

بررسی مقایسه ای نظریه های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی بندورا، راتر و میشل

محمد بانان فردوسیان^۱، آزاده صمیمی اصل^۲، زینب موثقی^۳

^۱ دکتری حرفه ای مدیریت مراکز درمانی (DBA).

^۲ کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی.

^۳ کارشناس روانشناسی.

نام نویسنده مسئول:

محمد بانان فردوسیان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد نظریه های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی از دیدگاه بندورا، جولیان راتر و والتر میشل را مورد مقایسه قرار دهد. برای حصول نتیجه از این مقایسه، از روش تحلیلی-استنتاجی از نوع نظری و کیفی استفاده شده است. بر اساس یافته های پژوهش تطبیق چشمگیری بین این نظریات در زمینه های (درونی بودن یادگیری، تأثیر عوامل شناختی و اجتماعی در شکل گیری رفتار، مختار بودن انسان، وجود سه نوع یادگیری مشاهده ای، سرمشق گیری و فعال) و تفاوت های ناچیزی در زمینه های پایداری رفتار و برخی مفاهیم همچون حداقل سطح هدف، مکان کنترل و قنطاری سازی اجتماعی وجود دارد.

واژگان کلیدی: یادگیری، شناختی، اجتماعی، عاطفی.

مقدمه

در طول سالها تئوری های زیادی برای توضیح تغییرات رشد مردم در طول زندگی خود ارائه شده است. این نظریه ها از نظر برداشت از طبیعت انسانی که از آن استفاده می کنند و از نظر آنچه آنها را علل و سازوکارهای اصلی انگیزش و رفتار انسانی می دانند، متفاوت هستند. پژوهش حاضر، رشد انسانی را از دیدگاه نظریه شناخت اجتماعی تحلیل می کند. از آنجا که رشد یک روند مادام العمر است، تجزیه و تحلیل آن، به تغییر در عملکرد روانی اجتماعی بزرگسالان و همچنین مواردی که در دوران کودکی رخ داده است مربوط است. رشد یک روند یکپارچه نیست. توانایی های انسانی از نظر ریشه روانشناختی و شرایط تجربی مورد نیاز برای تقویت و حفظ آنها متفاوت است. تنوع رسوم اجتماعی، تفاوت های فردی و اساسی قابل توجهی را در قابلیت های رشد یافته و رشد نیافته ایجاد می کند. عوامل و روش های بسیاری بر یادگیری این قابلیت ها موثرند. در نظریه ی شناختی-اجتماعی، یادگیری از طریق اثرات عمل، به ویژه از یادگیری مشاهده ای است. افراد در یادگیری با تجربه مستقیم، از مشاهده تأثیرات اعمال خود، برداشت هایی از رفتار را می سازند. فهم رفتار پیچیده با مشاهده الگوهای رفتاری یکپارچه شده سریعتر از تلاش برای ساختن گام به گام آن ها با اقدامات مختلف و بررسی میزان کارایی آن ها صورت می گیرد.

در پژوهش حاضر سعی بر این است تا به سوالات زیر پاسخ داده شود:

۱- آیا بین نظریه های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی بندورا، راتر و میشل تطابقی وجود دارد؟

۲- آیا بین نظریه های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی بندورا، راتر و میشل افتراقی وجود دارد؟

۳- آیا بین نظریه های یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی بندورا، راتر و میشل اختلافی وجود دارد؟

بر اساس مطالعات، پیشینه ها و نظریات موجود می توان فرض را بر این داشت که بین سه نظریه ی یادگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی تطابق چشمگیری وجود خواهد داشت؛ چرا که همه ی این سه نظریه بر این موضوع تأکید دارند که یادگیری در شکل گیری شخصیت نقش موثری دارد؛ پس در نتیجه هر کدام بعد یا ابعادی از این موضوع را مورد مطالعه قرار داده اند. از نظر نویسندگان، اختلاف قابل ملاحظه ای بین این سه نظریه وجود نخواهد داشت و اگر افتراقی مشاهده شود حاصل از کامل نبودن هر یک از نظریه های خواهد بود. بر این اساس ما در این پژوهش تلاش می کنیم نقاط تطبیقی این سه نظریه را جمع بندی نموده و به عنوان یک تئوری واحد ارائه نماییم.

روش مطالعه

در این پژوهش، ابتدا هر یک از نظریه های فوق الذکر در منابع گوناگون مورد مطالعه قرار می گیرد، تجزیه تحلیل می شود و سپس همپوشانی این نظریه ها در موضوع رابطه ی یادگیری و شخصیت مورد کندوکاو قرار می گیرد. پس از آن، به سه شکل تطبیقی، افتراقی و اختلافی مقایسه می شوند. بنابراین روش پژوهش حاضر، تحلیلی-استنتاجی است که جزو مقاله های نظری می باشد؛ چرا که در آن تلاش بر این است که با بررسی نظریه های قبلی به نظریه های تازه ای دست یافته شود.

یادگیری در طول زمان

در سال ۱۹۶۰ اسکینر، مباحثی را در زمینه ی رفتار کلامی با در نظر گرفتن رویکرد تجربی ارائه داد. او کاربرد نظریه های محرک-پاسخ را برای توصیف کاربرد زبان و رشد و اینکه تمامی رفتارهای کلامی توسط شرطی سازی عاملی حمایت می شوند، ارائه کرد. او همچنین به این موضوع اشاره کرد که برخی از اشکال گفتار، از کلمات و اصوات از قبل شنیده شده مشتق می شوند (پاسخ پژواکی) و همچنین تقویت این پاسخ ها توسط والدین، این پاسخ ها را به مکالمه ای قابل فهم تبدیل می کند. اگر چه اسکینر وجود غریزه یا تقلید را انکار کرد، نظریه ی رفتاری او یک پایه ی اساسی برای ظهور نظریه ی یادگیری اجتماعی گردید (اسکینر، ۱۹۵۷).

تقریباً در همان زمان، روانشناس آمریکایی، کلارک هال، طرفدار قوی نظریه های محرک-پاسخ رفتارگرایانه و رئیس گروهی در انستیتوی روابط انسانی دانشگاه ییل بود. نیل میلر و جان دلارد به دنبال تفسیر مجدد نظریه روانکاوی از نظر پاسخ-محرک

بودند. همین موضوع منجر به چاپ کتاب آن ها با نام «نظریه ی یادگیری اجتماعی» در سال ۱۹۴۱ شد. آن ها همچنین تصور می کردند که شخصیت از عادات آموخته شده تشکیل شده است (هال، ۱۹۳۰).

جولیان راتر، پروفسور دانشگاه اوهایو در سال ۱۹۵۴، کتاب یادگیری اجتماعی و روانشناسی بالینی خود را به چاپ رساند. نظریه ی یادگیری او از نظریه های رفتارگرایانه ی پیشین فاصله گرفت و در عوض تعامل جامع بین فرد و اجتماع را مورد تأکید قرار داد. بر اساس این نظریه، محیط اجتماعی و شخصیت فردی، احتمال وقوع رفتار را ایجاد می کند و تقویت این رفتارها منجر به یادگیری می شود. وی بر ماهیت ذهنی پاسخ ها و تأثیرات تقویت کننده های مختلف تأکید داشت (راتر، ۱۹۹۳). در سال ۱۹۵۹، نوآم چامسکی، نقد خود را بر کتاب رفتار کلامی اسکینر را چاپ کرد (اسکینر، ۱۹۵۷). او عنوان کرد که نظریه های محرک-پاسخ به تنهایی نمی توانند منجر به اکتساب زبان شوند، این استدلال به طور قابل توجهی منجر به تحول شناختی روانشناسی گردید (چامسکی، ۱۹۵۹).

در این زمینه، آلبرت بندورا، فرایندهای یادگیری در روابط بین فردی که توسط تئوری های شرطی سازی عملیاتی یا مدل های موجود یادگیری اجتماعی به اندازه کافی توضیح داده نشده است را بررسی کرد. بندورا شروع به انجام مطالعاتی در زمینه ی دستیابی سریع به رفتارهای بدیع از طریق مشاهدات اجتماعی کرد که معروفترین آنها آزمایش عروسک بوبو (تماشای عکس العمل کودک بعد از تماشای رفتار پرخاشگرانه ی یک بزرگسال با یک عروسک به نام بوبو) بود (بندورا، ۱۹۶۳). نظریه ی یادگیری اجتماعی، نظریه های شناختی- رفتاری یادگیری را به منظور ارائه ی مدلی جامع برای ارائه ی طیف گسترده ی تجارب یادگیری که در دنیای واقعی رخ می دهند، تلفیق کرد. این نظریه ابتدا در سال ۱۹۶۳ توسط بندورا و والترز مطرح (بندورا، ۱۹۶۳) و اصول آن تا سال ۱۹۷۷ تکمیل گردید (بندورا، ۱۹۷۷):

نظریه ی یادگیری اجتماعی، نظریه ی پردازش یادگیری و رفتار اجتماعی است که معتقد است مشاهده و تقلید دیگران می تواند باعث ایجاد رفتارهای جدید شود (بندورا ۱۹۷۱). این نظریه تأکید می کند که یادگیری یک فرایند شناختی است که در یک موقعیت اجتماعی رخ می دهد و می تواند از طریق مشاهده یا آموزش مستقیم حتی در نبود تقویت مستقیم ایجاد شود (بندورا، ۱۹۶۳). علاوه بر مشاهده ی رفتار، یادگیری از طریق مشاهده ی تشویق و تنبیه نیز صورت می گیرد، عملی که تقویت جانشینی نامیده می شود. زمانی که رفتار خاصی به طور منظم تقویت می شود، آن عمل با احتمال بیشتری تکرار می شود و اگر رفتار خاصی به طور پیوسته تنبیه شود، با احتمال بیشتری از بین خواهد رفت (رنزتی، کارن و مایر، ۲۰۱۲).

نظریه شناختی-اجتماعی بندورا

نظریه ی اجتماعی-شناختی، دیدگاهی عاملی درباره ی شخصیت دارد، بدین معنی که انسان ها قابلیت اعمال کنترل بر زندگی خود را دارند. در واقع عامل بودن، ماهیت انسان است.

از نظر بندورا (۲۰۰۱)، عامل بودن انسان، شامل ۴ ویژگی است:

۱- **قصدمندی:** قصدمندی صرفاً انتظار یا پیش بینی اعمال آینده نیست؛ بلکه تعهد پیشتازانه برای محقق کردن آن هاست.
۲- **دور اندیشی:** افراد پیامدهای احتمالی اعمالشان را پیش بینی می کنند و رفتارهایی را بر می گزینند که نتایج مطلوبی به بار می آورند و از رفتارهای نامطلوب اجتناب می کنند. دور اندیش افراد را قادر می سازد که خود را از قید و بندهای محیطشان آزاد کنند (بندورا، ۱۹۸۶).

۳- **واکنش پذیری نسبت به خود:** انسان ها علاوه بر برنامه ریزی و اندیشیدن به رفتارهای آینده، در جریان با انگیزه کردن و تنظیم کردن اعمالشان از توانایی واکنش پذیری نسبت به خود نیز برخوردارند. افراد نه تنها انتخاب هایی می کنند، بلکه پیشرفت خود را به سمت تحقق بخشیدن این انتخاب ها، زیر نظر می گیرند. بندورا (۲۰۰۱) معتقد است که تعیین کردن اهداف برای رسیدن به پیامدهای مطلوب، کافی نیست. اهداف باید روشن باشند، در محدوده ی توانایی افراد برای دست یافتن باشند، و دستاوردهای بالقوه ای را منعکس کنند که خیلی دور دست نباشند.

۴- **ژرف اندیشی:** افراد، ژرف اندیش هستند؛ آن ها عملکرد خود را بررسی می کنند؛ می توانند انگیزه ها، ارزش ها و معنی هدف های زندگی خودشان را ارزیابی کنند و قادرند درباره ی کفایت تفکرشان بیاندیشند. آن ها همچنین می توانند تأثیر اعمال

دیگران را بر خود ارزیابی کنند. مهمترین مکانیزم ژرف اندیشی افراد، کارایی شخصی است؛ یعنی عقیده‌ی آن‌ها به اینکه تا اندازه‌ای توانایی اعمال کنترل بر عملکرد خود و رویدادهای محیط خود را دارند (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

در نظریه‌ی بندورا، تعامل متقابل بین سه متغیر محیط-رفتار-شخص، مسبب رفتار انسان است. در این طرح، رفتار تا اندازه‌ای حاصل محیط و محیط تا اندازه‌ای حاصل رفتار است. در ضمن، بندورا عامل مهم سوم را اضافه می‌کند: شخص. منظور او از شخص، عوامل شناختی نظیر حافظه، پیش‌بینی، برنامه‌ریزی و قضاوت است. چون انسان‌ها از این توانایی‌های شناختی برخوردارند و آن‌ها را به کار می‌برند، می‌توانند بر محیط و رفتارشان اثر بگذارند (بندورا، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۱).

سیستم خود

بندورا (۱۹۹۹)، سیستم خود را به صورت مجموعه‌ای از ساختارهای شناختی در نظر می‌گیرد که تا اندازه‌ای به رفتار افراد ثبات می‌بخشد. سیستم خود که خودسنجی، خودگردانی و کارایی شخصی را شامل می‌شود، به افراد امکان می‌دهد که رفتار خود را مشاهده و به صورت نمادین نشان دهند و آن را بر اساس پیامدهای پیش‌بینی شده‌ی آینده ارزیابی کنند. افراد بعداً با استفاده از این فرایندهای شناختی به عنوان مرجع یا رهنمون، می‌توانند تا اندازه‌ای خودگردان باشند. با اینکه بندورا این عقیده را رد می‌کند که افراد، عامل خودمختاری درون خودشان را دارند که رفتارشان را شکل می‌دهد و آن‌ها را از عمل کردن مانند یک بادبنا بر حذر می‌دارد، اما معتقد است که به طور کلی رفتار متنوع‌تر از آن است که به نظر می‌رسد. او ۳ عامل زیر را در شکل‌گیری رفتار موثر می‌داند:

۱- کارایی شخصی

اینکه افراد در موقعیت‌های خاص چگونه عمل می‌کنند، به رابطه‌ی متقابل شرایط محیطی و شناختی بستگی دارد، مخصوصاً آن عوامل شناختی‌ای که به عقاید آن‌ها درباره‌ی اینکه می‌توانند یا نمی‌توانند رفتار لازم را برای به بار آوردن نتایج مطلوب در هر موقعیت انجام دهند مربوط می‌شود. بندورا (۱۹۹۴) این انتظارات را کارایی شخصی می‌نامد. به عقیده‌ی او، «اعتقاد افراد به کارایی شخصی‌شان بر جریان عملی که دنبال می‌کنند، مقدار تلاشی که به خرج می‌دهند، مدت زمانی که در برابر موانع استقامت می‌کنند و بهبود پذیری آن‌ها بعد از بدبیری‌ها دارد». کارایی شخصی از طریق ۴ منبع یا ترکیب آن‌ها آموخته می‌شود و افزایش یا کاهش می‌یابد:

۱- تجربیات مهارت ۲- سرمشق‌گیری اجتماعی ۳- قانع‌سازی اجتماعی ۴- حالات جسمانی و هیجانی (بندورا، ۱۹۹۷).

۲- عامل جانشین

بندورا (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱)، اخیراً تأثیر جانشین را به عنوان یکی از سه شکل عامل بودن انسان تشخیص داد. عامل جانشین عبارت است از کنترل غیر مستقیم بر آن دسته از شرایط اجتماعی که زندگی روزمره را تحت تأثیر قرار می‌دهند. او خاطر نشان کرد که هیچ کس، هیچوقت، انرژی و امکانات کافی را برای تسلط یافتن بر تمام زمینه‌های زندگی روزمره ندارد. عملکرد موفقیت آمیز الزاماً مخلوطی از اتکا به عامل جانشین را در برخی زمینه‌های عملکرد، ایجاد می‌کند.

۳- کارایی جمعی

بندورا کارایی جمعی را به این صورت تعریف کرد: «اعتقاد مشترک افراد به نیروی جمعی‌شان برای بار آوردن نتایج مطلوب».

یادگیری

بندورا (۱۹۸۶) دو نوع یادگیری را مشخص کرد: ۱- مشاهده‌ای ۲- فعال. گرچه افراد می‌توانند از تجربه‌ی مستقیم یاد بگیرند، اما بیشتر چیزهایی که آن‌ها می‌آموزند از طریق مشاهده کردن دیگران اکتساب می‌شوند. اگر قرار بود دانش فقط از طریق پیامدهای اعمال فرد (محرک-پاسخ) فراگیری شود، رشد شناختی و اجتماعی به مقدار زیاد عقب می‌افتاد.

۱- یادگیری مشاهده‌ای

بندورا معتقد است مشاهده به افراد امکان می‌دهد بدون انجام هر گونه رفتاری یاد بگیرند. افراد، پدیده‌های طبیعی، گیاهان، حیوانات، آبشارها، حرکت ماه و ستارگان و غیره را مشاهده می‌کنند؛ اما آنچه برای نظریه‌ی اجتماعی-شناختی اهمیت دارد این

فرض است که افراد از طریق مشاهده کردن رفتار دیگران، می آموزند (فیست و فیست، ۱۳۹۲). بندورا (۱۹۸۶) معتقد است یادگیری مشاهده ای بسیار کارآمدتر از یادگیری از طریق تجربه ی مستقیم است. افراد با مشاهده ی دیگران از دادن پاسخ های بی شماری که ممکن است تنبیه به دنبال داشته یا تقویتی به دنبال نداشته باشد، منصرف می شوند.

۱-۱- سرمشق گیری

اساس یادگیری مشاهده ای سرمشق گیری است. یادگیری از طریق سرمشق گیری عبارت است از اضافه کردن به رفتار مشاهده شده و کسر کردن از آن و تعمیم یک رفتار مشاهده شده به موقعیت دیگر. به عبارت دیگر، سرمشق گیری، فرایندهای شناختی را در بر دارد و صرفاً تقلید یا کپی کردن نیست. سرمشق گیری از مطابقت دادن اعمال فرد با دیگران فراتر است و بازنمایی نمادین اطلاعات و ذخیره کردن آن برای استفاده در آینده را شامل می شود (بندورا، ۱۹۸۶ و ۱۹۹۴).

۲- یادگیری فعال

هر پاسخی که فرد می دهد، پیامدهایی را به دنبال دارد. برخی از این پیامدها خشنود کننده هستند، برخی ناخشنود کننده و برخی دیگر اصلاً مورد توجه شناختی قرار نمی گیرند و از این رو تأثیر کمی دارند. بندورا معتقد است رفتار پیچیده ی انسان، زمانی می تواند آموخته شود که افراد به پیامدهای رفتارشان فکر کنند و آن ها را ارزیابی نمایند.

سیستم شناختی-عاطفی والتر میشل

بر اساس این نظریه، رفتار به بهترین وجه از طریق درک جامع از فرد، موقعیت و تعامل بین شخص و موقعیت قابل پیش بینی است. این دیدگاه معتقد است که رفتار، حاصل برخی ویژگی های شخصیت نیست بلکه ناشی از برداشت افراد از خود در یک موقعیت خاص است. شخصیت با گذشت زمان و در شرایط مختلف اجتماعی، نسبتاً پایدار است در حالی که رفتارهای اجتماعی به طور قابل توجهی در شرایط مختلف متفاوت هستند (انگلر و باربارا، ۲۰۰۸).

تناقض ثبات

میشل باور دارد که برخی از صفات بنیادی در طول زمان ادامه می یابند اما شواهد کمی وجود دارد که نشان دهد آن ها از یک موقعیت به موقعیت دیگر تعمیم می یابند.

تعامل شخص-موقعیت

میشل به این نتیجه رسید که انسان ها موجودات توخالی بدون صفات بادوام نیستند. او معتقد است رفتار از موقعیتی به موقعیت دیگر بی ثبات است. از نظر میشل، در حالی که دیدگاه های مربوط به صفات یا آمادگی های شخصی برای پیش بینی رفتار انسان اهمیت دارند، اما این دیدگاه ها اهمیت موقعیت خاصی را که افراد در آن عمل می کنند نادیده می گیرد. آمادگی های شخصی فقط در شرایط خاص و در برخی موقعیت ها بر رفتار تأثیر می گذارند (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

سیستم شخصیت شناختی-عاطفی

میشل و شودا (میشل، ۱۹۹۹؛ میشل و شودا، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸ و ۱۹۹۹) برای حل کردن تناقض ثبات کلاسیک، سیستم شخصیت شناختی-عاطفی را ارائه دادند که بی ثباتی در موقعیت ها و ثبات رفتار درون فرد را توجیه می کند. بی ثباتی های ظاهری در رفتار فرد، نه به علت خطای تصادفی و نه صرفاً ناشی از موقعیت هستند. در عوض آن ها رفتارهای بالقوه پیش بینی پذیری هستند که الگوهای تغییر پایدار درون فرد را منعکس می کنند. سیستم شخصیت شناختی-عاطفی پیش بینی می کند که رفتار فرد از موقعیتی به موقعیت دیگر تغییر می کند اما به صورت معنی دار.

پیش بینی رفتار

میشل یکی از محدود نظریه پردازان شخصیت است که نظریه ها را به صورت اگر...- در این صورت... بیان می کند. موضع نظری اساسی او در مورد پیش بینی و توجیه به این صورت بیان شده است: «اگر شخصیت سیستم پایداری است که اطلاعات مربوط به موقعیت های درونی یا بیرونی را پردازش می کند، در این صورت چنین برمی آید که وقتی افراد با موقعیت های مختلف مواجه می شوند، باید رفتارشان در این موقعیت ها تغییر کند» (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

متغیرهای موقعیت

میشل معتقد است که با مشاهده کردن یکنواختی یا تنوع پاسخ های افراد در موقعیتی مشخص می توان تأثیر نسبی متغیرهای موقعیت و ویژگی های شخصی را تعیین کرد. میشل تحقیقاتی را انجام داد که نشان دادند تعامل موقعیت با ویژگی های شخصی مختلف، عامل تعیین کننده ی مهم رفتار است. میشل و همکارانش همچنین نشان داده اند که کودکان می توانند از فرایندهای شناختی شان برای تغییر موقعیتی دشوار به موقعیتی آسان استفاده کنند (میشل و اب بی افسن، ۱۹۷۰).

واحد شناختی-عاطفی

میشل در سال ۱۹۷۳ پنج متغیر شخصی نسبتاً پایدار و همپوش را معرفی کرد که برای تعیین رفتار با موقعیت تعامل می کند. تقریباً ۳۰ سال پژوهش باعث شد که میشل و همکارانش برداشت خود را از این متغیرها که آن ها را واحدهای شناختی-عاطفی می خوانند، گسترش دهند (میشل، ۱۹۹۹؛ میشل و شودا، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸ و ۱۹۹۹). این متغیرهای شخص به جای تأکید بر آنچه شخص دارد (یعنی صفات کلی) بر آنچه شخص در موقعیت خاصی انجام می دهد تأکید دارند. آنچه شخص انجام می دهد چیزی بیش از اعمال را شامل می شود؛ یعنی ویژگی های شناختی و عاطفی مانند تفکر، برنامه ریزی، احساس و ارزیابی را در بر می گیرد. واحدهای شناختی-عاطفی تمام جنبه های روان شناختی، اجتماعی و فیزیولوژیکی افراد را که باعث می شوند به صورت نسبتاً متغیر با محیطشان تعامل کنند، دربر می گیرند. این واحدها عبارتند از: ۱) راهبردهای رمزگردانی افراد ۲) توانمندی ها و راهبردهای خودگردانی آن ها ۳) انتظارات و عقایدشان ۴) اهداف و ارزش هایشان ۵) پاسخ های عاطفی آن ها (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

۱) راهبردهای رمزگردانی

یکی از واحدهای شناختی-عاطفی مهم که در نهایت بر رفتار اثر می گذارد، سازه های شخصی راهبردهای رمزگردانی افراد است؛ یعنی نحوه ای که آن ها اطلاعات دریافتی از محرک های بیرونی را طبقه بندی می کنند. افراد برای تبدیل این محرک های به سازه های شخصی، از جمله خود پنداره شان، نظرشان درباره ی دیگران و نحوه ای که به دنیا می نگرند، از فرایندهای شناختی استفاده می کنند (میشل و مور، ۱۹۷۳).

۲) توانمندی ها و راهبردهای خودگردانی

نحوه ی پاسخگویی افراد تا اندازه ای به رفتارهای بالقوه ای که در اختیار آن هاست بستگی دارد. عقایدشان درباره ی اینکه چه کاری می توانند انجام دهند، برنامه ها و راهبردهایشان برای اجرای رفتارها و انتظارات آن ها برای موفقیت (میشل، کانتور و فلدمن، ۱۹۹۶). اعتقاد افراد به آنچه می توانند انجام دهند با توانمندی های آن ها ارتباط دارد. میشل (۱۹۹۰) برای اشاره به مجموعه اطلاعاتی که افراد درباره ی دنیا و رابطه ی خود با آن کسب می کنند، از اصطلاح توانمندی ها استفاده کرد. مفهوم خودگردانی در نظریه ی بندورا بدین معناست که افراد به وسیله ی آن رفتارشان را از طریق خودنگری، قضاوت شخصی و واکنش هایی مانند تقویت و تنبیه خود، کنترل می کنند. میشل نیز معتقد است که افراد برای کنترل رفتارشان از طریق اهداف خود خواسته و پیامدهای تولید شده توسط خودشان از راهبردهای خودگردانی استفاده می کنند. افراد برای شکل دادن به رفتارشان به پاداش ها و تنبیه های بیرونی نیاز ندارند، آن ها می توانند بسته به اینکه رفتارشان آن ها را به سمت آن هدف ها پیش می رانند یا نه، خودشان را تقویت یا سرزنش کنند (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

۳) انتظارات و عقاید

هر موقعیتی تعداد زیادی پتانسیل رفتار در بر دارد اما اینکه افراد چگونه رفتار کنند به انتظارات و عقاید آن ها درباره ی پیامدهای هر یک از امکانات رفتاری مختلف بستگی دارد. فرضیه ها یا عقاید هر فرد درباره ی پیامد هر موقعیت، بهتر از آگاهی آن ها در مورد توانایی عمل کردن، رفتار را پیش بینی می کند. افراد از تجارب قبلی و با مشاهده کردن دیگران یاد می گیرند رفتارهایی را انجام دهند که انتظار دارند پیامد بارزشی به بار خواهند آورد. زمانی که افراد نمی دانند چه انتظاری باید از یک رفتار داشته باشند، رفتارهایی را انجام می دهند که در یک موقعیت مشابه گذشته بیشترین تقویت را به بار آورده اند. میشل (۱۹۹۰) این نوع انتظار را انتظار رفتار-پیامد نامید.

۴) اهداف و ارزش ها

افراد به صورت منفعل به موقعیت ها واکنش نشان نمی دهند، بلکه فعال و هدف گرا هستند. آن ها را تدوین می کنند، برنامه هایی را برای رسیدن به هدف های خود ابداع می کنند و تا اندازه ای موقعیت های خودشان را به وجود می آورند. اهداف، ارزش ها و ترجیحات افراد، چهارمین واحد شناختی=عاطفی را نشان می دهند. ارزش ها، افراد، تمایلات همراه با توانمندی ها از جمله پایدارترین واحدهای شناختی-عاطفی هستند. یکی از دلایل این ثبات، ویژگی های هیجان برانگیز این واحدهاست (فیست و فیست، ۱۳۹۲).

۵) پاسخ های عاطفی

در اوایل دهه ی ۱۹۷۰، نظریه ی میشل عمدتاً شناختی بود. نظریه ی او بر این فرض استوار بود که افکار و سایر فرایندهای شناختی افراد برای تعیین رفتار با موقعیتی خاص تعامل می کنند. اما اخیراً میشل و شودا (۱۹۹۵ و ۱۹۹۸) پاسخ های عاطفی را به لیست واحدهای شناختی-عاطفی مهم اضافه کرده اند. پاسخ های عاطفی عبارتند از: هیجان ها، احساسات و واکنش های فیزیولوژیکی. میشل و شودا پاسخ های عاطفی را از شناخت ها جدا نداشتند و معتقدند واحدهای شناختی-عاطفی متصل به هم از سایرین اساسی ترند. بنابراین پاسخ های عاطفی به تنهایی وجود ندارند. نه تنها آن ها از فرایندهای شناختی جدانشدنی اند، بلکه بر سایر واحدهای شناختی-عاطفی تأثیر می گذارند. همینطور توانمندی ها و راهبردهای مقابله کردن افراد، عقاید و انتظاراتشان و اهداف و ارزش های آن ها تحت تأثیر پاسخ های عاطفی شان قرار دارند.

نظریه شناختی-اجتماعی جولیان راتر

چهار مفهوم اصلی نظریه ی یادگیری اجتماعی جولیان راتر عبارتند از:

- ۱) توان رفتاری: توان رفتاری به احتمال رخ دادن یک رفتار در یک موقعیت معین اطلاق می شود. این احتمال باید با توجه به تقویت یا مجموعه تقویت هایی که ممکن است به دنبال یک رفتار بیایند تعیین شود.
- ۲) انتظار: این مفهوم به باور فرد در این مورد اطلاق می شود که اگر او در یک موقعیت معین به شیوه ی معینی رفتار کند، یک تقویت قابل پیش بینی به دنبال آن خواهد آمد. این باور بر مبنای این احتمال که تقویت روی خواهد داد بنا می شود.
- ۳) ارزش تقویت: مفهوم ارزش تقویت در نظریه ی راتر به میزان ترجیح یک تقویت بر تقویت دیگر اطلاق می شود؛ چرا که مردم از نظر آنچه برای آن ها تقویت کننده است با هم تفاوت دارند.

۴) موقعیت روانشناختی: این مفهوم یکی از تعیین کننده های مهم رفتار است. راتر معتقد است که ما به طور مداوم هم به محیط درونی و هم محیط بیرونی خود واکنش نشان می دهیم. همچنین هر یک از محیط ها یکدیگر را تحت تأثیر قرار می دهند. ما نه تنها به محرک های بیرونی، که به محرک های درونی نیز پاسخ می دهیم. این پیوستگی از نظر راتر موقعیت روانشناختی نامیده می شود چرا که ما بر حسب ادراک های خود از محرک های بیرونی واکنش نشان می دهیم. به عقیده ی راتر، رفتار تنها از طریق دانش ما از موقعیت روانشناختی می تواند پیش بینی شود، نه از طریق آنچه برخی از نظریه پردازان شخصیت آن را هسته ی شخصیت می نامند.

دو مفهوم وسیعتر دیگر شامل موارد زیر می باشند.

آزادی حرکت: این مفهوم به میزان انتظاری که شخص برای رسیدن به یک تقویت در نتیجه ی رفتاری معین دارد، اطلاق می شود. انتظار بالا منجر به آزادی حرکت بالا می شود و یک انتظار پایین، آزادی حرکت کمی را به همراه دارد. فردی با آزادی حرکت بالا، انتظار موفقیت در رسیدن به هدف ها دارد اما فردی با آزادی حرکت پایین، در خصوص رسیدن به نیازها یا هدف های مهم، انتظار شکست یا تنبیه را دارد.

حداقل سطح هدف: این مفهوم به پایین ترین سطح تقویت بالقوه در یک موقعیت معین که رضایت بخش تلقی می شود، اطلاق شده است. تصور راتر از تقویت این است که تقویت روی یک پیوستار قرار می گیرد که از قویا رضایت بخش و مطلوب تا قویا نا رضایت بخش و نامطلوب متغیر است. نقطه ای در روی این پیوستار که در آن، تقویت مطلوب به تقویت نامطلوب تبدیل می شود، حداقل سطح هدف فرد است (شولتز، ۱۳۹۱).

انگیزش رفتار

راتر معتقد است که همه ی رفتارها وجه هدایتی دارند؛ یعنی به سوی هدفی هدایت می شوند. وجه هدایتی رفتار از اثر تقویت های استنباط می شود و توانایی ما را به پاسخدهی انتخابی به نشانه های معین تبیین می کند و رفتار انتخابی را به نمایش می گذارد. ما برانگیخته می شویم که تقویت مثبت خود را در همه ی موقعیت ها به حداکثر برسانیم.

مکان کنترل درونی در برابر بیرونی

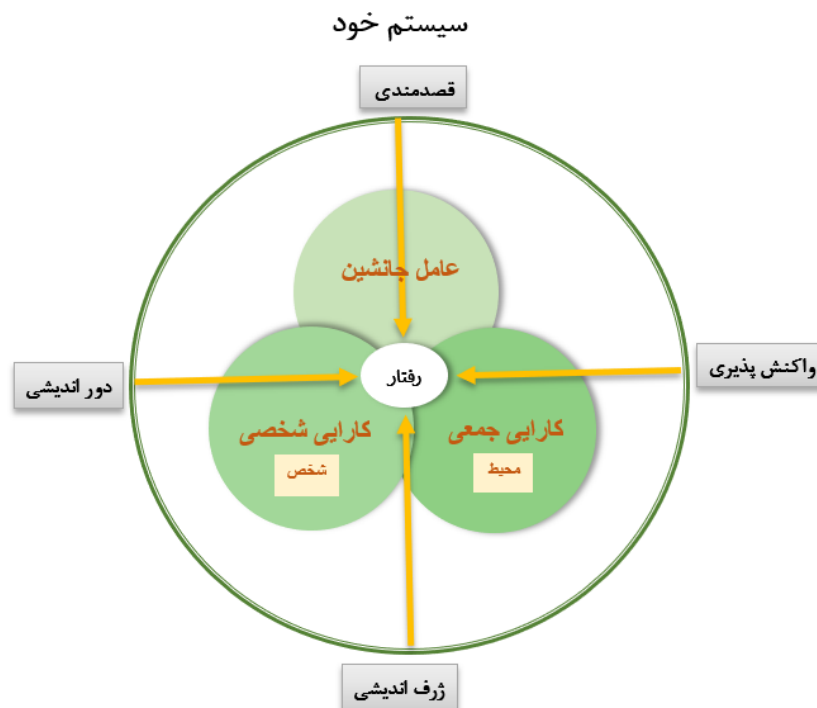
یک جنبه ی مهم نظریه ی راتر، باور ما درباره ی منبع کنترل تقویت های ماست. برخی مردم معتقدند که تقویت ها وابسته به رفتار خود آن ها هستند، دیگران تصور می کنند که تقویت ها توسط نیروهای بیرونی کنترل می شوند. افرادی که معتقد که مکان کنترل درونی هستند، معتقدند تقویت هایی که دریافت می کنند تابعی از رفتارها یا ویژگی های خود آن هاست. افراد با جهت گیری مکان کنترل بیرونی، فکر می کنند که دریافت تقویت آن ها در دست مردم دیگر، تقدیر یا شانس است. صرف نظر از ماهیت مکان کنترل بیرونی، افراد دارای جهت گیری بیرونی معتقدن که آنان در برابر این نیروهای بیرونی ناتوان هستند. مکان کنترل ما تأثیر زیادی بر رفتار ما خواهد داشت. افراد با مکان کنترل بیرونی، در کوشش برای بهبود موقعیت خود فایده ای نمی بینند و به امکان کنترل زندگی خود در زمان حال یا آینده باور چندانی ندارند (فیرز، ۱۹۷۶؛ به نقل از شولتز، ۱۳۹۱).

اعتماد بین فردی

مکان کنترل درونی در برابر مکان کنترل بیرونی، نوعی انتظار تعمیم یافته است. بدین ترتیب، مکان کنترل بخشی نسبتاً پایدار از شخصیت ما و دیدگاه ما از زندگی است. راتر نوع دیگری از انتظار تعمیم یافته را مشخص می کند که اعتماد بین فردی نامیده می شود؛ یعنی انتظاری که هر شخص معتقد است کلمات، وعده ها، اظهارات شفاهی یا کتبی فرد یا گروهی دیگر قابل اتکا و اعتماد است (راتر، ۱۹۸۰).

بحث و نتیجه گیری

از مقایسه ی سه نظریه ی یادگیری، شناختی و عاطفی بندورا، میشل و راتر می توان چنین شکلی را ترسیم کرد:



مقایسه تطبیقی

از مقایسه ی نظریه های فوق چنین استنباط می شود که هر سه نظریه ی یادگیری، ضمن اینکه امری شخصی و درونی است، به طور عمده از محیط اجتماعی تأثیر می پذیرد. هر سه نظریه در تأثیر عوامل شناختی در شکل گیری رفتار با هم اتفاق نظر دارند. همچنین این نظریات، انسان را موجودی مختار و عامل در سرنوشت خود می دانند.

بندورا و میشل، فرایندهای هیجانی و جسمانی را با عناوینی همچون منبع کارایی شخصی یا پاسخ عاطفی مطرح می کنند. همچنین ۴ ویژگی عامل بودن در نظریه ی بندورا، به ترتیب با نظریات میشل و ذراتر، تطابق نسبی دارند. مانند قصدمندی با توانمندی در نظریه ی میشل و توان رفتاری در نظریه ی راتر، دورانیدیشی با انتظارات و عقاید در نظریه ی میشل و انتظار در نظریه ی راتر، واکنش پذیری با خودگردانی میشل و موقعیت روان شناختی راتر، ژرف اندیشی با اهداف ارزش های میشل و ارزش تقویت راتر. همچنین هر سه نظریه، عناوین گوناگون یادگیری اعم از مشاهده ای، سرمشق گیری و فعال را تأیید می کنند. کارایی شخصی در هر سه نظریه و کارایی جمعی با اعتماد بین فردی راتر تطابق نسبی دارند.

مقایسه افتراقی

بندورا معتقد است رفتار تا حد زیادی پایدار است؛ در حالی که میشل رفتار را متناسب با موقعیت می داند که بر اساس تناقض ثبات، ناپایدار می باشد. حداقل سطح هدف و مکان کنترل درونی و بیرونی مفاهیم مورد توجه ویژه ی راتر هستند؛ در حالیکه بندورا و میشل توجهی به آن ها نکرده اند. عامل جانشین اشاره به این موضوع دارد که انسان موجودی منعطف است که با توجه به موقعیت رفتار خود را تغییر می دهد. در حالی که میشل ضمن اینکه رفتار را منعطف و متناسب با موقعیت می داند، معتقد است عوامل شناختی نیز در رفتار دخیل هستند. قانع سازی اجتماعی نیز مفهومی است که تنها در نظریه ی بندورا دیده می شود.

مقایسه اختلافی

بر اساس مقدمه ی این پژوهش، اختلافی بین نظریات یادگیری، شناختی و عاطفی بندورا، میشل و راتر مشاهده نشده است.

منابع و مراجع

- [۱] شولتز، دوان (۱۳۹۱). نظریه های شخصیت. مترجمان: یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقشبندی، بهزاد گودرزی، هادی بحیرایی و محمدرضا نیکخو. تهران: نشر ارسباران.
- [۲] فیست، جس؛ فیست، گریگوری جی (۱۳۹۲). نظریه های شخصیت. مترجم: یحیی سید محمدی. تهران: نشر روان.
- [3] Bandura, A. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- [4] Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Oxford, England: Prentice-Hall.
- [5] Bandura, A. (1971). "Social Learning Theory" (PDF). General Learning Corporation. Archived from the original (PDF) on 24 October 2013. Retrieved 25 December 2013.
- [6] Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and mass communication . In J. Bryant & D. Zillman, Media effects: Advances in theory & research (pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [7] Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- [8] Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L.A Pervin & O. P John : handbook of personality: theory and research (pp. 194-196) New York: Guilford press.
- [9] Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current directions in psychological science, 9, 75-78.
- [10] Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology. 52, 1-26.
- [11] Chomsky, Noam (1959). "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". Language. 35 (1): 26-58.
- [12] Engler, Barbara (2008). *Personality Theories*. Cengage Learning. pp. 254-255.
- [13] Hull, C. L. (1930). "Simple trial and error learning: A study in psychological theory". Psychological Review. 37 (3): 241-256.
- [14] Mischel, W. , Cantor, N.& Feldman, S. (1973). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Druglanski. Social psychology : handbook of basic principles (pp: 329-360). New York: Guilford press.
- [15] Mischel, W. , Moore. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards upon self-control. Journal of personality ans social psychology, 28, 172-179.
- [16] Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revisited: A view after three decades. In L. A. Pevin. Handbook of personality: Theory and research (pp. 11 -134). New York: Guilford press.
- [17] Mischel, W. , Shoda, Y. (1995). A cognitive affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure, psychologica review, 102, 246-268.
- [18] Mischel, W. , Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. Annual review of psychology, 49, 229-258.\
- [19] Mischel, W. (1999). Personality coherence and dispositions in a cognitive-affective personality system approach. In D. Cervone & Y. Shoda, The coherence of personality: Social cognitive bases of consistency, variability and organization.
- [20] Mischel, W. , Shoda, Y. (1999). Integrating dispositions and processing dynamics whitin a unified theory of personality: The cognitive-affective personality system. In L. A. Pervin & O. P John, Handbook of personality: Theory and research (pp. 197-218). New York: Guilford press.
- [21] Renzetti, Claire; Curran, Daniel; Maier, Shana. (2012). Women, Men, and Society. Pearson. pp. 78- 79.
- [22] Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust. Trustworthiness and gullibility. American psychology. 35, 1-7.
- [23] Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- [24] Skinner, B. F. (1963). Science and human behavior. New York: Appleton.