



فصلنامه علمی پژوهشی اخلاق پژوهی

سال ششم • شماره اول • بهار ۱۴۰۲

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 6, No. 1, Spring 2023



جنسیت و فاعل اخلاقی در روان‌شناسی رفتارگرا

معصومه سادات سالک* | مهدی علیزاده**

doi: 10.22034/ethics.2024.50221.1522

چکیده

رفتارگرایی و رویکردهایی که رفتار، بخشی از بنیاد تئوریک آن را تشکیل می‌دهد متأثر از انگاره تأثیرگذاری عوامل محیطی و درونی بر رفتار، پایه رشد اخلاقی را رفتار، تأثیر دیگران و موقعیت‌های محرک دانسته و مکانیسم اکتساب آن را از طریق شرطی شدن و الگو قرار دادن دیگران معرفی می‌کنند. البته، با توجه به ویژگی‌های الگوبذیر، الگو و نیز موقعیتی که رفتار اخلاقی در آن شکل گرفته و بروز می‌یابد، تأثیرگذاری و کارایی الگوبرداری رفتار اخلاقی، پیچیدگی خاص خود را خواهد داشت و با ورود مؤلفه‌های شناختی دیدگاه‌های تعدیل‌یافته‌تر رفتارگرایی مانند بندورا این پیچیدگی مضاعف می‌شود. در حالی که تحلیل یادگیری و آگاهی، جبر محیطی، داوری و ارزش اخلاقی از منظر طیف‌های مختلف رفتارگرایی از نوع رادیکال تا انواع تعدیل‌یافته‌تر متفاوت بوده و با ورود متغیر جنسیت، احتمال تغییر در فرایند و مکانیسم کنش‌گری اخلاقی افراد وجود دارد در این مقاله تلاش شده تا به روش کتابخانه‌ای و با شیوه تحلیلی-توصیفی، بحث جنسیت‌پذیری اخلاق از منظر طیف‌های مختلف روان‌شناسی رفتارگرا و با تمرکز بر تحلیل مؤلفه‌های مؤثر در کنشگری اخلاقی و اکاوی شود. طبق یافته‌های این تحقیق، تأثیر جنس بر فاعلیت اخلاقی در رویکردهای تعدیل‌یافته‌تر رفتارگرایی تأیید می‌شود؛ هرچند این تأثیر در رویکردهای رادیکال می‌تواند به صورت غیر مستقیم قابل پیگیری باشد.

کلیدواژه‌ها

رفتارگرایی، روان‌شناسی اخلاق، جنسیت، فاعل اخلاقی.

* پژوهشگر گروه اخلاق، مرکز پژوهش‌های اسلامی معصومیه، قم، ایران. | m.s.salek110@gmail.com

** استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران. | alizadeh111@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵ □ تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۰۲/۰۵

■ سالک، معصومه سادات؛ علیزاده، مهدی. (۱۴۰۲). جنسیت و فاعل اخلاقی در روان‌شناسی رفتارگرا، فصلنامه اخلاق پژوهی.

doi: 10.22034/ethics.2024.50221.1522 ۱۰۴-۷۹، (۱۸) ۶

مقدمه

رفتارگرایی به عنوان یکی از رویکردهای قدرتمند روان‌شناسی، در نیمه اول قرن بیستم شکل گرفت. این رویکرد، شکل‌گیری رفتار را در ارتباط با عوامل محیطی دانسته و پژوهش در یادگیری را به مطالعه رفتار آشکار و قابل مشاهده محدود می‌کند. از نظر رفتارگرایان، روان‌شناسی شاخه‌ای تجربی و کاملاً عینی از علوم طبیعی است که موضوع آن رفتار و هدف آن پیش‌بینی و کنترل رفتار است. تأکید بر عینیت و این‌که تمام رفتارهای انسان یادگرفته‌اند، پیش‌فرض‌های اساسی این رویکرد محسوب می‌شوند که پیامدهای آن نه تنها در مفهوم‌سازی، بلکه در محتوای مطالعات رفتار نمود می‌یابد (کدیور، ۱۳۸۶، ص ۴۴-۴۵).

طراحان اولیه رفتارگرایی به منظور علمی کردن روان‌شناسی - بنا بر دیدگاه غالبی که تنها امور عینی و مشهود را موضوع علوم می‌داند - کوشیدند امور ذهنی و عوامل درونی را از تحلیل رفتار کنار بگذارند (هرگنهان، ۱۳۸۶، ص ۴۷۹).

در این رویکرد، رفتارهای اخلاقی اغلب مانند دیگر رفتارها تحلیل می‌شوند. البته، دیدگاه‌های رادیکال رفتارگرایانه تا طیفهای تعدیل یافته‌تر رفتارگرایی، به تناسب دیدگاه‌ها دیگر عوامل اعم از درونی و شناختی را در کنار عوامل محیطی وارد مکانیزم تحلیل رفتار می‌نمایند، اما به هر حال همواره در ادبیات رفتارگرایی، مفاهیم کلیدی تقویت، تنبیه، تقلید، الگو و مؤلفه‌های مؤثر در یادگیری اجتماعی در شکل‌گیری رفتار اخلاقی مطرح هستند. این در حالی است که هویت جنسیتی، نقش‌های جنسیتی و اساساً تحلیل جنسیت در دیدگاه‌های رفتارگرایانه در همین فضا توضیح داده می‌شود و گنش اخلاقی افراد نیز می‌تواند با ورود متغیر جنسیت و تحت تأثیر عوامل یاد شده متفاوت شود. از این‌رو، به نظر می‌رسد، جنسیت می‌تواند به عنوان عاملی تأثیرگذار در رفتار اخلاقی که خود در سطوح مختلف عاملیت اخلاقی قوام یافته مطرح باشد. در تحقیق حاضر در همین راستا تلاش می‌شود به شیوه تحلیلی-توصیفی، در فضای رفتارگرایی و بر اساس تحلیل رفتارگرایان از رفتار اخلاقی و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آن، تأثیر جنسیت بر کنشگری اخلاقی افراد بررسی و واکاوی شود.

رفتارگرایان و تطور رفتارگرایی

رفتارگرایی، نخستین‌بار به صورت رسمی توسط جان. بی. واتسون (۱۹۱۳) پایه‌گذاری شد.



واتسون تحت تأثیر یافته‌های نظریه شرطی‌سازی کلاسیک ایوان پتروویچ پاولف^۱ - دانشمند روسی - از نظریه او برای تبیین رفتار انسان استفاده کرد. پاولف، هنگام تحقیق درباره فیزیولوژی غدد بزاقی متوجه شد به جز غذا، محرک‌های دیگری که هنگام غذا دادن به حیوان در محیط پیرامونی حیوان حاضرند می‌توانند منجر به پاسخ ترشح بزاق شوند. نتایج تحقیقات پاولف زیربنای بسیاری از اصول توجیه‌کننده واکنش‌های هیجانی و روش‌ها و فنون رفتار درمانی واقع شده است (کرین، ۱۳۹۲، ص ۲۳۳؛ سیف، ۱۳۷۷، ص ۱۷۰). واتسون بر عوامل تعیین‌کننده رفتار تأکید داشته و معتقد بود تمام رفتارها بدون توجه به این‌که تا چه حد پیچیده هستند، می‌توانند به یک رابطه محرک-پاسخ ساده شده و تقلیل یابند. از نظر واتسون، هدف روان‌شناسی از دید رفتارگرا پیش‌بینی این امر است که اعمال محرک‌ها، چه واکنش‌هایی را در پی خواهد داشت و یا با توجه به واکنش خاص، چه موقعیت و یا محرکی سبب بروز واکنش شده است (هرگنهان، ۱۳۸۶، ص ۵۰۱، به نقل از واتسون). بنابراین، رفتارها از طریق تعامل با محیط آموخته می‌شوند.

پس از واتسون، اسکینر^۲ - تحت تأثیر رفتارگرایی او و نیز پژوهش‌های ثرندایک^۳ - با تمایز قائل شدن بین شرطی شدن کلاسیک و شرطی شدن کنشگر، نظریه شرطی‌سازی کنش‌گرا را مطرح کرد. ثرندایک، مشاور مستقیم طرح معروف هارتشون و می^۴ بود که به بررسی تربیت منش^۵ پرداخته است. نتایج این تحقیقات در سه جلد طی سال‌های ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۰ منتشر شده و به عنوان گسترده‌ترین مطالعات رشد عمل و منش اخلاقی از اعتبار بالایی برخوردار است. برخی به کارگیری روش‌های عینی آزمایشگاهی برای سنجش عمل در شرایط کنترل شده در این تحقیق را تأثیر نفوذ ثرندایک و دیدگاه رفتارگرایانه او در این پروژه دانسته و این طرح را بخشی از پیشینه رفتارگرایی تلقی می‌کنند (به نقل از جهانگیرزاده، ۱۳۹۰). ثرندایک پیامدهای محیطی رفتار را مهم‌ترین عامل یادگیری و توجیه رفتار جاندار معرفی کرده و اسکینر با اخذ این یافته، معتقد است که رفتار کنش‌گر - صرف نظر از محرک - به وسیله پیامدهایش کنترل می‌شود. در نتیجه، اگر محرک ناشناخته باشد، دانستن علت‌های پیش‌بینی این نوع رفتار برای کنترل آن اهمیت چندانی ندارد (کرین، ۱۳۹۲، ص ۲۳۹؛ سیف، ۱۳۷۷، ص ۱۷۶). از نظر اسکینر، رفتار از سوی متغیرهای بیرون از



۸۱

منش و فاعل اخلاقی در روان‌شناسی رفتارگرا

1. Ivan Petrovich Pavlov
2. B.F. Skinner
3. Edward Lee Thorndike
4. Hartshorne And May
5. Character Education Inquiry (CEI)

موجود زنده ایجاد و کنترل می‌شود؛ در درون انسان هیچ فرایند یا هیچ شکلی از فعالیت درونی وجود ندارد که رفتار را تعیین کند. از نظر او، شخص محصول تقویت‌های گذشته خود است؛ به این معنا که رفتارهایی که در گذشته به پاداش رسیده‌اند تکرار شده و رفتارهایی که پاداش نگرفته یا به تنبیه منجر شده‌اند تکرار نمی‌گردد (کرین، ۱۳۹۲، ص ۲۶۲).

واتسون و اسکینر که بر تأثیرات محیطی رفتار تأکید داشته و رویدادهای ذهنی و فیزیولوژیکی را در ملاحظات و تبیین رفتار منظور نمی‌کنند، «رفتارگرایان رادیکال» خوانده می‌شوند. رفتارگرایی گرچه با تمرکز بر رفتار قابل مشاهده، عینی و قابل اندازه‌گیری با اقبال خوبی در فضای روان‌شناسی مواجه شد، اما قرائت‌های مبتنی بر رفتار و یا رویکردهایی که رفتار، بخشی از بنیاد تئوریک آن را تشکیل می‌دهد به دیدگاه سنتی و خشک اسکینری منحصر نشده است؛ به‌ویژه که دیدگاه فروید و رویکرد روان‌تحلیل‌گری با وجود انتقادات وارد بر آن و با ملاحظه خوانش‌های بعدی از روانکاوی، اغلب در حوزه روان‌شناسی مورد توجه پژوهشگران بوده است. از این‌رو، برخی کوشیده‌اند قرائتی رفتارگرایانه از مفاهیم فرویدی ارائه داده و مفاهیم کلی و مبهم روان‌تحلیل‌گری را با مؤلفه‌های عینی‌تر رفتاری باز تفسیر کنند و این درحالی است که از نظر ایشان، بحث همانندسازی فروید، ظرفیت خوبی برای پرداختن به مفاهیم تقلید و یادگیری از طریق مشاهده را در خود دارد. آثار سیرز^۱ از این دست تحقیقات به شمار می‌آید. سیرز و همکارانش (طی سال‌های دهه ۱۹۵۰ م) یک چارچوب تئوریک برای تحقیق در مورد رشد اجتماعی، بر اساس تئوری‌های رفتاری و روان‌تحلیل‌گری، تدارک دیدند، اما برخی روان‌شناسان دیگر ترجیح دادند به جای عینی نمودن همانندسازی فرویدی، شناخت را وارد فرایند تحلیل رفتار کنند. از این‌رو، نئورفتارگرایانی مانند تولمن^۲، هال^۳ و گاتری^۴ که از آنها به رفتارگرایان شناختی یاد می‌شود، تمایل داشتند درباره علت‌های درونی رفتار مانند فرایند شناخت و سایق‌های فیزیولوژیکی نظریه‌پردازی نمایند (هرگهان، ۱۳۸۶، ص ۵۵۹). آلبرت بندورا^۵ و همکارانش نیز از جمله این محققان هستند. به عقیده آنها بسیاری از نظریه‌های یادگیری، تغییر رفتار را بر اساس فرایندهای تداومی توجیه و تبیین می‌کنند و بندورا این فرایند را با کاستی و نقص

-
1. Sears, R. R
 2. Edward Chace Tolman
 3. Clark Leonard Hull
 4. Edwin Ray Guthrie
 5. Albert Bandura

مواجه دانسته و سعی دارد نشان دهد در تغییرات رفتاری حاصل از شرطی‌سازی کلاسیک، ابزاری، خاموشی و تنبیه یک واسطه‌شناختی وجود دارد. او بدین ترتیب می‌کوشد با وزن دادن به اراده و شناخت فردی، خود را به نحوی از سیطره محیطی رفتارگرایی رادیکال و سنتی برهاند (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۳۱). به نظر بندورا، پیامدها، رفتار انسان را تغییر می‌دهند، اما این کار تا حد زیادی به واسطه مداخله‌گر^۱ تفکر صورت گرفته و یادگیری که از طریق پیامدهای پاسخ محقق می‌شود تا حد زیادی یک فرایندشناختی است. البته، برخی، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا را نظریه‌ای یکسره متفاوت با رفتارگرایی می‌دانند (نولن هکسما، فردریکسون، لافوس، واگنر، ۱۳۹۲، ص ۶۷۲-۶۷۳). به این معنا که مفاهیم تقلید، یادگیری و تقویت که کلیدواژه‌گان رویکرد رفتارگرایی به شمار می‌آیند، توسط بندورا در پارادایم دیگری به کارگرفته شده‌اند و اشتراک لفظی این مفاهیم نمی‌تواند مجوزی برای رفتارگرا دانستن دیدگاه او تلقی شود.



اخلاق و فاعلیت اخلاقی از منظر رفتارگرایی

اسکینر و دیگر رفتارگرایان، تفاوتی میان اصول رفتاری تبیین‌کننده اخلاق و دیگر حوزه‌ها قائل نیستند، اما برخی معتقدند که قلمرو اخلاق با دیگر موارد تفاوت زیادی دارد؛ زیرا گاهی التزام به اخلاق، پیروی غیرعقلانی از برخی رفتارها را در پی دارد. با این وجود، بین قائلان به این دیدگاه نیز وفاقی وجود ندارد (توریل، ۱۳۸۹، ص ۷۰).

البته، می‌توان گفت قدر متیقن و امر مشترک رفتارگرایان این است که رفتار اخلاقی طبق قواعد کلی رفتار و در غیاب عوامل درونی تبیین و توجیه می‌شوند. به این صورت که واکنش‌های تنبیهی و تشویقی والدین و دیگر بزرگسالان در مواجهه با رفتار کودک منجر به شکل‌گیری اخلاق در آنها می‌شود، اما در خصوص وابستگی این فرایند بر اصول تقویت، طرفداران دیدگاه اسکینر با تقلید رفتار بدون تقویت مستقیم مشکلی ندارند؛ به شرطی که تقلید به دفعات تقویت شده و از طریق تعمیم، به تنهایی ویژگی تقویت‌کننده را پیدا کند. از این‌رو، رفتارهای جدید را می‌توان به کمک فرایند تقریب‌های متوالی و یا از طریق ایجاد و توسعه انباشته‌ای از تقلیدهای تعمیم‌یافته کسب کرد که به هر حال رفتار تحت کنترل تقویت‌های محیطی و وابسته‌های آن‌ها قرار دارد. بنابراین، سازگاری و ناسازگاری رفتار افراد با هنجارها و قواعد جامعه نیز حاصل اختلال در یادگیری یا

1. Intervening

تعیین‌کننده‌های محیطی است و از دید رفتارگرایان فرد ناسازگار پاسخ مناسبی به محرک‌های محیطی نمی‌دهد. رفتار خلاف اخلاق، به تقویت‌کننده‌های محیطی برمی‌گردد و فرد خاطی یا در یادگیری رفتارهای «مناسب» با شکست مواجه شده است یا رفتارهای غیر اخلاقی را یاد گرفته است (کدیور، ۱۳۷۸، ص ۱۲۳).

بر اساس نظریه‌های یادگیری که به نوعی مبتنی بر رفتارگرایی اند و یا ملترزم به اصول آن هستند نیز رشد اخلاقی، یادگیری و فرایند کسب رفتار اخلاقی و اصلاح آن، از طریق آموزش مستقیم، مشاهده والدین و دیگر الگوها به دست می‌آید. ارزش اخلاقی نیز از طریق فرایند یادگیری از کودکی در افراد نهادینه می‌شود. بر این اساس، اگر رفتار کودک و نوجوان منطبق با قوانین، مقررات و هنجارهای اجتماعی باشد، رفتار مذکور تقویت، تکرار و تثبیت می‌شود. در نتیجه، تقلید و همسان‌سازی، فرایندی منفعلانه است که در تعامل کودک با الگوها محقق می‌شود. طبق این رویکرد، پایه رشد اخلاقی، رفتار، تأثیر دیگران و موقعیت‌های محرک بوده و مکانیسم اکتساب آن از طریق شرطی شدن و الگو قرار دادن دیگران فعال می‌شود. البته، با توجه به ویژگی‌های الگوپذیر و الگو و نیز موقعیتی که رفتار اخلاقی در آن بروز می‌یابد، تأثیرگذاری الگو و نیز کارایی الگوپردازی در مورد رفتار اخلاقی، پیچیدگی خاص خود را خواهد داشت و با ورود مؤلفه‌های شناختی، رویکردهای متمایل به شناخت مانند بندورا این پیچیدگی مضاعف می‌شود. بندورا معتقد است رفتارهای اخلاقی تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند قواعد اجتماعی، نمونه‌های نقش و الگوهای اخلاقی، تعهدات اجتماعی و انتظارات جامعه قرار دارند. او به این نکته اشاره می‌کند که رفتارهای اخلاقی برای حفظ هماهنگی اجتماعی و پذیرش اجتماعی مهم هستند و ممکن است در برخی موارد، افراد به دلیل فشارهای اجتماعی و نیاز به تأیید اجتماعی، رفتارهای اخلاقی را انتخاب کنند (Bandura 1999, p. 193).

بحث دیگر در تحلیل کنشگری اخلاقی رفتارگرایی، مدل رشد اخلاقی است. رفتارگرایان و نیز دیدگاه یادگیری اجتماعی بندورا قائل به مرحله‌ای بودن رشد اخلاقی نیستند، اما با توجه به این‌که مشاهده و تقویت، محور تحلیل‌های رفتارگرایانه به شمار می‌آیند، رشد اخلاقی و سطح استدلال اخلاقی کودکان علی‌القاعده از الگوپردازی از والدین آغاز می‌شود.

شکل‌گیری رفتار اخلاقی در سطوح مختلفی قابلیت پیگیری داشته و عوامل و مؤلفه‌های شناختی و گرایش‌های متعددی در آن دخیل‌اند. اختیار (و اراده آزاد)، مسئولیت، داوری، شناخت و آگاهی برخی از این مؤلفه‌ها به شمار می‌آیند (کنسلر، ۱۳۸۵، ص ۱۴۶).

۱. آزادی و اختیار

رویکرد رفتارگرایانه به شخصیت بسیار جبرگراست. از نظر رفتارگرایان، انسان ذاتاً نه پاک و نه پلید است، اما آمادگی آن را دارد که تحت تأثیر تجربه‌ها و موقعیت‌های محیطی تغییر کند. جان واتسون در خصوص نقش عوامل محیطی در تکون شخصیت مدعی است هر نوزادی را با هر گونه «استعداد، میل، گرایش، توانایی و علاقه و برخاسته از هر نژاد و نیاکانی» می‌توان طوری تربیت نمود که هر چه مری قصد نموده، شود! (نولن هکسما، فردریکسون، لافتوس، واگنار، ۱۳۹۲، ص ۶۷۱) از نظر رفتارگرایان، افراد به شیوه‌ای قانونمند، نظام‌دار و از پیش تعیین شده عمل می‌نمایند. تا جایی که اسکینر اندیشه وجود یک شخص درونی و خویشتن خودمختار را که مسیر انسان را تعیین کرده و به طور آزادانه انتخاب کند، به شدت رد می‌کند (شولتز، ۱۳۹۲، ص ۴۸۰). او مدعی است کارکرد انسان در تفکر، زبان و عمل برخاسته و نشأت گرفته از رفتارهای شرطی شده اوست که البته، امری کاملاً ماشینی بوده و فرض هر گونه هدف و قصد و اراده و حتی تفکر و تأمل در آن منتفی است (توریل، ۱۳۸۹، ص ۶۹)، اما وقتی تمام جنبه‌های رفتار انسان از بیرون کنترل می‌شود، رفتار شخص فراتر از کنترل او خواهد بود؛ در نتیجه، سرزنش و ملامت شخص به جهت رفتار او بیجا تلقی می‌گردد. اگر منشاء رفتار شرایط خارجی باشد، پس باید محیط را مسئول شکست‌ها و رفتارهای غیرانسانی دانست، اما اسکینر می‌پذیرد انسان حتی اگر رفتار او جبری باشد می‌تواند آینده خود را کنترل کند. چگونگی این امر با تبیینی که او از رفتارگشگر ارائه می‌دهد توجیه می‌شود. انسان‌ها به وسیله محیطشان کنترل می‌شوند، اما این انسان‌ها هستند که محیطشان را می‌سازند (شولتز، ۱۳۹۲، ص ۴۸۱-۴۸۰).

البته، رفتارگرایان مدعی اند تعبیری که بیانگر رابطه متقابل انسان و محیط بوده و تا اندازه‌ای تبیین‌های ذیل شرطی‌سازی گُنش‌گر می‌تواند شخصیت انسان را بسیار قابل تعدیل ترسیم و توصیف نماید، با این حال کیفیت انفعالی آن بسیار مشهود است؛ زیرا انسان تحت تأثیر نیروهایی عمدتاً خارج از اراده خود شکل می‌گیرد (نولن هکسما، فردریکسون، لافتوس و واگنار، ۱۳۹۲، ص ۶۷۱).

از این رو، در پاسخ به این پرسش که آیا افراد، رفتار خود را تعیین می‌کنند یا یکسره تحت تأثیر نیروهای قانونمندی قرار دارند که از کنترل آنها خارج است، پاسخ‌ها متفاوت است. آنچه که در تحلیل رفتار اخلاقی در رویکردی رفتارگرایی اهمیت دارد این است که به میزان عدم دسترسی افراد به کنترل‌کننده‌ها و عوامل محیطی خارج از افراد، مسئولیت رفتار نیز کاهش یافته و بحث رفتار اخلاقی جایگاه خود را از دست می‌دهد. تنها زمانی می‌توان از ارزش‌گذاری اخلاقی سخن گفت، که فرد با



اراده و نه در چارچوب جبر علی دست به اقدامی بزند که وجهی از اخلاق در آن مطرح است.

۲. شناخت و آگاهی

بحث شناخت و آگاهی در تحلیل کنشگری اخلاقی افراد وقتی اهمیت می‌یابد که بدانیم رفتار اخلاقی خالی از نوعی معرفت، آگاهی و ارزیابی نیست. اگر فرد بدون آگاهی و به صورت کاملاً اتفاقی مرتکب رفتاری اخلاقی شود مستوجب تحسین نبوده و اساساً چنین رفتاری از دایره کنش اخلاقی خارج می‌شود. با این حال شاید بهتر باشد در چارچوب رفتارگرایی وقتی سخن از «شناخت» و «آگاهی» به میان می‌آید واژه‌ها با «یادگیری» جایگزین شوند؛ زیرا مفاهیم ناپسندای درونی جایگاهی در رفتارگرایی آشکار و عینی ندارد، اما در عوض می‌توان در تحلیل رفتار به صورت گسترده بر یادگیری تکیه کرد. از نظر رفتارگرایان، شخصیت انسان، عمدتاً محصول یادگیری بوده و به وسیله یادگیری شکل می‌گیرد. نکته اصلی در نسبت رفتارگرایی و اخلاق، مبنا قرار گرفتن نحوه یادگیری افراد در مطالعات اخلاقی است.

برای تحلیل بیشتر باید توجه داشت اغلب رفتارگرایان و البته واتسون، وجود احساسات را می‌پذیرند، اما آنها را در مطالعات خود لحاظ نمی‌کنند؛ زیرا تنها رفتار قابل مشاهده و خارجی است که از نظر عینی و علمی قابلیت اندازه‌گیری دارد. بنابراین، در صورتی می‌توان از رویدادهای داخلی مانند تفکر و حتی زبان سخن گفت که به اصطلاحات رفتاری تحویل برده شده و توضیح داده شوند. در واقع، بیشتر رفتارگرایان هرچند اشکال مختلف درون‌گرایی را رد نمی‌کنند؛ ولی برای آن سهمی در بررسی رفتار قائل نیستند. درحالی‌که رفتارگرایی رادیکال اسکینر نه تنها ذهن و رویدادهای ذهنی را در مطالعات خود منظور نمی‌کند، بلکه منکر برخی رویدادهای ذهنی مانند اراده، قصد و هدف است، اما تفکر، ادراک، تخیل و احساس‌های درونی پذیرفته می‌شوند که البته، این امور در پرتو همان اصول حاکم بر رفتار آشکار و عینی تبیین می‌شوند (سیف، ۱۳۷۷، ص ۵۶). از نظر اسکینر، تا زمانی که متغیرهای شناختی را نتوان به صورت عینی مشاهده و در آن مداخله نمود، این متغیرها در پیش‌بینی و کنترل رفتار بی‌فایده بوده و حتی توجه کردن به فرایندهای ذهنی نه تنها بی‌ربط، بلکه زیان‌آور است (شولتز، ۱۳۹۲، ص ۴۵۹). در حالی‌که از نظر بندورا، نظریه‌ای که نقش تفکر را در کنش‌ها نادیده می‌گیرد، خود را نسبت به توصیف رفتار پیچیده انسان مسئول نمی‌داند (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۲۳).



بندورا معتقد است یک نظریه جامع در مورد اخلاق باید در خصوص چگونگی اداره عمل اخلاقی توسط استدلال اخلاقی^۱ در رابطه با دیگر عوامل روان‌شناختی توضیح قابل قبولی داشته باشد. در حالی که به اعتقاد او نظریه شناختی- اجتماعی دیدگاهی تعاملی را برای تبیین پدیده‌های اخلاقی ارائه می‌دهد. در این رویکرد عوامل شخصی در قالب تفکر اخلاقی^۲ و خود واکنش‌گری عاطفی^۳، عمل اخلاقی و عوامل محیطی همگی به عنوان تعیین‌کننده‌های دارای کنش متقابل عمل کرده و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (Bandura, 1991, p. 248). از این‌رو، بندورا مدعی است نظریه تعاملی او قادر است شکاف تبیینی میان تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی را به خوبی پر نماید؛ زیرا استدلال اخلاقی با رفتار اخلاقی از طریق مکانیزم‌های خودتنظیمی که ریشه در معیارهای اخلاقی داشته و با خود‌بازدارندگی همراه است، مرتبط است. رعایت موازین اخلاقی موجب عزت نفس و نقض موازین اخلاقی موجب خود سرزنشی و خودتحقیری می‌شود. این خود‌بازدارندگی موجب می‌شود رفتار مطابق با موازین اخلاقی نگاه داشته شود (Bandura, 2018, p. 132).



۳. ارزش اخلاقی و داوری مبتنی بر آن

بحث از داوری اخلاقی رفتار با ارزش و معیاری برای سنجش میزان تطبیق یا انحراف رفتار از معیار مذکور معنا دار می‌گردد، اما تحلیل ارزش اخلاقی از منظر طیف‌های مختلف رفتارگرایی از نوع رادیکال تا انواع تعدیل‌یافته‌تر آن (در رویکردهای آمیخته با شناخت) متفاوت است. در دیدگاهی که محیط به عنوان تعیین‌کننده خود مختار رفتار لحاظ شود و نه تعیین‌کننده‌ای تأثیرپذیر، اساساً ارزش‌گذاری رفتار معنا ندارد و اگر مبنای ارزش‌گذاری رفتار از شخص به محیط منتقل شود، اخلاق نیز به دنبال آن از قلمرو فردی به محیط کوچ خواهد کرد. پس متناظر با نقش محیط در طیف‌های مختلف رفتارگرایی، معنا و تگون ارزش‌گذاری متفاوت می‌گردد. از این‌رو، اگر رفتارگرایی سنتی و نظریه شناختی- اجتماعی بندورا دو سر طیفی از روان‌شناسی تلقی شود که به نوعی رفتارگرایی با توضیحاتی که گذشت ملتزم است، طیفی از دیدگاه‌های متعدد قابل ترسیم است که از بی‌ارزشی و بی‌مبنا بودن داوری تا ارزش‌گذاری معنا دار بندورا متنوع خواهد بود. دیدگاهی که فرد و عاملیت فردی را در رفتار مؤثر می‌داند به همان میزان می‌تواند

1. moral reasoning

2. moral thought

3. affective self-reaction

ارزش‌گذاری اخلاقی و داوری مبتنی بر آن را طرح و پیگیری کند.

به هر حال با کمی تسامح بحث ارزش اخلاقی و داوری در رفتارگرایی از سنتی و رادیکال اسکینری تا یادگیری اجتماعی بندورا قابل پی‌گیری است. بنابراین، می‌توان گفت ارزش اخلاقی نیز از طریق فرایند یادگیری از کودکی در افراد نهادینه شده و بر این اساس، اگر رفتار کودک و نوجوان منطبق با قوانین، مقررات و هنجارهای اجتماعی باشد، رفتار مذکور تقویت، تکرار و تثبیت می‌شود. این رویه با درونی شدن ارزش‌ها و نهادینه شدن ارزش اخلاقی توأم خواهد بود. در حالی که ارزش‌های اخلاقی از طریق تجربه‌ها و فرایندهایی که با حس اخلاقی همراه است، درونی‌سازی شده و در موقعیت‌هایی که میان نیاز افراد و خواسته‌های دیگران تعارضی وجود دارد، بدون تأیید اجتماعی یا امور خودمحرانه به آنها انگیزش عمل به شیوه‌ای اخلاقی می‌دهد.^۱ جدا از اصل معناداری «ارزش اخلاقی» و فرایند درونی‌سازی آن نکته قابل توجه در بحث حاضر، منشا درونی یا بیرونی ارزش‌های اخلاقی است. رفتارگرایی که از هر گونه انتساب رفتار به عوامل درونی ابا دارند در تبیین رفتار اخلاقی و چیزی شبیه داوری بر مبنای ارزش اخلاقی، ناگزیر از ارجاع منشا ارزش‌ها به محیط بیرونی هستند که هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی، معیارهای اصلی ارزش‌گذاری در این رویکرد خواهد بود، اما دیدگاه‌های تعدیل‌یافته‌تر به تناسب سهمی که برای شناخت و عوامل درونی رفتار قائل هستند، این عوامل و تعیین‌کننده‌ها را در کنار ساز و کار و فرایند درونی‌سازی در ارزش‌گذاری اخلاقی طرح و پیگیری می‌نمایند. البته، در بحث ارزش اخلاقی از منظر رفتارگرایان شاید در نگاه اول با همان ادبیات تنبیه و تقویت و مشاهده رفتار عینی بتوان به نحوی شیوه درونی شده‌ای از رفتار را ترسیم کرد. در هر صورت، اگر خاستگاه ارزش اخلاقی محیط بیرونی با ساز و کار یادشده باشد و نه عوامل درونی، منشاء رفتار مطابق با هنجارهای محیطی، پاسخ به نگرانی درونی از تنبیه بیرونی است؛ نه مطابقت با ارزش نهادینه‌شده‌ای است که در غیاب تنبیه و تقویت بیرونی نیز بتواند بازدارنده باشد. از این‌رو،

۱. درونی‌سازی اخلاق، انتقال از عوامل بیرونی به احساسات شخصی و باورهای اخلاقی به عنوان اساس رفتار اخلاقی است که از نظر روان‌شناسان بخشی از فرایند اصلی تحول اخلاقی به شمار می‌آید. به این معنا که درونی‌سازی، پذیرش یا سازگاری باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و معیارهایی است که به عنوان چیزی که متعلق به خود شخص است، تلقی می‌گردد (کریم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۸). به نقل از:

Reber, S. A, *Dictionary of psychology*, London: Pengu Books, 1995. p.383; Shaffer, D.R, *Developmental psychology: Children and adolescence*, California: Brooks/cole publishing company, 1989 p.530; Hetherington, E. M. & Parke, R.D, *Child psychology: A contemporary viewpoint*, London, MC Graw- Hill Book Company, 1986, p.666.

اگر فرد به نحوی اطمینان پیدا کند عامل تنبیهی وجود ندارد، دیگر التزام به هنجار مذکور بی معنا خواهد بود. این رویه - افزون بر اشکال نسبی بودن هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی - به مشکل بزرگ‌تری مبتلاست و آن عدم درونی‌شدن اخلاق و گره خوردن رفتار به نظارت محیط است. از این‌رو، اگر به هر دلیل سیستم نظارت بیرونی دچار اختلال شود، فاجعه‌ای اخلاقی در انتظار شهروندان جوامعی خواهد بود که مبنای ارزش اخلاقی را از درون و درونی‌سازی جدا کرده‌اند. اما فارغ از اصل ارزش اخلاقی و خاستگاه‌های آن، اعتبار ارزش اخلاقی نهادینه شده و تغییر ارزش‌ها مسئله مهم بعدی است. به این معنا که ارزش‌یابی نامطلوب بزرگسالان و دیگر الگوها از طریق واکنش مثبت به موضوعات نامطلوب می‌تواند، آنها را به رفتارها و موضوعات مطلوب تبدیل کرده و ارزش‌گذاری مشاهده‌گران را در این موضوعات دگرگون نماید (بندورا، ۱۳۷۲، ۱۳۵). در همین راستا، یکی از لغزش‌گاه‌های اعتبار ارزش‌ها وابستگی آنها به محیط است. نسبییت ارزش اخلاقی محصول همین وابسته کردن ارزش‌گذاری به محیط بیرونی و هنجارهای اجتماعی‌ای است که بخشی از آن، از جامعه‌ای به جامعه دیگر متغیر است. این در حالی است که ارزش‌گذاری و داوری اخلاقی بندورا - افزون بر محیط - در سایه شناختی رخ می‌دهد که در تعامل با محیط و شخص و ویژگی‌های آن شکل گرفته است. نکته قابل توجه در بحث ارزش‌گذاری و داوری اخلاقی بندورا این است که از نظر او، قواعد و اصولی که مردم برای راهبری رفتار و کنش‌های خود به کار می‌برند در خلأ شکل نمی‌گیرد. هنگام تعریف قواعد، رفتار مناسب به طور مشخص معین نمی‌شود، بلکه آنها از اطلاعاتی به دست می‌آیند که در پی مشاهده پاسخ یا تجربه پنهان است. از این‌رو، امکان تغییر اعتقادات به واسطه پیامدهای ناشی از آن و به‌ویژه به لحاظ کارکرد اجتماعی آن وجود دارد. پس هم شناخت و اعتقاداتی که مبنای رفتار فرد قرار می‌گیرد در تعامل با محیط شکل می‌گیرد و هم خطای در شناخت می‌تواند تحت تأثیر محیط باشد. بندورا می‌کوشد نشان دهد بسیاری از خطاها در تفکر و شناخت و به تبع آن ارزش‌گذاری و داوری به واسطه ظواهری گمراه‌کننده به وجود می‌آیند. از این‌رو، حتی اگر رویدادها به درستی ادراک شوند، امکان بروز خطا وجود دارد! این خطا از طرف محیط و متغیرهای خارجی بر شناخت تحمیل می‌شود. بندورا در خصوص چگونگی رخداد آن معتقد است خطا در تفکر وقتی روی می‌دهد که اطلاعات برخاسته از شواهد، کافی نباشد. بیشتر تصورات جانب‌گیرانه به صورت مشاهده‌ای و به وسیله تعمیم حاصل از مواجهه با طیف محدودی از تجربه‌های دیگران به وجود می‌آیند. از نظر بندورا، یادگیری از طریق تصوراتی که



رسانه‌های گروهی انتقال می‌دهند، مثال خوبی در این خصوص است. به علاوه با فرض کنترل عوامل و متغیرهای تأثیرگذار، محیط و موقعیتی که تفکر خاص در آن منعقد می‌گردد نیز در نوع و محتوای شناخت تأثیرگذار است؛ از این رو، او تأکید می‌کند تفکر تا حد زیادی تحت تأثیر محرک‌های بیرونی است (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۸۸-۱۹۲)، امری که رویکرد رفتارگرایی را در دیدگاه آمیخته به شناخت بندورا تأیید می‌کند.

۴. عاملیت و فاعلیت اخلاقی در رویکرد رفتارگرایی

در نگاه اول، دیدگاه رفتارگرایی رادیکال اسکینر جایی برای عاملیت شخص باقی نمی‌گذارد؛ زیرا این متغیرها و مؤلفه‌های بیرونی هستند که رفتار افراد را تعیین می‌کند و در واقع، فرد منفعل از محیط و موقعیت‌هاست. همان‌گونه که در مباحث پیشین ملاحظه شد، هرچند شخصیت انسان بر مبنای تبیین رفتارگرایان قابل تعدیل است، با این حال کیفیت انفعالی دارد (نولن هکسما، فردریکسون، لافنوس و واگنار، ۱۳۹۲، ص ۶۷۱).

ولی شاید بتوان به نحوی نوعی از عاملیت را برای انسان ترسیم کرد؛ به‌ویژه وقتی اسکینر از تغییر مستمر محیط توسط انسان سخن می‌گوید، در نگاه اول به نظر می‌رسد جنبه عاملیت افراد، قابل توجه است، اما دقت بیشتر نشان می‌دهد در این فرایند، دوری شکل می‌گیرد که شکست آن به تحلیل بیشتری از دیدگاه رفتارگرایی نیازمند است. انسان‌ها به صورت مستمر محیط خود را تغییر داده و غالباً این تغییر را به نفع خود انجام می‌دهند. تغییر در محیط فیزیکی و اجتماعی بدین معناست که انسان‌ها هم‌زمان هم کنترل‌کننده و هم کنترل‌شونده هستند؛ آنها فرهنگ کنترل را طراحی و هم‌زمان محصول فرهنگ هستند. این‌که شخص محصول فرهنگ باشد، مانع و محدودیتی برای آزادی فرد جهت تغییر آن محسوب می‌شود، اما انسان‌ها در ایجاد تغییرات به وسیله ویژگی‌هایی از محیط که در گذشته برایشان تقویت مثبت همراه داشته است، هدایت می‌شوند. از آن‌جا که انسان‌ها در تغییر فرهنگ خود در پی تقویت مثبت بیشتری هستند و در این فرایند می‌توانند رفتار خود را تغییر دهند، تناقضی از تصویر انسان - به عنوان ماشین - ترسیم می‌شود که به طور مداوم در حال تغییر شرایط محیطی است درحالی‌که به نوبه خود، رفتار ماشین- انسان را هدایت می‌کند (شولتز، ۱۳۹۲، ص ۴۸۰-۴۸۱). این تناقض وقتی پیچیده‌تر می‌شود که با عدم اجماع در تغییر، تعارض منافع و تقویت‌ها و دیگر مسائل اجتماعی دیگر نیز در هم آمیزد. به نظر می‌رسد دیدگاه رفتارگرایان سنتی تنها تا لایه تبیین وجود‌کنش و واکنش رفتار و

محیط ورود داشته است و تحلیل سطوح عمیق تر و جوانب دقیق تر رابطه رفتار انسان و محیط نیازمند ملاحظه متغیرهایی بسیار فراتر از صرف رفتار کنش گر است. البته، باید توجه داشت اسکینر در پی کشف قوانین کلی رفتار است و از همین رو، چندان به تفاوت های فردی توجه نمی کند. به هر حال فاعلیت اخلاقی انسان ها در همین فضا شکل می گیرد، به ویژه که رفتارگرایی با جبر محیطی از فاعل اخلاقی سلب مسئولیت نیز کرده است.

اما در رویکرد بندورا که بر محوریت «شناخت» پی ریزی می شود، عاملیت شخصی^۱، مفهومی اساسی تلقی می شود. حس عاملیت افراد یا اعتقاد به این که می توانند بر موقعیت های مهم خود تأثیر بگذارند، انتخاب های آنها را در مورد این که چه وضعیتی، سطح انگیزش و سلامت آنها را افزایش یا کاهش می دهند کنترل و هدایت می کند. گفته می شود عاملیت و فاعلیت در نظریه شناخت اجتماعی از محیط پیشی می گیرد (نولن هکسما، فردریکسون، لافتوس و واگنار، ۱۳۹۲، ص ۶۷۸).



جنسیت و رفتارگرایی

تبیین شکل گیری هویت، نقش و رفتار جنسیتی در علوم اجتماعی و حسب مبانی متفاوت می گردد. در این میان نظریه یادگیری اجتماعی در خصوص چگونگی شکل گیری هویت جنسیتی، رفتار را بر خود پنداره مقدم داشته و معتقد است کودکان ابتدا پاسخ های دسته بندی شده جنسیتی را از طریق الگوگیری و تقویت فرامی گیرند و سپس این رفتارها را به صورت عقاید مرتبط با جنسیت درباره خود سازماندهی می کنند. از طرفی رویکرد رفتارگرایی بر رفتار عینی و قابل مشاهده تأکید فراوان دارد؛ از این رو، بحث هویت و نقش جنسیتی که مفهومی ذهنی است نمی تواند مورد توجه رفتارگرایان باشد، اما رفتارهای جنسیتی به عنوان یکی از شاخص های نقش و هویت جنسیتی احتمالاً بتواند تبیینی مبتنی بر رفتارگرایی برای قائلان به فرایندها و مفاهیم ذهنی و نه لزوماً رفتارگرایانی که اساساً دغدغه فرایندهای درونی و ذهنی را ندارند، داشته باشد. این تبیین می تواند در بخش هایی از شرطی سازی کنش گر و مبتنی بر تقویت با تبیین یادگیری اجتماعی مشترک باشد (هاید، ۱۳۸۳، ص ۷۳). رویکردهای اجتماعی نیز تفاوت های جنسیتی را محصول فرعی رفتار متفاوتی می دانند که دختران و پسران در زندگی خود با آن مواجه هستند.

1. Personal Agency

همچنین این تفاوت‌ها از دید آنها حاصل پیام‌های کلیشه‌ای جنسیتی فراگیری است که در معرض دید کودکان و در محیط زندگی آنها قرار دارد (Miller, 2016). این نگاه با تفاوت‌هایی در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا نیز مطرح است. به این صورت که دو فرایند شرطی‌سازی و الگوسازی می‌تواند در سه مرحله عمده منجر به فراگیری رفتارهای جنسیتی در کودک شود: در مرحله نخست، کودک از میان والدین با همجنس خود پیوند می‌خورد؛ در مرحله بعد، کودک مجموعه‌ای از اقدام‌های پاداش‌دهنده و تنبیه‌کننده را مبنایی برای تعمیم قرار می‌دهد و در نهایت فرایند تعمیم‌دهی به تحقق هویت جنسیتی متناسب، همراه با رفتار جنسیتی متناسب می‌انجامد (بستان، ۱۳۸۸، ص ۱۵۷-۱۵۸).^۱ بر اساس رویکرد یادگیری اجتماعی، فرایند تقلید نیز در رفتار کودکان نقش به‌سزایی داشته و آنها با این احساس که با تقلید، قدرت آن شخص را در اختیار خواهند داشت از والدین و بزرگسالان دیگر تقلید می‌کنند. طبق این نظریه، کودکان تمایل دارند از بزرگسالان هم‌جنس تقلید کنند؛ از این‌رو، دختران کوچک بیشتر از مادر خود و دیگر زنان تقلید می‌کنند و در یادگیری‌های پیشرفته، پیش‌بینی پیامدهای رفتار خود و تقویت و تنبیه احتمالی را فرا می‌گیرند (هاید، ۱۳۸۳، ص ۷۴-۷۶). این فرایند از نگاه منتقدانه فمینیست‌ها و به‌ویژه نوع لیبرال آن دور نمانده و آنها با تأکید بر این‌که تفاوت‌های جنسیتی ذاتی نبوده و نتیجه اجتماعی شدن و شرطی‌سازی نقش‌های جنسیتی هستند، می‌کوشند با اصلاحات در عرصه‌های مختلف آموزشی، فرهنگ و اجتماع، موقعیت زنان را از نگاه خود ارتقاء بخشند (آبوت و والاس ۱۳۹۳، ۲۸۸). در این میان ارزش‌های خاص زنان البته، دستخوش تغییراتی در تعریف و نیز گستره شمول مصادیق آن می‌گردد. ارزش‌های اخلاقی نهادینه شده در جامعه از جمله اساسی‌ترین مواردی هستند که در چارچوب رفتارگرایی و با تأکید بر شرطی‌سازی و تقویت‌های درخلاف یادگیری اجتماعی، آماج نقدها و تغییرات قرار می‌گیرند.

جنسیت و فاعلیت اخلاقی در رویکرد رفتارگرایی

در ادامه، بحث فاعلیت اخلاقی باید دید با ورود متغیر جنسیت در فرایند و مکانیسم کنشگری اخلاقی، چه تغییراتی در رفتار اخلاقی رخ داده و «جنسیت» چه تبعاتی در تحلیل و تبیین

۱. به نقل از (آلبریج، ۱۹۸۷، ص ۱۶۵).

کنشگری اخلاق بر مبنای رفتارگرایی خواهد داشت؟ برای دستیابی به پاسخ پرسش‌ها لازم است در میان مؤلفه‌ها و سطوح فاعلیت اخلاقی در رویکرد رفتارگرایی - از نوع سنتی تا دیدگاه‌های تعدیل یافته بعدی - مواردی را که بحث جنسیت می‌تواند در آن ورود داشته باشد احصاء کرده و بحث فاعلیت اخلاقی را در آن بررسی کرد. به این ترتیب، به نظر می‌رسد - در قدم اول - اجتماع و محیط در ترکیب دوگانه رفتار اخلاقی رویکرد سنتی رفتارگرایی، ظرفیت پردازش نگاه جنسیتی را در خود داشته باشد.

۱. جنسیت و ارزش‌گذاری اخلاقی

در بحث جنسیت‌پذیری اخلاق، ارزش اخلاقی و هنجارهای وابسته به جنس که در ارتباط با محیط پیرامونی افراد شکل می‌گیرد، می‌تواند حائز اهمیت باشد. برای پیگیری بحث جنسیت‌پذیری ارزش اخلاقی لازم است تحقق اخلاق و فرایند نهادینه‌سازی آن از دریچه ارزش‌گذاری اخلاقی بررسی شود. در همین راستا، در خصوص نقش ارزش‌ها و چگونگی تأثیر آن بر رفتار اخلاقی می‌توان به تگون اخلاق در کودکان اشاره کرد. واکنش‌های تنبیهی و تشویقی والدین و دیگر بزرگسالان در مواجهه با رفتار کودک منجر به شکل‌گیری اخلاق و نهادینه شدن ارزش اخلاقی در آنها شده و یادگیری و فرایند کسب رفتار اخلاقی و اصلاح آن، از طریق آموزش مستقیم، مشاهده والدین و دیگر الگوها به دست می‌آید. از این‌رو، پدر و مادر جایگاه ویژه‌ای در الگوپذیری کودکان دارند. بندورا و والترز با توجه به نقش پررنگ والدین در رشد شخصیت کودکان، پژوهش‌های گسترده‌ای را در خصوص تأثیر رفتار والدین بر تربیت کودک و ویژگی‌هایی نظیر پرخاشگری، رجحان‌ها و رفتار جنسی، بزهکاری و سخت‌کوشی انجام داده‌اند. به عقیده آنها، والدین با کنترل پاداش و تنبیه و نیز تأمین الگویی که کودک بتواند از او تقلید کند می‌توانند شخصیت کودک را شکل دهند. از نظر آنها، تقویت مستقیم و شرطی‌سازی کُنش‌گر می‌تواند با هماهنگی یادگیری مشاهده‌ای کارکرد مناسبی در تربیت شخصیت کودک داشته باشد (سید محمدی، ۱۳۸۵، ص ۲۲۷-۲۳۰)، اما مبنای والدین برای ارزش‌گذاری و سپس تقویت و تشویق بسیاری از رفتارهای وابسته به جنس، همان هنجارها و انتظاراتی است که جامعه از دختران و پسران متوقع است. در این مرحله، پای نقش جنسیتی و کلیشه‌های جنسیتی متأثر از آن به ارزش‌گذاری رفتار کودک باز می‌شود و البته، وقتی رفتار مطابق هنجارها و ارزش‌های مذکور نباشد، نوعی بی‌اخلاقی از دید والدین یا اجتماع رخ داده است. به این ترتیب، هم ارزش‌گذاری



که مبنای تقویت و تثبیت رفتار وابسته به جنس است و هم یادگیری ارزش‌گذاری و نهادینه شدن آن در کودک متأثر از انتظارات و نگاه اجتماع به هر دو جنس زن و مرد خواهد بود. البته، باید توجه داشت در بررسی فعلی قرار نیست این ارزش‌گذاری جنسیتی یکسره رد شود؛ کاری که فمینیست‌های پست‌مدرن با تمسک به اصول رفتارگرایی انجام می‌دهند. فمینیست‌ها، ورود نگاه‌های جنسیتی به ارزش‌گذاری اخلاقی را نیز به عنوان نوعی لغزش قلمداد نموده و هر گونه ارزش‌گذاری جنسیتی را نقد می‌کنند. آنها قواعد اخلاقی غالب را فی‌نفسه به چالش نمی‌کشند، بلکه معتقدند معیارهای دوگانه اخلاقی درباره زن و مرد باید ملغی شود و همه زنان و مردان تابع قواعد اخلاقی واحدی باشند؛ هر چیزی که از لحاظ اخلاقی برای مردان خوب است برای زنان نیز باید خوب تلقی شود و هر چه بد است برای جنس دیگر نیز باید بر همان قاعده باشد. البته، قصد فمینیست‌ها بیشتر تسری این قاعده به حوزه مسئولیت‌های اجتماعی است؛ با این توجیه که اگر مردان نسبت به هم‌نوعان خود مسئولیت اخلاقی دارند و برای هم‌نوعان خود باید اقداماتی را انجام دهند زنان نیز چنین مسئولیت دارند (بهشتی و احمدی‌نیا، ۱۳۸۵، ۵۵-۵۶)، اما باید دانست وقتی زنان و مردان فارغ از حوزه‌های دیگر حداقل از لحاظ فیزیولوژیکی، زیست‌شناختی تفاوت داشته و به تبع آن دارای برخی نقش‌های اختصاصی هستند، نمی‌توان در ارزش‌گذاری یکباره همه تفاوت‌ها را نادیده انگاشت و قائل به قواعد و اصول واحد شد همان‌طور که البته، نمی‌توان از مشترکات چشم‌پوشی کرده و به بهانه تفاوت‌های یادشده، در تمام ابعاد از نظام ارزش‌گذاری اخلاقی دوگانه برای زنان و مردان سخن گفت. به‌ویژه که برخی مصادیق رفتارهای اخلاقی یا غیر اخلاقی وابسته به جنس به تناسب فرهنگ و بوم افراد متفاوت بوده و تا حد زیادی نسبی است و اگر تفاوت‌های جنسیتی مجوزی برای ارزش‌گذاری اخلاقی در همه ابعاد و موضوعات باشد با همین توجیه می‌توان این نسبییت را به اختلاف‌ها و تفاوت‌های فرهنگی و قومی نیز تسری داده و از پلورالیزم اخلاقی سر درآورد. پس ارزش‌گذاری اخلاقی برای نگاه دوگانه و وابسته به شرایط محیطی، زیستی و فیزیولوژیکی خود نیازمند قواعد دقیق و مبنایی محکم و استوار است و محیط بیرونی به صورت مستقیم، مبنایی مطمئن برای ارزش‌گذاری نبوده و بررسی این خاستگاه‌ها با پیچیدگی‌های زیادی مواجه است.

۲. جنسیت و داوری اخلاقی

مکانیسم درونی‌سازی معیارهای سنجش رفتار با ارجاع به منابع بیرونی و محیط، مواجه با همان

تفاوت‌های جنسیتی در ارزش‌گذاری خواهد بود که رفتارگرایی سنتی به آن مبتلا است. به اضافه این‌که شناخت مؤثر در داوری نیز می‌تواند در معرض خطا باشد. این خطای شناختی می‌تواند ناشی از موقعیت و شرایط خاص محیط و یا کافی نبودن منابع محیطی و بیرونی برای قضاوت باشد (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۸۸، ۱۹۱). در این جا چند نوع تفاوت شناختی وابسته به جنسیت در رویکردهای رفتارگرایانه آمیخته به شناخت می‌تواند مطرح باشد: ۱. موقعیت درک شده از رخدادی مشترک می‌تواند جدای از اختلاف برداشت فردی، مختص جنسیت خاص باشد. برای مثال، زنان در برخی موارد برداشتی متفاوت با مردان داشته باشند؛ ۲. زنان با توجه به برخی نقش‌های جنسیتی و حضور بیشتر در خانه و به تبع آن، فرصت بیشتر برای دسترسی به رسانه‌ها، می‌توانند بیشتر در معرض خطای شناختی از ناحیه این رسانه‌ها قرار گیرند؛^۱ در حالی که حضور کمتر زنان در مجامع و موقعیت‌های متعدد، آنها را با خطر محدود بودن منابع مناسب نسبت به مردان مواجه کرده و از این حیث می‌تواند آنها را بیشتر در معرض خطای شناختی ناشی از کافی نبودن منابع قرار دهد. همین ضعف برای داوری اخلاقی مردان در شناخت و داوری رفتارهای درون خانه اعضای خانواده نیز می‌تواند مطرح باشد؛ ۳. کلیشه‌های جنسیتی، به عنوان قالب‌های ذهنی قادر است فرد را دچار خطای شناختی کرده و در نهایت در داوری رفتار تأثیر بگذارد. برای مثال، در جوامعی که با اهداف و اغراض سرمایه‌داری و لیبرالیستی، پوشش جذاب و غیر کامل را برای زنان تبلیغ شده و این تفکر کلیشه‌ای به زنان جامعه القا شده که با جذابیت‌های ظاهری دارای شان اجتماعی بالاتر هستند، ممکن است رفتارهای متبرجانه بدون محدودیت تجویز شده و نوعی ارزش تلقی شود.



۳. جنسیت و الگوهای رفتار اخلاقی

در بحث جنسیت‌پذیری اخلاق در رویکرد رفتارگرایی، فرایند یادگیری از طریق الگوها شده و

۱. موقعیت متفاوت زنان و مردان، حتی برخی برنامه‌ریزان حوزه‌های مدیریت و تاثیرگذاری بر افکار عمومی را به استفاده از این کارکرد رفتارگرایانه رسانه و مخاطب ترغیب نموده است. آنها برای دستیابی به اهداف خود از تاثیرگذاری الگوهای طراحی شده خود بر افکار زنان - به جهت امکان دسترسی بیشتر به رسانه‌ها - بهره می‌برند و البته همین الگوها می‌توانند از طریق مادران به فرزندان و سایر اعضای خانواده منتقل شود. این شیوه به خصوص در تبلیغات و برنامه‌های تبلیغاتی نامزدهای پست‌های حاکمیتی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

تفاوت‌های جنسیتی در انتخاب الگو موقعیت‌های تقلید و ویژگی‌های الگو نیز قابل تأمل است. به‌ویژه که تحقیقات نشان می‌دهد تأثیر الگوها بر رفتار، چرایی انتخاب برخی الگوها و میزان تقلید افراد متأثر از ویژگی‌های الگو و آزمودنی (الگوپذیر) بوده، سن و جنس دو متغیر مهم در تأثیرگذاری الگو به شمار می‌آید. پسرها بیشتر از دخترها گرایش به تقلید از رفتارهای پرخاشگرانه داشته و همسالان با شرایط و مسائل مشابه الگوپذیر تأثیر قوی‌تری برای نوجوانان اعم از دختر و پسر دارند. به علاوه، پایگاه اجتماعی سطح بالا، موفقیت زیاد، دانش و تخصص بالا از جمله ویژگی‌هایی است که اغلب برای سرمشق‌گیرنده، جذاب و مؤثر است (سیف، ۱۳۷۷، ص ۱۸۷؛ شولتز، ۱۳۹۲، ص ۵۰۳؛ سید محمدی، ۱۳۸۵، ص ۲۲۷). همچنین ویژگی‌های شخصیتی فرد الگوپذیر در تقلید و میزان الگوگیری تأثیرگذار است. احتمال تقلید در افراد با اعتماد نفس پایین‌تر و افرادی که از رفتار خود مطمئن نیستند، افزایش می‌یابد و بالعکس این احتمال در افراد مستقل کاهش می‌یابد. موقعیت خاصی که رفتار در آن رخ می‌دهد نیز در تقلید مؤثر است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکان در موقعیت‌های پرتردید تقلید بیشتری از الگو دارند (سید محمدی، ۱۳۸۵، ص ۲۲۷-۲۲۸). البته، باید توجه داشت موقعیت همیشه ناظر به محیط بیرونی نیست، بلکه از جنبه درونی در موقعیت‌هایی که افراد نسبت به توانایی‌های خود احساس اطمینان می‌کنند، رفتار، شناخت و احساسات آنها متفاوت با موقعیت‌هایی است که دارای احساس عدم توانایی، امنیت و یا فقدان صلاحیت است. به این معنا که درک انسان از کارآمدی خود، هم بر رفتار و هم انگیزش او تأثیرگذار است (کدیور، روان‌شناسی اخلاق، ۱۳۷۸، ص ۱۰۵).

با این توصیف، تأثیر جنسیت بر موقعیت افراد از کانال هیجانات و احساسات آنها امکان‌پذیر خواهد بود؛ به‌ویژه که یافته‌های محققان مؤید تفاوت‌های جنسیتی در احساسات شناختی است (Jäncke, 2018 p. 4-7). همچنین در جوامعی که به لحاظ فرهنگی و برخورداری ضعیف‌تر دختران از امکانات آموزشی و اجتماعی، دختران در موقعیت فرودستی نسبت به پسران قرار دارند، با اعتماد به نفس کمتر زمینه تقلید بیشتری برای تقلید از انواع الگوها برای آنها فراهم خواهد بود. این نیاز بیشتر برای الگوگیری می‌تواند دختران این جوامع را بیشتر در معرض آسیب‌های تقلید رفتار از جمله رفتارهای غیراخلاقی قرار دهد؛ هرچند اصل خطر برای همه افراد با اعتماد به نفس پایین مطرح است. البته، در مقابل، تقویت اعتماد به نفس نیز می‌تواند به عنوان راهکاری برای تغییر رفتار و پیش‌گیری از تقلید رفتارهای نابهنجار از برخی الگوهای مورد علاقه نوجوانان کارایی داشته باشد.

۴. بحث و بررسی انتقادی جنسیت و کنشگری اخلاقی در رویکرد رفتارگرایی

در خصوص تبیین چگونگی رفتارهای جنسیتی، هرچند به لحاظ شهودی به نظر می‌رسد ساز و کار تقویت، تقلید و یادگیری مشاهده‌ای، می‌تواند تبیین‌های منطقی را درباره علت ایجاد تفاوت‌های جنسیتی ارائه دهد، اما پرسش‌های جدی هنوز وجود دارند. این‌که آیا والدین و دیگران واقعاً به گونه‌ای متفاوت، رفتار پسران و دختران را تقویت می‌کنند؟ آیا کودکان واقعاً از والدین و دیگر افراد هم‌جنس خود بیشتر از غیر هم‌جنس تقلید می‌کنند؟ با توجه به شواهد موجود به نظر می‌رسد پاسخ پرسش اول مثبت باشد، اما مثبت بودن پاسخ سؤال دوم محل تردید است؛ زیرا بر اساس شواهد، وقتی فرصت تقلید از یک مدل مرد یا یک مدل زن فراهم می‌شود، کودکان گرایش ندارند بیشتر شبیه مدل هم‌جنس خود عمل کنند و تقلیدها تصادفی است. به نظر می‌رسد باید بین «یادگیری» و «عملکرد»^۱ تمایز قائل شد؛ این احتمال وجود دارد که کودکان از مدل‌های هر دو جنس به طور یکسان یاد می‌گیرند، اما آنچه که آموخته‌اند بر حسب پیامدهای دریافت شده آنها از رفتار خود و رفتار مناسب جنسیتی سبب تفاوت در عملکرد آنها می‌شود. بررسی‌ها نشان می‌دهد در رشد و تحوّل رفتارهای جنسیتی فرایندهای پیچیده‌تر از آنچه نظریه یادگیری اجتماعی فرض می‌کند دخیل‌اند. (هاید، ۱۳۸۳، ص ۷۸).

به علاوه تقلید بیشتر از هم‌جنس ممکن است در سنین مختلف، متفاوت باشد و برای مثال، برخی دختران نوجوان به لحاظ موقعیت پسران در جامعه خود، تلاش کنند بیشتر از جنس مخالف خود تقلید کنند. برخی منتقدان معتقدند اشکال اساسی این نظریه این است که بر اساس این رویکرد باید شاهد باشیم در متن واقع، پاداش و تنبیه پسران و دختران به صورت متفاوت و با تکیه بر الگوی هنجاری رفتار جنسیتی اتفاق بیفتد، یعنی والدین و معلمان، پسرها را به دلیل رفتار پرخاشگرانه پاداش دهند و دخترها را به همان دلیل تنبیه کنند، اما شواهد موجود نشان می‌دهد گاهی والدین و معلمان، پسرها را به دلیل پرخاشگری بیش‌تر از دخترها تنبیه می‌کنند. همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که رفتارهای جنسیتی کودکان شباهت زیادی با مدل‌های رفتاری بزرگسالان ندارند؛ برای مثال، پسرها بازی با اتومبیل سواری و کامیون را ترجیح می‌دهند، گرچه مادرانشان را بیش از پدرانشان در نقش رانندگی اتومبیل خانوادگی مشاهده کرده باشند و دختران نیز به بازی‌های دخترانه می‌پردازند، هرچند این بازی‌ها اصلاً در رفتارهای قابل مشاهده مادران دیده



نشوند (بستان، ۱۳۸۸، ص ۱۵۹-۱۵۸).^۱

به نظر می‌رسد این انتقادات نیازمند تأملی عمیق‌تر است. والدین کمتر از دختران انتظار رفتار پرخاشگرانه دارند، اما ممکن است در شرایط مشابه، رفتار تنبیهی آنها در مقایسه با پسران به ملاحظه حساسیت بیشتر دختران ملایم‌تر باشد. همچنین معمولاً تکرار رفتار پرخاشگرانه پسران در مقایسه با دختران بیشتر است و همین امر موجب تنبیه بیشتر پسران در مجموع می‌شود. واقعیت این است که عوامل زیست‌شناختی در بروز و زمینه رفتار پرخاشگرانه به صورت جدی مطرح است، اما این رفتار والدین و تنبیه و واکنش آنهاست که در نهایت می‌تواند در توسعه یا اصلاح رفتار پرخاشگرانه کودکان نقش جدی داشته باشد. البته، ممکن است در این شرایط این نقد به رویکرد یادگیری اجتماعی وارد باشد که در این صورت رفتار تنبیهی والدین خود تأثیر پذیرفته از رفتار کودکان است و این رفتار پرخاشگرانه کودکان است که جنبه تقویتی برکنش والدین دارد! بنابراین، این فرض محتمل است که رفتار والدین لزوماً موجب پیدایش رفتارهای جنسیتی کودکان نمی‌شوند، بلکه رفتارهای دارای منشا و خاستگاه زیست‌شناختی کودکان با تقویت یا تنبیه والدین، رشد و ارتقا یافته یا محدود می‌شوند. (رفتار دارای منشا و خاستگاه زیست‌شناختی کودکان سبب تقویت و واکنش والدین شده و واکنش والدین در مرحله بعدی به صورت تقویت و تنبیه، رفتار ریشه دار کودکان را رشد داده یا محدود می‌کند!)



تأملاتی از منظر اسلامی

تأکید قرآن کریم بر مشاهده سرنوشت پیشینیان و لزوم عبرت گرفتن از آنها به کرات در آیات قرآن دیده شده و در سیره معصومین (ع) نیز شیوه اصلاح رفتار و آموزش از طریق مشاهده وجود دارد (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۳۴، ص ۳۱۹). اساساً مشاهده سیره اهل بیت (ع) یکی از منابع دینی تشیع به شمار می‌آید. در برخی موارد، سیره به لحاظ شکلی، «تقویت جانشینی» و «یادگیری مشاهده‌ای» رفتارگرایی را تداعی می‌کند، اما این تشابه به معنای سازگاری دیدگاه اسلام با رفتارگرایی ولو نوع متعادل آن نیست. به هر حال، برخی مؤلفه‌های هر دیدگاهی از جمله رفتارگرایی به جهت کارکرد ویژه‌اش مورد عنایت و تأکید دیگر دیدگاه‌هاست؛ در حالی که معتقدان به برخی شیوه‌های

۱. به نقل از Albrechet. et al., *Social; Psychology*, p. 166.

رفتارگرایانه لزوماً وفادار به مبانی این دیدگاه حتی در بخش‌هایی از آن نیستند. تأثیر الگو و کارکرد تربیتی آن در اصلاح رفتار نیز از جمله موارد مشترک دیگر رویکرد رفتارگرایی و دیدگاه اسلامی است. البته، شاخصه‌های الگوی مورد تأیید قرآن و یا تعبیر خاص «اسوه حسنه» کاملاً منطبق با مبانی اسلامی و اهداف غایی اسلام در سیر کمال انسانی است. تأکید بر لزوم الگوگیری از اسوه حسنه، زمانی ضرورت خود را به رُخ می‌کشد که بدانیم افراد در یادگیری مشاهده‌ای و اخذ الگو مصون از خطا نیستند. در رویکرد یادگیری اجتماعی، خطا در تفکر وقتی روی می‌دهد که اطلاعات برخاسته از شواهد، کافی نباشد. بیشتر تصورات جانب‌گیرانه به صورت مشاهده‌ای و به وسیله تعمیم حاصل از مواجهه با طیف محدودی از تجربه‌های دیگران به وجود می‌آیند. متون دینی با التفات از آسیب‌های الگوگیری ناقص یا بر لزوم تبعیت از اسوه حسنه تأکید دارند و یا بر وجه قابل عبرت‌آموزی، به صورت مستقیم یا غیر مستقیم اشاره می‌کند. رویکرد اسلامی حتی از بحث «تقلید» هم غفلت نورزیده و نسبت به کارکردهای آن توجه دارد. امیرالمؤمنین علی (ع) می‌فرماید:

إِنْ لَمْ تَكُنْ حَلِيمًا فَتَحَلَّمْ فَإِنَّهُ قَلٌّ مَنْ تَشَبَهَ بِقَوْمٍ إِلَّا أَوْشَكَ أَنْ يَكُونَ مِنْهُمْ؛ اگر بردبار نیستی، خود را به بردباری بزنی؛ زیرا کم اتفاق می‌افتد که کسی خود را شبیه قومی سازد و از آنها به حساب نیاید (نهج البلاغه، حکمت ۲۰۷).

به نظر می‌رسد در این توصیه - فارغ از عوامل درونی - در همان گام اول، اثربخشی تقلید رفتار درست مورد توجه است؛ زیرا اغلب، رفتار با تکرار در شخص امکان نهادینه شدن می‌یابد! دیدگاه دینی همچنین بر اهمیت محیط و تأثیر همنشین بر رفتار و در نهایت سرنوشت انسان تأکید دارد،^۱ اما در عین حال انسان را کاملاً مقهور جبر محیطی ندانسته و آدمی را موجودی مختار و آزاد معرفی می‌کند که قابلیت تغییر و تعیین سرنوشت خود را دارد. در دیدگاه اسلامی، انسان به اعمال عینی و قابل مشاهده‌اش تحویل برده نمی‌شود، بلکه فکر و اندیشه، امیال و نیات و حتی برخی گمان‌هایش^۲ تأثیرگذار بر رفتار و ملاک و معیار ارزش‌گذاری عمل و یا حتی مصداق عقوبت و

۱. «فَأَقْبَلْ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ * قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ إِنِّي كَانَ لِي قَرِينٌ * يَقُولُ أَأُنْكَلُ مِنَ الْمُصَدِّقِينَ * أَوْ أَدَّأ مِّنَّا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَامًا أَمْ إِنَّا لَمَلْدِينُونَ» (سوره صافات، آیات ۵۳-۵۰)؛ پس بعضی از آنان بر بعضی روی کرده و از یکدیگر سؤال می‌کنند، یکی از آنان گوید: مرا در دنیا همشینی بود. که پیوسته می‌گفت: آیا تو از باوردارانندگان (قیامت) هستی؟ آیا هرگاه مردیم و خاک و استخوان شدیم (دوباره زنده شده و) جزا داده خواهیم شد؟
۲. «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ» (سوره حجرات، آیه ۱۲)؛ از گمان‌های بد و سوء ظن‌ها در حق یکدیگر دوری کنید که برخی گمانها (باطل و بی‌حقیقت) و گناه می‌باشد.



مجازات او خواهد بود. از این رو، نه رفتار فارغ از نیت، قابلیت ارزش گذاری دارد و نه عوامل درونی و شاکله انسان در تحلیل رفتار کنار گذاشته می شود.^۱

توجه دادن به پیامدهای اعمال و رفتار وعده و وعید و بهره گیری از زبان و تشویق و تنبیه، مکرر در ادبیات قرآنی و متون دینی مشاهده می شود، اما در کنار این شیوه ها و ابزار اصلاح رفتار، بر غایت و هدف انسان و لزوم دستیابی به کمال و سعادت آدمی که همان قُرب الهی در سایه بندگی است، تأکید فراوان می شود. از نظر اسلام، تغییرات اجتماعی نیز در سایه تغییر اراده افراد رخ داده و بر تأثیر اراده افراد بر سرنوشت جامعه تأکید شده است.^۲

بنابراین، اگر چه شباهت هایی در برخی شیوه های اصلاح رفتار میان دیدگاه اسلامی و نظریات مبتنی بر رفتارگرایی وجود دارد، ولی ملاحظه عوامل درونی در کنار غایت و کمال انسان و به ویژه تأکید بر وجوه غیر مادی وجود انسان، امکان مطابقت میان این نظریات با دیدگاه اسلامی را با چالش مواجه می کند.

نتیجه گیری

رفتارگرایان - در تبیین عمل اخلاقی - تفاوتی میان رفتار اخلاقی و دیگر رفتارها قائل نبوده و پایه رشد اخلاقی از نظر آنها رفتار، تأثیر دیگران و موقعیت های محرک بوده و مکانیسم اکتساب آن از طریق شرطی شدن و الگو قرار دادن دیگران فعال می شود، اما در فرایند مذکور تقلید و الگوپذیری ویژگی های الگوپذیر، فرایند ارزش گذاری و تغییر ارزش ها و نیز خطاهای داوری از جمله نقاطی است که قابلیت طرح جنسیت پذیری فاعلیت اخلاقی در رویکرد رفتارگرایی را داراست. به این معنا که واکنش های تنبیهی و تشویقی والدین و دیگر بزرگسالان در مواجهه با رفتار کودک منجر به شکل گیری اخلاق و نهادینه شدن ارزش اخلاقی در آنها می شود، اما مبنای واکنش والدین و دیگر بزرگسالان برای ارزش گذاری و سپس تقویت و تشویق بسیاری از

۱. «أَفَلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا». (سورة اسراء آیه ۸۴)؛ بگو هر کسی بر شاکله خویش عمل می کند و خدای شما به کسی که راهش از هدایت بیشتری برخوردار است داناتر است.
 ۲. «ذَلِكِ بَأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ». (سورة انفال، آیه ۵۳)؛ و این سنت الهی است که خداوند نعمتی را که به قومی ارزانی داشته آنرا تغییر نمی دهد، مگر اینکه آن قوم خود را تغییر دهد.

رفتارهای وابسته به جنس، همان هنجارها و انتظاراتی است که جامعه از دختران و پسران متوقع است. این رویه حسب تنوع فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های غالب اجتماعی، هم به نوعی مبتلا به نسبیّت ارزش‌های اخلاقی است و هم ارزش‌های خاص جنسیتی برخی فرهنگ‌ها را در پی خواهد داشت که ممکن است ریشه‌ای جز دیدگاه غالب آن جامعه را نداشته باشد. این درحالی است که فرایند الگوپذیری رفتارهای اخلاقی نیز متأثر از جنس و سن بوده و لزوماً گروه‌های مختلف سنی دختران و پسران از الگوی واحدی در این زمینه تبعیت نمی‌کنند؛ به‌ویژه که نقصان در برخی ویژگی‌های شخصیتی - که اتفاقاً دختران برخی جوامع به جهت فرهنگی، بیشتر در معرض آن هستند - در الگوپذیری رفتارهای اخلاقی نامناسب از مدل‌ها و اشخاص دارای جایگاه اجتماعی تأثیر چشم‌گیری داشته و افراد در معرض وارونه شدن ارزش‌ها و تغییر بدون مبنای ارزش‌ها قرار دارند. به علاوه، پیوند این نظریه با موقعیت، نوعی نسبیّت را وارد این رویکرد می‌کند که حتی اگر امکان دستیابی به قواعد و هنجارهای اجتماع برای فرد میسر باشد با ورود پارامتر موقعیت و تعیین‌کننده‌های محیطی وابسته به آن وضعیت یکسانی برای افراد در مواجهه با موضوع خاص به راحتی اتفاق نمی‌افتد. البته، این موقعیت‌ها لزوماً محیطی نبوده و طبق دیدگاه‌های تعدیل‌یافته رفتارگرایی مربوط به درون افراد است. از این‌رو، این احتمال وجود دارد که پای حالات و هیجانات وابسته به جنس به «موقعیت» باز شود! این درحالی است که موقعیت‌ها و خطای شناختی مربوط به آن در این رویکردها مطرح است. به علاوه وقتی فرایند کنشگری اخلاقی فرد ریشه در موقعیت‌هایی دارد که لزوماً مشابه نیستند، نه دستیابی به قواعد اخلاقی مشترک آسان است، نه داور در خصوص رفتار به ظاهر غیراخلاقی و نه به راحتی می‌توان از ثبات خُلق و خو و رفتار سخن به میان آورد. بنابراین، رشد یادگیری رفتار اخلاقی از طریق الگوهای اخلاقی بزرگسال اگرچه امکان‌پذیر است، اما نباید در خصوص آن بیش از حد خوش‌بین بود.

فهرست منابع

- آبوت، پاملا؛ کلر والاس. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی زنان. (چاپ یازدهم، ترجمه منیژه نجم عراقی). تهران: نشر نی.
- برک، لورا. (۱۳۹۵) روان‌شناسی رشد. (ج ۱، ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: ارسباران.
- بستان (نجفی). حسین (۱۳۸۸). نقش‌های جنسیتی از دیدگاه اسلام با نگاهی به علوم اجتماعی. هویت و



- نقش‌های جنسیتی، زیبایی نژاد محمدرضا. تهران: مرکز امور زنان و خانواده نهاد ریاست جمهوری، بندورا، آبرت. (۱۳۷۲). نظریه یادگیری اجتماعی. با ترجمه فرهاد ماهر. تهران: راه‌گشا.
- بهشتی، سعید؛ مریم احمدی نیا. (۱۳۸۵). تبیین و بررسی نظریه تربیتی فمینیسم و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی. تربیت اسلامی، ص ۴۱-۸۸.
- توریل، الیوت. (۱۳۸۹). تفکر، عواطف و فرایندهای تعامل اجتماعی در رشد اخلاقی. (ترجمه: علیرضا شیخ شعاعی). در راهنمای رشد اخلاقی (ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا). قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی
- جهانگیرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های هویت - شخصیت و رفتاری نگر در رشد اخلاقی. معرفت اخلاقی، ص ۶۵-۸۸.
- سید محمدی، یحیی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی یادگیری. (چاپ سوم). تهران: نشر روان.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۷). تغییر رفتار و رفتاردرمانی. (چاپ سوم). تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.
- شولتز، دوان. (۱۳۹۲). نظریه‌های شخصیت. (ترجمه: یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقشبندی، بهزاد گودرزی، هادی بحیرایی و محمدرضا نیکخو) تهران: ارسباران.
- علی اکبری دهکردی، مهناز. (۱۳۹۶). مبانی نظری و پژوهشی روان‌شناسی جنسیت و نظریه آندروژنی. (چاپ دوم). تهران: محراب.
- فصیحی؛ مهدی؛ مهدی علیزاده. (۱۳۹۹). نظریه‌شناختی اجتماعی رشد اخلاقی. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- کدیور، پروین. (۱۳۷۸). روان‌شناسی اخلاق. تهران: آگه، .
- کدیور، پروین. (۱۳۷۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- کدیور، پروین. (۱۳۸۶). روان‌شناسی یادگیری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- کریمزاده، صادق. (۱۳۹۱). رشد اخلاقی: تغییر در روی آوردهای معاصر. روان‌شناسی و دین.
- کرین ویلیام. (۱۳۹۲). نظریه‌های رشد؛ مفاهیم و کاربردها. (ترجمه غلامرضا خوی نژاد و علیرضا رجایی). تهران: رشد.
- گنسلر، ه. جی. (۱۳۸۵). درآمدی جدید به فلسفه اخلاق. (ترجمه ح. بحرینی) تهران: آسمان خیال.
- لاندین، رابرت ویلیام. (۱۳۸۳). نظریه‌ها و نظام‌های روان‌شناسی (تاریخ و مکتبهای روان‌شناسی) (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: نشر ویرایش، .
- ماتلین، مارگارت. دلبیو. (۱۳۹۶). روان‌شناسی زنان. (ترجمه شهناز محمدی). تهران: روان، .

مجلسی، محمد باقر. (۱۴۰۳). بحار الانوار الجامعه لدرر اخبار الائمه الاطهار (ع). بیروت: دار احیاء التراث العربی.

نولن هکسما، سوزان، باربارا ال فردریکسون، جفری ر. لافتوس و ویلم ای. واگنار (۱۳۹۲). زمینه روان‌شناسی اتکینسون و هیلگارد. (ترجمه حسن رفیعی و محسن ارجمند). تهران: ارجمند، هاید، جانت شیلی. (۱۳۸۳). روان‌شناسی زنان سهم زنان در تجربه بشری. هرگنهان، بی.آر. (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: دوران.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>

Jäncke, L. (2018). Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. *F1000Research*, 7, F1000 Faculty Rev-805. <https://doi.org/10.12688/f1000research.13917.1>

Miller, C. F. (2016). Gender Development, Theories of. In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies* (pp. 1–6). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss590>



۱۰۴

