

کاربست نظریه بندورا در تعلیم و تربیت

محمد قنبری طلب

mohammad.ghanbari4000@chmail.ir

چکیده

باتوجه به اینکه تعلیم و تربیت باید دارای مبانی نظری قوی باشد و کاربردها، اصول و برنامه های تعلیم و تربیتی با توجه به این پشتوانه های نظری انجام گیرد. در زمینه تعلیم و تربیت نظریاتی متعدد مطرح می باشد که هر کدام دارای جایگاه ویژه ای در تعلیم و تربیت هستند یکی از این نظریه ها، نظریه بندورا می باشد که قابلیت کاربست در جنبه های مختلف آموزشی و پرورش را دارا می باشد. برای پرداختن به این موضوع ابتدا به تشریح این نظریه می پردازیم و سپس بعد از بررسی و مقایسه آن با سایر نظریات، مبانی این روش توضیح داده می شود و در ادامه کاربردهای آن در تعلیم و تربیت تشریح می گردند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری شناختی اجتماعی، مبانی و اصول، کاربردهای تربیتی

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 ۱۱). از آنجایی که روش های تدریس و آموزش بر فرایندهای یادگیری و نحوه پردازش اطلاعات استوارند، هر یک از نظریه های یادگیری می توانند پشتوانه روش خاصی در آموزش و تعلیم و تربیت باشند. هم چنین انسان ها در دنیای کنونی در امور زندگی شان از یادگیری گرفته تا خرید و تعامل با یکدیگر درگیر آموخته هایشان 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 تأکید پژوهشگران بر حوزه ی کاربردی آموزش و یادگیری و کارایی مبانی نظریه بندورا در حوزه های مختلف، در این پژوهش نظریه آلبرت بندورا مورد واکاوی قرار گرفته است. نظریه بندورا با تأکید 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 (انگیزشی، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز دربر می گیرد. از این رو این نظریه در مباحثی چون فرزندپروری و الگوپذیری نوجوانان و حتی باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی بزرگسالان کاربرد مؤثری دارد. همچنین کاربرد آن در روان درمانی (درمان ترس های مرضی یا فوبیا با استفاده از الگوپردازی) و اصلاح رفتار، ارتباطات اجتماعی و تبلیغات رسانه ها مشهود است. این گستردگی کاربرد و نیز نگرش چندبعدی به انسان در حوزه تربیت و یادگیری، منطق انتخاب و پرداختن به این نظریه است.

بنیانگذار و تبیین کننده ی نظریه یادگیری اجتماعی "آلبرت بندورا" در جایگاه چهارمین روان شناس تأثیرگذار در تاریخ علم روانشناسی با نظریه ی خود به پرسش هایی کلیدی در این علم پاسخ می دهد که دیدگاه او اکنون پس از چند دهه به یکی از پایه های روان شناسی نوین بدل شده است. از نظر وی بین بیشتر نظریه پردازی ها در روان شناسی و زندگی روزمره ارتباطی وجود ندارد و از همین رو با بررسی نظریه و پژوهش های بندورا می توان گفت که وی بیش از هر روان شناس دیگری در دهه های اخیر موفق به بنا کردن این پل ارتباطی شده است. شهرت بندورا نه فقط به علت نظریه پردازی، بلکه به این خاطر بود که نظریه رفتارگرایی را به شناخت درمانی که به تازگی ارائه شده بود، پیوند زد و موجب پیدایش رفتار درمانی شناختی که یکی از مهم ترین رویکردهای روان شناسی در اواخر قرن بیستم است، گردید (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹). به اعتقاد هرگنهان و السون (۱۳۸۹)، بنیادهای

نظریه بندورا هنگامی شکل گرفتند که اکثریت نظریه پردازان یادگیری بر یادگیری مستقیم (تجربه مستقیم با محیط) تأکید می کردند. برای مثال ثرندایک و واتسون هر دو یادگیری مشاهده‌ای را رد می کردند و میلر و دالارد نیز یادگیری از راه مشاهده را به تقویت رفتار تقلیدی وابسته می دانستند. برای آنها یادگیری تقلیدی از طریق مشاهده، پاسخ‌دهی آشکار و تقویت حاصل می گردد، که این دیدگاه با تبیین بندورا متفاوت می باشد. اگرچه بندورا نیز مانند میلر و دالارد بر رفتار اجتماعی تأکید می کند، اما اصطلاح نظریه شناختی اجتماعی را برای نظریه اش نسبت به نظریه یادگیری اجتماعی میلر و دالارد ترجیح می دهد (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹، ص ۴۲۳). بندورا در پیشگفتار کتابش با عنوان بنیادهای اجتماعی اندیشه و عمل: یک نظریه شناختی و اجتماعی (۱۹۸۶)، برخی از دلایل این انتخاب را این گونه شرح می دهد: الف) پرداختن به دسته‌ای از پدیده‌های روان شناختی که فراتر از مسائل یادگیری هستند، مانند مکانیسم‌های انگیزشی و خودنظم‌دهی. ب) تعریف یادگیری به عنوان کسب دانش از راه پردازش اطلاعات نه نوعی مدل شرطی شدن (به نقل از هرگنهان و السون، ۱۳۸۹، ص ۴۲۷).

مبانی روانشناختی نظریه بندورا

الف- مبانی انسان‌شناسی از نظر بندورا: به اعتقاد هرگنهان و السون (۱۳۸۹)، آنچه موجب شهرت نظریه بندورا شده است، تأکید وی بر بی‌همتایی آدمیان و در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی انسانها است. این دیدگاه انسان را به صورتی پویا، پردازش‌کننده‌ی اطلاعات، حل‌کننده‌ی مسائل و بالاتر از همه ارگانیک‌ی اجتماعی توصیف کرده است. همچنین بندورا در نظریه خود بر عاملیت انسانی تأکید کرده است. منظور از عاملیت انسانی طراحی آگاهانه و اجرای عمدی فعالیت‌ها به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است. عاملیت انسانی دارای چند جنبه اصلی است:

- ۱- عمدی بودن: عمدی بودن یا از روی قصد مستلزم طراحی یک رشته عمل برای منظوری معین است.
- ۲- پیش‌اندیشی به عنوان انتظار پیامدها برای قصدها توصیف می‌شود. این جهت‌گیری آینده، رفتار را به سوی کسب پیامدهای مثبت و دوری جستن از پیامدهای منفی هدایت می‌کند و در نتیجه نقش انگیزشی مهمی ایفا می‌کند.
- ۳- خودواکنش‌سازی پیوند بین اندیشه و عمل به حساب می‌آید. بندورا می‌گوید: مردم اعمالی را انجام می‌دهند که برایشان رضایت خاطر و احساس غرور و ارزشمندی به بار می‌آورد و از اعمالی که به نارضایتی تحقیر و سرزنش خود منجر می‌شود پرهیز می‌کنند.
- ۴- اندیشه‌ورزی: یا با خوداندیشی توانایی فراشناختی تفکر درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای نقشه‌ها و اعمال ماست. بندورا در این مورد می‌گوید: باورهای مربوط به کارآمدی اساس عاملیت انسانی‌اند.

بنابراین یادگیری عمدی ما بوسیله خودکارآمدی تصویری سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله خودکارآمدی تصویری سطح بالا افزایش می‌یابد. به بیان بندورا ذهن انسان صرفاً واکنش‌دهنده نیست، بلکه زایشی، خلاق، پیش‌نگر و متفکر است. انسان‌ها صرفاً میزبانان نظاره‌گر مکانیسم‌های درونی هدایت شده 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 بپردازد (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹). به طور 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 (شرطی سازی کلاسیک و کنشگر) بسیار متفاوت می‌باشد، چرا که این روان‌شناس برای آدمی در حیاتش نقشی فعال، پویا و مؤثر قائل است. بنابراین می‌توان 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، اثربخشی بیشتری از انگیزش بیرونی در تقویت و نگهداری رفتار فرد دارد (کدیور، ۱۳۸۹).

ب- 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 نمی‌داند، همچنین تقویت را به عنوان یک متغیر عملکردی و نه یک متغیر یادگیری در نظر می‌گیرند. همچنین، از منظر بندورا یادگیری نوعی مدل شرطی شدن تعریف نشده، بلکه یادگیری و کسب دانش از راه پردازش اطلاعات صورت می‌گیرد. به باور هرگنهان و السون، "از منظر بندورا اصولاً یادگیری انسان از راه مشاهده نتایج رفتار الگو حاصل می‌گردد که بخش مهمی از این یادگیری در غیاب تقویت مستقیم صورت می‌پذیرد" (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹، ص ۴۲۶). همچنین، آنها معتقدند که "در دیدگاه شناختی - اجتماعی بندورا دو مفهوم تقلید و یادگیری مشاهده‌ای، از هم متمایز بوده و یادگیری مشاهده‌ای ممکن است شامل تقلید باشد یا نباشد. چنین یادگیری‌ای بسیار پیچیده هر از تقلید ساده است، که معمولاً نوعی نسخه برداری از اعمال شخصی دیگری محسوب می‌شود" (همان، ص ۴۰۱). یادگیری مشاهده‌ای هم از راه تقلید و هم بدون آن، هم با تقویت و هم بدون آن صورت می‌پذیرد. به عقیده بندورا هیچ یک از اجزای ضروری برای تحلیل کنشگر، در یادگیری مشاهده‌ای موجود نیست. یعنی غالباً هیچ یک از سه عنصر محرک تمیزی، پاسخ آشکار و تقویت که در شرطی سازی کنشگر جزء عناصر اصلی‌اند در یادگیری مشاهده‌ای وجود ندارد. از نظر بندورا یادگیری

مشاهده‌ای در همه وقت اتفاق می‌افتد. در واقع پس از آن که توانایی یادگیری مشاهده‌ای (توانمندی در چهار فرایند مؤثر بر این یادگیری) در حد کمال رشد کرد، کسی قادر نخواهد بود مانع شود تا دیگران آنچه را که می‌بینند، یاد بگیرند (هرگنهان و السون، ۱۳۸۹).

به گفته کارشکی (۱۳۸۸) یافته‌های حاصل از کنکاش در ریشه‌ها و مبانی خودتنظیمی نشان می‌دهد که نظریه‌های شناختی اجتماعی (مانند نظریه بندورا، ۱۹۹۷، و یا شانک و زیمرمن، ۱۹۷۷)، نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی (۱۹۷۸) و نظریه خودتعیین‌گری (گرونلیک، دسی و ریان، ۱۹۹۱)، ضمن پرداختن به خودتنظیمی و مفاهیم مشابه، بر نقش فرهنگ، اجتماع، الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی و ادراکات محیطی در خودتنظیمی تأکید می‌کنند. خودتنظیمی که ابتدا توسط بندورا در سال ۱۹۶۷ مطرح شد، سازه‌ای 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 خوداکنشی می‌داند (جویس و همکاران، بی‌تا، ترجمه مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۴). از نظر بندورا، دانش‌آموزان خودتنظیم شرکت‌کننده‌هایی فعال از نظر شناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری هستند. همچنین فراگیران خودتنظیم از نظر فراشناختی دارای روحیه طراحی، سازماندهی، خودآموزی و خودارزیابی هستند، از نظر انگیزشی این فراگیران در تمام مراحل یادگیری به گونه‌ای رفتار می‌کنند که خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل می‌یابند، و از نظر رفتاری هم محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند که موجب افزایش یادگیری‌شان می‌شود (به نقل از فرمپینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷). برداشت کلی که می‌توان از مبحث یادگیری در نظریه شناختی اجتماعی بندورا داشت این است که تعامل پویای بین شخص، محیط و رفتار است که موجب تولید رفتار می‌شود و در این تعامل کسب دانش از راه پردازش صورت می‌گیرد. 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 مشاهده‌ای در متغیر عملکردی یادگیری مشاهده‌ای 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 (ساتراک، ۱۳۸۷).

کاربرد نظریه شناختی اجتماعی بندورا

در خصوص روش‌های کاربردی نظریه بندورا در حوزه‌های رفتاری، آموزشی و اجتماعی، موارد متعددی وجود دارند که به برخی از آنان اشاره می‌شود: در حوزه رفتاری می‌توان مباحثی چون فرزندپروری، روان‌درمانی (فوبیا)، درمان مواد مخدر و سوء مصرف الکل، پرخوری، و اضطراب راهکارها و روش‌هایی را با استفاده از اصول ذکر شده اتخاذ نمود. در حوزه شناختی می‌توان به فرایندهای به یادسپاری و بازتولید موفق و مؤثر در حافظه و روش‌های زبان‌آموزی و همچنین راهبردهای خودتنظیمی و مدیریت شناخت و فراشناخت و روش‌های خودانگیزشی اشاره کرد. در حوزه اجتماعی می‌توان به آموزش از طریق تشکیل گروهها و استفاده از اصل الگوپذیری در آن، استفاده از روش‌های تبلیغاتی در رسانه‌های گروهی برای هنجارکردن و توسعه رفتارهای مطلوب، آموزش مسائل مذهبی با استفاده از یادگیری مشاهده‌ای و روش‌های خودتنظیمی اشاره نمود.

در حوزه آموزشی به طور مشخص تکیه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و آشنایی مربیان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان با این راهبردها نقش بسزایی در فرایند تدریس و یادگیری خواهد داشت. طبق مطالعات انجام شده آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی آنها خواهد داشت. نتایج تحقیق محمدامینی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه‌ی مؤلفه‌های آن توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارد. همچنین علی‌بخشی و زارع (۱۳۸۹) 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 همه‌ی این روش‌ها می‌توان نشانی از جبر متقابل را مشاهده نمود. برخی از کاربردهای آموزشی نظریه‌های شناختی اجتماعی به عقیده گنجی (۱۳۸۶) و لطف‌آبادی (۱۳۸۴) به قرار زیر است:

- ۱- آموزش رفتارها و مهارت‌های تازه مانند انجام فعالیت‌های ورزشی و تلفظ لغات خارجی که عمدتاً از طریق مشاهده‌ی رفتار دیگران آموخته می‌شود. این روش مبتنی بر اصول الگوپردازی، عملکرد، توجه، به یادسپاری و بازخورد می‌باشد.
- ۲- تشویق و ترغیب رفتارهای قبلاً آموخته شده: مشاهده‌ی رفتار دیگران نه تنها موجب یادگیری رفتارهای تازه می‌شود بلکه یادگیری‌های قبلاً آموخته شده را که به دلیل نبودن مشوق‌های لازم، دیگر از فرد سر نمی‌زند را نیز نیرومند می‌سازد. این تشویق و ترغیب به دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم صورت می‌پذیرد؛ راههای تقویت مستقیم استفاده از پاداش‌های ملموس، تأیید و عدم تأیید اجتماعی، تخفیف یافتن شرایط آزارنده. راههای تقویت غیرمستقیم (مشاهده‌ای/ جانشینی/ عبرت‌آموزی): مشاهده‌ی 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 می‌باشد.
- ۳- نیرومند کردن یا ضعیف کردن اثر بازداری: وقتی شاگردی که مورد علاقه دیگران هست، رفتاری غیرعادی انجام دهد دیگران نیز از او یاد می‌گیرند که چنین کنند، ارزش تربیتی آن رفتار به مثبت یا منفی بودن آن بستگی دارد. بنابراین توجه به دانش‌آموزانی که در بین همکلاسی‌های خود دارای اقبال عمومی هستند، از سوی مربی و معلم و به کارگیری آنها در زمینه‌های مثبت و مطلوب، می‌تواند در یادگیری و الگوپذیری دیگر دانش‌آموزان نقش به‌سزایی را داشته باشد.

۴- جلب توجه کردن: استفاده از محرک‌های جذاب توسط الگو و پیگیری جدی او برای انجام کاری مشخص موجب جلب نظر مشاهده‌گران می‌شود. با توجه به این مطلب، معلمان و مربیان از محرک‌های جذاب و پیگیری‌های جدی برای انجام کار می‌توانند برای جلب توجه مشاهده‌گران و یادگیرندگان استفاده کنند. این روش بر به کارگیری اصل توجه متمرکز گردیده است.

۵- به کارگیری پاسخ‌های هیجانی توسط مربیان و بهره‌گیری از نتایج مطلوب آن: ارائه پاسخ‌های هیجانی از طرف الگو به یادگیرندگان موجب به یادسپاری و بازتولیدهای بهتر و عمیق‌تر آنها می‌شود. این کاربرد به طور مشخص بر اصول توجه، به یادسپاری، بازخورد و تقویت مبتنی می‌باشد.

۶- استفاده از تقلید در موقعیت‌های ناآشنا: در چنین موقعیت‌هایی استفاده از تقلید برای تازه‌واردان موجب از بین رفتن ترس از شکست هنگام انجام کارهای جدید و بروز رفتارهای تازه می‌شود. این روش مبتنی بر اصل الگوبرداری است و همچنین چون اشاره‌ای به احساسات و هیجانات فردی دارد، از مفاهیم موجود در اصل خودکارآمدی نیز بی‌بهره نمی‌باشد.

پژوهش‌های مختلفی در زمینه استفاده از الگوها و به کارگیری آنها در امور تربیتی و آموزشی انجام شده است که می‌توان کاربردهایی را از آنها برداشت نمود. این کاربردها که مبتنی بر اصل الگوبرداری هستند عبارتند از:

از نظر جوینس و همکاران 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 می‌یابد. همچنین استفاده از همسالان مشابه، در مقایسه‌های اجتماعی و خودارزشیابی‌ها توصیه می‌شود چون این کار بسیار برانگیزاننده است (ترجمه مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۴).

استفاده از کودکان کوچکتر و ماهر در الگوبرداری با فرض اینکه دانش‌آموزان شایستگی آنها را باور داشته باشند؛ استفاده از الگوهای با سن پایین می‌تواند خودکارآمدی مشاهده‌کننده‌ها را افزایش دهد با این اعتقاد که اگر کودکان کوچکتر قادرند یاد بگیرند، آنها نیز می‌توانند.

استفاده از الگوهای با جایگاه بالا از نظر موقعیت شغلی - اجتماعی با شرط شایستگی و داشتن مهارت در عمل یا رفتار مورد نظر؛ از نظر پنتریج و شانک (به نقل از سیف، ۱۳۸۶) هنگامی که افراد با جایگاه بالا فاقد شرایط لازم (مهارت و شایستگی) برای الگو باشند، چنانچه به عنوان الگو انتخاب شوند رفتارهایی هم که خارج از حوزه مهارت آنان است نیز مورد الگوبرداری قرار می‌گیرد. این نکته نسبت به جایگاه‌های اجتماعی و شغلی پرتفردار مانند بازیگران و هنر پیشگان، ورزشکاران و حتی ستاره‌های جهانی در زمینه‌های مختلف مخصوصاً سینما مشهود است. الگوپذیری به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی، غالباً بدون تحلیل و ارزیابی شایستگی‌های الگو در همه‌ی جنبه‌هاست. در واقع کودکان و نوجوانان با شایسته یافتن الگو مثلاً در حرفه بازیگری، در دیگر زمینه‌ها نیز از او نقش می‌پذیرند، در حالیکه الگوی مورد نظر صلاحیت و شایستگی لازم را ندارد.

استفاده از الگوهای مشابه با مشاهده‌کنندگان؛ از نظر بندورا تشابه با مدل‌ها یک منبع مهم اطلاعات را تشکیل می‌دهد و می‌تواند برانگیزاننده باشد. این تشابه با مدل‌ها یک منبع اطلاعات را تشکیل می‌دهد و می‌تواند برانگیزاننده باشد. این تشابه برای ارزیابی مناسب و شکل‌دهی انتظارات مربوط به نتیجه کمک می‌کند. همچنین شباهت الگو بر خودکارآمدی مشاهده‌گر تأثیر می‌گذارد. از نظر شانک و بندورا شباهت به ویژه زمانی مهم است که دانش‌آموز یا مشاهده‌گر درباره‌ی قابلیت‌های عملکرد خود نامطمئن است. مثل زمانی که وی با تکلیف آشنا نیست و اطلاعات کمی برای قضاوت خود در مورد خودکارآمدی دارد یا زمانی که وی قبلاً مشکلاتی را تجربه کرده و نسبت به خود تردید نشان می‌دهد (پنتریج و شانک، به نقل از سیف، ۱۳۸۶).

یافته‌های شانک و هانسن (۱۹۸۹) (به نقل از علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹) نشان می‌دهد که استفاده از الگوهای همسال هنگامی که کودکان نسبت به شایستگی خود مردد هستند، مؤثرتر است؛ در بکارگیری این روش‌ها روشن است که معلم یا مربی تربیتی ابتدا باید سنجشی از احساس شایستگی کودک نسبت به خود و اطرافیان داشته باشد تا بتواند روش مناسبی را در زمینه الگوپذیری دانش‌آموزان و یادگیرندگان تعیین کند.

از نظر شانک و هانسن (۱۹۸۹) (به نقل از کارشکی، ۱۳۸۶) در فراهم آوردن موقعیت‌هایی برای خودالگوبرداری مشاهده‌کنندگان (در الگوبرداری 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.

روش‌های مبتنی بر اصل الگوبرداری کاربرد زیادی در حوزه آموزش‌های اجتماعی و اخلاقی علاوه بر آموزش‌های رسمی و آموزشگاهی دارد. در تحقیق کارشکی (۱۳۸۷) در خصوص بررسی نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، افراد با هدف‌های تبحری در راهبردهای شناختی، و افراد با هدف‌های چندگانه در راهبردهای فرا شناختی و مدیریت منابع، از بقیه‌ی گروه‌ها برتر بودند. از این یافته‌ها می‌توان کاربردهایی را برداشت نمود که مبتنی بر اصول یادگیری خودتنظیم و جبر متقابل اند و به اصل انگیزش نیز اشاره‌ای دارد. کاربردهای مورد نظر عبارتند از: نخست، چنانچه دانش‌آموزان اهداف تبحری را بپذیرند یا محیط این اهداف را تشویق کند، احتمال بروز رفتارهای خودتنظیمی (مانند برنامه‌ریزی، انتخاب هدف، نظارت و مدیریت منابع) افزایش می‌یابد. بنابراین به کارگیری اهداف تبحری (ایجاد انگیزه برای غلبه بر چالش و دستیابی بر کفایت) در ارتباط با افراد در موقعیت‌های مختلف بین فردی، تربیتی و آموزشی می‌تواند در به کارگیری رفتارهای خودتنظیمی مؤثر واقع شود. دوم، در خصوص نقش

مهم اهداف چندگانه در بروز رفتارهای خودتنظیمی، می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که در کلاس درس و محیط خانواده، نباید بر ایجاد ساختار هدف خاصی تأکید شود چرا که افراد به دلایل متعددی برانگیخته می‌شوند و اهداف متعدد، خود می‌تواند احتمال برانگیختگی افراد را بالا ببرد. سوم، 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. چهارم، آگاه‌سازی و آموزش معلمان در مورد اهمیت و پیامدهای اهداف پیشرفت و ساختارهای هدف، بدین منظور که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آنها را به اهداف مورد نظرشان برساند. در این راستا شیوه‌های تدریس و تقویت انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته شده و در جهت پذیرش اهداف چندگانه و تبحری باشد.

نتیجه‌گیری

"آشنایی با نظریه‌های یادگیری به ما می‌آموزد 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 نماییم" (به نقل از کدیور، ۱۳۸۹، ص ۱۱). از جمله نظریه‌هایی که در آموزش و پرورش کاربرد تربیتی فراوان دارد، نظریه‌ی شناختی اجتماعی بندورا است. نظریه یادگیری شناختی اجتماعی، مفاهیم رفتارگرایی و شناختی را با همدیگر، ترکیب می‌کند و وحدت می‌بخشد. و روی تأثیر متقابل یا تعامل عوامل شناختی، رفتاری، و محیطی تأکید می‌کند. و در واقع، یک نظریه رفتاری است که اصولش را از شرطی کردن کلاسیک و عامل، می‌گیرد ولی از آنها فراتر می‌رود و به فرایندهای «سرمشق قرار دادن یا الگوگیری و کنترل خود» اهمیت بیشتری می‌دهد و از این لحاظ، نظریه‌های شرطی کردن کلاسیک و عامل را محدود می‌داند. طبق تبیینی که از نظریه بندورا در سه حوزه‌ی میانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و اصول مطرح در آن ارائه گردید، 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 الگوهایی می‌تواند موضوع پژوهشی تحقیقات آینده باشد.

منابع

- جوینس، بروس، کالهن، امیلی و هاپکینز، دیوید (بی‌تا). الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی ۱۳۸۴، تهران: سمت.
- سانتراک، جان دبلیو (۲۰۰۸). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، حسین دانش‌فر، تهران: رسا
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۳۴، شماره ۱، ۱۷۵-۱۵۷.
- علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۴، شماره ۳، ۸۰-۶۹.
- فرمینی فراهانی، محسن، صالحی، محمد و طالبی، علی (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی. دو ماهنامه دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، سال ۱۵، شماره ۳۰.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۶). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، شماره ۵۰، سال ۱۳.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۳، ۱۳-۲۱.
- کدیور، پروین (۱۳۸۹). روانشناسی تربیتی. تهران: سمت.
- گنجی، حمزه (۱۳۸۶). روانشناسی عمومی. تهران: ساوالان.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: سمت.
- محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۴، شماره ۴، ۱۳۶-۱۲۳.
- هرگنهان، بی. آر و السون، متیو اچ (۲۰۰۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۸۹، تهران: نشر دوران.