أما الإتجاه الآخر فهو الإتجاه المعرفي الذى يؤكد على العمليات المعرفية والأحداث الداخلية لدى الفرد. ويرى أصحابه ، على نقيض الاتجاه السابق ، أن التغير في السلوك من الصعب فهمه بكفاءة إذا لم يؤخذ بعين الإعتبار كيف يقوم الأفراد بتكوين وتناول المعلومات المتعلقة بمتغيرات الظاهرة السلوكية. ويؤكدون على العمليات المعرفية لدراسة التعلم الإنساني. أما المثيرات والاستجابات فهي عناصر ثانوية. ويفضلون إجراء التجارب على الانسان ويستخدمون مصطلحات مثل : الفهم ، القصد التفكير ، الاتجاه ، التوقع ، الاختيار التخطيط ، حل المشكلات ... وعلى الرغم من أن الاتجاهين السلوكي والمعرفي يختلفان في عدة جوانب أساسية إلا أنهما يشتركان في أنهما يستخدمان المنهج العلمي التجريبي لدراسة السلوك ، كما يفترضان حياد الطبيعة الفطرية للإنسان. لكن الاختلاف الجوهري بينهما يتمثل في أن السلوكيين ينظرون الى الفرد البشري على أنه كائن سلبي تتحكم فيه البيئة ، بينما ينظر المعرفيون الى الكائن الانساني على أنه إيجابي وفاعل في علاقته بالبيئة .

وبالإضافة الى هذين الإتجاهين هناك اتجاهات أخرى انبثقت من استراتيجيات مستقلة واتجاهات أخرى انبثقت من الإستراتيجيات الأساسية للإتجاهين السابقين ، السلوكي والمعرفي. ومن أهم النظريات التي انبثقت عنهما نظرية التعلم الإجتماعي لجوليان . ب . روتر.

أولا : التعريف بالنظرية وبأصولها السيكولوجية :

1- التعريف بالنظرية :

بدأت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر تأخذ شكلها الحالي في أواخر الأربعينات وبداية الخمسينات من هذا القرن. وكأي نظرية لم تظهر فجأة ولم تبرز متكاملة مرة واحدة بل نمت ببطء أين قاد جوليان.ب. روتر Julian .B. Rotter العقل المبدع للنظرية ، تلاميذه في الدراسات العليا لبحث واختبار فرضياتها المختلفة في جامعة أوهايو، وتوجت جهودهم في منتصف الخمسينات بصدوركتاب روتر بعنوان : « التعلم الإجتماعي وعلم النفس الاكلنيكي » سنة 1954 . ويعد هذا الكتاب بمثابة الإعلان الرسمي عن ميلاد هذه النظرية. واستمر البحث حول جوانبها المختلفة بعد ذلك. وفي سنة 1966 ظهرت الصياغة النهائية لأحد مفاهيمها الأكثر شهرة في الوقت الحالي وهو مفهوم « التوقعات المعممة للضبط الداخلي- الخارجي للتعزيز » ثم تدعمت في بداية السبعينات 1972 بصدور كتاب روتر وآخرين بعنوان :

« تطبيقات نظرية التعلم الإجتماعي في الشخصية ».

وقد انبثقت نظرية التعلم الإجتماعي، كما قلت في مقدمة هذا البحث من أصول نظرية سيكولوجية عريقة لمدرستين رئيسيتين هما : السلوكية والمعرفية وتستخدم المفاهيم السائدة لكل من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في تناسق متكامل لتفسر بعد ذلك كيف يحدث السلوك في المواقف الإجتماعية المعقدة ، مما جعلها نظرية خصبة واسعة الإهتمام يمكن لأي باحث في التعلم أو الشخصية أو الصحة النفسية أو التربية أو المشكلات الإجتماعية أن يجد فيها ما يفيده (205 – 5)*.

---

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع والرقم الثاني إلى الصفحة.

وهي نظرية في الدافعية المعرفية (14 - 70) حيث تعتبر نظرية روتر أن النظريات الدافعية في السلوكية والتحليل النفسي وغيرهما لم تستطع أن تفسر التعقيد الكبير في سلوك الإنسان في المواقف الاجتماعية، لأنها تنظر الى الانسان ككائن سلبي لايتحرك ولايسكن الا من خلال ظروف داخلية أو خارجية مثل : الحوافز والبواعث والحاجات. فهو يستجيب في حضور هذه الظروف ويسكن في غيابها. ومن ثم كانت تنظر الي الانسان نظرة سلبية آلية. كما أنها دخلت في مناقشات عقيمة حول مفهوم الدافع وقياسه. ولكن نظرية التعلم الاجتماعي بسبب اتجاهها المعرفي ، تعتبر الانسان كائنا فاعلا محدثا لنشاطه اليومي من خلال التقويم الواعي للأحداث البيئية وتوقعها والتفاعل معها. وتدعو الى دراسة السلوك الانساني في سياقه الطبيعي ، وأن تؤخذ في الاعتبار تلك الخاصية المميزة للدافعية الانسانية ، وهي القدرة على تأجيل الاشباع. حيث أن هناك أشخاصا يمتنعون أحيانا عن الاشباع الفوري الضئيل من أجل إشباع كبير مؤجل ، ويعكسون أحيانا هذا التفضيل (13 - 13) وقد كرس البحث في هذا الصدد حول الدور الهام لكل من قيمة التعزيز والتوقع. فالجانب الكبير من سلوك الانسان تدفعه التوقعات للنتائج البعيدة. وينبغي دراسة العمليات المعرفية للوصول الى فهم دوافع السلوك الإنساني وتفسيره. ويرى روتر من خلال هذا التصور أنه لابد أن يوجد تفاعل بين الاسباب الشخصية والدافعية فالقصد أو النية هو ما يدفع السلوك. وأنه لايمكن القول بأن السلوك مدفوع بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الكائن يقصد أو ينوي الوصول الى هدف معين (15 - 71). وهكذا تكون القيمة والتوقع والقصد مفاهيم أساسية في الاتجاه المعرفي للدافعية.

ان العمليات المعرفية مثل عملية جمع المعلومات وتخزينها والادراك والذاكرة والتصنيف واتخاذ القرار وغيرها تلعب دورا أساسيا في التعلم. ومثلما يكون السلوك وظيفيا أي مؤديا الى تحقيق الاهداف ، فان العمليات المعرفية تقوم بنفس الوظيفة.

فالمثابرة مثلا عامل حاسم في تحديد كل من كمية ونوعية التعلم وقد ظل علماء نفس التعلم لفترة طويلة يعتقدون في الدافعية كعامل محدد للمثابرة ، لكن توقع النجاح (التعزيز) يمكن أن يكون كذلك محددا رئيسيا. فقد وجد ليفكورت ولادويغ Lefcourt et Ladwig 1965 (5 – 259) أن الافراد الذين يعتقدون أنهم يتوفرون على مهارات لأداء مهام كلفوا بها كانوا يثابرون مدة أطول على تعلم المهمة أكثر من أولئك الذين لايعتقدون في مهاراتهم. كما لاحظ بتل Battle 1965 أن المثابرة على مهمة أكاديمية لدى طلاب التعليم الثانوي كانت مرتبطة ايجابيا بتوقع النجاح في تلك المهمة (2 – 189). وهكذا فانه بينما كانت الافكار الأولى عن الدافعية تعتبر الدافع أو الباعث أو الحاجة هو المحرض الاساسي للسلوك ، أصبحت المعلومات المكتسبة التي يجمعها الفرد عن البيئة ويتم ترميزها ثم تحويلها الى توقع واعتقاد هي الدافع الى القيام بالسلوك. فالوظيفة التوقعية للدوافع تجعل الفرد يتنبأ بما يمكن أن يحصل عليه من تعزيز بعد أدائه لسلوك معين. وهذا له دائما علاقة بأهداف الفرد التي قد تكون آنية أو مؤجلة.

2 – الاتجاه السلوكي :

يستخدم السلوكيون مفاهيم مثل : المثير ، الاستجابة ، التعزيز..الخ وقد أخذ روتر بهذه المفاهيم ولكنه فسرها بما يتفق مع اتجاهه المعرفي الاجتماعي. وقد تأثر خاصة بالسلوكيين : طولمان وسكنر .

في سنة 1932 خرج طولمان E . Tolman عن التقليد السلوكي في تفسير التعلم وقلل في نظريته للتعلم التي تجمع بين مفاهيم السلوكية والجشطلت وعلم النفس الغرضي، من الاهتمام بالإشراط البافلوفي وحل محله نموذجا آخر أسماه التعلم الإشاري (9 – 114) ويعني هذا النموذج أن التعلم يتم عادة بتعلم تتابع المثيرات (الإشارات) التي توصل الكائن الى الهدف أو تشير اليه. ولتوضيح هذا النموذج عند طولمان يمكن

تحقيقها والطرق التي ينبغي أن يسلكها والعوائق التي تقيد حركته. كما يتضمن المجال الأشياء المادية والأفراد، أي كل ما يمكن أن يؤثر على سلوك الفردفي موقف معين بالذات. والأحداث التي يتضمنها المجال لاتدفع الكائن الى القيام بالسلوك بوجودها المادي أو الطبيعي وإنما بدلالتها ومعانيها، أي بالطريقة التي يدركها بها الفرد ويفهمها وما يجمعه حولها من معلومات تجعله يتوقع نتيجة ما اذا قام بالسلوك .

واذا كوّنا تصورا يجمع بين أفكار ليفين وأفكار روتر، فاننا نستطيع أن نصف تصرفات الأفرادكما يلي : إن الافراد يمرون بخبرات وأحداث ، ويقومون بترميزها ويكوّنون حولها مفاهيم، وخبراتهم السابقة تؤثر على الأحداث الحالية أو اللاحقة أي تعمم عليها، وهذا ما يعرف بالارتباط الوظيفي، وتلعب الأحداث المعرفية كالتوقعات والإعتقادات دورا هاما في ادراكنا للبيئة والمواقف وفي تحديد توقعاتنا للتعزيز من الأحداث التي تصادفنا وبالتالي السلوك الذي سوف يستخدم وخاصة في المواقف الجديدة. فلو أن شخصا كوّن تعميما مفاده أنه لايمكن الثقة بالتجار، واتفق أن شاهد أحدهم يعرض سلعته ويمدحها بصفات مغرية ، فان صاحبنا هذا سيتجنب ذلك التاجر ولا يتعامل معه. أما اذا كان ذلك التاجر سبق لصاحبنا أن تعامل معه وتعلم أنه يمكن الثقة به ، فان التعميم السابق القائم على عدم الثقة سيتغير وسوف يسلك صاحبنا بطريقة أخرى تبعا لحاجته لتلك السلعة. ومن هنا فالدوافع التي تحرك الفردلكي يسلك هي تلك المعلومات والمعاني التي يجمعها عن المجال الذي يوجد فيه ، حيث أن الفرد لا يستجيب لأية بيئة انما للبيئة ذات معنى أي كما يدركها ويفهمها.

4 - الإتجاه الديناميكي والشخصية :

كانت لروتر لقاءات وارتباطات شخصية مع أدلر A .Adler حيث حضر عددا من دروسه وجلساته العلاجية كان لها أثر على بعض جوانب نظريته. وأدلر لا

ينتمي الى الاتجاه السلوكي أو المعرفي بل الى المنحى النفسي الاجتماعي في التحليل النفسي. حيث يرى أن العوامل والسياقات الاجتماعية هي المحددات الهامة للسلوك والانسان تحركه الدوافع الاجتماعية كالتفوق والسيطرة لأنه كائن اجتماعي في أساسه ويربط حياته بالآخرين ويكتسب أسلوبا للحياة يغلب عليه الطابع الاجتماعي. فالانسان عنده يعيش ويسلك داخل السياق الاجتماعي منذ وعيه به (19 - 114 ، 115).

ويرى أن الشخصية (14 - 168) تؤثر فيها خبرات الماضي والظروف الراهنة وأهداف المستقبل. وهذا يعني أن الشخصية وحدة واحدة متكاملة. وتمثل الذات عند أدلر نظاما فرديا خالصا يفسر به خبرات الفرد الذي يجمعها لتحقيق أسلوب حياة معين فريد. فالخبرات السابقة والصدمات وغيرها لايمكن أن تقدم تفسيراللسلوك ولكن الطريقة الفردية (الذاتية) في النظر اليها هي التي تقدم تفسيرا حقيقيا. والبيئة لاتزود الفرد بقدرات أو انطباعات معينة فقط بل ان الكيفية التي يخبرها بها والتفسيرات التي يستخلصها من هذه الخبرات ، هي اللبنات التي يستخدمها بطريقته الذاتية في بناء اتجاهه نحو الحياة. أو بمعنى آخر إنه أسلوبه الفردي في استخدام هذه اللبنات أواتجاهه نحو الحياة هو الذي يحدد علاقته بالعالم الاجتماعي. كما تسير نظرية أدلر على مبدإ الغائية (18- 350) ويرى أنه لايمكن الاستغناء على هذا المبدإ لفهم السلوك. فالهدف النهائي هو وحده الذي يستطيع تفسير سلوك الانسان في سعيه الدؤوب. كما نظر الى الانسان على أنه كائن واع ، يعرف أسباب سلوكه ويشعر بالأهداف التي يحاول بلوغها، فالانسان تحركه توقعاته للمستقبل.

يتبين من العرض السابق أن نظرية التعلم الاجتماعي لروتر نظرية خصبة متنوعة الأفكار والمفاهيم السلوكية والمعرفية، وهذا يدل على أنها لم تنشأ من فراغ بل قامت على كثير من أفكار النظريات الأخرى في سيكولوجية التعلم والشخصية سواء في الاتجاه

السلوكي أو المعرفي أو الديناميكي ، وقد اعترف روتر بتأثير أصحاب هذه الاتجاهات عليه. ومن هذه الاتجاهات التي تكوّن في رحابها وتأثر بها صاغ عدة مبادئ أو فرضيات سجل فيها المعتقدات الأساسية التي بنى عليها صرح نظريته في التعلم الاجتماعي.

ثانيا : فرضيات نظرية التعلم الاجتماعي (*) :

عرض روتر نظريته في التعلم الاجتماعي ضمن عدة مبادئ صاغها على شكل فرضيات ، بيّن فيها بصورة واضحة المتغيرات والمفاهيم التي يفسر بها حدوث السلوك.

الفرضية الاولى :

« وحدة البحث هي التفاعل بين الفرد وبيئته ذات المعنى » .

تبين هذه الفرضية أن نظرية روتر نظرية تفاعلية تعتمد على كل من المتغيرات الشخصية والموقفية لتفسير السلوك. وهنا يظهر تأثير ليفين المجالي على الطريقة التي صاغ بها روتر هذه الفرضية بأن التنبؤ المفيد بالسلوك الانساني لايمكن أن يتم دون وصف ملائم للبيئة أو الموقف الذي يحدث فيه السلوك .

وتعبير « البيئة ذات المعنى » انما يشير الى البيئة كما تدرك. فالبيئة لايكمن دورها في مؤشراتها الموضوعية، وانما في المعنى الذي تكتسبه بالنسبة للفرد. فالمواقف على هذا الأساس ليست مجموعة من المثيرات الطبيعية أو المادية بل مجموعة من الإشارات القائمة على الخبرات السابقة التي تثير التوقعات الخاصة ببعض الأحداث أو التي تثير التوقعات بالنسبة لاحتمال أن القيام ببعض أنماط السلوك يؤدي الى بعض النتائج .

الفرضية الثانية :

« خبرات الفرد يؤثر بعضها على بعض ، أي أن الشخصية وحدة واحدة أو كل متكامل ».

يظهر تأثير أدلر في صياغة هذه الفرضية. وتعني أن الخبرة الجديدة تتلون بالخبرة المكتسبة، والخبرة التي سبق اكتسابها تتأثر وتتغير بفعل الخبرة الجديدة. كما أن التنبؤ بالسلوك المتعلم يتطلب معرفة تامة بالخبرات السابقة. فالأفراد يختارون الخبرات والمواقف التي سيمرون بها في ضوء المعاني التي اكتسبوها من خبراتهم السابقة. وهذا من شأنه أن يقدم وحدة واستقرارا متزايدين لأنماط السلوك بمضي الزمن، مما يجعلنا نتعرف على شخصية الانسان أكثر فأكثر بمرور الزمن.

ويؤكد روتر أن هذا لايعني تجاهل اسهام العناصر الموقفية الخاصة في حفز السلوك، كما لايعني اغفال تأثير الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة. وكمثال على هذا التأكيد، فان نظرية التعلم الاجتماعي ترفض التفسيرات السيكولوجية التي تقصر اهتمامها بصورة مطلقة على خبرات الطفولة متجاهلة الخبرات الأكثر عهدا ، لأن نظرية التعلم الاجتماعي نظرية ديناميكية تأخذ بتفاعل كل من الشخصية والموقف، وتأخذ بعين الاعتبار كذلك ميل الافراد الى اختيار المواقف السلوكية التي يرون أنها متفقة مع خبراتهم.

الفرضية الثالثة :

« السلوك له جانب اتجاهي ، أي موجه نحو هدف ، ويمكن استخلاص ذلك من أثر الظروف المعززة ».

يظهر تأثير كل من ليفين وطولمان في صياغة هذه الفرضية. ويشير روتر من خلالها الى ذلك المبدإ الأكثر رواجا في علم النفس، والقائل بأن السلوك الانساني سلوك يقوم على الدافعية وموجه نحو هدف سواء في الإقدام على المواقف البيئية أو

في الابتعاد عنها. ويوظف في هذه الفرضية ما أطلق عليه « قانون الاثر الامبريقي » الذي يعني أن الآثار المعززة لسلوك ما يمكن استخلاصها من حركة الشخص نحو الهدف أو بعيدا عنه. أي السلوك الفعلي والمباشر للفرد. وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن عملية اختزال الدافع الحقيقي في حالة السلوك الانساني من الأمور الصعبة. إذ كيف يمكن على سبيل المثال أن نوضح أن تلقي الفرد للحنان أو الحب يختزل لديه حقيقة حاجته اليهما؟ فالحاجات السيكولوجية الانسانية يبدو أنهاتتحمل وتقاوم الاختزال بصورة خاصة حتى ولوكان ذلك مؤقتا في الكثير من الحالات. ولاحتواء مثل هذه الصعوبات فان نظرية روتر تنظر الى المثيرات وكأنها تملك خصائص تعزيزية بحيث يمكنها إحداث نشاط داخل الفرد في الاتجاه نحوها أو الابتعاد عنها. وهناك مصطلحان تستخدمهما النظرية في هذا الصدد: فاذا كان الحديث عن الظروف البيئية التي تحدث الحركات السلوكية فان المصطلح الذي يستخدم هو الاهداف أو المعززات. أما إذا كان الحديث عن الشخص فان مصطلح الحاجة هو الذي يستخدم في هذه الحالة. ولكن كلا من الأهداف والحاجات يمكن استخلاصها من اتجاه سلوك الفرد. وعلى سبيل المثال فان حصول الطالب على درجات مرتفعة في الامتحان أو على منحة دراسية أو على ثناء من ادارة المدرسة. هذه كلها أهداف ومعززات يمكن أن يسعى طالب ما للحصول عليها وعندما يسلك هذا الطالب تجاهها فان التعبير الذي يستخدم عندئذ هو الحاجة الى الانجاز وكل من المعززات التي تلقاها الطالب وحاجته الى الانجاز والتفوق تستخلص من اتجاه سلوكه .

الفرضية الرابعة :

« يتحدد حدوث السلوك ليس عن طريق الأهداف والمعززات فقط ، بل كذلك عن طريق توقع الشخص المعني بأن هذه الأهداف والمعززات سوف تحدث ».

يظهر في صياغة هذه الفرضية تأثير طولمان بصورة جلية . فاذا كانت الفرضية السابقة قدمت المكون الدافعي من نظرية روتر فان هذه الفرضية تقدم المكون المعرفي

(التوقع) المعتمد على الخبرات السابقة والتي تفيد بأن المعززات سوف تحدث. ويشير هذا المفهوم (التوقع) الى أن متغيرا ما بالاضافة الى التعزيز ضروري لتفسير السلوك الإنساني تفسيرا ملائما ، وهذا المتغير هو اضافة التوقع إلى التعزيز.

إن الفرضيات الأربعة السابقة تقدم المبادئ التي تطرحها نظرية التعلم الإجتماعي لتفسير سلوك الأفراد .وقد تبين من خلالها أن سلوك الفردتفاعلي وأنه يتحدد بأهدافه التي يسعى اليها. وأن الفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم من خلاله أنه سوف يؤدي الى إشباع في موقف معين. وتركز النظرية بصورة أساسية على الظروف التي تحدد اختيارات الأفراد لإمكانات السلوك المتاحة لهم. ولكي نفهم هذا بصورة جيدة فان الأمر يتطلب تحليل ومناقشة أربعة متغيرات أو مفاهيم أساسية في هذه النظرية ، لنتمكن بعد ذلك من تحديد مكونات السلوك الإنساني من وجهة نظرها .

ثالثا: المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الإجتماعي :

1 - إمكان السلوك :

يشير هذا المفهوم الى احتمال قيام الفرد بالإستجابة بطريقة ما مقارنة باستجابات بديلة متاحة. ويعرفه روتر 1954 J .B .Rotter بأنه « إمكان حدوث السلوك في موقف أو في مواقف معينة من أجل الحصول على تعزيز أو مجموعة من التعزيزات » (5 – 209). فعلى سبيل المثال في مواقف الامتحانات تكون التعزيزات عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة ومكانة اجتماعية محترمة بين الزملاء. ولتحقيق هذه التعزيزات فان الطالب ، بطبيعة الحال، سيعتمد على العديد من أنماط السلوك الممكنة التي سيحصل من خلالها على هذه التعزيزات مثل : الاجتهاد في المذاكرة ، أو الغش ،

أو الضغط على الأساتذة بأية طريقة ليمنحوه درجات مرتفعة. والفردلايسلك كل هذه الأنماط السلوكية في آن واحد ولكنه يسلك المناسب منها في ضوء الموقف من حيث قوته أو ضعفه وفي ضوء خبراته السابقة بكل نمط من هذه الأنماط السلوكية أيها يحقق له جلب التعزيزات. ومن هنا فان إمكان حدوث السلوك مفهوم نسبي، حيث أن الفرد يختار السلوك الملائم من بين بدائل سلوكية أخرى متوفرة لديه. وهكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين فان إمكان حدوث السلوك « س » هو أكبر من إمكان حدوث السلوك « ص ».

ويشمل مفهوم إمكان السلوك في نظرية العلم الإجتماعي ، أي سلوك يقوم به الفرد في ضوء الاستجابة للموقف المثير . فمنه ما هو ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة كالمشي والغناء والمصافحة والإقبال ... ومنه ما هو ضمني لا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة ؛ كالتفكير والادراك والتخطيط والنكوص والاسقاط ... وقياس إمكان السلوك من هذا النوع يتم من خلال دلالاته وآثاره مثل تكرار حدوث سلوك ما.

والتصورات النظرية الأساسية التي قدمها روتر تنص على أن إمكان حدوث السلوك تتحدد بفعل التوقع وقيمة التعزيز (11 - 284).وتكون القدرة الكامنة للسلوك مرتفعة عندما يكون التوقع وقيمة التعزيز مرتفعين كذلك أو عندما يكون أحدهما مرتفعا والأخر معتدلا أكثر مما لو كانا منخفضين. وعندما نتعامل مع مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا فان المفهوم الذي يجري استخدامه هو إمكان الحاجة.

2 - التوقع :

ويعني أن أنواعا معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباعات أو أهدافا لها قيمتها لدى الفرد. وقد عرفه روتر 1954 J .B .Rotter بأنه : « الاحتمالية

التي يضعها الفرد بأن التعزيز يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة » (5 – 210). والتوقع حالة مستقلة عن قيمة التعزيز السابق أو عدد مراته أو أهميته. فعلى سبيل المثال ؛ فان توقع طالب ما الحصول على تقدير ممتاز في امتحان مدخل علم النفس سوف يتحدد على ضوء الخبرات السابقة لذلك الطالب في اختبارات مشابهة في نفس المقياس. ولكنه قد يعمم توقعات أخرى قائمة على مواقف مشابهة في مقاييس أخرى قريبة الصلة بمقياس مدخل علم النفس. وهكذا فان التوقع يتحدد بعنصرين : الخبرة السابقة للفرد عن التعزيز في هذا الموقف الخاص ، ومن المواقف السابقة العامة المشابهة للموقف الخاص عندما تعمم التوقعات منها. وفي المواقف الجديدة ، فان توقعات الفرد ستكون قائمة إلى حد كبير على التعميمات من الخبرات الأخرى ذات العلاقة. ولكن بازدياد الخبرات في المواقف الخاصة فان التعميم من المواقف ذات العلاقة سوف تقل أهميته وستقوم التوقعات الخاصة بأداء الدور (5 – 235).

ويرى روتر (1975) (7 – 323) أن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد عن إمكان تعزيز بعض الأنماط السلوكية. فمثلا توقع الفردللنجاح في موقف ما منخفضا في حين أن إمكاناته السلوكية الحقيقية مرتفعة. لذا فان التنبؤ بالسلوك يتوقف على الكيفية التي يدرك بها الفرد موقفا معينا أو مجموعة من المواقف. ويمكن أن يعمم الفرد توقعاته من موقف معين إلى مواقف أخرى عندما يدركها أنها مواقف متشابهة أو مترابطة. كما يمكن أن تؤثر عوامل أخرى في الاحتمالية الذاتية مثل ، تجارب أو خبرات النموذج المقتدى (الأب مثلا) وإدراك العلاقات السببية بين الأحداث .

أما المفهوم الشامل الدال على التوقعات في حالة ارتفاعها أو انخفاضها فيطلق عليه « حرية الحركة » وهو توقع للحصول على الإرضاء من مجموعة متصلة من الأنماط السلوكية موجهة نحو الوصول إلى أشكال من التعزيزات مرتبطة

وظيفيا. فمثلا إذا كان لدى الفرد، عموما، توقع مرتفع إلى النجاح في مجال الحاجة إلى التحصيل العلمي الأكاديمي، فانه يمكن القول في هذه الحالة، أن هذا الفرد لديه حرية حركة مرتفعة في هذا المجال. ومنخفضة في مجال الحاجة إلى جمع المال مثلا.

3 - قيمة التعزيز :

قيمة التعزيز تعبير نسبي يشير إلى أن الفرد يفضل شيئا ما على شيء آخر. وبالتالي فانها تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل. ويعرف روتر J .B .Rotter 1954 هذا المفهوم بأنه : « درجة تفضيل الفرد لحصوله على تعزيز معين إذا كانت إمكانات الحدوث لكل التعزيزات الأخرى متساوية» (5 - 211). ولكن ما الذي يحدد القيمة المفضلة لتعزيز ما على تعزيز آخر عند شخص ما ؟ لقد رأينا في فقرة سابقة أن التعزيز في هذه النظرية لايعني اختزال الدوافع، لأن الحاجات النفسية للإنسان لا تختزل. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فان التعزيز لا يكتسب قيمته حسب هذه النظرية، من قيمته الذاتية بل لارتباطه بتعزيزات أخرى أو بأشكال مختلفة من الاشباعات والأهداف السيكولوجية. إن النقود مثلا لاتوجد لها قيمة متأصلة فيها، بل إنها تكتسب قيمتها بسبب ارتباطها ببعض التعزيزات التي تليها. أي من خلال ما يتوقع الفرد أنه يستطيع شراءه بها. وبالمثل فان الطالب الجامعي الذي يرغب في الحصول على معدلات مرتفعة في الامتحانات يتوقع أنه سيحصل بسبب ذلك على تعزيزات تالية ؛ مثل التخرج بامتياز الذي يؤدي إلى تعزيزات أخرى تالية مثل الحصول على وظيفة ذات مواصفات مرغوبة ومكانة اجتماعية محترمة وامتيازات أخرى مرتبطة بها ولكن قيمة النقودقد تنخفض إذا ما اكتسب الفرد أصدقاء يشبعون حاجته إلى الإحترام والمكانة العالية. كما أن ذلك الطالب لن يعطي تلك القيمة التعزيزية لإنجازاته المدرسية المتفوقة إذا عرف أن الحصول على الوظيفة المرغوبة يعتمد على شروط أخرى غير التخرج بامتياز. وهكذا فان

قيم التعزيز ليست ثابتة بل متغيرة بتغير المواقف النفسية للأفرادوتوقعاتهم. ويذكر روتر أن حدوث التعزيز (1 - 47) يتوقف على إدراك الفرد لمصدره فيما إذا كان يتوقف على سلوكه هو أم على ظروف أخرى خارجية كالحظ والصدفة. وتقاس قيمة التعزيز بطرق مختلفة كالاختبارات الموضوعية والاختبارات الاسقاطية والمقابلات وملاحظة السلوك في المواقف الاجتماعية الطبيعية .

أما المفهوم الأوسع مدى الموازي لمفهوم قيمة التعزيز ، يطلق عليه « قيمة الحاجة » وفي حين تشير قيمة التعزيز الى تفضيل تعزيز ما على تعزيز آخر ، فان قيمة الحاجة تصف تفضيل مجموعة من أشكال التعزيز المرتبطة وظيفيا(3). فعلى سبيل المثال لو أن موظفا ينجز عمله بصورة جيدة ونادر الغياب ويطيع رئيسه وحصل بعد ذلك على ترقية ، فان هذا التعزيز الذي وقع لواحد من أنماط السلوك السابقة سوف يؤثر على الحدوث المحتمل لكل تلك الانماط السلوكية المرتبطة معه وظيفيا. وبالتالي فان المقصود بالمرتبطة وظيفيا هو أن ما يحدث لأي نمط سلوكي في المجموعة يؤثر على جميع الأنماط االسلوكية الاخرى التي تنتمي الى تلك المجموعة.

4 - الموقف النفسي:

إن السلوك لا يحدث في فراغ فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية . ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة . والموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد الى أن يتعلم كيف يمكن الوصول الى أفضل اشباعات في ظروف معينة. والطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو يعرفه تعريفا نفسيا هي التي تؤثر على التوقع وقيمة التعزيز. ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما. فالموقف النفسي يؤدي دورا حاسما في تقرير اتجاه السلوك وعلى سبيل المثال ، فالطفل الذي يتصرف بكل حرية

وانطلاق في المنزل (موقف نفسي) ويشبع رغباته بطرق معينة سيجد نفسه في المدرسة (موقف نفسي آخر) أن عليه أن ينضبط لأن هناك دلالات في هذا الموقف يفهم منها أنه اذا لم ينضبط قد يتعرض للعقاب. ورئيس الشركة الذي يبدي بعض الانفعالات الخاصة أمام زوجته ليحصل منها على بعض الاهتمام والرعاية سيظهر الحزم والشدة عندما يترأس اجتماعا لمستخدميه لأن الموقفين يختلفان في ادراكه لهما ويسلك فيهما على أساس ما أدركه من الدلالات والمعاني التي يحملها كل منهما وعلى أساس التعزيزات والأهداف التي يروم تحقيقها.

رابعا : المحددات الأساسية للسلوك :

وبعد عرض المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الإجتماعي في الفقرة السابقة وشرحها بوضوح ، فانه يمكن توظيفها كمحددات للسلوك في هذه النظرية. وحسب روتر فان حدوث السلوك وفقا لنظريته يتم بربط العلاقات بين مفاهيمها الأساسية كما يلي :

« إمكان حدوث سلوك ما في موقف معين يعتمد على توقعات الفرد بأن هذا السلوك سوف يحقق التعزيز المفضل لدى الشخص في هذا الموقف »

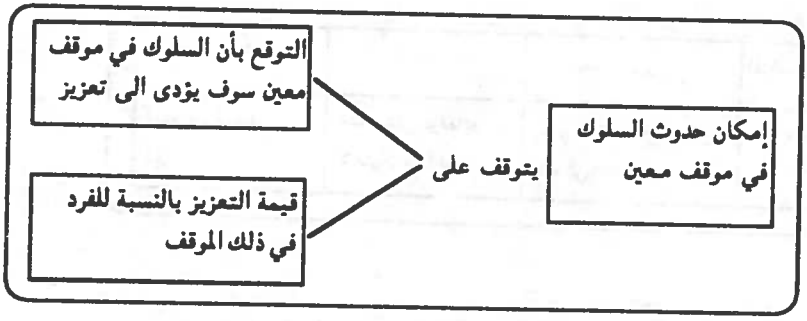
ويمكن التعبير عن هذه العلاقات بين هذه المحددات بالمعادلة التالية :

س ف = د [ت س ف ، ق ع ف]

حيث أن س = السلوك ، ف = الموقف ، د = الدالة أو الوظيفة ،

ت = التوقع ، ق ع = قيمة التعزيز.

كما يمكن توضيح العلاقة بين محددات السلوك من خلال الشكل رقم (1)



شكل رقم (1) يوضح العلاقة بين إمكان السلوك ومحدداته الأساسية

ويؤكد روتر على أن السلوك يمكن التنبؤ به فى أفضل صورة إذا أخذت كل هذه المتغيرات بعين الإعتبار. وبلغة بسيطة نقول : إن الشخص يميل إلى القيام بالسلوك في موقف معين إذا اعتقد أنه سيحصل على التعزيز المرغوب أما إذا كان لا يرغب في ذلك التعزيز أو اعتقد أنه لن يحصل على هذا التعزيز من خلال ذلك السلوك فانه لا يميل إلى القيام بذلك السلوك.

واذا وضعنا مثالا آخر بافتراض حالة الطالب « سعيد » واجتهاده الدراسي في الجامعة ، فان الجدول رقم (1) يقدم توضيحا لطريقة تحكم المحددات السابقة في امكان سلوكه (اجتهاده).

امكان حدوث السلوك	التوقع	قيمة التعزيز	الموقف النفسي
اجتهاد محمد في الجامعة	يعتمد على توقعاته بأن الاجتهاد في الجامعة	يؤدي الى النجاح المفضل لديه في الجامعة	في الجامعة

جدول رقم (1) يبين دور محددات السلوك في امكان حدوث سلوك أحد الطلبة في الجامعة.

إن الطالب « سعيد » يعمل بجد واجتهاد لينجح في الجامعة ، وامكان سلوكه للإجتهاد يعتمد على توقعاته بأن الإجتهاد في الجامعة يؤدي الى النتائج المفضلة لديه مثل الدرجات المرتفعة والمكانة المحترمة بين زملائه والمكافآت ، كعلامة على النجاح في الجامعة.

ولو قارنا الطالب «سعيد» بزميل له في نفس الجامعة وليكن «عمر» فان فكرة محددات السلوك ستزداد وضوحا. فالطالب « عمر » كفؤ له امكانات جيدة ويعرف أنه سينجح بامتيازفي الجامعة لو أراد ذلك ولكنه غير مكترث بهذا النجاح لأنه لايرى فيه أية أهمية بالنسبة لحياته العملية في المستقبل. وبما أننا نعرف هذه الحقيقة عن « عمر» فاننا سنتنبأ بأن لديه امكان السلوك منخفض بالنسبة للإجتهاد في الجامعة. وهناك أيضا زميلتهما الطالبة « نادية » التي على الرغم من أنها تود جدا أن تنجح في الجامعة الا أنها تعلمت من خبراتها السابقة (توقع معمم) بأنها سوف تفشل مهما حاولت. وحيث أننا نعرف ذلك عن الطالبة « نادية » فاننا سنتنبأ بامكان السلوك منخفض لاجتهادها في الدراسة الجامعية.

وهكذا فان امكان السلوك لدى الطالب «سعيد» مرتفع لأنه قائم على توقع ايجابي وقوي بالنجاح وعلى قيمة التعزيز مرتفعة. أما الطالب «عمر» فان امكان السلوك لديه منخفض لأن قيمة التعزيز لديه منخفضة. والطالبة « نادية » فان امكان السلوك لديها منخفض أيضا لأنها تتوقع الفشل مهما حاولت. وبعد هذا نشير الى تأكيد روتر على أن التنبؤ الناجح بحدوث السلوك لايتم إلا بأخذ كل المتغيرات السابقة بعين الإعتبار.

واذا حاول أحد الأخصائيين النفسيين أن يغير سلوك الطالبين «عمر» ، «نادية » فانه سيلجأ الى أسلوبين مختلفين لذلك ؛ فيعمل على تغيير قيم التعزيز للطالب «عمر» بالنسبة لنجاحه في الجامعة فيبين له أهمية هذا النجاح لمستقبله ومصلحته الشخصية. في حين يعمل على تغيير توقعات الطالبة «نادية» فيقدم لها بعض الأمثلة عن تجاربها السابقة التي نجحت فيها ويشرح لها بأن اجتهادها من المحتمل أن يقودها الى النجاح الذي تريده وبعد هذه الأمثلة التوضيحية التي كانت بمثابة تطبيق لمفاهيم النظرية على سلوك الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف الحياتية الطبيعية ، تظهر لنا قوة نظرية روتر في التنبؤ بالسلوك الإنساني في المواقف الإجتماعية الواقعية اليومية وبعيدا عن المعامل وتصنعها وقيودها التجريبية. وذلك بأخذها بالمبدإ الأكثر انتشارا في علم النفس ، والذي يشير الى أن السلوك الإنساني مدفوع وموجه نحو هدف (التعزيز). وأضافت الى هذا المفهوم الدافعي مفهوما آخر معرفيا هو التوقع ، فجعلتهما المكونان الرئيسيان لاحتمالية حدوث أي سلوك في موقف معين. وما تتميز به أيضا عن نظريات التعلم الأخرى (الاختزالية) أنها لا تبحث في السلوك الذي يكتسب لأول مرة كالاستجابات الشرطية ، بل تبحث على تفسير اختيار الفرد لأنماط سلوكية موجودة في رصيده السلوكي كما رأينا من حالات الطلبة الثلاثة في الأمثلة السابقة .

خامسا : الحاجات النفسية :

قام روتر ، بالإضافة إلى تطويره للمفاهيم الأساسية لنظريته وهي : إمكان السلوك ، التوقع ، قيمة التعزيز ، الموقف النفسي ، باعداد قائمة من الحاجات النفسية يعتقد أنها تتضمن معظم السلوك الإنساني المتعلم. ويرى أن هذه الحاجات (4 - 108) رغم أنها تتطور من الدوافع البيولوجية إلا أنها تنشأ نتيجة للخبرة. وقد قدم مثالا بعملية الرضاعة التي تقوم الأم في بادئ الأمر باشباع دافع الجوع ثم يصبح وجود الأم نفسها سببا للشعور بالسرور وبعد ذلك يحاول الفرد أن يعمل الأشياء التي تحبذها الأم. وفي الأخير وحتى في غياب الأم فان الفرد يجد إشباعا ورضا في انجاز الأعمال التي كانت تحبذها الأم. ويعتبر روتر الحاجات النفسية القوى الموجهة لامكانات السلوك وقيم التعزيز في مواقف نفسية معينة. ويرى أن هذه الحاجات تنشأ تدريجيا لدى كل فرد فمنها ما هو نوعي ومنها ما هو عام. وقد صنفها الى ست فئات (7 - 327 ، 328) مع تعاريفها كما يلي :

1 - الحاجة الى الإعتراف والمكانة : وتعني حاجة الفرد الى التفوق وأن يكون كفأ مثل الآخرين أو أفضل منهم في المدرسة أو في العمل أو في النشاط الرياضي أو السياسي أو المكانة الاجتماعية أو الجاذبية الجسمية. أي أن يحصل الفرد على مكانة عالية على مقياس تنافسي معين .

2 - الحاجة الى السيطرة : وتعني حاجة الفرد الى التحكم في أعمال الآخرين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء ، وأن يكون في مركز قوة وأن يتبع الآخرون أفكاره ورغباته الخاصة .

3 - الحاجة الي الإستقلال : وتعني حاجة الفرد الى أن يتخذ قراراته بنفسه وأن يعتمد على ذاته وأن يطور المهارات اللازمة للحصول على الإشباع وأن يصل إلى أهدافه دون مساعدة الآخرين.

4 – الحاجة الى الإعتماد على الآخرين ورعايتهم : وتعني حاجة الفرد إلى انسان آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط ويوفرون له الحماية والأمن ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة.

5 – الحاجة الى الحب والعطف : وتعني حاجة الفرد الى تقبل الآخرين وحبهم له وأن يحظى باحترامهم وانتباههم واهتمامهم واخلاصهم.

6 – الحاجة الى الراحة الجسمية : وتعني حاجة الفرد الى الاشباعات الجسمية التي ارتبطت لديه بالامن وتجنب الالم والرغبة في الملذات البدنية.

واذا كانت المحددات الاساسية للسلوك ، كما أشرت سابقا، هي : امكان السلوك ، التوقع ، قيمة التعزيز ، الموقف النفسي . فان المحددات الاساسية للحاجات هي: امكان الحاجة ، قيمة الحاجة ، حرية الحركة. ويتحدد دور الحاجات في أداء وظيفة (5 – 279) تتمثل في توجيه امكان السلوك وتبين المعادلة الآتية هذه الوظيفة :

امكان الحاجة = د [حرية الحركة وقيمة الحاجة]

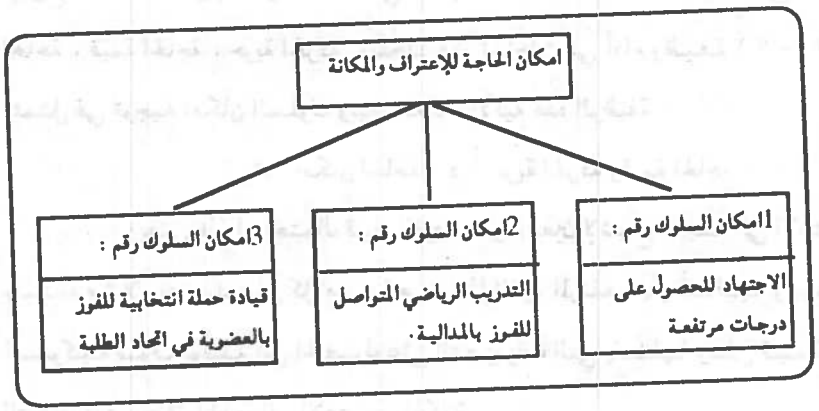
ويعني هذا أن احتمال قيام الفرد بسلوك معين لإشباع حاجته الى الإعتراف والمكانة مثلا، يعتمد على كل من توقعات هذا الفرد المرتفعة بأن أساليبه ومهاراته السلوكية سوف توفقه الى الحصول على التعزيزات التي يفضلها وعلى قيمة هذه التعزيزات في نطاق الحاجة الى الإعتراف والمكانة.

ويسمي روتر هذه المتغيرات الثلاثة بمكونات الحاجة ، ويمكن توضيحها كما يلي

1- امكان الحاجة :

هذا المفهوم نظير لمفهوم امكان السلوك ولكنه أوسع منه حيث أن امكان السلوك يشير الى سلوك واحد مفرد ، بينما يشير امكان الحاجة الى مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا (11 – 292). ويمكن توضيح ذلك بالاشارة الى الطالب «كمال» الذي يوجد لديه امكان حاجة مرتفع للاعتراف والمكانة وهي العنصر الهام

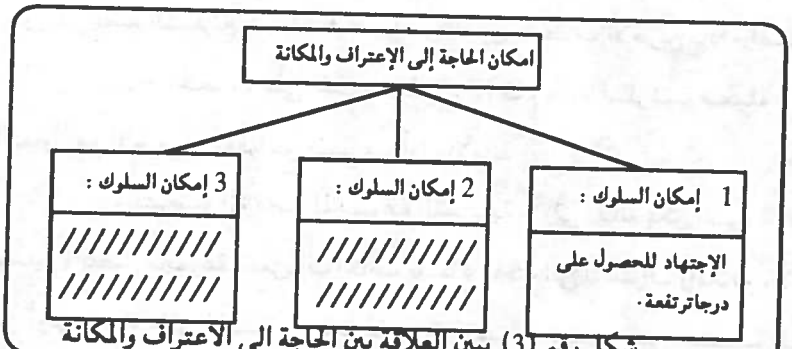
في التعزيزات التي يفضلها ، مثل الحصول على الدرجات المرتفعة في الإمتحانات والفوز بمدالية في المنافسات الرياضية والعضوية في اتحاد طلابي. ومن هنا فاننا نجد لدى هذا الطالب امكان حاجة واحدة وعريضة وعدة امكانات للسلوك لاشباع هذه الحاجة ، وهي : الإجتهاد في الدراسة من أجل الحصول على درجات مرتفعة في الإمتحان [امكان السلوك :1] ثم التدريب المتواصل للفوز بمدالية في ألعاب القوى [امكان السلوك :2] ثم قيادة حملة انتخابية للفوز بالعضوية في الاتحاد الطلابي [امكان السلوك : 3].والشكل رقم (2) يوضح العلاقة بين الحاجة الى الإعتراف والمكانة وامكاناتها السلوكية التي يتوفرعليها الطالب «كمال».



شكل رقم (2) يبين العلاقة بين الحاجة الى الاعتراف والمكانة وامكاناتها السلوكية لدى الطالب "كمال"

أما الطالب «ناصر» الذي لديه امكان حاجة منخفض بحيث لايمارس أي نشاط رياضي وليس عضوا بارزا في نشاطات الاتحاد الطلابي. نجد أن امكان السلوك الوحيد أمامه للحصول على الإعتراف والمكانة هو الدراسة الجادة والإجتهاد المستمر من أجل

التفوق في الجامعة. والشكل رقم (3) يبين العلاقة بين الحاجة الى الإعتراف والمكانة وإمكاناتها السلوكية للطالب « ناصر ».



شكل رقم (3) يبين العلاقة بين الحاجة الى الاعتراف والمكانة

وامكاناتها السلوكية لدى الطالب « ناصر »

وهكذا فانه بالرغم من أن لكلا الطالبين «كمال » ، « ناصر» نفس الحاجة ونفس التعزيز وهو الحصول على الإعتراف والمكانة ، إلا أن الأول له ثلاثة إمكانات سلوك لتحقيق هذا الهدف. أما الثاني فليس لديه إلا إمكان سلوك واحد لتحقيق نفس الإشباع.

2 - قيمة الحاجة :

ويعني هذا المفهوم متوسط قيمة التفضيل لمجموعة تعزيزات مرتبطة وظيفيا. وبناظر هذا المفهوم ، مفهوم قيمة التعزيز ولكنه أشمل منه ، حيث أنه إذا كانت قيمة التعزيز تشير إلى تفضيل تعزيز على تعزيز آخر فان قيمة الحاجة تشير (11 - 293) الى تفضيل مجموعة تعزيزات مرتبطة وظيفيا على مجموعة تعزيزات أخرى مع الأخذ بعين الاعتبار دائما أن توقع حدوث التعزيز للمجموعتين متساو. فمثلا اذا

أتيح للطالب « سليم » فرصة الحصول على مجموعتين من التعزيزات لاشباع حاجتين من حاجاته الاساسية (حسب تصنيف روتر للحاجات النفسية) وهما :

1 – الحصول على الاعتراف والمكانة ، اذا قام بأنماط سلوكية معينة ، مثل : يفوز في لعبة الشطرنج ، ينقذ شخصا من الغرق ، يطرب الآخرين بأداء أغنية.

2 – الحصول على الحب والعطف ، اذا قام بأنماط سلوكية معينة ، مثل : التعاون مع الآخرين ، العفو عن المسيء ، أداء الأمانة.

وافترضنا أنه فضل المجموعة التعزيزية الأولى، فانه يمكن القول أن الطالب «سليم» يفضل مجموعة التعزيزات الخاصة باشباع حاجته الى الإعتراف والمكانة ، لأن ذلك من أولى أهدافه في الحياة . وهنا يظهر أن قيمة التعزيز هي القيمة المرتبطة بالأهداف نفسها التي يرغب الافراد في تحقيقها ، وهي الدرجة التي عندها يفضل الفرد مجموعة من الاشباعات على مجموعة أخرى .

2 – حرية الحركة :

وهي عبارة عن توقع بأن تؤدي مجموعة من الانماط السلوكية الى مجموعة من التعزيزات أو الاهداف التي هي ذات قيمة بالنسبة للفرد(4 – 151). ويختلف الافرادفي هذا المكون ؛ فعندما يكون لدى الفرد توقع مرتفع بأن مهاراته وأساليبه السلوكية سوف توفقه الى الحصول على تعزيزات معينة كاشباعه لحاجة من حاجاته ، يقال ان لديه حرية حركة مرتفعة في تلك الحاجة. والمثال على ذلك الطالب « كمال ». وعندما يكون لدى فرد آخر توقع منخفض بأن أساليبه السلوكية سوف لا توفقه الى الحصول على تعزيزات معينة يقال ان لديه حرية حركة منخفضة في تلك الحاجة ويقدم الطالب « ناصر » المثال على ذلك .

المستوى الأدنى للهدف :

هذا مفهوم آخر في نظرية التعلم الاجتماعي مرتبط بمفهوم حرية الحركة ويعرفه ج. فيرز J . Phares 1976 بأنه « أدنى هدف في سلسلة متصلة من أشكال التعزيز المحتملة بالنسبة لبعض المواقف التي تدرك أنها تعبر عن الرضا ». (4 – 154) ويبين هذا التعريف أن التعزيزات تتوزع على بعد أو متصل أو مقياس مدرج تمتد من التعزيز المرتفع جدا الى التعزيز المنخفض جدا. وبالتالي فان المستوى الأدنى للهدف عند الفرد هو النقطة الموجودة على هذا البعد أو المقياس المتدرج التي يتغير عندها التعزيز من الطرف المرتفع الى الطرف المنخفض. فالأهداف الدنيا المرتفعة هي المسؤولة عن كثير من الحالات التي تلاحظ عند بعض الأفراد. فالفردقد يحقق عدة أهداف في الحياة تبدو مرغوبة جدا لغيره ، أي أنه ناجح من وجهة نظر الآخرين ، ومع ذلك فانه يعاني من الإحساس بالفشل. وذلك لأن التعزيزات التي يحصل عليها أقل من المستوى الأدنى للهدف الخاص به. وهذا يعني أن هذا الفرد قد تكون حرية الحركة لديه منخفضة .

سادسا : التوقعات المعممة :

لقد ناقشنا في الفقرة السابقة دور الحاجات في تحريك سلوك الأفراد في مواقف معينة والطرق التي يسلكونها لإشباع تلك الحاجات. ولكن روتر أوضح في نظريته أيضا أن الحاجة ليست هي المؤشر الهام الوحيد في مجال التنبؤ بالسلوك في المواقف الإجتماعية المعقدة. بل إن توقعات الأفراد للتعزيز المرغوب يلعب دورا حاسما في تفسير الطرق التي يختارون بها سلوكا معينا دون سلوك آخر مما يوجد في رصيدهم السلوكي. وقد بينا سابقا أن التوقع يتحدد بعنصرين هما : الخبرة السابقة للفرد عن التعزيز في موقف خاص والخبرات السابقة المستمدة من المواقف المشابهة للموقف الخاص ويطلق روتر عن العنصر الأخير « التوقعات المعممة ». وتؤدى التوقعات المعممة في نظرية التعلم

الإجتماعي دورا هاما في تفسير السلوك ، فهي توضح انتقال التعلم من موقف لآخر وتعطي ثباتا لسلوك الفرد عبر المواقف المختلفة (13- 38). فمثلا الفرد الذي كوّن خبرات عديدة طوّر من خلالها توقعا معمما بأنه لن ينال قبولا من الآخرين أثناء التفاعل الأجتماعي ، فمن المنتظر أن يتفادى بعد ذلك تلك المواقف والنتيجة أنه سيصنف خجولا. والخجل سمة من سمات الشخصية. وهكذا تعمل التوقعات على تنظيم السلوك كما تفعل السمات. ولكنها تختلف عنها اختلافا أساسيا لأن التوقعات تعتمد على إدراك الفرد للموقف الحالي وعلاقته بالمواقف السابقة كما أنها تختلف عن السمات لأن دورها في تعزيز سلوك الفرد في أي موقف يختلف عكسيا مع كمية الخبرة التي لديه في هذا الموقف. حيث أنه كلما زادت خبراته السابقة عن تعزيز السلوك في موقف معين ، كلما قل لجوءه الى الإسترشاد بخبراته السابقة عن التعزيز في المواقف المشابهة (أي يعمم توقعاته) لأن تراكم الخبرات السابقة عن موقف معين تجهله مألوفا لديه. لكن عندما تقل خبراته السابقة عن موقف معين (أي يكون موقفا جديدا بالنسبة له) فان استرشاده بالخبرات السابقة في المواقف المشابهة يكون هو الحاسم في تحديد إمكان حدوث السلوك ، أي يعمم توقعاته من خبراته السابقة من المواقف المشابهة على الموقف الجديد (3 – 153). وقد صاغ روتر من نظريته للتعلم الإجتماعي نوعين من التوقعات المعممة :

النوع الأول : يطلق عليه « التوقعات المعممة للضبط الداخلي / الخارجي للتعزيز ». وقد صاغ هذا المفهوم سنة 1966. ويشير به الى إحدى الطرق الهامة التي يصنف بها الأفراد في ضوء إدراكهم لأسباب حصولهم على التعزيز في المواقف الحياتية المختلفة. وبالتالي فان الأفراد يصنفون بناء على هذا المفهوم الى فئتين : هناك من يدرك أن تحقيق التعزيز يتوقف على سلوكه الخاص ومهاراته الشخصية وينمي توقعات معممة في هذا الإتجاه وهؤلاء يطلق عليهم « داخلي الضبط ». وهناك من يدرك أن تحقيق التعزيز لايعتمد على مهاراته وتصرفاته الشخصية ، بل يعتمد على أمور أخرى فوق

قدراته كالحظ والصدفة وتدخل الآخرين ، فينمي توقعات معممة في هذا الإتجاه ، وهؤلاء يطلق عليهم « خارجي الضبط ».

النوع الثاني : « التوقعات المعممة للثقة المتبادلة بين الأفراد » وقد ظهر هذا المفهوم في نظرية التعلم الإجتماعي لروتر عام 1967 . ويعرف بأنه توقع معمم يعتقده الشخص في الدرجة التي يثق فيها بالآخرين ، وشعوره بأنه يمكنه الإعتماد عليهم في ذكر الحقيقة. فمثل هذه الإعتقادات يمكن أن توجد فروقا بين الأفرادفي استجاباتهم نحو قضايا الحياة ، كالتعليم والتجارة والصداقة والزواج والعلاج النفسي. وفي جميع نواحي التفاعل الإجتماعي.

المراجع

1 - السيد محمد عبد الرحمن. بعض المؤثرات في وجهة الضبط لدى الذهانيين والعصابيين والعاديين من طلاب التعليم الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الزقازيق. 1992

2 - تهاني عبد العزيز عبد اللطيف. علاقة مركز التحكم بالتوافق الشخصي والإجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - الزقازيق.1985

3 - أنور محمد الشرقاوي.التعلم نظريات وتطبيقات.الأنجلو المصرية. ط :4. 1991

4 - جوليان. ب. روتر. علم النفس الإكلنيكي.ترجمة : عطية محمود هنا.مراجعة: محمد عثمان نجاتي.دار اشروق. 1976.

5 - جيري فيرز. نظرية التعلم الإجتماعي لروتر. في : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م. غازدا.ترجمة : علي حسين حجاج. مراجعة : عطية محمود هنا. الجزء الثاني. عالم المعرفة - الكويت. 1986.

6 - دان ج. بيركنز. نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف.في : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م . غازدا.ترجمة : علي حسين حجاج. مراجعة : عطية محمود هنا. الجزء الأول. عالم المعرفة - الكويت. 1983

7 - رشاد عبد العزيز موسى. سيكولوجية الفروق بين الجنسين. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع - القاهرة. دون ذكر تاريخ النشر.

8 - سارنوف ا. مدنيك وآخران. التعلم. ترجمة : محمد عماد الدين اسماعيل. مراجعة : محمد عثمان نجاتي. دار الشروق. ط :1. 1981.

9 - ستوارت هـ. هولس وآخران. سيكولوجية التعلم. ترجمة : فؤاد أبوحطبوآخر. دار مكجروهيل - الرياض. 1983.

10- س. هـ. بترسون.نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة : حامد عبد العزيز الفقي دار القلم - الكويت. ط : 1. 1981.

11- صلاح الدين أبوناهية.أسس التعلم ونظرياته. دار النهضة العربية - القاهرة.1991

12- علاء الدين كفافي. بعض الدراسات حول مصدر الضبط وعدد من المتغيرات النفسية الجزء الأول. الأنجلو المصرية. 1982.

13- علي محمد الديب.إدراك الفرد لمصدر قراراته وحوافزه وعلاقة ذلك ببعض أبعاد الرضا عن الحياة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس. 1985.

14- ك. هول ، ج. لندزي. نظريات الشخصية. ترجمة : فرج أحمد فرج وآخران. مراجعة لويس كامل مليكة. دار الفكر العربي. دون ذكر تاريخ النشر.

15- لطفي فطيم وآخر. نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية. النهضة المصرية. الطبعة الأولى. 1988

16- لويس كامل مليكة.محاضرات وتمرينات تمهيدية في علم النفس. دار القلم - الكويت. 1989.

17- ماري .ف. ميلر. نظرية الإرتباط الشرطي لثورندايك. في : نظريات التعلم دراسة مقارنة. تحرير : جورج م غازدا. ترجمة : علي حسين حجاج. مراجعة : عطية محمود هنا. الجزء الأول. عالم المعرفة - الكويت. 1983.

18- محمد ربيع شحاته. تاريخ علم النفس ومدارسه. دار الصحوة للنشر والتوزيع القاهرة 1988.

19- نظيمة أحمد سرحان. العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الإجتماعيين. في : مجلة علم النفس. العدد الثامن والعشرون. الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1993.