

An Examination of Philosophical perspectives on the Concept of Student Voice in the Curriculum and its Educational Implications

Mohadeseh Khattat 

PhD student in Curriculum, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: m.khattat@ut.ac.ir

Marziyeh Dehghani 

Associate Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran. (Corresponding Author). Email: dehghani_m33@ut.ac.ir

Rezvan Hakimzadeh 

Professor of Curriculum Planning, Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

Keyvan Salehi 

Associate Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran.. Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

Marzieh Aali 

Assistant Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran.. Email: m.aali@ut.ac.ir

Received: 2025-01-01	Revised: 2025-05-21	Accepted: 2025-06-30	Published: 2025-07-14
Citation: Khattat, M., & Dehghani, M., & Hakimzadeh, R., & Salehi, K., & Aali, M. (2025) Analyzing the Stance of Philosophical Views on the Concept of Student Voice in the Curriculum and Extracting its Educational Implications, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 131-160. doi: 10.22067/fedu.2025.91048.1390			

Abstract

This study explores the concept of *student voice* through various philosophical lenses within the field of education. It seeks to evaluate differing theoretical positions concerning the core assumptions underpinning the notion of student voice, ultimately identifying the perspective most aligned with these foundational principles. The study employed three sequential methodological stages. The first stage consisted of a deductive content analysis aimed at identifying the fundamental assumptions about student voice as articulated in key scholarly literature. In the second stage, selected educational theories were examined in light of these assumptions. The third and final stage utilized Frankena's practical inference model, as adapted by Bagheri Naoprast (2019), to contextualize agency theory within Iran's specific socio-cultural and Islamic educational context. The findings reveal that each philosophical tradition—existentialism, pragmatism, Habermas's theory of communicative action, critical pedagogy, postmodernism, symbolic interactionism, and agency theory—emphasizes distinct dimensions of student voice. These perspectives variously conceptualize student voice as a means to foster student autonomy, empowerment, and participatory engagement in educational settings. Through comparative analysis, the study demonstrates how each theoretical stance aligns with the underlying assumptions of student voice and how they may inform curriculum development. Among these, agency theory emerges as the most congruent with the foundational assumptions of student voice.



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Its emphasis on students as active and interactive agents, its sensitivity to socio-cultural context and power dynamics, and its recognition of individual authenticity in the learning process underscore its superior alignment with the concept of student voice.

Keywords: Student voice, philosophy of education, agency theory, curriculum.

Synopsis

This study analyzes the concept of student voice from various educational philosophical perspectives. It aims to evaluate these perspectives against the assumptions underlying the concept of student voice and to select a viewpoint that aligns with those assumptions. Ultimately, the goal is to identify the educational implications that arise from students' involvement in the decision-making processes related to curriculum design. The term "student voice" refers to students' active participation in sharing their personal experiences, insights, and perspectives regarding their educational journeys. This involvement has a significant impact on educational methods, policies, and curriculum development (Cook-Sather, 2020; McArthur, 2016). Since its emergence in educational discussions during the 1990s and early 2000s, student voice has evolved into both a well-established theoretical concept and a set of teaching practices aimed at making education more democratic and personalized. However, effectively integrating student voice into education presents considerable challenges, especially when addressing entrenched power dynamics, structural constraints, and broader cultural and social contexts (Beane, 2024; Reay, 2018).

The findings indicate that various philosophical perspectives—such as existentialism, pragmatism, Habermasian communicative action, critical pedagogy, postmodernism, symbolic interactionism, and agency—each focus on different aspects of the concept of student voice. These perspectives interpret student voice as a means to enhance autonomy, power, and participation within the educational environment. The existentialist perspective emphasizes the significance of student voice by underscoring individual authenticity, the process of personal meaning-making, and the self-directed exploration of identity. From this perspective, each student's unique voice embodies personal authenticity and existential freedom, both of which are essential for genuine educational growth (Sarmadi & Masoomifard, 2018). Pragmatism, particularly influenced by Dewey's educational philosophies, regards student voice as essential for addressing real-world problems and facilitating experiential learning. This perspective stresses participatory inquiry and the active role of students as constructors of knowledge (Groundwater-Smith & Mockler, 2016; Mazaheri, 2020).

Communicative action theory, developed by Habermas, highlights the importance of rational discourse and consensus-building. It positions student voice as a vital mechanism for achieving mutual understanding, equality, and democratic participation in educational discussions (Habermas, 1984, 1987). The critical perspective, heavily influenced by Paulo Freire and Henri Giroux, views student voice as essential for empowering learners. This approach encourages students to critically engage with and challenge oppressive educational structures, ultimately promoting transformative practices that foster social justice in education (Freire, 1970; Giroux,

2014). Postmodernism critically examines dominant narratives in education, emphasizing the importance of pluralism and diversity in student voices. This perspective highlights students as active participants who challenge and transform traditional educational norms and practices, foster democratic participation, and question established power dynamics (Taylor & Robinson, 2009). Symbolic interactionism, rooted in the works of Blumer and Mead, considers student voice primarily in the context of social interactions and the symbolic construction of educational experiences. This approach emphasizes how students' identities, learning processes, and levels of participation are influenced by the social contexts and symbolic meanings present in educational environments (Blumer, 1986; Mead, 2015).

An examination of these perspectives reveals how each positions itself on the principles of student voice and how they can promote student engagement in the curriculum. A comparative analysis shows that agency theory aligns most closely with the assumptions surrounding student voice due to its emphasis on the active and interactive role of students, its consideration of the socio-cultural context, its focus on power dynamics, and its advocacy for individual authenticity in enhancing learning. Agency theory integrates concepts of existentialism (individual authenticity), pragmatism (practical interaction), communicative action (dialogue and consensus building), critical education (social empowerment), and symbolic interactionism (awareness of social context). This combination creates a balanced framework that effectively encompasses autonomy, empowerment, democratic participation, and sensitivity to cultural context.

Bandura's concept of agency highlights students' ability to consciously and actively participate in their education. It emphasizes the importance of self-regulation, informed decision-making, and positive influence on their educational and social environments (Bandura, 1997, 2001). Agency theory advocates for empowering students by creating environments that value their insights in areas such as lesson planning, classroom management, and overall decision-making. This approach promotes self-directed learning, encourages students to set their own goals, fosters active participation in social and civic activities, and provides opportunities for innovation and critical thinking. The implications of agency theory in education suggest that students should be recognized as important stakeholders and active collaborators in decision-making processes.

Finally, the theory of agency was identified as suitable for the concept of student voice, and educational strategies for implementation were presented based on this theory. These strategies included promoting agency in areas such as identity and valuing, empowering students, enhancing learning management, strengthening cultural development, curriculum planning, classroom management, supporting civic development, and advancing educational innovation in alignment with national educational policies.

Conclusion

In conclusion, while each philosophical perspective explored in this study offers valuable insights into the concept of student voice, agency theory emerges as the most robust and comprehensive framework for addressing its multiple dimensions. By integrating principles of autonomy, empowerment, democratic participation, and cultural sensitivity, agency theory presents an adaptable and pragmatic model that not only amplifies student voice but also enriches educational

experiences and supports transformative learning outcomes. Despite its theoretical and practical strengths, the integration of agency theory into existing educational systems—particularly within Iran—encounters significant challenges. These include the rigidity of a centralized educational structure, limited institutional flexibility, resource constraints, entrenched hierarchical power relations, and cultural resistance rooted in traditional teacher-centered pedagogies (Vaissi & Ahmadi, 2024). Nevertheless, aligning agency theory with the core values articulated in national educational policy documents, such as the Fundamental Transformation of Education Document (2011), holds considerable promise for advancing the role of student voice within the Iranian educational context.



پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

واکاوی موضع گیری دیدگاه های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش آموز در برنامه درسی و دلالت های تربیتی آن

محدثه خطاط ^{id}

دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. m.khattat@ut.ac.ir

مرضیه دهقانی ^{id}

دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، dehghani_m33@ut.ac.ir

رضوان حکیمزاده ^{id}

استاد برنامه ریزی درسی و عضو هیات علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران. hakimzadeh@ut.ac.ir

کیوان صالحی ^{id}

دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. keyvansalehi@ut.ac.ir

مرضیه عالی ^{id}

استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. m.aali@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استناد: خطاط، محدثه؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیمزاده، رضوان؛ صالحی، کیوان؛ عالی، مرضیه. (۱۴۰۴). واکاوی موضع گیری دیدگاه های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش آموز در برنامه درسی و استخراج دلالت های تربیتی آن. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۱۶۰-۱۳۱. doi: 10.22067/fedu.2025.91048.1390.			

چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل مفهوم صدای دانش آموز از دیدگاه های مختلف فلسفه ی تربیت می پردازد و در پی آن است که موضع گیری آنها را با مفروضه های مفهوم صدای دانش آموز سنجیده و دیدگاهی منطبق با مفروضه های صدای دانش آموز انتخاب نماید. یافته ها نشان می دهد که هر یک از دیدگاه های فلسفی (اگزیستانسیالیسم، پراگماتیسم، کنش ارتباطی هابرماس، پداگوژی انتقادی، پست مدرنیسم و کنش متقابل نمادین، عاملیت) به جنبه ای از مفهوم صدای دانش آموز توجه خاص دارند و آن را به عنوان ابزاری برای تقویت استقلال، قدرت و مشارکت آنها در محیط آموزشی تفسیر می کنند. بررسی این دیدگاه ها نشان می دهد که موضع گیری هر یک با مفروضه های صدای دانش آموز چگونه بوده و چطور می توانند به ارتقاء نقش صدای دانش آموز در برنامه های درسی کمک کنند. تحلیل مقایسه ای نشان داد که نظریه عاملیت به دلیل تأکید بر نقش فعال و تعاملی دانش آموز، توجه به بافت فرهنگی- اجتماعی، پویایی قدرت و اصالت

فردی در بهبود یادگیری، بیشترین همخوانی با مفروضه‌های صدای دانش آموز را داراست. این نظریه بر توانمندسازی دانش آموزان، مشارکت دموکراتیک و ایجاد فرصت‌هایی برای بیان نظرات و اثرگذاری آن‌ها در فرآیند آموزشی تمرکز می‌کند.

واژگان کلیدی: صدای دانش آموز، دیدگاه‌های فلسفی، نظریه عاملیت، برنامه‌درسی.



مقدمه

در سال‌های اخیر، علاقه فزاینده‌ای به درک و ترکیب «صدای دانش‌آموز»^۱ در محیط‌های آموزشی وجود داشته است. این مفهوم به روش‌هایی اشاره دارد که دانش‌آموزان دیدگاه‌ها، تجربیات و بینش‌هایشان را در مورد تحصیلات خود بیان می‌کنند، و اینکه چگونه این مشارکت‌ها می‌توانند روی شیوه‌های آموزشی، سیاست‌ها و برنامه‌های درسی تأثیر بگذارند (Cook-Sather, 2018). به رسمیت شناختن و گنجاندن صدای دانش‌آموزان صرفاً در مورد گوش دادن به دانش‌آموزان نیست، بلکه شامل مشارکت فعالانه آنها در فرآیندهای تصمیم‌گیری است که بر تجربیات آموزشی آنها تأثیر می‌گذارد. این مشارکت پتانسیل افزایش حس عاملیت، تعلق و انگیزه دانش‌آموزان را دارد و در نتیجه به نتایج آموزشی عادلانه‌تر و مؤثرتر کمک می‌کند (McArthur, 2016). صدای دانش‌آموز از دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ برای اولین بار به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفت، که هم به عنوان یک مفهوم و هم مجموعه‌ای از شیوه‌ها تکامل یافته است. اکثر محققان از نظر تئوری موافق هستند که کار صدای واقعی دانش‌آموز مستلزم موقعیت‌یابی دانش‌آموزان برای «تشخیص و تجزیه و تحلیل مسائل مربوط به مدارس و یادگیری‌شان است که از نظر آنها مهم است» (Cook-Sather, 2020). با این حال، ادغام صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی چالش‌های مختلفی را ارائه دربردارد و سؤالات مهمی را در مورد پویایی قدرت، ساختارهای نهادی، و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی گسترده‌تری که آموزش در آن رخ می‌دهد، مطرح می‌کند (Reay, 2018).

واکاوی اهمیت صدای دانش‌آموز در طیف متنوعی از نظریه‌های فلسفه تربیت، افق‌های گوناگون و زوایای تحلیلی متعددی را می‌گشاید. نظیر، فریره آموزش و پرورش را «آموزش بانکی»^۲ می‌خواند که در آن دانش‌آموزان به عنوان خزانه‌ی مناسبی برای سرمایه‌گذاران تلقی می‌شوند و صرفاً حافظ سرمایه‌اند (Haji-Akhoundi et al., 2011)؛ دیدگاه کنش متقابل نمادین، بر نقش تعاملات اجتماعی و معانی در شکل‌دهی هویت دانش‌آموز تأکید می‌کند؛ و دیدگاه پداگوژی انتقادی، از توانمندسازی دانش‌آموزان به عنوان عوامل فعال تغییر حمایت می‌نماید (Giroux, 2014). البته در نظام‌های نوین و پیشروی آموزشی، اهتمام بر این است که دانش‌آموزان برای آموزش و رشد عقلانیت، منتقد و آزاد اندیش پرورش یابند (Mirgol et al., 2023). دانش‌آموزان در این مدل، دائماً با مسائل مربوط به خود در دنیا و با دنیا برخورد داشته و پیوسته به تفکر تحریک می‌شوند و واکنش نشان

¹ Student Voice² Banking Education

می‌دهند. همین واکنش آنها به یک مساله، موجب بروز مسائل تازه و بصیرت‌های بدیعانه می‌شود و در نهایت دانش‌آموزان خود را متعهد نسبت به این مسائل می‌دانند (Freire, 1970). این در حالی است که در نظام آموزشی فعلی، خصیصه حافظه‌پروری، بیماری نقل، حذف گفت و شنود از شاگردان و کاهش پرسشگری نمایان است (Mirgol et al., 2023). لذا دیدگاه‌های مختلف، چارچوب‌های ارزشمندی را برای بررسی ابعاد چندوجهی صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی فراهم می‌کنند.

تأمل فلسفی به شناسایی و اجتناب از «کوچه‌های کور»^۱ در آموزش و برنامه‌درسی کمک شایانی می‌کند. رابطه فلسفه و برنامه‌درسی را اصولاً می‌توان در دو سطح مرتبط در نظر گرفت. سطح اول شامل یک دیدگاه کلان است که در آن به صورتی جامع فلسفه در برنامه‌درسی و آموزش به عنوان دیدگاه مطرح می‌شود. در این سطح، اهداف اساسی پرورش، تربیت و راه‌های تلفیق فرآیندهای آموزشی مورد پرسش قرار می‌گیرد. سطح دوم از دیدگاه خرد تشکیل شده است که در آن موضوعات فلسفی در برنامه‌درسی بررسی می‌شود (Raunić, 2017). در مطالعه حاضر، هدف واکاوی موضع‌گیری‌ها و انتخاب دیدگاهی جهت پیاده‌سازی مفهوم صدای دانش‌آموز و پیش‌فرض‌های آن در برنامه‌درسی کشور ایران است. چراکه در اسناد بالادستی کشور ایران، ضرورت و اهمیت توجه به نیازها، علائق و صدای دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنان در هنگام تصمیم‌گیری و طراحی برنامه‌ها تصریح شده است. به طور نمونه، در چشم‌انداز سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) بیان شده که برای شکوفایی فطرت و استعداد دانش‌آموزان همراه با شکل‌گیری هویت یکپارچه‌ی آنان، بایستی به ویژگی‌های فردی‌شان، تلاش شود و معیارهایی که غالباً به دانش‌آموز و توجه به نیازهای وی تاکید نمودند برای طراحی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. از اصول مهم برنامه‌های درسی و تربیتی در سند برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) نیز، اصل توجه به تفاوت‌ها است، لذا دانش‌آموز و خواسته‌های وی حائز اهمیت قلمداد شده‌اند (Supreme Council of Education, 2012). با این حال، علیرغم اهمیت صدای دانش‌آموز، ادغام عملی آن در طراحی برنامه‌درسی و شیوه‌های آموزشی محدود و ناهموار باقی مانده است. بنابراین، در مطالعه حاضر به بررسی دیدگاه‌های فلسفی و موضع‌گیری آنها با مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی پرداخته و پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموزان در آنها را شفاف نموده و در نهایت دیدگاهی که متناسب با پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز باشد، انتخاب می‌گردد. امید است که با

¹ Blind alleys

پرداختن به این دیدگاه‌ها، برنامه‌ریزان، مربیان و سیاست‌گذاران بتوانند استراتژی‌هایی را بر مبنای دیدگاه منتخب، توسعه دهند که دانش آموزان را به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در تجارب آموزشی خود توانمند سازد و منجر به شنیدن صدای آنها به طور جدی در سیستم‌های آموزشی شود. سوال‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. چگونه مفهوم «صدای دانش‌آموز» در دیدگاه‌های فلسفی مختلف تفسیر می‌شود؟
 ۲. موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفه تربیت پیرامون پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی چگونه ارزیابی می‌شوند؟
 ۳. کدام دیدگاه قابلیت انطباق با پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز در برنامه درسی را دارد؟
 ۴. چه دلالت‌های تربیتی باید در نظر گرفته شود تا مطابق با دیدگاه منتخب، صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی تقویت شود؟
- پژوهش حاضر، با رویکرد کیفی چندروشی^۱ در سه گام متوالی انجام شده است. گام اول، در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد کدگذاری قیاسی^۲ بهره گرفته شد. به منظور استخراج پیش‌فرض‌های^۳ مفهومی مرتبط با «صدای دانش‌آموز»، مفروضه‌ها از پیشینه نظری و پژوهش‌های برجسته در این حوزه (Beane, 2005; Lodge, 2005; Flynn & Hayes, 2021; Cook-Sather, 2020; Conner, 2015; 2024)، استخراج شد. در مرحله تحلیل، واحدهای معنایی مرتبط از متون منتخب شناسایی، کدگذاری و در مقولات نظری طبقه‌بندی شدند. همچنین، در راستای حفظ حساسیت نظری، در مواردی که داده‌ها از چارچوب اولیه فراتر می‌رفتند یا در آن نمی‌گنجیدند، از کدگذاری باز مکمل برای ایجاد یا بازتعریف مقولات جدید بهره گرفته شد.
- گام دوم پژوهش، کیفی بوده و با روش تحقیق فلسفی^۴، جهت تحلیل و تطبیق دیدگاه‌ها انجام گرفت؛ مطابق با این روش، فلسفه به عنوان روشی جهت فهم از طریق پیوند دادن ایده‌ها در کنار یکدیگر و یا چالش‌آفرینی آنها باهم است (Stubley, 2021). این روش برای تحلیل و تفسیر دیدگاه‌های مختلف فلسفی طراحی شده است و امکان کاوش عمیق در نظریه‌های مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز را فراهم می‌کند. میدان پژوهش، اسناد و منابع علمی دست اول و مقالات انتشار یافته در حوزه دیدگاه‌های فلسفه تربیت و برنامه‌درسی بودند که درخور تبیین مفهوم صدای دانش‌آموز یا مفاهیم مرتبط با آن را مورد بحث قرار می‌دهد. این جستجو براساس نیاز محرک به تحلیل مفهومی، سطح دقت تعریف یا درک مورد نیاز و ویژگی یا انواع تمایزات مورد نظر هدایت می‌شود.

¹ Multi-method

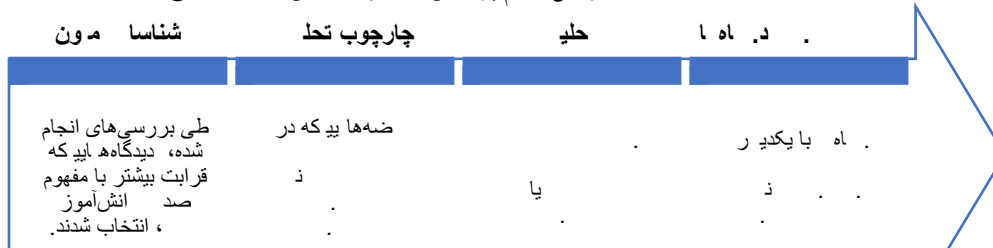
² Deductive Coding

^۳ منظور مجموعه مفروضات بنیادینی است که در ادبیات مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز به طور مکرر تکرار شده و نقش اصلی در شکل‌دهی به فهم و چارچوب نظری این مفهوم دارند.

⁴ Philosophical Inquiry

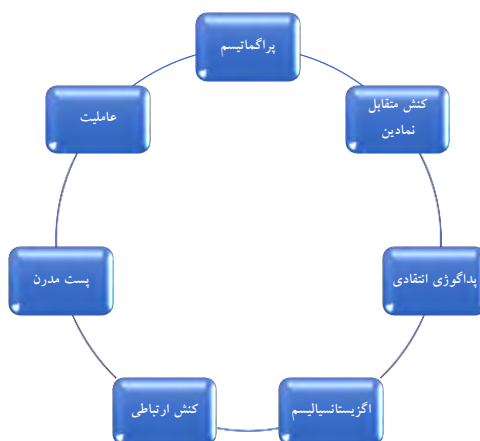
(Stubley, 2021). در مطالعه حاضر، متون با تمرکز بر مفروضات کلیدی، تعاریف و استدلال‌های ارائه شده، متناسب با هدف پژوهش، تجزیه و تحلیل گشت.

نمودار ۱. مراحل انجام پژوهش متناسب با روش تحقیق فلسفی



مرحله اول: متناسب با مفهوم صدای دانش‌آموز و عدم انفعال وی، متون و مقالات اساسی که نظریه‌های فلسفی را پوشش می‌دادند، شناسایی شد و دیدگاه‌هایی انتخاب شدند. دلایل انتخاب این دیدگاه‌های عبارتند از: (۱) ارتباط بین دیدگاه‌های انتخابی با مفهوم صدای دانش‌آموز: دیدگاه‌های انتخابی جنبه‌های مرتبط با صدای دانش‌آموز، مانند عاملیت، توانمندسازی و مشارکت دموکراتیک را در اولویت قرار می‌دهند. (۲) تقویت چندبعدی: هر دیدگاه فنون و مفروضات منحصر به فردی را به همراه دارد. به عنوان مثال، اگزیستانسیالیسم بر ارزش ذاتی فرد توجه دارد؛ پداگوژی انتقادی به تقویت یادگیری توسط دانش‌آموز تأکید دارد. (۳) پیوند با اهداف تحقیقاتی: جزئیات این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که چگونه آنها دانش‌آموز را می‌نگرند و کدام یک تجزیه و تحلیل جامعی از صدای دانش‌آموز ارائه می‌دهند. (۴) پشتوانه مرور اسناد: انتخاب این دیدگاه‌ها همچنین بر پایه نتایج یک مرور ادبیات پژوهشی صورت گرفته است که نشان داد بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین در حوزه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در زمینه صدای دانش‌آموز، براساس دیدگاه‌های منتخب انجام شده‌اند (Bland & Sharma-Brymer, 2012; Castro-Zubizarreta & Calvo-Salvador, 2024; Esteban, 2022; McCombs, 2003; Moreno-Romero et al., 2024; Perry-Hazan, 2021; Woolner et al., 2007). این دیدگاه‌ها نه تنها از بسامد بالای استناد برخوردارند، بلکه گستره وسیعی از ابعاد نظری و کاربردی این مفهوم را پوشش می‌دهند و از قابلیت تبیین مؤلفه‌های کلیدی برخوردارند؛ از این‌رو، به‌عنوان چارچوب‌های نظری اصلی در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

نمودار ۲. دیدگاه‌های منتخب پژوهش



مرحله دوم: یک چارچوب تحلیلی برای طبقه‌بندی و بررسی مفروضات هر کدام از دیدگاه‌ها براساس پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز ایجاد شد. مرحله سوم: بهره‌بردن از چارچوب فوق، برای تجزیه و تحلیل دیدگاه‌ها، برجسته کردن مواردی که در آن‌ها با مفهوم صدای دانش‌آموز همسو و یا متفاوت هستند. مرحله چهارم: تحلیل‌های بدست‌آمده از مرحله قبل با یکدیگر مقایسه شدند و ضمن واکاوی یافته‌ها، دیدگاهی که به بهترین وجه با صدای دانش‌آموز مطابقت دارد، با تأمل و بیان ملاحظات تربیتی آن انتخاب شد.

در گام سوم پژوهش، دلالت‌یابی تربیتی مفهوم صدای دانش‌آموز براساس نظریه عاملیت، با استفاده از روش استنتاج عملی^۱ پیش‌رونده^۲ فرانکنا^۳ که توسط دکتر باقری (۱۳۸۷) بازسازی گشته، صورت گرفت (Bagheri Noaparast, 2016). این روش در چهار گام متوالی انجام شد: نخست، مفاهیم بنیادین نظریه عاملیت با دیدگاهی اسلامی، از جمله خودمختاری، مسئولیت‌پذیری، یادگیری فعال و مشارکت معنادار، که دارای قابلیت پرورش‌دادن بود، استخراج گردید. در گام دوم، این مفاهیم در چارچوب بافت تربیتی ایران و با در نظر گرفتن مبانی اسلامی و فرهنگی توجیه و تحلیل شدند. سپس، در مرحله سوم، براساس این تحلیل‌ها و با توجه به اهداف و اصول اسناد بالادستی آموزش و پرورش، به‌ویژه برنامه‌درسی ملی، گزاره‌هایی عملی و دلالت‌محور برای به‌کارگیری مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی توصیه و تدوین شد. در گام پایانی، دلالت‌های پیشنهادی با اصول مشخصی از سند برنامه‌درسی ملی (نظیر اصول ۳-۳، ۴-۳، ۹-۳ و ۱۰-۳) تطبیق داده شد تا هم‌راستایی مفهومی-کاربردی آن‌ها مورد ارزیابی و تأیید قرار گیرد. این فرایند، پیوندی منسجم میان مبانی مفهومی و نیازهای اجرایی نظام تربیتی ایران فراهم ساخت. جهت بررسی اعتبار تحلیل‌ها و اعتماد به یافته‌ها، در طی فرایند پژوهش (از انتخاب دیدگاه‌ها تا دیدگاه منتخب و دلالت‌های تربیتی)، چهار تن از متخصصین همراه پژوهشگر بوده و در هر مرحله ضمن بررسی، اصلاحات را نیز مطرح می‌کردند، همچنین یافته‌ها با مطالعات پیشین و پژوهش‌های نوین جهانی همسوسازی شده است.

صدای دانش‌آموز و مفروضات آن

صدای دانش‌آموز مفهومی چند بعدی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا فعالانه در شکل دادن تجربیات خود مشارکت کنند. این امر موجب افزایش تعامل در سطوح مختلف می‌شود و با حصول اطمینان از اینکه همه

^۱ Practical Inference

^۲ Progressive

^۳ Frankena

دانش‌آموزان فرصت ابراز عقاید و مشارکت در تصمیم‌گیری آموزشی را دارند، شیوه‌های فراگیر را ترویج می‌کند (Messiou, 2023). به عبارتی، صدای دانش‌آموز به روش‌های مختلفی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان به طور فعال در تصمیم‌گیری‌هایی که محیط آموزشی و مدرسه آنها را شکل می‌دهد، مشارکت می‌کنند (O'Sullivan & MacPhail, 2010). به صورتی که دانش‌آموزان در کنار معلمان برای ایجاد و نقد شیوه‌های آموزشی فعالیت می‌کنند و در نهایت عاملیت دانش‌آموزی را تقویت نموده و آموزش را دموکراتیک می‌کنند (Cook-Sather, 2020). لذا دانش‌آموزان را از دریافت‌کنندگان منفعل به شرکت‌کنندگان فعال در آموزش تغییر کرده و به آنها امکان می‌دهد بر طراحی و یا بازطراحی برنامه درسی، سیاست‌های مدرسه و شیوه‌های کلاس درس تأثیر بگذارند (Beane, 2024; Bron et al., 2018). همچنین صدای دانش‌آموز در ساختن گفتمان‌های احترام، توانمندسازی و شهروندی در مدارس و تبدیل آنها به جوامع یادگیری بسیار مهم است (Busher, 2012). لذا ادغام موفقیت‌آمیز صدای دانش‌آموز در برنامه درسی، مستلزم توجه دقیق به طراحی برنامه درسی، نقش معلم-دانش‌آموز، نیاز به پشتیبانی و داربست کافی است (Beane, 2024) و این مهم زمانی تحقق می‌یابد که مفروضه‌های صدای دانش‌آموز به خوبی با پردازش و انطباق‌یابی شود.

مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی براساس چندین مفروضه کلیدی ارزش ذاتی، توانمندسازی، مشارکت، پویایی قدرت، زمینه فرهنگی و بهبود یادگیری ساخته شده است (Beane, 2024; Conner, 2015; Lodge, 2005; Cook-Sather, 2020; Flynn & Hayes, 2021). بدین صورت که اغلب فرض است، صدای دانش‌آموز به طور ذاتی به بهبود مدرسه و نتایج آموزشی کمک می‌کند (Lodge, 2005) و اعتقاد بر این است که صدا، دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد و به آنها احساس مالکیت و عاملیت در سفر آموزشی خود می‌دهد. همچنین درگیر کردن دانش‌آموزان، اصول دموکراتیک را در محیط مدرسه پرورش می‌دهد و مهارت‌های لازم برای زندگی و مشارکت مدنی را ارتقا می‌دهد. صدای دانش‌آموز به عنوان ابزاری برای بهبود تجربیات یادگیری با گنجاندن سوالات شخصی دانش‌آموزان، تجربیات فرهنگی و دانش قبلی در برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌شود (Beane, 2024; Flynn & Hayes, 2021). همچنین، در کلاس درس شامل درخواست، شنیدن، دریافت و پاسخ به ورودی دانش‌آموز است که می‌تواند منجر به تغییر در شیوه‌های تدریس و نتایج یادگیری شود. نقش روابط قدرت نیز یک فرض مهم است، که در آن صدای دانش‌آموز اغلب به عنوان وسیله‌ای برای تعادل قدرت بین دانش‌آموزان و معلمان تلقی می‌شود (Conner, 2015). در آخر نیز، فرض بر این است که اثربخشی و بیان صدای

دانش‌آموز تحت تأثیر زمینه‌های فرهنگی است که می‌تواند استقلال و قدرت دانش‌آموز را پشتیبانی یا سرکوب کند. بنابراین، صدای دانش‌آموز مفهوم و مجموعه‌ای از مفروضات است که دانش‌آموزان را در نزد معلمان معتبر، به‌عنوان منتقد و پدیدآورنده عملکرد آموزشی قرار می‌دهد (Cook-Sather, 2020). مفروضات بر پایه پیچیدگی - ها و مزایای بالقوه ادغام صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی را برجسته می‌کند و بر نیاز به اجرای متفکرانه و در نظر گرفتن دیدگاهی فلسفی جهت پیاده‌سازی این مفروضات متناسب با جامعه و زمینه‌های فرهنگی کشور تأکید می‌کند.

جدول ۱. مفروضه‌های مفهوم صدای دانش‌آموز (Beane, 2024; Conner, 2015; Cook-Sather, 2020; Flynn & Hayes, 2021; Lodge, 2005)

مفروضات	توضیحات
ارزش ذاتی	صدای دانش‌آموز به طور ذاتی به بهبود مدرسه و نتایج آموزشی کمک می‌کند.
توانمندسازی	صدا، دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد و به آنها احساس مالکیت و عاملیت در سفر آموزشی خود می‌دهد.
مشارکت	مشارکت آنها در فرآیندهای تصمیم‌گیری و ایجاد برنامه‌درسی مشترک است.
پویایی قدرت	صدای دانش‌آموز اغلب به عنوان وسیله‌ای برای تعادل قدرت بین دانش‌آموزان و معلمان تلقی می‌شود.
زمینه فرهنگی	اثر بخشی و بیان صدای دانش‌آموز تحت تأثیر زمینه‌های فرهنگی است که می‌تواند استقلال و قدرت دانش‌آموز را پشتیبانی یا سرکوب کند.
بهبود یادگیری	صدای دانش‌آموز در کلاس درس شامل درخواست، شنیدن، دریافت و پاسخ به ورودی دانش‌آموز است که می‌تواند منجر به تغییر در شیوه‌های تدریس و نتایج یادگیری شود.

صدای دانش‌آموز در دیدگاه‌های فلسفه تربیت

توضیحات مختصری از هر دیدگاه و ارتباطی که صدای دانش‌آموز با آن دارد، در ادامه ارائه می‌شود، که در راستای پاسخ به سوال اول پژوهش (چگونه صدای دانش‌آموز در دیدگاه‌های فلسفی مختلف تفسیر می‌شود؟) می‌باشد.

صدای دانش‌آموز در اگزیستانسیالیسم^۱

اگزیستانسیالیسم^۲ با تأکید بر فردیت، آزادی و تجربه‌های شخصی به شناخت و انتخاب‌های فردی می‌پردازد. این فلسفه بر این باور است که انسان هیچ ماهیت پیشینی ندارد و خود را می‌سازد و از میان گزینه‌های ممکن

^۱ Existentialist Perspective

^۲ در این پژوهش منظور از اگزیستانسیالیسم، اشتراکاتی است که در این دیدگاه بین مکاتب آن وجود دارد و نه افتراقات آن.

برمی‌گزیند (Sarmadi & Masoomifard, 2018). در آموزش، این دیدگاه بر ارزش ذاتی دانش‌آموزان و اهمیت خودشناسی و رشد شخصی تأکید دارد و آنها را تشویق می‌کند تا از انطباق صرف با معیارهای استاندارد آموزشی دوری کنند و به کشف هویت و معنای زندگی خود بپردازند (Alipour & Alipour, 2018). صدای دانش‌آموز در این دیدگاه به معنای شناخت و بیان دغدغه‌های وجودی است و به آنها کمک می‌کند هویت اصیل خود را پیدا کنند. همچنین، اگزیستانسیالیسم به گفت‌وگوهای معنادار بین معلم و دانش‌آموز اهمیت می‌دهد که در آن معلم به‌عنوان تسهیل‌گر، دانش‌آموز را در مسیر خودشناسی هدایت می‌کند (Messiou, 2023). در این فرایند، معلم و دانش‌آموز به‌طور مشترک مسئول افزایش آگاهی و رشد دانش‌آموز هستند (Zarvandi, 2022). این دیدگاه تأکید دارد که هیچ‌گونه حقیقت کلی یا قواعد مطلق وجود ندارد و دانش‌آموز به‌طور فعال انتخاب می‌کند (Sarmadi & Masoomifard, 2018). دیدگاه اگزیستانسیالیستی اذعان دارد که دانش ذهنی و انسان نیز ارزش ذاتی دارد؛ لذا صدای دانش‌آموزان برای تشخیص اینکه درک هر دانش‌آموز از جهان معتبر است و دیدگاه‌های متنوع و تفکر انتقادی را ترویج می‌کند، ضروری است. یکی از دلایلی که اگزیستانسیالیسم در پژوهش حاضر مورد توجه واقع شده، این مهم است که ارزش ذاتی به‌عنوان یکی از مفروضه‌های این دیدگاه تلقی می‌شود.

صدای دانش‌آموز در پراگماتیسم^۱

پراگماتیسم، که توسط چارلز پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی تدوین شد، بر اهمیت تجربه عملی و یادگیری از طریق عمل تأکید دارد و هدف اصلی تربیت را زندگی در اجتماع می‌داند (Mazaheri, 2020; Suleiman Nejad et al., 2011). در این دیدگاه، صدای دانش‌آموز به‌عنوان بخشی از فرآیند دموکراتیک یادگیری و مشارکت فعال در جامعه آموزشی در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان باید در تصمیم‌گیری‌ها و فرآیندهای آموزشی مشارکت کنند تا تجربه‌های یادگیری خود را شکل دهند و عاملیت، استقلال و مشارکت دموکراتیک را ترویج کنند (Cook-Sather & Matthews, 2023). این دیدگاه تأکید دارد که دانش‌آموزان به‌عنوان محقق و شریک در فرآیند آموزشی دیده شوند و به سازندگان فعال دانش تبدیل گردند (Groundwater-Smith & Mockler, 2016). در پراگماتیسم، صدای دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های مختلف به‌منظور درک معانی و تأثیرات آنها شکل می‌گیرد و در فرآیندهای آموزشی مشارکت عملی و ساخت مشترک دانش اهمیت دارد (Bragg &

¹ Pragmatist Perspective

(Manchester, 2012). این دیدگاه دانش‌آموزان را به‌عنوان عوامل تغییر و شرکت‌کنندگان فعال در فرآیند آموزشی می‌بیند که صدای آنها برای شکل‌دهی تجربیات آموزشی معنادار و مرتبط ضروری است.

صدای دانش‌آموز در کنش ارتباطی^۱

نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس بر اهمیت ارتباطات و تعاملات زبانی به عنوان ابزار اصلی برای دستیابی به تفاهم و توافق در جامعه تأکید دارد (Ramezani et al., 2019). این نظریه در آموزش و پرورش نیز کاربرد دارد و بر مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تصمیم‌گیری‌ها تأکید می‌کند. هابرماس معتقد است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی به توانمندسازی آنها و تقویت حس مسئولیت‌پذیری‌شان کمک می‌کند (Habermas, 1987). وی بر این باور است که کنش ارتباطی می‌تواند به نقد ایدئولوژی‌ها و ساختارهای نابرابر پرداخته و با ایجاد فضای آموزشی مبتنی بر تعاملات باز و صادقانه از طریق دیالوگ و بحث به درک عمیق‌تری از موضوعات دست یابد (Habermas, 1984, 1991). در این فضاها، دانش‌آموزان به صورت جمعی در فرآیندهای یادگیری و تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند و از طریق گفت‌وگو به توافقات مشترک می‌رسند (Babakhani & Rashtiani, 2023). هابرماس همچنین بر این نکته تأکید می‌کند که دانش در خدمت علائق مختلف است و این علائق هستند که اهداف و نوع دانش را تعیین می‌کنند (Babakhani & Rashtiani, 2023). در مجموع، این نظریه بر ایجاد فضاهای گفت‌وگوی باز و فراگیر تأکید دارد که در آن صدای دانش‌آموزان محترم شمرده شده و در فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکت دارند.

صدای دانش‌آموز در پست‌مدرنیسم^۲

پست‌مدرنیسم به نقد ساختارهای بزرگ و فراگفتمان‌ها پرداخته و به تنوع و چندگانگی روایت‌ها و تجربه‌ها توجه دارد. متفکرانی چون فوکو بر اهمیت قدرت و تأثیر آن بر ساختارهای اجتماعی تأکید دارند (Gordon & Foucault, 1980). در این دیدگاه، صدای دانش‌آموز به معنای شناخت و تأیید تنوع روایت‌های دانش‌آموزان و چالش کشیدن ساختارهای ثابت در آموزش است. پست‌مدرنیسم بر نقش دانش‌آموزان به‌عنوان عوامل فعال در تولید دانش و حقیقت تأکید دارد و آن‌ها را به شکل‌دهندگان تجربیات آموزشی خود می‌بیند (Nelson, 2017). این دیدگاه به دنبال ساختار شکنی ساختارهای قدرت در آموزش و ترویج محیط‌های آموزشی عادلانه‌تر است.

^۱ Communicative Action

^۲ Postmodern Perspective

همچنین، پست‌مدرنیسم بر اهمیت گفت‌وگو و شنیدن اصیل تأکید کرده و دانش‌آموزان را به‌عنوان محققان و همکاران در فرآیند آموزشی قرار می‌دهد (Fernandez et al., 2022). پست‌مدرنیسم به‌عنوان لنزی انتقادی، چگونگی شکل‌گیری قدرت و محدودیت‌های صدای دانش‌آموزان را تحلیل می‌کند و قدرت را به‌عنوان پدیده‌ای چندوجهی و تغییرپذیر در نظر می‌گیرد (Taylor & Robinson, 2009). این دیدگاه بر سیالیت و دگرگونی صدای دانش‌آموزان تأکید دارد و به‌طور مداوم این صداها را تحت تأثیر گفتمان‌های مختلف قدرت می‌بیند (Nelson, 2017). با این حال، چالش‌هایی همچون آسیب‌پذیری و ترس از قدرت‌ها وجود دارد که باید در ایجاد فضای حمایتی برای صدای دانش‌آموزان مدنظر قرار گیرد (Fernandez et al., 2022). در نهایت، صدای دانش‌آموزان در پست‌مدرنیسم به‌عنوان ابزاری پویا، متنوع و ضروری برای به‌چالش کشیدن ساختارهای قدرت و روایت‌های سنتی در نظر گرفته می‌شود، و آن‌ها را به‌عنوان هم‌آفرینان دانش و عوامل تغییر در فرآیندهای آموزشی می‌بیند.

صدای دانش‌آموز در کنش متقابل نمادین^۱

نظریه کنش متقابل نمادین، توسعه‌یافته توسط هربرت مید و بلمر، بر تحلیل تعاملات اجتماعی و چگونگی ایجاد معنا از طریق این تعاملات تأکید دارد (Blumer, 1986). این نظریه بر سه عنصر اصلی ذهن، خود و جامعه متمرکز است و معتقد است که رشد فرد و جامعه از طریق تعاملات اجتماعی و نمادین شکل می‌گیرد (Behbahanipour & Sharafuddin, 2023). در بستر مدرسه، این نظریه به تحلیل فرآیندهای اجتماعی و چگونگی تأثیر تعاملات میان دانش‌آموزان، معلمان و سیستم آموزشی بر شکل‌گیری خودپنداره‌ها، هویت و رفتار دانش‌آموزان، نقش‌های گروهی و چگونگی ایجاد و تقویت هنجارهای اجتماعی می‌پردازد (Mead, 2015; Mokhtari & Jabbar, 2023). به عبارتی، نظریه کنش متقابل اجتماعی بیان می‌نماید که افراد در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یکدیگر نیز می‌شوند (Anwari, 2012). حال اگر این اجتماع را در مدرسه و بین دانش‌آموزانی در نظر بگیریم که بدن‌بال شناخت خود و دنیای پیرامون خود هستند، اهمیت این کنش و واکنش متزاید است. ریان و ویت^۲ (۲۰۱۸) بیان می‌دارند که از منظر کنش متقابل نمادین، تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان در کلاس، صدای دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به توسعه هویت معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند. همچنین،

^۱ Symbolic Interactionism

^۲ Ryan & Viete

کوک-ساتر (۲۰۱۸) به اهمیت گوش دادن به صدای دانش‌آموزان درباره یادگیری و تدریس می‌پردازد و نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی، احساس مالکیت و انگیزه آن‌ها را افزایش می‌دهد. از منظر این دیدگاه، نقش‌ها و انتظارات اجتماعی که به دانش‌آموزان اختصاص داده می‌شود، تأثیر مهمی بر رفتار و یادگیری آن‌ها دارد؛ برای مثال، برچسب‌هایی مانند «باهوش» یا «ناتوان» می‌توانند عملکرد و انتظارات آینده دانش‌آموزان را شکل دهند (Rosenthal & Jacobson, 1968). به طور کلی، کنش متقابل نمادین بر اهمیت زبان، نمادها و تعاملات اجتماعی در رشد فردی و اجتماعی تأکید دارد و چارچوبی قوی برای درک تأثیر زمینه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت و تجربیات آموزشی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.

صدای دانش‌آموز در پداگوژی انتقادی^۱

نظریه پداگوژی انتقادی، توسعه‌یافته توسط فریره، بر نقد ساختارهای قدرت و نابرابری‌های اجتماعی در نظام آموزشی و تأکید بر آگاهی‌بخشی دانش‌آموزان تمرکز دارد (Freire, 1970). این نظریه، دانش‌آموزان را به عنوان کنشگران فعال می‌بیند و بر اهمیت گفت‌وگو و توانمندسازی آن‌ها برای نقد ساختارهای سرکوب‌گر تأکید دارد (Haji-Akhoundi et al., 2011). فریره معتقد است که آموزش باید به جای ابزار کنترل، فضایی برای آزاداندیشی و رشد فردی باشد، و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری باید نقش فعال و خلاق ایفا کنند (Freire, 1970). ژيرو نیز تأکید دارد که اگر افراد توانایی تحلیل و نقد مسائل را نیاموزند، فرهنگ غالب را بدون پرسش می‌پذیرند و به تداوم نابرابری‌ها کمک می‌کنند (Giroux, 2014). این دیدگاه بر ضرورت ایجاد گفت‌وگوهای انتقادی و برقراری تعاملات مبتنی بر احترام متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان برای تقویت آگاهی و درک عمیق‌تر تأکید دارد (Mirgol et al., 2023). همچنین، مک‌لارن بر اهمیت توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان برای ایجاد یادگیری معنادار و پرداختن به مشکلات واقعی زندگی آن‌ها تأکید می‌کند (McLaren, 2015). به طور کلی، پداگوژی انتقادی با پرورش تفکر انتقادی، تقویت صدای دانش‌آموزان، واکاوی زمینه‌های فرهنگی و پرداختن به نابرابری‌های اجتماعی، زمینه‌ساز یادگیری تحول‌گرا و معنادار برای دانش‌آموزان است.

¹ Critical Pedagogy

بحث و ارزیابی دیدگاه‌های فلسفی

در بررسی دیدگاه‌های فلسفی مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی، تفاوت‌ها و اشتراکاتی در مفروضات آن‌ها مشاهده می‌شود. لذا، تحلیل دیدگاه‌های مختلف (جدول ۲) درک بهتری از موضع‌گیری دیدگاه‌ها درباره صدای دانش‌آموز فراهم می‌کند.

جدول ۲. مطابقت پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز با دیدگاه‌های منتخب

مفروضات	دیدگاه‌ها	توضیحات
ارزش ذاتی	اگزستانسیالیسم	دیدگاه‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان را به عنوان بیان وجود اصیل فردی و معنای شخصی ارزش می‌دهد.
	پراگماتیسم	به صدای دانش‌آموز به دلیل مشارکت عملی آن در حل مسئله و کاربردهای دنیای واقعی ارزش می‌دهد.
	کنش ارتباطی	به صدای دانش‌آموز برای نقش آن در دستیابی به درک متقابل و اجماع ارزش قائل است.
	پست مدرن	تنوع صداها دانش‌آموزی را به عنوان چالشی برای روایت‌های منحصر به فرد تجلیل می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بر معانی ذهنی دانش‌آموزان به تجربیات خود تأکید می‌کند و اهمیت دیدگاه‌های آن‌ها را برای معناسازی و تعامل اجتماعی برجسته می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	ارزش ذاتی صدای دانش‌آموز را در به چالش کشیدن روایت‌های غالب و ترویج عدالت اجتماعی می‌شناسد.
	اگزستانسیالیسم	دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا انتخاب‌های اصیلی داشته و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند.
توانمندسازی	پراگماتیسم	دانش‌آموزان را از طریق حل مسئله عملی و یادگیری تجربی توانمند می‌کند.
	کنش ارتباطی	دانش‌آموزان از طریق مشارکت برابر در گفتگو و تصمیم‌گیری توانمند می‌شوند.
	پست مدرن	با زیر سوال بردن اقتدار و پذیرش دیدگاه‌های گوناگون، قدرت می‌بخشد.
	کنش متقابل نمادین	از طریق افزایش درک معانی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان توانمند می‌شوند.
	پداگوژی انتقادی	بر توانمندسازی برای به چالش کشیدن و تغییر ساختارهای ظالمانه تمرکز می‌کند.
	اگزستانسیالیسم	مشارکت را برای رشد شخصی و معناسازی ضروری می‌داند.
	پراگماتیسم	مشارکت فعال در یادگیری را از طریق فعالیت‌های تجربی و حل مسئله تشویق می‌کند.
مشارکت	کنش ارتباطی	بر مشارکت در گفت‌وگو عقلانی برای ایجاد اجماع تأکید دارد.
	پست مدرن	مشارکت را برای ساختارشکنی هنجارها و بازاندیشی شیوه‌های آموزشی تشویق می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بر مشارکت به عنوان وسیله‌ای برای معناسازی واقعیات اجتماعی تمرکز می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	مشارکت را برای دموکراتیک کردن آموزش و پرورش ارزش می‌دهد.
	اگزستانسیالیسم	مشارکت را برای رشد شخصی و معناسازی ضروری می‌داند.

پویایی قدرت	اگزستانسیالیسم	زیر سوال بردن اقتدار را برای تأکید بر آزادی فردی در مقابل قدرت نهادی تشویق می‌کند.
	پراگماتیسم	به پویایی قدرت از طریق حل مشکلات مشترک می‌پردازد.
	کنش ارتباطی	به دنبال غلبه بر عدم تعادل قدرت از طریق گفتگوی باز است.
	پست مدرن	ساختارهای قدرت را نقد می‌کند و تمرکززدایی را ترویج می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بررسی می‌کند که چگونه قدرت از طریق تعاملات اجتماعی مذاکره می‌شود.
	پداگوژی انتقادی	بر چالش و بازتعریف روابط قدرت (خصوصاً ساختارهای سرکوبگر) در آموزش تمرکز دارد.
زمینه فرهنگی	اگزستانسیالیسم	زمینه فرهنگی را به عنوان چارچوبی برای هویت فردی و معناسازی آن می‌شناسد.
	پراگماتیسم	زمینه فرهنگی را در شکل دادن به تجربیات یادگیری و حل عملی مسئله در نظر می‌گیرد.
	کنش ارتباطی	زمینه فرهنگی را در دستیابی به درک متقابل در نظر می‌گیرد.
	پست مدرن	تنوع فرهنگی را ارج می‌نهد و روایات جهانی را به چالش می‌کشد.
	کنش متقابل نمادین	بر نقش زمینه فرهنگی در شکل دادن به معانی و تعاملات تأکید می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	به زمینه فرهنگی برای ترویج فراگیری و عدالت اجتماعی ارزش می‌دهد.
بهبود یادگیری	اگزستانسیالیسم	بر رشد شخصی و کشف خود به عنوان کلید بهبود یادگیری تأکید می‌کند.
	پراگماتیسم	بر بهبود یادگیری از طریق روش‌های عملی و مهارت‌های حل مسئله تمرکز می‌کند.
	کنش ارتباطی	بهبود یادگیری را از طریق گفتگو و ساخت دانش مشارکتی می‌بیند.
	پست مدرن	یادگیری از طریق دیدگاه‌های چندگانه و تفکر انتقادی را برای بهبود یادگیری تشویق می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بهبود یادگیری را در نتیجه تعاملات اجتماعی معنادار می‌بیند.
	پداگوژی انتقادی	هدف بهبود یادگیری از طریق مشارکت انتقادی و آگاهی اجتماعی است.

هر یک از دیدگاه‌های فلسفی به نوعی به پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز کمک می‌کنند. کنش ارتباطی بر مشارکت و گفتمان عقلانی تأکید دارد، پراگماتیسم بر توانمندسازی و راه‌حل‌ها، کنش متقابل نمادین بر معناسازی و تعامل اجتماعی، پداگوژی انتقادی بر عدالت اجتماعی و بهبود یادگیری، پست‌مدرن بر چندگانگی تجربیات و پویایی قدرت‌ها و اگزستانسیالیسم بر اصالت فردی و معنای شخصی تمرکز دارند. اما به نظر می‌رسد، میتوان از نظریه عاملیت به عنوان دیدگاهی که در بردارنده تمام مفروضه‌های صدای دانش‌آموز است و به معنایی تمام وجوه مورد نیاز را در برمی‌گیرد، ارجحیت دارد. نظریه عاملیت، دیدگاه مستقلی نیست اما از سایر دیدگاه‌های

فلسفی همچون اگزیستانسیالیسم، پراگماتیسم، کنش متقابل نمادین برآمده و به عنوان نظریه میانه بر خودمختاری، فردیت و توانمندسازی دانش‌آموزان تأکید می‌کند. این دیدگاه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به عنوان عاملان فعال در فرآیند یادگیری خود عمل کنند و با مشارکت در یادگیری و تغییر محیط‌های آموزشی و فرهنگی، جامعه خود را دگرگون کنند.

جدول ۳. مطابقت پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز با نظریه عاملیت

مفروضات	توضیحات
ارزش ذاتی	ارزش ذاتی صدای دانش‌آموز را در تأیید خودمختاری و فردیت دانش‌آموزان تشخیص می‌دهد.
توانمندسازی	توانمندسازی، با تأکید بر ظرفیت دانش‌آموزان برای تأثیرگذاری بر آموزش آنها انجام می‌شود.
مشارکت	مشارکت کلیدی برای اعمال عاملیت و شکل دادن به تجربه آموزشی است.
پویایی قدرت	قدرت برای ادعای خودمختاری است و تمرکز بر قدرت فردی برای پویایی و نفوذ دارد.
زمینه فرهنگی	زمینه فرهنگی را تأثیرگذار بر کنش فردی دانش‌آموزان برای عاملیت می‌شناسد.
بهبود یادگیری	بر یادگیری خودراهبر و تعیین هدف شخصی از طریق کاوش برای بهبود تمرکز می‌کند.

صدای دانش‌آموز در نظریه عاملیت^۱

نظریه عاملیت مطرح‌شده توسط بندورا^۲، روان‌شناس مشهور کانادایی-آمریکایی، بر این اصل استوار است که افراد دارای توانایی و قدرت برای عمل کردن و ایجاد تغییر هستند و عاملیت به عنوان توانایی فرد برای تأثیرگذاری بر محیط و شرایط خود از طریق اقدامات و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه تعریف می‌شود (Bandura, 2001). نظریه عاملیت جایگاه ویژه‌ای برای دانش‌آموزان در نظر دارد؛ به طوریکه دانش‌آموزان نه تنها گیرندگان منفعل اطلاعات نیستند، بلکه به عنوان عاملان فعال در فرآیند یادگیری خود عمل می‌کنند. آنها از طریق خودکارآمدی^۳، خودتنظیمی^۴ و خودکنترلی^۵ می‌توانند بر مسیر یادگیری خود تأثیر بگذارند و به طور فعال در تعیین اهداف، انتخاب روش‌های یادگیری و ارزیابی پیشرفت خود مشارکت داشته باشند (Ashari & Hasani, 2016; Bandura, 1997). همچنین، مفهوم صدای دانش‌آموز عمیقاً با پویایی قدرت درهم آمیخته است، جایی که دانش‌آموزان به عنوان عاملان فعالی دیده می‌شوند که می‌توانند روی شیوه‌های آموزشی و طراحی برنامه‌درسی تأثیر

^۱ Agency Perspective

^۲ Bandura

^۳ Self-efficacy

^۴ Self-regulation

^۵ Self-control

بگذارند (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2007). این تغییر مستلزم ارائه اختیارات و فرصت‌های واقعی برای رهبری دانش‌آموزان، بازنگری در ساختارهای سنتی قدرت و تصمیم‌گیری آنهاست (Taylor & Robinson, 2009).

دانش‌آموزان با مشارکت در تحقیق و تجزیه و تحلیل فرآیندهای آموزشی، عاملیت خود را نشان می‌دهند و به یادگیری شخصی‌تر و معنادارتری دست می‌یابند (Cook-Sather, 2020). در مطالعه‌ی موسسه آرورا^۱ یافتند با اجازه‌دادن به دانش‌آموزان در طراحی مسیر یادگیری‌شان، آنها کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود دارند و انگیزه و مشارکت آنها نیز افزایش می‌یابد؛ در نهایت، به نتایج بهتر آموزشی منجر شود (Gagnon, 2024). این نظریه علاوه بر آموزش رسمی، برای یادگیری مادام‌العمر نیز مناسب است و دانش‌آموزان را به عاملانی فعال و مستقل تبدیل می‌کند (Klemenčič, 2023). به طور خلاصه، مفهوم صدای دانش‌آموزان در نظریه عاملیت، بر نقش فعال دانش‌آموزان در اظهارنظر، بیان استقلال، توانمندشدن و مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها در نظر گرفته می‌شود و صدای آن‌ها را در شکل‌دهی به تجربیات و نتایج آموزشی بسیار مهم می‌باشد.

دلالت‌های تربیتی مفهوم صدای دانش‌آموز بر اساس نظریه عاملیت

دلالت‌های تربیتی صدای دانش‌آموز، مبتنی بر نظریه عاملیت در برنامه‌درسی، باید با توجه به مبانی اسلامی و اسناد بالادستی کشور، مدنظر قرار گیرد. باقری (۱۳۹۹) در دیدگاهی اسلامی به نظریه عاملیت پرداخته و معتقد است که انسان منشأ عمل‌های خود است و با اعمال خود، هویت خود را می‌سازد^۲ (Farahbakhsh, Bagheri, et al., 2022). در این نگاه عاملیت فراتر از رابطه فرد و جامعه می‌باشد و ماهیت وجودی را تشکیل می‌دهد. بنابراین، اگر انسان به عنوان عامل، منشأ عمل خود باشد، اعمال او بر پایه تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه شکل می‌گیرد. مشارکت و عمل جمعی دانش‌آموزان نیز در این چارچوب، زمانی معنا می‌یابد که افراد، با اراده و اختیار خود، اعمالی همسو با اهداف گروه یا جامعه انجام دهند و در عین حال، مسئولیت اعمال خود را بپذیرند (Farahbakhsh, Bagheri Noaparast, et al., 2022). باقری همچنین رابطه میان معلم و دانش‌آموز را به عنوان رابطه دو عامل توصیف می‌کند؛ رابطه‌ای که در عین ناهمترازی، تحولی دوسویه دارد. در این تعامل، معلم ضمن به رسمیت شناختن عاملیت دانش‌آموز، دارای وزن غالب است (Bagheri Noaparast, 2019)؛ این ناهمترازی،

^۱ Aurora Institute

^۲ این تعریف از مبانی زیرساز اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است (فرح‌بخش، باقری و سجادیه، ۱۳۹۹).

نظریه عاملیت، تعامل را زمانی واقعی می‌داند که هر دو طرف، شناخت، میل و اراده یکدیگر را به رسمیت بشناسند و رفتار ناشی از آن را بپذیرند. این به این معناست که عناصر شناخت، میل و اراده در عمل انسان، به صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند (Bagheri Noaparast, 2019). بنابراین، نظریه عاملیت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسائل را به صورت مستقل شناسایی و حل کنند؛ همچنانکه، در سند ملی برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، اصل ۳-۳ به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری وی توجه نموده و در اصل ۴-۳ نیز، معلم نقش مقابل را در برابر دانش‌آموزان دارد، به فرآیند فعال‌سازی تأکید شده‌است. همچنین در اصل ۱۰-۳ به طور مستقیم جلب مشارکت و تعامل دانش‌آموزان به عنوان یک اصل در نظر گرفته شده‌است. پیاده‌سازی نظریه عاملیت در نظام آموزشی این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان مشارکت فعال در برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند. به‌منظور تقویت صدای دانش‌آموز بر اساس نظریه عاملیت، دلالت‌های تربیتی زیر مدنظر قرار گیرد:

توصیه‌های عملی

دلالت‌های تربیتی

– دانش آموزان به عنوان کنشگران فعال و صاحب اختیار در فرآیند یادگیری عمل می کنند. – دانش آموزان نقش تصمیم گیرنده و ارزیاب در فرآیندهای آموزشی را بر عهده می گیرند. – دانش آموزان در طراحی و اجرای شیوه های آموزشی نقش محوری ایفا می کنند.	عاملیت در هویت بخشی و ارزش گذاری
– دانش آموزان فعالانه در ایجاد و مدیریت فضاهای گفتگو مشارکت می کنند. – دانش آموزان به عنوان تسهیلگران گفتگوهای کلاسی عمل می کنند. – دانش آموزان در شکل دهی به فرهنگ گفتگو و تعامل نقش کلیدی دارند.	عاملیت در فضای گفتمانی
– دانش آموزان مسئولیت رشد و توسعه توانمندی های خود را بر عهده می گیرند. – دانش آموزان در طراحی و اجرای برنامه های توانمندسازی نقش فعال دارند.	عاملیت در توانمندسازی

- دانش‌آموزان به‌عنوان متغیرهای همسالان خود عمل می‌کنند.	
- دانش‌آموزان مسئولیت برنامه‌ریزی و پیگیری یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در انتخاب روش‌ها و منابع یادگیری تصمیم‌گیری می‌کنند. - دانش‌آموزان در ارزیابی پیشرفت یادگیری خود نقش فعال دارند.	عاملیت در مدیریت یادگیری
- دانش‌آموزان در شکل‌دهی به فرهنگ مدرسه نقش فعال ایفا می‌کنند. - دانش‌آموزان در حل چالش‌های فرهنگی مشارکت می‌کنند. - دانش‌آموزان به‌عنوان پل‌های ارتباطی بین فرهنگ‌های مختلف عمل می‌کنند.	عاملیت در فرهنگ‌سازی
- دانش‌آموزان در طراحی و بازنگری برنامه درسی مشارکت فعال دارند. - دانش‌آموزان در تعیین اهداف و محتوای یادگیری نقش دارند. - دانش‌آموزان در ارزیابی اثربخشی برنامه درسی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در برنامه‌ریزی درسی
- دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی نقش فعال دارند. - دانش‌آموزان مسئولیت مدیریت پروژه‌های کلاسی را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در حل مسائل و چالش‌های کلاسی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در مدیریت کلاس
- دانش‌آموزان در تشکیل‌های دانش‌آموزی نقش رهبری ایفا می‌کنند. - دانش‌آموزان در پروژه‌های اجتماعی و مدنی مشارکت فعال دارند. - دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان فعال در جامعه مدرسه عمل می‌کنند.	عاملیت در توسعه مدنی
- دانش‌آموزان در ارائه راهکارهای نوآورانه برای بهبود آموزش مشارکت می‌کنند. - دانش‌آموزان در آزمایش و ارزیابی روش‌های جدید آموزشی نقش دارند. - دانش‌آموزان در توسعه فناوری‌های آموزشی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در نوآوری و بهبود آموزشی

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در جستجوی درک مفروضه‌های صدای دانش‌آموزان در دیدگاه‌های مختلف فلسفه تربیت پرداخته و نظریه عاملیت را به‌عنوان دیدگاه اصلی برای بازطراحی برنامه‌درسی انتخاب کرده است. اگرچه هریک از دیدگاه‌های فلسفی، ابعاد خاصی را برجسته می‌سازند، اما محدودیت‌هایی دارند که مانع از انطباق کامل آن‌ها با زمینه‌های آموزشی ایران می‌شود. برای نمونه، اگزیستانسیالیسم با وجود تأکید بر ارزش ذاتی، اصالت فردی و خودشناسی، فاقد سازوکارهای اجتماعی برای مشارکت دموکراتیک و تحول‌ساختاری است. پراگماتیسم نیز گرچه رویکردی عمل‌محور و توانمندساز دارد، اما در زمینه قدرت و نقد ساختارهای موجود آموزشی ساکت

است. پداگوژی انتقادی بر آگاهی اجتماعی و بهبود یادگیری تأکید دارد، اما در عین حال از پیچیدگی بالایی برخوردار است و در نظام‌های آموزشی متمرکز با مقاومت‌های ساختاری روبه‌رو می‌شود. کنش ارتباطی هابرماس نیز با آنکه بر مبنای عقلانیت ارتباطی و تفاهم متقابل استوار است، اما از پیچیدگی مفهومی بالایی برخوردار بوده و تحقق عملی آن در بافت مدرسه‌ای نیازمند پیش‌شرط‌های فرهنگی و نهادی گسترده‌است. کنش متقابل نمادین نیز بیشتر در سطح تعاملات خرد و زمینه‌های فرهنگی باقی می‌ماند و فاقد چارچوبی منسجم برای سیاست‌گذاری در برنامه‌درسی است. پست‌مدرنیسم با تأکید بر گفت‌وگو، تکرار معنا و پویایی قدرت در مناسبات دانش‌آموز معلم، امکان گشودن فضای تفسیری برای صدای دانش‌آموز را فراهم می‌آورد، اما به واسطه پرهیز از انسجام مفهومی و نبود اصول هنجاری، در سطح سیاست‌گذاری برنامه‌درسی کارآمدی محدودی دارد. در مقابل، نظریه عاملیت به‌عنوان دیدگاهی میان‌رشته‌ای، تلفیقی از مؤلفه‌های محوری دیدگاه‌های فوق را در بر می‌گیرد؛ هم بر اصالت فردی (همسو با اگزیستانسیالیسم)، هم توانمندسازی و کنشگری (پراگماتیسم)، هم تغییر فرهنگی و اجتماعی (پداگوژی انتقادی) و هم معناسازی در تعاملات روزمره (کنش متقابل نمادین) تأکید می‌کند. از سوی دیگر، نظریه عاملیت در سطح عملیاتی نیز مؤثرتر است، چراکه مفاهیمی چون خودتنظیمی، مشارکت فعال، تصمیم‌گیری آگاهانه و کنترل مسیر یادگیری را به‌صورت قابل اجرا در نظام آموزشی معرفی می‌کند.

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۱ عاملیت دانش‌آموزان را به‌عنوان عاملان فعال و مشارکت‌کنندگان اصلی در فرآیند یادگیری و تصمیم‌گیری‌های آموزشی معرفی می‌کند و بر توانمندسازی آنان از طریق شنیدن صدای‌شان و ایجاد محیط‌های آموزشی حمایتی تأکید دارد (OECD, 2018). مطالعات نشان می‌دهند که عاملیت به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به صورت مستقل در سیستم آموزشی دیده شوند، در شکل‌دهی تجربیات یادگیری نقش داشته و مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند (OECD, 2013) و از این طریق دانش-آموزان مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و خودمدیریتی را توسعه می‌دهند (OECD, 2018). همچنین، این نظریه به افزایش حس تعلق، مالکیت، انگیزه و تعهد به یادگیری در دانش‌آموزان منجر می‌شود (McArthur, 2016; OECD, 2019). به طور کلی، معنای صدای دانش‌آموز در عمل بستگی به رابطه‌ای دارد که در زمینه خاصی بین «صدا» و «عاملیت» یا «عمل» وجود دارد و اگر شکافی بین صدا و عاملیت وجود داشته باشد در این

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

صورت، «صدا» نیست (Cook-Sather, 2020). در عین حال، پیاده‌سازی کامل نظریه عاملیت با چالش‌هایی همچون نیاز به منابع بیشتر، تغییرات ساختاری و توجه به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی همراه است. به طور مثال، نظام آموزشی متمرکز ایران با تصمیم‌گیری‌های صد در صد بالا به پایین، انعطاف‌پذیری لازم برای عاملیت و پاسخگویی به نیازها و علایق ویژه دانش‌آموزان را از بین می‌برد و باعث تردید در توانایی آن‌ها برای مشارکت سازنده در طراحی آموزشی می‌باشد (Weisi & Ahmadi, 2024). همچنین، ممکن است حساسیت فرهنگی و مقاومت نسبت به بازتعریف دانش‌آموز به‌عنوان بازیگر فعال و عامل در فرآیند یاددهی و یادگیری، ناشی از هنجارهای دیرپای اقتدار معلم‌محور و ساختارهای قدرت سنتی است که مشارکت واقعی را به امری نمادین و ظاهری تنزل دهد (Ahmadi, 2023). درحالی‌که، در اسناد ملی ایران نیز، نظریه عاملیت با اصول و اهداف سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) همخوانی دارد (Farahbakhsh, Bagheri, et al., 2022). نقش‌آفرینی دانش‌آموزان و انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه، اختیاری آن‌ها در فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی از جمله موارد مهم در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) است (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011). البته هر دیدگاهی در علوم انسانی ممکن است معایب و کاستی‌هایی داشته باشد؛ اما با وجود چالش‌هایی مانند کمبود ساختار هدایت، نابرابری منابع و تضاد با روش‌های سنتی، نظریه عاملیت به دلیل تأکید بر استقلال و توانمندسازی دانش‌آموزان، مبنایی مؤثر برای تقویت صدای آنان در برنامه‌درسی محسوب می‌شود.

references

- Ahmadi, R. (2023). Student voice, culture, and teacher power in curriculum co-design within higher education: An action-based research study. *INTERNATIONAL JOURNAL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT*, 28(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1923502>
- Alipour, F., & Alipour, F. (2018). The Epistemology of Existentialism and Its Implications for Education. *Journal of Educational and Social Studies of Quran and Atrat*, 1(1), 103-. <https://www.magiran.com/paper/2182916> (In Persian)
- Anwari, M. R. (2012). Criticism and Analysis of the Theory of Symbolic Interaction. *Marifat*, 20(8), 153-. <https://www.magiran.com/paper/939535> (In Persian)
- Ashari, Z., & Hasani, M. (2016). Explanation and Criticism of Moral Agency in Social Cognitive Learning Theory. *Journal of Islamic Perspective on Educational Science*, 2(2), 93-. <https://www.magiran.com/paper/1482056> (In Persian)
- Babakhani, S., & Rashtiani, M. (2023). An Introduction to the Philosophical-Educational Thoughts of Jürgen Habermas and Explaining Its Implications for Education (Objectives, Principles and Methods). *Journal of New Strategies in Psychology and Educational Sciences*, 5(15), 1-14. <https://www.magiran.com/paper/2547725> (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2016). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran* (Vol. One). Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2019). *Human agency, a religious and philosophical approach*. Vakavash Publications. <https://roshdpress.ir/product/%D8%B9%D8%A7%D9%85%D9%84%DB%8C%D8%AA-%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86-%D8%B1%D9%88%DB%8C%DA%A9%D8%B1%D8%AF%DB%8C-%D8%AF%DB%8C%D9%86%DB%8C-%D9%88-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%DB%8C/> (In Persian)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy %20The%20Exercise%20of%20Control.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23964
- Beane, J. A. (2024). 'Because it's your education, not mine': a retrospective on student voice in curriculum decisions and school policy. *Education* 3-13, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2332860>
- Behbahanipour, A., & Sharafuddin, S. H. (2023). A critical evaluation of the approaches of the symbolic interaction school. *Socio-Cultural Knowledge Journal*, 14(3), 47-57. <https://www.magiran.com/paper/2621867> (In Persian)
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 56, 75-88. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijer.2012.06.002>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=HVuognZFofoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Symb>

- [olic+interactionism:+Perspective+and+method&ots=4pReD4BV6C&sig=pcT98rAhIyzWWXBwdXbnLSfs0W0](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gllDCQAAQBAJ&oi=fnd&dq=Pedagogies+of+Student+Voice:+Pedagog%C3%A0Das+de+la+voz+del+alumnado&ots=hB_Weo9ePD&sig=81cUQEZ_3QM9aHzg4PclHkRHPq8)
- Bragg, S., & Manchester, H. (2012). *Pedagogies of Student Voice: Pedagogías de la voz del alumnado*. Ministerio de Educación. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gllDCQAAQBAJ&oi=fnd&dq=Pedagogies+of+Student+Voice:+Pedagog%C3%A0Das+de+la+voz+del+alumnado&ots=hB_Weo9ePD&sig=81cUQEZ_3QM9aHzg4PclHkRHPq8
- Bron, J., Emerson, N., & Kákonyi, L. (2018). Diverse student voice approaches across Europe. *European Journal of Education*, 53(3), 310-324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12285>
- Busher, H. (2012). Students as expert witnesses of teaching and learning. *Management in Education*, 26(3), 113-119. <https://doi.org/10.1177/0892020612445679>
- Castro-Zubizarreta, A., & Calvo-Salvador, A. (2024). Child participation in early childhood education in Spain: When having rights does not mean being able to exercise them. *POLICY FUTURES IN EDUCATION*, 22(4), 642-658. <https://doi.org/doi:10.1177/14782103231180665>
- Conner, J. (2015). Student voice: A field coming of age. *Youth Voice Journal*, 5. https://www.researchgate.net/publication/281825150_Student_voice_A_field_coming_of_age
- Cook-Sather, A. (2018). Listening to equity-seeking perspectives: How students' experiences of pedagogical partnership can inform wider discussions of student success. *Higher education research & development*, 37, 923-936. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1457629>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Cook-Sather, A., & Matthews, K. (2023). Practising student voice in university teaching and learning: three anchoring principles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.2>
- Esteban, M. B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/doi:10.17645/SI.V10I2.4936>
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajadieh, N. (2022). Study and Critique of the relationship between culture and education regarding agency in the education Documents of Iran. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29-54. <https://www.magiran.com/paper/2500819> (In Persian)
- Farahbakhsh, H., Bagheri Noaparast, K., Sajadieh, N. S., & Monadi, M. (2022). A critique of Pierre Bourdieu's view on the relationship between agency and culture in the area of education based on the Islamic theory of action. *Foundations of Education*, 11(2), 5-30. <https://www.magiran.com/paper/2640979> (In Persian)
- Fernandez, L., Heng, M. A., & Kim Eng, C. L. (2022). Voices on "voice": A juxtaposition of teachers' and students' perspectives on the possibilities and challenges of student voice in teaching and learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 542-555. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2037512>
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. <https://doi.org/10.1080/01596300701458780>
- Flynn, P., & Hayes, N. (2021). Student Voice in Curriculum Reform: Whose Voices, Whose Listening? In *Curriculum change within policy and practice: Reforming second-level education in Ireland* (pp. 43-59). <https://www.researchgate.net/profile/Paula->

- [Flynn/publication/348221207_Student_Voice_in_Curriculum_Reform_Whose_Voices_Who%27s_Listening/links/60c1e9e892851ca6f8d72187/Student-Voice-in-Curriculum-Reform-Whose-Voices-Whos-Listening.pdf](https://flynn/publication/348221207_Student_Voice_in_Curriculum_Reform_Whose_Voices_Who%27s_Listening/links/60c1e9e892851ca6f8d72187/Student-Voice-in-Curriculum-Reform-Whose-Voices-Whos-Listening.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). New York: Continuum, 2007. https://books.google.com/books/about/Pedagogy_of_the_Oppressed.html?id=M4MQAAAAYA_AJ
- Gagnon, L. (2024). *Student Agency in Action*. Retrieved from https://aurora-institute.org/cw_post/student-agency-in-action/
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books. <https://www.amazon.com/Neoliberalisms-Higher-Education-Henry-Giroux/dp/1608463346>
- Gordon, C., & Foucault, M. (1980). *Selected interviews and other writings 1972– 1977*. Pantheon Books. https://www.academia.edu/download/59017587/Foucault_M_-_Power_Knowledge_Pantheon_198020190424-25150-1kti2b5.pdf
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2016). From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice ' to student-teacher partnerships in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 24(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press. *English edition*. <https://doi.org/10.2307/1955926>
- Habermas, J. (1987). *A theory of communicative action* (Vol 2: Life world and systems critique of functionalist reason)(T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. https://archive.org/details/lifeworld-and-system-a-critique-of-functionalist-reason-jurgen-habermas-thomas-m_202402/Lifeworld%20and%20System_%20A%20Critique%20of%20Functionalist%20Reason%20--%20J%20C%20B%20Crgen%20Habermas%20C%20Thomas%20McCarthy%20--%20The%20Theory%20of%20Communicative%20Action%20C%20Vol%202%20C%201985%20--%209780807014011%20--%20b85cb037e8a18d4efd6c017c943a3742%20--%20Anna%E2%80%99s%20Archiv
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press. <https://doi.org/10.1017/S0010417500017527>
- Haji-Akhoundi, Z., Emam-Jomeh, S. M. R., & Sarmadi, M. R. (2011). Explain the key elements of the curriculum based on the concepts introduced by Freire. *Journal of Curriculum Studies*, 5, 142-171. <https://www.magiran.com/p890430> (In Persian)
- Klemenčič, M. (2023). A theory of student agency in higher education. In *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 25-40). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00010>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10833-005-1299-3.pdf>
- Mazaheri, H. (2020). A Comparison between the Valuation Principles of Pragmatic Educational Philosophy and those of the Document of Fundamental Transformation of the IRI Educational

- System. *Scientific Journal of Islamic Education*, 28(46), 167-198. <https://www.magiran.com/paper/2149830> (In Persian)
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory into practice*, 42(2), 93-101. https://doi.org/doi:10.1207/s15430421tip4202_2
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315633640>
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self & society*. University of Chicago Press.
- Messiou, K. (2023). The role of students' voices in promoting inclusive education. In the *International Encyclopedia*. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/455453>
- Mirgol, A., Keshtiaray, N., & Saadatmand, Z. (2023). Analysis of the learning discourse in critical pedagogy with emphasis on the views of Paolo Freire. *Training & Learning Researches*, 19(1), 117-142. <https://www.magiran.com/paper/2614681> (In Persian)
- Mokhtari, M., & Jabbar, M. (2023). Hossein Nasr's Sociological Analysis of the Concept of Self concerning the Sociology of Symbolic Interaction. *Social theories of Muslim thinkers*, 13(3), 49-64. <https://www.magiran.com/paper/2682557> (In Persian)
- Moreno-Romero, C., Enn, Ü., Savvani, S., & Pantazis, A. (2024). Educational commons facilitating student voice: an ethnographic approach. *Education 3-13*, 52(6), 891-910. <https://doi.org/doi:10.1080/03004279.2024.2331952>
- Nelson, E. (2017). Re-thinking power in student voice as games of truth: dealing/playing your hand. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1238839>
- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (2010). 'Carving a new order of experience' with young people in physical education: Participatory Action Research as a pedagogy of possibility. In *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport* (pp. 175-197). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203881897-18/carving-new-order-experience-young-people-physical-education-participatory-action-research-pedagogy-possibility>
- OECD. (2013). *Student Agency: Learning for the Future*. OECD Publishing <https://www.oecd.org/education/student-agency-learning-for-the-future.htm>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030* <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019* <https://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm>
- Perry-Hazan, L. (2021). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse*, 42(2), 184-198. <https://doi.org/doi:10.1080/01596306.2019.1599324>
- Ramezani, A., Imani Naini, M., & Ghaderi, M. (2019). An analytical study of Habermas's principles of moral education and their criticism from the perspective of Quranic ethics. *Journal of Quranic Studies*, 9(36), 333-351. <https://www.magiran.com/paper/1967523> (In Persian)

- Raunić, R. (2017). Filozofija i kurikulum. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 9-30. <https://doi.org/10.21464/mo45.124.930>
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston. <https://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf>
- Sarmadi, M. R., & Masoomifard, M. (2018). Epistemological analysis of existentialism and its educational implications in the distant education system (With emphasis on virtual education). *Research in School and Virtual Learning*, 5(20), 101-116. <https://www.magiran.com/paper/1866089> (In Persian)
- Stubley, E. V. (2021). Philosophy as a Method of Inquiry. *Visions of Research in Music Education*, 16(3), 8. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1687&context=vrme>
- Suleiman Nejad, A., Sarmadi, M. R., & Azizi, A. (2011). The Comparative Analysis of Instructional Objects in Pragmatism and Islam. *Iranian Journal of Knowledge Studies in The Islamic University*, 14(1), 103-. <https://www.magiran.com/paper/869681>
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf> (in Persian)
- Supreme Council of Education. (2012). *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. <https://bayanbox.ir/info/1800233674260427126/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87-%D8%AF%D8%B1%D8%B3-%D9%85%D9%84%DB%8C> (In Persian)
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Weisi, H., & Ahmadi, R. (2024). Conceptualizing student voice in teacher-student curriculum partnerships within Iran's higher education. *Higher education*, 87(3), 795-812. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01036-6>
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K., & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design, and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248. <https://doi.org/doi:10.1177/1365480207077846>
- Zarvandi, J. (2022). A Comparative Look at the Education of Values in the Two Perspectives of Islam and Existentialism. *Journal of Quran and social science*, 1(3), 51-88. <https://www.magiran.com/paper/2437573> (In Persian)