الفصل الثامن

آليات التأثير الاجتماعي على الشخصية

آليات التأثير الاجتماعي على الشخصية

أولًا: الثواب والعقاب

بعبارة بسيطة يمكن أن نقول إن السلوك الإنساني يحكمه الإثابة والعقاب الذي يتبع هذا السلوك، والمسؤولون عن التنشئة أو القائمون على التربية يكفُّون الطفل عن سلوك ما، أو يشجعونه. هذه الفكرة لقيت اهتمامًا مكتسبًا عند علماء المدرسة السلوكية، ويصعب أن نتناولها دون الحديث عن تصوّراتهم -المدعومة بالأدلة العلمية- حول الثواب والعقاب، ومن بين هؤلاء «سكنر» الذي توصّل من خلال أبحاثه إلى أن سلوك الفرد تحدده النتائج التالية على هذا السلوك، فإذا كانت هذه النتائج إيجابية (ثواب)، تزداد احتمالات أن يقوم الفرد مستقبلًا بهذا السلوك في المواقف المشابهة، أما إذا كانت النتائج التي تعقب السلوك ضارة أو غير طيبة (عقاب)، تقل احتمالات أن يسلك الفرد مستقبلًا هذا المسلك. إذن، هناك مدعمات للسلوك، هذه المدعمات تحدد إمكانات تكرار هذا السلوك، هذه المدعمات إما إيجابية أو عقابية (سلبية). وإذا كان «بافلوف» الذي مثلت تجاربه أساسًا انطلق منه السلوكيون المعاصرون قد قال إن الشخصية الإنسانية يمكن النظر إليها بوضعها مجموعة من المنعكسات الشرطية أو الاستجابات الشرطية التي تحدث نتيجة مثيرات معينة، فإن أصحاب منحى «الثواب والعقاب» يرون أن المثير (المدعم) هو الثواب أو العقاب؛ إذن، على خلاف «بافلوف» الذي يرى أن السلوك أو الاستجابة يسبقها مثير مسؤول عنها، فإن «سكنر» يرى أن الاستجابة تسبق المثير، وعلى حسب طبيعة هذا المثير (إيجابي/ عقابي) تتحدد الاستجابة. وعلى خلاف «بافلوف» أيضًا الذي ركّز على التغيّرات الفسيولوجية التي تحدث في الجهاز العصبي، ركّز السلوكيون المعاصرون على السلوك الخارجي القابل للملاحظة مرة أخرى. يمارس القائمون على التنشئة الضبط الاجتماعي لسلوك الأطفال من خلال إثابتهم لهذا السلوك، أو عقابهم عليه، هكذا ينمو الطفل وتتم تنشئته كما يرى «سكنر»، فإذا أردنا أن ننظر

إلى الشخصية، لا بد من الأخذ في الاعتبار التاريخَ التدعيمي للفرد، بوصف هذه الشخصية قد اكتسبت من خلال التنشئة الاجتماعية؛ أي بوصف مجمل سلوكيات الشخص مما لقيه من إثابات أو عقابات لهذه السلوكيات. ونرى أنه -رغم صحة هذا الافتراض في بعض جوانب منه- لا يمكن له أن يفسر السلوك الإنساني برمّته بما يتضمّنه هذا السلوك من ثراء وتعقيد أنه يمكن أن يصلح لتفسير أنواع من السلوك، ولكن لا يمكن القول إنه قادر على تفسير السلوك الكلي للإنسان، ناهيك عن نظرته الخفضية والتحليلية التي ترى الإنسان ليس إلا مثيرات واستجابات أو استجابات ومثيرات، فإن الإنسان يمكن أن يحلل إلى مجاميع من السلوكيات دونما النظر إلى دينامية وكلية السلوك الإنساني، ورغم هذه الانتقادات، وانتقادات أخرى، يمكن أيضًا لهذا المنحنى (الثواب/ العقاب) أن يفسر لنا بعضًا من السلوك الإنساني. كما يمكن أيضًا أن يستخدم في تعديل بعض أنواع السلوك، كما يرى أصحابه، وإن كان يتم ذلك أيضًا في نطاق محدود.

ثانيًا: التعليم بالملاحظة (نظرية التعلّم الاجتماعي):

من الصعب بالفعل أن نتخيّل وجود حضارة ما يمكن أن تتجسّد في كل عضو جديد عليها، بكل ما فيها من مقومات وعناصر كاللغة والعرف والأنماط المهنيّة، والتقاليد العائلية، وصور الممارسة التربوية، والاجتماعية، والسياسية وغيرها من خلال العملية التدريجية للتدعيم الفارق، ودور ترشيد الاستجابة عن طريق الأشخاص القدوة الذين يتجلى من خلال سلوكهم الخاص ذلك المخزون الحضاري المتراكم، مما نعبر عنه باسم «التراث» الذي يتكوّن من الزمن عبر الأجيال المتلاحقة.. وحقيقة الأمر إذن أنه في التعلم الاجتماعي -في ظل الظروف الطبيعية أو الواقعية الجارية- تكتسب الاستجابات بكلياتها عن طريق «الاقتداء» أكثر مما تكتسب جزئية بعد أخرى عن طريق المحاولة والخطأ (باندورا في: دينيس تشيلد، ١٩٨٣، ص١١٤).

تتمثل المساهمة الرئيسة من جانب باندورا Bandura ومعاونيه في دراسة التعلم بوصفه نتاجًا للتفاعل الاجتماعي. حيث يقرر بأننا جميعًا -والأطفال منا بوجه خاص- نكتسب عددًا كبيرًا من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا إياهم.

قدر كبير من التعلّم من وجهة نظر «باندورا» يتم دون تعزيز فعلي. في دراسة مشهورة قام بها «باندورا وروس» عام ١٩٦١م اتضح أن الأطفال لا يستطيعون أن يتعلّموا استجابات جديدة بمجرد ملاحظتها فحسب، بل وكذلك يستطيعون تعلّم تلك الاستجابات دون أن يتاح لهم أنفسهم القيام بها، وحتى دون أن يتقلى النموذج الذي لاحظوه أي تعزيز للاستجابة.

الوقائع التجريبية

لاحظت مجموعة من أطفال الحضانة -كلٌّ على حدة- نموذجًا راشدًا يقوم بسلسلة من الأفعال العدوانية الجسمية واللفظية نحو دمية مطاطية كبيرة منفوخة، ولاحظت مجموعة أخرى من الأطفال -مرة أخرى ،واحدًا واحدًا- نموذجًا راشدًا كان يجلس في هدوء في حجرة تجريبية دون أن ينتبه على نحو معين للبيئة من حوله، ثم عرض كل طفل لإحباط معتدل ووضع في الحجرة وحده مع الدمية التي رآها من قبل.

لقد مال سلوك كل مجموعة من الأطفال إلى مسايرة سلوك النموذج الراشد الذي لاحظته. فالأطفال الذين لاحظوا الراشد وهو يسلك سلوكًا عدوانيًا نحو الدمية مالوا إلى أداء أفعال عدوانية نحوها بدرجة أكبر من أولئك الذين لاحظوا الراشد وهو يجلس في هدوء وأكبر من أفراد المجموعة الضابطة التي لم ترَ النموذج الراشد، والحق أن الأطفال الذين شاهدوا الراشد يجلس في هدوء كانت استجابتهم العدوانية أقل حتى من أطفال المجموعة الضابطة. وتتيح المهارات المعرفية الرمزية للناس أن يحولوا ما تعلّموه -أو أن يربطوه بما لاحظوه في عدد من المواقف- إلى أنماط جديدة من السلوك. ويستطيعون عندئذ أن ينمّوا أنماطًا سلوكيّة جديدة مبتكرة بدلًا من مجرد تقليد ما رأوه (**جابر عبد الحميد جابر، ١٩٨٦، ٤٤٩ - ٤٥٠**).

هكذا يرى باندورا على دور العمليات المعرفية، على خلاف سكنر، ويعتقد أن كلًا من العمليات المعرفية والأحداث البيئية تؤثّر في الأخرى، وهكذا ينفي باندورا خاصية الآلية أو الاستقبالية السلبية عن الإنسان، ويبرز أهمية العمليات المعرفيّة في التمثّلات اللفظية والتخيلية التي توجّه سلوكنا، واستباق النواتج التي يمكن أن تعقب سلوكنا، ودون استخدام المدعمات/ أو المعززات الخارجية التي يرى أنها لا تمارس تأثيرات آلية ولا تفسر وحدها كل الطرق التي يمكن بها تعلّم سلوكنا أو تغييره. إننا نتعلّم ببساطة من خلال ملاحظة النموذج الذي نقوم بتقليد سلوكه أو محاكاته فيما يمكن أن يسعى إلى جانب التعلم بالملاحظة بمسمى آخر.. التعلم بالقدرة، وأحيانًا حتى إذا لم يلق هذا النموذج تعزيزًا لسلوكه. ليس فقط، إننا نتعلم حتى الاستجابات الانفعالية للآخرين، ومن خلال آليات التعلّم بالملاحظة يمكن أيضا أن نعبر عن سلوك الشخص.

محددات التعلّم بالملاحظة

محددات خاصة بالنموذج

- أمامنا بالطبع الكثير لنعرفه حول الظروف التي يمارس تحتها المراقب الدور الذي يقوم به آخر نيابة عنه. وربما تتوافر بعض الظروف المواتية على وجه خاص عندما يقوم النموذج المحتذى به بشيء له قيمة عند المراقب، وعندما يكون النموذج صديقًا وليس عدوًّا، وعندما تكون إشارات واستجابات النموذج واضحة. وعندما ندرس مثل هذه الإمكانات ستتكشّف لنا عمليتان هامتان من عمليات علم النفس الاجتماعي؛ التقليد والتعلم البديل (لامبرت، لامبرت، ١٩٩٣، ٥٢-٥٣).
- كذلك تشير الدراسات أن النماذج ذات المكانة المرموقة، أو ذات الكفاءة العالية، أو ذات النجومية والشهرة من الأرجح أن تجذب انتباهًا شديدًا عن النماذج التي

تنقصها الخصائص السابقة وبالتالي فإن التعرّض والانتباه لها ينشأ عنه تعلّمًا بطريق الملاحظة (**ممدوحة محمد سلامة، ٢٠٠٢، ٢٠٥**).

- وخصائص النموذج كالعمر، والمكانة الاجتماعية، والجنس، والدفء، والكفاءة..إلخ صفات تتساوى في أهميتها في تحديد الدرجة التي سوف يقلّد بها، إذ تشير الدراسات على سبيل المثال أن الأطفال يزداد احتمال تقليدهم لأقربائهم على تقليد الراشدين، كذلك تشير إلى أن الأطفال يميلون إلى تقليد النماذج ذات المستويات والمعايير التي يمكن بلوغها عن تقليدهم للنماذج التي تضع لنفسها معايير عالية أبعد من أن يبلغها الأطفال (**جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٤٥١ – ٤٥٢**).

محددات خاصة بتركيب الموقف نفسه الذي يحدث فيه التفاعل

فالأشخاص الذين نتفاعل معهم سواء باختيارنا الخاص، أو المفروضون علينا دون اختيارنا يحددون من أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها وبالتالي تعلّمها؛ فمثلًا تختلف فرص تعلم السلوك الغيري (المعضد للمجتمع بالنسبة لأعضاء العصابات الإجرامية عنها بالنسبة لأعضاء جماعة دينية. كذلك تزداد فرص تعلم السلوك الإجرامي لأعضاء جماعة من الخارجين عن القانون عنها في جماعة من الطلاب المتميزين (ممدوحة محمد سلامة، مرجع سابق، ٢٠٥).

محددات خاصة بالملاحظ:

- من المحتمل أن الأطفال الأول في الأسرة الذين تكون لهم صلة مكثّفة بنماذج الراشدين المتمرسة، والصبورة، والنشطة لغويًّا يتعلّمون التقليد بصورة أكثر شمولًا من الأطفال الذين يولدون بعدهم والذين غالبًا ما تكون قدوتهم الأشقّاء الأكبر غير الصبورين وغير الأكفاء (**لامبرت، لامبرت، مرجع سابق ٥١**).

- وثمة عامل آخر، مرتبط بسن الطفل (الملاحظ)، حيث يقول جيمس م. بالدوين، مثلًا، إن الطفل يمر بمراحل يقتبس فيها نشاطات المحيطين به بطريقة استسلامية، ويبدأ فيها بعد فقط في تقليد أفعال واتجاهات الآخرين (**المرجع السابق، ص٥٢**).
- أوضحت الدراسات كذلك، أن الأطفال الاتكاليين يتأثرون بدرجة عالية بسلوك النموذج مقارنة بمن هم أقل فهمًا في هذه السمة (**جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ٤٥٢**).

العمليات الرئيسية الداخلة في التعلم بالملاحظة

هناك أربع عمليات متضمنة في التعلم بالملاحظة تعرض لها ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٢، ٢٠٤ – ٢١٠) على النحو التالي:

١ – عمليات الانتباه:

لا يمكن للإنسان أن يتعلّم بالملاحظة ما لم ينتبه بدقة، ثم يدرك الملامح الأساسية والإشارات المميزة لسلوك النموذج، أو الشخص الملاحظ. فعمليات الانتباه تؤثّر تمامًا فيما ندركه انتقائيًا من نماذج مختلفة للسلوك نتعرض لها وبالتالي تؤثر فيما نكتسبه من أنماط جديدة للسلوك نتيجة لذلك التعرض.(ص٢٠٤)

٢ – عمليات الاحتفاظ والتذكر:

تتمثل، وفقات لآلبرت «باندورا» في الاحتفاظ طويل المدى، وتذكر السلوك والأنشطة التي تم ملاحظتها في أي وقت من الأوقات. (ص٢٠٦)

٣– عمليات الاستخراج الحركي: (ترجمة ما في الذاكرة إلى سلوك)

يتكوّن هذا العنصر الثالث الداخل في التعلّم بالملاحظة من ترجمة أو تحويل الذكريات المدونة رمزيًا (إما كصور ذهنية أو تسجيلا لفظيا، إلى السلوك المناسب. فرغم أن الفرد قد يكون حفظ في الذاكرة تمثيلًا رمزيًا لسلوك النموذج، ورغم أنه قد يكون استعاد هذا التمثيل

الرمزي مرة ومرات، إلا أنه قد يظل مع كل ذلك غير قادر على القيام بالسلوك على النحو السليم. (ص٢٠٨)

٤- عمليات الدافعية: من مجرد الملاحظة إلى القيام بالفعل

يتعلّق هذا المكوّن الرابع بمتغيرات التدعيم، وقد كان باندورا حريصًا على التأكيد على أنه مهما كان تركيز الفرد لسلوك نموذج ما عاليًا، ومهما احتفظ في ذاكرته بتمثيل رمزي لما لاحظه، ومهما كانت لديه القدرة على القيام بالسلوك الذي تم ملاحظته، فإن الفرد لن يقوم بأداء ذلك السلوك ما لم يكن هناك باعثٌ كافٍ، أو دافعية للقيام بذلك. (ص ٢١٠)

أنماط النماذج

- **قد تتكوّن النماذج بطرق مختلفة وذلك على الرغم من قيامها جميعًا على ذات الأساس:**

النموذج الحي ـ الملاحظة

ربما تكون الملاحظة المباشرة للنموذج الحي بواسطة المتعلّم أكثر أشكال التعلّم عن طريق النموذج انتشارًا. ويحدث ذلك عادة في المواقف الاجتماعية التي تتضمّن الأشخاص الذي يتصل بهم الملاحظ باستمرار مثل: (الآباء، المدرسين أو الأصدقاء).

ملحوظة: تسمى إحدى نظريات التعلّم ونمو الشخصية بنظرية التعلّم الاجتماعي، أو (ن.ت.أ) ويكمن أحد الاعتبارات الهامة في هذه النظرية في تحديد الشخص الذي يعتبر نموذجًا.

التعلم البديل

يحدث التعلم البديل عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة نتائج الاستجابة فضلًا عن ملاحظة الاستجابة التي يؤديها النموذج. تحدث ملاحظة الاستجابة الحقيقية والتعزيز الناتج عنها أو العقاب في الإيماءات أو الإشارات الصوتية، أو وضع الجسم وتعبيرات الوجه، التي قد تكشف عن ردود الأفعال الانفعالية للنموذج. ولا يستجيب الملاحظ لهذه الاستجابة في

هذه المرحلة كما أنه لا يحصل بصورة مباشرة على تعزيز أو يواجه عقابًا وإنما تسهم هذه الخبرة البديلة في استثارة والتأثير على استجابة الملاحظ في المواقف التالية.

مثال (١): قد يمكنك استدعاء التعلم البديل إذا حدث، ولاحظت شخصًا ما يعاني من حرق مؤلم جدًّا. مثال ذلك افترض أنك راقبت صديقًا لك وهو يلمس إحدى الوحدات الكهربائية التي أغفلت فجأة ومر بها تيار كهربائي، ورأيت الحريق والألم الذي حدث لصديقك. فسيكون هذا كافيًا لإثارة قلقك وفهمك لما حدث، ولن تحتاج إلى المرور بنفس الخبرة كي تعرف أنها يمكن أن تؤذيك. ويُعتبر هذا حالة من الكبت البديل للاستجابة، وقد تؤدي المواقف التي تتضمّن التعزيز الموجب للنموذج إلى تسهيل بديل للاستجابة.

التعلم الرمزي ـ النموذج اللفظي:

تعتمد بعض النماذج على التمثيل اللفظي للسلوك أكثر من اعتمادها على ملاحظة السلوك الفعلي. ومما يجدر الإشارة إليه أن هذه القدرة تميز -أكثر من أية خاصية مفردة أخرى- الكائنات البشرية عن غيرها من الكائنات الأخرى، وتجعل مدى السلوك البشري متسعًا جدًّا ويمكن استدعاء الأنشطة الممثلة في صورة لفظية أو استرجاعها (أو التخزين) للاستخدام فيما بعد. وقد يؤدي استخدامها كموجهات للاستجابات الملائمة إلى اختزال الوقت والجهد الذي تحتاج إليه في تعلم مثل هذا السلوك.

التقليد المحض:

تتضمن بعض النماذج تقليدًا دقيقًا لاستجابة شخص آخر وقد يعني هذا في بعض الحالات أن هناك تقليدًا بدون فهم.. بمعنى نسخ الاستجابة، وقد لا يفهم الشخص الذي قام بتقليد معناها. (أرنوف ويتبح، ١٩٩٥، ١٦٩ – ١٧٠).

ثالثًا: التوحد Identification

يشار إلى مصطلح التوحد أحيانًا بمصطلح الاستدخال Internalization أو بمصطلح الاستدماج Introjections أو بمصطلحات التعيين الذاتي.

وأيًا ما كانت المسميات، فعندما يسلك طفل كما لو أنه يشعر ويفكر كشخص آخر معين، فإنه يمكننا ملاحظة عملية التوحد، والتي يفترض أنها تفسر تعلّم أو اكتساب السلوك الإنساني. والفكرة مشتقّة أساسًا من نظرية «فرويد» في التحليل النفسي. وسوف نعرض لها على النحو الفرويدي. ولكن قبل ذلك ينبغي التأكيد على أن التوحد -كإحدى آليات التأثير الاجتماعي- يتضمن -كما يشير لازروس- شيئًا أكثر من الاكتساب الطفيف أو الأخذ بمظهر السلوك: إنه -أكثر من ذلك- تقبل للسلوك، كما لو كان خاصا بالفرد، ويتم دون معرفة الفرد بذلك.

إن الفرد يتعلّم من خلال التوحد اللاشعوري أي التطابق وتعيين الذات بالآخر (صلاح مخيمر، ١٩٨١، ١٧٠) وهو ما يترتب عليه أن يستدخل أو يستدمج الفرد في ذاته والآخر من خصائص وقيم ومعتقدات، وغالبًا ما يكون الوالد على الأقل في السن المبكرة هو هنا الآخر. والتوحد يفسر لنا نشأة الأنا الأعلى حيث الوالدين كممثلي النظام يقدمون الإثابة أو يفرضون العقاب. ويقوم الطفل بالمقارنة بين سلوكه وبين ما يفرضه والده من إثابة أو عقاب/ تحريم ويستدمج نواهيهم الأخلاقية فينشأ أناه المثالي، كذلك يستدمج تحرّياتهم التي تصبح ضميره. ومن الأنا المثالي والضمير يتكون الأنا الأعلى الذي يقترب من مخزون الطاقة في الـ(هو) عن طريق تعيين الطفل ذاتيًا بوالديه.. أي عن طريق التوحد بهما الذي يتم بالطبع بشكل لا شعوري.

أما عن التوحد/ التعيين الذاتي في نشأة الأنا الأعلى إلى جانب دوره بالطبع في تكوين الأنا، أما في سياق حديثنا عن التوحّد كميكانزم يفسّر لنا اكتساب وتعلّم سلوك الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية، فيمكننا تعريفه بوصفه الطريقة التي يتمثّل بواسطتها الشخص سمات شخص آخر ويجعلها جزءًا مكوّنًا للشخصية ذاتها. وقد فضل «فرويد» اصطلاح التوحد على الاصطلاح الآخر الشائع وهو التقليد، لأنه قدر أن التقليد يشير إلى ضرب من السلوك يقوم

على المحاكاة العارضة والسطحية على حين كان يريد -اصطلاحًا- أن ينقل فكرة اكتساب تحققه الشخصية بدرجة ما من الثبات.(هول، لندزي: ترجمة فرج أحمد وآخرون، ١٩٦٩، ٧٠-٧١). إن مصطلح التوحد، أو الاستدخال يتضمن عادة شيئًا أكثر من الاكتساب الطفيف أو الأخذ بمظهر السلوك، إنه -أكثر من ذلك- تقبُّلٌ للسلوك، كما لو كان خاصًّا بالفرد، ويتم أحيانًا دون معرفة الفرد.. إن فرويد عندما تحدّث عن التوحّد كان يقصد التقبُّل اللاشعوري لقيم الوالدين، وأن تصبح هذه جزءًا راسخًا وعميقًا في نظام القيم للشخص ذاته.(لامبرت، لامبرت، مرجع سابق، ٢٠٣)

ويواصل هول لندزي، (مرجع سابق، ص٧٠) المحكم عن التوحّد أو كما يسمونه التعيين الذاتي، فيقول: إننا نختار كنماذج من يبدو أكثر نجاحًا من في إشباع حاجاتهم.. فالطفل يتعين بوالديه لأنهما يبدوان له من ذوي القدرة المطلقة، على الأقل خلال سنوات الطفولة المبكّرة. ومع تقدّم الطفل في العمر يجد أناسًا آخرين يتعين بهم، وتبدو له إنجازاتهم أكثر اتفاقًا مع رغباته الراهنة، وتجنح كل فترة من فترات العمر إلى اتخاذ موضوعات للتعيين خاصة بها. وغنيٌّ عن البيان أن معظم هذا التعيين يتم لا شعوريًا، وليس كما يبدو، بقصد شعوري.

وليس من الضروري أن يتعين شخصٌ بشخصٍ آخرَ من جميع الجوانب، بل إنه عادة ما يختار ويستدمج فحسب، تلك السمات التي يعتقد أنها ستساعده في بلوغ الهدف الذي يرغب فيه، وثمة قدر كبير من المحاولة والخطأ في عملية التعيين؛ لأن المرء لا يكون عادة على ثِقَةٍ كبيرةٍ بذلك الذي يتَّسِم به الآخر، بحيث يتحقق له النجاح، إن الاختيار النهائي هو: هل التعيين يساعد على خفض التوتر؟ فإذا فعل ذلك استدمجت الصفة، وإذا لم يفعلْ نبذت الصفة.

ويمكن للمرء أن يتعين بالحيوانات والشخصيات الخيالية، والأنظمة والأفكار المجرّدة والموضوعات غير الحيّة، بقدرِ ما يمكنه أن يتعيّن بالكائنات البشرية الأخرى.

إن التعيين أيضًا عملية يستطيع المرء بها استعادة موضوعٍ كان قد فقده. فبالتعيين مع الشخص المحبوب الذي مات أو انفصل عنه المرء ذاته. فالأطفال الذين ينبذهم آباؤهم يميلون إلى التعيين بهم بقسوة آملين بذلك استعادة حبهم لهم. كذلك قد يتعيّن المرء بشخصٍ آخرَ بسبب الخوف. فالطفل يتعين بتحريمات والديه تجنُّبًا للعقاب. إن هذا الضرب من التعيين هو أساس تكوين الأنا الأعلى.

ويمثّل البناء النهائي للشخصية تراكم العديد من التعيينات وهو تراكم يحدث في فترات متباينة من حياة الشخص، وإن كان الاحتمال أن الأب والأم هما أهم الشخصيات التي يتعيّن بهما الطفل في حياته.

بقي أن نشير ختامًا، إلى عدة نقاط هامة فيما يتعلّق بالتوحّد كأحد ميكانزمات التنشئة الاجتماعية.

يقوم التوحّد على أساس تشابه الشخص مع موضوع التوحّد، وذلك ما افترضه فرويد عند حل الصراع الأوديبي، حيث يتوحّد الولد بأبيه، والبنتُ بأمّها كما يذكر المثل الشعبي «اكفي القدرة على فُمِّها، تطلع البنت لأُمِّها» والمقولة الأخرى «من شابه أباه فما ظلم» هذه التوحّدات أيضًا تسهم في تنميط دور الجنس..

التوحّد أيضًا يقوم على «الحسد» فلأن الطفل -وكل الناس أيضًا- يريد أن يصبح مثل الشخص الذي يحسده، فإنه يبدأ بطريقة مستترة في ممارسة أدوار الذين يحسدهم.(**جون و.م. هوايتنج في: لامبرت، لامبرت، مرجع سابق ٥٣-٥٤**)

كذلك يقوم التوحّد على الرغبة في تفادي التهديد أو الخطر، حيث افترض فرويد أن خوف الولد من الإخصاء يدفعه إلى كبت المشاعر الجنسية نحو الأم وكبت عدوانيته للأب الذي يتمثل عندئذ بقيمه ومعاييره، وسلوكياته فيما يعرف بالتوحّد مع المعتدي، ومثلما توحّد اليهود بـ «هتلر» المعتدي، وصاروا يمارسون أبشع العدوان ضد الفلسطينيين.