

بررسی تطبیقی عاملیت انسانی در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا و رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل»^۱

مهدی ناصرزعیم^۲، رضا محمدی چابکی^۳، خسرو باقری نوع پرست^۴، جلیل فتح آبادی^۵ و امید شکر^۶

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی تطبیقی-اجتماعی بندورا و رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل» است. بندورا، عاملیت را به معنای تأثیر ارادی بر عملکرد خود و رویدادهایی می‌داند که واجد خصیصه‌های عامل «محیطی بودن، عمدی بودن، پیش‌اندیشی، خود واکنش‌سازی و تأمل در خود» است. از سوی دیگر در دیدگاه اسلامی، انسان براساس مفهوم عاملیت مورد نظر است و عمل و عاملیت شناختی، گرایشی و ارادی است. مطالعه عاملیت او، بر پایه سه مبنای اساسی حاضر به لحاظ روش‌شناختی، مطالعه‌ای تطبیقی است که مبتنی بر مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و ریشه‌یابی آن‌هاست. در بخش تربیتی نیز از روش استنتاجی فرانکنا استفاده شده است. مبنای و جنبه‌های عاملیت در هر دو دیدگاه اشتراک زیادی با هم دارند به نوعی که پیش‌اندیشی و تأمل در خود از دیدگاه اول را می‌توان ناظر بر شناخت در رویکرد دوم؛ همچنین خود واکنش‌سازی و عمدی بودن در رویکرد اول را به ترتیب ناظر بر مبنای عاطفی و ارادی در رویکرد دوم دانست. با این وجود، دو دیدگاه در موضوعاتی همچون مفهوم عمل و عملکرد، ماهیت تعامل، جنبه‌های شناختی، عاطفی و ارادی، فطرت، مسئولیت و اخلاق تفاوت‌هایی دارند که پیامدهایی برای تعلیم و تربیت خواهند داشت از جمله این‌که رویکرد اول بر اهمیت ساختار تأکید دارد در حالی که رویکرد دوم، وزن بیشتر را به عاملیت فردی می‌دهد. با توجه به اهمیت بحث عاملیت انسان که در هر دو دیدگاه مورد توجه قرار گرفته، در استنتاج‌های تربیتی بر وجوه مشترک دو دیدگاه تأکید شده است

واژگان کلیدی: عاملیت، نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل»، مطالعه تطبیقی.

^۱ تاریخ دریافت: 1401/12/23 تاریخ پذیرش: 1402/09/20

^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)؛ naserzaeim3@gmail.com

^۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید بهشتی؛ r_mohammadi@sbu.ac.ir

^۴ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۵ دانشیار روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ j_fathabadi@sbu.ac.ir

^۶ استادیار روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ o_shokri@sbu.av.ir

مقدمه

با توجه به اهمیت مفهوم عاملیت^۱، اندیشمندان زیادی درباره آن نظریه‌پردازی کرده‌اند؛ بای^۲ (۲۰۲۰) اشاره دارد که ریشه‌های دیدگاه عاملی برای یادگیری در عصر روشنگری است. بیستا و تدر^۳ (۲۰۰۷) تأکید دارند که پرورش عاملیت باید در مرکز همه آموزش‌ها باشد. گیدنز^۴، عاملیت را به عنوان قابلیت برای انجام یک رفتار و تأمل درباره نتایج آن می‌داند (فراست^۵، ۲۰۰۶). به باور زیمرمن و کلری^۶ (۲۰۰۶)، عاملیت، قابلیت فرد برای ایجاد یک رفتار و هدایت آن برای رسیدن به اهدافش است. تویتس^۷ (۲۰۰۳) و مارشال^۸ (۲۰۰۵) معتقدند، انتخاب، معرف عاملیت انسانی و خود-تعیین‌گری فرد است که باعث تغییر خود، احساس کنترل بر زندگی و افزایش حرمت خود می‌شود. اِلدِر، عاملیت را در مسیر زندگی مطرح نمود؛ در دیدگاه او، انسان‌ها در شرایط اجتماعی و تاریخی، با انتخاب‌ها و اقداماتشان، مسیره‌های زندگی‌شان را می‌سازند (الدر، شناهان و جنینگز^۹، ۲۰۱۵). به باور او، عاملیت یک عامل مهم در انتخاب‌های افراد است و افراد عامل، در برخورد با محدودیت‌های زندگی به صورت هدفمند، انتخاب‌هایی را خواهند داشت تا بتوانند مسیر زندگی‌شان را از نو طراحی کنند و بسازند (الدر، ۱۹۹۸). نظریه‌پردازان مسیر زندگی، تأکید دارند که عاملیت، در دایره ارتباط‌های اجتماعی تحول می‌یابد؛ بنابراین درک اینکه عاملیت در انسان چگونه تحول می‌یابد و منجر به پیامدهای مثبت می‌شود امری ضروری است (داگینز^{۱۰}، ۲۰۱۱). از نظر هیتلین^{۱۱} و الدر (۲۰۰۷) چهار نوع حمایت اجتماعی شامل حمایت بزرگسالان، معلمان، دوستان و خانواده پیش‌آیندهای قدرتمندی برای عاملیت هستند.

هیلگارد^{۱۲} (۱۹۸۰) اظهار می‌کند که الگوی سه وجهی ذهن، شامل وجوه شناخت، عواطف و تلاش؛ از قرن هجدهم تا اواخر قرن نوزدهم مدنظر فیلسوفان و روان‌شناسان قرار داشت. وی

¹ agency

² Bai

³ Biesta, Tedder

⁴ Giddens

⁵ Frost

⁶ Zimmerman, Cleary

⁷ Thoits

⁸ Marshal

⁹ Elder, Shanahan, Jennings

¹⁰ Duggins

¹¹ Hitlin

¹² Hilgard

بیان می‌کند که چگونه در روان‌شناسی معاصر، جامع‌نگری به انسان در قالب الگوی سه وجهی ذهن، جای خود را به یک‌جانبه‌نگری در پژوهش‌های روان‌شناختی داد؛ نیمه اول قرن بیستم دوران شکوفایی رفتارگرایی بود که براساس الگوی محرک- پاسخ، صرفاً محرک‌ها و پیامدهای متناظر و البته قابل مشاهده آن‌ها را به رسمیت می‌شناخت. با ظهور روان‌شناسی شناختی در نیمه دوم قرن بیستم، رویکرد پردازش اطلاعات، یک‌جانبه‌نگری دیگری را در پیش گرفت؛ هیلگارد (۱۹۸۰، ص: ۱۱۵) می‌گوید:

«پردازش اطلاعات و الگوی رایانه‌ای، روان‌شناسی محرک- پاسخ را با یک روان‌شناسی درون‌داد و برون‌داد جایگزین کرد. در این فرآیند، برخی از جنبه‌های پویا مانند سائق‌ها، انگیزش تشویقی، کنجکاو کم و بیش مورد غفلت قرار گرفتند».

پیازه^۱ (۱۹۷۰، ص ۱۳۸) می‌گوید:

«ساختارگرایی ما را به افتراقی فرامی‌خواند میان سوژه فردی که اصلاً وارد محرکه نمی‌شود و سوژه معرفتی یعنی آن هسته شناختی که میان همه افرادی که در سطح یکسانی قرار دارند مشترک است».

در واقع پیازه به عنوان یک شناخت‌گرا، سوژه فردی (عاملیت) را نفی می‌کند اما سوژه معرفتی (شناخت مشترک میان افراد یک سطح شناختی) را می‌پذیرد؛ لذا مشاهده می‌شود که رفتارگرایی، عنصر رفتار و شناخت‌گرایی، عنصر شناخت را عمده می‌کند و به نظر می‌رسد احیای نوعی جامعیت‌نگری براساس الگوهایمانند الگوی سه‌گانه، می‌تواند افق بازتری به روان‌شناسی و نگاه به انسان ایجاد کند (باقری، ۱۳۹۹).

در میان روان‌شناسان معاصر، بندورا^۲ با نگاهی جامعیت‌نگر، مفهوم عاملیت را مدنظر قرار داده و از خلال رویکرد شناختی- اجتماعی به آن پرداخته است. بندورا، این نگاه رفتارگرایی به انسان که او را حاصل تقویت‌های پیشین می‌دانست رد کرد و تفکر، هدف‌گزینی و انتظارات او را مطرح نمود به طوری که عاملیت در مفهومی جدید سنگ بنای نظریه وی شد. بر مبنای این مفهوم، ساختارهای اجتماعی و محیطی، یگانه عامل تحول فرد نیست و پیش‌بینی و انتظارات افراد از تأثیر رفتارشان در محیط است که تعیین می‌کند آیا آن‌ها رفتاری یا عملی را انجام خواهند داد یا نه؟ در نظریه وی، انسان مقهور محیط نیست و با ظرفیت‌های شناختی‌اش، حلقه واسطی میان شرایط محیطی و رفتارش می‌سازد (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳).

^۱ Piaget

^۲ Bandura

همچنین در کشور ما بیش از دو دهه است که برداشتی از آموزه‌های اسلامی با عنوان «انسان به منزله عامل» توسط خسرو باقری پیشنهاد شده است که طبق آن، شخصیت و هویت انسان برآمده از اعمال و نتایج آن است. در این رویکرد، امور شناختی، گرایشی و ارادی به عنوان مبانی تبدیل کننده رفتارهای آدمی به عمل در نظر گرفته شده‌اند (باقری، ۱۳۸۲). در واقع، اعمالی به انسان منتسب است که وی نسبت به آن‌ها تصویری شناختی، تمایلی عاطفی و اراده‌ای انتخاب‌گر داشته باشد در صورت وجود چنین شرایطی، وی در قبال اعمالش مسئولیت خواهد داشت (باقری و خسروی، ۱۳۸۵).

مبنای نظری مورد استفاده در این رویکرد، پژوهشی است که دکتر باقری (۱۳۸۰) با عنوان «تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی» انجام داد. وی در این پژوهش در پی آن بود که براساس انسان‌شناسی اسلامی، برداشتی از انسان ترسیم نماید تا بتوان از آن برای انجام تحقیق در زمینه‌های علوم انسانی استفاده کرد (باقری و خسروی، ۱۳۸۷). این دیدگاه اخیراً به صورت مبسوط در کتاب «عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی» (باقری، ۱۳۹۹) منتشر شده و در سال‌های اخیر، مبنای پژوهش‌های متنوعی در قالب رساله‌ها و مقالات روان‌شناسی و علوم تربیتی شده است.

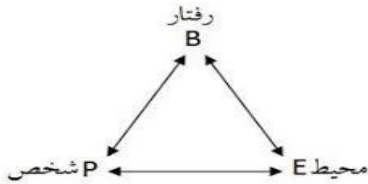
برای این‌که بتوانیم رویکردی بومی (ایرانی - اسلامی) در زمینه عاملیت داشته باشیم، تحلیل مفهومی و مقایسه‌های تطبیقی میان رویکرد اسلامی عاملیت و نظریات معاصر و مطرح جهانی، اهمیت ویژه‌ای دارد. کوی^۱ (۱۹۸۱) عقیده دارد که پژوهشگران تطبیقی چون معمولاً علاقه‌مند به مقایسه نظام‌های آموزشی چند جامعه با هم هستند بیشتر به ارائه توضیح و تبیین‌های آموزشی یا اجتماعی برای رویدادها می‌پردازند. به باور فرامرز قراملکی (۱۳۹۲)، مطالعه تطبیقی، محدودیت‌ها و ظاهرگرایی را از بین می‌برد؛ یعنی محقق را از حصرگرایی رها نموده و امکان آگاهی بر ابعاد ناپیدای موضوع تحقیق را فراهم می‌سازد. بنابراین هدف مطالعه حاضر این است که نقاط اشتراک و افتراق دو دیدگاه، به روش تطبیقی مورد بررسی و ریشه‌یابی قرار گیرد تا از این راه تبیین و کاربردهایی از عمل آدمی و مفهوم عاملیت حاصل شود. در این راستا ابتدا خلاصه‌ای از مفاهیم اساسی دو دیدگاه مطرح می‌شود و در گام بعدی شباهت‌ها و تفاوت‌های مفاهیم مطرح شده بررسی و ریشه‌یابی و در نهایت پیامدها و دلالت‌هایی برای نظام تعلیم و تربیت استنتاج می‌شود.

^۱ Koi

عاملیت از منظر بندورا

شهرت نظریه بندورا از آن حیث است که بر بی‌همتایی انسان‌ها تأکید دارد. در نظریه او انسان به صورت فعال، پردازش‌گر، حل‌کننده مسائل و بالاتر از همه اجتماعی توصیف شده است (السون و هرگنهان^۱، ۱۳۹۲). مفاهیم عمده نظریه بندورا به شرح زیر است:

۱. تعیین‌گری متقابل^۲



بندورا (۲۰۰۸ الف)؛ شناخت‌ها، باورها، انتظارات، اهداف را به عنوان میانجی میان فرد و محیط در نظر گرفت؛ یعنی از سویی فرد مستقلاً عمل نمی‌کند و از سوی دیگر رفتارش صرفاً توسط محیط شکل نمی‌گیرد

بلکه عملکرد او حاصل رابطه علی عوامل درونی و محیطی است. در واقع، عوامل شخصی (باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش، راهبردها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد هم‌زمان در داد و ستد با هم هستند و حاصل این تعامل سه جانبه، رفتار انسان است که بندورا آن را تعیین‌گری متقابل نامید (سیف، ۱۳۸۹) و به صورت شکل بالا نشان داد (بندورا، ۱۹۸۶، ص: ۲۴).

۲. خود‌نظم‌دهی^۳ رفتار

به نظر بندورا (۱۹۷۷)، انسان از تجربه مستقیم یا جانشینی، معیارهای عملکرد را یاد می‌گیرد سپس این معیارها، مبنایی برای ارزشیابی شخصی فرد می‌شوند؛ به طوری که اگر عملکردی با معیارهای او هماهنگ یا بالاتر بود آن را مثبت ادراک می‌کند و بالعکس. یکی از عوامل مؤثر در خود‌نظم‌دهی، خود‌کارآمدی تصویری^۴ است که به باورهای شخص در خصوص توانایی‌اش در انجام کارها اشاره دارد و از منابع مختلف از جمله توفیقات و شکست‌های فرد، مشاهده موفقیت یا شکست دیگران و ترغیب کلامی نشأت می‌گیرد.

۳. عاملیت

اصطلاح «عامل» مفهومی اساسی و انقلابی در نظریه بندورا است که نتیجه نهایی فرآیند شناختی انسان محسوب می‌شود که او را به عاملی تأثیرگذار بر محیط مبدل می‌کند (الفائز^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). به باور بندورا (۲۰۱۸)، عاملیت را به‌عنوان خاصیتی درک می‌کنیم که می‌تواند

^۱ Olson, Hergenhahn

^۲ Reciprocal determinism

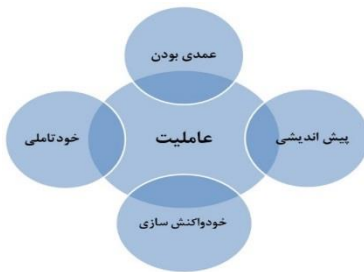
^۳ Self-regulation

^۴ Perceived self-efficacy

^۵ Alfaiz

در نتیجه تأثیر متقابل عامل‌ها، محیط‌ها و زمینه‌های مختلف، به عنوان انواع مختلف کنش‌ها ظاهر شود. از نظر بندورا (۲۰۰۶)، عاملیت به معنای اثرگذاری ارادی بر عملکرد خود و وقایع محیطی است؛ وی می‌گوید:

«انسان‌ها صرفاً میزبانان نظاره‌گر مکانیسم‌های درونی هدایت شده از سوی رویدادهای محیطی نیستند. آنان عاملان تجربه هستند، نه صرفاً دریافت‌کنندگان تجربه». بندورا می‌گوید: «ذهن انسان زایشی، خلاق، پیش‌نگر و متفکر است، نه صرفاً واکنش‌دهنده ... افراد چگونه به فکری می‌پردازند که اعمال آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ مدارهای کارکردی تفکر، نقشه‌ریزی، آرزو کردن، خودسنجی و به خود اندیشیدن چه هستند؟ مهم‌تر از این‌ها، چگونه این‌ها به طور عمدی بسیج می‌شوند؟» (بندورا، ۲۰۰۱، ص: ۴).



در نظریه بندورا، عاملیت دارای چند جنبه اساسی است:

۱) عمدی بودن^۱: مستلزم طراحی یک رشته عمل برای منظوری معین است. ۲) پیش‌اندیشی^۲: نشانگر انتظار پیامدها برای قصدها است. این جهت‌گیری و تمایل، رفتار را به سوی کسب پیامدهای مثبت و دوری جستن از پیامدهای منفی رهنمون می‌کند یعنی نقشی انگیزشی ایفا می‌کند. ۳) خود واکنش‌سازی^۳: پیوند بین اندیشه و عمل است؛ یعنی فرد برای کسب رضایت خاطر و احساس غرور و ارزشمندی و دوری جستن از نارضایتی، تحقیر و سرزنش خود رفتار می‌کند. ۴) تأمل در خود^۴: ظرفیت فراشناختی اندیشیدن درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای اعمال ماست (بندورا، ۲۰۰۱).

۴. تمایز میان یادگیری^۵ و عملکرد^۶

به این معنی است که رفتار را می‌توان صرف‌نظر از تقویت‌کننده‌ها آموخت؛ اما این‌که کدام رفتار آموخته شده به عملکرد تبدیل شود، به محیط (تقویت) بستگی دارد (پروین^۷، ۱۳۸۹). بندورا در این مورد می‌گوید: «نظریه یادگیری اجتماعی بین یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود زیرا افراد تمام آنچه را که یاد می‌گیرند به عمل در نمی‌آورند» (بندورا، ۱۹۷۷، ص: ۲۸).

1. intentionality

2. forethought

3. Self-reactiveness

4. Self-reflectiveness

5. learning

6. performance

7. Pervin

۵. یادگیری از راه مشاهده

کودکان تحت تأثیر عواقب کارهای الگو هستند و عواقب کارهای آن‌ها، منبع یادگیری او هستند. این فرآیند، یادگیری مشاهده‌ای^۱ نامیده می‌شود (پروین، ۱۳۸۹)؛ یعنی وقتی که مشاهده‌گر، رفتار شخص دیگری را همراه با کسب تقویت ملاحظه می‌کند همان رفتار توسط فرد مشاهده‌گر آموخته می‌شود.

جمع‌بندی

نظریه بندورا با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از عوامل شناختی، محیطی و رفتاری جامعیت مناسبی برای نظر به انسان فراهم کرده است؛ عاملیت، تشویق، تنبیه، تقلید، الگوبرداری، استدلال درباره قوانین و قراردادهای اجتماعی در این دیدگاه مورد توجه هستند. با این حال به نظر می‌رسد برخی موضوعات اساسی که به نوع جهان‌بینی و انسان‌شناسی وی مربوط است مغفول واقع شده‌اند مانند عوامل اولیه و اساسی جهت‌دهنده اخلاق، یعنی فطرت آدمی و قابلیت تمیز خوب و بد، انگیزش‌ها و عواطف و حوزه مسئولیت‌پذیری فرد.

دیدگاه اسلامی «انسان به منزله عامل»

عاملیت از کلیدی‌ترین مفاهیم مطرح شده در قرآن در مورد انسان است. باقری در این مورد می‌گوید: «عاملیت به این معناست که انسان واجد عمل است؛ عملی که از آن اوست و می‌توان آن را به وی انتساب داد» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۸۹). نقش و اثر عمل در این است که سازنده هویت است؛ یعنی، انسان از طریق عاملیت خویش و نوع عمل‌هایی که انجام می‌دهد، هویت و شخصیت خود را شکل می‌دهد؛ در نتیجه سرنوشت هر کسی برآیند اعمال اوست نه حاصل تصادف، شانس، بخت یا اقبال و در نهایت این‌که انسان، بسته به نوع اعمالش، مستحق پاداش و مجازات در این دنیا و در آخرت هست. با نظر به این نکته باقری می‌گوید: «استحقاق فرد نسبت به نتایج عملش، به همان اندازه قطعی است که انتساب عملش به وی قطعی است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰۳). در دیدگاه اسلامی گستره عمل تا جهان آخرت مدنظر است.

۱. بنیان‌های عاملیت از منظر قرآن

پیش‌فرض‌های فلسفی دیدگاه اسلامی برحسب جهان‌انسان‌عامل، من انسان‌عامل و معرفت‌انسان‌قابل بررسی است که تصویر عاملیت و جایگاه انسان را با توجه به مبانی

^۱ Observational learning

جهان‌بینی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی نشان می‌دهد. شرح مفصل این موضوع در باقری (۱۳۹۹، صص: ۱۰۵-۱۷۲) آمده است.

نهایتاً باقری (۱۳۸۲) «نفس» آدمی را وجودی می‌داند که دارای عوامل زیر است: معرفت و تمایلی درونی به خدا (فطرت)؛ تمایلی برای ارضاء نیازهای غریزی که ممکن است اخلاقی نباشد (نفس اماره)؛ عامل تشخیص خوب/ بد (عقل)؛ نیرویی برای انتقاد از خویش (نفس لوامه)؛ نیرویی برای اقدام و عمل (اراده و اختیار)؛ نیروهای مؤثر اجتماعی (خانوادگی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی)؛ محدودیت‌ها و ضعف‌هایی که ممکن است اثری باشد یا حاصل قرار گرفتن در موقعیت‌هایی چون دشواری، فقر و غنا (مفاهیمی چون «هلوع» بودن انسان). در این منظومه وجودی انسان، عمل آدمی همچون برآیند روابط پویای میان عناصر مذکور است:

«برآیند کشمکش بین عوامل مذکور، عمل آدمی است؛ عملی که هم از آن اوست و هم سازنده شخصیت و هم شکل‌دهنده به هویت اوست. تزامن عوامل مذکور، مانع از آن نیست که آدمی قادر بر عمل و منشأ عمل خود باشد. همین سعی و عمل آدمی است که هویت وی را ترسیم می‌کند (نجم، ۳۹-۴۰). انسان به منزله عامل، صورت‌بندی وسیع و فراگیری است که انسان را فراتر از طبقه‌بندی‌های خرد مورد نظر قرار می‌دهد؛ خواه طبقه‌بندی آیینی همچون مؤمن/ مشرک یا طبقه‌بندی جنسی زن/ مرد یا نژادی و نظیر آن. به گفته دیگر، بالاترین افقی که قرآن ما را به نگرستن از آن به انسان فرامی‌خواند، این است که انسان را به منزله عامل در نظر بگیریم» (باقری، ۱۳۸۲، ص: ۲۶۰).

۲. مفهوم عمل و مبادی آن

در دید اسلامی، عمل با رفتار مشهود هم‌معنا نیست؛ عمل، حالتی است که مبتنی بر مبانی شناخت، میل و اراده باشد مثلاً عمل قلبی محض مانند ایمان و کفر نیز عمل است. لذا گاه در متون اسلامی، عمل به «اعمال جوارحی» یا مشهود و «اعمال جوارحی» یا نامشهود تقسیم می‌شود. در واقع در رویکرد اسلامی عمل درونی و بیرونی داریم؛ به عبارت دیگر، عمل، شامل تغییر درونی و رفتار مشهود است و رفتارها زمانی عمل محسوب خواهند شد که دارای مبانی سه‌گانه باشند. بنابراین عمل این‌گونه تعریف می‌شود:

«عمل، رفتار بیرونی یا حالتی درونی است که با نیرویی ناشی از داد و ستد میان غرایز زیستی یا کشش‌های درونی و شناخت، در محدوده‌ای از توانایی‌ها و امکانات، برانگیخته می‌شود و مورد اراده و انتخاب فرد قرار می‌گیرد و به پیامدهای خواسته نزدیک- دور و فردی- اجتماعی- محیطی منجر می‌شود» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۱).

عمل دارای مبادی مختلفی است. قرآن به انگیزه‌هایی زیستی و معنوی که در وجود انسان ریشه دارد اشاره می‌کند. در خصوص انگیزه‌های زیستی، زینت یافتگی (تزئین) زنان، پسران، اموال فراوان از زر و سیم و اسب‌های نشان‌دار و دام‌ها و کشت‌زارها مطرح است (آل عمران، ۱۴)؛ و در مورد کشش نهادی معنوی تحت عنوان «فطرت» اشاره دارد که: «پس روی خود را به سوی قانون الهی برگردان و سرشت خدا را همان سرشتی که جان مردم را بر آن برپست» (روم، ۳۰). کشش‌های غریزی و معنوی، ناخودآگاه‌اند و به عنوان کششی درونی فرد را به سوی امری می‌کشانند. این کشش‌ها در درجه اول، عمل نیستند، بلکه نیروهایی هستند که در بروز عمل می‌توانند مؤثر باشند (باقری، ۱۳۹۹). ملاحظه می‌شود که در انسان‌شناسی اسلامی، وجود فطرت علاوه بر غریزه‌های زیستی در نظر گرفته شده است.

از متون اسلامی، سه مبنای اساسی برای عمل آدمی استنباط می‌شود که در نتیجه وجود و اثر آن‌ها، می‌توان فعلی را عمل خواند و انسان در قبالش مسئول است. این مبانی به شرح زیر بیان شده‌اند (باقری، ۱۳۹۹، صص: ۱۷۷-۱۸۷).

الف- مبنای شناختی: با رشد دستگاه شناختی کودک، مفهومی شدن کشش‌های غریزی و فطری، آغاز می‌شود. قرآن، عمل انسان را گاه در ارتباط با «انگاره یا حُسبان» (نور، ۳۹ و همزه، ۲-۳)، گاه برحسب «گمان» (انشقاق، ۱۳-۱۴)، گاه نیز در ارتباط با «باور یا یقین» (روم، ۶۰) تبیین می‌کند. انگاره، گمان، باور و مفاهیم نظیر آن‌ها را می‌توان به عنوان یکی از مبادی عمل (مبنای معرفتی یا شناختی) در نظر گرفت. شناخت را می‌توان از حیث نوع به انواع نظری و عملی؛ از نظر گستره به انواع کم‌دامنه و بلنددامنه؛ از نظر استواری به انواع یقینی یا ظنی؛ و از نظر سطوح به انواع درجه یک و دو تقسیم کرد.

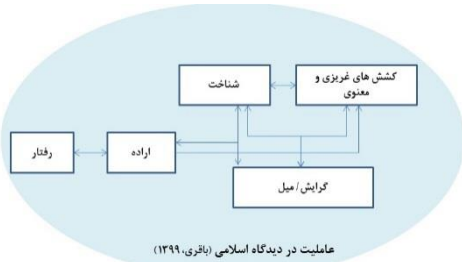
ب- مبنای گرایشی: برآیند عنصر شناخت و کشش‌های درونی به صورت میل و گرایش آشکار می‌شود. باقری (۱۳۹۹، ص: ۱۸۷) می‌گوید: «تفاوت‌های گرایش و کشش‌های درونی با میل و گرایش این است که دومی، شکل شناختی و مفهومی شده اولی است». قرآن در تبیین عمل آدمی، گاه متوسل به امیال زیرساز آن می‌شود که به صورت جذب‌همچون امید، خشنودی خاطر، دلبستگی، شیفتگی و دل‌سپاری (انعام، ۱۰۸؛ زمر، ۹؛ توبه، ۸۳؛ فصلت، ۱۷؛ بقره، ۹۲-۹۳؛ یوسف، ۳۰ و ۳۳؛ بقره، ۱۶۶؛ نساء، ۱۲۸) یا گریز همچون بیم، دلزدگی، خشم و کینه (شعراء، ۲۱؛ محمد، ۲۸؛ آل عمران، ۱۱۸) جلوه می‌کند.

پ- مبنای ارادی: قرآن برای تبیین عمل آدمی، گاه از مفهوم اراده و نیت (احزاب، ۱۳؛ انسان، ۸-۹) استفاده می‌کند. تفاوت کیفی میان اراده و میل، وجود تعقل در اراده است. اراده مستلزم ارزیابی و داوری است؛ یعنی باید طبق معیاری، یک کار، مجاز یا غیرمجاز تلقی گردد. نهایتاً

این‌که اراده با شناخت و تأمل عقلانی یکی نیست یعنی در اراده پس از تأمل عقلانی، اهتمام و تلاش فرد ضروری است.

۳. عاملیت

در رویکرد اسلامی، عاملیت به این معنی است که انسان، منشأ اعمال خویش است؛ اعمالی که دارای مبانی اساسی سه‌گانه است. براساس بخشی از الگوی عاملیت (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۸)، در شکل مقابل، به لحاظ تکوینی نوعی ترتیب برای ظهور عناصر اساسی



عمل وجود دارد به طوری که کشش‌ها، نخستین عنصر تحول یافته در کودک هستند. با رشد دستگاه شناختی کودک و کنش میان شناخت‌ها و کشش‌ها، کشش‌ها، مفهومی و شناختی می‌شوند که می‌توان آن‌ها را گرایش یا میل دانست. از سوی دیگر شناخت، نقش تأمل و هنجاری‌سازی (داوری و قضاوت در مورد مجاز یا غیرمجاز بودن) عمل را دارد که در بروز اراده و اختیار نقش عمده دارد. نهایتاً میل‌ها براساس شدت و ضعف، پیامدهای فردی، اجتماعی و اخلاقی ارزیابی شده و از آن‌ها انتخاب صورت می‌گیرد. در الگوی فوق، رفتار، حاکی از تحقق عمل در جهان خارج است.

میان عناصر اساسی عمل، رابطه همگنی برقرار است و نه رابطه علی و معلولی و زنجیره‌ای؛ زیرا «در رابطه همگنی، هم رابطه‌های میان عناصر دو سویه‌اند و هم نقطه شروع فرآیند عمل، متغیر و انعطاف‌پذیر است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۷)؛ یعنی ممکن است نقطه شروع، میلی باشد و شناخت با آن همگن شود یا بالعکس. فلش‌های بازگشتی در الگوی فوق، نشانگر تأثیر پیامدهای رفتار بر تحکیم عناصر پیشین است که در اثر تکرار عمل، وضع نسبتاً ثابتی در فرد تحت عنوان منش یا شخصیت و به تعبیر قرآن (اسراء، ۸۴)، شاکله شکل می‌گیرد. در واقع شاکله، ماحصل ویژگی عاملیت انسانی است.

۴. تعامل ناهمتراز

رابطه تعاملی فقط میان «عامل‌ها» قابل تصور است؛ بنابراین طرفین رابطه، همواره خود را در برابر یکدیگر به عنوان انسان عاملی می‌یابند که با اعمال خود، هویت خود را شکل خواهند داد (باقری، ۱۳۹۹). در این دیدگاه، تعامل معلم و شاگرد، ناهمتراز است؛ زیرا

«معلم گرانبار از فرهنگ است و در فرهنگ، تار و پود دانش و ارزش در هم تنیده‌اند.

همین گرانباری معلم از فرهنگ است که رابطه او با شاگرد را ناهمتراز می‌سازد»

(باقری، ۱۳۹۹، ص: ۶۹۱).

در واقع منظور این است که معلم به لحاظ سطح مبانی سه‌گانه عاملیت در مرتبه بالاتری از شاگرد قرار دارد. با این حال، رابطه معلم و شاگرد نباید به نفی عاملیت شاگرد منجر شود.

جمع‌بندی

رویکرد اسلامی انسان به منزله عامل نگاهی جامع بر ابعاد وجودی انسان از جمله شناخت‌ها، عواطف و اراده‌ها که شکل دهنده عاملیت او هستند، دارد که با توجه به الگوی عاملیتی مطرح شده، مبین پیچیدگی عمل و عاملیت انسان است.

بررسی تطبیقی دو رویکرد

در این قسمت به بررسی تطبیقی دو دیدگاه می‌پردازیم و موارد اشتراک و افتراق دیدگاه‌ها به همراه ریشه‌یابی مربوط به آن‌ها ذیل هر یک از محورهای ذکر می‌گردد.

۱. مفهوم عمل و عملکرد

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر وجود مبانی درونی برای عمل و عملکرد، مانند شناخت‌ها و انگیزش‌ها تأکید می‌شود. یادگیری و عملکرد در نظر بندورا، به ترتیب شبیه عمل درونی و عمل بیرونی در رویکرد اسلامی است.

ب- افتراق: با توجه به این‌که در هر دو نظریه از مفهوم عاملیت صحبت می‌شود پس لازم است توضیح و تبیین دقیقی از مفهوم عمل (به عنوان اساس عاملیت) صورت پذیرد تا مفهوم عاملیت بر مبانی مفهوم عمل، فهم شود. در دیدگاه بندورا تأکید بر یادگیری است در حالی که در رویکرد اسلامی تأکید بر عمل به عنوان حالت و کیفیتی است که مبتنی بر مبانی اساسی سه‌گانه است و شامل عمل درونی و عمل بیرونی (رفتار مشهود) است یعنی رفتارها (عملکردها) در صورتی عمل محسوب خواهند شد که شامل مبانی مذکور باشند. از سوی دیگر در دیدگاه بندورا، مکانیسم زیربنایی عملکرد، یادگیری لحاظ می‌شود. عملکرد به عنوان بروز یادگیری مشاهده‌ای در جهان خارج است؛ یادگیری مشاهده‌ای نیز شامل مکانیسم‌های شناختی توجه و به یادسپاری است که ممکن است در اثر عامل انگیزشی تقویت‌کننده‌ها به عملکرد تبدیل شوند؛ بنابراین بین عملکرد و رفتار مشهود به عنوان مفاهیمی مشابه در دو دیدگاه، به اندازه تفاوت مبانی سازنده آن‌ها اختلاف وجود دارد؛ به عبارت دیگر در رویکرد اسلامی مبانی سه‌گانه شناختی، عاطفی و ارادی به صورت رابطه همگنی، عملکرد را رقم می‌زنند ولی در دیدگاه بندورا مکانیسم‌های شناختی و انگیزشی.

۲. اهمیت و ماهیت تعامل

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه اهمیت طرف مقابل (دیگری) مورد تأکید است. در هر دو دیدگاه بر نوعی تعامل ناهمتر از تأکید می‌شود؛ در دیدگاه بندورا، الگوی مورد مشاهده، جایگاه بالاتری از یادگیرنده دارد همچنان در رویکرد اسلامی، معلم یا الگو به لحاظ مبانی سه‌گانه شناخت، عاطفه و اراده در جایگاه بالاتری قرار دارد.

ب- افتراق: در دید بندورا، موضوع مهم، اطلاع جدیدی است که به عنوان نتیجه تعامل کسب می‌گردد و نه نفسی تعامل (محسنی، ۱۳۸۹). در دیدگاه اسلامی، نفسی تعامل اهمیت ویژه دارد؛ باقری می‌گوید:

«هنگامی که عاملیت انسان را پذیرفتیم، معلم و شاگرد هر دو به منزله عامل خواهند بود و رابطه آن دو به عنوان تعامل. در واقع، معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت و از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به عنوان انسان عامل در نظر بگیرد» (۱۳۹۲، ص: ۷).

در واقع در دیدگاه بندورا، یادگیری در قالب تعامل از طریق اخذ مدل اتفاق می‌افتد اما در رویکرد اسلامی، تعامل از خلال روابط دوسویه میان مبانی اساسی سه‌گانه عاملیت مربی و مرتبی اتفاق می‌افتد.

۳. جنبه شناختی و ماهیت نظام شناختی

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر شناخت به عنوان پایه‌ای اساسی برای یادگیری و عمل تأکید شده است. دو جنبه از عاملیت دیدگاه بندورا (پیش‌اندیشی: به عنوان انتظار پیامدها برای قصدها و تأمل در خود) را می‌توان معادل با مبانی شناختی دیدگاه اسلامی دانست.

ب- افتراق: میلر^۱ (۱۹۹۳) معتقد است بندورا، در مورد ماهیت نظام شناختی مدنظرش توضیح قانع‌کننده‌ای نمی‌دهد. بندورا در تبیین نظرات خود از نظام پردازشگری اطلاعات سود می‌جوید و چنین می‌نماید که جریان حوادث در دنیای واقعی با جریان‌ات مشابه دیگر ادغام شده و مفهوم عام‌تری از آن انتزاع می‌گردد. از این نظر، شناخت بیشتر حالت انباری را پیدا می‌کند که نظم و ترتیب‌های مشاهده شده در دنیای بیرون، در آنجا ذخیره شده‌اند (محسنی، ۱۳۸۹). در خصوص ماهیت شناخت، در دیدگاه اسلامی، شناخت را می‌توان از حیث نوع به انواع نظری و عملی؛ از نظر گستره به انواع کم‌دامنه و بلنددامنه؛ از نظر استواری به انواع

^۱ Miller

یقینی یا ظنی؛ و از نظر سطوح به انواع درجه یک و دو تقسیم کرد که نوعی تقسیم‌بندی کیفی و کمی از شناخت است.

۴. جنبه عاطفی

الف- اشتراک: خود واکنش‌سازی در دیدگاه بندورا که اشاره به عوامل تقویت‌کننده در انجام و تکرار اعمال دارد (نقش انگیزشی) را می‌توان معادل با مبنای عاطفی در رویکرد اسلامی دانست.

ب- افتراق: بندورا (۱۹۹۱) باور دارد که نظریه جامع اخلاقی باید شرح دهد که استدلال اخلاقی، در رابطه با دیگر عوامل روانی و اجتماعی، رفتار اخلاقی را چگونه کنترل می‌کند؛ با این وجود، وی در نظریه خودش، عاطفه به عناصر شناختی آن فرو کاسته شده است. بندورا (۱۳۷۲) عنصر شناخت را در میان سایر عوامل انگیزشی برجسته می‌کند و عقیده دارد که بخش عمده‌ای از رفتار آدمی در نبود تحریک بیرونی بلافصل آغاز می‌شود و ادامه می‌یابد که در این نمونه‌ها، محرک‌های عمل ریشه در فعالیت شناختی و تجسم پیامدهای آینده دارند. در دیدگاه اسلامی، جنبه عاطفی (میل) را به عنوان یکی از مبانی تبدیل‌کننده رفتار به عمل در نظر گرفته شده است:

«کودک که در ابتدا تحت تأثیر انگیزه‌های غریزی و زیستی، فعالیت‌های خود را شروع می‌کند نسبت به آن‌ها خودآگاهی ندارد؛ اما رفته‌رفته با رشد قوای شناختی و تحت تأثیر فرهنگ اجتماعی، نسبت به آن‌ها آگاه می‌شود. به این ترتیب، دستگاه شناختی، در مفهومی کردن انگیزه‌های غریزی و کشش‌های درونی، ایفای نقش می‌کند. هنگامی که غرایز و کشش‌های ناخودآگاه درونی، تحت تأثیر عنصر شناخت قرار گرفتند، برآیند آن‌ها به صورت میل و گرایش آشکار می‌شود. تفاوت غرایز و کشش‌های درونی با میل و گرایش این است که دومی، شکل شناختی و مفهومی شده اولی است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۷۷).

در واقع در رویکرد اسلامی، جنبه‌های عاطفی، گاه به صورت مقدم بر شناخت وارد عمل می‌شوند. در این حالت، نخست فرد به چیزی یا کسی تمایل دارد و سپس از توانایی شناختی خود برای موجه‌سازی گرایش‌های خود، هر چند به صورت توجیه بهانه‌جویانه یا متعصبانه استفاده می‌کند. در حالت دیگر، میل‌ها و گرایش‌ها مترتب بر شناخت هستند؛ به عبارت دیگر، فرد در پرتو شناخت‌هایی که کسب کرده است به تنظیم امیال خود می‌پردازد.

۵. جنبه ارادی

الف- *اشتراک*: جنبه عمدی بودن در دیدگاه بندورا را می‌توان معادل با مبنای ارادی در رویکرد اسلامی دانست. بندورا می‌گوید:

«در عاملیت اخلاقی، افراد می‌توانند چگونگی تأثیرپذیری از شرایط و تأثیرگذاری بر موقعیت‌ها را تا اندازه‌ای مدیریت کنند. در مدل علیت سه‌گانه در میان وقایع شخصی، رفتاری و محیطی، افراد نفوذ و تأثیر شخصی خود را با انتخاب و اعمال خود در چرخه علیت وارد می‌کنند؛ زیرا آن‌ها بخشی از مسیر رویدادها را بازی می‌کنند. آن‌ها حداقل به اندازه سهم‌شان در آن اتفاقات پاسخگو هستند» (بندورا، ۲۰۰۸ ب، ص: ۱۲۰؛ به نقل از اشعری و حسنی، ۱۳۹۳).

باقری و خسروی (۱۳۸۷) این حالت را علیت پیچیده نامیده‌اند؛ یعنی مفهوم تعیین‌گری متقابل، حاکی از علیت پیچیده‌ای است که برآیند جبری علل مختلف در وقوع پدیده‌هاست. در واقع در مقایسه با نظریه اسکینر که عاملیت تک‌علتی را مدنظر قرار می‌داد در دیدگاه بندورا، عمل آدمی چند علتی فرض شده است (محسنی، ۱۳۸۹).

ب- *افتراق*: نظریه بندورا، اراده انسانی را به میزان زیادی به عوامل علی محدود می‌کند. گرین (۱۹۸۹؛ به نقل از محسنی، ۱۳۸۹) غایت نظریه بندورا را هدایت کودک به سوی هنجارهای اجتماعی بزرگسال می‌داند؛ بنابراین رفتارهای غیر قراردادی به صورت رفتارهایی محسوب می‌شوند که رشد کمتری یافته‌اند، در حالی که آن‌ها، گاه سرمنشأ تحولات اجتماعی‌اند. در واقع انسان در منظر بندورا به میزان زیادی درگیر تجارب اجتماعی است به طوری که شکل‌گیری رفتار، پیرو هنجارهای حاکم بر فرهنگ جامعه است (شانک و زیمرمن^۱، ۲۰۰۳). بندورا (۱۹۹۱) عقیده دارد که کودکان معیارهای لازم برای قضاوت رفتار خود را تا حدی براساس واکنش افرادی شکل می‌دهند که در زندگی‌شان تأثیرگذارند. از نظر محسنی (۱۳۸۹)، انسان در نظریه بندورا، دچار محدودیت‌هایی در خودمختاری است که سرمنشأ آن به بیرون، یعنی به شرایط و موقعیت‌های یادگیری، مدل‌ها و تقویت یا تنبیه پیامدهای رفتاری بازمی‌گردد. به این ترتیب، غایت رشد انسانی در نظریه بندورا به صورت انطباق‌یابی با هنجارهای اجتماعی برداشت می‌شود.

باقری (۱۳۹۹) معتقد است که قرآن کریم در خصوص حدود عمل و عاملیت، موضعی دوگانه دارد از سویی، هیچ تکلیفی را خارج از حد و وسع آدمی، مجاز و منطقی نمی‌داند (بقره، ۲۳۳)؛ از سوی دیگر، کسانی که وسع کافی برای انجام عملی داشته‌اند و از عمل‌ورزی سرباز زده‌اند

^۱ Shunk, Zimmermn

مسئول و پاسخگو هستند حتی اگر نیاز باشد مهاجرت کنند و به نقاط دیگر جهان بروند (نساء، ۹۷-۹۹)؛ به بیان دیگر، هر انسانی در محدوده توانایی‌های خود مسئولیت عمل و اقدام دارد. با این حال باید در نظر داشت که وسع معمول آدمی، تعیین کننده قطعی نحوه عمل آدمی نیست بلکه نوعی وسع نهفته در انسان وجود دارد که ممکن است در اثر تلاش و سعی فرد به ظهور برسد (تحریم، ۱۰-۱۲)؛ بنابراین در رویکرد اسلامی، جنبه خودمختاری و ارادی فرد، جایگاه تعیین کننده‌تری را نسبت به ساختارهای اجتماعی و محیط دارد.

۶. غریزه و فطرت

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر غرایز زیستی به عنوان انگیزه‌ای بنیادین تأکید شده است.

ب- افتراق: بندورا می‌گوید: «جز در موارد بازتاب‌های ابتدایی، آدمی فاقد هرگونه خزانه فطری رفتاری است؛ مردم باید رفتار را بیاموزند» (بندورا، ۱۳۷۲، ص: ۲۹). در مقابل، رویکرد اسلامی عمل، چنان که پیش‌تر ذکر شد، نظر بر آن است که علاوه بر غرایز زیستی، نوعی گرایش به امور متعالی و معنوی نیز در انسان وجود دارد که از آن با عنوان فطرت یاد شده است.

۷. مسئولیت، پاسخگویی و اخلاق

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه، انسان دارای مسئولیت است و به لحاظ اخلاقی، پاسخگوست.

ب- افتراق: در دیدگاه بندورا، نوعی سازگاری با معیارهای اخلاقی مطرح است که آن معیارها نیز از طریق الگویی از دیگران حاصل می‌شود به نحوی که اخلاق، جنبه انطباق با هنجارها دارد اما در رویکرد اسلامی عمل، با توجه به مبانی سازنده عمل، علاوه بر انطباق با هنجارهای معقول و موجه، مبارزه با هنجارهای غیرموجه نیز مدنظر است. از طرفی مسئولیت در دیدگاه اسلامی شامل مسئولیت اخروی نیز است که ناظر بر تفاوت بستر فرهنگی دو دیدگاه است. در واقع در دیدگاه بندورا، مسئولیت در قبال سایر افراد و انطباق با هنجارهای اجتماع مفروض است در حالی که در دیدگاه اسلامی، علاوه بر آن، انسان در قبال خداوند نیز واجد مسئولیت است. در واقع مسئولیتی عام نسبت به خدا وجود دارد که طبق آیات قرآن کریم (اعراف: ۶-۹)، شامل همه امت‌ها و حتی پیامبران آن امت‌ها نیز می‌شود (باقری، ۱۳۹۹).

پیامدهایی از پژوهش حاضر در تعلیم و تربیت

به کمک الگوی فرانکنا^۱ (۱۹۶۶؛ به نقل از باقری، ۱۳۹۵) می‌توان کاربردها و دلالت‌هایی را از مباحث مطرح شده استنتاج نمود. در این الگوی استنتاجی، از طریق ترکیب دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر می‌توان به نتیجه‌ای هنجارین رسید. گزاره‌های هنجارین به اهداف، اصول بنیادین و همچنین دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و روش‌های لازم در جهت تعلیم و تربیت اشاره دارد و گزاره‌های واقع‌نگر شامل یافته‌های تجربی مانند نظریه‌های روان‌شناختی و حتی گزاره‌های متافیزیکی است که ناظر به لوازم و وسایل نیل به اهداف تعلیم و تربیت است. در استنتاج‌های زیر، مقدمه هنجارین با حرف «الف»، مقدمه واقع‌نگر با حرف «ب» و نتیجه با حرف «ج» مشخص شده‌اند.

باقری (۱۳۹۹) باور دارد که ساختارگرایی، منشأ پدیده‌ها را در اقتضای آرایش ساختاری جامعه و روابط آن فرض می‌گیرد که در این صورت عاملیت فردی حذف یا تضعیف می‌شود. در نگاه بندورا، وزن بیشتر به ساختار داده شده است ولی در رویکرد اسلامی به عاملیت فردی، وزن بیشتری داده می‌شود؛ یعنی در دو دیدگاه، عاملیت و ساختار مغفول واقع نشده‌اند اگرچه وزن آن‌ها متفاوت است. در این قسمت، بحث را محدود به استنتاج از جنبه‌های مشترک دو دیدگاه خواهیم نمود. البته، با توجه به تفاوت‌های دو دیدگاه نیز می‌توان به استنتاج‌های دیگری دست یافت. اما به سبب محدودیت نوشتار حاضر، تنها به قسمت نخست خواهیم پرداخت. بر این اساس، می‌توان استنتاج‌های زیر را از هر دو دیدگاه فراهم آورد.

۱. پرورش عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه

الف- باید عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه پرورش یابد.
ب- نیل به هدف مذکور، در گرو به رسمیت شناختن نقش‌های ساختاری مدرسه (مانند نقش معلم و مدیر) در کنار به رسمیت شناختن عاملیت فردی در مدرسه است.
ج- برای نیل به هدف پرورش عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه، لازم است نقش‌های ساختاری مدرسه، در کنار عاملیت دانش‌آموزان، به رسمیت شناخته شود.

۲. ایجاد تحول در مبانی عمل فرد

الف- در آموزش و پرورش باید عاملیت دانش‌آموزان پرورش یابد.
ب- پرورش عاملیت دانش‌آموزان در گرو تحول مبانی عمل آنان [شناخت (پیش‌اندیشی و تأمل در خود)، علایق (خود واکنش‌سازی) و اراده (قصدمندی)] است.

^۱ Frankena

ج- در آموزش و پرورش باید به تحول در مبانی عمل دانش آموزان [شناخت (پیش‌اندیشی و تأمل در خود)، علایق (خود واکنش‌سازی) و اراده (قصدمندی)] همت گماشت.

۳. استفاده از روش‌های تعاملی در تدریس

الف- در آموزش و پرورش باید عاملیت دانش‌آموزان پرورش یابد.

ب- پرورش عاملیت دانش‌آموزان در گرو استفاده از روش‌های تعاملی (پرسش و پاسخ، مشارکت، مباحثه) در تدریس به جای روش‌های یک‌سویه است.

ج- برای پرورش عاملیت دانش‌آموزان لازم است از روش‌های تعاملی در تدریس (پرسش و پاسخ، مشارکت، مباحثه) در تدریس به جای روش‌های یک‌سویه استفاده کرد.

نتیجه‌گیری

با توجه به محورهای بحث شده می‌توان نتیجه گرفت که هر دو دیدگاه به انسان‌نگاهی چندبعدی دارند و در واقع ابعاد وجودی انسان (شناخت، هیجان، اراده و رفتار) و عوامل مؤثر بر او را مدنظر قرار داده‌اند؛ جدول مقایسه‌ای زیر نشان‌دهنده خلاصه نقاط افتراق و اشتراک پرداخته شده در مطالعه حاضر هست.

دیدگاه پندورا	دیدگاه اسامی	ویژگی / محور تطبیق
تأکید بر وجود مبانی درونی مانند شناخت‌ها و انگیزه‌ها	تأکید بر وجود مبانی بیرونی و عملکرد اسامی	اشتراک
یادگیری و عملکرد در نظریه پندورا، به ترتیب شبه عمل درونی و عمل بیرونی رویکردها	تأکید بر عمل بیرونی و بیرونی (رفتار مشهود) یا مبانی سه‌گانه رفتار مشهود، زمانی عمل محسوب می‌شود که دارای مبانی سه‌گانه باشد	اشتراک
تأکید بر تعامل با دیگری و دیگران - تعامل، رابطه میان عامل‌ها است	تأکید بر تعامل با دیگران - تعامل، رابطه میان عامل‌ها است	اشتراک
تأکید بر تعامل نامتوازن در موقعیت‌های تعلیم و تربیت - نامتوازن از حیث توانایی و جهت‌گیری و تربیت	تأکید بر تعامل نامتوازن از حیث توانایی و جهت‌گیری و تربیت	اشتراک
نتیجه تعامل، از نفس تعامل مهم‌تر است	تأکید بر تعامل نامتوازن از حیث توانایی و جهت‌گیری و تربیت	اشتراک
تأکید بر تعامل نامتوازن از حیث توانایی و جهت‌گیری و تربیت	تأکید بر تعامل نامتوازن از حیث توانایی و جهت‌گیری و تربیت	اشتراک
پیش‌اندیشی و تأمل در خود در دیدگاه پندورا معادل مبانی شناختی در رویکردها اسامی است	پیش‌اندیشی و تأمل در خود در دیدگاه پندورا معادل مبانی شناختی در رویکردها اسامی است	اشتراک
شناخت مبانی بر نظام پردازشگری اطلاعات	شناخت مبانی بر نظام پردازشگری اطلاعات	اشتراک
خود واکنش‌سازی در دیدگاه پندورا معادل مبانی حاطقی در رویکردها اسامی است	خود واکنش‌سازی در دیدگاه پندورا معادل مبانی حاطقی در رویکردها اسامی است	اشتراک
کم‌رنگ بودن حاطقه در اثر کاهش آن به شناخت	کم‌رنگ بودن حاطقه در اثر کاهش آن به شناخت	اشتراک
تأکید بر عامل بودن و داشتن اختیار و اراده	تأکید بر عامل بودن و داشتن اختیار و اراده	اشتراک
محدود بودن خودمختاری نسبت به تأثیر ساختار و محیط اجتماعی	محدود بودن خودمختاری نسبت به تأثیر ساختار و محیط اجتماعی	اشتراک
غریزه به عنوان یکی از انگیزه‌های زیستی مؤثر بر عمل	غریزه به عنوان یکی از انگیزه‌های زیستی مؤثر بر عمل	اشتراک
توجه به خرابی زیستی	توجه به خرابی زیستی	اشتراک
توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجرها	توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجرها	اشتراک
تطابق یا منجرهایی که از انگیزه‌های حاصل شده‌اند محدودیت مسئولیت قرار به علت مخفونی یا منجرها	تطابق یا منجرهایی که از انگیزه‌های حاصل شده‌اند محدودیت مسئولیت قرار به علت مخفونی یا منجرها	اشتراک

براساس مقایسه صورت گرفته به نظر می‌رسد که هر دو رویکرد، به عنوان رویکردهای جامعیت‌نگر، پیامدهای خاص خود را در موقعیت‌های تربیتی دارند که نمونه‌هایی از آنها در قسمت پیامدها ذکر شد. باید توجه داشت که دو دیدگاه اشتراکات قابل توجهی در بیان ابعاد وجودی انسان دارند که مهم‌ترین آنها، در کانون قرار دادن مفهوم «عاملیت» از سوی آنهاست. ضمناً بخش مهمی از افتراقات دو دیدگاه به چارچوب کلی آنها ارتباط دارد؛ به طوری که دیدگاه بندورا نظریه‌ای با تأکید بر یادگیری و اجتماع‌پذیری است و رویکرد اسلامی، با در نظر داشتن انسان‌شناسی عاملیت‌نگر، در عین قبول تأثیر اجتماع، مسئولیت فرد را نسبت به اعمال خویش، عمده‌تر می‌بیند و دامنه مسئولیت را گسترده‌تر می‌کند به طوری که انسان برای اعمال فردی و اجتماعی خود، در برابر خدا نیز احساس مسئولیت می‌کند. پیشنهاد می‌شود که در جهت شناخت و مفهوم‌سازی، نقد و کاربرد رویکرد اسلامی به عنوان نگاهی بومی و اسلامی (منطبق بر فرهنگ)، پژوهش‌های کیفی و کمی بیشتری انجام پذیرد.

منابع

- اشعری، زهرا و حسینی، محمد (۱۳۹۳). تبیین و نقد عاملیت اخلاقی ر نظریه یادگیری شناختی اجتماعی. *دوفصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، شماره ۳، ۹۳-۱۱۱.
- السون، متیو اچ و هرگنهان، بی آر (۱۳۹۲). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، (ترجمه علی اکبر سیف)، تهران: دوران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). *تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی*، پژوهش چاپ نشده، پژوهشگاه وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، *حکمت و فلسفه*، ۳، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۷). *نظریه‌های روان‌شناسی معاصر به سوی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه*، تهران: علم.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۱۶-۵.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی*، تهران: نشر واکاوش.
- بندورا، آلبرت (۱۳۷۲). *نظریه یادگیری اجتماعی*، (ترجمه فرهاد ماهر)، شیراز: راهگشا.
- پروین، لارنس ا. و جان، اولیور بی. (۱۳۸۹). *شخصیت: نظریه و پژوهش*، (ترجمه پروین کدیور و محمدجعفر جوادی)، تهران: آبیژ.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران: انتشارات دوران.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۲). *روش‌شناسی مطالعات دینی*، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- فولادوند، محمد مهدی (۱۳۸۹). *ترجمه قرآن کریم*، تهران: مرکز طبع و نشر قرآن کریم جمهوری اسلامی ایران.
- کوی، لوتان (۱۳۷۵/۱۹۸۱). *آموزش و پرورش تطبیقی*، چاپ اول، (ترجمه محمد یمینی دوزی سرخابی)، تهران: انتشارات سمت.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). *نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کولبرگ و بندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران*، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱، ۷۹-۱۰۷.
- محسنی، نیکچهره (۱۳۸۹). *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*، تهران: جاجرمی.
- Alfaiz, Hidayah.N, Hambali.I and Radjah.C. (2019), Human Agency as a Self-Cognition of Human Autonomous Learning: A Synthesized Practical of Agentic Approach. *Journal of Social Studies Education Research*: 10 (4), 370-391.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought ad action*, In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1): 1–26. doi: 10/1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (2008a). *Toward an agentic theory of the self*, In H. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *Advaces in Self Research*, Vol. 3: Self- processes, learning, and enabling humsn potential (P.15-49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008b). *The reconstruct of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory*. In J. Baer, J.C. Kaufman & R.F. Baumeister (Eds.), *Are We Free? Psychology and Free Will*. (P. 86-127). Oxford: Ooxford University Press.
- Bandura, A. (2018). "Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 13 (2): 130–136. doi:10/1177/1745691617699280.

- Bai, H. (2020). "Philosophy for Education: Towards Human Agency. *Paideusis* 15 (1): 7–19. doi:10/7202/1072690ar.
- Biesta, G, and M. Tedder. (2007). "Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2): 132–149. doi:10/108/02660830.2007.11661545.
- Duggins, S.D. (2011). *The development of sense of agency*. Psychology Theses. Department of Psychology. Georgia State University.
- Elder, G. H., Jr. (1998). *The life course and human development*. In: R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development, New York: Wiley.
- Elder, G. H., Jr., Shanahan, M. J. & Jennings, J. A. (2015). Human development in time and place. *Handbook of child psychology and development science*. New York: Wiley.
- Frost, D. (2006). The concept of "agency" in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12, 19-28.
- Geerlings, J. Jochem Thijs, J. & Verkuyten, M. (2017). Student-teacher relationships and ethnic outgroup attitudes among majority Students. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 69–79.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition. Affection and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16: 107-117.
- Hitlin, S. & Elder, G. H. (2007). Understanding 'agency': Clarifying a curiously abstract concept. *Sociological Theory* 25 (2): 170-191.
- Marshal., V.W. (2005). Agency events, and structure at the end of the life course. *Advances in Life Course Research*, 10, 57-91.
- Miller, P.H. (1993), *Theories of developmental psychology*. W.H. Freeman and compny, N.Y, U.S.A.
- Piaget, J. (1970). *The Principles of genetic epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shunk, D. H., Zimmermn, B. (Eds) (2003). *Albert Bandura: The Man and his Contribution to Educational Psychology*, *Educational psychology: A century of contributions* (P.2-47). Mahwah, NJ, US: Lawrence Eelaum.
- Thoits, P. A. (2003). *Personal agency and multiple role-identities*. In: P. J. Burke, T.J. Owens, R. T. Serpe & P. A. Thoits (Eds), *Advances in identity theory and research*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, B.J, & Cleary, T.J. (2006). *Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*, In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing.