الفصل العشرون

الاستراتيجية السلوكية

«عائلة نظريات التعلم الاجتماعي»

١ ـ نظرية التعلم الاجتماعي عند دولارد وميللر.

٢ ـ نظرية التعلم الاجتماعي لروتر.

ـ المكونات الرئيسية الأربع عند روتر:

١ ـ إمكانية السلوك.

٢ ـ قيمة التعزيز.

٣ ـ التوقع.

٤ ـ التوقع وقيمة التعزيز: المعادلة التنبؤية.

٥ ـ الموقف النفسي.

ـ مركز الضبط أو التحكم:

قياس وتشخيص مركز الضبط: مقياس (iE)

مترابطات أو متلازمات (قرائن) مركز الضبط.

ـ الثقة البين شخصية.

٣ ـ نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا .

ـ التعلم بالملاحظة :

١ ـ التعلم بالملاحظة كعملية ذات ثلاث مراحل .

٢ ـ دراسة باندورا لدمية بوبو ولعبه .

٣ ـ اللواحق والنواتج البديلة .

ـ العلاج عن طريق الاقتداء بنموذج .

ـ نظرية الفعَّالية الذاتية المدركة :

١ ـ الفعالية الذاتية باعتبارها آليات وطرق لتغيير الشخصية .

٢ ـ الفعالية الذاتية وإثارة الخوف .

٣ ـ التنظيم الذاتي والتوجه الهادف .

عائلة نظريات التعلم الاجتماعي

لقد ناقشنا في الفصل السابق الاتجاه (النظرية) الراديكالية في السلوكية ، التي اعتمدت في طرائقها على الأفكار التي تطورت في النصف الأول من هذا القرن. وخلال هذه الفترة فإن الظاهرة التي كانت مركز اهتمام علماء النفس هي الإشراط. وقد اعتبرت على أنها عملية ذاتية مستقلة نسبياً. إنها تحدث ، إذا توافرت الشروط البيئية المناسبة.

في عام ١٩٦٠ ، توجه اهتمام علماء النفس نحو المعرفة Cognition أو العمليات العقلية والتفكير. فقد وصف العقدان الماضيان بأنهما الثورة المعرفية (ثورة العمليات العقلية المعرفية) في علم النفس: cognitive Revelution in psychology وقد تميزت هذه الثورة بتجاربها التي تبين أن الناس لم يتأثروا بخبراتهم الموضوعية ولكن أيضاً بطريقة تفسيرهم وتذكرهم لهذه الخبرات (نايسر ١٩٦٧) وبشكل مشابه ، فإن عدداً من علماء نفس الشخصية في العقدين الماضيين قد تأثروا بهذا الاتجاه المعرفي ويصدق هذا أيضاً على اتجاه التعلم الاجتماعي ونظرياته (التي سنبحثها الآن) ، وكذلك على أكثر الاتجاهات المعرفية السلوكية التي سنبحثها في الفصل اللاحق إن حركة التعلم الاجتماعي ، تروق لعلماء نفس الشخصية ، لأنها تعتبر أن التعلم باعتباره إحدى أهم العمليات النفسية ـ تربطه بإحكام الفكرة الضقائلة بأنَّ الشخصية دائماً تنمو وتتطور

في سياقٍ اجتماعي ، personality always develops In social context. ولا توجد نظرية واحدة في التعلم الاجتماعي ، ولكن هذه التسمية تطلق على عائلة «Family» من النظريات «عدداً من نظريات التعلم الاجتماعي). وسوف نبحث الآن ثلاثاً من نظريات التعلم الاجتماعي هذه.

١ ـ نظرية التعلم الاجتماعي عند دولارد وميللر:
«Miller and Dollard,s Social learning theory»

كان جون دولارد john Dollard (١٩٠٠ ـ ١٩٨٠) ونيل ميللر neal Miller (١٩٠٩) أول من استخدم مصطلح «نظرية التعلم الاجتماعي» ففي كتابهما ١٩٤١ المُعَنْوَن «التعلم الاجتماعي والتقليد» طبقا نظرية التعلم لـ كلارك هِلْ clark Hull على ظاهرة الشخصية ، إن نظرية هِلْ تقول: إن السلوك يكون متعلماً عن طريق أربعة مبادىء وهي: الدافع Drive ، الدلالة أو الإشارة cue ، الاستجابة response والتعزيز.

فالدافع هو الدافعية Motivation التي تقف خلف السلوك وتُحرِّضه. وقد تكون دوافع أولية primary وهي الحاجات الفطرية البيولوجية عند الفرد ، أو دوافع ثانوية secondary تنمو وتتطور مع الدوافع الأولية ، وتشكل الإطار الاجتماعي للفرد. فالجوع والعطش والجنس والشعور بالألم هي دوافع أولية تدفع الإنسان للبحث عن الطعام والماء والشخص من الجنس الآخر وتجنب الألم وعلاجه. أما الرغبة في البحث عن نوع معين من الطعام في مطعم ما فهو دافع ثانوي. ومن الدوافع الثانوية الأمن والتقدير والمكانة والمعرفة.

أم **الدلالة** Cue فهي التي تحدد متى When وأين Where وكيف How نستجيب لحالة دافع ما؟ إنها تساعد في توجيه استجابات الفرد في المواقف المختلفة. ووفقاً لدولارد وميللر ، فإن التعلم من أجل ملاحظة الدلالات (الإشارات) وتفسيرها ، هو في الاهتمام المركزي لنظرية التعلم

الاجتماعي. ومن أهم الدلالات ، الاستجابات التي نلاحظها على الآخرين ، وتعتبر نماذج اجتماعية social Models تتم في مواقف محددة. مثلاً ، الشاب الذي حضر إلى مأدبة طعام ما في بلد جديد أو بين أناس معينين ، يرى أنواعاً من الطعام والأدوات الموجودة على الطاولة ولا يعرف استخدامها ، وعن طريق ملاحظته ضيوفاً آخرين «يأخذ دلائل وإشارات منهم» يستطيع أن يستجيب بشكل مناسب حتى ولو كان لم يتعرض لمثل هذا الموقف من قبل. إن مفهوم دولارد وميللر عن دلالات النموذج (والاقتداء) Modeling cues والحاجة لتفسيرها بدقَّة يبقى المفهوم المركزي والأساسي في نظريات التعلم الاجتماعي اليوم.

أما الاستجابة Response فهي أهم عناصر عملية التعلم. وقد وجَّه دولارد وميللر اهتماماً كبيراً لدراسة كيفية حدوث الاستجابات وتشكيلها وكيفية تعديلها. وقد انتهيا للقول: إن تعلم القيام باستجابات مناسبة نموذجياً يتضمن عدداً كبيراً من المحاولة والخطأ Much trial and error حتى يتم تعلم الدلالات المناسبة. إن افتراض دولارد وميللر بأن المحاولة والخطأ تلعبان دوراً هاماً في المراحل الأولى للتعلم الاجتماعي ، يعتبر إحدى النواقص الأساسية في النظرية. إنهما فشلا في تبيان أن التعلم الاجتماعي غالباً ما يكون كعمليات معرفية عقلية. إنها تدع الإنسان يحدد الاستجابة الملائمة بدون خبرة مباشرة. ولكن نظريات التعلم الاجتماعي المعاصر ـ كما سنرى ـ تشدِّد أكثر على التعلم كثيراً ما يكون بدون محاولة وخطأ.

أما **التعزيز** فهو المبدأ الأخير في مجرى التعلم: إنه يلعب دوراً مركزياً في أكثر نظريات التعلم الاجتماعي. ولكن هذه النظريات تختلف فيما بينها حول السؤال التالي: «ما هو التعزيز»؟ إن دولارد وميللر يتبعان خط كلارك هِلْ في نظريته للتعزيز حيث يفترض أن التعزيز يتضمن دائماً خفض الدافع Drive Reduction إن علماء النفس أصحاب نظريات التعلم

الاجتماعي (التي سنشرحها لاحقاً في هذا الفصل) لا يوافقون على هذا الافتراض ، إن القليل من البحوث وطرق العلاج النفسي اليوم ، تعتمد مباشرة على نظرية التعلم الاجتماعي لدولارد وميللر. ومع ذلك فإن بحوثهما هامة جداً لأنها عرَّفت وجدَّدت الكثير من المفاهيم والنتائج لنظريات التعلم الحديثة التي سنناقشها الآن (أي نظرية باندورا ، ونظرية روتر).

٢ ـ نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر

«j.Rotter,s Social learning theory»

لقد قدم جوليان روتر (١٩١٦) التطور اللاحق لنظرية التعلم الاجتماعي ففي عام ١٩٥٤ نشر كتابه «التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي». وقد اهتم روتر ـ مثله مثل دولارد وميللر ـ بتطبيق علم النفس المخبري والدراسات العيادية وتكاملهما بحيث تكون نظرية موسعة للشخصية ولكن على العكس منهما ، فإن روتر قد أدخل العناصر المعرفية العقلية في نظريته.

آ ـ المكونات (المفاهيم) الرئيسية الأربعة عند روتر :

يستعمل روتر أربعة مكونات أو تراكيب أساسية في نظريته وهي: إمكانية السلوك ، قيمة التعزيز ، التوقع ، والموقف السيكولوجي.

١ ـ إمكانية السلوك Behavior potential(B.p).

ويعني أن إمكانية حدوث السلوك يكون في موقف ووضع محدد. ففي أي وضع هناك عادة طرق مختلفة للاستجابة وكل استجابة لها احتمالية (إمكانية) الحدوث لنفترض أنني أريد آيس كريم في هذا الوقت الحار ، يمكنني أن أركب السيارة لأذهب إلى الدكان أو أقود الدراجة أو أذهب مشياً على القدمين. فإذا كنت أملك وقتاً كافياً فقد أذهب مشياً. وإذا

شعرت بالحاجة للنشاط فقد أذهب بالدراجة ، وإلا فقد أركب السيارة. وهكذا فإن لنفس السلوك احتمالات مختلفة في حدوثه بمواقف وأوضاع متنوعة. إن إمكانية السلوك لاستجابة محدَّدة هي دائماً بالنسبة إلى الاستجابات البديلة في الوضع أو الموقف.

٢ ـ قيمة التعزيز Reinforcement value (R.v).

ويعني هذا المفهوم في نظرية روتر: تفضيل الشخص ذاتياً لمعزِّز ما يقدَّم إليه بالنسبة إلى معززات أخرى ممكنة. وبشكل عام ، فإن الناس يتصرفون (يسلكون) للوصول إلى النتائج المطلوبة والمرغوبة. لنفترض مثلاً أن تذهب هذا المساء إلى السينما ، أو حضور حفلة موسيقية أو تلعب البوكر بالمنزل. فأيٌّ منها تفضل؟ من الواضح أن الناس يختلفون في القيمة التي يعطونها إلى المعزِّزات والمكافآت. فاختيارك لأمسية ضاحكة قد يكون مختلفاً عن أصدقائك. والآن لنفترض أن هناك اختيار رابعاً عندك: وهو أن تطير إلى روما من أجل حفلة عشاء ، فأي الاحتمالات التعزيزية الأربعة ستختار؟ حتى إذا كنت تخاف الطيران (ركوب الطائرة) أو لا تحب المطاعم الإيطالية فإنك قد تختار قضاء الأمسية في روما. وهذا يوضح أن قيمة التعزيز ليس فقط شيئاً فردياً خاصاً ولكنه أيضاً مرتبط بالمعززات الأخرى الممكنة.

٣ ـ التوقع Expectency (E.).

مع تفضيل الناس لمعززات معينة ، فإنهم أيضاً يملكون توقعات حول أشكال السلوك الناتجة عن التعزيز. وبكلمة أخرى ، فإن كل نتيجة أو معزز ممكن هو دليل مستوى الإمكانية والاحتمال في حدوثه. ويشير روتر إلى ذلك بالتوقع. فالتوقع هو شيء مستقل عن قيمة التعزيز Expectency is Independent of reinforcement value يمكنك مثلاً أن تفضل بدرجة عالية قضاء الليلة في مدينة أخرى ، ولكن قد تعتقد بأن الأفضلية والترجيح هي بحدود الصفر لما يمكنك فعله. وقد يكون ذهابك للسينما

هو الاختيار الأخير ، ولكن النشاط هو أحد الأشياء الأكثر احتمالاً لقيامك به . إن التوقع مثل قيمة التعزيز يكون ذاتياً خاصاً . ويُميِّز روتر بين نوعين من التوقعات : التوقعات الخاصة النوعية specific expectcncy وهي التوقُّعات الذاتية الخاصة من موقف معين بالذات . وهي أكثر قابلية للتعديل عن طريق تغيرات يمكن إحداثها في الموقف ذاته الخاص بالفرد . أما التوقعات المعمَّمة generalized expectenceies فهي التوقعات الذاتية للفرد في عدد من المواقف المختلفة وهي الأكثر اتساقاً وثباتاً عبر المواقف المختلفة . إننا نستعمل التوقعات المعممة عندما ندرك تشابهاً في المواقف المختلفة . ولذلك فإننا نتصرف حيالها بأشكال متشابهة من السلوك . إن أهم ما قدمه روتر لنظرية التعلم الاجتماعي هو تحديده أو تمييزه لنوعين من التوقعات المعمَّمة : مركز الضبط locus of control ، وكذلك الثقة البين شخصية Interpersonal trust . وقد وضع اختبارات موثوقة لقياس هذه التوقعات بحيث تظهر الفروق الفردية عند الناس بالنسبة لها . سوف نتحدث عن هذه التوقعات لاحقاً في هذا الفصل .

٤ ـ التوقع وقيمة التعزيز : المعادلة التنبؤية .

إن التوقع وقيمة التعزيز تكون مستقلة . ولذلك فإن السلوك يمكن التنبؤ به عندما نأخذ الاثنين باعتبارنا وذلك بشكل متزامن ومتساوٍ ، وهذا ما يمثل المعادلة التنبؤية للسلوك The predictive formula فالمعادلة هي :

إمكانية السلوك (B.P) = د (التوقع (E) وقيمة التعزيز (R.V))
F (Expectency and Reinforcent Value) = Behavior potential حيث أن د . تعني دالة أو وظيفة (Function)

وتقرأ المعادلة هكذا : إمكانية السلوك هي دالة أو وظيفة التوقع وقيمة التعزيز .

ويمكن للمعادلة أن تساعدنا في التنبؤ بالاستجابة التي يصدرها شخص ما في موقف معين

٥ ـ الموقف السيكولوجي The psychological Sitution .

يعتقد روتر (١٩٨١) أن من غير المناسب أبداً أن نتحدث عن السلوك بشكل مجرَّد ومختصر إن كل سلوك ـ كما يقول روتر ـ يحدث في سياق ما. وهذا السياق هو الموقف النفسي للشخص ذاته ومن وجهة نظره الخاصة المحددة لاستجابته. وإن قيمة التعزيز التي يعطيها الفرد لنواتج السلوك المختلفة وكذلك توقعاته المرتبطة بتلك المعززات ، تعتمد دائماً على الموقف النفسي. وهكذا فإن تحديد موعد مع شخص ما نعرفه مسبقاً قد يكون أعظم وله أهمية أكبر من مقابلة شخص ما نعرفه للتوِّ أو لا نعرفه أبداً.

إن النتيجة المتعلقة بأهمية الموقف في تحديد السلوك أول ما نشأ عند روتر منذ عام ١٩٥٤ ، وقد أصبح موضع جدلٍ في نظرية الشخصية وبحوثها في السنوات الأخيرة.

ب ـ مركز الضبط (أو التحكم) locus of control .

عندما يحصل الفرد على نتيجة مرغوبة كالدرجات العالية في اختبار ما أو امتحان تقدير ، وإجلال في مكان العمل ، أو أوراق جيدة تعطي نتائج طيبة في ورق اللعب . . . . إلخ فالسؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا Why حدثت هذه النتيجة؟ وبالمثل عندما يحصل الفرد على نتائج غير مرغوبة ومعاكسة كالدرجات المنخفضة بالامتحان وسوء التقدير بالعمل. فإن نفس السؤال يطرح أيضاً. إن إحدى الإجابات هي أن النتيجة قد حصلت بسبب جهد الشخص وقدراته الخاصة ومهاراته. والإجابة الأخرى هي أن ما حصل هو نتيجة الصدفة والحظ أو النصيب والقدر. هذه البدائل هي ما يقصده روتر بمركز الضبط ، إنها تعزى إلى الطريقة المعممة التي يدرك

بها الشخص مصدر نتائجه وأسبابها سواء كانت سلبية أم إيجابية إن مركز الضبط الداخلي Internal locus of control يعني أن التعزيزات وأنواع العقاب التي نتلقاها هي نتيجة لجهودنا وسلوكنا وقدراتنا.

أما مركز الضبط الخارجي external locus of control فيعني أن التعزيزات والعقاب ترجع إلى عوامل خارج ذواتنا وليس لنا قدرة على التحكم بها.

هل النتائج التي نتلقاها تعزى إلى عوامل داخلية أم خارجية؟ فالجواب بالطبع هو أنه يعتمد على أي من العاملين. فالعلامة التي تحصل عليها في مادة الفيزياء هي نتيجة لقدراتك وجهودك (عوامل داخلية). أما حصولك على ثلاث بطاقات جيدة في ورق اللعب فيه نتيجة للحظ luck ، (عوامل خارجية) ولكن بعض الأمور الأخرى ليست بهذا الوضوح بحيث أنها ترجع إلى أحد العاملين فقط. إن العديد من المواقف تتداخل فيها عوامل عديدة ومن الضروري معرفة مصدرها. إنها قد تكون موضوعياً بسبب عوامل داخلية أو خارجية. ولكن الشيء الذي يحدِّد مركز الضبط عندنا هو كيفية إدراكنا لمصدر السلوك وسببه. وهكذا فإن مركز الضبط الذاتي والخاص عندنا هو الذي يؤثر في كيفية سلوكنا وتصرفاتنا.

١ ـ قياس مركز الضبط وتشخيصه: مقياس (I.E).

لقد وضع روتر (١٩٦٦) ورفاقه استخبار تقرير الذات لتقويم وتشخيص مركز الضبط. هذا الاختبار مقياس الداخلي ـ الخارجي (لمركز الضبط) Internal External Scale (I.E).

ويتألف الاختبار من ٢٩ بنداً محدَّدة الاختيار ، ٢٣ منها تحدد مركز الضبط ، و٦ منها موضوعة لإخفاء الهدف من الاختبار. ويطلب من المفحوص أن يختار البديل الذي يصفه وينطبق عليه في كل حالة. ونذكر الآن اثنين من البنود. ويمكن للمفحوص أن ينظر أي بديل (لكل بند) هو الذي يحدد مركز الضبط الداخلي وأيُّها لمركز الضبط الخارجي.

A. في النهاية يحصل الناس على الاحترام والتقدير الذي يستحقونه في هذا العالم.

B. لسوء الحظ ، غالباً لا تتناسب استحقاقات الفرد وما حصل عليه ما يبذله من جهد وعمل.

A. مرات عديدة أشعر أني لا أستطيع التأثير على الأشياء التي تحدث معي.

B. من المستحيل بالنسبة لي الاعتقاد بأن الصدفة أو الحظ تلعب الدور الهام في حياتي.

«الاستجابات الدالة على مركز الضبط الداخلي هي A في البند الأول ، وB في البند الثاني».

إن لهذا الاختبار ثباتاً داخلياً جيداً وصدقاً عالياً أيضاً. كما أن ترابطه مع المرغوبية الاجتماعية social desirability كان منخفضاً. ولم يوجد ترابط بينه وبين الذكاء والجنس Sex وقد استخدم الاختبار بكثرة لقياس مركز الضبط عند الراشدين ، وقد وضعت اختبارات أخرى مشابهة للأطفال ولتحديد العلاقة بين مركز الضبط وبعض الاضطرابات السلوكية والصحة العامة (ليفكورت ١٩٨١ ، ستريكلاند ١٩٧٧).

٢ ـ مترابطات وقرائن مركز الضبط:

إن أكثر البحوث بينت أن الناس يختلفون في اعتقادهم أن التعزيز والعقاب يتم ضبطه والتحكم به عن طريق عوامل داخلية أو خارجية. وبالتالي فإن الفروق الفردية في مركز الضبط يبدو أنه يرتبط بأنواع مختلفة من أشكال السلوك إن الجدول (٢٠ ـ ١) يوضح موجزاً عن مترابطات وقرائن مركز التحكم والضبط.

وقد بينت بعض البحوث أن ذوي الضبط الداخلي أكثر من ذوي الضبط الخارجي في طلب المعلومات (فاريز ١٩٨٤) ويتم التنبؤ بذلك من خلال

المعرفة بأن الداخليين (أصحاب الضبط الداخلي) يصفون أنفسهم أنهم مسؤولون عن نواتج أفعالهم (آثار سلوكهم ولواحقها) ولذلك فإنهم بحاجة إلى معلومات تُحسِّن من فرص السلوك المرغوب اجتماعياً. مثلاً ، بينت بعض الدراسات أن الطلاب ذوي الضبط الداخلي الذين تم إرشادهم من قبل مدرسيهم قبل الامتحان كانوا أكثر طلباً للإرشاد من ذوي الضبط الخارجي (بروسك وبرين ١٩٧٧) والنتيجة الأخرى أن الداخليين (ذوي الضبط الداخلي) أعلى درجة في الأداء والتحصيل وخاصة في المهمات العقلية (ليفكورت ١٩٨٢) وأكثر مقاومة للضغوط الاجتماعية ، كما أنهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقل ميلاً للاقتناع بالآخرين ، وأكثر ميلاً للبحث عن معلومات تتعلق بالمحافظة على الصحة والعناية بها وممارسة الرياضة والنشاط وأقل تعرضاً لأمراض القلب من أصحاب الضبط الخارجي. إن الصحة النفسية لذوي الضبط الداخلي تبدو أفضل وأعلى مستوى من أصحاب الضبط الخارجي ، كما أنهم أقل تعرضاً للقلق وللاضطرابات النفسية (فاريز ١٩٧٦).

وهكذا يبدو من خلال هذه الدراسات أن من الأفضل أن نتصف بالضبط الداخلي. قد يكون هذا صحيحاً عموماً ، ولكن هناك بعض الاستثناءات ووفقاً لتشديد روتر على النظر للسلوك ضمن سياقه ، فإنه في بعض الظروف قد يكون أصحاب الضبط الخارجي أكثر تكيفاً. ففي المواقف التي تكون فيها الفرص قليلة للضبط الشخصي (لا يوجد مجال عند الشخص للتحكم بالموقف لأنه خارج نطاقه تماماً) فإن التوجه الخارجي أكثر تكيفاً. ففي إحدى الدراسات التي فحصت مجموعة من العجائز الذين دخلوا المؤسسات الإصلاحية والعلاجية وبالتالي يملكون فرصاً قليلة لضبط ظروف محيطهم والتحكم بها ، فقد تميز ذوو الضبط الخارجي بأنهم أكثر تكيفاً ، وامتلاكاً لمشاعر الرضا والقناعة من ذوي الضبط الداخلي (فيلتون وكاهانا ١٩٧٤ ، Felton, kahana,). والعكس

لوحظ عند العجائز الذين لم يدخلوا المؤسسات وأتيحت لهم الفرصة للضبط (وولك وكارتز ١٩٧٥ ، Wolk,Kurtz).

وهناك نموذجان فرعيان مختلفان ، إضافة إلى ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي ، وهما أصحاب الضبط الخارجي المتسق أو المنسجم congruent externals ، والضبط الخارجي الدفاعي Defensive external.

فالأول ، يعني الأفراد الذين يعتقدون بأن أكثر نواتج السلوك وآثاره اللاحقة أو محصلاته هي خارج نطاق ضبطهم وبشكل ثابت ومتسق مع سلوكهم وخبراتهم. وغالباً ما ينشؤون ضمن ظروف اجتماعية واقتصادية محرومة. أما النوع الثاني الدفاعي فعلى العكس ، إنهم الأفراد الذين تكون معتقداتهم (كما ظهر في اختبار I.E) ليست ثابتة ولا متَّسقة مع خبراتهم وسلوكهم. لا يوجد واحد من أي من الذين ينتمون للضبط الداخلي أو الخارجي يتميز بالثبات التام في مركز تحكمه وضبطه. وقد افترض روتر (١٩٦٦) أن التوقعات المعممة مثل مركز الضبط ، ربما تتغير بتغير ظروف الشخص. وقد أثبتت التجارب ذلك. مثلاً ، لقد وجد دوهرتي Doherty (١٩٨٣) أنه بعد فترة وجيزة من الطلاق ، فإن أكثر النساء المطلَّقات يصبحن أقل من حيث الضبط الداخلي ، إنهنَّ يميلنَّ للعودة إلى مستويات ما قبل الطلاق كما يتعلمنّ التعامل مع ظروفهنَّ الجديدة.

ذو الضبط الداخلي يميل لأن يكون أكثر من ذو الضبط الخارجي في:

١ ـ طلب المعلومات ٢ ـ أشكال السلوك المحافظة على الصحة

٣ ـ الإنجاز ٤ ـ التكيف النفسي

٥ ـ مقاومة الضغوط الاجتماعية

الجدول (٢٠ ـ ١) يبين بعض قرائن مركز الضبط.

ج ـ الثقة البين شخصية (بين الأشخاص) Interpersonal trust .

يعتقد روتر أن الناس يختلفون في توقعهم العام بأن أقوال الآخرين يمكن الاعتماد عليها وتتميز بالثقة. وهذه وظيفة أو دالة Function على أن الوالدين والمعلمين والأصدقاء والإعلام يفترض أن المواعيد عموماً يتم الحفاظ عليها أو الخروج عنها. ويعرف روتر (١٩٦٧) الثقة البين شخصية بأنها توقُّع معمَّم عند فرد أو مجموعة من الأفراد بأن القول أو الوعد أو البيان اللفظي أو الكتابي الموجه لشخص آخر أو لمجموعة ما يمكن الاعتماد عليها والثقة فيها. ولقياس الثقة البين شخصية ، فقد طوَّر روتر (١٩٦٧) مقياساً لتقرير الذات يتألف من ٤٠ بنداً ، منها ٢٥ يقيس الثقة و١٥ بنداً هي للتشويه العام وذلك لعدم معرفة ما يقيسه الاختبار. ونعرض الآن أربعة بنود منها. انظر أياً منها يتميز بأنه ذو درجة عالية أو منخفضة من الثقة.

١ ـ في التعامل مع الغرباء ، من الأفضل للشخص أن يبقى حذراً حتى يظهروا أو يبينوا دليلاً على ثقتهم والتعديل عليهم.

٢ ـ مع الوالدين يمكن الثقة بهم والاعتماد عليهم في حفظهم للمواعيد.

٣ ـ الوالدين والمعلمين ، من المرجح أن يقولوا ما يعتقدونه عن أنفسهم وليس فقط ما يفكرون بأنه الجيد والأفضل للطفل.

٤ ـ إن أكثر المكاتب العمومية تتميَّز بالإخلاص في وعودها (روتر ١٩٦٧).

«إن البند الأول يشير لدرجة منخفضة من الثقة ، أما البنود الأخرى ، فتشير إلى الثقة العالية».

يزود اختبار الثقة البين شخصية لروتر ببرهان ثابت يتفق مع ما يعتقده الحس أو الذوق العام عموماً. مثلاً ، الطلاب المتدينون يظهرون ثقة أكبر

من غير المتدينين والرياضيين. كما أن الثقة مرتبطة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي: فالطلاب ذوو المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع أكثر ثقة. كما أن درجات الثقة البين شخصية ، عند طلاب الجامعات ، قد ارتبطت بدرجات والديهم. وهذا يعود إلى الاتجاهات التي اكتسبها الأطفال عن والديهم بطريق التنشئة الاجتماعية والتقليد (روتر وكاتز ١٩٦٩) وقد وجد روتر علامة قوية بين الثقة والتعويل أو الاعتماد (كون الشيء جدير بالثقة والاعتماد trustworthiness) فالناس الأكثر ثقة هم الأقل كذباً وخداعاً للآخرين.

وهناك نتيجة أخرى في بحوث روتر (١٩٨٥) ، وهي أن الناس الذين يتميزون بدرجة عالية من الثقة يميلون لأن يكونوا أكثر سعادة من ذوي الثقة المنخفضة إن الواثقين بدرجة عالية أكثر ميلاً لإعطاء الناس فرصة ثانية وأكثر احتراماً وتقديراً لحقوقهم. ولكن هذا لا يعني أن الأفراد الواثقين بدرجة عالية هم سُذَّج ويسهل خداعهم.

٣ ـ نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا

«Bandura,s Social learning theory»

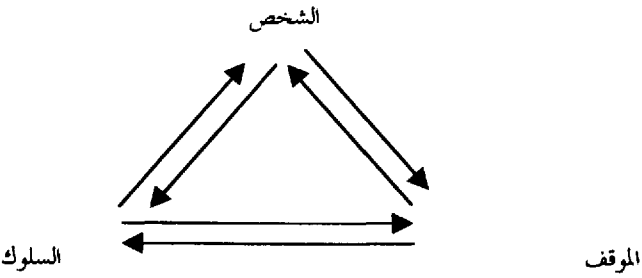
بعد حوالي عقد من نظرية روتر ، فإن نظرية باندورا (١٩٢٥) في التعلم الاجتماعي قد ظهرت في كتابه المعنون: «التعلم الاجتماعي ونمو الشخصيةSocial learning and personality develapweut».

(باندورا و وولتر Bandura, Walter, ١٩٦٣) ويعترف باندورا بدور الإشراط الكلاسيكي والإجرائي في اكتساب السلوك الإنساني وتعلمه وفي استمراريته وتعديله أيضاً. ولكنه يشدد بأن هذه العمليات الإشراطية بنوعيها غير كافية في تفسير المدى الواسع من الاستجابات المختلفة التي تظهر عند الناس. إنه يعتقد بأننا نتعلم أيضاً بمجرَّدْ ملاحظة merely observing ما يفعله الناس الآخرون وما يحدث لهم. وهذا النوع من

التعلم بالملاحظة observational learning يلعب دوراً فريداً في نمو الشخصية. وخلال الفترة الواقعة بين عامي ١٩٦٠ و ١٩٧٠ ، أنهى باندورا وطلابه العديد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تبين تأثير ملاحظة النموذج أو القدوة الاجتماعي social Modeles في مدى واسع من نشاطات الإنسان ومهاراته الاجتماعية ، ومخاوفه وعدوانه ، وسلوك دور الجنس أيضاً.

هذه الدراسات تم تصميمها لتحديد الآليات والعمليات الأساسية للتعلم بالملاحظة. وفي منتصف السبعينات ، عمل باندورا على تنقيح تحليلاته وفرضياته وتوسيعها لتضم مدى واسعاً من العوامل المعرفية cognitive Factors ففي نظريته (١٩٨٣) المعدَّلة تنمو الشخصية من خلال عملية تُسمَّى الحتمية المتبادلة reciprocal determinism ، حيث أن العوامل الشخصية personal Factors ، والعوامل السلوكية والموقفية situational تكون في حالة من التفاعل المستمر لتحديد ما نفعله ونسلكه وما نفكر به انظر الشكل (٢٠ ـ ١).

وتشدد نظرية باندورا أيضاً على عمليات التنظيم الذاتي - Self regulatory processes ويعتقد وفقاً لمفهوم الحتمية المتبادلة ، بأن الأهداف الشخصية والغايات ، وكذلك التقويمات الذاتية- self evaluations يكون لها تأثير بارزٌ في سلوك الناس وتصرفاتهم. أما المفهوم الرئيسي الثالث في نظرية باندورا فهو ، مفهوم الفعَّالية الذاتية self efficacy - (أي اعتقاد الفرد بقدراته) ويعني ذلك أننا نستطيع أن نقوم بنجاح بأي سلوك يحقق لنا النتائج والأهداف المرغوبة ، بحيث أننا نملك الفعالية اللازمة لذلك.



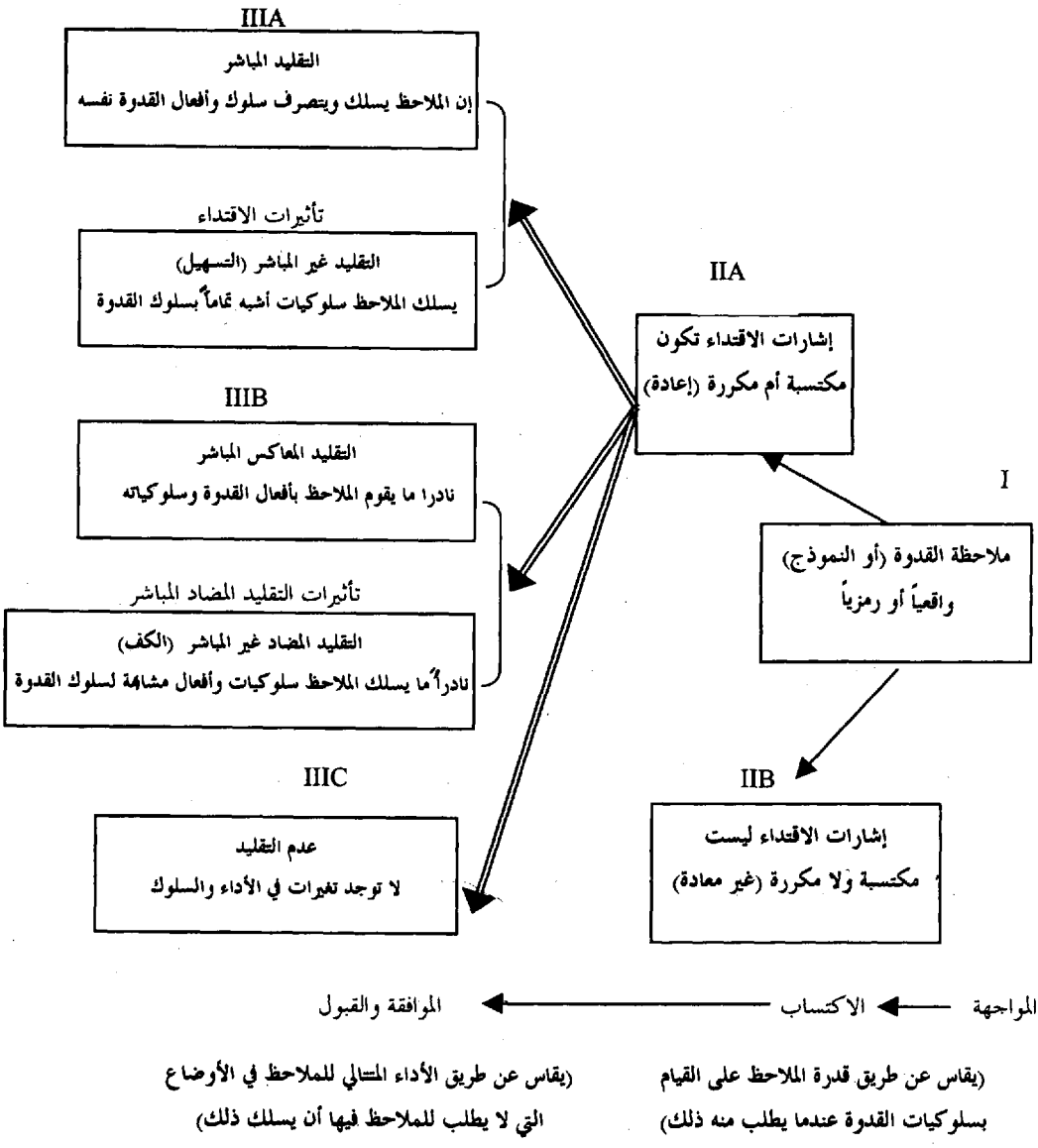
الشكل ٢٠ ـ ١ مخطط نموذجي لمفهوم الحتمية المتبادلة عند باندورا ، حيث الشخص ، والموقف والسلوك كلٌ منها يؤثر بالآخر ويتأثر به

آ ـ التعلم بالملاحظة observational learning :

١ ـ يمكن للتعلم بالملاحظة عادة أن يتشكل عبر مراحل ثلاث: أن تكون متعرضاً بشكل واقعي لدلائل القدوة وإشاراتها ، أن تكتسبها ، وأن توافق عليها بشكل تدريجي باعتبارها دليل لسلوكك (liebert 1973) وقد مثّلت هذه المراحل في الشكل ٢٠ ـ ٢ .

فالمواجهة Exposure وهي الملاحظة الفعلية لدلائل القدوة أو النموذج يمثل الخطوة الأولى في مجال التعلم بالملاحظة. أما الخطوة الثانية فهي الاكتساب acguisation (والتعلم) لدلالات القدوة والمحاكاة وأدائها. إضافة إلى المواجهة أو الملاحظة الفعلية ، فإن الاكتساب يتطلب توجيه الانتباه إلى دلالات ومحددات القدوة والمحاكاة وكذلك تخزينها في الذاكرة.

ويتم قياس الاكتساب وتقويمه عن طريق إعادة recall الملاحظ لسلوك القدوة أو النموذج ويجب أن نلاحظ أن الاكتساب هو عملية معرفية cognitive processes وسلوك ضمني. وقد عُرِّف إجرائياً باعتباره سلوكاً صريحاً وظاهراً على أنه: الإعادة والتكرار recall. ولهذا التعريف ميزة واضحة من حيث أن الاكتساب هو عملية موضوعية ومن الممكن إثباته والتحقق منه.



الشكل ٢٠ ـ ٢ ويبين المراحل الثلاث للتعلم بالملاحظة وتفصيلاتها

وعندما تحدث عمليتي المواجهة (أو الملاحظة المباشرة الفعلية) والاكتساب فإن الخطوة الثالثة في التعلم بالملاحظة ، هي القبول أو التقبل acceptance .

وتعزى هذه العملية إلى أن الملاحظ قد استعمل (وافق accept) أو لم يستعمل (لم يتقبل) دلالات القدوة وإشاراته أو سلوكه باعتبارها مرشداً لأفعاله وسلوكه . ولقياس التقبل ، فإن الشخص يلاحظ في مواقف يكون فيه حراً باستعمال أشكال من السلوك الخاص بالقدوة أو النموذج كمرشد وهادٍ له . فإذا استعمل الملاحظ سلوك القدوة ، فإن التقبل والموافقة قد حدث . والتقبل يأخذ شكلان الأول هو التقليد Imitation وهو السلوك والتصرف كما يسلك ويتصرف القدوة تماماً . فللقدوة تأثير مباشر Direct Influenee عندما ينشغل الملاحظ في نفس السلوك الذي يسلكه القدوة (ينسخ السلوك ذاته ويصوره) Maching and copying أما الثاني فهو التقليد المضاد أو المعاكس counterimitation وهو التصرف أو السلوك بطريق مضاد ومعاكس للقدوة تماماً ، ويسمى هذا التقليد المعتاد باسم التقليد المضاد المباشر . إن دلالات القدوة وسلوكه قد يكون لها تأثير غير مباشر على الملاحظ عن طريق اقتراح الموافقة على طائفة عامة أو مجموعة من أشكال السلوك المرتبطة بالدلالات النموذجية التي تم إدراكها وملاحظتها في مواقف محددة أو أمثلة نوعية . إن التقليد غير المباشر يتضمن التصرف والسلوك بشكل مشابه للقدوة . أما التقليد المضاد غير المباشر فيتضمن السلوك بشكل مختلف تماماً عن القدوة . والجدول (٢٠ ـ ٢) يوضح أمثلة عن هذه الأشكال الأربعة للتقبل والموافقة على سلوك القدوة ودلالاته .

إن المراحل الثلاث للتعلم بالملاحظة (المواجهة ، الاكتساب ، والتقبل) تبين بوضوح أن المواجهة والملاحظة العيانية ، وكذلك الاكتساب ضرورية ، ولكنها شروط غير كافية للتقليد والتقليد المضاد

وببساطة ، هناك فرقاً بين ما نراه What we see ونتذكره remember من جهة ، وما نفعله أخيراً ونسلكه من جهة ثانية. وهذا يبين أهمية التقبل والموافقة (كمرحلة ثالثة) في عملية التعلم بالملاحظة. إن أحد العوامل المؤثرة في نتيجة أو محصِّلة معينة في مرحلة التقبل هي اللواحق ونتائج السلوك conseguenees التي يدركها القدوة ويتلقاها عن أفعاله. وتُسمَّى هذه باللواحق الانتقالية أو البديلة ، vicarious conseguenees. إن أهمية التمييز بين الاكتساب والتقبل وكذلك دور اللواحق أو النواتج الانتقالية (البديلة) في تحديد درجة التقبل والموافقة قد ظهرت أولاً في التجارب الكلاسيكية لباندورا (١٩٦٥) كما تعزى إلى دراسة باندورا عن لعب ودمية بوبو ، التالية.

نوع التقبل والموافقة	أمثلة
١ ــ تقليد مباشر	ــ يطبع جورج قطع نقود معدنية في صندوق التجميع الخاص بالكنيسة.
٢ ــ تقليد غير مباشر	ــ يسمح جورج لأصدقائه باللعب في لعبه.
٣ ــ تقليد مضاد مباشر.	ــ يسير جورج ويُعير صندوق الهبة وتجميع النقود بالكنيسة بدون أن يقدم صَدَقة.
٤ ــ تقليد مضاد غير مباشر	ــ لا يسمح جورج لأصدقائه باللعب في ألعابه.
٥ ــ عدم التقليد	ــ لا يتأثر سلوك جورج بملاحظة سلوك والدين.

الجدول ٢٠ ــ ٢: أشكال التقبل والموافقة (كمرحلة ثالثة في التعلم بالملاحظة) على دلالات القدوة وأشكال سلوكه

٢ ـ دراسة باندورا لدمية بوبو ولعبه : Bandura,s Bobo doll study

ففي هذه التجربة ، كان الملاحظون هم أطفال مدارس رياض الأطفال والحضانة.

إن دلالات القدوة أو النموذج Modeling cues تم عرضها رمزياً في فيلم مدته خمس دقائق.

يبدأ الفيلم بعرض شخص بالغ يمثل أربعة أنواع مختلفة من السلوك العدواني اتجاه دمية بحجم الإنسان البالغ وعند نهاية الفيلم لاحظت مجموعة من الأطفال النموذجية (الدمية) وهو يتلقى مكافأة من شخص بالغ آخر «أنت بطل قوي» بينما شاهدت المجموعة الأخرى من الأطفال القدوة أو النموذج وهو يعاقب «اسمع أنت أيها الثور الكبير ، لو أمسكت بك وأنت تفعل ذلك ثانية فسوف أضربك بشدة». وبعد هذه المرحلة من التجربة ، أخذ الأطفال إلى غرفة اللعب وتركوا وحدهم ومعهم الدمية وأشياء أخرى كان يستخدمها القدوة (النموذج) ووجد باندورا أن النتائج المختلفة التي تعرض لها نموذج الفيلم نتيجة عدوانيته كانت محددات هامة لسلوك الأطفال التلقائي القائم على المحاكاة. والأطفال الذين كانوا قد رأوه وهو يكافأ ، أظهروا سلوكاً أكثر عدوانية سواء كان محاكاة وتقليداً (للسلوك المشاهد بالفيلم) أم غير تقليداً ، من الأطفال الذين شاهدوا القدوة وهو يعاقب بالفيلم.

هل تعني هذه النتيجة أن الأطفال الذين وضعوا في ظروف مكافأة النموذج القدوة ، تعلَّموا عدوانية القدوة أكثر من الأطفال الذين وضعوا في ظروف معاقبة القدوة؟ للإجابة على ذلك ، قدَّم باندورا مكافأة قطع حلوى للأطفال وطلب منهم أن يتذكروا وأن يمثلوا أكبر عدد ممكن من أعمال القدوة وتصرفاته. في هذه الحالة اختفت الاختلافات السابقة التي لوحظت في تكرار العدوانية المحاكاة بين أطفال الظرفين المختلفين.

وأطفال كلا الظرفين المختلفين قاموا الآن بعرض دقيق للعدوان على النموذج بصورة متساوية. ومعنى ذلك ، أن النتائج المختلفة للنموذج القدوة تؤثر على سلوك الأطفال القائم على المحاكاة والتقليد ، ولكن هذه النتائج ليس لها سوى تأثير قليل على التعلم بالملاحظة ، طالما أن الأطفال الذين كانوا في ظروف معاقبة النموذج تعلموا أيضاً الاستجابات ولكن لم يؤدوها بنفس الدرجة.

٣ ـ اللواحق أو النواتج البديلة vicarious conseguences.

إن اللواحق (نواتج السلوك وتوابعه) التي يتلقاها النموذج القدوة لأفعاله وسلوكه. تؤثر في أشكال السلوك عند الملاحظ. وهناك صنفان من اللواحق البديلة: المكافأة البديلة Vicarious reward ، وهي النتيجة التي يحصل عليها الملاحِظ باعتبارها المرغوبة والإيجابية ، ثم هناك العقاب البديلي vicarious punishment وهو النتيجة أو اللواحق التي تكون سلبية وغير مرغوبة.

إن اللواحق أو التوابع السلوكية البديلة ، تزود بمعلومات حول أثر الفعل ، وخاصة فيما إذا كان الأثر مرغوباً أو غير مرغوب (إيجابياً أم سلبياً) وهذه اللواحق تتيح للملاحظ أن يستنتج محصلات سلوكه ونواتج أفعاله وتصرفاته. إن المكافأة البديلة تُنْتِجُ تقليداً مباشراً أو غير مباشر ، أما العقاب البديلي فينتج تقليداً مضاداً مباشراً وغير مباشر (باندورا ١٩٦٩ ، لايبرت ورفاقه ١٩٧٠) وهكذا يمكننا أن نوضح هذه النتيجة على الشكل التالي:

مكافأة بديلة تقليد مباشر أو غير مباشر

عقاب بديلي تقليد مضاد مباشر أو غير مباشر

وتخدم اللواحق السلوكية البديلة في وظيفة أخرى غير إعلانها للملاحظ بنمط رد الفعل الذي يستدعيه سلوك معين. إنها تشير إلى أن الأفعال غالباً ما تستدعي بعض ردود الفعل من غيرها. ومثل هذه

المعلومات تعتبر إشارة على أهمية سلوك النموذج القدوة.

إن وظيفة تركيز الانتباه Attention - Focusing Function للواحق البديلة قد تم البرهان عليها بعدد من الدراسات التجريبية. فالأطفال الذين يشاهدون ويرون النموذج القدوة Model سواء كوفئوا أم عوقبوا لبعض أنواع السلوك، يبدون اكتساباً Acguisition أفضل لذلك السلوك، من أولئك الذين شاهدوا نفس السلوك المنجز والذي تم إنجازه وتأديته ولكن بدون لواحق أو نواتج سلوكية (liebert, Fernandez 1969, 1970) (شيني ١٩٧١، لايبرت وفيرناندز ١٩٦٩، ١٩٧٠).

ب ـ العلاج عن طريق الاقتداء بنموذج Modeling therapies.

إن المبادىء الأساسية للاقتداء بنموذج قد طبقت بشكل مكثف في العلاج النفسي وتغير الشخصية (ديكر Deker وناتهان Nathan ١٩٨٥، بيري perry وفوركاوا Furukawa ١٩٨٦) وهناك مظهران للمعالجة عن طريق الاقتداء: **الأول**، إنها فعالة عموماً، لأنها تتطلب كشف ومواجهة نسبية للقدوة أو النموذج الذي يتعامل بنجاح مع المشكلات ويتكيف معها ويعالجها ويطلب من المتعالج أن يخبرها (يقتديها)، إضافة لذلك، فإن آثار الاقتداء ومراحله قد تكون رمزية كما هو الحال في الفيديو. وفوق ذلك فإن عدداً من المتعالجين قد يلجؤون إلى المعالجة في نفس الوقت، والمعالجين المتمرسين لم يأتوا بعد.

والثاني، إن العلاج بالاقتداء غالباً ما يستعمل مع طرائق سلوكية أخرى (وخاصة مع العلاج السلوكي ـ المعرفي) وسوف نتحدث عن وظائف رئيسية ثلاث للمعالجة بالاقتداء: ١ ـ تعليم أشكال من السلوك المتكيّف وأنماط سلوكية سوية وجديدة. ٢ ـ تسهيل ممارسة أشكال السلوك المتكيف والتي تم تعلمها واكتسابها سابقاً. ٣ ـ تنشيط أشكال السلوك المتعلمة السابقة والتي ظهر عليها الكف Inhibition لاحقاً (كأن تكون قد كُفَّتْ عن طريق الخوف).

إن مشكلات المتعالجين غالباً ما تكون مستمرة ، بسبب نقص المهارات skill - deficit وعدم معرفة كيفية أداء المهارات التكيفية المناسبة فالاقتداء بنموذج مثلاً ، قد استعمل لتعليم المتعالجين المنعزلين أو الانسحابيين اجتماعياً ، المهارات الاجتماعية الأساسية والضرورية (كطرح الأسئلة على الآخرين والدخول بنقاشٍ) والمهارات الاجتماعية المعقَّدة (مثل سلوك حل المشكلات) كما استعملت لتعليم المعاقين لغوياً والمصابين باضطرابات الكلام والأطفال الانطوائيين (الاحترارييين) Autism ، كما استعملت في مساعدة المرضى العقليين في المؤسسات العلاجية والإصلاحية وذلك لمساعدتهم في اكتساب المهارات الاجتماعية الضرورية عند إعادة إدماجهم بالمجتمع. ففي المثال الأخير ، تم تعليم المرضى العقليين بعض المهارات الاجتماعية اللازمة لهم. وفي بعض الحالات يملك المرضى المهارات ولكنهم غير قادرين على استعمالها. ففي مثل هذه الحالة ، يسهِّل الاقتداء بنموذج أدائهم للمهارات. وقد يتم ذلك عن طريق الاقتداء الحي أو الرمزي (سبيجلر Spiegler ١٩٨٣).

والاستعمال الآخر للعلاج عن طريق الاقتداء بنموذح ، هو في مساعدة المتعالجين لأداء أشكال معينة من السلوك كانت قد تعرضَّت لعملية الكف Inhibited بسبب الخوف أو القلق ، فقد يتعلم المتعالج الاستجابات المناسبة حالاً ولكنه يقاوم أداءها (إعطاء الموعد مثلاً) ويمكن له أن يتعلم الاستجابة التكيفية المناسبة (كالرقص مثلاً) فقط إذا استطاع أن يتجاوز الخوف والارتباك المتعلق بها ويتغلب عليها.

إن اللواحق أو التوابع السلوكية البديلة ضرورية في العلاج عن طريق الاقتداء ، وذلك في حالات الخوف والقلق. فيمكن للمتعالج أن يواجه (يتعرض) لنموذج (أو قدوة) حية أو رمزية استطاعت أن تتجاوز بنجاح موقفاً باعثاً على القلق وبدون تعرضه للواحق أو الآثار السلبية الناتجة عن سلوكه. وفوق ذلك ، يتعلم المتعالجون بشكل بديلي vicariously أن من

المأمون أن يتم تأدية أشكال السلوك المفزعة أو المخيفة. والانطفاء البديلي ، قد استعملت مع الأطفال والراشدين لمعالجة مشكلات سلوكية ، كالخوف من الحيوانات وقلق الامتحان والخوف من العمليات الجراحية والمعالجة الطبية بالمشفى. إن طرائق خفض الخوف المتعلق بأمراض جسدية له أهميته الخاصة ليس فقط لأنه يوقف القلق والتوتر الانفعالي الذي يمكن أن يتطور لمرض نفسي ، ولكن لأنه يزيد من الفرص التي يبحث فيها المريض عن الفحوصات الطبية النظامية والحصول بالتالي على المعالجة اللازمة ، ويمكن لهذه المعالجة (بالاقتداء) أيضاً أن يكون لها دور وقائي preventive إن الاقتداء عن طريق المشاركة participant Modeling من الأساليب الهامة خصيصاً لمعالجة المخاوف. إنها تجمع الاقتداء الحي للمعالج مع المتعالج الذي يبدي سلوك الخوف عملياً. (الاقتداء الحي أكثر فعالية من الاقتداء الرمزي في علاج الخوف والقلق) ويتضمن الاقتداء بالمشاركة ثلاث خطوات رئيسية:

١ ـ يؤدي المعالج (ويظهر نموذجياً) السلوك المثير للخوف.

٢ ـ يؤدي المتعالج نفس السلوك مع التلقين اللفظي وحتى الجسدي إذا كان ضرورياً. مثلاً ، قد يمسك المعالج ذراع المتعالج إلى المصعد (الموقف المخيف).

٣ ـ تدريجياً ، يتضاءل تلقين المعالج حتى يستطيع المتعالج أداء السلوك المخيف لوحده.

إن أشكال السلوك التي تم تعلمها وممارستها (النماذج) يتم ترتيبها في شكل هرمي. ويتقدم العلاج من السلوك الأقل إثارة للخوف إلى السلوك الأكثر إثارة له. كما هو الحال في خفض الحساسية التدريجي والمنظم. لقد لعب الاقتداء بنموذج دوراً هاماً وذا مغزى في تعليم مهارات العلاج لكلٍ من المعالجين المهنيين المتمرسين وغير المهنيين الذين يديرون أو يشرفون على المعالجة كالوالدين ، والأزواج ، والمعلمين ،

والمتعالجين أنفسهم (ويلستر ـ ستراتون Welester - stratton ١٩٨٤).

ج ـ نظرية الفعالية الذاتية المدركة:

عندما نواجه أية مهمة تتضمن صعوبة ما أو تتطلب مهارة ، فإننا عموماً نملك فكرة ، فيما إذا كنا سننجح فيها أم لا؟ كيف تؤثر معتقداتنا حول قدراتنا في سلوكنا؟ هذا السؤال كان مركز اهتمام باندورا في نظريته عن الفعالية الذاتية المدركة perceived self - Efficacy فالفعالية الذاتية هي قناعتنا بأنه يمكننا إنجاز السلوك الضروري بنجاح في موقف ما بحيث تحدث النتائج المرغوبة والمطلوبة. إن الفعالية الذاتية دوماً هي شخصية ذاتية. إنَّها تتعلق بالشخص ذاته وليس بالآخرين ، إنها قناعة الشخص بقدراته الذاتية للتعامل مع موقف معين.

ووفقاً لنظرية الفعَّالية الذاتية ، فإن الناس عموماً يقومون بالمهمات التي يشعرون أنهم قادرون على النجاح بها ، ويتجنَّبون المهمات التي يعتقدون أنها خارج نطاق قدراتهم. وقد بيَّن باندورا أن المهمات التي نواجهها والتي تتطلب منا إنجازها أو التعامل معها ، فإن الطاقة التي نصرفها من أجلها ، ومقاومة الصعوبات التي تواجهنا خلال ذلك تدخل أيضاً في مجال الفعَّالية الذاتية المدركة. فكلما كانت الفعالية الذاتية المدركة قوية كلما زادت مقاومتنا للصعوبات وقدرتنا على معالجتها حين نقوم بالأداء المطلوب للنهاية (سيرفون وبيكي ١٩٨٦ ، cervone, peake).

عند محاولتنا القيام بسلوك في مهمة معينة ، فإن قدراتنا لا تعزى فقط إلى توقعاتنا عن الفعالية efficacy expectation (درجة اعتقادنا بقدراتنا على أداء السلوك المطلوب) وإنما هناك متغير آخر وهو التوقعات. (توقعاتنا) عن المحصِّلة والنتيجة outcome expectation (وهي تفكيرنا عما إذا كانت النتائج المرغوبة متاحة وممكنة الحصول) فبعض الناس مثلاً ، قد يقفون في محاولاتهم لأنهم يشكوُّن بإمكانية قدراتهم الذاتية ،

أو لأنهم يعتقدون بأن جهودهم كلها لا يمكنها الوصول بهم إلى النتائج المرغوبة (باندورا ١٩٨٢) لقد دعمت الدراسات التجريبية هذا التمييز بين النوعين من التوقعات (التوقعات الخاصة بالقدرات الذاتية وتلك الخاصة بالنتائج) حيث أن كلا النوعين ، يحدث ويتغير نتيجة لعوامل وظروف مختلفة (مانينغ ورايت ١٩٨٣ Manning and wright 1983 ، روسنباوم وهاداي ١٩٨٥ Rosenbeaum, Hadari). ونظرية باندورا عن الفعَّالية الذاتية تنبع من أربعة مصادر رئيسية من المعلومات:

١ ـ إنجاز الأداء والسلوك: وهو المصدر القوي للمعلومات ذات الفعالية والكفاية لأنها تزود بالخبرات المباشرة للتفوق الشخصي. وعن طريق الأداء الناجح فإن التوقعات عن الفعالية تكون أقوى ، والتهديد الحاصل من الفشل يقل وينخفض.

٢ ـ الخبرة البديلة ، ويمكنها إنتاج توقعات عند الشخص حول قدراته وأن بإمكانه فعل ذلك.

٣ ـ القناعة اللفظية ، وهي المصدر الشائع للتوقعات عن الفعالية الذاتية لأنها بسهولة يمكن الحصول عليها ، ومتاحة عموماً لكل فرد. فعندما تقول للشخص: إن بإمكانه فعل ذلك ، يعتقد بأنه قادرٌ ، وبالتالي تزيد توقعاته عن كفايته وفعاليته الذاتية.

٤ ـ إن هذه التوقعات قد تتأثر من خلال الإثارة الانفعالية والمواقف المهددة. فالناس غالباً ما يعتمدون على حالة الإثارة العضوية عندهم والتنبه اليقظ [ضربات القلب والتنفس والضغط] وذلك للحكم على حالتهم بأنها خوف أو قلق. إن الشعور بالاسترخاء والهدوء (بالرغم من الحاجة إلى درجة معتدلة وبسيطة من القلق والتنبه للأداء) قد تخدم في تقديم تغذية راجعة إيجابية positive feedback تزيد من التوقعات عن الكفاية والفعالية الذاتية.

١ ـ الفعالية الذاتية باعتبارها آليات لتغيير الشخصية :

لقد افترض باندورا أن كل أشكال تغير الشخصية ، فعَّالة لأنها تخلق أو تدعم وتقوي الفعالية الذاتية عند المتعالج . وكل أشكال العلاج النفسي وتقنياته ترتبط بواحد أو أكثر من المصادر الرئيسية الأربعة للفعالية الذاتية (السابقة الذكر) وذلك موضح في الشكل ٢٠ ـ ٣ وخلال العقدين الماضيين فحصت العديد من الدراسات تطبيقات نظرية باندورا بأن الفعالية الذاتية هي الآلية المعرفية العامة والشائعة في العلاج النفسي ، وخاصة لخفض القلق والخوف عن طريق العلاج السلوكي .

لقد بينت العديد من الدراسات أن العلاج الفعال هو الذي يعزز الفعالية الذاتية عند المتعالج (باندورا وآدم وبايير ١٩٧٧) ففي السلوك المرتبط بالحفاظ على الصحة مثلاً ، فإن ذوي الفعالية الذاتية العالية تميزوا بما يلي :

١ ـ إيقاف التدخين بنجاح (كوليت وسابنيك وباينى ١٩٨٥ ، ويكلميت ورفاقه ١٩٨٥).

٢ ـ زيادة القدرة على تحمل الألم (بارويز ١٩٨٥ ، مانينك ورفاقه ١٩٨٥).

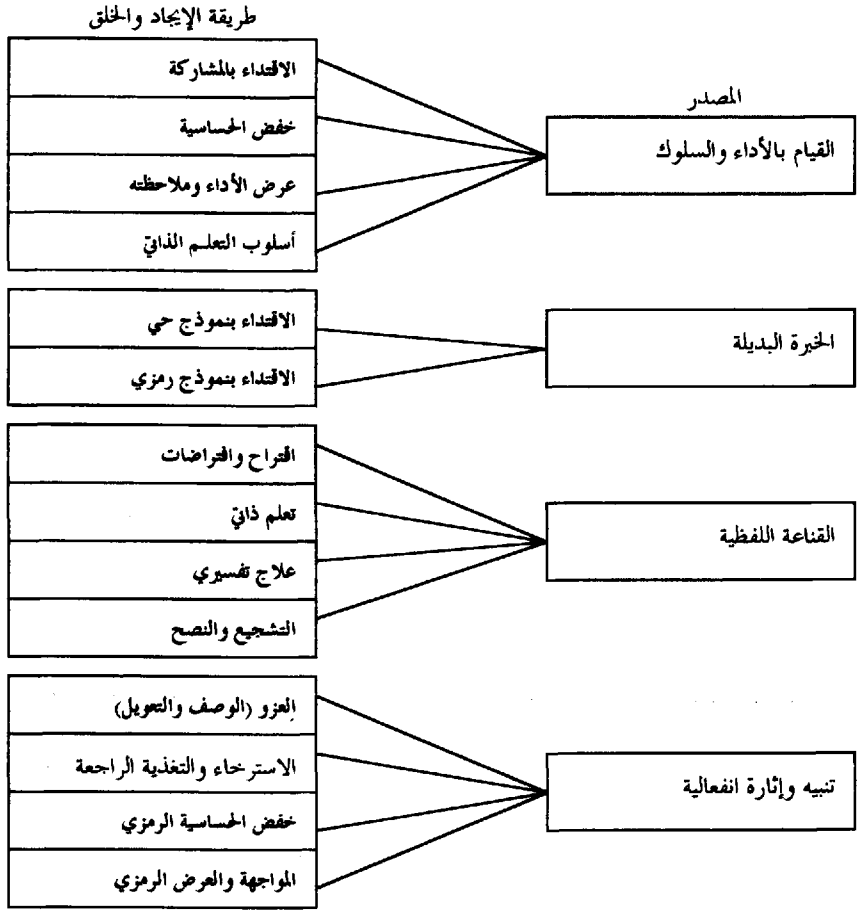
٣ ـ فقدان الوزن بنجاح (واينبرج ورفاقه ١٩٨٤).

٤ ـ تطبيق النظام الطبي والصحي كالتمرينات التأهيلية (كابلان ورفاقه ١٩٨٤).

إن الفعالية الذاتية وصفت على أنها خصوصية موقفية أو موقف نوعي خاص . وتعتمد على سلوك محدد خاص استدعاها ، أكثر من أنها إجراء وأداء يعتمد على سمات الشخصية ودوافعها التي تؤثر في السلوك في الظروف المختلفة . مثلاً ، مع أشكال السلوك المتعلقة بالحفاظ على الصحة health behaviors التي تعززت عن طريق الفعالية الذاتية ، فإن

التوقعات الفعَّالة مرتبطة مباشرة بأشكال السلوك الصحية والنوعية كإيقاف التدخين وتحمل الألم والتمرينات.

إن توقعات الفعالية والكفاية الذاتية عند الشخص ، تلك التوقعات المرتبطة بالقدرة على إيقاف التدخين سوف لا تتنبأ بأن قدرة الفرد يمكنها تحمل الألم والصبر عليه.



الشكل ٢٠ ـ ٣ المصادر الرئيسية للتوقعات الفعَّالة عن الذات وأمثلة عن طرق العلاج النفسي التي تحدث فعالية ذاتية

٢ ـ الفعالية الذاتية وإثارة الخوف :

لقد شدد باندورا بأن الخوف نتيجة لعدم الفعالية المدركة percevid Inefficacy . نحن نخاف في المواقف التي نشعر فيها أننا غير قادرين على التعامل مع الموقف أو المثير الذي نواجهه . ولذلك ، عندما تزداد الفعالية عند الأفراد ، وتزداد توقعات الفرد بقدراته لمواجهة الموقف ، فإن الخوف يقل ويتلاشى . وللتأكد من هذا الافتراض قام كل من باندورا وريس وآدم (Bandura, Reese, Adams 1982) بوضع عدد من الناس في مواقف خوف بسبب وجود أفعى ، واستخدموا اختبار التجنب السلوكي . وخلال مرحلة الاختبار السابق فإن المفحوصين قد تم ترتيبهم حسب شدة الخوف (في الاختبار) الذي خبروه ، وكما وصفت لهم المهمات والمواقف المخيفة وكان هذا من أجل قياس الخوف السبقي anticipatory fear وكما قيست الفعالية الذاتية ، فقد طلب من المفحوصين أن يشيروا إلى كيفية وضعهم وحالتهم عند إنجازهم وأدائهم لكل مهمة وواجب .

وبعد ذلك تم ترتيبهم حسب المستويات المنخفضة والمتوسطة والعالية من درجة الفعالية الذاتية المدركة . وقد تم ذلك من قبل الفاحص الذي شكّل هذه المهمات المثيرة ثم مساعدة المفحوصين لأداء كل مهمة منها(وهذا ما يسمى الاقتداء بالمشاركة) والمفحوصون في المجموعة ذات الفعالية الذاتية المنخفضة قد عولجوا لدرجة يمكن لكل فرد منهم أن يضع يديه في صندوق يحتوي الأفاعي ولكن بدون لمسها . أما المجموعة التي كانت ذات درجة متوسطة من الفعالية الذاتية فقد عوملت بحيث استطاع أفرادها إدخال الأفاعي ووضعها في الصندوق . والمجموعة الأخيرة ذات المستوى العالي من الفعالية الذاتية ، استطاعت أن تتفاعل مع كل المثيرات المهدِّدة المتعلقة بالأفعى وبأوضاع مختلفة .

٣ ـ التنظيم الذاتي والتوجه الهادف :

تركز نظرية باندورا (١٩٨٦) على أهمية التنظيم الذاتي في دفع Motivate

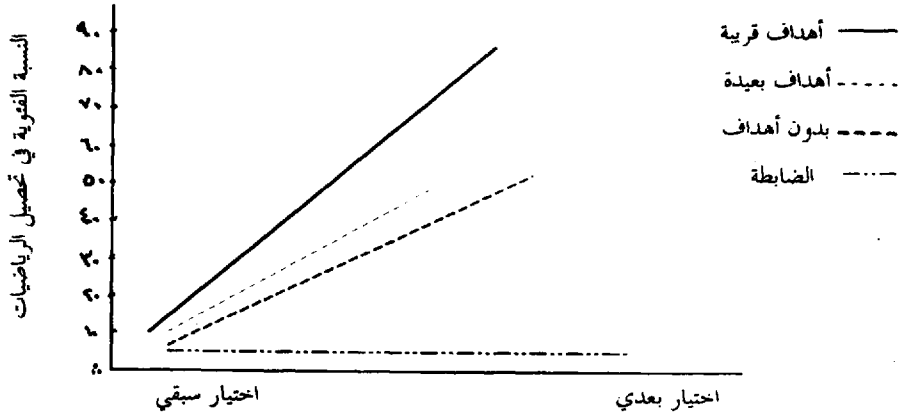
وتوجيه guide السلوك ، التوجه الهادف Goal - Setting هو مصدر قوي للدافعية الذاتية ، فلكي تعتبر الأهداف دوافع فعَّالة ، يجب أن تكون محددة وواضحة وليست غامضة. وعندما تكون الأهداف طويلة المدى long - term كما هي عادة في الغالب ، عندها يجب وضع أهداف فرعية subgoal فالطلاب مثلاً ، يتم فحصهم وإرشادهم لمعرفة وتقرير كمية القراءة والدراسة التي يمكنهم إنجازها حتى المساء أكثر منه التركيز على كمية القراءة والدراسة التي ينجزونها حتى نهاية الفصل. إن الأهداف الفرعية تزوَّد بدوافع آنية ، وتوجه السلوك والأداء ، في حين أن الأهداف الطويلة المدى يكون تأثيرها الدافعي أقلَّ مما لو كان متوجهاً نحو الآن وهنا here, now (باندورا وسشينغ ١٩٨١) لقد وضح باندورا وسشينغ Bandora and schunk قوة الأهداف الفرعية ، وعملا في مدارس ابتدائية مع العديد من الأطفال الذين مروا بحالة ضعف في الحساب وكان لديهم اهتمام قليل جداً به . وبعد أن تم إجراء اختبار سبقي لهم لمعرفة فعاليتهم الرياضياتية والحسابية ، شاركوا جميعاً في برنامج تعلم ذي توجه ذاتي self - directed learning program ويتفق هذا مع المواد التعليمية في الصفحات الاثنتين والأربعين والتي تضم مسائل حسابية تتعلق بالطرح ، والتي عملوا فيها لمدة ٣٠ دقيقة كل جلسة. كان البرنامج التعليمي مناسباً للأطفال ولكن طرائق التوجه الهادف اختلفت بشكل كامل.

ففي الظروف ذات الأهداف القريبة (الفرعية) اقترح الفاحص أن يضع الأطفال لأنفسهم هدفاً ، وهو إنجاز ست صفحات على الأقل في كل جلسة. أما بالنسبة للأهداف البعيدة ، فقد اقترح عليهم إنجاز الاثنتين والأربعين صفحة حتى نهاية الجلسة السابعة بينما الأطفال في الظروف التي ليس لها هدف no - goals ، لم يقترح لهم الفاحص (الباحث) أيّ أهداف ، وإن وضعوا لأنفسهم هدفاً ما.

وأخيراً ، فالمجموعة الضابطة بدون معالجة لم يوضع لها شيء (أي

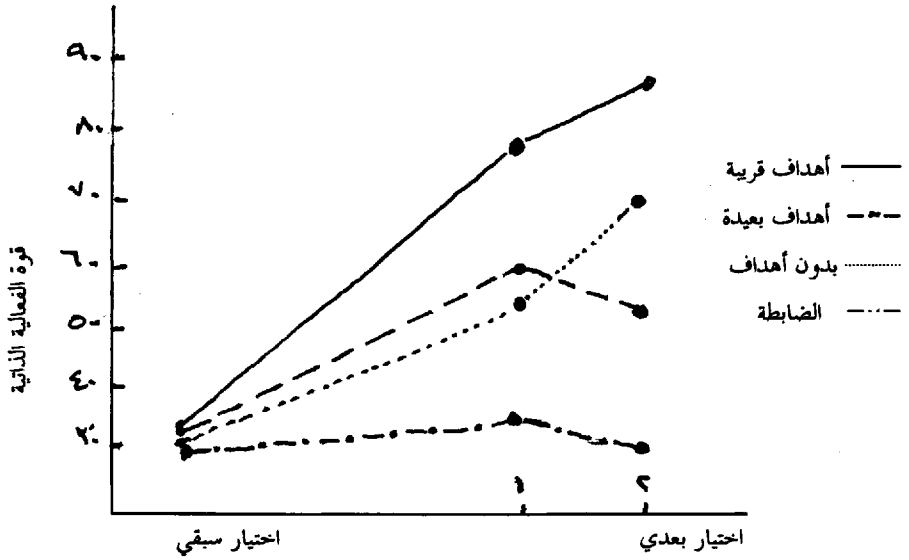
لم تخضع لهذا البرنامج ، واستمرت في نظام التعليم الرسمي والمقرر حول الرياضيات ووفقاً للأهداف التربوية الموضوعية.

كانت المتحولات المستقلة في التجربة مهارة الرياضيات ، الفعالية الذاتية المدركة حول الرياضيات (توقع الفرد بقدراته في الرياضيات) وأخيراً ، الاهتمام في الحساب. لقد قيست التغيرات في مهارة الرياضيات عن طريق إعطاء الأطفال عدداً من المسائل الحسابية المتعلقة بالطرح بعد إكمالهم برنامج التعليم. لقد قورن اختبارهم اللاحق هذا مع اختبارهم السبقي وإنجازهم فيه. وكما هو مبين في الشكل (٢٠ ـ ٤) فالأطفال الذين قدِّمت إليهم أهداف فرعية قريبة ، تحسنوا أكثر من غيرهم. وقد حصلوا على درجات تفوق مرتين تلك التي حصل عليها الأطفال ذوو الأهداف البعيدة ، وأفراد المجموعة بدون أهداف. أما أفراد المجموعة الضابطة والتي اتبعت التعليم النظامي في الرياضيات (أي التي لم تخضع للبرنامج العلاجي التعليمي) فلم يظهروا أيَّة زيادة في مهاراتهم الرياضياتية والحسابية.



الشكل ٢٠ ـ ٤ يبين مستوى الإنجاز والتحصيل في الرياضيات في تجربة باندورا وستنك (١٩٨١) كدالة على نمط الأهداف المقررة (التوجه الهادف)

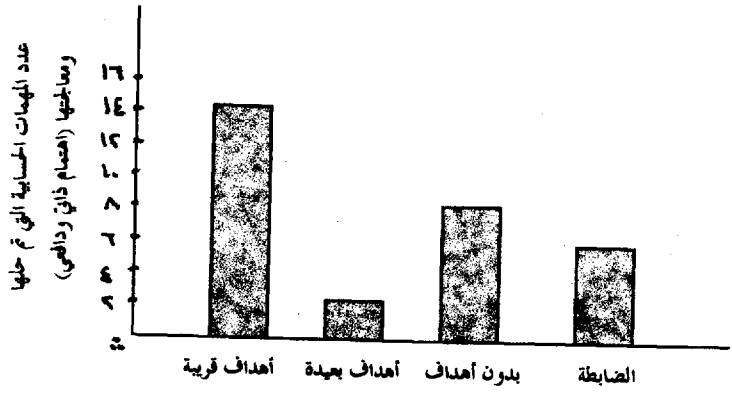
إن الفعالية الذاتية المدركة قد تم قياسها ثلاث مرات: ١ ـ في المرحلة السابقة (اختبار سبقي) أي قبل دخول البرنامج التعليمي. ٢ ـ بعد تدريبها ، ولكن قبل تقديم المهارات الحسابية والرياضياتية (اختبار لاحق ١) ٣ ـ وبعد تقديم المهارات الرياضياتية (اختبار بعدي ٢) والنتيجة موضحَّة في الشكل (٢٠ ـ ٥) وكما هو في تقويم مهارات الرياضيات وقياسها ، فإن إدراك الفعالية قد زاد عند أفراد المجموعة ذات الأهداف القريبة (الفرعية) ، في حين لم تختلف المجموعتان (ذات الأهداف البعيدة والتي لم توضع لها أهداف) في الفعالية الذاتية لكل فرد منها. أما المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أهداف ولا برنامج فلم تظهر أية زيادة في مستوى الفعالية الذاتية.



الشكل ٢٠ ـ ٥ الفعالية الذاتية حول القدرات الرياضياتية في دراسة باندورا وسشينك (١٩٨١) كدالة (وظيفة) على نمط الأهداف (التوجه الهادف)

وفي اليوم التالي للاختبارات البعدية (اللاحقة) ، فإن اهتمام الأطفال ودافعيتهم للرياضيات قد تم قياسها وتقويمها. فقد أعطوا مهمتان: مسائل

حسابية (طرح) ، ومسائل أو مشاكل غير حسابية (ليست ذات صلة بالرياضيات) وطلب منهم العمل فيها. بحيث يختارون أيّ نوع يرغب كل فرد منهم في حلّه ومعالجته. إن عدد المسائل الحسابية المتعلقة بالطرح والتي حاولوا حلّها خلال ٢٥ دقيقة قد اعتبرت على أنها مقياس للاهتمام والدافعية للرياضيات. وكما هو واضح في الشكل (٢٠ ـ ٦) فإن كل الأطفال ذوي الأهداف القريبة والفرعية قد حاولوا أكثر في المسائل الحسابية (الطرح) من كل أفراد المجموعات الأخرى. وهذا يبين أن اهتماماتهم بالرياضيات ودوافعهم نحوها قد زادت. كما زاد عندهم مستوى الفعالية الذاتية وإنجازهم الحقيقي الذي تعزَّز من خلال وضع أهداف قريبة (ذات مدى قريب). وبإيجاز نقول: إن التوجُّه نحو أهداف قريبة يخدم في: ١ ـ تسريع التفوق الحقيقي. ٢ ـ رفع مستوى الفعالية الذاتية. ٣ ـ زيادة الاهتمام والدافعية للعمل بمهمات وأنشطة لم تكن سابقاً تستدعي الاهتمام وتثيره عند الأفراد.



الشكل (٢٠ ـ ٦) متوسط عدد المسائل الحسابية المرتبطة بالطرح عند الأطفال الذين اختاروا حلّها في تجربة باندورا وسشنك (١٩٨١) فعندما تم إعطاؤهم حرية الاختيار للمهمات (المسائل) التي يرغبون في حلّها ومعالجتها ، اعتبر ذلك على أنه مقياس للاهتمام بالرياضيات