيما نصف، والمُعطى ليس أبداً

مُعطى بما هو كذلك؛ فالعقل دوماً يعالج، يقوله، يشكله، ويعينه. الطالب الموهوب بحكم طبيعته لن يدرك طروحاتنا كما نعتقد أنه سوف يدركها، صحيح أنه بهذا السلوك سوف يكون من الفاشلين في "تحصيل" المعارف الدراسية، ولكن هذا لا ينفي أهمية ما يدركه بنفسه خارج قيود وصايحتنا، ومن أمثلة هذا التمرد الفكري ما يذهب إليه "Léonel Beudin" في قوله:

لقد تعلمنا أن النقطة هي الأثر الدقيق الذي يتركه قلم رصاص على ورقة بيضاء. وفيما بعد، قيل لنا إن هذا التمثيل للنقطة غير صحيح، وإنه كان مفيداً لنقريب 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 نقلًا عن Léonel Beudin¹)

هذا المنحى الراديكالي في التفكير، والذي جُبل عليه الفرد الموهوب، يتحدى المعلم وقد يسبب له مشكلات إذا كان ضعيف الإعداد علمياً وسلوكياً لتحمل المواقف الحرجة، وربما يلجأ إلى ما فعله أستاذ الرياضيات مع تلميذه إينشتاين حين طرده قائلاً: "إن وجودك في المدرسة يهدم احترام التلاميذ لي".

من جهة أخرى فالموهوب يتميز بمعرفة مفاهيم ذات مستويات عليا من التجريد، ويمكنه استخدام المفردات العميقية على نحو ماهر حاذق، كما يملك القدرة على الاستدلال المجرد واستبطاط المجردات بصورة تفوق أقرانه في العمر الزمني، أيضاً له القدرة المتميزة على اللعب بالأفكار والكلمات، وهذه كلها تدل على دينامية فكرية راقية يتميز بها الموهوب، وبالتالي لا يجوز أن نتعامل معه بأطر فكرية 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

المدرسة المزيد الجديد، على هذا المستوى يمكن أن للجأ إلى القوانين المنظومية التي هي في جوهرها ذات طبيعة علانقية 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 أقرب للفكر التجريدي.

ومن خصائص الموهوب أنه ينجذب إلى الأشياء الغامضة المعقدة الجديدة ويتحملها، وينزع إلى معالجة المعلومات بطريقة معقدة، وهذا ما لا يتاحه المنحى الخطى؛ إذ يرتكز إلى العقيدة "الذرية"؛ وهي عقيدة علمية تقضي بأن كل الكائنات المعقدة هي تكثُّل لكائنات 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 الصورة البسطة عنها. ولأن الإنسان بطبيعه يميل إلى أن يرى الواقع منظماً واضحاً بسيطاً لا فوضويًا غامضاً معقداً، فإن البراديم الخطى اعتنق طيلة عهده عقيدة "التبسيط" ليدرس من خلالها الظواهر العلمية التي يسمّيها "منظمة"، مُصرًا على مقاطعة الظواهر التي يسمّيها "فوضوية" رافضاً التعامل معها، لأنها متمردة وخارجية عن المألوف، كما أنها لا تمثل إلا قلة شاذة غير مرغوب فيها من الظواهر الكونية. ومع قدوم العصر الجديد وزيادة تعقيّدات الحياة، اتضح أن الظواهر الفوضوية المعقدة لم تعد القلة الشاذة، بل إنها تمثل الأغلبية الساحقة من الظواهر الكونية، فقد أثبتت العلم في عديد من فروعه أن كل مظاهر الطبيعة هي تعقيّدات فوضوية. (موسى ديب الخوري، 2005)

في هذا السياق يقدم المنحى المنظومي أطرا فكرية أكثر تفهماً في التعامل مع التعقيد. (BROWN-SYED Christopher, 2001) من تلك الأطر علم النَّعْقِد: وهو دراسة النظام الذي يظهر في أسواق تبدو أنها فاقدة للنظام تماماً، ذلك النظام الذي يمثل لغزاً تعجيزياً أمام العلوم الكلاسيكية (W. Mc. Mark, 2000). بعد أن وقف العلم التقليدي عاجزاً عن دراسة الظاهرة الفوضوية المتمردة عن المنطق الخطّي، بينما الوحيدة التي حظيت بالفهم والدراسة في الماضي هي تلك الأسواق التي ساد الاعتقاد عنها بأنها خطّية، ولكننا افتتحنا اليوم بأننا نعيش في عالم لا خطّي على الإطلاق، فالخطّية اليوم هي نادرة يصعب تصديقها. (J. Mendelson, E. Blumenthal, 2003) ثم على الفوضى الذي ظهر ليصف الفوضى بأنها تركيبات بناءة ومعقدة جداً في الزمن والفراغ، تتبع معادلات وقوانين محددة، وهذا على عكس الفوضى الالاتركيبية للديناميات التقليدية، أطر فكرية كهذه يمكن في حيزها أن تكون المناقشات ذات نفع ومغزى، ويمكن من خلالها تغذية الموهبة وتطويرها، وبما أنه من غير المحظوظ التفكير بأن مستويات معينة من مستويات الواقع تقابل زمكاناً مختلفاً عن الزمكان الذي يميز مستواناً نحن، والتعقيد نفسه لا بد أن يتوقف بذلك على طبيعة الزمكان كما يقول (بسّاراب نيكولسكي، 2000)، فإنه من الظلم اعتقال الذوات الموهوبة لتفكير فقط فيما نراه معقولاً.

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

ينجح المنحى الخطى 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 لاحقاً إلى أن هناك قوانين عامة مشتركة تحكم مختلف الظواهر الكونية. (A. Bartimèe, A. L. Braichet, 1996, L. VON Bertalanffy, 1981)؛ وتناول النقاشات الفكرية مع الطالب الموهوب ضمن هذا الإطار، بالتأكيد سوف يعطي دفعاً أقوى لمواهبه باتجاه النمو والتطور، وسوف يُكسبه آليات هامة للتنمية تلك المواهب وظبطها بالشكل المناسب وفي الوقت المناسب، دون الحاجة إلى أطراف خارجية لفعل ذلك، ومنه تتعزز قدرته على التنمية والتقييم الذاتيين المستمرتين.

خاصية أخرى يتمتع بها الموهوب هي قدرته على إدراك وإعطاء أكثر من حل للمشكلة الواحدة، وفي ظل المنحى الخطى ما تزال الجهد تتكب على حل المشكلات أحادية المعيار (Monocritère)، منطلقة من افتراض مؤدّاه أن نموذج الحل لتلك المشكلات جاهز ومُعد مسبقاً. (J.L. LE MOIGNE, 1991) بينما المنحى المنظومي بحكم ثراه المنهجي الواسع كما وكيفاً، لا يقصي أية منهاجية تُمكّن من بلوغ الهدف، كما لا يتكلّف في رسم المعايير المنهجية، والمعيار الأساس هو مدى وظيفية منهاجية معينة في تحقيق ما سُخّرت لتحقيقه من أهداف علمية أو عملية.

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

فريتيوف كابرا صفات نموذجية للثقافة الأبوية patriarchal. ومجتمعنا، ككل المجتمعات الأبوية، ينزع إلى تجديد التوكيد على الذات على التكامل، والتحليل على التأليف synthesis، والمعرفة العقلانية على الحكمة الحدسية، والتنافس analysis على التعاون. (فريتيوف كابرا، 2008: انعدام الأمان القومي)، أما في ظل المنحى المنظومي فلم يعد بناء الشخصية الإنسانية مجرد ملء لوظائف بدنية ونفسية وسلوكية، بل هو عناية مستمرة بالطاقة المفتوحة فيما 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 ودينامياً ومتاغماً مع التفتح الطبيعي أعطى فعلاً متوازناً وبناء سليماً. كذا فإن التوازن النفسي هو تناغم مع طبيعتنا الداخلية التي لا تفصل عن طبيعة البيئة والكون. (موسى ديب الخوري، 2001)، ومنه فإن التوجّه المنظومي يتّيح لنا أن نراعي كلا من البيئتين الداخلية والخارجية للفرد الموهوب، مع الحفاظ على اتزانهما من جهة والتوازن بينهما من جهة أخرى. وفيما يلي يقترح ROUX DE BEZIEUX Henry التعليم من أجل إعداد أفضل للتعامل مع البيئات المعقّدة وغير المستقرة اليوم. (R. Henry, 2003 : "Systémique, Compétences Systémiques : Les Neuf Clefs)

- ـ الكفاءة الأولى: المنطق динامي بدلاً من المنطق الاستاتيكي.
- ـ الكفاءة الثانية: المنطق التعددي بدلاً من المنطق الواحد.
- ـ الكفاءة الثالثة: منطق المسؤولية: بالمنطق التقليدي، عندما تقع مشكلة فإن كل الأطراف الشريكية تتصل من المسؤولية، أما بالمنطق المنظومية فالكل مسؤول؛ لكل دوره في صناعة المشكلة، ولذلك فالجميع يقع ضمن دائرة المساعدة.

- الكفاءة الرابعة: المنطق العلائقى بدلا من المنطق البنائى.
- الكفاءة الخامسة: القدرة على الإدماج بين الإجرائي وال مجرد.
- الكفاءة السادسة: منطق التغذية الراجعة بدلا من المنطق الخطى.
- الكفاءة السابعة: التفكير في التكميم بدلا من القياس: القياس ليس غاية في ذاته، وعندما يتعدى القياس، يمكن اللجوء إلى عملية التكميم، والتي تتمثل في إعطاء قيم رقمية، هي في الغالب اعتباطية، للمتغيرات التي يتعدى قياسها بدقة.
- الكفاءة الثامنة: التفكير بشكل علمي بدلا من التفكير الأحادي: لأن الإنسان يسعى دائما إلى فرض وجهة نظره، فإنه يسترسل في إثبات فكرة أحادية 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 المنظومية تبدو أنساب ما يمكن أن يوفر فرص التحدى للطالب الموهوب، ويتراوّب مع مستوى مستجيها لخصائصه، وبالتالي يتمنى لنا أن نخاطب الموهبة فيه ونعايشها هو جانباً مُدركاً نشطاً من كيانه، فتعطيه بقدر ما يعطيها وتطوره بقدر ما يُطُورُها، وثمار النجاح سوف تكون ملك الجميع في النهاية.

قائمة المراجع:

1. برتراند (2001): النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بو علاق، قصر الكتاب، البلديّة، الجزائر.
2. بسّراب نيكولسكي (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 علمياً وتكنولوجياً لدى الطالب، 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 المكان كوسا (2004): المكان والزمان، http://www.maaber.50megs.com/issue_august04/books2.htm
9. صالح حسن الراهنري (2005): سيكولوجيا رعاية الموهوبين المتميزين ذووي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر، الأردن.
10. طارق سعادة (2003): الطفل الفلسطيني الموهوب في محافظة رام الله والبيرة، مركز

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، 26-30/08/2006، جدة، المملكة العربية السعودية.

12. فريتيوف كابرا، انعدام الأمن القومي، (2001):
http://www.maaber.50megs.com/forth_issue/spotlights_1a.htm

13. مروة كريدية . بعيون كونية، (2006) :
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 والفووضى في العلم الحديث" ، URL=http://maaber.50megs.com/fifth_issue/epistemology_1.htm

16. هنريك سكوليموفסקי (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>

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://pespmcl.vub.ac.be/ASC/ATOMISM.html>