

Social Learning

یکی از انواع تبیین یادگیری است که آگاهی از مفاهیم این نظریه و توجه به ماهیت آنها برای کسی که با مقوله آموزش سروکار دارد، یک امر ضروری است.

نظریه یادگیری اجتماعی یکی از انواع تبیین یادگیری است که آلبرت بندورا، روان‌شناس نامدار کانادایی در حوزه روان‌شناسی اجتماعی در قرن بیستم، در سال‌های ۶۹-۱۹۶۵ مطرح کرد (Nabavi, 2012).

آگاهی از مفاهیم این نظریه و توجه به ماهیت آنها برای کسی که با مقوله آموزش سروکار دارد، یک امر ضروری است. از جمله این آموزش‌ها، آموزش‌های علمی-کاربردی است که با هدف انتقال و ارتقاء دانش، فناوری کار و ایجاد مهارت و توانایی در افراد، به منظور تصدی مشاغل و رفع نیاز بازار کار است (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹).

یادگیری اجتماعی تأثیرگذارترین نظریه یادگیری و توسعه است و ریشه در بسیاری از مفاهیم اساسی نظریه یادگیری سنتی دارد. این نظریه اغلب به‌عنوان پلی بین نظریه‌های یادگیری رفتاری و شناختی خوانده می‌شود (Routledge, 2001). در واقع، در اواسط دهه ۱۹۸۰، تحقیقات بندورا کاملاً واضح‌تر به نظر می‌رسید و تحلیل‌های او تمایل به ارائه یک مروری جامع‌تر از شناخت انسان در زمینه یادگیری اجتماعی داشت. نظریه‌ای که وی از نظریه یادگیری اجتماعی گسترش داد، خیلی زود به‌عنوان نظریه یادگیری شناخت اجتماعی شناخته شد (Bandura, 1999). در واقع، بندورا نظریه خود را به‌عنوان «نظریه اجتماعی-شناختی» تشریح می‌کند. این نظریه چارچوبی برای درک، پیش‌بینی و تغییر رفتار انسان فراهم می‌کند (Green & Piel, 2009).

به عبارتی، 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، حوزه‌های شناختی (انگیزش، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و

اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز دربر می‌گیرد. 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 فعالیت‌های روان‌درمانی و اصلاح رفتار، ارتباطات اجتماعی و تبلیغات رسانه‌ها مشهود است (جاویدی کلاته جعفری، ۱۳۹۳).

نظریه یادگیری اجتماعی مبتنی بر این ایده است که ما از تعامل خود با دیگران در یک بستر اجتماعی می‌آموزیم. به‌طور جداگانه، با مشاهده رفتارهای دیگران، رفتارهای مشابه ایجاد می‌شود. افراد پس از مشاهده رفتارهای دیگران، آن رفتار را تقلید می‌کنند، به‌ویژه اگر تجربیات مشاهده‌ای آنها مثبت باشد یا شامل پاداش‌های مربوط به رفتار مشاهده شده باشد (Bandura, 2001).

براساس این نظریه، یادگیری می‌تواند بدون تغییر رفتار اتفاق بیفتد. به عبارت دیگر، رفتارگرایان می‌گویند که یادگیری باید با تغییر دائمی در رفتار نشان داده شود. درحالی‌که در مقابل، نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی می‌گویند از آنجا که مردم می‌توانند از طریق مشاهده تنها یاد بگیرند، ممکن است یادگیری آنها لزوماً در عملکرد آنها نشان داده نشود. یادگیری ممکن است منجر به تغییر رفتار نشود (Rutledge, 2001, Bandura, 2006, Nabavi, 2012).

بنا به نظریه یادگیری اجتماعی، افراد طی سه مرحله مشاهده، تقلید و الگوبرداری از یکدیگر یاد می‌گیرند (Nabavi, 2012). در مرحله اول، افراد می‌توانند از طریق مشاهده از یکدیگر بیاموزند (یادگیری مشاهده‌ای). در مرحله دوم حالات ذهنی عامل مهمی برای یادگیری است (تقویت ذاتی). مرحله سوم، به این نکته اشاره دارد که یادگیری لزوماً منجر به تغییر رفتار نمی‌شود و با فرایند مدل‌سازی دنبال می‌شود (Rutledge, 2001, Newman, 2007, Nabavi, 2012).

در این نوع یادگیری به افرادی که مشاهده می‌شود، مدل و فرایند یادگیری را مدل‌سازی می‌نامند. مرحله دوم و سوم یادگیری اجتماعی، تقلید و الگوبرداری رفتار، در صورتی اتفاق می‌افتد که فرد در مرحله اول نتایج مثبت و مطلوب را مشاهده کند (Bandura, 1999).

از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای وسیله‌ای برای فهم اعمال دیگران و خواندن ذهن آنها است. در واقع، چنین تقلیدهایی می‌توانند تعاملات اجتماعی را تسهیل کرده، ارتباطها را افزایش داده، افراد را به یکدیگر نزدیک‌تر ساخته و مراقبت و توجه متقابل را بین آنها افزایش دهند و اگر این درست باشد، پس مقلدان خوب باید در تشخیص هیجانات دیگران نیز به‌خوبی عمل کنند و این منجر به همدلی بیشتر بین انسان‌ها می‌شود (السون و هرگنهان، ۱۳۹۱).

در آموزش‌های علمی-کاربردی نیز با توجه به ماهیت آنها، الگوگیری و ارائه یک مدل نقش می‌تواند باعث وقوع یک رفتار و مهارت مبتنی بر شغل باشد و فرد را در این جهت تشویق کند (قربان‌پور و همکاران، ۱۳۹۵).

تقویت درونی

تقویت درونی از دیگر قالب‌های یادگیری است که به‌مثابه نوعی پاداش درونی مانند غرور، رضایت و احساس موفقیت توصیف می‌شود. به عقیده مورو و جفری (2008)، که از مفاهیم یادگیری اجتماعی بندورا حمایت می‌کنند، این نوع یادگیری نیز بر افکار و شناخت‌های داخلی تأکید دارد و می‌تواند به نظریه‌های یادگیری با نظریه‌های شناختی رشد کمک کند. در همین رابطه، بندورا از این روند انتقاد کرد و معتقد بود که تقویت بیرونی تنها عامل تأثیرگذار در یادگیری و رفتار نیست (Nabavi, 2012؛ شعیبی، ۱۳۹۲). چنین تأکیدی بر افکار و شناخت درونی به ارتباط بخشیدن بین نظریه‌های یادگیری و رشدی-شناختی کمک می‌کند (امینی، ۱۳۹۶).

فرایند مدل‌سازی

بندورا می‌گوید در یادگیری مشاهده‌ای مردم می‌توانند اطلاعات جدیدی را یاد بگیرند بدون آنکه رفتار جدیدی را بروز دهند. عواملی، هم در مدل و هم در یادگیرنده، می‌توانند در موفقیت یا عدم موفقیت یادگیری اجتماعی نقش داشته باشند. همچنین باید مراحل و نیازهای خاصی برآورده شوند (همان).

بنابراین نظریه بندورا بر اهمیت مشاهده و الگوبرداری از رفتارها، نگرش‌ها و واکنش‌های عاطفی دیگران تأکید دارد طوری که به آن یادگیری مشاهده‌ای می‌گویند. بندورا اظهار می‌کند اگر افراد مجبور باشند برای اطلاع از آنچه باید انجام دهند تنها به تأثیرات اعمال خودشان تکیه کنند، یادگیری اگر مخاطره‌آمیز نباشد، بی‌نهایت دشوار و رنج‌آور خواهد شد (Bandura, 2006).

یادگیری مشاهده‌ای

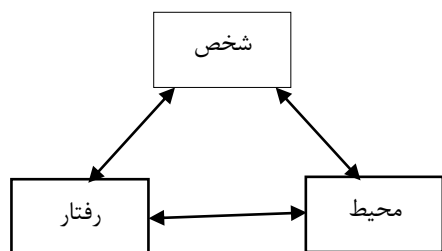
در ۱۹۶۱، بندورا آزمایش معروف خود را با نام آزمایش «عروسک بابو» انجام داد تا نظریه یادگیری اجتماعی، حداقل تا حدودی، الگوهای رفتاری را بررسی کند و افراد در حال شکل دادن به رفتارهای شخصی خود، رفتارهای مشابه بعد از عمل مدل‌ها را بیاموزند. نتایج بندورا از این آزمایش سیر روان‌شناسی مدرن را تغییر داد و به کمک تغییر تمرکز در روان‌شناسی دانشگاهی از رفتارگرایی ناب به شناختی اعتبار فراوانی گرفت (Newman & Newman 2007; Nabavi, 2012). بچه‌ها هیچ تشویق و انگیزه‌ای برای ضرب‌وشتم عروسک دریافت نکردند. آنها به‌سادگی از رفتارهایی تقلید می‌کردند که مشاهده کرده بودند. بندورا این پدیده را یادگیری مشاهده‌ای نامید و عناصر مؤثر در آن را شامل توجه، به‌یادسپاری، بازتولید و انگیزه دانست. وی نشان داد که کودکان رفتارهایی را می‌آموزند و تقلید می‌کنند که در افراد دیگر مشاهده کرده‌اند. در این فرایند، او سه مدل اساسی یادگیری مشاهده‌ای را مشخص کرد:

- یک الگوی زنده، که شامل یک فرد واقعی است که رفتاری را نشان می‌دهد یا اقدام می‌کند.
 - یک مدل آموزشی کلامی، که شامل توصیف‌ها و توضیحات مربوط به یک رفتار است.
 - یک مدل نمادین، که شامل شخصیت‌های واقعی یا داستانی است که رفتارهایی را در کتاب‌ها، فیلم‌ها، برنامه‌های تلویزیونی یا رسانه‌های آنلاین نشان می‌دهند (Routledge, 2001; EDCI, 2001; Nabavi, 2012).
- با توجه به موارد فوق آموزش مهارت‌های اجتماعی

اصول نظریه‌های یادگیری اجتماعی با تأکید بر رویکرد شناختی

۱. اصل جبرگرایی متقابل یا تعامل سه‌گانه

اصل جبرگرایی متقابل بر پایه مبانی یادگیری نظریه شناختی-اجتماعی بندورا تعیین شده است. همان‌گونه که در شکل (۱) نشان داده شده است، طبق این اصل: در دیدگاه شناختی-اجتماعی اشخاص نه به‌وسیله نیروهای درونی خود سوق داده می‌شوند نه به‌طور خودکار توسط محرک‌های بیرونی. بلکه یادگیری براساس تعامل سه‌گانه، پویا و متقابل بین سه عنصر رفتار، شناخت و سایر عوامل شخصی و وقایع محیطی صورت می‌پذیرد (Betz, 2007; Green & Piel, 2009) که در این چارچوب، عوامل شخصی شامل اعتقادات، انتظارات، نگرش‌ها و راهبردها، تفکرات هوش و ظرفیت شناختی فرد (تفاوت‌های فردی (درون‌گرا-بیرون‌گرا، فعال و غیرفعال، آرام و مضطرب و...) می‌باشد؛ وقایع محیطی شامل منابع، الگوها، وضعیت آموزشی، نتایج عملکردها، مردمان دیگر، موقعیت‌های اجتماعی و فیزیکی بیان شده است و رفتارهای فرد نیز شامل عملکردها، انتخاب‌ها و اظهارات کلامی است یا کنش و واکنش فرد نسبت به آنچه می‌خواهد یاد بگیرد (سیف، ۱۳۹۰؛ Nabavi, 2012). در این مثلث ارتباطی خودکارآمدی فرد (برداشت افراد از توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی اعمال موردنیاز برای فعالیتی خاص) نقش مهمی را به‌عهده دارد، زیرا انتخاب کار، کسب مهارت و صرف وقت و کوشش در یادگیری مؤثرند و ضامن اسقرار آن می‌باشند. انتظار استاد از شاگردان نیز مؤید این ارتباط است (شعبی، ۱۳۹۲).



شکل ۱. عناصر تعامل متقابل سه‌گانه نظریه یادگیری شناختی-اجتماعی (Nabavi, 2012)

بندورا چهار شرط لازم را در فرایند مدل‌سازی ذکر می‌کند. با درنظر گرفتن این مراحل، فرد می‌تواند با موفقیت مدل رفتار شخص دیگری را انجام دهد. قابل ذکر است که این چهار شرط در بین افراد متفاوت است. افراد مختلف رفتار متفاوتی را با یکدیگر دارند (Routledge, 2001; EDCI, 2001; Nabavi, 2012).

این شرایط شامل موارد زیر می‌باشند:

توجه: مشتمل بر رویدادهای الگوشده (یعنی تمایز مدل، جاذبه عاطفی، پیچیدگی، رواج و ارزش کارکردی آن) و مشخصات مشاهده‌کننده (یعنی ظرفیت‌های حسی، انگیزتگی، آمایه ادراکی، و تقویت قبلی است (Bandura, 2001). به عبارت دیگر، مشاهده‌کننده مدل باید به مشخصات مربوط به آن توجه کند (EDCI, 2001; Routledge, 2001).

به‌یادسپاری و یادآری: شامل رمزگردانی نمادی، سازمان‌دهی شناختی، تمرین نمادی، تمرین حرکتی است (Bandura, 2001). به عبارت دیگر، مشاهده‌کننده بایستی بازنمایی‌های شنیداری یا دیداری الگو را رمزگردانی کرده و به یاد بسپارد. روش تمرین و تکرار راهی برای افزایش به‌خاطر‌سپاری است (EDCI, 2001; Routledge, 2001).

فرایند تولید رفتار یا بازسازی حرکت: شامل قابلیت‌های فیزیکی، خودمشاهده‌گری بازسازی، صحت بازخورد می‌باشد. به عبارت دیگر، مشاهده‌کننده باید قادر باشد رفتار الگو را از نظر فیزیکی تولید کند (EDCI, 2001).

فرایندهای انگیزشی: شامل تقویت خارجی، تقویت نیابتی (مشاهده‌ای) و خودتقویتی است (Bandura, 2001). به عبارت دیگر، مشاهده‌کننده باید بخواهد رفتار مشاهده‌شده را انجام دهد (Routledge, 2001; EDCI, 2001).

در آموزش‌های علمی-کابردی برای ارتقاء یادگیری از طریق مدل‌ها باید به چهار وضعیت ضروری مدل‌سازی یعنی توجه، نگهداری، بازسازی حرکتی و انگیزه توجه کرد و برای هر وضعیت، فعالیت‌های متناسب را در محیط کلاسی به‌کار برد.

توانایی‌هایشان پی‌ریزی شده است. براین پایه، خودکارآمدی به باورها و فکرهای درونی افراد اشاره دارد که آیا خود توانایی لازم برای انجام کاری نوآورانه و مخاطره‌آمیز را دارند یا می‌توانند به شکل اثربخشی مهارت‌های خود را برای راه‌اندازی یک کسب‌وکار به‌کارگیرند یا خیر (Bandura, 1999).

افراد مسیر شغلی‌شان را براساس ادراک خود از توانایی‌هایشان تعیین و انتخاب می‌کنند (Naktiyok et al., 2010). اگر باورهای خودکارآمدی در آنان مثبت باشند، اقداماتشان را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی می‌کنند که موفق شوند. در مقابل، وقتی این باورها منفی باشند، حتی اگر دارای مهارت‌های لازم باشند، به‌علت اینکه درباره‌ی توانایی‌هایشان تردید دارند دچار اضطراب شکست شده و رفتار را انجام نمی‌دهند یا وقتی با موانع مواجه می‌شوند رفتار را رها می‌کنند (Hartsfied, 2003).

بندورا خودکارآمدی را پیش‌شرط اساسی برای شکوفایی استعداد‌های پنهان شغلی افراد در نظر گرفت (محسنی و همکاران، ۱۳۹۲). نتایج بررسی‌های زیاد نشان داده است که فرد تنها هنگامی می‌تواند در راستای انجام یک مهارت گام بردارد و شغلی را ایجاد کند که دارای خودکارآمدی بالا و تصور مناسبی از توانایی‌های خود باشد (Boyd & Vozikis, 1994; Rauch & Frese, 2007; Fitzsimmons & Douglas, 2011; Diaz-Garcia & Jimenez-Moreno, 2010).

در آموزش‌های علمی-کاربردی نیز این اصل برای ارزیابی دانشجویان از باورهای مثبت، شایستگی‌ها و توانمندی‌های آنان کاربرد دارد. تحقیقات زیادی نیز به‌اثر مثبت خودکارآمدی دانشجویان و قصد آنان برای انجام یک مهارت اشاره کردند (زرافشانی و سلیمانی، ۱۳۹۰؛ Diaz-Garcia & Jimenez-Moreno, 2010). علاوه‌براین، اساتید می‌توانند خوداثربخشی را به‌وسیله‌ی رساندن پیام‌های سازنده‌ی اعتمادبه‌نفس به دانشجویان، مشاهده‌ی موفقیت دیگران و تجربه‌ی موفقیت در خود ارتقاء بخشند.

۳. اصل یادگیری خودتنظیمی و خودگردانی

اصل یادگیری خود تنظیمی بر مفاهیم انسان‌شناسی نظریه‌

در آموزش‌های علمی-کاربردی نیز بایستی به پویایی و تعامل بین سه عنصر دانشجویان، رفتارهای دانشجویان و محیط او که شامل کلاس یا فضای آموزشی و اجرایی فرایند یادگیری است توجه کرد. برای مثال، بازخورد استاد (عامل محیطی) بر خودکارآمدی (عامل شخصی) اثر می‌گذارد. این بیان استاد که تو کار بزرگی کردی اثر بهتری بر دانشجویان خواهد داشت تا این جمله که من شک داشتم تو این را یاد بگیری.

علاوه‌براین، جهت تأثیر بین این سه عامل همیشه یکی نیست، غالباً یک یا دو عامل غالب می‌شوند. وقتی زندگی کلاسی به‌شدت دارای نظم و ترتیب می‌باشد و قوانین زیادی بر آن حاکم است، عوامل محیطی غالب‌اند. وقتی تأثیرات محیطی ضعیف می‌شوند، عوامل شخصی غالب می‌شوند (شعبی، ۱۳۹۲).

۲. اصل خوداثربخشی یا خودکارآمدی

اصل خوداثربخشی برپایه‌ی مفاهیم انسان‌شناسی بندورا تبیین می‌شود و علت موجه بر این تبیین، تأکید رویکرد شناختی-اجتماعی بر کنترل و تأثیرگذاری انسان بر فرایندهای انگیزشی و ادراک و احساس شخص از شایستگی خود است. به عقیده‌ی سانتراک (۱۳۸۵)، این مفهوم به باورهای انسان درباره‌ی اینکه می‌تواند بر موقعیتی مسلط شود و نتایج مثبتی تولید کند، مربوط می‌شود. خوداثربخشی اثری قدرتمند بر رفتار داشته و بر انتخاب تکالیف توسط یادگیرنده اثر می‌گذارد و گسترش کوشش‌ها، مقاومت و پیشرفت را نیز تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به‌نظر بندورا، برداشت‌های مثبت یادگیرندگان از توانایی‌های خود در انجام تکالیف درسی در میزان برانگیختگی آنان مؤثر است. این احساس کفایت و شایستگی باعث می‌شود که آنها با اشتیاق بکوشند و مدت زمان بیشتری را صرف مطالعه کنند و در حل مسئله، راهبردهای مناسبی را به‌کار گیرند (کدیور، ۱۳۸۹).

این مفهوم در معنای کلی به‌منزله‌ی یک حالت ذهنی تعریف می‌شود که برپایه‌ی تصور افراد در مورد مهارت‌ها و

نیست (Bandura, 2006). در واقع، انسان‌ها از راه مشاهده نمونه‌ها معلوماتی را کسب می‌کنند که در همان زمان یادگیری به نمایش درمی‌آوردند (امینی، ۱۳۹۶). برای مثال، در آموزش‌های علمی-کابردی، دانشجویان پس از مشاهده رفتار مدل (زنده یا نمادین) مفاهیمی را می‌آموزند که شاید در همان شرایط زمانی دارای کاربرد یا عملکرد نباشد.

۶. اصل یادگیری فعال و جانشینی

یادگیری فعال و جانشینی نوعی یادگیری است که از طریق انجام دادن و تجربه کردن پیامدهای عمل توسط شخص انجام می‌گیرد. اعمال موفق نگه داشته می‌شوند و آنهایی که منجر به شکست می‌گردند، کنار گذاشته می‌شوند. یادگیری جانشینی در غیاب عملکرد آشکار اتفاق می‌افتد و از مشاهده الگوی زنده، سمبولیک یا غیر انسانی (برای مثال، صحبت کردن حیوانات یا شخصیت‌های کارتونی) یا منابع الکترونیکی (تلویزیون، نوار ویدئویی، کامپیوتر) یا نشریات ناشی می‌شود. این گونه یادگیری‌ها نه تنها یادگیری عملی را استحکام می‌بخشند که از پیامدهای منفی یادگیری نیز جلوگیری می‌کنند (شعبی، ۱۳۹۲). یادگیری جانشینی بیشتر یک فعالیت آگاهی‌یابی است، یعنی آگاهی درباره ساختار رفتار یا رویدادهای محیطی بازنمایی‌های نمادی از راه عمل جانشینی، از طریق مشاهده افرادی که کاری را انجام می‌دهند، حاصل می‌شود (امینی، ۱۳۹۶).

در آموزش‌های علمی-کابردی، استاد می‌تواند این اصل را از طریق اجرای نمایش‌نامه‌ها یا ایفای نقش پیاده سازد و به تدریج بر آگاهی دانشجویان افزوده گردد و با مشاهده نقش‌ها مفاهیم جدید را جانشین کنند. دانشجویان توضیحاتی را که استاد ارائه می‌کند و مهارت‌هایی را که از خود نشان می‌دهد مشاهده می‌کنند. در نتیجه، از طریق مشاهده ممکن است برخی مؤلفه‌های یک مهارت را نه همه را بیاموزند. تمرین به استاد اجازه می‌دهد تا بزخورد اصلاحی به دانشجویان بدهد تا مهارت‌هایشان را تکمیل کنند.

بندورا تبیین می‌شود و علت این تبیین تأکید زیاد این اصل بر فعال بودن انسان و نقش مؤثر او در کنترل، تنظیم و مدیریت خود و محیط یادگیری می‌باشد و توانایی فرد یادگیرنده را بیشتر می‌کند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴؛ سانتراک، ۱۳۸۵).

عوامل مؤثر در خودتنظیمی عبارت‌اند از: ۱. خودآموزی؛ استفاده از گفت‌وگو با خود برای هدایت و تمرکز بر رفتار؛ ۲. خودسنجی مشاهده و سنجش رفتار خود؛ ۳. خودتشویقی و خودتنبیهی؛ وقتی فرد خودش خود را تشویق یا تنبیه می‌کند؛ و ۴. خودکنترلی محرک: آفریدن یا انتخاب محیط‌هایی که رفتار مطلوب را تقویت یا رفتار نامطلوب را کاهش می‌دهد (EDCI, 2001).

۴. اصل تفاوت‌های فردی

اصل تفاوت‌های فردی در جنبه‌های شخصی و فرایندهای شناختی و انگیزشی مطرح در یادگیری شناختی اجتماعی مشهود است و به‌طور مشخص از مفاهیم انسان‌شناسی نظریه بندورا برداشت شده است. تفاوت‌های فردی در چهار فرایند مؤثر بر یادگیری مشاهده‌ای نقش بسزایی دارد. برای مثال، تفاوت در ظرفیت‌های حسی و توانمندی بازنمایی‌های تصویری منجر به بروز اشکال متنوعی از فرایندهای توجه، به‌یادسپاری و بازتولید در یادگیرندگان می‌شود. با توجه به رشد سنی همراه با تغییر ظرفیت‌های زیستی افراد، توانمندی‌های شناختی و انگیزشی آنها نیز تغییر می‌کند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴).

۵. اصل عملکرد

بندورا برخلاف رفتارگرایان، معتقد است که یادگیری لزوماً منجر به تغییر رفتار نمی‌شود. مردم می‌توانند اطلاعات جدیدی را فرا بگیرند بدون آنکه تغییری در رفتارهای آشکارشان رخ بنماید. این مفهوم به تمایز بین عملکرد و یادگیری اشاره دارد. بیان تمایز بین یادگیری یک مفهوم و عملکرد آن بدین صورت است که وقتی مشاهده‌کننده رفتار مشاهده‌شده را انجام نمی‌دهد، به معنای عدم یادگیری آن

۷. اصل الگوبرداری و مشاهده

بندورا اصطلاح الگوبرداری را رشته‌ای از دگرگونی‌های رفتاری، شناختی و عاطفی می‌داند که از راه مشاهده یک یا چند الگو به دست می‌آید (امینی، ۱۳۹۶). این اصل در فرایند یادگیری مشاهده‌ای و همچنین یادگیری خودتنظیمی موردتوجه است. همچنین با توجه به مفاهیم اخلاق‌شناسی بندورا می‌توان، ظهور و نقش پررنگ این اصل را در مبانی اخلاقی و تربیتی مشاهده کرد (صمدی، ۱۳۸۳). هنگامی که مشاهده‌کننده و الگو در کنار هم قرار می‌گیرند، سرمشق‌گیری به‌طور خودکار انجام نمی‌شود. مشاهده‌کننده باید ضمن توجه به الگوها برای یادگیری از آنها برانگیخته شود. همچنین، ویژگی‌های الگوها اثرهای مهمی مانند شایستگی، تشابه ادراک‌شده، اعتبار و اشتیاق بر سرمشق‌گیری دارند (کدیور، ۱۳۸۹).

فرد مشاهده‌کننده از شخصی که موقعیت بالاتر دارد، بیشتر الگوبرداری می‌کند. نتایج رفتار الگو سبب 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 و عمل به آنها است. رفتارهای ثمربخش دیگران سبب برانگیختن مشاهده‌کنندگان می‌شود. مشاهده‌کنندگان احتمالاً بیشتر از الگوهای تقلید می‌کنند که فکر می‌کنند مناسب هستند و نتایج پاداش‌دهنده‌ای داشته باشند. همچنین آنها الگوهای را دنبال می‌کنند که رفتارهایشان، فرد را در دستیابی به هدف‌های کمکی می‌کند. پیروی از الگو وقتی در مشاهده‌کنندگان دیده می‌شود که بدانند قادر به یادگیری و اجرای آن الگوی رفتاری هستند. مشاهده‌چنین الگوهای سبب خودکارآمدی می‌شود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴).

در آموزش‌های علمی-کابردی نیز الگوبرداری می‌تواند راه سریع‌تر و اثربخش‌تری را برای آموزش رفتار جدید فراهم سازد. در این راستا، اساتید بایستی دانشجویان را در معرض الگوهای متنوع قرار دهند. برای مثال، برای بخش عملی هر درس از کارشناسان، اساتید، فارغ‌التحصیلان و کارآفرینان موفق دعوت کنند یا فیلم آموزشی مرتبط بخش

نمایند یا از الگوهای موفق بازدید به عمل آید.

۸. اصل رسانه و جامعه‌پذیری

نظریه یادگیری اجتماعی معتقد است که فرد از طریق مطالعه و مشاهده نمونه‌های رسانه‌ای، رفتارهای مناسب را فرا می‌گیرد، یعنی می‌فهمد کدام دسته از رفتارها پاداش می‌گیرند و کدام یک کیفر می‌بیند. از این طریق، مخاطبان می‌کوشند در زندگی واقعی پاداش بگیرند و بنابراین به تقلید و الگوبرداری از نمونه‌های رسانه‌ای گرایش پیدا می‌کنند (شعبی، ۱۳۹۲).

رسانه‌های جمعی به‌خصوص رسانه‌های تصویری، منبع اصلی یادگیری اجتماعی هستند. بندورا می‌نویسد: «رسانه‌ها اگرچه تنها منبع یادگیری اجتماعی نیستند و نفوذ و تأثیرشان به دیگر منابع یادگیری یعنی والدین، دوستان و معلمان وابسته است، ولی روی مردم تأثیر مستقیم دارند و این تأثیرگذاری به میانجی نفوذ شخصی یا شبکه‌های اجتماعی صورت نمی‌گیرد» (Bandura, 2004).

نظریه یادگیری اجتماعی در مورد اثر جامعه‌پذیری رسانه‌ها و نیز اقتباس الگوهای متعدد عملکرد توسط مخاطبان کاربرد دارد. نقش جامعه‌پذیری رسانه‌ها به این معنا است که رسانه‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای مقبول و جاافتاده‌ی اجتماعی را از رهگذر پاداش و تنبیه نمادین برای انواع متفاوت رفتار به مردم یاد می‌دهند. جامعه‌پذیری فرایندی است که طی آن فرد می‌آموزد تا عضو یک جامعه و فرهنگ خاص شود. به این ترتیب به موجودی واقعاً اجتماعی و فرهنگی بدل شود (شعبی، ۱۳۹۲).

این اصل نیز در آموزش‌های علمی-کابردی از طریق تشکیل گروه‌ها در شبکه‌ها و رسانه‌های مجازی از قبیل واتساپ، تلگرام، ویدئوچت‌ها، پست الکترونیک و ... امکان‌پذیر است و با اشتراک‌گذاری فیلم، عکس، گزارش، مقاله و مباحثه‌های گروهی در ارتقاء دانش، نگرش و مهارت دانشجویان مؤثر است.

نظریه یادگیری اجتماعی در ارتباط با آموزش‌های علمی-کابردی، که عمدتاً مبتنی بر شغل می‌باشند، به مواردی از قبیل استعدادهای ژنتیکی و توانایی‌های خاص، رویدادهای

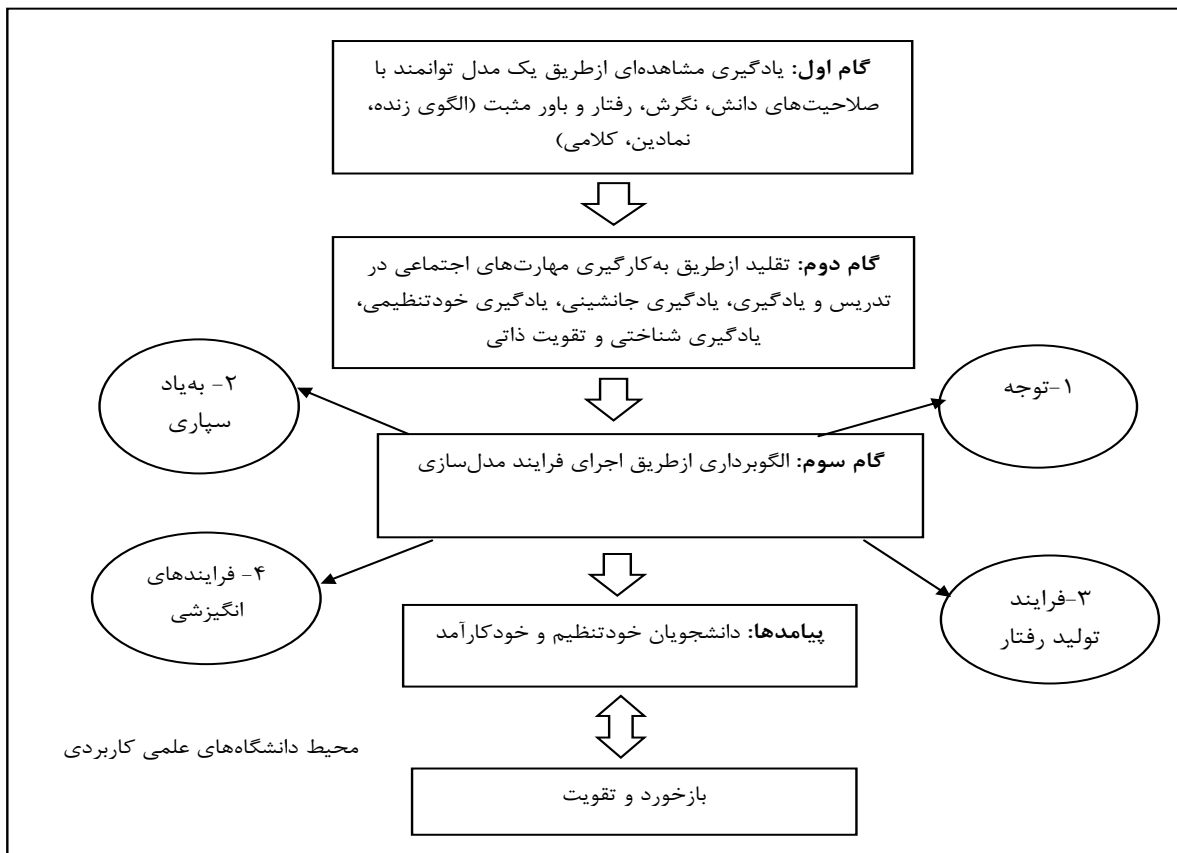
و دانشجویان در راستای خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی هدایت شوند.

علاوه‌براین، محققان معتقدند که در زمینه روش‌ها و راهکارهای عملی مبتنی بر نظریه بندورا، می‌توان الگو و چارچوبی مشخص در حوزه آموزشی طراحی و ارائه کرد که در سه حوزه شناختی، رفتاری و اجتماعی پاسخگوی سؤالات اساتید 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 (قنبری‌طلب، ۱۳۹۴).

در این راستا، براساس نتایج این مقاله الگویی برای تلفیق نظریه یادگیری اجتماعی در آموزش‌های علمی-کاربردی در شکل (۲) ارائه شد که مطابق آن ابتدا گام‌های به‌کارگیری این نظریه و سپس پیامدها و بازخورد آورده شد و در هر مرحله روش و فرایند مرتبط تشریح شد.

محیطی و غیرقابل کنترل (عوامل اجتماعی، شرایط شغلی و شرایط آموزشی)؛ مهارت‌های انجام وظیفه؛ تجارب یادگیری و انواع آن و چگونگی شکل‌گیری این تجارب؛ رغبت‌ها، ارزش‌ها، باورهای خویش‌تن‌نگر و جهان‌نگر، نقش تقویت‌کننده‌های شغلی و الگوهای موفق شغلی به‌عنوان نتایج یادگیری و عوامل مؤثر بر انتخاب شغل و تصمیم‌گیری شغلی می‌پردازد. علاوه‌براین، به نقش عقاید و باورها و خودگویی‌ها در انتخاب و تصمیم‌گیری‌های شغلی افراد نیز توجه کرده است. تأکید این نظریه بر مهارت است و به نقش یادگیری در انتخاب شغل توجه کرده است (لیپتک، ۱۳۹۰؛ زونکر، ۱۳۸۸؛ سمیعی و همکاران، ۱۳۹۰).

بنابراین برای طراحی محتوای آموزشی در جهت وقوع یک رفتار مبتنی بر شغل در آموزش‌های علمی-کاربردی، عوامل اجتماعی دربرگرفته از نظریه یادگیری اجتماعی بایستی در محتوا و سرفصل‌ها، اهداف برنامه درسی، روش‌های تدریس و یادگیری تلفیق شوند (قربان‌پور، ۱۳۹۵)



شکل ۲. مراحل تلفیق نظریه یادگیری اجتماعی در آموزش‌های علمی-کاربردی

کتاب‌شناسی

محسنی، ع.، موسوی، ح. و جمالی، م. (۱۳۹۲). نقش آموزش کارآفرینی در نگرش کارآفرینانه و باور خودکارآمدی عمومی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۹، ۸۰-۶۳.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John *Handbook of personality*. New York, Guilford Publications: *Psychological review*, 106(4), 154-196.

Bandura, A. (2001). Human agency in social-cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175- 1184.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-160.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-176.

Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422.

Boyd, N. and Vozikis, G. (1994). The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(4), 63-77.

Díaz-García, M. and Jiménez-Moreno, J. (2010). Entrepreneurial intention: The role of gender. *Int Entrep Manag J*, 6, 261-283.

EDCI (2001). "Social Learning Theory", Available at URL: www.tandl.rtu.edu/doolittle/4124/notes/slt.html.

Fitzsimmons, J. and Douglas, E. (2011). Interaction between feasibility and desirability in the formation of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 26(4), 431-440.

Green, M. & Piel, J. A. (2009). Theories of human development: A comparative approach (second ed.): Prentice-Hall, Inc.

Hartsfield, M. (2003). The internal dynamics of transformational leadership: effects of spirituality, emotional intelligence, and self-efficacy. Submitted to Regent University School of Leadership Studies: Unpublished Doctorate Thesis.

Muro, M. & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, 51(3), 325-344.

Nabavi, R. T. (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. At available in: <https://www.researchgate.net/publication/267750204>.

Naktiyok, A., Karabey, C. N. & Gulluce, A. C. (2010). Entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intention: the Turkish case. *International entrepreneurship and management journal*, 6(4), 419-435.

Newman, B. M. & Newman, P. R. (2007). Theories of human development. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nwankwo, B., Kanu, G., Marire, M., Balogun, S. and Uhiara, A. (2012). Gender role orientation and self-efficiency as correlates of entrepreneurial intention. *European Journal of Business and Social*.

Rauch, A. and Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, 353-385.

Routledge, K. (2001). Social learning theory, Available at *Sciences*, 1(6), 9-26.

السون، م. اچ. و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). چاپ شانزدهم. تهران: انتشارات دوران.

امینی، ک. (۱۳۹۶). آشنایی کودکان با متون کهن فارسی با روشی خلاقانه و پویا با رویکرد به نظریه یادگیری اجتماعی بندورا. فصلنامه تقد کتاب کودک و نوجوان، ۴(۱۴)، ۱۸۹-۱۶۳.

ایزدی، ص.، صالحی عمران، ا. و قربانی، ع. (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه جامع علمی کاربردی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۲)، ۱-۲۴.

جاویدی کلاته جعفری، ط.، معدنی، ص.، و رضوی، ز. (۱۳۹۰). نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا و دلالت‌های تربیتی آن. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، دوم و سوم آذرماه ۱۳۹۰.

زرافشانی، ک. و سلیمانی، ع. (۱۳۹۰). تبیین پیشگوندکننده نیت‌های کارآفرینانه در بین هنرجویان هنرستان کشاورزی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۳)، ۱۲۴-۱۰۷.

زونگر، و. (۱۳۸۸). مشاوره مسیر شغلی با رویکرد کل نگر (ترجمه زهرا یوسفی و محمدرضا عابدی). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

سانتراک، ج. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی (ترجمه شاهده سعیدی، حسین دانشفر، مهشید عراقچی). تهران: انتشارات مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

سمیعی، ف.، باغبان، ا.، عابدی، م. و حسینیان، س. (۱۳۹۰). نظریه‌های مشاوره مسیر شغلی (مسیر تکامل انتخاب شغل). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

شعبی، ف. (۱۳۹۲). تقلید و یادگیری اجتماعی. قابل دسترس در: <http://www.2noor.com/wp-content/books/82/2104.pdf>

صمدی، م. (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۴(۱): ۱۷۵-۱۵۷.

قربان‌پور، ا.، شفیع‌آبادی، ع.، فرحخش، ک. و دلاور، ع. (۱۳۹۵). تدوین برنامه تصمیم‌گیری شغلی مبتنی بر تلفیق نظریه یادگیری اجتماعی با نظریه پردازش اطلاعات شناختی و مقایسه اثربخشی آن با الگوی چندمحوری. مطالعه موردی رفتار کارآفرینانه دانشجویان علمی کاربردی. نشریه کار و جامعه، ۱۹۲، ۶۴-۵۱.

قنبری طلب، م. (۱۳۹۴). کاربست نظریه بندورا در تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات اولین همایش ملی سوادآموزی و ارتقای سلامت، مؤسسه گلبنان جوان و مؤسسه آموزش عالی کاشمر با تأییدیه سازمان نهضت سوادآموزی. ۲۶۰-۱-۲۴۴.

کدیور، پ. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی. چاپ نهم. تهران: انتشارات سمت. لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.

لیپتک، ج. (۱۳۹۰). طرح‌ریزی درمان در مشاوره حرفه‌ای (ترجمه مهدی زارع بهرام‌آبادی و عبدالله شفیع‌آبادی). تهران: انتشارات سمت.

امیررضا رضائی (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران)

فاطمه کاظمی (دانشگاه تهران)

معادل‌ها

Albert Bandura	آلبرت بندورا
Socialization	جامعه‌پذیری
Reciprocal determinism	جبرگرایی متقابل
Self-instruction	خود آموزی
Self imposed Stimulus	خودکنترلی محرک
Verbal instructional model	مدل آموزش کلامی
Symbolic model	مدل نمادین
Social Cognitive Learning Theory (SCLT)	نظریه یادگیری شناخت اجتماعی
Active & Succession learning	یادگیری فعال و جانشینی
Observational Learning	یادگیری مشاهده‌ای

