



Designing a conceptual framework for analyzing implemented curriculum in class from the perspective of "human as an agent" theory Behnaz Bahadori, Zahra Niknam, Nematollah Mousapour, Khosrow Bagheri Noaparast

¹Ph.D in curriculum studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

²Faculty member, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

³Faculty member, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran.

⁴Faculty member, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this article is to present a conceptual framework for the analysis of implemented curriculum based on the human agent theory and the characteristics of elementary classrooms in order to provide grounds for the implementation of the aforementioned theory in the classroom. The research was conducted in an inferential way by examining about forty sources related to the theory of human action. Forty-four principles resulted in six dimensions of "teacher's educational end", "teacher's knowledge", "Awareness of the student", "method", "content", "teacher-student emotional relationships". in the dimension of "teacher's educational end" six principles, in the "teacher's knowledge" and the "Awareness of the student", each one of the principles in the dimension of "Method" teaching, evaluation, class management, encouragement and punishment and behavior with difficult students' components were found nine, four, nine, three and four principles. in the content dimension, four principles and in "teacher - student emotional relationship" were mentioned three principles. If the teacher can act based on the principles derived from this article, he can cross the narrow border of the agent student and the confusion of the class; Because the first and most important challenge for teachers in the classroom is classroom management and how to implement the curriculum in practice.

Keywords: Educational Principles, Implemented Curriculum. Asymmetrical Interaction, Classroom, "Human as an agent" Theory.

طراحی چارچوب مفهومی جهت واکاوی برنامه درسی اجرایی در کلاس، از منظر نظریه انسان عامل

بهناز بهادری^{*}، زهرا نیکنام، نعمت اله موسی پور، خسرو

باقری نوع پرست

^۱دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۲عضو هیات علمی، گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۳عضو هیات علمی، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

^۴عضو هیات علمی، گروه آموزشی مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

هدف مقاله حاضر ارائه چارچوب مفهومی جهت واکاوی برنامه درسی اجرا شده بر اساس نظریه انسان عامل و ویژگی‌های کلاسهای درس ابتدایی است تا زمینه‌های عملی شدن نظریه مذکور در کلاس را فراهم نماید. پژوهش به شیوهی استنتاجی با بررسی حدود چهل منبع مرتبط با نظریه انسان عامل انجام شد. چهل و چهار اصل در شش بعد «غایت تربیتی معلم»، «دانش معلم»، «شناخت دانش آموز»، «روش»، «محتوا»، «روابط عاطفی معلم- دانش آموز» منتج شد. در بعد «غایت تربیتی معلم» شش اصل، در بعد «دانش معلم» و «شناخت دانش آموز» هر کدام یک اصل، در بعد «روش» در مولفه‌های آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، تشویق و تنبیه و رفتار با دانش آموزان دشوار به ترتیب نه، چهار، نه، سه و چهار اصل استنتاج گردید. در بعد «محتوا» نیز چهار اصل و در «روابط عاطفی معلم- دانش آموز» سه اصل بیان شد. اگر معلم بتواند بر اساس اصول استنتاج شده‌ی این نوشتار عمل نماید، مرز باریک دانش آموز عامل و آشفتگی کلاس را طی می‌کند؛ زیرا اولین و مهمترین چالش معلمان در کلاس مدیریت کلاس و چگونگی تحقق برنامه درسی در عمل است.

واژگان کلیدی: اصول تربیتی، برنامه درسی اجرا شده، تعامل ناهمتراز، کلاس درس، نظریه انسان عامل.

مقدمه

در دو دهه گذشته شاهد اندیشه ورزی و نظریه پردازی‌های قابل اغتنائی در میان اندیشمندان علوم تربیتی بوده‌ایم. این گونه تلاش‌ها حاکی از خودباوری آکادمیک و خلاقیت‌های اندیشه ورزی در فضای علمی تعلیم و تربیت است. اهمیت این گونه تلاش‌های نظری از آن رو است که درآمدی مهم برای گذار فضای فکری دانشگاهی تربیتی کشورمان، از مصرف‌کنندگی صرف اندیشه‌های کشورهای توسعه یافته است.

نظریه انسان‌عامل نیز از جمله نظریات تربیتی برآمده از بوم و اعتقاداتمان است که از سوی باقری (۱۹۹۶) مطرح گردید. در این نظریه از انسان به عنوان عامل یاد می‌شود. عامل به این معنا که هر آنچه به عنوان «عمل» انجام می‌شود، منتسب به فرد است و با عمل خویش هویت خود را می‌سازد. هر چند انسان در کشاکش نیروها و عناصر مختلف درونی و بیرونی قرار می‌گیرد؛ اما باز هم در انجام اعمال تصمیم گیرنده است. وجه تمایز عمل و رفتار، مبادی سه گانه شناخت، تمایل و اراده است. هنگامی عملی تحقق خواهد یافت که علاوه بر وجود معرفت و هیجان‌های درونی، با تصمیم و گزینش فرد به انجام برسد (Bagheri Noaparast, 2011). از منظر این نظریه، یادگیری نیز به عنوان عملی مبتنی بر مبادی شناختی، گرایشی و اراده است. «عمل یادگیری» به نقش پررنگ انسان در وقوع یادگیری اشاره دارد؛ بر همین اساس یادگیری شکل پذیر از علل و عوامل محیطی نیست؛ نمی‌توان به سازوکارهای رفتارگرایی کاهش داد. بنابراین فرد با تصمیم خود، برای یادگیری اقدام می‌کند (Bagheri Noaparast, 2013b).

در بحث تربیت عقلانی می‌توان گفت خاستگاه معرفت شناسانه نظریه انسان‌عامل واقع‌گرایی سازه گراست تا اکتشافی و واقع‌گرایی بودن علم و از طرفی سازه‌ای و محصول بودن علم و تناظر آن با نیازهای آدمی را در کنار یکدیگر جمع نماید. تفکر نیز عملی بر پایه مبادی سه گانه است. بنابراین نهادینه گشتن تفکر علاوه بر زمینه‌ها و مهارت‌های شناختی، نیازمند بسترهای میلی و ارادی

ویژه‌ای نیز خواهد بود (Sajadieh et al., 2013). سازه تفکر از مقولات مشاهده، بازخوانی و بازیابی اطلاعات، خیال ورزی، نقادی، معیارگرایی حقیقت جویی و حق پذیری تشکیل می‌شود (Bagheri Noaparast, 2008).

در بحث تربیت اخلاقی نیز، عمل اخلاقی رفتاری هنجاری است که به نحوی پایدار بر مبادی سه گانه مبتنی باشد؛ از سویی همیشه با بایدها و نبایدها در هم تنیده است و از سویی دیگر ایجاد کننده‌ی ملکه و منش در درون فرد است و با تثبیت مبانی سه گانه عمل اخلاقی، شاکله یا شخصیت اخلاقی پایداری در فرد شکل می‌گیرد که همواره بر رفتار او تاثیر می‌گذارد (Khosravi & Bagheri, 2008). یک عمل آنگاه ماهیت اخلاقی به خود می‌گیرد که مبتنی بر ارزش اخلاقی باشد (Hasani, 2015). رویکرد نظریه‌انسان‌عامل نسبت به ارزشها از سنت‌گرایی تحوّل‌ی حمایت می‌کند. بدین معنا که از سویی در ارزشها جنبه‌ی اعتباری وجود دارد که از نیازهای آدمی سرچشمه می‌گیرد؛ از سویی دیگر جنبه‌ی حقیقی برای ارزشها وجود دارد که آنها را از قرارداد محض متفاوت می‌سازد. بنابراین ارزشها دوجنبه مطلق و نسبی را دارا هستند (Bagheri Noaparast, 2008).

جنبه‌ی عقلانی تربیت اخلاقی به ایجاد یک رشته اعتقادات و باورها نسبت به خوب یا بد بودن امور اشاره دارد که فرد بتواند به لحاظ عقلانی به ادراکی نسبت به تمییز خوب و بد بودن امور برسد (Bagheri Noaparast, 2000b). بعد گرایشی در تربیت اخلاقی به ایجاد تمایل انجام عمل اخلاقی و نیز پرورش عواطف معینی در فرد مانند تنفر از ظالم و ... اشاره دارد. بعد ارادی نیز بدین معناست که فرد در موقعیت‌هایی که می‌تواند عمل اخلاقی را انجام دهد مصمم باشد در میان تنوع میل‌های درونی خود، آن عمل را انجام دهد (Khosravi & Bagheri, 2008).

تربیت اجتماعی نیز به معنای آشنا ساختن فرد با روحیات اجتماعی، آموختن راه و رسم زندگی با

فردیت، اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن؛ غلبه بر خودمحوری‌های هستی‌شناختی، عاطفی و ارتباطی است (Bagheri Noaparast, 2000a).

با این حال در نظریه انسان‌عامل مفهوم «بلوغ» به عنوان تعیین‌کننده‌ی عامل بودن فرد است. تا پیش از رسیدن کودک به دوره بلوغ، مبادی عمل به تمامی در آدمی به ظهور نمی‌رسد (Sajadieh et al., 2015). کودکی دوران تکوین عاملیت است و فرد هنگام رسیدن به بلوغ جنسی، فکری و اجتماعی از این قابلیت برخوردار می‌شود (Bagheri Noaparast, 2021). عمده‌ی تفاوت در زیرساخت اراده است؛ امیال و اراده کودک در هم تنیده‌اند و اراده در دوران کودکی همان امیال شدید است؛ اما کودک می‌تواند با دست‌ورزی با امیال خود رفته رفته تمهیدات ظهور اراده‌ی ناب را فراهم کند (Azadmanesh et al., 2016b).

بنابراین باقری (Bagheri Noaparast, 2009a) معتقد است با تمسک به مبدا‌گرایی و مبادی معرفتی و ارادی - هر چند ناقص - می‌توان مقدمات تربیت وی را در دوران بعد از بلوغ مهیا کرد.

لازم به ذکر است نظریه انسان‌عامل از جمله نظریات مبنایی اسناد بالادستی چون سند تحول در نظام آموزش و پرورش، برنامه‌ی درسی ملی و... است. انتظار می‌رود آنچه در کلاس اجرا می‌شود از این نظریه تاثیر پذیرد. با این حال شاهد تغییرات چشمگیری در کلاس‌های درس به عنوان موقعیتهای عملی نظریات تربیتی نیستیم و همسویی بین اسناد بالادستی و کلاس‌های درس وجود ندارد.

یکی از مباحث عمده در حوزه برنامه درسی، سطوح مختلف تصمیم‌گیری برنامه درسی است که در فهم بهتر برنامه درسی کمک می‌کند. از جمله سطوح برنامه درسی می‌توان به دسته بندی کلان اشاره کرد. کلان در بحث سطوح برنامه درسی، از هفت سطح برنامه درسی آرمانی یا آکادمیک، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی اجرایی، برنامه درسی تجربی نام می‌برد. وجود فاصله و

دیگران، پرورش روحیه تعهد و التزام عملی به انجام وظایف اجتماعی خویش است (Marzooghi & Anarinejad, 2007).

دو رویکرد غالب تربیت اجتماعی، رویکرد تربیتی فردگرا و رویکرد تربیتی جمع‌گراست. دیدگاه جمع‌گرا معتقد است تربیت اجتماعی به معنای سازگار شدن و هم‌نوایی فرد با ارزشها، هنجارها و نگرش‌های گروهی است. در مقابل، رویکرد فردگرا به فرد اولویت می‌دهد و معتقد است افراد از طریق اجتماعی شدن هویت خود را می‌سازند و با پذیرفتن ارزشها، هنجارها، آرمانها و شیوه‌های زندگی، قادر به تحقق استعدادهای بالقوه خود می‌شوند (Alaqqe band, 2003).

تربیت اجتماعی از منظر اسلام از هر دو رویکرد فاصله دارد؛ فردیت و زندگی اجتماعی انسان هر دو مهم هستند. نگاه اسلام با دیدگاه فردگرایان در اعتقاد به فطری بودن برخی امور و اهمیت فرد و ویژگی‌های او نزدیکی دارد و معتقد است انسان با ویژگی‌های بنیادین فطرت، کرامت، تعقل و اختیار همراه است (Beheshti & Afkhani Ardakani, 2007). اما بر خلاف رویکرد فردگرا، جامعه را مجموعه‌ای از افراد با قراردادهایی در ارتباطات بین فردی و الزام افراد به رعایت آن نمی‌داند؛ بلکه ارتباط افراد در جامعه با اخوت همراه است. اخوت به مفاهیم ضمنی چون الفت و دلبستگی، ارتباط میان منافع افراد، تراحم جانبی میان منافع، اشتیاق به ارتباط محترمانه با دیگری اشاره دارد. تربیت اجتماعی اسلام با رویکرد جمع‌گرا نیز سنخیتی ندارد چرا که مفاهیم ضمنی آن این است که فرد بدون توجه به جایگاهش در اجتماع پوچ است و هویت فرد به صورت اساسی، بر حسب جایگاه وی در روابط اجتماعی معین می‌گردد. هرچند عضویت در جامعه‌ای معین فرد را در بستر فرهنگی و اجتماعی خاصی قرار می‌دهد اما ویژگی‌های انسانی و قابلیت‌های درونی وی مانع از آن می‌شود که او لزوماً به صورت انفعالی متأثر از جامعه و وضعیت اجتماعی خویش باشد. بنابراین اصولی که می‌توان در تربیت اجتماعی مدنظر داشت اصل حفظ و ارتقای

در درس علوم پرداختند. زیسر و همکاران (Zeiser et al., 2018) در پژوهش خود اقدامات معلمان برای ترویج عاملیت دانش‌آموزان را شناسایی کردند و در سه دسته‌ی فرصت‌های دانش‌آموزی، همکاری دانش‌آموز-معلم و رویکردهای تحت‌رهبری معلم طبقه‌بندی کردند.

در بررسی پیشینه داخلی مرتبط با پژوهش حاضر، تحقیقاتی بررسی شده‌اند که عاملیت را به صورت میدانی بررسی کرده‌اند و یا اصولی را بر اساس نظریه انسان‌عامل ارائه داده‌اند.

در حوزه‌ی عاملیت پژوهش‌های فارسی چون اسکندری و همکاران (Eskandari et al., 2015) و کرمی (Karami, 2013) یافت شد که به بررسی رابطه‌ی اقتدار معلم با سایر متغیرها پرداختند. بهادری و همکاران (Bahadori et al., 2023) به صورت میدانی، از طریق مشاهده‌ی کلاسها به شناسایی گونه‌های تعاملات معلم-شاگردی و بررسی همسویی آنها با نظریه انسان‌عامل پرداختند. صادق زاده و نوروزی (sadeghzade & noruzi, 2019) به حدود استفاده از «عادت» در تربیت اخلاقی بر اساس نظریه انسان‌عامل پرداختند.

باقری (Bagheri Noaparast, 2018) در گفتگوی خود با عنوان «تربیت از درون یا بیرون» عناصر اصلی تعلیم و تربیت را برشمرد و این اصول را استفاده از منطق به جای تلقین افکار، اکراه آمیز نبودن تربیت و تحمیلی نبودن آن دانست. ایشان همچنین سیمای انسان تربیت‌شده را توصیف کرد.

وحدانی اسدی و همکاران (Vahdani et al., 2016) در مقاله‌ای به اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق می‌پردازند و مراحل آموزش در زمینه‌ی اخلاق را شامل آماده‌سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش می‌دانند.

آزادمنش و همکاران (Azadmanesh et al., 2016a) تربیت اخلاقی در دوران کودکی را دوران گزینشگری مسئولانه می‌دانند که شامل سه مرحله‌ی گزینشگری مسئولانه می‌دانند که شامل سه مرحله‌ی گزینشگری

ناهماهنگی بسیار میان برنامه درسی در سطوح مختلف، ضعف برنامه درسی به شمار می‌آید (Fathi Vajargah, 2014). پژوهش‌های بسیاری وجود عدم هماهنگی برنامه درسی سطوح مختلف در ایران را نشان می‌دهند. متخصصان این حوزه باید شکاف بین برنامه درسی در سطوح مختلف را به حداقل برسانند (Ahmadi, 2001); (Haji Tabar Firouzjai et al., 2016); (Gandamkar & Hashemi, 2015; Jamalifar et al., 2017; Maleki, 2012)

بسط نظریات فلسفی تربیت به حوزه عمل برنامه درسی و انضمامی کردن آن‌ها، می‌تواند در جهت پیوند نظر و عمل مفید واقع شود و از شکاف میان دو عرصه بکاهد. بنابراین این پژوهش درصدد است با نظر به ویژگی‌های کلاسهای درس ابتدایی و نظریه انسان‌عامل چارچوبی جهت واکاوی برنامه درسی اجرا شده در کلاس ارائه دهد تا نشان دهد چه تغییراتی باید صورت گیرد و چه اصولی باید در کلاس درس اجرا شود تا کلاس با نظریه انسان‌عامل همسو شود و نظریه انسان‌عامل در موقعیتهای عملی کلاس نمود یابد؛ بنابراین این پژوهش می‌تواند زمینه‌های عملی شدن نظریه مذکور در کلاس و نزدیک تر شدن نظر و عمل - برنامه درسی آرمانی و برنامه درسی اجرا شده- را فراهم نماید.

در مرور پژوهش‌های خارجی، به پژوهشهایی توجه شده که به بررسی عاملیت دانش‌آموز در کلاس و ارائه راهکارهایی برای حمایت عاملیت دانش‌آموزان در کلاس پرداخته‌اند. کمپانو و همکاران (Campano et al., 2020) روش‌هایی را به معلمان پیشنهاد می‌دهند که با ایجاد حس مشترک جمعی، تعلق به گروه و جامعه، سبب رشد عاملیت دانش‌آموزان می‌شود.

موسز و همکاران (Moses et al., 2020) در پژوهشی میدانی به مشاهده‌ی کلاسها پرداختند تا عمل معلمان را نسبت به عاملیت دانش‌آموز بررسی کنند و موانع ایجاد فضای عاملیت را شناسایی کنند.

کواجنتو و همکاران (Cavagnetto et al., 2020) به ارائه راهکارهایی جهت حمایت از عاملیت دانش‌آموز

اصولی در جهت اخلاق معلم در ارتباط با خود و روابط با شاگردان، والدین، همکاران و مدیر بیان نموده‌اند. مرور پیشینه نشان می‌دهد پژوهشی به صورت جامع به ارائه‌ی راهنمای عمل معلم در تمامی جنبه‌ها و موقعیتهای کلاسی نپرداخته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر بخشی از پژوهش وسیعتری است که در صدد تلفیق دیدگاه‌های فلسفی تعلیم و تربیت و برنامه درسی و از اینرو دارای هدفی کاربردی است. محققان این نوشتار به دنبال ارائه‌ی اصول و راهنمای عمل معطوف به تدریس و فهم کلاس درس یا به تعبیری برنامه درسی اجرا شده در سطح خردند. این نوشتار همسو با رویکرد پژوهشی ژوزف و همکاران است. آنان رویکرد پژوهشی خود در برنامه درسی را ترکیبی از رشته‌های فلسفه و انسان‌شناسی معرفی کرده‌اند (Joseph & colleagues, 2022) که بخش فلسفی آن چارچوبی با تکیه بر پژوهش‌های فلسفی برای تامل و فهم اعمال تربیتی و تلاش معلمان برای تحقق آن اصول تربیتی فراهم می‌آورد و از اینرو فاصله نظر و عمل را کاهش می‌دهد. رویکرد روشی پژوهش جهت استخراج اصول مبتنی بر نظریه انسان‌عامل، استنتاجی است.

در پژوهش حاضر ابتدا ابعاد و مولفه‌های کلاس درس مشخص شدند. مولفه‌های کلاس درس و ابعاد ششگانه برگرفته از پژوهش بهادری و همکاران (Bahadori et al., 2023) است که به شیوه‌ی استقرایی-قیاسی (Abduction) با توجه به داده‌های میدانی و مبانی نظری استخراج شده است. ابعاد شامل: ۱. غایت تربیتی معلم: اهداف و ایده‌آل‌های تربیتی معلم در نقش معلمی ۲. دانش: اطلاعات معلم از دانش موضوعی و آگاهی از برنامه درسی ۳. روش: به چگونگی آموزش و مدیریت کلاس معلم و... اشاره دارد. ۴. محتوا: به اعمال نظر و انتخاب‌گری‌های معلم نسبت به برنامه درسی رسمی؛ همچنین به مهارت‌ها و ارزش‌هایی اشاره دارد که دانش‌آموزان به صورت قصد شده و یا قصد نشده، با حضور

پردازش، گزینشگری و پذیرش پیامدهای گزینش است و اصول تمهیدی را برای تربیت اخلاقی کودک ارائه دادند. حسنی (Hasani, 2015) در پژوهش خود به صورت میدانی به مشاهده و بررسی تربیت اخلاقی در مدارس پرداخت و دریافت آنچه در مدارس ابتدایی با عنوان تربیت اخلاقی صورت می‌گیرد «شبه تربیت» است و ضعف‌های تربیت اخلاقی در مدارس را مورد تحلیل قرار داد.

کشاوری و باقری (Keshavarz & Bagheri, 2015) در پژوهش خود با نظر به رویکرد سنت‌گرایی تحولی و واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، اهداف برنامه درس مطالعات اجتماعی را طرح کردند و متناسب با آن اصول مربوط به محتوا، آموزش، اخلاق تدریس، یادگیری و ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی را تبیین کردند.

سجادیه و مدنی فر (Sajadieh & Madani Far, 2014) در پژوهش خود اخلاق تدریس از منظر نظریه اسلامی عمل را در دو وجه پایه‌های درونی عمل معلم و تاثیر عمل معلم بر دانش آموز مورد بررسی قرار دادند.

آل حسینی و همکاران (Al hoseini et al., 2014) در مقاله خود در تبیین عمل تربیت، به مسئله‌ی اعراض (تربیت افرادی که خواهان تربیت نیستند) می‌پردازند و از روش تربیتی خاص (دفع بدی با خوبی) و چگونگی پیاده سازی آن در تربیت صحبت کردند.

ضرغامی و همکاران (Zarghami et al., 2012) به بازاندیشی مفهومی «پرورش تفکر» بر بنیاد نظریه انسان عامل پرداختند و برای پرورش تفکر در فراگیران استلزامهایی پیشنهاد دادند.

رضوی (Razavi, 2012) در پژوهش خود به بررسی استلزامهای مفهوم عاملیت انسانی در اندیشه اسلامی برای تربیت در دوران کودکی پرداخت.

خسروی و باقری (Khosravi & Bagheri, 2008) در مقاله‌ای به ارائه‌ی روشها و راهکارهای برای درونی شدن ارزشهای اخلاقی از طریق برنامه درسی پرداختند. بیرونی و باقری (Biruni Kashani & Bagheri, 2008) بر اساس نظریه اسلامی عمل مبانی، راهبردها و

در کلاس، تجربه می‌کنند. ۵. شناخت دانش‌آموز: زمینه نیز به نوع و میزان روابط بین آنان اشاره دارد و میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان ۶. روابط عاطفی (Bahadori et al., 2023).

جدول ۱. ابعاد و مولفه‌های مورد بررسی در مطالعه کلاس (Bahadori, 2021)

ابعاد	مولفه‌ها
غایت تربیتی معلم	✓ اهداف و ایده‌آل‌های تربیتی معلم در نقش معلمی
دانش	✓ میزان تسلط معلم بر دانش موضوعی ✓ میزان تسلط معلم بر محتوا، اهداف و ارتباط بین مفاهیم و موضوعات در محتوا
شناخت دانش‌آموز	✓ زمینه و میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان
روش	✓ چگونگی طراحی تدریس ✓ چگونگی ساخت و انتقال محتوای جدید و مرور محتوای قدیمی ✓ چگونگی آموزش ارزشهای اخلاقی و بازدارنده رفتارهای غیر اخلاقی ✓ چگونگی ارزیابی و قضاوت کار دانش‌آموزان ✓ چگونگی بازخورد به ارزیابی‌ها و نحوه‌ی اطلاع آن به دانش‌آموزان ✓ چگونگی سازماندهی و مدیریت کلاس ✓ چگونگی طراحی و تنظیم وظایف برای دانش‌آموزان مختلف در کلاس ✓ چگونگی اعمال اقتدار و تفویض اختیار ✓ چگونگی تشویق و تنبیه ✓ چگونگی رفتار با دانش‌آموزان دشوار
محتوا	✓ مهارت‌های آموزش داده شده ✓ ارزش‌های انتقال داده شده
روابط عاطفی	✓ نوع و میزان روابط بین فردی معلم و دانش‌آموزان در کلاس

(2015) و سایر محققان مانند آزادمنش (2014)، آزادمنش و همکاران (2016a)، آزادمنش و همکاران (2016b)، آل حسینی و همکاران (2014)، بهشتی و افخمی (2007)، حسینی (2015)، رضوی (2012)، ضرغامی (2012)، صادق زاده قمصری و نوروزی (2019)، گیلانی (2013)، سبحانی‌نژاد و همکاران (2011)، مرزوقی و اناری نژاد (2007)، مهدوی هزاوه و همکاران (2016)، وحدانی اسدی و همکاران (2016).

بنابراین با مفروض انگاشتن مفاهیم اصلی نظریه انسان‌عامل و موقعیتها و ویژگیهای کلاس، اصول کلاس درس متناسب با نظریه در شش بعد منتج گردید تا استلزامها و تجویزاتی برای محیطهای تربیتی فراهم آید.

سپس جهت فهم کامل نظریه انسان‌عامل، مقالات و کتابهای دکتر باقری، ایده پرداز نظریه انسان‌عامل، همچنین پژوهشهای توسعه دهندگان این نظریه -حدود چهل منبع- مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. منابعی از جمله باقری (2021, 2016, 2013a, 2013b, 2014, 2011, 2009a, 2009b, 2008, 2000a, 2000b, 1994, 1996, 1997, 1998) و یا باقری و همکاران (2010)، بیرونی و باقری (2008)، خسروی و باقری (2008)، کشاورز و باقری (2015) همچنین مقالات توسعه دهندگان این نظریه، از جمله سجادیه و آزادمنش (2013)، سجادیه و آزادمنش (2016) سجادیه و همکاران (2013)، سجادیه و مدنی فر (2014)، سجادیه و همکاران

دارند؛ نباید افراد به صورت کاریکاتور گونه و اغراق آمیزی در برخی ابعاد پرورش یابند و در سایر ابعاد تهی باشند. علاوه بر آن، با توجه به مبادی سه گانه، معلم نباید فقط به تحوّل در زمینه‌ی شناختی دانش آموز توجه کند و سایر مبادی مورد غفلت قرار گیرد. بلکه زمینه سازی برای تحوّل مولفه‌های میلی و ارادی را در تربیت واقعی مد نظر قرار دهد.

✓ استقلال یابی شاگردان در یادگیری

تاکید بر عامل بودن فرد در یادگیری و حمایت نظریه از رویکرد واقعگرایی سازه گرا بر این امر تأکید دارد، انسان در یادگیری و در مواجهه با واقعیت منفعل نیست؛ بلکه یادگیری عملی است که با میل و اراده‌ی فرد انجام می‌شود. انگیزه‌های بیرونی به یادگیری سطحی و ناپایدار منجر می‌شود. انسان در فرایند ساخت سازه‌ها و انطباق آن با واقعیت، به صورت پویا به اندیشه ورزی و سازه پردازی دست می‌زند و با خواست خود به یادگیری اقدام می‌کند.

✓ نقّادی و اندیشه ورزی نسبت به امور دانشی و

ارزشی

ایجاد زمینه‌های توانمندی در اندیشه ورزی و نقّادی در کنار کسب دانش نسبت به آموزه‌ها، سبب تعمق در مفاهیم می‌شود؛ زمینه‌های عمل در دانش آموز را فراهم می‌کند و سبب تحوّل در مبادی سه گانه آن می‌شود. هر چند کودکان به عاملیت دست نیافته اند اما باز هم به درجاتی توان اندیشه ورزی و نقّادی دارند و می‌توان پرورش اولیه‌ی آن را در این دوران پایه گذاری کرد تا زمینه ساز دستیابی به درجات بالاتری از اندیشه ورزی در دوران عاملیت باشد.

✓ افزایش قابلیت دست ورزی با امیال و تحکیم

اراده

اراده، وجه تمایز عاملیت در انسان است. همچنین انسان اخلاقی تربیت یافته با آموزه‌های دینی دارای اراده‌ی قوی است. از آنجا که در دوران کودکی مرزی میان امیال و اراده‌ی کودکان وجود ندارد معلم می‌تواند اراده ورزی و تحکیم آن را جزو غایت خود مد نظر داشته باشد.

گام‌های انجام پژوهش در جهت استخراج و استنتاج تجویزات:

۱. انتخاب ابعاد و مولفه‌های مطالعه‌ی کلاس درس

۲. مطالعه‌ی منابع مرتبط با نظریه انسان عامل

۳. استخراج اصول اولیه از منابع (پیش استنتاج)

۴. حذف و اضافات اصول اولیه با ژرف اندیشی

نسبت به ویژگی‌ها و التزامات مولفه‌های کلاس درس

بر اساس نظریه و استخراج اصول نهایی

۵. تبیین اصول نهایی ابعاد و مولفه‌های کلاس

درس

۶. اجماع نظر بین همکاران در کافی بودن اصول

یافته‌ها

با توجه به نظریه انسان عامل، می‌توان اصول کلاس درس همسو با نظریه را در ابعاد ششگانه مطالعه کلاس درس چنین متصور بود:

غایت تربیتی معلم:

هدف غایی تربیت از منظر نظریه انسان عامل حیات طیبه است. زندگی پاکی که انسان در تمامی ابعاد جسمانی، افکار و عقاید، امیال، اراده، عمل (فردی و اجتماعی) و بعد زیبایی به رشد و شکوفایی برسد. اما با توجه به محدوده‌ی تصمیم گیری و عمل معلم و همچنین محدودیت‌های عمل معلم ابتدایی می‌توان غایات واسطه زیر را برای معلم دوره ابتدایی در نظر گرفت:

✓ حفظ و ارتقاء کرامت انسانی شاگردان

طبق دیدگاه اسلام، آدمی دارای دو نوع کرامت ذاتی و کرامت اکتسابی می‌باشد. اسلام بر حفظ کرامت ذاتی انسان‌ها و ارتقاء کرامت اکتسابی تأکید بسیاری دارد. بنابراین لازمه‌ی دستیابی به مراتبی از حیات طیبه در کودکان در گرو توجه به کرامت کودکان است.

✓ رشد و تربیت کل نگرانه شاگردان

انسان دست یافته به مراتبی از حیات طیبه، فردی است که در تمامی ابعاد زندگی، مطابق با اصول اسلامی پرورش یابد. بنابراین معلم باید همواره این نکته را در نظر داشته باشد تمامی ابعاد و جنبه‌های زندگی انسان اهمیت

گانه، ارائه محتوای دانشی را با تبیین همراه می‌کند تا سبب افزایش معرفت و میل به یادگیری دانش آموزان شود؛ محتوا نیز به عنوان امری مستدل و معقول از طرف دانش آموز پذیرفته می‌شود.

با فراهم ساختن زمینه‌های گفتگو در کلاس، دانش آموزان نقادی، اندیشه ورزی و مدلل سخن گفتن را می‌آموزند و تمرین می‌کنند. علاوه بر آن، گفتگو عرصه‌ای برای ابراز مبادی معرفتی و گرایشی دانش آموزان فراهم می‌آورد. با این ابراز فرصتی جهت پالایش سازه‌های دانشی و معرفتی آنان در کلاس مهیا و زمینه‌ی پیوند برنامه درسی به تجربیات شاگردان در زندگی و نیازها، مسائل و دغدغه‌های آنان فراهم می‌شود. بدین ترتیب دانش آموزان مشارکت بیشتری دارند و موضوع برای آنان ملموس تر است.

معلم با فراهم کردن فرصت‌های پژوهشگری و پرسشگری زمینه‌ی ساخت دانش و پالایش سازه‌ها و دانش توسط شاگردانش را فراهم می‌کند. با ایجاد فضای پرسشگری ارتباط عمیقی بین دانسته‌ها، دغدغه‌ها، علایق دانش آموزان و محتوای آموزش ایجاد می‌شود. همچنین فضای بحث و پرسشگری فرصت تفکر را برای دانش آموز فراهم می‌کند.

معلم با توجه به نیازهای اساسی شاگردان و همچنین ماهیت دوران کودکی می‌تواند شوق آنان را به آموزش برانگیزاند. چرا که امیال و اراده کودکان در هم تنیده است؛ وجود آنها با دلبستگی، آزمندی و شتاب همراه است؛ قدرت بالایی در خیال ورزی، خلاقیت و حقیقت جویی دارند. می‌توان آموزش را با داستان سازی تخیلی، شعر، بازی، داستان همراه کرد و میل آنان به پرسشگری را نیز همسو با اهداف درسی هدایت کرد. حتی معلم می‌تواند با فراهم کردن زمینه‌های عاطفی در آموزش، مانند پرسشهای چالش برانگیز، با تحریک کنجکاوی، مبادی گرایشی را فراهم نماید.

در امور ارزشی و عمل اخلاقی لازم است آموزش همراه با تبیین باشد. تا آموزه‌ها مستدل و قابل پذیرش باشند و وجهه‌ی عقلانی یابند. آموزش ارزشها و اخلاق به

✓ افزایش گرایش به خیر و خوبی

با توجه به حیات طیبه می‌توان اصل افزایش گرایش انسان به خوبی و خیر را استنباط کرد. از آنجا که حضور فطرت در کودکان ناب تر است و کودکان به صورت فطری به خوبی‌ها گرایش دارند و از زشتی‌ها تنفر دارند با توانمند شدن کودکان در حفظ و ارتقا فطرت پاک خود، می‌توان زمینه‌های رسیدن به این غایت را فراهم کرد.

دانش معلم:

در نظریه انسان‌عامل، معلم در سطحی ناهمتر از نسبت به دانش آموز و در جایگاه اقتدار قرار دارد. اقتدار به نوعی وضعیت عاملیت معلم در برابر عاملیت دانش آموز را تعیین می‌کند. تنها در اقتدار محتوایی و حقوقی، عاملیت معلم عاملیت دانش آموز را نقض نمی‌کند که لازمه‌ی آن توانمندی و دانش بالای معلم در موضوعات دانشی و محتوا برنامه درسی است. هرچند در دوره ابتدایی آموزش موضوعات دانشی خیلی تخصصی نیست. ولی آگاهی بیشتر سبب تسلط بیشتر بر تدریس می‌گردد. همچنین آمادگی برای تدریس از ضروریات معلمی است؛ هرچند مخاطبان از نظر سنی پایین باشند باز هم میزان تسلط معلم بر محتوا را درک می‌کنند.

شناخت دانش آموز:

لازم است معلم از گرایشها، معرفت و تجربیات روزمره و فرهنگ دانش آموزان و مسایل آنان آگاه باشد تا بتواند برپایه‌ی آنها، تمهیدات لازم را برای تحوّل و یادگیری دانش آموز فراهم کند. معلم باید زمینه گفتگو در کلاس را فراهم نماید تا فرصتی برای شنیدن صدای دانش آموزان و شناخت دانش آموزان فراهم شود. همچنین معلم می‌تواند از دانش تجربی و گرایشهای دانش آموزان در پیشبرد اهداف درسی استفاده نماید.

روش:

روش آموزش:

معلم با دیدگاه انسان‌عامل، همواره با توجه به مبادی سه

- ✓ ارائه دانش همراه با تبیین و استنباط
- ✓ گفتگو محوری
- ✓ پرسشگری و پژوهشگری
- ✓ پیوند زندگی واقعی و آموزش
- ✓ توجه به ماهیت و ویژگی‌های دوره‌ی کودکی در آموزش
- ✓ توجه به مبادی گرایشی و ارادی در آموزش امور دانشی
- ✓ آموزش ارزشها و عمل اخلاقی همراه با تبیینگری
- ✓ توجه به مبادی سه‌گانه عمل در آموزش ارزشها و اخلاق
- ✓ ایجاد فرصت‌های نقّادی و اندیشه‌ورزی نسبت به موضوعات آموزشی

روش ارزشیابی:

از نگاه انسان‌عامل، عمل مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و نه عامل. بنابراین باید بازخورد ارزشیابی به عمل فرد معطوف شود نه آنکه دانش آموز ارزشگذاری و مورد ارزشیابی قرار گیرد. ارزشیابی نیز با بیان کاستی‌های عمل و ارائه‌ی راهکارهایی جهت بهبود عمل و وضعیت عامل همراه است تا زمینه‌ساز پیشرفت دانش آموز باشد.

در آموزه‌های دین اسلام، انسان در حد توان، مؤظف و مکلف می‌شود؛ معلم نیز تفاوت در توان و توانایی همچنین تفاوت در میزان غنای مبادی عمل دانش آموزان، به فراخور زمینه‌های تربیتی آنان در خانواده، را در نظر بگیرد و تفاوت‌های فردی دانش آموزان در ارزشیابی لحاظ گردد.

علاوه بر آن، ارزشیابی به مبدا معرفتی محدود نباشد و به سایر مبادی نیز توجه گردد. می‌توان مبدا گرایشی با انگیزه‌ی دانش آموزان در انجام پژوهشها، تکالیف و مشارکت در بحث‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرد و برای ارزشیابی مبدا ارادی نیز تلاش آنان برای یادگیری و پیشرفت در استدلال ورزی و نقّادی را مدنظر قرار داد.

- ✓ ارزشیابی بهبود محور
- ✓ ارزشیابی مبتنی بر حفظ و ارتقاء کرامت آدمی

صورت تلقینی، تکرار و یا تحمیلی و از روی عادت، زمینه‌های تحوّل در مبادی سه‌گانه‌ی عمل اخلاقی را فراهم نمی‌کند و تغییرات گذرا خواهند بود. همراه بودن دوران کودکی با پذیرش و همچنین ناهمترازی زیاد ارتباط معلم- شاگردی در این دوران، سبب می‌شود معلم در تله‌های شبه تربیت بیفتد؛ در صورتی که لازم است معلم با بیان چرایی و دلایل انجام اعمال، دانش آموزان را به چالش فکری بکشانند تا به منطق انجام آن عمل برسند و از روی عادت کاری را انجام ندهند.

برای آموزش ارزشها و عمل اخلاقی نیز لازم است معلم به هر سه مبادی عمل توجه کند و زمینه‌های تحوّل مبادی سه‌گانه را به شیوه‌های مستقیم و یا غیر مستقیم فراهم نماید. در مبدا ارادی لازم است راهکارهایی جهت نحوه‌ی عملی نمودن عمل مذکور در اختیار فرد قرار گیرد زمانی که فردی راهکارهایی برای عملی کردن آموزه‌های خود نداشته باشد، نمی‌تواند آن عمل را به منصف ظهور برساند.

برای دستیابی دانش آموزان به موفقیت بیشتر لازم است معلم زمینه‌های مبادی معرفت و گرایش را در دانش آموزان فراهم کند. معلم می‌تواند جهت ایجاد انگیزه، موفقیت‌های هر چند کوچک او را یادآوری کند. در زمینه مبدا معرفتی نیز می‌تواند در مورد مراحل و گامهای بعدی موفقیت به دانش آموزان آگاهی بدهد؛ این‌گونه معلم راه درست را به دانش آموز نشان می‌دهد؛ انگیزه‌ی لازم را فراهم می‌کند و احتمال عمل دانش آموز و انتخاب او را افزایش می‌دهد.

معرفت و گرایش همسالانی که عملی اخلاقی را به صورت ارادی انجام می‌دهند نیز از بهترین مصداقها و الگوها برای عملی شدن آموزه‌هاست.

همچنین با ایجاد زمینه‌های نقد متناسب با رشد کودکان، تحلیل و ارزشیابی نسبت به فهم خود از امور دینی و اخلاقی و همچنین ارزشیابی عمل خود را فراهم کند. علاوه بر اینها، حضور ناب فطرت در کودکان از ویژگی‌هایی بالفطره است که می‌توان از آن برای آموزش بهره جست.

روش مدیریت کلاس:

تربیت اجتماعی در مدارس به دو صورت امکان می‌یابد. صورت اول از طریق محتوای برنامه‌ی درسی رسمی، که به آموزش اندیشه و ورزش و کسب بینش و دانش در مورد پدیده‌های انسانی-اجتماعی و آموزش مهارت‌های زندگی و مداخله‌ی موثر اجتماعی می‌پردازد. اما بخش اعظم اجتماعی شدن با حضور در جامعه‌ی کوچک کلاسی روی می‌دهد. حضور دانش‌آموزان در کلاس تمرینی برای اجتماعی شدن آنان است؛ فضای کلاس باید به گونه‌ای مدیریت و سازماندهی شود که با حفظ عاملیت شاگردان و اصول تربیت اجتماعی نظریه مذکور متناسب باشد.

✓ حفظ و ارتقاء کرامت دانش‌آموزان در کلاس

حفظ و ارتقاء کرامت انسانی در جامعه با نظام تربیتی مناسب میسر می‌شود. معلم در برخورد با دانش‌آموزان با رعایت احترام باید به گونه‌ای عمل نماید تا با حفظ کرامت ذاتی او، زمینه‌های کرامت اکتسابی را نیز فراهم کند. شاگرد را چون شی بی‌جان و یا موجودی بدون تعقل و اختیار نداند که می‌توان او را با اعمال محدودیت و کنترل بیشتر ملزم به رعایت قوانین و دست یافتن به تربیت اجتماعی دانست.

✓ حفظ و ارتقاء آزادی فردی و عاملیت دانش‌آموزان در کلاس

هر چند کلاس درس محیطی محدود و کنترل شده است و به نوعی کودک در این جامعه، زندگی تکلیفی خود را سپری می‌کند. اما معلم باید عامل بودن شاگردان را بپذیرد و به رسمیت بشناسد. با پذیرش عامل بودن شاگردان توسط معلم، می‌توان فرصتهایی فراهم کرد تا شاگردان به عنوان یک انسان‌عامل عمل نمایند.

✓ غلبه دانش‌آموز بر خودمحوری

هرچند نظریه انسان‌عامل بر رسمیت شناختن فرد به عنوان عامل تاکید دارد اما به آن معنا نیست که فرد را جدای از جامعه دید. در کنار حفظ و ارتقاء فردیت باید نقش و مسئولیت فرد در برابر جامعه نیز مورد توجه قرار گیرد و زندگی در جمع را بیاموزد. انسان تنها خود را محور ارتباط با دیگران قرار ندهد و بتواند بر خودمحوری

✓ توجه به توان و تفاوت‌های فردی

✓ توجه به ابعاد درونی و بیرونی عمل

روش تشویق و تنبیه:

تشویق و تنبیه نیز باید بر عمل معطوف شود و نه خود فرد؛ معلم در تشویق و تنبیه باید به گونه‌ای عمل کند که معرفت و گرایش دانش‌آموز نسبت به عمل درست تقویت شود و نباید مبتنی بر منبع بیرونی باشد. اما از آنجا که مبادی ارادی و امیال کودک با هم آمیخته اند و هنوز گسستی بین این دو میل ایجاد نشده است؛ می‌توان در تشویق و تنبیه از منابع بیرونی استفاده کرد اما باید حرکت تدریجی از منبع بیرونی به درونی باشد؛ چرا که ماندن در مرحله‌ی منبع بیرونی می‌تواند خدشه‌ی بیشتری به تربیت کودک وارد نماید. بدین ترتیب در ابتدا کودک برای توجه به مصادیق خیر تشویق شود اما رفته رفته می‌توان با تبیین خوب و یا بد بودن عمل و همچنین ایجاد تصویر و تجسمی از انسان خوب و دانش‌آموز خوب -در حد ادراک- دانش‌آموز به تدریج معیارهایی جهت تمییز کار خوب از بد بدست آورد. بدین صورت زمانی که به معیارها پایبند بوده و یا خود را به ویژگی‌های انسان خوب نزدیک ببیند از عمل خود لذت می‌برد. برعکس، هنگامی که از مطلوبها فاصله داشته باشد خود را ملزم به تغییر رفتار می‌کند.

مضاف بر آن، کودکان خیلی متوجه پیامد اعمالشان نیستند؛ پیامد به نظر دیگری وابسته است. بنابراین بازخورد معلم به اعمال دانش‌آموز و یا دیدن پیامد و آثار اعمال دیگران سبب تحوّل در مبادی عمل کودک می‌شود. اما کودک در قضاوت نسبت به عمل نیز نباید در این مرحله بماند بلکه حرکت تدریجی از منبع بیرونی به درونی نیز در این مورد نیز ایجاد شود.

✓ حرکت تدریجی از تشویق و تنبیه با منبع بیرونی

به درونی

✓ استدلال و بیان ملاکهای خوب و یا بد بودن رفتار

✓ ایجاد تجسمی از دانش‌آموز و انسان خوب در

کودکان

آموزش و اداره‌ی کلاس فراهم آید. مشارکت در امور کلاس زمینه‌ساز حس مسئولیت و تعهد نسبت به کلاس و همکلاسی و ایجاد مهارت‌های اجتماعی در آنان است. به این صورت کودک می‌آموزد نسبت به هموعان و جامعه‌ی خود بی‌تفاوت نباشد و برای پیشبرد اهداف جامعه تلاش کند.

✓ توازن اقتدار و مسئولیت

اقتدار معلم در کلاس معرف عاملیت معلم و مسئولیت دانش آموز، نمایانگر عاملیت دانش آموز در امور کلاس است. لازم است بین اقتدار معلم و مسئولیت دانش آموز در کلاس توازنی برقرار شود تا عاملیت هر دو نقش حفظ گردد.

✓ تبیین همبستگی اجتماعی

در اسلام از اخوت به عنوان رشته‌ی پیوند بین انسان‌ها در جامعه یاد می‌کند. مفاهیم ضمنی این نوع رابطه‌ی اجتماعی الفت، دوستی، همبستگی و دل‌بستگی است. می‌توان با تبیین همبستگی زمینه‌های پیوند عاطفی عمیقی بین همکلاسی‌ها ایجاد نمود.

رفتار با دانش آموزان دشوار

قطعاً یکی از چالش‌های مهم هر کلاس، حضور دانش آموزان دشوار است. دانش آموزانی که با معلم و کلاس همراه نمی‌شوند؛ جریان کلاس را بر هم می‌زنند و نسبت به تربیت مقاومت می‌کنند. برای آنکه بتوان این مسئله را برطرف کرد لازم است ابتدا معلم به ریشه و مبادی عمل دانش آموز پی ببرد تا بتواند برای اصلاح اعمال، زمینه‌های لازم را فراهم کند. گاهی نواقص و یا مغالطه‌های معرفتی، یا عدم اغنای نیازهای اساسی در امیال، دلیل بروز چنین رفتارهایی است.

در مراحل بعد برای ایجاد زمینه‌های تحوّل، لازم است ارتباطی بین معلم و شاگرد شکل بگیرد. احتمالاً دانش آموز دشوار نسبت به ایجاد ارتباط مقاومت نشان دهد اما معلم با فضل‌پیشگی و شکیبایی بر برقراری ارتباط اهتمام ورزد. در ادامه‌ی مسیر تحوّل دانش آموز دشوار، باید از اصول تشویق و تنبیه که پیش‌تر آمده است استفاده کرد.

هستی شناختی، عاطفی و ارتباطی غلبه نماید. خصوصاً در مورد کودکان دبستانی که از مرحله‌ی خودمحوری رشدی خود فاصله‌چندانی نگرفته اند لازم است زمینه‌های غلبه بر خودمحوری فراهم شود. اما در این همراهی با جمع نیز، لازم است آموزش داده شود که همدلی و مشارکت چیزی متفاوت از پیروی کورکورانه و مشارکت در کارهای نادرست است. بنابراین دانش آموز باید مرز بین کارهای درست و نادرست در جمع و ارتباط با دیگران را بیاموزد تا با ارتقا عاملیت دانش آموز در کلاس، اجتماعی شدن را نیز تمرین کند.

✓ قانون‌گرایی

با توجه به اینکه یکی از اصول تربیت اجتماعی افراد و زندگی در جامعه الزام به رعایت قوانین است؛ بنابراین این اصل نیز باید در کلاس رعایت شود. اما برای ایجاد قانون‌گرایی نباید از اجبار، قدرت و اقتدار و رابطه‌ی یک طرفه استفاده شود. بلکه معلم با استدلال، قوانین را برای دانش آموزان قابل پذیرش و اجرا کند. طوری که دانش آموزان قوانین را بپذیرند و به رعایت آن مشتاق باشند.

✓ عدالت

اصل عدالت بدین معناست که معلم برای همه‌ی دانش آموزان فرصت‌های برابری در فعالیتهای آموزشی، مشارکت در امور کلاسی و فرصت‌های اجتماعی در عرصه کلاس فراهم نماید. تا همه‌ی دانش آموزان فرصت ابراز خود و مشارکت در کلاس درس را داشته باشند.

✓ فضل‌پیشگی

با توجه به آنکه کودکان از نظر مبادی شناختی و گرایش در سطوح پایین تری قرار دارند و اراده‌ی آنان با امیال آنان ارتباطی تنگاتنگ دارد؛ معلم باید بر اساس فضل و عطف به فعالیت‌ها و رفتارهای دانش آموزان بنگرد و با آنان برخورد نماید. گاهی لازم است معلم بعضی از خطاهای شاگردان را نادیده بگیرد و چشم‌پوشی کند. البته نباید فضل معلم تعارضی با عدالت وی ایجاد نماید.

✓ مشارکت در امور کلاس

بر اساس این اصل، سازماندهی و اداره‌ی کلاس باید به گونه‌ای باشد تا فضایی برای مشارکت شاگردان در

مثبت را در خود پرورش دهد چرا که می‌تواند الگوی عملی، برای نحوه رعایت اخلاق و ارزشها باشد.

روابط عاطفی:

با توجه به ویژگی‌های انسان و ماهیت کودکی، می‌توان اصول زیر را زینت بخش ارتباط عاطفی معلم و دانش آموزان دانست:

✓ رأفت و عطف

این اصل به این معناست که ارتباط انسان‌ها با یکدیگر توأم با مهربانی، عطف، نودوستی، قدرشناسی، بخشندگی و خیرخواهی و دلسوزی باشد. در ارتباط با کودکان این موضوع اهمیت بیشتری می‌یابد چرا که ماهیت کودک به گونه‌ای است که بیشتر از عدالت مستحق رأفت و عطف است. چرا که وجود او بیشتر با دلبستگی همراه است.

✓ انعطاف پذیری

این اصل به ویژگی‌هایی چون مدارا و احترام در ارتباط با دیگران و اشاره دارد. علاوه بر آن انعطاف پذیری به پذیرش نقد و به نقد گذاشتن اندیشه نیز اشاره دارد. معلم به خاطر جایگاه بالاتری که نسبت به دانش آموزان دارد نباید اندیشه و عملکرد خود را منزه از نقد بداند.

✓ ابراز محبت

ابراز محبت مبتنی بر ویژگی دلبستگی انسان است. چرا که هم دانش آموزان و هم معلم نیاز دارند مورد محبت قرار بگیرند، دوست بدانند و دوست داشته شوند. در این میان معلم گرداننده‌ی اصلی روابط عاطفی و دانش آموز است. معلم می‌تواند با ابراز محبت، در دانش آموزان دلبستگی ایجاد کند و از قدرت دلبستگی ایجاد شده با محبت یا قهر برای تشویق به انجام رفتارهای مطلوب یا ترک رفتار نامطلوب در دانش آموزان بهره ببرد. با این حال باید مرزها حفظ شود تا دلبستگی ایجاد شده سبب ایجاد وابستگی دانش آموز به تایید و نظر معلم نشود. در جدول زیر اصول منتج شده و منابعی که از آنها استنتاج اولیه صورت گرفته بیان شده است:

✓ بررسی مبادی و دلایل عمل دانش آموز

✓ برقراری ارتباط

✓ فضل پیشگی

✓ پیروی از اصول تشویق و تنبیه متناسب با نظریه

محتوا:

محتوا به مهارت‌ها و ارزشهایی که در کلاس به صورت غیر رسمی و یا با گزینش گری نسبت به محتوای رسمی به صورت خاص در کلاس اشاره دارد. از آنجا که دامنه‌ی وسیعی از اقدامات، پرورش مهارت‌های مختلف را در کلاس زمینه سازی می‌کند در این بخش به صورت کلی ویژگی‌های مهارت‌ها و ارزشها بیان شده اند.

✓ مهارت‌های فکری

هر گونه اقدامات و فعالیت‌هایی که توانایی استدلال، استنباط، تعقل و اندیشه ورزی و یادگیری مستقلانه را پرورش دهد.

✓ مهارت‌های اخلاقی

هر گونه اقدامات و فعالیت‌هایی که توانایی تحلیل، ارزیابی، قضاوت و انجام عمل اخلاقی را در دانش آموزان پرورش می‌دهد.

✓ مهارت‌های اجتماعی

هر گونه اقدامات و فعالیت‌هایی که در آن فرد بتواند به مهارت‌هایی دست یابد که در کنار حفظ هویت فردی خود، بتواند در جمع حاضر شود و راه و رسم زندگی با دیگران همچنین انجام وظایف اجتماعی را بیاموزد.

✓ گزینشگری و پالایش فرهنگ و ارزشها

معلم حامل ارزشها و فرهنگ است. او باید ابتدا به خودپالایشگری نسبت به ارزشهای خود و سپس دست به گزینش گری و پالایش نسبت به ارزشها در سنت و فرهنگ بپردازد تا آگاهانه یا نا خودآگاه در صدد آموزش ارزشهای متناسب و همسو با عاملیت انسان و حفظ و ارتقاء کرامت و آزادی انسانی باشد. همچنین زمینه‌های دستیابی به توانایی قضاوت و ارزیابی نسبت به ارزشهای سنت و فرهنگ را در دانش آموزان خود فراهم نماید.

علاوه بر آن معلم همواره باید ویژگی‌های اخلاقی

جدول ۲. اصول استنتاج شده از نظریه در ابعاد ششگانه

ابعاد	اصول	منابع
غایت تربیتی	✓ حفظ و ارتقاء کرامت انسانی شاگردان ✓ رشد و تربیت کل نگرانه شاگردان ✓ استقلال یابی شاگردان در یادگیری ✓ نقادی و اندیشه ورزی دانش آموزان نسبت به امور دانشی و ارزشی ✓ افزایش قابلیت دست ورزی با امیال و تحکیم اراده ✓ افزایش گرایش به مصادیق خیر و خوبی	(Keshavarz & Bagheri, 2015) (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) (Bagheri Noaparast, 2009a) (Bagheri Noaparast, 2021) (Sajadieh & Azadmanesh, 2016) (Azadmanesh, 2014) (Azadmanesh et al., 2016a) (Azadmanesh et al., 2016b) (Bagheri Noaparast, 2013a) (Bagheri, 2014) (Bagheri Noaparast, 2013b) (Sajadieh et al., 2015) (Sajadieh et al., 2013) (Bagheri Noaparast, 2008) (Sajadieh et al., 2015) (Dehghani & Afzali qadi, 2020) (sadeghzade & noruzi, 2019) (Bagheri Noaparast, 2018) (Sajadieh & Madani Far, 2014)
دانش معلم	✓ دانش و توانایی بالا لازمه‌ی اقتدار حقوقی و محتوایی	(Bagheri Noaparast, 2013a) (Mahdavi Hezaveh et al., 2016)
شناخت دانش آموز	✓ شناخت در زمینه‌ی مبادی معرفتی و گرایشی و تجربیات دانش آموز از مسایل زندگی	(Bagheri Noaparast, 2013a)
روش	• آموزش ✓ ارائه دانش همراه با تبیین و استنباط ✓ گفتگو محوری ✓ پرسشگری و پژوهشگری ✓ پیوند زندگی واقعی و آموزش ✓ توجه به ماهیت و ویژگی‌های دوره‌ی کودکی در آموزش ✓ توجه به مبادی گرایشی و ارادی در آموزش امور دانشی ✓ آموزش ارزش‌ها و عمل اخلاقی همراه با تبیینگری ✓ توجه به مبادی سه گانه عمل در آموزش ارزشها و اخلاق ✓ ایجاد فرصت‌های نقادی و اندیشه ورزی نسبت به موضوعات آموزشی	(Sajadieh & Azadmanesh, 2016) (Azadmanesh, 2014) (Azadmanesh et al., 2016a) (Azadmanesh et al., 2016b) (Bagheri Noaparast, 2013a) (Sajadieh et al., 2015) (Bagheri, 2014) (Mahdavi Hezaveh et al., 2016) (Hasani, 2015) (Khosravi & Bagheri, 2008) (Bagheri Noaparast, 2000b) (Bagheri Noaparast, 1998) (Dehghani & Afzali qadi, 2020) (sadeghzade & noruzi, 2019) (Bagheri Noaparast, 2018) (Vahdani et al., 2016) (Zarghami et al., 2012) (Keshavarz & Bagheri, 2015) (Gilani, 2013)
	• ارزشیابی ✓ ارزشیابی بهبود محور ✓ ارزشیابی مبتنی بر حفظ و ارتقاء کرامت آدمی ✓ توجه به تفاوت‌های فردی ✓ توجه به ابعاد درونی و بیرونی عمل	(Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) (Bagheri Noaparast, 2009b) (Bagheri Noaparast, 2018) (Keshavarz & Bagheri, 2015) (Razavi, 2012)

(Bagheri Noaparast, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ حرکت تدریجی از تشویق و تنبیه با منبع بیرونی به درونی ✓ استدلال و بیان ملاکهای خوب و یا بد بودن رفتار ✓ ایجاد تجسمی از انسان و دانش آموز خوب در کودکان 	<ul style="list-style-type: none"> • تشویق و تنبیه 	
(Hasani, 2015) (Khosravi & Bagheri, 2008) (Bagheri Noaparast, 2000a) (Bagheri Noaparast, 1998) (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) (Bagheri Noaparast, 2009b) (Bagheri Noaparast, 2009a) (Sobhaninejad & Rezaei Farimani, 2011) (Keshavarz & Bagheri, 2015) (Marzooghi & Anarinejad, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ حفظ و ارتقاء کرامت دانش آموزان در کلاس ✓ حفظ و ارتقاء آزادی فردی و عاملیت دانش آموزان در کلاس ✓ غلبه دانش آموز بر خودمحوری ✓ قانون گرایی ✓ عدالت ✓ فضل پیشگی ✓ مشارکت در امور کلاس ✓ توازن اقتدار و مسئولیت ✓ تبیین همبستگی اجتماعی 	<ul style="list-style-type: none"> • سازماندهی و مدیریت کلاس 	
(Al hoseini et al., 2014) (Bagheri Noaparast, 2009a)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ بررسی مبادی و دلایل عمل دانش آموز ✓ برقراری ارتباط ✓ فضل پیشگی ✓ پیروی از اصول تشویق و تنبیه متناسب با نظریه 	<ul style="list-style-type: none"> • رفتار با دانش آموزان دشوار 	
(Bagheri Noaparast, 2000a) (Bagheri Noaparast, 2000b) (Bagheri Noaparast, 2009b) (Bagheri Noaparast, 2013a) (Bagheri Noaparast, 1998) (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) (Sajadieh et al., 2013) (Gilani, 2013) (Vahdani et al., 2016) (Azadmanesh et al., 2016b) (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) (Bagheri Noaparast, 1995) (Hasani, 2015) (Bagheri Noaparast, 2016) (Sajadieh & Madani Far, 2014) (Zarghami et al., 2012) (Khosravi & Bagheri, 2008) (Sobhaninejad & Rezaei Farimani, 2011) (Marzooghi & Anarinejad, 2007)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ مهارت‌های فکری ✓ مهارت‌های اخلاقی ✓ مهارت‌های اجتماعی ✓ گزینشگری و پالایش فرهنگ و ارزشها 	محتوا
(Bagheri Noaparast, 2009a) (Sajadieh & Madani Far, 2014) (Biruni Kashani & Bagheri, 2008) (Azadmanesh et al., 2016b)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ رأفت و عطف ✓ انعطاف پذیری ✓ ابراز محبت 	روابط عاطفی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر درصدد آن است با ارائه تجویزاتی متناسب با موقعیتهای کلاسی و نظریه انسان‌عامل، زمینه‌ی تحوّل شرایط کلاسی برای تربیت انسان با عاملیت مطلوب را فراهم کند. وجه ابتکاری پژوهش در این است که مبحثی از فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را به چالشها و نیازهای مرتبط با واقعیت‌های کلاسی پیوند زند و شکاف نظر و عمل را بکاهد. با توجه به نظریه انسان‌عامل، کودکان در دوران دبستان هنوز به عاملیت نرسیده‌اند؛ این دوران، گذار به سوی انسان‌عامل است. بنابراین می‌توان تمهیداتی متناسب با ماهیت کودکی، میزان شناخت و توان ادراکی، علایق و گرایش، میزان اراده و مسئولیت‌پذیری آنان اندیشید تا به هنگام ورود به سنین عاملیت، از قابلیت‌های لازم برای عمل مطلوب و عاملیت مطلوب برخوردار باشند. به صورت کلی می‌توان گفت مراحل شکل‌گیری عاملیت در انسان و مبادی سه‌گانه‌ی عمل راهنمای کاملی برای پرورش عاملیت دانش‌آموزان در کلاس است. همچنین می‌توان در این دوران بر گرایشات و تمایلات کودکان تاکید بیشتری داشت.

شکل‌گیری غایات تربیتی معلم مهمترین بخش تربیت یک معلم است. تحوّل متناسب با نظریه انسان‌عامل در اهداف و محتوای آموزش ضمن خدمت معلمان و تربیت نومعلمان می‌تواند مهمترین بخش تغییر و تحوّل کلاس درس را رقم زند. زیرا غایات تربیتی معلم هدایت‌کننده‌ی عمل اوست و معلم می‌کوشد عمل خود را به غایات تربیتی مدنظر خود نزدیک کند (Bahadori et al., 2023). بنابراین معلم باید معلمی را آموزاندن به یک انسان در مسیر عاملیت بداند. او باید زمینه‌ی بروز تجارب، شناخت، تصورات و تمایلات دانش‌آموزان را از طریق گفتگو فراهم نماید تا بر اساس آن به آموزش بپردازد. کار معلم در این زمینه هدایت‌گفتگوها و کنترل جهت‌جریان پرسشها در حین تدریس است تا مسیر دانش‌آموزان عامل را برای رسیدن به هدف و یادگیری هموار نماید.

سیلست (2018) اعتقاد دارد دانش‌آموزان خودشان دو نوع دانش محتوا و دانش تجربی دارند. دانش محتوا

درک محتوای مورد تحصیل است و دانش تجربی شامل فهم از تجربیات روزانه است. آنان با به کارگیری دانش خود می‌توانند در فعالیتهای درگیر شوند و به اهداف دست یابند. اما این امر زمانی اتفاق می‌افتد که معلم از دانش آموزان پیشینه‌ی فرهنگی داشته باشد و زمینه‌ی بروز آن را فراهم کند. کارکرد تجارب روزمره دانش‌آموزان در گفتگوهای آموزشی بستگی به این دارد که معلمان چگونه آن‌ها را به گفتگوها وارد می‌کنند و همچنین چه نقشهایی در گفتگوها به دانش‌آموزان داده می‌شود (Silseth, 2018). مریبان می‌توانند هنگام ایجاد فرصت‌های یادگیری، از ویژگی‌ها، انگیزه‌ها و موقعیت‌های دانش‌آموزان استفاده کنند و رویکرد انعطاف‌پذیر و انطباق‌پذیر بر اساس نیازهای عاطفی، آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان اتخاذ کنند (Vaughn, 2020).

اما حمایت از عاملیت دانش‌آموز یک فرایند پیچیده و تکاملی شامل تفکر و بازسازی نقش‌های سنتی بین معلمان و دانش‌آموزان برای تقسیم قدرت و کنترل بر یادگیری است (Robertson, 2017). عاملیت دانش‌آموزان تنها یک مفهوم نظری نیست بلکه یک ساختار نهفته است که کار روزانه مریبان فکور آن را شکل می‌دهد. هیچ برنامه‌ی درسی ساده و یا پیچیده‌ای وجود ندارد که منجر به عاملیت دانش‌آموزان و معلمان شود بلکه سازماندهی عاملیت از طریق تصمیمات آموزشی معلم در کلاس است (Moses et al., 2020).

با برنامه درسی دانش‌آموز محور یا روش محور و رویکرد اجرای وفادارانه‌ی معلم، نمی‌توان به تدریس به عنوان تعامل معلم و شاگرد عامل دست یافت. بلکه رویدادهای کلاسی و عمل معلم زمینه ساز ظهور عاملیت دانش‌آموز در کلاس است (Bahadori et al., 2023) اما کلاس درس محیطی توانمند با تکلیف و اجبار است و توجه به عاملیت دانش‌آموز در این محیط دشوار است. بنا به گفته‌ی موسز و همکاران (2020) کار معلم حرکت بر روی مرز باریک بین عاملیت دانش‌آموز و آشفتگی کلاس است (Moses et al., 2020).

اگر معلم توانایی لازم در مدیریت کلاس و حفظ

نظریه انسان عامل به نیازهای روانی و عاطفی در ارتباط معلم- دانش آموز توجه ویژه دارد. با توجه به نیازهای عاطفی انسان (معلم و شاگرد) و ماهیت کودکی، باید رافت و عطوفت، انعطاف پذیری و ابراز محبت زینت بخش روابط معلم و دانش آموزان باشد اما با این حال حفظ تعادل در این اصول ضرورت دارد و آن هم نیازمند فکور بودن معلم است تا با بررسی پیامدهای عمل خود، حد تعادل را بیابد.

در بحث برنامه‌ی درسی قصد شده نیز لازم است برنامه درسی طراحی شده برای کودکان بیشتر با نیازها و مسائل آنان -خصوصاً در مباحث اخلاقی- مرتبط باشد تا احساس نیاز، گرایشی جهت آموختن ایجاد نماید. رشد و تربیت به صورت کل نگرانه در همه‌ی ابعاد در نظر گرفته شود. از آنجا که تربیت جسمانی در دوره‌ی کودکی اهمیت بالایی دارد لازم است به تربیت بدنی در مدارس بیشتر توجه شود و زمان بیشتری به آن اختصاص داده شود؛ از نظر متخصصین حوزه تربیت جسمانی و سلامت در امر برنامه ریزی درسی استفاده نمود. در اجرای برنامه‌ی درسی مغفول ماندن برخی ابعاد بعضی دروس و یا مغفول ماندن برخی جنبه‌های برنامه‌های درسی قصد شده با اصل تربیت کل نگرانه منافات دارد.

منابع و مأخذ

- Ahmadi, G. (2001). Examining the degree of congruence and coordination between the intended, implemented, and achieved programs in the new elementary school science curriculum. *Journal of Educational* 22(2), 92-51. <https://www.sid.ir/paper/87683/fa>
- Al hoseini, F., Sajadi, S. M., Sadeghzadeh, A., & mehrmohammadi, M. (2014). philosophy of education in order to revive Islamic education act. *research on Islamic education issues*, 20, 26-27. <https://magiran.com/p1332082>
- Alaqhe band, A. (2003). *Sociology of Education*. Rawan Publishing.
- Azadmanesh, S. (2014). *The Explanation of the nature of childhood from the Perspective of Islamic Theory of Action and the goals of Moral Education* Tehran university]. Tehran.
- Azadmanesh, s., Sajadieh, n., & Bagheri, k.

ساختار کلاس همسو با اصول چهل و چهارگانه منتج شده را داشته باشد، بزرگترین و اصلی ترین گام را در جهت حفظ و ارتقا عاملیت دانش آموزان برداشته است چرا که اولین و مهمترین چالش معلمان در مدارس، خصوصاً مدارس ابتدایی، مدیریت و کنترل کلاس است. پژوهش‌های بهادری و همکاران (Bahadori et al., 2023)، پرسلی و همکاران (Pressley et al., 2020) و همچنین سولهیم و همکاران (Solheim et al., 2018) نیز موید این سخن است.

معلم می‌تواند وضع قوانین کلاسی را با تبیین و استدلال همراه کند تا قوانین از حالت اجباری و تحمیل خارج شود و دانش آموزان با آگاهی، قوانین را بپذیرند و رعایت کنند. دانش آموزان عامل با استدلال می‌آموزند قوانین کلاسی برای بهبود زندگی گروهی آنان در کنار یکدیگر است و نسبت به انجام آن گرایش خواهند داشت. آنگاه با وضع قوانین واضح، ساده و مجسم زمینه‌ی عملی شدن قوانین برای دانش آموزان، به ویژه در سنین پایین، فراهم می‌شود. همچنین می‌توان با عین نمودن عاملیت فرد با اهداف گروهی کلاس، تشویق حس همکاری، همدلی و مشارکت در دانش آموزان سبب پرورش عاملیت دانش آموزان شد؛ کلاس نیز بهتر مدیریت می‌شود. همچنین با مشارکت دانش آموزان در امور کلاس می‌توان فضایی برای عاملیت دانش‌آموز ایجاد نمود. پژوهش کمپانو و همکاران (Campano et al., 2020) نیز موید این سخنان است.

در تشویق و تنبیه نیز دانش آموزان با دستیابی به معیارهای قضاوت عمل و تجسمی از یک دانش آموز و انسان خوب، حرکتی تدریجی از منابع بیرونی به لذت درونی خواهند داشت.

در ارزشیابی نیز علاوه بر مینا قرار دادن ارزشیابی بهبود محور و توجه به توان و تفاوت‌های فردی، نباید ارزشیابی تنها به مبدا معرفتی محدود باشد. می‌توان با ارزیابی انگیزه‌ی دانش آموزان در انجام پژوهشها، تکالیف و مشارکت در بحث‌ها به ارزیابی مبدا گرایشی و برای ارزیابی مبدا ارادی به تلاش آنان برای یادگیری و پیشرفت در استدلال ورزی و نقادی را مدنظر قرار داد.

- Islamic education* (Vol. 2). school publications.
- Bagheri Noaparast, K. (2011). *Identity of religious science*. Printing and Publishing Organization.
- Bagheri Noaparast, K. (2013a). *The ideal model of education in the Islamic Republic of Iran*. Madrese Publications.
- Bagheri Noaparast, K. (2013b). Physical and spiritual education within the framework of pure life. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.741062>
- Bagheri Noaparast, K. (2016). Islamic education as asymmetrical democratic interaction. *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*, 339-353. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_22
- Bagheri Noaparast, K. (2018). Education from inside or outside. *teacher development*, 37(3). [https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/3.5%20from%20\(97-98\)%20MATN%20MOALLEM%206-2_0.pdf](https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/3.5%20from%20(97-98)%20MATN%20MOALLEM%206-2_0.pdf)
- Bagheri Noaparast, K. (2021). *human agency in religious and philosophical approach*. Vakavesh publications.
- Bagheri, Kh., Sajjadih, N., Tvosali, T (2010), *Research approaches and methods in the philosophy of education*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies.
- Bagheri, Kh., Irvani, Sh. (2001). the place of educational theories in teacher's practice. *Psychology and Educational Sciences*, 31(2), 123-138.
- Bahadori, B. (2021). *dentification of classroom interactions in primary school and analysis from the "human as an agent" theory perspective and implications for educational improvement* [Kharazmi University]. Tehran.
- Bahadori, B., Niknam, Z., Mosapoure, N., & Bagheri Noaparast, K. (2023). Teacher-Student Classrooms Interactions from the Perspective of "Human as an Agent" Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 18(69), 1-36. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1402.18.69.10.3>
- Beheshti, S., & Afkhani Ardakani, M. (2007). explaining the basics and principles of social education in Nahj al-Balagha. *Islamic* (2016b). The Explanation of the Nature of Childhood from the Perspective of Islamic Theory of Action. *Foundations of Education*, 6(1), 83-103. <https://doi.org/10.22067/fe.v6i1.47572>
- Azadmanesh, S., Sajadih, N., & Bagheri Noaparast, K. (2016a). The Exploration of Aims and Considerations of Child's Moral Education from the Perspective of Islamic View of Action. *Islamic Education*, 11(23), 1-25. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1241.html
- Bagheri, k. (2014). Teaching 'to' and Learning 'from'. *Foundations of Education*, 3(2), 5-24. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.24768>
- Bagheri Noaparast, K. (1995). Three common fallacies in the concept of sociality (presence in the crowd, communication with the crowd and control over the crowd). *Tarbiat*, 90(10), 87-92. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/279436>
- Bagheri Noaparast, Kh. (1997). human as an agent: a comparative discussion of the role of assumptions in psychology. *Hawzah and University*, 2(9), 22-28.
- Bagheri Noaparast, K. (1998). *Fundamentals and methods of moral education (comparative criticism of contemporary ethics and psychology)*. Islamic advertising Organization.
- Bagheri Noaparast, K. (2000a). The principles of social education in the thought of Imam Ali. *Practical Issues of Islamic Education*, 4, 383-422. <https://ensani.ir/file/download/article/20101123091114-59.pdf>
- Bagheri Noaparast, K. (2000b). A report of a meeting: moral education and religious education; Differences and similarities. *practical issues of Islamic education and training*(2), 215-228. <https://ensani.ir/file/download/article/20101122110140-25.pdf>
- Bagheri Noaparast, K. (2008). *An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran (objectives, principles, foundations and methods* (Vol. 1). Farhang Scientific Publications.
- Bagheri Noaparast, K. (2009a). *a look again at Islamic education* (Vol. 1). school publications.
- Bagheri Noaparast, K. (2009b). *a look again at*

- Hasani, M. (2015). A study on the practitioners' experiences of moral education in public and formal education system at primary schools. *Educational Innovations*, 14(4), 7-37. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79073_3235a5970ba750d0994ebb0d2168da32.pdf
- Jamalifar, M. A., Hashemi Moghadam, P. D., Sh., Abedi Karajiban, P. D., Z., & Faghihi, P. D., A.R. (2017). Congruence among the Intended, Implemented and Attained "Thinking and Life Style" Curricula in the Eighth Grade [Research]. *Quarterly Journal Of Family and Research*, 13(4), 21-42. <https://doi.org/20.1001.1.26766728.1395.13.4.2.2>
- Joseph, & colleagues. (2022). *Curriculum Cultures* (M. Mehrmohammadi, Ed.). samt.
- Karami, F. (2013). *Power and agency in the discourse of English teachers* Allameh Tabatabai University]. Tehran.
- Keshavarz, S., & Bagheri, K. (2015). Social Studies Curriculum Goals Corresponding To the Philosophical Foundations Compatible With Islam And Its Implications For Curriculum Elements. *Journal of Curriculum Studies*, 10(36), 5-30. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1394.10.36.1.2>
- Khosravi, Z., & Bagheri, K. (2008). Guide to internalizing moral values through the curriculum. *Curriculum Studies*, 8(3), 81-105. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/388045>
- Mahdavi Hezaveh, M., Maleki, H., Mehrmohammadi, M., & Abbaspour, A. (2016). Hayat Tayyaba, a vision for children's education: providing a conceptual framework for explaining the characteristics of the primary school teacher. *Research in Islamic education issues*, 24(30), 139-167. <https://ensani.ir/file/download/article/20161031143542-9785-115.pdf>
- Maleki, H. (2012). Examining the degree of agreement between the intended, implemented, and obtained curriculum of the first-year sociology studies in high school. *Educational Psychology*, 8(26), 106-146. https://jep.atu.ac.ir/article_2463.html
- Marzooghi, R., & Anarnejad, A. (2007). Social Education, 2(4), 7-39. <https://www.sid.ir/paper/100773/fa>
- Biruni Kashani, R., & Bagheri, K. (2008). Basics and principles of teaching ethics based on Islamic moral philosophy. *Psychology and Educational Sciences*, 38(3), 115-135. <https://www.sid.ir/paper/55695/fa>
- Campano, G., Ghiso, M. P., Badaki, O., & Kannan, C. (2020). Agency as collectivity: Community-based research for educational equity. *Theory Into Practice*, 59(2), 223-233. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705107>
- Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Premo, J. (2020). Supporting student agency in science. *Theory Into Practice*, 59(2), 128-138. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702392>
- Dehghani, m., & Afzali qadi, m. (2020). Analysis of the position of the habit and agency in human education: Deep thinking on the educational views. *Educational Innovations*, 18(4), 91-116. <https://doi.org/10.22034/jei.2020.103564>
- Eskandari, H., Darroudi, H., & Bahrami, F. (2015). Teacher authority, anxiety, depression, and student academic progress. *Educational Psychology*, 11(35), 121-105. <https://www.sid.ir/paper/521455/fa>
- Fathi Vajargah, K. (2014). Basic principles and concepts of curriculum planning. *Tehran: Elm Ostadan Publishing.[In Persian]*.
- Gandamkar, D., & Hashemi, S. A. (2015). *The gap between opinion and practice in the implementation of curricula* The 13th Conference of the Iranian Curriculum Studies Association, <https://www.sid.ir/fa/seminar/ViewPaper.aspx?ID=40571>
- Gilani, M. (2013). *explaining the position of the teacher in student-centered views in the field of internalization of moral values and its criticism based on the Islamic theory of human agency* Tehran University]. Tehran.
- Haji Tabar Firouzjari, M., Maleki, H., & Ahmadi, G. (2016). Designing and validating a conceptual model for reducing the gap between the intended, implemented, and acquired curriculum in Iran's public education system. *Theory and Practice in Curriculum*, 4(7), 5-30. <https://www.sid.ir/paper/241847/fa>

- educational philosophies based on thinking concept. *Foundations of Education*, 3(1), 159-180. <https://doi.org/10.22067/FE.V3I1.16188>
- Sajadieh, N., Madanifar, M. R., & Bagheri, K. (2015). Mediational goals of education in childhood based on Islamic action approach. *Journal of Islamic Education*, 10(21), 29-55. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_920_5fe403fe82443977a67e2e4ce04090a6.pdf
- Silseth, K. (2018). Students' everyday knowledge and experiences as resources in educational dialogues. *Instructional Science*, 46(2), 291-313. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9429-x>
- Sobhaninejad, M., & Rezaei Farimani, M. (2011). the nature of social education from the perspective of Imam Ali. *research on Islamic education and training issues*, 19(13), 9-33. <https://www.sid.ir/paper/495185/fa>
- Solheim, K., Ertesvåg, S. K., & Dalhaug Berg, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511-538. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>
- Vahdani, M. R., Nowrouzi, D., Fardanesh, H., Aliabadi, K., & Bagheri, K. (2016). Validating Instructional Design Model for Moral Instruction. *Educational Psychology*, 12(40), 191-211. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.5566>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Zarghami, S., Sajjadeyeh, N., & Ghaedi, Y. (2012). Conceptual Rethinking of Intellectual Development Serves as Cultural Foundation for Transforming the Education System. 5(Issue 17-18), 123-151. http://www.jsfc.ir/article_43857_9497f10eeb7944b78a0a4e0203cb40a9.pdf
- Zeiser, K., Scholz, C., & Cirks, V. (2018). Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices. *American Institutes for Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592084.pdf>
- education in terms of Nahj-ol-Balagheh. *Journal of Islamic Education*, 2(4), 163-192. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_71_13a182112da86f9d6169a7c9fb69cde0.pdf
- Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, C., & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student agency. *Theory Into Practice*, 59(2), 213-222. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705106>
- Pressley, T., Croyle, H., & Edgar, M. (2020). Different approaches to classroom environments based on teacher experience and effectiveness. *Psychology in the Schools*, 57(4), 606-626. <https://doi.org/10.1002/pits.22341>
- Razavi, S. (2012). *investigating the implications of the concept of human agency in Islamic thought for childhood education* [Tehran University]. Tehran.
- Robertson, J. (2017). Rethinking learner and teacher roles: Incorporating student voice and agency into teaching practice. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26021/802>
- sadeghzade, a., & noruzi, I. (2019). Limits of Using "Habit" in Moral Education in Accordance with Selected Contemporary Approaches and their Criticism Based on the Theory of Human as Agent. *Journal of Islamic Education Research*, 8(1), 104-143. <https://doi.org/10.22103/jir.2019.12911.1305>
- Sajadieh, N., & Azadmanesh, S. (2016). Conceptual Underlyings of Childhood in the Evolution of History: Toward an Islamic Conceptualization of Childhood. *Philosophy of Education*, 1(1), 115-140. <https://sid.ir/paper/264982/fa>
- Sajadieh, N., & Madani Far, F. (2014). *Teaching ethics from the perspective of Islamic theory of practice* 4th National Conference on Ethics and Life Manners, Zanjan.
- Sajjadieh, N., Azadmanesh, S. (2013). review and criticism of "Preschool activities' elaborated objectives" in the national curriculum of the Islamic Republic of Iran from the perspective of the Islamic approach to Agent. *theory and practice in the curriculum*, 1(2), 65-98.
- Sajadieh, N., Madanifar, M., & Yari Dehnavi, M. (2013). Analyzing Islamic Republic of Iran's