نظریه ذهن و یادگیری اجتماعی: مراحل و عوامل مؤثر در کودکان

علیرضا محمدی آریا[1]، فاطمه امام‌جمعه[2]*

۱. استادیار گروه آموزش پیش‌دبستان، دانشگاه علوم توان‌بخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره سیزدهم، زمستان ۱۴۰۳، صفحات ۴۴-۳۳

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر مروری بر نظریهٔ ذهن و یادگیری اجتماعی در کودکان بود. برای روانکاوان، یک سؤال کلیدی رشدی این است که ظرفیت‌های ذهنی کودکان چگونه رشد می‌کند، یعنی چگونه آن‌ها احساسات و مقاصد دیگران و همچنین خودشان را درک می‌کنند و چگونه این درک در طول دوره رشد در احساسات آن‌ها و انتظارات آن‌ها از دیگران ادغام می‌شود. به‌طورکلی، این سؤال موضوع خطوط تحقیق سازنده در میان روانشناسان شناختی و رشد بوده است. رشد کودکان در چارچوب نظریه ذهن و یادگیری اجتماعی، به طور هم‌زمان با توسعه توانایی‌های شناختی، هیجانی، و اجتماعی آن‌ها صورت می‌گیرد. هرکدام از این مراحل تأثیر زیادی بر چگونگی تعامل کودک با دیگران، درک او از احساسات و افکار دیگران، و نحوه یادگیری از محیط اجتماعی دارند. مراحل رشد کودکان بر اساس نظریه ذهن و یادگیری اجتماعی، مفاهیمی هستند که به طور قابل‌توجهی در توسعه شناختی، اجتماعی و رفتاری کودک تأثیر می‌گذارند. این دو نظریه از جنبه‌های مختلف رشد کودک را توضیح می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: نظریه ذهن، یادگیری اجتماعی، مراحل و عوامل مؤثر در کودکان.

مقدمه

در طول ۱۵ سال گذشته، محققان این رشته‌ها با تمرکز بر رشد نظریه ذهن، شواهد شگفت‌انگیزی از توانایی‌های کودکان بسیار خردسال در درک رفتار خود و دیگران بر اساس باورها و تمایلات به ما ارائه کرده‌اند. علاوه بر این، آن‌ها مشاهدات و آزمایش‌های جذابی را نیز ارائه کرده‌اند که نشان می‌دهد از اوایل دوران نوزادی ما قصد و نیت را به افراد نسبت می‌دهیم. اصطلاح نظریه ذهن برای فیلسوفان، رشد گرایان شناختی و نخستی شناسان حوزه خاصی از تحقیق و تحقیق با هدف گسترده درک توانایی، که ممکن است منحصراً انسانی باشد یا نباشد، برای پیش‌بینی و توضیح اعمال خود و دیگران بر اساس دانش، باورها و خواسته‌هایشان، مشخص‌شده است. هدف از این پژوهش ارائه خلاصه‌ای از این مجموعه پژوهش‌های انجام‌شده است.

نظریه ذهن

دیدگاه تکاملی نظریهٔ ذهن

نظریه ذهن به درک کودکان از حالات ذهنی خود و دیگران مربوط می‌شود (کارپندیل و لوئیس، ۲۰۰۶). شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه کودکان از همان اوایل زندگی، نیات، عواطف، خواسته‌ها و باورها را نسبت می‌دهند و با در نظر گرفتن چنین تجربیات درونی می‌توانند رفتارهای آشکار را پیش‌بینی و توضیح دهند (ولمن، ۲۰۱۴).

اگرچه کودکان بسیار خردسال به دلیل محدودیت زبانی و توانایی‌های عملکرد اجرایی در انجام وظایف استاندارد نظریه ذهن شکست می‌خورند، تحقیقات فزاینده‌ای نشان می‌دهد که آن‌ها از ابتدای سال دوم زندگی از ذهن دیگران آگاهی دارند. ازاین‌رو، روانشناسان رشد شروع به تمایز بین دو مکانیسم نظریه ذهن مختلف کرده‌اند، که معمولاً به صورت ضمنی و آشکار برچسب‌گذاری می‌شوند (اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۴).

اگرچه با تفاوت‌های فردی بزرگ، درک صریح کودکان از ذهن خود و دیگران به طور مداوم در طول سال‌های پیش‌دبستانی و مدرسه، در راستای مجموعه‌ای مترقی از اکتساب‌های مفهومی توسعه می‌یابد (پترسون و همکاران، ۲۰۱۲). در این راستا، ولمن (۲۰۱۴) رشد تئوری ذهن صریح را در اوایل دوران کودکی مقیاس بندی کرده و یک پیشرفت پنج مرحله‌ای را در توانایی‌های ذهن‌خوانی شناسایی کرده است. به طور خاص، در دوران کودکی و پیش‌دبستانی، کودکان در حال رشد در کشورهای غربی به طور متوالی درکی از تمایلات مختلف، باورهای متنوع، دسترسی به دانش، باورهای نادرست و احساسات پنهان به دست می‌آورند. درواقع، اصطلاحات وضعیت روانی که خواسته‌ها و احساسات را توصیف می‌کنند، در صحبت‌های آن‌ها در حدود ۲۴ ماهگی ظاهر می‌شود، که نشان‌دهنده توانایی نسبت دادن خواسته‌های مختلف به خود و دیگران است. در مرحله بعد، در حدود ۳ سالگی، اصطلاحات شناختی مربوط به باورها در واژگان کودکان ظاهر می‌شوند، که نشان‌دهنده این درک است که افراد مختلف می‌توانند باورهای متفاوتی در مورد یک موقعیت داشته باشند. در سن ۴ سالگی، کودکان متوجه می‌شوند که ممکن است فرد نسبت به اطلاعاتی که به آن دسترسی ندارد، بی‌اطلاع باشد. گام مهم بعدی در ذهن‌خوانی، که بلافاصله پس از ۴ و نیم سالگی اتفاق می‌افتد، درک باورهای نادرست است. این نشان‌دهنده مفهوم‌سازی ذهن به‌عنوان یک سیستم بازنمایی است: اگرچه یک قطعه اطلاعاتی ممکن است درست باشد، کودک متوجه می‌شود که ممکن است فردی یک باور جایگزین داشته باشد. دستاورد نهایی در مقیاس ولمن بعداً در حدود ۶ سال به دست می‌آید و مربوط به آگاهی از احساسات پنهان است: یعنی درک این واقعیت که یک فرد ممکن است یک احساس را احساس کند اما احساس دیگری را نشان دهد (ولمن، ۲۰۱۴). این آخرین جنبه ازنظریه ذهن نیز یکی از اجزای فهرست شده در مدل پیشنهادی توسعه اتحادیه اروپا توسط پونز و همکاران (۲۰۰۴) است.

در میان مراحل دخیل در به دست آوردن یک نظریه ذهن، درک باورهای نادرست به طور خاص به طور گسترده موردبررسی قرارگرفته است، زیرا نشان‌دهنده یک نقطه عطف رشد است. درواقع، موفقیت در وظایف باورهای نادرست مستلزم این بینش است که حالت‌های داخلی به طور بالقوه می‌توانند با واقعیت بیرونی در موقعیت‌های زندگی روزمره در تضاد باشند (هیوز و دیوین، ۲۰۱۵). همانطور که در بالا ذکر شد، در حدود ۴ سالگی، کودکان شروع به درک صریح می‌کنند که افراد ممکن است باورهای اشتباهی در مورد واقعیت داشته باشند و عواقبی برای رفتار آن‌ها

داشته باشد. بااین‌حال، این شکل از استدلال ذهنی بازگشتی تا پایان سال‌های پیش‌دبستانی به طور کامل توسعه‌نیافته است: تنها در ۶ یا ۷ سالگی، دستاوردهای شناختی بیشتر کودکان را قادر می‌سازد تا درک باورهای نادرست درجه دوم را به دست آورند؛ بنابراین، در حدود شروع دوره دبستان، کودکان شروع به ایجاد این آگاهی می‌کنند که یک فرد می‌تواند در مورد باورهای دیگران باور داشته باشد، درنتیجه زمینه را برای اشکال جدید استدلال و رفتار فراهم می‌کند (میلر، ۲۰۱۲).

دیدگاه چندبعدی نظریه ذهن

به طور سنتی، نظریه ذهن یک ساختار واحد در نظر گرفته می‌شد، زیرا ارجاع به افکار و احساسات خود و دیگران به‌عنوان یک توانایی شناختی واحد اعتقاد بر این بود. اقدامات نظریه ذهن که یک ساختار واحد را اتخاذ می‌کنند معمولاً اقدامات تک‌وظیفه‌ای هستند. بر اساس این دیدگاه واحد، تکلیف باور غلط یکی از معیارهای رایج برای ارزیابی نظریه ذهن بود (پرنر و همکاران، ۲۰۰۲). وظایف باور نادرست معمولاً شامل سؤالاتی در مورد استنباط باورهای دیگران در مورد محتوای یک جعبه (همچنین به‌عنوان "وظیفه محتوای غیرمنتظره") یا مکان یک شی (همچنین به‌عنوان "تکلیف مکان غیرمنتظره" شناخته می‌شود) است و معمولاً در مطالعات اولیه نظریه ذهن استفاده می‌شد. علاوه بر این، تکلیف باور نادرست نیز اغلب برای ارزیابی توانایی‌های نظریه ذهن ضمنی و صریح استفاده می‌شود (سوریان و گراچی، ۲۰۱۲). نظریه ذهن ضمنی، که به‌عنوان توانایی پردازش ضمنی باورهای نادرست دیگران تعریف می‌شود، اغلب با الگوهای حرکتی چشم در ادبیات فعلی ارزیابی می‌شود (اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۴)، درحالی‌که نظریه ذهن در پاسخ‌های صریح (مثلاً، گزارش شفاهی) پردازش باورها دخیل است (دودل-فدر و همکاران، ۲۰۱۱). معیارهای نظریه ذهن ضمنی و صریح عمدتاً از وظایف باور غلط برای اندازه‌گیری ساختار نظریه ذهن واحد استفاده می‌کنند (کالک و همکاران، ۲۰۱۸).

در دهه‌های اخیر، نظریه ذهن بر اساس شواهد عصبی فیزیولوژیکی/عصبی آناتومیکی، شامل جنبه‌های شناختی-عاطفی و درون فردی-بین فردی است (دواش و شامای-تسوری، ۲۰۱۴). معیارهای نظریه ذهن که ساختار چندبعدی را اتخاذ می‌کنند معمولاً اقدامات چند وظیفه‌ای هستند. با توجه به سازه نظریه ذهن شناختی-عاطفی، نظریه ذهن شناختی را می‌توان به‌عنوان ارجاع به افکار، دانش، باورها و نیات دیگران و خود تعریف کرد (آستین و همکاران،۲۰۱۸) چندین ناحیه مغز، از جمله قشر پیشانی میانی، شیار گیجگاهی فوقانی، اتصال گیجگاهی و قطب های گیجگاهی، در نظریه ذهن شناختی دخیل هستند (دواش و شامای-تسوری، ۲۰۱۴). اختلال در نظریه ذهن شناختی در کودکان ناشنوا و در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم یافت شده است (پترسون و همکاران، ۲۰۱۲). این کودکان در نسبت دادن رفتارهای دیگران به باورهای خود مشکل دارند، بنابراین در تعامل با همسالان تجربیات منفی دارند (زیو و همکاران، ۲۰۱۳). جنبه دیگر، نظریه ذهن عاطفی، را می‌توان به‌عنوان استنباط احساسات دیگران و خود تعریف کرد (هلنیاک و مک لافلین، ۲۰۲۰). مشخص‌شده است که نظریه ذهن عاطفی مناطق مختلف اما متنوع مغز را درگیر می‌کند: قشر شکمی و اوربیتوفرونتال، قشر کمربندی قدامی شکمی، آمیگدال و جسم مخطط شکمی (ابیو-اکل و همکاران،۲۰۱۱). نقص در نظریه ذهن عاطفی در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مخالف، کودکان مبتلا به سندرم الکل جنینی و کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم یافت شده است (بالدیمتسی و همکاران، ۲۰۲۰). اختلالات در نظریه ذهن عاطفی ممکن است مشکلات آن‌ها را در درک علل و پیامدهای احساسات، و در تشخیص و تفسیر نشانه‌های عاطفی در چشم‌ها توضیح دهد (باریبو و همکاران، ۲۰۱۵). ساختار نظریه ذهن شناختی-عاطفی در ابتدا در مطالعات اخیر مرتبط با نظریه ذهن پذیرفته‌شده است.

علاوه بر این، با توجه به ساختار نظریه ذهن درون فردی- بین فردی، نظریه ذهن را می‌توان به نظریه ذهن درون فردی و بین فردی نیز تقسیم کرد که به ترتیب به استنباط درباره افکار و احساسات خود و دیگران اشاره دارد (فو و همکاران، ۲۰۲۳). قشر شکمی میانی با نظریه ذهن درون فردی مرتبط است، درحالی‌که قشر جلوی مغزی پشتی میانی نقشی در نظریه ذهن بین فردی ایفا می‌کند (دنی و همکاران، ۲۰۱۲). لوکاریلو و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند که کودکان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین، رفتار بین فردی بهتری نسبت به درون فردی دارند. علاوه بر این، کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم در وظایف درون فردی بهتر از وظایف بین فردی نظریه ذهن عمل می‌کنند. اگرچه ساختار نظریه ذهن

درون فردی- بین فردی توسط مطالعات تصویربرداری عصبی عملکردی پشتیبانی می‌شود، اما نسبتاً کمتر از ساختار نظریه ذهن شناختی- عاطفی در مطالعات مرتبط با نظریه ذهن در ده سال گذشته در نظر گرفته شده است (بیدوین و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به جنبه‌های شناختی-عاطفی و درون فردی- بین فردی، وستبی و رابینسون (۲۰۱۴) این دو جنبه را به‌عنوان چهار بعد ساختار نظریه ذهن ادغام کردند: نظریه ذهن شناختی- درون فردی، نظریه ذهن شناختی- بین فردی، رفتار عاطفی- درون فردی- عاطفی، و عاطفی. این دیدگاه چندبعدی نظریه ذهن ممکن است برای پزشکان و محققین یک چارچوب یکپارچه و جامع برای درک پروفایل‌های نظریه ذهن جمعیت‌های خاص، مانند افراد مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم و آسیب‌شناسی روانی بیرونی، برای برنامه‌ریزی و اجرای مداخلات مناسب در اختیار پزشکان و محققان قرار دهد (فو و همکاران، ۲۰۲۳).

درک احساسات و نظریه ذهن

شواهدی مبنی بر ارتباط بین احساسات و نظریه ذهن از تحقیقات قابل‌توجهی به دست می‌آید که بیشتر آن‌ها با کودکان پیش‌دبستانی انجام‌شده است. در یک مطالعه پیشگام، کاتینگ و دان (۱۹۹۹) درک اجتماعی را در نمونه‌ای متشکل از بیش از ۱۰۰ کودک پیش‌دبستانی ۳ و ۴ ساله بررسی کردند. درحالی‌که آن‌ها یک همبستگی بین احساسات و نظریه ذهن پیدا کردند، حدس زدند که حداقل در حدود ۴ سال، این دو حوزه شناخت اجتماعی متمایز باقی می‌مانند و همبستگی‌هایی که پیداکرده‌اند به دلیل عوامل تعدیل‌کننده مانند سن، صلاحیت زبانی، یا پیشینه خانوادگی (مانند طبقه اجتماعی، اندازه خانواده، استفاده خانواده از فرهنگ واژگان داخلی و غیره) است.

مطالعه مقطعی دیگری که ارتباط بین احساسات و نظریه ذهن را در کودکان پیش‌دبستانی بررسی کرد توسط هاروود و فارار (۲۰۰۶) انجام شد. این نویسندگان بر ارتباط بین دیدگاه گیری عاطفی و نظریه ذهن در نمونه‌ای متشکل از ۴۲ کودک ۳ تا ۵ ساله تمرکز کردند و روابط مثبت معناداری بین احساسات و نظریه ذهن مستقل از سن و مهارت‌های زبانی دریافتی گزارش کردند. اخیراً، ویمر و همکاران. (۲۰۱۲) مطالعه‌ای را با کودکان ۴ و نیم تا ۶ و نیم ساله انجام داد که از ابزارهای مشابه با ابزارهای مورداستفاده در تحقیق فعلی استفاده کرد. آن‌ها همچنین رابطه‌ای بین درک علل خارجی احساسات و نظریه ذهن پیدا کردند.

توانایی زبان و شناخت اجتماعی کودکان: یک رابطه پیچیده

شواهدی مبنی بر اینکه زبان نقش مهمی در درک باورهای نادرست ایفا می‌کند، هم از مطالعات مقطعی (لونگوباردی و همکاران، ۲۰۱۶) و هم از مطالعات آموزشی (هیل و تاگر-فلوسمانبرگ، ۲۰۰۳) به‌دست‌آمده است (اسپرونگ و همکاران، ۲۰۱۵). مجموعه قابل‌توجهی از یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد که رابطه بین نظریه ذهن و زبان ممکن است دوطرفه باشد (اسلید و رافمن، ۲۰۰۵). بااین‌حال، به نظر می‌رسد که تأثیر زبان بر نظریه ذهن قوی‌تر از روش دیگر است و زبان نقش مهمی در تقویت درک ذهن کودکان دارد. علاوه بر این، جنبه‌های مختلف زبان (معنی، نحوی و عملی) همگی با نظریه ذهن مرتبط هستند. میلیگان و همکاران در یک متاآنالیز از رابطه بین توانایی زبان و درک باورهای نادرست. وظایف نظریه ذهن مستلزم درک شرایط ذهنی و نحو پیچیده در کودکان است. یک رابطه مثبت قوی بین شایستگی زبان و توانایی‌های نظریه ذهن پیشرفته نیز در کودکان دبستانی گزارش‌شده است (گروزانی و همکاران، ۲۰۱۲).

در برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر رویکرد مکالمه، کودکانی که در فعالیت‌های زبانی هدفمند شرکت کردند، نسبت به کودکان گروه کنترل که هیچ آموزش زبانی دریافت نکردند، دستاوردهای بیشتری در عملکرد وظایف نظریه ذهن نشان دادند(اورناگی و همکاران، ۲۰۱۵). فعالیت مکالمه تبدیل دانش ضمنی کودکان به آگاهی صریح از حالات عاطفی خود و دیگران را تسهیل می‌کند و منجر به دستاوردهایی در درک آن‌ها از تجربه عاطفی، از جمله در سنین بسیار پایین، می‌شود، همانطور که اخیراً توسط گروزانی و همکاران (۲۰۱۶) گزارش‌شده است.

درنهایت، شواهد بیشتری از نقش زبان در رشد شناخت اجتماعی کودکان از مطالعاتی به دست می‌آید که عملکرد نظریه ذهن را در کودکان با اختلالات و تأخیرهای زبانی خاص بررسی می‌کنند. این کودکان نسبت به همسالان در حال رشد خود دانش شناختی اجتماعی و درک هیجانی

ضعیف‌تری دارند (ریف و ویفرینک، ۲۰۱۷). شواهدی از ارتباط علی بین زبان و نظریه ذهن توسط مطالعات روی کودکان ناشنوا ارائه‌شده است که رشد زبانی و درک باورهای نادرست آن‌ها هر دو به تأخیر افتاده است (گرازانی و همکاران، ۲۰۱۸).

نظریه‌های یادگیری اجتماعی

نظریه یادگیری اجتماعی که توسط آلبرت بندورا ارائه شد، احتمالاً تأثیرگذارترین نظریه یادگیری و رشد بوده است. باوجودی که این نظریه ریشه در بسیاری از مفاهیم نظریه سنتی یادگیری دارد، امّا بندورا اعتقاد دارد که آموزش مستقیم، تنها وسیله برای یادگیری نیست. نظریه او، یک عنصر اجتماعی را نیز در نظر می‌گیرد و می‌گوید که مردم می‌توانند اطلاعات و رفتارهای جدید را از طریق مشاهده مردمان دیگر یاد بگیرند. این نوع یادگیری را که به یادگیری (مدل‌سازی) مشاهده‌ای معروف است می‌توان برای توضیح انواع گسترده‌ای از رفتارها به کاربرد.

مفاهیم اولیه یادگیری اجتماعی

۱) یادگیری مشاهده‌ای

مردم می‌توانند از طریق مشاهده یاد بگیرند. بندورا در آزمایش معروف خود به نام «عروسک بوبو» نشان داد که کودکان رفتارهایی را که در دیگران مشاهده می‌کنند، یاد گرفته و تقلید می‌کنند. کودکانی که در آزمایش بندورا شرکت کرده بودند، آدم بالغی را مشاهده کردند که رفتار خشنی با عروسک بوبو داشت. هنگامی‌که بعداً به کودکان اجازه داده شد تا در یک اتاق دیگر به بازی با عروسک بوبو بپردازند، آن‌ها شروع به تقلید و تکرار رفتارهای خشنی که قبلاً مشاهده کرده بودند نمودند.

بندورا سه مدل پایه از یادگیری مشاهده‌ای را تعریف کرده است:

مدل زنده، که مستلزم به نمایش گذاشتن یا انجام یک رفتار توسط فردی واقعی است.

مدل آموزشی کلامی، که مستلزم توصیف و توضیح یک رفتار است.

مدل نمادین، که مستلزم رفتار نشان داده‌شده شخصیت‌های واقعی یا ساختگی در کتاب‌ها، فیلم‌ها، برنامه‌های تلویزیونی یا رسانه‌های بر خط است.

۲) تشویق درونی

وضعیت ذهنی برای یادگیری اهمیت دارد. بندورا خاطرنشان ساخت که عوامل خارجی و محیطی، تنها عامل مؤثر بر یادگیری و رفتار نیست. او عامل درونی را نیز به شکل غرور، ارضاء شخصی یا حس موفقیت، مؤثر می‌دانست. چنین تأکیدی بر افکار و شناخت درونی به ارتباط بخشیدن بین نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های رشدی–شناختی کمک می‌کند. باوجودی که در بسیاری از کتاب‌های درسی، نظریه یادگیری اجتماعی را همراه با نظریه‌های رفتاری قرار می‌دهند، خود بندورا رهیافتش را به‌عنوان «نظریه اجتماعی–شناختی» تشریح می‌کند.

۳) فرایند مدل‌سازی

یادگیری لزوماً به تغییر رفتار منجر نمی‌شود. باوجودی که رفتارگراها معتقدند که یادگیری به تغییرات ثابتی در رفتار می‌انجامد اما یادگیری مشاهده‌ای نشان می‌دهد که مردم می‌توانند اطلاعات جدیدی را یاد بگیرند بدون آن‌که رفتار جدیدی بروز دهند. تمام رفتارهای مشاهده‌شده به طور مؤثری یاد گرفته نمی‌شوند. عواملی هم در مدل و هم در یادگیرنده می‌توانند در موفقیت یا عدم موفقیت یادگیری اجتماعی نقش داشته باشند. همچنین باید مراحل و نیازهای خاصی برآورده شوند.

به عقیده بندورا، یادگیرنده باید علاوه بر توجه و علاقه، توانایی تقلید و الگوبرداری را دارا باشد. یادگیری اجتماعی، بنا بر مشاهده و تقلید، به طور ناخودآگاه در بسیاری از افراد به صورت مثبت و منفی انجام می‌گیرد و پیامدهای ثمربخش، یا زیان‌بار خود را به دنبال خواهد داشت (اقایوسفی، ۱۳۸۶)؛ بنابراین برای تبیین این نظریه باید مفاهیمی چون تقلید، الگوبرداری و مشاهده را شرح دهیم؛ اما قبلاً باید انتقادات ایشان بر نظریه‌های کلاسیک را ملاحظه کنیم تا بستر نظریات ایشان فراهم شود.

بندورا اهمیت تقویت مستقیم را به‌عنوان روشی برای تأثیر گذاشتن بر رفتار انکار نمی‌کند، ولی او این عقیده را که رفتار فقط می‌تواند از طریق تقویت مستقیم آموخته شود یا تغییر یابد، به چالش می‌طلبد. او معتقد است شرطی‌سازی کنشگر که به‌موجب آن رفتار کوشش و خطا ادامه می‌یابد تا اینکه فرد تصادفاً پاسخ درست را می‌دهد، روش نامناسب و بالقوه خطرناکی برای یادگیری مهارت‌هایی مانند شنا کردن یا رانندگی است. امکان دارد فرد قبل از یافتن زنجیره رفتارهای درستی که تقویت مثبت را به همراه دارند، غرق‌شده یا تصادف کند. ازنظر بندورا، اغلب رفتارهای انسان از طریق الگو، به صورت عمدی یا تصادفی آموخته می‌شوند. ما با مشاهده کردن دیگران و تقلید کردن از رفتار آن‌ها یاد می‌گیریم. بندورا به‌رغم پذیرفتن نقش شرطی شدن و تقویت در تبیین رفتار آدمی، با نقش سنتی محرک-پاسخ، به‌عنوان تنها شیوه مطالعه رفتار، مخالفت می‌کند. ازنظر بندورا، بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان با مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد. در اولین تحقیق بندورا و والترز (۱۹۵۲) در زمینه علل خانوادگی پرخاشگری، بر اهمیت یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران تأکید شده است. از آن به بعد، بندورا یادگیری مشاهده‌ای را مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری به‌حساب آورد (کدیور، ۱۳۸۵).

بندورا از همان ابتدا با ترکیب جنبه‌های شناختی و اجتماعی رفتار، به تقسیم‌بندی سنتی دیدگاه رفتارگرایی در مقابل دیدگاه‌های دیگر خاتمه می‌دهد و به اهمیت نسبی عوامل بیرونی و درونی در رفتار تأکید می‌کند. او در جریان پرورش نظریه شناختی-اجتماعی خود، دیدگاه یک‌بعدی تأثیرگذاری محیط بر انسان، یعنی عمده‌ترین فرضیه رفتارگرایی را رد کرده، به طرح موجبیت دوجانبه (Reciprocal Determinism) یا "فرایندی به هم‌پیوسته" که دربرگیرنده کلیه عوامل فردی و اجتماعی در فرایند یادگیری است می‌پردازد (کدیور، ۱۳۸۵).

به نظر بندورا، عواطف، تفکر و رفتار فرد در هر موقعیت به احساس توانایی او وابسته است. در موقعیت‌هایی که فرد نسبت به توانایی‌های خود اطمینان حاصل می‌کند، رفتار و شناخت و احساسات او کاملاً متفاوت از موقعیت‌هایی است که فرد در آن احساس عدم توانایی، امنیت یا فقدان صلاحیت می‌کند (آقا یوسفی،۱۳۸۶).

نظریه یادگیری اجتماعی با موضعی اصولی در اوایل نیمه دوم قرن بیستم به‌وسیله گروهی از روان‌شناسان، به‌ویژه آلبرت بندورا با کوشش و فعالیتی گسترده مطرح گردید. گر چه این نظریه بر شرطی شدن عامل، مانند تغییر رفتار قرار دارد، اما بنیادهای اصلی آن بر نمادسازی، فرضیه‌انگاری، جست و جوی روابط علت و معلول و پیش‌بینی پیامدهای رفتاری استوار است. به این جهت این نظریه آمیزه‌ای از رفتارگرایی و شناخت‌گرایی است. به عقیده بندورا محیط بی‌شک در رفتار تأثیر می‌کند. نظام اجتماعی است که از راه تشویق و تنبیه افراد جامعه را به اجرای رفتارهای معینی وادار می‌سازد یعنی، به‌اصطلاح بندورا رفتار انسان بر جبرگرایی دوسویه پایه‌ریزی می‌شود. بندورا برای توضیح یادگیری اجتماعی خود به مواردی مانند چهارچوب ادراکی، یادگیری کاروری و جانشینی، یادگیری و عملکرد، اهمیت تقلید در یادگیری، الگوبرداری و مشاهده اشاره می‌کند.

نظریه یادگیری راتر

اتر برای تعیین رفتار، هم به تقویت بیرونی و هم به فرآیندهای شناختی درونی توجه دارد. دو فرض اساسی نظریه راتر عبارت‌اند از:

۱) شخصیت آموخته می‌شود

۲) شخصیت به‌سوی هدف‌های خاصی برانگیخته می‌شود.

آن رفتارهایی که ما را به هدف‌های پیش‌بینی‌شده‌مان نزدیک‌تر می‌کنند، قوی‌تر از رفتارهای دیگر تقویت خواهند شد (شولتز و شولتز، ۱۹۹۸، ترجمه سید محمدی ۱۳۷۸). راتر برای اینکه کارکرد شخصیت را شرح دهد، چهار مفهوم اساسی را معرفی کرده:

۱- توان رفتار

۲- ارزش تقویت

۳- انتظار

طبق نظر راتر، نیازهای روانی ما آموخته می‌شوند. این نیازها از تجربیات پیوندیافته با ارضای نیازهای فیزیولوژیکی ناشی می‌شوند. نیازهای آموخته‌شده نیز منشاء اجتماعی دارند، زیرا آن‌ها به افراد دیگر وابسته‌اند. راتر برای اینکه تفاوت‌های شخصیت موجود در عقاید ما نسبت به منبع تقویتمان را تبیین کند، مفهوم منبع کنترل را معرفی کرد که شکلی از انتظار تعمیم‌یافته است. منبع کنترل ما تأثیر زیادی بر رفتارمان دارد، که قبلاً در قسمت مفهوم منبع کنترل به طور کامل بیان شد. در اینجا لازم به ذکر است که بین مفهوم کار آیی شخصی بندورا و مفهوم منبع کنترل راتر شباهت‌هایی وجود دارد، هردوی آن‌ها به ادراک یا عقیده ما درباره درجه کنترلی که بر رویدادهای زندگی و تلاش‌هایمان داریم، می‌پردازند. تفاوت عمده بین این دو مفهوم این است که منبع کنترل می‌تواند به بسیاری از موقعیت‌های موجود در زندگی تعمیم یابد، درحالی‌که کار آیی شخصی صرفاً به موقعیتی خاص محدود می‌شود (شولتز، ۱۹۹۸، ترجمه سید محمدی، ۱۳۷۸).

نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز

نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز یادگیری را در ارتباط با پیامدهای رفتار می‌داند. برجس و ایکرز (۱۹۶۶)، اظهار می‌دارند که همچون تمامی رفتارها رفتار بزهکارانه نتیجه محرک‌ها یا واکنش‌های دیگران نسبت به آن رفتار است بر مبنای بسط این نظریه افراد رفتار اجتماعی را از طریق شرطی شدن با الگو گیری مستقیم از رفتار دیگران یاد می‌گیرند. همچنین رفتار از طریق پاداش با تقویت مثبت تقویت می‌شود و با فقدان پاداش مجازات منفی یا مجازات واقعی مجازات مثبت یا صریح تضعیف می‌گردد. ازاین‌رو اگر رفتار فرد تقویت شود منجر به تکرار رفتار خواهد شد؛ به تعبیری دیگر رفتار یاد گرفته‌شده است. همین‌طور اگر فرد بعد از یک رفتار معین تنبیه شود یاد می‌گیرد که از تکرار رفتار اجتناب کند بنابراین اگر به افراد معرف به خاطر انحراف گذشته‌شان به‌جای تنبیه شدن پاداش داده شود و آن‌ها به خاطر انحرافشان مورد تشویق نیز قرار گیرند. به طور مداوم دست به اعمال انحرافی می‌زنند تکرار و شدت روی دادن پیامد یک رفتار و همچنین وقوع پیامد بعد از رفتار و زمان وقوع پیامد؛ یعنی این‌که بلافاصله بعد از رفتار با تأخیر می‌آید. عواملی هستند که بر رفتار تأثیرگذارند؛ بنابراین فرد با اشکال متنوعی از رفتار روبه‌رو است؛ و لذا برخی از اشکال رفتار بر دیگر اشکال ترجیح داده خواهد شد و این به دلیل بازخورد اجتماعی رفتار – تقویت با تنبیه – می‌باشد (علی وردی نیا و همکاران، ۱۳۹۱).

ازنظر ایکرز (۱۹۹۹) روند یادگیری در گروه‌های همسال و با دیگر (گروه‌ها که باعث ایجاد و حفظ رفتار بزهکارانه می‌شود، عمدتاً شامل تعامل با دیگرانی می‌شود که درگیر در رفتار انحرافی هستند از رفتار انحرافی حمایت می‌کنند، انحراف را تقویت می‌کنند و یکدیگر را در معرض الگوهای انحرافی می‌گذارند نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز حول چهار مفهوم اصلی سازماندهی‌شده است. (۱) ارتباط و تعامل اجتماعی هم‌نشینی افتراقی) (۲) دریافت پاداش و با تنبیه به خاطر رفتار – مشاهده این پاداش و تنبیه در رفتار دیگران – تقویت افتراقی (۳) تقلید (۴) در معرض تعاریف مطلوب یا نامطلوب قرار گرفتن تعاریف افتراقی؛ این متغیرها خود متأثر از فرهنگ عمومی ساختار، جامعه گروه‌ها و زمینه‌های تعامل اجتماعی در محیط حجم و اندازه جامعه می‌باشند (علی وردی نیا و همکاران، ۱۳۹۱).

تقویت افتراقی: تقویت‌کننده‌های اجتماعی بخش عمده متغیرهای نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز را شکل می‌دهند ازاین‌رو یک جزء مهم در تئوری یادگیری اجتماعی ایکرز شرطی شدن ابزاری است. رفتار یا کسب می‌شود یا به‌وسیله اثرات نتایج و پیامدهایی که بر روی محیط شخص دارد شرطی می‌شود (ایکرز، ۱۹۸۵). به‌علاوه، ایکرز معتقد است فرآیندهای اصلی که به‌وسیله آن شرطی شدن ابزاری به دست می‌آیند تقویت‌کننده‌ها و تنبیه است. رفتار موقعی تقویت می‌شود که موارد مکرری با یک پاسخ از طرف دیگران مورد مواجهه قرار گیرد که بازیگر این صحنه را در شرایط مشابه در این رفتار درگیر می‌کند که درنتیجه این رفتار تکرار می‌شود (همان: ۴۳). ایکرز اشاره می‌نماید برخی اوقات رفتار ما با عکس‌العمل دیگران مواجه می‌شود یا نتایجی دیگر به دنبال دارد که تحت تأثیر آن در شرایط مشابه ما همان رفتار را تکرار می کنیم. تقویت‌کننده‌ها با مثبت دریافت یک پاداش و یا منفی برداشته شدن یک تنبیه هستند ایکرز بیشتر بین تقویت‌کننده‌های اجتماعی و غیراجتماعی تمایز می‌گذارد؛ تمایز اصلی این است که تقویت‌کننده‌های غیراجتماعی بدون هیچ شرطی در سطحی فیزیولوژیک پاداش‌دهنده هستند درحالی‌که

تقویت‌کننده‌های اجتماعی نیاز به سایر افراد انسانی دارند تا درصورتی‌که تفسیرشان این بود که وضعیات با نتایج مورد تأییدشان است به کنشگر کمک کنند.

به طور مشابه نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز تأکید زیادی بر نقش تنبیه‌کننده‌ها در از بین بردن رفتار دارد مانند مورد تقویت‌کننده‌ها، تنبیه ممکن است با افزایش یا کاهش حوادث تحریک‌کننده رخ دهد، ایکرز (۱۹۸۵) یک رفتار وقتی تنبیه می‌شود که پاسخ دیگران به‌گونه‌ای است که فرد به تکرار آن رفتار در شرایط مشابه تشویق نمی‌شود و درنتیجه این رفتار کاهش می‌یابد (همان: ۴۵) به‌علاوه ایکرز دریافت که تنبیه‌کننده‌ها ممکن است تقویت‌های افتراقی اجتماعی یا غیراجتماعی یا حتی ترکیبی از این دو باشند (ایکرز ۱۹۸۵؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹).

تقلید افتراقی: چنان‌که آیکرز گفته است (۱۹۸۵، ایکرز و سایرین، ۱۹۷۹) نظریه یادگیری اجتماعی می‌گوید رفتار هم از طریق شرطی‌سازی رفتاری مستقیم – تقویت افتراقی – و هم از طریق تقلید و الگوبرداری از رفتار دیگران حاصل می‌شود افراد در تعامل یا هویت‌یابی با گروه‌های مهم در زندگی‌شان یاد می‌گیرند که در برابر رفتاری خاص – اینجا تعریف‌های مصطلح – بد یا خوب درست یا غلط رفتارهای هنجار آمیز (هنجاری) از خود نشان دهند (ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹). نهایتاً این‌که به‌زعم ایکرز تقلید به الگوبرداری از رفتار معین از طریق مشاهده دیگران برمی‌گردد. منابع تقلید با الگوبرداری از گروه‌های اجتماعی برجسته والدین همسالان (معلمین و سایر منابع مانند رسانه‌ها بر می‌خیزد. تقلید در مرحله آغاز یادگیری رفتار انحرافی در حال اهمیت یافتن است و در حفظ و توقف رفتار – اگرچه هنوز اثراتی دارد. در حال کاهش اهمیت است (اسکینر و فریم، ۱۹۹۷).

نظریه سازنده گرایی اجتماعی

همانطور که اشاره شد انواع زیادی از سازنده گرایی بر اساس تفسیرهای مختلف از چگونگی ساخت دانش انسانی وجود دارد. ازنظر سیف (۱۳۹۲) شناخته‌شده‌ترین و پذیرفته‌شده‌ترین نوع آن سازنده گرایی اجتماعی می‌باشد که مستقیماً از نظریه تحول شناختی ویگوتسکی سر برآورده است این نظریه می‌گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است؛ بنابراین تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه به‌ویژه ارتباط کلامی کلید ساختن دانش است به نظر سانتراک کودکان افکار خاص خود را دارند، ولی به‌عنوان موجوداتی اجتماعی شناخت آنان اغلب جمعی است نظریه او باعث شده است که عده زیادی معتقد شوند که دانش امری طبقه‌بندی‌شده و محصول همکاری افراد است این نظریه عنوان می‌کند که اطلاعات از طریق تعامل با دیگران و انجام فعالیت‌های توأم با همکاری به بهترین صورت حاصل می‌شود (۲۰۰۸). به نظر اسلاوین (۲۰۰۶) نظریه ویگوتسکی چهار اصل ماهیت اجتماعی، یادگیری یادگیری موقعیتی منطقه مجاور رشد و داربست سازی را شامل می‌شود.

یادگیری ماهیت اجتماعی دارد اعتقاد بر اینکه شناخت منشا اجتماعی دارد این نظریه می گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است به نظر سانتراک ۲۰۰۸ کودکان افکار خاص خود را دارند ولی به‌عنوان موجوداتی اجتماعی شناخت آنان اغلب جمعی است. هیچ کودکی در جهان وجود ندارد که در خلأ رشد یابد بلکه ذهن ذاتاً اجتماعی است (میلر، ۲۰۱۱). هرچند یادگیری در درون ذهن یادگیرنده صورت می‌پذیرد اما حاصل تعامل اجتماعی است معنی از طریق ایجاد ارتباط فعالیت، و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. مهارت‌های شناختی و الگوهای فکری محصول فعالیت‌های اجتماعی فردند و تاریخچه فردی تعیین‌کننده اصلی چگونگی تفکر او هستند (فتحی، ۱۳۹۸).

یادگیری موقعیتی است یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این نظریه موقعیتی بودن شناخت است. سازنده گرایان به‌ویژه پیروان نظریه سازنده گرایی اجتماعی به شناخت و یادگیری موقعیتی معتقدند. به نظر آن‌ها دانش و یادگیری را نمی‌توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود جدا کرد فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵). آنچه ما می آموزیم هم ماهیت اجتماعی دارد هم وابسته به زمینه است و هم به موقعیت خاصی که در آن آموخته می‌شود گره خورده است (سیف، ۱۳۹۲).

یادگیری در منطقه مجاور رشد رخ می‌دهد محدوده رشد باواسطه مفهوم خاص ویگوتسکی به دامنه ای از تکالیف اشاره دارد که کودک هنوز نمی‌تواند به‌تنهایی از پس آن برآید ولی با کمک افراد ماهرتر می‌تواند آن را انجام دهد (برک، ۲۰۰۷) کارهای دشواری که کودکان با راهنمایی و کمک بزرگ‌سالان یا کودکان تعلیم‌دیده می‌توانند در آن‌ها پیشرفت کنند (سانتراک، ۲۰۰۸).

برای یادگیری داربست سازی کنید نوعی تکنیک در مورد تغییر دادن میزان حمایت و پشتیبانی معلم از دانش‌آموز در جریان انجام تکلیف و یا در یک دوره تدریس است که رابطه نزدیکی با ایده محدوده رشد باواسطه دارد (سانتراک، ۲۰۰۸) بدین ترتیب که بزرگ‌سال تکلیفی را انتخاب می‌کند که کودک می‌تواند بر آن تسلط یابد ولی به‌قدر کافی چالش‌انگیز هست که کودک نمی‌تواند خودش آن را انجام دهد بعد هنگامی‌که این بزرگ‌سال راهنمایی و حمایت می‌کند کودک به تعامل پرداخته و راهبردهای ذهنی را یاد می‌گیرد هنگامی‌که توانایی او بیشتر می‌شود بزرگ‌سال عقب‌نشینی می‌کند و به کودک اجازه می‌دهد مسئولیت بیشتری را برای این تکلیف بر عهده بگیرد (برک، ۲۰۰۷)

۳. نخستین علائم رشد اجتماعی

روانکاوان و روان شناسان معتقدند که سال‌های اول زندگی فرد، پایه و اساس زندگی بعدی او می‌باشد زیرا در این مرحله است که کودک، خود را دریافته از دیگران تشخیص می‌دهد. کودک تقریباً در حدود دوماهگی می‌تواند میان جنبه‌های انسانی و غیرانسانی محیط تشخیص بدهد مثلاً صدای مادرش را از صدای گربه می‌شناسد؛ یعنی عالم محیطی‌اش فردیت او را برایش آشکار و محسوس می‌سازد، مثلاً فریاد و گریه او به صورت حرف زدن درست درمی‌آید و توانایی او به دفاع از خود رشد می‌یابد و چگونگی این دفاع- هجوم یا فرار- تغییر پیدا می‌کند. کودک در همه این رفتارها تابع محیط می‌شود و آن‌ها را بانظم موجود در جامعه سازگار می‌سازد و ارتباط‌ها و منافع اجتماعی جای منافع شخصی را می‌گیرند و سرانجام، کودک یا فرد اجتماعی می‌شود.

کودک رشد و تکامل اجتماعی خود را به طرق زیر نشان می‌دهد:

الف. وقت بیشتری را در تماس‌های اجتماعی با عده زیادی از کودکان صرف می‌کند.

ب. مهارت زیادی در ارتباط با دیگران نشان می‌دهد.

پ. به ساختن اسباب‌بازی‌های اجتماعی می‌پردازد.

ت. بیشتر می‌تواند با کودکان دیگر بازی کند.

معیارهای سازش اجتماعی را می‌توان چنین خلاصه کرد:

* عملکرد آشکار

کودک طبق معیارهای مورد تائید و انتظار گروه رفتار می‌کند.

* سازگاری با گروه‌های مختلف

کودک می‌تواند با گروه‌های مختلف سازگاری معقول داشته باشد.

* گرایش‌های اجتماعی

کودک می‌تواند نسبت به مردم، نسبت به همکاری و نسبت به نقش‌های خودش در گروه اجتماعی گرایش‌های مساعد و مثبت داشته باشد.

* رضایت خاطر شخصی

کودک برای اینکه اجتماعی باشد باید از داشتن تماس‌های معقول با دیگران خوشحال شود و از ایفای نقش در موقعیت‌های اجتماعی لذت ببرد.

کودک در رفتار اجتماعی خود نسبت به بزرگ‌سالان پیش از کودکان، واکنش نشان می‌دهد. او در یک‌سالگی می‌تواند مادر را از پدر، والدین را از مهمانان، بزرگ‌سالان را از خردسالان و برادران را از خواهران تشخیص بدهد. همچنین، تشخیص میان صدای خود و صدای دیگران را یاد می‌گیرد.

تجارب بولر (C.Buhler) و هارلوک (E.B.Hurlock) نشان می‌دهند که کودک در ماه اول با تحریک لب‌ها به صورت مکیدن پستان، به صداهای انسانی واکنش نشان می‌دهد و در ماه دوم سرش را به‌سوی صدایی که به گوش او می‌رسد می‌گرداند و اگر هنگام گریه، دست بر شانه‌اش بگذارند گریه‌اش را قطع می‌کند، و میان دو و سه‌ماهگی به لبخند اطرافیان پاسخ می‌دهد و لبخند می‌زند، در سه و چهارماهگی اگر تنها گذاشته شود گریه می‌کند و وقتی کسانی را در اطراف خود می‌بیند که با او حرف می‌زنند از گریه کردن خودداری می‌کند و نیز به‌آسانی می‌تواند مادر یا دایه‌اش را بشناسد. در ماه های ۴ و ۵ به کسی که با او بازی کند می خندد. در ۵ و۷ ماهگی می‌تواند صداهای خشم آلود را از صداهای رضایت آمیز تشخیص دهد و نسبت به نوع اول با فریاد و گریه و در مقابل نوع دوم با لبخند، واکنش نشان دهد. از دست زدن تقلید می‌کند و دستش را برای مادر و پدرش به حرکت می آورد ولی از اشخاص بیگانه می ترسد. در ماه ۸ و ۹ به تقلید از صداهای دیگر می‌پردازد.

در آخر سال اول در مقابل امر و نهی بزرگ‌سالان واکنش نشان می‌دهد. در همین موقع است که ترس خود را از بیگانگان به شکل فرار و پوشاندن صورت با دست یا فرو بردن سر در آغوش مادر نشان می‌دهد. در نیمه سال دوم، علائم اولیه نافرمانی در او ظاهر می‌شوند چنانکه دیگر به اوامر اهل خانه گوش نمی‌دهد. در پایان دوسالگی از کمک به مادرش در بعضی از کارهای ساده و آسان لذت می برد و علاقه مند می‌شود که کفش خود را شخصاً بپوشد یا در بیاورد. میان دو و سه سالگی می‌تواند بعضی اطلاعاتی را که موجب تحریک او می‌شوند به مادرش نقل کند. همچنین، در این مرحله برای ارضای میل خود به استقلال و اظهار وجود به مقاومت و مخالفت برمی‌خیزد. ولی در چهار و پنج‌سالگی این رفتار دگرگون می‌شود و به شکل میل به همکاری با همسال و خشنود ساختن ایشان از خود درمی‌آید. به همین ترتیب، رشد اجتماعی کودک تغییر و تکامل می‌یابد تا اینکه به دبستان وارد می‌شود و افق‌های اجتماعی و دایره فعالیت‌هایش افزایش و گسترش می‌یابند (روانشناسی هاشملو، ۱۳۹۶).

بحث و نتیجه‌گیری

از جمله روش‌های مداخلات مؤثر بر رفتار اجتماعی آموزش مهارت‌های اجتماعی است. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌طورکلی در افراد باعث افزایش پذیرش و قابلیت اجتماعی از یک‌سو و کاهش مشکلات رفتاری از سوی دیگر می‌شود (بیان زاده و ارجمندی، ۲۰۰۳). همچنین پژوهش‌هایی مانند رضایی و حافظی (۱۳۹۰) تائید نمود که مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری کمتر از کودکان عادی است اما متأسفانه تاکنون اثربخشی آموزش این مهارت‌ها بر روی کودکان دارای اختلال یادگیری به‌ویژه اختلال یادگیری غیرکلامی بررسی نشده است (علیزاده، ۱۳۹۷). بر همین منوال بیشتر پژوهش ها در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای نظریه ذهن نیز به بررسی کودکان اوتیسم (حیدری شامیوه اصفهانی و فرامرزی (۲۰۱۱)، عقب مانده های ذهنی (قمرانی و البرزی، ۲۰۰۶؛ انصاری، نژاد موللی و ادیب، سرشکی، ۲۰۱۲)، کودکان ناشنوا (حسن زاده محسنی افروز و حجازی، ۲۰۰۷) و پرخاشگری کودکان عادی (برک، ۲۰۰۷؛ رسچیز و پریز پری پرا، ۲۰۰۷ یا گمورلو برومنت و کلیملی ۲۰۰۵، فرهادی و همکاران، (۲۰۱۵) بوده است.

رشد کودکان در چارچوب نظریه ذهن و یادگیری اجتماعی، به طور هم‌زمان با توسعه توانایی‌های شناختی، هیجانی، و اجتماعی آن‌ها صورت می‌گیرد. هرکدام از این مراحل تأثیر زیادی بر چگونگی تعامل کودک با دیگران، درک او از احساسات و افکار دیگران، و نحوه یادگیری از محیط اجتماعی دارند. مراحل رشد کودکان بر اساس نظریه ذهن و یادگیری اجتماعی، مفاهیمی هستند که به طور قابل‌توجهی در توسعه شناختی، اجتماعی و رفتاری کودک تأثیر می‌گذارند. این دو نظریه از جنبه‌های مختلف رشد کودک را توضیح می‌دهند.

۱. نظریه ذهن

نظریه ذهن به توانایی فرد برای درک و تفسیر افکار، احساسات، و نیات دیگران اشاره دارد. این فرآیند به کودک کمک می‌کند تا درک کند که دیگران ممکن است افکار و دیدگاه‌های متفاوتی از او داشته باشند.

مرحله ۱: درک دیگران به‌عنوان موجودات مستقل

از حدود سن ۲ سالگی، کودکان به‌تدریج شروع به درک این موضوع می‌کنند که دیگران نیز احساسات و تمایلات خاص خود را دارند. این درک در ابتدا به صورت ساده است، مثل این‌که ممکن است کودک دیگران را به‌عنوان کسانی که در موقعیت‌های مختلف با آن‌ها تعامل دارند، بشناسد.

مرحله ۲: درک باورهای نادرست

از حدود سن ۴ تا ۵ سالگی، کودکان قادر می‌شوند که متوجه شوند دیگران ممکن است باورهای نادرستی داشته باشند که با واقعیت مغایر است. این توانایی در درک باورهای نادرست، مرحله مهمی در رشد نظریه ذهن است. این توانایی به کودک کمک می‌کند تا بتواند پیش‌بینی کند که دیگران ممکن است بر اساس اطلاعات غلط عمل کنند.

مرحله ۳: درک پیچیدگی‌های اجتماعی و هیجانی

در مراحل بعدی، کودکان در سنین بالاتر می‌توانند پیچیدگی‌های بیشتری را در تعاملات اجتماعی و احساسات درک کنند. آن‌ها می‌توانند نیت‌ها، احساسات، و باورهای پیچیده‌تر دیگران را شناسایی کنند.

۲. نظریه یادگیری اجتماعی

نظریه یادگیری اجتماعی به نقش محیط اجتماعی در یادگیری رفتارهای جدید تأکید دارد. این نظریه از کارهای آلبرت بندورا ناشی می‌شود و بیان می‌کند که کودکان از طریق مشاهده رفتارهای دیگران و تقلید آن‌ها می‌آموزند.

مرحله ۱: یادگیری از مشاهده

در این مرحله، کودکان رفتارهایی را که از بزرگ‌ترها یا همسالان خود مشاهده می‌کنند، تقلید می‌کنند. این فرآیند شروع به شکل‌گیری از سنین پایین، به‌ویژه در دوسالگی، می‌کند. کودکان می‌آموزند که برخی رفتارها ممکن است پیامدهای مثبت (مثل تائید از طرف بزرگ‌ترها) یا منفی داشته باشند.

مرحله ۲: درک پیامدهای رفتار

کودکان یاد می‌گیرند که رفتارهای خاصی می‌تواند پیامدهایی مانند پاداش یا مجازات به دنبال داشته باشد. این درک به آن‌ها کمک می‌کند تا رفتارهایی که منجر به نتایج مطلوب می‌شود را تقویت کرده و رفتارهایی که پیامد منفی دارند را کاهش دهند.

مرحله ۳: انتظارات و خودتنظیمی

در مراحل بعدی رشد، کودکان به توانایی خودتنظیمی دست پیدا می‌کنند، به این معنا که می‌توانند خود را مدیریت کرده و رفتارهای خود را با توجه به قوانین اجتماعی و انتظارات دیگران تنظیم کنند. این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا در تعاملات اجتماعی و محیط‌های مختلف بهتر عمل کنند.

منابع

- اسلاوین. رابرت. ای.(۲۰۰۶). روانشناسی تربتی نظریه و کاربست. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: روان.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین. ویراست هفتم، تهران: دوران.
- برک، لورا. (۲۰۰۷) روانشناسی رشد ۱، ویرایش چهارم، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسبارن.
- سانتراک، جان. دبلیو.(۲۰۰۶)، روانشناسی تربیتی، ترجمه شاه سعیدی و همکاران، ۱۳۸۷: تهران: رسا.
- علی وردی نیا، اکبر، و حیدری، حمید. (۱۳۹۱). کاربست تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز در مطالعه رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان. مجله جامعه شناسی ایران، ۱۳(۱-۲)، ۳-۳۰.
- علی زاده فرد، سوسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر نظریه ذهن و رفتارهای اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. ناتوانی های یادگیری، ۷(۴ (پیاپی ۲۷))، ۱۰۵-۱۲۹.
- فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). نظریه سازنده گرایی اجتماعی و دلالتهای آن برای فرایند یادگیری و تدریس. پویش در آموزش علوم انسانی، ۴(۱۵)، ۰-۰.
- آقایوسفی، علیرضا و دیگران، روان‌شناسی عمومی، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۶، چاپ اول، ص ۲۴۰-۲۳۹.
- کدیور، پروین، روان‌شناسی تربیتی، تهران، سمت، ۱۳۸۵، چاپ نهم.
- Akers, R. L. (1985). Social learning theory and adolescent cigarette smoking. *Social Problems*, *32*, 455–473.
- Akers, R. L. (1999). Social learning and social structure: Reply to Sampson, Morash, and Krohn. In *Symposium on social learning and social structure*. *Theoretical Criminology*, *3*(4), 477–493.
- Akers, R. L., & Burgess, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, *14*, 128–147.
- Akers, R. L., Burgess, R. L., Krohn, M. D., Lanza-Kaduce, L., & Radosevich, M. (1979). Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, *44*, 636–655.
- Altschuler, M., Sideridis, G., Kala, S., Warshawsky, M., Gilbert, R., Carroll, D., … Faja, S. (2018). Measuring individual differences in cognitive, affective, and spontaneous theory of mind among school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*, 3945–3957.
- Baldimtsi, E., Nicolopoulou, A., & Tsimpli, I. M. (2021). Cognitive and affective aspects of theory of mind in Greek-speaking children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 1142–1156.
- Baribeau, D. A., Doyle-Thomas, K. A., Dupuis, A., Iaboni, A., Crosbie, J., McGinn, H., … Anagnostou, E. (2015). Examining and comparing social perception abilities across childhood-onset neurodevelopmental disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(6), 479–486.
- Bayanzadeh, A., & Arjmandi, Z. (2003). The efficacy of social skills training on adjusting behaviors of mild mentally retarded children. *IJPCP*, *9*(1), 27–34. [Persian]
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell.

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853–865. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061
- Dodell-Feder, D., Koster-Hale, J., Bedny, M., & Saxe, R. (2011). fMRI item analysis in a theory of mind task. *NeuroImage, 55*(2), 705–712.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders, 34*(4), 282–295.
- Ensink, K., & Mayes, L. C. (2010). The development of mentalisation in children from a theory of mind perspective. *Psychoanalytic Inquiry, 30*(4), 301–337. https://doi.org/10.1080/07351690903206504
- Farhadi, A., Movahedi, Y., & Azizi, A. (2015). The effectiveness of social skills training on promoting the theory of mind in aggressive adolescents. *Social Cognition, 3*(2), 55–66. [Persian]
- Fu, I. N., Chen, K. L., Liu, M. R., Jiang, D. R., Hsieh, C. L., & Lee, S. C. (2023). A systematic review of measures of theory of mind for children. *Developmental Review, 67*, 101061.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development, 27*, 99–111. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.03.002
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016a). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy, 21*, 199–227. https://doi.org/10.1111/infa.12107
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology, 9*, 724.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science, 6*, 346–359. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00289
- Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 401–418. https://doi.org/10.1348/026151005X50302
- Heleniak, C., & McLaughlin, K. A. (2020). Social-cognitive mechanisms in the cycle of violence: Cognitive and affective theory of mind, and externalizing psychopathology in children and adolescents. *Development and Psychopathology, 32*(2), 735–750.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). A social perspective on theory of mind. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Socioemotional processes* (pp. 1–46). Wiley.
- Kulke, L., & Rakoczy, H. (2018). Implicit Theory of Mind–An overview of current replications and non-replications. *Data in Brief, 16*, 101–104.
- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2016). Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology, 13*, 424–438. https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1093930
- Miller, S. A. (2012). *Theory of mind: Beyond the preschool years*. Psychology Press.
- Perner, J., Lang, B., & Kloo, D. (2002). Theory of mind and self-control: More than a common problem of inhibition. *Child Development, 73*(3), 752–767.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development, 83*(2), 469–485.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development, 83*, 469–485. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 127–152. https://doi.org/10.1080/17405620344000022
- Rezaei, A., & Hafezi, A. (2016). Social Skills in Students with Intellectual Disabilities, Autism, Learning Disabilities and Normal Students. *Journal of Exceptional Children, 11*(4), 363–374. [Persian]
- Schneider, D., Nott, Z. E., and Dux, P. E. (2014). Task instructions and implicit theory of mind. Cognition 133, 43–47.
- Schneider, D., Slaughter, V. P., Becker, S. I., & Dux, P. E. (2014). Implicit false-belief processing in the human brain. NeuroImage, 101, 268-275.
- Slade, L., and Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory-of-mind: a longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. Br. J. Dev. Psychol. 23, 117–141.
- Sprung, M., Munch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., and Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. Dev. Rev. 37, 41–65. doi: 10.1016/j.dr.2015.05.001
- Surian, L., & Geraci, A. (2012). Where will the triangle look for it? Attributing false beliefs to a geometric shape at 17 months. British Journal of Developmental Psychology, 30(1), 30-44.
- Wellman, H. M. (2014). Making Minds: How Theory of Mind Develops. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001
- Ziv, M., Most, T., & Cohen, S. (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. Journal of deaf studies and deaf education, 18(2), 161-174.