



نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا و دلالت‌های تربیتی آن

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۱، صدیقه معدنی^۲، بی بی زهرا رضوی^۳

دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده:

از آنجائیکه بررسی نظرات متفکران نظریه پرداز در حوزه یادگیری و استخراج دلالت‌های تربیتی از آن می‌تواند راهنمای پژوهشگران و مربیان تعلیم و تربیت قرار گیرد، بر این اساس کانون اصلی توجه پژوهش حاضر بر بررسی نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا و استخراج منطقی دلالت‌های تربیتی آن قرار گرفته است. همچنین از دلایلی که در این پژوهش، این نظریه برای بررسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن انتخاب شده، وسعت مبانی نظری بندورا در سه حوزه اجتماعی- شناختی- رفتاری و گستردگی کاربرد آن در حوزه های کودک و نوجوان و حتی بزرگسال است که، استنباط دلالت‌های تربیتی آن می‌تواند پژوهشگران و مربیان را در جهت ساخت و بکارگیری الگوهای تربیتی مبتنی بر این دیدگاه یاری رسانده و زمینه نگرش عمیق و بدیع آنها را در یافتن راهبردهای دقیق تربیتی فراهم آورد. سوالات اساسی این پژوهش عبارتند از: ۱- مبانی یادگیری از دیدگاه نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا چیست؟ ۲- اهداف، اصول و روشهای تربیتی مبتنی بر نظریه بندورا کدامند؟ روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی- تحلیلی و استنباط منطقی است. این روش یکی از روشهای رایج در پژوهشهای فلسفی می باشد که ضمن آن، پژوهشگران ابتدا به توصیف و تحلیل نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا مبادرت ورزیده و سپس به استنباط منطقی و تبیین دلالت‌های آموزشی آن خواهند پرداخت. لازم به یادآوری است که منظور از مبانی یادگیری، مباحثی از قبیل ماهیت یادگیری، چگونگی یادگیری، انواع یادگیری و منابع یادگیری از نظر بندورا می باشد. برخی از یافته‌های پژوهش حاضر تشریح مواردی چون یادگیری مشاهده ای، یادگیری خودتنظیمی و مولفه های آنها مانند تقویت و خودکارآمدی و ... است که مولفان مقاله حاضر، براساس این یافته‌ها پیشنهاداتی در قالب روشهای اجرایی و کاربردی آن در حوزه تعلیم و تربیت ارائه کرده اند که همه این موارد در اصل مقاله به تفصیل توضیح داده خواهد شد.

واژگان کلیدی: یادگیری شناختی - اجتماعی، مبانی و اصول، دلالت‌های تربیتی

۱. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد tjavididi@um.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد Se.madani.312@gmail.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد Zrazavi60@gmail.com



۱. مقدمه

آموزش و تعلیم و تربیت در ساختن پیکره اجتماع که همان انسان‌ها می‌باشند نقش بسیار شگرفی دارد و به نوعی جهت دهنده و کنترل کننده فرهنگ و تعاملات است. در این حیطه درک چگونگی آموختن رفتارهای تازه، یکی از جذاب‌ترین و در عین حال ریشه‌ای‌ترین زمینه‌های تحقیق در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوده است که پیشینه نظریه‌پردازی درباره آن به قرن‌ها پیش باز می‌گردد. در این راستا سوالاتی مانند " چگونه یاد می‌گیریم که با دیگران رفتار کنیم؟ قوانین و ارزش‌های اجتماعی چگونه در انسان نهادینه می‌شوند؟ و رفتارهای جدید چگونه شکل می‌گیرند؟ " ذهن جستجوگر محققین و مربیان تعلیم و تربیت را درگیر کرده است.

نظریات بسیاری در حوزه روانشناسی و علوم اجتماعی برای پاسخ به چگونگی رفتار انسان‌ها و علت بروز آنها و کشف قوانین یادگیری، پدیدار گشته اند که هر یک از منظری به فرآیند یادگیری نگریسته اند. از این بین برخی نظریات به محیط و برخی به عوامل زیستی توجه ویژه دارند و آن دسته عوامل را غالب بر رفتار انسانها می‌دانند و برخی تعامل بین این دو را عامل بروز رفتارها می‌دانند و بر حسب این تقسیم بندی سه رویکرد کلی در پرداختن به چگونگی رفتار انسانها وجود دارند: رویکرد رفتاری، شناختی و انسانگرایانه که هر کدام به ترتیب عوامل محیطی، شناختی و فرآیند های عالی ذهن و عوامل دخیل در شکل گیری و بروز خود شکوفایی را در رفتار انسان تاثیر گذار می‌دانند.

در خصوص پرداختن به علوم شناختی در تعلیم و تربیت و نظام یادگیری به سراغ مبانی نظری رفتیم تا از پس نظریات به آگاهی و شناخت از دیدگاهها و کاربردهای آنها در یادگیری بپردازیم. "آشنایی با نظریه های یادگیری به ما می آموزد که چگونه یادگیری های افراد را تجزیه و تحلیل کنیم و با تذکر نکاتی که اهمیت دارند و باید به آنها توجه شود و نیز با اشاره به انتظارهایی که داریم، یادگیری را تسهیل کنیم" (کدیور، ۱۳۸۹، ص ۱).

از آنجایی که روشهای تدریس و آموزش بر فرآیندهای یادگیری و نحوه پردازش اطلاعات استوارند، هر یک از نظریه های یادگیری می‌توانند پشتوانه روش خاصی در آموزش و تعلیم و تربیت باشند.

همچنین انسان‌ها در دنیای کنونی در امور زندگی‌شان از یادگیری گرفته تا خرید و تعامل با یکدیگر درگیر آموخته‌هایشان هستند و از آنجایی که نظام تعلیم و تربیت بر پایه یادگیرنده (جنبه های شناختی - انگیزشی و رفتاری)، محیط آموزشی و



تعامل بین این دو استوار است، و با توجه به تاکید محققین بر حوزه کاربردی آموزش و یادگیری، و کارایی مبانی نظریه بندورا در حوزه های مختلف، در این پژوهش نظریه آلبرت بندورا^۱ مورد واکاوی قرار گرفته است.

از منظری نو می توان نظریه بندورا را در طبقه بندی نظریه های ساختارگرایی قرار داد. کدیور (۱۳۷۸) بر این باور است که ساختارگرایی نه از محیط خارجی و نه از تلاشهای ذهن سرچشمه می گیرد؛ بلکه بازتابی است از نتایج تضادهای ذهنی که از تعامل با محیط به دست می آید.

نظریه بندورا با تاکید بر نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و در نظر گرفتن نقش الگوها در اجتماع فراتر از رفتارگرایی تبیین شده، و علاوه بر حوزه رفتاری، حوزه های شناختی (انگیزش، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز در بر می گیرد. از این رو این نظریه در مباحثی چون فرزند پروری والگو پذیری نوجوانان و حتی باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی بزرگسالان کاربرد موثری دارد. همچنین کاربرد آن در فعالیتهای رواندرمانی (درمان ترس های مرضی یا فوبیا با استفاده از الگوبرداری) و اصلاح رفتار، ارتباطات اجتماعی و تبلیغات رسانه ها مشهود است. این گستردگی کاربرد و نیز نگرش چند بعدی به انسان در حوزه تربیت و یادگیری، منطق انتخاب و پرداختن ما به این نظریه است.

بنیانگذار و تبیین کننده نظریه یادگیری اجتماعی^۲ "آلبرت بندورا"، در جایگاه چهارمین روان شناس تأثیرگذار در تاریخ علم روانشناسی با نظریه خود به پرسش‌هایی کلیدی در این علم پاسخ می دهد که دیدگاه او اکنون پس از چند دهه به یکی از پایه‌های روان شناسی نوین بدل شده است. از نظر وی بین بیشتر نظریه‌پردازی ها در روان شناسی و زندگی روزمره ارتباطی وجود ندارد و از همین رو با بررسی نظریات و تحقیقات بندورا، می توان گفت که وی بیش از هر روانشناس دیگری در دهه‌های اخیر موفق به بنا کردن این پل ارتباطی شده است.

آلبرت بندورا به خاطر ارائه نظریه یادگیری اجتماعی اش شهرت یافت و با این نظریه رفتارگرایی را به شناخت درمانی که به تازگی ارائه شده بود، پیوند زد و موجب پیدایش رفتار درمانی شناختی که یکی از مهم‌ترین رویکردهای روان شناسی در اواخر قرن بیستم است، شد.

به نقل از هرگنهان و السون^۳ (۱۳۸۹) بنیادهای نظریه بندورا هنگامی شکل گرفتند که اکثریت نظریه پردازان یادگیری بر یادگیری مستقیم (تجربه مستقیم با محیط) تاکید می کردند. برای مثال ثرندایک^۴ و واتسون^۵ هر دو یادگیری مشاهده ای را رد کرده و میلر^۶ و دالارد^۷ نیز یادگیری از راه مشاهده را به تقویت رفتار تقلیدی وابسته می دانستند، برای آنها یادگیری تقلیدی

۱. Albert Bandura

۲. Social Learning

۳. B. R. Hergenhahn & Matthew H. Olson

۴. Miller

۵. Thorndike

۶. Dollard

۷. Watson



از طریق مشاهده، پاسخ دهی آشکار و تقویت حاصل می‌گردد، که این دیدگاه با تبیین بندورا متفاوت می‌باشد. در این میان حتی پیازه نیز نقش یادگیری مشاهده ای برای کودکان را به کل رد می‌کند.

هرگنهان و السون (۱۳۸۹) بیان کرده اند، زمانی که بندورا در دانشگاه آیوا بود تحت تأثیر عقاید کنت اسپنسر نظریه پرداز یادگیری پیرو حال قرار گرفت، اما علاقه اصلی بندورا روان شناسی بالینی بود. او علاقه مند بود که اندیشه های مربوط به روان درمانی کارآمد را مورد بررسی و آزمایش قرار دهد. در همین زمان وی از کتاب میلر و دالارد (۱۹۴۱) به نام یادگیری اجتماعی و تقلید، تأثیر زیادی پذیرفت. میلر و دالارد از نظریه یادگیری هال به عنوان پایه ای برای تبیین رفتار اجتماعی و رفتار تقلیدی استفاده نموده اند. تبیین ایشان از یادگیری تقلیدی برای بیش از ۲۰ سال بر ادبیات روان شناسی تسلط داشت. تا این که در اوایل دهه ۱۹۶۰، بندورا با انتشار یک رشته مقاله و کتاب، با تبیین های قبلی از یادگیری تقلیدی به چالش برخاست و آن را به آنچه که امروز یادگیری مشاهده ای می‌نامند گسترش داد. "اکنون وی به عنوان پژوهشگر و نظریه پرداز پیشرو در زمینه یادگیری مشاهده ای که امروزه از موضوعهای بسیار مشهور است، شناخته شده است" (ص ۳۹۷).

"بندورا نیز مانند میلر و دالارد بر رفتار اجتماعی تأکید می‌کند، اما جهت گیری نظری اش مبتنی بر نظریه هال نیست. وی اصلاح نظریه شناختی اجتماعی را برای نظریه اش نسبت به نظریه یادگیری اجتماعی میلر و دالارد، ترجیح می‌دهد" (هرگنهان و السون، ص ۴۲۳). بندورا به نقل از هرگنهان و السون (۱۳۸۹) در پیشگفتار کتابش با عنوان بنیادهای اجتماعی اندیشه و عمل: یک نظریه شناختی و اجتماعی (۱۹۸۶)، برخی از دلایل این انتخاب را این گونه توضیح می‌دهد:

✓ پرداختن به دسته ای از پدیده های روانشناختی که فراتر از مسائل یادگیری هستند، مانند مکانیسم های انگیزشی و خود نظم دهی.

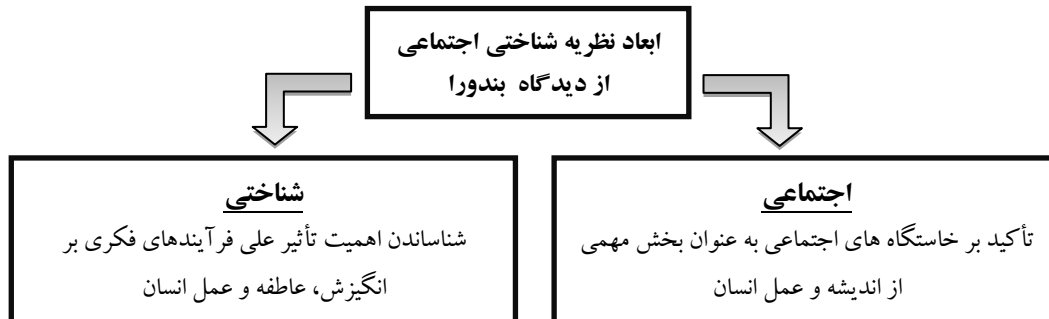
✓ تعریف یادگیری به عنوان کسب دانش از راه پردازش اطلاعات نه نوعی مدل شرطی شدن

کارهای بندورا همانند کارهای استیس^۱، نظریه رفتارگرایی و شناختی را در هم آمیخته و به تولید پژوهش در این زمینه ها پرداخته است. "از نظر باور^۲ و هلیگار^۳ رویکرد آلبرت بندورا به عنوان بهترین خلاصه ترکیبی از خدمات نظریه جدید یادگیری به مسائل عملی می‌باشد و دیدگاه او را به عنوان جایگزینی برای نظریه های پردازش اطلاعات مربوط به درک زبانی، حافظه، تخیل، و حل مسئله می‌داند (همان، ص ۴۲۷).

^۱ . William Kaye Estes

^۲ . Bover

^۳ . Hilgard



از شباهت‌های بین نظریه بندورا و نظریه‌های رفتاری می‌توان به تاکید و استفاده هر دو از مفاهیم تقویت و تنبیه و عوامل کنترل کننده رفتار اشاره کرد.

بندورا به رغم پذیرفتن نقش شرطی شدن و تقویت در تبیین رفتار آدمی با نقش سنتی محرک- پاسخ به عنوان تنها شیوه مطالعه رفتار مخالفت می‌کند. از دیگر تفاوت‌های بین نظریه‌های رفتاری اولیه با نظریه بندورا می‌توان بر تاکید رفتارگرایان بر محرک‌های بیرون از فرد به عنوان مهم ترین عامل کنترل کننده رفتار شخص بر خلاف نظر بندورا که هم محرک‌های محیط زندگی فرد و نیز عوامل شناختی- انگیزشی را در کنترل رفتار موثر می‌داند، اشاره کرد.

همچنین رفتارگرایان بر تأثیر پذیری فرد از نتایج رفتار خود "یادگیری مستقیم" تاکید داشته و بندورا بر تأثیر پذیری فرد از نتایج رفتار دیگران "یادگیری غیر مستقیم" تاکید دارد.

رفتارگرایان محرک‌های بیرون از فرد را مهم ترین عامل کنترل کننده رفتار شخص می‌دانند ولی از نظر بندورا هم محرک‌های محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در کنترل رفتار موثرند.



۲. مبانی روانشناختی نظریه بندورا

- مبانی انسان‌شناسی از نظر بندورا:

از دیدگاه هرگنهان و السون (۱۳۸۹)، آنچه که موجب شهرت نظریه بندورا شده تاکید وی بر بی‌همتایی آدمیان و در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی انسانها است. این دیدگاه انسان را به صورتی پویا، پردازش‌کننده اطلاعات، حل‌کننده مسائل و بالاتر از همه ارگانیسمی اجتماعی توصیف کرده است.

همچنین، بندورا در تازه‌ترین آثار خود بر عاملیت انسانی تأکید کرده است. منظور وی از عاملیت یا نیروی انسانی طراحی آگاهانه و اجرای عمدی فعالیت‌ها به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است (هرگنهان، السون، ۱۳۸۹).

به بیان بندورا " ذهن انسان صرفاً واکنش‌دهنده نیست، بلکه زایشی، خلاق، پیش‌نگر و متفکر است، انسان‌ها صرفاً میزبانان نظاره‌گر مکانیسم‌های درونی هدایت‌شده از سوی رویدادهای محیطی و دریافت‌کنندگان صرف تجربه نیستند، بلکه آنان عاملان تجربه هستند. دستگاه حسی - حرکتی و مغزی ابزارهایی هستند که افراد از آنها استفاده می‌کنند تا تکالیفی را انجام دهند و هدفهایی را تحقق بخشند که به زندگی آنان معنی و رضایت خاطر می‌دهد". به نظر او انسان با بکارگیری توانایی نمادسازی خود امکان می‌یابد تا امور را بازنمایی کند، تجربه هوشیار خود را تحلیل کند، با هر فاصله‌ای از مکان و زمان با دیگران ارتباط برقرار نماید، نقشه بریزد، بیافریند، خیال کند و دوراندیشانه به انجام فعالیت پردازد (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹). بطور کلی می‌توان ادعا نمود که نگاه و تبیین بندورا از انسان و نقش او در زندگی به گونه‌ای عام و در آموزش و یادگیری به طور خاص، از رفتارگرایی سنتی (شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر) بسیار متفاوت می‌باشد، چرا که این روانشناس برای آدمی در حیاتش نقشی فعال، پویا و موثر قائل است.

بنابراین می‌توان چنین گفت که از منظر یادگیری شناختی - اجتماعی که انسان موجودی فعال و اجتماعی است و در مورد یادگیری رفتار و بروز آن، رویکردهای شناختی و خودگردانی به جای کنترل بیرونی بر رفتار فرد حاکم است و انگیزش درونی حاصل از خودارزشیابی، اثر بخشی بیشتری از انگیزش بیرونی در تقویت و نگهداری رفتار فرد دارد (کدیور، ۸۷).

نتایج برگرفته از این مفاهیم به طور مفصل‌تر در بخش اصول بیان خواهد شد.

- مبانی یادگیری از نظر بندورا:

در نظریه بندورا مفهوم یادگیری با دو تعریف مشاهده‌ای و خودتنظیمی بیان می‌شود که هر دو مورد در قالب جبرگرایی متقابل قابل تعریف و تبیین است.



بندورا مانند تولمن یادگیری را پیوسته فرض کرده و وابسته به شرطی شدن نمی داند، هم چنین تقویت را به عنوان یک متغیر عملکردی و نه یک متغیر یادگیری در نظر می گیرند. همچنین، از منظر بندورا یادگیری نوعی مدل شرطی شدن تعریف نشده، بلکه یادگیری و کسب دانش از راه پردازش اطلاعات صورت می گیرد.

به عقیده هرگنهان و السون (۱۳۸۹) "از منظر بندورا اصولاً یادگیری انسان از راه مشاهده نتایج رفتار الگو حاصل می گردد که بخش مهمی از این یادگیری در غیاب تقویت مستقیم صورت می پذیرد" (ص ۴۲۶).

همچنین، از منظر هرگنهان و السون (۱۳۸۹) "در دیدگاه یادگیری شناختی- اجتماعی بندورا دو مفهوم تقلید و یادگیری مشاهده ای، از هم متمایز بوده و یادگیری مشاهده ای ممکن است شامل تقلید باشد یا نباشد" (ص ۴۰۰)، "چنین یادگیری ای بسیار پیچیده تر از تقلید ساده است، که معمولاً نوعی نسخه برداری از اعمال شخصی دیگری محسوب می شود" (ص ۴۰۱). یادگیری مشاهده ای هم از راه تقلید و هم بدون آن، هم با تقویت و هم بدون آن صورت می پذیرد. به عقیده بندورا هیچ یک از اجزای ضروری برای یک تحلیل کنشگر، در یادگیری مشاهده ای موجود نیست. یعنی غالباً هیچ یک از سه عنصر محرک تمیزی، پاسخ آشکار و تقویت که در شرطی سازی کنشگر جزو عناصر اصلی اند در یادگیری مشاهده ای وجود ندارد. از نظر بندورا یادگیری مشاهده ای در همه وقت اتفاق می افتد. در واقع پس از آن که توانایی یادگیری مشاهده ای (توانمندی در چهار فرآیند موثر بر این یادگیری) در حد کمال رشد کرد، کسی قادر نخواهد بود مانع شود تا دیگران آنچه را که می بینند یاد بگیرند (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹).

به گفته کارشکی و همکاران (۱۳۸۸) یافته های حاصل از کنکاش در ریشه ها و مبانی خودتنظیمی نشان می دهد که نظریه های شناختی اجتماعی (مانند نظریه بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷ و یا شانک^۱ و زیمرمن^۲، ۱۹۷۷)، نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸) و نظریه خود تعیین گری (گرونلیک، دسای و ریان، ۱۹۹۱)، ضمن پرداختن به خودتنظیمی و مفاهیم مشابه، بر نقش فرهنگ، اجتماع، الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی و ادراکات محیطی در خودتنظیمی تاکید می کنند.

خودتنظیمی که ابتدا توسط بندورا در سال ۱۹۶۷ مطرح شد، سازه ای است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. کدیور، ۱۳۸۰، به نقل از صمدی، (۱۳۸۳). نظریه شناختی اجتماعی خودتنظیمی را متشکل از سه فرایند مشاهده خود، قضاوت در مورد خود و خودواکنشی می داند (بندورا، ۱۹۸۶؛ کانفر و گالیک، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۹۴؛ زیمرمن، ۱۹۹۵، به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۸۶)

^۱ . Schunk, D.H.

^۲ . Zimmerman, B.J

^۳ . vigotsi



از نظر بندورا، دانش آموزان خودتنظیم شرکت کننده هایی فعال از نظر فرا شناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری هستند. همچنین فراگیران خودتنظیم از نظر فرا شناختی دارای روحیه طراحی، سازماندهی، خودآموزی و خود ارزیابی هستند، از نظر انگیزشی این فراگیران در تمام مراحل یادگیری به گونه ای رفتار می کنند که خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل می یابند، و از نظر رفتاری هم محیط هایی را انتخاب می کنند که موجب افزایش یادگیری شان می شود (به نقل از فر مهبینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷).

برداشت کلی که می توان از مبحث یادگیری در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا داشت این است که تعامل پویای بین شخص، محیط و رفتار است که موجب تولید رفتار می شود و در این تعامل کسب دانش از راه پردازش اطلاعات صورت می گیرد.

یادگیری در این دیدگاه، متفاوت از مدل شرطی شدن و عناصر یادگیری شرطی است به طوری که بدون تقویت هم، یادگیری صورت خواهد گرفت و وابسته به آن نیست (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹). تمایز مهم دیگر بین یادگیری شرطی و یادگیری مشاهده ای در متغییر عملکردی یادگیری مشاهده ای است که به این نکته اشاره دارد که یادگیری صورت گرفته در زمان لازم بروز خواهد کرد و عدم بروز رفتار مشاهده شده به معنای عدم یادگیری آن نیست (سانتراک^۱، ۸۵).

مبانی اخلاق شناسی بندورا:

در دنیای کنونی، تنوع رسانه ها و ابزار و وسایل ارتباطی از طریق فرایند یادگیری مشاهده ای بر روی رفتار انسانها به خصوص کودکان و نوجوانان و انتخابها و تصمیم گیری های ایشان نقش مهمی را ایفا می کند. هم چنین در راهبردهای خودتنظیمی، کودکان یاد می گیرند با استفاده از فرایندهای رشدی، تقویتی و مشاهده ای و درونسازی به رفتارهایشان نظم دهند. بندورا معتقد است با استفاده از ارزیابی خود نظم بخشی و خود واکنشی، کودکان اقدام به نظم دهی رفتارشان و انتخاب استانداردهای اخلاقی خود می کنند. در بسط و گسترش نظریه شناختی- اجتماعی پژوهش ها و تحقیقات محققانی چون زیمرمن، پنتریج، شانک، روزنتال موثر واقع شده اند که در این پژوهش در بیان اصول و روش ها به مواردی از آنها اشاره خواهد شد .

۳. اصول

۱. john w.Santrock



اصل یادگیری خود تنظیمی:

این اصل بر مبنای مفاهیم انسان شناسی نظریه بندورا تبیین می شود و علت این تبیین تاکید زیاد این اصل بر فعال بودن انسان و نقش موثر او در کنترل، تنظیم و مدیریت خود و محیطش می باشد. در واقع این اصل مفاهیمی را در پی دارد که با پذیرفتن آنها یاد دهنده و یادگیرنده روش هایی را در فرایند یادگیری به کار خواهند برد که توانایی فرد یادگیرنده را در ارزیابی، کنترل و تنظیم رفتارها و عملکردهای یادگیری اش بیشتر کرده و در نتیجه موجب پیشرفت قابل توجهی در زمینه مورد خواهد شد.

در تبیین نقش موثر فرد در فرایند یادگیری، بندورا براین اعتقاد بود که فرد رفتار خود را مشاهده می کند، با معیارهایی که برای خود دارد درباره رفتار خویش قضاوت می کند، و خود را تقویت یا تنبیه می کند (به نقل از لطف آبادی، ۸۴). کدیور (۱۳۸۷) معتقد است که فراگیران با مشاهده، قضاوت و واکنش نسبت به ادراک خود از میزان دستیابی به هدف آگاه می شوند. عواملی موثر بر قضاوتهای فرد عبارتند از معیارها، اهداف، اهمیت دستیابی به هدف و اسنادهای عملکرد. واکنش فرد نسبت به پیشرفت در جهت هدف، موجب تأثیر انگیزش بر رفتار می شود. همچنین این باور که فرد پیشرفت قابل قبولی دارد، خود کارآمدی وی را افزایش داده تا در جهت بهبود تکلیف درسی پیش رود. پیشرفت های کسب شده توسط فرد، در وی احساس رضایتمندی پیش بینی شده از پیشرفت در راستای هدف، ایجاد می کند و این خود، موجب تداوم انگیزه می شود، در درون این چارچوب، ارزشیابی به گونه ای مستقل از توانمندی های فرد می تواند تأثیرات انگیزشی مهمی بر خودتنظیمی داشته باشد.

رویکردهای رفتار شناختی و خودگردانی بر مراقبت، مدیریت و تنظیم رفتارهای خود به جای کنترل بیرونی تأکید می کنند، این رویکردها سعی دارند تا مفاهیم غلط شاگردان را تغییر داده، مهارتهای انطباقی را در آنها افزایش و آنها را به خاطر تقویت خود، تشویق کنند.

طبق نتایج حاصل از تحقیقات پژوهشگران، شاگردان دارای پیشرفت بالا اغلب یادگیرندگانی هستند که خودگردانی و خودتنظیمی دارند. مربیان، معلمان و والدین می توانند به شاگردان کمک نمایند تا یادگیرندگان خودگردانی باشند (سانتراک، ۸۵).



الگوها (والدین، مربیان، رسانه‌ها و ...) منابع مهمی برای انتقال مهارت‌های خودگردانی هستند. از میان مهارت‌های خودگردانی که الگوها می‌توانند ترتیب دهند، طراحی و مدیریت موثر زمان، توجه کردن و تمرکز، سازماندهی و کدگذاری، اطلاعات به صورت راهبردی، بکارگیری محیط کاری زاینده و استفاده از منابع اجتماعی را می‌توان نام برد (سانتراک، ۸۵).

مشاهده‌گران با مشاهده افراد خود تنظیم که خودگردانی و کنترل رفتار موثری دارند، راهبردها و روش‌های خود کنترلی اتخاذ شده توسط آنها را الگو برداری کرده و در نهایت این الگو برداری موجب ارتقاء سطح خود تنظیمی مشاهده‌گران می‌شود.

اصل جبرگرایی متقابل:

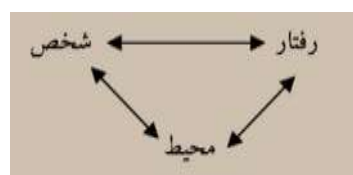
این اصل بر پایه مبانی یادگیری نظریه شناختی- اجتماعی بندورا تبیین شده است. طبق این اصل یادگیری بر اساس تعامل متقابل بین سه عنصر فرد، رفتار فرد و محیط صورت می‌پذیرد و هرگنهان و السون (۱۳۸۹) بر این باورند که این تعریفی منحصر به فرد از یادگیری است که نه قبل از بندورا و نه بعد از وی، کسی به آن اینگونه نپرداخته است.

مطابق این اصل، وقایع محیطی، عوامل شخصی و رفتار فرد دارای یک تعامل متقابل در فرآیند یادگیری هستند.

عوامل شخصی شامل: اعتقادات، انتظارات، نگرشها و راهبردها، تفکرات هوش و ظرفیت شناختی فرد که شامل تفاوت‌های فردی (درون‌گرا- برون‌گرا- فعال و غیر فعال- آرام و مضطرب و ...) می‌شود.

وقایع محیطی شامل: منابع، الگوها، وضعیت آموزشی، نتایج عملکردها، مردمان دیگر، موقعیت‌های اجتماعی و فیزیکی

رفتارهای فرد شامل: عملکردها، انتخابها و اظهارات کلامی (هرگنهان، السون، ۲۰۰۹، ص ۳۴۸).



با توجه به این اصل مربیان تربیتی و معلمین آموزشی، در ارتباطشان با یادگیرندگان در نقش الگو و راهنما، باید فضای ارتباطی فی ما بین را در جهت تحقق تعامل سه حوزه یاد شده در بالا، پیش ببرند.

اصل خود اثربخشی یا خودکارآمدی:

این اصل بر پایه مفاهیم انسان‌شناسی بندورا تبیین می‌شود. علت موجه بر این تبیین، تاکید رویکرد شناختی- اجتماعی بر کنترل و تاثیرگذاری انسان بر فرایندهای انگیزشی و ادراک و احساس شخص از شایستگی خود است.



به نقل از سانتراک (۱۳۸۵) در الگوی یادگیری بندورا، عوامل شخصی (فرآیند های شناختی و انگیزشی) نقش مهمی را بازی می کند، که از این بین بر خود اثربخشی تاکید کرده است و این مفهوم به باورهای انسان پیرامون این که می تواند بر موقعیتی مسلط شود و نتایج مثبتی تولید کند، مربوط می شود. خود اثربخشی اثری قدرتمند بر رفتار داشته و بر انتخاب تکالیف توسط دانش آموز اثر می گذارد و گسترش کوشش ها، مقاومت و پیشرفت را نیز تحت تأثیر قرار می دهد (ص ۳۹۳).

به نظر بندورا برداشتهای مثبت یادگیرندگان از توانایی های خود در انجام دادن تکالیف درسی در میزان برانگیختگی فراگیران موثر است، این احساس کفایت و شایستگی باعث می شود که آنها با اشتیاق بکوشند و مدت زمان بیشتری را صرف مطالعه کنند و در حل مسأله، راهبردهای مناسبی را به کار گیرند (کدیور، ۸۷).

به عنوان مثال، شاگردی که خود اثربخشی پایینی دارد ممکن است برای مطالعه کمتر تلاش کرده چون فکر می کند که نمی تواند به خوبی آن را انجام دهد، حال اگر این دانش آموز با الگویی مناسب (دانش آموز با خودکارآمدی بالا) همراه شود، بهتر می تواند خود را به سطح خودکارآمدی بالا نزدیک کند و تلاش بیشتری در جهت بهبود رفتار انجام دهد.

سطوح بالای خود اثر بخشی زمانی به عملکرد خوب منجر می شود که دانش و مهارت نیز موجود باشد و بدون آنها عملکرد همراه با کفایت منجر نمی شود.

از پژوهشهای رجبی و همکاران (۱۳۸۴) و همچنین بهرامی و عباسیان فرد (۱۳۸۹)، ویژگی های ذیل برای افراد با خودکارآمدی بالا و پایین برداشت می شود؛

افراد با حس خود-کارآیی بالا:

- ✓ به مسائل چالش برانگیز به صورت مشکلاتی که باید بر آن ها غلبه کرد، می نگرند.
- ✓ علاقه عمیق تری به فعالیت هایی که در آن ها مشارکت دارند نشان می دهند.
- ✓ تعهد بیشتری نسبت به علایق و فعالیت هایشان حس می کنند.
- ✓ به سرعت بر حس یأس و نومیدی چیره می شوند.

افراد با حس خود-کارآیی پایین:

- ✓ از کارهای چالش برانگیز اجتناب می کنند.
- ✓ عقیده دارند که شرایط و وظایف مشکل، خارج از حد توانایی و قابلیت آن هاست.
- ✓ بر روی ناکامی های شخصی و نتایج منفی تمرکز می کنند.
- ✓ به سرعت اعتماد خود را نسبت به قابلیت ها و توانایی های شخصی شان از دست می دهند.



اصل تفاوت‌های فردی (سطح رشد):

این اصل در جنبه‌های شخصی و فرآیندهای شناختی و انگیزشی مطرح در یادگیری شناختی- اجتماعی مشهود است و به طور مشخص از مفاهیم انسان شناسی نظریه بندورا برداشت شده است.

تفاوت‌های فردی در چهار فرآیند موثر بر یادگیری مشاهده‌ای نقش بسزایی دارد. برای مثال تفاوت در ظرفیت‌های حسی و توانمندی‌های بازتابی‌های تصویری منجر به بروز متنوعی از شکل‌گیری فرآیندهای توجه، به یادسپاری و بازتولید در یادگیرندگان می‌شود.

با توجه به رشد سنی همراه با تغییر ظرفیت‌های زیستی افراد، توانمندی‌های شناختی و انگیزشی آنها نیز تغییر می‌کند. وقتی که کودک رشد می‌کند و میزان توجه او طولانی‌تر می‌شود، ظرفیت‌های او برای پردازش اطلاعات افزایش می‌یابد و از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کند، و عملکرد خود را با آن چه در حافظه دارد مقایسه می‌کند (لطف آبادی، ۸۴).

اصل الگوبرداری:

این اصل برگرفته از مفاهیم یادگیری بندورا می‌باشد که در فرایند یادگیری مشاهده‌ای و همچنین یادگیری خودتنظیمی مورد توجه می‌باشد. همچنین با توجه به مفاهیم اخلاق‌شناسی بندورا می‌توان ظهور و نقش پررنگ این اصل را در مبانی اخلاقی و تربیتی ذکر شده، مشاهده کرد که در بخش روشها به صورت کاربردی به آن پرداخته خواهد شد.

به عقیده پنتریچ و شانک (۱۳۸۶)، هنگامی که مشاهده‌کننده و الگو در کنار هم قرار می‌گیرند، سرمشق‌گیری به طور خودکار انجام نمی‌شود. مشاهده‌کننده‌ها ابتدا بایستی به الگوها توجه کنند و برای یادگیری از آنها برانگیخته شوند. علاوه بر این ویژگی‌های الگوها، اثرات مهمی بر سرمشق‌گیری دارند که عبارتند از: "شایستگی، تشابه ادراک شده، اعتبار و اشتیاق" (ص ۲۵۹).

به نقل از لطف آبادی (۸۴) فرد مشاهده‌کننده از شخصی که موقعیت بالاتر دارد بیشتر الگوبرداری می‌کند. نتایج رفتار الگو موجب انتقال ارزش‌های عملکردی او نیز می‌شود. مشاهده‌کننده اعمالی را یاد می‌گیرد که معتقد است به آنها نیاز دارد. نتیجه الگوبرداری، انتقال اطلاعات درباره مناسب بودن رفتار و نتایج عمل به آن هاست. رفتارهای ثمربخش دیگران موجب برانگیختن مشاهده‌کنندگان می‌شود (از نکات مهم آزمایش بوبو این بود که یادگیری مشاهده‌ای وقتی رخ می‌دهد که به الگو پاداش داده شود مثلاً زمانی که کودک به دلیل پرخاشگری تنبیه نشود). مشاهده‌کنندگان احتمالاً بیشتر از الگوهایی تقلید می‌کنند که فکر می‌کنند مناسب‌اند و نتایج پاداش‌دهنده‌ای داشته باشند. همچنین آنها الگوهایی را دنبال می‌کنند که رفتارهایشان، فرد را در دستیابی به هدفهایش کمک می‌کند. پیروی از الگو وقتی در مشاهده‌کنندگان دیده می‌شود که بدانند



قادر به یادگیری و اجرای آن الگوی رفتاری هستند. مشاهده چنین الگوهایی باعث خودکارآمدی می شود (برای مثال دیگران می توانند چنین کاری بکنند، چرا من نتوانم؟) (ص ۲۴۴).

اصل عملکرد:

این اصل به طور مشخص به مبانی یادگیری در نظریه بندورا بر می گردد.

بندورا بر خلاف رفتارگرایان، معتقد است که یادگیری لزوماً منجر به تغییر رفتار نمی شود. مردم می توانند اطلاعات جدیدی را فرا بگیرند بدون آن که تغییری در رفتارهای آشکارشان رخ بنماید. این مفهوم به تمایز بین عملکرد و یادگیری اشاره دارد. سانتراک (۱۳۸۵) بیان می کند که آزمایش مطالعه کلاسیک عروسک بوبو نحوه چگونگی یادگیری مشاهده ای را با تماشای الگویی که مورد تشویق و یا تنبیه قرار می گیرد، روشن می سازد. به علاوه این آزمایش تمایز بین یادگیری و عملکرد را به خوبی نشان می دهد. در شرایط یکسان، تعدادی از کودکان پیش دبستانی یکی از ۳ فیلمی را که در آن یک الگو به یک عروسک بزرگ به نام بوبو ضربه می زد، تماشا کردند. از کودکانی که فیلم ها را دیده بودند، کسانی که الگوهای تشویق شده و یا تنبیه نشده (گروه کنترل) را مشاهده نمودند، تقلید بیشتری از رفتار پرخاشگری نسبت به گروهی که در آن الگو به دلیل پرخاشگری تنبیه می شد، داشتند. همچنین پسرها بیشتر از دخترها رفتار پرخاشگرانه داشتند.

بیان تمایز بین یادگیری پرخاشگری و عملکرد آن بدین صورت است که وقتی دانش آموزان رفتار مشاهده شده را انجام نمی دهند، به معنای عدم یادگیری آن نیست. بندورا عقیده دارد که وقتی کودک رفتار را می بیند اما پاسخ مشاهده ای نمی دهد، کودک پاسخ الگوبرداری شده را به شکل شناختی آموخته است.

بنابراین پاسخهای الگوبرداری شده به انتخاب و تصمیم فرد مشاهده گر در موقعیتهایی مشابه یا نامشابه به صورت عملی آشکار پدیدار می گردد. هنگامی که پاسخ الگوبرداری شده در عمل ظهور پیدا کند، عملکردی اتفاق افتاده است.

چهار اصل توجه، به یاد سپاری، باز تولید و انگیزش به طور مشخص به واسطه مبانی یادگیری در دیدگاه بندورا تبیین می شوند. این چهار فرایند بر فرایند یادگیری مشاهده ای بسیار موثرند.

اصل توجه:

پنتریچ، شانک (۱۳۸۶) بیان می کنند که توجه مشاهده کننده برای اینکه اعمال الگو برداری شده به طرز قابل فهمی ادراک شود ضروری است.

این اصل بر جلب توجه شاگرد قبل از آموزش و نیز تمرکز او بر الگوبرداری و تقلید رفتاری اشاره دارد.



به نقل از سیف (۸۶) تقویت های قبلی از راه تأثیر بر آمایه ادراکی و توجه مشاهده کننده، مشاهدات بعدی وی را تحت تأثیر قرار می دهند. از جمله عوامل موثر بر توجه می توان بر جنسیت، جذابیت، پایگاه اجتماعی و ویژگی های یادگیرنده یا متغیرهای شخصی مثل آمادگی شناختی، میزان برانگیختگی، علائق و ... اشاره کرد (ظرفیت حسی و محرک سرمشق با توجه به ظرفیت حسی یادگیرنده مثل این که بینائی دارد یا خیر)

اصل به یادسپاری:

به فرایند به ذهن سپردن و ثبت الگوهای رفتاری و آموزشی اشاره دارد، که به دو شکل کلامی و تجسمی صورت می پذیرد. رمزهای کلامی یا تجسمی ذخیره شده به صورت اعمال آشکار در می آیند و با نشانه های حفظ شده از رتبه الگو برداری به عنوان مرجع مقایسه می شود و ضمن این مقایسه یک حلقه بازخوردی پیش می آید که فردا از طریق مشاهده و اصلاح خود به تدریج رفتارش را با رفتار الگو همسان می کند (سیف، ۸۶).

اصل باز تولید:

به درگیر شدن عملی یادگیرنده با مطلب یادگرفته شده و مورد تقلید در غیاب الگو اشاره دارد. در باز تولید رمزهای کلامی یا تجسمی ذخیره شده در حافظه به صورت اعمال آشکار در می آیند.

اصل انگیزشی / تقویتی:

این اصل فرایند تبدیل یادگیری به عملکرد و همچنین تکرار رفتارهای مورد نظر را در برمی گیرد. به عقیده هرگنهان و السون (۱۳۸۹) برای موثر واقع شدن تقویت، مشاهده کننده باید از وابستگی های تقویتی آگاه باشد تا اینکه اثر بخش افتند، و چون یادگیری از طریق پیامدهای پاسخ عمدتاً یک فرآیند شناختی است، وقتی هیچ گونه آگاهی از آن چه تقویت می شود وجود نداشته باشد، پیامد های رفتار تغییر چندانی در رفتار پیچیده به وجود نمی آورند. بندورا معتقد است که تقویت درونی حاصل از خود ارزشیابی از تقویت بیرونی ایجاد شده توسط دیگران بسیار نیرومند تر است. وی پس از بازنگری و پژوهش های بیشتر درباره اثربخشی تقویت بیرونی در قبال تقویت درونی چنین نتیجه گرفت " رفتار شخصاً تقویت شده بهتر از رفتار از بیرون تقویت شده نگهداری می شود (به نقل از کدیور، ۸۷). در استفاده از تقویت می توان از دو شیوه مستقیم، غیر مستقیم واصل خود نظم دهی بهره برد. اصل خود نظم دهی ارتباط زیادی با متغیرهای شخصی دارد.



از نظر لطف آبادی (۱۳۸۴) یادگیری مشاهده ای با توجه به چهار فرایند موثر بر آن (توجه، به یادسپاری، بازتولید و انگیزش)، در همه افراد به صورت یکسانی رخ نمی دهد. عوامل گوناگونی نظیر سطح رشد فرد، وضعیت الگو، نتایج تقلید از دیگران، انتظارات از نتایج، هدف گذاری و خودکارآمدی بر آن موثرند (جدول ۴-۵).

و اما انگیزش بر این ۴ فرآیند ذکر شده به عنوان عوامل موثر بر یادگیری بدین صورت موثر واقع می شود که؛ انگیزش توجه مشاهده کننده را از طریق ارزش کارکردی ادراک شده اعمال الگو برداری شده تحت تاثیر قرار می دهد؛ اعمالی بیشتر مورد توجه مشاهده کننده قرار می گیرند که قبلا از نظر وی مهم تلقی شده و دارای نتایج با ارزشی باشند (به نقل از پنتریج، شانک. ۲۰۰۲). فرآیندهای انگیزشی فعالیت هایی را که مشاهده کننده ها به خاطر می سپارند، نیز تحت تاثیر قرار می دهند. اعمال الگو برداری شده ای بیشتر به خاطر سپرده می شوند که به نظر مشاهده کننده ها ارزشمند بوده و مهم تلقی شوند.

در تولید و باز آفرینی رویداد های به خاطر سپرده شده نیز نقش انگیزش به صورتی که در بالا ذکر شد مهم تلقی می شود.

سطح رشد	وقتی که کودک رشد می کند میزان توجه او طولانی تر می شود، ظرفیت های او برای پردازش اطلاعات افزایش می یابد، از راهبردهای بیشتری استفاده می کند، و عملکرد خود را با آنچه در حافظه دارد مقایسه می کند.
درجه اهمیت و صلاحیت الگو	فرد مشاهده کننده از شخصی که موقعیت بالاتری دارد بیشتر الگو برداری می کند. نتایج رفتار الگو موجب انتقال ارزشهای عملکردی او نیز می شود. مشاهده کننده اعمالی را یاد می گیرد که معتقد است به آنها نیاز دارد.
نتایج تقلید و عبرت آموزی از دیگران	نتیجه الگو برداری عبارت از انتقال اطلاعات درباره مناسب بودن رفتار و نتایج عمل به آنهاست. رفتارهای ثمر بخش دیگران موجب برانگیختن مشاهده کنندگان می شود.
انتظارات از نتایج	احتمال بیشتر آن است که مشاهده کنندگان از الگو هایی تقلید کنند که فکر می کنند مناسب است و نتایج پاداش دهنده ای خواهد داشت.
هدف گذاری	مشاهده کنندگان الگو هایی را دنبال می کنند که حاکی از رفتار هایی است که در دستیابی به هدفها کمک می کنند.
خودکارآمدی	مشاهده کنندگان وقتی از الگویی پیروی می کنند که بدانند قادر به یادگیری و اجرای آن الگوی رفتاری هستند. مشاهده چنین الگو هایی باعث خود کار آمدی می شود (اگر دیگران می توانند چنین کاری بکنند، چرا من نتوانم؟).

(لطف آبادی، ۸۴، جدول ۴-۵؛ ص ۲۴۴)



۴. روش‌ها

در خصوص روشهای کاربردی نظریه بندورا در حوزه های رفتاری، آموزشی و اجتماعی، موارد متعددی وجود دارند که در این مقاله به چندی از آنها اشاره می شود.

در حوزه رفتاری می توان در مباحثی چون فرزند پروری، روان درمانی (فوبیا)، درمان مواد مخدر و سوء مصرف الکل، پرخوری، اضطراب (خود شاهد درمان)، راهکارها و روشهایی را با استفاده از اصول ذکر شده اتخاذ نمود.

در حوزه شناختی می توان به فرایندهای به یادسپاری و بازتولید موفق و موثر در حافظه و روشهای زبان آموزی و همچنین راهبردهای خودتنظیمی و مدیریت شناخت و فراشناخت و روشهای خود انگیزشی اشاره کرد.

در حوزه اجتماعی می توان به آموزش از طریق تشکیل گروهها و استفاده از اصل الگو پذیری در آن، استفاده از روشهای تبلیغاتی در رسانه های گروهی برای هنجار کردن و توسعه رفتارهای مطلوب، آموزش مسائل مذهبی با استفاده از یادگیری مشاهده ای و روشهای خودتنظیمی اشاره نمود.

در حوزه آموزشی به طور مشخص تکیه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و آشنایی مربیان، معلمان، والدین و دانش آموزان با این راهبردها نقش به سزایی در فرایند تدریس و یادگیری خواهد داشت. طبق مطالعات انجام شده آموزش این راهبردها به دانش آموزان نقش موثری در پیشرفت تحصیلی آنها خواهد داشت. نتایج تحقیق محمد امینی (۸۷) نشان می دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه مولفه های آن توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارد. همچنین علی بخشی و زارع (۸۹) در پژوهش خود دریافتند که آموزش خودتنظیمی تحصیلی و مهارتهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت دارد.

روشها و کاربردهای آموزشی عموماً مبتنی بر اصولی هستند که ریشه در مفاهیم یادگیری دارند و در همه این روشها می توان نشانی از جبر متقابل را مشاهده نمود. برخی از کاربردهای آموزشی نظریه ی یادگیری شناختی اجتماعی به عقیده گنجی (۱۳۸۶) و لطف آبادی (۱۳۸۴) به قرار زیر می باشد :

✓ آموزش رفتارها و مهارتهای تازه؛ مانند انجام فعالیت های ورزشی و تلفظ لغات خارجی که عمدتاً از طریق مشاهده ی رفتار دیگران آموخته می شود. این روش مبتنی بر اصول الگوبرداری، عملکرد، توجه، به یادسپاری و بازخورد می باشد.



- ✓ تشویق و ترغیب رفتارهای قبلاً آموخته شده؛ مشاهده ی رفتار دیگران نه تنها موجب یادگیری رفتارهای تازه می شود بلکه یادگیری های قبلاً آموخته شده را که به دلیل نبودن مشوق های لازم، دیگر از فرد سر نمی زند را نیز نیرومند می سازد. این تشویق و ترغیب به دو شیوه مستقیم و غیر مستقیم صورت می پذیرد؛
راه های تقویت مستقیم: استفاده از پاداش های ملموس، تأیید و عدم تأیید اجتماعی، تخفیف یافتن شرایط آزارنده راه های تقویت غیر مستقیم (مشاهده ای /جانشینی/ عبرت آموزی): مشاهده دریافت پاداش یا تنبیه به شخص دیگر به خاطر رفتاری شبیه رفتار خود، و تأثیر آن بر افزایش نرخ پاسخدهی و تکرار رفتار الگو است.
این روش مشخصاً بر اصل انگیزش و تقویت مبتنی می باشد.
- ✓ نیرومند کردن یا ضعیف کردن اثر بازداری؛ وقتی شاگردی که مورد علاقه دیگران هست، رفتاری غیرعادی انجام دهد دیگران نیز از او یاد می گیرند که چنین کنند، ارزش تربیتی آن رفتار به مثبت یا منفی بودن آن بستگی دارد.
بنابراین توجه به دانش آموزانی که در بین هم کلاسی های خود دارای اقبال عمومی هستند، از سوی مربی و معلم، و به کارگیری آنها در زمینه های مثبت و مطلوب، می تواند در یادگیری و الگوپذیری دیگر دانش آموزان نقش به سزایی را داشته باشد.
با توجه به توضیحات این اصل برگرفته از اصل الگوبرداری و توجه می باشد.
- ✓ جلب توجه کردن؛ استفاده از محرکهای جذاب توسط الگو و پیگیری جدی او برای انجام کاری مشخص موجب جلب نظر مشاهده گران می شود. با توجه به این مطلب معلمان و مربیان از محرکهای جذاب و پیگیری های جدی برای انجام کار می توانند برای جلب توجه مشاهده گران و یادگیرندگان استفاده کنند. این روش بر به کارگیری اصل توجه متمرکز گردیده است.
- ✓ به کارگیری پاسخ های هیجانی توسط مربیان و بهره گیری از نتایج مطلوب آن؛ ارائه پاسخهای هیجانی از طرف الگو به یادگیرندگان موجب به یادسپاری و بازتولیدهای بهتر و عمیقتر آنها می شود. این کاربرد به طور مشخص بر اصول توجه، به یادسپاری، بازخورد و تقویت مبتنی می باشد.
- ✓ استفاده از تقلید در موقعیتهای نا آشنا؛ در چنین موقعیتهایی استفاده از تقلید برای تازه واردان موجب از بین رفتن ترس از شکست هنگام انجام کارهای جدید و بروز رفتارهای تازه می شود. این روش مبتنی بر اصل الگوبرداری است و همچنین چون اشاره ای به احساسات و هیجانات فردی دارد، از مفاهیم موجود در اصل خودکارآمدی نیز بی بهره نمی باشد.



سانتراک (۱۳۸۵) در کتاب روانشناسی تربیتی خود به برخی از روش‌های کاربردی اشاره می‌کند که می‌توان آنها را به منظور سازگاری و پیشرفت شاگردانی که خودگردانی ضعیف دارند، به کار برد. این روشها بر اصل یادگیری خودتنظیم مبتنی بوده و بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین مدیریت منابع و محیط اشاره دارد. در مراحمی که صحبت از احساس ارزشمندی حاصل از تمرین‌ها و نتایج آنهاست، با مفاهیم مبتنی بر اصل خودکارآمدی نیز روبه‌رو هستیم. این روشها بدین قرار است:

- ✓ تهیه و توزیع فرم‌های مخصوص (توسط معلم) برای مراقبت از ابعاد خاص مطالعه شاگردان
 - ✓ دادن تکالیف روزانه برای ایجاد مهارت خودارزیابی و بررسی هفتگی آن روشها
 - ✓ تعویض تکالیف شاگردان با هم و مشارکت دادن آنها در بررسی خودپایی و خودارزشیابی دوستان و همسالان شان
 - ✓ جمع‌آوری و درجه‌بندی تکالیف توسط معلم
 - ✓ تأکید معلم بر ارتباط و پیوند بین راهبردهای یادگیری و نتایج یادگیری
 - ✓ معلم از شاگردان بخواهد برداشت خود را از قدرت و ضعف راهبردهای مطالعه شان مشخص کنند.
 - ✓ ارائه پیشنهادات و راهبردهای خاص معلم و هم‌کلاسی‌ها برای بهبود یادگیری و مشخص کردن اهداف خاص
 - ✓ شاگردان مراقب میزان تحقق راهبردهای جدید باشند.
 - ✓ بحث و گفتگو در رابطه با راهبردهای جدید به صورت باز (با نظر به نقش معلم)
 - ✓ ارائه فرصت‌هایی از طرف معلم برای سنجش اثربخشی راهبردهای مورد استفاده
 - ✓ کمک معلم به شاگردان برای مرور و خلاصه کردن روش‌های خودگردانی شان
 - ✓ شناسایی موانعی که باید بر آن‌ها غلبه کرد به همراه شاگردان
 - ✓ بحث درباره اعتماد به نفس کسب شده و احساس خود اثر بخشی با شاگردان
- پژوهشهای مختلف دیگری نیز در زمینه استفاده از الگوها و به‌کارگیری آنها در امور تربیتی و آموزشی انجام شده است که می‌توان کاربردهایی را از آنها برداشت نمود. این کاربردها که مبتنی بر اصل الگوبرداری اند به قرار ذیل می‌باشند:
- ✓ از نظر شانک استفاده از الگوهای شایسته موجب می‌شود که مهارتها به صورت صحیح نمایش داده شوند و احتمال اینکه دانش‌آموزان به غلط چیزی را یاد بگیرند کاهش پیدا می‌کند (به نقل از پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).
 - ✓ به استناد از شانک (۱۹۸۷) استفاده از همسالان مشابه در مقایسه‌های اجتماعی و خودارزشیابی هاتوصیه می‌شود چون این کار می‌تواند بسیار برای برانگیزاننده باشد (به نقل از پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).



- ✓ استفاده از کودکان کوچکتر و ماهر در الگو برداری با فرض اینکه دانش آموزان شایستگی آنها را باور داشته باشند؛ استفاده از الگوهای با سن پایین می تواند خود دکارآمدی مشاهده کننده ها را افزایش دهد با این اعتقاد که اگر کودکان کوچکتر قادرند یاد بگیرند آنها نیز می توانند (به نقل از پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).
- ✓ استفاده از الگوهای با جایگاه بالا از نظر موقعیت شغلی - اجتماعی با شرط شایستگی و داشتن مهارت در عمل / رفتار مورد نظر؛ از نظر پینتریج و شانک (۱۳۸۶) هنگامی که افراد با جایگاه بالا فاقد شرایط لازم (مهارت و شایستگی) برای الگو باشند، چنانچه به عنوان الگو انتخاب شوند رفتار هایی هم که خارج از حوزه مهارت آنان است نیز مورد الگو برداری قرار می گیرد. این نکته نسبت به جایگاه های اجتماعی و شغلی پر طرفدار مانند بازیگران و هنرپیشگان، ورزشکاران و حتی ستاره های جهانی در زمینه های مختلف مخصوصا سینما بسیار مشهود است. الگوپذیری به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی، غالبا بدون تحلیل و ارزیابی شایستگی های الگو در همه جنبه هاست. در واقع کودکان و نوجوانان با شایسته یافتن الگو مثلا در حرفه بازیگری، در دیگر زمینه ها نیز از او نقش می پذیرند، در حالیکه الگوی مورد نظر صلاحیت و شایستگی لازم را ندارد.
- ✓ استفاده از الگوهای مشابه با مشاهده کنندگان؛ از نظر بندورا تشابه با مدل ها یک منبع مهم اطلاعات را تشکیل میدهد و می تواند بر انگیزاننده باشد. این تشابه برای ارزیابی مناسب و شکل دهی انتظارات مربوط به نتیجه کمک می کند. همچنین شباهت الگو بر خود کارآمدی مشاهده گر تاثیر می گذارد. از نظر شانک و بندورا شباهت به ویژه زمانی مهم است که دانش آموز یا مشاهده گر درباره قابلیت های عملکرد خود نامطمئن است. مثل زمانی که وی با تکلیف آشنا نیست و اطلاعات کمی برای قضاوت خود در مورد خود کارآمدی دارد یا زمانی که وی قبلا مشکلاتی را تجربه کرده و نسبت به خود تردید نشان میدهد (پنتریج، شانک، ۱۳۸۶)
- ✓ با توجه به تحقیقات انجام شده شانک معتقد است که استفاده از الگوهای شایسته در یادگیری مهارت ها، قواعد، پاسخ های بدیع نسبت به الگوهای هم سن مهم تر است (پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).
- ✓ طبق مطالعات تلن، فرای، فرانباخ و فروتچی و به نقل از پنتریج و شانک (۱۳۸۶): استفاده از الگوهای مقابله ای نسبت به الگوهای مسلط مخصوصا برای یادگیرندگانی که قبلا با مشکلات مواجه شده اند توصیه می شود. الگوهای مقابله ای از این جهت برای یادگیرندگان کارا تر هستند که ابتدا ترس ها و نقص هایی را نشان می دهند اما کم کم عملکردشان بهبود پیدا کرده و از صحت و موفقیت خود مطمئن می شوند. در واقع این الگو ها نمایش می دهند که چگونه با تلاش قاطعانه و مثبت بر مشکلات غلبه می کنند (ص ۲۶۲).



- ✓ نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که استفاده از الگوهای بزرگسال برای کودکانی که در مورد همسالانشان تردید دارند، نسبت به الگوهای همسال مفیدتر واقع می‌شود (پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).
- ✓ یافته‌های شانک و هانسن نشان می‌دهد که استفاده از الگوهای همسال هنگامی که کودکان نسبت به شایستگی خود مردد هستند، موثرتر است؛ در بکارگیری این روش‌ها روشن است که معلم یا مربی تربیتی ابتدا باید سنجشی از احساس شایستگی کودک نسبت به خود و اطرافیانش داشته باشد تا بتواند روش مناسبی را در زمینه الگوپذیری دانش آموزان و یادگیرندگان تعیین کند (پنتریج، شانک، ۱۳۸۶).
- ✓ از نظر شانک و هانسن (۱۹۸۵) به نقل از پنتریج و شانک (۱۳۸۶) استفاده از یک الگوی همسال مسلط یا مقابله‌ای نسبت به یک الگوی بزرگسال (معلم یا والدین) بیشتر پیشرفت و کارآمدی را افزایش می‌دهد.
- ✓ از نظر شانک و هانسن^۱ (۱۹۸۹) در فراهم آوردن موقعیت‌هایی برای خودالگوبرداری مشاهده‌کنندگان (در الگو برداری از خود) تغییرات رفتاری و شناختی ناشی از عملکرد خود فرد مورد توجه قرار می‌گیرد. در این روش استفاده از ابزارهایی چون فیلم، ضبط صدا، عکس و نمایش عملکرد افراد به خودشان از این طریق موجب جهت‌گیری انگیزشی و خودکارآمدی آنها می‌شود، چنانچه از عملکردهای مثبت و روند پیشرفت افراد فیلم گرفته شود و به آنها نشان داده شود، مهم جلوه داده شدن پیشرفت موجب ارتقاء انگیزش و خودکارآمدی آنها می‌شود (پنتریج، شانک، ۲۰۰۲).

✓ از نظر شانک، هانسن^۱ و کاکس^۲ (۱۹۸۷) استفاده از مدل‌ها و الگوهای چندگانه مقابله‌ای یا مسلط نسبت به استفاده به تنهایی از آن الگو توصیه می‌شود. مشاهده الگوهای چندگانه ظاهراً یک اثر جانشینی قوی بر خودکارآمدی کودکان بر جای می‌گذارد (پنتریج، شانک، ۲۰۰۲).

روشهای مبتنی بر اصل الگوبرداری کاربرد زیادی در حوزه آموزشهای اجتماعی و اخلاقی علاوه بر آموزشهای رسمی و آموزشی دارد.

طی تحقیق کارشکی (۱۳۸۷) در خصوص بررسی نقش اهداف پیشرفت در مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی، افراد با هدف‌های تبصری در راهبردهای شناختی، و افراد با هدف‌های چندگانه در راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع، از بقیه گروهها برتر

^۱ . Hansen

^۲ . Cakse



بودند. از این یافته‌ها می‌توان کاربردهایی را برداشت نمود که مبتنی بر اصول یادگیری خودتنظیم و جبر متقابل اند و به اصل انگیزش نیز اشاره ای دارند. کاربردهای مورد نظر عبارتند از:

- ✓ چنانچه دانش آموزان اهداف تبحری را بپذیرند یا محیط این اهداف را تشویق کند، احتمال بروز رفتارهای خودتنظیمی (مانند برنامه ریزی، انتخاب هدف، نظارت و مدیریت منابع) افزایش می‌یابد. بنابراین به کارگیری اهداف تبحری (ایجاد انگیزه برای غلبه بر چالش و دست یابی بر کفایت) درارتباط با افراد در موقعیت های مختلف بین فردی، تربیتی و آموزشی می‌تواند در به کار گیری رفتار های خود تنظیمی موثر واقع شود.
 - ✓ در خصوص نقش مهم اهداف چند گانه در بروز رفتار های خود تنظیمی، می‌توان اینطور نتیجه گرفت که درکلاس درس و محیط خانواده نباید بر ایجاد ساختار هدف خاصی تاکید شود چرا که افراد به دلایل متعددی برانگیخته میشوند و اهداف متعدد خود می‌تواند احتمال برانگیختگی افراد را بالا ببرد (کارشکی، ۱۳۸۷).
 - ✓ توجه به نوع اهداف پذیرفته شده توسط فرد و تأکید بر اهداف تبحری و چندگانه، از سوی مربیان و معلمان مهم بوده و احتراز از ایجاد شرایط بدون هدف و اجتنابی ضروری است.
 - ✓ آگاه سازی و آموزش معلمان در مورد اهمیت و پیامد های اهداف پیشرفت و ساختار های هدف بدین منظور که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آنها را به اهداف مورد نظرشان برساند. در این راستا شیوه های تدریس و تقویت انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته شده و در جهت پذیرش اهداف چندگانه و تبحری باشد (کارشکی، ۱۳۸۷).
- همچنین طی تحقیق دیگر کارشکی* که باهدف کلی بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی در تبیین رابطه بین جهت گیری های هدف و کاربرد راهبردهای فراشناختی دانش آموزان بود، ضرایب مسیر نشان داد که اهداف تبحری هم مستقیم وهم غیر مستقیم بر کاربرد و استفاده از راهبردهای فراشناختی موثر است. اما اهداف عملکردی و رویکردی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر به کارگیری راهبردهای فراشناختی موثر است. با توجه به این نتایج می‌توان به کاربردهای زیر اشاره کرد:
- ✓ افراد با هدفهای عملکردی نیاز به آموزش مبتنی بر سطح خودکارآمدی شان دارند و معلم بایستی بستر لازم برای توسعه خود -کارآمدی و فراشناخت آنها را فراهم کند.
 - ✓ سیستم آموزشی و تربیتی بایستی بر ترکیب هدفهای مختلف مخصوصا هدفهای تبحری و عملکردی رویکردی تاکید کند و ساختار های ترکیبی مناسبی از آنها را فراهم کند تا انگیزش بهبود یابد و دانش آموزان راهبردی تر گردند.
 - ✓ از ایجاد و تشویق ساختارهای بدون هدف و اهداف اجتنابی بایستی پرهیز گردد.



این کاربردها مبتنی بر اصول خودکارآمدی، یادگیری خودتنظیم و مولفه‌های آن و اصل انگیزش می باشد.

۵. بحث و نتیجه گیری

"آشنایی با نظریه‌های یادگیری به ما می آموزد که چگونه یادگیری‌های افراد را تجزیه و تحلیل کنیم و با تذکر نکات مهم و قابل توجه و نیز با اشاره به انتظاراتی که داریم، یادگیری را تسهیل کنیم" (به نقل از کدیور، ۸۷، ص ۱۱).
طبق تبیینی که از نظریه بندورا در سه حوزه مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی ارائه شد و اصول مطرح در آن، محققان معتقدند که در زمینه روشها و راهکارهای عملی مبتنی بر این نظریه، می‌توان الگو و چهارچوبی مشخص در حوزه امور تربیتی و آموزشی طراحی و ارائه کرد که در سه حوزه شناختی، رفتاری و اجتماعی پاسخگوی سوالات معلمان و مربیان بوده و روشها و راهکارهای عملی را در جهت کاهش ضعف‌ها و رفتارهای نامطلوب و افزایش رشد و پیشرفت رفتارهای مطلوب و همچنین بهبود فرایندهای خودنظم‌دهی و انگیزشی به آنها ارائه دهد.
ساخت و طراحی چنین الگویی می‌تواند موضوع پژوهشی تحقیقات آینده باشد.

۶. منابع

۱. سانتراک، جان دبلیو (۸۵). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات موسسه خدمات فرهنگی رسا
۲. سیف، علی اکبر (۷۹). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه
۳. کدیور، پروین (۸۷). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت
۴. گنجی، حمزه (۱۳۸۶). روانشناسی عمومی. تهران، ساوالان
۵. لطف‌آبادی، حسین (۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت
۶. هرگنهان، السون (۸۹). نظریه‌های یادگیری. تهران: انتشارات دوران
۷. پنتریج، پال آر. شانک، دیل اچ. ترجمه (۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت- نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. تهران: نشر علم.



۸. کارشکی، حسین (۸۶). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. مجله علمی - پژوهشی روانشناسی، شماره ۵۰، سال سیزدهم
۹. کارشکی، حسین (۸۷). نقش خودتنظیمی در یادگیری غیر رسمی. مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی.
۱۰. کارشکی، حسین (۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۳، ۲۱-۱۳.
۱۱. کارشکی، حسین (۸۸). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی.
۱۲. بهرامی، هادی. عباسین فرد، مهرنوش (۸۹). خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت. رشد، ۳. دوره ۶. شماره ۱
۱۳. رجبی، غلامرضا و همکاران (۸۴). بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قلبی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک شده ریاضی، هدف گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبکهای اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش آموزان سال دوم دبیرستانهای شهر اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم. سال ۱۲. شماره ۳. ۱۳۶-۱۰۱
۱۴. علی بخشی، زهرا. زارع، حسین (۸۹). اثربخشی خودتنظیمی یادگیری و مهارت های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی کاربردی. سال ۴. شماره ۳ (۱۵). ۸۰-۶۹
۱۵. محمدمیمنی، زرار (۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی، دانشگاه الزهراء، دوره ۴. شماره ۴. ۱۳۶-۱۲۳
۱۶. صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی. سال ۳۴. شماره ۱. ص ۱۵۷-۱۷۵
۱۷. فر مهبینی فراهانی، محسن؛ و همکاران (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه. دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد. سال ۱۵. شماره ۳۰.