

نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي

Bandura's Theory of Social Learning

إعداد الأستاذة / أ. علي راجح بركات

(قسم علم النفس ، جامعة أم القرى ، طالبه ببرنامج الدكتوراه)

ولد في 4 ديسمبر 1925م بقرية صغيرة تسمى موندرا بولاية البرتا بكندا لأبوين بولنديين من مزارعي القمح . التحق بالمدرسة العليا التي كان عدد طلابها 20 طالبا وعدد مدرسيها اثنين فقط من المدرسين (أشبه بالمدرسة ذات الفصل الواحد) علم نفسه بنفسه هو وغيره من زملائه . هذه الفترة من التعلم الذاتي أثرت على تكوينه العلمي هو وزملائه حيث تقلدوا جميعا مواقع هامة وتخرجوا والتحقوا بمهن رفيعة المستوى . التحق بجامعة كولومبيا وحصل على البكالوريوس عام 1949م ، ثم واصل دراسته العليا بقسم علم النفس بجامعة ايوا وحصل على درجة الماجستير عام 1951م ، ثم الدكتوراه عام 1952م . عمل بمركز ويشيتا كانساس للإرشاد ، ثم انتقل للعمل بقسم علم النفس بجامعة ستانفورد حيث ظل يعمل به طوال حياته العملية .

كان باندورا غزير الإنتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات والدراسات والبحوث في المجلات العلمية المتخصصة ، إلى جانب أنه ظل مشغولا ومهتما بالتعلم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية ، كتب كتاباً عن عدوان المراهق عام 1963م بالتعاون مع ريتشارد وولترز وولترز Richard H. Walters أول طالب

للدكتوراه أشرف عليه . ثم نشر كتاب عن مبادئ تعديل السلوك عام 1969م . وكتاب عن نظرية التعلم الاجتماعي عام 1971م وأعاد نشره عام 1977م تناول فيه تصور نظري دقيق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي .

حصل على الجائزة التقديرية كعالم متميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1972م ، وحصل على جائزة الإنتاج العلمي المتميز من رابطة كاليفورنيا لعلم النفس عام 1973م . ورأس الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي أرقى وأقوى مركز أدبي وأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث يقتصر تقلد هذا المركز على علماء النفس الذين لهم إسهامات متميزة في مجتمع علم النفس ، ظل على مدى 25 عاما يقوم بتدريس مقررين بجامعة ستانفورد هما سيكولوجية العدوان ، وسيكولوجية الشخصية لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا .

يعد باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي ، ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني . (الزيات ، 361)

أساسيات النظرية

1- يعتقد أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية ، فالناس حين يتصرفون ويقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيما هم يعملون ، واعتقاداتهم تؤثر في كيفية تأثير سلوكهم بالبيئة فالعمليات المعرفية تحدد أي المثيرات ندرك وقيمتها وكيف ننظر لها وكيف نتصرف بناء عليها . وتسمح العمليات المعرفية أيضا باستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يتيح التخمين بمجموعة التصرفات المختلفة ونتائجها . لأن تصرفاتنا

تمثل انعكاسا لما في البيئة من مثيرات فنحن قادرين على تغيير البيئة الحاضرة وبذلك ننظم ونرتب التعزيزات لأنفسنا لتؤثر في سلوكنا ، وخلال عملية التفاعل المتبادل ، الحدث نفسه يمكن أن يكون مثيرا أو استجابة أو معززا بيئيا ، ومن غير المجدي البحث في أسباب بيئية مطلقة للسلوك . والمقابلات أو اللقاءات العرضية سلسلة منفصلة من الأحداث لها محدداتها السببية لكن ظهورها مع بعض يأتي مصادفة ، وعلم النفس لا يستطيع التنبؤ باحتمالية اللقاءات العرضية لكنه يستطيع توضيح العوامل التي تؤثر فيما تتركه من آثار . (انجلز ، 366)

2- تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك ، والمعرفة ، والتأثيرات البيئية ، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منها مكانة متميزة .

3- تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال : (السلوك ذو الدلالة ، والجوانب المعرفية ، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال ، والمؤثرات البيئية الخارجية) .

4_ السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئياً نتاج لمعالجة الفرد لها ، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم أي الناس قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية .

5_ تلعب المعرفة دورا رئيسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة . وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما .

6_ تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل : (المتغيرات الفسيولوجية ، والعاطفية ، والأحداث المعرفية) والتأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية .

7_ أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيين أو أصحاب المدرسة السلوكية (ثورنديك وسكندر وغيرهما) حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة ، وبأثار السلوك المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية (الزيات ، 362 – 363)

8_ يشير التعلم من خلال الملاحظة إلى أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الأشراف الكلاسيكي أو الإجرائي . فبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما وتساعد المعلومات كدليل أو موجه لتصرفاتنا الخاصة .

9_ يمكن بالتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين تجنب عمل أخطاء فادحة ، أما الاعتماد على التعزيز المباشر يجعل الإنسان يعيش في عالم خطير .

10_ معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد . فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم فلو أن تعلم اللغة كان معتمدا بالكامل على التطويع أو الأشراف الكلاسيكي أو الإجرائي فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم .

11_ الملاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح حتى بعد أن يكون النموذج أو القدوة فاشلا في حل نفس المشاكل ، فالملاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته . والتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشتمل على سلوكيات إبداعية وتجديدية . والملاحظين يستنتجون سمات متشابهة من استجابات مختلفة ويصفون قوانين من السلوك تسمح لهم بتجاوز ما قد رأوه أو سمعوه ، ومن خلال هذا النوع من التنظيم نجدهم قادرين على تطوير أنماط جديدة من التصرف يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل . (انجلز ، 367)

12_ عندما يرتب الإنسان المتغيرات البيئية الموقفية ويبتكر أسسا معرفية لإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من المتغيرات فإنه يمارس خاصية تنظيم وضبط الذات . وعلى ذلك فإن الطاقة أو القدرة العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق أو الوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة .

13_ يقصد بالتعلم الاجتماعي : اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي .

14_ تأخذ العمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وعمليات الانتباه القصدي والاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما أيضا . ويشير مفهوم المعرفة إلى النظم اللغوية والتمثيل الذهني الداخلي للمعلومات وترميزها وتخزينها وتجهيزها ومعالجتها بحيث تشكل إطارا تفسيرية وإدراكية تستقبل من خلالها المعلومات وتستدخل . وحيث إن التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث في إطار أو سياق اجتماعي فإن استيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق الاجتماعي يتأثر بما لدى الفرد من أطر معرفية ، وبصورة أكثر دقة بالبناء المعرفي للفرد وما ينطوي عليه من محتوى معرفي وخبرات واستجابات ونتاج هذه الاستجابات ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات . (الزيات ، 364 ، 373)

15_ توجد ثلاثة عوامل تؤثر في عملية الاقتداء والمحاكاة وهي : (أ) خصائص القدوة . كالخصائص المشابهة مثل تماثلهم في العمر والجنس المركز الاجتماعي والوظيفة والكفاءة والسلطة . وتوجد سلوكيات أكثر قابلية للمحاكاة ، والسلوكيات العدوانية تأتي منسوخة وتحتذي بشكل دقيق خصوصا بواسطة الأطفال الصغار .

(ب) صفات الملاحظ . الناس الذين ينقصهم الاحترام الذاتي وغير المؤهلين يكونون على وجه الخصوص عرضه وأكثر قابلية لتقليد القدوة أو النموذج كذلك أولئك الاتكاليين أو من سبق لهم الحصول على مكافأة نتيجة مطابقة سلوكهم لسلوك آخر ، وما يتعلمه الشخص ويؤديه بعد ملاحظة القدوة يتغير مع العمر .

ج) آثار المكافآت المرتبطة بالسلوك أو نتائج المكافآت المرتبطة بالسلوك ، فالنتائج المرتبطة بالسلوك تؤثر في فعالية المحاكاة . فسلوك المحاكاة قد يكون متأثراً بنتائج الثواب أو العقاب طويل المدى . فالفرد يمكن أن يتوقف عن محاكاة النموذج أو القدوة الذي يمثله في المستوى والخصائص فيما لو كانت آثار أو نتائج الثواب غير كافية . وحتى الأفراد الواثقين من أنفسهم سيقومون بمحاكاة سلوك الآخرين عندما تكون قيمة الثواب واضحة وأكيدة . (انجلز ، 372)

16_ التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يقوم على عمليات من الانتباه القصدى بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي ، فالفرد يتعلم عن طريق الملاحظة ويستقبل بدقة الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاحظ ، بما فيها إيماءاته أو تلميحاته الصامتة وخصائصه المميزة لاستدخال المعلومات والاستجابات المراد تعلمها داخل المجال الإدراكي المعرفي للفرد الملاحظ . وتؤثر عمليات الانتباه القصدى هذه على انتقاء أو اختيار ما ينبغي الانتباه له واستدخاله من أنماط سلوكية تصدر عن النموذج وما يجب اكتسابه وتعلمه وما يمكن إهماله أو تجاهله

17 - عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالفرد الملاحظ ومنها :
• العمر الزمني والاستعداد العقلي العام واتجاهه نحو النموذج .
• إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها الفرد .
• الجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسي القائم على التفاعل مع النموذج .

18- عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالنموذج الملاحظ ومنها :

- المكانة الاجتماعية للنموذج أو درجة نجوميته فيزداد الحرص على الانتباه للنموذج ومتابعته والاقتداء به كلما كان النموذج نجما أو ذا شهرة .
- ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابية مصاحبة وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ ودرجة حياده أو موضوعيته في العرض .
- جنس النموذج وقد تباينت نتائج الدراسات في هذه النقطة هذه الدراسات اتفقت في معظمها حول ميل الفرد الملاحظ للاقتداء بالنموذج الملاحظ كلما زادت مساحة الخصائص المشتركة بينهما

19- عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالنمذجة ومنها :

- مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية من ناحية وبين ما يصدر عن النموذج فمثلا تصعب الدعوة إلى الأصالة والاعتماد الكلي على مآثر الماضي في ظل ظروف تفرض فيها التكنولوجيا المعاصرة نفسها على كافة مناشط المجتمع وحركته .
- مدى ملاءمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ . (الزيات ، 367 _ 368)

20_ التعلم بالملاحظة محكوم بأربع عمليات مترابطة هي :

أ) عمليات الانتباه وهي القدرة على عمل تمييزات بين الملاحظات وتحليل المعلومات ، وهي مهارات يجب أن تكون حاضرة قبل أن يظهر التعلم بالملاحظة . والمثيرات معظمها يمر

بدون ملاحظة أو انتباه . عدد من المتغيرات يؤثر في عمليات الانتباه . بعض من هذه المتغيرات يتعلق بخصائص القدوة ، وأخرى تتعلق بطبيعة النشاط وجزء آخر مرتبط بالشخص نفسه . والناس الذين يرتبط بهم الفرد يحددون الأنواع السلوكية التي يلاحظها الواحد لأن الارتباطات ، سواء بالاختيار أو بالصدفة ، تحدد أنواع الأنشطة التي سوف تظهر مرات ومرات . وطبيعة السلوكيات المقلدة تؤثر في حجم الاهتمام أو الانتباه الموجه لها فالتغيرات الحركية والسريعة تفرض مشيرات تتحكم في مستوى ودرجة الانتباه . من جانب آخر إذا كان النشاط معقدا جدا ، فمعنى ذلك أنه قد يسبب الاستغراب والدهشة لعقولنا . والتلفزيون قد وسع مجال النماذج المتاحة للناس هذه الأيام .

ب) عمليات التذكر يتذكر الفرد أعمال وأقوال النموذج عندما يلاحظ سلوكيات شخص ما بدون الاستجابة في نفس اللحظة ، فأنت قد تقوم بها من أجل أن تستخدمها كدليل وموجه للتصرف والسلوك في مناسبات قادمة . وهناك شكلان أساسيان من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة هما : (اللفظي ، التخيلي) ، ومعظم العمليات المعرفية بالنسبة للراشدين التي تتحكم في السلوك لفظية لا بصرية . والعلامات والتصورات الحيوية تساعد في عملية التمسك بالسلوكيات مدة أطول . والبروفة تعتبر عاملا مساعدا وهاما للتذكر حيث أنه في حالة عدم القدرة على أداء السلوك آنيا ، فمن الممكن القيام به ذهنيا . والمستوى الأعلى للتعلم بالملاحظة يظهر عندما يطبق السلوك المقلد رمزيا وبعد ذلك يقوم بتطبيقه فعليا .

ج) عمليات تكاثر حركية وهي الميكانيزم الثالث للتقليد يتضمن عمليات ، فمن أجل أن نحاكي نموذجا معيناً يجب أن نحول التمثيل

الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة . عمليات التكاثر الحركي تتضمن أربع مراحل فرعية هي : (التنظيم المعرفي للاستجابة ، بداية الاستجابة ، مراقبة الاستجابة ، تصفية وتقنية الاستجابة) ومن أجل أداء نشاط ما يكون هناك اختيار ونظم للاستجابة على المستوى المعرفي حيث يقرر ماهية النشاط نقوم ثم تبدأ الاستجابة بناء على فكرة كيف يمكن أن تنفذ هذه الأشياء ، والقدرة على القيام بأداء هذه الاستجابة جيدا يعتمد على المهارات الضرورية لتنفيذ السلوكيات والعناصر التي تضمنها النشاط . إذا كانت متوفرة المهارات المطلوبة يكون من السهل تعلم مهام جديدة وعندما تكون هذه المهارات مفقودة فمعنى ذلك أن التكاثر المطلوب لهذا النشاط سيكون ناقصا لذا يجب تطوير المهارات الضرورية قبل أداء النشاط . والمهام المعقدة مثل قيادة السيارة يتم تقسيمها إلى أجزاء وعناصر عدة ، كل جزء مقلد ومطبق بصورة منفصلة وبعد ذلك يضافون ويجمعون على بعضهم البعض . وعند البدء في أداء بعض الأنشطة لا نجدها في البداية حيث تكثر الأخطاء مما يتطلب إعادة للسلوك وعمل التصحيحات حتى يمكن تكوين النموذج أو فكرة عنه . وأحيانا من الممكن التصرف كما لو كنا نقادا لأنفسنا ، نراقب سلوكياتنا ونزودها بتغذية رجعية الخ . والمهارات التي نتعلمها من خلال التعلم بالملاحظة تصبح متكاملة بالتدرج من خلال عملية المحاولة والخطأ نحن نتبع سلوك القدوة وبعد ذلك نبحث عن تحسين تقديراتنا من خلال التغذية الرجعية والانسجام .

د) العمليات الدافعية فنظرية التعلم الاجتماعي تعمل تمييزا بين الاكتساب (ما تعلمه الشخص ويستطيع القيام به) والأداء وهو ما يستطيع الشخص بالفعل القيام به . الناس لا يقومون بكل شيء يتعلمونه هناك احتمال كبير أن ندخل في سلوك مقلد إذا كان

ذلك السلوك يؤدي إلى نتائج قيمة واحتمال ضعيف بتقليد ذلك السلوك إذا كانت النتائج عقابية . ويمكن أن ندخل في عملية تعزيز ذاتي ، ونكون استجابات تقييمية تجاه السلوك الخاص وهذا يقود إلى مواصلة الدخول في سلوكيات مرضية ذاتيا حيث نرفض السلوكيات التي لا نحبها ولا نرتاح لها . ولا يظهر سلوك بدون باعث فالدافع الصحيح ليس فقط القيام بالأداء الفعلي للسلوك لكن أيضا التأثير في العمليات الأخرى التي تدخل في التعلم بالملاحظة . عندما لا نحفز لتعلم شيء ما قد لا نعيه اهتماما ، حيث لا نرغب في ممارسة أنشطة تتطلب مجهودا كبيرا . وعددا من السلوكيات المقلدة تظهر بسرعة تجعلها سهلة في البحث عن العمليات التي تشكل أرضية للتعلم بالملاحظة . فقدوة الأطفال تتكون في الغالب من تقليد فوري لكن مع الكبر ، يطور الأطفال مهارات رمزية وحركية تساعدهم أو تتيح لهم متابعة سلوكيات أكثر تعقيدا . والفشل في تكوين أو تكاثر سلوك مقلد ينتج من انتباه غير كاف ، أو رمزية واحتفاظ غير ملائمين ، أو نقص في الاستعدادات الجسمانية أو المهارة أو التطبيق أو الحافز الغير مناسب أو أي فرع من هذه العمليات أو الأشياء جميعا .

21_ أن أي سلوك يقوم به الفرد يمكن تعلمه بدون تجربة مباشرة للتعزيز ، فنحن مثلا لا نحتاج إلى تعزيز لكي نعي اهتماما للأصوات المزعجة لأن تأثير المثير نفسه يتحكم في اهتمامنا وانتباهنا . والتعلم بالملاحظة يظهر من خلال عمليات رمزية عندما يكون الواحد منا عرضة للأنشطة المقلدة وقبل صدور أي استجابة ، لذا فهو لا يعتمد على تعزيز خارجي . في حين أن مثل هذا التعزيز يلعب دورا في التعلم بالملاحظة إلا أنه ليس شرطا بل مساعدا فقط ، فدوره يسبق الاستجابة ولا يتلوها . توقعات الفرد وتخميناته للعقاب أو الثواب تؤثر في كيفية سلوكه (انجلز ، 373)

22_ عمليات الاحتفاظ بسلوكيات النموذج أو تخزينها في الذاكرة بعيدة المدى واستيعابها وتمثلها وترميزها وتحويلها إلى صيغ رمزية تشكل إحدى الأسس الهامة للتعلم بالملاحظة . حيث لا يمكن للفرد أن يتأثر بملاحظة النموذج ما لم يتم باستدخال لسلوكيات النموذج والاحتفاظ بها في الذاكرة بعيدة المدى واستيعابها وتمثلها بحيث تحدث تغييرا في بنائه المعرفي يؤدي إلى تغيير في سلوكه . ونظرا لأن فترات ملاحظة النموذج وتكرارها يكون محدودا فإن الفرد يقوم بترميز الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج ويتم تحويلها إلى صيغ رمزية (كلمات أو صور) يمكن استرجاعها في وقت لاحق مصحوبة بأداء الفرد لها .

23- هناك أسلوبين أو نظامين رئيسيين للتمثيل الداخلي :
أ) التخيل أو التصور الذهني ، فعند ملاحظة الشخص يحدث نوع من الأشرط الحاسي ، بين ما تجري ملاحظته من أنماط سلوكية تصدر عن النموذج ، وبين الرموز التي يقوم عليها التخيل أو التصور الذهني يمكن معه استرجاعها عند الحاجة . هذه التصورات أو الصور البصرية تلعب دورا أساسيا أو مركزيا في التعلم بالملاحظة وخاصة خلال مراحل النمو المبكرة عندما تكون المهارات اللغوية أو مهارات استخدام اللغة محدودة وبصفة عامة خلال مراحل نمو قابليات اكتساب مختلف المهارات والأنشطة .

ب) الترميز اللفظي للأحداث أو الوقائع التي لوحظت . فعند ملاحظة النموذج يقوم الفرد بعملية الترميز اللفظي لما يلاحظه أو لما يفعله النموذج الملاحظ ، وهذه الأنماط أو الصيغ الترميزية يمكن تسميعها أو ترديدها داخليا في وقت لاحق عندما يحاول الفرد اجترارها أو تذكرها ، وعمليات الترميز اللفظي تيسر الكثير

من أنماط التعلم بالملاحظة لأنها تمكن الفرد من استيعاب وتمثل وتخزين الكثير من المعلومات في صيغ سهلة قابلة للتخزين والاحتفاظ .

ج) تؤثر عمليات الدافعية أو التعزيز على التعلم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي للأنماط السلوكية المعززة أو المشبعة التي تصدر عن النموذج .

24_ الاقتداء بالنموذج أو محاكاة الأنماط السلوكية التي تصدر عنه انتقائي تحكمه دوافع الفرد الملاحظ والتعزيزات التي يتلقاها أو يتوقع الحصول عليها نتيجة الاقتداء بالنموذج أو محاكاته .

25_ يؤكد على أهمية التفسير السببي لأثر نواتج التعزيز أو مترباته على السلوك ، فالتعزيز يلعب دورا هاما في التعلم بالملاحظة ليس في تقوية أو تدعيم الاستجابات ولكن باعتباره مصدرا للمعلومات المتعلقة بآثاره . وليس من الضروري أن يحدث التعزيز بصورة مباشرة أو فورية كي يكون تأثيره على التعلم بالملاحظة إيجابيا حيث تتوقف فاعلية التعزيز على أهميته النسبية للمتعلم .

26_ التعزيز ليس لعملية التعلم لكنه ليس ضروري لإتمامها أو لاكتساب التعلم .

27_ أن هناك العديد من العوامل الأخرى غير التعزيز ومترباته تقف خلف ما يعمله الناس أو يسلكونه وما لا يعملونه أو يسلكونه . فكثير من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد يجد نفسه

مدفوعا لأدائها دون سبب أو تفسير يكون واضحا له على الأقل . (الزيات ، 369 - 375)

28_ يوجد عددا من التعزيزات مثل :

أ) التعزيز العرضي : تعزيز خارجي وعلاقته بالسلوك اعتباطية وليس نتيجة طبيعية للسلوك ، فعدد من الأنشطة التي نحتاج لتعلمها من الصعب القيام بها في بداية الأمر ولا تصبح هذه الأنشطة ذات قيمة ومعنى إلا عندما نصبح بارعين ونجيدها بطريقة فيها مهارة ومقدرة . الطفل يتعثر مرات عند محاولته قراءة بعض الكلمات أو الحروف وفي حالة عدم حصوله على تشجيع إيجابي في المراحل المبكرة لهذا التعلم فإنه سيصبح مثبطا ويتوقف عن التعلم . والبواعث العرضية ترفع من مستوى الميول والرغبات في ممارسة الأنشطة أو تخفيضها ، وينصح باستخدام البواعث لتعزز الكفاءة والاهتمامات ، لكن في حالة الأنشطة التي قد لا تكون ملائمة أو مهمة للشخص ولكنها ضرورية من الناحية الاجتماعية فلا بد من عمل المكافآت وزيادة الثواب والدعم

ب) التعزيز الجوهري : فبعض التعزيزات الجوهريّة تظهر طبيعياً في علاقتها بالسلوك عن التأثير الحسي ، سلوكيات أخرى تولد تأثير فسيولوجيا فمثلا تمارين الاسترخاء تخفف من التعب والإنهاك العضلي . في مواقف وأمثلة أخرى ليس السلوك نفسه أو التغذية الرجعية هي المكافأة ولكنه إحساسنا وشعورنا نحو الموقف . فالرضا الذاتي يعزز من تطبيق أو ممارسة هذا السلوك .

ج) التعزيز البديل : (Vicarious Reinforcement) ويظهر عندما نتعلم سلوكا مناسبا من نجاحات وأخطاء الآخرين في الحياة اليومية ، التعزيز البديل يمكن أن يأخذ شكلا عقابيا أو ثوابا ،

التعزيزات البديلة تعدل أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا في خمس طرق هي :

• التعزيزات لها وظيفة إعلامية تقول لنا ماذا سيحدث للآخرين عندما يتصرفون بطريقة معينة .

• التعزيزات لها وظيفة دافعية أو حافزية وذلك بإثارة التوقعات فينا والتي تجعلنا نتلقى عقوبات أو جزاءات بسبب تصرفات مماثلة .

• التعزيزات لها وظيفة تعليمية انفعالية فالنماذج في العدة تعبر عن رد فعل انفعالي في حين يتلقى هؤلاء عقابا أو مكافأة وهذه الاستجابات بالتالي تثير الانفعالات فينا .

• التعزيزات البديلة لها وظيفة تقييمية تؤثر في كيفية تقييمنا للأنشطة المختلفة ونتائجها . التعزيزات تساعدنا في تحديد ما إذا كنا نحب أو نكره سلوكيات متعددة .

• التعزيزات البديلة لها وظيفة تأثيرية فنحن نتأثر بالطريقة التي يستجيب فيها النموذج للمعاملة التي يتلقاها .

د) التعزيز الذاتي : الناس لديهم استعدادات لردود فعل ذاتية تتيح لهم السيطرة على اعتقاداتهم ومشاعرهم وتصرفاتهم . والتعزيز الذاتي يزيد من الأداء من خلال وظيفته الدافعية فالأفراد يحفزون ويدفعون أنفسهم لكي يعيشوا على مستوى معين من الأهداف والمعايير ، يختلف حجم الحافز أو الدافع الذي نضعه بناء على طبيعة الباعث ومعيار الأداء الفردي . والأفراد يضعون أهدافا مختلفة لأنفسهم ويستجيبون لسلوكياتهم بطرق مختلفة . والمعايير التي تحكم الاستجابات التعزيزية الذاتية كونت بواسطة

التدريس أو النموذج . و المعايير العالية دائما تحاكي لأنها تهذب من خلال المكافأة الاجتماعية حيث أن الجميع يباركها ويكبرها . بعد تعلم الأفراد وضع أو تحديد معايير لأنفسهم نجدهم يستطيعون التأثير على سلوكياتهم من خلال نتائج تفرز ذاتيا فنجدهم يبدأون في مكافأة أو معاقبة أنفسهم بطرق متعددة . أخيرا باندورا يعتقد أن معظم سلوكنا كراشدين منظم بالعملية المستمرة للتعزيز الذاتي . (انجلز ، 378)

29_ تقوم عمليات الاستخراج الحركي للسلوك المتعلم أو ترجمة الاحتفاظ إلى سلوك أو أداء تتحسن من خلال :

- التسميع أو ترديد أو تصور أو تخيل السلوك موضوع التعلم بالملاحظة .

- التقريب المتتابع القائم على الممارسة في اتجاه الأداء الأمثل .

وخلال هذه العملية وعلى الرغم من أن المتعلم (الملاحظ) يكون قد قام بتسميع أو ترديد وتصور أو تخيل ما تمت ملاحظته عدة مرات إلا أنه قد يعجز عند استخراج أو إنتاجه للصيغ الرمزية التي تم الاحتفاظ بها على النحو الذي صدر عن النموذج . وقد يلجأ البعض لتأكيد تعلم مثل هذه المهارات إلى تسجيل عرض النموذج لأي من هذه المهارات باستخدام شرائط الفيديو ثم إعادة عرضها عرضا بطيئا وربما يمكن هذا المتعلم من تكرار العرض عدة مرات حتى يتأكد لديه التواصل في عملية التمثيل والاستيعاب . ومع ذلك عند الإنتاج أو الاستخراج الحركي للمهارة موضوع التعلم لا تكون صحيحة تماما من أول مرة . إلا أنه مع التسميع الصامت والممارسة بتكامل الأداء الصحيح للمهارة .

30_ تتمايز الآثار التي ينتجها التعلم بالملاحظة باختلاف الأهداف التي يسعى المعلم إلى نمذجتها لملاحظتها والاقتراب بها في ثلاثة آثار هي :

♦ أثر التعلم بالملاحظة observational learning effect . ويقصد به اكتساب الفرد الملاحظ لبعض أو كل الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاحظ بمعنى تكوين استجابات جديدة لم تكن ضمن الرصيد السلوكي لذلك الفرد ومن ثم تضاف هذه الاستجابات الجديدة إلى رصيده السلوكي .

♦ الآثار الكفية والآثار المانعة للكف Inhibitory-Disinhibitory Effects . ويقصد بالآثار الكفية أن ينتج عن التعلم كف استجابي لبعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة كبعض أنماط سلوك الخوف أو العدوان أو قضم الأظافر وغيرها من أنماط السلوك التي يسعى المربون إلى إضعافها أو محوها من الرصيد السلوكي للفرد . ويقصد بالآثار المانعة للكف منع الأسباب التي تؤدي إلى الكف الاستجابي لبعض الأنماط السلوكية من أن تؤثر على محاكاة أو تقليد النموذج لهذه الاستجابات كمنع استجابة الخوف لدى الطفل من النوم بمفرده أو في غرفة مظلمة أو التعامل مع بعض الحيوانات أو الكائنات الحية الأليفة أو الاقتراب من الغرباء .

♦ أثر التيسير الاجتماعي Social Facilitation Effect ويقصد به مساعدة الفرد الملاحظ على إظهار أو إبراز بعض الاستجابات القائمة لديه والموجودة في رصيده السلوكي لكنها تحتاج إلى بعض الدعم والممارسة كي تظهر مثل الترحيب بالضيوف المناقشة والحوار .

31_ ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن هناك ثلاث مكونات تمثل عمليات تستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك على ضوء علاقة السلوك بنتائجه وهذه العمليات هي :

• الملاحظة الذاتية self-observation ، فمن خلال مكون أو عملية الملاحظة الذاتية يتباين السلوك الإنساني من حيث نمطه أو نوعه quality ومعدل الاستجابات أو تواترها rate وتعتمد الدلالة الوظيفية لهذه العملية على نوع النشاط الذي يحظى بالاهتمام والملاحظة ، حيث تختلف الأحكام التي تصدر عن الأفراد باختلاف انساقهم القيمية وبنيتهم المعرفية ، فالقضاة أحكامهم متعلقة بمدى قرب أو بعد سلوكيات الأفراد عن الحدود القانونية أحكام الرسامين على ضوء العمل وأصالته وبعده عن المألوف القيمة الجمالية .

• التقدير الحكمي Judgmental ، هل هو مرض بحيث يستحق التقدير أو المكافأة أو مثير لسخط الآخرين ويستحق العقاب حيث يصدر هذه الأحكام على ضوء المعايير أو المستويات التي يتشربها الفرد في ظل الإطار الثقافي الحاضر له وعوامل التنشئة الأسرية وأنماطها ، وهذه المعايير أو المستويات ربما تكون داخلية ومن ثم تظل هذه الأحكام نسبية حيث يصعب إصدار أية أحكام على سلوكيات الفرد أو أفعاله مستقلة عن سياقها النفسي أو الاجتماعي أو الإدراكي .

• الاستجابة الذاتية self-response ، والتقويم الذاتي لردود الأفعال بصفة خاصة ، حيث تنطوي هذه العملية على إثارة العديد من التساؤلات المستمرة حول ما هي ردود الأفعال التي تستثير الإثابة وما هي ردود الأفعال التي تستثير العقاب ومن ثم يمكن اختيار أنماط استجابات الإثابة وتجنب أنماط الاستجابات التي يترتب عليها العقاب . (الزيات ، 371 - 381)

32_ التعرض المتكرر لمشاهدة العدوان والعنف على التلفزيون يشجع الأطفال على التصرف بعنف وعدوانية ملحوظة . والنماذج الحية العدوانية تؤدي إلى تطوير السلوكيات العدوانية . وقد استنتجت مراجعات الدراسات التجريبية أن مشاهدة العنف تجعل المشاهد أكثر ميلا للعنف ، كما أن دراسات أخرى أظهرت أن من يشاهدون أفلاما أكثر عنفا تتكون لديهم ميولا عدوانية أكثر من أولئك الذين يشاهدون عنفا أقل حدة على التلفزيون . من جانب آخر ، دراسات أخرى ترى أن مشاهدة السلوك والعدوان على التلفزيون يمكن في الواقع أن تخفيض السلوك العدائي وتساعد في السيطرة عليه ، فالطفل الذي يثار ليدخل في خيالات عدوانية يمكن أن يظهر انخفاضا ملحوظا في السلوك العدواني . وفي عام 1982 م صدر عن المعهد القومي للصحة النفسية الأمريكي بحث كان أكثر تحديدا جاء فيه (أن الإجماع بين غالبية الباحثين يؤكد على أن العنف على التلفزيون بالفعل يؤدي إلى سلوك عنيف أو عدواني بواسطة الأطفال والمراهقين الذين يشاهدون تلك البرامج) . التقرير يصف ثلاث نظريات أخرى لها علاقة بالتعلم بالملاحظة والعنف .

33_ توجد عوامل أخرى تلعب دورا ملموسا في ظهور العنف والعدوانية مثل مثيرات أو مؤثرات البيت والمجتمع والاستعدادات الفردية والعوامل الموقفية أو الموضوعية ... الخ .

34 _ أسلوب القدوة استخدم مع الأطفال والكبار من مختلف الفئات كطلاب الجامعة والنزلاء المنومين في مستشفيات الصحة النفسية والأطفال الذين لا يستطيعون النطق . الخ . وذلك بتعليمهم بعض المهارات التي تساعد في التخاطب والتعاون

وتخفف القلق وتحسن من مستوى الأداء . في كل حالة ، القدوة أو النماذج تصور أو تشرح الطريقة المناسبة للتعامل مع الموقف والمريض يشجع على تقليد النموذج .

35_ يرى بندورا أن الناس الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يملكون حسا ضعيفا من الفاعلية الذاتية ، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكيات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية . توقعاتهم المتدنية تقودهم إلى تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم وتشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء أدوار جيدة ، لذلك نراهم ونتيجة لما سبق لا ينجحون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية . ولتعرض لهذه المواقف يتم بصورة تدريجية حتى يستطيع هؤلاء تحسين فاعليتهم الذاتية وبالتالي زيادة المدة أو الوقت الذي يقضونه في تلك المواقف المخيفة .

36_ اهتم باندورا بفاعلية العلاج النفسي وإجراءاته ، فهو يؤمن بأنه لا بد وأن تبني الإجراءات العلاجية على فهم جيد للميكانيزمات الأساسية والتي بواسطتها يظهر التغيير المطلوب كما أنه لا يجب أن نطبق هذه الإجراءات على مستوى عيادي حتى يكون لدينا شاهد واضح على قوة تأثيرها وفعاليتها . في تلك الحالات التي يتم التأكيد فيها على إحداث تغييرات في البيئة .

37_ يؤكد باندورا أن تأثيرها قصير المدى لأنه طالما أن الشخص تحت المراقبة المعالج أو في بيئة محكمة فمعنى ذلك التحكم في السلوك ولكن ماذا بعد ذهاب تلك المراقبة والضبط الخارجي إن ما يحدث هو انتكاس ذلك السلوك (انجلز ، 366 - 384)

38_ يصبح التعلم الإنساني بطيئا وغير عملي وخطرا إذا اعتمد كلية على الخبرات المباشرة أو على ناتج سلوكنا الخاص فمن

غير المنطقي أن يمارس الفرد تجاوز إشارات المرور الحمراء
ويصطدم بسيارة أخرى أو أحد المارة كي يتعلم مدلول إشارات
المرور . (الزيات ، 364)

التطبيقات التربوية

الميزة الكبرى للتعلم بالمحاكاة على غيره من أشكال التعلم
هي أنه يقدم للمتعلم سيناريو تالي فيه أنواع السلوك المطلوبة
، حيث لن يوضع شخص أمام عجلة القيادة في سيارة ويطلب منه
أن يتعلم القيادة بالمحاولة والخطأ فقط ، وإنما يتعلم عن طريق
ملاحظته للنموذج ، وتلح نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية
التعزيز في اتباع سلوك القدوة كما أنها تقدم أسلوباً لكيفية إدارة
الصف ، وتوضح أهمية أسلوب المحاكاة في الصف المدرسي في
التالي :

= يمكن تسهيل التعليم في الصف بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج
الملائمة حيث يستطيع المدرس استخدام العديد من النماذج لحث
التلاميذ على اتباعها .

= صياغة نتائج السلوك سواء كانت ثواباً أو عقاباً في ضوء تأثيرها
على المتعلم ، فلا يمكن للمعلم أن يفترض أن المنبه الذي يعتبره
هو سارا سيؤدي إلى تقوية السلوك أو تدعيمه . فمثلاً الشخص
شديد الخجل سيكون التفات أقرانه له نوعاً من العقاب وليس
تشجيعاً له . كما أن المعلم لا يستطيع أن يسأل تلاميذه عما
يعتبرونه معزراً لسلوكهم إذ أن ذلك سيفقد المعزز أثره كما هو
الأمر في حالة المدح والتعزيز .

= آثار التعزيز عادة ما تكون أوتوماتيكية بمعنى أن المعلم لا يحتاج لأن يشرح لتلاميذه أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى .

= يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطا دقيقا بالسلوك النهائي المطلوب وبعبارة أخرى يجب على المعلم أن يضع أهدافا قصيرة المدى للتحصيل في الدرس بحيث يستطيع تعزيز السلوك الذي يحقق تلك الأهداف .

= الاتساق في التعزيز ويعنى أن لا يثاب سلوك في مرة ويعاقب في مرة أخرى كما أنه لا يعنى ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي فيها التلميذ سلوكا سليما .

= يجب أن تتلو النتائج السلوك مباشرة فالتأخر في الثواب أو العقاب بالنسبة للأطفال (وكذلك للحيوانات) أقل تأثيرا من النتائج المباشرة السريعة . وهذه القاعدة هي أحد نواحي قوة التعليم المبرمج حيث يتلقى المتعلم نتائج تعلمه في الحال .

= يجب أن يكون الوقت الذي يمضي بين إعطاء الأسئلة وإعطاء الإجابة الصحيحة قصيرا قدر الإمكان .

= يجب أن يكون التعزيز ذو قدر مناسب فإذا كان مدح المدرس للتلميذ له قيمة عظيمة عنده فسيحتاج المدرس إلى قدر قليل من المدح على عكس تلميذ آخر لا يعتبر هذا المدح ذو قيمة لديه .

= يجب أن يرتب المعلم (في تكوين موقف التعلم) عمله في خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منها على

حدة ومن الواضح أن التعليم المبرمج ينسجم مع هذه القاعدة أكثر من الطريقة التقليدية في التدريس . (فطيم وآخرون ، 160 ، 162)

= يمكن للمعلم استخدام صيغا مختلفة للتعلم بالملاحظة بانتظام

= يمكن للمعلم استخدام نماذج وتطبيقات وخاصة عندما تكون الأهداف تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية أو المهارية . مثل تعليم نطق الكلمات الأجنبية . وعندما تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي مثل استخدام الأدوات في الرسم الهندسي . التشریح . أنشطة الفك والتركيب .

= استخدام نماذج للأداء الخاطئ إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معا في نفس الوقت فالطالب الذي يكون أداءه غير مرض يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ بنماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح .

= عمل تطبيقات في البداية على بعض الطلاب عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية ، وتشكيل الشخصيات المراد نمذجة سلوكها على بعض الطلاب مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالك .

= تطبيق أو نمذجة الأنشطة المهارية وتقديمها دون التحدث عنها أي بدون قالب لفظي وعرض النشاط الذي يراد إكسابه للطلاب غير مصحوب بأية تعبيرات لفظية ، ثم إعادة النشاط مجزءا مع

الحديث عن كل جزء منه مع إعطاء تغذية مرتدة لاستجابات أو تعليقات الطلاب وتصحيح الخطأ منها فوراً .

= توضيح كافة إجراءات وخطوات النمذجة مع توفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو الذي تتوقعه .

= التحدث دائما عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو استدعائها التي يمكن في ضوءها ومن خلالها حل المشكلات العلمية المطروحة مع إعطاء التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنماذج بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي .

= نمذجة السلوك المراد إكسابه للطلاب في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها الطالب المهارة المطلوبة .

= توضيح نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها والآثار المترتبة عليها .

= استثارة انتباه الطلاب من حيث السعة والأمد من خلال عرض نماذج أدائية صامتة للمهارات المراد إكسابها للطلاب مع استخدام الأفلام والشرائح والنماذج والشفافيات الملائمة .

= استثارة دافعية الطلاب من خلال إيضاح المبررات والأهداف التي بني عليها انتقاء أو اختيار النماذج السلوكية المراد إكسابها لهم والنماذج التي يتعين الاقتداء بها ومحاكاتها ، مع إثارة الاهتمام للبواعث التي تقف خلف هذه الدوافع .

= تعزيز عمليات الاستخراج الحركي والأنماط السلوكية الكامنة في الرصيد السلوكي للفرد مع إعطاء كل طالب الفرصة كي يحول الاحتفاظ إلى أداء سلوكي أو مهاري وفق معدله الخاص مع عدم مقارنة أدائه بأداء زملائه ولكن يمكن أن تكون المقارنة في ضوء الاقتراب التتابعي مما ينبغي أن يكون عليه الأداء أو السلوك النموذج . (الزيات ، 382 _ 383)

الانتقادات

= انتقد باندورا لتركيزه على السلوكيات الظاهرة ، على الرغم من إشادته وإيمانه بأهمية العوامل الخفية ، ولتشدده ضد التحليل النفسي ، مما جعل باندورا يتجاهل مشاكل إنسانية واضحة مثل الصراع والدوافع اللاشعورية . (انجلز ، 365 - 384)

= يرى الكثيرين من علماء علم النفس أن نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة قد قدمت إطار تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقية للسلوك الإنساني في سياق الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه وهو ما أغفلته غيرها من النظريات ، ومع هذا فإن هناك تساؤلات ما زالت تحتاج إلى إجابات علمية مقنعة حول التعلم بالملاحظة . (الزيات ، 384)

تعليق

= حديث باندورا عن المتغيرات الداخلية ، وتركيزه على الحتمية التبادلية وبحوثه في الجوانب الإنسانية للأفراد أتاح لنظريته التعامل بدقة مع تلك الاستجابات الاجتماعية المعقدة خلافا لتلك

النظريات السلوكية الراديكالية فنظرية سكينر مثلا يمكن أن يعتمد عليها لفهم السلوك المتعلم من الحيوانات كما أنها لا تهتم إلا بعادات وسلوكيات بسيطة متعلمة للكائنات البشرية بعيدا عن شرح وتفسير تلك السلوكيات الإنسانية المعقدة مثل عملية الإبداع واتخاذ القرارات ، في حين أن نظرية باندورا تحسب حساب تلك الأنواع المعقدة من الأنشطة متيحة المجال لمزيد من السلوكيات الإنسانية لتصبح أكثر قابلية للتحليل العلمي . عمل باندورا ساعد في التغلب على النظرة السلوكية المبكرة للطبيعة الإنسانية كمكينة إنتاجها أو إخراجها يعتمد على المواد أو المدخلات التي تقوم بتغذيتها وبتزويدها بها . هذه النظرية تعتبر مثلا ممتازا للأسلوب العلمي في دراسة الشخصية ، فهي تعتمد على أرضية علمية بحثية أمبيريقية قابلة للمزيد من البحوث والتجارب المعملية ، حيث أثارت عديدا من البحوث والدراسات في مجالات أخرى متعددة ، كما أن مصطلحاتها وأفكارها الرئيسية كتبت بأسلوب واضح وبطريقة (خير الكلام ما قل ودل) كما أنها منسجمة ومتناسبة مع المفهوم الحاضر للعالم .

= على الرغم من أن باندورا لم يناقش بوضوح افتراضاته الفلسفية باستثناء الحتمية التبادلية . فهو أكثر تطورا من سكينر في اعترافه بأن المحاولات العلمية تعتمد على الافتراضات الفلسفية . على الرغم من حرص أصحاب نظريات التعلم والسلوك على تحديد أنشطتهم بالعلوم الأمبيريقية ومناهجها العلمية إلا أنهم أثاروا قضايا فلسفية وتساؤلات أخلاقية ، وقد كان ذلك واضحا في محاولاتهم تطبيق نظرياتهم على الجوانب التي تشمل تحسي المجتمع والسلوك الإنساني . وقد استخدم أسلوبا علميا وعمليا تشكل الفلسفة أحد مضايمينه الأساسية . فقد ساعد باندورا في تجديد أسلوب التعلم والسلوك بغرسه في البعد

المعرفي والاعتراف ببعض أسسه الفلسفية . إن التركيز العلمي الذي أولاه باندورا لمفاهيمه وبحوثه جعل أسلوبه شعبيا مما يؤكد ذلك استمرارية هذا الأسلوب وتأثيره القوي .

= نشأت نظرية بندورا داخل الإطار السلوكي والتعليمي وتعكس تركيزا على التأمل الخارجي وإدراك جوانب القصور في المذهب السلوكي الراديكالي مما جعل بندورا يؤمن بأنه من المرغوب فيه إعادة تقديم المتغيرات الداخلية مثل الفاعلية الذاتية ولم يضحي بالالتزام السلوكي للبحث التجريبي والطرق العلمية المتشددة فالنتيجة التي توصل لها تتمثل في تصحيح بعض من الصراعات الموجودة في نظريات التعلم والسلوك ودمج مفاهيمها مع نتائج حديثة في مجال المعرفة وعلم النفس الاجتماعي . بعكس سكينر ، فباندورا لا يؤمن بأن السلوك الإنساني ينظم في الأساس من خلال عناصر موجودة في البيئة وفي نفس الوقت فهو لا يتفق مع المحللين النفسيين الذين ينظرون للسلوك على أنه محدد إلى حد كبير بواسطة قوى داخلية لا ندركها أو نعيها وبناء على مرثيات بندورا فإن السلوك الإنساني يعود إلى الحتمية المتبادلة التي تتضمن عوامل بيئية وسلوكية ومعرفية كما أن العمليات ذات العلاقة بالذات تلعب دورا رئيسيا في نظرية بندورا ، لكنه لا ينظر للذات كعامل نفسي يتحكم في السلوك . وهو يستخدم مصطلح (النظام الذاتي) ويعني به المفاهيم والتركيبات المعرفية التي تشكل أرضية للإدراك والتقييم وتنظيم السلوك ، فالذات في نظرية التعلم الاجتماعي مجموعة من العمليات والتركيبات المعرفية والتي بواسطتها يرتبط الناس بيئتهم مما يساعد في عملية تشكيل سلوكهم .

= ينتقد بندورا سكينر لكونه متطرفا جدا في تركيزه الرئيسي على العوامل الخارجية ، فالتفسير الذي يطرحه سكينر غير كامل ويقدم وجهة نظر مبتورة عن الطبيعة الإنسانية لأنه لا يأخذ في الاعتبار العمليات الداخلية التي توجه السلوك أيضا .

= وينتقد نظريات التحليل النفسي لاستخدامها تعليلا مكررا ومملا في نسبة السلوك للقوى اللاشعورية . التي تعطينا وصفا لا تفسيراً للسلوك لا يضيف جديدا لحقيقة أن السلوك موجود .

= لا يختبر بندورا وجود السلوك المحفز ، فهو ببساطة يشعر بأنه في علم السلوك من الأمور غير المفيدة ، لا يسمح بالتنبؤ بكيفية سلوك الشخص في وضع معين ، ولا يأخذ في الحسبان التباين الكبير للسلوك في ظروف مختلفة .

= في مفهوم بندورا للحتمية المتبادلة ، على الرغم من أن المثيرات تؤثر في سلوكنا ، إلا أن العوامل الشخصية الفردية مثلا الاعتقادات والتوقعات أيضا تؤثر على كيفية تصرفنا . فالعوامل السلوكية والمعرفية والبيئية تؤثر في كل واحد وكل هذه العوامل الثلاثة تعمل كمحددات متشابكة . (انجلز ، 365 - 384)

المراجع

1- باربرا انجلز ، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم ، مدخل إلى نظريات الشخصية ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، 1991 م .

2- الزيات - فتحي مصطفى ، سيكلوجية التعلم ، 1996 م ، دار النشر للجامعات ، ط 1 .

3- فطيم - لطفي وآخرون ، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، مكتبة النهضة المصرية، 1988م ، ط 1 .

4 - <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage>.

htm#bandural