

بازتاب شیوه‌های تربیتی و یادگیری در متون تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم و تطبیق آنها با نظریه یادگیری بندورا

مرجان غلامی، اکرم گلشانی*، فاطمه گلشانی

گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مرداد ۱۴۰۱، دوره ۱۵، شماره پیاپی ۷۵، صفحات ۴۳-۶۴

DOI: ۱۰.۲۲۰۳۴/bahareadab.۲۰۲۲.۱۵. ۶۲۰۸

نشریه علمی سبک‌شناسی نظم و نشر فارسی

(بهار ادب)

چکیده:

زمینه و هدف: بسیاری از آثار ادبی کهن، سرشار از موضوعات و مفاهیم متعالی و ارزنده‌ای است که تحت عنوان ادبیات تعلیمی در میان انواع ادبی شناخته شده‌اند. حتی برخی از این منابع تعلیمی، دارای مفاهیمی هستند که میتوان آنها را با نظریات جدید علوم مختلف از قبیل تعلیم و تربیت و روانشناسی تطبیق داد. یکی از این نظریه‌های جدید، نظریه «یادگیری بندورا» است. در این مقاله به بررسی شیوه‌های تربیتی و یادگیری و انطباق آن با نظریه فوق، در کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم پرداخته شده است.

روش مطالعه: این مقاله با روش گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای-اسنادی و از نوع تحلیل محتوا انجام شده است.

یافته‌ها: با مطالعه و تفحص در آثار ادب تعلیمی میتوان به شواهد و قرائنی دست یافت که نشان میدهد بسیاری از پدیدآورندگان آثار تعلیمی ادبی به شیوه‌ها و روشهای گوناگون تعلیم و تربیت و یادگیری پرداخته‌اند که در بسیاری از موارد میتواند منطبق با نظریه‌های یادگیری روانشناسی جدید باشند. این منابع غنی که شاید بسیاری از نظریه‌های معاصر روانشناسی را در خود پروراند، از این نظر بسیار ناشناخته مانده است. بررسی این آثار و انطباق آن با نظریه‌های یادگیری معاصر چون نظریه بندورا از جنبه‌های نوآورانه پژوهش حاضر محسوب میشود.

نتیجه‌گیری: بسیاری از نظرات بندورا درمورد تعلیم و تربیت در کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم دیده میشود و هریک از این گویندگان به نحوی در حکایات تعلیمی به عناصر تعلیم و تربیت و یادگیری اشاره نموده‌اند که از آن میان به نظریه‌های تعامل سه‌گانه فرد، محیط و رفتار؛ یادگیری مشاهده‌ای، الگوپذیری و جبر متقابل میتوان اشاره کرد. بدلیل اینکه مطالب تعلیمی، تحت تأثیر آثار پیشین تألیف شده، براساس نظریه بینامتنیت شباهت زیادی میان گفته‌ها و اعتقادات وجود دارد اما تفاوت در سبک و نحوه بیان، آنها را از هم متمایز نموده است.

تاریخ دریافت: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۰
تاریخ داوری: ۲۹ خرداد ۱۴۰۰
تاریخ اصلاح: ۱۱ تیر ۱۴۰۰
تاریخ پذیرش: ۳۱ مرداد ۱۴۰۰

کلمات کلیدی:

ادبیات تعلیمی،
کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم،
نظریه یادگیری مشاهده‌ای،
آلبرت بندورا

* نویسنده مسئول:

✉ dr.golshani.akram@gmail.com

☎ ۴۴۶۰۰۲۰۰ (۹۸ ۲۱) +



ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Reflection of educational and learning methods in the educational texts of the fifth to seventh centuries and their adaptation to Bandura's theory of learning

M. Gholami, A. Golshani*, F. Golshani

Department of Persian Language and Literature, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: ۱۸ May ۲۰۲۱

Reviewed: ۱۹ June ۲۰۲۱

Revised: ۰۲ July ۲۰۲۱

Accepted: ۲۲ September ۲۰۲۱

KEYWORDS

educational literature,
textbooks of the fifth to seventh
centuries,
observational learning theory,
Albert Bandura

*Corresponding Author

✉ dr.golshani.akram@gmail.com

☎ (+۹۸ ۲۱) ۴۴۶۰۰۲۰۰

ABSTRACT

BACKGROUND AND OBJECTIVES: Many ancient literary works are full of sublime and valuable topics and concepts that are known as educational literature among literary genres. Even some of these educational resources have concepts that can be adapted to new theories of various sciences such as education and psychology. One of these new theories is the "Bandura learning" theory. In this article, the methods of education and learning and its adaptation to the above theory in the textbooks of the fifth to seventh centuries have been studied.

METHODOLOGY: This article has been done by library-document method of content analysis.

FINDINGS: By studying and examining the works of educational literature, evidence can be obtained that show that many creators of literary educational works have dealt with various methods and methods of education and learning, which in many cases can be consistent with new theories of psychological learning. These rich sources, which may have nurtured many contemporary theories of psychology, remain largely unknown in this regard. Examining these works and adapting them to contemporary learning theories such as Bandura theory is one of the innovative aspects of the present study.

CONCLUSION: Many of Bandura's views on education can be seen in the textbooks of the fifth to seventh centuries, and each of these speakers in some way in their teaching stories and advice have referred to the elements of education and learning, among which theories. Triple interaction of person, environment and behavior; Observational learning, patterning and reciprocal algebra can be mentioned. Due to the fact that the educational materials, under the influence of previous works, are very similar to the statements and beliefs based on the theory of intertextuality, but the difference in their style and manner of expression has distinguished them.

DOI: [1۰,۲۲۰۳۴/bahareadab.۲۰۲۲,۱۵,۷۲.۸](https://doi.org/10.22034/bahareadab.2022.15.72.8)

NUMBER OF REFERENCES	NUMBER OF TABLES	NUMBER OF FIGURES
 ۲۱	 ۱	 ۱

مقدمه

با نگاهی به آثار گذشته ادبی ایران بخوبی میتوان دریافت که بخش قابل توجهی از ادبیات فارسی که اصطلاحاً ادب تعلیمی نام گرفته‌اند، شامل نوشته‌هایی است که هدفشان آموزش مطالبی به خواننده یا مخاطب است. بنابراین تعریف تمامی نوشته‌های دینی، اخلاقی، حکمی، انتقادی، اجتماعی، سیاسی، علمی، پندنامه‌ها و حتی متونی که به آموزش شاخه‌ای از علوم، فنون یا مهارتها میپردازند ادبیات تعلیمی هستند.

«منظور از ادبیات تعلیمی ادبیاتی است که نیکبختی انسان را در بهبود منش اخلاقی او میداند و هم خود را متوجه پرورش قوای روحی و تعلیم اخلاقی انسان میکند» (جستارهایی در ادبیات تعلیمی ایران، مشرف: ص ۹). «شعر تعلیمی که موضوع آن اخلاق و علم و تعلم است زمانی بوجود می‌آید که مردم آن بطور فردی و یا جمعی به درجاتی از علم رسیده‌اند و در اکثر ملل سابقه دیرینه‌ای دارد و اختصاص به قوم یا ملتی خاص ندارد» (درباره ادبیات و نقد ادبی، فرشیدورد: ص ۱۰۲). ابن خلدون درباره ادبیات تعلیمی میگوید: «عده‌ای از متأخرین رو به اختصار در تدوین علوم آورده شیفته آن گردیده و از آن برای حفظ مسائل و قواعد هر علمی با اختصار در الفاظ استفاده نموده‌اند؛ همانند آنچه که ابن حاجب در فقه اصول فقه، ابن مالک در صرف و نحو، و خونجی در منطق انجام داده‌اند. این امر علاوه بر اختلال در بلاغت باعث فساد در تعلیم و دشواری آموختن گردیده است؛ چراکه متعلم در آن مجبور به فراگیری مسائلی میشود که هنوز آماده دریافت آنها نگردیده است؛ علاوه بر این متعلم باید بدنبال پیدا نمودن معنی مراد از میان معانی زیاد کلمات و عبارات مختصر باشد که این عمل وقت زیادی را از وی سلب میکند» (مقدمه ابن خلدون: ص ۱۱۲۸).

بنا به گفته عبدالعزیز عتیق «مقصود از شعر تعلیمی هم اراجیز و قصاید تاریخی یا علمی است که در حکم کتاب میتواند باشد و هم کتابهایی است منظوم در حکم ارجوزه و قصیده. این همان چیزی است که متأخرین از آن بعنوان منظومه یاد میکنند مانند // فیه ابن مالک در نحو عربی و دیگر منظومه‌هایی که مسائل و ضوابط علوم و فنون را در خود جمع میکنند» (تاریخ نقد ادبی عرب، عتیق: ص ۳۲۹). اگرچه برخی مانند گوته شاعر آلمانی (درباره ادبیات و نقد ادبی، فرشیدورد: ص ۹۴) و توماس هابز فیلسوف انگلیسی (نقد ادبی، زرنیکوب: ص ۴۷۷) شعر تعلیمی را دارای ارزش هنری نمیدانند و معتقدند این نوع شعر از عناصر اصلی شعر مانند عاطفه و تخیل خالی است. اما ادبیات ملتی که سوابق فرهنگی و اندیشه‌های والا و انسان‌ساز دارد، مشحون از فرهنگ، تفکر، آیینها، اندیشه‌ها و دستورالعملهای اخلاقی و پیشنهادها و راهکارهای انسانی است که با لطایف و ظرایف هنری بیان شده است. درونمایه‌های تعلیمی و اخلاقی چنان با انواع شعر و ادب فارسی درآمیخته است که هیچیک از انواع ادبی را نمیتوان یافت که از این درونمایه‌ها جدا باشد.

امروزه در زمینه تعلیم و تربیت، نظریه‌های متعددی مطرح است که هرکدام دارای جایگاه ویژه‌ای در تعلیم و تربیت هستند، یکی از این نظریه‌ها، نظریه بندورا است که قابلیت کاربست در جنبه‌های مختلف تعلیمی و آموزشی را داراست. بنیانگذار و تبیین‌کننده این نظریه، «آلبرت بندورا»^۱ در جایگاه چهارمین روانشناس تأثیرگذار در تاریخ علم روانشناسی است که نظریه او پس از چند دهه به یکی از پایه‌های روانشناسی جدید بدل شده است. نظریه بندورا، یادگیری اجتماعی-شناختی است که «یادگیری مشاهده‌ای» و «نظریه سرمشق‌گیری» هم نامیده شده است و بر مبنای این ایده است که بسیاری از یادگیریهای انسان، در یک محیط اجتماعی اتفاق می‌افتد. ما از طریق مشاهده دیگران، دانش، قواعد، مهارتها، راهبردها، عقاید و نگرشها و با مشاهده و استفاده از الگوها، سودمندی و

^۱. Albert Bandura

مناسب بودن رفتارها را یاد می‌گیریم. براساس این نظریه، بسیاری از یادگیری‌های ما از طریق الگوبرداری و مشاهده رفتار دیگران و مشاهده پیامدهای رفتارهایی است که دیگران انجام می‌دهند. با توجه به شیوه‌های تعلیم و تربیت جدید بویژه در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی یادگیری و نظریه‌های گوناگونی که در این زمینه وجود دارد، نگارنده این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا میتوان ردپای نظریات تربیتی و یادگیری جدید را در متون تعلیمی کهن فارسی همچون *قابوسنامه*، *اخلاق ناصری*، *بوستان*، *گلستان* و *مثنوی* مشاهده کرد؟ و آیا این آثار ادبی قابلیت بکارگیری روزآمدی در نظام تعلیم و تربیتی دنیای امروز دارند؟ در پاسخ به دو سؤال فوق، در مقاله حاضر به بررسی بازتاب شیوه‌های تربیتی و یادگیری در متون تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم و انطباق آنها با نظریه یادگیری بندورا پرداخته میشود. لازم به ذکر است، تنها مقاله‌ای که به بررسی نظریه بندورا در کتب تعلیمی گذشته ایران پرداخته است، توسط کاویانی و فصیحی رامندی (۱۳۹۱) با عنوان «بررسی تطبیقی دیدگاه‌های غزالی و بندورا در تربیت اخلاقی» نگاشته شده که نظریات بندورا را از منظر اخلاقی، در آثار غزالی بررسی کرده است.

بحث و بررسی

تعریف یادگیری و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا

هرگنهان و السون معتقدند یادگیری یکی از مهمترین زمینه‌ها در روانشناسی امروز و در عینحال یکی از مشکلترین مفاهیم برای تعریف کردن است (مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، هرگنهان و السون: ص ۳۸). معروفترین تعریفی تعریفی است که بوسیله گرگوری آ. کیمبل (۱۹۱۷ - ۲۰۰۶) پیشنهاد شده است. طبق تعریف کیمبل، یادگیری ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار با توان رفتاری است که از تجربه ناشی میشود و نمیتوان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه برائر بیماری، خستگی، یا داروها ایجاد میشود، نسبت داد (روانشناسی پرورشی نوین، سیف: ص ۳۸). این تعریف بر اهمیت تجربه تأکید می‌ورزد، اما به عقیده روانشناسان، یادگیری، تغییر در رفتار است و نتایج یادگیری همواره باید قابل انتقال به رفتار مشاهده‌پذیر باشد. دو مکتب اصلی رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، درخصوص یادگیری و تعریف آن دیدگاه متفاوتی دارند، «در مقابل نظریه‌های رفتاری، نظریه‌پردازان شناختی، یادگیری را کسب و بازسازی ساختارهای شناختی میدانند که از طریق پردازش اطلاعات و ذخیره آن در حافظه ایجاد میشود. نظریه‌های شناختی یادگیری، بر این باور تأکید میکند که یادگیری یک فرایند درونی است که ممکن است بصورت تغییر فوری در رفتار آشکار، ظاهر نشود. به عبارت دیگر نظریه‌پردازان شناختی معتقدند که یادگیری بصورت توانایی‌هایی در فرد ایجاد و در حافظه او ذخیره میشود و هر وقت که بخواهد چه بلافاصله پس از یادگیری چه بعد از گذشت زمان، میتواند آن تواناییها را مورد استفاده قرار دهد. با وجود نظریه‌های شناختی بسیار متنوع، همه آنها بر این باورند که خود یادگیرنده در ایجاد یادگیری نقش مهمی دارد» (همان: ص ۱۴۸). شناخت‌گرایان بطور کلی بیشتر به اطلاعاتی که از ادراک، بینش و شناخت یادگیرنده حاصل میشوند تکیه میکنند، درصورتیکه تداعی‌گرایان محرک-پاسخ بررسیهای خود را فقط به رویدادهایی محدود میکنند که بطور مستقیم از راه مشاهده و سنجش بدست آمده باشند (زمینه نوین روانشناسی، پارسا: ص ۴۴). در میان نظریه‌های مختلف یادگیری، نظریه‌ای که در ابتدا جزو نزدیکترین نظریه‌ها به دیدگاه‌های رفتاری محسوب میشد و از آنان بشمار می‌آمد، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا بود، اما با گذشت زمان بتدریج صورت شناختی به خود گرفت. (شانک، ۲۰۰۰، به نقل از همان: ص ۱۶۶).

نگاه و تبیین بندورا از انسان و نقش او در زندگی بگونه‌ای عام و در آموزش و یادگیری بطور خاص، از رفتارگرایی سنتی (شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر) بسیار متفاوت است؛ چراکه این روانشناس برای آدمی در حیاتش نقشی فعال، پویا و مؤثر قائل است. بنابراین میتوان گفت که از منظر یادگیری شناختی-اجتماعی که انسان را موجودی فعال و اجتماعی است و درمورد یادگیری رفتار و بروز آن، رویکردهای شناختی و خودگردانی بجای کنترل بیرونی بر رفتار فرد حاکم است و انگیزش درونی حاصل از خودارزشیابی، اثربخشی بیشتری از انگیزش بیرونی در تقویت و نگهداری رفتار فرد دارد» (روانشناسی تربیتی، کدیور: ص ۴۴). از شباهتهای بین نظریه بندورا و نظریه‌های رفتاری این است که هر دو مفاهیم تقویت و تنبیه را مورد استفاده قرار میدهند، درضمن هر دو به وجود عوامل کنترل‌کننده رفتار باور دارند، درحالیکه رفتارگرایان محرکهای بیرون از فرد را مهمترین عامل کنترل‌کننده رفتار او میدانند، از نظر بندورا هم محرکهای محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در کنترل رفتار مؤثرند (روانشناسی پرورشی نوین، سیف: ص ۱۶۶).

عامل شخص، رفتار و محیط در امر یادگیری: تأثیر محیط بر تربیت

بندورا در این نظریه شناختی-اجتماعی معتقد است فرایندهای شناختی، محیط و رفتار شخص بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ‌کدام از این سه جزء را نمیتوان از اجزای دیگر بعنوان تعیین‌کننده رفتار انسان بشمار آورد. بنابراین، این سه عامل دارای روابط متقابل هستند و چنین نیست که یکی صرفاً تأثیر بگذارد و دیگری تأثیر بپذیرد، بلکه تأثیر و تأثر متقابل و دوطرفه است. شکل زیر این روابط را نشان میدهد:



تحلیل نظریه تأثیر محیط بر تربیت در کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم

همنشینی با اشخاص از نظر عنصرالمعالی مهم است و هنگام نصیحت پسر به او توصیه میکند با افراد دانا نشست-وبرخاست کند و پیری و جوانی مدنظر او نباشد؛ زیرا گاهی پیران، ابله و جوانان، دانا هستند: «با پیران ابله منشین که صحبت جوانان عاقل بهتر از پیران ابله» (قابوسنامه: ص ۴۹). عنصرالمعالی درباره تأثیر همنشین بد در اخلاق و رفتار آدمی، میگوید: «چون کسی خواهد که بدبخت و شقی گردد، با بدبختان و شقیان صحبت کند» (همان: ص ۱۷). این مفهوم ادبی مطابق با نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا میباشد که در علم روانشناسی آمده است که مشاهده رفتار شخص دیگر بر تجربه و رفتار کودک تأثیر میگذارد. حتی او در جایی دیگر، تنهایی را از مصاحبت با افراد ناباب، دوستتر میدارد و در نصیحتی به فرزندش میگوید: «تنهایی دوستتر دار از همنشین بد. چنانکه من گویم:

ای دل رفتی چنانکه در صحرا	نه انده من خوری و نه انده خود
هم‌جالس بد بودی تو رفته بهی	تنهایی به بسی ز هم‌جالس بد»
(همان: ۱۴۱)	

تأثیر محیط و همنشین در کلیله و دمنه نیز مطرح شده است. کلیله که مصاحب دمنه است از رفتار وی به خشم آمده و مصاحبت او را برای خود مایه شر میدانند و این موضوع نشان میدهد پردازنده این داستانها همانند بندورا

معتقد به تأثیرپذیری انسان از الگوهای مشاهده‌شونده است، حتی اگر خود نخواهد ناخواسته تحت تأثیر قرار بگیرد پس باید از آنها احتراز کند: «مرا چون آفتاب روشن است که از ظلمت بدکرداری و غدر تو پرهیز میباید کرد که صحبت اشرا مایه شقاوت است و مخالطت اخیار کیمیای سعادت. و مثل آن چون باد سحری است که اگر بر ریاحین بزد نسیم آن بدماغ برساند، و اگر بر پارگین گذرد بوی آن حکایت کند. و میتوان شناخت که این سخن بر تو گران می‌آید. و سخن حق تلخ باشد و اثر آن در مسامح مستبدان ناخوش» (کلیله و دمنه: ص ۱۲۳).

در حکایت دیگری از این اثر، از تمثیل آب قنات استفاده شده برای اینکه نموده شود که همنشین بد و محیط فاسد میتواند در فساد انسان مؤثر باشد. در این اثر تمثیلهای دیگری نیز مانند دیو، مار و مارگیر نیز مطرح گردیده است: «صحبت عاقل را ملازم باید گرفت اگرچه بعضی از اخلاق او در ظاهر نامرضی باشد، و از محاسن عقل و خرد اقتباس میباید کرد» (همان: ص ۱۲۱).

سعدی نیز بر تأثیر همنشین تأکید دارد. همنشینان اشخاص در محیط اجتماعی با آنها مأنوس میشوند و کودکان نادان را همانند خود میپروند، ازاینرو سعدی توصیه میکند والدین، خود به تربیت فرزند بپردازند، در غیر این صورت جامعه به تربیت آنها پرداخته و با همنشین شرور همراه میکند.

هر آن کس که فرزند را غم نخورد دگر کس غمش خورد و بدنام کرد
نگه دار از آمیزگار بدش که بدبخت و بیره کند چون خودش
(بوستان: ص ۴۶۷)

پسر کاو میان قلندر نشست پدر گو ز خیرش فروشوی دست
دریغش مخور بر هلاک و تلف که پیش از پدر مرده به ناخلف
(همان: ص ۴۶۷)

به این ترتیب نقش محیط بعنوان پیش‌زمینه تربیتی محقق میشود و در آینده تربیتی کودک تأثیر دارد و البته محیط را نیز باید همان الگو بدانیم؛ زیرا کودک در فضایی قرار میگیرد که با افرادی همنشین شده و از آنها الگوبرداری مثبت یا منفی میکند.

سعدی در گلستان نیز در این معنی حکایتی را به شعر بازگو میکند:

گلی خوشبوی در حمام روزی رسید از دست محبوبی به دستم
بدو گفتم که مشکى یا عبیری که از بوی دلاویز تو مستم
بگفتا من گلی ناچیز بودم ولیکن مدتی با گل نشستم
کمال همنشین در من اثر کرد ولیکن من همان خاکم که هستم
(گلستان: ص ۶)

هر که با بدان نشیند اگر نیز طبیعت ایشان درو اثر نکند به طریقت ایشان متهم گردد و گر به خراباتی رود به نماز کردن منسوب شود به خمر خوردن.

طلب کردم ز دانایی یکی پند مرا فرمود با نادان مپیوندد
(همان: ص ۲۹۴)

از نظر خوجه نصیر نیز یکی از زمینه‌های رشد یا عدم رشد ارزشها در وجود کودکان، تأثیر اقران و دوستان است؛ زیرا کودک به اقتضای طبع و سرشت از همسالان خود بیشتر تأثیر میگیرد. «و اول چیزی از تأدیب او آن بود که او را از مخالطت اضداد که مجالست و ملاعبه ایشان مقتضی افساد طبع او بود، نگاه دارند، چه نفس کودک ساده

باشد و قبول صورت از اقران خود زودتر کند و باید که او را بر محبت کرامت تنبیه دهند و خاصه کراماتی که به عقل و تمیز و دیانت استحقاق آن کسب کنند نه آنچه به مال و نسب تعلق دارد» (اخلاق ناصری: ص ۲۲۲). افرادی که به کودک نزدیکتر هستند، محیط زندگی وی را تشکیل میدهد و طبعاً بر وی تأثیر میگذارند. در این مطلب بر پاک بودن ضمیر کودک و تأثیرپذیری وی از محیط تأکید میشود.

بندورا معتقد است مشاهده تجربه شخص دیگر بر رفتار آنان تأثیر میگذارد. از نظر بندورا یادگیری مشاهده‌ای در همه وقت اتفاق می‌افتد و پس از اینکه توانایی یادگیری مشاهده‌ای بحد کمال رشد کرد، کسی قادر نخواهد بود مانع دیگران بشود تا آنچه را که میبیند یاد نگیرد. مثلاً در/اخلاق ناصری آمده است: «باید که کودکان بزرگ‌زاده که به ادب نیکو و عادت جمیل متجلی باشند با او در مکتب روند تا ضجر نشود و ادب از ایشان فراگیرد و چون دیگر متعلمان را ببیند در تعلم غبطت نمایند و مباهات کند و بدان حریص شود» (اخلاق ناصری: ص ۲۲۶).

متن ادبی فوق از اخلاق ناصری بر این مفهوم تأکید دارد که همنشینی کودک اگر با کودکان نجیب‌زاده و بزرگ‌زاده باشد باعث میشود خصلتهای نیک در کودک تقویت شود و این همان نظریه بندورا میباشد.

جبر متقابل (موجبیت دوجانبه)

همچنانکه گفته شد، بندورا بر تعامل سه‌جانبه شخص، محیط و رفتار معتقد است. او تعامل سه‌جانبه را «جبر متقابل» یا «موجبیت دوجانبه»^۱ مینامد. در نظریه بندورا، سه عامل شخص (باورها، انتظارات، نگرشها، دانش و راهبرد) رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارها (عملی و کلامی) بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند که بندورا آن را «موجبیت دوجانبه» معرفی میکند. در این دیدگاه، رفتار فرد تحت تأثیر نیروهای اجتماعی است، اما نحوه برخورد و چگونگی تأثیرگذاری بر نیروهای اجتماعی در اختیار اوست. به عبارت دیگر همانطور که شرایط محیطی رفتار فرد را شکل میدهد، فرد نیز موقعیتهای را انتخاب میکند، بر دیگران تأثیر میگذارد و از دیگران تأثیر میپذیرد. به نظر بندورا، فرد نه بوسیله نیروهای محیطی کنترل میشود و نه چنان آزاد است که خارج از تأثیر محیط عمل کند. در این دیدگاه، رفتار فرد از طریق تعامل او با محیط تبیین میشود (پروین و جان، ۲۰۰۱، به نقل از روان‌شناسی تربیتی، کدیور: ص ۱۰۷).

بندورا، آزادی را برحسب تعداد انتخابهای موجود برای افراد و فرصتهای آنها تعریف کرده است. به این ترتیب او همه را کاملاً آزاد نمیداند، زیرا در جوامع مختلف مفهوم آزادی و جبر متفاوت است و اختیارات برخی بیشتر از برخی دیگر است و این عوامل بر نحوه عملکرد تأثیر میگذارد (روانشناسی پرورشی نوین، سیف: ص ۴۱۶).

تحلیل نظریه جبر متقابل در کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم

عنصرالمعالی با وجود اینکه کتاب خود را در تعلیم و تربیت تألیف نموده و نصایح بسیاری را بیان کرده است، در نهایت پدران را از اعمال فرزندان مبرا دانسته، تقدیر را در تربیت آنان مداخله میدهد. از نظر وی وظیفه پدر و مادر، تربیت فرزند است، اما هر کسی بنا بر فطرت خود دارای صفاتی است که قابل تغییر نیست: «تو شرط پدری نگاه دار و او خود چنان زید که بر وی تقدیر کرده باشند که مرد از عدم چون بوجود آید خلق و سیرت وی با وی موجود بود و روز به روز که نشوونما مییابد هرچند کلان میشود خلق و سیرت وی نیز تربیت مییابد تا که به کمال رسد تمامی روزبهای او و ادباری پیدا شده باشد» (قابوسنامه: ص ۱۱۵).

^۱. Reciprocal Determinism

مولوی جبرانگاری را کفران نعمت میدانند، زیرا کسانی که معتقد به جبر هستند سعی و تلاش نمیکنند و در انتظار نعمت می‌نشینند:

سعی شکر نعمتش قدرت بود	جبر تو انکار آن نعمت بود
شکر قدرت قدرتش افزون کند	جبر نعمت از کفت بیرون کند
جبر تو خفتن بود در ره مخسب	تا نبینی آن در و درگه مخسب

(مثنوی: دفتر اول ص ۴۰)

ازاینرو میگوید کسی که جبری است باید در کنار نعمت زندگی کند تا همیشه در دسترس وی باشد وگرنه نمیتواند بواسطه توکل به چیزی برسد:

هان مخسب ای جبری بی‌اعتبار	جز به زیر آن درخت میوه‌دار
تا که شاخ افشان کند هر لحظه باد	بر سر خفته بریزد نقل و زاد
جبر و خفتن در میان رهنزان	مرغ بی‌هنگام کی یابد امان

(همان: ص ۴۰)

خواجه نصیر برای تربیت انسان اهمیتی فوق‌العاده قائل است. او آدمی را مختار و مستعد خیر و شر میدانند و میگوید خوبی و بدی در وجود انسان به ودیعه گذاشته شده است و به هنگام تولد یک کودک نمیتوان گفت صالح خواهد بود یا فاسد؛ بلکه او امکان شدن دارد. اما معتقد است گرایش انسان به شر قویتر از تمایل وی به خیر است: «کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه بیشتر میل کند بسبب نقصان و حاجاتی که در طبیعت او بود» (اخلاق ناصری: ص ۲۲۲). وی درحالیکه انسان را مختار میدانند، نقش وراثت را نیز نادیده نگرفته و معتقد است بسیاری از عاداتی خوب و بد و بیماریها ازطریق شیر خوردن به فرزند منتقل میشود، کودک مستعد اخلاق پسندیده و ناشایست است و هرگونه تعلیم و تربیت یابد، در آینده آن را بروز میدهد. «و چون رضع او تمام شود به تأدیب و ریاضت اخلاق او مشغول باید شد بیشتر از آنکه اخلاق تباه فراگیرد، چه کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه میل بیشتر کند بسبب نقصانی و حاجاتی که در طبیعت او بود و در تهذیب اخلاق او اقتدا به طبیعت باید کرد یعنی هر قوت که حدوث او در کودک بیشتر بود، تکمیل آن قوت مقدم باید داشت» (همانجا).

نظریه یادگیری مشاهده‌ای^۱

بنابر عقیده بندورا (۱۹۹۴) رفتارهای جدید ازطریق دو نوع یادگیری فراگیری میشوند: یادگیری فعال و یادگیری مشاهده‌ای. یادگیری فعال به افراد امکان میدهد الگوهای رفتاری پیچیده را ازطریق تجربه مستقیم، بوسیله فکر کردن به پیامدهای رفتارشان و ارزیابی کردن آنها اکتساب کنند. اگرچه افراد میتوانند از تجربه مستقیم یاد بگیرند، بیشتر چیزهایی که آنها می‌آموزند، ازطریق مشاهده کردن دیگران اکتساب میشوند. بنابر عقیده وی، اگر قرار بود دانش فقط ازطریق پیامدهای اعمال فرد فراگیری شود، فرایند رشد شناختی و اجتماعی به مقدار زیاد عقب می‌افتاد. عنصر اصلی یادگیری مشاهده‌ای، سرمشق‌گیری است که با مشاهده فعالیت‌های مناسب، رمزگردانی درست این رویدادها برای بازنمایی در حافظه، انجام دادن رفتار و داشتن انگیزه کافی، تسهیل میشود. بندورا معتقد است مشاهده به افراد امکان میدهد بدون انجام دادن هرگونه رفتاری، یاد بگیرند. آنچه برای نظریه اجتماعی-شناختی اهمیت خاصی دارد این فرض است که افراد ازطریق مشاهده رفتار دیگران یاد میگیرند. در این راستا، بندورا معتقد

^۱ .Observational Learning

است اگرچه تقویت، یادگیری را تسهیل میکند، شرط لازم برای آن نیست. افراد میتوانند با مشاهده الگوهایی که تقویت میشوند، یاد بگیرند. از دیدگاه وی (۱۹۸۶) یادگیری مشاهده‌ای بسیار کارآمدتر از یادگیری از تجربه مستقیم است. افراد با مشاهده کردن دیگران، از دادن پاسخهای بیشماری که ممکن است تنبیه بدنال داشته یا تقویتی در پی نداشته باشند، منصرف میشوند. در این نظریه، رشد فرایندهای شناختی و خودسنجی، اهمیت ویژه‌ای در تبیین یادگیری دارد. بدین ترتیب بجای تأکید بر عوامل صرفاً بیرونی و محیطی، بر عوامل درونی و بیرونی تأکید میشود. 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 بوسیله خود فرد تعمیم مییابد (یعنی فرد پاداش و تنبیه آن را تعیین میکند) نمیتوان گفت عامل تغییر رفتار فقط محیط است، انسان نتایج را یا مستقیم تجربه میکند، یا از راه جانشینی و با مشاهده دیگران، اما سرانجام با توجه به نتایجی که خود خلق کرده است، رفتار میکند» (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از روانشناسی تربیتی، کدیور: ص ۱۱۰).

فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای

توجه: پیش از آنکه چیزی از یک الگو یا سرمشق آموخته شود، آن الگو یا سرمشق باید مورد توجه قرار گیرد... ویژگیهای الگو از جمله قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرتمندی او بر جلب توجه مشاهده‌کننده، اثرگذار است.

یادداری (یادسپاری): برای اینکه اطلاعات بدست‌آمده از راه مشاهده، مفید واقع شوند، باید حفظ گردند. فرایند یادداری نیازمند سازماندهی شناختی، دوباره گوش کردن، رمزگردانی و انتقال اطلاعات سرمشق به حافظه بلندمدت است.

بازآفرینی (تولید رفتار: بازتولید حرکتی): فرایندهای تولید رفتار تعیین میکند که آنچه یاد گرفته شده است تا چه اندازه به عملکرد تبدیل میشود.

انگیزش (تقویت: مشوق): اهمیت انگیزش در یادگیری مشاهده‌ای از آن جهت اساسی است که اگر فرد احساس کند، رفتاری که مشاهده میکند، بااهمیت است، بهتر به آن توجه میکند و بهتر آن را بیاد می‌آورد. 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 (همان: صص ۱۱۵-۱۱۶؛ روانشناسی عمومی، آقاییوسفی و دیگران: صص ۲۴۳-۲۴۴؛ هرگنهان و السون، ۲۰۰۹، ترجمه سیف: صص ۴۰۳-۴۰۶؛ روانشناسی پرورشی نوین، سیف: ص ۴۰۵).

الگوپذیری (سرمشق‌گیری) و مشاهده و تقلید

بنا به نظریه بندورا، یادگیری از راه مشاهده^۱، تقلید^۲ و الگوپذیری^۳ انجام میشود و به عامل تقویتی نیازی ندارد. از نظر بندورا مشاهده رفتارهای دیگران بر یادگیری تأثیر دارد. وی «فرایند یادگیری مشاهده‌ای را عمدتاً یک فرایند ساختی میداند که دارای ویژگیهایی کاملاً خاص آدمیان است مانند زبان، اخلاق، تفکر، و خودنظم‌دهی رفتار» (روانشناسی پرورشی نوین، سیف: ص ۳۹۹). طبق نظریه بندورا، یادگیری مشاهده‌ای ممکن است شامل تقلید

^۱. Observation

^۲. Imitation

^۳. Modeling

باشد یا نباشد. بندورا معتقد است مشاهده تجربه شخص دیگر بر رفتار آنان تأثیر میگذارد. از نظر بندورا یادگیری مشاهده‌ای در همه وقت اتفاق می‌افتد و پس از آنکه توانایی یادگیری مشاهده‌ای به حد کمال رشد کرد، کسی قادر نخواهد بود مانع دیگران بشود تا آنچه را که میبیند یاد نگیرد (یادگیری مشاهده‌ای نه به پاسخدهی آشکار نیاز دارد نه به تقویت) (همان: صص ۴۰۰-۴۰۱).

اساس یادگیری مشاهده‌ای سرمشق‌گیری است. یادگیری از طریق سرمشق‌گیری عبارت است از اضافه کردن به رفتار مشاهده‌شده و کسر کردن از آن و تعمیم دادن یک رفتار مشاهده‌شده به موقعیت دیگر. به عبارت دیگر، سرمشق‌گیری فرایندهای شناختی را دربر دارد و صرفاً تقلید یا کپی کردن نیست. سرمشق‌گیری از مطابقت دادن اعمال فرد با دیگران فراتر است و بازنمایی اطلاعات و ذخیره کردن آن برای استفاده در آینده را شامل میشود (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۴). یادگیری مشاهده‌ای از طریق سرمشق‌گیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد رفتاری را با مشاهده عملکرد دیگران بیاموزد. در این نظریه، مشاهده الگو میتواند بصورت زنده یا غیرزنده، فیلم یا ویدئو، داستان مصور یا سخنرانی باشد. اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد، احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیتهایی که قرار بود از آنها الگو بگیرد، توجه نکرده، یا آنها را بیاد نسپرده، یا توانایی جسمی آن را نداشته و یا مشوقهای لازم در اختیارش نبوده است (هرکنهان و السون، ۲۰۰۹؛ ترجمه سیف: ص ۳۹۷) یادگیری اجتماعی، بنا بر مشاهده و تقلید، بطور ناخودآگاه در بسیاری از افراد بصورت مثبت و منفی انجام میگیرد و پیامدهای ثمربخش، یا زیان‌بار خود را بدنبال خواهد داشت (زمینه نوین روانشناسی، پارسا: ص ۲۱۷).

عوامل مؤثر بر الگوپذیری (سرمشق‌گیری)

اگرچه یادگیری مشاهده‌ای در نخستین نگاه، فرایند ساده‌ای بنظر میرسد، ولی در واقع این‌طور نیست. همه مشاهده‌گران، الگوهای رفتاری سرمشق را کسب نمیکند. بنظر میرسد خصوصیات سرمشق (یعنی وجهه و اعتبار وی) و ویژگیهای مشاهده‌گر (یعنی وابستگی وی به دیگران) در این امر مؤثر است. بنابراین اگرچه یادگیری مشاهده‌ای ممکن است فرایند قدرتمندی باشد، نباید تصور شود که بطور خودکار اتفاق می‌افتد و یا اینکه یادگیرنده موظف است عیناً از دیگران سرمشق بگیرد (روانشناسی عمومی، آقاییوسفی و دیگران: صص ۲۴۳-۲۴۲). بندورا و همکاران وی معتقدند سه عامل میتواند بر سرمشق‌گیری تأثیر بگذارد: ۱- ویژگیهای الگوها (الف- شباهت الگو و مشاهده‌گر، ب- سن و جنسیت و ج- مقام و شهرت)، ۲- ویژگیهای مشاهده‌گرها و ۳- پیامدهای پاداش مرتبط با رفتارها (نظریه‌های شخصیت، شولتز و شولتز: صص ۴۵۶-۴۵۴).

نظریه بازنمایی امور

بنا به نظر بندورا، توانایی انسان برای نمادسازی در این است که او را قادر میسازد تا امور را بازنمایی کند، تجربه هوشیار خود را تحلیل کند و با هر فاصله‌ای از مکان یا زمان با دیگران ارتباط برقرار کند، نقشه بریزد، خیال کند و دوراندیشانه به انجام اعمال بپردازد.

نظریه خودکارآمدی اجتماعی و تقویت جانشینی

طبق نظر بندورا اگر اعمال انسان تنها بوسیله پاداشها و تنبیه‌های بیرونی تعیین میشدند، مردم شبیه بادبادکها عمل میکردند و هر لحظه تغییر جهت میدادند تا خود را بر عواملی که بر آنها تأثیر میگذارند وفق دهند. بندورا

معتقد است رفتار انسان، یک رفتار خود نظم داده شده است و تقویت درونی حاصل ارزشیابی با خود، از ارزشیابی بیرونی فراهم آمده توسط دیگران، بسیار نیرومندتر است.

نظریه فرایندهای شناختی معیوب (خطاهای شناختی)

بندورا معتقد است اعتقادات غلط ممکن است به این علت بوجود آیند که چیزها را براساس ظاهرشان ارزیابی کنند و همچنین خطاهای فکری میتواند از اطلاعات حاصل از شواهد ناکافی بوجود آید. از آنجاکه رفتار فرد، دست کم تا حدی بوسیله فرایندهای شناختی او تعیین میشود، اگر این فرایندها بدرستی واقعیت را منعکس نکند موجب رفتار ناسازگارانه میشوند و خطاهای فکری میتواند از پردازش غلط اطلاعات ناشی شود.

تحلیل نظریه یادگیری مشاهده‌ای، الگوپذیری و مشاهده و تقلید در کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم

عنصرالمعالی کتاب را برای فرزند خود که در آینده از امرا خواهد بود تألیف نموده و اندرزهای خود را در قالب حکایات بیان داشته است. در حکایات *قابوسنامه* غالباً نمونه‌هایی از رفتار بزرگان بعنوان الگو مطرح شده است. بعنوان مثال، در حکایت زیر، الگوی عنصرالمعالی، بزرگمهر وزیر پادشاه است که صحبت‌های او درباره اظهار نادانی است. آوردن این الگو نشانه این است که ابوالمعالی همانند بندورا معتقد به لزوم شباهت میان متعلم و الگوی پیشنهادی است: «به فضل و هنر خود غره مشو و مپندار که همه چیز دانستی و خود را از جمله نادانان شمار که دانا آنگاه باشی که بر نادانی خویش واقف باشی» (قابوسنامه: ص ۳۱).

از دیگر الگوهایی که عنصرالمعالی برای پسر خود می‌آورد، شهربانو دختر یزدگرد است که در اسارت قوم عرب افتاده بود و میخواستند برای وی شوهر تعیین کنند. این الگو زمانی مطرح میشود که عنصرالمعالی برای پسر، درباره شوهر دادن دختر و لزوم بکر بودن داماد مینویسد و به گفتار شهربانو که دختر پادشاه است استناد میکند که وی امام حسین را به این دلیل به شوهری انتخاب کرد که تا به حال ازدواج نکرده بود. (همان: ص ۱۱۸). چنانکه میبینیم الگوهایی که وی در نظر میگیرد الگوی واقعی و از میان بزرگان است که اخبار آنها در تاریخ نوشته شده است؛ به این دلیل که پسر وی نیز از خاندان بزرگی است و الگو باید مشابه باشد تا مربی بتواند آن را بپذیرد و با آن همذات‌پنداری داشته باشد.

همچنین زمانی که درمورد دشمنی و رفتار با دشمن و عدم کوچک شمردن دشمن صحبت میکند، مثالی از عیاری محتشم در خراسان می‌آورد که وقتی پای او بر پوست خربزه‌ای می‌آید و بر زمین می‌افتد، بر پوست خربزه کارد میکشد و در جواب سؤال چاکران، پوست خربزه را دشمنی میداند که نباید آن را دست کم گرفت (همان: ص ۱۲۳). الگوی دیگری که مشابهت بیشتری با پسر دارد پدر و جد است که از نسب او هستند و میتواند بیشتر در تربیت او مؤثر باشد. عنصرالمعالی هنگامی که درباره تربیت فرزند و آموزش علوم مختلف با پسرش صحبت میکند، پدر خود را بعنوان الگو معرفی نموده برای پسر مینویسد: «چنانکه من چون ده‌ساله شدم ما را حاجبی بود و او را منظر گفتندی. او ریاضی و فروست نیکو دانستی و خادمی حبشی بود نام او ریحان و او نیز هنرها نیکو دانستی. پدر من مرا بدیشان سپرد تا مرا سواری و زوبین انداختن و تیر انداختن و نیزه باختن بیاموختند و چوگان زدن و طبطاب و کمان افکندن و هرچه از ادب و هنر بود مرا بیاموختند» (همان: ص ۱۱۲). وی پس از اینکه ویژگیهای زن نیک

و نحوه نگاهداری زن را به پسر گوشزد میکند، فصلی را به تربیت فرزند اختصاص میدهد. توجه وی به تربیت فرزند نشان از این دارد که معتقد به صلاح‌پذیری فرزند آدمیزاد است و تربیت او را از کودکی توصیه میکند. نمادها نیز در الگودارزیه‌های وی نقش دارند. گاهی بجای نشان دادن الگوی انسانی از نمادهای تمثیلی استفاده میشود که در متون تعلیمی فارسی نمونه‌های آن فراوان است. در این نمونه‌ها شباهت میان الگو و متعلم وجود ندارد، اما تشبیه تمثیلی میتواند تأثیر خوبی بر تربی بگذارد و در یاد او بماند. عنصرالمعالی فرزندش را نصیحت میکند که این جهان فانی است و نباید به دنیای ناپایدار دل بست بلکه باید تلاش کرد زاد و توشه‌ای برای جهان باقی برداشت (همان: ص ۵). وی در ادامه با مثلی زیبا به فرزندش گوشزد میکند که باید همواره طبع شیر داشته باشد و در نخجیرگاه دنیا، دانش و نیکی را شکار کند تا در دنیای باقی ثمره و بهره خیر آن را ببند: «نیکمردان در این سرای، همت شیران دارند و بدمردان همت سگان و سگ همانجا که نخجیر گیرد، بخورد و شیر چون بگیرد، به جای دیگر خورد و نخجیرگاه تو این سرای سپنجی است و نخجیر تو دانش و نیکی است. پس نخجیر ایدر کن تا وقت خوردن به سرای باقی آسان توانی خوردن» (همانجا).

نمونه دیگری از این کتاب با نظریه خودکارآمدی اجتماعی و تقویت جانشینی مطابق است. عنصرالمعالی معتقد است نامور بودن انسان و شرافت داشتن او به آداب و اعمالی است که از وی سرمیزند و اصل و نسب تنها بیان‌کننده ظاهر است و این رفتار خود انسان است که تعیین‌کننده شخصیت واقعی اوست: «بزرگی، خرد و دانش راست نه گهر و تخمه را. بدان نام که پدر و مادر نهند همدانستان مباحث که آن نام نشانی باشد. نام آن باشد که تو به هنر بر خویشتن نهی» (همان: ص ۳۷) و این همان نظریه بندورا است که در علم روانشناسی بیان شده که تقویت درونی حاصل ارزشیابی شخصی را از تقویت بیرونی فراهم‌آمده توسط دیگران، نیرومندتر میداند. کلیله و دمنه نیز از جمله متون تعلیمی فارسی و دارای حکایتهای فراوانی است که تماماً در راستای الگودارزی و نشان دادن قابلیت‌های تربیتی است. در این کتاب هرگاه جمله‌ای پندآمیز نقل میشود، در ادامه آن الگوهایی بیان میگردد تا صحبت‌های گوینده را تأیید کند. مانند حکایت بوزینه‌ای که بواسطه تقلید از کار درودگر، خود را در بلا می‌اندازد (کلیله و دمنه: ص ۶۲). در این حکایت منظور گوینده نفی تقلید است و چون حکایتی طنزآمیز بشمار میرود، موجب جلب توجه شنونده میگردد و طبق نظریه بندورا میتواند در ذهن بماند و در موارد مقتضی به یاد وی بیاید. این الگو، نمونه‌ای منفی است که تربی باید بداند عمل وی خلاف روش صحیح است و نباید همانند بوزینه باشد که بدون آگاهی از کاری دست به تقلید بزند و خود را به دردسر دچار کند.

نمونه دیگری که در نفی تقلید آمده است، مربوط به زاغی است که قصد دارد مانند کبک راه برود، اما راه رفتن خود را نیز فراموش میکند. (همان: ص ۳۴۴). این نمونه تمثیلی یادآور افرادی است که با مشاهده رفتار زیبای دیگران که ذاتی آنهاست، میخواهند ذات خود را تغییر داده، به آن سمت گرایش پیدا کنند ولی دلیل نداشتن استعداد موفق نمیشوند. در نمونه دیگری از این کتاب طبق نظریه بندورا انسان قادر به بازنمایی امور است: «عاقل باید در فاتحت کارها نهایت اغراض پیش چشم دارد و پیش از آنکه قدم در راه نهد، مقصود معین گرداند والا واسطه آن به حیرت کشد و به هلاک و ندامت انجامد» (همان: ص ۴۲). این متن به توانایی دوراندیشی انسان و پیش‌بینی امور توسط او اشاره دارد که مطابق نظریه بازنمایی امور است.

در جای دیگری از این کتاب نمونه مطابق با نظریه فرایندهای شناختی معیوب (خطاهای شناختی) دیده میشود، جایی که مرغابی در تشخیص و تمیز ماهی از ماه دچار اشتباه میشود و روشنایی ماه را در آب، ماهی تصور میکند و بالعکس ماهی موجود در آب را انعکاس نور ماه میپندارد. مرغابی مطابق با نظریه خطاهای شناختی، امور را

براساس ظاهر ارزیابی کرده و دچار خطا شده است: «بطی در آگیری روشنایی ماه میدید، پنداشت که ماهی است؛ قصد میکرد تا بگیرد هیچ نمییافت، چون بارها آن را بیازمود حاصل ندید، فرو گذاشت. دیگر روز هرگاه ماهی بدیدی، پنداشتی که روشنایی است، قصد نییوستی و ثمرت آن تجرب آن بود که همه روز گرسنه بماند» (همان: ص ۸۸). سعدی نیز در بوستان از الگوهای مشابه استفاده میکند. او کتابهای خود را به نام شاهان تألیف نموده و بیشتر متوجه این قشر از جامعه است، به این ترتیب برای بیان اندرزهای خود بهترین راه را این دانسته که از ملوک و سلاطین نمونه و الگو بیاورد تا موردپسند شاهان واقع شده و به این دلیل که این نمونه‌ها را در حد خود میبینند، بتوانند از این الگوها تقلید کنند:

فرورفت جم را یکی نازنین کفن کرد چون کرمش ابریشمین
چو پوسیده دیدش کفن به فکرت چنین گفت با خویشتن
من از کرم برکنده بودم به زور بکنند از او باز کرمان گور
(بوستان: ص ۴۹۶)

در جای دیگری نیز بطور عام از شاهان پیشین یاد کرده و شخصیت خاصی را مد نظر ندارد، اما چون نام شاهان را برده تأثیر تربیتی وی افزوده میشود و بعنوان الگوی مشابه قابل بررسی است.

چو خواهی که نامت بود جاودان مکن نام نیک بزرگان نهان
همین نقش برخوان پس از عهد خویش که دیدی پس از عهد شاهان پیش
همین کام و ناز و طرب داشتند به آخر برفتند و بگذاشتند
یکی نام نیکو ببرد از جهان یکی رسم بد ماند از او جاودان
(بوستان: ص ۳۲۰)

همچنین سعدی در بوستان از نمادهای تمثیلی برای نشان دادن الگوها استفاده کرده است. وی تمثیل فیلۀ سوخته شمع را برای اهمیت خاموشی ذکر میکند و شمع را الگوی مرد دانا میداند:

از آن مرد دانا دهان دوخته است که بیند که شمع از زبان سوخته است
(بوستان: ص ۲۵۴)

سعدی برای بیان این نکته که سخن گفتن باید مطابق با عقل و خرد باشد، از الگوهای نمادین استفاده میکند که عبارتند از حیوانات مانند طوطی که در گفتگوی خود نادان است و تنها تقلید میکند. این نوع الگوها از نوع منفی هستند که مشاهده‌گر نباید از آنها تقلید کند بلکه باید پند بگیرد که مانند آنها نباشد:

بهایم خموشند و گویا بشر زبان‌بسته بهتر که گویا به شر
چو مردم سخن گفت باید به هوش وگرنه شدن چون بهایم خموش
(بوستان: ص ۴۵۵)

به نطق است و عقل آدمیزاده فاش چو طوطی سخنگوی نادان مباحش
(همانجا)

در این الگوها تضاد میان الگو متربی نیز بیان میشود چنانکه بین انسان و حیوان تضادی فاحش از نظر خلقت و استعداد دیده میشود. سعدی در این بیت نیز از نماد آتش استفاده کرده و عدم تواضع آتش را موجب بخاک افتادن آن دانسته است که منظورش خاکستر شدن است و آن را نمادی برای گردنکشی آورده است:

چو گردن کشید آتش هولناک به بیچارگی تن بینداخت خاک
(همان: ص ۴۰۳)

الگوی دیگری که در بوستان بشکل نمادین بکار رفته، خاک بعنوان تمثیلی برای تواضع است:
ز خاک آفریدت خداوند پاک پس ای بنده افتادگی کن چو خاک
حریص و جهان‌سوز و سرکش مباش ز خاک آفریدندت آتش مباش
(همانجا)

آتش نیز نماد دیگری است که در این بیت بکار رفته است. عقیده به این است که شیطان از آتش آفریده شده است؛ بهمین دلیل سعدی میان خاک و آتش تضاد ایجاد کرده میگوید:
چو آن سرفرازی نمود، این کمی از آن دیو کردند، از این آدمی
(همانجا)

نماد تمثیلی دیگری که سعدی بیان میکند تمثیل معروف قطره و دریاست که آن را برای بیان تواضع بکار گرفته است. مشاهده این الگوی نمادین به انسان میفهماند که از طریق تواضع، میتوان به تکامل رسید و گوهر یکدانه شد:
یکی قطره باران ز ابری چکید خجل شد چو پهنای دریا بدید
(همانجا)

سعدی در گلستان، با آوردن مثالی از یادگیری توسط همسر لوط و سگ اصحاب کهف، طبق نظریه یادگیری بندورا معتقد است پس از آنکه یادگیری مشاهده‌ای بحد کمال رشد کرد کسی قادر نخواهد بود تا آنچه را که میبیند یاد نگیرد. به عبارت دیگر یادگیری مشاهده‌ای به پاسخ‌دهی آشکار نیاز دارد. همسر لوط بخاطر همنشینی با انسانهای بد و یادگیری رفتارهای بد از آنها، رفتاری متناسب با الگوهای خود نشان داد. همچنین طبق نظر بندورا یادگیری در همه وقت و نزد همه کس اتفاق می‌افتد که سعدی مثال سگ اصحاب کهف را آورده است.
با بدان یار گشت همسر لوط خاندان نبوتش گم شد
سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد
(گلستان: ص ۳۵)

گاهی متعلم در مشاهده الگو به نتیجه‌ای میرسد که در ظاهر آن پیدا نیست و بسته به دیدگاه و تربیت متعلم روی او اثر میگذارد. در حکایتی از گلستان، سعدی عارفی را نشان میدهد که با شنیدن فرمان پادشاه درباره یکی از زیردستان، در ذهن خود رابطه شاه و آن شخصیت را به رابطه خدا و بنده تعمیم میدهد و چنین نتیجه میگیرد که بندگان هم نزد خدا چنین وضعیتی دارند و بنده خوب را تقرب میبخشد (همان: ص ۷۸). نظریه بندورا بر نقش فعال یادگیرنده تأکید دارد و ضمن در نظر گرفتن الگوها، آن را با برداشت خود درک و اجرا میکند. در این حکایت یادگیرنده، عارف است؛ یعنی ذهنش درگیر مباحث خداشناسی است و به این شکل پیام را دریافت میکند. عامل مؤثر در یادگیری توجه به اعمال و رفتار الگوهاست. با توجه به اینکه سرمشق گرفتن با تقلید تفاوت دارد و انسان خود را با الگو همانند میکند اما کاملاً شبیه او نیست، یکی از عناصری که سعدی در گلستان به آن پرداخته مسئله حکومت‌داری است و در یکی از بابهای گلستان به بحث سیاست و شاهان پرداخته است. در این باب سعدی به شکلی غیرمستقیم به تعلیم اصول اخلاقی و سیاسی پرداخته و با نشان دادن الگوهای منفی و مثبت، شاه را ترغیب نموده با بکارگیری روشهای مثبت و دوری از روشهای منفی، سلطنت خوبی داشته باشد. این روش با نظریه

الگوپذیری مطابقت دارد. بندورا بخش بزرگی از یادگیری را بواسطه مشاهده و تقلید میداند و سعدی به شکلی نمایشی افرادی را بعنوان الگو در نظر شاه و سایر مردم قرار میدهد.

سعدی در باب سیرت پادشاهان برای این که شاه را راغب کند که از تعالیم وی پند بگیرد، به همسانی الگوها توجه داشته و برای شاه الگوی شاهان گذشته را نشان میدهد: «نوشین‌روان عادل را در شکارگاهی صید کباب کردند و نمک نبود. غلامی به روستا رفت تا نمک آرد. نوشیروان گفت نمک به قیمت بستان تا رسمی نشود و ده خراب نگردد. گفتند از اینقدر چه خلل آید؟ گفت بنیاد ظلم در جهان اول اندکی بوده است هر که آمد بر او مزیدی کرده تا بدین غایت رسیده

اگر ز باغ رعیت ملک خورد سیبی
برآوردند غلامان او درخت از بیخ
به پنج بیضه که سلطان ستم روا دارد
زنند لشگریانش هزار مرغ به سیخ
(همان: ص ۷۴)

وی از این طریق دو الگوی متفاوت را در پیش رو میگذارد؛ یکی الگوی مثبت نوشیروان و دیگر جانشینی منفی غلام. ازاینرو میتوان این حکایت را براساس نظریه الگوی برعکس نیز تحلیل نمود. غلام کار بدی انجام میدهد و سعدی با نقل این کار و مذمت آن، متعلم را آگاه میکند که با مشاهده بدکاری وی، از او تقلید نکند. در اینجا مفهوم خلاقیت متعلم بندورا مطرح میشود که معتقد است مشاهده‌گران همواره همان کاری که میبینند تقلید نمیکنند؛ بلکه در آن تغییراتی ایجاد کرده به شکلی کاهشی یا افزایشی و یا ایجاد خلاقیت‌های دیگر انجام میدهند. در حکایتی دیگر سعدی الگوی دیگری از عدالت را پیش روی شاه میگذارد: «اسکندر رومی را پرسیدند که دیار مشرق و مغرب به چه گرفتگی که ملوک پیشین را خزاین و عمر و لشکر بیش از این بود و چنین فتحی میسر نشد؟ گفت به عون خدای عزوجل هر مملکت را که بگرفتم رعیتش نیازردم و نام پادشاهان جز به نیکی نبردم» (همان: ص ۸۵). در این حکایت نیز سعدی غیرمستقیم شاه را نصیحت میکند که اگر قصد کشورگشایی دارد، باید با رعیت کشور مغلوب مهربان باشد. اسکندر نیز از نظر شخصیتی با شاه زمان همخوانی دارد و مقام و موقعیت او یکسان است. مسلماً اگر سعدی الگویی همچون درویش یا عارف برای شاه می‌آورد، نمیتوانست شاه زمان را قانع کند که مانند او رفتار کند.

در جایی دیگر از الگوی گرگ، برای شاه ظالم استفاده میکند و ظلم شاه را موجب ویرانی ملک میداند:

نکنند جور پیشه سلطانی
که نیاید ز گرگ چوپانی
پادشاهی که طرح ظلم افکند
پای دیوار ملک خویش بکند
(همان: ص ۲۷)

در مثنوی بیشتر با الگوهای تمثیلی و نمادین مواجهیم. مولوی بعنوان شخصیتی عارف، اعتقاد به انقیاد کامل مرید از مراد دارد و ازاینرو مشاهده و تقلید از وی را صواب میداند. در این اعتقاد استعداد مرید را نیز دخیل دانسته، عدم اطاعت از استاد را مانع رشد استعداد می‌شمارد:

پس برو خاموش باش از انقیاد
زیر ظل امر شیخ و اوستاد
ورنه گرچه مستعد و قابلی
مسخ گردی تو ز لاف کاملی
هم ز استعداد وامانی اگر
سرکشی ز استاد راز و باخبر
صبر کن در موزه‌دوی تو هنوز
ور بوی بی‌صبر گردی پاره‌دوز
(مثنوی، دفتر چهارم: ص ۶۱۹)

چنانکه میبینیم در این توصیه شغل کفاشی را مطرح کرده است، درحالیکه منظوررش این شغل نبوده، بلکه قصد دارد به مریدان بفهماند تا زمانی که خود بر همه امور واقف نشده‌اند باید از استاد خویش تبعیت کنند و این مثال را برای این می‌آورد که شاگردان در هر صنعتی اول باید استاد شوند و سپس مستقلاً شروع به کار کنند، بنابراین تجربه و مشاهده طبق نظریه بندورا در اینجا بکار گرفته شده است؛ یعنی آنچه متعلم میبیند رفتاری است که استاد با شاگرد دارد و او نیز باید طبق همین روش با استاد خود رفتار کند.

مولوی برای رسیدن به کمال، رهبری و پیروی مرشد و راهنما را لازم و ضروری میداند و برای رسیدن به کمال، کار و تلاش را شرط وصول میداند و طی طریق کمال را تدریجی میداند و معتقد است پیمودن این راه عجله‌بردار نیست. در ابیات زیر از الگوی انسانی و مذهبی استفاده شده که برای متریبی شناخته شده است اما نظر مولوی انجام صوری این عمل نیست و از کنایه استفاده کرده است:

همچو اسماعیل پیشش سر بنه شاد و خندان پیش تیغش جان بده
(مثنوی، دفتر اول: ص ۱۲)

وهم موسی با همه نور و هنر شد ازان محجوب تو بی پر مهر
(همانجا)

در مثنوی معنوی، مشاهده و الگوگیری تنها درمورد مراد صدق میکند و مولوی در کتاب تعلیمی خود تقلید را مورد نقد قرار داده و تحقیق را بر آن ترجیح میدهد. گرچه او نیز الگوهایی برای تربیت دارد و آنها را نشان میدهد، اما در اثناء سخنان خود تقلید را بعنوان عاملی ناپسند مطرح میکند که در آن فایده‌ای نیست و زیانهای نیز دربر دارد. بنابراین تقلید بدون علم را نمیپسندد:

پس خطر باشد مقلد را عظیم از ره و رهزن ز شیطان رجیم
(مثنوی، دفتر اول: ص ۷۴۰)

یادگیری مشاهده‌ای، اثری مثبت دارد و ضد تقلید است. مولوی تحقیق را بر تقلید ترجیح میدهد و معتقد است مشاهده اعمال ظاهری دیگران بدون تحقیق، نمیتواند ملاک عمل باشد، بلکه در این موارد تجربه است که حاکم میشود:

از محقق تا مقلد فرقه‌هاست کاین چو داوود است و آن دیگر صداست
منبع گفتار این سوزی بود و آن مقلد کهنه‌آموزی بود
(همان: ص ۱۸۱)

این نوع تقلید با یادگیری مشاهده‌ای متفاوت است، زیرا در مشاهده رفتارها تقلید صورت نمیگیرد؛ بلکه ممکن است اعمال نیک افراد نیز آموخته و عمل شود، اما در تقلید کورکورانه آموزشی در کار نیست و تنها تقلید صرف عمل مورد مشاهده است و در واقع این دو ضد همدیگر هستند. مولوی برای اثبات زیانهای تقلید، حکایت صوفی و خر را بیان میکند. صوفی در اثر تقلید از صوفیانی که خر او را فروخته و جشنی ترتیب داده‌اند، متوجه خطای آنها نشده و خر خود را از دست میدهد:

گفت آن را جمله میگفتند خوش مر مرا هم ذوق آمد گفتنش
مر مرا تقلیدشان بر باد داد که دو صد لعنت بر آن تقلید باد
خاصه تقلید چنین بی‌حاصلان خشم ابراهیم باد بر آفلان
(مثنوی، دفتر دوم: ص ۱۸۳)

این حکایت طنزآمیز جانشین منفی مؤثری است برای کسانی که اهل تقلید بی مطالعه هستند، زیرا نمونه موردبحث، وسیله سفر خود را که از داراییهای مهم صوفی است ازدست میدهد.

در جای دیگری نیز حکایت مریدی را تعریف میکنند که با مشاهده گریه مراد خود، زارزار میگردد و علت گریه را نمیداند. براساس این حکایات مولوی مشاهده و تقلید را بدون تحقیق سزاوار ندانسته و آن را نقد میکند:

آن مرید ساده از تقلید نیز	گریه‌ای میکرد وفق آن عزیز
او مقلدوار همچون مرد کر	گریه میدید و ز موجب بیخبر
چون بسی بگریست خدمت کرد و رفت	از پیش آمد مرید خاص تفت
گفت ای گریان چو ابر بیخبر	بر وفاق گریه شیخ نظر
اللّه اللّه اللّه ای وافی مرید	گرچه در تقلید هستی مستفید
تا نگویی دیدم آن شه میگریست	من چو او بگریستم کان منگریست
گریه پرجهل و پرتقلید و ظن	نیست همچون گریه آن مؤتمن

(مثنوی، دفتر پنجم: ص ۶۹۲)

در نمونه بالا مولوی اذعان میکند گریه‌های مراد اجر فراوان داشت چون دلیلی برایش وجود داشت، اما مقلد هیچ دلیلی برای آن ارائه نمیکرد و تنها تقلید کرده بود؛ از این نظر مشاهده و تقلید نفی گردیده حتی اگر مشاهده عمل مراد باشد. پس آنچه مولوی در باب عمل به گفتار مراد میگوید، مشاهده رفتارهای ظاهری وی نیست بلکه مشاهده آن رفتاری است که به مرید توصیه شده و برای هر مریدی نیز متفاوت است و طبق نظر استاد تعیین میگردد.

در حکایت خری که از روباه فریب خورده، گرفتار شیر میشود، نیز تقلید، عامل فریب خوردن شناخته شده است. مولوی خر را نمادی از انسانهای نادان و اهل تحقیق دانسته که با گفتار روباه بسادگی فریب میخورند:

خر دو سه جمله به روبه بحث کرد	چون مقلد بُد فریب او بخورد
طنطنه ادراک بینایی نداشت	دمدمه روبه بر او سکت گماشت
حرص خوردن آنچنان کردش ذلیل	که زبانش گشت با پانصد دلیل

(مثنوی، دفتر پنجم: ص ۷۴۲)

در جای دیگری برای تبیین تفاوت میان برخی از امور، مثال ارزش لعل و بی‌ارزشی سبزی را ذکر میکند و از این تمثیل چنین نتیجه میگیرد که تعلیم‌پذیری در اثر تجربه تدریجی ممکن است و متعلم باید بداند برای اینکه دارای روح ارزشمندی باشد، باید خود را در سختی و بلا بپرورد تا روحش در پرتو آفتاب به لعل تبدیل شود:

سالها باید که اندر آفتاب	لعل یابد رنگ و رخسانی و تاب
باز تره در دو ماه اندر رسد	باز تا سالی گل احمر رسد

(مثنوی، دفتر اول: ص ۱۰۶)

در نمونه تمثیلی دیگری گیاه را مثال میزنند که طبق ذات خود بسمت بالا و نور میرود، پس انسان نیز با مشاهده این تصاویر باید از عناصر طبیعت درس بگیرد؛ گرچه هیچ مشابهتی از نظر ظاهری و باطنی در میان الگو و مرتبی وجود ندارد، مولوی با بیان حوادثی که برای گیاه پیش می‌آید انسان را پند میدهد و شبیه‌سازی میکند:

هرگیا را کش بود میل علا	در مزیدست و حیات و در نما
چونک گردانید سر سوی زمین	در کمی و خشکی و نقص و غبین
میل رویت چون سوی بالا بود	در تزاید مرجعت آنجا بود

ور نگون سازی سرت روی زمین آفلی حق لایحب الافلین
(مثنوی، دفتر دوم: ص ۲۲۶)

در الگوی دیگری که برای تربیت نفس بیان شده، اسبی را مثال میزند که بجای راه رفتن عادی، برعکس راه می‌رود و وظیفه صاحب اسب است که او را هدایت و مدیریت کند. مولوی این الگو را بعنوان نفس اماره مطرح میکند و به متعلم مینمایاند که گرچه نفس کزرو است، میتوان آن را هدایت کرد.

آن یکی اسبی طلب کرد از امیر گفت رو آن اسب اشهب را بگیر
گفت آن را من نخواهم گفت چون گفت او واپسرو است و بس حرون
سخت پس‌پس می‌رود او سوی بن گفت دمش را بسوی خانه کن
چونک کردی دم او را آن طرف گر رود پس‌پس رود تا مکتنف
(مثنوی، دفتر ششم: ص ۸۶۰)

نمونه دیگری که برای الگوبرداری و بیان موضوع تکامل یافتن مرحله به مرحله مطرح شده تبدیل گندم به نان است. مولوی برای تبیین بحث مریدی و تکامل یافتن توسط استاد، تمثیل گندم را مطرح کرده که باید مراحل زیادی را بگذراند تا تبدیل به عنصری مفید برای انسان شود. پس شاگردی که میخواهد کمال یابد و روحش قابل استفاده و ارائه به پیشگاه خدا باشد، باید مانند گندم در آسیای زندگی یعنی زیر نظر ریاضات استاد، خرد شود تا ارزش پیدا کند:

گندمی را زیر خاک انداختند پس ز خاکش خوشه‌ها بر ساختند
بار دیگر کوفتندش ز آسیا قیمتش افزود و نان شد جانفزا
باز نان را زیر دندان کوفتند گشت عقل و جان و فهم هوشمند
باز آن جان چونک محو عشق گشت یعجب الزراع آمد بعد کشت
(مثنوی، دفتر ششم: ص ۱۲۹)

خواجه نصیر طوسی نیز در ابتدای کتاب خود، تفاوت جانوران و حیوانات را بیان نموده و برخی را قادر به یادگیری میداند. این یادگیری به شیوه تقلید از حرکات انسانها و محاکات است نه فهم و درک. چنانکه برخی از انسانها نیز که هنوز ذهن تکامل یافته‌ای ندارند نحوه یادگیریشان به همین نحو است: «اختلاف اصناف حیوانات و تفاوت مدارج نباتات زیادت است از جهت قرب آن به بسائط و... شریفترین انواع آن است که کیاست و ادراک او به حدی رسد که قبول تأدیب و تعلیم کند تا کمالی که در او منظور نبود او را حاصل شود. مانند اسب مؤدب و باز معلم و چندانکه این قوت در او زیادت بود مزیت او را رجحان بیشتر بود تا به جایی رسد که مشاهده افعال ایشان را کافی بود در تعلیم چنانکه بینند به محاکات نظیر آن به تقدیم رسانند بی ریاضتی و تعبیه که به ایشان رسد» (اخلاق ناصری: ص ۵). همچنین همنشینی با اهل فضیلت و توصیه به آن، نشان‌دهنده این است که خواجه نصیر به اهمیت الگودهی و الگوپذیری در تربیت بخوبی آگاه است: «با اهل فضایل اختلاط کند و از ایشان استفادت واجب شود و معاونت و مساعدت ایشان به غنیمت دارد و جهد کند تا از زمره ایشان باشد و با همسایه بد و عشیرت ناسازگار صبر کند و مدارا و مجامله استعمال فرماید» (همان: ص ۳۴۰) و در جای دیگری: «چون نفسی خیر و فاضل باشد واجب بود بر صاحبش اهتمام به اموری که مستدعی محافظت این شرایط و اقامت این مراسم باشد چه هیچ چیز را در نفس تأثیر زیادت از تأثیر جلیس و خلیط نباشد» (همان: ص ۱۵۵).

نتیجه‌گیری

نظریه بندورا با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و در نظر گرفتن نقش الگوها در اجتماع، فراتر از رفتارگرایی تبیین‌شده و علاوه بر حوزه‌های رفتاری، حوزه‌های شناختی (انگیزشی، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز دربر میگیرد. از اینرو این نظریه در مباحث فرزندپروری و الگوپذیری نوجوانان کاربرد مؤثری دارد. بندورا معتقد است آموزش رفتارها و مهارت‌های تازه، عمدتاً از طریق یادگیری مشاهده‌ای انجام میگیرد. این روش مبتنی بر اصول الگوبرداری، عملکرد، توجه و با یادسپاری و بازخورد است.

در دوران گذشته، امور تربیتی از سایر علوم جدا نبوده است و اشخاصی که در علوم دیگر توانایی داشته و به نگارش نظرات خود پرداخته‌اند، بخشی را هم به مباحث تربیت فرزند و امور خانواده و اجتماع و رفتار انسانها اختصاص داده‌اند. با مطالعه و تفحص در آثار ادب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم میتوان به شواهد و قرائینی دست یافت که نشان میدهد پدیدآورندگان این آثار تعلیمی ادبی، به شیوه‌ها و روشهای گوناگون تعلیم و تربیت و یادگیری پرداخته‌اند که در بسیاری از موارد با نظریه‌های یادگیری روانشناسی خصوصاً نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا قابل انطباق است. با مرور کتابهای مورد مطالعه، این آمار بدست آمد و بدیهی است در صورت کنکاش بیشتر ممکن است موارد افزونتری از میزان انطباق نظریه بندورا با کتب تعلیمی سده‌های پنجم تا هفتم بدست آید:

نظریه‌ها	قابوسنامه	کلیله و دمنه	بوستان	گلستان	مثنوی	اخلاق ناصری
تعامل شخص، رفتار و محیط	۳مورد	۲مورد	۲مورد	۲مورد	-	۲مورد
جبر متقابل	۱مورد	-	-	-	۲مورد	۲مورد
الگوپذیری، مشاهده و تقلید	۶مورد	۴مورد	۹مورد	۵مورد	۱۱مورد	۴مورد

چنانکه از جدول فوق مشخص میشود، نظریه الگوپذیری، مشاهده و تقلید بیشترین نمونه را در کتب تعلیمی مورد بحث دارد که کتاب مثنوی بیشترین سهم را در بیان آن داراست. کمترین بسامد نیز از میان نظریه‌ها، مربوط به جبر متقابل است که تنها در مثنوی، اخلاق ناصری و قابوسنامه دیده میشود که بنظر میرسد ارتباطی با مذهب پدیدآورندگان این آثار نیز داشته باشد. از منظر تعلق مباحث تعلیمی منطبق با نظریه بندورا، سهم نخست به مثنوی (با ۱۳ مورد) و بوستان (با ۱۱ مورد) تعلق دارد و کلیله و دمنه تنها با چهار مورد کمترین سهم را از این منظر داراست.

مشارکت نویسندگان

این مقاله از رساله دوره دکترای زبان و ادبیات فارسی مصوب در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی استخراج شده است. سرکار خانم دکتر اکرم گلشنی راهنمایی این رساله را بر عهده داشته و طراح اصلی این مطالعه بوده‌اند. سرکار خانم مرجان غلامی به عنوان پژوهشگر این رساله در گردآوری داده‌ها و تنظیم متن نهایی نقش داشته‌اند. سرکار خانم دکتر فاطمه گلشنی نیز با کمک به تجزیه و تحلیل داده‌ها و راهنماییهای تخصصی، نقش مشاور این

پژوهش را ایفا کردند. در نهایت تحلیل محتوای مقاله حاصل تلاش و مشارکت هر سه پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم میدانند مراتب تشکر خود را از مسئولان آموزشی و پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی و هیئت داوران رساله که نویسندگان را در انجام و ارتقاء کیفی این پژوهش یاری دادند، اعلام نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله گواهی مینمایند که این اثر در هیچ نشریه داخلی و خارجی به چاپ نرسیده و حاصل فعالیتهای پژوهشی تمامی نویسندگان است، و ایشان نسبت به انتشار آن آگاهی و رضایت دارند. این تحقیق طبق کلیه قوانین و مقررات اخلاقی اجرا شده و هیچ تخلف و تقلبی صورت نگرفته است. مسئولیت گزارش تعارض احتمالی منافع و حامیان مالی پژوهش به عهده نویسنده مسئول است، و ایشان مسئولیت کلیه موارد ذکر شده را بر عهده میگیرند.

REFERENCE

- Agha Yousefi, Alireza et al. (۲۰۰۷). General Psychology, Tehran: Payame Noor University Press, pp. ۲۴۲-۲۴۴.
- Atiq, Abdul Aziz. (۱۹۷۶). History of Arabic Literary Criticism, Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya, P. ۳۲۹.
- Banduran, A. (۱۹۸۶). Social Foundation of thought and action: A social Cognitive theory. Englewood Cliffs, Nj: prentiehall.
- Banduran. (۱۹۹۴). Social Cognitive Theory and Mass Communication. In Bryant & D. Zilmann (Eds) Media Effects: Advance in Theory and Research.
- Farshidvard, Khosrow. (۱۹۸۴). On Literature and Literary Criticism, Tehran: Amir Kabir, pp. ۹۴ and ۱۰۲.
- Hergenan. b. r & Elson, Matthew H. (۲۰۰۹). Introduction to Learning Theories, translated by Ali Akbar Seif, Tehran: Doran, pp. ۴۰۳-۴۰۶.
- Ibn Khaldun, Abdul Rahman. (۱۹۸۳). Introduction of Ibn Khaldun, translated by Mohammad Parvin Gonabadi, Ch ۲, Tehran: Scientific and Cultural, P. ۱۱۲۸.
- Kadivar, Parvin. (۲۰۰۶). Educational Psychology, Ninth Edition, Tehran, Samt, p. ۴۴.
- Kadivar, Parvin. (۲۰۰۹). Learning Psychology, Tehran: Samt, pp. ۱۱۵-۱۱۶.
- Molavi, Jalaluddin Mohammad ibn Mohammad. (۲۰۰۶). Masnavi Manavi, according to the corrected version of Reynold Nicholson, Tehran: Shaghayegh.
- Musharraf, Maryam. (۲۰۱۰). Essays in Iranian Educational Literature, Tehran, Sokhan, p. ۹.
- Nasir al-Din Tusi, Mohammad Ibn Mohammad. (۱۹۸۵). Akhlag naseri, corrected and explained by Mojtaba Minovi and Alireza Heidari, Tehran: Kharazmi.

- Nasrullah Monshi. (۲۰۰۷). Kelileh and Demneh, edited and explained by Mojtaba Minovi, Tehran: AmirKabir.
- Onsor al-Ma'ali, Kikavous Ibn Eskandar. (۱۹۹۹). Qaboosnameh, edited and corrected by Gholam Hossein Yousefi, Tehran: Scientific and Cultural.
- Parsa, Mohammad. (۱۹۹۳). Psychology of Learning Based on Theories, Second Edition, Tehran: Be'sat, p. ۴۴.
- Parsa, Mohammad. (۲۰۰۴). The New Field of Psychology, ۲۰th Edition, Tehran: Be'sat. P. ۲۱۷.
- Sa'adi, Mosleh Ibn Abdullah. (۲۰۰۶). Golestan, edited by Mohammad Ali Foroughi, Ch ۱۱, Tehran: AmirKabir.
- Sa'adi, Mosleh Ibn Abdullah. (۱۹۸۴). Bustan, correction and explanation by GholamHossein Yousefi, Tehran: Kharazmi.
- Schultz, Duane P. And Schultz, Sydney Allen. (۲۰۱۰). Personality Theories, translated by Yahya Seyed Mohammadi, ۱۷th edition, Tehran: Virayesh, pp. ۴۵۶-۴۵۴.
- Seif, Ali Akbar. (۲۰۱۱). Modern Educational Psychology, Psychology of Learning and Education, Tehran: Doran, p. ۱۴۸, ۱۶۶.
- Zarrinkoob, Abdolhossein. (۱۹۹۰). Literary Criticism, Ch ۴, Tehran: AmirKabir, P. ۴۷۷.

فهرست منابع فارسی

- اخلاق ناصری، نصیرالدین طوسی، محمدبن محمد (۱۳۶۴) تصحیح و توضیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران: خوارزمی.
- بوستان، سعدی، مصلح‌بن عبدالله (۱۳۶۳) تصحیح و توضیح غلامحسین یوسفی، تهران: خوارزمی.
- تاریخ نقد ادبی عرب، عتیق، عبدالعزیز (۱۹۷۶) بیروت: دارالنهضة العربیه.
- ترجمه کلیله و دمنه، نصرالله منشی (۱۳۸۶) تصحیح و توضیح مجتبی مینوی، تهران: امیرکبیر.
- جستارهایی در ادبیات تعلیمی ایران، مشرف، مریم (۱۳۸۹) تهران: سخن.
- درباره ادبیات و نقد ادبی، فرشیدورد، خسرو (۱۳۶۳) تهران: امیرکبیر.
- روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش، سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰) تهران: دوران.
- روانشناسی تربیتی، کدیور، پروین (۱۳۸۵) چاپ نهم، تهران: سمت.
- روانشناسی عمومی، آقاییوسفی، علیرضا و دیگران (۱۳۸۶) تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، پارسا، محمد (۱۳۷۲) چاپ دوم، تهران: بعثت.
- روانشناسی یادگیری، کدیور، پروین (۱۳۸۸) تهران: سمت.
- زمینه نوین روانشناسی، پارسا، محمد (۱۳۸۳) چاپ بیستم، تهران: بعثت.
- قابوسنامه، عنصرالمعالی، کیکاووس بن اسکندر (۱۳۷۸) به اهتمام و تصحیح غلامحسین یوسفی، تهران: علمی و فرهنگی.
- گلستان، سعدی، مصلح‌بن عبدالله (۱۳۸۵) تصحیح محمدعلی فروغی، چ ۱۱، تهران: امیرکبیر.

مثنوی معنوی، مولوی، جلال‌الدین محمد بن محمد (۱۳۸۵) مطابق با نسخه تصحیح‌شده رینولد نیکلسون، تهران: شقایق.

مقدمه، ابن خلدون، عبدالرحمن (۱۳۶۲) ترجمه محمد پروین گنابادی، چ ۲، تهران: علمی و فرهنگی.
مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، هرگنهان، بی.آر؛ السون، متیو؛ (۱۳۸۸ / ۲۰۰۹) ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: دوران.

نظریه‌های شخصیت، شولتز، دوان پی. و شولتز، سیدنی الن؛ (۱۳۸۹) ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ هفدهم، تهران: ویرایش.

نقد ادبی، زرینکوب، عبدالحسین (۱۳۶۹) چ ۴، تهران: امیرکبیر.

Banduran, A. (۱۹۸۶). Social Foundation of thought and action: A social Cognitive theory. Englewood Cliffs, Nj: prentiehall.

Banduran. (۱۹۹۴). Social Cognitive Theory and Mass Communication. In Bryant & D. Zilmann (Eds) Media Effects: Advance in Theory and Research.

معرفی نویسندگان

مرجان غلامی: دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
(Email: marjanngholamii@gmail.com)

اکرم گلشانی: استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
(Email: dr.golshani.akram@gmail.com؛ نویسنده مسئول)

فاطمه گلشانی: استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
(Email: fa_golshan@yahoo.com)

COPYRIGHTS

© ۲۰۲۱ The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY ۴.۰), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. no permission is required from the authors or the publishers.

Introducing the authors

Marjan Gholami: PhD Student, Department of Persian Language and Literature, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: marjanngholamii@gmail.com)

Akram Golshani: Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: dr.golshani.akram@gmail.com; Responsible author)

Fatemeh Golshani: Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: fa_golshan@yahoo.com)