

Examining the Concept of Child Agency within the Framework of Two Approaches: The Child as a Social Actor and the Theory of the Human Agency, and Suggesting Educational Implications for Early Childhood Educators¹

Masoomeh Kiyani² 

Abstract

This study explores the concept of child agency, with a particular focus on the preschool stage, through the lenses of two perspectives: the *child as a social actor* and the *theory of human agency*. It further draws out educational implications for early childhood educators. The research employs descriptive, analytical, and inferential methods. Traditional adult-centered perspectives regarded the child as incomplete, passive, and incapable of playing a meaningful role in shaping his or her own life. In contrast, recent approaches—especially in sociology—have emphasized the child as a *social agent*. Each perspective implies a distinct educational stance. Traditional pedagogy involves one-sided shaping, while the child-as-social-actor approach emphasizes mutual interaction. The theory of the acting human being, however, regards early childhood education as *preparation* for the realization of agency. Educators should therefore foster children’s awareness of consequences (cognitive dimension), support the transformation of impulses into informed inclinations (affective dimension), and gradually enhance self-control and responsible choice-making (volitional dimension).

Keywords: child agency, child as social actor, Islamic theory of action, preparation, early childhood educators, preschool.

¹ Received: 2024-11-21 Revised: 2025-07-23 Accepted: 2025-09-09 Published: 2025-09-21

² Assistant Professor, University of Bu-Ali, Hamedan, Iran. Email: M.kiyani@basu.ac.ir

Extended Abstract

This study explores the concept of child agency, with a particular focus on the preschool stage, through the lenses of two perspectives: the child as a social actor and the theory of human agency. It further draws out educational implications for early childhood educators. The research employs descriptive, analytical, and inferential methods.

Traditional adult-centered perspectives regarded the child as incomplete, passive, and incapable of playing a meaningful role in shaping his or her own life. Within such views, the child was considered a blank slate upon which adults inscribed socially desirable traits. In contrast, recent approaches—especially in sociology—have emphasized the child as a social agent with agency, independence, competence, and a unique voice. From this standpoint, children are seen as active subjects rather than passive objects, capable of participating in social action, shaping their own childhood, and influencing their communities.

From the perspective of the *Islamic theory of human agency*, however, both extremes reveal shortcomings. This theory defines agency as comprising three essential elements: (1) adequate awareness of the positive and negative consequences of one's activities; (2) the transformation of instinctual drives into knowledge-based desires; and (3) the capacity for responsible choice. By this account, children cannot yet be regarded as full agents, though they are far from passive. Childhood is instead understood as a *transitional stage toward agency*, during which the cognitive, affective, and volitional components of agency gradually emerge.

This interpretation cautions against equating activity with agency. While activity is observable in both children and animals, children's activities unfold along a developmental trajectory that leads toward agency, whereas animal activity does not. Hence, children should not be confined to passivity but should be provided opportunities for action suited to their emerging abilities.

Each perspective implies a distinct educational stance. Traditional pedagogy involves one-sided shaping, while the child-as-social-actor approach emphasizes mutual interaction. The theory of the acting human being, however, regards early childhood education as *preparation* for the realization of agency. Educators should therefore foster children's awareness of consequences (cognitive dimension), support the transformation of impulses into informed inclinations (affective dimension), and gradually enhance self-control and responsible choice-making (volitional dimension).


The overall analysis indicates that research on early childhood education—and preschool in particular—will yield more constructive pedagogical outcomes if it is grounded in an approach that understands agency as *gradually developing*, that is, as a quality in the process of growth. Such an approach neither reduces the child to a passive being nor assumes full-fledged agency according to adult standards. Instead, it recognizes the natural condition of childhood, the capacities and abilities characteristic of this stage, and the importance of maintaining a balance between children's rights and their developmental realities.

Given that Iranian preschools face practical shortcomings, largely rooted in prevailing conceptions of childhood, this study offers pedagogical recommendations for teacher-

child relations centered on the gradual cultivation of agency. It argues for a redefinition of early childhood education, particularly at the preschool level, around the principle of preparing for agency. Such a strategy would shape every aspect of education, including the learning environment, relationships with adults and peers, engagement with subject matter, teaching and learning processes, assessment, and curriculum design.

کیانی، معصومه (۱۴۰۴). بررسی مفهوم عاملیت کودک در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و اشارات تربیتی آن برای مربیان اوان کودکی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۶-۳۰.

بررسی مفهوم عاملیت کودک در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و ارائه اشارات تربیتی برای مربیان اوان کودکی^۱

معصومه کیانی^۲ 

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مفهوم عاملیت کودک به ویژه در دوره پیش‌دبستان در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و استنتاج اشارات تربیتی آن برای مربیان اوان کودکی است. در این بررسی، از روش‌های پژوهشی توصیف، تحلیل و استنتاج استفاده شده است. در دیدگاه‌های سنتی بزرگسال‌محور، کودک به منزله موجودی فاقد ویژگی‌های بزرگسالان و به صورتی کاملاً منفعل در نظر گرفته می‌شد. در تقابل با این رویکرد، برخی دیدگاه‌های نوظهور، به ویژه در جامعه شناسی، گامی بلند برداشته و از کودک همچون «فاعلی اجتماعی» و دارای «عاملیت» سخن به میان آورده‌اند. هر یک از این دیدگاه‌ها بر مبانی متفاوتی استوارند و پیامدهای متفاوتی را در فرایند تعلیم و تربیت و نحوه ارتباط با کودک را رقم می‌زنند. در حالی که تربیت در دیدگاه سنتی، نوعی شکل‌دهی یک جانبه است، در رویکرد کودک کنشگر، به صورت تعامل جلوه‌گر می‌شود. اما از منظر رویکرد انسان عامل، ارتباط متقابل مربی و کودک را هنوز نمی‌توان مصداق تعامل دانست، با این حال، تربیت دوران کودکی به منزله تمهید برای تحقق عاملیت مطلوب نگریسته می‌شود. بر این اساس، باید اجازه داد شناخت فرد از نتایج فعالیت‌هایش گسترش یابد (بعد شناختی) و فعالیت‌هایش از حالت سائق و غریزی اولیه به صورت گرایش‌های مبتنی بر شناخت‌های نوظهور تکامل یابد (بعد گرایشی) و در عین حال، کنترل و تسلط او بر گرایش‌های پیوسته افزایش یابد (بعد انتخابگری).

واژگان کلیدی: عاملیت کودک، رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی، نظریه اسلامی عمل، تمهید، مربیان، دوره پیش دبستان.

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۹-۰۱ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۰۱ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۱۸ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. ایمیل: M.kiyani@basu.ac.ir

مقدمه

در طول تاریخ نگاه‌های گوناگونی به کودک و تعلیم و تربیت او به منصفه ظهور رسیده است. رویکردهای سنتی، کودک را به حاشیه رانده و او را به منزله موجودی منفعل در برابر معلم در نظر آورده اند. پژوهش‌های پیشین، ضعف‌های این رویکرد را بررسی کرده و نتایج منفی آن در جریان آموزش و پرورش را نشان داده اند. از جمله، بیان شده است که رویکردهای معلم‌محور به واسطه ویژگی‌هایی مانند در مرکزیت قراردادن معلم و به حاشیه راندن کودکان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی آنها، منفعل ساختن، عدم توجه به نقد و پرسشگری کودکان (Serin, 2018)، مانعی بر سر راه تفکر انتقادی، خلاقیت، و مشارکت آنان در فرایند تربیت و درنهایت کاهش عزت نفس آنان می‌شوند.

آنچه موجب شگفتی است این است که در آموزش و پرورش ایران، این نگاه سنتی همچنان استقرار قابل توجهی دارد. نظر به یافته‌های تحقیقات مربوطه، مفهوم کودکی در ایران متأثر از پارادایم سنتی و چارچوب زیستی، بیولوژیکی و شناختی آن است که در آن، کودک فاقد هویت مختار و در حاکمیت بزرگسالی درک می‌شود. البته در آن حاکمیت هم، به دست فراموشی سپرده می‌شود و جایی برای هویت خاص کودک دیده نمی‌شود، چراکه باید برای دنیای بزرگسالی از راه نرسیده، آماده شود (Tahmasebzadeh Aheikhlar, Teimoori, & Imanzadeh, 2022; Cited in Kiyani, Saedi & Khodamoradi, 2023). برخی از پیامدهای این نگاه در عمل و در مراکز تربیتی اوان کودکی و به‌طور خاص دوره پیش‌دبستانی عبارتند از: روابط یک‌سویه معلم و کودک عمدتاً و مبتنی بر الگوی سلسله مراتبی، نگاه به معلم به عنوان منبع دانش و کودک به عنوان گیرنده منفعل، کیفیت ضعیف تعامل معلمان با کودکان، مشارکت پایین کودکان در فرایند تعلیم و تربیت (Poushneh., Khosravi & Pourali, 2012) اثربخشی ضعیف تدریس معلمان در مراکز آموزشی اوان کودکی و به‌طور خاص دوره پیش‌دبستان (Fallah, Ahmadi & Rezazadeh, 2015)، عدم تناسب بین محتوای آموزشی این دوران، با نیازها، ویژگی‌ها و علائق کودکان، و عدم استفاده از روش‌های آموزشی فعال و عملی، عدم حمایت از استقلال و انتخاب‌های شخصی کودکان در فرایندهای آموزشی (Akhesh & et al., 2017). این ضعف‌ها بیش از هرچیز انعکاس دهنده نگاه به کودک به عنوان فردی وابسته، فاقد صدا و صلاحیت لازم و برخورداری از هویت ویژه در نظام تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستانی در ایران است.

در واکنش به رویکرد سنتی بزرگسال‌محور، در حال حاضر، مطالعات کودکی با نقد رویکردهای سنتی تقلیل‌گرایانه زیستی و روان‌شناختی؛ و با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی، کودکان را همچون عاملان و کنشگرانی بالفعل در نظر می‌گیرند که به خودی خود، موضوعیت دارد و مقوله‌ای مهم و قابل‌مطالعه و موضوع پژوهش مهمی در سطح بین‌المللی است (Zakai, 2017: 14-15). این رویکرد در پاسخ به نگاه‌های سنتی توسعه یافت که طبق آنها کودک بواسطه سن پایین و فرودستی به لحاظ توانایی‌ها نسبت به بزرگسالان، فردی ناتوان و فاقد صلاحیت برای ایفای نقش مؤثر در زندگی

خود قلمداد می‌شد (Marrow & Richards, 1996; Cited in Smith & et al., 2005). لذا در دهه‌های اخیر تحولات نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات کودکی به ویژه با ظهور رویکردهای جامعه‌شناختی جدید منجر به بازتعریف جایگاه کودک از «موضوعی منفعل» به «فاعلی اجتماعی» و «عامل» شده است. یکی از رویکردهای معاصر متأثر از جامعه‌شناسی اوان کودکی و مطالعات کودکی، رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی است؛ طبق این رویکرد، کودک فردی است مستقل، عامل، شایسته و معناساز که دارای صدای خاص خود است و می‌تواند به مثابه یک سوژه فعال و نه ابژه، به کنش اجتماعی بپردازد و بدین ترتیب در شکل‌دهی کودکی خود و زندگی پیرامونی و جامعه‌اش ایفای نقش کند (Hooshyar, Shamshiri & Izadpanah, 2023: 199-200). بر این اساس، باید مشارکت کودک، اظهار نظر آزادانه او و به حساب آوردن دیدگاهش در تصمیمات متأثر بر زندگی وی تضمین شود (Kiyani & Javidi, 2022).

به نظر می‌رسد که دیدگاه سنتی و رویکردهای عاملیت محور جدید را باید در جریان یک کنش و واکنش درک کرد. به عبارت دیگر، نوعی افراط و تفریط در این تقابل دیده می‌شود. به حاشیه رانده شدن و منفعل دیدن کودک در دیدگاه سنتی، منجر به آن شده است که کودک، خود، عامل و تعیین‌کننده در مسیر تربیت خود در نظر گرفته شود. اما جای این پرسش وجود دارد که مقصود از عاملیت کودک چیست و کودک به چه میزان تعیین‌کننده مسیر خود در تربیت است و رابطه بهینه میان کودک و بزرگسال چیست. این همه مستلزم تحلیل مفهومی در مورد عاملیت است.

تعیین رابطه دقیق و مطلوب معلم و شاگرد، برحسب عاملیت، از اهمیت بسیاری برخوردار است زیرا طبق تحقیقات انجام شده، معلم از با نفوذترین و محبوب‌ترین افرادی است که می‌تواند بر شاگردانش تأثیرگذار باشد و این تأثیرگذاری در سنین پایین‌تر بویژه در سال‌های آغازین، بیشتر و متأثر از نوع نگاه معلم به کودک و اعمال این نگاه در جزء جزء فرایند تربیت و نحوه تعامل با اوست. در راستای تأکید بر این امر، محققان اظهار می‌کنند در اوان کودکی که کودک به کودکستان و سپس دبستان وارد می‌شود و تجربه جدیدی را آغاز می‌کند، رویکرد تربیتی به کودک و نوع نگاه معلم به او و لذا نحوه تعامل با وی، امری تعیین‌کننده در فرایند تربیت کودک و غنای تجربیات آموزشی او در این دوران است (Kiyani, 2022).

در پژوهش حاضر بر آنیم که در مورد نسبت معلم و شاگرد، برحسب عاملیت، و تعیین مرزهای دقیق آن به بررسی بپردازیم. برای این مقصود، مناسب است که رویکرد جدید کودک‌محور را با نظریه «انسان به منزله عامل» (Bagheri, 2022) ملاقات دهیم و به ارزیابی آن بپردازیم. در این نظریه، کودکی به منزله دوران گذار به عاملیت در نظر گرفته شده که دیدگاهی متفاوت با هر دو نگرش سنتی و جدید در مورد کودک را فراهم می‌آورد و به نظر می‌رسد که نگرستن از منظر آن به دیدگاه کودک‌محور راهگشایی‌های را به انجام خواهد رساند.

البته تا کنون تحقیقات متعددی در مورد عاملیت کودک، چه از منظر کودک محوری و چه از دیدگاه نظریه انسان به منزله عامل انجام شده است. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: بررسی جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Kiyani & Hashemi, 2025)، کاووشی در مفهوم «کودک به مثابه کنشگر اجتماعی» و شناسایی عناصر برساننده آن (Hooshyar, Shamshiri, 2023)، «تحلیلی بر جایگاه عادت و عاملیت در پرورش انسان، ژرف اندیشی در آرای تربیتی» (Dehghani & Afzali, 2020)، «تعیین اهداف و ملاحظات تربیت اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی» (Azad Manesh, Sajadieh & Bagheri, 2016)، «رابطه عاملیت و ساختار از دیدگاه علامه طباطبایی» (Nazari & Sharafuddin, 2014)، «عاملیت و خودفرمانی؛ دیدگاه ضد اومانستی ژرژ باتای در مورد کودک» (Bataille, 2020)، «بررسی فرصت‌های کودکان برای عاملیت در کلاس اول یک مدرسه ابتدایی فنلاند» (Sirikko, Kyrönlampi & Puroila, 2019)؛ و «عاملیت کودکان در کلاس درس مدرن ابتدایی» (Kirby, 2019) انجام شده است. با این حال، تحقیقی که مفهوم عاملیت کودک را در مواجهه دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی با نظریه انسان عامل بررسی کرده باشد، ملاحظه نشده است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این خلاء پژوهشی و ترسیم خطوط مرزی نسبت میان معلم و شاگرد برحسب مفهوم عاملیت است.

برای انجام این بررسی، به تحلیل مفهوم عاملیت از دید هر دو نظریه کودک به منزله کنشگر اجتماعی و نظریه اسلامی عمل خواهیم پرداخت و حاصل نقادی در مورد این مفهوم را برای توصیه‌های تربیتی در دوره پیش از دبستان مشخص خواهیم کرد.

تحلیل مفهوم عاملیت

در این قسمت، نخست به تحلیل مفهوم عاملیت و جایگاه کودک به منزله عامل در رویکرد کودک به منزله کنشگر اجتماعی خواهیم پرداخت. سپس، مفهوم عاملیت و جایگاه کودک در آن را بر اساس نظریه اسلامی عمل تحلیل خواهیم کرد. سرانجام، در بررسی تطبیقی به نتیجه‌گیری در مورد عاملیت کودک خواهیم پرداخت.

مفهوم عاملیت کودک در بستر دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی

مبنای نظری این رویکرد، سازنده‌گرایی، نظریه شناخت اجتماعی و نظریه یادگیری تعاملی است؛ سازنده‌گرایی بر ساخت ساختارهای دانش متربیان از طریق مشارکت در فرآیندهای حل مسئله واقعی تأکید دارد و مبنایی نظری برای رشد شناختی در رویکرد تدریس تعاملی فراهم می‌کند. نظریه شناخت

اجتماعی نیز بر تأثیر محیط اجتماعی بر رشد شناختی فردی کودک تأکید می‌کند. مطابق با این رویکرد، کودکان به طور مشترک از طریق همکاری و تعامل، دانش می‌سازند و رشد شناختی فردی را در یک محیط اجتماعی ارتقا می‌دهند.

یکی از موضوعات محوری در مطالعات کودکی به رسمیت شناختن عاملیت کودک است. مطابق با نتایج حاصل از بررسی این مطالعات می‌توان اظهار نمود که در نگاه نخست و غالب، همان‌طور که (Taye, 2019) اظهار می‌کند عاملیت کودکان بر هویت و قدرت آنان به مثابه کنشگران اجتماعی و عواملان تغییر تأکید می‌کند، به نحوی که منجر به تأثیرگذاری، هماهنگی، سازماندهی و کنترل رویدادهای روزمره مربوط به زندگی‌شان شود.

این دیدگاه که متأثر از نظریه‌های سازنده‌گرایی در روان‌شناسی رشد، و جامعه‌شناسی اوان کودکی است بر سه ایده کلیدی؛ توانمندی کودکان خردسال در ساخت معانی معتبر درباره جهان و جایگاه خود در آن؛ توانایی آنان در شناخت جهان به روش‌های جایگزین و متفاوت -نه فروتر- نسبت به بزرگسالان؛ تأثیر دیدگاه‌ها و بینش کودکان خردسال بر درک بزرگسالان مبتنی است (Centre for Equity and Innovation in Early Childhood: 14-15¹). مطابق با این دیدگاه تأکید می‌شود که کودکان از قابلیت و توانایی لازم جهت مشارکت در امور مربوط به زندگیشان، شنیدن صدا و احترام به نظرات آنان، قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های روزانه‌شان را دارا هستند و این امر زمینه کسب صلاحیت اقدام برای ایجاد یک جامعه پایدار را برای آنان فراهم می‌کند (James, 2009; Cited in Borg, Pramling & Samuelsson, 2022)

علاوه بر این، تصویب کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد درباره حقوق کودکان و تأکید بر آن در راس برنامه‌های سیاسی در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی زمینه دیگری برای تثبیت نگاه به کودکان به عنوان افراد عامل قرارگرفت؛ مطابق با مواد این کنوانسیون، کودکان، انسان‌هایی فعال، شایسته با حقوق مشارکت، خودمختاری و تعیین سرنوشت زندگی خود هستند. به عنوان مثال، ماده ۱۲ به کودکان این حق را می‌دهد که در تصمیماتی که مربوط به آنهاست شرکت کنند. به طور مشابه، مواد ۱۳ و ۵ به ترتیب بر حق شنیده شدن کودکان و حق آنها برای راهنمایی مناسب مطابق با «ظرفیت در حال تکامل» آنها تمرکز دارد. به این ترتیب، ظرفیت کودکان برای تصمیم‌گیری در موضوعاتی که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد همراه با اصل «بهترین منافع کودک»^۲ جهت به رسمیت شناختن حقوق فردی آنان مورد توجه قرارگرفت (United Nations, 1989). مطابق با این موارد به نظر می‌رسد اقتدار بزرگسالان بر کودکان مطلق نیست و کودکان دارای اختیار هستند و حتی ممکن است بتوانند با

¹ Retrieved from: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-textchildrens-version>.

² best interests of the child

ساختارهای اطراف خود درگیر شوند و بر زندگی خود کنترل داشته باشند (Jerome & Starkey, 2022). از سال ۱۹۹۰ به بعد این دو رویکرد باهم ترکیب شد و دیدگاه کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی شایسته را تثبیت نمود (Kjørholt, 2005). بررسی‌ها نشان می‌دهد نگاه کنوانسیون حقوق کودک درباره عاملیت آنان مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایی و نگاه جامعه‌شناسی اوان کودکی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی مبتنی است. طبق رویکرد انسان‌گرایی، کودک به مثابه یک انسان، دارای «ذات» و لذا فاعلیت و بنابراین، برخوردار از حقوق است (Bataille, 2020) و با بزرگسالان به عنوان سوژه‌های حقوقی همسطح دانسته می‌شود (Abeb, 2019) اما مطابق با رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، کودک دارای ذات ثابتی نیست بلکه از طریق ساختارهای اجتماعی و فرهنگی محیط ساخته می‌شود و لذا تلاش می‌شود تا فضایی ایجاد شود تا کودک بتواند در اجتماع نقش ایفا کند (Ibid). از اینرو، کودک و دوره کودکی برساخته اجتماعی- فرهنگی است و نه امری طبیعی (James & Prout, 2007: 7). لذا کودک از ویژگی‌های رشدی طبیعی ثابت برخوردار نیست. در عین حال، صلاحیت‌های کافی برای اینکه به عنوان عامل اجتماعی به حساب آید را دارا می‌باشد.

در اینجا تفکر کودک مستقل از بزرگسالان و برخوردار از سرشتی اجتماعی است (Sheikheh *et al.*, 2019). مطابق با نگاه به کودک به عنوان کنشگر اجتماعی شایسته، کودکان نه دریافت‌کنندگان منفعل و نه صرفاً وابسته به دیگران یا ساختارهای اجتماعی هستند بلکه بازیگران و کنشگران اجتماعی، و دارای ظرفیت لازم برای قبول مسئولیت اخلاقی نسبت به عمل خود هستند. این نگاه با گسترش باور به سوژه خودمختار و مسئول مرتبط است، فلذا کنشگرمحوری کودکان، به عنوان توانایی آنان در ساخت و تعیین زندگی اجتماعی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند دیده و درک می‌شود (Abeb, 2019). نیز نقش صدای آنها و شنیدن آنها به رسمیت شناخته، و مقام سوژگی را در قالب شهروند مسئول بودن برای آنان مفروض می‌گیرد و مطابق با کنوانسیون حقوق کودک، مفاهیم آزادی خواهانه‌ای از صدا، استقلال و حق مشارکت را به عنوان حقوقی که همه کودکان از آن برخوردارند و قادر به اعمال آن هستند (Spyrou, 2018) در نظر می‌گیرد.

این ایده نمایانگر بحث عاملیت-ساختار است که بر اعمال اراده آزاد در برابر محدودیت‌های ساختارهای اجتماعی تأکید می‌کند و کودک را در مقابل جامعه و فرهنگ قرار می‌دهد. لذا عاملیت، یک خود مستقل، و رها از ساختارهای فرهنگی و اجتماعی خواهد بود که به ظرفیت افراد برای مقاومت در برابر نابرابری و انتظارات فرهنگی و اجتماعی، رجحان می‌بخشد (Abeb, 2019).

مفهوم عاملیت در دیدگاه نظریه اسلامی عمل و جایگاه کودک در آن^۱

یکی دیگر از دیدگاه‌های مشهور درباره کودک بویژه در داخل کشور، برخاسته از نظریه اسلامی عمل است (Bagheri, 2020). نخست به عناصر عاملیت در این دیدگاه اشاره خواهیم کرد و سپس، جایگاه کودک در آن را مورد توجه قرار خواهیم داد.

مبنای فلسفی این نظریه، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه^۲ است. تفاوت این مبنا با آنچه در سازنده‌گرایی وجود دارد، این است که سازه‌پردازی انسان را در دامنه واقعیت مورد توجه قرار می‌دهد. بر این اساس، برخلاف دیدگاه سازنده‌گرایی، نمی‌توان گفت که انسان سازنده معرفت و شناخت خود است، بلکه معرفت حاصل ارتباط انسان با واقعیت‌های جهان است و بنابراین، ویژگی اکتشافی معرفت، علاوه بر ویژگی ابداعی آن، باید مورد تأکید قرار گیرد. از این منظر، سازنده‌گرایی بازتاب نوعی اومانیزم افراطی است که خضوع انسان در برابر واقعیت‌های جهان را نادیده می‌گیرد (Bagheri, 2020: Chapters 12 & 14).

بر اساس این نظریه، عمل عبارت است از حالت یا رفتاری که مبتنی بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی-اختیاری باشد. مقصود از شناخت این است که فرد از عملی که می‌خواهد انجام دهد، آگاه باشد، یعنی به آن از حیث مضر یا مفید بودن و نیز مجاز یا ممنوع بودن آگاهی داشته باشد. منظور از مبنای گرایشی این است که فرد از سطح سائق‌ها و رانه‌های^۳ خود به خودی (ارتجالی^۴) فراتر رفته باشد و میلی در پرتو شناخت‌های مبنای نخست دارا باشد. به صرف شناخت و بدون تمایل، عملی انجام نمی‌شود. سرانجام، مقصود از مبنای ارادی-اختیاری این است که فرد در مورد گرایش‌های خود تصمیم بگیرد زیرا گاه گرایش‌های مختلف و متخالف در تعارض با هم قرار می‌گیرند و فرد باید تصمیمی از روی انتخاب و اختیار بگیرد. هنگامی که عمل انجام می‌شود، ویژگی بارزی خواهد داشت و آن مسئولیت نسبت به عمل است. فرد عامل را می‌توان درباره عملش مورد پرسش قرار داد و او را نسبت به نتایج خواسته آن (نه نتایج ناخواسته) مسئول دانست و برحسب مثبت یا منفی بودن نتیجه، او را واجد «استحقاق» برای پاداش یا مجازات دانست. بنابراین، معیارهای عاملیت عبارتند از: شناخت، گرایش مبتنی بر شناخت، اراده و اختیار، و مسئولیت نسبت به عمل.

برای درک درست عاملیت، لازم است موجود عامل و شبه‌عامل را از هم تفکیک کنیم. هر جا که همه عناصر اساسی عاملیت موجود نباشند، عاملیت تحقق نخواهد داشت و باید از شبه‌عاملیت

^۱ بخشی از مطالب مربوط به عاملیت کودک از دیدگاه نظریه انسان عامل حاصل گفتگوی شفاهی نویسنده مقاله حاضر با آقای دکتر خسرو باقری، واضع نظریه اسلامی عمل بوده است.

^۲ Constructive realism

^۳ drives

^۴ spontaneous

سخن گفت. برای مثال، اشیا دارای عمل نیستند، گرچه ممکن است در زبان روزمره با مسامحه چنین دریافتی وجود داشته باشد. هنگامی که گفته می‌شود خورشید ما را گرم می‌کند، در ظاهر، عملی به خورشید نسبت داده شده، اما این عمل نیست زیرا خورشید شناختی از ما ندارد و در تابش به ما نظر ندارد و تمایل و قصد و مسئولیتی هم برای این کار ندارد. آنچه از خورشید صادر می‌شود، «اثر» است نه عمل. در خصوص حیوانات، آیا هنگامی که گربه‌ای موشی را تعقیب و شکار می‌کند، می‌توان گفت که عملی انجام داده و عامل محسوب می‌شود؟ در فعالیت گربه، شناخت وجود دارد زیرا او با دیدن موش، آن را به عنوان موش تشخیص می‌دهد. به علاوه، گربه تمایل به شکار موش زنده نیز دارد و بنابراین اگر متوجه شود که با موش عروسکی روبرو است، آن را رها خواهد کرد. به یک معنا (یعنی انجام حرکت با نیروی درونی)، اراده شکار نیز در گربه وجود دارد، اما اراده به معنای انتخاب مسئولانه در گربه وجود ندارد، به این دلیل که نمی‌توان حیوانات را در فعالیت‌هایشان مورد سوال و مؤاخذه قرار داد. بنابراین، فعالیت حیوان، شبه عمل است نه عمل و تعبیر درست آن، «رفتار غریزی» است. در مورد نوزاد آدمی، آیا هنگامی که او شیر مادر را می‌نوشد یا حتی وقتی به هنگام تولد گریه می‌کند و حتی پیش‌تر، هنگامی که در رحم مادر تکان می‌خورد، می‌توان برای این فعالیت‌ها از تعبیر عمل استفاده کرد؟ پاسخ منفی است زیرا هیچ یک از معیارهای چهارگانه عمل در مورد آنها صدق نمی‌کند. این فعالیت‌ها نیز شبه‌عمل‌اند و حداکثر «رفتار غریزی» هستند و عمل محسوب نمی‌شوند.

بر اساس این نظریه، کمال اول انسان با ظهور «عاملیت» تحقق می‌یابد. به عبارت دیگر، با ظهور عاملیت انسان، قابلیت او برای شکل‌دهی به ماهیت خویش آغاز فعلیت می‌یابد. سپس؛ کمال دوم انسان در گرو این است که عاملیت خود را در مسیر عمل‌های مسئولانه و سازنده خود و دیگری به کار گیرد. در عین حال، انسان می‌تواند با تکیه بر کمال اول خویش، خود را از کمال دوم محروم کند و با عمل‌های غیراخلاقی و تخریبی، خود را به حضيض ردیلت بکشاند.

مطابق با این دیدگاه انسان‌شناختی (Bagheri, 2020: 723) همه انسان‌ها از آن جهت که منشأ عمل هستند، عامل‌اند (Ibid: 633). انسان عامل در حدود خاصی از توانایی‌های درونی و امکانات بیرونی مانند توانایی‌ها و وسع فرد، ایدئولوژی‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای جامعه، شرایط زمانی و مکانی مختلف و سنت‌ها قرار دارد (Bagheri, 2009: 709 & 2022: 133). بنابراین، وجود اراده در آدمی به معنای تسلط کامل وی بر خویش و محیط پیرامونش و نیز اختیار نامحدود او در ساحت‌های وجودی اش نیست (Azad Manesh, Sajadieh & Bagheri, 2016)، وجود آدمی در واقع، میدانی از زورآزمایی قوا و نیروهای مختلف و عوامل تأثیرگذار بیرونی و نیز عرصه ظهور ضعفها و نیروهای درونی اوست و در نهایت، برآیند کلی کشمکش میان این عوامل و نیروها، عمل است، که از یکسو برآیند همه این نیروها و از سوی دیگر، خود به صورت انباشته، تعیین‌کننده شخصیت آدمی است. بنابراین، انسان را نمی‌توان به صورت موجودی فرض کرد که تحت تأثیر این نیروها به این سو و آن سو سوق داده شود،

بلکه در نهایت، در کشمکش بین این نیروها، عمل انسان محقق می‌شود که مسیر او را مشخص می‌کند (Bagheri, 2003; Cited in Farahbakhsh, Bagheri & Sajadieh, 2022).

مطابق با این دیدگاه، بحث از ماهیت انسان و عاملیت او، پیش از بحث درباره رابطه فرد و جامعه قرار دارد. بنابراین، آنگاه که نوبت به بحث از رابطه فرد و جامعه می‌رسد، این تقابل نیز در بستر عاملیت تعریف می‌شود. در اینجا، عاملیت مترادف با فردیت نیست، بلکه همانگونه که از عمل فردی سخن می‌رود، از عمل جمعی و اجتماعی نیز سخن به میان می‌آید. در واقع، رابطه فرد و جامعه بر اساس روابط میان دو گونه از عاملیت شکل می‌گیرد. بررسی نسبت‌های میان این دو گونه از عاملیت در حکم تعیین روابط میان فرد و جامعه است (Bagheri, 2020: 635).

با توجه به تعریف عمل و عاملیت در این نظریه، کودک، در اوان کودکی و بنابراین دوره پیش‌دبستان، فرد عامل محسوب نمی‌شود زیرا هنوز عناصر عمل بویژه اراده به‌طور کامل در او شکل نگرفته است. باقری توضیح می‌دهد که چون بدون فرض میل نمیتوان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میل‌های آدمی به منصفه ظهور می‌رسد و نیز مرز مشخصی بین میل و اراده در اوان کودکی یعنی هفت سال نخست زندگی کودک وجود ندارد و آنچه در کودک وجود دارد، به طور غالب، همان امیال شدید است و نه اراده، لذا نمی‌توان کودک را در معنای حقیقی دارای ظرفیت به کارگیری عالمانه و عامدانه اراده خود دانست. او اظهار می‌کند که اراده دارای وجهی شناختی در بازشناسی امیال و همچنین توانایی مقاومت در مقابل آن‌ها و گزینش و طرد است که این دو جنبه در دوران اوان کودکی به درجه حداقلی لازم برای بروز عاملیت نرسیده‌اند. بنابراین، دوره مذکور، دورانی مقدماتی جهت کنترل امیال و تقویت اراده ضعیف کودک برای نائل شدن به انسانی عامل است که با اراده خود عمل می‌کند و هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (Bagheri, 2012). به اعتقاد وی، از همین حیث است که در قرآن کریم، کودکان قبل از بلوغ و ظهور عناصر لازم برای عمل، «طفل» نامیده شده‌اند؛ این واژه به عدم استقلال کودک از والدین اشاره دارد و او را چون طفیلی نسبت به وجود آنها محسوب می‌کند. به همین دلیل کودکان عامل نیستند و از طرفی در قرآن کریم مورد خطاب خداوند واقع نشده‌اند که آنها را مکلف به انجام تکالیف دینی نماید و مسئول اعمال خویش بدانند (Bagheri, 2020 & 2022). گفتنی است که مقصود از بلوغ حاکی از عاملیت در اینجا تنها بلوغ جنسی نیست بلکه شامل بلوغ اجتماعی و اقتصادی نیز است. این وجوه بلوغ در اصطلاح قرآن، «رشد» نام گرفته است. برای مثال، در رابطه با کودکان یتیم که از والدین، اموالی برای آنها به ارث گذاشته شده، توصیه گردیده که هنگامی این اموال را در اختیار آنان قرار دهند که به رشد رسیده باشند، به این معنا که قادر به انجام معامله اقتصادی و درک سود و زیان مالی شده باشند.^۱

^۱ «فإذا أنستم منهم رشدا فادفعوا اليهم أموالهم» (نساء: ۶)

بر اساس این نظریه، با این که عاملیت هنوز در کودک تحقق نیافته، دوران کودکی دوران گذار به عاملیت محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، ابعاد مختلف عاملیت (شناخت، گرایش و اراده-انتخاب مسئولانه)، به تدریج در کودک ظهور و تکامل می‌یابند. بنابراین، کودکی دورانی پویا و متحول است و نمی‌توان آن را دوران انفعال کودک محسوب کرد. اما چنان که پیش از این بیان شد، فعالیت و پویایی مترادف با عاملیت نیست. به موازات بروز و تکوین ابعاد مختلف عاملیت در کودک، لازم است به لحاظ تربیتی، مربیان، امکان «تمرین» وی در بهره‌وری از توانایی‌های به ظهور رسیده را فراهم آورند تا وقتی فرد به مرحله بروز عاملیت نایل شد، قادر به استفاده بهینه از عاملیت خود شده باشد. این تمرین شامل همه معیارهای چهارگانه (شناخت، گرایش، اراده و مسئولیت) می‌شود. رابطه تمرین و عاملیت مشابه رابطه تمرین و مسابقه است. ممکن است فردی به مدت یک سال برای شرکت در یک مسابقه کشتی، مشغول انجام تمرین در فرایندی چندمرحله‌ای باشد، اما نمی‌توان گفت که او در طی این مراحل تمرینی، به درجات مختلف مشغول مسابقه بوده است. مسابقه، هم‌اوردی جدی میان رقیبان است که به برد و باخت واقعی ختم می‌شود. بر همین قیاس، عاملیت هنگامی تحقق می‌یابد که ابعاد مختلف آن تحقق یافته باشند و مراحل تمرینی در دوران کودکی، درجاتی از عاملیت کودک محسوب نمی‌شود.

بر این اساس، در این نظریه عنوان دوران کودکی از لحاظ تربیتی، دوره تمهید نام گرفته است. این دوران باید به نحوی باشد که موجب تقویت و توسعه ابعاد مختلف عاملیت شود و از این رهگذر زمینه نیل به عاملیت مطلوب در بزرگسالی فراهم گردد (؛ Bagheri, 2022: 241 & 243; Bagher, 2022: 186-187).

ارزیابی تطبیقی دو دیدگاه در مورد جایگاه کودک در عاملیت

مطابق با دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی اغلب بدیهی فرض می‌شود که کودکان اختیار عمل دارند و اختیار عمل به‌عنوان وسیله‌ای برای تأکید بر ظرفیت آنان جهت انتخاب و انجام کارها دیده می‌شود. در این رابطه، برخی محققان معتقدند که باتوجه به محدودیت‌های شناختی کودکان و لذا آسیب‌پذیری‌شان جهت تصمیم‌گیری‌های مستقل و به‌کارگیری قدرت اختیار خود در این فرایند، نیازمندی به ارائه آگاهی و حمایت لازم از سوی بزرگسالان، عامل نامیدن آنان با ابهام مواجه است (Bordonaro & Payne, 2012). از این رو بر لزوم رعایت تعادل بین حقوق کودکان با وضعیت طبیعی آنها در دوران کودکی، نظر به وابستگی، انفعال و نیازمندی آنان به حمایت بزرگسالان (Sirikko, & Puroila Kyrönlampi, 2019) تأکید می‌کنند و به تعبیری، عدم رعایت این تعادل را از نقاط ضعف این رویکرد برمی‌شمارند. این امر از پیامدهای رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی به عاملیت است که بواسطه تأکید بر ساخت اجتماعی واقعیت، ساختار سراسر اجتماعی کودکان، عدم توجه به

ظرفیت‌های ذاتی و ماهیت طبیعی دوره کودکی و دشواری‌های مربوط به تطبیق دانش ذهنی با واقعیت عینی، در عمل با ناسازگاری و ناهماهنگی و عدم تعادل مواجه است.

یکی دیگر از ناهماهنگی‌های موجود در این دیدگاه به کنوانسیون حقوق کودکان به عنوان یکی از مبانی عاملیت کودک در بستر رویکرد کنشگری اجتماعی برمی‌گردد؛ این بیانیه اگرچه بر حقوق مختلف کودکان [افراد زیر هیجده سال] مانند حق آزادی نظر و لزوم شنیدن صدای آنها، حق مشارکت آنان در امور مربوط به زندگی‌شان تأکید می‌کند اما در عین حال، آنان را فاقد صلاحیت لازم برای تصمیم‌گیری درباره امور مهم زندگی نظیر استخدام، ازدواج، و دادرسی کیفری می‌داند. این امر بیانگر آن است که سند مذکور در عمل، به قدرت تصمیم‌گیری کودک برای موضوعات مهم و سرنوشت‌ساز زندگی وی و مسئولیت‌پذیری او نسبت به آنها اعتقاد ندارد. از این جهت، ضرورت دارد که رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در باب عاملیت کودکان، موضع خود را نسبت به مؤلفه‌هایی مانند اراده و اختیار کودک، تصمیم‌گیری مستقل کودک تصریح و بازتعریف نماید.

علاوه بر این، عاملیت کودکان با وجوه اخلاقی و سیاسی در زمینه‌های فرهنگی مختلف درآمیخته است، و همین امر لزوم توجه به جنبه‌های زمینه‌ای، ساختاری، اخلاقی و سیاسی که چنین عاملیتی را ایجاد یا سلب می‌کند، آشکار می‌سازد (Sirkko et al. 2019). همچنین، زندگی کودکان تحت تأثیر عواملی مانند بلوغ، جنسیت، جغرافیا، تجربه و شرایط معیشتی قرار دارد، بنابراین، عاملیت آنها نیز باید در بستر روابط اجتماعی وابسته‌ای که در آن قرار دارد، مفهوم‌سازی شود. همان‌طور که محققان بحث‌های مختلفی درباره انواع عاملیت مثبت و منفی، عاملیت رقیق و عاملیت غلیظ، عاملیت وابسته، مستقل، عاملیت هنجاری و غیره مطرح می‌کنند (Abeb, 2019). در این رویکرد از آن جهت که بر نقش روابط اجتماعی در تکوین و تأثیرگذاری بر عاملیت کودک و به تعبیری، وجه تعاملی بودن آن تأکید می‌شود، مفید و از نقاط مثبت رویکرد مذکور به‌شمار می‌رود. با این حال، درباره کیفیت عاملیت کودک در بستر عوامل اجتماعی فوق‌الذکر تبیین دقیقی ارائه نمی‌دهد.

داوری نظریه انسان عامل در مورد نظریه کودک همچون کنشگر اجتماعی، منتج به انتقادهایی می‌شود نظیر آنچه در بالا ذکر شد. به عبارت دیگر، این داوری حاکی از آن است که عامل دانستن کودک منجر به برآمیختن مفاهیم فعالیت و عاملیت می‌شود، در حالی که فعالیت با عاملیت متفاوت است. شاید به همین دلیل است که نظریه‌های کودک‌محور، مشخص نمی‌کنند که عاملیت کودک از چه سنی آغاز می‌شود و چون فعالیت در همه دوران کودکی جریان دارد، اقتضای این نظریه‌ها آن است که کودکان به طور کلی عامل محسوب شوند. این سخن با مشکلات مختلفی مواجه است، مانند برآمیختن زمینه‌ها و ابعاد عاملیت با ظهور خود عاملیت.

درباره عاملیت کودک مطابق با نظریه اسلامی عمل می‌توان اظهار کرد که، باقری از آن جهت که شرایط طبیعی دوره کودکی، مانند شکل‌گیری تدریجی عناصر عمل، غلبه مبادی میلی و گرایشی بر

سایر مبادی در او، عدم شکل‌گیری کامل قدرت اراده جهت اعمال عاملیت، طفیلی بودن او نسبت به والدین و وابستگی آنان به حمایت بزرگسالان را مورد توجه قرار می‌دهد و لذا درباره عامل نامیدن آنان احتیاط می‌کند، متعادل‌تر از رویکرد دیگر (کودک به مثابه کنشگر اجتماعی) است. در عین حال، باقری بر تمهیدات تربیتی جهت تقویت اراده کودک و تقویت مبانی شناختی او به منظور وسعت حدود عمل، برخورداری او از حقوق، داشتن صدای خاص خود، مشارکت در امور مربوطه و همکاری با بزرگسالان در این فرایند، آزاد بودن وی جهت انتخاب‌های مستقل، و تصمیم‌گیری و اقدام درباره امور روزانه مخالفتی ندارد و این امور را با عامل نبودن کودک قابل جمع می‌داند. توجه به این مؤلفه‌ها در رویکرد وی از دیگر نقاط مثبت دیدگاه وی است

داوری نظریه‌های کودک‌محور در مورد نظریه اسلامی عمل حاکی از آن خواهد بود که این نظریه، کودک را عامل نمی‌داند، در حالی که می‌توان از درجات مختلف عاملیت در دوران کودکی سخن گفت، چنان که محققانی مانند آیب و دیگران به آن اشاره کرده‌اند. اما پاسخی که نظریه اسلامی عمل می‌تواند به این انتقاد بدهد این است که سخن گفتن از انواع عاملیت همچون عاملیت وابسته و مستقل مورد نظر آیب، هنگامی ممکن است که عاملیت به ظهور رسیده باشد و بخواهیم انواع و اقسام آن را مشخص کنیم. اما با توجه به این که عاملیت هنوز در دوران کودکی تحقق نیافته، سخن گفتن از انواع آن، موردی نخواهد داشت، بلکه باید از بروز و ظهور ابعاد مختلف عاملیت سخن گفت. انتقاد دیگری که نظریه‌های کودک‌محور می‌توانند به نظریه اسلامی عمل وارد کنند، ابهام در مفهوم بلوغ به منزله نقطه عطف در تحقق عاملیت است چرا که، عاملیت کودکان یک مقوله کیفی پیچیده و چندبعدی و مرتبط با عوامل درونی و بیرونی متعددی است، لذا لزوماً ورود به دوره بلوغ نمی‌تواند مرزی تعیین‌کننده برای عاملیت یا شبه عامل بودن کودک باشد. پاسخی که نظریه اسلامی عمل می‌تواند در مورد این انتقاد مطرح کند این است که بلوغ مورد نظر تنها دربرگیرنده بلوغ جنسی نیست، بلکه چنان که در توضیح دیدگاه مذکور گذشت، بلوغ علاوه بر جنبه جنسی، شامل بلوغ اجتماعی و اقتصادی نیز می‌شود. برای سهولت تصمیم‌گیری تربیتی، ناگزیر باید مرز مشخصی برای بروز عاملیت در نظر گرفت. از این جهت، با توجه به شرایط زیستی (بدنی، جغرافیایی، فرهنگی و غیره) لازم است سن مشخصی برای بروز عاملیت و مسئول تلقی کردن فرد در اعمالش معین شود. طبیعی است که این سن می‌تواند در بستر شرایط مذکور همواره ثابت نباشد. این ضرورت را می‌توان در کنوانسیون حقوق کودک نیز ملاحظه کرد که هجده سالگی را به عنوان نقطه عطف برای مسئول شمردن فرد در قبال اعمالش تعیین کرده است. از این رو، در کشورهای اروپایی، فروش سیگار و حتی برخی از مواد مخدر و محکومیت کیفری افراد به بعد از سن هجده سالگی، یعنی پایان دوره کودکی، موکول شده است.

اشارات تربیتی مربوط به عاملیت انسان و ارتباط میان معلم و کودک

در این قسمت، بحث را در دو فراز پیش خواهیم برد. نخست، اقتضای دیدگاه عاملیت انسان، به طور کلی، در تربیت را مورد توجه قرار خواهیم داد و سپس، با تمرکز بر دوران کودکی، اقتضای دیدگاه عاملیت را در تربیت کودک مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

عاملیت انسان و تربیت

اگر از منظر عاملیت انسان، به طور کلی، به تربیت بنگریم، رابطه تربیتی میان معلم و شاگرد، رابطه‌ای تعاملی خواهد بود که هر دو طرف در آن سهم‌هایی خواهند داشت. در این فرایند، عاملیت معلم به معنای توانایی او در اعمال نفوذ، انتخاب و اتخاذ موضع در مورد کار و هویت حرفه‌ای خود اشاره دارد و شامل مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری می‌باشد (Emans & et al., 2025). مفهوم عاملیت معلم همچنین، برای درک شیوه‌های تعامل فردی معلمان با منابع مادی، نهادهای اجتماعی و فرهنگ‌هایی که بخشی از آن در مدرسه و فراتر از آن است، استفاده می‌شود (Datnow, 2020; Cited in Guerrero and Camargo-Abello, 2023). عاملیت معلم موجب می‌شود تا معلمان از منابع شخصی خود برای تصمیم‌گیری در مورد آنچه برای شاگردان در چارچوب اجرای یک سیاست بهتر می‌دانند، استفاده کنند؛ همچنین، به معلمان اجازه می‌دهد تا گفتمان سیاست را به شیوه‌های خلاقانه با محیط مدرسه متناسب نمایند و محدودیت‌های اعمال‌شده توسط فرهنگ تثبیت‌شده مدرسه را به چالش کشند؛ علاوه بر این، به آنها کمک می‌کند تا هویت‌های خود را در چارچوب اصلاحات سیاستی و تغییر شیوه‌های آموزشی مورد بازنگری و بازتعریف قرار دهند (Guerrero & Camargo-Abello, 2023)؛ مضافاً اینکه، عاملیت معلم او را به سوی نقش تسهیلگری و مراقبت‌کنندگی در فرایند تربیت سوق می‌دهد، و علاوه بر ایجاد محیطی امن، به معلم کمک می‌کند تا با رفتارهای مراقبتی نظیر گوش‌دادن فعال و ارائه بازخوردهای سازنده به دانش‌آموز، او را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و عاطفی حمایت کند (Bahadori & et al., 2023)؛ نیز روش‌های تدریس را تا حد امکان بر نیازهای فردی آنها تطبیق داده و آنها را به مشارکت فعال در سراسر فرایند تربیت تشویق نماید و بدین ترتیب، انعطاف‌پذیری را در روند تربیت پیاده سازد (Namvar & Sajedi, 2023).

از سوی دیگر، نقش تعاملی شاگرد نیز باعث می‌شود که وی از انفعال به سمت مشارکت فعال حرکت کند. به عنوان مثال، در فرایند یادگیری، در تعیین اهداف آموزشی یا انتخاب روش‌های یادگیری مشارکت کند که همین امر اعتماد به نفس و انگیزه او را برای یادگیری بیشتر ارتقا می‌بخشد (Chunchao & et al., 2025). زمانی که شاگرد در فرایند تربیت عاملیت دارد، به سبب مشارکت در

جزء جزء این روند از جمله در ارزشیابی و نظارت بر یادگیری خود، بازخوردهای معلم را نیز به عنوان فرصتی برای بهبود و ابزاری برای رشد می‌بیند و نه قضاوت.

باقری نیز در نظریه انسان عامل، بر عاملیت معلم و شاگرد تأکید و جنس رابطه آنها را تعامل می‌داند. از اینرو، شاگرد در رابطه تعاملی با معلم می‌تواند در تربیت دخیل باشد و منفعل و بدون اراده نیست (Bagheri, 2020) در اینجا تعامل، میان دو عامل برقرار خواهد بود؛ نه میان یک عامل با اشیا که نام مناسب آن «اثرگذاری» است و نه میان اشیا با یکدیگر که نام مناسب آن «تأثیر متقابل» است (Bagheri, 2020: 687-690; Bagheri, 2022: 230-238). بدین ترتیب، تربیت نیز حاصل تعامل مطلوب میان مربی و شاگرد است، یعنی عاملیت یکدیگر را به رسمیت بشناسند و از آن استقبال کنند. در ادبیات پژوهش، این تعاملات عمدتاً در دو قالب همتراز مانند رابطه شاگرد-شاگرد یا معلم-معلم و ناهمتراز مانند رابطه معلم-شاگرد مطرح می‌شود. از منظر باقری این تعاملات نه تنها ساختار یادگیری را شکل می‌دهد بلکه عاملیت و خودآگاهی متری را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. وی تعامل ناهمتراز را مبتنی بر عدم تقارن دانش ولی تقارن در عاملیت می‌داند و معتقد است که طبق این نوع تعامل که اساسی‌ترین نوع تعامل بین معلم و شاگرد و قاعده تعلیم و تربیت است، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و بنابراین به عنوان فرد عامل باهم دارای ارتباط دو سویه هستند. عاملیت معلم موجب می‌شود که به کار شکل‌دهی به هویت خود اقدام کند و تدریس خود را آموزاندن «به» کسی و نه آموزاندن «چه» درسی بداند. شاگرد نیز بواسطه عاملیتش در برابر معلم، یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست و نه یادگیری صرف. در این نوع تعامل، هم دانش آموز از معلم می‌آموزد و هم معلم می‌تواند از دانش آموز یاد بگیرد (Bagheri, 2022: 5).

در اینجا، معلم با دانش و تجربه بالاتر نقش تعاملی را ایفا می‌کند اما منجر به سلطه یکجانبه نمیشود و معلم، شاگرد را به مثابه فاعل شناسا و مشارکت‌کننده فعال در نظر می‌گیرد و نه یک گیرنده منفعل. بنابراین، با رابطه مطرح در رویکردهای معلم محور که اساساً دانش آموز نادیده گرفته می‌شود و صرفاً آموزاندن «چه» چیزی مهم دانسته می‌شود و رویکرد دانش آموز محور که در آن اصل آموزش به محاق می‌رود، تفاوت دارد (Bagheri, 2013). در این نوع تعامل، معلم صرفاً به انتقال محتوای آموزشی نمی‌پردازد بلکه در راستای تربیت اخلاقی و تجهیز دانش آموز به مهارت‌های تأملی و انتقادی نیز تلاش می‌کند و بدین ترتیب، «آموزاندن به» را با «آموختن از» شاگرد ترکیب می‌کند تا یادگیری دیالکتیکی شکل گیرد. وی تعامل همتراز را که مبتنی بر برابری در موقعیت و تجربه است، مکمل تعامل ناهمتراز می‌داند و اظهار می‌کند که در این نوع رابطه، شاگردان از طریق گفتگو و تبادل نظر، دانش را ساختاردهی مجدد می‌کنند و به این نحو به یادگیری خود عمق بیشتری می‌بخشند؛ این نوع رابطه همچنین به شاگردان فرصت می‌دهد تا مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به یادگیری خود داشته باشند و از همین رو مهارت‌هایی نظیر همکاری، و حل مسئله و حل تعارضات را در خود تقویت کنند.

لذا باقری بر ترکیب و تلفیق این دو نوع تعامل تأکید میکند؛ تعامل ناهمتراز به عنوان بستر و زیربنای انتقال دانش و ارزشها و تعامل همتراز به عنوان بستر و زمینه ای برای رشد اجتماعی و خود اتکایی دانش آموز. این دو نوع تعامل با محوریت عاملیت معلم و عاملیت دانش آموز، موجب شکل گیری نظام آموزشی پویا و انعطاف پذیر خواهد بود (Bahadori & et al., 2022). در نهایت، او حاصل تعامل یعنی تربیت را نیز در حالتی ناهمتراز توصیف می کند. او از دو گونه ناهمترازی سخن می گوید؛ تعامل ناهمتراز و تحول ناهمتراز؛ در تعامل ناهمتراز، کفه مربی سنگین تر است و در تحول ناهمتراز یا حصول تربیت، کفه شاگرد سنگین تر است (Bagheri, 2020: 696-697).

عاملیت انسان و رابطه معلم با کودک

با توجه به مباحثی که در مورد عاملیت کودک گذشت، باید گفت که انتساب عاملیت به کودک، مسامحه آمیز است و به معنای دقیق کلمه نمی توان کودک را عامل دانست. اما به سبب این که کودک در مسیر گذار به عاملیت است و رفته رفته ابعاد مختلف عاملیت در وجود وی ظهور می یابد، ارتباط تربیتی معلم و کودک را نه می توان همانند دیدگاه سنتی، بر انفعال کودک مبتنی کرد و نه می توان آن را تعامل تام و کامل دانست. از این رو، می توانیم از واژه «مشارکت» کودک در جریان تربیت سخن بگوییم.

چنان که گذشت، در ایران هنوز نگاه به کودک کم و بیش بر اساس نگرش سنتی به کودک از بالا به پایین، در حاشیه و در سایه بزرگسالی است و این امر موجب اغتشاش و ابهام در حوزه های نظر و عمل آن شده است (Izadpanah, 2020)، لذا نخستین رهاورد این بحث، تغییر نگرش است. بر اساس آنچه مشارکت کودک در جریان تربیت نامیدیم، باید از دیدگاه های سنتی که در آنها کودک به عنوان موجودی منفعل و تحت کنترل مربی، شکل پذیر یا ظرفی خالی نگریده می شود اجتناب شود و مطابق با نگاه کودک مشارکت جو، جایگاهی برای تمرین های عاملیت در دوران کودکی، متناسب با ظهور ابعاد شناختی، گرایشی، انتخابگری مسئولانه در نظر گرفته شود.

نظر به اهمیت رابطه مبتنی بر مشارکت جویی و تأثیر آن در کیفیت رشد و زیست متربی، می توان اظهار کرد که چنین ارتباطاتی می تواند در رابطه بین مربی و کودک در دوره اوان کودکی از جمله در دوره پیش دبستان موجب شود که مربیان در ارتباط برانگیزاننده ای با کودکان درگیر شوند تا آنها بتوانند دانش و مهارت های جدیدی کسب، و پاسخ ها و تعاملات کلامی بین خود را تقویت کنند و در یادگیری و لذت بردن از آن درگیر شوند (Yoshikawa & et al., 2013) و بدین ترتیب، معنای خاص خود از فعالیت های شان و دانش خویش از جهان پیرامون را بسازند. مربیان این دوره آموزشی همچنین ضمن توسعه بعد دانشی خود باید انعطاف پذیر بوده و از روحیه حمایتی برخوردار باشند و به کودکان

احترام بگذارند و اعتماد متقابل آنها را جلب نمایند. همچنین مهارت‌های لازم جهت بالاترین سطح ارتباط کلامی، مذاکره و گفتگوهای هوشیارانه و نیز تصمیم‌گیری‌های مشارکتی (Alevriadou & et, 2010; Cited in Moutafidou & Sivropoulou, 2010; al., 2008) با کودکان، تشویق آنان را در انجام فعالیت‌های مستقل، هماهنگ ساختن طیفی از فعالیت‌های مختلف به‌طور همزمان، و هدایت کودکان به صورت غیر مستقیم و نامحسوس را داشته باشند (Kagan & Smiith, 1998). این نوع فعالیت‌ها و مهارت‌ها زمینه‌های تحقق عاملیت را در کودکان تقویت می‌کند و آنان را بیش از پیش در فرایند تعلیم و تربیت خود درگیر می‌سازد.

همان‌طور که اشاره شد، مشارکت دادن کودک در فرایند تعلیم و تربیت و همکار معلم دانستن او، یکی دیگر از الزامات مهم نگاه به کودک به مثابه فرد عامل است؛ این امر به عنوان یکی از اصول بنیادین حقوق کودک در کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد (۱۹۸۹) شناخته می‌شود. تعاریف مختلفی از حق مشارکت کودکان ارائه شده است. به طور کلی، مشارکت به عنوان تاثیرگذاری کودک بر تمام مسائل مرتبط با او تعریف می‌شود از همین رو، لزوماً چند بعدی است و میتواند با شیوه‌های مختلفی انجام شود. مشارکت را از همکاری با بزرگسالان تا تصمیم‌گیری توسط کودک و به اشتراک گذاری آن توصیف می‌کند. در بستر تعلیم و تربیت، مشارکت کودک فرایندی است که در آن کودکان به صورت فعال در تصمیم‌گیری‌های مربوط به یادگیری، و قوانین محیط آموزشی درگیر می‌شوند (Corria, Aguiar & Amaro, 2021). برای عملی کردن حق مشارکت، ضروری است که به کودکان گوش داده و به نظرات آنها اهمیت داده شود؛ در این فرایند، نحوه واکنش بزرگترها به نظرات کودکان و نحوه پرسیدن نظرات آنان مهم است. از اینرو، مشارکت با فرهنگ شنیدن و اخلاق شنیدن به کودکان و با هر مرحله‌ای از فرآیند آموزشی مرتبط است (Tuğçe, Havva, 2021: 189). لذا مشارکت موثر کودکان زمانی بهتر امکان‌پذیر است که روابط آنها با بزرگسالان بر اساس احترام و اعتماد باشد، کودکان از حمایت و تشویق برای مشارکت برخوردار باشند و ارتباطات و اطلاعات به وضوح در اختیار آنها قرارگیرد. بنابراین، مشارکت ماهیتی رابطه‌ای دارد و شامل احساسات نیز می‌شود (Gross-Manos, & Kosher, 2024). حال، نظر به اهمیت لزوم مشارکت کودکان در فرایند تعلیم و تربیت، به معلمان و مربیان بویژه در رابطه با دوره اوان کودکی توصیه می‌شود از روش‌ها و رویکردهایی در تدریس استفاده کنند که زمینه‌ساز ارتباط مشارکت جویانه بین کودک و معلم، کودک و محیط آموزشی و کودک با کودکان باشد. این نوع ارتباط، افزایش مشارکت کودکان و لذا پرورش عاملیت آنها را در فرایند تربیت در پی دارد.

هدف رویکرد مشارکت جویانه، تحریک علایق یادگیری کودکان، افزایش انگیزه و تشویق به درک عمیق‌تر و کاربرد دانش کسب‌شده از طریق روش‌های متنوع تدریس مشارکت جویانه است. مطابق با این رویکرد، کودکان به‌طور فعال‌تری در فرآیند یاددهی-یادگیری درگیر می‌شوند (Liu, 2024) برای مثال، انجام فعالیت‌های گروهی و قرارگرفتن کودکان در گروه‌های سه یا چهار نفره با توانایی‌های متفاوت

جهت نیل به اهداف مشترک؛ استفاده از روش‌های حل مسئله و مواجهه نمودن کودکان با مسائل واقعی و هدایت آنها به سوی حل مسئله؛ یادگیری پروژه محور و درگیر نمودن آنان در پروژه‌های واقعی و زمینه چینی برای کسب مهارت‌های برنامه‌ریزی تحقیق، تحلیل و انجام پروژه، استفاده از یادگیری‌های مبتنی بر بازی برای آموزش مفاهیم مختلف اعم از بازی‌های دیجیتالی و غیردیجیتالی؛ ایجاد فضایی آزاد برای انتخاب فعالیت آموزشی موردنظر، ایجاد فضایی امن برای بیان ایده‌ها و بروز خلاقیت کودکان برخی از راهکارهای مورد تأکید در رویکرد مشارکت‌دادن کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری است. نیز همان‌طور که (Smith *et al.*, 2005) اظهار می‌کنند، بواسطه بررسی و درک چشم‌انداز کودکان از سوی معلمان می‌توان آنان را در فرایند یادگیری درگیر نمود. از این طریق، معلم می‌تواند بواسطه تفسیر معنایی که کودک به موقعیت‌های مختلف می‌دهد ظرفیت یادگیری او را مشاهده و درک کند و همین امر عاملی هدایت‌کننده در ارتباط بین معلم و کودک و سبک مشارکت کودک در فرایند یادگیری می‌شود.

همچنین، به باور (Brunner, 1996) کودکان با تمایل به درک دنیای اطراف خود به دنیا می‌آیند و پیش‌نیازهای یادگیری کودکان تا حد زیادی در محیط آنها و در روابطی که با بزرگسالان، معلمان و همسالان دارند، ایجاد می‌شود. با این حال، این خود کودکان هستند که معانی و درک خود را از دنیای اطراف ایجاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده است که یک نقطه شروع مهم برای یادگیری کودکان، نمایان کردن موضوع یادگیری و تحریک آنان برای تفکر و تأمل درباره آن است. در این زمینه (Carlson & Samuelson, 2008) گفتگوهای تأملی را ابزاری مؤثر برای آگاه کردن کودکان از پدیده‌های پنهان یا بدیهی می‌دانند. این گفتگوها می‌توانند، توجه را به آنچه اتفاق می‌افتد و اینکه کودکان چگونه آن را تجربه می‌کنند جلب نماید (Thulin & Jonsson, 2016) علاوه بر این، گفت‌وگو با کودکان پیرامون مسائل گوناگون از جمله بحث در مورد داستان‌ها یا مشاهده طبیعت و محیط پیرامون، به کمک سؤالات بازپاسخ، مهارت دلیل‌جویی او را تقویت می‌کند لذا مربیان باید زمان کافی به کودک بدهند تا راجع به پاسخ‌های خود فکر و آنها را اصلاح کند. نیز باید تا آنجا که ممکن است برای غنی‌سازی ظرفیت شناختی کودک، به او کمک کنند تا در مواجهه با چالش‌های گوناگون، فرضیه‌های گوناگون بسازد. چراکه، اگر کودک از لحاظ ابعاد مؤثر بر بعد شناختی وجود خود توانا گردد، به‌همان میزان می‌تواند افزایش سن، امیال خود را با استیلای اراده مدیریت کند. همان‌طور که، نامناسب‌ترین واکنش می‌تواند سرکوب مستقیم و بدون توجیه از سوی بزرگسال یا معلم باشد. به همین خاطر، معلمان باید از تصمیم‌گیری‌های کودک در امور مرتبط استقبال کنند و زمینه را برای بروز آن در روال روزمره زندگی او فراهم نمایند. از این‌رو به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان مهم، حس مسئولیت در وجود آنها شکل خواهد گرفت (Kiyani *et al.*, 2023).

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین مفهوم عاملیت در دوران کودکی از منظر دو رویکرد کودک به عنوان کنشگر اجتماعی شایسته و نظریه انسان عامل و اشارات تربیتی آنها در رابطه با تعامل بین مربی و کودک بویژه مربیان مهدکودک‌ها انجام شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که مفهوم عاملیت، به معنای دقیق کلمه، در دوران کودکی قابل ملاحظه نیست. کودکان در گذار به سوی عاملیت اند و در این مسیر، ابعاد عاملیت، در تناوبی خاص به ظهور می‌رسند. بر این اساس، رابطه معلم و کودک، نه چنان که در دیدگاه سنتی مطرح بوده، رابطه ای یک جانبه با انفعال کودک همراه است و نه می‌توان آن را تعاملی تام و تمام دانست. در واقع، تربیت در دوران کودکی، نوعی تمرین در ابعاد نوظهور عاملیت است تا فرد بتواند با ورود به دوره عاملیت، نقش مناسب یک عامل را ایفا کند.

از مجموع بررسی‌های انجام شده چنین برمی‌آید که می‌توان تربیت دوران کودکی را بر مشارکت‌جویی کودک، به موازات رشد توانایی‌هایش، در جریان تربیت در نظر گرفت. اگر متناسب با تحقیقات مربوط به تربیت دوره کودکی و به طور خاص دوره پیش دبستان، تلاش تربیتی بر رویکرد مشارکت‌جویی کودک ابتناء جوید، هم متناسب با وضعیت طبیعی و اقتضائات رشدی کودک در این دوران خواهد بود و هم از تسلیم و انفعال کودک به استانداردهای بزرگسالی به دور خواهد بود.

در عین حال، با توجه به اینکه مراکز آموزشی اوان کودکی و بویژه مراکز پیش‌دبستانی در ایران در عمل دارای مشکلات و نقاط ضعفی هستند که بیش از هر چیز متأثر از نوع نگاه به کودک در این دوران و رویکرد تربیتی متأثر از آن است، اشارات و رهنمودهایی تربیتی در رابطه با ارتباط مشارکت‌جویانه بین معلم و کودک ارائه شد. می‌توان اظهار کرد که این اشارات به نوبه خود حکایت از ضرورت بازتعریف تربیت در اوان کودکی و به طور خاص دوره پیش دبستان بر محور مقتضیات دیدگاه عاملیت انسان دارد. این نگاه، با محیط آموزشی، با بزرگسالان، با هم‌سالان، با موضوعات درسی، با فرایند یاددهی-یادگیری، با ارزشیابی، با تصمیم‌گیری‌های مربوط به این حوزه در ارتباط است و باید در همه این موارد به تفصیل و با تکیه بر مشارکت‌جویی کودک و توسعه آن مورد تبیین و تأمل قرارگیرد.

References

- Akhesheh, S., Hosseinkhah, A., Abbasi, A., & Mousapour, N. (2017). Pathology of the education and curriculum situation in Iran's preschool education system. *Quarterly of Preschool and Elementary School*, 2(6), 1–36. <https://doi.org/10.22054/soece.2018.22077.1127> (In Persian)
- Azadmanesh, S., Sajadieh, N., & Bagheri, K. (2016). The exploration of aims and considerations of child's moral education from the perspective of Islamic view of action. *Islamic Education*, 11(23), 151–173. (In Persian)
- Bagheri, K. (2009). A comparative study of the Islamic schema of action with (post)structuralist anthropology. *Education*, 25(2). <https://www.magiran.com/p693433> (In Persian)
- Bagheri, K. (2014). Teaching 'to' and learning 'from'. *Foundations of Education*, 3(2), 5–24. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.24768> (In Persian)
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavesh Publishing. (In Persian)
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of human agency*. Vakavesh Publishing, Tehran. (In Persian)
- Bagheri, K., & Khosravi, Z. (2006). A comparative study of human agency in the Islamic theory of action and critical theory, Habermas. *Wisdom and Philosophy*, 2(7), 7–22. <https://doi.org/10.22054/wph.2006.6674>
- Bahadori, B., Niknam, Z., Mosapoure, N., & Bagheri Nooparas, K. (2023). Teacher-student classroom interactions from the perspective of "human as an agent" theory. *Curriculum Studies*, 18(69), 1–36. <https://doi.org/10.1001.1.17354986.1402.18.69.10.3> (In Persian)
- Bataille, G. (2020). Agency and sovereignty: Georges Bataille's anti-humanist conception of child. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1186–1200. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12455>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bordonaro, L., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365–372. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.726065>
- Borg, F., & Pramling Samuelsson, I. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147–163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood. (n.d.). Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-textchildrens-version>
- Chunchao, W., Yao, W., Aiping, X., & Hang, Z. (2025). Student development in teacher-student interaction: Evidence from a randomized experiment in online education. *Journal of Public Economics*, 242(C), 105–285. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105285>

- Dehghani, M., & Afzali Qadi, M. (2020). Analysis of the position of the habit and agency in human education: Deep thinking on the educational views. *Journal of Educational Innovations*, 18(4), 91–116. <https://doi.org/10.22034/JEI.2020.103564> (In Persian)
- Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C., & Brujin, E. D. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: A theory synthesis. *Journal of Teacher Education*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1515123>
- Fallah, A., Ahmadi, P., & Rezazadeh, F. (2015). Identification of professional competences in pre-school grade educators. *Teaching and Learning Researches*, 22(6), 165–182. <https://doi.org/10.22070/2.6.165> (In Persian)
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajadieh, N. (2022). Study and critique of the relation between culture and education regarding agency in the education documents of Iran. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29–54. <https://doi.org/10.1001.1.25382802.1401.7.7.2.4> (In Persian)
- Guerrero, A. L., & Camargo Abello, M. (2023). Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(2), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00104-9>
- Hooshyar, Z., Shamshiri, B., & Izadpanah, A. (2023). An inquiry into the concept of the child as social actor through identifying its conceptual constituents. *Sociological Cultural Studies*, 14(49), 173–205. <https://doi.org/10.30465/scs.2023.9131> (In Persian)
- James, A., & Prout, A. (2007). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Falmer Press.
- Jerome, L., & Starkey, H. (2022). Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3–13*, 50(4), 439–451. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052233>
- Kirby, P. (2019). Children's agency in the modern primary classroom. *Journal of Children and Society*, 31(4), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kiyani, M., & Hashemi, S. C. (2025). Explaining the child agency status in Fundamental Transformation Document of Education. *Educational Science*, 6(1), 71–96. <https://doi.org/10.22055/edus.2025.46442.3578> (In Persian)
- Kiyani, M., Saeedi, M., & Khodamoradi, S. (2023). Interaction between structure and agency in the theory of the human as an agent and its educational implications for childhood. *Applied Issues in Islamic Education*, 3(8), 47–78. <http://qaiie.ir/article-1-1094-en.html> (In Persian)
- Kiyani, M., & Javidi Kalatehjavarabadi, T. (2022). Educational hints of preschool curriculum models in the axes of child agency, nature and strategies of teaching-learning, and professional competence of educators. *Thinking and Children*, 13(1), 259–289. <https://doi.org/10.30465/FABAK.2022.7246> (In Persian)
- Kiyani, M. (2022). A reflection on the Montessori, Waldorf, and Bank Street curriculum models in three areas: Child agency, assessment, and the learning environment.

- Theory and Practice in the Curriculum*, 11(21), 113–150. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3418-en.html> (In Persian)
- Kjørholt, A. T. (2005). Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society (Ph.D. thesis, Norwegian University of Science and Technology). Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/264979>
- Namvar, U., & Sajedi, S. (2023). Investigating the challenges of teacher-student interaction in the virtual education space and its role on educational quality from the perspective of elementary school teachers in Khodaafrin city. *Quarterly Journal of Excellence in Education and Teaching*, 1(3), 22–38. (In Persian)
- Nazari, N., & Sharafuddin, S. H. (2014). The relationship between agency and structure from the perspective of Allamah Tabataba'i. *Journal of Sociocultural Knowledge*, 5(3), 41–64
- Poushneh, K., Khosravi, A. A., & Pouri, P. (2012). Evaluating the quality of preschool programs in Tehran. *New Educational Thoughts*, 8(1), 29–56. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.154> (In Persian)
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (2004). The imperative and the process for rethinking childhood. In P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds.), *Rethinking childhood* (pp. 1–21). Rutgers University Press.
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in education. *International Journal of Social Sciences and Education Studies*, 5(1), 164–174. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164>
- Sheikheh, R., Safaee, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2019). The social constructionism approach to childhood, and what it has for Philosophy for Children program (P4C). *Journal of Thinking and Children*, 10(2), 69–94. <https://doi.org/10.30471/mssh.2020.4557.1757> (In Persian)
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A. M. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51, 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Smith, A. B., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Journal of Early Child Development and Care*, 175(6), 473–487. <https://doi.org/10.1080/03004430500131270>
- Soung, P. (2011). Social and biological constructions of youth: Implications for juvenile justice and racial equity. *Northwestern Journal of Law and Social Policy*, 6(2), 428–444. <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njls/vol6/iss2/10>
- Spyrou, S. (2018). What kind of agency for children? In *Disclosing childhoods* (pp. 117–156). Springer.
- Taye, F. (2019). Changing childhoods, places and work: The everyday politics of learning-by-doing in the urban weaving economy in Ethiopia (Ph.D. thesis, Erasmus University Rotterdam). Retrieved from <https://repub.eur.nl/pub/116460/approved-526964-L-bw-Taye.pdf>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

- Thulin, S., & Jonsson, A. (2014). Child perspectives and children's perspectives – A concern for teachers in preschool. *Educare*, 2, 13–37. <https://doi.org/10.24834/educare.2014.2.1151>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. Retrieved from <https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/>
- Zakai, M. S. (2017). Childhood studies: Concepts, approaches, and central issues. *Cultural and Communication Studies*, 13(46), 13–36. (In Persian)