

نظریه یادگیری اجتماعی از جمله نظریات رفتارگرایانه در روانشناسی است که توانسته است به تبیین و توضیح بسیاری از رفتارهای غیرقابل توضیح در قالب نظریه پایه رفتارگرایی، یا همان یادگیری از طریق شرطی شدن، توفیق یابد. برخلاف نظریه 'شرطی شدن' که یادگیری را امری مکانیکی و صرفاً واکنشی در مقابل تجربه مستقیم محرک محیطی می‌بندارد، نظریه یادگیری اجتماعی بر آنست که یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران و الگو قرار دادن نیز امکان پذیر است. تفاوت مهم دیگری هم بین این دو نظریه وجود دارد که از امتیازات نظریه یادگیری اجتماعی محسوب می‌شود، و آن عبارتست از توانایی عدم بروز رفتار یاد گرفته شده توسط انسان که مستند و مسبوق به توانایی پیش‌بینی نتیجه بروز رفتار با استفاده از فرایندهای شناختی است. خلاصه اینکه محرکهای خارجی در بروز رفتاری خاص در آدمیان تاثیر یکسان ندارند و آنچه که اهمیت دارد تعیین کننده است مفهومی است که فرد از محرک خارجی می‌سازد و محرک به خودی خود تنظیم کننده رفتار نیست. نظریه یادگیری اجتماعی در عرصه تعلیم و تربیت نیز دارای کاربردهای فراوانی است که نویسنده در بخش پایانی مقاله اشاراتی به آنها نموده است. این مقاله توسط آقای دکتر باقر ننايي عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهیه و به فصلنامه ارسال شده است. بدینوسیله همراه با تشکر برایشان آرزوی توفیق داریم و امیدواریم شاهد تداوم این همکاری باشیم.

ریشه‌های مکاتب روانشناسی رفتارگرایی را باید در فلسفه طبیعت‌گرایانه یونان باستان خصوصاً در مطالعات بقراط و فلسفه ارسطو در قرون چهار و پنج قبل از میلاد جستجو نمود. بقراط و ارسطو در پاسخ به فلسفه آرمانگرایانه زمان که حرکت انسان و جهان را بر حسب تعابیر اشراقی یا مفاهیم مجرد فلسفی تبیین می‌کرد، همت خود را به مطالعه علمی رویدادهای واقعی جهان مادی معطوف داشتند. ارسطو برای تبیین محسوسات به طور خستگی‌ناپذیری به مشاهده جهان و توجه به تفاوت بین یک گل با گل دیگر و یک ستاره با ستاره دیگر و طبقه‌بندی آنها پرداخت. بقراط هم کوشید بیماران را نه بر پایه خرافات رایج، بلکه با مشاهده پیشرفت بیماری، و توجه به تغییر حالات چهره مداوا کند. طبیعت‌گرایان یونان می‌کوشیدند هر رویداد طبیعی را با رویداد طبیعی مشابه تبیین کنند، آنان علت‌ها را در پدیده‌های مشهود و بر حسب چیزهایی که با حواس پنجگانه قابل لمس بودند، جستجو می‌کردند.

روانشناسی بعد از سرآمدن عصر یونان تا اوائل قرن حاضر تحت استیلای بلامنازع روشهای مبتنی بر درون‌نگری بود.^۱ واتسون بنیانگذار نهضت رفتارگرایی در مقابل روانشناسی مبتنی بر درون‌نگری به سال ۱۹۳۰ دست به عصیان زد. او می‌نویسد: «دو دید غالب در روانشناسی وجود دارد: یکی روانشناسی مبتنی بر ذهنیت و درون‌نگری، و دیگری رفتارگرایی. او دوگانگی جسم و جان را سد علمی شدن روانشناسی تلقی می‌کند، و می‌گوید این دوگرایی از عهد باستان تا به امروز در روانشناسی وجود داشته و دارد. به نظر او وونت (Wundt) پدر روانشناسی تجربی در ۱۸۷۹ به واقع‌خواستار روانشناسی علمی بود. روانشناسان آلمان، روانشناسی وونت را علم «ناب» تلقی می‌کردند. اما وونت از بطن فلسفه دوگرایی^۲ سربر آورده بود. او اصطلاح «آگاهی»^۳ یا «خودآگاهی»^۴ را جایگزین «روح» کرد.

همانطور که در ۱۹۳۰ رفتن به وین برای تحصیل روانکاو متداول بود، چهل سال قبل از آن هم رفتن به لایپزیگ معمول بود. اما کسانی که از لایپزیگ به قصد مبارزه با خرافات علمی برمی‌گشتند، خودشان به یک توهم علمی به نام «آگاهی» مجهز بودند. به نظر واتسون روانشناسی درون‌نگری مبتنی بر مفروضات نادرست است. او در مقاله معروف خود به نام «روانشناسی از دیدگاه یک رفتارگرا» موضع خود را اینچنین تصریح نمود: «روانشناسی از دید رفتارگرایی یک شاخه عینی و آزمایشگاهی علوم طبیعی است که در آن نقش درون‌نگری در حد علوم شیمی و فیزیک است» (۱۹۱۳، ص ۱۷۶).^۵ واتسون می‌گوید درون‌نگری (یعنی تحلیل ذهنی افکار و عواطف) اگر هم وجود داشته باشد در حیطه روانشناسی رفتار است — یعنی پاسخ‌های مشهود و قابل سنجش نسبت به محرک‌های معلوم؛ و هدف روانشناسی عبارت از پیش‌بینی و کنترل رفتار است.

واتسون را به این علت بنیانگذار رفتارگرایی تلقی می‌کنند که برای اولین بار رئوس

روش تجربی منجر به رفتارگرایی را عنوان کرد. دید واتسون که در راستای کشف «انعکاس شرطی» پاولف قرار دارد، شاخصه شناخته شده «شرطی شدن کلاسیک» را در نظریات رفتارگرایی تشکیل می‌دهد. رفتارگرایان معتقدند اکثر یادگیری‌های عاطفی مبتنی بر شرطی شدن کلاسیک است.

شرطی شدن کلاسیک را باید از «شرطی شدن عامل»^۷ تفکیک کرد. اسکینر برجسته‌ترین شخصیت رفتارگرایی و منادی «شرطی شدن عامل» است. افراطی‌ترین موضع رفتارگرایی از آن اوست. او مکانیسم اصلی کنترل رفتار را در قانون اثر ترندایک می‌بیند که بدان نام جدید «اصل تقویت» داده است. اسکینر همانند واتسون علاقمند به کنترل رفتار است. وی می‌گوید محیط اجتماعی بر از تقویت‌های مثبت و منفی است که رفتار ما را به همان صورتی «شکل می‌دهند» که گوشت ماهی، رفتار گربه قفس نروندایک را شکل داد. به نظر اسکینر «تکنولوژی رفتار» می‌تواند جانشین تمام ابزارهای کنترل رفتار انسان گردد. سد رسیدن به جامعه آرمانی مبتنی بر تکنولوژی رفتار، اعتقاد به آزادی و منزلت انسان است که به نظر اسکینر عصر آن به سر رسیده است. قوت نظریه اسکینر در دقت علمی و عینیت مفاهیم آن است.

به نظر باندورا^۸ و سایر منتقدان، نظریه شرطی‌سازی عامل نسبت به رفتار انسان دید محدودی دارد. انسان را صرفاً کمی بیش از موش و کیبوتر می‌بیند، و ویژگی‌های بارز انسانی یعنی عوامل انگیزشی درونی و عوامل شناختی را ندیده می‌گیرد.

سومین نظریه عمده رفتارگرایی «نظریه یادگیری اجتماعی»^۹ است که مبین بسازگشت مجددی به اهمیت فرایندهای درونی است. این نظریه در حال حاضر بیش از هر نظریه‌ای مورد توجه روانشناسان آموزشگاهی است. علل عمده اشتها و محبوبیت این نظریه از این قرار است:

قابلیت اعمال این نظریه در مورد رفتارهای متنوع و مهم انسان، روش‌شناسی (متدلوژی) دقیق علمی، مفاهیم روشن، پشتوانه تجربی، و پایبندی آن به علم. اکثر تحقیقات مربوط به نظریه یادگیری اجتماعی روی انسان صورت گرفته است، لذا برخلاف نظریات شرطی‌سازی، نتایج از تحقیقات حیوانی به رفتار انسان تسمیم پیدا نکرده است. نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی، بهترین روشهای محققان «شرطی شدن کلاسیک و عامل» را گرفته، و این روشها را با فرایندهای شناختی و حالات پیچیده درونی ترکیب کرده‌اند. از این رو برای تبیین رفتار انسان، هم رخدادهای محیطی و هم خصائل درونی را به کار گرفته‌اند. البته به نظر برخی رفته‌رفته از دقت، یکپارچگی و حالت سیستماتیک این نظریه تا حدی کاسته شده است. شاید بتوان گفت به علت تازگی این نظریه، قضاوت قطعی در مورد آن هنوز زود است. از دید نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی، «شرطی شدن کلاسیک و عامل» تنها قسمتی از

رفتار و تکامل انسان را در بر می‌گیرد. رفتارهای دیگری هم وجود دارد که از راه تقویت و شکل‌گیری^{۱۱} یاد گرفته نمی‌شود، بلکه مردم آنها را از راه «مشاهده» یاد می‌گیرند.

لذا مفهوم «تقلید» در اکثر نظریه‌های یادگیری اجتماعی نقش عمده‌ای بازی می‌کند. مطالعات اجتماعی نشان می‌دهد که رفتار کودکان به رفتار والدین و سایر «الگو»های آنها شبیه است. بعضی تحقیقات نشان می‌دهد که اگر تقلید کودک از بزرگسالان مورد تقویت قرار گیرد، کودک حتی پس از قطع شدن تقویت به تقلید رفتار ادامه خواهد داد.

نظریات یادگیری اجتماعی متعدد و مکمل یکدیگرند. نظریه دولارد و میلر^{۱۱} مبین آنند که مراقبت والدین از کودک نیروی محرکه کودک برای تقلید است. بدین معنا که چون والدین نیازهای کودک را مرتفع می‌کنند، وجود خودشان با ارضاء نیازها تداعی می‌شود و خودشان «ویژگی تقویتی» پیدا می‌کنند. چون رفتار والدین تقویت‌کننده است کودک برای پاداش دادن به خود از آنها تقلید می‌کند. کی‌گن و وایتینگ^{۱۲} هم می‌گویند که چون والدین قدرت و تسلط بیشتری نسبت به کودک دارند، کودک به پایگاه ایشان غبطه می‌خورد و لذا به امید کسب نفوذ و پایگاه والدین، از آنان تقلید می‌کند. اخیراً هم آلبرت باندورا و ریچارد والترز^{۱۳} مدعی شده‌اند که کودکان به صرف مشاهده یک «الگو»، پاسخ‌های تازه می‌آموزند؛ و دیگر اینکه کودک به تقلید رفتاری می‌پردازد که شاهد تقویت آن بوده است.

باندورا معتقد است که تنها تجربه مستقیم، آموزگار انسان نیست. انسان از همان کودکی از مشاهده رفتار دیگران و پی‌آمدهای رفتار آنان درس‌ها می‌گیرد و چیزها می‌آموزد. باندورا و همکارانش تقلید رفتار پرخاشگرانه را با نمایش فیلم برای بچه‌ها مورد آزمایش قرار دادند. برای گروهی از کودکان فیلمی نمایش داده شد که طی آن رفتار پرخاشگرانه کودکی که اسباب‌بازی‌های کودک دیگری را تصاحب می‌کرد، به پاداش یا پی‌آمد مطلوب (تصاحب) منجر می‌گردید. این گروه با گروه گواه مشابه خود مقایسه شد. برای گروه دیگری از کودکان فیلمی نمایش داده شد که در آن پرخاشگری به تنبیه رفتار کودک متجاوز و پرخاشگر منجر گردید. نتیجه حاصله نشان داد که کودکان گروه اول نسبت به کودکان سایر گروهها (گروههای گواه و گروه تجربی دوم) پرخاشگری تقلیدی بیشتری بروز دادند.

به نظر باندورا صرف قرار گرفتن در معرض رفتار «الگو»، بی‌آنکه پاداشی یا تنبیهی در کار باشد برای یادگیری رفتار کافی است. باندورا و همکارانش در یک آزمایش خانمی را الگوی یک کودک قرار می‌دهند. خانم وارد اتاق می‌شود و با ادای کلمات «رژه، رژه، رژه» به طرف جعبه‌ای که روی آن عروسکی قرار دارد می‌رود و با دست عروسک را روی زمین می‌اندازد و از داخل جعبه یک چسب برمی‌دارد و عکس را در اتاق می‌چسباند. کودک هم عیناً همین رفتار را تقلید می‌کند. در مورد گروه گواه، الگو (خانم) رفتار کاملاً متفاوتی از خود نشان

می‌دهد که بروز آن جز از راه مشاهده و تقلید ممکن نیست و کودک هم همان رفتار را تقلید می‌کند.

به نظر باندورا و والترز یادگیری مشاهده‌ای منحصر به تقلید رفتار «الگو» نیست. تلویزیون، کتاب، مجله، دستورالعمل و مانند اینها هم «الگوهای نمادین»^{۱۲} ارائه می‌کنند، به نظر آنها «تعلیم کلامی» هم یادگیری مشاهده‌ای است. آنها یادگیری از راه تعلیم کلامی را «تقلید نمادین» می‌خوانند. به نظر آنها بازیگر فیلم یک الگوی نمادین است. همین طور هم توصیف چگونگی انجام یک عمل — به طوری که الگوی مورد تقلید در ذهن مجسم شود — خود به منزله رفتاری است که می‌تواند مورد تقلید قرار گیرد؛ مثل دستور باز کردن یک قفل رمزی.

به نظر باندورا باید «یادگیری و عمل»^{۱۵} را از هم تفکیک کرد. به نظر او گرچه انسان خیلی چیزها می‌آموزد، ولی غالباً به کارهایی مبادرت می‌کند که برایش مقبول یا سودمند باشند، که این خود مبین وجود و اهمیت «کنترل درونی» است. باندورا برای نشان دادن این مهم دست به آزمایشی می‌زند. در یک مهد کودک، گروهی از کودکان رفتار پر خاشک‌گرانه بزرگسالی را نسبت به یک عروسک بزرگ مورد مشاهده قرار می‌دهند. رفتار پر خاشک‌گرانه این بزرگسال یا مورد تقویت و یا مورد تنبیه قرار می‌گیرد. گروه گواه‌شاهد بزرگسالی است که آرام در کنار عروسک نشست است. کودکان گروه گواه، پر خاشک‌گری نسبتاً کمتری بروز دادند. گروهی که شاهد رفتار پر خاشک‌گرانه بودند، رفتار «الگو» را سرمشق قرار دادند. آنهایی که شاهد تقویت رفتار الگو بودند، بیش از گروهی که شاهد تنبیه رفتار پر خاشک‌گرانه بودند، از خود پر خاشک‌گری بروز دادند. این امر نشان می‌دهد که گرچه الگوگیری در رفتار مؤثر است، اما مشاهده تنبیه و تشویق، در میزان بروز رفتار تقلیدی نقش اساسی دارد.

اقدام بعدی و جالب باندورا برای نشان دادن تفاوت «یادگیری» و «عمل» این است که به هر سه گروه این کودکان برای مبادرت به رفتار الگو، پاداش‌های جالبی پیشنهاد کرد و دریافت که پاداش‌های پیشنهادی او تفاوتی را که در اعمال کودکان، قبل از پیشنهاد او وجود داشت، از بین برد. یعنی کودکان هر سه گروه به طور مساوی به تقلید رفتار «الگو» پرداختند و همگی تقریباً به اندازه مساوی یادگیری بروز دادند. به عبارت دیگر، میزان یادگیری‌ها یکسان بود (ش ۱).

به نظر باندورا این آزمایش چند نکته را آشکار می‌کند. اول اینکه «اکتساب» یک الگوی خاص رفتاری، لزوماً معادل انجام آن رفتار نیست. به عبارت دیگر، ممکن است کسی رفتار خاصی را از الگویی فرا گرفته باشد و بتواند آن را انجام دهد، ولی آن را بروز ندهد. دیگر اینکه با وجودی که تمایل به انجام رفتار تقلیدی تحت تأثیر تقویت یا تنبیه الگو است، اما «میزان یادگیری» رفتار مذکور تابع بی‌آمد رفتار «الگو» نیست.

باندورا به رابطه بین «فرابندهای شناختی»، «یادگیری» و «عمل» تکیه می‌کند و معتقد



است که مهارت‌های شناختی، اطلاعات، و قواعد قویاً بر اعمال فرد اثر می‌گذارد. چون انسان می‌تواند درباره آنچه بر او گذشته یا ممکن است به سرش آید، بیندیشد، از این رونمی‌توان رفتار او را صرفاً با «تقویت» متحول ساخت. بنابراین به نظر باندورا انسان آزادتر از آن است که نظریه‌های اولیه یادگیری عنوان می‌کنند.

نظریه‌های یادگیری اجتماعی در حال یک تحول بنیادی است. کارهای باندورا و همکارانش، نماینده این تغییر است. باندورا در سال ۱۹۷۷ بسیاری از جنبه‌های یادگیری و انگیزش انسان را بر اساس فرایندهای شناختی مورد تجدیدنظر قرار داد. به نظر او فرایندهای شناختی انسان در تنظیم یادگیری‌اش نقش اساسی دارند. فرایندهای شناختی در تنظیم آنچه مورد توجه قرار می‌گیرد، طرز توصیف هر چیز، یا تفکر راجع به مشاهدات، و تکرار یا به خاطر سپاری نقش دارند. به عبارت دیگر انسان بر خلاف نظر واتسن و نظریه لوح سفید صرفاً واکنش‌گر و منفعل محض نیست. تحقیقاتی که در مورد هوگیری^{۱۶} کودکان به محرکات گوناگون صورت گرفته است نشان می‌دهد که کودکان نسبت به بعضی از وجوه محیط خود حساس‌تر و پاسخگوترند و بعضی را ندیده می‌گیرند. دنیای کودکان برخلاف نظر ویلیام جیمز مسغوش نیست. بلکه سازمان دارد و به قدرت پیش‌بینی وقایع منجر می‌گردد. وقایعی که مفید نباشند رفته رفته نمی‌شوند و وقایعی که نتایج مهم دارند منجر به تحول رفتار کودک می‌شوند. آمادگی یادگیری کودکان از همان آغاز تولد با هم متفاوت است. چگونگی اثر این تفاوت روی تکامل بعدی هنوز مشخص نیست. ولی می‌دانیم که نظریه خمیری بودن کودک که در محیط شکل می‌گیرد، صحیح نیست. مقاومت‌ها و انعطاف‌های درون کودک منجر به نتایج و پسی‌آمدهایی می‌شود که تنها با علم به وقایع محرک قابل پیش‌بینی نیست.

به نظر باندورا یادگیری از الگو (مدل)، تقلید صرف نیست. کودک و بزرگسال با مشاهده دیگران مفاهیمی را جمع به رفتار گوناگون کسب می‌کنند که راهنمای اعمال بعدی خود آنها قرار می‌گیرد. بعد هم بنا به اعمال خودشان و پی‌آمد حاصله از آنها، مفاهیم و رفتار خود را تغییر می‌دهند. مثلاً پسری که دعوا و بی‌روزی برادر بزرگ خود را ببیند، ممکن است به این علت که برادر خود را تحسین می‌کند، دعوا کردن را یک رفتار ممکن تلقی کند. اما اگر خودش دعوا کند و کتک بخورد، مفهوم ذهنی خود را از دعوا و رفتار خود را در این زمینه اصلاح خواهد کرد. مثلاً ممکن است نتیجه بگیرد که دعوا به شرط بی‌روزی خوب است، یا اینکه شکست او تصادفی بوده است.

پدیده قابل اشاره دیگر «منع»^{۱۷} یا «خودداری» است. تحقیقات نشان می‌دهد که فقدان بروز رفتار الزاماً دلیل بر خاموشی آن نیست. بلکه ممکن است آن رفتار منع شده باشد. به عبارت دیگر، ممکن است منع یا خودداری، محجوب رفتاری قرار گیرد که قبلاً آموخته شده است. در واقع منع یا خودداری از انقباض یک عضله، همانقدر کنش است که خود آن انقباض. در اعصاب رشته‌هایی وجود دارد که در هنگام تحریک مانع انقباض عضله می‌شوند. لذا قوت پاسخ ابراز شده را می‌توان معدل قوت پاسخ اصلی منهای قوت «بازداری» آن تلقی کرد. نتیجه اینکه بسیاری اوقات فقدان پاسخ ممکن است به علت منع یا خودداری باشد نه به جهت عدم وجود پاسخ. لذا اگر کودکی را به واسطه رفتاری که آموخته تنبیه کنیم، آن رفتار را در شرایط مشابه بروز نخواهد داد، اما همان رفتار را در شرایطی مشابه شرایط یادگیری بروز خواهد داد و منع یا بازداری حاصله مؤثر نخواهد بود. دورویی می‌تواند معلول منع و سرکوب باشد.

به طور خلاصه، رفتار را می‌توان با فقدان تقویت خاموش کرد. اما تنبیه به کودک چیز دیگری می‌آموزد و آن خودداری از بروز رفتار است. منع یا بازداری با پرهیز از تنبیه، تقویت و مستحکم می‌شود. باندورا بر اساس آزمایش‌های خود معتقد است حضور الگویی برای رفتار منع شده باعث آزاد شدن یا «رفع منع»^{۱۸} از پاسخ‌هایی می‌شود که از پیش در مجموعه رفتارهای کودک وجود داشته است.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که «محرک» به‌عنوان یک رخداد صرفاً خارجی و کنترل‌کننده، جای خود را به این نظر داده است که محرک، نشانه‌ای است که به افراد کمک می‌کند تا راجع به اعمال خود تصمیم بگیرند. لذا مفهوم شخص از محرک، نه محرک به‌خودی خود، تنظیم‌کننده رفتار است. به عقیده نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی که بر شناخت تکیه می‌کنند، انسان در طی زمان روی اطلاعات ناشی از تجارب خویش کار می‌کند و آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد، و از این رو اسیر رخدادهای محیط نیست. انسان در طول رشد، انتظارات خود را درباره رخدادهای آینده می‌سازد و بازسازی می‌کند. عواقب احتمالاً مثبت یا منفی اعمال گوناگون را

تخمین می‌زند و بر این اساس هر انسانی استانداردهای خود را تدوین می‌کند. استانداردهایی که مبنای ارزیابی او از رفتار خود، پاداش دادن به رفتار خود و ایجاد انگیزه شخصی قرار می‌گیرد. لذا نظریات جدید یادگیری اجتماعی از سایر دیدگاه‌های یادگیری رفتاری فاصله گرفته‌اند. آنها اهمیت اساسی را به شناخت و اندیشه انسان می‌دهند. انسان از اموری که فوق قابلیت‌های اوست و فشار روحی ایجاد می‌کند، دوری می‌جوید و به تجسس و انجام کارهایی می‌پردازد که در حیطه قدرت و توانایی او باشد. «سایرین» در رشد و تکامل انسان نقش عمده‌ای دارند. عمل، و بیان دیگران منبع اطلاعاتی است که انسان در حال رشد از آنها برای قضاوت کردن و شکل دادن به انتظارات خود از خویشان و جهان اطراف استفاده می‌کند.

عوامل چندی بر تقلید موثرند که از جمله قدرت و منزلت «الگو» است. کسی که به عنوان معلم کودک به او معرفی می‌شود، بیش از یک شخص عادی الگوی تقلید قرار می‌گیرد. نتایج تحقیقات در مورد تقلید از اشخاص همجنس یا جنس مخالف تفاوتی نشان نمی‌دهد.

تحقیقات باندورا و هوستون^{۱۱} نشان می‌دهد که داشتن رابطه صمیمی با الگو، همراه با تقلید بیشتری است و اگر روابط سرد و خشن باشد، تقلید کمتر صورت می‌گیرد.

آمادگی فرد برای تقلید به‌طور کلی بستگی به عوامل زیر دارد.

اگر فرد در گذشته به‌خاطر تقلید «تقویت» شده باشد، آمادگی بیشتری برای تقلید خواهد داشت. سابقه محرومیت از پاداش، و ضعف در اعتماد به نفس یا اتکاء بر احتمال تقلید می‌افزاید. و بالاخره تحریک یا آمادگی عاطفی، رفتار تقلیدی را تشدید می‌کند.

یافته‌های نظریه یادگیری اجتماعی در آموزش و درمان، کاربردهای فراوانی دارد. باندورا طی آزمایش‌های مختلف اثر قوی مشاهده دیگران را بر درمان رفتار بیمارگونه نشان داده است. اثر «الگوگیری» که یکی از فنون «رفتار درمانی» است، بر پرخاشگری کودکان، کاهش ترس و رفتار اجتنابی، و تعلیم مستوفی^{۱۲} شناخته شده است. در مورد درمان ترس و رفتار اجتنابی، شیوه متداول این است که ابتدا درمانگر یا الگو در حضور بیمار به کار مورد ترس مبادرت می‌کند تا نشان دهد که هیچ بی‌آمد نادرست و نامطلوبی به همراه ندارد. سپس مرحله به مرحله پیش می‌رود. مثلاً به اتفاق بیمار به موضوع یا امر مورد ترس می‌پردازد و بیمار را هم به انجام همان کار تشویق می‌کند. تا اینکه بیمار به تنهایی می‌تواند به رفتار اجتنابی مبادرت کند.

در آموزش هم می‌توان از یافته‌های نظریه یادگیری اجتماعی بهره جست. با توجه به اهمیت مشاهده و تقلید از رفتار الگو، باید الگوهای مناسب برای کسب رفتار آموزشگاهی فراهم کرد. لذا وجود معلم نمونه که از حیث رفتار و دانش شاخص و برجسته باشند واجد کمال اهمیت است. همچنین وجود یک محیط واقسمی آموزش که در آن همگان و از جمله خود دانش‌آموزان به کار آموزش و کسب علم و دانش ارج نهند، در رفتار دانش‌آموز اثر قطعی دارد.

هر چه قدرت و منزلت الگوی یادگیری و مشخصاً خود معلم بیشتر باشد، اثر او بر رفتار تقلیدی دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود. داشتن رابطه گرم با دانش‌آموز در میزان یادگیری او موثر است. به قولی انسان از کسی چیز می‌آموزد که او را دوست بدارد. شاگردان از معلمی که مورد تنفر آنها باشد کمتر چیز یاد می‌گیرند.

معلم که الگوی دانش‌آموز است، خود باید به موضوع تدریس خود عشق و علاقه داشته باشد. اگر خود او انگیزه و رغبتی به معلمی و موضوع درس خود نداشته باشد، نمی‌تواند الگوی عشق و علاقه دانش‌آموز در درس قرار گیرد. لذا کسی که صرفاً برای امرار معاش تدریس کند، احتمالاً الگوی موثری نخواهد بود.

نکته مهم دیگر ایجاد امکانات «مشاهده» برای کسب رفتار و یادگیری است. هر چه آموزش بیشتر با مثال، تصویر، نمودار، نمایش، فیلم، و سایر وسایل سمعی و بصری همراه باشد، «یادگیری مشاهده‌ای»^۲ بیشتری صورت می‌گیرد. لذا باید آموزش حتی‌الامکان با مشاهده رفتار یک «الگوی عامل» خواه به صورت زنده و خواه به صورت نمایشی همراه باشد. حضور سرمشق یا الگو در میدان ورزش، آزمایشگاه، کلاس و هر صحنه آموزشی دیگر، بر میزان آموزش و یادگیری دانش‌آموزان خواهد افزود، خصوصاً اگر رفتار این الگوها با پی‌آمدهای مطلوب هم همراه باشد.

تحریک یا آمادگی عاطفی دانش‌آموز بر میزان رفتار تقلیدی او می‌افزاید. لذا باید از کلیه عوامل که در دانش‌آموز ایجاد «انگیزش» می‌کند نیز استفاده کرد. پاداش در خور و مناسب با کار دانش‌آموز، برخورد توأم با توجه و تفاهم با او، و تشویق و تایید رفتار مثبت او در جمع یا رابطه دو نفری معلم و شاگرد و سایر عوامل انگیزشی واجد اهمیت خاص است. بدیهی است که «یادگیری مشاهده‌ای» و یادگیری ناشی از «شرطی شدن» مکمل یکدیگرند.



زیر نویسها:

- 1 – Introspection
- 2 – Dualism
- 3 – Consciousness
- 4 – Self-Consciousness
- 5 – Watson, J.B. (1913) Psychology as the Behaviorist view H. Psychological Review 205 p.178.
- 6 – Classical Conditioning
- 7 – Operant Conditioning
- 8 – A. Banduro
- 9 – Social Learning thervy
- 10 – Shaping
- 11 – Dollard & Miller
- 12 – J.kagan & J.Whiting
- 13 – R. Walters
- 14 – Symbolic
- 15 – Performance
- 16 – Habituation
- 17 – Inhibition
- 18 – Disinhibition
- 19 – Huston
- 20 – Modeling
- 21 – Assertive Training
- 22 – Observational Learning





منابع:

References

- Baldwin, A. L. (1967). *Theories of child Development*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Molt, Rinehart and Winston, Inc.
- De Cecco, J. P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall, Inc.
- Lindzey, G., Hall, C.S. & Thompson, R.F. (1978). *Psychology*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Munsinger, H. (1983). *Principles of abnormal Psychology*. New York: Macmillan.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1969) *Child Development and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Rutter, M. (1981). *Scientific Foundations of Developmental Psychiatry*. Baltimore: University Park Press.
- Schell, S.E. & Hall, E. (1979). *Developmental Psychology Today*. New York: Random House, Inc.
- Watson, G.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158 – 177.
- Watson, G.B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.