الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

أولاً : إدراك الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية)

- الأستاذ الراعي (المنتور).
- الأستاذية الراعية والمتلقين للرعاية.
- أدوار الأستاذ الراعـــي ووظـــائفه.
- توقعات الطلاب عن سلوك الأستاذ الراعي.
- العلاقة الشخصية المتفاعلة بين الأستاذ وطلابه.
- الأستاذية الراعية وبعض أنمـــاط الريادة.
- النظريات المفسرة لصلة الأستاذية الراعية.

ثانيًا: الانتمـاء

- مفهوم الانتماء.
- النظريات المفسرة للانتماء.
- استخلاص أبعاد الانتمـــاء.
- نمو الانتماء.
- تعريف الباحث للانتماء.

ثالثًا: مستوى الطموح

- مفهوم مستوى الطموح.
- النظـــريات المفســـرة لمستوى الطموح.
- أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

openkandil.com

obeikandl.com

الإطار النظري

أولاً :إدراك الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية):

لقيت المنتورية اهتمامًا مكثفًا من الباحثين الغربيين وعلى وجه الخصوص في المجال التربوي والإداري حتى ظهرت الدعوة حديثًا إلى تزويد الطلاب بالراعي الذي يرشد ويساند ويدعم مسارهم محققًا لمن يرعاه النمو الشخصي والمهني، وعلى عكس ذلك لم تلقَ المنتورية مثل هذا الاهتمام في العالم العربي حتى الآن على الرغم من أهميتها في تحقيق إيجابية التعلم وتطوير المتلقي للرعاية.

وفي هذا الصـــدد يشير كل من شارون وجيمي "Sharon & Jamie" (١٩٨٨) «إلى أن المنتورية ترُى في العديد من المجالات كطريقة نافعة للمساعدة في التطوير المهني على امتداد حياة الفرد ويمارس الإشراف الرشيد في البيئة الجامعية متضمنا تدعيم الكلية من خلال العلاقات الأولية، وترابط الأستاذ الراعي ووظائفه وتوقعات الطلاب نحوه ومن ثم التركيز على بعض النظريات المفسرة للعلاقات المنتورية لتحديد مفهوم الأستاذية الراعية وأبعاده.

الإدراك :

تعتمد حياتنا بدرجة كبيرة على حياة الآخرين حيث نميل كبشر إلى كوننا مشاهدين للناس، ويطلق العلماء السلوكيون على عملية مشاهدة الناس عملية إدراك الشخص فإدراك الشخص كغيره من النشاطات الأخرى المعقدة عملية فردية بدرجات عالية، ولدى الفرد توقعات وتحيزات متميزة تؤثر في انطباعاتهم، وعلى الرغم من أن انطباعاتنا عن الناس غالبًا ما تكون بعيدة عن الدقة إلا أن أهميتها تنحصر في أنها تسهم في تشكيل سلوكنا كما أن تصرفاتنا تؤثر في سلوك الآخرين *(لندا دافيدوف، ٢٠٠٠: ٨١-٩٦)*.

ويحاول معظم الناس الاستمرار في أن تكون صورة ذواتهم إيجابية وبالتالي يحاولون الاحتفاظ بتقدير ذات مرتفع، وحينما يحدث ما يسبب صراعاً بين أن تكون صورة الذات طيبة أو غير طيبة؛ نجد الأفراد يمرون بتجربة التنافر المعرفي في محاولة لحل هذه الصورة، ويمكن وصف الإدراك الاجتماعي بأنه عملية وجدانية، يحدد الفرد فيها مدى تقبله واهتمامه بجماعة من الأفراد بدرجة أكبر من غيرهم مما يجعله يحس بهم، ويقبل عليهم فيدرك أهمية وجودهم وفقًا لما لمسه منهم من إحساس متبادل، وبناء على خبراته السارة معهم وهنا

يوصف هذا النمط من الإدراك بالإدراك الإيجابي، وإذا تجاهل الفرد جماعة أخرى من الناس بعدم ميله إليهم ولعدم تقبلهم لما يحمله في وجدانه من خبرات مؤلمة سابقة معهم؛ فإنه يوصف بكونه إدراكا سلبيًا، ويتضمن الإدراك الاجتماعي عددًا من الخصائص وهي:

أ - عملية وجدانية :

حيث يميل الفرد لجماعة من الأفراد لما يحس به في قلبه، من تعاطف وجداني من محبة وميل وتقبل... الخ.

ب - الخبرة السابقة :

حيث تتكون الأحاسيس والمشاعر عند الفرد نحو الآخرين بناء على خبراته السابقة معهم وما تتميز به من كونها خبرات سارة تؤدي إلى مشاعر إيجابية أو خبرات مؤلمة تؤدي إلى مشاعر سلبية ومن ثم تتفاوت درجة إدراك الفرد للآخرين.

جـ- علمية مقارنـــة :

حيث يقوم الفرد بعملية مقارنة بين إطاره المرجعي، وبين الأطر المرجعية للآخرين مما يدعم إدراكه لمن يشابهه، ويكون على شاكلته ويقلل إدراكه لمن يختلف عنه في السمات العامة للشخصية والسمات الخلقية والثقافية.
(ماهر عمر، ١٩٨٨: ١٨٤-١٨٦)

يتضح مما تقدم أن عملية الإدراك الاجتماعي عملية تبادلية يقوم بها الفرد بناء على ما كوَّنه من خبرات نتيجة احتكاكه بالآخرين، وحينما يدرك الطلاب أهمية وجود أساتذتهم نتيجة لما يلقوه منهم من رعاية وسخاء وأبوّة ودعم علمي ومعنوي، يصبح الإدراك هنا إدراكا إيجابيًا ويصبح التفاعل الاجتماعي تفاعلاً ناجحًا، يجعل طلاب البحث أكثر دافعية وانتماء وتطلعًا إلى مستقبل علمي ومهني أفضل، أما إذا كان الطلاب يدركون أساتذتهم على أنهم أكثر تسلطية وعدم مبالاة بالبحث أو الباحث، يصبح الإدراك هنا سلبيًا، ويكون سببًا لتفاعل فاشل لا يسهم في تكوين باحثين شغوفين بالبحث والعلم بل يصبحون أكثر نمذجة بهذه الأنماط المعيقة للنهضة التربوية.

الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية): Mentorism Relationship

المنتورية نوع من العلاقة بين طرفين، تظهر بشكل تلقائي في كثير من الأحيان، عندما يلتصق شخصان ببعضهما في إطار تفاعلي نفسي شخصي أو مهني، وعادةً ما يكون أحد الشخصين ذا عقل ناضج وشخصية متكاملة وتوجه اجتماعي إيجابي، وإحساس بأنه صاحب رسالة توجيهية تهدف إلى رعاية الآخرين Caring other ويجد الطرف الثاني أنه يحتاج إلى تلك الرعاية وأن اقترانه بنموذج المنتور Mentor Model سيجعله يحصل على فوائد جمة شريطة ألا يكون هذا الارتباط انتهازيًا، ولكنه الارتباط الذي يعرف حق الأستاذية، بما مفاده أن الالتزام الأخلاقي «الغيري» هو الإطار الذي يحكم تلك العلاقة.
(Nash, Treffinger, 1993, p.1 : في مصري حنورة، ٢٠٠٤: ٢)

ويمدنا العلماء بتعريفات وتفسيرات وترجمات متنوعة في تعريفهم للعلاقة المنتورية فلقد عرَّف كل من روبرت وبيلوت "Robert, Bullought" *(١٩٩٦: ١٠)* العلاقة المنتورية بأنها قرب عاطفي، وعلاقة مفيدة على نحو متبادل بين شخص ما يكون أقدم وأكثر وعيًا وأكثر دراية وتجربة مع شخص ما أكثر شبابًا أو أقل خبرة، وأنها علاقة متممة ضمن سياق مؤسسي أو مهني يعتمد على احتياجات كل من الرعاة والمتلقين للرعاية.

كما يؤكد كل من ويتكر وكانتريت "Wihittaker, Cantwright" *(٢٠٠٠: ١٣٥)* أن الإشراف الرشيد علاقة بين شخصين في رعاية ومحبة تمكن من مناقشة المشاكل والصعوبات في بيئة ديمراطية مدعمة بتقاسم الخبرات ومن خلالها يزداد المتلقي نصحًا وحكمة، وهي عملية بنائية تؤدي إلى تنمية وانسجام المتلقي، وحتى تصبح عملية الإشراف الرشيد ناجحة، لابد أن تتم من خلال العلاقة التي تتسم بالحميمية والتي تتضمن نوعاً من الولاء.

كما ترى ميريام "Merriam" المنتورية على أنها تفاعل عاطفي قوي بين شاب وشخص أكبر سناً، وهي علاقة يكون فيها الشخص الأكبر موثوقاً به ومحباً، ولديه خبرات يرشد بها الشاب الأصغر، ويدله على الطريق، ويسهم في تشكيله ونموه وتطوره *(Robert, Sands, 1991, p.176)*.

كما يشير دارلينج "Darling" *(١٩٨٥: ٤٢)* إلى أن صلة الأستاذية الراعية أو الإشراف الرشيد هي «عملية يتم إرشادك من خلالها وتتعلم وتتأثر في

حياتك العملية بها بعدة وسائل وطرق هامة». كما يشير نوبي وهايد "Newby, Heide" *(١٩٩٩)* إلى أن المنتورية تتضمن وضع هدف، تعلم مبادئ العلم، رعاية، استقلال، إثابات داخلية، زيادة الكفاءة، ومشاعر الثقة بالنفس، وزيادة استمتاع. وهكذا يتضح أن دور القدوة يتمثل في الأستاذ الراعي الذي يقوم بالإرشاد والتوجيه حتى يؤثر في المتلقين للرعاية من خلال علاقة مترابطة أساسها التعاطف والثقة والمساندة والتدعيم.

ويُعرِّف مصري حنورة *(١٩٩٧: ٢٦٦)* الأستاذية الراعية أو الإشراف الرشيد بأنه أسلوب في رعاية وتشجيع الطلاب الدارسين في الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، كما أنها أسلوب في القيادة والإشراف المهني، وأنها أسلوب في الصداقة والعلاقات الإنسانية حيث تهدف إلى ترقية قدرات الإنسان وشحذ طاقاته من خلال رعاية حكيمة وواعية يقوم بها أستاذ ذو بصيرة ودراية وكفاءة. ويتفق الباحث الحالي مع هذا التعريف حيث يجمع في مضمونه معظم الصفات التي اتفق عليها الكثير من الباحثين إذ يؤكد على أهمية التشجيع وتوطيد علاقة الود والحميمية بين الأستاذ وطلابه حيث يكون الأستاذ قائداً يساعد طلابه، على تحقيق الهدف بناء على تجاربه وخبراته.

الأستاذ الراعي (المنتور): Mentor

حدد ذي "Zey" *(١٩٨٤)* الراعي بأنه شخص يشرف على نمو مهنة لشخص أصغر ويمنح النصيحة والتشجيع، ويقدم تدعيماً وتوجيهاً حتى يصبح المتلقي للرعاية على درجة من الكفاءة والاستقلال *(Alan, 2000, p.221)*.

كما يرى روبرت وبلوت "Robert, Bullought" *(١٩٩٦، ١٠)* أن الرعاة هم الناس المؤثرين الذين يساعدونك بفاعلية لتنال أهدافك العظمى في الحياة. كما تم تعريف (المنتور) على أنه الشخص الذي يخدم كمرشد أو راعي بمعنى أنه الشخص الذي يرعى ويعتني وينصح ويحمي ويهتم بتطوير الشخص المتلقي *(Roberta, Sands, 1991)*.

وهكذا يتضح من هذه التعريفات أن أهم ما يميز الأستاذ الراعي أو المنتور في علاقته بطلابه هو النصح، والتشجيع، والتدعيم، والحماية، والتوجيه السديد الذي يفرز شخصيات واعدة قادرة على التحدي ومواجهة الصعاب.

والأستاذ الراعي كما يرى مصري حنورة *(١٩٩٧: ٢٤١)* هو الذي يحرص على أن ينقل المعرفة الخبيرة إلى طلابه، وينمي فيهم الشخصية والقيم والأساليب الفنية والمهارات الدقيقة من خلال معاملته الحسنة معهم واقترابه الودود بهم دون إجبار على طريق دون سواه ليجعل المتعلم قادرًا على أن يختار بنفسه مع التوجيه غير المباشر ومن خلال شخصية المتعلم الذي يجد نفسه قادرًا بعد ذلك على أن يفكر ويبدع. ويتفق الباحث الحالي مع هذا التعريف حيث لا يقتصر دور الراعي على الخبرة التي ينقلها إلى طلابه، ولكن يهتم أيضًا بأسلوب إكسابهم لهذه الخبرة في بيئة ديمقراطية يسود فيا الود والعلاقة الطيبة التي تجعل منهم شخصية سوية ناجحة قادرة على التفكير والمضي قدمًا إلى الأمـــام.

الأستاذية الراعية والمتلقين للرعاية: Mentorism and Mentees

تتضمن الجامعات في برامجها نظام لرعاية طلابها حيث يتوقع الطالب من كليته أن تشجعه على عمل متوازن جيد بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية الطلاب وصحتهم النفسية، ويتضح من البحوث التي تمت في هذا المجال أن الطلاب الذين عاشوا أو مارسوا علاقة الرعاية الكاملة في كليتهم كانوا أكثر رضا، وأيضًا كانوا أكثر تقدمًا ونجاحًا *(Patly, 1997, p.79)*.

وتتضمن الرعاية النصح والإرشاد الأكاديمي، كما تمنح علاقات الأستاذية الراعية للطلاب فرصة لمجال عمل أعظم وفوائد شخصية ونفسية، وربما تصبح حميمية وعاطفية ومجال متحد من المشاركة بالأنشطة.
(Johnson, et al., 1999, 189-210)

وتتضمن العلاقة المنتورية خبرة مهنية أكثر يلعب فيها القدوة والدعم دورًا فعالاً لجعل محترف آخر، يكون أقل خبرة في المجال، كما أصبحت المنتورية أيضًا مركز إثارة للاهتمام في المناخ التربوي، كما تمدنا المنتورية بكونها مساعدة مهنية تتمثل في الرعاية- التدريب- المشاركة، وبكونها أيضًا ذات وظيفة نفسية اجتماعية، فهي تخدم كنموذج، صديق، محل ثقة، كما اشتملت على فوائد الرعاية الشخصية لأعضاء الكلية: التأقلم للكلية، والتأكيد على فعالية التدريس، وزيادة الرضى الوظيفي والحيوية بالكلية والإنتاجية العلمية.
(Shelly, 1999, p.441-447)

وتشير كل من «إيلين أدليفد وباتريشيا هينزلي» في مقال لهما عن عطايا العلاقة المنتورية Gifts of Mentorism إلى أن هناك عددًا من العطايا تمنحها العلاقة المنتورية من أبرزها بالنسبة للمريد :

١ - تنمية الميـــول.
٢ - زيادة المعرفة والمهارة.
٣ - ترقية الموهبة.
٤ - تعزيز تقدير الذات والثقة بالنفس.
٥ - تنمية المعايير والمبادئ الخلقية.
٦ - إرساء أسس علاقة صداقة وطيدة.
٧ - تنمية الإبداع.

وتشير الباحثتان إلى أن المنتور أو الرائد يمكن أيضًا أن يستفيد من هذه العلاقة من خلال:

١ - استثمار أفكار جديدة.
٢ - إرساء أسس علاقة صداقة وطيدة.
٣ - الرضا عن النفس.

(Edlind, Heansly, 1985 في: مصري حنورة، ٢٠٠٤، ٥-٦)

بينما يرى آخرون أن من فوائد المنتورية نمو المتلقي- التنشئة الاجتماعية- الأداء- الرضى، ولإنجاز هذه الفوائد يجب أن تكون العلاقات الشخصية للرعاة مرنة وأن يكونوا قادرين على التكيف مع الحاجات المتغيرة من المتلقين للرعاية *(Weinstein, 1998, p.65-80)*.

وهكذا يتضح أن ترقية موهبة الطلاب المتلقين للرعاية وتنميتهم الشاملة وتكيفهم النفسي وتقدمهم العلمي إنما يتحقق من خلال علاقة راعية مرنة، يوفرها راعي جيد من خلال علاقته وتوجيهه السديد دون إكراه أو إجبار، ويصبح الإشراف فرصة لوجود الارتباط والاحتكاك بين الطالب والأستاذ حتى يصبح الطالب المتلقي للرعاية أكثر ثقة في أستاذه والتالي تتحقق له أعظم فائدة.

ويؤكد ذلك ما يشير إليه نيل وباسيت *(Niles, Passet, 1994, p.162)* أن الرعاية حتى تكون ناجحة يجب أن تكون طبيعية وليست اضطرارية.
ولقد كانت غالبية الآراء السائدة عن المنتورية تقول: إن أعضاء هيئة التدريس مشتركين ومتضامنين على أساس تطوعي وأن الأشخاص لا يشعرون بالالتزام بقبول عرض أن يصبح منتور أو يشعرون بأنهم واقعين تحت ضغط للاستمرار في المنتورية *(Glover, Mardle, 1995, p.80)*.

أدوار الأستاذ الراعي ووظائفه : Mentor Roles and Job's

يعرف الأستاذ الراعي الجيد كيف يوجه طلابه، ويساعدهم ويرشدهم بدقة ليكونوا باحثين بارعين، ولهذا يشير تورانس "Torrance" إلى عدد من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها الأستاذ الراعي في سبيل رعايته لطلابه والارتقاء بهم وهي: (تعليم الطالب كيفية العمل- المساعدة في اختيار العمل المناسب- تشجيع الطالب على النمو والتقدم- تقديم المعلومات لطلابه المتلقين للرعاية- أن يكون قدوة يقتدي به الطلاب) *(Torrance, 1984, p.10)*.

وقد حدد ناش و تريفينجر "Nash, Treffinger" *(١٩٩٣: ٩-١٠)* عددًا من الأدوار للمنتور هي: ناصح، مرشد أو موجه، مدرس، مدرب، مدافع، بان للثقة النفس، منمي لمهارات التفكير، مغذي للنمو الإبداعي.
(في: مصري حنورة، ٢٠٠٤: ٦)

كما يشير روبرت وبلوت "Robert, Blloutht" *(١٩٩٦: ١٠)* إلى أن الرعاة يمنحون الطلاب عزمًا جديدًا للعمل باهتمام، وإسداء العون، والصداقة، واحترام الذات وتحقيق الحاجات النمائية ومنحهم الحب والتعاطف، ويفيدون الطلاب كقدوة وأصدقاء، مدعمين وموجهين، وناصحين ومانحين لهم الثقة والاهتمام الإيجابي والتقبل.

وهكذا يتضح أن الباحث المتميز إنما هو نتاج لرعاية أستاذ يقود طلابه في اهتمام ويساعدهم ويدفعهم دائمًا إلى تخطي العقبات ويساندهم ويرشدهم، ويقدم لهم ما يناسبهم من معلومات في علاقة إنسانية أبوية آمنة أساسها الإخلاص والمودة؛ وبالتالي يتشرب منه طلابه عاداته وخصائصه ويشعرون بالتكيف النفسي والتقدير والأهمية مما يثيرهم للجد والاهتمام والكفاح.

ولابد أن يدرك الأستاذ الراعي أهمية الدور الذي يقوم به وبقدر هذا الإدراك تقدم الرعاية للطلاب وهذا ما يؤكده كل من "Wright, Bottery" حيث وجد أن الأساتذة الرعاة الذين اعتقدوا بأن مهامهم أكثر أهمية كانوا يساعدون الطلاب على حل القضايا الخلافية بالفصول مثل أهداف الدرس، التخطيط، إدارة الفصل، تطوير العلاقات الجيدة مع الطلاب، الحصول على أحسن مخرجات من الطلاب، وقد شعر الغالبية العظمى من هؤلاء الأساتذة بالمسئولية لتقييم طلابهم ونصحهم *(Zanting, Jan, 2001, p.57-80)*.

توقعات الطلاب المتلقين للرعاية عن سلوك الأستاذ الراعي:

إن الطالب الباحث لا يتوقع من أستاذه المشرف أكثر من المساعدة والفهم والتعاطف حتى يكون ذلك بمثابة دافع لهم للمضي نحو الارتقاء ففي دراسة بوث "Both" توقع الطلاب أن يزودهم معلميهم بالمساندة والتشجيع والمساعدة في تطورهم المهني والمعلومات والنصح والإرشاد عن موضوعات التدريس وإدارة الفصل *(Both, 1993, p.185-197)*.

كما أوضح ويتكر وكانتريت "Whittaker, Cantright" *(٢٠٠٠: ١٣٥)* أن المتلقين للرعاية يفضلون السلوكيات التالية من الرعاة: الإصغاء الجيد لهم- يكون صدوق وقادر على الاقتراب، لا يكون متحكم- يستطيع أن ينقد ويتلقى النقد- يمنح طلابه تشجيع أكثر ويكون موضع ثقة.

ويرى الباحث الحالي ضرورة أن يعى الأساتذة القائمين برعاية طلابهم هذه التوقعات ويضعونها صوب اهتماماتهم- بل ويمارسونها في صلتهم بطلابهم لتحقيق علاقة إشرافية مثمرة.

العلاقة الشخصية المتفاعلة بين الأستاذ الراعي وطلابه المتلقين للرعاية:

يُعد التفاعل الاجتماعي مطلب أساسي لتحقيق الأستاذية الراعية ويزداد معدل هذا التفاعل كلما زادت الجاذبية والتماسك بين الأستاذ وطلابه،وزاد في الوقت نفسه استمتاع الطلاب والأساتذة بالتفاعل فيما بينهم وبين بعضهم البعض، والأستاذ الذي يقدم لطلابه المساندة النفسية في أوقات الشدة يساعدهم بلا شك على تحقيق ذواتهم وخفض الشعور بالقلق والتوتر.

وفي مجال تأثير هذه العلاقة على النواحي السيكولوجية والانفعالية في شخصية المتعلمين؛ يؤكد مصطفى فهمي *(١٩٦١: ٣٦٥)* في هذا الصدد أن المعلم إذا أظهر روح المرح والاستبشار والتفتح للحياة مع طلابه؛ كان خليقًا بهم أن يظهروا الابتهاج وروح الود والتجاوب معه وإن هوأظهر الاكتئاب والضيق والتبرم وسرعة التوتر لم يجد من طلابه إلا ما واجههم به.

ويؤكد هذا ما يشير إليه جمال الدين *(٢٠٠١: ١٣-٢٠)* من أن علاقة المعلم بطلابه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجاتالعملية التربوية، وهذه العلاقة يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو إيجابية فيما تعلق بتعلمهم ونموهم في مختلف الجوانب.

ولذلك يشير «فرج عبد القادر» إلى أن الصحة النفسية من ألزم ما يكون للأستاذ الجامعي فهو أحوج ما يكون إلى الشخصية المتزنة التي تكسبه احترام طلابه وتقدير زملائه، وتمكنه من التعامل السوي معهم فينجح في تحقيق ما ينتظره مجتمعه منه، وما تريده جامعته له. فهو مُربي يؤثر في شخصيات طلابه فيشكلها ويصقلها ويجسد لطلابه القدوة الصالحة التي يتشربونها بوعي أو دون وعي فتصبح جزءًا متممًا لضمائرهم.

(فرج عبد القادر، ١٩٩٣: ٣٩٨-٤٠١)

وبناء على ما سبق يتضح أن الأستاذ الراعي بحق هو الصديق الحازم القادر على التواصل الجيد مع طلابه والذي يساعدهم على حل مشاكلهم والتعاطف معهم، متقبلاً لهم ومرشدًا ومساندًا ومتحمسًا، وأن التفاعل الاجتماعي الإيجابي إنما يتأتى حينما يثق الطالب في أستاذه فيدرك مدى الاهتمام والتشجيع وتقبل المناقشة والحوار الهادف، ولا يجب أن يغفل الأستاذ عن تقدير طلابه على أقل خطوات النجاح بل يجب أن ينمي الجوانب الإيجابية بالمتابعة والحرص وإثارة الاهتمام.

الأستاذية الراعية وبعض أنماط الريادة :

أ - الأستاذية الراعية والقيادة :

يمارس القائد العديد من الأدوار والمهام، من أهمها دراسة الواقع وتحديد الهدف ووضع الخطة التي توصل إلى الهدف ومتابعة بلوغ الهدف، وهناك وجه شبه أساسي بين مهام القائد ومهام الأستاذ الراعي، فالأستاذ الراعي حينما يتعامل معه طلابه يعمل بمثابة قائد يقود خطواتهم نحو تحقيق أهدافهم، والقيادة إذا مورست من خلال الأستاذ الراعي؛ فهي تتضمن عددًا من الممارسات الفرعية من بينها المشاورة، وتقديم المعرفة، وتقديم النموذج الذي ينبغي أن يُحتذى، والإقالة من العثرات، ومواجهة الخطأ بالرعاية الحازمة، وعلى هذا نجد أن الأستاذ الراعي يُعد بمثابة قائد يمارس مع تابعيه طرازًا متميزًا من السلوك القيـــادي.

ب - الأستاذية والأبـــوة :

الدور الذي يلعبه الأستاذ الراعي هو مزيج من دور الأب والقرين فالأب يحب ابنه وينفق عليه ويرعاه صحيًا وعقليًا ويتمنى له الخير ويدافع عنه

ويدفع به إلى أن ينمي إمكانياته ويقدم له ما يجعله قادرًا على الاستقلال والتفوق عليه إن أمكن، ومن هذه الناحية فإن الأستاذ الراعي في علاقته بطلابه؛ يكون بمثابة الأب يمارس معهم كل أو بعض وظائف الأبوة.

جـ- الأستاذية والقدوة أو النموذج: Modeling

يلعب الأستاذ الراعي دور القدوة أو النموذج حيث إن الطالب إذا ما كان مقتنعًا بأستاذه فإنه يتشرب منه عاداته وخصائصه، ويتشرب منه العلم والمعرفة. وليس من الضروري أن يكون سلوك القدوة أو النموذج سلوكًا إيجابيًا في اتجاه تنمية الجوانب الإيجابية؛ فقد يكتسب الطالب من أستاذه خصائص سلبية، أو يكون من جانبه خصائص سلبية بناء على ملاحظة وتصرفات أستاذه.
(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٤٢-٢٤٤)

وبناء على ما تقدم يجب أن يعي الأستاذ الراعي تصرفاته وأساليب تعامله وطرق توجيه طلابه حيث يستقيها منه طلابه فإذا كان نموذجًا طيبًا فسيصبح طلابه بعد ذلك أساتذة على درجة من المهارة والكفاءة، ويصبحون نموذجًا فعالاً يمكنهم أن يقودوا سفينة العمل والأداء والإشراف بعد ذلك بمهارة وإتقان، أما إذا كان الأستاذ المشرف أو الراعي نموذجًا سيئًا فإنه بلا شك سيفرز شخصيات من الطلاب غير سوية تنفر من العلم ومن التعلم، وربما يكنون الكراهية لأساتذتهم فلا يستطيعون السير في ركب التقدم، كما يجب أن يعي الأستاذ دوره كأب يتمنى لطلابه كل الخير ويبذل معهم أقصى ما يستطيع في سخاء ويعطي باقتناع وإخلاص، ولا يضن عليهم بعلمه أو بوقته ويطمح دائمًا إلى أن يصبح طلابه في مكانة أرقى، ويجب كذلك أن يراعي الأستاذ المؤدب دوره كقائد يوجه خطى طلابه ويتعاطف معهم ويقبل ويوجه النقد لهم ويتابعهم دائمًا للسير نحو الأهداف الموضوعة.

النظريات المفسرة لصلة الأستاذية الراعية (المنتورية):

- نظرية التعلق : Attachment Theory

التعلق هو انجذاب أو اعتماد انفعالي بين شخصين حالة كون المرء منجذبًا انفعاليًا لشخص ومعتمد اعتمادًا كبيرًا على هذا الشخص في إشباعاته الانفعالية *(كمال دسوقي، ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول: ١٤٣)*.

ويصف فؤاد البهي (١٩٩٣: ١٦٣) التعلق بأنه السعي للتقرب من شخص آخر، والميل للمحافظة على الجوار عندما يتحقق، ويعتمد التعلق على مفهوم العلاقات المتبادلة، فكما يتعلق الطفل بأمه فإن الأم أيضًا تتعلق بطفلها، فهو بذلك يعد ظاهرة سوية، وعندما نصف جماعة بأن كل فرد فيها يتعلق بالآخر فإننا بذلك نصف تلك الجماعة بالتماسك والألفة والتعاطف.

وتركز نظرية التعلق على العلاقات الحميمة لإلقاء الضوء على طبيعة روابط الناس الوجدانية التي نحـــدثها مع الآخرين، فقد افترض بولبي (Bowlby, 1973, 1980, 1982) أن أسلوب التعلق التكيفي ينمو بين الأطفال ومانحيهم الرعاية، مما يحافظ على التقارب ما بين هؤلاء الأطفال وأولئك الذين يحمونهم ويقومون على رعايتهم، كما افترض بولبي أن خبرات التعلق المبكرة تؤثر في التصورات العقلية على كونها ذات قيمة من عدمه وعلى الآخرين على كونهم يعتمد عليهم أم لا. فالفرد خلال مراحل نموه من طفولته إلى رشده يتعلق ببعض الأفراد أي يسعى دائمًا لأن يكون بمقربة منهم، وينفصل أيضًا عن أفراد آخرين أو يتباعد عنهم حتى تتخذ تنشئته وجهتها السوية. ويرى «بولبي» أن أسلوب التعلق نمط ثابت في الشخصية، يؤثر على الطريقة التي يرتبط بها الأشخاص مع بعضهم بعضًا في علاقات اجتماعية متبادلة حيث وجد أن الأفراد الذين يتمتعون بعلاقات آمنة يعتمدون على استراتيجيات بناءة في التعايش وتنظيم انفعالاتهم من خلال التركيز على المشكلة، كما يمتلكون قدرًا كبيرًا من المساندة الاجتماعية المتاحة لهم، كما يتميزون بوجود معتقدات إيجابية حول ذواتهم عن الأفراد الذين ينتمون للنمط المنعزل، حيث يعتمدون على استراتيجيات القمع والانسحاب كأسلوب للتعايش مع الضغوط.

وحديثًا قام علماء النفس الاجتماعي والإكلينيكي بالتحول إلى دراسة مضامين التعلق لتصورات الكبار تجاه القرين العاطفي، فقد حدد كل من هازان وشيفر "Hazan, Shaver" (١٩٨٧) ثلاثة أنماط لتعلق الكبار، الأول هو الارتباط (المودة) الآمن تجاه مانح الرعاية الأولى أو القرين العاطفي من الكبار يشير إلى الارتياح من العلاقة دون خوف أو رفض وتتصور النماذج العقلية الذات على أنها محبوبة والآخرين على أنهم جديرين بالثقة ومتاحين، بينما يشير الارتباط (المتناقض- القلق) إلى رغبة في التقارب ولكن إلى خوف من الرفض من جانب القرين العاطفي، ويشير التعلق الانسحابي إلى رغبة في تجنب التقارب والاعتماد وهذا ناتج عن الرفض الناتج عن محاولات التقارب، وينظر إلى الذات

على أنها متناقضة ولا تستحق هذا التقارب، وقد نظر بعض الباحثين إلى أساليب التعلق على أنها عرضة أكثر للتغير واعتقدوا أن العلاقات المهمة اللاحقة في الحياة يمكن أن تبدل أساليب تعلق الشخص، وأن علاقات التعلق ربما تحتوي على مضامين أقوى من الارتباط مثل تقدير الذات، الرضا، ومتغيرات شبيهة.

كما ركزت كثير من الأبحاث على أساليب التعلق لدى الكبار وصلتها بالأفكار والمشاعر والسلوكيات في العلاقة العاطفية، وعلى سبيل المثال وجد سيمبسون "Simpson" *(١٩٩٠)* أن الأفراد المرتبطين بشكل آمن، قد أخبروا بقدر كبير من الثقة والقناعة والالتزام والاعتماد الذاتي في علاقاتهم العاطفية وذلك بالمقارنة بالأفراد ذوي أساليب ارتباط أخرى.

إن أحد الوظائف المهمة للتعلق هو تنظيم العواطف والتعبير العاطفي خصوصًا تلك التي لها علاقة بالتقارب والانفصال والألفة والثقة، ويعد الميل إلى السعي وراء استخدام وتوفير الدعم الاجتماعي هو أحد الوجوه الجوهرية لمظاهر التعلق *(Eliot, et al., 1979, p.94-103)*.

وفي دراسة عن أسلوب تعلق الكبار وفاعلية الكلية توصل شيري "Sherri" *(١٩٩٣)* إلى أن المشاركين الذين كانوا آمنين في تعلقهم والذين شعروا بالارتياح مع التعلق قد وجدوا الأساتذة؛ أكثر دفئًا، وأكثر مساعدة، ووجدوا أنفسهم غير قلقين من الفشل العلمي وغير مؤجلين للعمل المدرسي، كما اتضح أن المشاركين الذين كانوا غير ودودين وجدوا الأساتذة؛ أقل دفء ومساعدة ووجدوا أنفسهم قلقين من الفشل العلمي، وأرادوا مزيدًا من المساعدة وإعادة طمأنة من الأساتذة وقد عززت هذه الدراسة نظرية التعلق.

وهكذا تكون نظرية التعلق ملائمة لفهم روابط الناس الاجتماعية، ووفقًا للمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية يتعين على الأستاذ الراعي أن يشعر طلابه بالأمن النفسي والتكيف في العلاقة معه وأن يعتمد عليه كراعي ومحتضن يمهد لهم الطريق ويدفعهم نحو الارتقاء والكمال وإذا شعر الطلاب بتعلقهم بالأستاذ الراعي؛ فإن هذا يجعلهم يقتنعو ويلتزمو بما يوجههم إليه، ووفقًا لهذه النظرية يزداد التعلق والارتباط بالأستاذ حينما يدرك طلابه قيمة التدعيم والمساندة التي قدمها لهم ومن ثم يدفعهم إلى التفاعل والجد والاجتهاد بشغف واهتمام ولهذا يشير ميشيل "Michael" *(١٩٩٥: ٦١٥)* إلى أننا كلما شعرنا بالألفة تجاه أي شيء فسوف نحبه أكثر وكلما تداخلنا واقتربنا أكثر مع أناس بعينهم مثل الأساتذة كلما نزعنا إلى حبهم أكثر.

- نظرية الضبط : Control Theory

يُعد وليام جلاسر "Glasser" من أبرز مؤيدي هذه النظرية فقد أشار في كتابه المعنون «صفة معلم المدرسة» (١٩٩١) إلى أن المعلم حتى يدفع طلابه للقيام بواجباتهم على خير وجه، يجب أن يفشي بينهم الدفء ويرسي العلاقات الكلية غير الإكراهية في التدريس ويهتم بتقييم ذواتهم وتلبية حاجاتهم الأساسية.
(Glasser, 1993)

وفي سياق نظرية الضبط أكد جلاسر "Glasser" (١٩٨٦) أهمية الاحتياج لبيئة تعليمية، تجعل الطلاب شغوفين ومنغمسين في العملية التعليمية ومن ثم اعتمدت نظريته على بناء مكونات هوية ناجحة أي ضرورة أن يعتقد الفرد بقيمته وذاتيته وأنه متفرد عن غيره، فلكي يكتسب الأفراد مشاعر طيبة نحو أنفسهم يرى جلاسر أنهم يحتاجون إلى أن يحبوا وأن يكونوا محبوبين في الوقت ذاته، وأن يكونوا محل رعاية حتى يتحقق لهم النجاح والنمو والتطور، ويتدعم شعور الأفراد بالقيمة والنجاح حينما يكون سلوكهم مقبولاً مما يحقق لهم الحب والاحترام، ويستوجب ذلك منهم؛ أن يتعلموا احترام الآخرين، كما يرى جلاسر أن الشعور بالحرية يُعد من أهم احتياجات الأفراد، بحيث يكون الفرد قادرًا على أن يعبر عن نفسه، ولا تعني الحرية عدم النقد و العمل بدون تصحيح، لكن لا يجب أن تكون تعليقات المعلم لسلوك الطالب سلبية لأن الانتقادات السلبية تؤدي إلى شعور الطلاب بأنهم غير جديرين، وبالتالي يتوحدون بالنماذج الفاشلة، ويجب أن يكون النقد لسلوك الفرد وتصرفاته بعيدًا عن وصف الشخص نفسه، ويقترح جلاسر العلاج بالواقع لمساعدة العميل على الإتيان بسلوك أكثر فعالية فيمكن للأستاذ مساعدة الطالب على أن يصبح أكثر وعيًا بقواعد العمل الجاد والنجاح الأكاديمي، ويجب أن يشعر العميل بأن المعالج قادر وشغوف بمساعدته، وأنه يعطيه الفرصة الكافية لأن يتعلم ويشجعه على تعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية، ويؤكد جلاسر أهمية الثناء على نجاحات العميل والتعبير عن ثقتنا بقدرته على التعبير فهذا يزيد من دافعيته والإحساس بقيمته.
(في: سلوى عبد الباقي، ١٩٩٩: ٩٨-١٢٤)

كما يشير «بوفي» Boffey ١٩٩٣ إلى أن نظرية الضبط تؤكد على إشباع الحاجات الأساسية من حب وعطف وتسامح وحرية وتسهم في تفاعل

الطلاب داخل البيئة التعليمية وتيسر لهم ما يرغبونه وما يحتاجون إليه ولتحقيق العمل بكيفية جيدة يجب أن يكون الطالب شغوفاً مع أقرانه ومع أساتذته.
(Boffey, 1993, p.25-30)

وهكذا يتضح مما تقدم أن نظرية الضبط أكدت على أهمية المناخ التربوي الذي يشعر فيه الطلاب بالسعادة والإيجابية وتقدير الذات، وفي إطار هذه النظرية يجب على الأستاذ الذي يرعى طلابه ليصبحوا نماذجًا واعدة أن يشعرهم بالقيمة والأهمية كلما حققوا إنجازًا أو تجاوزوا العقبات وهذا بلا شك يزيد من دافعيتهم وسعيهم لبذل المزيد من الكفاح. ويوضح أنور الشرقاوي *(١٩٨٨: ٢٥٤)* أن المعلم الذي يقوم بالتعليق على أداء طلابه باستحسان مستوى هذا الأداء فإنه بذلك يعبر عن تقديره لسلوك طلابه وستكون نتيجة ذلك أن يتحمس وينشط الطلاب للحفاظ على هذا المستوى وتحقيق المستوى الأفضل.

ويجب على الأستاذ الراعي أن يشعر الطالب بأنه يحبه وأنه يشاركه وجدانيًا ويهتم برعايته ويعطيه من فيض علمه باقتناع وإخلاص. وفي هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطي *(١٩٩٨: ٤٨٧)* إلى أن المشاركة الوجدانية من المعلم والتي تتضمن روح المودة، ومراعاة مشاعر طلابه والسعي لحل مشاكلهم والتعاطف معهم بروح من التسامح والمرح وسعة الصدر، تحقق للطلاب الصحة النفسية بل ويصبح المعلم أكثر مقدرة على التعامل مع طلابه.

كما يجب على الأستاذ الراعي أن يشعر الطالب بالحرية حتى يستطيع التعبير عن نفسه، الحرية في النقد والتعليق وإبداء الرأي والتفاعل مع المحيطين به.

وفي هذا الصدد يشير مصطفى فهمي *(١٩٦١: ١٧٨)* إلى أن المناخ التربوي الذي تسود فيه الحرية والديمقراطية يشجع على إبداء الرأي والمشاركة لتأكيد ذواتهم وإشباع حاجاتهم، وبالتالي دعم الصحة النفسية لهم.

ولا يجب أن ينحو الأستاذ دائمًا نحو الانتقادات السلبية لشخصية الطالب حتى لا يفقد الطالب ثقته بنفسه وينصرف عن الجد والاجتهاد، بل يجب على الأستاذ المشرف أن يدعم ثقة الباحث في نفسه ويقلل من شعوره بالدونية. وفي هذا الصدد يشير *(سامي محمد، ١٩٩٢: ٣٣٤)* إلى أن الحياة الجامعية تقتضي تقبل الفرد لذاته وهذا الإحساس بلا شك يؤدي إلى ثقة الفرد بنفسه واعتزازه

بقيمه ومبادئه ومن ثم شعوره بمكانته الاجتماعية بين أقرانه ليصبح سعيدًا متعاونًا واقعيًا، متحمسًا مرحًا في تعامله مع الآخرين.

ووفقًا لهذه النظرية يجب على الأستاذ المشرف أن يتيح الفرصة الكافية لطلابه للمعرفة والتعلم ويشجعهم دائمًا على كل خطوة إيجابية في البحث وحينما يدرك طلابه هذا التدعيم فإنهم يعملون بشغف واقتناع ويصبحون أكثر ثقة بالأستاذ وأكثر التصاقًا بقيمه والسعي إلى مصادقته والبوح له بمشكلاتهم ويستمرون في الجد والاجتهاد والتفوق والنبوغ.

ولهذا يشير «أرجايل» إلى أن الدعم الاجتماعي يشعر الفرد بأن هناك من يهتم به اهتمامًا عميقًا ويقدره وبالتالي يزداد تقدير الفرد لذاته.
(مايكل أرجايل، ترجمة فيصل عبد القادر، ١٩٩٣: ٤٧)

- نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

يُعد ألبرت باندورا "Bandura" ١٩٢٥ مؤسس هذه النظرية وهو يؤكد أن معظم نشاطنا الإنساني وسلوكنا متعلم من خلال ملاحظتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم، ومن خلال علاقتنا المتبادلة معهم والتفاعل القائم بيننا وبينهم *(Bruno, 1985, p.213)*.

ويُعد المعلمون في مراحل التعليم المختلفة بمثابة نماذج اجتماعية تمارس تأثيرًا لا يمكن إنكاره في تشكيل الاتجاهات النفسية الاجتماعية عمومًا.
(معتز سيد عبد الله، ١٩٩٧: ١٤٢)

ويؤكد هذا ما يشير إليه «بوب» من أن الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية تسهم بدور واضح في تشكل شخصيته، وتصبح هذه الشخصية دالة على نوعية النظام الذي يلقاه الفرد في بيئته فإذا كان النظام قائم على القسوة والتهديد والإجبار يصبح الفرد أكثر عدوانية وأكثر خضوعًا *(Bob, A., 1981, p.35)*.

ومعنى ذلك أن السلوك العدواني يرتبط إيجابيًا بأسلوبي التشدد وعدم الاتساق في المعاملة وهذا بلا شك يؤدي إلى ظهور اتجاهات تسلطية لدى الأفراد ومعنى ذلك أن الطلاب سوف يتوحدون بأكثر من يحتكون بهم من الأساتذة ويكتسبون أهم أنماط السلوك السائدة لديهم، وبالأخص النماذج (القدوة) ذات التأثير الفعّال في شخصية الطلاب، وفي هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطي

(٢٠٠٢: ٤٨٥) إلى أن أهم قناة لها تأثير فعال في إكساب العديد من الاتجاهات لدى الأفراد هم المعلمون، وأن الطلاب يتوحدون مع شخصية المعلم ويتشربون العديد من عاداته واتجاهاته وأساليبه التي تنعكس على سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية.

وهكذا «تركز نظرية التعلم الاجتماعي على العمليات الواعية في الإنسان إذ ترى أن التعلم إنما يتم أساسًا عن طريق الملاحظة والإدراك والأفكار الناتجة عنها، ولذلك فهي نظرية في التعلم بالملاحظة، والتعلم يتم إلى حد كبير عن طريق ملاحظة تصرفات نموذج أو مثال يعتبر قدوة Model ويقوم الفرد المتعلم بتقليده في سلوكه والاقتداء به في تصرفاته».

(فرج عبد القادر، ٢٠٠٣: ٢٢٣-٢٢٥)

وفي رأي «جولدنسون» Goldenson أن نظرية التعلم الاجتماعي اتجاه لعلاج السلوك يفترض أنه يتكون ويتعدل بواسطة أحداث مثيرة خارجية مثل تأثير الأفراد والآخرين، وبواسطة المعززات الخارجية كالمدح واللوم والمكافآت، كما يتشكل السلوك بواسطة تأثير العمليات المعرفية مثل التفكير والحكم على سلوك الفرد وعلى البيئة التي تمارس تأثيرًا عليه *(Goldenson, 1984, p.691)*.

يتضح من استعراض نظرية التعلم الاجتماعي دور القدوة أو النموذج في تشكيل نماذج جديدة والنموذج وفقًا لهذه الدراسة هو الأستاذ المشرف الذي يجب أن يكون نموذجًا رائعًا وقدوة في سلوكه وتصرفاته وأفعاله وتوجيهه وفي صداقته أو تسامحه وفي تواضعه أو تعاليه، وغيرها من الأنماط السلوكية التي تصدر عنه، ووفقًا لهذه النظرية سيسهم مدح المعلم أو لومه لطلابه في ضبط سلوكياتهم وتعديلها، إذا كانت سلوكيات غير مرغوبة، كما يمكن أن يسهم الأستاذ القدوة في إعطاء الحرية لطلابه للتفكير والحكم على مدى إيجابية سلوكياتهم والتالي تقرير الاستمرار على السير أو محاولة التعديل، كما يمكن للأستاذ المشرف وفقًا لهذه النظرية أن يقوم بتقويم سلوكيات طلابه غير المرضية عن طريق ملاحظاتهم لأقران يقومون بالسلوك المرضي حتى يمكن ان يستدمجوا هذه السلوكيات وبالتالي يكتسبون المزيد من الخبرات، وهكذا يتضح أن الأستاذ برعايته يعتبر بمثابة النموذج الذي يحتذي به طلابه فيكتسبون القيم والاتجاهات والسلوك الصحيح.

وفي هذا الصدد يشير *(محمود فتحي، د.ت: ٣٥١-٣٥٢)* إلى أن الانتباه

يعد من أهم العوامل في التعلم بواسطة النموذج، ومن الضروري أن يشاهد الملاحظ السلوك الذي يؤدّيه النموذج، ومن العوامل الرئيسية التي تلعب دورًا في تأثير النموذج على إدراك الشخص الملاحظ ، عامل الجاذبية المتبادلة بين الأشخاص مثل الدفء في المشاعر والرعاية أو التقبل، وأيضًا عامل (كفاءة النموذج) التي يتم إدراكها والمتغيرات المرتبطة بذلك، مثل المكانة المُدركة والقوة الاجتماعية.

مجمل القول أن الأستاذ يجب أن يكون قدوة طيبة قولاً وعملاً، ليكون ذلك سببًا في ترسيخ قيم الولاء والانتماء لدى طلابه، ويجب أن يكون سلوكا القدوة من الأستاذ سلوكا إيجابيًا في اتجاه تنمية الجوانب الإيجابية وليس سلوكا سلبيًا يستدمجه طلابه.

الدراسة النظرية للعوامل المفسرة لطبيعة العلاقة المنتورية :

- الرعاية المتمركزة حول الطالب:

يشير مضمون هذا العامل إلى مفردات العلاقة الحميمة بين الأستاذ والطالب والتي تركز على توجيه الاهتمام لتنمية طموحات الطالب، ودفعه إلى الإيمان بالجديد، والبحث عنه كما تتمثل تلك الرعاية من الأستاذ؛ في وضع خطة للرعاية وتنمية ومتابعة نمو الطالب، ومساعدته على أن يُكوّن لنفسه أسلوبًا متميزًا، ودفعه للتسلح بروح النقد البنّاء وعدم التقليد، كما تتمثل تلك الرعاية في دور الأستاذ في الغوص في أعماق الذات لدى طلابه.

- العلاقة المنتورية المتشددة بين الأستاذ والطالب :

تتسم تلك العلاقة بالأسلوب التسلطي في الإشراف المتسم بالتشدد والقسوة والتأكيد على ضرورة الطاعة المطلقة لتوجيهات وآراء الأستاذ، ويتفق بعض الأساتذة مع الرأي القائل بضرورة أن يؤخذ الطالب المبتدئ بالشدة من البداية حتى يتم ضبط خطاه على خطى أستاذه وتعويده على الجدية وعدم الكسل والتسيب وكبح جماح الشهوة واليسر لديه، وهذا النمط من الأساتذة يهدف بالطبع إلى تأكيد وترسيخ قيم الصلابة والجدية عند طلابه، ولكن هناك أساتذة ومشرفون يتشددون فقط من أجل التشدد والتسلط وهؤلاء ليسوا مفيدين على النحو المرغوب.

- تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية :

يقدم هذا العامل صورة للأنشطة التدريبية التي يمارسها الأستاذ مع طلابه من حيث تدريب المهارات الفنية في البحث والتحصيل والأساليب الأكاديمية والمعرفية، ويحتاج الطالب في بداية مشوار حياته إلى أن يتعلم من أستاذه العادات الإيجابية في العمل. وربما يرى البعض أن هذا النوع من التعلم يمكن أن يقود خطى الطالب إلى التقليد الأعمى وعدم إتاحة الفرصة له من أجل اكتشاف إمكانياته الخاصة والإبداع فيها بما يتيح له أن يكون ذا شخصية مستقلة في المستقبل، ولكن من الضروري قبل الإبداع أن نتعلم طرق الآخرين وأساليبهم حتى يمكن لأدائنا عندما نستقل أن يكون أكثر ارتقاءً.

(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٧٨)

ومن الجدير بالذكر هنا أن يكون الطالب على بصيرة بإمكاناته، ونقاط قوته وضعفه بحيث يستدمج من أستاذه- كنموذج ما يعزز نموه الذاتي وشخصيته المستقلة.

- تنمية الدافعـية :

من أهم واجبات الأستاذ بث الدافعية في نفوس طلابه للتقدم، والاجتهاد لتحقيق الأهداف، والدافعية هي التي تضع الشخص المبتدئ في التعلم أمام التحدي الكبير لإمكانياته وفي منافسة مع ذاته ومع أقرانه وتجعل لديه الأمل في الخروج من قوقعة الواقع المحدود.

- الرعاية الاقتصادية والاجتماعية:

تتمثل تلك الرعاية في مشاركة الأستاذ لطلابه في أنشطتهم الخاصة وتقريب المسافة بينه وبينهم وييسر لهم ما صعب عليهم من أمور الحياة، وانطلاقا من بادئ الأمر محتاج إلى تأمين مورد مالي وإلى احتضان اجتماعي وطمأنينة نفسية حتى يشعر الطالب بالإحساس بالأمان في مختلف مراحل بحثه وحتى لا يتشتت تفكيره أو يشعر بالعوز والاحتياج.

- النمذجة من خلال القدوة :

أسلوب النمذجة في الرعاية هو من الأساليب التي توفر الجهد والوقت من أجل التعلم، ولا شك أن السمو النفسي والأكاديمي والأخلاقي للأستاذ سيجعل من المقنع للطالب أن يتأسى بالأستاذ مهما وجد من مصاعب، ولا يُقصد بالنمذجة أن يتحول الطالب من مجرد مقلد فالتقليد هنا هو تقليد الإبداع أي تقليد للإنتاج

المتفرد الفريد وبالطبع يتحقق للطالب أقصى استفادة والنموذج أو القدوة ليس دائمًا عامل كبت وإحباط لقدرات التجديد والابتكار بل ربما كان عامل استثارة ودفع نحو التجديد والتجويد والنقد وتأكيد الذات.

- التدريب على تحمل المسئولية :

يركز هذا العامل على دور الأستاذ نحو تدريب الطالب على تحمل المسئولية وعدم الاعتماد على الآخرين والاستقلالية في البحث واتخاذ القرار والتعبير عن نفسه بأمانة وشجاعة في إبراز أفكاره الشخصية وتتمثل الاستقلالية في تحمل الطالب لمسئولية أدائه وتجريب أدواته في تبني أسلوبه الخاص على أساس من الاستقلالية وعدم الانصياع.

- المشاركـــة :

يهتم هذا العامل بإبراز جهود الأستاذ من أجل انخراط الطالب في أنشطة عملية وتطبيقية واجتماعية لكي يتواصل مع الواقع الخارجي، ويصبح أكثر تفاعلاً مع أقرانه وأساتذته، وفي سياق العلاقة المنتورية حينما يشارك الأستاذ طلابه في العمل أو المناسبات الخاصة فإنه بذلك يكشف عن وجهه الإنساني، الذي يشبع الطمأنينة في نفوس طلابه بل ويساعدهم على الاقتراب من الأستاذ والخروج من دائرة الخوف وعدم الشجاعة.

- تنمية شخصية الطالب :

ركز هذا العامل على تدريب وتنمية خيال وطموح الطالب ورضاه عن عمله مع تعويده عادات مناسبة في العمل، من أجل رفع مستوى كفاءته، وتنمية الشخصية لا يعني تنمية البُعد الوجداني فحسب؛ بل يمتد دور المشرف ليشمل تنمية كل أبعاد سلوك الطالب بما في ذلك الشخصية، والخيال، والإبداع، ولا يمكن أن يكون هناك إبداع إذا لم تكن للفرد المبدع شخصية مستقلة قادرة على شق الطريق بثقة وعلى نحو غير مقلد أو متردد.

(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٧٨-٢٨٦)

ثانيًا : الانتمـــاء :

تعتبر قضية الانتماء من القضايا المحورية في واقعنا الاجتماعي، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي قام بها الباحثون عن فحوى الانتماء إلا أنه لم يسلم كغيره من المفاهيم في الحقل السيكولوجي من التعدد والاختلاف، وفي هذا

البحث تم التركيز على مفهوم الانتماء وأهميته كحاجة نفسية، والنظريات التي تفسره، وتحديد أبعاده.

مفهوم الانتمـــاء :

يُعرِّف عبد المنعم الحفني *(١٩٧٥: ٢٩)* الانتماء بأنه «يعني الحاجة لإقامة علاقات طيبة بالآخرين وإنشاء الصداقات والانضمام إلى الجماعات والحب والتعاون» والانتماء عند موراي "Murray" «حاجة إلى الارتباط بالآخرين في صداقة ومودة، وإلى تكوين صداقات والانتماء لجماعات وإلى الحب والتعاون» *(كمال دسوقي، ١٩٨٨: ٦٦)*.

ويُعرّف الانتماء في معجم علم النفس بأنه حاجة الفرد للتعاون مع الآخرين المشابهين له وحاجته ليكون بالقرب منهم ومقيمًا للصداقات معهم ومبقيًا على الولاء لهم ومكتسبًا لحبهم، كما يعني حاجة الفرد للارتباط والاعتماد على الآخرين ومصاحبتهم والاجتماع بهم ومن ثم الشعور بالأمن خلال تأييد الجماعة في حين يشعر الفرد بالإحباط والضياع نتيجة فقد هذا الغرض.
(فرج عبد القادر طه وآخرون، ١٩٩٣: ٦٦-٦٧)

يتضح بذلك أنّ الانتماء يعني وجود علاقات وطيدة مع الآخرين ومساندتهم ومشاركتهم وجدانيًا والتعاون معهم، والإبقاء على صداقاتهم بغرض تحقيق الأمن والإشباع. ويرى أحمد زكي صالح *(١٩٦٦: ٣١٤)* أن حاجة الفرد للانتماء ما هي إلا العيش في علاقة طيبة مع الناس حيث تعطيه هذه العلاقات الأمن والطمأنينة والاستقرار العائلي، أي أن الفرد يشعر بالراحة والأمان من خلال اتصاله بالآخرين والعيش معهم بعيدًا عن العزلة أو الانعزال الاجتماعي. ويرى «بروكس» أن الانتماء «حاجة تدفعنا إلى مشاركة الآخرين وحبهم وتكوين الصداقات معهم مع الإحساس بالمتعة لهذه المشاركة *(Brooks, 1983, p.209)*.

ويُعرِّف «هيل» الانتماء بأنه «دافع يهدف إلى إشباع الحوافز الاجتماعية عن طريق العلاقات المتبادلة الاجتماعية والمنسجمة والمتناسقة أو هو إحساس بالصحبة والعشرة يقوم هذا الإحساس على المشاركة الوجدانية والإدراك الحسي للعلاقات الاجتماعية والإثارة الإيجابية والمقارنة الاجتماعية» *(Hill, 1987:44)*.

يتضح فيما تقدم من عرض لمفهوم الانتماء وجود بعض الاختلافات في ماهية الانتماء، حيث اعتبره البعض حاجة من الحاجات الإنسانية، كما اعتبره

البعض الآخر دافعًا أو ميلاً كامنًا لدى الفرد يثار عن طريق العلاقات مع الآخرين، وأن الانتماء مرتبط بالحاجات والدوافع التي تجعل الفرد يسعى إلى إقامة علاقات مقبولة مع الآخرين والانضمام إلى النسق الاجتماعي الذي يتواجد فيه، كما تأكد كذلك أهمية إدراك الفرد لقيمة الجماعة في حياته وأن أي تهديد للجماعة هو تهديد لحياة الفرد في الوقت نفسه، ويرى البعض أن الانتماء ارتباط بالجماعة ليشعر الفرد بمكانته داخل الجماعة، كما تتفق معظم التعريفات السابقة على أن الانتماء يتضمن المشاركة الفعالة وإقامة علاقات الصداقة والمودة الحميمية والتعاون مما يترتب عليه شعور الفرد بالأمن وهذا بلا شك ينعكس على صحة الفرد النفسية، والتوجه بإيجابية نحو الارتقاء العلمي والمهني، ويتفق هذا مع اتجاه الدراسة الحالية.

الانتماء كحاجة نفسية اجتماعية :

الانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد شأنها شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية التي لا تتحقق في كل الظروف، كما أنها لا تتخذ نمطًا سلوكيًا واحدًا للتعبير عن نفسها بل تتعدد تلك الأنماط اتساعًا وضيقًا.
(قدري حفني، ١٩٨٦: ٦١-٦٢)

كما يشير علاء كفافي إلى أن الانتماء من أهم أبعاد الأمن النفسي حيث أن شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة في المجتمع؛ يعطيه الشعور بالأمن والأمان ويقابل ذلك شعور بعدم الأمن عندما يشعر الفرد بالعزلة والانعزال *(علاء كفافي، ١٩٨٩: ١١٠)*.

كما يذهب فروم "From" إلى أن الحاجة للانتماء قد نبعت من حاجة الإنسان إلى خلق العلاقات الاجتماعية الخاصة به وأكثرها تحقيقًا للإشباع هي تلك القائمة على الحب الخلاّق الذي يتضمن؛ الرعاية المتبادلة والمسئولية والفهم.
(هول لندزي، ١٩٦٩: ١٧٣-١٧٤)

«وتشير نتائج كثير من البحوث إلى أن أسوأ أنواع الضغوط وأكثرها ارتباطًا بالتوتر والاضطراب النفسي هي تلك التي تحدث للفرد المنعزل، والذي يفتقد المساندة الوجدانية، ويفتقد الصلات والدعم الاجتماعي والمؤازرة، وبعبارة أخرى فالحياة مع الجماعة والانتماء لمجموعة من الأصدقاء أو لشبكة من العلاقات الاجتماعية والأسرية المنظمة يعتبر من المصادر الرئيسية التي تجعل

للحياة معنى ومن ثم توجهنا في عمومها للصحة والكفاح والرضا وتجعلنا في نفس الوقت نقاوم الضغوط ونتحملها *(عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨: ١٣٣)*.

مما تقدم يتضح للباحث أن الانتماء يُعد حاجة نفسية واجتماعية ضرورية للفرد، وأن إحساس الطالب بمكانته وسط أقرانه وأساتذته وتواصل علاقات الحب والتعاون وشعوره بالتدعيم والمساندة التي يمنحها له أساتذته؛ يجعله يشعر بالأمن والانتماء داخل كليته، حيث تصبح الصلات قائمة على الفهم والمؤازرة ومن ثم يتدعم شعوره بالانتماء ويكون قادرًا على مواجهة الصراعات والاضطرابات والأزمات النفسية التي تواجهه، ويصبح صحيحًا معافىً من القلق والتوتر بشأن مستقبله العلمي والأكاديمي والمهني؛ ومن ثم تنمو بينه وبين أساتذته علاقة سلوكية وطيدة وتعايش حيوي مستمر.

النظريات المفسرة للانتماء :

هناك بعض النظريات التي تؤكد أهمية الحاجة للانتماء والتي توضح وتفسر مفهوم الانتماء، ويتناول الباحث فيما يلي أهم هذه النظريات التي تفيد الدراسة الحالية :

١ - نظرية المقارنة الاجتماعية: Social Comparison Theory

ركزت نظرية المقارنة الاجتماعية على تلك السلوكيات التي يبغي الفرد من ورائها إلى خفض القلق والإحساس بالأمن في وجوده مع الآخرين، وبخاصة تلك التي تتشابه حالتهم الوجدانية معه، كما تركز هذه النظرية على الأهمية التي يبديها الفرد في مقارنة قدراته وآرائه وتصرفاته بقدرات وآراء وتصرفات الآخرين، كما تركز هذه النظرية على رغبة الفرد في المساندة النفسية من الآخرين في حالة وجوده معهم أي أن الفرد يقارن بين ذاته وذات الآخرين في محيط الجماعة التي ينتمي إليها.

(زين العابدين درويش وآخرون، ١٩٩٣: ١٢٥-١٢٦)

وفي هذا الصدد يشير (شاشتر) إلى أن الأشخاص يحتاجون إلى الانتماء نحو الآخرين لغرضين هامين: الأول أن الآخرين يساعدونهم في تحقيق الأهداف التي لا يستطيعون تحقيقها بمفردهم؛ والثاني أن الأشخاص يسعون إلى المصادقة والصداقة، والمساندة، والمكانة من خلال التعامل مع الآخرين.

(Krutson, 1965, p.480)

وحينما يسعى الفرد إلى معرفة قدرات الآخرين وقيمهم وأفكارهم من خلال التفاعل الإيجابي بينهم، فإنه سيكتسب هذه القيم والأفكار والمعتقدات، كما تفترض نظرية المقارنة الاجتماعية وجود قدر من التشابه بين الفرد وبين من يقارن نفسه بهم، كما أكد «ليون فستنجر» Lion Festinger على أن للمقارنة الاجتماعية التي يقوم بها الفرد أثرها على الذات الإنسانية لما لها من دور في تحقيق التوحد والاندماج وتماسك أفراد الجماعة.

وهكذا يُستخلص من نظرية المقارنة الاجتماعية في إطار موضوع الدراسة الحالية أن شعور الطلاب باقتراب أساتذتهم منهم وشعورهم بالمساندة الاجتماعية والانفعالية؛ سوف يقلل من قلقهم، ويجعلهم أكثر شعورً بالأمن، وحتى يتحقق ذلك لابد أن يكون الأستاذ أكثر معايشة للبحث الذي يقوم به الطالب، وأكثر حميمية حتى يقبل طلابه عليه في علاقة إيجابية صادقة، وحتى يصبح طلابه على يقين أنه سيساعدهم في تذليل ما يواجهونه من عقبات في البحث، وفي إطار هذه النظرية؛ يجب على الأستاذ إتاحة الفرصة لطلابه أثناء الإشراف بالاندماج والتفاعل لتقييم ذواتهم، ومحاولة الارتقاء بها من خلال تفاعلهم الإيجابي، ومعرفتهم بقيم ومعتقدات وأفكار وقدرات الآخرين حتى يسعى كل منهم للوصول إلى مستوى أفضل، وبالتالي يزداد التماسك، ويصبحون أكثر انتماءً.

٢ - نظرية إريك فروم للحاجات: Erick From Theory

أكد فروم في نظريته أن فهم نفس الإنسان يبنى أو يقوم على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروف وجوده، وتشتمل تلك الحاجات [الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعالي والسمو، والحاجة إلى الارتباط بالجذور، والحاجة إلى الهوية، والحاجة إلى إطار توجيهي].

(إريك فروم ، ١٩٨٩: ١٠)

واعتبر فروم أن الانتماء إحساس وشعور ، وأن الحاجة إليه هي الحاجة إلى كيان أكبر وأشمل وأقدر يستمد منه الفرد الشعور بالقوة وما دام الإنسان كيانًا له جسم وعقل فيجب أن يواجه ثنائية وجوده بالتفكير وبعملية الحياة أيضًا وبمشاعره وأفعاله ليصل إلى توازن جيد، وينجح في خلق أشكالٍ خارج نفسه ليرتبطِ بها حيث أن الإنسان لا يبلغ إنسانيته الكاملة إلا بإحساسهً بكونه حرًا مستقلاً وغاية في حد ذاته لا وسيلة لأغراض شخص آخر.

(إريك فروم ، ١٩٩٢: ٧٠-٧٥)

كما رأى فروم أن الإنسان يحس بالوحدة والعزلة لأنه انفصل عن الطبيعة وعن بقية البشر وغريبًا عن نفسه وذاته لأنه ليس صانعًا لعالمه ولا يستطيع التحكم فيه بل وربما تفرض الأشياء سيادتها عليه فيضطر للخضوع لها، كما يجد الإنسان أشد جذوره تحقيقًا للإشباع وأكثرها صحة في شعوره بالأخوة تربطه بغيره من البشر، كما يحتاج الإنسان إلى إطار مرجعي، إلى طـــريقة ثابتة مستقرة في إدراك العالم وفهمـــه.

(هول، لينذزي، ١٩٧١: ١٧٣-١٧٥)

ويتحقق إدراك العالم وفهمه، وبالتالي يتحقق الانضباط الاجتماعي حينما يساير الفرد القيم السائدة والمعايير ويلتزم بها ويتوافق معها بل ويعمل على تدعيمها، وبالتالي يسود المجتمع الوئام ويعيش الأفراد في هناء.

(عزيز حنا وآخرون، ١٩٩١: ١٧٠-١٧١)

وهكذا يُستخلص من نظرية فروم في إطار موضوع الدراسة أهمية أن يسعى الأستاذ إلى جعل طلابه أكثر شعورًا بالأمن والانتماء من خلال علاقته ورعايته لهم بما يدفعهم إلى الثقة والارتباط به، وتكرار اللقاء به بدافع الحب لتصبح العلاقة إيجابية صادقة، ولا فائدة من إحساس الطلاب بالاغتراب حتى ولو أغرقهم الأستاذ من فيض علمه، كما يجب على الأستاذ أن يدفع طلابه دائمًا للجد والعمل للتقدم والارتقاء، ويسعى لتشجيع طلابه على الطلاقة في الأفكار، والإتيان بأفكار جديدة، وتنمية ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة حتى يستطيع أن يُكوِّن منهم عقول خصبة متنوعة؛ وبالتالي يشعر طلابه أنهم نماذج خلاقة وبالتالي يقبلون على البحث والدراسة بمزيد من الحب والاهتمام، أما إذا وجد الطلاب من أساتذتهم ما يصدمهم ويحبطهم؛ تملكهم شعور بالقلق والتوتر بل وجمود التفكير فيصبحون أكثر كرهًا وربما انصرفوا عن مواصلة طريق البحث، كما يجب على الطلاب حتى يشعروا بالانتماء مسايرة النظم والمعايير السائدة أو اتباع ما يرشدهم إليه الأساتذة من طرق وقواعد هامة في البحث والدراسة.

٣ - نظرية إبراهام ماسلو للحاجات: Abraham Maslo

رأى «ماسلو» Maslo أن إشباع الحاجات النفسية يخضع لأولوية تعبر عن مدى أهمية الحاجة فجاءت الحاجات الفسيولوجية في بداية هرمه، تليها الحاجة إلى الأمن، ثم توسط هرمه الحاجة إلى الانتماء وقرنه بالحب بمعناه

الواسع، مشيرًا إلى أهميته كحاجة أساسية يحقق المرء ذاته من خلالها، وأكد ماسلو أن الإنسان قد يصبح معاديًا للمجتمع إذا أنكر عليه المجتمع إشباع حاجاته الأساسية». *(محمد السيد أبو النيل، ١٩٧٥: ٤٧٠-٤٩٠)*

وقد رتبت الحاجات في التنظيم الهرمي على أساس قوتها من قاعدة التنظيم الهرمي إلى قمته كالتالي: الحاجات الفسيولوجية- حاجات الأمن- حاجات الحب والانتماء- حاجات التقدير- وتعتلي قمة الهرم تحقيق الذات فالناس في رأي «ماسلو» في حاجة إلى أن يكونوا موضع حب ويحبوا وفي حاجة إلى التواد والصداقة الحميمة وإذا لم يتم إشباع لهذه الحاجات يشعر الفرد بالوحدة والغربة والعزلة، كما رأى «ماسلو» أن الشخص الذي يمر صاعدًا بهذه المستويات من الحاجات ويشبعها نسبيًا يصبح أكثر تقبلاً للذات ودراية بها وأكثر استقلالية وواقعية، بل وأكثر قدرة على التعاطف الوجداني مع الآخرين والاندماج معهم كما تزداد تلقائيته وتعبيره الصادق عن نفسه.

(عبد العلم محمود السيد، ١٩٨٩: ٤٥٣-٤٥٤)

وهكذا يتضح من نظرية «ماسلو» ضرورة الاقتراب الودود من الأستاذ نحو طلابه والذي يتضمن منه العون والرعاية، فلابد أن تزداد علاقة الوجه بالوجه، ويحاول الأستاذ معرفة أقصى ما يمكن عن شخصية الطالب وطموحاته وإمكانياته، وأن يتيح لهم الفرصة للتعبير عن الآراء بصدق وصراحة والبوح للأستاذ بمشاكلهم العلمية والاجتماعية وبالتالي يصبح الطلاب أكثر ثقة بأساتذتهم فتستمر العلاقة الحميمة ويصبح الطلاب أكثر تعبيرًا عن ذواتهم ويكونون أفضل في الصحة النفسية عن أولئك الذين يفتقدون هذه العلاقات.

٤ - نظرية التدعيم : Reinforcement Theory

تركز نظرية التدعيم على قوة المكافأة أو الخبرة الإيجابية التي تجعلنا نرغب في الاستمرار في السلوك للحصول على المكافأة، ويعتمد نموذج التدعيم العاطفي لدى «كلور وبيرن» Clore, Byrne ١٩٧٤على فكرة خبرات التفاعل الاجتماعي الذي ينتج عنه المكافأة في صورة مشاعر إيجابية بينما يؤدي العقاب إلى مشاعر سلبية، فنحن ننجذب نحو من يساهمون في إحساسنا بالشعور الطيب، كما ننجذب نحو من ارتبطوا بالفعل خلال خبرات سابقة بمشاعر إيجابية.

(سلوى عبد الباقي، ٢٠٠٣: ٢١٢-٢١٣)

ووفقًا لهذه النظرية يصبح الطلاب أكثر جاذبية نحو أساتذتهم وأكثر تقاربًا؛ حينما يخبرون معهم مشاعر إيجابية من خلال العلاقة ذات الأدوار الواضحة التي يسعى الطالب فيها إلى بذل الجد والاجتهاد لإثبات ذاته، وفي المقابل يحرص أستاذه على متابعته وتقييمه والثناء على ما حققه من نجاح، وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد، وبقدر هذا الثناء والتشجيع الذي يلقاه الطالب بقدر ما ينعكس على سلوكه ودافعيته، أما إذا لم يجد الطالب من أستاذه أدنى تشجيع أو مكافأة على ما يحققه من تقدم؛ ربما يكون ذلك أدعى إلى تكاسله أو عدم الاستمرار في طريق البحث.

٥ - نظرية إريكسون في النمو النفسي: Erikson

قدم إريكسون "Erikson" نظريته في النمو النفسي والاجتماعي من خلال عدة مفاهيم منها (أزمة الهوية) وهي تنشأ نتيجة لإخفاق الفرد في تنمية هويته الشخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة التي مرّ بها والظروف الاجتماعية الحاضرة، لهذا يقول إريكسون إن الشباب عندما لا يحققون علاقات حميمة قائمة على المحبة والألفة، والإخلاص مع الآخرين فهم يحاولون إقامة تلك العلاقات مع الآخرين في الأعمار التالية أو في المستقبل، وإن لم يتحقق هذا يتكون لدى الشباب إحساس عميق بالاغتراب *(Erikson, 1968, p.135)*.

ويتحدث إريكسون عن الألفة مع الذات، أي قدرة الفرد على أن يدمج هويته مع شخص آخر دون خوف من فقدان شيء من ذاته، فالمعنى الحقيقي للإحساس بالألفة لا يمكن اكتسابه ما لم يكن شخص قد حقق قبل ذلك هوية شخصية متماسكة، وبعبارة أخرى لكي تكون ودودًا عليك أن تكون قد نميت إحساسًا قويًا وحيًّا بمن أنت ؟ ومن تكون ؟

(جابر عبد الحميد، ١٩٨٦: ١٧٩-١٨١)

وهكذا يُستخلص من نظرية إريكسون أن على الفرد أن يكافح دائمًا للوصول إلى أهدافه التي حددها وبالتالي يحقق هويته التي تجعله يستشعر الألفة مع ذاته ومع الآخرين، وإن أعطى الأستاذ لطلابه الفرص دائمًا لتقييم ذواتهم وتحديد قيمة إنتاجيتهم العلمية فإنه؛ يساعدهم بذلك على تحقيق هويتهم، ومن ثم يستطيعون تكوين علاقات المودة والمحبة وعدم الشعور بالوحدة أو الانفصال ومن ثم ينعكس ذلك على صحتهم النفسية.

أبعـــاد الانتمـــاء :

من خلال العرض السابق لمفهوم الانتماء والتوجهات النظرية المفسرة له يتضح أن هناك أبعادًا أو عناصر متعددة للانتماء يسود بينها قدر من الانسجام والتكامل، وهذه الأبعاد يمكن بها أن نميز الفرد المتصف بالانتماء في الدراسة الحالية.

ويحاول الباحث في السطور التالية أن يلقي الضوء على بعض هذه الأبعاد كل على حده من وجهة نظر علماء النفس والدراسات السابقة حتى يمكن وضع تعريف إجرائي لكل بُعد ومن ثم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية:

١ - الشعور بالأمن :

يُعد الأمن النفسي للفرد من الحاجات النفســية الهامة التي تُشعر الفرد بالانتماء، والحاجة هي افتقار إلى شيء ما إذا وُجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن *(حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠)*.

والأمن كما يرى سيد عويس *(١٩٧٥)* هو شعور بالهدوء وبُعد عن القلق والاضطراب ويستشعر الفرد بالأمن؛ حينما يطمئن على نفسه ويثق في الآخرين ويشعر من خلالهم بالعطف والمودة.

ويُعرِّف كمال دسوقي الأمان بأنه «اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها.
(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١٣٢٩)

والرغبة في الأمن هي رغبة الفرد في أن يشعر بحب واحترام الآخرين وبأنه مقبول اجتماعيًا، ومعظمنا يشعر بالرغبة في الأمن، فكلنا في حاجة إلى التقبل الاجتماعي وإلى صداقة الآخرين، وكلنا في حاجة إلى أن يعبّر لنا الآخرون عن رضاهم وعطفهم ومودتهم والشخص الآمن يشعر بالثقة ويشعر بأنه يحصل على رضا الآخرين وعطفهم إن لم يكن عاجلاً فآجلاً، أما الشخص غير الآمن فهو في خوف دائم من فقدان هذا العطف وأي علامة من عدم الرضا يراها تهديدًا خطيرًا لكيانه *(محمد شفيق، د.ت: ٧٥-٧٦)*.

وبناء على ما تقدم استخلص الباحث تعريفًا للأمن بأنه «حاجة نفسية يشعر فيها الطالب بعدم الخوف من المستقبل، أو الخوف من إعاقة إشباع

حاجاته،وتحقيق رغباته وذلك من خلال شعوره بالثقة في ذاته وإمكاناته والثقة في أساتذته الذين يقدمون له العون.

٢ - المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية :

المساندة «هي منح الراحة أو التشجيع أو التأييد أو القبول لشخص ما» *(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١٤٤٧)*. كما عرَّف «خان، وأنتونيسي» Kahan, Antonussi المساندة الاجتماعية بما نستقبله من المشاعر العاطفية والود والحب، وتعبيرات القبول والتفاعل، والمبادأة في تقديم المساعدة المباشرة أو العون المادي أو النصيحة والمشورة *(Breln, Kassin, 1990)*.

وهناك اتفاق بين الباحثين بأن المساندة الاجتماعية متغير متعدد الأبعاد مثل المساندة الانفعالية، والمساندة الآدائية، والمساندة المعرفية.
(Duck, Silver, 1990, p.87)

وتتضمن المساندة الانفعالية التشجيع والدفء الشخصي والحب، وهي السلوك الذي يعزز الشعور بارتياح الفرد واعتقاده بأنه محبوب ويحظى بالتقدير والاحترام، وتتمثل المساندة المعرفية في إعطاء المعلومات أو تعليم المهارات التي تقدم حلاً لمشكلة وإعطاء النصح والإرشاد.
(بشرى إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٨-٢٠)

والمساندة الاجتماعية كما يرى بعض الباحثين «لها دورين أساسيين في حياة الفرد وعلاقاته الشخصية بالآخرين، الأول دور إنمائي يتمثل في أن الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين ويدركون أن هذه العلاقات موضع ثقة يسير ارتقاؤهم في اتجاه السواء ويكونون أفضل في الصحة النفسية من الآخرين الذين يفتقدون هذه العلاقات، أما الدور الثاني فهو وقائي يتمثل في أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث ضاغطة أو مؤلمة تتفاوت استجابتهم لتلك الأحداث تبعًا لوجود مثل هذه العلاقات الودية والمساندة الاجتماعية كمًا وكيفًا.
(محمد محروس، ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٤: ٤)

يُستخلص من ذلك أن المساندة الاجتماعية هي ما يمنحه الأساتذة لطلابهم من التشجيع أو التوجيه، والنصح من خلال علاقة تتسم بالود والحب وما يمنحه الأساتذة من معلومات أو مهارات تشجعهم على مواجهة الأحداث الضاغطة،

والتغلب على الإحباطات والتفاعل مع متطلبات البيئة الجامعية وتساعدهم على تعميق التوافق النفسي والاجتماعي.

٣ - المشاركة والفعالية :

ساعدت المشاركة الجماعات الإنسانية على مواجهة تحديات الظروف البيئية وساهمت في تحقيق التكامل واستمرار وتعميق الشعور بالوحدة والتضامن وتعميق العلاقات العاطفية بين الفرد والجماعة وتوثيق عُرى الصداقة وتأكيد الشعور بالانتماء *(كمال سعيد، ١٩٧٧: ٢٤٦، مصطفى سويف، ١٩٨١: ٣٠٠-٣٠١)*. كما أشار فؤاد البهي إلى أن إنتماء الفرد يتحقق من خلال العلاقات الاجتماعية بالآخرين وهو ما يُعرف علميًا بالمشاركة الاجتماعية مما يخلق منظمة اجتماعية يسود فيها بين الأفراد عناصر المشاركة كالتعاون والرغبة الصادقة في تحقيق الأهداف.

وإذا ما فقد الفرد شعوره بالانتماء فقد المشاركة في الحياة الاجتماعية.
(سناء الخولي، ١٩٨٨: ١٤٨)

كما يشير سيد أحمد عثمان *(١٩٩٦: ١٦٩)* إلى أن المشاركة هي «اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها».

والفرد في مشاركته للآخرين وتعاونه مع أقرانه؛ إنما يتجه نحو عمليات الإنماء الصحيحة *(فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي، ١٩٨٠: ١٢١)*.

كما يشير رجاء أبو علام *(١٩٩٣: ٣٨٥)* إلى ضرورة اهتمام المعلم بأن تكون خطوط التواصل بينه وبين طلابه مفتوحة، وذلك بأن يعطيهم الفرصة للمشاركة الإيجابية وأن يشجعهم دائمًا على إبداء آرائهم ولا يمكن للطالب أن يسهم مع معلميه في المشاركة البناءة بالمناقشة والحوار إلا إذا أبدى المعلم استعداد للحوار وبذلك يستطيع المعلم خلق جو من التواصل والتفاهم.

وهكذا يتضح أن مشاركة الطالب تشعره بقيمته وتساعده على تكوين شخصية قادرة على التفرد بالرأي بحيث يمكن له بعد ذلك أن يؤدي ما يُكلف به من أعمال، ويستخلص الباحث من ذلك أن المشاركة هي اشتراك الطالب في مختلف الأعمال داخل كليته واهتمامه بفهم واقع كليته والتعاون مع زملائه

وأساتذته لتحقيق الأهداف والطموحات المأمولة، والمساعدة في حل المشكلات بأقصى ما يستطيع وبالتالي المحافظة على تماسك الجماعة وسعادتها.

٤ - التعاون والتواد مع الزملاء :

التعاون هو رغبة الأشخاص في العمل معًا أو الذين يعملون في سبيل هدف مشترك، والتعاون في المجتمع الإنساني يمكن تعريفه كإحدى صور تفاعل شخصين أو أكثر المتجه إلى هدف ما، ونتيجة العمل المشترك فيه العون المتبادل الذي سوف يفيدون منه وينشأ التعاون الاجتماعي عن التوحد المتبادل وعن التماسك الاجتماعي *(كمال دسوقي، ١٩٩٠، مجلد أول: ٣١٤)*.

ويعني التواد الحاجة إلى الانضمام أو العشرة، وهو من أهم الدوافع الإنسانية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات.
(طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤: ١٣٥)

ويشير التواد إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة، وينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته، وكذلك مكانة جماعته بين الجماعات الأخرى، ويدفعه إلى العمل للحفاظ على الجماعة وحمايتها لاستمرار بقائها وتطورها، كما يشعر بفخر الانتساب إليها *(شاكر عبد الفتاح وآخرون، ١٩٨٩: ٤٥٣-٤٥٤)*.

مما سبق يتضح للباحث أن التعاون والتواد أحد جوانب الانتماء، فهو رغبة من داخل الفرد وميل نحو التوحد مع أعضاء الجماعة لتحقيق الأهداف في علاقة حميمة تتصف بالصدق والصراحة، يشعر الفرد فيها بالسعادة في صحبته لكل أعضاء الجماعة، ولا شك أن ذلك لا يتحقق إلا من خلال التفاعل المستمر بين الأفراد المتشابهين في القيم والاتجاهات ومن خلال الألفة والاحتكاك المستمر.

٥ - اتباع المعايير الاجتماعية (النظم):

تحدد المعايير التي يطرحها النظام القائم نوع القيم السائدة والتي ينبغي مسايرتها والالتزام بها والتوافق معها.

والمعايير السائدة هي التي تحدد كيف يتعايش الفرد مع نفسه ومع الآخرين في مجتمعه *(مصطفى فهمي، محمد القطان، ١٩٧٩: ٢٠٣)*.

ويُعد فقدان التطابق مع الأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع هو فقدان للانتماء *(سناء الخولي، ١٩٨٨: ١٤٧-١٥٠)*.

والمعايير الاجتماعية في نظر البعض، تُعد بمثابة الأُطر التي يرجع إليها الفرد لترشده وتوجه سلوكه كي يكون مقبولاً بين الجماعة، كما أنها تيسر عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

(أحمد عبد العزيز، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٨٠: ١٥٥؛ لويس مليكة،١٩٨٩:١٥٢)

ولا شك أن الالتزام بهذه المعايير أو النظم يدل على مدى الانتماء ولا يتحقق التفاعل الاجتماعي إلا بالالتزام بهذه المعايير وبذلك اتضح للباحث أن أحد مكونات الانتماء هو حرص الطالب على اتباع المعايير الاجتماعية التي ترتضيها الجماعة فاتباع المعايير الاجتماعية هو قبول الطالب لما هو متبع ومقبول من نظم وقيم وعادات، وتقاليد وأعراف سائدة في الكلية التي ينتمي إليها بما يحقق استمرارية الانتماء ويعود بالصحة النفسية على الفرد.

٦ - المكانة الاجتماعية :

تُعرف المكانة بأنها «صفة كون المرء رفيع الاعتبار لدى أقرانه بحيث أن تصرفاته تؤثر بقوة في الآخرين» *(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١١٢٧)*.

ويُعرف عبد المنعم الحفني *(١٩٧٨: ١٤٧)* المكانة بأنها الدافع إلى نيل الاحترام وتحصيل الهيبة، وشغل المكانة التي تجعل الفرد إنساناً مرموقاً وسط أقرانه.

وكلما زادت مكانة الفرد داخل الجماعة كلما زادت القوى التي تدفعه إلى الانضمام للجماعة *(مختار حمزة، ١٩٧٩: ١١٧)*.

ويرى هولاندر Holender أنه كلما علت مكانة الفرد في الجماعة كان خوفه من الانحراف عن معاييرها وعما تتوقعه منه الجماعة أشد.

(في: منيرة أحمد، ١٩٧٨: ١٩٥)

يتضح مما سبق أن مدى حرص الفرد على المكانة والتقدير داخل الجماعة له دورًا هامًا في إظهار السلوك الانتمائي عند الفرد وبذلك يُعرِّف الباحث المكانة الاجتماعية بأنها دافع يوجه طاقة الطالب نحو الحاجة إلى الحصول على التقدير والاحترام المناسب من أساتذته ليصبح مرموقًا وهو في سبيل ذلك يسعى لتحقيق الأهداف التي تخدم موضوع الانتماء.

نمـــو الانتمـــاء :

أكد ميكاتشي "Mecheachie" أن الانتماء ينمو في المراحل العمرية المختلفة حيث نجد في البداية أن الانتماء يكون مرتبط بمن هم في عمرهم داخل الأسرة، ثم بعد ذلك ينمو نحو أقران الفصل الدراسي، وجماعة اللعب حتى يصبح في مرحلة عمرية متقدمة دافع اجتماعي عام.

(Mecheachie, D., 1979, p.154-155)

«ويتوقف المسار الانتمائي على ما يتحقق للفرد من تطور على المستوى النفسي والاجتماعي، حيث يصبح بإزاء مرحلة يوسع بها دائرة انتمائه فينتقي من العالم الخارجي الموضوعات التي تكفل وجوده الاجتماعي».

(عبد الفتاح السيد، ٢٠٠٠: ٥٩)

ومن الدراسات التي أثبتت أن الانتماء يتطور وفق المراحل العمرية المختلفة دراسة مجدة أحمد التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في درجة تطور السلوك الانتمائي بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وكانت الفروق لصالح الأعلى دراسيًا والأكبر عمريًا *(مجدة أحمد محمود، ١٩٩١: ٧٧)*.

تعريف الباحث للانتماء :

تأسيسًا على ما تقدم من توجهات نظرية لموضوع الانتماء يرى الباحث أن الانتماء دافع للتعاون والتواصل والتجاوب والانسجام والتوحد مع الجماعة والإحساس بالارتباط الوثيق بالجماعة، وبالعلاقة القائمة على المحبة والألفة والإخلاص، والإحساس بالأمن والحماية والاستقرار من خلال تقبل وتقدير الجماعة لأفرادها.

ثالثًا : مستوى الطموح : Level of Aspiration

بعد أن تناول الباحث المتغير الأول المرتبطة بصلة الأستاذية الراعية وهو الانتماء، يتناول فيما يلي المتغير الثاني؛ وهو مستوى الطموح، ولقد شغل موضوع مستوى الطموح اهتمام العديد من الباحثين في التربية وعلم النفس لما له من أهمية في توجيه السلوك وفي تحديد نوعية العلاقة بالآخرين، ومدى توافقهم وصحتهم النفسية، بل وفي قياس الفروق الفردية وسمات الشخصية، كما أن الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الشعوب يرجع إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح.

ولقد كانت أول المحاولات من خلال مدرسة برلين التي كان يتزعمها كورت ليفين "Levin" في الثلاثينات من هذا القرن لتحديد المفهوم والتعرف على أبعاده كما يعتبر مستوى الطموح مقياسًا للشخصية يمكن به الكشف عن أساليب التنشئة التي تعرض لها الفرد والمثل العليا والنماذج التي أحاطت به وأثرت في شخصيته ومستوى طموحاته وبالتالي نستطيع تقديم أساليب التربية العلاجية التي تحقق للفرد السعادة والارتقاء ومن ثم تقدم المجتمع بأسره.
(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٢: ٧٥-٧٦)

ومع زيادة تعقد الحضارة الإنسانية زادت حاجة الفرد إلى الرعاية السيكولوجية وذلك لحمايته من ضروب المنافسة الشديدة ومن الهوة الناشئة بين ارتفاع مستوى طموحه والإمكانات المتاحة والآفاق المفتوحة أمامه مما يجعل الفرد يشعر بالفشل والإحباط *(عبد الرحمن عيسى، ١٩٧١: ١)*.

ولهذا ينبغي أن نكون على دراية تامة بإمكاناتنا وقدراتنا حتى نصل إلى ما نطمح إليه، ويتضمن البحث الحالي تحديد لمفهوم مستوى الطموح ومناقشته، وتحليل النظريات المفسرة له، وأهم العوامل المرتبطة به.

تعريف مستوى الطموح :

يُعرِّف فاخر عاقل *(١٩٧١: ٦٥)* مستوى الطموح بأنه «مستوى الإنجاز الذي يرغب الفرد في الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

كما يُعرِّف مستوى الطموح بأنه «المعيار الذي يحكم به شخص ما على أدائه الخاص كنجاح أو فشل أو على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه- في تمايز عن التحصيل وعن التطلع» *(كمال دسوقي، ١٩٨٨: ٣١)*.

ومن أول الباحثين الغربيين الذين تناولوا مفهوم مستوى الطموح بالدراسة والتحديد هوب "Hoppe" وعرّفه بأنه «أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهنة معينة». ويؤخذ على هذا التعريف أن هوب لم يفرق بين المستوى الشعوري للطموح والمستوى اللاشعوري الذي يؤثر في سلوك الفرد، كما يبدو أن تعريفه يصعب إخضاعه للقياس والتجريب لشموله وعموميته، وفي عام (١٩٣٥) قام فرانك "Frank" بتعريف مستوى الطموح بأنه «مستوى الأداء المثالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه في ضوء

معرفة ذلك الفرد لمستوى أدائه السابق في نفس هذا العمل».
(في: كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٨)

ورغم ما تميز به تعريف فرانك من كونه أكثر تحديدًا إلا أنه قد ركز على أهمية الخبرات السابقة للفرد حتى يكون هناك مستوى طموح فلا يمكن قياس مستوى الطموح الشخصي لشخص ما في مواقف خبرها من قبل وهذا ما جعل تعريف فرانك قاصرًا ومتعارضًا مع التكوين الدينامي للشخصية.

وفي مجال الدراسات العربية قامت كاميليا عبد الفتاح *(١٩٦١)* بأولى الدراسات في مجال مستوى الطموح وعرفته بأنه «سمة ثابتة ثباتًا نسبيًا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها».
(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٧٨)

ويتميز هذا التعريف في إشارته إلى أن مستوى الطموح يتأثر بالتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي الذي يؤثر على إدراكه وما يخبره الفرد من نجاحات أو إحباطات وما يوجد من فروق فردية، كما يؤخذ على هذا التعريف اعتباره لمستوى الطموح كسمة ثابتة وأغفل وجهة الطموح أو مجاله.

كما استخدم قشقوش مصطلح التطلع كمرادف لمفهوم مستوى الطموح وعرّفه على أنه «هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد».
(إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥: ٢٠)

ويُلاحظ على تعريف قشقوش أنه قد اتصف بالشمولية وبالتالي يمكن قياس طموح الأفراد وتطلعاتهم، كما تحددت وجهة الطموح ومجاله وهي نقطة هامة إذا كان الهدف تحديد وقياس المطامح في صورة مستويات، كما يتفق هذا التعريف مع تعريف «هوب»، «فرانك» في جزئيات محددة وهي كون مستوى الطموح هدفًا يتوقع الفرد الوصول إليه، كما يتفق هذا التعريف مع تعريف «كاميليا» حيث أشار إلى الفروق الفردية وأهمية الإطار المرجعي في تحديد هذا المستوى. كما عرّف سيد غنيم *(١٩٧٦: ٦٤)* مستوى الطموح بأنه «معيار يضعه الفرد في إطار أهدافه المرحلية القريبة والبعيدة في الحياة، ويتوقع

الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته بقدراته الراهنة».

وتُعرِّف رجاء خطيب *(١٩٩٠: ١٥٢)* مستوى الطموح بأنه طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه ولتحقيق هذا الهدف لابد وأن يكون طموح الفرد موازيًا لقدراته واستعداداته، وأن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية واقتصادية ونفسية مناسبة، وأن يكون على درجة عالية من الاتزان الانفعالي والتوافق مع الآخرين، وأن يكون الفرد واثقًا بذاته وبقدراته ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين.

ويتشابه هذا التعريف مع ما أشار إليه يوسف منصور إذ يُعرِّف مستوى الطموح بأنه «درجة تحقيق الهدف الممكن الذي يضعه الفرد بنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه في المجال الشخصي والنفسي والأكاديمي والمهني، بالتغلب على ما يصادفه من عراقيل ومشكلات، بما يتفق وتكوين الفرد وإطاره المرجعي وحسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها».

(يوسف منصور، ١٩٩٢: ٣٤)

ويُلاحظ على هذا التعريف اهتمامه بجوهر مفهوم مستوى الطموح العام كما يشتمل على جوانب ومجالات الحياة المختلفة بالنسبة لطموحات الأفراد.

كما يُعرِّف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أم في إنجازه العلمي أو في مهنته، فهو مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه متوقعًا تحقيقها فلكل فرد منا مستوى طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه، ويعتمد نجاحه أو فشله على مدى كفاءته وقدراته، ومدى ملاءمة الظروف البيئية من حوله.

(فرج طه، ١٩٩٣: ٧٢٣)

وبناء على ما تقدم من تعريفات مستوى الطموح يتبين من وجهة نظر الباحث أن بعضها تعريفات عامة وغير شاملة يصعب إخضاعها للقياس والتجريب مثل تعريف «هوب»، «فرانك»، بينما يتفق تعريف (هوب، فرانك، قشقوش) في اعتبار مستوى الطموح هدفًا يتوقع الفرد الوصول إليه، كما اتفقت تعريفات كل من (كاميليا عبد الفتاح، قشقوش، سيد محمد، فرج طه) على أهمية الخبرات السابقة التي مرّ بها الفرد في حياته لتحديد مستوى طموحه ولم تشير تعريفات (هوب، كاميليا عبد الفتاح، قشقوش) إلى طبيعة مستوى الطموح ومجال تحقيقه.

واتفقت تعريفات (قشقوش، يوسف منصور) في الإشارة إلى مجالات الطموح، كما اتفقت تعريفات (كاميليا عبد الفتاح، قشقوش، رجاء خطيب، يوسف عبد الفتاح، فرج عبد القادر طه) على أهمية الإطار المرجعي للفرد وتكوينه النفسي، كما تتفق وأسلوب الاستبيانات المستخدمة لقياس مستوى الطموح.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

١ - نظرية الدوافع الاجتماعية: Social Motives Theory

أوضح أدلر "Adler" أن سلوك الإنسان تحركه الدوافع الاجتماعية وهو يرتبط بالآخرين وينشغل بنشاطات اجتماعية تعاونية وتتلخص وجهة نظره في المفاهيم التاليـــة :

أ - الأهداف النهائية الوهمية:

وهي التي تستطيع تفسير سلوك الإنسان النهائي، وهي حافز حقيقي يحث الإنسان على بذل الجهد، والشخص السوي هو القادر على مواجهة الحقيقة ويسير بموضوعية نحو تحقيق أهدافه معتبرًا لإمكانياته وقدراته وهو ما لا يقدر عليه الشخص العصابي.

ب - الكفاح في سبيل التفوق:

وكفاح الإنسان من أجل التفوق والكمال فطري، غير أن الشخص السوي هو الذي يكافح من أجل أهداف اجتماعية، أما الشخص العصابي، فيكافح من أجل أهداف أنانية *(هول، لندزي، ١٩٦٩، ١٦٣: ١٦٥)*.

جـ- أسلوب الحـياة :

وهو الأسلوب الذي يضعه الفرد لنفسه، وهو نتاج ذات داخلية توجه الفرد، وقوى بيئية خارجية تساعد أو تعوق أو تعيد تشكيل الاتجاه الذي ترغب الذات الداخلية في سلوكه، ومع تغير البيئة واختلاف الذوات الداخلية يختلف أسلوب حياة الأفراد، وقد أكد أدلر "Adler" على أن الأسلوب الخاطئ في التربية قد ينتج أنماطًا من السلوك قد تؤثر في أسلوب حياة الفرد، وإذا لم يكن أمام الفرد أهداف يكافح من أجلها وإذا ذللت له الصعـوبات فإنه سوف لا يتعلم كيف يتغلب على مشكلات الحياة التي تواجهه *(سيد غنيم، ١٩٧٢: ٥٩٩-٦٠٣)*.

د - الذات الخلاّقة :

وهي ذات الفرد الأصيلة والمبدعة والتي تدفعه إلى خلق شيئًا جديدًا بل وتخلق شخصية فريدة *(المرجع السابق: ٦٠٤)*.

وهكذا تركز نظرية أدلر على أن إرادة القوة وإرادة التفوق وإرادة بلوغ الكمال وقهر الإحساس بالدونية أو النقص أو القصور، هي الدافع الرئيسي لدى الإنسان وكأن الإنسان في سعيه الدؤوب إنما يهدف إلى شيء واحد هو أن يكون محققًا لذاته في مجتمعه كأفضل ما يكون التحقيق، ويعطي أدلر لشعور الفرد بالقصور الدور الأكبر في سعيه نحو القوة والسيطرة لتعويض هذا القصور ورد الاعتبار إلى الذات *(فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٣: ٢٧٠)*.

وهكذا يتضح من نظرية أدلر أن الدافع الاجتماعي وراء سعي طلاب البحث للاجتهاد والترقي هو الانخراط في جماعة يتعاونون وينشغلون فيها لتحقيق أهدافهم ويستطيع الطالب المتوافق مع نفسه ومع البيئة أن يسير بخطى سريعة محققًا أهدافه، وعلى الوجه الآخر يتعثر الطالب الغير متوافق نحو تحقيق أهدافه والكفاح هنا يكون لتحقيق أهداف المجموعة للطالب السوي، أما الطالب الغير متوافق فيحقق أهدافه لتعود عليه بالنفع، ووفقًا لهذه النظرية ينبغي على الأستاذ في صلته بطلابه أن يوفر البيئة التي تساعد طلابه على تعديل أساليب حياتهم بما يحقق لهم التفوق والتوافق المنشود عن طريق إعادة تشكيل ذواتهم الداخلية، كما يجب على الأستاذ المربي أن ينهج أساليب التربية السوية فيضع أمام طلابه الصعوبات التي تناسبهم والتي يكون بإمكانهم التغلب عليها ولا يذلل لهم كل الصعوبات حتى يتيح لهم فرصة التفكير والجد والاجتهاد والتغلب على هذه الصعوبات وبالتالي يشعر الطلاب بلذة التفوق بعد الكفاح بل ويشعرون بذواتهم الفريدة المبدعة التي تدفعهم إلى مزيد من الإصرار والسعي نحو مستويات أعلى من الطموح، وإن اهتم الأستاذ بوجهة نظر طلابه وما يتوصلون إليه من معارف، وقبول مناقشتهم له سوف يخلق شخصيات سوية مبدعة تستطيع أن تحقق أقصى درجات التفوق العلمي. ويؤكد هذا ما يشير إليه «قشقوش» أن المناخ الذي يكفل تشجيعًا للابتكارية، هو ذلك المناخ الذي يتم فيه النظر إلى الفرد على أنه فرد فريد وتحترم فيه مفاهيمه ومدركاته، وما يمكن أن يتوصل إليه من نتائج، ويتم فيه تشجيع الفرد وحثه على جمع المعلومات وتنظيمها ويخلو من مختلف أساليب السيطرة والعسر والإكراه والخجل، وهو ذلك المناخ الذي يحفظ ويصون روح الحيوية والنشاط لدى الفرد وميله إلى المغامرة.

(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٠: ٢١٦)

٢ - نظرية المجـــال : Field Theory

يعتبر ليفين "Levin" أن لكل فرد مجاله المميز فيه عن غيره وأن فهم

سلوك الفرد والتنبؤ به يعتمد على المجال أو الوسط الذي يوجد فيه، وتتوقف نوعية سلوك الفرد على العلاقة التفاعلية مع مكونات مجاله وهو في إطار هذا المجال يتخطى العقبات التي تقابله أثناء محاولته تحقيق أهدافه ورغباته.
(Goldenson, 1984, p.459)

وبهذا يتأكد أن المجال عند ليفين «يتكون من الشخص والبيئة منظورًا إليهما باعتبارهما عوامل متوافقة يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فالعمليات السيكولوجية التي يقوم بها الشخص هي وظيفة التفاعل المتبادل بين الشخص العياني والموقف العياني *(سيد غنيم، ١٩٧٢: ٦٤٤)*.

ويرى ليفين أن اتجاهات الفرد ومشاعره وأفكاره عن الماضي والحاضر قد يكون لها تأثير ملموس على سلوكه، فقد تكون آماله المستقبلية أكثر أهمية من مصاعب الحاضر، وكما تخفف توقعات الأمور المقبلة من ثقل أعباء الحاضر كذلك قد يلقي الماضي ظلالاً قاتمة على الحاضر، ولذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويًا على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي».
(هول، لندزي، ١٩٦٩: ٢٩٦)

وفي ضوء نظرية المجال يُقيِّم الفرد ذاته وفق إطاره المرجعي ونجاحه أو فشله في علاقته بالآخرين، وبالتالي تتضح لديه صورة الذات التي تدفعه لتحديد هدفه حتى وإن كان أعلى من أدائه *(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠: ٥٠-٥١)*. وهكذا يتضح مما سبق أن نظرة الفرد للمستقبل تتأثر إلى حد كبير بإدراك الفرد لذاته وللأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وللأهداف السالبة التي يحاول أن يتجنبها والعوائق التي تمنع تحقيق هذه الأهداف، كذلك تتأثر نظرته للمستقبل بالبيئة النفسية التي يوجد فيها وهي تشمل جميع الأحداث التي تؤثر في الفرد ويتأثر بها، فحينما يدرك طلاب البحث ذواتهم وأهدافهم المستقبلية التي يسعون إلى إنجازها ويدركون فحوى العلاقة الإشرافية التفاعلية مع أساتذتهم أو العقبات التي قد تحول دون تحقيق طموحاتهم سوف تتضح لديهم صورة الذات مما يدفعهم إلى تحقيق طموحاتهم العلمية والمهنية، ووفقًا لهذه النظرية فإن الطالب الذي يطمح في الحصول على الدرجة العلمية سوف يتحمل كل المشاق لتحقيق هذا الأمل، ويؤثر على ذلك بالطبع نوعية العلاقة التفاعلية في محيط كليته بينه وبين أساتذته، ويجب على الأستاذ أن يكون على علم جيدًا بكفاءة وقدرات وطموحات طلابه، وأهدافهم ولا يكلفهم بما يجدونه صعب التحقيق وبالتالي يصعب عليهم مواصلة الطريق، وعلى العكس من ذلك يرتفع مستوى الطموح

لديهم إذا اتفق هذا المستوى مع إمكانياتهم وظروفهم. وفي مناقشة الأستاذ مع طلاب البحث يجب أن تصل الفكرة إلى أذهانهم بأنهم محل تقدير حتى يزداد حماسهم لمحاولة إثبات الذات، أما إذا ترسخت الفكرة لدى طلاب البحث بأنهم في موضع سيئ التقدير من الأستاذ سيكون ذلك بالطبع سببًا في الإحباط وتقليل مستوى طموحاتهم.

٣ - نظرية القيمة الذاتية للهدف: Resultant Valence theory

تبيّن إسكالونا "Escalona" أن قيمة الهدف للفرد واحتمالات النجاح والفشل المتوقعة يحددان اختيار الفرد لهذا الهدف ويسهمان في التعرف على حدود منطقة قدراته، ولذلك فالأفراد الذين يظهرون خوفا شديدًا من الفشل يسيطر عليهم احتمال الفشل مما يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف وبطبيعة الحال يتناقص مستوى الطموح بشدة بعد الفشل القوي ويتزايد بقدر ما يحققه الفرد من نجاح. وتؤكد «إسكالونا» أن الأفراد لديهم ميل للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًا ولديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة وأن العوامل التي تقرر احتمالات النجاح والفشل في المستقبل هي الخبرة السابقة، والرغبة، والخوف، والتوقع، والاستعداد للمخاطرة.
(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٥١-٥٢)

والشخص المعتاد على الفشل يختلف طموحه عن الفرد الذي ينجح دائمًا، ويرتفع مستوى الطموح بعد الفشل إما نتيجة إنقاص الشعور بالواقع أو تقبل الفرد للفشل.

وترى إسكالونا أن البحث عن النجاح وتجنب الفشل؛ هو الأساس في مستوى الطموح وغالبًا ما يقوم الفرد بتبرير فشله، فإذا لم يحصل على الهدف أرجع ذلك إلى أسباب أخرى *(المرجع السابق: ٥١-٥٥)*.

ووفقًا لنظرية القيمة الذاتية للهدف نجد أن استخدام الأستاذ المشرف لأسلوب النقد الدائم ومعاملة طلابه بجفاء دون مراعاة لإنسانيتهم يجعلهم أكثر خوفًا من الفشل في المستقبل ويسيطر عليهم احتمال الفشل مما يعيق تقدمهم ونموهم العلمي، وحينما تصبح رعاية الأستاذ وتوجيهه لطلابه علاقة تربوية سليمة يصبحون أكثر ميلاً للمُضي قدمًا في طريق النجاح والتفوق، وحينما يدرك الطلاب قيمة ما يسعون إليه فإنهم بلا شك سيبذلون أقصى ما يستطيعون ويزداد مستوى طموحاتهم، وفي هذا الصدد يشير عبد الستار إبراهيم *(٢٠٠٢: ٢٢٠-*

٢٢٥) إلى أن على الأستاذ ألا تكون ملاحظاته موجهة دائمًا للأخطاء لكي تُنتقد، بل يمكن أن يشجع تلقائية التعبير وأن يكافئ جوانب الصحة، كما يجب على الأستاذ تنمية ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة وأفكارهم الشخصية، ونمط العلاقات بين الأستاذ والطالب الذي يخلق تهديدًا مباشرًا سيدفع الطلاب للمحاكاة وقهر المجاراة وستولد لديه إحساسًا أساسيًا بعدم الأمان والخوف من المغامرة وتجنب الاختلاف العقلي والتميز الذهني.

أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

١ - **السمات الانفعالية للشخصية:** تؤدي الاضطرابات النفسية بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية، إما أقل من إمكانياته واستعداداته أو أكثر، بينما يضع الشخص السوي والمتوافق أهدافًا واقعية تتناسب إلى حد ما مع قدراته وإمكاناته *(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٦١)*.

ومستوى الطموح له أثر كبير على نوع التوافق فصاحب الطموح غير الواقعي يكون حساسًا تجاه فشله ويغير مستوى طموحه إما بخفضه أو برفعه ويكون قلقًا ومضطربًا نفسيًا عندما يفشل مرة أخرى، بينما صاحب مستوى الطموح الأكثر واقعية فإنه يستجيب للفشل بأسلوب متخلف ولا يقلل من تقديره لإمكاناته إلا بعد الفشل المتكرر *(Harlock, 1980, p.468)*.

والطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحًا وتكيفًا وثقة بالنفس، وتعاونًا واتزانًا وجدية من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض *(ثروت عبد المنعم، ١٩٧٦)*.

وعلى هذا يجب على الأستاذ المشرف أن يهيئ البيئة الملائمة التي تجعل طلابه أكثر تكيفًا وأن تكون صلته بطلابه أبوية، وأكثر حميمية؛ حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم وترتفع مستويات طموحاتهم والوصول إلى أهدافهم، وهكذا يتضح أن نوعية علاقة الأستاذ بطلابه تنعكس على سماتهم الانفعالية ومن ثم تؤثر في مستوى الطموح، فحينما يضع الطالب مستوى طموح واقعي يتناسب مع قدراته وإمكاناته فإن معنى ذلك أنه قد اكتسب حب البيئة التعليمية وحب معلمه وشعر بتقدير أستاذه؛ فأصبح أكثر توافقًا، وحينما يضع الطالب مستوى طموح غير واقعي فإن معنى ذلك أنه لم يلقي الحب والعطف والتقدير والرعاية في البيئة التعليمية مما جعله أكثر قلقًا واضطرابًا.

٢ - عامل النضج :

يلعب النضج دورًا هامًا في تشكيل مستوى الطموح، وكلما كان الفرد أكثر نضجًا؛ كان في متناول يده تحقيق مستوى الطموح، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء *(رمزية الغريب، ١٩٧٥: ٣٢٨)*.

وينمو مستوى الطموح ويتطور بتقدم العمر، وتتغير طموحات المراهقين خاصةً طموحاتهم المهنية خلال سنوات دراستهم الجامعية عندما يدركون العقبات الذاتية والبيئية التي تحول دون وصولهم إلى أهدافهم التي وضعوها.
(Hurlock, 1980, p.281)

وهكذا يتضح أن مستوى الطموح يتغير عبر مراحل نضج الإنسان فتبدأ معالمه في مرحلة المراهقة ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد.

٣ - نـــوع الجنس :

لقد حظي موضوع نوع الجنس باهتمام العديد من الباحثين حيث يميز المجتمع الإنساني بدرجة أو بأخرى بين الدور الذي يؤديه كل من الرجل والمرأة في الحياة الاجتماعية حيث يتوقع الناس أن يسلك الذكر بطريقة معينة، وأن تسلك الأنثى بطريقة مختلفة في كثير من المواقف.
(جابر عبد الحميد، سليمان الخضري، ١٩٧٨)

ويؤثر نوع الفرد كونه ذكرًا أم أنثى على مستوى الطموح، وقد توصل ناصر دسوقي *(١٩٩١: ١٢٠)* إلى أن الذكور أكثر طموحًا في الجانب الأكاديمي، أما في الجانب المهني فلا توجد فروق بين الذكور والإناث، كما توصل باحثون آخرون إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح. وهذا يؤكد وجود نتائج متضاربة بشأن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأمر الذي يتطلب إجراء المزيد من الدراسات لمزيد من الاستيضاح حول هذا العامل.

٤ - مفهوم الذات :

مفهوم الذات من أهم المحددات الذاتية لمستوى طموح الفرد، وتقبل الفرد لذاته، ووضوح الهدف يرفع مستوى طموح الفرد *(Borwn, rice, 1979)*.

ومستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه ورغبته في كسب احترام الجماعة التي ينتمي إليها، ويزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلما نجح في الوصول إلى مستوى طموحه، فإذا فشل في ذلك هبط تقديره لنفسه وانخفض مستوى طموحه، وفكرة الفرد عن نفسه في بعض الأحيان تكون غير واضحة وغير صحيحة، فيضع الشخص لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من قدراته وإمكاناته العقلية وبالتالي يصيبه الفشل مما يولد لديه الشعور بالنقص والعجز واستصغار الذات *(أحمد عزت راجح، ١٩٨٥: ١٠٣-١١٣)*.

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات *(إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥؛ سناء سليمان، ١٩٨٤)*.

والتفاعل موجب بين تقدير الفرد لذاته ومستوى طموحه، لذا قد يحدد الفرد لنفسه مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق والشعور بالألم *(أنور الشرقاوي، ١٩٨١: ٦٦)*. فإذا أنجز الطالب يجب على الأستاذ أن يقدم له الثناء المناسب حتى يكون لديه فكرة جيدة عن نفسه، ويشعر بالانتماء وسط الجماعة؛ ومن ثم يبذل المزيد من الاجتهاد والتفوق، ويتأكد لديه مفهوم الذات

٥ - خبرات النجاح والفشل :

يشعر الفرد بالارتياح والثقة إذا حصل على النتائج المتوقعة، وإذا لم يحقق النجاح فإنه يشعر بالقصور في توقعاته، فكما أن لتوقع النجاح تأثير طيب في رفع مستوى الطموح فأيضًا توقع الإخفاق له تأثير معوق على الفرد.
(أنور الشرقاوي، ١٩٨٥: ٦٥-٦٦)

«ولكي يفيد المعلم من الشعور بالنجاح في رفع مستوى الطموح إلى أقصى درجة ممكنة عليه أن يراعي الفروق في القدرة العقلية بين طلابه، باتباع طرق التربية الفردية بقدر الإمكان حتى يناسب العمل الذي يقوم به كل طالب مع قدراته واستعداداته، ذلك لأن القدرة العقلية تؤثر في درجة الشعور بالنجاح، وبالتالي في قيمة هذا الشعور كدافع على التقدم وعلى رفع مستوى الطموح، كذلك على المعلم أن يلاحظ ألا تكون الخبرات المراد تعلمها أعلى من المستوى العقلي للطلاب لأن ذلك سيعرضهم للشعور بالفشل والإحباط المعرقل للتقدم والذي قد يؤدي إلى انسحاب بعضهم من الموقف دون تفكير».
(رمزية الغريب، ١٩٧٥: ٣٣٥)

وبناء على ما تقدم يتضح أن النجاح يكسب ذات الفرد قوة فعالة للكفاح وتخطي الصعاب، للوصول إلى الأهداف المنشودة ولهذا على الأستاذ أن يشجع الطالب حينما يحقق نجاحًا ليدفعه إلى مزيد من النجاح، ولزيادة ثقته بنفسه بل ويشجعه إذا أخفق في أحد المراحل ولا يستمر في لومه حتى لا يقتل فيه بوادر التطلع، كما يجب أن يراعي الأستاذ مستويات وقدرات طلابه كل على حدة حتى يكلفهم بمهام أو أدوار معينة فيقدم لكل طالب المهمة التي يمكن أن ينجزها وينجح في تحقيقها دون صعوبات قد تؤدي بهم إلى التعثر والإحباط.

٦ - مرونة مجال حركة الإنسان :

«أكدت دراسات علم النفس الاجتماعي على أهمية مرونة المجال وعلاقته بارتفاع مستوى الطموح، فكلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان قليل الحواجز والعقبات، كلما كان ذلك دافعًا إلى مزيد من حركة الشخص وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه، وكلما زاد تصلب البيئة وضاق حيز الحركة، كلما انخفض مستوى الطموح كرد فعل دفاعي خوفًا من الفشل والإحباط».

(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ١٨٥-١٨٦)

ووفقًا لذلك يجب على الأستاذ في صلته بطلابه أن يجعل البيئة التعليمية أكثر مرونة من خلال مناخ اجتماعي يشجع على الاختلاف والتسامح، كما يجب أن يساعدهم في تذليل العقبات، ويشجعهم على الطلاقة في الأفكار ويجعلهم يخوضون المزيد من التجارب لمحاولة الوصول إلى حلول لها وبذلك يسهم في تكوين عقول خصبة تنظر إلى المستقبل بتطلع أفضل.

تعريف الباحث لمستوى الطموح :

بناء على ما تقدم من توجهات نظرية في موضوع الانتماء يُعرِّف الباحث مستوى الطموح في الدراسة الحالية بأنه مستوى محدد يتوقعه الفرد لنفسه ويعتبر هدفًا فيندفع إلى تحقيقه بالتغلب على ما يواجهه من عقبات ومشكلات بأدائه في مجال طموحه بما يتسق مع قدراته واستعداداته، ومدى اتزانه الانفعالي، ومدى تمتعه باهتمام وتقدير الآخرين، وثقته بذاته وتوافقه معها ومع الآخرين، ويتحدد وفق ما مرّ به الفرد من خبرات سارة أو محبطة.