



آلبرت بندورا (۱۹۲۵-)

آلبرت بندورا در ۴ دسامبر ۱۹۲۵ در شهر کوچکی از ایالت آلبرتا^۱ در کانادا متولد شد. والدینش از اروپای شرقی مهاجرت کرده بودند و تحصیلات پایینی داشتند، ولی ارزش زیادی برای تحصیل پسرشان قایل بودند. مثل بسیاری از کودکانی که در روستاهای کوچک به دنیا می‌آیند، بندورا، از ابتدایی تا دبیرستان به یک مدرسه رفت. دبیرستانش تنها ۲۰ دانش آموز و دو معلم داشت و به خاطر کمبود معلم و منابع مختلف از بندورا و دیگر دانش آموزان خواسته می‌شد که به یکدیگر کمک کنند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). بنابراین، دانش آموزان خود مسئول یادگیری خود بودند و گاهی حتی بیش از معلم بر مطلب مورد نظر مسلط می‌شدند. بسیاری از

همکلاسان بندورا نیز چون خود او وارد دوره تحصیلات عالی شدند. تجارب تحصیلی منحصر به فرد بندورا دیدگاه بعدی او در زمینه یادگیری را به عنوان فرایندی اجتماعی و خودجوش تحت تأثیر قرار داد. بندورا از تجربه‌های آموزشی اولیه خود نتیجه مهمی گرفت: «محتوای کتابها از یاد می‌روند، اما قابلیت خود هدایتگری^۲ در طول زمان به کار خواهد آمد» (استوکز^۳، ۱۹۸۶ الف، ص ۲ به نقل از: زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳).

آلبرت پس از فارغ التحصیل شدن از دبیرستان، در عملیات تعمیر بزرگراه آلاسکا به عنوان کارگر مشغول به کار شد. این بزرگراه، در طول جنگ جهانی، برای وصل کردن امریکا به ایالت آلاسکا ساخته شد. «او خود را در میان مجموعه‌ای جالب از شخصیت‌هایی یافت که اکثراً از دست طلبکاران و مأموران فرار کرده بودند. این شرایط موجب شد تا آلبرت علاقه وافری به آسیب‌شناسی روانی زندگی روزمره پیدا کند» (جایزه مشارکت برجسته علمی^۴، ۱۹۸۱ به نقل از: شولتز و شولتز، ۲۰۱۲، ص ۲۸).

در سال ۱۹۴۶، بندورا برای تحصیل در رشته روان‌شناسی وارد دانشگاه انگلیسی کلمبیا^۵ در ونکوور^۶ شد. تحصیل در رشته روان‌شناسی بیش از آنکه تصمیمی از پیش تعیین شده باشد، اتفاقی بود. او جذب روان‌شناسی شد و تصمیم گرفت که این رشته را به عنوان رشته تحصیلی دنبال کند.

1. Alberta
2. self-direction
3. Stokes
4. Distinguished Science Contribution Award
5. University of British Columbia
6. Vancouver

نظریه شناختی اجتماعی

در فصل قبل به بررسی نظریه‌های رفتارگرایی پرداختیم که در نیمه اول قرن بیستم در زمینه یادگیری مطرح شد. در اواخر دهه ۱۹۵۰ و ابتدای دهه ۱۹۶۰ این نظریه‌ها با انتقادات بسیاری روبه‌رو شد. یکی از چالش‌های اصلی رفتارگرایی به مطالعات آلبرت بندورا و همکاران در زمینه سرمشق‌گیری^۱ باز می‌گردد. بندورا در این مطالعات تفاوت بین اکتساب و عملکرد را در فرایند یادگیری مطرح کرد که در این فصل به تفصیل به آن پرداخته خواهد شد. وی در اوایل دهه ۱۹۶۰ گونه‌ای از رفتارگرایی را معرفی کرد که ابتدا رویکرد یادگیری اجتماعی و بعدها در قالب نظریه مستقل به نام شناختی اجتماعی^۲ معرفی شد.

این فصل به معرفی نظریه شناختی اجتماعی اختصاص یافته است و بر اساس آن بیشتر یادگیری افراد در محیط اجتماعی اتفاق می‌افتد. روان‌شناسان شناختی اجتماعی معتقدند که افراد با مشاهده دیگران، اطلاعات، قوانین، مهارت‌ها، راهبردها، باورها و نگرش‌ها را کسب می‌کنند و با سرمشق‌گیری به مفید بودن رفتار و نتایج رفتارهای الگوبرداری شده خود پی می‌برند.

با وجود آنکه نقش شرطی شدن و تقویت در تبیین رفتار آدمی مشخص شده است، بندورا با جنبه سستی محرک-پاسخ به عنوان تنها الگو در تبیین رفتار مخالف است.

1. modeling
2. social cognitive theory

بر خلاف رویکرد شناختی که اثر تعاملی انسان و محیط اجتماعی را بر شناخت و افکار او نادیده می‌گیرد، بر تأثیر متقابل آنها تأکید دارد.

در سال ۱۹۶۳ او به همراه ریچارد والترز یادگیری اجتماعی و رشد شخصیت^۱ را تألیف کرد و سپس خود کتابهای متعددی از جمله، اصول تفسیر رفتار^۲ (۱۹۶۹)، پرخاشگری: تحلیلی بر یادگیری اجتماعی^۳ (۱۹۷۳)، نظریه یادگیری اجتماعی^۴ (۱۹۷۷ ب)، بنیادهای اجتماعی تفکر و عمل: نظریه‌ای شناختی اجتماعی (۱۹۸۶) و کتاب جامع خودکارآمدی: اعمال کنترل^۵ (۱۹۹۷) را به رشته تحریر درآورد. بندورا نظریه خود را به حوزه‌های مختلفی از رفتار انسان گسترش داد. مهم‌ترین فرایندهای مورد نظر او، هدف‌گزینی^۶، پیش‌بینی نتایج، ارزیابی پیشرفت در دستیابی به اهداف، خودتنظیمی، تفکر، هیجان و عمل است. بندورا نظریه شناختی اجتماعی را در کتاب مبانی اجتماعی تفکر و عمل: نظریه شناختی اجتماعی^۷ (۱۹۸۶) شرح داده است. در این کتاب، وی به جای معرفی تقویت، به عنوان عامل تعیین‌کننده رفتار، بر یادگیری از طریق تقلید^۸ و مشاهده الگو تأکید می‌کند. به نظر بندورا، بخش وسیعی از یادگیری انسان از طریق مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد.

در اوایل دهه ۱۹۶۰ او گونه‌ای از رفتارگرایی را معرفی کرد که ابتدا آن را رویکرد رفتارگرایی اجتماعی و بعدها نظریه شناختی اجتماعی نامید. او افتخارات زیادی را در طول حیات علمی خود کسب کرد. در سال ۱۹۷۴ رئیس انجمن روان‌شناسی آمریکا شد و در سال ۱۹۸۰ جایزه مشارکت برجسته علمی انجمن روان‌شناسی آمریکا^۹ را دریافت کرد. در سال ۲۰۰۴ جایزه مشارکت ممتاز انجمن روان‌شناسی آمریکا^{۱۰} و در ۲۰۰۶ مدال طلای بنیاد روان‌شناسی آمریکا^{۱۱} را برای دستاوردهایش در زمینه علم روان‌شناسی دریافت کرد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). بندورا در حال حاضر در چندین انجمن علمی عضویت دارد و عضو هیئت تحریریه هفده مجله علمی است.

به اعتقاد بندورا دیدگاه سنتی رفتارگرایی درست است، اما کامل نیست؛ رفتارگرایان، بخشی از یادگیری را تبیین می‌کنند و بخش عمده‌ای از آن را که شامل تأثیر عوامل اجتماعی بر یادگیری است، نادیده می‌گیرند. وی یادگیری مشاهده‌ای را

1. *Social Learning and Personality Development*
2. *Principles of Behavior Modification*
3. *Aggression: A Social Learning Analysis*
4. *Social Learning Theory*
5. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*
6. goal setting
7. *Social Foundation of Thinking and Action: A Social-Cognitive Theory*
8. imitation
9. APA's Distinguished Scientific Contribution Award
10. APA's Outstanding Scientific Contribution Award
11. American Psychological Foundation's Gold Medal Award

در دهه ۱۹۵۰، بندورا برای ادامه تحصیل خود وارد دانشگاه آیووا^۱ شد. مکانی که به دلیل حضور افرادی چون اسپنس^۲ و لوین^۳ فضای علمی ویژه‌ای داشت و البته حسی از شوخ‌طبعی زیرکانه در آن دیده می‌شد؛ به طور مثال دانشجویان برای شوخی کردن با اسپنس موشی را به بولتن دانشگاه آویخته بودند که زیر آن نوشته شده بود: «این موش در راه نظریه تولمن جان باخته است» (هیلگارد، ۱۹۸۹، ص ۴ به نقل از: زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳). بندورا درجه دکتری خود را از دانشگاه آیووا در سال ۱۹۵۲ دریافت کرد.

زمانی که بندورا در دانشگاه آیووا بود تحت تأثیر عقاید کنت اسپنس نظریه پرداز یادگیری پیرو حال قرار گرفت. همچنین مطالعه کتاب یادگیری اجتماعی و تقلید^۴ از میلر و دالارد^۵ (۱۹۴۱) تأثیر زیادی روی او گذاشت. تحصیل در دانشگاه آیووا تأثیر مهم دیگری در زندگی بندورا داشت. او در آنجا با همسر آینده خود آشنا شد. بندورا زندگی پر بار حرفه‌ای خود را از دانشگاه استفورد^۶ شروع کرد.

وی در سال ۱۹۵۳، نخستین مطالعات خود را بر عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر پرخاشگری متمرکز ساخت. این پژوهشها شاه کلید مفاهیم سرمشق‌گیری را به دست داد. دومین مسیر پژوهشی بندورا در دهه ۶۰ و در زمینه عوامل مؤثر بر رشد خودتنظیمی^۷ کودکان پیش رفت. این پژوهشها دیدگاه عاملیت^۸ بندورا را شکل داد که به موجب آن انسانها موجوداتی خودتنظیم و خودتأمل^۹ هستند.

نتایج پژوهشهای بندورا بر خودتنظیمی و خودکارآمدی^{۱۰} در سال ۱۹۷۷ در کتاب نظریه یادگیری اجتماعی^{۱۱} گردآوری شد. در این کتاب، بندورا یادگیری انسان و خودتنظیمی او را بر اساس مثلث موجیت دوجانبه^{۱۲} تشریح کرد. موجیت دوجانبه ترکیبی از شخص (شناخت و عواطف)، رفتار و تعیین گره‌های محیطی است. بندورا در این مورد می‌گوید: آنچه افراد می‌اندیشند و یا احساس می‌کنند بر رفتار آنها تأثیر می‌گذارد و در مقابل تأثیر رفتار آنها در محیط، الگوی افکار و واکنشهای عاطفی آنها را مشخص خواهد کرد (بندورا، ۱۹۸۶، ص ۲۵ به نقل از: زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳). در این دیدگاه انسان همچنان که محصول محیط است تعیین‌کننده آن نیز هست و

1. University of Iowa
2. Spence
3. Lewin
4. *Social Learning and Imitation*
5. Miller & Dollard
6. Stanford University
7. self-regulation
8. agency
9. self-reflective
10. self-efficacy
11. *Theory of Social Learning*
12. reciprocal determination

مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری دانست و نظریه‌های یادگیری را برای تبیین چگونگی اکتساب و عملکرد رفتارهای غیر معمول، که حاصل آزمایش روی حیوانات است، مبهم و ناقص معرفی کرد (بندورا و والترز، ۱۹۶۳).

به نظر او، بخش وسیعی از یادگیری انسان از طریق مشاهده و تقلید انجام می‌شود. بندورا (۱۹۵۹) در اولین پژوهش، در زمینه علل خانوادگی پرخاشگری، که به همراهی والترز از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه استنفورد انجام داد، بر اهمیت یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران تأکید کرد و از آن به بعد، یادگیری مشاهده‌ای را مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری در نظر گرفت. از نظر او انسان با مشاهده رفتار دیگران، رفتارهای مورد نظر خود را انتخاب می‌کند. الگوها نیز به او کمک می‌کنند تا درباره اجرای رفتارهای انتخاب شده، تصمیم بگیرد. دیدگاه‌های اولیه بندورا (۱۹۷۷) در تبیین رفتار انسان به نظریه یادگیری اجتماعی شهرت یافت. این نظریه با تأکید بر فرایندهای شناختی و مبانی اجتماعی رفتار و نیز تواناییهای بالقوه انسان ابعاد جدیدتری یافته، به طوری که در سالهای اخیر دیدگاهی مستقل به حساب آمده است.

نظریه بندورا همان‌طور که از نام آن برمی‌آید علاوه بر رفتاری بودن، شناختی نیز هست. به نظر بندورا بین محرک و پاسخ آن طور که اسکینر بیان می‌کرد، پیوندی مستقیم به وجود نمی‌آید، بلکه سازوکاری واسطه‌ای این پیوند را به وجود می‌آورد، که این سازوکار همان فرایندهای شناختی هستند. با توجه به اینکه بندورا شکل‌گیری و تغییر رفتار را در موقعیتهای اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌دهد، رویکرد وی اجتماعی نیز محسوب می‌شود (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

از نظر بندورا (۱۹۸۱) عواطف، تفکر و رفتار فرد در هر موقعیت به احساس توانمندی او وابسته است. در موقعیتهایی که انسان نسبت به تواناییهای خود احساس اطمینان می‌کند، رفتار، شناخت و احساسات او کاملاً متفاوت از موقعیتهایی است که فرد در آن احساس ناتوانی، ناامنی یا فقدان صلاحیت می‌نماید. به طور خلاصه، درک انسان از کارآمدی خود، نه تنها بر الگوهای رفتاری و فکری، بلکه بر انگیزش

و برانگیختگی هیجانی او نیز تأثیر می‌گذارد و بر اساس باورهایی که نسبت به توانایی خود و نتایج مورد انتظار اعمال خود دارد، رفتار می‌کند.

بندورا (۱۹۸۶) با تفاوت قائل شدن بین اکتساب^۱ و عملکرد^۲، از دیدگاههای رفتارگرایی سنتی فاصله گرفت و با تأکید بر ریشه‌های اجتماعی رفتار و اهمیت دادن به فرایندهای شناختی در تمام ابعاد زندگی روان‌شناختی انسان، که هدف آن تبیین نقش تواناییهای انسان در رفتار است، پژوهشهای بسیاری انجام داد.

با توسعه جنبه‌های مختلف این دیدگاه، عنوان یادگیری اجتماعی به مرور معنای خود را از دست داد و یادگیری شناختی اجتماعی جای آن را گرفت، زیرا از ابتدا در این نظریه، فرایندهایی چون خودتنظیمی و سازوکارهای انگیزشی^۳ مطرح شد که فراتر از حوزه یادگیری بود و همچنین، فرایند کسب دانش در آن با پردازش اطلاعات تبیین شده بود تا با الگوی شرطی شدن (بندورا، ۱۹۸۶).

از سوی دیگر، نظریه شناختی اجتماعی، هم بر خاستگاه اجتماعی رفتار و تفکر تأکید دارد و هم بر بعد شناختی آن، که برای بیان تأثیر فرایندهای فکری بر انگیزش، عواطف و عمل انسان مناسب است. همچنین، یکی از وجوه بارز نظریه شناختی اجتماعی، نقش مهمی است که این نظریه برای کارکردهای خودتنظیمی در نظر می‌گیرد. انسان فقط در جهت هماهنگی با انتخابهای دیگران رفتار نمی‌کند، بلکه بیشتر رفتارها به وسیله معیارهای درونی و واکنشهای خودارزیابی، برانگیخته و تنظیم می‌شوند (همان منبع).

بدین ترتیب، بندورا (۱۹۹۷) نظریه جامعی در مورد یادگیری مشاهده‌ای تدوین کرد و به مرور آن را به اکتساب مهارتها، راهبردها و رفتارهای متنوع انسان تعمیم داد. امروزه، اصول نظریه شناختی اجتماعی در یادگیری مهارتهای شناختی، اجتماعی، حرکتی، خودتنظیمی و حتی پرخاشگری، رشد اخلاقی و ارزشهای اجتماعی به کار می‌رود.

1. acquisition
2. performance
3. motivational mechanisms

در این فصل، ابتدا پیش فرضهای اساسی نظریه شناختی اجتماعی و مفاهیمی که این دیدگاه در مورد ماهیت یادگیری و رفتار به کار برده است، بررسی می شود. بخش مهم این فصل به فرایندهای سرمشق گیری اختصاص دارد. همچنین، نقش فرایندهای شناختی و اجتماعی در انگیزش و خودتنظیمی به طور مبسوط مورد توجه قرار خواهد گرفت. در بخش عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد، بر نقش رشد یادگیرنده، موقعیت و قابلیت الگو، نتایج جانشینی، انتظارات پیامدی، هدف گرایی، ارزشها و خودکارآمدی تأکید می شود.

پیش فرضهای نظریه شناختی اجتماعی

نظریه شناختی اجتماعی، پیش فرضهایی را برای یادگیری و عملکرد به وجود آورده است. این پیش فرضها به تعامل فرد، محیط و رفتار (موجبت دوجانبه)، تفاوت بین یادگیری و عملکرد، سرمشق گیری، یادگیری مشاهده ای، نحوه یادگیری (یادگیری مستقیم و جانشینی) و خودتنظیمی مربوط است (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳) که هر یک جداگانه بررسی می شود.

موجبت دوجانبه

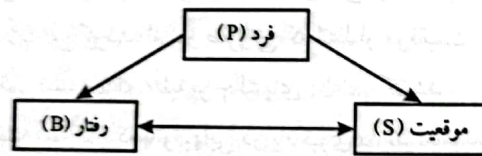
در نظریه شناختی اجتماعی، عوامل فردی، محیطی و تمام آنچه موجب رفتار می شود، تعیین کننده های به هم پیوسته معرفی شده اند. بندورا تعامل این عوامل را موجبت دوجانبه می نامد (بندورا، ۱۹۷۷).

در این دیدگاه، رفتار فرد تحت تأثیر نیروهای اجتماعی است، اما نحوه برخورد و چگونگی تأثیرگذاری بر نیروهای اجتماعی در اختیار خود اوست. به عبارت دیگر، همان طور که شرایط محیطی، رفتار فرد را شکل می دهد، فرد نیز موقعیتها را انتخاب می کند، بر دیگران تأثیر می گذارد و از دیگران تأثیر می پذیرد.

1. development status
2. model prestige and competence
3. vicarious consequences
4. outcome expectations
5. values

به نظر بندورا (۱۹۸۶) فرد نه به وسیله نیروهای محیطی کنترل می شود و نه چنان آزاد است که خارج از تأثیر محیط عمل کند. در این دیدگاه، رفتار فرد از طریق تعامل او با محیط تبیین می شود.

بندورا از دیدگاههایی که فقط به عوامل درونی مؤثر بر رفتار توجه می کنند و عوامل محیطی را نادیده می گیرند و نیز آنهایی که انسان را پاسخ دهنده ای متغیر در برابر رویدادهای محیطی می دانند، انتقاد می کند (پروین و جان، ۲۰۰۱). به نظر او، فرد و محیط بر یکدیگر تأثیر می گذارند. تأکید بندورا بر تعامل منابع درونی و بیرونی در تعیین رفتار، نقش مهمی در درک نظریه شناختی اجتماعی او دارد. در این برداشت، انسان موجودی فعال و تأثیرگذار بر محیط است، ولی در عین حال، به نحوی قانونمند تحت تأثیر محیط قرار می گیرد. این دیدگاه بندورا را می توان در شکل ۳-۱ که موقعیت، فرد^۱ و رفتار با یکدیگر در تعامل اند، نشان داد (همان منبع).



شکل ۳-۱ الگوی موجبت دوجانبه بندورا (۱۹۸۶)

در دیدگاه شناختی اجتماعی، انسان مفسر فعال رخدادهای محیطی است؛ زیرا از کلیه قابلیت های شناختی خود برای شناخت، پیش بینی و انتخاب هدفها و رفتارهای مناسب در ارتباط با محیط استفاده می کند (بندورا، ۱۹۹۹؛ میشل، ۱۹۹۹؛ میشل و شادا، ۱۹۹۹).

در این نظریه، رشد فرایندهای شناختی و خودسنجی اهمیت ویژه ای در تبیین یادگیری دارد. بدین ترتیب، به جای تأکید بر عوامل صرفاً بیرونی و محیطی بر عوامل درونی و بیرونی تأکید می شود. درست است که هر رفتار از نتایج آن متأثر است، اما چون نتایج وابسته به انتظارات درونی فرد است و بسیاری از نتایج با تقویت به وسیله

1. situation
2. person

خود فرد تعمیم می‌یابد (یعنی فرد پاداش و تیبیه آن را خود تعیین می‌کند)، نمی‌توان گفت که عامل تغییر رفتار فقط محیط است. انسان نتایج را یا مستقیم تجربه می‌کند و یا از راه جانشینی و یا مشاهده دیگران؛ اما سرانجام با توجه به نتایجی که خود خلق کرده است، رفتار می‌کند (بندورا، ۱۹۷۷).

موجبات دوجانبه در یکی از سازه‌های مهم نظریه بندورا، یعنی خودکارآمدی تبیین شده است. مطابق با این نظریه (۱۹۸۲ ب، ۱۹۸۶ و ۱۹۹۷) خودکارآمدی عبارت است از: قضاوت فرد در مورد توانایی انجام کار یا انطباق با موقعیتهای مشخص (به نقل از: شانک، ۲۰۱۲).

از نظر بندورا (۱۹۸۹) انتظارات کارآمدی بر آوردی احتمالی است از اینکه فرد تا چه اندازه اطمینان دارد که می‌تواند تکلیفی خاص را به نحوی شایسته در موقعیتی خاص انجام دهد. در صورتی که فرد انتظار داشته باشد رفتاری را با موفقیت انجام دهد، تمایل به انجام دادن آن فعالیت به وجود می‌آید و فرد دارای پشتکار در جهت حل مشکلات می‌کوشد. اما در صورتی که انتظار موفقیت نداشته باشد، آن فعالیت را انجام نمی‌دهد و برای غلبه بر چالشهای آن نمی‌کوشد.

مطالعه دانش‌آموزانی که ناتوانی‌هایی در یادگیری دارند تعامل میان فرد و محیط را نشان می‌دهد. بسیاری از این دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی پایینی برای عملکرد مناسب دارند (لیجت و کیستر^۱، ۱۹۸۶ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲). تعامل افراد در محیط اجتماعی با این دانش‌آموزان ممکن است با توجه به برجسته ناتوانی در یادگیری (خودکارآمدی پایین) انجام شود تا بر اساس تواناییهای واقعی آنها. برای مثال، برخی از معلمان، تواناییهای این دانش‌آموزان را کمتر از دانش‌آموزان توانمند ارزیابی می‌کنند و تجارب آموزشی کمتری برای آنها فراهم می‌کنند (برایان^۲ و برایان، ۱۹۸۳ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲). بازخورد معلم نیز به نوبه خود می‌تواند بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (محیط فرد). زمانی که معلم به دانش‌آموز می‌گوید «می‌دانم تو می‌توانی این کار را انجام دهی»، دانش‌آموز احتمالاً اعتماد به

1. Licht & Kistner
2. Bryan

نفس بیشتری برای انجام کار خود پیدا خواهد کرد. رفتارهای دانش‌آموزان و محیط کلاس به انحای مختلف بر یکدیگر اثر می‌گذارند (شانک، ۲۰۱۲).

اگرچه برخی از شواهد نشان می‌دهد که خودکارآمدی فرد در فعالیتهای مختلف تعمیم می‌یابد (اسمیت، ۱۹۸۹). نظریه خودکارآمدی و پژوهشهای مربوط به آن نشان می‌دهد که این نظریه از نوع قلمرو-ویژه^۱ است (پاجارس، ۱۹۹۶) و به فعالیتهای فرد در زمینه‌های متفاوت مربوط می‌شود.

اکتساب و عملکرد

بندورا با تأکید بر اهمیت سرمشق‌گیری در یادگیری، در مورد نقش تقویت در اکتساب و یادگیری تجدید نظر کرد. او برخلاف رفتارگرایان، که یادگیری را منوط به ارتباط بین محرک و پاسخ یا حاصل پیامدهای (پاداش و تیبیه‌ها) پاسخ می‌داند، اکتساب و عملکرد را دو فرایند جداگانه معرفی می‌کند. بر این اساس، الگوهای پیچیده رفتار را می‌توان صرف نظر از تقویت‌کننده‌ها یاد گرفت؛ ولی تبدیل آنها به عملکرد می‌تواند به پاداش و تیبیه‌های محیطی مربوط شود. به بیان دیگر، اگرچه بسیاری از یادگیریها به عمل منجر می‌شود، ظهور بسیاری از آنها به انگیزه‌ها، علایق، نیازها، فشارهای اجتماعی، تقویتهای محیطی و دیگر عوامل فردی و شناختی بستگی دارد.

بندورا (۱۹۸۸) بین اکتساب دانش و عملکرد مشهود، که بر اساس آن دانش به وجود می‌آید، تفاوت قائل می‌شود؛ یعنی، ممکن است فرد بیشتر از آنچه نشان می‌دهد، بداند. مثلاً ممکن است دانش‌آموزی بتواند عمل تقسیم را توضیح دهد، اما در امتحان به دلیل اضطراب، بیماری و سایر دلایل، خوب عمل نکند. در این مورد می‌توان گفت که یادگیری صورت گرفته است، اما تا زمانی که شرایط مساعد نباشد امکان بروز آن وجود نخواهد داشت.

تولمن و هانزریک (۱۹۳۰) اولین تجربه آزمایشی در زمینه تمایز بین اکتساب و عملکرد را با یادگیری نهفته^۱ اجرا کردند. آنان سه گروه موش انتخاب کردند که باید

1. domain-specific
2. latent learning

راه خروج از ماز را یاد می‌گرفتند. گروه اول را هفده روز در ماز قرار دادند و موشها بدون آنکه پاداشی دریافت کنند در ماز حرکت می‌کردند؛ طبیعی است که این موشها برای خروج از ماز وقت زیادی صرف کردند و خطاهای بسیاری مرتکب شدند. اما گروه دوم هرگاه به پایان ماز می‌رسیدند، غذا دریافت می‌کردند؛ در نتیجه به طور طبیعی راه خروج از ماز را زودتر طی کرده، سریع‌تر به سوی ظرف غذا می‌رفتند.

سرانجام، موشهای گروه سوم، ده روز مانند گروه اول، بدون پاداش در ماز حرکت کردند و تنها از روز یازدهم به بعد برای رسیدن به خط پایان در ماز تقویت شدند. نتایج این آزمایش بسیار جالب بود. خطاهای موشهایی که تاکنون بی‌هدف به اطراف ماز حرکت می‌کردند، بسیار کاهش یافت و عملکردشان بلافاصله با گروهی که از ابتدا غذا دریافت کرده بودند، برابر شد.

روان‌شناسان شناختی اجتماعی معتقدند موشهایی که پاداش دریافت نمی‌کردند، در مدتی که در ماز حرکت می‌کردند، نقشه‌ای شناختی^۱ از ماز به دست آوردند (یعنی فضا و جهت‌ها را بازنمایی کردند) و در هنگام دریافت پاداش آن را به کار گرفتند (فلدمن، ۱۹۹۹).

بر اساس تحقیقات اولیه بندورا (۱۹۶۵) کودکانی که در حال مشاهده الگویی بودند که برای رفتار پرخاشگرانه‌شان تقویت می‌شد، آن رفتار را از خود بروز می‌دادند و کودکانی که شاهد تنبیه الگویی خود بودند، آن رفتار را از خود بروز نمی‌دادند. با توجه به اینکه یادگیری با عملکرد مشخص می‌شود، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تقوینتهای به کار رفته در رابطه با الگو در فرایند یادگیری بسیار تأثیر می‌گذارد. البته، بسیاری از کودکانی که رفتار پرخاشگرانه الگو را در موقعیت آزمایشی بروز ندادند، می‌توانستند آن رفتار را با دقت زیادی شرح دهند. این امر به انجام دادن آزمایشی منجر شد که در آن کودکان، الگویی را مشاهده کردند که از خود رفتار پرخاشگرانه نشان داد. این الگو با سه نوع رفتار مواجه گردید: پاداش، تنبیه و هیچ‌یک. در موقعیت آزمایشی اولیه (بدون مشوق) کودکانی که تنبیه‌شدن

۱. cognitive map

الگو را دیده بودند، در مقایسه با کودکانی که سایر الگوها را دیده بودند، اعمال تقلیدی کمتری را نشان دادند؛ این تفاوت را می‌توان با ارائه مشوقهایی برای تولید مجدد رفتار الگو از بین برد. به عبارت دیگر، نتیجه‌ای که به سبب رفتارهای پرخاشگرانه برای الگو در پی داشت بر عملکرد کودکان در انجام دادن این رفتار تأثیر داشت، اما در اکتساب این رفتارها تأثیری نداشت (پروین، ۱۹۸۹).

فرایند سرمشق‌گیری

سرمشق‌گیری اصطلاحی کلی است و به آن دسته از تغییرات رفتاری، شناختی و عاطفی اطلاق می‌شود که از طریق مشاهده یک یا چند الگو به دست می‌آید (برگر، ۱۹۷۷؛ روزنتال و بندورا، ۱۹۷۸؛ شانک، ۱۹۸۷، ۱۹۹۸؛ زیمرمن، ۱۹۷۷). از نظر بندورا افراد به جای اینکه از راه تجربه مستقیم تقویت یاد بگیرند، از راه سرمشق‌گیری یا مشاهده سایر افراد و منطبق کردن الگوی رفتار خود با آنها به صورت تجربه غیر مستقیم یاد می‌گیرند. برخلاف اسکینر، که باور داشت هرگاه تقویت‌کننده‌ها را کنترل کنیم رفتار را کنترل کرده‌ایم، بندورا بر این اعتقاد بود که با کنترل الگو می‌توان رفتار را کنترل کرد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

بندورا پژوهشهای زیادی در زمینه سرمشق‌گیری انجام داد و نشان داد که افراد به احتمال بیشتر رفتارشان را از کسانی سرمشق می‌گیرند که از نظر سن و جنس شبیه آنها هستند، مشکلاتی شبیه به آنها دارند و از منزلت و شخصیت اجتماعی بالایی برخوردارند. همچنین، رفتارهای ساده بیشتر از رفتارهای پیچیده و رفتارهای پرخاشگرانه - خصوصاً از سوی کودکان - سرمشق گرفته می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۶). بندورا برخلاف سوابق موجود، که سرمشق‌گیری و تقلید را از یکدیگر متمایز نکرده‌اند، فرایند سرمشق‌گیری را از تقلید کاملاً جدا می‌کند.

لظریه‌های مربوط به تقلید

در سراسر تاریخ، تقلید به عنوان ابزار مهمی برای انتقال رفتارها در نظر گرفته می‌شود. در یونان باستان از اصطلاح تقلید برای توضیح یادگیری از طریق مشاهده

اعمال دیگران استفاده می‌شد. دیدگاه‌های دیگر درباره تقلید به نظریه‌های مربوط به غریزه، رشد، شرطی‌سازی و رفتار وسیله‌ای مربوط است.

جدول ۳-۱ نظریه‌های مربوط به تقلید (شانک، ۲۰۱۲، ص ۱۲۴)

| دیدگاه | پیش فرضها |
|----------------|---|
| غریزه | اعمال مشاهده شده به طور غریزی برای نسخه‌برداری آن رفتارها به وجود می‌آید. |
| رشد | کودکان اعمالی را تقلید می‌کنند که با ساختارهای شناختی موجود آنها منطبق باشد. |
| شرطی‌سازی | رفتارها از طریق شکل‌دهی، تقویت و تقلید می‌شوند. تقلید، نوعی پاسخ تعمیم‌یافته به حساب می‌آید. |
| رفتار وسیله‌ای | تقلید از طریق تقویت مکرر پاسخهایی که با الگو هماهنگ است به صورت سائق ثانویه در می‌آید و به کاهش سائق منجر می‌شود. |

غریزه

در ابتدای قرن بیستم دیدگاه برجسته علمی این بود که افراد غریزه‌ای درونی برای تقلید اعمال دیگران دارند (جیمز، ۱۸۹۰؛ تارد^۱، ۱۹۰۳). جیمز معتقد بود که تقلید، دلیل اصلی جامعه‌پذیری^۲ افراد است، اما وی تبیینی برای فرایندی که به موجب آن تقلید اتفاق می‌افتد، ارائه نکرد. مک‌دوگال^۴ (۱۹۲۶) این تعریف را به نسخه‌برداری غریزی فرد از اعمال دیگران محدود کرد.

از آنجا که از نظر روان‌شناسان رفتارگرا وجود یک سائق درونی بین محرک (اعمال افراد دیگر) و پاسخ (نسخه‌برداری اعمال دیگران) موجب تداخل می‌شود، دیدگاه مربوط به غریزه رد شد. واتسن (۱۹۲۴) معتقد بود رفتارهایی که برچسب غریزی دارند تا حد زیادی مربوط به تربیت‌اند و بنابراین، آموخته‌شده هستند.

1. instinct
2. Tarde
3. socialization
4. McDougall

رشد
پیاژه (۱۹۶۲) دیدگاه متفاوتی برای تقلید ارائه کرد. وی بر این باور بود که رشد از طریق طرحواره‌ها^۱ یا ساختارهای شناختی حاصل می‌شود، که زمینه‌ساز و ایجادکننده تفکر و اعمال سازمان‌یافته است. تفکر و اعمال مترادف با طرحواره‌ها نیستند؛ آنها تجلی طرحواره‌ها هستند. طرحواره‌ها تجارب قبلی را منعکس می‌کنند و شامل دانش منحصر به فردی می‌شوند که فرد در هر زمان به دست می‌آورد.

طرحواره‌ها احتمالاً از طریق رسم و تجربه توسعه می‌یابند تا ساختارهای شناختی موجود فردی. کودکان ممکن است اعمالی را که درک می‌کنند، تقلید کنند؛ اما آنها نباید اعمالی را که با ساختارهای شناختی‌شان ناهماهنگ است، تقلید کنند. بنابراین، رشد باید مقدم بر تقلید باشد.

این دیدگاه به شدت تقلید بالقوه را در ایجاد و تغییر ساختارهای شناختی محدود می‌کند. علاوه بر این، حمایت‌های تجربی اندکی برای این موقعیت رشدی وجود دارد (روزنتال و زیمرمن، ۱۹۷۸). والتین^۲ (۱۹۳۰ ب) در مطالعات اولیه خود دریافت که نوزادان می‌توانند اعمالی را مطابق ظرفیتهای خود تقلید کنند (رفتاری که قبلاً انجام نمی‌دادند). نوزادان تمایل زیادی به تقلید از اعمال غیر معمولی، که توجه را برمی‌انگیزد، دارند. تقلید همیشه فوری روی نمی‌دهد و اعمال قبل از اینکه به وسیله نوزاد تقلید شوند، غالباً نیاز به تکرار دارند. نوزادان احتمالاً بیشتر از مادر خود تقلید می‌کنند. نتایج این پژوهش و پژوهشهای آتی نشان داد که تقلید بازتاب ساده‌ای از سطح و میزان رشد نیست، بلکه می‌تواند نقش مهمی در ارتقای آن داشته باشد (همان منبع).

شرطی‌سازی

نظریه‌های شرطی‌سازی تقلید را با تداعی توضیح می‌دهند. هامفری^۳ (۱۹۲۱) تقلید را به عنوان نوعی واکنش چرخه‌ای در نظر می‌گیرد که در آن هر پاسخی به عنوان یک محرک برای پاسخ بعدی به کار می‌رود. کودکی که به دلیل درد (محرک) شروع

1. schemas
2. Valentine
3. Humphrey

به گریه (پاسخ) می‌کند، با شنیدن صدای گریه خود (محرک شنیداری) گریه‌اش را ادامه می‌دهد. به عبارت دیگر، محرک شنیداری، محرکی برای گریه بعدی می‌شود. واحدهای بازتابی کوچک از طریق شرطی شدن به صورت فزاینده، زنجیره‌ای از پاسخهای پیچیده‌تر را ایجاد می‌کنند.

نظریه شرطی سازی عامل اسکینر (۱۹۵۳) تقلید را پاسخ تعمیم یافته در نظر می‌گیرد (فصل چهارم). در توالی (S^D-R-S^R) یک عمل سرمشق گرفته شده به عنوان محرک افتراقی (S^D) در نظر گرفته می‌شود. تقلید زمانی اتفاق می‌افتد که مشاهده‌گر پاسخ مشابهی (R) را به کار ببرد و تقویتی (S^R) دریافت کند. در سالهای اولیه زندگی دیده می‌شود که والدین صدایی را در می‌آورند (بابا) تا کودک آن را تقلید کند و والدین آن را تقویت می‌کنند (می‌خندند یا کودک را در آغوش می‌گیرند). کودکان مادامی که رفتار الگوها به صورت محرک افتراقی برای تقویت باقی می‌ماند از آنها تقلید می‌کنند.

محدودیت این دیدگاه این است که فرد تنها پاسخهایی از الگو را تقلید می‌کند که قادر به انجام آن است. در حقیقت، بیشتر پژوهشها نشان داده‌اند که انواع گوناگونی از رفتارها می‌تواند از طریق مشاهده الگو کسب شود (روزنتال و زیمزمن، ۱۹۸۷). محدودیت دیگر، نیاز به تقویت برای تولید و تقویت تقلید است. پژوهشهای بندورا و دیگران نشان داد که مشاهده‌گران در غیاب تقویت نیز از مشاهده رفتار الگو، رفتار جدیدی را می‌آموزند (بندورا، ۱۹۸۶). تقویت در درجه اول بر عملکرد دانش‌آموزان بر اساس پاسخهای یادگرفته شده قبلی آنها اثر می‌گذارد تا در یادگیریهای جدید آنها.

رفتار وسیله‌ای

میلر و دالارد (۱۹۴۱) نظریه «بسط یافته‌ای» را برای تقلید پیشنهاد کردند، که بر اساس آن، از آنجا که تقلید به تقویت منجر می‌شود رفتار آموخته شده، وسیله‌ای است. این رفتار با الگو هماهنگ شده و به آن وابسته است یا به وسیله آن استنباط می‌شود (شانک، ۲۰۱۲).

میلر و دالارد معتقدند که پاسخهای مقلد در ابتدا با سرنخهای رفتاری و به صورت کوشش و خطاها اتفاق می‌افتد، اما در نهایت، مقلد پاسخهای درست می‌دهد و تقویت می‌شود. این پاسخها قبلاً به وسیله فرد آموخته شده است (همان منبع).

این مفهوم از تقلید حائز اهمیت بسیار است، اما مشکلاتی نیز در بر دارد. مانند سایر دیدگاههای تاریخی این نظریه فرض می‌کند که پاسخهای جدید از طریق تقلید آموخته نمی‌شود و تقلید بیشتر پاسخهای از قبل آموخته شده را بازنمایی می‌کند. این حالت، تقلید به تأخیر انداخته شده (زمانی که فرد عمل الگو را بعد از مدتی انجام می‌دهد) یا تقلید رفتارهای تقویت نشده را توجیه نمی‌کند (بندورا و والترز، ۱۹۶۳).

کارکردهای سرمشق‌گیری

بندورا از سرمشق‌گیری برای تغییر رفتار استفاده می‌کند. بندورا (۱۹۸۶) میان سه کنش کلیدی سرمشق‌گیری تفاوت قائل شد که عبارت‌اند از: اثر بازداری یا بازداری‌زدایی^۱، اثر فراخوان^۲ و اثر مشاهده الگو.

اثر بازداری یا بازداری‌زدایی، فراوانی یک پاسخ را کاهش می‌دهد یا زمینه را برای رخداد آن از طریق تأثیر گرفتن از پیامدهای پاسخ الگو فراهم می‌کند. در کل، وقتی پیامد ناخوشایند تجارب دیگران را می‌بینیم از اینکه آن را در موارد مشابه در مورد خودمان نیز به کار بگیریم، بازداشته می‌شویم. بندورا فرایند بازداری‌زدایی ترس کودکان را به وسیله فیلمی که تهیه کرده بود، تبیین کرد. او فیلمی را به کودکان نشان داد که در آن کودک از سگ نمی‌ترسید و با آن بازی می‌کرد. ترس کودکان از سگ بعد از تماشای این فیلم کاهش یافت.

الگو می‌تواند روی مشاهده‌کننده اثر فراخوان داشته باشد و تسهیل‌کننده بروز مجموعه‌ای از پاسخها باشد که اکنون در مشاهده‌کننده وجود دارد. تسهیل زمانی رخ می‌دهد که پاسخی غیر محتمل، محتمل شود.

قسمت نهایی اثر سرمشق‌گیری، یادگیری پاسخهای جدید از طریق مشاهده

1. inhibitory-disinhibitory effect
2. eliciting effect

الگوست. این قسمت، در آموزش نقش مهمی دارد. کودکان بسیاری از رفتارهای جدید را با مشاهده رفتار والدین، خواهر یا برادرها و یا همسالان خود می‌آموزند. این سه کارکرد سرمشق‌گیری به طور گسترده‌ای در موقعیتهای درمانی، تجاری و کلاس درس با مطالعات فراوانی مورد تأیید قرار گرفته است. پژوهشهای بندورا نشان داده است که این روشها در از بین بردن هراس^۱ از مار، هراس از فضای باز یا بسته و ترس از ارتفاع و درمان اختلالهای وسواس فکری-عملی^۲، مشکلات جنسی و برخی از انواع اضطراب مفید واقع شده است. همچنین، مشاهده الگوها می‌تواند به بالا بردن خود کارآمدی فرد منجر شود (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

یادگیری مشاهده‌ای

یکی از جنبه‌های یادگیری که در نظریه سنتی رفتارگرایی بدان توجه نشده، یادگیری از طریق تقلید و مشاهده است. اگر بپذیریم که یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران روی می‌دهد، باید بدانیم که یادگیری شامل فرایندهایی چون توجه^۳، یادداری یا به یادسپاری^۴، تولید^۵ و انگیزش^۶ است. به بیان دیگر، اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد، احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیتهایی که قرار بود از الگو یاد بگیرد، توجه نکرده یا آنها را به یاد نسپرده است و یا توانایی جسمی آن را نداشته و یا مشوقهای لازم در اختیارش نبوده است (السون و هرگنهان، ۱۹۹۳).

به این ترتیب، یادگیری مشاهده‌ای از طریق سرمشق‌گیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد رفتاری را با مشاهده عملکرد دیگران بیاموزد. مراحل یادگیری مشاهده‌ای بدین قرار است:

۱. توجه. اگر قرار باشد که یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران انجام شود، توجه کردن به رفتار الگو، مرحله حساسی در یادگیری خواهد بود. فرد در هر لحظه می‌تواند به فعالیتهای گوناگونی توجه کند. در عین حال، اینکه چه چیز فرد را

1. phobia
2. obsessive-compulsive disorders
3. attention
4. retention
5. production
6. motivation

علاقه‌مند می‌کند تا به مشاهده و تقلید بپردازد، بسیار مهم است. یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تقلید، شباهت بین الگو و مشاهده‌کننده است. یکی دیگر از عوامل، جلب توجه یادگیرنده به ویژگیهای تکلیف است؛ به ویژه اندازه، رنگ، شکل و صدای متفاوت. توجه، تحت تأثیر ارزش کارکردی فعالیت به وجود می‌آید. موقعیت اجتماعی سرمشق، وجهه و اعتبار وی نیز از دیگر عوامل تأثیرگذار است. نقش تقویت‌های قبلی در جلب توجه را نیز نباید نادیده گرفت.

۲. یادداری. دومین فرایند یادگیری مشاهده‌ای، فرایند یادداری است که نیازمند سازماندهی شناختی، دوباره گوش کردن، رمزگردانی و انتقال اطلاعات سرمشق به حافظه بلندمدت است. یادگیری مشاهده‌ای دارای دو نوع ذخیره اطلاعات است: یکی به صورت کلامی و دیگری به صورت تجسمی و گاهی نیز به هر دو شکل (بندورا، ۱۹۷۷). نمادهایی که به صورت تجسمی یا تصویری ذخیره می‌شوند، تصاویری واقعی از تجارب سرمشق‌گیری هستند که مدتها پس از یادگیری مشاهده‌ای، بازیابی شده‌اند و می‌توان از آنها برای رفتار استفاده کرد.

ممکن است فرایند یادگیری مشاهده‌ای در همین مرحله متوقف شود؛ یعنی فرد در عمل نتواند از آنچه کسب کرده است، استفاده کند یا اینکه رفتار مشاهده‌شده را در چهارچوب شناختی خود تعبیر کند و رفتارش با آنچه مشاهده کرده است، قدری متفاوت باشد و ممکن است پاسخ رفتاری وی مدتها پس از مشاهده الگو بروز کند. در هر حال، برای اجرای رفتار مشاهده‌شده، یک دوره مرور شناختی لازم است. در اینجا، نشانه‌های حفظ شده از تجربه الگوبرداری به عنوان سرمشق عمل می‌کند تا یادگیرنده بتواند رفتار خود را با آنچه مشاهده کرده است، مقایسه و به تدریج خود را اصلاح کند و با الگوی مورد نظر همسان سازد.

۳. فرایند تولید. این فرایند سومین فرایند یادگیری مشاهده‌ای است. فرایند تولید عبارت است از: تبدیل مفاهیم نمادین یا بصری رویدادهای مشاهده‌شده به رفتار آشکار. بسیاری از رفتارهای ساده، صرفاً با مشاهده یاد گرفته می‌شوند. چنان که اجرای پس از مشاهده، نشان‌دهنده یادگیری آن است، ولی رفتارهای پیچیده به ندرت با مشاهده یاد گرفته می‌شوند. بیشتر مهارتهای پیچیده از طریق ترکیبی از

سرمشق‌گیری، تمرینهای سازمان‌یافته و بازخوردهای تصحیح‌کننده رخ می‌دهد، ولی یادگیرنده معمولاً با مشاهده رفتار الگو، رفتار پیچیده را تا حدودی دریافت می‌کند.

به هر حال، یادگیری رفتار پیچیده در گرو تمرین، بازخوردهای تصحیح‌کننده و بازآموزی است. مشکل تولید رفتار مشاهده‌شده، گاهی به دلیل رمزگردانی ناقص اطلاعات و گاه به دلیل ناتوانی یادگیرنده در تبدیل اطلاعات رمزگردانی شده به رفتار قابل مشاهده است. برای مثال، ممکن است کودکی از چگونگی بستن بند کفش، درک اولیه‌ای داشته باشد، اما نتواند بند کفش خود را ببندد. معلمانی که نسبت به توانایی یادگیرندگان در ارائه آنچه یاد گرفته‌اند، تردید دارند، باید آنان را به روشهای گوناگونی بیازمایند.

۴. انگیزش. اهمیت انگیزش در یادگیری مشاهده‌ای از آن نظر اساسی است که اگر فرد احساس کند رفتاری که مشاهده می‌کند با اهمیت است، بهتر به آن توجه می‌کند و بهتر آن را به یاد می‌آورد. البته، یادگیرنده، همه مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهایی را که یاد گرفته است بروز نمی‌دهد، بلکه از میان آنچه یاد گرفته است، قسمتهایی را که منتج به تقویت می‌شود بروز می‌دهد و از بخشی که نتایج ناخوشایند به دنبال دارد، احتراز می‌کند (شانک، ۱۹۸۷).

سوآلی که می‌توان در اینجا مطرح کرد این است که تفاوت نقش تقویت در نظریه شرطی‌شدن عامل و نظریه شناختی اجتماعی چیست؟ نظریه یادگیری اجتماعی بین اکتساب و عملکرد تمایز قائل می‌شود، زیرا افراد هر چیزی را که یاد گرفته‌اند انجام نمی‌دهند. این نکته موجب شد که بندورا از تأثیر پیامدهای تقویت بر رفتار، تفسیری واسطه‌ای ارائه کند. تقویت در یادگیری مشاهده‌ای نقش دارد، اما به عنوان پیشاینده رفتار نه عامل آن (بندورا، ۱۹۷۷). بنابراین، تقویت، تقویت‌کننده رفتار نیست، بلکه منبع اطلاعات است. انگیزه، تأثیر تقویت را پیش‌بینی می‌کند و با برانگیختن مشاهده‌کننده برای رمزگردانی و یادآوری آنچه بدان توجه کرده است، بر نگهداری رفتار مشاهده‌کننده تأثیر می‌گذارد.

ضمن اینکه تقویت مستقیم یادگیرنده، از جمله روشهای کمک به یادگیری است، بندورا فرایندهای دیگری را در برانگیختن یادگیرنده معرفی کرده است؛ از

جمله فرایند تقویت جانشینی و خودتحمینی. در مورد اول، الگو برای رفتارهای مناسب خود تقویت می‌شود و در نتیجه، عملکرد مشاهده‌کننده بدون هیچ‌گونه تقویت مستقیم، افزایش می‌یابد. برای مثال، معلمی که یادگیرنده را به همکاری با دیگران تقویت می‌کند، باعث می‌شود که سایر یادگیرندگان هم، زمان بیشتری را به کارهای گروهی اختصاص دهند.

بدون تردید، افراد در انتخاب و اجرای رفتارهای مشاهده‌شده به ارزشهای خود نیز مراجعه می‌کنند و به اعمالی دست می‌زنند که برای آنها ارزشمند و ارضاکنده است. معمولاً افراد از رفتارهایی که با ارزشهایشان منافات دارد، هر چند به ظاهر متضمن نتایجی برای خود آنان یا دیگران باشد، سر باز می‌زنند. اگر انسان بیند در قبال پول، مقام و قدرت، درگیر کارهای ضداخلاقی می‌شود، از آن چشم می‌پوشد.

اگرچه ممکن است در نخستین نگاه، یادگیری مشاهده‌ای فرایند ساده‌ای به نظر برسد، در عمل چنین نیست. همه مشاهده‌کنندگان به ضرورت، رفتارهای الگورا یاد نمی‌گیرند. به نظر می‌رسد که خصوصیات الگو (وجهه و اعتبار آن) و ویژگیهای مشاهده‌کننده (مثلاً وابستگی به دیگران) از عوامل مؤثر در این زمینه است. اگرچه یادگیری مشاهده‌ای در بعضی از موارد قدرتمند است، نباید تصور کرد که این امر به طور خودکار اتفاق می‌افتد یا اینکه یادگیرنده موظف است عیناً از دیگران سرمشق بگیرد (پروین و همکاران، ۲۰۰۵).

نقش پذیرش در تبیین یادگیری مشاهده‌ای

بسیاری از رفتارگرایان در تبیین رفتار از تقویت‌کننده‌های محیطی استفاده می‌کردند. این روان‌شناسان به دلیل ناتوانی در تبیین همه اشکال یادگیری و نقش تعیین‌کننده انسان در انتخاب و پذیرش الگو مورد انتقاد روان‌شناسان شناختی اجتماعی قرار گرفته‌اند. آنان حتی نمی‌توانستند دلیل موجهی ارائه دهند که چرا افراد سرمشق‌ها را انتخاب می‌کنند یا از میان رفتارهای الگو دست به انتخاب می‌زنند و از تمام رفتارهایی که تقویت می‌شود، تقلید نمی‌کنند. از سوی دیگر، بعضی اوقات، افراد حتی از سرمشقهایی تقلید می‌کنند که با آنها تعاملی نداشته‌اند یا رفتارهای جدید

الگو را روزها یا هفته‌ها بعد از مشاهدات خود انجام می‌دهند و یا بدون اینکه برای آن رفتار تقویت شده باشند و یا حتی تقویت الگو برای رفتار مورد نظر را دیده باشند، آن رفتار را بروز می‌دهند.

برای تبیین نقش فرد در یادگیری مشاهده‌ای می‌توان این فرایند را در سه مرحله بررسی کرد: (۱) مشاهده، (۲) اکتساب^۱ و (۳) پذیرش^۲ (لیبرت و اسپیگلر، ۱۹۹۰).

۱. مشاهده. مشاهده رفتار الگو، امری بدیهی در یادگیری مشاهده‌ای است و بدون آن، اکتساب صورت نمی‌گیرد. الگو می‌تواند به صورت زنده یا غیر زنده و یا به صورت فیلم، ویدئو یا داستانهای مصور و غیره ارائه شود. شکست مشاهده‌کننده در پرداختن به رفتار الگو ممکن است ناشی از دلایل زیر باشد: فعالیتها را به اندازه کافی مشاهده نکرده باشد؛ وقایع سرمشق شده به شکل مناسبی در حافظه برای بازیابی ذخیره نشده باشد؛ در یادآوری آنچه آموخته، موفق نباشد و در اجرا ناتوانی جسمی داشته یا انگیزه کافی در او به وجود نیامده باشد (بندورا، ۱۹۷۷).

۲. اکتساب. اکتساب موارد مشاهده‌شده دومین مرحله یادگیری مشاهده‌ای است. اکتساب ضرورتاً پس از هر مشاهده صورت نمی‌گیرد. علاوه بر مشاهده، اکتساب در یادگیری مشاهده‌ای، مستلزم توجه به سرنخهایی است که الگو ارائه کرده است تا از طریق آن بتوان پیامهای مورد نظر در رفتار الگویی مشاهده‌شده را تشخیص داد. از نظر بندورا همان‌طور که بیان شد، چند ویژگی الگو در این زمینه اهمیت دارد؛ از جمله الگوهایی که از نظر سن و جنس با مشاهده‌کننده شباهت دارند یا او آنها را به عنوان افرادی لایق، صمیمی و قدرتمند می‌شناسد، بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند.

افراد به الگوهایی توجه می‌کنند که به کارآمدی مشهورند و کسانی را که از لحاظ ظاهر یا شهرت ناکارآمدند، نادیده می‌گیرند. همین‌طور، در صورت داشتن حق انتخاب، به احتمال زیاد، الگوهایی را انتخاب می‌کنند که در کارهایشان موفق‌اند و به الگوهایی که به طور مکرر تنبیه می‌شوند، بی‌اعتنا هستند. توجه انتخابی فرد، تحت تأثیر

1. observation
2. acquisition
3. acceptance

تقویت‌های پیشین او نیز قرار دارد؛ یعنی تقویت‌های پیشین می‌تواند آماپه ادراکی^۱ در فرد ایجاد کند و موجب توجه به الگو شود (السون و هرگنهان، ۱۹۹۳).

حفظ و نگهداری رفتار مشاهده‌شده نیز، که از طریق توانایی یادآوری مشاهده‌کننده اندازه‌گیری می‌شود، از دیگر جنبه‌های تعیین‌کننده اکتساب است. با توجه به اینکه اکتساب فرایندی شناختی است، تعریف عملیاتی آن بر رفتار قابل مشاهده، یعنی بر توانایی یادآوری متکی است.

۳. پذیرش. پذیرش پس از مشاهده الگو و اکتساب آن معنی می‌یابد. در مورد پذیرش، این سؤال مطرح است که آیا یادگیرنده رفتار الگو را مبنای عمل خود قرار می‌دهد؟ برای اندازه‌گیری میزان پذیرش، یادگیرنده در شرایطی قرار می‌گیرد که می‌تواند آزادانه رفتار سرمشق را راهنمای عمل خود قرار دهد. اگر یادگیرنده از رفتار سرمشق استفاده کند، معلوم می‌شود که به مرحله پذیرش رسیده است.

پذیرش می‌تواند به صورت تقلید یا تقابل^۲ رخ دهد و هر یک نیز می‌تواند به طور مستقیم یا غیر مستقیم روی دهد. تقلید متضمن تکرار رفتار سرمشق به وسیله یادگیرنده است، در حالی که تقابل، رفتاری است مخالف آنچه الگو انجام داده است. وقتی سرمشق‌گیری مستقیم انجام می‌گیرد، مشاهده‌کننده همان‌طور عمل می‌کند که سرمشق رفتار کرده است. همچنین، اگر مشاهده‌کننده درست در جهت مخالف عمل کند، تقابل به شکل مستقیم انجام گرفته است، ولی اگر یادگیرنده در معرض مجموعه‌ای از رفتارهای فشرده و کلی قرار گیرد، در اینجا تقلید به صورت غیر مستقیم انجام می‌گیرد و رفتار یادگیرنده فقط شباهتهایی به رفتار الگو دارد. در تقابل غیر مستقیم نیز یادگیرنده به نحوی متفاوت با الگو رفتار می‌کند.

مراحل سه‌گانه در تبیین یادگیری مشاهده‌ای، مبین آن است که مشاهده و اکتساب، دو شرط لازم برای یادگیری مشاهده‌ای است، ولی شرط کافی برای تقلید یا تقابل نیست. به بیان ساده‌تر، بین آنچه فرد می‌بیند، آنچه به یاد می‌آورد و آنچه انجام می‌دهد، فاصله بسیار است. از این رو، می‌توان گفت پذیرش، سازه نظری با اهمیتی در تبیین یادگیری مشاهده‌ای است.

1. perceptual set
2. counterimitation

نظریه بندورا، یادگیری مشاهده‌ای یادگیرندگان را در رسیدن به رفتارهای اجتماعی مطلوب کمک می‌کند؛ راهبردهایی که در این زمینه معرفی می‌شوند عبارت است از:

۱. شناسایی و تشویق الگوها.
۲. تعیین نقش یادگیرندگان در دستیابی به رفتارهای مورد نظر.
۳. تأکید بر یادگیری فرایند-محور، که شامل توسعه مهارتهایی برای یادگیری اجتماعی است.
۴. برخورد با فرایند یادگیری و نتایج آن به صورت یک پدیده اجتماعی.
۵. بحث در مورد رفتار مناسب هر الگو.
۶. فراهم کردن زمینه برای تمرین مهارتهای اجتماعی.
۷. ترغیب فعالیتهای گروهی و توزیع نقشهای مختلف اجتماعی بین افراد گروه.
۸. توجه به جنبه‌های عاطفی یادگیری؛ یعنی هرچه جذاب کردن فرایند یادگیری و کاستن از جنبه‌های تهدیدکننده آن.
۹. صراحت بخشیدن به رفتارهای اجتماعی مطلوب.

یادگیری مستقیم و جانشینی

بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، بسیاری از رفتارها، علاوه بر روش مشاهده مستقیم با روش جانشینی یاد گرفته می‌شوند. در دیدگاه بندورا (۱۹۸۶، ص ۱۸۵) «ایجاد واکنشهای شدید هیجانی در انسان نسبت به مکان، افراد، اشیاء و رویدادها، بدون هرگونه تماس شخصی با آنها غیر معمول نیست». فرایند یادگیری واکنشهای هیجانی، با مشاهده دیگران، به شرطی شدن جانشینی معروف است. این نوع شرطی شدن هم در انسان و هم در حیوان دیده می‌شود. برای مثال، دیده شد که اگر آزمودنیها الگویی را مشاهده کنند که ترس از بین رفته را نشان می‌دهد، آنان نیز به محرکی که قبلاً خنثی بوده است، پاسخ هیجانی شرطی شده و جانشینی نشان می‌دهند (بندورا و روزنتال، ۱۹۶۶). همین‌طور، در آزمایشی با حیوانات دیده شد که ترس

شدید و طولانی از مار در میمونهای جوانی ایجاد شد که ترس والدین خود را در مواجهه با مارهای واقعی یا مصنوعی مشاهده کرده بودند. آنچه بخصوص در این آزمایش قابل توجه است این مسئله بود که، زمان مشاهده واکنشهای هیجانی والدین گاهی بسیار کوتاه بوده است و نیز، وقتی شرطی شدن جانشینی اتفاق افتاد، این ترس در موقعیتهای متفاوت از نخستین واکنش عاطفی، شدیدتر و طولانی‌تر بود (می‌نکا و دیگران، ۱۹۸۴).

هر چند یادگیری مشاهده‌ای فرایند قدرتمندی است، اما به صورت خودکار اتفاق نمی‌افتد؛ یعنی اینکه یادگیرندگان هرچه را ببینند یاد می‌گیرند و یا اینکه یادگیرنده موظف است عیناً از دیگران سرمشق بگیرد. برای مثال، هر کودک چندین الگو دارد و می‌تواند به طور هم‌زمان از والدین، معلمان، همسالان و تلویزیون یاد بگیرد؛ به علاوه، از تجارب مستقیم خود نیز می‌آموزد. در ضمن، همچنان که کودک رشد می‌کند، می‌تواند فعالانه الگوی خود را انتخاب و با آن رقابت کند.

خودتنظیمی

یکی از پیش‌فرضهای کلیدی نظریه شناختی اجتماعی این است که افراد خواهان کنترل رویدادهایی هستند که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷، ص ۱). نقش این مفهوم در رفتارهای عمدی یا هدفمند، فرایندهای شناختی و عاطفی مشخص می‌شود. خودکارآمدی ادراک شده^۱ (که در قسمت بعدی این فصل به آن می‌پردازیم) فرایند محوری مؤثر بر مفهوم عاملیت است. فرایندهای کلیدی دیگر (در ادامه به آن پرداخته می‌شود) انتظارات پیامدی، ارزشها، هدف‌گزینی، خودارزیابی از پیشرفت در دستیابی به هدف، سرمشق‌گیری شناختی و خودفرمائی^۲ است.

محور مفهوم عاملیت انسانی، خودتنظیمی یا فرایندی است که به وسیله آن افراد فعالیت می‌کنند و رفتار، شناخت و عواطف خود را، که به صورت منظمی با دستیابی به اهداف مرتبط‌اند، تقویت می‌کنند (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳). خودتنظیمی در موقعیتهای یادگیری به انتخابهای افراد وابسته است. البته انتخابها

1. perceived self-efficacy
2. self-instruction

همیشه در دسترس یادگیرندگان نیستند. زمانی که همه یا بیشتر جنبه‌های تکلیف دانش آموز از پیش تعیین شده است، لازم است که خودتنظیمی بیرونی داشته باشد یا خود را با دیگران تنظیم کند (پروین و جان، ۱۳۸۶).

در اوایل ارائه نظریه شناختی اجتماعی، خودتنظیمی شامل سه فرایند می‌شد: واکنش، نظارت و قضاوت‌هایی که به وسیله خود فرد انجام می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶). دانش آموزان با اهدافی چون دانش مورد نیاز و راهبردهای حل مسئله، تمام کردن صفحات کتاب و کامل کردن آزمایشها وارد فعالیتهای یادگیری می‌شدند و با اهدافی که در ذهن داشتند به مشاهده، قضاوت و واکنش نسبت به درک از پیشرفت‌های خود مبادرت می‌کردند (شانک، ۲۰۱۲).

زیمرن (۱۹۹۸) این دیدگاه اولیه را با فرض اینکه خودتنظیمی شامل سه مرحله دوراندیشی^۱، کنترل عملکرد^۲ و خودتأملی^۳ است، گسترش داد. مرحله دوراندیشی، مقدم بر عملکرد واقعی است و فرایندی را که در مراحل یادگیری برای عمل کردن لازم است، در برمی‌گیرد. مرحله کنترل عملکرد، شامل فرایندی است که طی یادگیری اتفاق می‌افتد و بر توجه و عمل تأثیر می‌گذارد. طی مرحله خودتأملی، که بعد از عملکرد اتفاق می‌افتد، فرد با تلاشهای خود از نظر رفتاری و ذهنی به موقعیت پاسخ می‌دهد. الگوی زیمرن ماهیت چرخه‌ای از موجبیت دوجانبه یا تعامل عوامل فردی، رفتاری و محیطی را نشان می‌دهد. دیدگاههای نظری پیرامون خودتنظیمی در فصل دهم به تفصیل بررسی خواهد شد.

عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد

از نظر بندورا عوامل متعددی بر یادگیری جانیشینی و عملکرد بر اساس رفتارهای آموخته شده تأثیر می‌گذارد (جدول ۳-۲)، از جمله: توجه، پردازش اطلاعات، درک اهمیت یادگیری و ارزیابی یادگیرنده از صلاحیتها و قابلیت‌های خود؛ این عوامل نسبت به سایر موارد نقش مؤثرتری دارند. سایر عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد از دیدگاه

1. forethought
2. performance control
3. self-reflection

شناختی اجتماعی عبارت‌اند از: رشد یادگیرنده، قابلیت و موقعیت اجتماعی الگو، نتایج جانیشینی، انتظارات پیامدی، هدف‌گزینی، ارزشها و خودکارآمدی.

جدول ۳-۲ عوامل تأثیرگذار بر یادگیری مشاهده‌ای و عملکرد

| ویژگیها | عوامل مؤثر بر سرمشق‌گیری |
|------------------------------|---|
| رشد یادگیرنده | رشد فراخای توجه، افزایش قابلیت پردازش اطلاعات، توانایی استفاده از راهبردها، مقایسه عملکرد با بازنماییهای موجود در حافظه و به کارگیری برانگیزش درونی. |
| قابلیت و موقعیت اجتماعی الگو | مشاهده‌کننده به الگوهایی که موقعیت اجتماعی و قابلیت‌های بالاتری دارند، بهتر توجه می‌کند. نتایج رفتار مورد مشاهده، گویای ارزش عملی آن رفتار است. مشاهده‌کننده برای یادگیری آنچه نیاز دارد، می‌کوشد. |
| نتایج جانیشینی | نتایج رفتار الگو، اطلاعاتی را در مورد مناسب بودن رفتار و نتایج بالورزش احتمالی حاصل از آن در اختیار مشاهده‌کننده می‌گذارد و او را برمی‌انگیزد. شباهت ویژگیها و قابلیت‌های تناسب رفتار را نشان می‌دهد و انگیزه را بالا می‌برد. |
| انتظارات پیامدی | به احتمال زیاد، یادگیرندگان رفتارهای مشاهده‌شده‌ای را بروز می‌دهند که آنها را مناسب می‌دانند و نتایج خوشایندی دارد. |
| هدف‌گزینی | به الگوهایی بیشتر توجه می‌شود که رفتار آنها دستیابی به هدفی را برای مشاهده‌کننده تسهیل می‌کند. |
| ارزشها | توجه، بیشتر به الگوهایی است که از نظر مشاهده‌کننده رفتارهایی را بروز می‌دهند که بااهمیت هستند و خود-رضایت‌بخشی ^۱ را به همراه دارند. |
| خودکارآمدی | یادگیرندگان در صورتی به الگو توجه می‌کنند که احساس کنند توانایی انجام رفتار الگو را دارند. مشاهده الگوهای همانند، بر خودکارآمدی مؤثر است (اگر آنها می‌توانند، من هم می‌توانم). |

منبع: به نقل از: شانک، ۲۰۱۲، ص ۱۳۴.

رشد یادگیرنده

یادگیری به عوامل رشدی وابسته است (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲^۲) و متضمن توانایی دانش‌آموزان برای یادگیری از طریق الگوست (بندورا، ۱۹۸۶). به نظر می‌رسد

1. self-satisfying
2. Wigfield & Eccles

کودکان به سختی رویدادهای سرمشق گرفته شده در یک دوره زمانی طولانی را به کار می‌برند و بین سرنخهای مرتبط و نامرتبط تفاوت قائل می‌شوند. کنشهای پردازش اطلاعات مانند مرور^۱، سازماندهی^۲ و بسط^۳ - که در فصل بعدی به آن پرداخته خواهد شد - با رشد افراد اصلاح شده و بهبود می‌یابد. کودکان بزرگ‌تر به دانش گسترده‌تری به منظور درک اطلاعات جدید نیاز دارند و برای استفاده از راهبردهای حافظه توانا ترند. کودکان در سنین پایین رویدادهای سرمشق گرفته شده را بر حسب تواناییهای فیزیکی خود رمزگشایی می‌کنند. در عوض، کودکان سنین بالاتر اغلب اطلاعات را به صورت دیداری و نمادین بازنمایی می‌کنند.

اگر کودکان در تواناییهای فیزیکی خود کمبود یا نقصی داشته باشند در مرحله تولید نمی‌توانند اطلاعات کسب شده از طریق مشاهده را به کار ببرند. تولید همچین نیازمند این موارد است: انتقال دادن عمل به اطلاعات ذخیره شده در حافظه، مقایسه عملکرد با بازنماییهای حفظی و اصلاح عملکرد تا جایی که لازم باشد. توانایی خودتنظیمی رفتارهای فردی در طی زمان و با رشد فرد ارتقا می‌یابد. جاذبه‌های انگیزشی نیز بسیار به رشد وابسته است. کودکان کوچک‌تر با نتیجه فوری عمل خود برانگیخته می‌شوند. کودکان بزرگ‌تر احتمالاً بیشتر اعمالی از الگو را نشان می‌دهند که به ارزشها و اهداف آنها نزدیک‌تر است (بندورا، ۱۹۸۶).

قابلیت و موقعیت اجتماعی الگو

رفتارهای سرمشق گرفته شده از نظر سودمندی متفاوت‌اند. رفتارهایی که به صورت موفقیت‌آمیزی با تقاضاهای محیطی مرتبط‌اند توجه بیشتری را به خود جلب می‌کنند تا رفتارهایی که کمتر مؤثرند.

قابلیت الگو از پیامدهای اعمال سرمشق گرفته شده (موفقیت یا شکست) و از نمادهایی که به این قابلیت اختصاص می‌یابد، استنباط می‌شود. یک صفت مهم دیگر برای الگوها موقعیت اجتماعی آنهاست. الگوهایی که موقعیت اجتماعی بالاتری

1. rehearsing
2. organizing

دارند، بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند تا الگوهایی که موقعیت اجتماعی پایین‌تری دارند. معمولاً به افراد مشهور توجه بیشتری می‌شود تا افرادی که کمتر شناخته شده هستند. الگوهایی که شأن بالاتری دارند، به دلیل قابلیت و عملکرد بهتر در موقعیتهای اجتماعی، نسبت به سایر افراد برتری دارند. در نتیجه، اعمال آنها ارزش کارکردی بهتری برای مشاهده‌کننده‌هایی دارد که معتقدند اگر طبق اعمال آنها فعالیت کنند پاداش دریافت خواهند کرد.

برای بیشتر کودکان والدین و معلمان الگوهایی با شأن بالا هستند. تأثیر بزرگسالان بر سرمشق‌گیری کودکان می‌تواند به بسیاری از حوزه‌ها تعمیم داده شود. برای مثال، اگر چه معلمان الگوهای مهم‌تری در رشد ذهنی دانش‌آموزان هستند، تأثیر آنها معمولاً در برخی زمینه‌ها مانند رفتارهای اجتماعی، اهداف آموزشی، پوشش، رفتار و منش بارزتر است.

نتایج جانشینی

نتایج جانشینی بر عملکرد و یادگیری مشاهده‌کننده از رفتارهای سرمشق گرفته شده، مؤثر واقع می‌شود. افرادی که پاداش الگو را مشاهده می‌کنند با احتمال بیشتری رفتار الگو را مرور و رمزگشایی خواهند کرد. پاداشهای جانشین، مشاهده‌گران را برای عملکرد همسان با الگو در موقعیتهای مشابه برمی‌انگیزد. بنابراین، نتایج جانشینی وابسته به اطلاعات^۱ و انگیزش است.

اطلاعات

نتایج تجربه شده به واسطه الگوها اطلاعاتی برای مشاهده‌گران در زمینه رفتارهایی که مؤثرترند، فراهم می‌کند. الگوهای با کفایت، اطلاعاتی را درباره مراحل بعدی انجام عمل در اختیار فرد قرار می‌دهند، که اگر قرار باشد موفقیت کسب کنند، لازم است درباره آن اطلاعاتی داشته باشند. بر اساس مشاهده رفتارهای الگو گرفته شده و نتایج آنها افراد باور خود را در زمینه رفتارهایی که پاداش‌دهنده یا تنبیه‌کننده هستند، شکل می‌دهند.

1. information

شباهت با الگوها عامل مهم دیگری است (شانک، ۱۹۸۷ و ۱۹۹۵). مشاهده‌گرانی که به الگوها شباهت بیشتری دارند احتمالاً بیشتر تمایل دارند که رفتار اجتماعی پسندیده را به آن الگوها نسبت دهند. صفات الگوها اغلب از طریق ارزش کارکردی رفتار، قابل پیش‌بینی است. موقعیتهای اجتماعی با توجه به مقتضیات رفتاری به عواملی مانند سن، جنس یا وضعیت الگو وابسته است. بنابراین، تکالیف سرمشق گرفته‌شده‌ای که مشاهده‌گران با آن ناآشنا هستند یا بلافاصله با نتایج مورد نظر خود همراه نمی‌شوند ممکن است تحت تأثیر شباهت با الگو قرار بگیرند.

اگرچه برخی از پژوهشها نشان داده‌اند که کودکان احتمالاً بیشتر از افراد هم‌جنس خود سرمشق می‌گیرند، ولی کودکان از الگوهای مربوط به هر دو جنس نیز یاد می‌گیرند و رفتارهای مناسب برای هر دو جنس یا مناسب‌تر برای اعضای یک جنس را طبقه‌بندی می‌کنند. کودکانی که رفتارهای مربوط به هر دو جنس یا اعضای یک جنس را مناسب می‌دانند احتمالاً از این نظر که این رفتارها پاداش به دنبال دارد آن را انجام می‌دهند (شانک، ۱۹۸۷). بنابراین، به نظر می‌رسد که جنسیت الگو به دلیل اطلاعاتی که درباره تناسب تکلیف ارائه می‌کند، دارای اهمیت است. زمانی که کودکان از تناسب جنسیتی که از آن الگو گرفته‌اند مطمئن نیستند ممکن است همسالان هم‌جنس خود را ترجیح دهند، چرا که احتمالاً بیشتر بر این باورند که اعمال آنها از نظر اجتماعی قابل قبول‌تر است. شباهت مشاهده‌گر - عامل سن نیز در ارتباط برقرار کردن با الگو با اهمیت است. برودی و استونمن^۱ (۱۹۸۵) دریافتند که در صورت نبودن اطلاعاتی از کفایت الگو کودکان احتمالاً بیشتر با اعمال الگویی که هم سن آنهاست ارتباط برقرار می‌کنند.

انگیزش

مشاهده‌کننده‌ها با دیدن الگوهایی که پاداش دریافت کرده‌اند برای رفتارهای شبیه به آنها برانگیخته می‌شوند. شباهت درک شده نیز این آثار انگیزشی را بالا می‌برد، که خود تا اندازه‌ای به خودکارآمدی وابسته است. افرادی که به عنوان الگو شبیه

1. Brody & Stoneman

فرد هستند انگیزش و خودکارآمدی را در فرد ارتقا می‌دهند و او را به این باور می‌رسانند که اگر دیگران می‌توانند در زمینه‌ای موفق شوند او نیز می‌تواند از عهده آن برآید. این آثار انگیزشی در کلاسها رایج است. برای مثال، دانش‌آموزانی که هم‌کلاسیهای خود را در انجام تکلیفی موفق می‌بینند نسبت به انجام آن برانگیخته می‌شوند و سعی می‌کنند آن را به بهترین نحو ممکن انجام دهند. الگوهای تقویت شده بر رفتار مشاهده‌گرها اثر می‌گذارند (روزنتال و زیمرمن، ۱۹۷۸). مشاهده افرادی که با تلاش و دریافت پاداش از معلمان خود موفق شده‌اند ممکن است فعالیت بیشتر و توجه به همسالان را به دنبال داشته باشد. دانش‌آموزان با مشاهده افراد شبیه‌تر به خود بیشتر برانگیخته می‌شوند تا با مشاهده افرادی که برتریهای ویژه‌ای دارند و شبیه آنها نیستند.

هدف‌گزینی

در دیدگاه شناختی اجتماعی از میان عوامل تعیین‌کننده‌ای که بر یادگیری مشاهده‌ای و عملکرد مربوط به آن تأثیر می‌گذارد، بر اهداف یادگیرنده، انتظار موقت و نتایج آن رفتار تأکید شده است. بسیاری از رفتارهای افراد در غیاب مشوقهای فوری بیرونی یاد گرفته می‌شوند. در دیدگاه شناختی اجتماعی، استمرار رفتار، تحت تأثیر هدف‌گزینی و ارزیابی فرد از پیشرفت قرار دارد.

هدف، یکی از جنبه‌های مهم نظریه رفتارگرایی هدفمند تولمن (۱۹۳۲-۱۹۵۹) است. اگرچه تولمن مانند دیگر نظریه‌پردازان زمان خود روش رفتارگرایان را در پیش‌گرفت و آزمایشهایی شبیه ژوندایک و اسکیر انجام داد، که با محرک و پاسخ و تحت شرایط متفاوت سروکار داشت، با نظر رفتارگرایان در زمینه تبیین کاهش گرایانه^۱ یادگیری موافق نبود. به نظر تولمن، نظریه شرطی شدن نمی‌تواند یادگیری را تبیین کند، زیرا یادگیری چیزی بیش از تحکیم رابطه بین محرک و پاسخ است. در مقابل، بر رفتار هدفمند در یادگیری تأکید کرد.

1. reductionistic



در نظریه شناختی اجتماعی، یکی از منابع عمده هدف‌گزینی، معیارهای الگوست. مثل وقتی که یادگیرنده می‌کوشد تا تکلیفی را بهتر از همکلاسان، حتی بهتر از معلم خود، انجام دهد؛ اهداف از طریق تأثیرگذاری بر ادراک فرد از پیشرفت، خودکارآمدی و خودارزیابی، سبب ارتقای یادگیری و عملکرد می‌شود (بندورا، ۱۹۸۸؛ لاک و لتام، ۱۹۹۰؛ شانک، ۱۹۹۰).

به نظر بندورا (۱۹۹۲) افراد از نظر تعیین اهداف با یکدیگر متفاوت‌اند. بعضی از آنان، هدفهای چالش‌برانگیزی برای خود انتخاب می‌کنند و عده‌ای به دنبال اهداف آسان می‌گردند؛ عده‌ای، هدفهای مشخصی دارند و عده‌ای دیگر، هدفهایی مبهم؛ بعضی افراد بر اهداف کوتاه‌مدت و نزدیک تأکید می‌کنند و بعضی دیگر در جستجوی اهداف بلندمدت و دوردست هستند. هدفهایی که متضمن معیارها و عملکرد مشخصی هستند، انگیزه و خودکارآمدی را افزایش می‌دهند. اهداف قابل دستیابی نیز موجب افزایش انگیزه و خودکارآمدی فرد می‌شوند؛ به ویژه هنگامی که یادگیرنده نتواند هدفهای بلندمدت را به هدفهای کوتاه‌مدت تقسیم کند. هدفهای چالش‌برانگیز، اما قابل دسترس، بیشتر از اهداف پیچیده و آسان، سبب ارتقای سطح برانگیختگی و خودکارآمدی هستند.

اهداف و عملکرد. از دیدگاه شناختی اجتماعی، فرد هدفها یا معیارهایی را برای خود در نظر می‌گیرد و از آنها به عنوان مبنایی برای عمل استفاده می‌کند. هر فرد اعمال مختلفی را که می‌تواند انجام دهد، بررسی می‌کند و بر مبنای نتایج پیش‌بینی شده (درونی یا بیرونی) و استنباطی که از کارآمدی خود در انجام آن رفتارها دارد، تصمیم می‌گیرد. وقتی عملی انجام گرفت، نتیجه آن سنجیده می‌شود، این کار یا از طریق دریافت پاداشهای بیرونی از سوی دیگران انجام می‌گیرد یا آنکه فرد به خودسنجی می‌پردازد. عملکرد موفق ممکن است به افزایش خودکارآمدی منجر شود یا آنکه تلاشهای فرد را متوقف کند و یا به تبیین معیارهای بالاتر برای تلاشهای بعدی بینجامد. عملکردهای ناموفق یا شکست‌خورده نیز، با توجه به اهمیت نتیجه آن برای فرد و احساس خودکارآمدی وی و نیز با توجه به کوششهای آینده، ممکن است به صرف نظر کردن از آن هدف یا ادامه تلاش منجر شود.

در مورد تحصیلات دانشگاهی نیز انگیزش فرد در تحصیل تا وقتی باقی است که معیارهای فوق، نتایج مثبت، احساس غرور و توانمندی از دستیابی به این معیارها همچنان در وی حفظ شود. از سوی دیگر، زمانی انگیزه فرد پایین می‌آید که معیارها پایین باشد، وی پاداشهای بیرونی یا درونی کمی دریافت کند و یا آنکه احساس کند دستیابی به عملکرد موفق غیر ممکن است (پروین و همکاران، ۲۰۰۵).

اهداف از طریق سرمشق‌گیری نیز حاصل می‌شود. اگر یادگیرنده به این نتیجه برسد که رفتارهای مورد مشاهده او را در دستیابی به هدف هدایت می‌کند، بهتر به الگو توجه می‌کند.

انتظارات و عملکرد. بندورا (۱۹۷۷) در نظریه شناختی اجتماعی به بررسی رشد معیارهای تقویت خود و فرایندهای شناختی پرداخت و در کنترل رفتار به جای تأکید بر یک منبع کنترل محیطی (بیرونی) بر هر دو عامل درونی و بیرونی تأکید کرد. از نظر او، با رشد کنترل‌کننده‌های شناختی، نه تنها فرد می‌تواند بر زندگی خود کنترل داشته باشد، بلکه قادر است هدفهایی را در نظر بگیرد و آن دسته از عوامل محیطی را که بر رفتار او تأثیر می‌گذارند، تغییر دهد. در نظریه بندورا، به جای اینکه رفتار به کمک نتایج فوری ابقا شود، با انتظارات یا نتایج مورد انتظار ادامه می‌یابد. همچنین، به جای اینکه رفتار با تقویت‌کننده‌های محیطی تنظیم شود، عامل دیگری به نام تقویت خود در این امر دخالت می‌کند؛ یعنی با دستیابی به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته است، به خود پاداش می‌دهد؛ این معیارها به عنوان برانگیزنده رفتار عمل می‌کنند. بدین ترتیب، میزان عملکرد و نتایج مورد انتظار، رفتارهای هدفمند را تعیین می‌کنند. در نظریه بندورا، افراد برای ارزیابی از رفتارهای خود و دیگران از معیارهایی درونی استفاده می‌کنند. این معیارها زمینه را برای انتظار تقویت از خود و دیگران فراهم می‌کند. فرایند تقویت خود نیز اهمیت خاصی دارد، زیرا تداوم رفتار در طولانی مدت و در غیاب تقویت‌کننده‌های بیرونی را موجب می‌شود. بنابراین، انسان از طریق این خودسنجیهای درونی، مانند خودتحسینی یا احساس گناه، می‌تواند برای دستیابی به معیارها به خود پاداش دهد یا خود را به دلیل سرپیچی از آنها تنبیه کند.

ارزشها

ارزشها به اهمیت یا سودمندی درک شده رفتار اشاره دارد. یک فرضیه مهم نظریه شناختی اجتماعی این است که اعمال افراد بازتابی از ارزشهای ترجیحی آنهاست (بندورا، ۱۹۸۶). یادگیرندگان کارهایی را انجام می‌دهند که برای آنها باارزش است و از انجام کارهایی که نتایج آنها با ارزشهایشان مطابقتی ندارند اجتناب می‌کنند. یادگیرندگان زمانی که فرض کنند یادگیری یا عملکرد آنها مهم است، برانگیخته می‌شوند.

ارزشها می‌توانند با معیارهای بیرونی و درونی ارزیابی شوند. دلایل زیادی وجود دارد که یادگیرندگان برای کسب نمره‌های بالا ارزش قائل شوند. کسب نمره‌های بالا موجب می‌شود تا والدین و معلمان توجه بیشتری به یادگیرندگان کنند، به عنوان دانش‌آموز ممتاز در مدرسه معرفی شوند و در مقاطع تحصیلی بالاتر پذیرفته شوند (بیرونی). کسب نمره‌های بالا همچنین می‌تواند سبب خودرضایتمندی^۱ درونی شود، به صورتی که یادگیرندگان از کار خود احساس غرور و موفقیت کنند (درونی). ارزشها می‌توانند به صورت غیر فعال یا جانشینی یاد گرفته شوند. بسیاری از ارزشها از طریق مشاهده دیگران یاد گرفته می‌شوند. یادگیرندگان با مشاهده دریافت پاداش همکلاسیهای خود نسبت به رفتارهایی که به دریافت پاداش منجر شده است، ارزش قائل می‌شوند. برای نمونه انجام تکالیف به صورت دقیق می‌تواند به عنوان ابزاری برای تأیید و پذیرش معلم ارزش‌گذاری شود. ارزشها با فرایندهای انگیزشی مانند اهداف، انتظارات پیامدی و خودکارآمدی مرتبط است. در فصل هشتم با عنوان انگیزش و یادگیری در این زمینه بیشتر بحث خواهد شد.

خودکارآمدی

به توانایی ادراک‌شده فرد در انطباق با موقعیتهای مشخص، خودکارآمدی می‌گویند (بندورا، ۱۹۹۵). به نظر بندورا (۱۹۸۶ و ۱۹۹۳) خودکارآمدی به طور ضمنی به عقاید خاص افراد درباره توانایی آنان در انجام دادن فعالیت‌هایی معین و به منظور

1. self-satisfaction

دستیابی به نتایج مورد نظر در حیطه مشخص یا کنترل ماهرانه زندگی اشاره دارد. فلامر (۱۹۹۵، ص ۸۵) در مورد باورهای خودکارآمدی چنین می‌گوید: «فرد خودکارآمد به صورت خودآگاه می‌داند که قادر است به نحوی عمل کند که به نتایج مورد نظر برسد».

بندورا پژوهشهای زیادی در زمینه خودکارآمدی انجام داده است. این پژوهشها نشان داد افراد با خودکارآمدی سطح بالا بر این باورند که قابلیت سازگاری با رویدادهای متضاد زندگی خود را دارند. این افراد انتظار دارند که بر موانع فائق آیند. آنها در جستجوی چالشها هستند، در انجام تکالیف پشتکار دارند، به توانایی خود برای موفق شدن اعتماد زیادی دارند و برای کنترل بر زندگی از خود مهارت نشان می‌دهند. در حالی که افراد با خودکارآمدی سطح پایین در سازگاری با رویدادهای زندگی احساس درماندگی و ناامیدی می‌کنند و معتقدند که توانایی کمی در تأثیرگذاری بر موقعیتهایی که با آن مواجه می‌شوند، دارند. این افراد زمانی که با مشکل روبه‌رو می‌شوند اگر تلاشهای اولیه آنها با شکست روبه‌رو شود، دست از تلاش برمی‌دارند. این افراد بر این باورند که هر کاری کنند شرایط تغییری نمی‌کند و بر سرنوشت خود کنترلی ندارند یا کنترل کمی دارند (پروین و جان، ۱۳۸۶).

پژوهشهای بندورا نشان داد که باورهای خودکارآمدی تأثیرات بسیاری بر جنبه‌های مختلف زندگی دارد. برای مثال، افراد با خودکارآمدی سطح بالا نمره‌های تحصیلی بالاتری کسب می‌کنند، امکانات شغلی بیشتری را مورد توجه قرار می‌دهند، موفقیت‌های شغلی بیشتری دارند، اهداف شخصی بالاتری برای خود برمی‌گزینند و از سلامت جسمی و روانی بالاتری نسبت به کسانی که خودکارآمدی سطح پایین‌تری دارند، برخوردارند (همان منبع).

مشخص است که سطوح بالای خودکارآمدی آثار مثبتی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی افراد می‌گذارد. پژوهشها نشان می‌دهد که افراد با خودکارآمدی سطح بالا احساس بهتر و سلامت بیشتری دارند و کمتر دچار فشار روانی می‌شوند. درد جسمانی را بهتر تحمل می‌کنند و بعد از بیماری یا جراحی زودتر بهبود می‌یابند. کارمندان با خودکارآمدی سطح بالا رضایت بیشتری از شغل خود دارند و انگیزه

بیشتری برای عملکرد بهتر در شغل و برنامه‌های آموزشی از خود نشان می‌دهند (سالس و کنون-بوور،^۱ ۲۰۰۱ به نقل از: شولتر و شولتر ۲۰۱۲). همچنین، افراد با خودکارآمدی اجتماعی سطح بالا اعتماد بیشتری به توانایی خود در برقراری ارتباط اجتماعی و گسترش دوستی دارند، نمره‌های بالاتری در بهزیستی ذهنی کسب می‌کنند و به احتمال کمتری به اینترنت وابسته می‌شوند (هرمن و بتز،^۲ ۲۰۰۶؛ اسکندر و آکین،^۳ ۲۰۱۰ به نقل از: شولتر و شولتر، ۲۰۱۲).

با توجه به اینکه مفهوم خودکارآمدی به قضاوت فرد درباره‌ی توانایی خود در انجام دادن وظیفه‌ای معین یا انطباق با موقعیتی خاص دلالت دارد، تأثیر برداشت انسان از خودکارآمدی بسیار گسترده و شامل این موارد است: (۱) افراد به چه فعالیت‌هایی می‌پردازند، (۲) چه مقدار از تلاش‌های خود را صرف موقعیتی مشخص می‌کنند، (۳) برای چه مدت در مقابل موانع ایستادگی می‌کنند و (۴) واکنش‌های هیجانی فرد هنگام پیش‌بینی یک موقعیت یا انجام دادن آن چگونه است؟

بدیهی است که تفکر، احساسات و رفتار انسان در موقعیتهایی که به توانایی خود اطمینان دارد با مواقعی که در آن احساس ناامنی، فقدان صلاحیت و با اضطراب می‌کند، متفاوت است (مارگلیز و دیگران، ۲۰۰۵). به طور خلاصه، درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی او تأثیر می‌گذارد. از نظر بندورا، انتظارات کارآمدی نسبت به سایر انتظارات نقش حیاتی‌تری در انگیزش و رفتار فرد دارد (پروین و جان، ۲۰۰۱).

بندورا (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای خودکارآمدی در سه جنبه: عمومیت^۴، نیرومندی^۵ و سطح^۶ از هم متفاوت‌اند.

۱. عمومیت. ممکن است افراد در یک حوزه یا تنها در بخش کوچکی از آن خود را کارآمد بدانند. کارآمدی در این زمینه متأثر از چند عامل است: شباهت

1. Salas & Canon-Bowers
2. Herman & Bets
3. Iskandar & Akin
4. generality
5. strength
6. level

فعاليتها و حیطه‌ی بروز آنها در رفتارهای شناختی و عاطفی و کیفیت شرایط و خصوصیات اشخاصی که آن رفتار یا فعالیت به آنها مربوط می‌شود.

۲. نیرومندی. در اثر تجارب ناموفق، باورهای کارآمدی ضعیف به آسانی بی‌اعتبار می‌شوند، اما افرادی که باور محکمی به قابلیت‌های خود دارند در برابر مشکلات و موانع بی‌شمار از خود پشتکار نشان می‌دهند. هر اندازه که احساس کارآمدی نیرومندتر باشد، دوام و ثبات آن بیشتر خواهد بود و نیز، رابطه‌ی بیشتری با رفتار خواهد داشت.

۳. سطح. باورهای خودکارآمدی در یک حوزه ممکن است در حد کارهای ساده، متوسط و سخت باشد. اگر هیچ مانعی وجود نداشته باشد، ممکن است اجرای آن کار ساده باشد و هر کس احساس کارآمدی بالایی نسبت به انجام آن بکند. بنابراین، باید شرایط و زمینه اجرای کار نیز مشخص باشد؛ یعنی فرد کارها را با توجه به میزان و نیرومندی درک و برداشت از کارآمدی خود انتخاب کند. انتخاب نادرست کار موجب ضعف حس خودکارآمدی می‌شود. ممکن است فرد در مواجهه با کارهای بسیار ساده، احساس کاذب کارآمدی و در کارهای بسیار سخت، احساس ضعف و ناکارآمدی کند.

در بین واسطه‌های شناختی، باورهای خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی نقشی اساسی دارد (کمالی زارچ و کدیور، ۲۰۰۶) و بر احساس، تفکر، انگیزش و رفتار افراد تأثیر می‌گذارد. همچنین، این باورها بر چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی^۱ تأثیر گذارند (الدرمن، ۲۰۰۴؛ اُرمُرد، ۲۰۰۳؛ پاچارس، ۲۰۰۳). در این قسمت به شرح هر یک از این چهار فرایند می‌پردازیم:

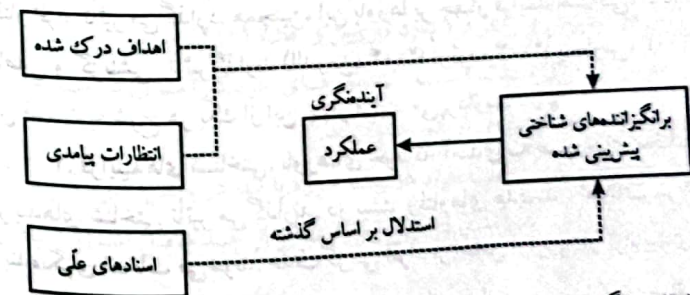
۱. فرایندهای شناختی. باورهای خودکارآمدی به صورتهای مختلف بر فرایندهای شناختی تأثیر می‌گذارند. در بیشتر رفتارهای هدفمند^۲، اهداف بر اساس آینده‌نگری انتخاب می‌شوند. هدف‌گزینی افراد بر اساس ارزیابی از تواناییهای خود است. افراد دارای خودکارآمدی قوی‌تر، هدفهای چالش‌برانگیزتری برای خود انتخاب می‌کنند و نیز تعهد بیشتری نسبت به اهداف خود نشان می‌دهند.

1. selective
2. purposive

بیشتر فعالیتها در آغاز با تفکر شکل می‌گیرد. سپس، باورهای افراد بر این رفتارها تأثیر می‌گذارد. افراد دارای خودکارآمدی بالا، روشهای مفید و مؤثرتری برای عملکرد در پیش می‌گیرند، اما افرادی که به کارآمدی خود شک دارند از تجسم موفقیت در انجام این اعمال ناتوان‌اند (بندورا، ۱۹۹۳؛ شانک، ۲۰۱۲).

۲. فرایندهای انگیزشی. باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در تنظیم انگیزش فرد دارند (بندورا، ۱۹۹۳). بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، افراد برانگیخته می‌شوند و اعمال و رفتارشان را به طور پیش‌بینی شده و با استفاده از دوراندیشی هدایت می‌کنند. همچنین، آنها پیامدهای اعمال آینده خود را پیش‌بینی می‌کنند، هدفهایی برای خود انتخاب و برنامه‌هایی جهت واقعیت بخشیدن به رویدادهای ارزشمند آینده طراحی می‌کنند. از نظر بندورا سه نوع برانگیزاننده شناختی وجود دارد که عبارت است از: اسندهای علی^۱، انتظارات پیامدی و اهداف درک شده^۲ (شکل ۲-۳).

در نظریه انتظار-ارزش^۳، افراد هم بر اساس باورهای خود درباره آنچه قادر به انجام آن هستند و هم بر اساس باورهای خود درباره پیامدهای احتمالی (مناسب) عملکرد، رفتار می‌کنند. قدرت انگیزشی انتظارات پیامدی تحت تأثیر باورهای فرد از تواناییهای خود قرار دارد.



شکل ۲-۳ برانگیزاننده‌های شناختی بر اساس اهداف، انتظارات و اسناد (بندورا، ۱۹۹۳، ص ۱۳۰)

1. causal attributions
2. cognized goals
3. expectancy-value theory

۳. فرایندهای عاطفی. باورهای افراد در مورد تواناییهای خود هم بر میزان فشار روانی و افسردگی ناشی از موقعیتهای تهدیدآمیز و هم بر سطح انگیزش آنها تأثیر می‌گذارد. این تأثیر، عامل واسطه‌ای عاطفی برای باورهای خودکارآمدی است. کارآمدی ادراک شده نقشی محوری در کنترل عوامل فشارزا دارد. افرادی که به توانایی خود در کنترل تهدیدها اعتماد دارند، به الگوهای فکری نگران‌کننده نمی‌اندیشند. اما افراد با باورهای ضعیف در کنترل تهدیدها به شدت مضطرب می‌شوند. این افراد به کمبودهایشان فکر می‌کنند و محیط خود را از بسیاری جنبه‌ها پرخطر می‌بینند، تهدیدها را بزرگ جلوه می‌دهند و درباره آنچه به ندرت اتفاق می‌افتد نگران می‌شوند؛ سرانجام، به تبع تفکرات ناکارآمد به خود بدبین شده، سطح عملکردشان تضعیف می‌شود.

۴. فرایندهای گزینشی. تاکنون بحث در مورد فرایندهای فعال‌ساز کارآمدی^۱ بود؛ فرایندهایی که افراد را قادر می‌ساخت تا محیط‌های مؤثری بسازند. انسان در اصل، محصول محیط خود است. بنابراین، باورهای خودکارآمدی باعث می‌شود فرد بتواند زندگی‌اش را با انتخاب فعالیتها و محیط شکل داده و آن را تحت تأثیر قرار دهد. افراد از فعالیت و موقعیتهایی که فراتر از توانایی‌شان است، اجتناب می‌کنند، اما بلافاصله فعالیتهای چالش‌برانگیزی را به عهده می‌گیرند و موقعیتهایی را انتخاب می‌کنند که از عهده آن برمی‌آیند. با این انتخابها افراد توانمندیا، علایق و روابط اجتماعی مختلفی را ایجاد می‌کنند که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد.

باورهای خودکارآمدی بر هر سه نوع انگیزش تأثیر می‌گذارد. این باورها اسندهای علی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، افرادی که خود را کارآمد تلقی می‌کنند، شکستهایشان را به تلاش ناکافی نسبت می‌دهند؛ اما افرادی که خود را ناکارآمد می‌بینند، شکستهایشان را به توانایی کم نسبت می‌دهند. اسندهای علی عمدتاً از طریق باورهای خودکارآمدی بر انگیزش، عملکرد و واکنشهای عاطفی تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳).

1. efficacy-activated processes

بندورا به تدریج بر اهمیت درک فرد از کارآمدی خود به عنوان واسطه شناختی عمل تأکید کرد. فرد حین بررسی کار یا اجرای آن، در مورد توانایی خود در انجام آن قضاوت‌هایی می‌کند؛ این قضاوت‌های خودکارآمدی بر تفکر فرد، هیجان و عملکرد وی تأثیر می‌گذارد. انسان برای خود معیار و هدف‌هایی را، که هم دور و طولانی‌مدت و هم فوری و کوتاه‌مدت است، تعیین می‌کند و در مورد توانایی انجام دادن وظایف لازم برای دستیابی به این هدفها قضاوت می‌کند (پروین و جان، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی و انگیزش درونی

باورهای خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. انگیزش درونی وقتی ارتقا می‌یابد که فرد برای دستیابی به معیارهای هیجان‌انگیز بکوشد. در این صورت، هم ادراک خودکارآمدی بالقوه بر اساس دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می‌شود و هم در صورت دستیابی به نتیجه، فرد به احساس مثبتی از خود می‌رسد. این علاقه درونی موجب می‌شود تا فرد در طولانی‌مدت و بدون حضور پادشاهای محیطی به تلاش خود ادامه دهد. در حالی که اگر فرد احساس کند پادشاهای بیرونی و خودسنجی کافی نیست یا هنگامی که خودکارآمدی ادراک شده‌اش چنان پایین است که دستیابی به نتیجه مثبت ممکن نیست، حفظ و نگهداری انگیزش به مراتب دشوارتر می‌شود (پروین و همکاران، ۲۰۰۵). به علاوه، خودکارآمدی پایین امکان نتایج انگیزشی مطلوب را بی‌اثر می‌کند. برای مثال، به رغم جاذبه زیاد قبولی در آزمون سراسری، فرد زمانی انگیزه تلاش دارد که احساس کند توانایی انجام دادن تکالیف مورد نظر را دارد. در صورت فقدان خودکارآمدی، ورود به دانشگاه، بیشتر خیال‌پردازی است تا هدفی که بتوان به آن جامعه عمل پوشاند.

با شناخت نقش تعیین‌کننده قضاوت‌های خودکارآمدی در رشد انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، معلم باید با کمک آنها در تقسیم وظایف به اهداف کوچک‌تر، نظارت بر عملکرد و بازخورد دادن به عملکرد به

نحوی که موجب افزایش احساس خودکارآمدی در آنها شود، انگیزش آنان به یادگیری را افزایش و سطح عملکردشان را ارتقا دهد (بندورا و شانک، ۱۹۸۱؛ شانک و کاکس، ۱۹۸۶).

خودکارآمدی و انتظارات

رفتار بر اساس انتظارات یا نتایج پیش‌بینی شده تنظیم می‌شود، تا بر اساس نتایج آنی بدیهی است که این باورها متضمن فرایندهایی شناختی مانند طبقه‌بندی موقعیتها (موقعیت کاری، تفریحی، رسمی، آرام یا ترسناک)، پیش‌بینی آینده و واکنش نسبت به آن است. آنچه باید تأکید شود، ویژه بودن موقعیت فرد در ایجاد انتظارات و باورها در اوست. به عبارت دیگر، گرچه افراد ممکن است باور و انتظارات کلی داشته باشند - مانند منبع کنترل درونی و انتظارات تعمیم‌یافته‌ای که واتر (۱۹۶۶) مطرح می‌کند - آنچه مهم‌تر است، انتظارات و باورهایی است که در مورد موقعیت‌های ویژه در فرد شکل می‌گیرد.

اگر در همه موقعیتها یک‌گونه رفتار کنیم و نتوانیم آنها را از یکدیگر تمیز دهیم با دشواری زندگی خواهیم کرد. تمیز بین موقعیتها به دلیل نیازهایی که در این موقعیتها ارضا می‌شود (مانند نیاز به غذا، امنیت و نیاز جنسی) برای حیات فرد ضروری است. علاوه بر این، انسان به دلیل قابلیت بسیار زیاد شناختی، تفاوت‌های بسیار ظریفی بین موقعیتها قائل می‌شود. نگاه فرد به موقعیت‌های خاص یا طبقه‌بندی آنها بسیار حساس است. بنابراین، فردی موقعیتی را تهدیدکننده و دیگری آن را هیجانی و جالب ارزیابی می‌کند. فردی دو موقعیت را مشابه و دیگری آن را کاملاً متمایز از یکدیگر به حساب می‌آورد. بدیهی است که رفتار فرد بسته به برداشت او از موقعیت، متفاوت می‌شود.

منابع انتظارات خودکارآمدی

افراد از طریق تجربه مستقیم نتایج بیرونی، یاد می‌گیرند که برای رفتاری خاص و در موقعیتی مشخص، انتظار پاداش یا تنبیه داشته باشند. از طریق نتایج تجربه‌جانشینی

می‌توان برای افراد دیگر نیز واکنش و انتظارات هیجانی را به وجود آورد؛ البته بدون آنکه به طور مستقیم در شرایط تجربه دردناک قرار گیرند. بنابراین، افراد به کمک تجربه و مشاهده مستقیم و از طریق تجربه مستقیم پاداش و تنبیه و استفاده از شرطی شدن جانشینی، ویژگیهای شخصیتی بااهمیتی همچون کفایت، انتظارات، اهداف، معیارها و باورهای خود کارآمدی را کسب می‌کنند؛ علاوه بر این، از طریق این فرایندها خودتنظیمی را یاد می‌گیرند. افراد با رشد کفایتها و معیارهای شناختی می‌توانند پاداش و تنبیه‌های آینده را در پیشرفت به سوی اهداف انتخاب شده یا دستیابی به آنها پیش‌بینی کنند. این مورد اخیر، یعنی نتایج خودساخته، به ویژه نقش خاصی در ابقای رفتار به مدت طولانی و در غیاب تقوینهای بیرونی ایفا می‌کند.

مؤثرترین منبع انتظارات کارآمدی، تجربه مستقیم است. اگر فرد با توجه به تجارب گذشته، درباره عملکرد خود، قضاوت موفقیت‌آمیزی داشته باشد، ادراک کارآمدی او زیاد می‌شود و اگر معتقد باشد که عملکردش موفقیت‌آمیز نبوده است، ادراک کارآمدی‌اش کاهش می‌یابد (مارگلیز و مکیب، ۲۰۰۶).

از نظر شانک (۱۹۸۳ الف) انتظار نتایج مطلوب، یادگیرندگان را برای مداومت بیشتر بر انجام دادن تکلیف برمی‌انگیزاند. همبسته شدن پاداشها، با انجام دادن کامل تکلیف، خود کارآمدی فرد را افزایش می‌دهد و حامل پیام پیشرفت فرد در یادگیری است. در مقابل، وقتی پاداش فقط به سبب مشارکت فرد در تکلیف باشد، ناقل پیام پیشرفت برای فرد نیست. شانک (۱۹۸۴ الف) نیز نشان داد که پاداشهای وابسته به عملکرد و تعیین اهداف نزدیک به طور یکسان خود کارآمدی فرد در یادگیری ریاضیات را افزایش می‌دهد، اما ترکیب پاداش و اهداف، بالاترین تأثیر را بر خود کارآمدی و پیشرفت دارد. این تأثیر، شاید به این دلیل است که هر کدام از این عوامل، اطلاعات مهمی درباره پیشرفت به فرد ارائه می‌دهد. تدابیر آموزشی وقتی حامل پیام پیشرفت در یادگیری باشد، علاقه را افزایش می‌دهد و به تبع آن خود کارآمدی را تقویت می‌کند.

چن (۱۹۸۵) که میزان دقت و پیش‌بینی‌پذیری باورهای خود کارآمدی در ریاضیات را بررسی کرد، نشان داد که پیشرفت قبلی، مستقیم یا غیر مستقیم، بر

پیشرفت ریاضی اثر دارد. از نظر پاچارس (۱۹۹۶) خود کارآمدی به طور مستقیم از پیشرفت قبلی تأثیر می‌پذیرد. علاوه بر این، پاچارس و میلر (۱۹۹۴) الگویی ارائه کردند که نشان داد تجارب ریاضی افراد در دبیرستان، رابطه معناداری با خود کارآمدی ریاضی، عملکرد ریاضی و خودپنداره ریاضی داشته است.

علاوه بر تجربه مستقیم، انتظار کارآمدی فرد از مشاهده رفتار دیگران یا تجربه جانشینی تأثیر می‌پذیرد. دیدن افرادی که رفتاری را به نحو شایسته‌ای انجام می‌دهند، می‌تواند انتظار کارآمدی فرد را افزایش دهد. مشاهده افرادی که رفتاری را انجام می‌دهند، مشاهده‌کننده را متقاعد می‌کند که اگر آنان می‌توانند، پس او هم می‌تواند. به عکس، مشاهده افرادی که از انجام دادن رفتاری ناتوان هستند می‌تواند انتظار کارآمدی فرد را کم کند.

میزان تأثیر تجربه جانشینی بر انتظارات کارآمدی به دو عامل بستگی دارد: نخست آنکه، تا چه اندازه مشاهده‌کننده خود را به عمل‌کننده شبیه می‌داند و دوم آنکه، هرچه مشاهده‌کننده در مورد رفتار مشاهده‌شده تجربه کمتری داشته باشد، تأثیر تجربه جانشینی بیشتر می‌شود (رایس و همکاران، ۱۹۸۶).

تشابه ادراک شده با الگو، منبع مهم اطلاعات خود کارآمدی برای یادگیری و عملکرد مشاهده‌کننده است. تحقیقات براون و اینوی (۱۹۷۸)، روزنتال و بندورا (۱۹۷۸) و شانک (۱۹۸۷، ۱۹۹۸) حاکی از این است که مشاهده افرادی که در انجام دادن تکلیف معینی موفق می‌شوند، کارآمدی مشاهده‌کننده را افزایش می‌دهد و فرد را برای تلاش مجدد و بیشتر تحریک می‌کند؛ زیرا از نظر او، اگر همسالان در فعالیت معینی موفق شده‌اند او نیز موفق خواهد شد (شانک، ۲۰۱۲).

شانک و همکاران (۱۹۸۱) نشان دادند که تکالیف مختلف سرمشق‌گیری می‌تواند به طور متفاوت بر باورهای خود کارآمدی افراد تأثیر بگذارد. برای مثال، مشاهده همسالان موفق، کارآمدی مشاهده‌کننده را افزایش می‌دهد و او را برای انجام دادن تکلیف برمی‌انگیزاند. شکست همسالان نیز بر احساس کارآمدی مشاهده‌کننده در انجام دادن تکلیف، تأثیر کاهشی دارد (شانک، ۱۹۸۷). علاوه بر این، تحقیقات بندورا (۱۹۹۷)، روزنتال و زیمرمن (۱۹۷۸) و شانک و زیمرمن (۱۹۹۷)، حاکی از

تأثیر الگوهای مختلف در افزایش سطح باورهای خودکارآمدی یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی اوست.

زیرمن و رینگل (۱۹۸۱) کودکان را به مشاهده دو الگوی بزرگسالی واداشتند که یکی با داشتن اطمینان به توانایی خود در حال انجام دادن تکلیف بود، اما تلاش و پشتکاری در این کار نداشت و دیگری اطمینان چندانی به خود نداشت، اما سعی می‌کرد با تلاش و کوشش تکلیف را با موفقیت انجام دهد. آنان پس از مشاهده الگوها کودکان را به انجام دادن تکالیف مشابهی دعوت کردند. نتایج نشان داد که مشاهده الگویی مطمئن، اما بدون پشتکار، خودکارآمدی یادگیرندگان را به میزان بیشتری ارتقا می‌دهد تا مشاهده یک الگوی بدبین نسبت به خود که پشتکار بالایی دارد؛ الگوی اخیر، خودکارآمدی یادگیرندگان را کاهش داد (شانک، ۲۰۱۲).

والدین، معلمان و مربیان اغلب می‌کوشند تا افراد (فرزندان و یادگیرندگان) را متقاعد کنند که آنان می‌توانند رفتار معینی را، به رغم ارزیابی ناکارآمدی، انجام دهند. اگر ترغیب کلامی نتیجه‌بخش باشد، احتمال دارد فرد، عملکردی مؤثر را انتظار داشته باشد و تلاش بیشتری از خود نشان دهد.

شانک (۱۹۸۵) معتقد است که ترغیب کلامی یادگیرنده مبنی بر اینکه اهدافی را برای خود انتخاب کند، نه فقط خودکارآمدی، بلکه پیشرفت و تعهد به کسب اهداف را در فرد افزایش می‌دهد. تشویق به عنوان عاملی که موجب پافشاری در انجام دادن تکلیف می‌شود، به طور معنادار بر خودکارآمدی تأثیر دارد.

شانک و کاکس در مطالعات خود نشان دادند که ارائه بازخوردهای اسنادی به فرد در حین انجام دادن تکلیف، سبب بهبود خودکارآمدی و عملکرد فرد می‌شود. ارائه بازخورد به تلاش فرد، باعث پافشاری بیشتر بر انجام تکلیف می‌شود. این نوع بازخورد در مراحل اولیه یادگیری تأثیر بیشتری دارد. اما با پیشرفت فعالیت فرد و بهبود مهارتها، ارائه بازخورد مبتنی بر توانایی، ممکن است تأثیر بیشتری بر خودکارآمدی داشته باشد. در مطالعه شانک (۱۹۸۴ الف) افراد در چهار گروه در معرض چهار نوع وضعیت ارائه بازخورد قرار گرفتند؛ یعنی: ۱) بازخورد تلاش؛ ۲) بازخورد توانایی؛ ۳) بازخورد تلاش-توانایی و ۴) بازخورد توانایی-تلاش.

نتایج نشان داد گروهی که بازخورد توانایی را قبل از بازخورد تلاش دریافت کرده بودند، عملکرد بهتر و خودکارآمدی بالاتری نسبت به سه گروه دیگر نشان دادند. علاوه بر این، اثر ارائه بازخورد توانایی بر خودکارآمدی، بیش از اثر ارائه بازخورد تلاش بوده است. تعدد و فوریت ارائه بازخورد نیز، ادراکات بالاتری از خودکارآمدی ایجاد می‌کند. در مجموع، اطلاعاتی که فرد درباره عملکرد و تواناییهای خود از سوی اشخاص مهم و تأثیرگذار دریافت می‌کند، یکی از منابع تأمین‌کننده اطلاعات خودکارآمدی است.

منبع دیگری که انتظارات کارآمدی در آن به وجود می‌آید و تفسیر می‌شود، کنترل حالت زیستی فرد است. خستگی و درد از علائم ناکارآمدی جسمی است. به علاوه، برانگیختگی دستگاه عصبی خودمختار، ترس، تنش، فشار روانی و غیره موجب ناکارآمدی می‌شود و برعکس آن، فرد را کارآمدتر می‌کند. داشتن واکنشهای شدید هیجانی نسبت به یک تکلیف، نشانه‌هایی برای انتظار موفقیت یا شکست در آن را فراهم می‌کند (پاجارس، ۱۹۹۷). پاجارس (۲۰۰۲ الف) معتقد است که افراد می‌توانند با توجه به حالات هیجانی خود در موقعیت تکلیف، واکنشهای هیجانی و نشانه‌های موفقیت و شکست، سطح کارآمدی خود را ارزیابی کنند. افکار منفی و ترس، سطح ادراکات خودکارآمدی را کاهش می‌دهد و از طریق فشار روانی بر عملکرد تأثیر می‌گذارد.

بنابراین، از آنجا که تجربه حالات زیستی و هیجانی در مواجهه با تکلیف بر ارزیابی خودکارآمدی فرد تأثیر دارد، این عامل نیز به منزله یکی از مؤلفه‌های تأمین‌کننده منابع اطلاعات خودکارآمدی مطرح است. حتی افراد افسرده، مستقل از نشانه‌های تکلیف، کارآمدی خود را پایین‌تر ارزیابی می‌کنند. از این نظر، یکی از روشهای ارتقای باورهای خودکارآمدی افراد، کاهش دادن حالات هیجانی منفی و تقویت شرایط جسمی و عاطفی آنان است (مارگلیز و مکیب، ۲۰۰۶).

بندورا (۱۹۹۷) در بازننگری چگونگی کنش این منابع در تأمین اطلاعات خودکارآمدی، معتقد است که اکتساب و تشکیل قضاوت‌های خودکارآمدی تنها از طریق یک بُعد صورت نمی‌گیرد، بلکه اطلاعات کارآمدی در اثر تلفیق و ترکیب

اطلاعات حاصل از این منابع به وجود می‌آید. بنابراین، می‌توان عامل دیگری را با نام تلفیق اطلاعات کارآمدی، به عنوان یک منبع ترکیبی از اطلاعات کارآمدی مطرح کرد؛ اطلاعاتی که از هر یک از این منابع به دست می‌آید به طور مستقیم و خودکار بر قضاوت‌های خودکارآمدی تأثیر ندارد، بلکه از لحاظ شناختی، ارزیابی و تفسیر می‌شود. نوع اطلاعات و یکپارچه کردن آن، مبنایی برای تفسیر اطلاعات است. بنابراین، انتخاب کردن، یکپارچه‌سازی، تفسیر و جمع‌آوری مجدد اطلاعات بر قضاوت‌های خودکارآمدی مؤثر است (پاجارس، ۱۹۹۷).

به نظر بعضی از محققان، باورهای خودکارآمدی متشکل از عوامل مختلفی هستند، که به شکلی هم‌پوش و تعاملی عمل می‌کنند (اسکات، ۱۹۹۶؛ شانک، ۱۹۹۶). بندورا (۱۹۸۶) قدرت نسبی چهار منبع اطلاعاتی را در تعیین خودکارآمدی به ترتیب از بیشترین تا کمترین نقش به منابع عملکرد قبلی، تجارب جانشینی، ترغیب کلامی و حالات زیستی نسبت می‌دهد.

رشد خودکارآمدی

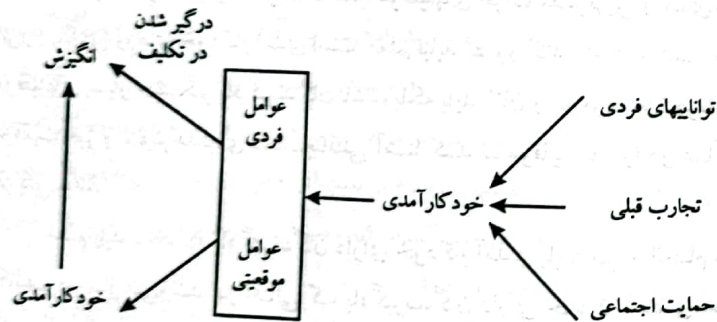
تغییرات ناشی از رشد خودکارآمدی از جمله مباحثی است که بندورا به آن اشاره کرده است. او معتقد است که کارآمدی به تدریج و طی زمان رشد می‌کند. هنگامی که کودکان می‌کوشند تا بر محیط فیزیکی و اجتماعی خود اعمال نفوذ کنند، رشد و پرورش خودکارآمدی را آغاز می‌کنند. آنان مهارت‌های جسمانی، اجتماعی و کلامی را می‌آموزند و این آموخته‌ها و تواناییها را تقریباً به طور مستمر به کار می‌برند. با گسترش دنیای کودک، کارآمدی او تحت تأثیر قضاوت اعضای خانواده (برادران و خواهران) همسالان و بزرگسالان قرار می‌گیرد. همبازیهای کودکان نیز ملاک‌هایی را برای ارزیابی سطح موفقیت فرد فراهم می‌آورند.

با ورود کودک به مدرسه، معلمان با تأثیرگذاری بر رشد تواناییهای شناختی و مهارت‌های حل مسئله بر قضاوت‌های کارآمدی او اثر می‌گذارند. وقتی کودکان

1. integration of efficacy information

کارآمدی خود را در کلاس و مدرسه ارزیابی می‌کنند، درباره تواناییهای خود با توجه به ارزیابیهای معلمان قضاوت می‌کنند.

از نظر بندورا، مدرسی که یادگیرندگان را بر اساس تواناییهای آنان گروه‌بندی می‌کنند، عامل تضعیف خودکارآمدی یادگیرندگان هستند که پیشرفت کمی دارند و بدین ترتیب، عزت نفس گروه ضعیف را کاهش می‌دهند. کارآمدی یادگیرندگان در مدرسه، تحت تأثیر عوامل گوناگون فردی، موقعیتی و اجتماعی است. با توجه به شکل ۳-۳ می‌توان نحوه ارتباط این عوامل را با یکدیگر دید.



شکل ۳-۳ الگوی خودکارآمدی یادگیری مدرسه‌ای (شانک، ۱۹۹۳، ص ۱۱۰)

رشد قابلیت‌ها و تواناییها نقش بسیار مهمی در بهبود خودکارآمدی فرد دارد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، از نظر بندورا، منابع و عوامل متعددی در رشد خودکارآمدی دخالت دارند، که مهم‌ترین آنها پیشرفت‌های واقعی فرد و تجارب مستقیم اوست. تجربه‌های جانشینی، که از طریق الگوها فراهم می‌شود نیز در رشد خودکارآمدی فرد مؤثر است. به علاوه، افراد پاسخ و رفتارهای هیجانی را با مشاهده پاسخ و رفتارهای هیجانی الگو نیز می‌آموزند (از طریق یادگیری مشاهده‌ای و شرطی شدن جانشینی).

اینکه رفتار اکتسابی تا چه اندازه به رفتار مشاهده‌ای شباهت دارد، به نتایج تجربه مشاهده‌شده در آن الگو مربوط است. افراد با تجربه مستقیم از نتایج بیرونی، می‌آموزند که برای رفتاری خاص، در موقعیتی مشخص، انتظار پاداش یا تنبیه داشته

باشند. بدون شک، با تجربه‌ی جانشینی نیز می‌توان بدون تجربه‌ی دردناک، واکنشهای هیجانی را کسب کرد و انتظارات هیجانی را یاد گرفت.

ارتقای باورهای خودکارآمدی

بندورا (۱۹۸۶) برنامه‌های مهمی را در جهت ارتقای باورهای خودکارآمدی معرفی می‌کند که می‌تواند به طور مستقیم معلمان را برای کمک به یادگیرندگان در دستیابی به باورهای خودکارآمدی یاری دهد. در اینجا به بعضی از آنها اشاره می‌کنیم:

۱. فراهم کردن تجارب موفقیت‌آمیز. موفقیت‌های افراد، معتبرترین و قوی‌ترین ابزار ارتقای باورهای خودکارآمدی است. معلم نباید تصور کند که لازم است منتظر موفقیت‌های بسیار چشمگیر یادگیرندگان باشد، بلکه باید آنان را به مرور با تجربه‌های موفقیت‌آمیز و تنظیم هدف‌های دست‌یافتنی آشنا کند تا موفقیتشان را در عملکرد افزایش دهد.

معلم باید بداند که یادگیرندگان دارای خودکارآمدی پایین‌تر از انجام دادن تکالیف سر باز می‌زنند. در حالی که یادگیرندگان دارای خودکارآمدی سطح بالاتر، مشتاقانه در انجام دادن تکالیف شرکت می‌کنند؛ همچنین، این یادگیرندگان اعتماد به نفس بیشتری دارند و ترس کمتری را نیز تجربه می‌کنند. بنابراین، باید اهداف را متناسب با توانایی‌های یادگیرندگان تنظیم کرد.

۲. ترغیب اجتماعی. ارزیابی‌های مثبت معلم و همکلاسان می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای ارتقای خودکارآمدی یادگیرندگان باشد. معلم می‌تواند به گونه‌ای واقعی و عملی یادگیرندگان را قانع کند که توانایی عمل موفقیت‌آمیز و شایسته را دارند.

زیمرمن (۱۹۹۵) معتقد است که کارآمدی فرد ممکن است در محیطی واحد از موضوعی به موضوع دیگر فرق کند. آگاهی از این امر به معلم کمک می‌کند تا با شناسایی نقاط قوت یادگیرندگان و بهبود آنها، شرایط را برای رشد باورهای کارآمد در آنان فراهم کند.

یادگیرندگان دارای کارآمدی بالا، انگیزه، سعی و تلاش بیشتری دارند و بر وظایف سخت‌تری اصرار می‌ورزند. این موضوع بر مشارکتشان در کلاس و انتخاب

رشته‌ی دانشگاهی‌شان مؤثر است. یادگیرندگانی که از نظر درسی، کارآمدی کمتری دارند، شهرت کمتری در بین همکلاسی‌های خود به دست می‌آورند و یا بیشتر از همسالان خود مردود می‌شوند؛ به علاوه، آنان تمایل بیشتری به رفتار نابهنجار دارند.

۳. تجارب جانشینی. دستیابی به این تجارب از طریق مشاهده‌ی الگوهای کارآمد میسر می‌شود. این الگوها می‌توانند از معلمان کارآمد تا همکلاسان و حتی والدین کارآمد در تغییر باشند. به بیانی دیگر، مواجه کردن یادگیرندگان با الگوهای مناسبی که عملکرد پذیرفتنی دارند، می‌تواند یادگیرندگان را کارآمدتر کند. شانک (۱۹۹۰) اهمیت سرمشق‌دهی در خودکارآمدی را مطالعه کرد و دریافت که نمایش روش‌های حل مسائل ریاضی به وسیله‌ی الگوی بزرگسال بر ادراک خودکارآمدی یادگیرندگان و مهارت‌های آنان در حل مسائل ریاضی تأثیر می‌گذارد.

خودکارآمدی معلم نیز تأثیر بسزایی در رشد باورهای خودکارآمدی شاگردان دارد، زیرا معلمانی که به توانایی‌های خود در تدریس اطمینان دارند، شرایطی را در کلاس فراهم می‌کنند که دستیابی به اهداف تحصیلی را تسهیل می‌کند (تی‌شانن و ولفلک، ۲۰۰۱).

اما، معلمان دارای کارآمدی پایین، علاقه چندانی به تدریس ندارند. آنان تعهدی به اهداف آموزشی احساس نمی‌کنند و بهبودی یادگیری را به یادگیرندگان منتقل می‌کنند. بنابراین، معلمانی که احساس کارآمدی دارند، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی، محیط آموزشی بهتری فراهم می‌کنند (همان منبع).

باورهای خودکارآمدی در بعضی از درسها ضروری است. برای مثال، ریاضیات رشته‌ای است که در آن یادگیرندگان افت بیشتری دارند؛ بنابراین، رشد باورهای خودکارآمدی در آن می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای دستیابی به موفقیت باشد. زیمرمن (۱۹۹۵) بعضی از راهبردهای افزایش خودکارآمدی در یادگیرندگان را چنین معرفی می‌کند:

برنامه‌ریزی جهت برداشتن گام‌های ماهرانه همراه با تمرین، نمونه‌سازی راهبردهای تنظیم هدف، ترغیب اجتماعی و بازخورد به عملکرد. اجرای این تمرینها، نه تنها کیفیت آموزش را، بلکه انگیزه و تلاش یادگیرندگان را در انجام دادن تکالیف درسی ارتقا می‌بخشد.

سرانجام، تقویت برانگیختگی زیستی از طریق رژیم غذایی مناسب، کاهش اضطراب و فشار روانی، ورزش، استراحت کافی و توجه به سلامت با استناد به نظریه‌ها و پژوهشهای روان‌شناسان شناختی اجتماعی توصیه می‌شود.

ارزیابی نظام بندورا در حوزه آموزش

بندورا یکی از معدود نظریه‌های مهم در روان‌شناسی را مطرح کرده است که در قرن حاضر نیز همچنان به رشد خود ادامه داده شده است. او روند کلی در روان‌شناسی و آموزش را بر اساس الگوهای کوچک و با تمرکز بر فرایندهایی که در حوزه‌های مختلف عملکرد انسان چون آموزش، ورزش، سلامت، طب و جو اجتماعی سیاسی تأثیر گذارند، تعریف می‌کند. وسعت و دامنه گسترده نظریه بندورا ناشی از کاربردی بودن این نظریه و علایق علمی گسترده اوست. سرمشق‌گیری اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی از جمله سازه‌هایی هستند که در تمامی بافتها و حوزه‌های عملکرد انسان مطرح هستند (زیمرن و شانک، ۲۰۰۳).

بندورا طی پژوهشها و مطالعات خود با بسیاری از نظریه‌های مطرح روان‌شناسی چون روان تحلیل‌گری، شرطی‌سازی عامل، روان‌شناسی صفات، مراحل تحولی و نظریه‌های شناختی کلاسیک، که بر مسائلی چون تعارضات، سائقهای کنترل‌ناپذیر، محیط نامناسب، صفات، گرایشهای تغییرناپذیر و ساختارها و مراحل شناختی تأکید می‌کنند به مخالفت پرداخت. بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۷) این نظریه‌ها توانایی انسان را در مشارکت در مسیر زندگی خود کمتر از حد واقعی آن در نظر می‌گیرند. در حالی که انسانها هم تحت تأثیر محیط هستند و هم خود محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیمرن و شانک، ۲۰۰۳).

دیدگاه موجبت دوجانبه بندورا نه تنها خوشبینانه‌تر از سایر نظریه‌ها در مورد تغییرات اجتماعی و فردی است، بلکه دید وسیع‌تری را در مورد این تغییرات ارائه می‌دهد؛ چرا که فرایندهای تأثیرگذار و تأثیرپذیر را شامل می‌شود. بر اساس

فرایندهای دوراندیشانه تأثیرگذار، یادگیرندگان قادرند کنترل بر خودتنظیمی را ارتقا بخشیده و مسیر زندگی خود را تحت تأثیر قرار دهند (همان منبع).

بندورا معتقد است که فرایند یادگیری انسان در بافت اجتماعی تنیده‌ای است که در آن کودکان دانش خود را از جهان، بر اساس تعاملات اجتماعی و رسانه‌های جمعی به دست می‌آورند. بسیاری از این نوع یادگیریهای اجتماعی در اثر تعامل با همسالان، دوستان، همکلاسها یا رسانه‌های جمعی اتفاق می‌افتد و بنابراین، خارج از کنترل معلمان یا والدین است. از نظر بندورا این منابع جانشینی تجربه، در مقایسه با یادگیری اکتشافی مزیت‌های بسیار زیادی دارد که یکی از این مزیتها اجتناب از پیامدهای زیان‌بار است. بندورا با شوخ‌طبعی به یادگیرندگان گانی که تنها از طریق کوشش و خطا سعی در یادگیری مهارت‌های خطرناک دارند، پیشنهاد می‌کند که ابتدا از وضعیت بیمه‌نامه سلامت خود مطمئن شوند! (زیمرن و شانک، ۲۰۰۳).

مفهوم یادگیری از نظر بندورا چیزی بیش از کسب منفعله دانش است. برعکس یادگیری مستلزم رشد باورهای مربوط به خود^۱ و توانشهای خودتنظیمی در دانش‌آموزان است، به شکلی که در مسیر زندگی بتوانند یادگیری خود را هدایت کنند (همان منبع).

بندورا معتقد است با توجه به رشد فزاینده دانش و نرخ روزافزون تغییرات فناورانه، دست یافتن به مهارت‌های خودتنظیمی، مقدم بر کسب دانش است. با این حال اگر افراد نتوانند این مهارت‌ها را در شرایط دشوار و فشارزای زندگی به کار برند چندان مفید فایده نخواهد بود.

باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نه تنها سبب ارتقای پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه موجب افزایش انگیزش درونی و کاهش اضطراب تحصیلی است. این باورها نه تنها رشد شناختی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بلکه در آینده شغلی آنها نیز مؤثرند و در نتیجه می‌توان گفت این باورها مسیر آینده فرد را رقم می‌زنند (زیمرن و شانک، ۲۰۰۳).

شرایط بهینه برای یادگیری

بندورا (۱۹۸۶) برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، نوعی رویکرد هدایت شده^۱ را پیشنهاد می‌دهد. بر اساس نظر بندورا در هر گام آموزشی: «فرصتهای گوناگونی برای تمرین هدایت شده ایجاد می‌شود به این شکل که کجا و چگونه می‌توان راهبردهای شناختی مورد نظر را در حل مسائل مختلف به کار برد. میزان هدایت اجتماعی هم‌زمان با کسب مهارتها به تدریج کاهش می‌یابد. فعالیتها، پاداشها و چالشهای فردی طوری طراحی می‌شوند که سبب افزایش انگیزش به وسیله فرد و بهبود مداوم یادگیرنده شود. همه این شیوه‌ها به گونه‌ای به کار می‌روند که متضمن پرورش مهارتهای خودتنظیمی و باورهای دانش‌آموزان است» (بندورا، ۱۹۷۶، ص ۲۲۶-۲۲۷ به نقل از: زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳).

برنامه‌های آموزشی که این قواعد را به کار برده‌اند، موجب افزایش باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در تکالیف مختلف آموزشی مانند ریاضیات، خواندن و نوشتن شده‌اند (بندورا، ۱۹۹۷).

تمرکز بر آموزش مبتنی بر خودتنظیمی به این معناست که معلم باید نگاهی ورای آموزش دانش‌داشته باشند. به گفته بندورا، دانش‌آموزان غالباً می‌دانند باید چه کار کنند، اما نمی‌توانند دانش خود را به شیوه‌ای متبحرانه و استادانه به مرحله اجرا درآورند. حتی اگر بتوانند دانش خود را به عمل درآورند، زمانی که به حال خود رها شوند قادر نخواهند بود خود را به گونه‌ای هدایت کنند که از پس تکالیف مشکل برآیند (بندورا، ۱۹۶۷، ص ۲۲۷ به نقل از: زیمرمن و شانک، ۲۰۰۳).

معلمانی که به باورهای خودکارآمدی، هدف‌گزینی، راهبردهای مورد استفاده دانش‌آموزان در یادگیری و سایر اشکال خودتنظیمی توجه می‌کنند، نه تنها به کسب و ارتقای سطح دانش کمک می‌کنند؛ بلکه توانایی یادگیرندگان را برای یادگیری خودجوش در مسیر زندگی و برای تمامی عمر مهیا می‌سازند.

1. a guided mastery approach

خلاصه فصل

در اواخر سالهای ۱۹۵۰ و ابتدای دهه ۱۹۶۰ نظریه رفتارگرایی با انتقادهای روبه‌رو شد. یکی از چالشهای اصلی رفتارگرایی به مطالعات بندورا برمی‌گردد. بندورا تفاوت بین عملکرد و اکتساب را در فرایند یادگیری بارز ساخت. علاوه بر این، وی معتقد بود که عوامل اجتماعی مؤثر بر رفتار در نظریه اسکینر نادیده گرفته شده است. وی از بررسی رفتار قابل مشاهده به عنوان تنها الگو در تبیین رفتار انتقاد کرد و با طرح مبانی فلسفی جدید (موجیت دوجانبه) به همراه سازه‌های روان‌شناختی (صلاحیتها، اهداف و مفهوم خود) نظریه متفاوتی به نام نظریه شناختی اجتماعی را بنا نهاد.

- نظریه شناختی اجتماعی بر یادگیری مستقل از تقویت تأکید دارد و فرایندهای شناختی مؤثر در رفتار را معرفی می‌کند. از مهم‌ترین آنها صلاحیتهای شناختی است که حل مسائل زندگی را امکان‌پذیر می‌کند و اهداف فرد را به سوی آینده هدایت می‌نماید.

علاوه بر این، ادراکهایی از خود و خودکنترلی در این دیدگاه مطرح می‌شود.

- خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم ادراک از خود است که به توانایی ادراک شده فرد در انجام تکلیف در موقعیت ویژه اشاره دارد. این فرایند نقشی اساسی در برانگیختگی فرد دارد و از طریق تأثیر آن بر انتخاب اهداف، تلاش در دستیابی به آن و مقابله با هیجانات همراه با انجام تکلیف و رویدادهای منفی و فشارها اعمال می‌شود.

- بندورا در دهه ۵۰ نظریه جامعی در یادگیری مشاهده‌ای تدوین کرد و آن را به اکتساب مهارتها، راهبردها و رفتارهای متنوع انسان تعمیم داد. مراحل یادگیری مشاهده‌ای از نظر او شامل توجه، یادداری، تولید و انگیزش است. نظریه شناختی اجتماعی پیش‌فرضهایی را برای یادگیری و عملکرد به وجود آورده است که به تعامل فرد، محیط و رفتار (موجیت دوجانبه)، تفاوت بین اکتساب و عملکرد، سرمشق‌گیری، یادگیری مشاهده‌ای و نحوه یادگیری (مستقیم و جانشینی) مربوط است.

- عوامل بسیاری بر یادگیری جانشینی و عملکرد بر اساس رفتارهای آموخته شده تأثیر می‌گذارند. برخی از این عوامل عبارت‌اند از: رشد یادگیرنده، اعتبار و قابلیت الگو،

نتایج جانشینی، انتظارات پیامدی، هدف‌گزینی، ارزشها و خودکارآمدی. از نظر بندورا سه کنش کلیدی برای سرمشق‌گیری وجود دارد: اثر بازداری / بازداری‌زدایی، اثر فراخوان و اثر سرمشق‌گیری. او برخلاف سوابق موجود، که سرمشق‌گیری و تقلید را از یکدیگر متمایز نکرده‌اند، فرایند سرمشق‌گیری را از تقلید کاملاً جدا می‌کند.

- دیدگاه‌های مربوط به تقلید به نظریه‌های غریزه، رشد، شرطی‌سازی و رفتار وسیله‌ای اشاره دارد. بر اساس نظریه تقلید، رفتارهای مشاهده شده نسخه‌برداری غریزی و درونی از الگوی بیرونی است. نظریه رشد با استناد به دیدگاه پیازه بر آن است تا رفتارهای تقلیدی کودکان را با توجه به ساختارهای شناختی آنها تبیین کند. نظریه شرطی‌سازی، تقلید را به صورت نوعی پاسخ‌تعمیم یافته در نظر می‌گیرد و رفتار را نتیجه شکل‌دهی، تقویت و تقلید می‌داند. در نظریه رفتار وسیله‌ای، تقلید از طریق تقویت مکرر پاسخهای هماهنگ با الگو به صورت سائق ثانویه در آمده و به کاهش سائق منجر می‌شود.

- بندورا در سالهای اخیر مفهوم عاملیت انسانی را به عنوان فرایندی مطرح کرده است که فرد از طریق آن دست به فعالیت زده، رفتار، شناخت و عواطف خود را برای رسیدن به هدف تقویت می‌کند. خودتنظیمی به عنوان محور این مفهوم در نظر گرفته شده است.

- خودتنظیمی در ابتدا با سه فرایند واکنش، نظارت و قضاوت‌های فردی معرفی شد. در سالهای بعد زیرمن این دیدگاه اولیه را با فرض سه مرحله دوراندیشی، کنترل عملکردی و خودتأملی بسط داد.

- نظریه بندورا از معدود نظریه‌های تأثیرگذار در روان‌شناسی است که در قرن حاضر نیز به رشد خود ادامه داده است. وسعت، دامنه کاربرد و تأثیرگذاری این نظریه علاوه بر روان‌شناسی به آموزش، سلامت، ورزش و بسیاری از حوزه‌های دیگر نیز گسترش یافته است و سازه‌هایی چون سرمشق‌گیری اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی از جمله سازه‌هایی هستند که در تمامی حوزه‌ها و بافتهای عملکرد انسان قابل طرح است.

فصل چهارم

گشتالت

روان‌شناسی گشتالت همگام با ظهور رفتارگرایی در امریکا آغاز شد. انتشار مقاله ورتایمر، فیلسوف و روان‌شناس آلمانی، با عنوان «مطالعات آزمایشی ادراک حرکت»^۱ در سال ۱۹۱۲ آغازگر این حرکت بود. رفتارگرایی در امریکا انتقادهای خود را بر وونت و تیچنر و کارکردگرایی آغاز کرد. مطالعه هشپاری آن گونه که وونت ادعا می‌کرد در روان‌شناسی علمی و عینی جایی نداشت. ثرندایک نخستین بیانیه خود را در سالهای ۱۹۱۱ و ۱۹۱۳ ارائه داد و اهمیت بازتاب شرطی پاولف برای روان‌شناسی را بررسی کرد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

هم‌زمان با درخشش رفتارگرایی در امریکا، در آلمان موج دیگری از اعتراضات به نام روان‌شناسی گشتالت در برابر جزءنگری وونت ظهور کرد؛ با این تفاوت که برخلاف رفتارگرایان ارزش هشپاری را می‌پذیرفت، اما کوشش در جهت تجزیه آن به اجزاء و عناصر را مورد انتقاد قرار می‌داد و معتقد بود ادراک ما از اشیاء تنها از طریق جمع‌بندی عناصر تشکیل‌دهنده آن ایجاد نمی‌شود و کل هر چیز بیش از اجزاء تشکیل‌دهنده آن است. بنابراین، رفتارگرایی و گشتالت هم‌زمان انتقادات متفاوتی را نسبت به دیدگاه وونت مطرح کردند. تفاوتی که سبب شد این دو مکتب به صورت دو مکتب مستقل در برابر یکدیگر قرار بگیرند (همان منبع).

1. "Experimental Studies of the Perception of Movement"

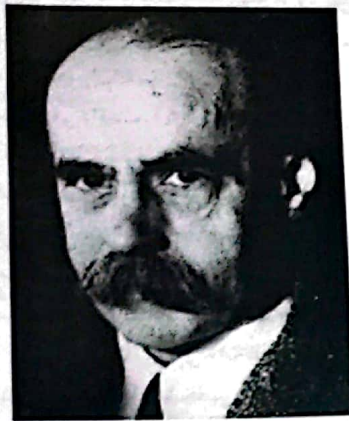
این دیدگاه واکنشی بود به ذره‌نگری وونت و به مفاهیم ذهنی که از سوی هربارت و دیگر روان‌شناسان سنتی حمایت می‌شد و نیز به عنوان اعتراضی بر رویکرد جزءنگر که به وسیله واتسن، ثرندایک و دیگران مطرح شده بود. اما آنچه سبب شد در امریکا ابتدا مکتب رفتارگرایی به عنوان رویکرد مسلط روان‌شناسی در آید، روح فکری و بستر فرهنگی زمان بود. اما در آلمان، شرایط به گونه‌ای بود که جزءنگری و تجزیه و تحلیل هشیاری مورد مطالعه وونت به چالش کشیده شد و گشتالت به عنوان موج نخست اعتراضات بر درون‌نگری وونت ظهور کرد. در حالی که، روح زمان، در امریکا بستر فکری مناسبی برای پذیرش رفتارگرایی فراهم کرده بود. بنابراین، روان‌شناسی گشتالت به دلایلی که بعداً به بحث درباره آن خواهیم پرداخت، در امریکا با روند آهسته‌تری مورد پذیرش قرار گرفت.

بنیان‌گذاران مکتب گشتالت

بنیان‌گذاران روان‌شناسی گشتالت مکس ورتایمر، کورت کافکا، ولف گانگ کهلر و کورت لوین بودند. ورتایمر بنیان‌گذار اصلی آن بود و کهلر و کافکا مروج این مکتب به شمار می‌روند. در تاریخ روان‌شناسی بیشتر ورتایمر به عنوان بنیان‌گذار این دیدگاه شناخته شده است. در تاریخ علم، به ندرت نهضتی تا این اندازه به نام چند شخص بستگی داشته است (برینگ، ۱۳۷۴).

این چهار اندیشمند، که همه اهل آلمان بودند، سرانجام در امریکا سکونت کردند و بعدها در همان‌جا از دنیا رفتند. آنها کار خود را با مفاهیم نسبتاً انتزاعی در خصوص ماهیت ادراک^۱، تفکر و ساخت تجربه روانی آغاز کردند، به تفسیر مشاهدات روزمره در چهارچوب این مفاهیم نو پرداختند و فرضیه‌های خود را در قالب آزمایش‌هایی مطالعه کردند (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷). نتیجه کار آنان شکل‌گیری، تحول و بسط نظریه‌ای بود که در زبان آلمانی به نام گشتالت معروف شد و در سایر زبانها نیز با همین عنوان به کار رفت.

1. perception



مکس ورتایمر (۱۸۸۰-۱۹۴۳)

مکس ورتایمر در ۱۵ آوریل ۱۸۸۰ در شهر پراگ^۱ به دنیا آمد. پدرش معلم بود. وی مدت دو سال در رشته حقوق تحصیل کرد، اما بعدها تصمیم به مطالعه فلسفه روان‌شناسی گرفت. دکترای خود را در سال ۱۹۰۴ با درجه عالی در رشته روان‌شناسی از ورزبورگ^۲ و با راهنمایی کالپی گرفت. وی یکی از دوستان نزدیک آلبرت اینشتین^۳ فیزیک‌دان بود (بوئری، ۲۰۰۶). مشهور است که او در تابستان ۱۹۱۰ و در هنگام مسافرت با قطار به وین متوجه راه حل جدیدی برای حل مسئله حرکت نامی^۴ یا پدیده فای^۵ شد، که بر اساس آن اگر دو نور مختلف به میزان معینی خاموش و روشن بشوند، در بیننده این تصور را ایجاد می‌کنند که تنها یک نور است که پس و پیش می‌شود (همان منبع). او در فرانکفورت از قطار پیاده شد، یک

استروسکوب بچه‌گانه از یک اسباب‌بازی فروشی خرید و در اتاق هتل خود مشغول به کار شد. اندکی بعد، شومن^۶ استاد دانشگاه فرانکفورت از وی دعوت کرد تا مطالعات خود در این زمینه را در دانشگاه فرانکفورت ادامه دهد. در همین زمان، ابتدا کهلر و بعد کافکا به عنوان آزمودنی و بعدها همکار به او پیوستند (برینگ، ۱۳۷۴). همین واقعه به انتشار مقاله‌ای در سال ۱۹۱۲ و شروع روان‌شناسی گشتالت منجر شد. ورتایمر، در همین سالها به ایراد سخنرانی در دانشگاه فرانکفورت پرداخت و در سال ۱۹۱۶ به برلین نقل مکان کرد و تا سال ۱۹۲۲ استادیار این دانشگاه بود. او در سال ۱۹۲۵، که دوباره به فرانکفورت بازگشت، استاد تمام شده بود (بوئری، ۲۰۰۶).

ورتایمر در سال ۱۹۲۳ مقاله تأثیرگذار «سازماندهی ادراک»^۷ را نوشت. او در سال ۱۹۳۳ و چند سال قبل از جنگ جهانی دوم و در حالی که ۵۳ سال داشت به امریکا مهاجرت کرد و در همان‌جا کتاب تفکر بارور^۸ را به رشته تحریر در آورد و در آن به جزئیات رویکرد گشتالت درباره تفکر و حل مسئله پرداخت. این کتاب را بعد از مرگ ورتایمر در سال ۱۹۴۵ پسرش

1. Prague
2. Wurzburg
3. Einstein
4. apparent motion
5. phi phenomena
6. Schumann
7. "Organization of Perception"
8. Productive Thinking

مایکل منتشر کرد (همان منبع). او در این کتاب حل مسئله از دید روان‌شناسی گشتالت را بر اساس فرازهای مهم حل مسئله از سوی اندیشمندانی چون گالیله و اینشتین و ارائه مسائل ریاضی به دانش‌آموزان تفسیر کرد. ورتایمر جوهره اصلی حل مسئله موفقیت‌آمیز را توجه به ساخت کلی مسئله می‌داند. اگر یک بخش از حل مسئله توجه فرد را جلب کند به معنای تجزیه آن بخش از کل مسئله نیست، بلکه به معنای دستیابی به ساختاری عمیق‌تر، گروه‌بندی و معنی‌دهی جدید به آن است. علاوه بر این، ورتایمر مقالاتی درباره واقعیت (۱۹۳۴)، اصول اخلاقی (۱۹۳۵)، دموکراسی (۱۹۳۷) و آزادی (۱۹۴۰) نوشت. ورتایمر قصد داشت این مقالات را به صورت یک مجموعه منتشر کند که اینشتین مقدمه‌ای بر آن نوشت. هرچند این مجموعه به انگلیسی چاپ نشده، اما سرانجام زیر نظر والتر (۱۹۹۱) به آلمانی به چاپ رسید (هرگنهان، ۱۳۹۰).

ورتایمر تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر آبراهام مازلو داشت، چنان‌که او با مطالعه آثار ورتایمر و مطالعه تواناییهای شخصی او مفهوم خود شکوفایی را ابداع کرد و موجب ارتقای مکتب فکری انسان‌گرایی شد. مازلو در مقدمه کتاب انگیزش و شخصیت^۱ روح فکری و فرهنگ زمان خود را که در تکامل او در مقام یک روان‌شناس تأثیر داشته است، شرح می‌دهد. او توضیح می‌دهد که چگونه زندگی در شهر نیویورک، «مرکز روان‌شناسی دنیا» در اواخر دهه سی به تماس وی با ورتایمر و کافکا منجر شد (بیلر، ۱۳۹۰). این روان‌شناس شهیر آلمانی در ۱۲ اکتبر ۱۹۴۳ در نیواشل نیویورک به علت انسداد شرایین درگذشت.

واژه آلمانی گشتالت به سختی قابل ترجمه است؛ تیچنر اصطلاح شکل^۱ را پیشنهاد کرده است. اما این اصطلاح معنای کامل آن را در بر نمی‌گیرد. ترجمه‌های دیگر آن صورت^۲، الگو^۳ و ساختار^۴ است که در همه آنها برخی از معانی گشتالت وجود دارد، اما هیچ کدام از آنها به تنهایی و به صورت دقیق، معنای این اصطلاح را انتقال نمی‌دهد. گوته^۵ خیلی قبل‌تر از طرح رسمی نظریه گشتالت در روان‌شناسی و فلسفه، این اصطلاح را در قالب یک سبک^۶ مطرح کرد که به وسیله روان‌شناسان گشتالت به کار رفت (ورتایمر، ۲۰۱۲). امروزه گشتالت کاملاً در زبان انگلیسی جا افتاده است و مترادفی برای آن به کار نمی‌رود (برینگ، ۱۳۷۴).

1. Motivation and Personality
2. configuration
3. form
4. pattern
5. structure
6. Goethe
7. manner

تأکید روان‌شناسی گشتالت بر اصول «موجیت در روابط» است؛ به این معنا که ویژگی بخشها، وابسته به ارتباط آنها با مکان، نقش و کنش آن بخشها در قالب یک کل است. آنها همچنین عنوان کردند که کل با مجموع قسمتها برابر نیست و بیشتر از مجموع بخشهای تشکیل‌دهنده آن است. یک کل، نظامی پویاست که از نظر بنیادی از هر نوع تجمع و پیوستگی تصادفی متفاوت است (ورتایمر، ۲۰۱۲). برای مثال، زمانی که به منظره‌ای نگاه می‌کنیم در واقع، درختان و آسمان را می‌بینیم نه عناصر مجزایی مثل درختندگی یا رنگ آن را، که ممکن است به طریقی با ساخت ادراک ما از درختان یا آسمان مرتبط شود (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

ساخت ادراک ما از درختان یا آسمان محدودی از فرایندهای روان‌شناختی هستند، برقراری ارتباطهای ساده، موارد محدودی از فرایندهای روان‌شناختی هستند، مانند زمانی که فرد می‌تواند شماره تلفن را به افراد مرتبط کند. اما برقراری برخی از روابط به این سادگیها نیست و ممکن است غیر معمول و بی‌قاعده اتفاق بیفتد. روان‌شناسی گشتالت چگونگی به وجود آمدن این گونه روابط را مورد بررسی قرار می‌دهد. موارد پیوند یافته، حداقل در بخشها یا اجزاء آنها، از طریق پیوند ایجاد شده تحت تأثیر قرار گرفته و تغییر می‌کند و این به نوبه خود پیوندها را تغییر می‌دهد. بیشتر حوادث و فرایندهای روان‌شناختی یا بدون معنی به هم اتصال یافته‌اند^۲ یا به دلیل خاصی با هم ارتباط دارند^۳. اما به نظر می‌رسد بیشتر فعالیتها از درون سازمان یافته و معنادار هستند (ورتایمر، ۲۰۱۲).

از نظر هارتمن (۱۹۳۵) به نقل از: وین و اسنیدر، (۱۹۹۶) کلمه گشتالت اسم^۱ آلمانی است که در نظریه گشتالت به این معنا به کار می‌رود که هر کل از اجزاء تشکیل‌دهنده خود مجزاست. بنابراین، روان‌شناسی گشتالت بر آن است تا به مطالعه چگونگی مشاهده و درک افراد از پیوندهای کلی بپردازد تا بخشهای مجزایی که کل را ایجاد کرده‌اند. بر اساس دیدگاه ورتایمر (۱۹۲۴) به نقل از: وین و اسنیدر، (۱۹۹۶):

1. relational determination
2. senseless agglutination
3. hookups
4. noun

نظریه گشتالت از ارائه راه‌حلهایی که دوگانگی ساده علم و زندگی را پیشنهاد می‌دهند، رضایت ندارد. به جای آن، شکاف مسائل را با بررسی فرضیه‌های بنیادی علم حل می‌کند. این‌گونه به نظر می‌رسد که آهنگ مطالعه علوم در اروپا علم را به معنای شکستن پیچیدگیها به عناصر تشکیل‌دهنده آن و به صورت مجزا کردن عناصر، کشف قوانین آنها و سپس روی هم گذاشتن (بر هم سوار کردن) آنها و در نتیجه حل مسئله در نظر گرفته است و با این روش، تمامی کله‌ها (مفاهیم کلی) به قطعات و روابط جزئی بین قطعات کاهش یافته است. بنابراین، قاعده بنیادی روان‌شناسی گشتالت به این صورت است: کلهایی وجود دارد که رفتار آنها با عناصر فردی و مجزای آنها تعیین نشده است، بلکه در اینجا ارتباط فرایند-بخش با ماهیت درونی کل مورد توجه است. روان‌شناسی گشتالت سعی می‌کند تا ماهیت چنین کلهایی را تعیین کند.

بستر فلسفی، فکری و فرهنگی روان‌شناسی گشتالت

مکتب گشتالت نیز همانند سایر نظریه‌ها و مکاتب در روان‌شناسی بر بستری فلسفی استوار بوده و با توجه به حوادث و رخداد‌های علمی، فرهنگی و تاریخی زمان خود توسعه یافته است. با در نظر گرفتن مباحث معرفت‌شناختی، که در فصل نخست بدان پرداخته شد، موضع گشتالت مبتنی بر وحدت ادراک، بر اندیشه‌های فلسفی افلاطون و کانت مبتنی است. کانت معتقد بود دنیای بیرون به این دلیل منظم به نظر می‌رسد که ذهن انسان نظم را به آن تحمیل می‌کند. اطلاعات گرفته شده از دنیای بیرون از طریق ذهن سازماندهی و ادراک می‌شود (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). بنابراین، مکتب گشتالت یکی از نمونه‌های کلاسیک خردگرایی در روان‌شناسی است که در آن اصالت با ذهن است (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

ریشه‌های شکل‌گیری گشتالت از اندیشه‌های برنتانو، ارنست ماخ^۱، استاد فیزیک، و فون اهرنفلز^۲، پایه‌گذار مکتب اتریشی کیفیتهای گشتالتی^۳، نشئت گرفت.

1. part-process
2. Mach
3. Ehrenfels
4. Gestalt qualities

برنتانو با تمرکز وونت بر اجزاء تجربه هشیار مخالفت کرد و معتقد بود که روان‌شناسی مطالعه تجربه است. او روش درون‌نگری را مصنوعی خواند و بر مشاهده تجربه به صورت مستقیم‌تر و به همان شکلی که اتفاق می‌افتد، علاقه‌مند بود. روش او شبیه روشهایی بود که روان‌شناسان گشتالت بعدها مورد استفاده قرار دادند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

ماخ، استاد فیزیک دانشگاه پراگ، با کتابی به نام *تحلیل احساس* (۱۸۵۵)، تأثیری مستقیم بر انقلاب گشتالتی گذاشت. وی معتقد بود که حتی با تغییر موقعیت فضایی، ادراک ما از اشیاء ثابت می‌ماند. اندیشه‌های ماخ به وسیله اهرنفلز به حوزه روان‌شناسی گشتالت وارد شد (همان منبع).

اهرنفلز معتقد بود کیفیتهایی از تجارب وجود دارند که نمی‌توان آنها را برحسب ترکیبی از احساسهای ابتدایی تبیین کرد. او این کیفیتها را کیفیتهای گشتالتی نامید؛ یعنی ادارکهایی که از احساس صرف فراتر هستند. ورتایمر که با اهرنفلز در پراگ تحصیل می‌کرد خاطر نشان ساخت که مهم‌ترین حرکت برای نهضت گشتالتی به وسیله اهرنفلز آغاز شد. البته در خصوص تأثیرات علمی بستر ساز برای شکل‌گیری این مکتب نقش فیزیک به ویژه میدانهای نیرو^۱ را نباید فراموش کرد (همان منبع).

بر اساس نظریه میدانهای نیرو، اگرچه عناصر شکل‌دهنده میدانهای مغناطیسی یا الکترونیکی تحت تأثیر نیروی میدانی قرار می‌گیرند، این میدانها دارای ساختاری جدید هستند که از مجموع تأثیرات عناصر یا ذرات واحد فراتر است. بنابراین، فیزیک جدید آن زمان به جای تأکید بر جزء‌نگری، که رویکردی قدیم‌تر در فیزیک بود، بر یک کل یکپارچه از میدان نیروها تمرکز کرده بود. این اندیشه را کهلر، که سابقه‌ای درخشان در فیزیک داشت، در روان‌شناسی مطرح کرد. کهلر در این باره نوشت: «روان‌شناسی گشتالت نوعی کاربرد فیزیک میدانی در حوزه‌های اساسی روان‌شناسی است» (کهلر، ۱۹۶۹، ص ۷۷ به نقل از:

1 fields of force

شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). بنابراین، بنیان‌گذاران مکتب گشتالت تحت تأثیر فیزیک نوین زمان خود قرار داشتند، در حالی که واتسن، بنیان‌گذار رفتارگرایی بر اساس رویکرد قدیم فیزیک، که بر کاهش‌گرایی و جزء‌نگری تأکید داشت بر عناصر رفتار تأکید می‌کرد.

روح فرهنگی و تاریخی زمان

صرف نظر از این تأثیرات اولیه، روح فرهنگی و تاریخی زمان نیز در ایجاد نهضت گشتالت تأثیرگذار بود. از نظر تاریخی و فرهنگی، روند شکل‌گیری و پیشرفت روان‌شناسی گشتالت را می‌توان با توجه به حوادث جنگ‌های جهانی مورد بررسی قرار داد. در میانه قرن بیستم و قبل از شروع جنگ جهانی جنبش گشتالت در زادگاهش آلمان مکتب فکری برجسته و منسجمی محسوب می‌شد. مؤسسه روان‌شناسی برلین تعداد بسیاری از دانشجویان را از کشورهای مختلف به خود جذب کرده بود (که تقریباً نیمی از آنان را زنان تشکیل می‌دادند). رویدادهایی چون سفر کهلر به تریف^۱ و انجام آزمایش‌هایی که وی را به مفهوم بینش^۲ رساند، ترسیم قوانین سازمان ادراکی^۳ به وسیله ورتایمر، انتشار دو کتاب *استعداد ذهنی میمونها* از سوی کهلر (۱۹۲۵) و *رشد ذهن به وسیله کافکا* (۱۹۳۴)، انتشار کتاب *اصول روان‌شناسی گشتالت کافکا* (۱۹۳۵) و نخستین مطالعات در زمینه نظریه میدانی^۴ لوین در خلال این سالها رخ داد (همان منبع). اما با وجود این پیشرفت‌ها، گشتالت تا پس از سالهای جنگ جهانی دوم در امریکا مورد توجه قرار نگرفت.

همان‌طور که ملاحظه شد ورتایمر در سال ۱۹۱۲ گشتالت را بنیان‌گذاری کرد. درست یک سال بعد، رفتارگرایی را واتسن در امریکا پایه‌گذاری کرد (برینگ، ۱۳۷۴). اما به دلایلی این مکتب در امریکا پیشرفت کمتری نسبت به آلمان داشت. یکی اینکه رفتارگرایی در امریکا در آن زمان حضور پررنگی

1. Tenerif
2. insight
3. principles of perceptual organization
4. field theory

داشت و به عنوان رویکردی مسلط سالیان سال روان‌شناسی را متأثر ساخته بود. دلیل دیگر این بود که مهم‌ترین کتابهای این مکتب به زبان آلمانی نوشته شده بود و اقتضای دسترسی به آنها ترجمه به زبان انگلیسی بود. دلیل سوم، به این تفکر اشتباه درباره گشتالت باز می‌گشت که بر اساس آن این مکتب تنها به مقوله ادراک توجه دارد، در حالی که روان‌شناسی گشتالت به طور گسترده با مسائل تفکر و یادگیری و در نهایت با تمام جنبه‌های تجربه‌هشیار سروکار داشت (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). مایکل ورتایمر مهم‌ترین دلیل تمرکز گشتالت بر ادراک را

این چنین شرح می‌دهد:

مهم‌ترین دلیل اینکه روان‌شناسان گشتالت، آثار اولیه خود را بر ادراک متمرکز کردند روح فرهنگی زمان بود: روان‌شناسی وونت که گشتالت‌ها علیه آن قیام کردند، بیشترین حمایت خود را از پژوهش درباره احساس و ادراک به دست آورده بود. بنابراین روان‌شناسان گشتالت ادراک را به عنوان عرصه مطالعه خود انتخاب کردند تا از سنگر خود وونت به او حمله کنند (ورتایمر، ۱۹۷۹، ص ۱۳۴ به نقل از: شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

بنابراین، شرایط زمانی مناسبی لازم بود تا مکتب گشتالت در امریکا به درستی معرفی شود. جنگ جهانی دوم و مهاجرت بنیان‌گذاران این مکتب بستر مناسب را برای نیل به این مقصود مهیا ساخت.

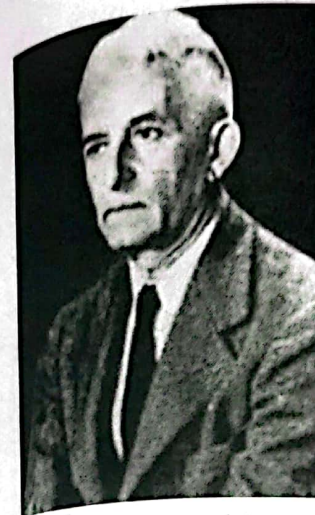
با شروع جنگ جهانی و مشکلاتی که پس از حضور حزب نازی در آلمان ایجاد شد، راه برای حضور بنیان‌گذاران این نظریه در امریکا به ویژه با ترجمه دو کتاب کهلر و کافکا به زبان انگلیسی باز شد (برینگ، ۱۳۷۴). مهاجرت این افراد و تدریس در دانشگاه‌های امریکا بستر مناسبی برای بسط بیشتر این نظریه در سرزمین جدید به وجود آورد. انتشار کتاب *تفکر بارور ورتایمر*، توجه به مسئله یادگیری و در نهایت بسط و گسترش نظریه میدانی لوین از دیگر دستاوردهای این مهاجرت بود. علاوه بر این، مکتب گشتالت از طرف اندیشمندانی مانند دیویی که چون سایر کارکردگرایان به کاربرد روان‌شناسی در آموزش علاقه‌مند بود، بسیار مورد استقبال قرار گرفت (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

کهلر و مفهوم بینش
 تعریف در ۲۰۰ مایلی ساحل افریقا مشهورترین جزیره در تاریخ روان‌شناسی است.
 کهلر یکی از چهار روان‌شناس اصلی نظریه گشتالت بین سالهای ۱۹۱۳ و ۱۹۱۸ در
 این جزیره به انجام آزمایشهایی روی میمونها پرداخت. زمانی که کهلر فرانکفورت
 را به مقصد تعریف ترک می کرد بر این تصور بود که تنها راه یادگیری حیوانات از
 طریق کوشش و خطاست. اما نتایج آزمایشهای وی چیز دیگری را نشان داد. سلطان
 (باهوش‌ترین میمون در آزمایشهای کهلر) توانست به صورت ناگهانی حل مسئله
 کند، به طوری که به نظر می‌رسید مانند یک انسان باهوش درباره مسئله فکر کرده و
 ظرفیت حل مسئله دارد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

کهلر دو مجموعه آزمایش با میمونها انجام داد. در آزمایشی که فقط از یک
 جعبه استفاده می‌شد مشوقی مانند یک موز از سقف آویزان شده بود. انتظار می‌رفت
 میمون بتواند جعبه را زیر پای خود گذاشته و موز را به دست بیاورد. یا در آزمایشی
 دیگر که سقف قفس بلندتر بود، چندین جعبه داخل قفس قرار گرفت. میمون
 قوطیها را روی هم قرار داد، از آن بالا رفت و موز را برداشت. در آزمایش بعدی،
 موزی را دور از دسترس و چوبی را در دسترس میمونی قرار داد که در قفس بود.
 میمون از چوب برای رسیدن به موز استفاده و قطعه‌های چوب را به هم وصل کرد تا
 به موز برسد. نتایج این آزمایشها به مطرح شدن مفهوم «بینش» یا «تجربه کشف
 ناگهانی» انجامید که در کتاب مشهور *استعداد ذهنی میمونها* به وسیله کهلر به آن
 پرداخته شد (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

بینش یا تجربه کشف ناگهانی نیز مستلزم طی چندین مرحله است؛ چنان که
 یرکر^۱ (۱۹۲۷) به نقل از: هیلگارد و باور، (۱۳۶۷) مراحل زیر را برای دستیابی به بینش
 مطرح کرده است:

۱. بازیابی، واری و مطالعه مجددانه موقعیت مسئله آفرین.
۲. حالت تردید، تأمل و توجه متمرکز.



ولف گنگ کهلر (۱۸۸۷-۱۹۶۷)

ولف کانگ کهلر در ۲۱ ژانویه سال ۱۸۸۷ در شهر
 تالین^۱ استونی واقع در منطقه بالتیک به دنیا آمد.
 وی درجه دکترای خود را در سال ۱۹۰۹ زیر نظر
 اشومف از دانشگاه برلین^۲ دریافت کرد و بعدها
 در مؤسسه روان‌شناسی فرانکفورت به همکاری با
 ورتایمر پرداخت (بوئری، ۲۰۰۶). موضوع رساله
 دکترای وی، روان‌شناسی اصوات^۳ بود. او در سال
 ۱۹۱۳ و هم‌زمان با جنگ جهانی اول فرانکفورت
 را به مقصد جزیره افریقای تعریف برای مطالعه
 روی میمونها ترک کرد، که نتیجه این مطالعات
 طرح مفهوم بینش در کتابی به نام *استعداد ذهنی
 میمونها* بود (بوئری، ۲۰۰۶). این کتاب در سال
 ۱۹۲۵ به زبان انگلیسی و در سال ۱۹۲۸ به زبان
 فرانسوی ترجمه شد (برینگ، ۱۳۷۴).

کهلر بعد از مراجعت به آلمان، مقام استادی در دانشگاه گتینگن (۱۹۲۱-۱۹۲۲) را
 پذیرفت و در سال ۱۹۲۲ به عنوان مدیر انستیتوی روان‌شناسی در دانشگاه برلین جانشین
 اشومف شد. این مقام با اعتباری بود و روان‌شناسی گشتالت را به شهرت بین‌المللی رساند.
 مدیریت کهلر دو بار به دلیل سفر به امریکا قطع شد. او استاد مهمان در دانشگاه کلارک
 (۱۹۲۶-۱۹۲۵)، سخنران جیمز در هاروارد (۱۹۳۴-۱۹۳۵) و استاد مهمان در دانشگاه شیکاگو
 (۱۹۳۵) بود (هرگهان، ۱۳۹۰). وی در طی این سالها کتاب *روان‌شناسی گشتالت* را به زبان
 انگلیسی نوشت (ورتایمر، ۲۰۱۲). او در سال ۱۹۳۵ و به دلیل تسلط نازیها راهی امریکا شد و
 تا بازنشستگی (۱۹۵۸) در ایالت پنسیلوانیا مشغول به کار بود. او کتابهای *مکان با ارزشی در
 دنیای واقعیها* (۱۹۳۸) و *پروشهای در روان‌شناسی* (۱۹۴۰) را منتشر کرد و در این کتابها به
 رابطه بین نظریه میدانی در فیزیک و روان‌شناسی گشتالت پرداخت. آخرین کتاب وی نیز با
 عنوان *وظیفه روان‌شناسی گشتالت* (۱۹۶۹) بعد از مرگ او منتشر شد (هرگهان، ۱۳۹۰). وی
 در ۱۱ ژوئن ۱۹۶۷ در نیو همپشایر^۴ درگذشت.

1. Tallin
2. University of Berlin
3. psychoacoustics
4. New Hampshire



سیمون معروف به سلطان در آزمایشهای کهلر

۳. نشان دادن پاسخ آزمایشی قابل قبول.

۴. اجرای آزمایشی گونه دیگری از پاسخ در صورت ناکارآمد بودن پاسخ اول. در این حالت انتقال از یک پاسخ به پاسخ دیگر حالت جهشی و ناگهانی دارد.

۵. توجه مداوم یا مکرر به هدف و به تبع آن داشتن انگیزه در جهت هدف.

۶. ظهور نقطه بحرانی که در آن جاندار به صورت ناگهانی، مستقیم و مشخص عمل انطباقی مورد نیاز را نشان می‌دهد.

۷. آمادگی برای تکرار فوری پاسخ انطباقی پس از آنکه یک بار صورت گرفت.

۸. توانایی قابل ملاحظه در کشف وجه عمده مستتر در موقعیت مسئله آفرین و توجه به آن وجه همراه با نادیده گرفتن نسبی تغییرپذیری وجوه غیر اصلی.

کوششهای کهلر و نتایج آزمایشهای وی به شکل دهی اصول یادگیری در این دیدگاه منجر شد. روان‌شناسان گشتالت و نظریه پردازان میدانی به پدیده‌های ادراکی علاقه‌مند بودند. یادگیری از این دیدگاه پدیده‌ای شناختی است که بینش مورد نظر با طی مراحل حل مسئله حاصل می‌شود (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹).

کامل‌ترین و منسجم‌ترین تحلیل از مسائل یادگیری در کتاب اصول روان‌شناسی (۱۹۳۵) کافکا ارائه شده است. وی در این کتاب اذعان می‌کند که:

ادراک و فرایندهای مسئله‌گشایی بیش از هر چیز دیگر مورد توجه روان‌شناسان گشتالت بود و یادگیری امری ثانوی و فرعی نسبت به ادراک تلقی می‌شد. آموخته‌ها حاصل اصول سازمان ادراکی‌اند و به وسیله آنها مشخص و معین می‌شوند. ماهیت عملکرد نیز تابع این است که موقعیت حاضر به چه شیوه‌ای از سوی فرایندهای مسئله‌گشایی تحلیل می‌شود و برای این منظور به چه صورتی از رد پای تجارب گذشته استفاده می‌شود. واضح است که با چنین دیدگاهی روان‌شناسان گشتالت نمی‌توانند علاقه چندانی به آزمایشهایی در زمینه خودیادگیری نشان دهند و یا لاقط ترجیح دهند که یادگیری انسان را بررسی کنند. با وجود این، گرایش شدیدی که در نخستین دوره تحول روان‌شناسی در امریکا به شرطی شدن و یادگیری حیوانات مشهود بود، روان‌شناسان گشتالت را بر آن داشت که در امریکا بحثهای خود را به یادگیری حیوانات و مسائل مربوط به تفسیر آن، که مشغله ذهنی روان‌شناسان آن زمان بود نیز بکشانند. به همین دلیل، روان‌شناسی گشتالت از همان لحظه که وارد امریکا شد مجبور شد که در قلمرو علمی متفاوتی از خود دفاع کند (کافکا، ۱۹۳۵ به نقل از: هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

اصول سازمان ادراکی

ورتایمر (۱۹۲۳) در مقاله‌ای به توصیف برخی متغیرهای مربوط به محرک می‌پردازد که تحت عنوان اصول سازمان ادراکی تعیین می‌کنند که ما به چه شیوه‌ای بعضی از محرکها را با هم گروه‌بندی می‌کنیم، چگونه از این طریق به یک میدان بصری ساخت خاصی می‌دهیم و یا به گونه‌ای خاص آن را تفسیر می‌کنیم (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷). این اصول به این دلیل که از طریق آنها جهان درک شده خود را سازمان می‌دهیم، ضروری هستند (شولتر و شولتر، ۲۰۱۲).

کوششهای بعدی روان‌شناسان گشتالت به ارائه قانون عمومی طرح‌گرایی^۱ منجر شد. بر اساس این قانون، سازمان روان‌شناختی (گروه‌بندی ادراکی) تحت تأثیر اصول فرعی به سوی گشتالتهای خوب یا شکل‌های خوب میل می‌کند و از خصوصیات مانند نظم، سادگی و ثبات زمانی برخوردار است (ورتایمر، ۲۰۱۲). در اینجا به بررسی این قوانین می‌پردازیم.

۱. قانون شکل و زمینه^۱. در ادراک، گرایش به جدا کردن یک یا چند شیء (شکل) از صفحه ادراکی (زمینه) وجود دارد. اگر شکلی مرکب و یا طرحی مشخص، در زمینه‌ای نه‌چندان واضح و کم و بیش بی‌شکل، برجسته‌تر به نظر آید، در واقع رابطه شکل و زمینه را نشان می‌دهد. سازمان یافتن محرکها به صورت شکل و زمینه، لازمه الگو دادن به محرکهاست؛ نقشهای بسیاری هستند که در طبیعت به صورت شکل و زمینه ادراک می‌شوند.

رابطه شکل و زمینه به حس بینایی محدود نمی‌شود و به تمام حواس قابل تعمیم است. برای مثال، وقتی فرد آهنگی را در اتاق شلوغی می‌شنود، آهنگ شکل است و هیاهوی درون اتاق، زمینه؛ یا هنگامی که فرد غذایی را با ادویه تند می‌خورد، طعم تند ادویه، شکل و سایر مزه‌های موجود در غذا زمینه است (شکل ۴-۱ الف).

۲. قانون مجاورت. عناصر مجاور به دلیل موقعیت زمانی و مکانی با هم ترکیب می‌شوند. خطهای شکل ۴-۱ ب معمولاً در سه گروه و در هر گروه به صورت سه خط ادراک می‌شود. البته امکان درک این مجموعه به صورتهای دیگر نیز ممکن است.

۳. قانون مشابهت. در صورتی که همه شرایط برابر باشند، عناصر مشترک در یک ساختار با یکدیگر درک می‌شوند. قانون مشابهت^۲ نشان‌دهنده این است که مجموعه‌هایی شبیه به هم، از نظر اندازه و رنگ، در یک گروه و با هم درک می‌شوند (شکل ۴-۱ ج).

۴. غلبه مجاورت ادراک بر شباهت. به استناد این اصل مواردی که در مجاورت هم قرار می‌گیرند، به رغم مشابهت با یکدیگر درک می‌شوند. به عبارت دیگر، مجاورت در ادراک بر شباهت غلبه دارد. پس مجاورت می‌تواند شباهت را تحت الشعاع قرار دهد و مجموعه مجاور، اما متفاوت، با یکدیگر درک شوند (شکل ۴-۱ د).

1. figure-ground
2. similarity

۵. قانون جهت مشترک^۱. به استناد این قانون، مجموعه‌ای که الگویی را تشکیل می‌دهند یا از جهت مشترکی پیروی می‌کنند به صورت یک کل درک می‌شوند (شکل ۴-۱ ه).

۶. قانون سادگی^۲. از نظر روان‌شناسان گشتالت، تجربه ادراکی ما به خوب‌ترین تعبیر ممکن از محرکها مربوط است. روان‌شناسان گشتالت این پدیده را طرح‌گرایی یا شکل خوب نامیده‌اند. یک گشتالت خوب، قرینه، ساده و باثبات است و نمی‌تواند به شکلی ساده‌تر یا منظم‌تر درآید (شولتر و شولتر، ۲۰۱۲) (شکل ۴-۱ و).

۷. قانون بستگی. قانون بستگی^۳ بدین معناست که افراد در ادراک الگویی ناتمام، قسمتهای ناتمام آن را کامل می‌کنند (شکل ۴-۱ ز). این قانون تنها به حس بینایی محدود نمی‌شود. فرض بر این است که این اصل در تمام حواس عمل می‌کند.

وقتی موسیقی نواخته می‌شود، معمولاً به صورت مجزا شنیده نمی‌شود، بلکه به شکل «آهنگ» شنیده می‌شود. بسیاری از مفاهیم موجود در نظریه گشتالت به ادراک مربوط است، ولی اصول مورد نظر این روان‌شناسان کاملاً کلی است و با سازوکارهای عملی ادراک ارتباط ندارد. اینکه افراد مجموعه‌ای مشابه را با هم درک می‌کنند، نحوه ادراک آن را به عنوان دو امر شبیه به هم تعیین نمی‌کند.

تفکر بارور

با ورود روان‌شناسی گشتالت به امریکا و شکاف روزافزون میان نرندایک و مریانی که به رهبری دیویی به توانایی فرد در خلق و حل مسئله توجه داشتند، زبده‌های توجه به دیدگاه گشتالت، که بر بینش تأکید می‌کرد، فراهم شد (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

1. common direction
2. simplicity
3. closure

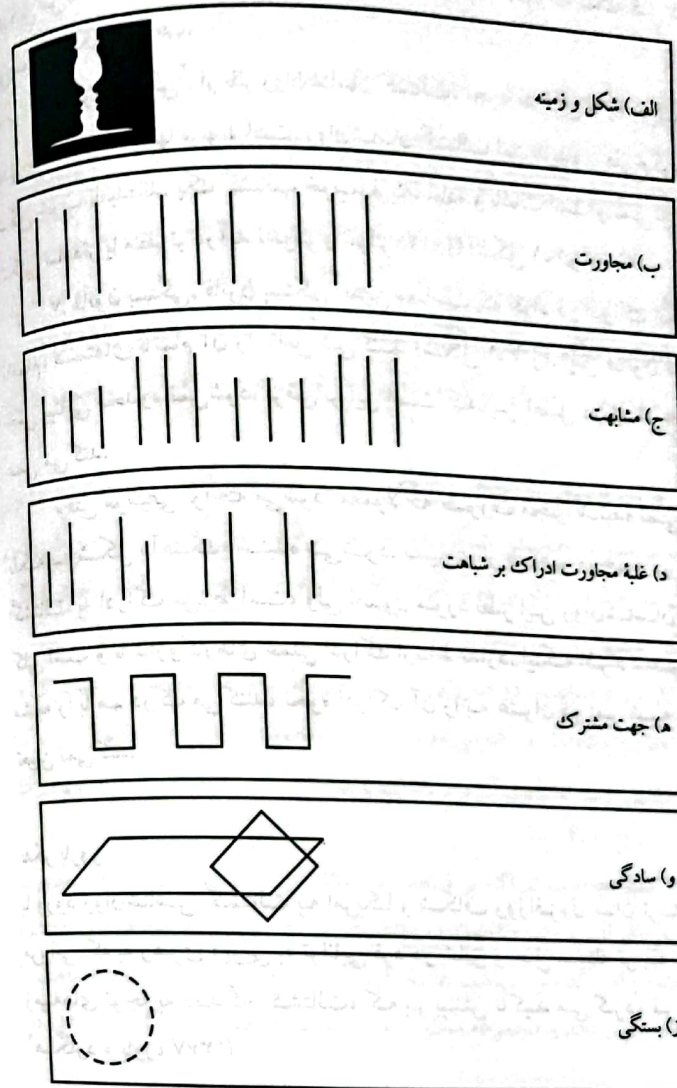
کتاب تفکر بارور ورتایمر که پس از مرگش در سال ۱۹۴۵ به چاپ رسید، نشان دهندهٔ علاقه ورتایمر به کاربرد نظریه گشتالت در آموزش و پرورش بود. نتیجه گیری و مصاحبه با افرادی مانند اینشتین، که حل کننده های عالی مسئله آزمایشگری می شدند، استوار بود. ورتایمر یادگیری با اصول گشتالت را با حفظ کردن طوطی وار، که تحت تأثیر تقویت بیرونی و قوانین تداعی بود، مقایسه کرد (هرگنهان، ۱۳۹۰).

وی در این کتاب اشاره می کند که مسئله، زمانی برای فرد به وجود می آید که مسائل آشکار نیست، با هم جور نیست یا بین آنها شکاف^۱ وجود دارد. این اختلال^۲ و شکاف ایجاد شده، کوششی برای حل کمبود ایجاد شده یا عدم تعادل به وجود آمده را به دنبال دارد و نتیجه آن یکپارچگی و شکل گیری مفهومی جدید است (ورتایمر، ۲۰۱۲). این نوع یادگیری از یادگیری تداعی گرا، که بر پیوند

محرك و پاسخ تأکید داشته و بر تقویت بیرونی استوار بود، متفاوت است. بر اساس دیدگاه ورتایمر دو روش سنتی آموزش مانع درک و فهم می شوند: روشهای مبتنی بر منطق استقرایی و قیاسی و روشهای مبتنی بر تداعی گرایی. وی به منظور تفاوت قائل شدن میان راه حلهای کورکورانه ای که یادگیرنده در آن از قاعده یا فرمول خاصی استفاده نمی کند (حفظ طوطی وار) و یک راه حل معقول، که در جریان آن، یادگیرنده در ارتباط با ساخت، موقعیت را درک می کند (یادگیری مبتنی بر بینش) آزمایشهایی ترتیب داد که در آنها به دانش آموزان یاد داده می شد که برای پیدا کردن مساحت متوازی الاضلاع، عمودهایی از دو گوشه کناری این شکل به قاعده آن رسم کنند و آن را به یک مستطیل تبدیل کنند که مساحت آن به سادگی قابل محاسبه است. در اینجا راه حل یک دختر پنج سال و نیمه ارائه می شود:

وقتی کودک پس از آشنا شدن با محاسبه مساحت مستطیل با متوازی الاضلاع

1. fit
2. gap
3. disturbance



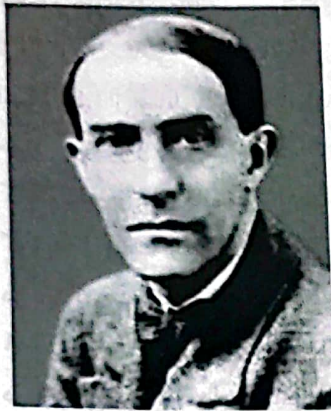
شکل ۴-۱. بعضی از قوانین گشتالت (شانک، ۱۹۹۱، ص ۱۳۱)

رویه‌رو شد، گفت: مطمئنم که این یکی را بلد نیستم. بعد پس از مکث کوتاهی ضمن اشاره به انتهای چپ شکل گفت: اینجا خوب نیست و با اشاره به ناحیه انتهایی راست شکل ادامه داد: اینجا هم خوب نیست. سپس در این مرحله با عجله گفت: اینجا و آنجا مزاحم‌اند، می‌توانم اینجا را درست کنم.... اما.... ناگهان فریاد زد: خواهش می‌کنم یک قیچی به من بدهید، چیزی که آنجا خوب نیست برای اینجا خوب است، اندازه اینجاست. دخترک قیچی را گرفت و قسمت چپ را به طور عمودی برید و کنار انتهای راست شکل گذاشت (ورتایمر، ۱۹۴۵، ص ۴۸ به نقل از: هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).



شکل ۴-۲ مثالی از حل مسئله مساحت متوازی‌الاضلاع از طریق تبدیل آن به مستطیل. شکل نخست از سمت راست راه حل معمول محاسبه مساحت متوازی‌الاضلاع است و شکل دوم و سوم مثالی از بینش در حل مسئله به وسیله خود کودک است. کودک کانی که راه حل مسئله را به طور طوطی‌وار یاد گرفته بودند با چرخش شکل قادر به حل آن نبودند (به نقل از: هیلگارد و باور، ۱۳۶۷).

بر اساس نتایج این کتاب، شواهدی برای حمایت از این ایده در سنین و سطوح مختلف وجود دارد که باید کل مسئله بر بخشها یا اجزاء آن تسلط یابد؛ وی معتقد بود که جزئیات یک مسئله باید تنها در رابطه با موقعیت کلی در نظر گرفته شود. برای مثال اگر معلمی در کلاس درس، تجربه دانش‌آموزان درباره عناصر یا حروف یک کلمه را در جهت معنی‌دار و کلی سازماندهی کند، دانش‌آموزان به احتمال بیشتری از خود بینش نشان داده، مسئله را درک و حل خواهند کرد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).



کورت کافکا (۱۸۸۶-۱۹۴۱)

کورت کافکا در ۱۸ مارس ۱۸۸۶ در برلین متولد شد. درجه دکترای خود را از دانشگاه برلین در سال ۱۹۰۸ زیر نظر اشتامف دریافت کرد و مانند کهلر استاد دانشگاه فرانکفورت شد. او در سال ۱۹۱۰ به فرانکفورت رفت و دوستی دیرینه خود را با ورتایمر و کهلر آغاز کرد (برینگ، ۱۳۷۴). در ۱۹۱۱ به دانشگاه گیسن رفت و تا ۱۹۲۷ همان‌جا ماند و کتاب *رشد ذهن: مقدمه‌ای بر روان‌شناسی کودک* (۱۹۲۱) را نوشت. در سال ۱۹۲۲ اولین مقاله خود را برای *بولتن روان‌شناسی*^۱ با عنوان «ادراک: مقدمه‌ای بر نظریه گشتالت»^۲ فرستاد، که در آن به معرفی برنامه‌های گشتالت با تمرکز بر مفهوم ادراک برای خوانندگان آمریکایی پرداخته شده بود (بوئری،

۲۰۰۶). انتشار این مقاله اعتراضات و انتقادات بسیاری را به دنبال داشت. پاسخ کهلر به منتقدان آمریکایی این بود که اعتراضات آنها اصولی نیست (برینگ، ۱۳۷۴). وی در سال ۱۹۲۴ به آمریکا رفت و در مدت زمان کمی به عنوان استاد در دانشگاههای کرنل و ویسکانسین و کالج اسمیت^۳ واقع در ماساچوست به تدریس پرداخت (هرگنهان، ۱۳۹۰). وی به همراه ورتایمر، کهلر، کورت گلدشتاین^۴ و هانس گروهل^۵ مجله *تحقیقات روان‌شناسی*^۶ را منتشر کرد، که سخنگوی مکتب گشتالت بود و تا سال ۱۹۳۸ که هیتلر آن را توقیف کرد، ادامه داشت (برینگ، ۱۳۷۴). وی کتاب *اصول روان‌شناسی گشتالت*^۷ را در سال ۱۹۳۵ به رشته تحریر درآورد و این کتاب را به دوستان دیرینه خود ورتایمر و کهلر تقدیم کرد (هرگنهان، ۱۳۹۰). کافکا، در ۲۲ نوامبر ۱۹۴۱ درگذشت.

1. Giessen
2. *Psychological Bulletin*
3. "Perception: An Introduction to Gestalt-Theory"
4. Smith College
5. Goldstein
6. Gruhle
7. *Journal of Psychologisch Forschung*
8. *Principles of Gestalt Psychology*

کافکا و نظریه اثر حافظه^۱

از نظر روان‌شناسی گشتالت، اصول سازمان ادراکی بر یادگیری و فراموشی حاکم است. یکی از مسائلی که روان‌شناسان گشتالت در حوزه یادگیری به صورت ویژه مورد توجه قرار داده‌اند، حافظه است. از میان بنیان‌گذاران اصلی مکتب گشتالت، کافکا بیش از بقیه حافظه را مورد توجه قرار داد. وی با استفاده از مفهوم اثر حافظه کوشید تا گذشته را به حال ارتباط دهد و به نقش تجربه، که از نظر برخی منتقدان در دیدگاه گشتالت مورد غفلت قرار گرفته است، توجه کرد (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹). کافکا معتقد بود هر رویداد مادی که تجربه می‌کنیم موجب فعالیت خاصی در مغز می‌شود. او فعالیت مغزی ناشی از رویدادهای محیطی خاص را فرایند حافظه نامید (هرگنهان، ۱۳۹۰). روان‌شناسان گشتالت مانند ارسطو معتقد بودند که ادراک امور موجب استواری رد حافظه آنها می‌شود. از نظر این روان‌شناسان، فرایندهای عصبی، که ضمن ادراک فعال‌اند، موجب می‌شوند که ادراک به صورت خفیف‌تر به شکل یک اثر پایدار بماند. از این رو، اطلاعات نیز مانند ادراک اولیه کم‌وبیش به همان صورت و به وسیله همان فرایندهای عصبی در حافظه ذخیره می‌شود. یادآوری، نیازمند فعال شدن مجدد یک اثر حافظه است و در واقع احیای همان فرایندهای ادراکی است که در ادراک اولیه نیز در کار بوده‌اند. اثر حافظه به صورت یک فرایند فعال در دستگاه عصبی وجود دارد، ولی شدت آن به حدی نیست که وارد حیطه هشیاری شود. در جریان یادآوری، نشانه بخصوصی موجب انتخاب و تقویت اثر خاصی شده و آن را وارد حیطه هشیاری می‌کند (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷). برای مثال، وقتی گریه‌ای را برای اولین بار می‌بینیم این تجربه، الگوی خاصی از فعالیت مغز را ایجاد می‌کند که همان فرایند حافظه است. بعد از آن، مغز تأثیرات این تجربه را ثبت می‌کند، که این همان اثر حافظه است. دفعه بعد که گریه را ببینیم حافظه تجربه قبلی فعال شده و باعث می‌شود که گریه را به یاد بیاوریم (هرگنهان، ۱۳۹۰).

1. memory trace



کورت لوین (۱۸۹۰-۱۹۴۷)

کورت لوین در ۹ سپتامبر ۱۸۹۰ در موگیلنو^۱ آلمان به دنیا آمد. درجه دکترای خود را از دانشگاه برلین به راهنمایی اشتومف دریافت کرد، در حالی که در رشته‌های ریاضیات و فیزیک نیز آموزش دیده بود. در دوران جنگ جهانی اول در ارتش آلمان خدمت می‌کرد. بعد از پایان دوران خدمت در ارتش به برلین بازگشت و با ورتایمر، کهلر و کافکا در زمینه انگیزش و ارتباط مشغول به کار شد. اولین نسخه نظریه میدانی خود را در سال ۱۹۲۹ در کنگره بین‌المللی روان‌شناسی^۲ در ییل^۳ آمریکا ارائه کرد. بدین ترتیب در هنگام مهاجرت به آمریکا و سمت استادی دانشگاه استنفورد در سال ۱۹۳۲ روان‌شناسی شناخته شده بود. دلیل مهاجرت لوین به آمریکا ظهور حکومت نازی و جنگ جهانی دوم بود. وی در نامه‌ای به کهلر علت مهاجرت خود را این گونه عنوان می‌کند: «در حال حاضر به این باور رسیده‌ام که هیچ انتخاب دیگری برای من جز مهاجرت وجود ندارد. هرچند این موضوع زندگی مرا به هم می‌ریزد» (بنجامین، ۱۹۳۳، ص ۱۵۸-۱۶۰ به نقل از: شولتز و نولتز، ۲۰۱۲). وی دو سال در دانشگاه‌های کرنل و آیووا^۴ در سال ۱۹۳۵ تدریس کرد. فعالیت‌های وی در زمینه روان‌شناسی اجتماعی کودک به دعوت وی به مرکز تحقیقاتی پویایی گروه^۵ MIT در ماساچوست منجر شد و سرانجام در سالهای اندک مدیریت در این مؤسسه در سال ۱۹۴۷ از دنیا رفت. در حال حاضر، این مرکز همچنان به فعالیت‌های خود ادامه می‌دهد. لوین را در ردیف فروید قرار داده است؛ به نظر او فروید، متخصص بالینی و لوین آزمایشگر، همواره به یاد می‌مانند؛ زیرا این دو با بینشهای متضاد و در عین حال مکمل یکدیگر برای اولین بار روان‌شناسی را به صورت علمی معرفی کردند (پرینگ، ۱۳۷۴).

1. Mogilno
2. International Congress of Psychology
3. Yale
4. University of Iowa
5. Research Center for Group Dynamics

لوین و نظریه میدانی

از آن نظر که گشتالت با کل یکپارچه سروکار دارد، غالباً خود را با نظریه میدانی نزدیک می‌بیند. میدان نظامی پویاست که در آن تغییر هر یک از اجزاء بر قسمتهای دیگر تأثیر می‌گذارد (برینگ، ۱۳۷۴). مهم‌ترین ویژگی میدان این است که هیچ عنصری از سایر عناصر مجزا نیست. در دیدگاه گشتالت، برای توجیه تجربه‌های روان‌شناختی نمی‌توان از فرایندهای حسی، استنباطها و ترکیبها استفاده کرد. از نظر آنان، مغز حاوی میدانهایی از نیروهای الکتروشیمیایی منظم است که قبل از تحریک حسی وجود دارند. وقتی اطلاعات حسی وارد این میدان می‌شوند، هم ساختار این میدان را تغییر می‌دهند و هم خود تغییر می‌کنند (هرگنهان، ۱۳۹۰). نظریه میدانی به مشاهده رفتارهای مختلف انسان در شرایط غیر رسمی یا بافت اجتماعی تمایل دارد. نظریه پردازان میدانی غالباً به مشاهده رفتار انسان بخصوص در زمینه مشکلات روزمره زندگی می‌پردازند.

از میان روان‌شناسان گشتالت، کورت لوین، بیشترین توجه خود را بر میدانهای روان‌شناختی متمرکز کرد. نظریه وی متأثر از دیدگاههای ورتایمر، کهلر، کافکا، اینشتین و فروید^۱ بود. این نظریه منحصر به فرد و خلاقانه بر نظریه پردازانی مانند تولمن، زایگاریک^۲ و فستینگر^۳ تأثیر گذار بود. همچنین، دیدگاههای وی روان‌شناسان و مریان را در فهم رفتار گروهی، یادگیری تجربه‌ای^۴ و پژوهش در عمل^۵ یاری کرد.

نظریه میدانی لوین چهار خصیصه مهم دارد. اول اینکه این نظریه دیدگاه مکانیکی علیت را مورد انتقاد قرار می‌دهد. دوم اینکه بر جنبه پویایی رویدادها تأکید می‌کند. سوم اینکه بر نقش شرایط فعلی (زمان حال) تأکید دارد و سرانجام اینکه یک نمایش ریاضی از نظام میدانی ارائه می‌دهد. برای لوین هم شخص و هم محیط متغیرهای وابسته به هم هستند که از طریق این فرمول ریاضی توضیح داده می‌شود:

$$B = f(P, E)$$

1. Freud
2. Zeigarnik
3. Festinger
4. experiential learning
5. action research

بر اساس این فرمول، رفتار فرد تابعی از شخص (P) و محیط (E) است. یعنی، فرد و محیط هیچ کدام غالب یا مستقل نیستند، بلکه عواملی هستند که متقابلاً وابسته‌اند. لوین مجموع این عوامل را با استناد به نظریه میدانی اینشتین در فیزیک، فضای زندگی^۱ نامید که شامل فرد و فضای روان‌شناختی او می‌شود. لوین سی سال از زندگی خود را صرف مطالعه مفهوم فضای زندگی کرد و به طور کلی آن را به عنوان حوزه انگیزشی معرفی کرد. از نظر او رفتار افراد درون این بافت قابل تبیین است.

بنابر تعریف لوین، فضای زندگی شامل تمام مواردی می‌شود که فرد برای فهم رفتار شخصی در محیط روان‌شناختی خاص و زمان مشخص نیاز دارد. مفهوم فضای زندگی ما را به این واقعیت رهنمون می‌کند که همیشه نمی‌توان با مشاهده رفتار آشکار - که رفتار گریبان آن را ترجیح می‌دهند - به سادگی نتیجه‌گیری دقیقی ارائه داد. روان‌شناسان میدانی پیشنهاد می‌کنند که برای فهم رفتار غالباً ضروری است که مشاهده‌کننده تلاش کند تا مسائل را از نگاه شخص مورد بررسی ببیند (بارون و بیرن^۲، ۱۹۹۷). بر این اساس، فضای زندگی شامل تمامی حوادث گذشته، حال و آینده است که ممکن است بر ما اثر بگذارد. از نظر روان‌شناختی هر یک از این حوادث عمل ما را در یک موقعیت تعیین می‌کنند. بنابراین، فضای زندگی بر نیاز افراد به تعامل با محیط روان‌شناختی تأکید دارد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

فضای زندگی به حوزه‌های مختلفی تقسیم می‌شود. هر یک از این حوزه‌ها نسبت عمده‌ای از فضای زندگی را تشکیل می‌دهد که می‌تواند از سایر بخشها تمیز داده شود. نیازها، حرفه، خانواده، دوستان و مواردی از این قبیل مثالهایی از این حوزه‌ها هستند. این حوزه‌ها خودشان می‌توانند به واحدهای کوچک‌تری نیز تقسیم شوند. بر این اساس، برخی قسمتهای فضای زندگی به صورت عینی و واقعی (مانند قسمتهای از جهان فیزیکی)، برخی دیگر روان‌شناختی (مانند احساسات، عواطف و انگیزش فردی) و برخی تصورات ذهنی (مانند پیش‌بینی آینده) هستند. وی همچنین

1. life space
2. Baron & Byrne

بر منطقه مرزی^۱ تأکید می‌کند که این منطقه جایی پیرامون فضای زندگی است که در یک زمان، موضوعات مختلف می‌توانند به آن وارد یا از آن خارج شوند (براکت و مایر، ۲۰۰۷).

بنابراین، با توجه به نقش تجربیات فردی در فضای زندگی، یک نوزاد تجربه کمی دارد و منطقه کوچکی نیز در فضای زندگی خواهد داشت. با دریافت آموزش سطح بالاتر، بزرگسالان فرهیخته، فضای زندگی پیچیده و متفاوت با تجاربی متنوع خواهند داشت (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲). مارو^۲ (۱۹۶۹) به نقل از: کلب و کلب، ۲۰۰۵، ص ۳۵) عنوان می‌کند که «فضای زندگی مجموعه‌ای از محیط‌های روان‌شناختی است که فرد به صورت ذهنی تجربه می‌کند». به عبارت دیگر، فضای زندگی شامل عواملی مانند نیازها، اهداف، عوامل ناهشیار، حافظه، باورها، حوادث سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و هر عامل تأثیرگذار دیگری است که فرد آن را تجربه می‌کند. این عوامل مختلف در فضای زندگی با درجاتی متفاوت به هم وابسته بوده و با هم در ارتباط‌اند. لوین تأکید می‌کند که مفهوم تنش^۳ با این مجموعه عوامل به هم پیوسته و مرتبط است (کلب و کلب، ۲۰۰۵). بر این اساس، باید میان فرد و محیط وی حالتی از تعادل^۴ اتفاق بیفتد. هرگونه انحراف از این تعادل موجب تنش و تلاش فرد برای به دست آوردن تعادل از دست رفته می‌شود. لوین از همین مسئله برای تبیین انگیزش استفاده کرد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲).

در دیدگاه لوین، نیروی انگیزشی شخص برای دستیابی به هدف با سه عامل تعیین می‌شوند: تنش (t) یا میزان نیاز، ارزش (G) یا کیفیت هدف و فاصله روان‌شناختی شخص از هدف (e).

$$F^S = f(t, G) / e$$

این عوامل سه گانه و تعامل میان آنها معنای ویژه‌ای در نظریه لوین دارد. زمانی

1. boundary zone
2. Marrow
3. tension
4. balance
5. force

که شخص نیاز، میل، نیت یا هدفی را تجربه می‌کند در حالت تنش است (t). برای مثال، گرسنگی حالتی از تنش را برای شخص به همراه دارد که موجب حرکت وی برای دستیابی به غذا (هدف) می‌شود. با دستیابی به هدف، تنش کاهش می‌یابد. اما برای لوین، تنش منحصر به کارکردهای بدنی و حیاتی نیست. از نظر وی قصد کامل کردن یک تکلیف یا حل یک مسئله نیز حالتی از تنش است. اهدافی (G) که جذاب می‌شوند و ارزش مثبتی به دست می‌آورند به صورت گسترده‌ای نیاز فرد را ارضا می‌کنند. فاصله روان‌شناختی فرد از هدف به میزان انگیزش او وابسته است. به گونه‌ای که وقتی شخص به هدف نزدیک‌تر است (یعنی e نزدیک است) نیروی انگیزشی بیشتری دارد؛ مانند دوندۀ خسته‌ای که در حال نزدیک شدن به خط پایان است یا خواننده‌ای که به فصل پایانی یک رمان جذاب رسیده است (گراهام و واینر، ۱۹۸۲).
دو پدیده انگیزشی که کاربرد اصول لوین را توضیح می‌دهند عبارت‌اند از: تعارض^۱ و فراخوانی تکلیف^۲.

تعارض: از نظر لوین، تعارض، زمانی رخ می‌دهد که شخص باید میان دو هدف جذاب که ارزشی مثبت دارند، دست به انتخاب بزند. برای مثال، دانش آموزی را در نظر بگیرید که از یک طرف باید تکالیف مدرسه خود را انجام دهد، که در نهایت با تحسین معلم و والدین خود روبه‌رو می‌شود و از سوی دیگر، تصمیم دارد با دوستان خود به سینما برود. در این حالت وی در حالت تعارض قرار می‌گیرد که باید میان دو هدف، که در نهایت آثار مثبتی برایش به همراه دارد دست به انتخاب بزند. برای کمک به این دانش آموز در تصمیم‌گیری کافی است تغییری ساده در شناخت فرد (من باید اول تکالیف مدرسه‌ام را انجام دهم تا با خیال راحت همراه دوستانم به سینما بروم) انجام شود و جذابیت نسبی دو هدف را تغییر دهد. در این صورت، انگیزه شخص به سمت جذاب‌ترین هدف متمایل خواهد شد. در مقابل، شرایطی را در نظر بگیرید که در آن معلم از دانش آموز می‌خواهد که به دلیل رفتار نامناسب، زنگ تفریح در کلاس بماند. در این حالت، شخص تعارض

1. conflict
2. task recall

اجتناب-اجتناب^۱ را تجربه می‌کند و باید میان دو ارزش منفی دست به انتخاب بزند؛ از یک طرف در کلاس ماندن باعث می‌شود نتواند با همکلاسیهای خود بازی کند و از سوی دیگر خارج شدن از کلاس ناراحتی بیشتر معلم را به همراه دارد. لوین عنوان می‌کند که تعارض اجتناب-اجتناب نسبت به تعارض گرایش-گرایش^۲ به سختی حل می‌شود. شخص میان دو هدف اجتنابی در حالت دو دلی قرار می‌گیرد و ممکن است تعارض وی تشدید شود (همان منبع).

فراخوانی تکلیف. بلوما زایگارنیک (۱۹۲۷) که رساله دکترای خود را زیر نظر لوین می‌نوشت آزمایشهای اولیه‌ای را برای بررسی این مفروضه انجام داد. آزمودنیها مجموعه‌ای از تکالیف را دریافت می‌کردند و اجازه داشتند تا برخی از تکالیف را کامل کنند، اما قبل از کامل کردن تکلیف بعدی با وقفه روبه‌رو می‌شدند. لوین این فرضیه‌ها را مطرح کرد:

۱. پس از دریافت تکلیف به وسیله آزمودنی، امکان تجربه تنش به وجود می‌آید.
۲. زمانی که تکلیف کامل شد، تنش فروکش می‌کند.
۳. اگر تکلیف کامل نشود، حضور تنش احتمال به خاطر ماندن تکلیف را افزایش می‌دهد.

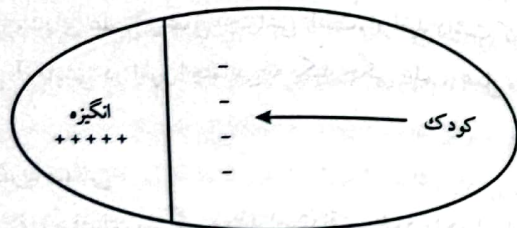
بر اساس نتایج این آزمایش، آزمودنیها تکالیف کامل نشده را بیش از آزمونهای کامل شده به یاد می‌آوردند. این اثر با عنوان اثر زایگارنیک^۳ معروف شد (همان منبع).

لوین (۱۹۳۰) هندسه فضایی^۴ را برای ترسیم فضای زندگی انتخاب کرد، که اهداف فردی و مسیرهای منتهی به آن و روابط میان آنها و یادگیری را نشان می‌دهد. از طریق این نقشه، لوین از پیکانی برای ارائه جهت حرکت شخص به سمت هدف استفاده کرد. وی اندیشه وزن داشتن یا والانس^۵ را با اشاره به ارزشهای مثبت و منفی

1. conflict-conflict
2. approach-approach
3. Zeigarnik effect
4. topology
5. valance

اهداف در فضای زندگی توضیح داد. اهدافی که جذاب هستند یا نیازهای افراد را ارضا می‌کنند دارای ارزش مثبت‌اند و اهدافی که برای فرد ناخوشایند است ارزش منفی دارد. بدین ترتیب، لوین نظامی را برای تبیین رفتار انسان ترسیم کرد که تحت تأثیر ارزشهای مثبت و منفی (نیروها) و جهت این نیروها (بردارها) است.

در ساده‌ترین مثال ارائه شده در شکل ۳-۴ کودک می‌خواهد به سمت هدفی برود که از سوی والدین او منع شده است. شکل بیضی نشان‌دهنده فضای زندگی کودک و فلش، نشان‌دهنده جهت حرکت کودک به سمت هدف است، که ارزشی مثبت دارد. این حرکت را والدین ارزیابی می‌کنند و ارزشی منفی پیدا می‌کند.



شکل ۳-۴ نمودار فضای زندگی

پژوهش در عمل^۱ بکارچگی علم و عمل به طور بارز در مطالعات لوین دیده می‌شود. وی غالباً به عنوان مبتکر و پیشناز پژوهش در عمل و بنیان‌گذار سنت‌شناختی در روان‌شناسی اجتماعی امریکا شناخته می‌شود (آدلمن، ۱۹۹۳). اولین ایده شکل‌گیری پژوهش در عمل را حدود سالهای ۱۹۳۴ (مارو، ۱۹۶۹ به نقل از: آدلمن، ۱۹۹۳) لوین مطرح کرد. ولی در اوایل دهه ۱۹۴۰ ویژگیهای آن را بر اساس تجربیات عملی خود توصیف نمود. لوین به این نتیجه رسید که «هیچ عملی نباید بدون تحقیق انجام گیرد و هیچ تحقیقی بدون عمل» (آدلمن، ۱۹۹۳).

1. vectors
2. action research

پژوهش در عمل با بحث گروهی برای حل مسئله آغاز می‌شود. این فرایند شامل مشارکت فعال افرادی است که در شناخت و پیش‌بینی مسئله شرکت می‌کنند. بعد از بررسی این مسائل، گروه به تصمیم‌گیری و نظارت می‌پردازد و پیامدها را در نظر می‌گیرد. با پیگیری منظم روند کار، گروه تصمیم می‌گیرد که چه زمانی طرح یا راهبردی خاص شریخش بوده یا نبوده است که خود می‌تواند به بحث راجع به مسائل جدید منجر شود. آرگریس^۱ (۱۹۸۵ به نقل از: آدلمن، ۱۹۹۳) سهم دیویی و لوین را در بنیان‌گذاری علوم عملی^۲ چنین بیان می‌کند:

«علوم عملی حاصل مطالعات دیویی و لوین است. دیویی به جدایی دانش و عمل در آموزش و پرورش سستی انتقاد می‌کرد و نظریه پژوهشی را بیان کرد که الگویی برای روشهای علمی و عمل اجتماعی است. او امید داشت که به کارگیری بیشتر پژوهش آزمایشی در امور اجتماعی به یکپارچگی علم و عمل منجر شود.»

کاربردهای نظریه میهانی

معلمی که به مفهوم فضای زندگی معتقد است نقش خود را در ارتباط با محدودیتها، ارزشها، اهداف و انگیزشها به صورت زیر در نظر می‌گیرد:

نخست، با توجه به اهداف، معلم کلاس به تعیین اهداف مناسب به وسیله دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد. منظور از مناسب در اینجا اهداف قابل دسترس و باارزش است. این اهداف باید با شخصیت و نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ باشد. دوم، با توجه به محدودیتها و موانع، معلم باید موانع مناسب ایجاد کند و باز هم در اینجا موانع مناسب یعنی مسائل دشواری که متناسب با نیازها، تواناییها و علائق دانش‌آموزان باشد. این موانع یا مسائل نه باید آن قدر ساده و نه آن قدر دشوار باشند که دانش‌آموزان نتوانند بر آنها غلبه کنند. مسائل دشوار موجب ناامیدی دانش‌آموز و برگزیدن اهداف جایگزین می‌شود. مسائل آسان تقویت‌کننده نیست و ارضای درونی به دنبال ندارد.

1. Argyris
2. action science

سوم، معلم باید بداند که هم ارزشهای مثبت و هم منفی هر دو وجود دارند. این ارزشها با زمینه شناختی فرد در ارتباطاند. در این میان، ارزشهای مثبت اهداف و ارزشهای منفی موانع را تبیین می‌کنند. توازن بیشتر بین ارزشهای مثبت و منفی سبب می‌شود که فرد ثبات روان‌شناختی بیشتری را تجربه کند.

خلاصه فصل

- شکل‌گیری روان‌شناسی گشتالت در آلمان با ظهور رفتارگرایی در امریکا هم‌زمان شد. ورتایمر در سال ۱۹۱۲ پایه‌گذار این حرکت بود. کافکا، کهلر و لوین از جمله دیگر روان‌شناسان گشتالت هستند.

- گشتالت کلمه‌ای آلمانی است که با واژگانی چون شکل، الگو و ساختار به لاتین ترجمه شده است، اما بهترین مفهومی که از آن استخراج شده این است که کل با مجموع اجزاء برابر نیست و بیشتر از مجموع بخشهای تشکیل‌دهنده آن است.

- ریشه‌های فلسفی این مکتب را می‌توان در اندیشه‌های افلاطون و کانت جستجو کرد. اندیشه‌های برنتانو، ارنست ماخ، استاد فیزیک، و فون اهرنفلز، پایه‌گذار مکتب اتریشی کیفیتهای گشتالتی نیز از عوامل زمینه‌ساز دیگر در شکل‌گیری این مکتب بوده است.

- روح فرهنگی و تاریخی زمان نیز در ایجاد نهضت گشتالت تأثیرگذار بود. از نظر تاریخی و فرهنگی، روند شکل‌گیری و پیشرفت روان‌شناسی گشتالت را می‌توان با توجه به حوادث جنگهای جهانی بررسی کرد. تا قبل از وقوع جنگ جهانی دوم، این مکتب در آلمان پیشرفت مستمری داشت و بیشترین پژوهشها در این سالها در زمینه ادراک انجام شد. با وقوع جنگ جهانی دوم و مهاجرت بنیان‌گذاران آن به امریکا، که در آن زمان رفتارگرایی دیدگاه غالب در آن به شمار می‌آمد، فصل جدیدی در روند پیشرفت این مکتب فراهم شد.

- کهلر با مجموعه آزمایشهایی که در تریف با میمونها انجام داد، مفهوم بینش را مطرح ساخت که بر اساس آن مسئله‌گشایی به صورت ناگهانی اتفاق می‌افتد. میمونها بعد از چند بار تلاش به صورت ناگهانی متوجه می‌شدند که برای به دست

آوردن موزی که به سقف آویزان است باید جعبه‌ها را بر روی هم قرار دهند، از آن بالا بروند و به موز برسند.

- فرایندهای مسئله‌گشایی و ادراک از جمله مسائل مورد توجه روان‌شناسان گشتالت بود و یادگیری در مقایسه با ادراک امری ثانوی به حساب می‌آمد. از نظر این روان‌شناسان آموخته‌ها حاصل اصول سازمان ادراکی هستند و ماهیت عملکرد نیز به شیوه‌ای که موقعیت حاضر توسط فرایندهای مسئله‌گشایی تحلیل می‌شود، بستگی دارد. به مرور، اصول سازمان ادراکی - شکل و زمینه، مجاورت، مشابهت، غلبه مجاورت ادراک بر مشابهت، جهت مشترک، سادگی و بستگی - به عنوان اصول یادگیری به کار گرفته شد.

- ورتایمر با انتشار کتابی با عنوان تفکر بارور علاقه خود به کاربرد روان‌شناسی گشتالت در آموزش و پرورش را نشان داد. وی در این کتاب روش استقرایی را که بر توجه به اجزاء مسئله برای رسیدن به کل استوار بود با یادگیری به روش تداعی مقایسه کرد. از نظر وی حل مسئله زمانی اتفاق می‌افتد که جزئیات یک مسئله تنها در رابطه با موقعیت کلی در نظر گرفته شود.

- کافکا دیگر روان‌شناس مشهور این دیدگاه، با توجهی که به مسئله حافظه داشت، مفهوم رد حافظه را برای توجیه فراموشی مطرح ساخت. از نظر وی هر رویداد مادی که تجربه می‌کنیم موجب فعالیت خاصی در مغز می‌شود. او فعالیت مغزی ناشی از رویدادهای محیطی خاص را فرایند رد حافظه نامید که از طریق یادآوری تحکیم می‌شود.

- از میان روان‌شناسان گشتالت، لوین بر میدانهای روان‌شناختی متمرکز شد. از نظر وی رفتار فرد تابعی از شخص و محیط است که فضای زندگی فرد را تشکیل می‌دهد و شامل تمامی مواردی می‌شود که فرد برای فهم رفتار شخصی در محیط روان‌شناختی خاص و زمان مشخص نیاز دارد.

- از نظر لوین انگیزش با سه عامل تنش، ارزش و فاصله روان‌شناختی فرد از هدف مشخص می‌شود. وی برای توضیح انگیزش از دو پدیده انگیزشی تعارض و فراخوانی تکلیف استفاده کرده است.

فصل پنجم

ساختن گرای

در دیدگاه فلسفی و روان‌شناختی ساختن گرای، نقش افراد در آنچه می‌آموزند و درک می‌کنند، تعیین کننده است. دیدگاههای ساختن گرایان در مورد یادگیری چندان جدید نیست و در بیست و پنج سال گذشته به وسیله نظریه پردازان برجسته‌ای چون دیویی، پیازه، ویگوتسکی و برونر مطرح شده و توسعه یافته است. پیشرفت نظریه‌های ساختن گرای بیشترین تأثیر را بر پژوهشها و نظریه‌های مربوط به رشد و یادگیری انسان داشته است. نظریه‌های رشد موضوع فصل دوازدهم این کتاب است. در این فصل به بررسی دو دیدگاه پیازه و ویگوتسکی می‌پردازیم. جنبشهای اصلی ساختن گرای با تأکید بر این مسئله که محور ساختن گرای ساخت دانش به وسیله خود فرد است، به وسیله پیازه و ویگوتسکی به وجود آمد.

در سالهای اخیر، ساختن گرای به صورت فزاینده‌ای در یادگیری و تدریس کاربرد یافته و از مطالعه صرف عوامل محیطی مؤثر در یادگیری به سمت مطالعه عوامل فردی تغییر جهت داده است. این تغییر در روش مطالعه با آغاز روان‌شناسی شناختی قوت بیشتری گرفت. نظریه‌های شناختی بر پردازش اطلاعات یادگیرندگان به عنوان عامل اصلی یادگیری تأکید بیشتری دارند.

در حال حاضر، بسیاری از محققان در زمینه یادگیری بیش از هر عامل دیگری بر یادگیرنده متمرکز شده‌اند. این محققان بیش از اینکه چگونگی اکتساب یادگیری را مطرح کنند، درباره چگونگی ساخته شدن آن گفتگو می‌کنند. اگرچه این

نظریه پردازان در تأکید بر عوامل مؤثر بر یادگیری و فرایندهای شناختی یادگیرندگان دیدگاههای متفاوتی دارند، اما در مجموع از دیدگاهی حمایت می‌کنند که با عنوان ساختن‌گرایی شناخته شده است. ساختن‌گرایی بیش از اینکه یک نظریه باشد نوعی معرفت‌شناسی یا تبیین فلسفی درباره ماهیت یادگیری است (هیسلب-مارگیسن و استروبل،^۱ ۲۰۰۸ و سیمپسن،^۲ ۲۰۰۲ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲).

پیش‌فرضهای دیدگاه ساختن‌گرایی

بسیاری از محققان و نظریه‌پردازان برخی از پیش‌فرضهای روان‌شناسی شناختی را در خصوص یادگیری و آموزش مطرح می‌کنند، اما بیشتر آنها معتقدند که این پیش‌فرضها به صورت کامل نمی‌تواند یادگیری و درک دانش‌آموزان را توضیح دهد. این پیش‌فرضها عبارت‌اند از:

۱. تفکر در ذهن مستقر است تا در تعامل بین فرد و محیط.
۲. فرایندهای یادگیری و تفکر برای تمامی افراد نسبتاً یکنواخت است و برخی موقعیتها تفکر سطح بالاتری را در مقایسه با موقعیتهای دیگر پرورش می‌دهند.
۳. تفکر از دانش و مهارتهای رشد یافته در محیطهای آموزشی رسمی منتج می‌شود تا قابلیت‌هایی که در نتیجه تجربه شخصی و تواناییهای درونی به دست می‌آیند (شانک، ۲۰۱۲).

روان‌شناسان ساختن‌گرا این پیش‌فرضها را نمی‌پذیرند. بنا بر دیدگاه آنان، تفکر در موقعیت اتفاق می‌افتد و شناختی که به دست آمده است تا حد زیادی به وسیله افرادی ساخته می‌شود که در این موقعیتهای عمل می‌کنند (بریدو،^۳ ۱۹۹۷ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲). ساختن‌گرایی بر یادگیری و رشدی که خود فرد در آن سهم است، تأکید دارد.

بنابراین، پیش‌فرض اساسی این دیدگاه این است که انسانها یادگیرندگانی

1. Hyslop-Margison & Stroble
2. Simpson
3. Brede

فعال هستند و باید شخصاً به ساختن دانش و کشف اصول اساسی برای خود اقدام کنند. ساختن‌گرایان بر تعامل افراد و موقعیتهای در جریان اکتساب و توسعه مهارتها و دانش تأکید دارند. تفاوت این دیدگاه با نظریه‌های رفتارگرایی و پردازش اطلاعات در این است که رفتارگرایی بر محیط فرد تأکید دارد و پردازش اطلاعات به یادگیری در درون ذهن فرد اهمیت می‌دهد و به بافتی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، توجه چندانی نمی‌کند. وجه اشتراک این دیدگاه با نظریه آن‌اتفاق می‌افتد، توجه چندانی نمی‌کند. وجه اشتراک این دیدگاه با یکدیگر اجتماعی شناختی در این است که رفتار و محیط به صورت دوجانبه با یکدیگر تعامل می‌کنند. برخی معتقدند که ساختارهای ذهنی بازتابی از واقعیت است. در مقابل، «ساختن‌گرایان رادیکال»^۱ بر این باورند که جهان ذهنی افراد تنها واقعیت موجود است. اگرچه ساختن‌گرایی بیشتر به عنوان دیدگاهی روان‌شناختی و فلسفی مورد توجه است، بر روند نظریه‌ها و پژوهش در یادگیری و رشد و نیز بر تفکر تربیتی درباره برنامه درسی و آموزش مؤثر واقع شده است. ساختن‌گرایی بر برنامه درسی یکپارچه‌ای تأکید دارد که در آن یادگیرندگان از راههای گوناگون موضوعی را مطالعه می‌کنند. برای مثال، یادگیرندگان می‌توانند در مورد هوای داغ در بالن مطالعه کنند؛ درباره آن مطالبی بنویسند؛ لغات جدیدی درباره آن یاد بگیرند؛ بالنی را ببینند؛ اصول علمی مرتبط با آن را مطالعه کنند؛ تصاویری درباره آن بکشند و حتی ترانه‌هایی درباره آن یاد بگیرند.

در این دیدگاه، معلمان مطالب را به روشهای سنتی به دانش‌آموزان ارائه نمی‌کنند؛ بلکه، آنها را به طور فعال با اطلاعات مورد نظر درگیر کرده و این کار را از طریق تدابیر یا تعامل اجتماعی انجام می‌دهند. این فعالیتها بر مشاهده، جمع‌آوری داده‌ها، تولید و آزمون فرضیه‌ها و انجام دادن کار گروهی تأکید دارد. همچنین، به یادگیرندگان آموخته می‌شود که خودتنظیم شده و در یادگیری، تعیین اهداف، نظارت و ارزیابی از پیشرفت نقش فعالی داشته باشند و با پی بردن به علایق خود، انتظاری بیش از حداقل موفقیت داشته باشند (گری، ۱۹۹۵).

1. radical constructivisms

دیدگاه‌های ساختن گرایی

دیدگاه ساختن گرایی دست کم دارای سه شکل متفاوت ساختن گرایی برونزاد^۱ درونزاد^۲ و دیالکتیکی^۳ است. ساختن گرایی برونزاد بر این باور است که اکتساب دانش، مین بازسازی ساختارهایی است که در دنیای بیرون وجود دارد. این دیدگاه به تأثیر شدید دنیای بیرون بر ساخت دانش اعتقاد دارد؛ دانشی که با تجارب، آموزش و قرار گرفتن یادگیرنده در معرض الگوها به دست می‌آید. الگوی پردازش اطلاعات را می‌توان در این طبقه‌بندی قرار داد (شانک، ۲۰۱۲).

در مقابل، ساختن گرایی درونزاد بر هماهنگی کنشهای شناختی تأکید دارد. بر اساس این دیدگاه، ساختارهای ذهنی جدید از ساختارهای قبلی به وجود می‌آیند و به طور مستقیم از اطلاعات محیطی نشئت نمی‌گیرند. بنابراین، دانش آینه دنیای خارج نیست، بلکه با تجربه و فعالیتهای شناختی به دست می‌آید و از ترتیبی کلی و پیش‌بینی شده تبعیت می‌کند. نظریه پیازه را می‌توان در این طبقه‌بندی قرار داد. بین این دو حد افراطی، ساختن گرایی دیالکتیکی قرار دارد. در این طبقه‌بندی، دانش از تعامل بین فرد و محیط اطرافش به دست می‌آید. ساختن گرایی، در کل، نه از محیط خارجی و نه از تلاشهای ذهن سرچشمه می‌گیرد؛ بلکه بازتابی است از نتایج تضادهای ذهنی که از تعامل با محیط به دست می‌آید. نظریه بندورا در این طبقه‌بندی قرار می‌گیرد (همان منبع). نظریه‌های برونر و ویگوتسکی نیز بر تأثیر محیط اجتماعی بر یادگیری تأکید دارند.

نوع دیگری از تقسیم‌بندی نظریه‌های ساختن گرا، ساختن گرایی فردی یا شناختی^۴ و ساختن گرایی اجتماعی است. در ساختن گرایی فردی ایده‌ها و مفاهیم از طریق فرایندی فردی در درون یادگیرنده ساخته می‌شود (پاول و کالینا، ۲۰۰۹). ساختن گرایی فردی از نظریه پیازه برداشت می‌شود. نظریه رشد شناختی پیازه فرض می‌کند که نمی‌توان به افراد اطلاعاتی داد و از آنها انتظار داشت که سریعاً آن را

1. exogenous constructivism
2. endogenous constructivism
3. dialectical constructivism
4. cognitive or individual constructivism

درک کرده یا به کار ببرند، بلکه دانش به وسیله خود فرد ساخته می‌شود (پیاژه، ۱۹۵۳). به نقل از: پاول و کالینا، ۲۰۰۹). برعکس در ساختن گرایی اجتماعی، شکل‌گیری مفاهیم و یادگیری از طریق تعامل دوجانبه بین فرد و محیط اجتماعی ایجاد می‌شود. به رغم مبنای متفاوت هر دو نوع ساختن گرایی بر نقش فعال یادگیرنده و ساختن دانش از طریق تجارب و معنای اختصاصی که ایده‌ها و مفاهیم برای هر فرد دارند، تأکید می‌کنند (پاول و کالینا، ۲۰۰۹).

هم پیازه و هم ویگوتسکی بر نقش واسطه‌ها در رشد انسان تأکید داشته‌اند. در حالی که، پیازه با ارائه الگوی سازگاری شناختی خود از رشد، واسطه‌های ذهنی را به عنوان مکانیزم اولیه زیربنایی رشد ذهنی معرفی کرد؛ ویگوتسکی به بررسی واسطه‌های فرهنگی به وسیله ابزار، علامت و تعاملات اجتماعی به عنوان سازوکارهای اصلی کارکردهای عالی ذهنی پرداخت. به رغم این تفاوت مهم در مفهوم‌سازی واسطه‌های رشدی، در این دیدگاه، ساختارهای شناختی از طریق فرایند درونی‌سازی و با شکل‌گیری دوباره اعمال بیرونی در قالبی جدید مشترک هستند (نورر و جوزفز، ۱۹۹۸).

اگرچه هرگونه اظهار نظر درباره این دیدگاه به دلیل یکپارچه نبودنش دشوار است، عمده‌ترین انتقادهایی که تا به حال به این دیدگاه وارد شده است بدین قرار است: یکی از جنبه‌های مورد انتقاد ساختن گرایی، تأکید بر نسبی گرایی^۱ است؛ به این معنا که تمام اشکال دانش به دلیل اینکه به وسیله یادگیرندگان ساخته می‌شود قابل قبول است؛ بخصوص اگر در مورد آن توافق اجتماعی وجود داشته باشد (فیلیپس، ۱۹۹۵). مریان نمی‌تواند این تأکید را بپذیرند، زیرا هدف آموزش و پرورش ایجاد ارزشهای چون شرافت و احساس مسئولیت در یادگیرندگان است؛ صرف نظر از اینکه توافق جمعی آن را بسیار مهم بداند یا نداند. نکته دیگر، ابطال ناپذیری این ادعاست که شاگردان، دانش خود را می‌سازند. در واقع، این نکته در مورد تمامی نظریه‌های یادگیری شناختی درست است. به عبارت دیگر، هر یک از نظریه‌ها می‌توانند مدعی ساختن دانش در ذهن یادگیرنده باشند (بریتز، ۱۹۹۴).

ژان ویلیام فریتز پیازه^۱ در نهم آگوست ۱۸۹۶ در نیوشاتل^۲ سوئیس به دنیا آمد. او بزرگ‌ترین فرزند آرتور پیازه سوئیس، استاد تاریخ قرون وسطا در دانشگاه نیوشاتل، و ربکا جکسون فرانسوی بود. پیازه زیست‌شناس، منطق‌دان، شناخت‌شناس، روان‌شناس رشد و فیلسوفی است که به خاطر تحقیقاتش در مطالعات معرفت‌شناختی روی کودکان شهرت یافته است.

اندیشه بزرگانی چون کانت، هنری برگسون^۳، پیر جان^۴ و جیمز بالدوین^۵ در شکل‌گیری نظریات پیازه تأثیر بسزایی داشته است. همچنین، افراد زیادی نیز تحت تأثیر آراء پیازه قرار گرفتند که از آن جمله می‌توان به باربل اینهلدر^۶، جروم برونر^۷، لارنس کلبیرگ^۸، هووارد گاردنر^۹، توماس کوهن^{۱۰}، سیمور پاپرت^{۱۱} و اومبرت اکو^{۱۲} اشاره کرد.

پيازه ابتدا به زیست‌شناسی علاقه نشان داد و در یازده سالگی شرحی بر یک گنجشک زال نوشت که در مجله تاریخ طبیعی چاپ شد و مقاله دیگری در پانزده سالگی نوشت که یکی از گردانندگان موزه ژنو را چنان تحت تأثیر قرار داد که تصدی‌گری بخشی از موزه را به وی پیشنهاد کرد (بیلر، ۱۳۹۰). او در دوره نوجوانی، تعطیلاتش را با پلنر تعمیدی‌اش که یک دانشمند سوئیس بود سپری می‌کرد. در ضمن طی دیدارهایی که با این شخص داشت نسبت به فلسفه و به ویژه شناخت‌شناسی علاقه‌مند شد (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹).

پيازه دکترای خود را در یست و یک سالگی در رشته زیست‌شناسی از دانشگاه نیوشاتل دریافت کرد. پس از فراغ از تحصیل پیازه از سوئیس به پاریس رفت و در مدرسه‌ای پسرانه مشغول به تدریس شد. مدیر مدرسه آلفرد بینه^{۱۳}، سازنده آزمون هوش بینه^{۱۳}، بود و پیازه در ساخت آزمونهای استاندارد هوش بینه همکاری کرد. توجه پیازه به پاسخ نادرست کودکان هم‌سن به سؤالات مشابه جلب شد. پیازه



ژان پیازه (۱۸۹۶-۱۹۸۰)

1. Jean William Fritz Piaget
2. Neuchâtel
3. Henri Bergson
4. Pierre Janet
5. James Mark Baldwin
6. Bärbel Inhelder
7. Lawrence Kohlberg
8. Howard Gardne
9. Thomas Kuhn
10. Seymour Papert
11. Umberto Eco
12. Alfred Binet
13. Binet intelligence test

دریافت که کودکان هم‌سن به سؤالات مشابه پاسخهای نادرستی می‌دهند که شبیه یکدیگر است. این پاسخهای نادرست در سنین بالاتر متفاوت بود. همچنین او به این نتیجه رسید که هوش را نمی‌توان معادل تعداد پاسخهای درست کودک در نظر گرفت. بنابراین، روش بالینی^۱ را در پژوهشهای خود به کار بست، که در آن سؤالات نیاز به پاسخ تشریحی دارند. این مسئله موجب شد تا پیازه به این نتیجه برسد که فرایندهای شناختی کودکان با بزرگسالان متفاوت است. در نهایت، او نظریه جهانی مراحل رشد شناختی^۲ را مطرح کرد، که افراد در آن از الگوهای معینی پیروی می‌کنند.

پيازه در سال ۱۹۲۱ به سوئیس بازگشت و به عنوان مدیر مؤسسه روسو^۳ در ژنو مشغول به کار شد. این مؤسسه بعدها به دانشگاه ژنو^۴ پیوست. در سال ۱۹۲۳ با والتین چاتنی^۵ که قبلاً در مؤسسه روسو شاگرد پیازه بود ازدواج کرد. حاصل ازدواج آنها سه فرزند بود. پیازه و همسرش با مشاهده دقیق فرزندان خود از آنها به عنوان آزمودنی در پژوهشها استفاده کردند، که حاصل آن کتابها و مقالات متعددی شد. برخی از این کتابها عبارت‌اند از: *تضاد اخلاقی کودک*^۶ (۱۹۳۲)، *اساس هوش کودکان*^۷ (۱۹۳۶)، *شکل‌گیری واقعیت در ذهن کودک*^۸ (۱۹۳۷) و *بازی، رؤیا و تقلید در کودکی*^۹ (۱۹۴۵).

اگرچه پیازه درخشان‌ترین چهره در روان‌شناسی رشد است، ولی نظریه‌اش کاربردهای فراوانی در یادگیری دارد. پیازه محقق یادگیری را مجبور می‌کند که از استعدادها و ویژه هر سن و سالی آگاهی داشته باشد و ارتباط منطق و روان‌شناسی را در بررسی چگونگی حل مسئله در سنین مختلف آگامی بگیرد (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷). توجه بسیار وی در امر آموزش کودکان به حدی است که در سال ۱۹۳۴ به عنوان مدیر مرکز بین‌المللی آموزش^{۱۰} بیان کرد که: «تنها آموزش است که قابلیت نجات جوامع از سقوط احتمالی، چه به صورت خشونت‌آمیز و چه به صورت تدریجی را دارد». با وجودی که پیازه در بسیاری از دانشگاههای اروپا و امریکا در مقام استاد میهمان تدریس کرده است، بیشتر عمر خود را در ژنو و در خانه روستایی‌اش در آلپین گذراند و بیشتر آثار خود را همان‌جا نوشت (بیلر، ۱۳۹۰). پیازه در سال ۱۹۵۵ «مرکز بین‌المللی برای معرفت‌شناسی ژنتیک»^{۱۱} در ژنو را تأسیس کرد و تا سال ۱۹۸۰ مدیریت آن را بر عهده داشت. وی حدود ۳۰ کتاب و بیش از ۲۰۰ مقاله به چاپ رساند و تا زمان مرگ در ۱۶ سپتامبر ۱۹۸۰ به انجام دادن پژوهش مشغول بود.

1. clinical method
2. theory of cognitive developmental stages
3. Rousseau Institute
4. University of Geneva
5. Valentine Châtenay
6. *The Moral Judgment of the Child*
7. *The Origins of Intelligence in Children*
8. *The Construction of Reality in the Child*
9. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*
10. International Bureau of Education
11. Center for Genetic Epistemology

نظریهٔ پیازه در ساختن گرای

نظریه رشد شناختی پیازه یکی از بانفوذترین نظریه‌ها در اوایل قرن بیستم بود. او رویکرد معرفت‌شناختی خود را با عنوان ساختن گرای توصیف کرد. «نظریهٔ پیازه برانگیزاننده پژوهشگران و منبع الهام بسیاری از پژوهشهای تحولی و فراگیرشدن روان‌شناسی ژنتیک است» (منصور، ۱۳۷۴، ص ۱۵۷).

بنا به گفتهٔ پیازه یادگیری بدون یکی شدن تجربه با ساختارهای ذهنی پیشین صورت نمی‌گیرد. از سوی دیگر، بدون اثرپذیری دنیای بیرون از ذهن، احتمال ایجاد دانش جدید وجود نخواهد داشت. در واقع، بین ویژگیهای ساختاری ذهن و عوامل بیرون از آن رابطهٔ پویایی وجود دارد. اطلاعاتی که به ذهن می‌رسد، همراه با فرایند درونی رشد ناشی از رشد به طور پیش‌رونده به تغییری ساختاری دست می‌زند که در نتیجه آن، ذهن به شناخت جهان می‌رسد و به نقش جهان در این شناخت سازمان می‌دهد. اشکال ساختاری متفاوتی که ذهن آنها را پشت‌سر می‌گذارد به عنوان مراحل رشد توصیف شده‌اند و از طریق آنها ذهن نوزاد به ذهن بزرگسال تبدیل می‌شود. از نظر پیازه دانش، در هر دوره، در ساختارهای خاصی سازمان می‌یابد.

دیدگاه پیازه با نظریه‌ای از انگیزش کامل می‌شود که معتقد است در هر مرحله از رشد، نیروی محرکه‌ای از درون وارد عمل می‌شود و سپس به سوی مرحله بعد حرکت می‌کند. انگیزش از نظر پیازه کششی است در جهت بهبود و اعتلای رشد و یادگیری. وجود مراحل با ساختار عینی از ناتوانی کودک در انجام انواع خاصی از تکالیف در سنین مشخص استنباط می‌شود. ناتوانی کودک در انجام دادن این تکالیف نشان می‌دهد که ذهن هنوز در مرحله‌ای است که برای رسیدن به موفقیت در انجام آن تکالیف خاص نمی‌تواند از عملیات شناختی استفاده کند.

به نظر پیازه در نظریه‌های سنتی رشد سه جنبه بلوغ زیستی، تجربه با محیط فیزیکی و تجربه با محیط اجتماعی مورد توجه قرار می‌گیرد. پیازه با اضافه کردن بعد دیگری می‌کوشد که برخورد نظریه خود را با سه جنبه فوق و تفاوت نظریه خود را با سایر نظریه‌ها مشخص کند. این بعد چهارم از نظر پیازه تعادل‌جویی است (هیلگارد

و باور، ۱۳۶۷). نکته مهم اینکه اثرگذاری سه عامل اول به عامل چهارم بستگی دارد (منصور و دادستان، ۱۳۶۹).

تعادل‌جویی به کششی زیستی اشاره دارد که هدف آن، ایجاد حالت بهینه‌ای از تعادل (انطباق) بین ساختارهای شناختی و محیط است (داتکن، ۱۹۹۵). تعادل‌جویی اصلی‌ترین عامل و نیروی برانگیزنده‌ای است که موجب رشد شناختی می‌شود و وظیفه آن هماهنگ کردن کنشهای سه عامل دیگر است (منصور و دادستان، ۱۳۶۹).

از نظر پیازه، تعادل‌جویی از دو فرایند تشکیل شده است: جذب و انطباق. جذب به فرایندی اشاره دارد که در آن، واقعیات دنیای بیرون با ساختار شناختی موجود هماهنگ می‌شود. وقتی به تفسیر، تجزیه و طبقه‌بندی می‌پردازیم، ماهیت واقعیت را تغییر می‌دهیم تا آن را با ساختار شناختی خود هماهنگ کنیم. انطباق به فرایند تغییر در ساختار درونی دلالت دارد تا همسانی با واقعیات بیرونی را موجب شود.

به باور پیازه، رشد شناختی کودکان از توالی ثابتی پیروی می‌کند. الگوی عملیاتی، که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند، یک سطح یا مرحله به حساب می‌آید. هر سطح مشخص می‌کند که کودکان جهان را چگونه درک می‌کنند. پیازه و سایر نظریه‌پردازان مرحله‌ای، چند پیش‌فرض را به عنوان مبنا پذیرفته‌اند:

۱. مراحل از یکدیگر جدا و از لحاظ کیفی با هم متفاوت‌اند.
 ۲. رشد ساختارهای شناختی به رشد قبلی وابسته است.
 ۳. اگرچه ترتیب رشد ساختارها قطعی است، سن فرد در هر یک از مراحل از نزدی به فرد دیگر متفاوت است. بنابراین، مراحل را نباید معادل با سن فرد دانست.
- بدین ترتیب، چهار مرحله در رشد انسان مشخص می‌شود: مرحله ۱- حرکتی، مرحله پیش‌عملیاتی^۲، مرحله عملیات عینی^۳ و مرحله عملیات انتزاعی^۴.
- در مرحله حسی-حرکتی، کنش کودکان خودانگیزه و نشان‌دهنده کوشش

1. sensory-motor stage
2. preoperational stage
3. concrete operational stage
4. formal operational stage

فرد در درک جهان است. درک فرد ریشه در کنش قبلی وی دارد. از ویژگیهای این دوره، تغییرات سریع آن است. با توجه به اینکه تعادل جویبی فرایندی عملیاتی است و کودکان فعالانه به ساختن دانش - در سطح ابتدایی آن - می‌پردازند، طرحواره‌ها، ساخته شده و تغییر می‌کنند و انگیزه انجام دادن این کار درونی است. در پایان این مرحله، کودکان به اندازه کافی به رشد شناختی رسیده‌اند که بتوانند به مرحله بعدی یا تفکر مفهومی-نمادی برسند.

در مرحله پیش عملیاتی، کودکان از نظر شناختی، به شدت به زمان حال وابسته‌اند. با این حال می‌توانند آینده را تصور کنند و در مورد گذشته تأمل نمایند. همچنین، آنان نمی‌توانند در یک زمان به بیش از یک جنبه بیندیشند. در واقع، کودکان در این مرحله، از خود بازگشت‌ناپذیری^۱ نشان می‌دهند؛ یعنی وقتی کارها انجام شد، دیگر تغییر نمی‌کنند. کودکان در تمییز واقعیت از خیال با دشواری مواجه‌اند. رشد زبان در این مرحله بسیار سریع است و کودکان به تدریج از مرحله خودمداری^۲ دور می‌شوند. آنان به این تشخیص می‌رسند که دیگران ممکن است تفکر و احساسی متفاوت با آنان داشته باشند.

مرحله عملیات عینی با رشد شناختی قابل ملاحظه توصیف می‌شود و زمینه‌ساز ورود به نظام آموزشی رسمی است؛ زیرا در این مرحله، زبان آموزی و مهارتهای پایه کودکان به طور شگفت‌انگیزی تسریع می‌شود. کودکانی که در مرحله تفکر عینی به سر می‌برند، افکار خودمدارانه کمتری از خود نشان می‌دهند، زبانشان به طور فزاینده‌ای اجتماعی می‌شود؛ برگشت‌پذیری در تفکر به دست می‌آید و به همراه آن، طبقه‌بندی و رده‌بندی نیز ممکن می‌شود. کودکان در اواخر این مرحله، تفکر انتزاعی را شروع می‌کنند.

در مرحله عملیات انتزاعی، تفکر دیگر تحت تسلط ادراک حسی نیست؛ کودکان به تجارب خود تکیه کرده و همیشه تحت تأثیر آنچه از راه حس دریافت می‌کنند، قرار ندارند. در این مرحله، تفکر تنها مبتنی بر امور ملموس نیست. نوجوانان

1. irreversibility
2. egocentric

در این مرحله می‌توانند به موقعیتهایی فرضی فکر کنند، توانمندیهای استدلالشان را بهبود بخشند و درباره جنبه‌های چندگانه و ویژگیهای انتزاعی بیندیشند.

پایزه و یادگیری

هرچند پایزه نظریه‌پرداز یادگیری نیست، نظریه او روشها و برنامه‌های سطوح مختلف آموزش را تحت تأثیر خود قرار داد و نظام باز آموزش را جانشین نظام بسته کرد (منصور، ۱۳۷۴). نتایج مطالعات او در زمینه مراحل شناخت می‌تواند به معلمان کمک

کند و اطلاعات مهمی در مورد ماهیت فرایند یادگیری در اختیار آنان قرار دهد.

مطالعات پایزه دارای جهت‌گیری تحولی است. از نظر وی، معرفت‌شناسی ژنتیک به مطالعه مراحل ذاتی رشد کودکان و نیز به چگونگی اکتساب دانش به وسیله آنان اختصاص دارد. با این وصف، می‌توان با توجه به آنچه وی در نظریه خود آورده است، پیامدهایی را برای یادگیری مشخص کرد. برای مثال، با توجه به مفهوم تعادل جویبی می‌توان گفت که رشد شناختی فقط زمانی اتفاق می‌افتد که تعارضی شناختی وجود داشته باشد. بنابراین، با ایجاد تعارض در ساختار درونی کودک، حس تعادل جویبی وی در صدد برطرف کردن آن برمی‌آید؛ کودک این کار را از طریق جذب و انطباق انجام می‌دهد.

از نظر پایزه، با توجه به اینکه نیروی تغییر درونی است، عوامل محیطی و فیزیکی به تنهایی نمی‌تواند رشد را هدایت کند. این نکته کاربردهای زیادی دارد و گویای این است که آموزش تأثیر چندانی بر تعلیم و تربیت فرد نخواهد داشت. در این شرایط، تنها وظیفه معلم، تنظیم محیط به گونه‌ای است که موجب تعارض شناختی در فرد شود. اما اینکه چگونه کودک این تعارض را پشت‌سر خواهد گذاشت، قابل پیش‌بینی نیست. همین‌طور، تعارض نباید چنان شدید باشد که تعادل جویبی را به خطر اندازد. قبل از آنکه کودک تغییرات ساختاری را پیش‌ببرد (انطباق) باید اطلاعات تا حدودی به وسیله کودک درک (جذب) شود.

نکته مهم دیگر اینکه معلمان باید دریابند شاگردانشان در کدام سطح فعالیت می‌کنند تا بتوانند به آنان کمک کنند. به علاوه، نباید انتظار داشت که یادگیرندگان

در یک سطح فعالیت نمایند. بنابراین، معلمان باید از سطح شناختی یادگیرندگان مطمئن شوند و تعلیمات خود را بر آن اساس سازمان دهند. یادگیرندگان که در حال انتقال از مرحله‌ای به مرحله دیگری می‌توانند از آموزش مربوط به سطح بعدی استفاده کنند، زیرا تعارض ایجاد شده در حدی نیست که مشکل ایجاد کند.

از نظر پیازه آموزش و پرورش بهینه در برگیرنده تجارب چالش‌برانگیز است، به گونه‌ای که فرایندهای دوگانه جذب و انطباق اسباب رشد ذهنی را فراهم آورند. برای خلق چنین تجربه‌هایی معلم باید سطح کارکرد ساخت‌شناختی هر یک از دانش‌آموزان را بداند. او با درک این واقعیت که توانایی جذب در کودکان متفاوت است و مواد آموزشی باید متناسب با ساخت‌شناختی متفاوت یادگیرندگان طراحی شوند، طرقدار انفرادی کردن آموزش بود (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹).

کاربردهای نظام پیازه در آموزش

در این بخش با انتخاب سه محور اساسی این نظام، یعنی مبانی فلسفی نظریه پیازه در مورد کودک، مبانی روش شناختی او در انتخاب روش بالینی و سرانجام مبانی روان‌شناختی این نظریه به صورت مجموعه‌ای یکپارچه و جدایی‌ناپذیر، کاربردهای نظام پیازه در آموزش و پرورش مطرح می‌شود.

مبانی فلسفی نظریه پیازه و کاربردهای آن

با توجه به اولین سنگ بنای نظریه پیازه در دوره حسی-حرکتی و ارائه تصویری فعال از کودک، انسان شخصاً و با هدف سازگاری، شناخت خود از محیط را ساخته و بازسازی می‌کند. بر اساس این موضع‌گیری پیازه و ارائه تصویر کودک فعال به سادگی می‌توان نتیجه گرفت که تعلیم و تربیت مبتنی بر نظام پیازه باید کار خود را با فعالیتهای خودجوش دانش‌آموزان آغاز کند و هرگونه آموزش یک‌سویه و منفعل را مردود شمارد.

از لحاظ نظام پیازه، کودک وقتی فعال نباشد، یعنی در وضعی فعل‌پذیر قرار گیرد، به صرف شنیدن سخن دیگران، چیزی یاد نمی‌گیرد. چون همان‌طور که می‌دانیم

شناختی‌هایی که به آنها نائل می‌گردد، حاصل درون‌سازی فعال مواردی از هر نوع است. پس لازم است که مدرسه به او فرصت دهد تا مطابق کنش‌وری تحول خویش بیاموزد. فراهم کردن فرصتی که کودک به صورت فعال یاد بگیرد کار ساده‌ای نیست؛ چرا که درس دادن حتی اگر بازده آن ضعیف هم باشد، امر ساده‌تری است (منصور و دادستان، ۱۳۶۹، ص ۴).

به این ترتیب در نظام پیازه قبل از همه، برنامه‌های از پیش تعیین شده، تحمیلی، اجباری و انعطاف‌ناپذیر مورد سؤال است. از نظر پیازه، این برنامه‌ها جواب‌گوی نیازهای کودک نیست. در این نظام، معلم باید همواره به همراه دانش‌آموزان تجربه‌های یادگیری مناسب را بسازد. بر این اساس، در آموزش و پرورش مبتنی بر نظام پیازه، کتاب درسی مانند معلم، فقط منبعی است که در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، به طرح مسائل اساسی می‌پردازد و راهنمایی است برای مفاهیم مورد نظر و البته متناسب با تحول شناختی کودک. اما، نظم مطالب، پیدا کردن مسئله و چگونگی رسیدن به آنها را دانش‌آموزان خود فعالانه تعیین می‌کنند و راههای مختلف برای حل مسائل در کلاس درس پیدا می‌شود.

در نظام پیازه، شناخت، هدف اصلی آموزش و پرورش است، که از طریق یادگیری به دست می‌آید. در این صورت از نظر پیازه، یادگیری وسیله‌ای برای نمره گرفتن و برتر شدن نیست. در کلاسهای مبتنی بر نظام پیازه، معلم در بستری آرام به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درکی عمیق از جهان پیدا کنند و لذت ببرند. از این رو، در این کلاسها نیازی به فعال کردن دانش‌آموزان از طریق تقویت‌های بیرونی نیست. دانش‌آموزان به طور طبیعی و از درون برای یادگیری برانگیخته می‌شوند. بنابراین، معلم در این نظام با توجه به شناختی که از تحول دارد به فرایند طبیعی تحول دانش‌آموزان اعتماد می‌کند و آنها را قبل از موعد تحت فشار قرار نمی‌دهد.

در نظام پیازه، معلم به عنوان یک متخصص عمل می‌کند. او به عنوان منبعی در اختیار دانش‌آموزان است تا به عنوان انتقال‌دهنده دانش و مرجعی که جواب درست نزد اوست و سرانجام، در این نظام معلم به طور مستقیم نیازهای دانش‌آموزان را برآورده نمی‌کند، بلکه شرایطی فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان نیازهای خود را بشناسند.

مبانی روش‌شناختی نظریه پیازه و کاربردهای آن
مبانی روش‌شناختی نظریه پیازه نیز همچون مبانی فلسفی نظریه او می‌تواند الهام‌بخش آموزش و پرورش در تدوین اهداف، برنامه و روش باشد.

پيازه با تأکید بر فعالیتهای خودانگیزنده کودکان و با مردود شمردن آزمونهایی که مبتنی بر یک جواب صحیح است، در انتخاب روش مناسب برای کشف ماهیت تفکر کودک، تلاش بسیار کرد و توانست روش بالینی را برای دنبال کردن تفکر کودک برگزیند. این روش از معایب روش تستی و مصاحبه مبری است و در شکل تجدیدنظر شده آن از وابستگی کودک و آزمایشگر به روابط کلامی تا حد ممکن می‌کاهد. در این روش، پیازه کودک را در شرایطی قرار می‌دهد که به نقطه‌نظر مخالف خود بیندیشد. او نسبت به ارائه فهرستی از پرسشهای مشخص به آزمایشگر هشدار می‌دهد و بر انعطاف‌پذیری پرسشگر در ارائه سؤاها تأکید می‌کند (گیتزبورگ و اپر، ۱۹۷۴).

در نظام پیازه، معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک عمیقی از جهان پیدا کنند و به شناخت، که هدف اصلی یادگیری است، برسند. ولی ضمن توجه به برانگیزگی طبیعی دانش‌آموزان در یادگیری، آنها را برای ادامه یادگیری تهییج می‌کند. به این ترتیب، در این نظام، دانش‌آموزان با تشویق و تنبیههای بیرونی هدایت نمی‌شوند. با توجه به مبانی روش‌شناختی نظریه پیازه و با الهام از روش بالینی او، معلم در این نظام، مانند پیازه از کودکان یاد می‌گیرد و به همراه آنها قوانین حاکم بر جهان را کشف می‌کند.

یادگیری از دید معلم معتقد به نظام پیازه یک فرایند است تا یک نتیجه و محصول. در این نظام، معلم آموخته است که یادگیری را نمی‌توان جدا از فرایند آن بررسی کرد. دانش‌آموز نظام پیازه همواره در حال کسب دانش است؛ دانشی که بر تعامل او با دنیای خارج استوار است. با تکیه بر روش بالینی، معلم بین یادگیری واقعی و یادگیری کلامی محض تفاوت قائل می‌شود. به بیان دیگر، معلم می‌داند که یادگیری واقعی متضمن ساخت جدیدی از اعمال ذهنی است و به کودک فرصت می‌دهد تا تجارب جدید را درون‌سازی کند و آنها را به موقعیتهای جدید تعمیم

دهد. ولی این نوع یادگیری وقتی روی می‌دهد که کودک ابزارهای ذهنی لازم را به دست آورده باشد.

از آنجا که در نظام پیازه، ساختهای شناختی کودک و نوجوان از سطح پدیدآیی آنها مورد بررسی قرار گرفته‌اند و در نتیجه مراحل تحول به عنوان مرجعهایی برای تعیین محتوای آموزشی هستند، می‌توان برای مثال، از خود پرسید که یاددهی یا آموزش عدد تا زمانی که کودک هنوز به سطح سازمان روانی لازم برای درک آن نرسیده است چه دستاورد مثبتی دارد؟ همچنین، می‌توان از خود پرسید که وقتی کودک فقط از راه پرداختن به عمل در مورد اشیاء عینی یاد می‌گیرد و به شناختن نائل می‌گردد، منظور از آموزش صوری و منحصرأ کلامی چیست؟ (منصور و دادستان، ۱۳۶۹).

گیتزبورگ و اپر (۱۹۶۹، ص ۱۷۶)، نیز تأثیرات سوء تحت فشار قرار دادن کودک برای یادگیری قبل از موعد را چنین توصیف کرده‌اند:

اگر بین آنچه به کودک ارائه می‌شود و سطح شناختی او اختلاف زیادی وجود داشته باشد، احتمال دو چیز وجود دارد: یا کودک تجربه را به چیزی که برایش قابل جذب است تبدیل می‌کند که در نتیجه، آنچه را مورد نظر معلم است یاد نمی‌گیرد یا صرفأ چیزی را یاد می‌گیرد که سست و ناپایدار و تعمیم‌ناپذیر است و به زودی فراموش می‌شود. به همین دلیل یادگیری در مدرسه و خارج از آن نباید بیش از حد تسریع شود؛ چرا که به علت عدم ساخت‌شناختی لازم، کودک آمادگی یادگیری بعضی چیزها را ندارد و اگر کودک به یادگیری چنین مطالبی مجبور شود به یادگیری واقعی نمی‌رسد.

با الهام از روش بالینی پیازه معلم می‌داند که کودک جهان را از یک نمای منحصر به خود می‌نگرد که با نگرش بزرگسالان نسبت به پدیده‌ها متفاوت است. معلم نظام پیازه این تفاوتها را می‌شناسد و به کودک اجازه می‌دهد تا شخصأ دنیای خویش را کشف کند. با توجه به روش بالینی، در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر دیدگاه پیازه، دانش‌آموز خود را از راههای «بدیع» و «شخصی» مطرح می‌کند. بنابراین، معلم از طرح سؤالات معین با روشهای یکسان و برای همه دانش‌آموزان خودداری می‌کند.

معلم نظام تحولی از روش بالینی پیازه آموخته است که پیازه بین یادگیری به معنای وسیع کلمه و به معنای محدود آن تفاوت قائل است. یادگیری در معنای محدود، کسب پاسخهای خاص و تعمیم و انتقال آن به وضعیتهای خاص است. این نوع یادگیری، تعمیم ناپذیر، سطحی و ناپایدار است، در حالی که، این یادگیری در معنای وسیع کلمه است که به یادگیری نوع اول معنی میبخشد. آموزش در نظام پیازه نمی تواند تنها بر متغیر میزان یادگیری تکیه کند. نظام پیازه انسان متفکر می سازد نه ذخیره ساز اطلاعات؛ انسانی که مسئله مدار است تا پاسخ محور. پیازه این مسئله را در قالب هدفهای آموزش و پرورش به زیبایی بیان کرده است، او می گوید: «هدف اصلی آموزش و پرورش، تربیت افراد نوآوری است که می توانند فکر کنند، نه افرادی که به تکرار آنچه به آنها گفته شده است، اکتفا می کنند». هدف دیگر آموزش، پرورش تفکر انتقادی است؛ یعنی افرادی که اهل پژوهش و بررسی هستند نه افرادی که آنچه را به آنها گفته می شود قبول می کنند (به نقل از: فیشر، ۱۹۹۰).

دیوید الکايند (۱۳۷۶) نیز هدفهای آموزش و پرورش از دیدگاه پیازه را چنین بیان می کند:

هدف آموزش، تربیت انسانهایی است که توانایی انجام کارهای جدید را دارند و به تکرار آنچه نسلهای قبل انجام داده اند، قناعت نمی کنند؛ انسانهایی که خلاق، مبتکر و جستجوگر هستند. دومین هدف آموزش، پرورش ذهنی است که می تواند منتقد و محقق باشد و هر چه را که به وی گفته می شود نپذیرد. امروز خطر بزرگ، شعارها، عقاید قالبی و افکار از قبل ساخته شده است. ما باید با هر یک از این خطرها مقابله کنیم؛ از آنها انتقاد کنیم و بین آنچه به اثبات رسیده یا نرسیده است تمیز قائل شویم. بنابراین، به دانش آموزانی نیاز داریم که فعال باشند و از همان ابتدا بیاموزند که خودشان چیزها را کشف کنند و این کار را هم به کمک فعالیتهای خودانگیزه و هم از طریق مطالبی که برایشان تهیه می شود، انجام دهند و نیز بتوانند هر چه سریع ترین آنچه امکان تعیین صحت و سقم آن وجود دارد با چیزی که بلافاصله به ذهنشان آمده است فرق بگذارند.

بدین ترتیب، هدف آموزش تحولی، تربیت متفکرانی است که خلاق هستند و دید انتقادی دارند. اما این هدف با آموزش مهارتهای تفکر به کودکان و نوجوانان به دست نمی آید، بلکه برای رسیدن به آن باید محیطی فراهم آورد که

قابلیتهای ذهنی در حال رشد کودک را از طریق ایجاد محیط مناسب برای یادگیری تحولی به چالش گیرد. تفکر خلاق و انتقادی مهارتهایی نیستند که آموخته شوند یا بتوان آنها را یاد گرفت. این مهارتها در نتیجه جهت گیری اولیه نسبت به خود و محیط اطراف به دست می آید. این جهت گیریها تنها وقتی امکان پذیر است که کودکان فعالانه در ساختن و بازسازی محیط فیزیکی، اجتماعی و اخلاقی خود شرکت داشته باشند.

به این ترتیب، معلم نظام پیازه تفکر انتقادی را تشویق می کند و قبول کورکورانه نظر معلم یا حفظ کردن مطالب کتاب را مردود می شمارد. کلاس موردنظر پیازه، کلاسی است که در آن به فکر کردن و خلاقیت مداوم ارجح می نهند. سرانجام، بر اساس مبانی روش شناختی نظام پیازه، معلم به توانایی دانش آموزان در درک متقابل و احترام به نظرات دیگران اهمیت می دهد. او می داند که دانش آموزان باید به مرور بتوانند از زاویه ای غیر از زاویه دنیای شناختی خود به جهان بنگرند و نقطه نظر دیگران را به حساب آورند.

در نظام پیازه، کودک برای رسیدن به جامعیت و انعطاف فکری باید نظر خود را ارائه کند و آنها را با نظرات دیگران در آمیزد. معلم در این نظام همواره در خلق چنین فرصتهایی می کوشد. به این منظور، معلم معتقد به این نظام به دانش آموزان کمک می کند تا نظرات خود را بیان کنند، افکار خود را با یکدیگر در میان بگذارند و از یکدیگر یاد بگیرند. زیرا او دانش آموزان را یکی از مهم ترین منابع شناختی و یادگیری برای یکدیگر به حساب می آورد. معلم نظام پیازه همدلی و هم احساسی دانش آموزان با یکدیگر را ترغیب می کند. در این کلاسها، کارهای گروهی دانش آموزان و همکاریهای دائمی آنها سر لوحه کلاس و جزء لاینفک آن است.

مبانی روان شناختی نظریه پیازه و کاربردهای آن

با توجه به فلسفه فکری پیازه در مورد کودک و ماهیت او و مبانی روش شناختی این نظریه در قالب روش بالینی، تصویر خاصی از ساختار شناخت انسان و فعالیتهای آن از طریق فرایند تعادل جویی ترسیم شده است.

از نظر پیازه شناخت از عمل سرچشمه می‌گیرد و اهرم اصلی تحول شناختی، تعامل است. در این نظریه شناخت آدمی در جریان مراحل شکل می‌گیرد که از نظر کیفی و کمی از یکدیگر متفاوت‌اند. هر یک از این مراحل ساخت و عملکرد ویژه خود را دارد و یکی بر دیگری بنا می‌شود. در نظام پیازه، مراحل تحول شناختی با نظم معین و در زمانی نسبتاً مشخص پدید می‌آید و در همه افراد همانند است. ولی هر فرد ضمن پیروی از نظام عمومی تحول شناختی، ویژگیهای خاص خود را دارد.

از نظر پیازه، کودک با هدف سازگاری به تعامل با محیط می‌پردازد. اگر هدف تحول، سازگاری با محیط و با اهرم تعامل است، دانش آموز به طور غیر فعال به کسب دانش نمی‌پردازد. افزون بر این، از نظر وی نحوه سازگاری با تجارب محیطی تحت تأثیر مراحل تحول شناختی قرار می‌گیرد. بنابراین، در این نظام، آموزش و پرورش باید بدون پیش‌رس کردن شناخت، آمادگی دانش‌آموزان را مبتنی بر کار خود قرار دهد.

معلم معتقد به نظام پیازه آموخته است که باید بر کیفیت تعامل دانش‌آموزان تکیه زد. او می‌داند که هر کلاس و معلم و دانش‌آموزی که «مشغول» است یا از مواد و وسایل استفاده می‌کند، ضرورتاً تعامل به معنی مورد نظر پیازه را تجربه نکرده و در جهت تعلیم و تربیت باز حرکت نمی‌کند.

آنچه برای معلم در این نظام اهمیت دارد، نزدیک شدن به دنیای کودک و شناختن ویژگیهای اوست تا نزدیک کردن دنیای کودک به معیارها و چهارچوبهای قراردادی دنیای بزرگسالان. به این ترتیب، هر گونه تزییق اندیشه، اخلاق و دانش بزرگسالان در برنامه‌ها و مواردی که برای کودکان تولید و عرضه می‌شود بیهوده و حتی زیان‌بار است و تا زمانی که مفاهیم به تجربه کودک در نیاید برای او معنی و مفهومی نخواهد داشت.

در فلسفه تحولی، یادگیری همواره خلاق تلقی می‌شود. یادگیری مستلزم پرداختن به محیط به هر طریقی است که موجب ایجاد نوآوری می‌شود. این نوآوری هم ناشی از فعالیتهای یادگیرنده است و هم تحت تأثیر موضوعی است

که با آن سروکار داریم. انسان هرگز به نسخه‌برداری ساده از محیط نمی‌پردازد، بلکه این شناسایی از نحوه برخورد منحصر به فرد او با محیط تأثیر می‌پذیرد (الکابند، ۱۳۷۶).

معلم نظام پیازه به خوبی می‌داند که آموزش تحمیلی، معلم‌مدار، کتاب‌مدار و برنامه‌مدار از خلاقیت دانش‌آموز می‌کاهد. بنابراین با خلق محیطی غنی که در آن ساختهای شناختی دانش‌آموزان امکان بروز و تحول می‌یابد و با تکیه بر فعالیتهای خودآنگیخته دانش‌آموزان به آنها کمک می‌شود تا پیوندی منطقی بین مطالب و رویدادها پیدا کنند و برای کشف دوباره آنها ترغیب شوند. تعلیم و تربیت مبتنی بر نظام پیازه از روش بالینی به عنوان ابزاری برای هدایت، تشخیص و ارزیابی دانش‌آموزان الهام می‌گیرد؛ به این معنی که ارزیابی را از یادگیری و آموزش جدا نکرده و آن را در خدمت یادگیری و آموزش قرار می‌دهد.

معلم در این نظام تواناییهای بی‌شماری را در دانش‌آموزان سراغ دارد که در قالب نمره و معدل نمی‌گنجد. در نظام پیازه دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نشده و طبقه‌بندی نمی‌شوند. مدرسه این نظام، شرایطی دارد که دانش‌آموزان را از سطح عملکردی که دارند فراتر می‌برد، ولی نه چندان دور که رابطه آنها با محیط قطع شود.

کلاس درس نظام پیازه پیوندی ناگسستنی با مسائل زندگی دارد. آنچه دانش‌آموز در برنامه مدرسه یاد می‌گیرد، همان چیزی است که او دوست دارد و عین زندگی اوست. ضمن اینکه معلم به تفکر به عنوان عالی‌ترین جلوه حیات ارج می‌گذارد.

کلاس درس مورد نظر پیازه، کلاسی است که دانش‌آموزان به طور طبیعی، خودجوش و با عشق در فعالیتهای کلاسی به معنای مورد نظر پیازه از نظر شناختی درگیر و فعال می‌شوند؛ کلاسی است که از نظر روانی امن است، اما بین امنیت و آزادی تعادل برقرار است؛ یعنی دانش‌آموزان آزاد هستند که خطر کنند، سؤالات جدیدی طرح نمایند، ولی آنقدر آزاد نیستند که هرج و مرج ایجاد کنند. در این



لئوسنووویچ ویگوتسکی (۱۸۹۶-۱۹۳۴)

لئوسنووویچ ویگوتسکی در سال ۱۸۹۶ در خانواده‌ای فرهیخته در اورشا روسیه چشم به جهان گشود. او ابتدا بر اساس میل خانواده‌اش رشته پزشکی را انتخاب کرد، اما یک ماه بعد از ثبت نام به حقوق تغییر رشته داد و در همان زمان در درسهای تاریخ و فلسفه دانشگاه شانیاوسکی^۱ مسکو ثبت نام کرد. اینجا بود که ویگوتسکی به مطالعه ادبیات پرداخت، بررسی گسترده‌ای در زمینه نمایشنامه هملت انجام داد و مقالاتی در مورد نقد ادبی نوشت. در خلال همین سالها، یعنی پیش از

انقلاب شوروی، ویگوتسکی با مسائلی چون جنگ جهانی، حمله آلمانها، قحطی، بیماری و مرگ دو تن از برادرانش دست و پنجه نرم می کرد. در همین زمان بود که علایم ابتلا به سل در وی نمایان شد، بیماری خاصی که در نهایت جان او را گرفت (توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). پس از سال ۱۹۱۹ بود که ویگوتسکی با آزاد شدن شهر محل زندگی‌اش از سلطه شوروی توانست برای خود شغلی پیدا کند. او به تدریس ادبیات، روان‌شناسی و آموزش معلمان پرداخت. همین‌جا بود که آزمایشگاه روان‌شناسی را تأسیس کرد و به نوشتن کتاب روان‌شناسی تربیتی مشغول شد. ویگوتسکی در کنار شغل خود به نوشتن کتابی با عنوان روان‌شناسی هنر^۲ نیز پرداخت؛ کتابی که در واقع موضوع رساله او بود و تا پایان زندگی‌اش چاپ نشد (توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). حادثه مهمی که در سال ۱۹۲۴ زندگی علمی ویگوتسکی را تحت تأثیر قرار داد، دومین کنگره عصب روان‌شناختی^۳ لنینگارد^۴ بود. دیدگاه غالب در آن زمان تجارب ذهنی را نادیده می گرفت و بازتابهای شرطی پاولف و تأکید رفتارگراها بر آثار محیطی را پررنگ می کرد. ویگوتسکی در این کنگره مقاله‌ای با عنوان روشهای تحقیق روان‌شناختی و بازتاب‌شناسی^۵ ارائه کرد که در آن بر این دیدگاه مسلط انتقاداتی وارد می کرد و در رابطه با بازتابهای شرطی و شباهت در انسان مباحثی مطرح می ساخت. از نظر وی، آزمایشها با سگ به وسیله پاولف و با بیون به وسیله کهلر، بسیاری از تفاوت‌های بین انسان و حیوانات را نادیده می گیرد. انسانها

1. Orsha
2. Shaniavskii
3. Psychology of Art
4. All-Russian Congress of Psychoneurology
5. Leningard
6. The Method of Reflexological and Psychological Investigation

کلاسها قاعده این است که یادگیری به طور مستقل و به شیوه خود فرد انجام پذیرد. سرانجام کلاس مورد نظر پیاژه در حالت عدم تعادل به سر می برد و عدم تعادل را همچون کودک پیاژه، به عنوان یک حالت پایدار در خود دارد و دائم در تنش خوشایند رسیدن به سازش به سر می برد.

با نگاهی کلی به نظرات پیاژه، قبل از هر چیز، ضرورت آموزش و پرورش مبتنی بر تحول شناختی دانش آموزان آشکار می شود؛ آموزشی که محیط، برنامه‌ها، مواد و روشهای آن با تواناییهای جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان انطباق داشته باشد.

از مطالعه آثار پیاژه به پیوستگی انکارناپذیری در تمام افکار و پژوهشهای او می رسیم که در استفاده از این نظریه در آموزش و پرورش نیز باید مورد توجه قرار گیرد. به این ترتیب، تعلیم و تربیت مبتنی بر نظام پیاژه، برنامه درسی را در یک کل سازمان یافته و جامع تنظیم می کند و دانش آموزان را در جهت دستیابی به مفهومی کلی از جهان رهنمون می سازد. این نوع آموزش و پرورش هرگز وقت خود را صرف مطالب جزئی و پراکنده و بدون ارتباط با یکدیگر نکرده و شرایطی فراهم می آورد تا دانش آموزان مفاهیم را در یک ساخت معنی دار درک کنند و آنچه را یاد می گیرند به یکدیگر و به مفهومی جامع تر پیوند دهند.

در مواردی به مراحل پیشنهادی پیاژه انتقاد شده است. اول آنکه، کودکان، اغلب مفاهیمی را درک می کنند و عملیاتی را انجام می دهند که قبل از رسیدن به مراحل مورد نظر پیاژه است (برنستاین و سیگمن، ۱۹۸۶). مورد دیگر این است که رشد شناختی در قلمروهای مختلف معمولاً نابرابر است؛ به عبارت دیگر، کودک به ندرت می تواند در کلیه قلمروها در سطح معینی بیندیشد (برای مثال، ریاضی، علوم و تاریخ). در مورد بزرگسالان نیز وضع چنین است. آنان موضوعی یکسان را می توانند به شکلی کاملاً متفاوت درک کنند. در عین حال، مراحلی که پیاژه مطرح کرده است، چهارچوبی است که به توصیف الگوهایی از تفکر می پردازد؛ این الگو می تواند برای مربیان، والدین و سایر افرادی که با کودکان در ارتباط هستند، مفید باشد.

بر خلاف حیوانات ظرفیت تغییر محیط در جهت اهداف خود را دارند. ایراد سخنرانی ویگوتسکی در این کنگره بر لوریا تأثیر گذار بود و بعدها زمینه فعالیت وی را در مؤسسه روان‌شناسی آزمایشی مسکو فراهم ساخت. بیشتر آثار ویگوتسکی بعد از مرگ وی از سوی لوریا و لئونتیف^۱ به چاپ رسید (شانک، ۲۰۱۲).

به لحاظ نظری ویگوتسکی در طول حیات خود از دیدگاه بازتابی پاولفی در روان‌شناسی به سمت دیدگاهی فرهنگی-تاریخی حرکت کرد. دیدگاهی که بر زبان، تعاملات بین فردی و فرهنگ تأکید داشت (توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). ویگوتسکی در سال ۱۹۳۴ در سن ۳۷ سالگی در اثر بیماری سل درگذشت، در حالی که مرگ او آغازی برای ارائه و گسترش نظریه‌اش بود که انقلابی در دانش روان‌شناسی به وجود آورد.

نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی

همانند پیازه، ویگوتسکی نیز رویکردی ساختن‌گرا داشت. وی بر نقش محیط اجتماعی به عنوان تسهیل‌گر رشد و یادگیری تأکید می‌کرد (توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). بر این اساس، فعالیت‌های معنادار اجتماعی اثر مهمی بر هشیاری انسان دارد (بریدو، ۱۹۹۷؛ کوزولین^۲، ۱۹۸۶؛ توج و ویتروف^۴، ۱۹۹۳ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲). ویگوتسکی سعی کرد تفکر انسان را با روشی جدید نشان دهد. وی روش درون‌نگری و روش‌های به کار رفته از سوی رفتارگرایان را کنار گذاشت. نظریه وی بر تعامل بین فردی (اجتماعی)، فرهنگی-تاریخی و عوامل فردی به عنوان کلیدی برای درک رشد انسان تأکید دارد (توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). تعاملات بین فردی در محیط (مانند کار گروهی) محرکی برای فرایندهای رشدی است و رشد شناختی را پرورش می‌دهد. اما تعاملاتی که در محیط سنتی به صرف ارائه اطلاعات به کودکان تنظیم می‌شود، مفید نیستند.

دیدگاه فرهنگی-تاریخی ویگوتسکی این نکته را توضیح می‌دهد که یادگیری و رشد نمی‌تواند جدای از بافت خود اتفاق بیفتد؛ روشی که یادگیرندگان با استفاده از آن با جهان اطراف - اشخاص، اشیاء و نهادها - تعامل می‌کنند و تفکر

1. Institute of Experimental Psychology
2. Leontiev
3. Kozulin
4. Winterhoff

آنها را تغییر می‌دهد. از نظر ویگوتسکی، مدرسه یک ساختار فیزیکی صرف نیست، بلکه نهادی است برای ارتقای یادگیری و ویژگی‌های شهروندی یادگیرندگان. آثار محیط اجتماعی بر تفکر از طریق زبان و نهادهای اجتماعی (مانند مدرسه) میسر می‌شود. تعاملات اجتماعی به آثار این سه در رشد افراد کمک می‌کند. تغییرات اجتماعی نتیجه استفاده از ابزارهای فرهنگی در تعاملات اجتماعی است و انتقال ذهنی و امکان درون‌سازی این تعاملات را فراهم می‌کند (برونینگ، ۲۰۰۴ به نقل از: شانک، ۲۰۱۲). نظریه ویگوتسکی به دلیل تأکید بر تعامل بین فرد و محیط، شکلی از ساختن‌گرایی دیالکتیکی است.

بنابراین، نظریه ویگوتسکی بر اساس دو ایده اساسی شکل گرفته است. نخست اینکه، تحول شناختی تنها از طریق بافت فرهنگی-اجتماعی، که فرد در آن قرار گرفته است، فهمیده می‌شود. دوم اینکه، تحول وابسته به یک نظام علامتی است که افراد با آن بزرگ می‌شوند؛ یعنی نمادهایی که فرهنگ برای کمک به افراد در اندیشیدن، برقراری ارتباط و حل مسائل فراهم می‌کند. برای مثال، زبان در نظام نوشتاری یا نظام شمارش (اسلاوین، ۲۰۰۶).

برخلاف پیازه، از نظر ویگوتسکی، تحول شناختی به اطلاعات دریافتی از دیگران بستگی دارد. البته همراستا با پیازه، معتقد است که درک نظام علامتی در توالی ثابتی برای همه کودکان رخ می‌دهد. بر اساس نظریه پیازه، رشد مقدم بر یادگیری است. به عبارت دیگر، پیش از هر یادگیری باید ساختارهای شناختی بخصوص آن تحول پیدا کرده باشند. اما ویگوتسکی معتقد است که یادگیری مقدم بر رشد است. از این دیدگاه، یادگیری شامل دریافت و درک علایم از طریق آموزش و کسب اطلاعات با کمک دیگران است. رشد شامل درونی‌سازی این علایم به شکلی است که فرد بتواند بدون کمک دیگران مسائل را حل کند (همان منبع).

منطقه تقریبی رشد

مهم‌ترین سهم ویگوتسکی در روان‌شناسی رشد، پاسخ او به این پرسش است که چگونه رشد ممکن است به عنوان پیامد آموزش، بازی و یادگیری مطرح باشد. به

نظری (۱۹۳۵) کودکان دست کم دو سطح رشدی دارند: یکی سطح حقیقی رشد، که از طریق آنچه کودک به تنهایی انجام می‌دهد، مشخص می‌شود و دیگری سطح بالقوه که با کمک فردی خبره مانند معلم به آن دست می‌یابد. فاصله‌ای که بین سطح فعلی و بالقوه وجود دارد، تحت عنوان منطقه تقریبی رشد^۱ شناخته می‌شود. این فاصله در اثر فرایند درون‌سازی کمتر می‌شود. زمانی که کودک فعالیتی را با کمک دیگری انجام می‌دهد، این فعالیت به شکل عملکردی بیرونی است که بعداً بازسازی شده و به شکلی درونی درمی‌آید. به عبارتی، فرایند بین فردی، که در قالب کمک یک فرد خبره بروز کرده بود، به فرایندی درونی در کودک تبدیل می‌شود. بنابراین، یادگیری فرایندی است که در نتیجه عملکرد کودک در محیط با کمک بزرگسالان انجام می‌شود و در نتیجه آن، سطح بالقوه رشد فرد به سطح حقیقی آن تبدیل می‌شود. ویگوتسکی پویایی تحول را از طریق تعامل بین سطح حقیقی و بالقوه رشد توضیح می‌دهد (لارنس، ۲۰۰۹).

ویگوتسکی معتقد است که «فراهم کردن منطقه تقریبی رشد از مهم‌ترین خصوصیات آموزش است؛ به این معنا که آموزش می‌باید آن دسته از فرایندهای شناختی را برانگیزد که تنها از طریق تعامل با محیط و همسالان امکان‌پذیر است» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸/۱۹۳۵، ص ۹۰ به نقل از: توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). در این دیدگاه سازوکارهایی شناختی وجود دارد که به کودک امکان می‌دهد ساختارهای شناختی سطح بالاتر را ایجاد کند. این سازوکارها درون‌سازی و برون‌سازی^۲ نامیده می‌شوند. کودکان فرایندهایی را که در نتیجه تعامل با بزرگسالان یاد می‌گیرند، درون‌سازی می‌کنند. در واقع، ویگوتسکی بر این باور است که هر کارکرد ذهنی سطح بالاتر، پیش از آنکه درونی شود، جنبه اجتماعی داشته و بیرونی است. بنابراین، درون‌سازی فرایندی مکانیکی نیست، بلکه کودکان تعاملات درونی شده خود را بر اساس دانش کنونی، تجربه و ویژگیهای خود تغییر می‌دهند. از این رو رشد و فرایند بازسازی ساختارهای ذهنی در ارتباط با یکدیگر است.

1. zone of proximal development
2. internalization and externalization

مفهوم درون‌سازی، که ویگوتسکی مطرح کرده است و سبب ایجاد منطقه تقریبی رشد می‌شود، فرایندهایی نیستند که تنها در اثر آموزش در محیط مدرسه ایجاد شوند. برای مثال، ویگوتسکی به نقش بسیار مهم بازیها به ویژه بازیهای نمادی در رشد کودک تأکید می‌کند و معتقد است که شکل‌گیری منطقه تقریبی رشد گاهی در بطن بازیهای کودک امکان‌پذیر می‌شود؛ چراکه در بازی به ویژه بازیهای نمادین، معنای اصلی شیء از آن جدا می‌شود و به عنوان موضوعی دیگر نگریسته می‌شود. بنابراین، ویگوتسکی معتقد است که «بازی، منطقه تقریبی رشدی ایجاد می‌کند که در آن کودک از سن تقریبی خود فراتر می‌رود و فراتر از رفتارهای روزمره خود رفتار می‌کند» (ویگوتسکی، ۱۹۳۳، ص ۲ به نقل از: توج و اسکریمشر، ۲۰۰۳). پیاده کردن آنچه در بازی اتفاق می‌افتد از طریق آموزش بسیار دشوار خواهد بود.

با در نظر گرفتن تعاملات بین فردی کودک با دیگران (افراد، اشیاء و نمادها) در محیط به جلوه تاریخی-فرهنگی نظریه ویگوتسکی پی می‌بریم. کاملاً مشخص است که در دیدگاه ویگوتسکی، مدرسه و آموزش در بافت مدرسه نقش بسیار مهمی را در نحوه اندیشیدن بازی می‌کند. البته باید توجه داشت که مدرسه صرفاً بانی برای داربست‌سازی^۱ کودک نیست، بلکه محیطی است که سبب آگاهی فرد نسبت به خود می‌شود؛ یعنی مکان و موقعیت خود را در جهان درمی‌یابد. بحث آگاهی هشیارانه، که ویگوتسکی مطرح کرده است، یکی از محورهای اصلی اندیشه اوست که سبب می‌شود افراد به عنوان موجوداتی اجتماعی یا به بیان دیگر به منزله انسان شناخته شوند و همین جاست که ارتباط بین فرهنگ و تاریخ مشخص می‌شود.

آنچه طی آموزش و یادگیری اتفاق می‌افتد آن است که کودکان هشیارانه از معنای مفاهیمی آگاه می‌شوند، که پیش از آن به شکلی ناآگاهانه آن را می‌دانستند. بنابراین، کودک واژه پدر بزرگ را نه تنها به معنای مردی سپید مو و مسن در تکلیف

1. scaffolding

درسی می‌نویسد، بلکه او را به عنوان شخصی در بافت خانوادگی خود می‌شناسد. هشیاری کودک با اندیشیدن او در مورد روابط موجود در تاریخ خانواده در مورد پدر بزرگ افزایش می‌یابد. علاوه بر این طی آموزش دوران مدرسه، کودکان مفاهیم علمی جدیدی را نیز می‌آموزند.

مراحل رشد زبان

ویگوتسکی به این نتیجه رسید که تحول زبان از سه مرحله متمایز پیروی می‌کند. ابتدا، مرحله گفتار بیرونی (اجتماعی)، سپس گفتار خودمحور و در نهایت گفتار درونی. در مرحله گفتار بیرونی، کودک با محیط بیرونی یا دنیای اجتماعی ارتباط برقرار می‌کند. این نوع گفتار سنگ بنا و یکی از مهم‌ترین مراحل رشد زبانی است، چراکه از طریق آن کودک با محیط بیرون ارتباط یافته و بازخورد لازم را دریافت می‌کند. کودک خردسال سخن می‌گوید تا صدای او شنیده شود، پاسخی را دریافت دارد و به دنیای اجتماعی پیرامون خود معنا بخشد. گفتارهای نخستین کودک از روی کوشش و خطا نیست، بلکه تلاشی هدفمند برای ایجاد ارتباط با محیط اجتماعی اطراف خود است (وود، ۲۰۰۲).

دو مرحله مهم دیگر در تحول زبان و تفکر، رشد گفتار خودمحور و گفتار درونی است. در حالی که گفتار بیرونی، گفتار با دیگران محسوب می‌شود، گفتار خودمحور (خصوصی) و درونی، در واقع نوعی گفتار با خود یا با خود سخن گفتن است. گفتار خودمحور پیش از گفتار درونی رخ می‌دهد و در واقع پلی است که کودک از طریق زبان بین ارتباطات اجتماعی با تحول افکار و فعالیت‌های فردی خود برقرار می‌کند. گفتار خودمحور یا بلند صحبت کردن با خود، جهت‌گیری ذهن را بر تکالیف و درک هشیارانه محیط متمرکز می‌کند. به ویژه این نوع گفتار به کودک کمک می‌کند تا بر تکالیف دشوار غلبه یابد. بنابراین، زمانی استفاده از این نوع گفتار زیاده‌تر می‌شود که نیاز به تأمل و تمرکز هشیارانه وجود دارد. گفتار خودمحور زمانی بروز می‌کند که کودک توالی گفتار بزرگسالان را تقلید می‌کند و

ساختارهای به کار رفته در مکالمات آنها را به کار می‌برد (همان منبع). در واقع، این نوع گفتار سازوکاری است که به واسطه آن دانشی که از طریق تعامل به دست آمده است به دانش شخصی تبدیل می‌شود. ویگوتسکی معتقد است که کودکان گفتار دیگران را ثبت می‌کنند و سپس این گفتار را برای حل مسائل خود، به ویژه زمانی که با مسائلی دشوار روبه‌رو می‌شوند، به کار می‌برند (اسلاوین، ۲۰۰۶). این گفتار در خلال زمان به گفتار درونی تبدیل می‌شود؛ یعنی نوعی گفتار با خویش است که بی صدا و کاملاً درونی است (وود، ۲۰۰۲).

کاربردهای نظریه ویگوتسکی

همانند هر نظریه نظام‌مند دیگر، که بر تعامل بین افراد و محیط تأکید دارد، نمی‌توان نقش یادگیرنده را بدون در نظر گرفتن بافتی که یادگیرنده در آن دست به عمل می‌زند، در نظر گرفت. با وجود این، باید به نقش فعال یادگیرنده در نظریه ویگوتسکی تأکید داشت. نظریه ویگوتسکی در واقع دیالکتیکی اجتماعی است (هم بین فردی است و هم تاریخی-اجتماعی). در این نظریه، ترکیب خصوصیات افراد بر رشد تأثیرگذار است. برای مثال، بحران تغییر از پیش‌دبستانی به دبستان خود را در مشکلاتی که بین کودک و معلم بروز می‌کند نشان می‌دهد:

کودک ۷ ساله (که به تازگی وارد محیط دبستان شده است) متفاوت از کودک پیش‌دبستانی یا حتی دبستانی است و بنابراین مشکلات خاص خود را در آموزش به وجود می‌آورد. به هم خوردن تعادل، تغییر در احساسات و خواسته‌ها، نمونه‌ای از این تغییرات منفی است. در این مرحله، تغییرات منفی به این دلیل بروز می‌کند که تغییرات در نظام آموزشی با تغییرات سریعی که در شخصیت کودک اتفاق می‌افتد همسو نیست (ویگوتسکی، ۱۹۳۲ به نقل از: توج و اسکریمر، ۲۰۰۳).

بنابراین، لازم است تغییراتی که در محیط ایجاد می‌شود - چه محیط مدرسه و چه خانواده - متناسب با تغییرات درونی فرد باشد. این موضوع تلویحاً به این معناست که در محیط آموزشی معلمان باید از آنچه یادگیرنده با خود به همراه می‌آورد آگاه باشند. بنابراین، تعیین سطح حقیقی رشد کودک در حل مشکلاتی که ممکن است

در حین آموزش اتفاق افتد، ضروری است.

ویگوتسکی در تعیین سطح تحولی کودک، مخالف آن نوع ارزیابی است که صرفاً توانایی کودک را برای انجام کارها به طور مجزا در نظر می‌گیرند، بلکه معتقد است که میزان رشد کودک از طریق تعیین آنچه او به کمک دیگران انجام می‌دهد قابل ارزیابی است. ممکن است این طور به نظر برسد که اگر کودک تکلیفی را به کمک دیگری انجام دهد، آن کار را صرفاً تقلید کرده و به طور مکانیکی انجام می‌دهد و بنابراین، داده‌های حاصل از این نوع ارزیابی قابل اعتبار نیست. اما به نظر ویگوتسکی، کودکی که با کمک دیگران یاد می‌گیرد، توانایی بالاتر از سطح رشد خود را نشان می‌دهد. بنابراین، هر چه کودک با کمک دیگران یاد بگیرد، نشانه محدودیت او نیست، بلکه سطحی از رشد او را نشان می‌دهد.

نکات کاربردی بسیاری می‌توان از نظریه و ایده‌های ویگوتسکی اقتباس کرد. برای مثال، خودتنظیمی یکی از ایده‌هایی است که تحت تأثیر این نظریه قرار داشته است. خودتنظیمی، شامل فرایندهای فراشناختی بسیاری است؛ فرایندهایی مانند برنامه‌ریزی، بررسی، نظارت و ارزیابی.

در عین حال، این فرایندها به همین موارد محدود نشده و شامل موارد بسیار دیگر نیز هست. برای مثال، کمک به یادگیرندگان برای دستیابی به میانجیهای شناختی (علامتها و نمادها) به شیوه‌های گوناگونی به دست می‌آید. یکی از این موارد، داربست‌سازی آموزشی^۱ است که به فرایند کنترل عناصری از تکلیف می‌پردازد که دشوارتر از حد توانایی یادگیرنده است. منظور از کنترل عناصر تکلیف، فرایندی است که در آن، یادگیرندگان بتوانند بر تکلیف مورد نظر تمرکز کرده و بر ویژگیهایی از تکلیف که قادر به یادگیری آن هستند، تسلط یابند. در موقعیت واقعی یادگیری، ممکن است معلم ابتدا بسیاری از وظایف را خود انجام دهد، اما به محض اینکه دانش‌آموزان توانایی لازم را کسب کردند به تدریج داربست‌سازی را کمتر و کمتر می‌کند تا یادگیرندگان بتوانند به طور مستقل عمل کنند. البته باید توجه داشت که نکته کلیدی در داربست‌سازی، فراهم آوردن منطقه

1. instructional scaffolding

تقریبی رشد است. نکته حائز اهمیت اینکه داربست‌سازی اصطلاح نظریه ویگوتسکی نیست، بلکه نخستین بار وود، برونر و راس^۱ آن را سکه زدند. اما این مفهوم با مفهوم منطقه تقریبی رشد، هماهنگی و تجانس بسیاری دارد. البته داربست‌سازی یکی از مفاهیمی است که در نظریه بندورا و در سرمشق‌گیری نیز به کار رفته است. در این نظریه، معلم ابتدا مهارتی خاص را الگوسازی می‌کند، سپس، حمایت لازم را فراهم آورده و زمانی که دانش‌آموز توانایی لازم را کسب کرد، حمایت خود را کم‌رنگ‌تر می‌سازد تا دانش‌آموز بتواند خود به تنهایی مهارت مورد نظر را انجام دهد.

یکی دیگر از کاربردهایی که می‌توان از ایده‌های ویگوتسکی برداشت کرد، آموزش دوجانبه^۲ است. در این روش، نوعی گفتگوی دو سویه بین معلم و گروهی از دانش‌آموزان برقرار می‌شود. ابتدا معلم فعالیت‌های مورد نظر را الگوسازی می‌کند و سپس معلم و دانش‌آموزان به ترتیب نقش معلم را بازی می‌کنند. از دید ویگوتسکی آموزش دوجانبه موجب داربست‌سازی و تعامل اجتماعی است.

همین‌طور، نظریه ویگوتسکی از یادگیری مشارکتی حمایت می‌کند. در این نوع یادگیری، کودکان به یکدیگر کمک می‌کنند تا با هم یاد بگیرند. با توجه به اینکه همسالان همگی در منطقه تقریبی رشد یکدیگر عمل می‌کنند می‌توانند برای یکدیگر الگوهای فراهم کنند که سبب عمق بخشیدن به فرایند اندیشیدن شود. به علاوه، این نوع یادگیری، سبب هویدا شدن گفتار خصوصی کودکان برای یکدیگر و در نتیجه آگاهی از فرایندهای فکری یکدیگر می‌شود (اسلاوین، ۲۰۰۶).

کاربرد دیگر این نظریه را می‌توان در مشارکت همسالان^۳ مشاهده کرد. وقتی همسالان برای حل تکالیف به صورت مشارکتی عمل می‌کنند، با یکدیگر تعامل اجتماعی برقرار می‌کنند و می‌توانند موجب یادگیری یکدیگر شوند. همچنین، هدایت اجتماعی از طریق شاگردی کردن^۴ از دیگر کاربردهای نظریه ویگوتسکی است.

1. Ross
2. reciprocal teaching
3. peer collaboration
4. apprenticeship

در این روش، افراد تازه‌وارد در محیط کار و در کنار افراد خبره قرار می‌گیرند. شاگردی کردن به خوبی با منطقه تقریبی رشد هماهنگ است. در این روش افراد تازه‌کار با قرار گرفتن در کنار افراد مسلط در منطقه تقریبی رشد عمل می‌کنند و درک مشترکی را از فرایندهای مهم کسب می‌نمایند. این روش نوعی ساختن گرایمی دیالکتیکی است که عمیقاً با تعامل اجتماعی مرتبط است.

جدول ۵-۱ مقایسه دیدگاه ساختن گرایمی شناختی پیازه و ساختن گرایمی اجتماعی ویگوتسکی

| ساخت | ساختن گرایمی شناختی پیازه | ساختن گرایمی اجتماعی ویگوتسکی |
|---------------|---|---|
| دانش | ساختار در حال تغییر دانش، به صورت فردی در جهان اجتماعی ساخته شده است. | ساختار در حال تغییر دانش، با دیگران ساخته شده است. |
| یادگیری | ساختن فعالانه، سازماندهی مجدد دانش قبلی، فرصتهای چندگانه و فرایندهای گوناگون برای پیوند با دانش کنونی، تعامل با دیگران و محیط | ساختن مشارکتی دانش و ارزشهای مشخص اجتماعی و فرهنگی، تجارب دانش‌آموزان با فرصتهای فرهنگی و اجتماعی، مشارکت با دیگران از طریق محیط فرهنگی و اجتماعی |
| تدریس | به چالش کشیدن تفکر برای فهم کامل‌تر | ساخته شدن دانش با همراهی دانش‌آموز به وسیله سهیم کردن او در فهم و تجربه خود |
| انگیزش | بالیدن، شایستگی | رشد فردی و جمعی از طریق مشارکت یا یکدیگر |
| نقش معلم | تسهیل‌گر، راهنما | واسط، مشاور، محرک و فعال‌ساز |
| نقش همسالان | اگر مشوق نباشند می‌توانند برانگیزاننده تفکر و طرح سؤال باشند. | به عهده گرفتن بخشی از ساخت دانش، مشارکت در تعریف دانش، کمک برای ایجاد فرصتهایی برای یادگیری |
| نقش یادگیرنده | ساختن فعالانه ذهن | متفکر فعال، تبیین‌گر، مفسر، محقق، مشارکت‌کننده فعال اجتماعی |

1. self-development

ادامه جدول ۵-۱

| دیدگاه دانش‌آموز درباره خود شواهد یادگیری | معنی دهنده ^۱ ، حل‌کننده مسائل مناسبی در جمع | معنی دهنده، حل‌کننده مسائل، عضو مناسبی در جمع |
|--|---|---|
| فرایند پرسشگری، عملکرد: تبیین استدلال، ارزیابی مداوم | فرایند پرسشگری، عملکرد: تبیین فعالیتهای اجتماعی، عملکرد: تبیین استدلال، عملکرد اجتماعی در موقعیتهای مختلف | فرایند پرسشگری، عملکرد: تبیین فعالیتهای اجتماعی، عملکرد: تبیین استدلال، عملکرد اجتماعی در موقعیتهای مختلف |
| هدف مدرسه | خلق دانش جدید، آموزش راهبردهایی برای ادامه یادگیری | خلق دانش جدید، آموزش راهبردهایی برای ادامه یادگیری |
| | یادگیری | یادگیری |

منبع: وینک و بوتی به نقل از: بروکس، ۲۰۰۲.

مفهوم یادگیری از دیدگاه ساختن گرایمی

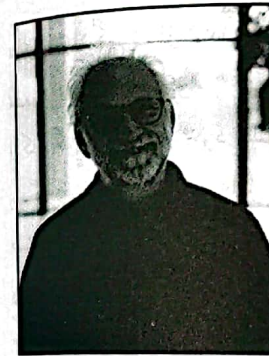
مفهوم یادگیری در اواخر دهه ۱۹۹۰ بار دیگر مورد توجه قرار گرفت و کنجکاوی افکار گوناگون را به خود جلب کرد. بدون تردید، جهت‌گیری فزاینده به آموزش و یادگیری مادام‌العمر^۱ دو عامل مهم در رقابت جهانی بین ملتها و شرکتهای تجاری و صنعتی است. این امر موجب افزایش ارزیابیهای آموزشی شده و نیز توجه فزاینده‌ای را به نتیجه در آموزش رسمی جلب کرده است. سیاستمداران و مدیران به خوبی می‌دانند که فقط برای تدریس هزینه می‌کنند، در حالی که آنچه واقعاً باید برای آن هزینه کرد، یادگیری است و هیچ رابطه ساده و خودکاری بین این دو وجود ندارد. بنابراین، مسئله اساسی این است که بدانیم یادگیری چیست؛ چگونه اتفاق می‌افتد؛ چگونه بهبود می‌یابد و چرا تدریس همواره به یادگیری منجر نمی‌شود.

در عین حال، درباره نوع یادگیری لازم و مطلوب نیز بحثهای فراوانی وجود دارد. یادگیری را نمی‌توان صرفاً به عنوان اکتساب مطالب درسی آن تعریف کرد.

1. sense-maker
2. lifelong learning

امروزه مهارت‌های کلی و ویژگی‌های فردی به اندازه خصوصیات حرفه‌ای اهمیت یافته و در اداره کارکردهای پیچیده زندگی جدید و تداوم آن در جوامع مردم‌سالار مورد توجه قرار می‌گیرد.

بنابراین، آنچه باید در محیط کار و زندگی اجتماعی آموخت، مجموعه پیچیده‌ای از دانش سستی و جدید، همراه با مهارت‌های زندگی روزمره و حرفه‌ای و انواع گسترده‌ای از ویژگی‌های فردی، مانند انعطاف‌پذیری، پذیرندگی، استقلال، مسئولیت‌پذیری و خلاقیت است. در مدیریت و تا حدودی در آموزش، از مفهوم صلاحیت^۱ یا صلاحیت‌ها به طور فزاینده‌ای استفاده می‌شود تا نشان‌دهنده این موقعیت پیچیده باشد و درباره نظریه‌های یادگیری و روش‌های آموزشی نیز، چالش آشکار، مربوط به توسعه مفهوم جدیدی از یادگیری است که کسب انواع صلاحیت‌های لازم برای انسان عصر حاضر را امکان‌پذیر می‌سازد.



کنود ایلریس (۱۹۳۹-)

کنود ایلریس^۲ محقق و نظریه‌پرداز یادگیری تمام عمر، در دانمارک به دنیا آمد. حیطه اصلی مطالعات وی به یادگیری بزرگسالان اختصاص دارد. وی ویراستار کتاب در بیش از ده کشور جهان از جمله چین، آلمان و هلند است و از سال ۲۰۰۵ به سمت استادی دانشگاه کلمبیا درآمده است. وی با ترکیب نظریه‌ها در چهارچوبی جامع، مفهوم جدیدی از یادگیری ارائه کرده است و با در نظر گرفتن ابعاد عاطفی، شناختی و بافتی در یادگیری انسان خود را در زمره روان‌شناسان ساختن‌گرا قرار داده است.

ترکیب نظریه‌های یادگیری در چهارچوبی جامع

به منظور دستیابی به هدف مورد نظر، می‌توان تعریفی گسترده و جامع از یادگیری ارائه کرد؛ به طوری که همه فرایندهایی را دربر بگیرد که به تغییرات نسبتاً پایداری

1. competence
2. Illeris

منجر شود. این تغییرات ممکن است حرکتی، شناختی و روان‌پویایی (عاطفی، انگیزشی یا نگرشی) بوده یا ماهیت اجتماعی داشته باشد، ولی نباید فقط حاصل رسیدگی وراثتی-زیستی باشد. اهمیت این تعریف به ویژه در این است که از هرگونه جدایی بین یادگیری، توسعه توانمندی فرد، جامعه‌پذیری، صلاحیت‌ها و غیره پیشگیری می‌کند و همه این فرایندها را - از زوایای گوناگون - به عنوان انواع یادگیری به حساب می‌آورد.

با توجه به این برداشت، بسیاری از نظریه‌های موجود می‌توانند نظریه‌هایی مرتبط و مناسب باشند. بنابراین، برای رسیدن به درکی جامع و پایدار از یادگیری باید انواع نظریه‌ها به دقت بررسی و مشخص شود که هر یک چه سهمی می‌تواند در ایجاد درکی جامع از یادگیری داشته باشد. در این صورت، یادگیری، فرایندی پیچیده است که بر شالوده زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی متکی است و در تعاملی پیچیده با یکدیگر قرار دارد.

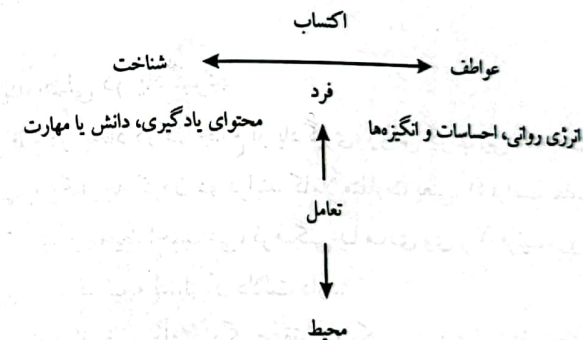
دو فرایند اصلی در یادگیری

نخستین قدم در ایجاد درک جامع از یادگیری، روشن کردن این نکته است که همه یادگیرها به یکپارچه کردن دو فرایند کاملاً متفاوت یعنی: (۱) فرایند تعامل بیرونی بین یادگیرنده و محیط اجتماعی، فرهنگی یا مادی وی و (۲) فرایند روان‌شناختی درونی و نحوه کسب و بسط آن دلالت دارد.

بسیاری از نظریه‌های یادگیری فقط به یکی از این فرایندها توجه کرده‌اند. البته نه به این معنا که چنین نظریه‌هایی نادرست یا بی‌ارزش‌اند، بلکه بدین معنا که این نظریه‌ها نمی‌توانند کل موضوع یادگیری را پوشش دهند. نظریه‌های یادگیری شناختی بیشتر بر فرایند روان‌شناختی درونی و نظریه‌های رفتارگرایی سستی بر فرایند روان‌شناختی بیرونی متمرکز شده‌اند. این نکته درباره بعضی از نظریه‌های جدید یادگیری نیز مصداق دارد، که توجه انسان را فقط به فرایند تعامل بیرونی معطوف می‌کنند، مانند نظریه ساختن‌گرایی اجتماعی (گرگن، ۱۹۹۴). در هر حال، به نظر می‌رسد که هر دو فرایند باید به طور فعال درگیر شوند تا یادگیری اتفاق بیفتد.

ابعاد سه گانه یادگیری

هر نوع یادگیری همواره دربرگیرنده سه بعد شناختی، عاطفی و اجتماعی است. شکل ۵-۱ الگوی است که ایلریس (۲۰۰۲) ارائه کرده و در آن فرایندهای اصلی یادگیری را بررسی کرده است. فرایند تعامل بیرونی به شکل پیکانی عمودی و دوطرفه، بین محیط و فرد، ترسیم شده است. در مرحله بعد، فرایند اکتساب روان‌شناختی، به صورت پیکانی دوطرفه تصور شده است. این فرایند، از نوع درونی و به یادگیرنده مربوط است. از این رو باید به صورت افقی و در کنار یادگیرنده قرار گیرد. به علاوه با توجه به اینکه این فرایند یکپارچه بوده و در حال تأثیرگذاری دوسویه بین دو کارکرد روان‌شناسی در یادگیری است - به ویژه کارکرد شناختی - محتوای یادگیری و کارکرد عاطفی یا روان‌پویایی آن، انرژی روانی لازم را برای این فرایند فراهم می‌کند.



شکل ۵-۱ فرایندهای اصلی یادگیری (ایلریس، ۲۰۰۲)

بنابراین، پیکان دوسویه فرایند اکتساب به طور افقی در بالای فرایند تعاملی و بین دو قطب شناخت و عواطف قرار می‌گیرد. همان‌طور که در این شکل می‌بینید، دو پیکان دوسویه می‌توانند میدانی را بین سه گوشه این مثلث که ابعاد سه گانه را تشکیل می‌دهند، پدید آورند.

بعد شناختی به محتوای یادگیری مربوط است و می‌توان آن را دانش یا مهارتی توصیف کرد که به ادراک و توانایی یادگیرنده می‌انجامد. یادگیرنده برای

ساختن معنی و توانایی مقابله با چالش‌های عملی زندگی تلاش می‌کند. به این ترتیب توانمندی فرد توسعه می‌یابد.

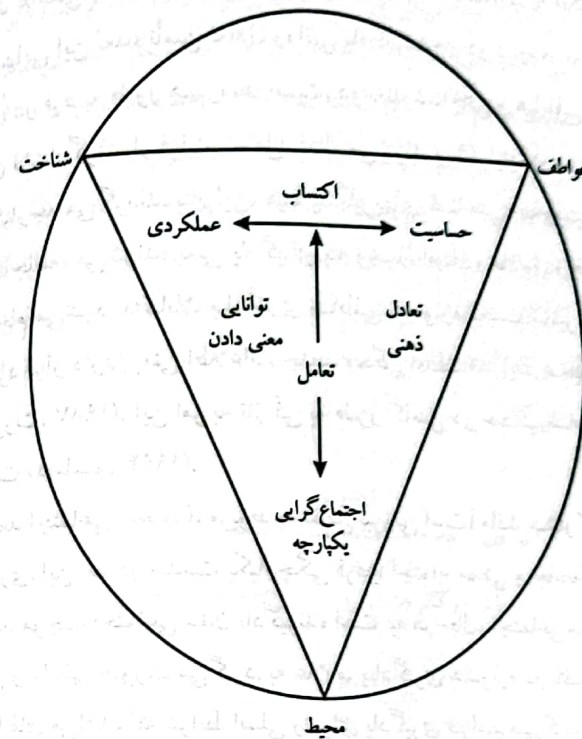
بعد عاطفی یا روان‌پویایی، شامل انرژی روانی، احساسات و انگیزش است. عملکرد نهایی این بُعد، تأمین تعادل روانی یادگیرنده و در نتیجه، توسعه حس عملکرد^۱ در فرد به طور هم‌زمان است. دو بعد شناختی و عاطفی همواره با تشخیص^۲ در فرد به طور هم‌زمان است. دو بعد شناختی و عاطفی همواره با کشف‌های نشئت‌گرفته از فرایند تعامل، فعال می‌شوند و با فرایند درونی اکتساب و کشف‌های یکپارچه می‌گردند. بنابراین، همه یادگیرنده‌های شناختی، به وسیله عواطف بسط، یکپارچه می‌گردند. بنابراین، همه یادگیرنده‌های شناختی، به وسیله عواطف درگیر، «حاطه» می‌شوند؛ یعنی یادگیری به وسیله امیال، علایق و ضرورت یا اجبار انجام می‌شود. متقابلاً، یادگیری عاطفی همواره تحت تأثیر شناخت یا درک فرد قرار دارد؛ یعنی اطلاعات جدید ممکن است شرایط عاطفی را تغییر دهد (فورت، ۱۹۸۷). این امر به تازگی به طور کامل در عصب‌شناسی بررسی شده است (داماسیو، ۱۹۹۴).

بعد اجتماعی (محیط)، مربوط به تعامل بیرونی است؛ مانند مشارکت، ارتباط و همکاری. این بعد در خدمت یکپارچگی فرد با اجتماع محلی و جامعه بزرگ‌تر و در نتیجه، موجب اجتماعی شدن یادگیرنده است. به هر حال، اجتماعی شدن با دو بعد شناختی و عاطفی صورت می‌گیرد. به علاوه، یادگیری همواره در بافت جامعه‌ای خاص اتفاق می‌افتد، که شرایط اصلی را برای یادگیری فراهم می‌کند، شکل ۵-۲ این موقعیت اصلی (پایه) را نشان می‌دهد.

بنابراین، شکل سه گوشه، میدانی است که در آن یادگیری به معنی عام یا خاص خود اتفاق می‌افتد و این سه بعد عملکردی^۳، حساسیت و اجتماع‌گرایی یا جامعه‌جویی^۳ درهم تنیده‌اند. گفتنی است که هر یک از این سه بعد یادگیری شامل جواب ذهنی و بدنی نیز هست. در واقع، یادگیری با حواس شروع می‌شود و با بسنم عصبی مرکزی ادامه می‌یابد، که خود بخشی از بدن است. بُعد ذهنی

1. sensibilities
2. functionality
3. sociality

به تدریج به عنوان حوزه خاصی از عملکرد از بعد جسمی جدا می‌شود، اما هرگز به صورت حوزه‌ای مستقل در نمی‌آید.



شکل ۵-۲ فرایند و ابعاد یادگیری (همان منبع)

سطوح یادگیری

آنچه در شکل ۵-۲ آمد، مفهومی از یادگیری است که ماهیتاً به ساختن‌گرایی تعلق دارد. در این الگو، یادگیرنده، یاد گرفتن فعال را می‌آموزد و ساختار ذهنی خود را تغییر می‌دهد. این ساختار را می‌توان با طرحواره‌ها یا الگوهای ذهنی توضیح داد.

در بُعد شناختی می‌توان از طرحواره‌ها صحبت کرد. در ابعاد عاطفی و اجتماعی یا جامعه‌جویی می‌توان از اصطلاحاتی چون الگوها یا تمایلات و کششها

استفاده کرد. در همه موقعیتها ضروری است که نتایج یادگیری - قبل از اینکه بتوان آنها را نگه داشت - به نوعی ساختار یابند. این ساختاریابی^۱ با روشهای مختلفی ارزیابی می‌شود؛ بنابراین، چهار سطح متفاوت یادگیری، که در بافتهای مختلف فعال و به انواع متفاوتی از نتایج یادگیری منجر می‌شوند، عبارت‌اند از: یادگیری تراکمی^۲، جذب^۳، انطباق^۴ و تبدیلی^۵. این سطوح با توجه به مفهوم یادگیری پیازه و فلاول بسط یافته است.

۱. یادگیری تراکمی یا مکانیکی. وقتی یک طرحواره یا الگو شکل گرفت، با نوعی از یادگیری تراکمی روبه‌رو می‌شویم. ویژگی این نوع یادگیری، شکل‌گیری یا تکوین مجزای آن است؛ یادگیری جدیدی که بخشی از یادگیریهای قبلی نیست. بنابراین، یادگیری تراکمی در سالهای اول زندگی بیشتر است، ولی در سالهای بعد، در موقعیتهایی خاص اتفاق می‌افتد؛ یعنی در یادگیری چیزهایی که بافت معنایی یا ارزش فردی ندارند. این یادگیری بیشتر در تربیت حیوانات به کار می‌رود و مفهوم شرطی‌شدن رفتارگرایان در روان‌شناسی نیز به همین امر اشاره دارد. مفهوم یادگیری تراکمی به وسیله روان‌شناس دانمارکی، نیسن (۱۹۷۰)، مطرح شد.

۲. جذب. تا این زمان، رایج‌ترین نوع یادگیری، جذب یا یادگیری با افزایش است؛ یعنی عوامل جدیدی به طرحواره یا الگویی که از قبل ایجاد شده اضافه شده است. یادگیری از نوع جذب در همه بافتهای اتفاق می‌افتد و در آن، یادگیرنده به تدریج ظرفیتهای خود را با ماهیت شناختی، عاطفی و اجتماعی - جامعه‌جویی توسعه می‌دهد. نتایج این یادگیری عبارت است از پیوستن به طرحواره‌ها یا الگوهای مورد نظر، به نحوی که به خاطر آوردن یا به کارگیری آنها به شرط جهت‌گیری ذهنی یادگیرنده به سوی «موضوع» نسبتاً آسان باشد.

۳. انطباق. در بعضی از موقعیتهای آنچه اتفاق افتاده است بلافاصله به طرحواره‌ها یا الگوهای موجود مرتبط نمی‌شود. اما در صورتی که موقعیت مورد نظر

1. structuring
2. cumulative
3. assimilation
4. accommodation
5. transformational

مهم یا جالب به نظر برسد، درک آن به وسیله انطباق (برون‌سازی) یا تعالی یادگیری صورت می‌گیرد. این نوع یادگیری مستلزم تقسیم کردن طرحواره موجود به اجزاء و انتقال آن به موقعیت جدید به منظور پیوند با آن است. بنابراین، فرد، هم ترک و واگذاری و هم بازسازی می‌کند و این تجربه می‌تواند دردناک و مستلزم صرف انرژی ذهنی زیادی باشد. فرد باید از محدودیتهای موجود عبور کرده چیزی را درک کند یا بپذیرد که کاملاً جدید یا متفاوت است. نتایج این یادگیری نشان می‌دهد که می‌توان آن را به خاطر آورد و در بافتهای متفاوت ولی مرتبط به کار برد. این یادگیری وقتی خوب درک می‌شود که فرد آن را واقعاً درونی کرده باشد.

۴. یادگیری تبدیلی. محققان در چند دهه گذشته دریافته‌اند که در موقعیتهای خاص نیز نوعی یادگیری وجود دارد که با اصطلاحات مختلفی، مانند یادگیری ممتاز^۱ (راجرز، ۱۹۵۱) یا یادگیری تبدیلی (انگستروم، ۱۹۸۷) نام‌گذاری شده است. این یادگیری مستلزم مفهومی است که می‌توان آن را تغییر در شخصیت یا تغییر در خود نامید و ویژگی آن بازساخت هم‌زمان ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی-جامعه‌جویی است. این شکل از یادگیری معمولاً وقتی اتفاق می‌افتد که موقعیتی شبیه به بحران به وجود آمده باشد و دلیل آن، چالشهایی است که به عنوان مقوله‌ای فوری و اجتناب‌ناپذیر در مقابل فرد قرار می‌گیرد و موجب می‌شود که او با تغییر در خود، راه را برای پیشرفتهای بعدی هموار کند. بنابراین، یادگیری تبدیلی هم عمیق است و هم گسترده و اغلب می‌توان آن را از لحاظ بدنی و معمولاً به صورت احساس آرامش یا تمدد اعصاب تجربه کرد (ایلریس، ۲۰۰۳).

همان‌طور که گفتیم، چهار نوع یادگیری کاملاً از لحاظ گستره و ماهیت با یکدیگر متفاوت‌اند و یادگیرنده در موقعیتهای ارتباطی کاملاً متفاوت آنها را فعال می‌کند. در حالی که یادگیری تراکمی در اوایل کودکی بسیار مهم است و یادگیری تبدیلی، فرایندی بسیار پابرجاست که شخصیت یا هویت فرد را تغییر می‌دهد و فقط در موقعیتهای خاص و مهم برای یادگیرنده اتفاق می‌افتد، یادگیریهای جذب و انطباق، مطابق با نظریه پیازه، دو نوع یادگیری عام، منطقی و پایدار و همه‌روزه است.

1. significant learning

به هر حال، نکته مهم اینکه، بحثهای معمول یادگیری و فعالیتهای آموزشی مدارس بیشتر بر یادگیری تراکمی متمرکز شده است. این یادگیری معمولاً متوجه درک مفاهیم مورد نظر یادگیرنده است و طبیعی است که نمی‌تواند در شرایط خاص کافی باشد.

خلاصه فصل

- در دیدگاه ساختن‌گرایی نقش فرد در آنچه یاد می‌گیرد و درک می‌کند، تعیین‌کننده است. این دیدگاه از مطالعه عوامل محیطی به سوی عوامل فردی جهت‌گیری کرده است.

- روان‌شناسان ساختن‌گرا پیش‌فرضهای روان‌شناسان شناختی در یادگیری را نمی‌پذیرند و معتقدند که تفکر در موقعیت اتفاق می‌افتد و شناخت به وسیله افرادی که در موقعیت عمل می‌کنند، ساخته می‌شود. در این دیدگاه انسانها یادگیرندگان فعالی در نظر گرفته می‌شوند که باید شخصاً به ساختن دانش و کشف اصول اساسی برای خود اقدام کنند.

- دیدگاه ساختن‌گرایی به سه شکل ساختن‌گرایی برون‌زاد، درون‌زاد و دیالکتیکی مطرح شده است. نوع دیگری از تقسیم‌بندی نظریه‌های ساختن‌گرا به صورت ساختن‌گرایی فردی و اجتماعی است.

- پیازه رویکرد معرفت‌شناختی خود را با ساختن‌گرایی توصیف می‌کند. بنا به نظر پیازه، یادگیری بدون یکی شدن تجربه با ساختارهای ذهنی پیشین صورت نمی‌گیرد. بر اساس دیدگاه وی، احتمال ایجاد دانش بدون تأثیرپذیری از دنیای بیرون از ذهن وجود ندارد.

- از نظر پیازه کودکان مراحل را با توالی یکسانی پشت سر می‌گذارند که عبارت‌اند از: مرحله حسی-حرکتی، مرحله پیش‌عملیاتی، مرحله عملیات عینی و مرحله عملیات انتزاعی.

- پیازه با افزودن بعد تعادل‌جویی به عنوان اصلی‌ترین عامل و برانگیزاننده رفتار به سه جنبه پیشین (رشد، تجربه فردی و تجربه اجتماعی) تفاوت نظریه خود با سایر نظریه‌ها را مشخص کرد.

- ویگوتسکی نیز مانند پیازه بر رویکرد ساختن‌گرایی تأکید داشت، ولی محیط اجتماعی به عنوان تسهیل‌گر رشد و یادگیری مورد تأکید ویگوتسکی است. اختلاف نظر اخیر می‌تواند فرایند یادگیری و نتایج آن را تحت تأثیر قرار دهد. در عین حال، هر دو نظریه می‌تواند کاربردهای بسیاری در آموزش داشته باشد.

- نظریه ویگوتسکی بر اساس دو ایده اساسی استوار است. یکی اینکه، تحول شناختی تنها از طریق بافت فرهنگی-اجتماعی فردی قابل درک است و دیگری اینکه، تحول وابسته به نظامی علامتی است که افراد با آن بزرگ می‌شوند؛ یعنی نمادهایی مانند زبان نوشتاری که فرهنگ برای کمک به افراد در اندیشیدن، برقراری ارتباط و حل مسائل فراهم می‌کند.

- ویگوتسکی مفهوم «منطقه تقریبی رشد» را با توجه به دو سطح رشدی کودکان (حقیقی و بالقوه) توصیف می‌کند. از نظر وی سطح حقیقی رشد، توانایی کودک برای انجام تکلیف به تنهایی و سطح بالقوه انجام آن با کمک فردی خبره مانند معلم را نشان می‌دهد. فاصله‌ای که بین سطح فعلی و بالقوه وجود دارد، با عنوان منطقه تقریبی رشد شناخته می‌شود.

- از نظر ویگوتسکی زبان از طریق سه مرحله متمایز گفتار بیرونی، گفتار خودمحمور و گفتار درونی تحول می‌یابد.

- ایلریس از دیگر روان‌شناسان مطرح در ساختن‌گرایی، یادگیری را دارای سه بعد شناختی، عاطفی و اجتماعی می‌داند. بعد شناختی به محتوای یادگیری اشاره دارد و با دانش یا مهارتی که به ادراک و توانایی می‌انجامد، قابل توصیف است. بعد عاطفی شامل انرژی روانی، احساسات و انگیزش است و بعد اجتماعی به تعاملات بیرونی مانند مشارکت، ارتباط و همکاری مربوط است.

- اگر سه بعد شناختی، عاطفی و اجتماعی مفروض ایلریس را در سه گوشه یک مثلث در نظر بگیریم در فضای درونی آن یادگیری به معنای عام و خاص با سه بعد توانمندی، توجه و جامعه‌جویی مشخص می‌شود. از نظر ایلریس چهار سطح یادگیری تراکمی، جذب، انطباق و تبدیلی که با الهام از دیدگاه‌های پیازه و فلاول بسط یافته‌اند، قابل طرح‌اند.