

Explaining the child agency status in Fundamental Transformation Document of Education

Masume Kiyani *
Seydeh Chenoor Hashemi **

Introduction

The purpose of the current research is to exploring the concept of child's agency and examine its place in the Document of the Fundamental Transformation of Education.

Method

This research was conducted using a qualitative method. The descriptive-analytical method was used to explain the concept of a child's agency, while the analytical-inferential method was employed to examine its position.

Results

The findings showed that the components related to looking at the child as an agent are will and authority, freedom, being a thinker, being a doer, and child responsibility. Child agency in the teaching-learning process regarding components such as children's active participation, possibility of selection by the child, lifelong learning, paying attention to the student-centered approach; And child's agency in the evaluation process refers to components such as formative evaluation, participation in evaluation, individual differences, and self-evaluation. In the second part, the amount of attention to the components related to the view of the child as an agent in the Fundamental Transformation Document are: authority and will (31.51 percent), freedom (26.31 percent), being a thinker (17.10 percent) and being a doer (5.26 percent) and responsibility (19.14); The amount of attention to child agency in the teaching-learning process in the Fundamental

* Assistant Professor, Member of Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. *Corresponding Author:* m.kiyani@basu.ac.ir

** Master student in History and Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Transformation Document are: active child participation (18.04 percent), child choice (21.05 percent), lifelong learning (6.01 percent), the interaction between students and teachers (18.79 percent), paying attention to the student-centered approach (21.05 percent); The amount of attention to child's agency in the evaluation process in the Fundamental Transformation Document are: formative evaluation (35 percent), participation in evaluation (5 percent), attention to individual differences in evaluation (10 percent), and

Discussion

Child agency is essential for early learning, and children have the right to autonomy and freedom and to fully participate in and influence the issues related to them. Due to the importance of this issue, it is expected that those involved will pay more attention to the child's agency in the upstream documents. Not hearing the students' voices, not considering their abilities, and controlling the children's freedom and authority too much can cause irreparable damage.

The above findings indicate that the Fundamental Transformation Document does not pay enough attention to the view of the child as an agent person, as well as the child's agency in the teaching-learning and evaluation process. Also, the lack of independence of the concept of child agency and its relationship with many factors, including the importance of the role of adults, multiple environments, and relationships with structures, was highlighted.

Keywords: child's agency, teaching-learning process, evaluation, Document of Fundamental Transformation of Education.

Author Contributions: Author 1 was responsible for research plan design, data collection and analysis. Author 2 was corresponding author and responsible for leading the overall research process and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank those who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۳

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

بهار و تابستان ۱۴۰۴، دوره‌ی ششم، سال ۳۲

شماره‌ی ۱، صص: ۷۱-۹۶

مقاله پژوهشی

تبیین جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

معصومه کیانی*

سیده چنور هاشمی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین مفهوم عاملیت کودک و بررسی جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع تحقیقات کیفی است. برای تبیین مفهوم عاملیت کودک، از روش توصیفی-تحلیلی، و برای بررسی جایگاه مفهوم عاملیت کودک، از روش تحلیلی-استنباطی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد مولفه‌های مربوط به نگاه به کودک به عنوان فرد عامل عبارتند از: اراده و اختیار، آزادی، متفکر بودن، انجام‌دهنده بودن، و مسئولیت‌پذیری کودک؛ و عاملیت در فرایند یاددهی-یادگیری ناظر به مؤلفه‌هایی مانند مشارکت فعال کودکان، انتخاب‌گری کودک، یادگیری مادام‌العمر، توجه به رویکرد دانش‌آموز/کودک محوری؛ و عاملیت در فرایند ارزشیابی ناظر به مؤلفه‌هایی مانند اولویت بخشیدن به ارزشیابی تکوینی، مشارکت کودک در ارزشیابی، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان در فرایند ارزشیابی و خودارزیابی آنان است. در بخش دوم نیز میزان توجه به مولفه‌های مربوط به نگاه به کودک به عنوان فرد عامل در سند تحول بنیادین به ترتیب عبارتند از: اختیار و اراده، (۵۱/۳۱ درصد)؛ آزادی، (۲۶/۳۱ درصد)؛ متفکر بودن (۱۷/۱۰ درصد)؛ انجام‌دهنده بودن (۵/۲۶ درصد)؛ مسئولیت‌پذیری (۱۹/۱۴) میزان توجه به عاملیت در فرایند یاددهی-یادگیری در سند تحول بنیادین به ترتیب عبارتند از: مشارکت فعال کودک (۱۸/۰۴ درصد)، انتخاب‌گری کودک (۲۱/۰۵ درصد)، توجه به یادگیری مادام‌العمر (۶/۰۱ درصد)، تعامل دانش‌آموز و معلم (۱۸/۷۹ درصد)، توجه به رویکرد دانش‌آموزمحوری (۲۱/۰۵ درصد)؛ میزان توجه به عاملیت در فرایند ارزشیابی در سند تحول بنیادین به ترتیب عبارتند از: ارزشیابی تکوینی (۳۵ درصد)، مشارکت کودک در فرایند ارزشیابی (۵ درصد)، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان در فرایند ارزشیابی (۱۰ درصد) و خود خودارزیابی کودکان (۴۰ درصد). یافته‌های فوق‌الذکر بیانگر عدم توجه کافی سند تحول بنیادین به

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)

m.kiyani@basu.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

نگاه به کودک به مثابه فرد عامل و نیز عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است. نیز عدم استقلال مفهوم عاملیت کودک و ارتباط آن با عوامل متعدد از جمله اهمیت نقش بزرگسالان، محیط‌های متعدد، و ارتباط با ساختارها برجسته شد.

واژه‌های کلیدی: عاملیت کودک، فرایند یاددهی-یادگیری، فرایند ارزشیابی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

مقدمه

دوران کودکی از مهم‌ترین مراحل زندگی انسان در شکل‌گیری اساس شخصیت، و از این جهت، همواره مورد توجه متفکران تربیتی بوده است؛ تربیت در این دوران، تجربیات محرکی را برای رشد اجتماعی، زبانی، ذهنی، جسمی و عاطفی کودکان مهیا می‌کند. بنابراین رشد کلیت کودک و مراحل آتی زندگی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو، دوران کودکی نقطه‌ی عطفی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در جهت تربیت و پرورش نیروی انسانی مؤثر و با کیفیت است (Jamshidiha & Shaban, 2020).

رویکردهای نوین آموزشی افراد را قادر می‌سازد تا در طول زندگی یادگیری خود را در زمینه‌های مختلف مدیریت کنند و قادر باشند به‌طور مؤثر در جامعه مشارکت داشته باشند (RoudiAliabad et al., 2023). از سویی، تعلیم و تربیت در طول تاریخ و در شرایط و موقعیت‌های گوناگون تحت تأثیر اندیشه‌ها و الگوهای تربیتی مختلفی بوده است. عصر حاضر نیز که با تحولات مختلف در فضای فلسفی-فرهنگی همراه بوده است، در درون خویش رویکردهای تربیتی جدیدی پرورانده است؛ رویکرد جدیدی که اخیراً در کانون توجه گسترده تحقیقات تربیتی دوران کودکی قرار گرفته است، رویکرد کودک به مثابه فرد عامل است (Esser et al., 2016). اتخاذ چنین رویکردی در فرایند تربیت، بیانگر نگاه به کودکان به عنوان افرادی شایسته و دارای صلاحیت در ساخت معنا، ابراز دیدگاه و شنیدن و تعقیب صدای آنان، توجه به مصالح، علایق، و خواسته‌ها و نیازهای آنان است، نیز حقوق ویژه‌ای برای آنان تعریف می‌کند که مطابق با آن نهادهای تربیتی موظف هستند به گونه متناسب عمل کنند و بالعکس (Kiyani, 2023). از این‌رو، یکی از رویکردهای مهم و چالش‌برانگیز در حوزه تربیت دوران کودکی به‌شمار می‌رود.

بررسی ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که مفهوم عاملیت -به صورت کلی- توسط ساختارهای مختلف فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی پایه‌گذاری شده است (Bandura, 1997;)

و (Carpendale & Lewis, 2006; Macfarlane & Cartmel, 2008; Paris & Lung, 2008, هر یک از منظری خاص به آن پرداخته‌اند. به عنوان مثال، در پژوهش‌های مبتنی بر چارچوب روان‌شناسی شناختی اجتماعی، مفهوم عاملیت با فرآیندهایی مانند قصد آگاهانه، تفکر و خودتنظیمی مرتبط است و بندورا آنرا ذاتاً امری تعاملی می‌داند؛ بدین معنا که افراد به طور فعال باورهای خود را بر اساس ظرفیت‌های خود برای کنترل رویدادهایی که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد، شکل می‌دهند و عاملیت فردی، از تعامل متقابل بین عوامل تعیین‌کننده فردی، رفتاری و محیطی حاصل می‌شود (Mortimer et al., 2005). نیز آنرا کیفیتی می‌داند که فرد را قادر می‌سازد تا امور هدفمندی را آغاز و آنها را محقق نماید و به استقلال اخلاقی و ذهنی و خودکارآمدی فرد مربوط می‌شود (Bandura, 2001) تعریف بندورا بخاطر تأکید بر ویژگی‌هایی نظیر استقلال ذهنی در تفکر و انضباط اخلاقی بیشتر به مفهوم عاملیت در بزرگسالی مرتبط است و نه کودکی. بنابراین، مفهوم عاملیت در دوران کودکی با مفهوم عاملیت در بزرگسالی متفاوت است و درعین حال، دیدگاه‌های مختلفی درباره آن وجود دارد (Kiyani & Javidi, 2022).

از سویی، یکی از مهم‌ترین اقدامات که در سال‌های اخیر در آموزش و پرورش کشور ما انجام شده است تهیه و تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبنای‌گذاران آن جهت سیاست‌گذاری‌ها، اقدامات و فعالیت‌های تربیتی در کلاس و مدرسه است. طبق سند فوق، هدف از تربیت کودکان و دانش‌آموزان، تربیت انسانی مؤمن، موحد، و دارای اعتقاد به معاد، آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در پیشگاه خداوند، خود، دیگران و طبیعت، راستگو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌طلب، استبداد ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و میهن‌پرست، عاشق، جمع‌گرا و جهانی اندیش، ولایت مدار و منتظر و تلاشگر برای تحقق حاکمیت عدالت جهانی، با اراده و امید، با اعتماد به نفس، امین، آگاه و توانا، پاکدامن و متواضع، انتخابی و آزاده، سالم و با نشاط و ... از اهداف اصلی سند تحول بنیادین است بالعکس (Fundamental transformation document, 2011). تحقق این اهداف خود، در گرو نقش آگاهانه، فعال و توجه به عاملیت کودکان و دانش‌آموزان است. از این رو تحلیل سند مذکور از حیث نوع نگاه به عاملیت کودک ضروری می‌نماید. شایان ذکر است که اگرچه محقق در این پژوهش به بررسی جایگاه مؤلفه‌های عاملیت کودک به‌ویژه در سند تحول بنیادین، و به تعبیر دیگر دوره تربیت رسمی-عمومی تمرکز دارد، درعین حال، اذعان می‌نماید که مؤلفه‌های مربوط به عاملیت کودک، یا حداقل زمینه‌های

بروز این مؤلفه‌ها، به درجات مختلف و با شدت و ضعف در سنین مختلف کودکی وجود دارد و این تعلیم و تربیت این دوران است که آنها را شکوفا یا خاموش می‌سازد.

از این رو پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱- منظور از نگاه به کودک به مثابه فرد عامل و عاملیت او در فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی چیست؟

۲- جایگاه عاملیت کودک و ابعاد آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چگونه است؟

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع تحقیقات کیفی است. برای پاسخ به سؤال اول، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. در این راستا به توصیف و تحلیل محتوای اسناد، تحقیقات و مقالات جامعه‌ی هدف پرداخته شد. در این روش با توجه به سؤال تحقیق اطلاعات مورد نیاز، گردآوری، طبقه‌بندی می‌شوند و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. جهت پاسخ به سؤال دوم از روش تحلیلی-استنباطی استفاده شد. برای این منظور، با توجه به یافته‌های حاصل از پاسخ به سؤال نخست که ناظر به تعریف و تعیین مؤلفه‌های مفهوم عاملیت در دوره کودکی است، به تحلیل سند تحول بنیادین از حیث چگونگی توجه به این مفهوم پرداخته می‌شود. جامعه آماری در قسمت دوم پژوهش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۲۰۱۱) است.

مفهوم کودک و کودکی

برداشت‌های مختلف و متغیری درباره دوران کودکی وجود دارد: گاهی معیار تعریف دوران کودکی را داشتن و نداشتن بلوغ جسمی یا جنسی تعیین کرده‌اند، گاهی مطابق معیارهای قانونی و گاهی هم فقط سن تاریخی، مبنای تعریف بوده است. لذا دوران کودکی وضعیتی ناپایدار است و عمر آن در زمان‌ها و فرهنگ‌های مختلف متفاوت بوده است (Zokaei, 2017). در عین حال، در طول تاریخ دیدگاه‌های مختلف و اغلب متضادی پیرامون کودک و دوران کودکی مطرح شده است و دوران کودکی از جامعه‌ای تا جامعه‌ای دیگر و از زمانی تا زمان یا دوره‌ای دیگر باهم تفاوت دارد. کودک وحشی، کودک به مثابه مایملک خانواده، کودک به مثابه بزرگسالی کوچک، کودک به مثابه موجودی با سرشتی نیک، کودک به مثابه موجودی خشتی و

کودک به مثابه یادگیرنده برخی از این دیدگاه‌ها هستند (Sheikheh et al., 2020) کودکی بر اساس نظر کسانی که در دنیای امروزی زندگی می‌کنند یک مقوله سنی، مرحله‌ای مشخص و آشکار از زندگی و متمایز با دوره نوباوگی و نوزادی است (Ibid). در حالی که طبق معاهده حقوق کودکان سازمان ملل متحد (۱۹۸۹) افرادی که کمتر از هیجده سال داشته باشند کودک به حساب می‌آیند. در طول تاریخ نیز نگاه‌های مختلفی نسبت به مفهوم کودک و دوران کودکی وجود داشته است که در زیر به نمونه‌هایی از آنها پرداخته می‌شود.

افلاطون و ارسطو کودک را به عنوان موجودی که فاقد قوه عقلانی است، می‌پنداشتند و لذا کودک در ارتباط با بزرگسالی معنا میشد، و دوران کودکی در ارتباط با دوران بزرگسالی موجودیت می‌یافت (Kardan, 2012; Sheikheh & Pakseresht, 2019) در طول قرون وسطی نیز کودکان به مثابه کوچک شده فرد بزرگسال، نگریسته می‌شدند (Gardner, 2015). بنابراین در قرون وسطی، با کودکان نظیر بزرگسالان رفتار می‌شد و از آنجایی که مدارس تحت کنترل کلیسا بود و به کودکان به عنوان موجوداتی ذاتاً شیطانی نگریسته می‌شد تعلیم و تربیت فرایندی بود که کودکان را در معرض اصلاح و تنبیه قرار می‌داد (Gordon & Browne, 2011; cited in: Sheikheh & Pakseresht, 2019) بر همین اساس، کودکان ترغیب می‌شدند و انتظار می‌رفت که هرچه سریع‌تر دوران کودکی را سپری کنند و به بزرگسالی برسند. بنابراین، در جهان قرون وسطی، «دوران کودکی» مشهود نیست و مسئله‌ای بنام تفاوت سنی میان انسان‌ها مطرح نبود و اصلی به نام آموزش مدرن یا لاقول آموزش عمومی وجود نداشت. در دوره مدرن شاهد یک تغییر بنیادی در مفاهیم کودک و دوران کودکی هستیم. این تغییرات محصول تحول در ارزش‌های فرهنگی، اندیشه‌ها و مبانی فلسفی غرب است. در حقیقت، در دوره‌ی رنسانس نوع نگاه به خدا، انسان و جهان تغییر کرد و از این رو تغییر نگرش نسبت به کودک و دوران کودکی را نیز باید در چارچوب همین تحولات تفسیر و فهم کرد (Postman, 2015). برای باور است که مقوله کودکی «انسانی‌ترین» محصول رنسانس به شمار می‌رود (Ibid) دوران کودکی مدرن که نخستین بار در غرب در قرن‌های هیجدهم و نوزدهم آغاز شد، شامل سه تحول بنیادی است. عصر روشن‌گری این دگرگونی‌ها را توسط لاک و روسو نشان می‌دهد که پیشنهاد می‌کنند کودکان از «ظرفیت‌هایی برای رشد و پیشرفت» برخوردار هستند که بیشتر نزدیک به «طبیعت بود تا به خدا»، و لذا هنر تعلیم و تربیت به گوش دادن به نوای طبیعت تبدیل شد (Cunningham, 1995; cited in: Sheikheh & Pakseresht, 2019) در این دوره

باور به گناه ازلی کودکان کنار گذاشته می‌شود و دیدگاه‌های جدیدی پیرامون کودکان شکل می‌گیرد. همچنین گرایش به ایده کودک به عنوان «لوح سفید» مطرح و به میزانی «دوران کودکی» به عنوان دنیایی متمایز و ویژه برجسته شد (Ibid).

چهارچوب نظری

مفهوم عاملیت کودک

توسعه ایده عاملیت کودکان را می‌توان مربوط به دهه ۱۹۷۰ دانست. زمانی که دیدگاه‌های جامعه‌شناسی دوران کودکی، عاملیت بیشتری برای کودکان قائل شدند و کودکان را به‌عنوان افراد فعال در نظر گرفتند و نه سوژه‌هایی منفعل این دیدگاه نسبت به کودکان و دوران کودکی، پارادایمی نوظهور است که طبق آن «کودکان در ساختن و تعیین زندگی اجتماعی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، فعال هستند و باید دیده شوند. کودکان فقط سوژه‌های منفعل ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند» (James & Prout, 1997). بدین ترتیب، مشارکت فعال کودکان در شکل‌دهی دنیای اجتماعی و جامعه برجسته می‌شود، به این معنا که کودکان به عنوان افرادی (مانند بزرگسالان) که می‌توانند قدرت و اختیاری برای کنترل تجربیات خود و کمک به جامعه داشته باشند، دوباره مفهوم‌سازی می‌شوند. از اینرو، گاه عاملیت کودکان به عنوان «احساس کنترل یادگیرنده در یک موقعیت معین» تعریف می‌شود؛ یادگیرنده دارای عاملیت احساس می‌کند که می‌تواند بر یادگیری خود تأثیر بگذارد و برای دستیابی به اهداف خود اقدام کند». از همین رو، امروز از متخصصان و محققان خواسته می‌شود تا رویکردهای خود را تغییر دهند، جهان را از منظر کودکان ببینند، به شایستگی و صدای کودکان احترام بگذارند، به آنها فرصتی برای حل مشکلات بدهند، و با آنها به عنوان شهروندانی شایسته و فعال رفتار کنند. حال آنکه، در گذشته، دوران کودکی دوره آسیب‌پذیری، نیازمندی به حمایت بزرگسالان و اجتماعی شدن توسط آنان در نظر گرفته می‌شد (Tong, 2023). بر این اساس، توجه به عاملیت کودکان قابلیت‌ها و استراتژی‌هایی را در آنان تقویت می‌کند که بواسطه آنها برای کسب کنترل، ایجاد نفوذ و تغییر در شیوه‌های روزمره زندگی‌شان اقدام نمایند (Markström & Halldén, 2009). بر همین اساس، طی سالیان اخیر بحث‌های مربوط به افزایش مشارکت کودکان [به‌عنوان جلوه‌ای از توجه به عاملیت کودکان] در امور مربوط به آنها مورد نظر بوده است. لذا در حوزه آموزش علوم،

کودکان به مثابه یادگیرندگانی نگریسته می‌شوند که باید در «علم هم به‌عنوان زمینه و هم به‌عنوان ابزاری برای تغییر» درگیر شوند (Barton & Tan, 2009). نظر به چنین ظرفیتی است که ظهور و بروز عاملیت کودکان را متأثر از موقعیت‌ها و تجربیات گذشته، حال و آینده می‌دانند زیرا بر توانایی آنان جهت اعمال قوه اختیار و توسعه و تکامل آن اثر می‌گذارد. به‌عنوان مثال، کودکان بر اساس تجربیات گذشته و حال خود ایده می‌دهند، راهنمایی می‌کنند، توضیح می‌دهند، سوال می‌کنند، مقاومت می‌کنند یا از پاسخ‌دادن خودداری می‌کنند و بسته به اینکه محیط به آنها چه پاسخی می‌دهد واکنش نشان می‌دهند (Emirbayer & Mische, 2016).

اگرچه درباره وجود اختیار و به‌ویژه اراده در دوران کودکی اختلاف‌نظرهایی بین محققان وجود دارد؛ به‌عنوان مثال، باقری معتقد است که چون بدون فرض میل نمی‌توان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میل‌های آدمی است که به منصفه ظهور می‌رسد، و از آنجائیکه، مرز مشخصی بین میل و اراده در اوان کودکی [یعنی هفت سال نخست زندگی کودک] وجود ندارد و آنچه در کودک وجود دارد، به‌طور غالب، همان امیال شدید است و نه اراده، لذا نمی‌توان کودک را در معنای حقیقی دارای ظرفیت به‌کارگیری عالمانه و عامدانه اراده خود دانست. او اظهار می‌کند که اراده دارای وجهی شناختی در بازشناسی امیال و همچنین توانایی مقاومت در مقابل آنها و گزینش و طرد است که این دو جنبه در دوران اوان کودکی به درجه حداقلی نرسیده‌اند. بنابراین، دوره مذکور، دورانی مقدماتی جهت کنترل امیال و تقویت اراده ضعیف کودک برای نائل شدن به انسانی عامل است که با اراده خود عمل می‌کند و هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (Bagheri, 2012, 2010). از مجموع بررسی دیدگاه باقری چنین به نظر می‌رسد که وی وجود منبع اراده و قدرت اختیار را در حد ضعیف می‌پذیرد و این فرایند تعلیم و تربیت است که باید آنرا تقویت و توسعه بخشد تا آنجا که زمینه بروز و ظهور عاملیت در بزرگسالی فراهم آید. از سویی، در دیدگاهی دیگر، برخی از محققان معتقدند که کودکان دارای اختیار و قدرت اراده و از این جهت دارای عاملیت هستند. همچنانکه (Mullin, 2016) اظهار می‌کند که اگر بپذیریم که اختیار در زندگی اجتماعی ما شامل ظرفیت‌هایی برای اجتناب از روابط، آغاز آنها، پاسخ به دعوت‌ها، تغییر روابط و پایان‌دادن به آنهاست، حتی کودکان خردسال نیز فرصت‌های محدودی برای انتخاب اینکه با چه کسی تعامل داشته باشند، دارند؛ آنها می‌توانند به برخی از افرادی که با آنها در تعامل هستند

علاقه‌مندی نشان دهند، با افراد دیگر رابطه برقرارکنند و یا از دیگران دوری کنند. بسیاری از آنها قادر به عشق ورزیدن هستند، به دنبال کسب نتایجی هستند که با آن عشق همخوانی دارد (مانند جستجوی رفاه عزیزان)، و اجتناب از نتایجی که با آن در تضاد است (حتی اگر این نیاز به اصلاح رفتار یا ترجیحات خود داشته باشد). بنابراین، آنها دارای ظرفیتی هستند که به موجب آن فعالیت‌هایی که بیانگر امور مهم برای آنهاست، و شکل روابط آنها را تعیین می‌کند را شکل می‌دهند. چنین روابطی می‌تواند منبعی برای اختیار کودکان باشد. بنابراین، کودکان ابراز می‌کنند که چه کسانی هستند و در موقعیت‌های تعارض چه چیزی برای آنها مهم است، یا چه اهدافی را دنبال می‌کنند و در برابر آنها مقاومت می‌کنند؛ باین وجود می‌توان اظهار کرد که کودکان-حتی در اوان کودکی-از زمینه‌هایی جهت به‌کارگیری قدرت انتخابگری خود و لذا موقعیت‌هایی جهت تقویت و به‌کارگیری قدرت اراده برخوردار هستند و در فرایند تربیت و به تدریج به قوت و عمق آن افزوده می‌شود. بر همین اساس است که، مشارکت فعال و تعامل کودک در موقعیت‌های اجتماعی نیز فرصت‌هایی را برای بروز عاملیت و خودمختاری در کودک فراهم می‌کند چراکه لازمه مشارکت، آزادی، قصدمندی، انتخابگری و تصمیم‌گیری کودک است. مضافاً اینکه، چنین ساز و کاری در فرایند تربیت به تدریج زمینه مسئولیت‌پذیری نسبت به انتخاب‌ها و تصمیمات و اقدامات را نیز در کودک ایجاد می‌کند. بنابراین، بخش مهمی از بروز و پرورش عاملیت کودکان در فرایند تربیت، در گرو توانمندسازی آنان جهت مشارکت در همه امور مربوط به زندگی‌شان، شنیدن صدای آنها و احترام به نظر و دیدگاه‌شان قرار دارد. لذا باید به انتخاب و تصمیم‌گیری کودکان در مورد فعالیت‌های روزانه‌شان و به‌دست‌آوردن صلاحیت اقدام مورد نیاز در نیل به اهداف موردنظر توجه کرد.

مبتنی بر دیدگاه فوق، (Kiyani, 2023) اظهار می‌کند که عاملیت کودک، به نگاه به او به‌عنوان بازیگر اجتماعی فعال اشاره دارد که در ساختن دوره کودکی خود همکار اصلی بزرگسالان محسوب می‌شود و قادر است در شکل‌گیری زندگی و تربیت خویش، فعالانه مشارکت داشته باشد و از این جهت، محققان، کودکان را سازندگان شایسته معنا و بازیگران اجتماعی توانمندی می‌بینند که، قادر به ارائه ایده‌های معتبر و مفید به دنیای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ما، همراه با حق مشارکت در آن هستند. این تصویر جدید، ایده‌های سنتی را به چالش می‌کشد که، طبق آنها کودکان خردسال عاجز یا نابالغ هستند و نمی‌توانند به‌طور مؤثر

درباره تصمیم‌گیری‌های مربوط به خودشان، و یا دانش ما از دنیای اجتماعی، نقش، و سهمی داشته باشند (Kiyani, 2023). نظر به آنچه گذشت می‌توان اظهار کرد که مفهوم عاملیت کودک با طیفی از ویژگی‌ها نظیر؛ «اختیار و اراده» داشتن، «آزادی»، «متفکر» بودن، «انجام دهنده» بودن و «مشارکت کننده» بودن، «اولویت تجربه زیسته و روایتگری کودک از تجربیات خود و به تعبیری دیگر معناسازی کودک از تجربیات و جهان پیرامون»، و «مسئولیت پذیری» شناخته می‌شود. مسئولیت به نوبه خود بر مفهوم انتخاب داوطلبانه استوار است: افراد اعمال خود را انتخاب و کنترل می‌کنند و لذا در شرایط عادی، «احساس عاملیت» یا کنترل متمایزی نسبت به رویدادهای ناشی از اعمال خودشان دارند (Moretto et al., 2011) و افراد و از جمله کودکان به موازات تجربه اختیار در طول زندگی، دارای "احساس عاملیت" جهت همراهی با واقعیت عاملیت خود هستند و احساس می‌کنند چه زمانی مسئول هستند و چه زمانی نیستند. بنابراین مسئولیت ارتباط نزدیکی با عاملیت دارد (Haggard & Tsakiris, 2009).

تحقیق حاضر نیز چنین تعریف و دیدگاهی را درباره عاملیت کودک، می‌پذیرد و آنرا مبنای بررسی خود درباره تبیین جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین و میزان توجه به آن قرار می‌دهد.

یافته‌ها

سوال اول: منظور از نگاه به کودک به مثابه فرد عامل در فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی چیست؟

عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری: نگاه کردن به کودکان به عنوان شرکت‌کنندگان فعال در یادگیری خود به معنای نگاه کردن به آنها به عنوان عامل در زندگی روزمره آنهاست (Williams et al., 2016). عاملیت در فرایند یاددهی-یادگیری داری دو مفهوم می‌باشد (Mercer, 2012: ۱) احساس عاملیت شخصی فراگیران؛ یعنی باور به توانایی آنها برای ایجاد تفاوت در یادگیری خود در محیط‌های معین. و ۲) رفتار عاملی فراگیران: نقطه‌ای که در آن دانش‌آموزان با ایفای نقش فعال در جهت‌دهی به فرآیند یادگیری عملاً عاملیت خود را اعمال می‌کنند، به عنوان مثال تصمیم‌گیری، کنترل، انجام یک اقدام یا خودداری از آن. افراد در رفتار عاملی خود درگیر می‌شوند که بتوانند راه اعمال اختیار خود را از طریق مشارکت و عمل یا از طریق «عدم مشارکت عمدی» و «عدم اقدام» انتخاب کنند.

به اعتقاد Mercer (2012) کلید توانایی اعمال عاملیت یادگیرنده، یادگیری خودراهبر است؛ در واقع، به جای اینکه عاملیت یادگیرنده را ظرفیتی بدانیم که دانش‌آموز می‌تواند بر اساس آن عمل کند، آن را به‌عنوان چیزی که هدف دانش‌آموز جهت دستیابی به آن است (آگاهانه یا ناخودآگاه) مفهوم‌سازی کرده ایم. حال آنکه، برای توانمندساختن دانش‌آموزان برای نیل به عاملیت، باید در چنین فرآیندی فعالیت کند و فرصت‌هایی برای آنان فراهم شود که از طریق آنها بتوانند مسئول فرآیند یادگیری خود باشند (Manyukhina & Wyse, 2019).

نیز یادگیرندگان باید قبل از درگیرکردن منابع عاملیت خود و انتخاب نحوه اعمال عاملیت خود در محیط یادگیری، احساس عاملیت داشته باشند؛ با تکیه بر این باور است که رفتار آنها می‌تواند در یادگیری آنها در یک محیط خاص تفاوت ایجاد کند (Mercer, 2012). مطابق با این احساس عاملیت است که ظرفیت نهفته کودکان برای درگیرشدن در یادگیری خودراهبر امری تعیین‌کننده است. زیرا چگونگی و زمان استفاده از این ظرفیت، به حس عاملیت آنان به عنوان یادگیرنده بستگی دارد که شامل سیستم‌های اعتقادی او و عوامل کنترل انگیزه، عاطفه و مهارت‌های خود تنظیمی اوست. توانایی فرد یادگیرنده برای خودتنظیمی مؤثر می‌تواند بر عملکرد او تأثیر زیادی بگذارد (Zimmerman, 2019) و با محیط اطرافشان تعاملی هدفمند داشته باشند (Roshanghias et al., 2016) و برای نتایج مربوط به خود مشارکت فعال داشته باشند (Jaberouti & Bagherimajd, 2023). بدین ترتیب، مشارکت فعال در یادگیری موجب عملکرد تحصیلی بهتر آنان نیز خواهد شد (Ashrafzade et al., 2023).

عاملیت یادگیرنده همچنین، در احساس مالکیت و احساس کنترلی است که کودک در فرآیند یادگیری خود دارد. به این معنا که، هر چه در کلاس درس به دانش‌آموزان اختیار بیشتری داده شود، مسئولیت‌پذیرتر می‌شوند و اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند و باعث می‌شود که در یادگیری خود تفاوت ایجاد کنند (Rasulova & Ottoson, 2019).

بنابراین، عاملیت همیشه قابل مشاهده نیست. بلکه می‌تواند شامل رفتارها، باورها، افکار و احساسات غیرقابل مشاهده باشد که می‌تواند در زمینه‌ها و امکانات مختلف کاملاً درک شود. بنابراین، عاملیت را نمی‌توان به عنوان یک متغیر یکپارچه تصور کرد. بلکه بهتر است به‌عنوان یک سیستم پیچیده و پویا شامل اجزای مختلف مرتبط با یکدیگر درک شود (Mercer, 2011).

عاملیت کودک در فرایند ارزشیابی: هنگامی که ارزشیابی و یادگیری با هم در نظر گرفته

می‌شوند، دانش‌آموزان نقش اصلی را ایفا می‌کنند و انتظار می‌رود که خود را به عنوان یادگیرنده درک کنند و در ساخت دانش سهیم باشند (Black et al., 2003).

ارزشیابی برای یادگیری، جزئی جدایی‌ناپذیر از آموزش و یادگیری و کانون اصلی آن است لذا نقشی که دانش‌آموزان در ارزشیابی می‌پذیرند با ایده یادگیری خودتنظیمی سازگار است زیرا دانش‌آموزان را به عنوان عوامل فعال فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در یادگیری خود درگیر می‌کند (Heritage, 2018) و طبق تحقیقات انجام شده حتی کودکان ۶ و ۷ ساله، با توجه به زمینه مناسب، می‌توانند استراتژی‌های خود را برای تنظیم یادگیری و نیاز خود به استقلال در فرآیند یادگیری، بیان و آشکار کنند (Tunstall & Gipps, 1996).

عاملیت دانش‌آموز در شیوه‌های ارزیابی کلاس درس نیز با اقدامات معلمان در هم تنیده است. معلمان به عنوان «طراحان و حفظ‌کننده محیط یادگیری و ایجادکننده شرایطی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند از عاملیت برخوردار باشند» توصیف شده‌اند. بنابراین، شیوه‌های ارزیابی کلاس درس که منصفانه در نظر گرفته می‌شوند، شامل فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان می‌شود که دانش ارزیابی و مهارت‌های استفاده از اطلاعات ارزیابی از منابع مختلف را توسعه دهند. نیز دانش‌آموزان عدالت بیشتر در ارزشیابی را با تعاملات تکوینی بیشتر با معلمان مرتبط می‌کنند که در آن معلمان بین ارزشیابی و یادگیری ارتباط برقرار می‌کنند. وقتی معلمان یادگیری را در چارچوب هنجارهای انضباطی قرار می‌دهند، دانش‌آموزان می‌توانند استقلالی را نشان دهند که فراتر از یک صلاحیت رویه‌ای است (Murillo & Hidalgo, 2017). باید توجه داشت، زمینه‌های رابطه‌ای برای ارزیابی بین معلمان و دانش‌آموزان، همیشه زمینه‌های سازنده برای عاملیت دانش‌آموزی نیستند. Peterson and Irving (2008) در مطالعه‌ای در آموزش متوسطه نشان دادند که دانش‌آموزان بندرت اقداماتی را برای بهبود یادگیری خود بر اساس بازخورد انجام می‌دهند. علاوه بر این، آنها نتوانستند مسئولیت عدم پیشرفت‌های بعدی در نتایج یادگیری خود را بر عهده بگیرند، بلکه معلم خود را مقصر می‌دانستند. هنگامی که معلمان الگوهای ارزیابی مشارکتی را توسعه می‌دهند مشارکت متقابل در یادگیری با دانش‌آموزان، بیشتر می‌شود و مسئولیت مشترک برای نتایج ارزیابی ایجاد می‌شود (Willis, 2011). بنابراین وقتی دانش‌آموزان به عنوان افرادی در نظر گرفته می‌شوند که آزادانه انتخاب می‌کنند و از طریق فعالیت‌های ارزیابی، یادگیری خود را کنترل می‌کنند، سنت‌های قدرت و کنترل در کلاس‌های

درس می‌تواند دگرگون شود (Ball, 2003).

سوال دوم: جایگاه مفهوم عاملیت کودک و ابعاد آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چگونه است؟

برای پاسخ به این سؤال، جهت بررسی نوع نگاه سند تحول بنیادین به کودک و میزان تأکید بر این نگاه، مؤلفه‌های اصلی مربوط به نگاه به کودک به مثابه فرد عامل نظیر؛ «اختیار و اراده»، «آزادی»، «متفکر» بودن، و «انجام‌دهنده بودن»، «مسئولیت پذیری» در سراسر سند تحول بنیادین مورد بررسی قرار گرفت. نیز به منظور بررسی میزان توجه سند تحول بنیادین به عاملیت کودک در ابعاد مختلف فرایند تعلیم و تربیت، صرفاً بر دو بعد فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی تمرکز شد و برای این منظور، مؤلفه‌هایی نظیر «مشارکت فعال» کودک، «انتخابگری» او، «یادگیری مادام‌العمر»، «تعامل معلم و کودک» و «رویکرد کودک-محوری» و جهت بررسی عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری، و مؤلفه‌هایی نظیر؛ «ارزشیابی تکوینی»، «مشارکت کودک در فرایند ارزشیابی»، «خودارزیابی»، و «توجه به تفاوت‌های فردی در فرایند ارزشیابی» جهت بررسی سند تحول بنیادین از حیث توجه به عاملیت کودک در فرایند ارزشیابیمورد بررسی قرار گرفت و در جداول زیر به برخی از مصادیق توجه به مؤلفه‌های فوق‌الذکر در سند تحول بنیادین اشاره می‌شود.

جدول ۱. توجه به مفهوم عاملیت در سند تحول بنیادین

Table 1. Paying attention to the child's agency in the Fundamental Transformation Document

تعداد Number	متن سند Document text	مؤلفه Factor
۳	۱- اختیار انسان نیز، به سبب آن است که مشیت خدا بر آن قرار گرفته است (۵۴). ۲- رسیدن به این هدف، با توجه به نیروی اراده و اختیار در آدمی، مستلزم حرکت تعالی‌جویانه و اختیاری انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی خداوند متعال است (۶۱). ۳- از امکانات و مزایای بیشتری (نظیر توانایی تفکر و تعقل، آزادی تکوینی و اراده و اختیار) و در نتیجه از حقوق، مسئولیت‌ها و تکالیفی خاص برخوردار است (۶۱). ۴- خود آدمی و هم دیگران باید پاسدار این سرمایه الهی و ارزشمند باشند و هم باید آن را با حسن اختیار خویش (عقل ورزی، ایمان، تقوا و عمل صالح) ارتقا بخشند (۶۲). ۵- نوع دیگری از کرامت در انسان‌ها به صورت بالقوه وجود دارد که به شرط اختیار، عمل و کوشش فردی محقق می‌شود (یعنی کرامت اکتسابی) (۶۲). - موارد دیگر در صفحات، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۸۹، ۱۰۰، ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۲۵، ۱۳۲، ۱۳۸، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۸، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۸۷ و ۲۴۴ آمده است.	ع م ف

۱۱	۱- خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری) آفریده است. ۲- خداوند نوع انسان را به گونه‌ای آفریده است که در مقایسه با بسیاری از موجودات دیگر، به لحاظ وجودی، از امکانات و مزایای بیشتری (نظیر توانایی تفکر و تعقل، آزادی تکوینی و اراده و اختیار) و در نتیجه از حقوق، مسئولیت‌ها و تکالیفی خاص برخوردار است (۶۱). ۳- علم و عقل نیز از مبادی آزادی و عمل اختیاری وی محسوب می‌شوند. ۴- قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد و بر انتخاب‌گری او تأکید می‌نماید - موارد دیگر در صفحات ۲۴۵، ۲۷۷، ۲۷۸، ۲۷۹، ۲۹۶ و ۱۸۷ آمده است.
۱۲	۱- حقیقت جو، خردورز و پرسشگر. ۲- در جریان تربیت، به مثابه یک عمل فکورانه، مربیان و متربیان باید، تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند. ۳- از جمله ظرفیت‌های خدادادی تعقل و خردورزی است. ۴- لذا اساساً عمل تربیت، عملی خردورزانه و مستلزم آگاهی است. ۵- انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از آزادی، قدرت تفکر و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصرف در طبیعت و اصلاح موقعیت خود و دیگران.
۱۳	۱- برنامه‌ریزی کوتاه مدت و بلند مدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه‌ای که درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان را به دنبال داشته و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد (۳۹۱). ۲- یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد (۲۲۰). ۳- انسان با شناخت، باور، میل و اراده و عمل فردی و جمعی، در تغییر موقعیت، تکوین و تحول هویت فردی و جمعی و تعیین آینده و سرنوشت خویش و دیگران تأثیرگذار است. ۴- انسان به منزله موجودی خردورز، آگاه، باورمند، دارای اراده و عامل، خود منشأ اصلی عمل (یعنی فعل اختیاری برخاسته از معرفت، باور، میل، اراده، طراحی و عزم) خویش است.
۱۴	۱- قرآن کریم در آیات متعدد ضمن اشاره به واقعیت تأثیرپذیری بسیاری از انسان‌ها از محیط اجتماعی، با توجه به وجود اختیار و اراده در انسان، بر مسئولیت آدمی در برابر اجتماع تأکید کرده است (۷۰). ۲- انسان همه کاره این عالم است؛ هم مسئول خود و تربیت خود و تعالی خود و تزکیه و تطهیر خود، هم مسئول ساختن دنیا (۷۱). ۳- انسان موجودی مکلف است و نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر خداوند و سپس در برابر خویش و دیگران مسئولیت دارد (۷۴). ۴- نسبت به انجام درست تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسئولیت دارد و باید پاسخگو باشد (۷۴). ۵- مسئولیت آدمی در بینش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد (۷۴). ۶- مسئولیت انسان نسبت به دیگران، صرفاً در پرتو مسئولیت در برابر خداوند متعال شکل می‌گیرد (۷۵). ۷- اشاره قرآن به تعلیم بشر توسط خدا، دلالت بر فعلیت یافتن این امکان دارد که همین علم انسان زمینه انتخابگری و مسئولیت و کرامت آدمی است و در نتیجه سجود فرشتگان را در برابر او فراهم آورده است (۷۸). ۸- هر شخص در روند شکل‌گیری و تغییر پیوسته هویت خویش، تا حدود زیادی آزاد و لذا نسبت به آن مسئول است (۱۱۹). ۹- چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است (۱۲۰). ۱۰- مرتبی به تدریج رابطه میان حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و مسئولیت‌پذیری برای کسب شایستگی‌ها و رشد و تعالی خویش را درک کند (۳۵۱). - بقیه موارد و مصادیق در صفحات ۲۲۲، ۲۷۹، ۲۸۳، ۲۸۳، ۲۸۳، ۳۰۶، ۳۳۸، ۳۵۱ و ۳۵۱ آمده است.

با توجه به جدول (۱)، از تعداد ۹۴ مورد که در سند تحول بنیادین به مولفه‌های مربوط به نگاه به کودک به عنوان فرد عامل اشاره شده است، ۳۹ مورد (۴۱/۴۸ درصد) به اختیار و اراده، ۲۰ مورد (۲۱/۲۷ درصد) به آزادی، ۱۳ (۱۳/۸۲ درصد) مورد به متفکر بودن (خردورزی)، ۴ مورد (۴/۲۵ درصد) به انجام دهنده بودن (خودکارآمدی) و ۱۸ مورد (۱۹/۱۴ درصد) به مسئولیت پذیری اشاره شده است.

جدول ۲. توجه به مولفه‌های عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری در سند تحول بنیادین

Table 2. Paying attention to the components of the child's agency in the Teaching-learning process in the Fundamental Transformation ocument

تعداد Number	متن سند Document text	مؤلفه Factor
۲۴	۱- مربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی، کسب می‌کنند (۱۳۹). ۲- مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصول حق‌طلبی، حفظ کرامت و عزت، (۱۵۵). ۳- تدبیر امر معاش و زندگی اقتصادی با درک موقعیت اقتصادی خود و جامعه و تلاش برای بهبود پیوسته آن از طریق مشارکت سازنده در فعالیت‌های اقتصادی متناسب بر اساس نظام معیار اسلامی (۱۵۷). ۴- عوامل مؤثر بر تربیت، با مشارکت و تعامل سازنده با یکدیگر و دادن سمت و سوی تربیتی به فعالیتهای خود، به پشتیبانی و حمایت همه‌جانبه از عوامل سهیم در تربیت خواهند آمد (۱۷۱). - موارد دیگر در صفحات ۱۷۲، ۱۷۴، ۱۷۶، ۱۸۱، ۲۱۵، ۲۲۶، ۲۴۷، ۲۷۹، ۳۰۲، ۳۰۴، ۳۱۸، ۳۶۰، ۳۷۱، ۳۹۹، ۲۲۶ و ۲۵۱ آمده است.	مشارکت فعال کودک
۲۸	۱- خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری) آفریده است (۶۴). ۲- قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد و بر انتخاب‌گری او تأکید می‌نماید (۶۴). ۳- در این نگاه، انسان در یک چنین راهی به عنوان انسان اندیشمند و انتخاب‌گری دارای اختیار، باید انتخاب کند و در این صراط حرکت کند و برود (۷۱). ۴- انسان یگانه موجودی است که خودش باید "خویشتن" را انتخاب کند که چه باشد (۷۲). - موارد دیگر در صفحات ۷۴۷۳، ۷۶، ۷۸، ۱۱۷، ۱۱۸، ۱۴۸، ۱۶۵، ۱۸۷، ۱۸۸، ۱۹۰، ۲۱۵، ۲۲۰، ۲۶۶، ۲۷۸، ۲۷۹، ۳۳۸، ۳۵۱ آمده است.	توجه به انتخاب‌گری کودک
۸	۱- تمرین یادگیری مستمر برای پاسخگویی مناسب به نیازهای زندگی (۱۸۱). ۲- یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است (۲۱۹). ۳- مهمترین جهت‌گیری ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای جهت‌گیری کل‌نگر و تلفیقی است که یکی از مشخصه‌های آن گرایش به ایجاد و توسعه شایستگی‌های مربیان برای یادگیری مادام‌العمر است (۳۰۹). ۴- مشخصه دیگر، ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر، به گونه‌ای که به مربیان اجازه دهد برای شناخت و اصلاح مستمر موقعیت اقتصادی خود در جامعه بپردازند شایستگی‌های حرفه‌ای عام را به طور مداوم توسعه دهند (۳۰۹). - به موارد دیگر در صفحات ۳۹۱، ۲۸۵ و ۳۸۴ اشاره شده است.	یادگیری مادام‌العمر
۲۵	۱- البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلا صورت نپذیرفته است (۱۳۹). ۲- زمینه‌سازی برای هدایت همه‌افراد جامعه از طریق برقراری رابطه تعاملی بین مربیان و متربیان (۱۴۴). ۳- تعامل بین مربیان و متربیان (۱۴۵). ۴- حضور فعال و تعاملی دو طیف مربیان و متربیان (۱۶۹). - به موارد دیگر در صفحات ۱۷۱، ۱۸۱، ۱۹۰، ۲۲۶، ۲۴۱، ۲۸۱، ۲۷۹، ۲۹۴، ۲۹۶، ۳۵۷ و ۴۳۶ اشاره شده است.	تعامل با دانش آموزان و معلمان

۱- به کسب شایستگی‌ها باید به عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن مربی عاملیت داشته و مربی راهنماست (اصل ۳). (۳۸۰). ۲- در فرایند تربیت با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار آدمی، مربی نسبت به مربی فعال ما یشاء نیست، لذا در فرایند تربیت این مرجعیت مربیان به صورتی معنا می‌شود که با حضور فعال مربیان و لزوم حرکت ایشان به سوی تحقق اختیاری اهداف تربیت منافات نداشته باشد (۱۸۷). ۳- عقل ۲۸	توجه به رویکرد دانش‌آموز محوری
۴- (۲۴۵). فراهم کردن فرصت‌هایی برای عمل آزادانه مربیان، بودن اقتدار حقیقی در مربی بستگی دارد (۲۷۹). - به موارد دیگر در صفحات ۳۵۰ تا ۳۵۱، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۴۳، ۲۷۹، ۳۵۲، ۴۱۶، ۱۸۱، ۲۸۲، ۲۸۹، ۲۷۴، ۲۷۶، اشاره شده است.	

با توجه به جدول (۲)، از تعداد ۱۳۳ مورد که در سند تحول بنیادین به مولفه‌های عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره شده است، ۲۴ مورد (۱۸/۰۴ درصد) به مشارکت فعال کودک، ۲۸ مورد (۲۱/۰۵ درصد) به انتخاب‌گری کودک، ۸ (۶/۰۱ درصد) به یادگیری مادام‌العمر، ۲۵ مورد (۱۸/۷۹ درصد) به تعامل با دانش‌آموزان و معلمان، ۲۸ مورد (۲۱/۰۵ درصد) به توجه به رویکرد دانش‌آموز محوری اشاره شده است.

جدول ۳. توجه به مولفه‌های عاملیت کودک در فرایند ارزشیابی در سند تحول بنیادین

Table 3. Paying attention to the components of the child's agency in the evaluation process in the Fundamental Transformation Document

تعداد Number	متن سند Document text	مؤلفه Factor
۷	۱- ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) مربیان باید در خدمت یادگیری قرار داشته باشد (ارزشیابی تکوینی / تدریجی / فرایندی) (۳۸۱). ۲- ارزیابی از سطح شایستگی‌ها در درون و پایان هر مرحله با هدف درک و بهبود موقعیت بر اساس انتخاب و التزام نظام معیار اسلامی از سوی مربی و به منظور رشد همه جانبه و متعادل ظرفیت‌های وجودی مربیان، صورت می‌گیرد (۳۴۸). ۳- مفهوم ارزشیابی نباید به مفهوم اندازه‌گیری تقلیل داده شود (۳۸۱). ۴- ارزشیابی مغناطیس توجه است و عدم هماهنگی، به معطل ماندن هدف منجر می‌شود (۳۸۱). ۵- ارزشیابی برنامه درسی باید در مراحل سه‌گانه فرایند تدوین (تکوین)، اجرای آزمایشی (تکوینی) و پایانی (مجموعی) برای ارزیابی میزان موفقیت نظام تربیت رسمی و عمومی در دستیابی مربیان به مراتب حیات طیبه انجام شود (۳۸۱). ۶- اصالت قائل شدن برای ارزشیابی فرایندی، غیر رسمی و درونی (۳۸۳). ۷- ارزیابی مستمر نتایج، عملکرد و پیامدهای فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی به منظور بهبود عملکرد این نظام در فرایند توسعه ظرفیت‌های وجودی مربیان با توجه به تفاوت‌های فردی ایشان و اقتضائات اجرایی (۳۶۵).	ارزشیابی تکوینی
۱	۱- وجه رقابت‌زائی یا رقابت‌جوئی ارزشیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشیابی گروهی (مشارکتی) مورد تاکید قرار گیرد (اصل ۷) (۳۸۰).	مشارکت کودک در ارزشیابی

۲	۱- ارزشیابی از وضعیت تربیتی متربیان در مراحل کلیدی/گذر از هر دوره به دوره بعد بر اساس سطح شایستگی‌های تعیین شده برای هر مرحله بر اساس سن، شرایط بلوغ جسمی، رشد اجتماعی، استانداردهای برنامه درسی و نظر مربیان صورت می‌گیرد (۳۴۹). ۲- در ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) متربیان (اعم از تکوینی یا مجموعی/پایانی) باید اصل ارزشیابی منصفانه که از به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی متربیان به ویژه از نظرهوش (استعدادهای) آنان سرچشمه می‌گیرد در کانون توجه قرار گیرد	توجه به تفاوت‌های فردی کودکان در فرایند ارزشیابی
۸	۱- حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزشیابی توسط خود شخص (۳۰۱). ۲- با توجه به نقش محوری مربی در کسب شایستگی‌ها، امکان و زمینه خودارزیابی مداوم (ارزشیابی توسط خود مربی) را نیز فراهم آورد (۲۴۷). ۳- توجه به توانایی متربیان در ارزیابی فرایندهای تفکر، یادگیری و بهره‌گیری از آن در شناخت و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی (۳۵۲). ۴- زمینه‌ی خودارزیابی مداوم متربیان را فراهم آورد و ملاک‌های ارزشیابی از انعطاف لازم برای پاسخ‌گویی به شرایط و نیازهای متنوع متربیان برخوردار باشد (۳۶۱). ۵- با توجه به نقش محوری مربی در کسب شایستگی‌ها و اصلاح موقعیت، مدرسه باید زمینه‌ی خودارزیابی مداوم متربیان را فراهم آورد و ملاک‌های ارزشیابی از انعطاف لازم برای پاسخ‌گویی به شرایط و نیازهای متنوع متربیان برخوردار باشد (۳۶۱). ۶- ارزیابی مداوم عملکرد خود و دیگر مولفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثرتر در جریان تربیت (۳۶۱). ۷- و ارزشیابی مداوم عملکرد خود بر اساس نظام معیار اسلامی (۳۸۷). ۸- از ارزیابی بیرونی به ارزشیابی توسط خود شخص (۱۸۶).	خودارزیابی

با توجه به جدول (۳)، از تعداد ۲۰ مورد که در سند تحول بنیادین به مولفه‌های مربوط به نگاه به کودک در فرایند ارزشیابی اشاره شده است، ۷ مورد (۳۵ درصد) به ارزشیابی تکوینی، ۱ مورد (۵ درصد) به مشارکت در ارزشیابی، ۲ (۱۰ درصد) به تفاوت‌های فردی در ارزشیابی و ۸ مورد (۴۰ درصد) به خودارزیابی اشاره شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های پژوهش، تعریف واحد و یکسانی درباره چیهستی مفهوم عاملیت وجود ندارد. نیز مفهوم عاملیت در دوران کودکی با مفهوم عاملیت در بزرگسالی متفاوت است. در عین حال، بررسی تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که مفهوم عاملیت در دوران کودکی با طیفی از ویژگی‌ها نظیر؛ برخورداری کودک از قدرت «اختیار و اراده»، «آزادی»، «متفکر» بودن، «انجام دهنده» بودن و «مسئولیت‌پذیری» شناخته می‌شود. این نوع عاملیت باید در سراسر فرایند تربیت کودک موردتوجه باشد. در همین راستا، توجه به عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری به‌طورعمده ناظر بر ادراک چشم‌انداز کودک و شنیدن صدای او و همچنین مشارکت فعال وی در

سراسر فرایند آموزش و یادگیری (Kiyani & Javidi, 2022)، اعطای حق آزادی بیشتر به دانش‌آموزان جهت انتخاب، کنترل و نظارت بر یادگیری خود و نیز مسئولیت‌پذیری بیشتر نسبت به یادگیری و توسعه خود و در نتیجه، شرایط زندگی آینده خویش است. همین امر، کارآمدی شخصی دانش‌آموزان برای خودسازی را به‌طور قابل‌توجهی گسترش می‌دهد. این نوع کارآمدی، خود زمینه‌ساز تقویت عاملیت در کودکان می‌شود و فرصت‌های گسترده‌ای برای آنان فراهم می‌کند تا در حوزه‌های مختلف، از جمله یادگیری خود بیش از پیش تمرین عاملیت کنند. همه این نقش‌ها عاملیت دانش‌آموزان را به‌عنوان امری در نظر می‌گیرند که دانش‌آموزان می‌توانند به صورت فردی و جمعی، و از طریق کنش خود-تأملی و عمدی و از طریق تعامل با محیطی که در آن هستند، توسعه دهند. دانش‌آموزان با اعمال عاملیت خود بر مسیرهای آموزشی، بر زندگی آینده و محیط اجتماعی نزدیک و بزرگ‌تر خود تأثیر می‌گذارند و مشارکت در فعالیت‌ها را در جهت تغییر خود و شرایط زندگی‌شان به کار می‌گیرند، و لذا خودسازنده هستند. باینحال، آنها از طریق عاملیت خود به توسعه دیگران، توسعه دانش و توسعه اقتصادی و اجتماعی نیز کمک می‌کنند. دانش‌آموزان در این دوران مرحله‌ای از «آزاد بودن و شدن» را تجربه می‌کنند و به این ترتیب در این دوره «عاملیت» دارای اهمیت است (Klemenčič, 2015). نیز توجه به عاملیت کودک در فرایند ارزشیابی موجب می‌شود تا از روش‌هایی برای ارزشیابی و سنجش یادگیری کودکان استفاده شود که از نظر رشدی مناسب، از نظر فرهنگی و زبانی پاسخگو، مرتبط با فعالیت‌های روزانه کودکان، حمایت‌کننده از رشد حرفه‌ای آنان، مبتنی بر توجه به تفاوت‌های فردی، و تعامل و مشارکت کودکان در فرایند نظارت بر یادگیری خود، اجتناب از روش‌های صوری و کمی‌نگر، و به‌کارگیری مداوم فرایند ارزشیابی از طریق مشاهده رفتار و عملکرد کودک و دانش‌آموز و پاسخ‌های متنوع او در قالب‌های زبانی مختلف باشد. بدین ترتیب، آزادی، و مشارکت کودک در فرایند نظارت بر یادگیری خود و پیشرفت و توسعه آن لحاظ می‌شود و زمینه بروز بیش از پیش و تقویت عاملیت کودک در این فرایند فراهم می‌آید.

همچنین، نتایج تحلیل محتوای سند تحول بنیادین نشان داد که در کل سند، از تعداد ۹۴ مورد که در سند تحول بنیادین به مولفه‌های مربوط به نگاه به کودک به عنوان فرد عامل اشاره شده است، ۳۹ مورد (۴۱/۴۸ درصد) به اختیار و اراده، ۲۰ مورد (۲۱/۲۷ درصد) به آزادی، ۱۳ (۱۳/۸۲ درصد) مورد به متفکر بودن (خردورزی)، ۴ مورد (۴/۲۵ درصد) به انجام دهنده بودن

(خودکارآمدی) و ۱۸ مورد (۱۹/۱۴ درصد) به مسئولیت پذیری اشاره شده است. در بین مولفه‌های فوق‌الذکر به مولفه اختیار و اراده بیشتر از مولفه‌های دیگر توجه شده است ولی به مولفه انجام دهنده بودن/خودکارآمدی کودک توجه اندکی نشان داده است. نیز نتایج تحلیل محتوای سند تحول بنیادین نشان داد که در کل سند، از تعداد ۱۳۳ مورد که به مولفه‌های عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره شده است، ۲۴ مورد (۱۸/۰۴ درصد) به مشارکت فعال کودک، ۲۸ مورد (۲۱/۰۵ درصد) به انتخاب‌گری کودک، ۸ مورد (۶/۰۱ درصد) به یادگیری مادام‌العمر، ۲۵ مورد (۱۸/۷۹ درصد) به تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان، ۲۸ مورد (۲۱/۰۵ درصد) به رویکرد دانش‌آموز-محور/کودک-محوری اشاره شده است. همچنین، یافته‌های تحقیق نشان داد که در بین مؤلفه‌های مربوط به عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری، بیشترین میزان توجه در سند تحول بنیادین به مولفه انتخاب‌گری کودک و رویکرد دانش-آموز محوری با ۲۱/۰۵ درصد و کمترین میزان توجه به مولفه‌ی به یادگیری مادام‌العمر با ۶/۰۱ درصد بوده است.

همچنین نتایج تحلیل محتوای سند تحول بنیادین نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های عاملیت کودک در فرایند ارزشیابی تعداد ۲۰ مورد بوده است که از میان آنها ۷ مورد (۳۵ درصد) به ارزشیابی تکوینی، ۱ مورد (۵ درصد) به مشارکت کودک در ارزشیابی، ۲ (۱۰ درصد) به تفاوت‌های فردی کودکان در فرایند ارزشیابی و ۸ مورد (۴۰ درصد) به خودارزشیابی آنان اختصاص داشته است. و از آنجاکه تاکنون پژوهشی درباره جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین انجام نشده است لذا به همسویی و ناهمسویی این یافته‌ها با پژوهش‌های دیگر نمی‌توان پرداخت.

در مجموع، می‌توان اظهار نمود که سهم این مؤلفه‌ها در سند تحول بنیادین از حیث توجه به عاملیت کودک اندک بوده، و شنیدن صدای کودکان و دانش‌آموزان، و عدم توجه کافی به توانایی‌ها، شایستگی‌ها و قابلیت‌های آنها جهت مشارکت فعال در امور مربوط به زندگی‌شان و از جمله فرایند تربیت خود، در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت به اندازه کافی مورد توجه قرارنگرفته است و لذا این امر از وجود خلأ مهمی در نظام آموزش و پرورش و اسناد مربوطه حکایت دارد.

این درحالی است که توجه به عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان نقش اصلی را ایفا، و خود را به عنوان یادگیرنده‌ای درک کنند که در ساخت دانش سهم‌اند (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003).

همانطور که مطابق با یافته‌های تحقیقات انجام شده، حس عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری، مستلزم نوعی از احساس کنترل او به مثابه یادگیرنده در موقعیتی معین است و به همین دلیل، از متخصصان و معلمان خواسته می‌شود تا رویکردهای خود را تغییر دهند، و [به منظور درک سبک یادگیری کودکان] تلاش نمایند که جهان را از منظر کودک ببینند، به شایستگی و صدای آنها احترام بگذارند و به آنها فرصتی برای حل مشکلات بدهند (Tong, 2015). علاوه بر این، توجه به عاملیت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری، مستلزم استفاده درست، به اندازه و به موقع معلمان از قدرت خود در کلاس درس است. در راستای تأکید بر این نکته، محققان اظهار می‌کنند که معلم نباید قدرت را کاملاً رها کند، بلکه باید آنرا با دانش‌آموزان به اشتراک بگذارد به نحوی که، تعادل احترام را در رابطه بین دانش‌آموز و معلم حفظ نماید و درعین حال، مشارکت، ایمنی و فراگیری آنان را در رابطه با چگونگی تأثیر عاملیت بر محیط یادگیری در نظر بگیرد (Cavagnetto, Hand & Premo, 2020). اهمیت این نکته از این جهت نیز مورد تأکید است که آن دسته از دانش‌آموزانی که می‌توانند از حق عاملیت خود در آموزش و یادگیری استفاده کنند، در موقعیت مناسبتری برای یادگیری و سطح بالاتری از رفاه برخوردار می‌گردند. مضافاً اینکه، اهمیت توجه به نقش معلمان و نحوه تعامل آنان با کودک را در پرورش عاملیت کودکان در محیط غنی و تقویت‌کننده را برجسته می‌سازد.

علاوه بر موارد فوق‌الذکر توجه به عاملیت کودک در فرایند ارزشیابی زمینه‌ای فراهم می‌کند که کودکان به‌مثابه کنشگرانی نگریسته شوند که اقداماتشان در فرایند ارزشیابی هم در قالب شیوه‌های پیش‌بینی‌شده و هم غیرمنتظره مورد تأکید باشد. از این حیث، توجه به ارزشیابی تکوینی، که بر اثر آن دانش‌آموزان به درک زمینه یادگیری، معیارها و استانداردهای مورد انتظار می‌رسند، و این فرصت را دارند که عاملیت فزاینده‌ای را بر یادگیری خود توسعه دهند (Clark, 2012)، و بدین‌سان، تمرکز ارزشیابی کلاس درس در طول زمان را تغییر دهند تا درک بیشتری از پویایی‌های اجتماعی‌شان بدست آورند (Etela-pelto, Va'ha'santanen, Ho'kka' & Paloniemi, 2013). مطمح نظر است. مطابق با این دیدگاه (Biesta, Priestley & Robinson, 2015) اظهار می‌کند عاملیت، چیزی نیست که افراد آنرا داشته باشند؛ بلکه چیزی است که دانش‌آموزان آنرا بیشتر از طریق انجام‌دادن به‌دست می‌آورند. بنابراین با درگیر شدن و انجام‌دادن فعالیت‌ها توسط دانش‌آموزان، آنها می‌توانند عاملیت خود را بروز دهند و در عمل تمرین کنند.

حال آنکه، مطابق با شواهدی که از سند تحول بنیادین به دست آمد به نظر می‌رسد که فرصت‌های محدودی برای دانش‌آموزان جهت ایفای این نقش در کلاس‌های درس وجود دارد.

از توضیحات فوق، به روشنی مشخص می‌شود که توجه به عاملیت کودکان در فرایند تربیت و از جمله فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، زمینه‌ساز پرورش شهروندانی شایسته و فعال است. همانطور که (Tong, 2015) اظهار می‌کند در توصیف عاملیت کودکان در مطالعات دوران کودکی، فعال بودن و کنشگر اجتماعی بودن آنان برجسته شده است.

درعین‌حال، نظر به اینکه عاملیت کودک در گرو قدرت، اعمال و تأثیرات انسانی [بویژه بزرگسالان مرتبط با او] است و نیز ضرورت توجه به ارتباط ناگسستنی عاملیت با ساختار و اهمیت ساختارهای اجتماعی در ایجاد چارچوب‌هایی که از طریق آنها افراد با یکدیگر کنش و تعامل دارند و نیز تأثیر اقدامات افراد در شکل‌گیری ساختارهای اجتماعی، همانطور که گیدنز به آن اشاره می‌کند، نمی‌توان مفهوم عاملیت کودک را به صورت مستقل در نظر گرفت (Tong, 2015).

بنابراین، عاملیت کودک، کیفیتی پویا است و تحت تأثیر نحوه تعامل معلم و کودک، و محیط‌های متعددی است که کودکان در آن رشد می‌کنند. عاملیت کودک همچنین، کیفیتی نیست که بتوان آن را به صورت مطلق اندازه‌گیری کرد یا به صورت مجزا از دیگر عوامل مرتبط، درک نمود. ازاینرو، بررسی ابعاد مختلف عاملیت می‌تواند به توسعه شیوه‌های آموزشی برای تقویت مشارکت فعال و عاملیت کودک کمک کند (Annan, 2016).

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، علاوه بر نقش استاد راهنما و نظارت و راهبری روند کلی پژوهش، در تدوین مقاله، انجام اصلاحات مشارکت جدی داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن اولیه مشارکت نموده است. در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرایند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان محترم امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از ایشان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Annan, J. (2016). Student agency in interactive learning environments. <http://infinitylearn.org/wp-content/uploads/2020/01/Student-Agency-in-Interactive-Contexts-V2-9-06-2017-.pdf>
- Ansell, N., & Blerk, B. (2007). *Doing and belonging: Toward a more-than-representational account of young migrant identities in Lesotho and Malawi*. In Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives. Edited by Ruth Panelli, Samantha Punch and Elsbeth Robson. London: Routledge, pp. 17–28. ISBN9780203942222
- Ashrafzade, T., Mesrabadi, J., Yarigholi, B. and Sheikhalizade, S. (2023). Meta-analysis of the Impact of Cooperative Learning on Academic Performance. *Journal of Educational Sciences*. 30(2), 17-40. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.43488.3448>
- Bagheri, N. KH. (2010). An Intruduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: Aims, foundation & Principle. Vol.1, 2nd ed. Tehran: Elmi Farhangi. [Persian]
- Bagheri, N. KH. (2012). Islamic Education; a theoretical framework and its application. Tehran: Board of Supporting Forums of Theorization, Criticism and Debate. [Persian]
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18, 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 1–26.
- Barton, A. C., & E. Tan. (2010). We be Burning! Agency, Identity, and Science Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 187–229. <https://doi.org/10.1080/10508400903530044>
- Behroz, F. (2017). Investigating the educational process of human agency in the Qur'an and Hadith, Master's thesis, Ilam University, Faculty of Theology and Islamic Studies. [Persian]
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). Assessment for learning: Putting it into practice. Maidenhead: Open University.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). How Children Develop Social Understanding. Carlton, Australia; Oxford, UK; MA, USA.: Blackwell.
- Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Premo, J. (2020). Supporting student agency in science. *Theory Into Practice*, 59(2), 128–138. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702392>

- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>.
- Cumming, J. J., & Van der Kleij, F. M. (2016). Effective enactment of Assessment for Learning and student diversity in Australia. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (55–73). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_4
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Esser, F., Meike S., Baader, Tanja, B., & Beatrice H. (2016). Reconceptualizing agency and childhood. An introduction. 1–12 in *Reconceptualising Agency and Childhood*. New perspectives in Childhood Studies, edited by F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland. London: Routledge. ISBN9781315722245
- Etela"pelto, A., Va"ha"santanen, K., Ho"kka", P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0261-3>
- Jabarooti, N., & Bagherimajd, R. (2023). Canonical analysis of lifelong learning on teachers' professional development. *Journal of Educational Scinces*, 30(1), 127-144. DOI: 10.22055/edus.2022.42154.3399 [Persian]
- Jamshidiha, Gh., Shaban, M. (2020). Reversed Orientalism of Child Rights: Emphasizing IranianIslamic Child Rights. *Quarterly of Social Studies Research in Iran*. 9(4), 967-994. DOI: 10.22059/jisr.2020.295848.1004 [Persian]
- Kiyani, M. (2023). A reflection on the Montessori, Waldorf, and Bank Street curriculum patterns in three areas: Child agency, *Assessment and Learning Environment*. 11(21), 113-150. URL: <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3418-en.html> [Persian]
- Kiyani, M., & Javidi Kalateh Jafarabadi, T. (2022). Educational Hints of Preschool Curriculum Models in the Axes of Child Agency, Nature and Strategies of TeachingLearning, and Professional Competence of Educators. Thinking and Children, *Institute for Humanities and Cultural Studies*. 13(1), 203-237. Doi: 10.30465/FABAK.2022.7246
- Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance, 11, 29. [url={https://api.semanticscholar.org/CorpusID:45900212}](https://api.semanticscholar.org/CorpusID:45900212)
- Macfarlane, K., & Cartmel, J. (2008). Playgrounds of learning : valuing competence and agency in birth to three-year-olds. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 41-47. <https://doi.org/10.1177/183693910803300207>

- Mahghani, Z., Hejazi, E., & Sajadieh, N. (2021). Adolescents' Perception and Knowledge of Agency: A Phenomenological Study. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 19-38. [10.22059/JAPR.2021.279514.643239](https://doi.org/10.22059/JAPR.2021.279514.643239) [Persian]
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *Curriculum Journal*, 30(3), 223-243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Markström, A.-M., and G. Halldén. (2009). Children's Strategies for Agency in Pre-school. *Children & Society* 23, 112-122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. Apples - *Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201302041153>
- Mortimer, J. T., Staff, J., & Lee, J. C. (2005). Agency and Structure in Educational Attainment and the Transition to Adulthood. *Advances in Life Course Research*, 10(0), 131-153. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10004-5](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10004-5)
- Mullin, A. (2007). Children, Autonomy, and Care. *Journal of Social Philosophy*, 38(4), 536-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2007.00397.x>
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.001>
- Paris, C., & Lung, P. (2008). Agency and Child-Centered Practices in Novice Teachers: Autonomy, Efficacy, Intentionality, and Reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238-250. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>
- Rasulova, M., & Ottoson, K. (2022). The Impact of Learner Agency and Self-Regulated Learning in EFL Classes. *International Journal of Social Science and Human Research*, 712. DOI: 10.47191/ijsshr/v5-i2-44, Impact factor-5.586
- RazaviTaheri, S. (2012). Investigating the implications of the concept of human agency in Islamic thought for childhood education, Master's thesis, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [Persian]
- Roshanghias, P., Liaghatdar, M., Zamani, B., & Sharifian, F. (2021). Development and validation of the Curricular Elements Evaluation Scale based on the Lifelong Learning Approach in Higher Education. *Journal of*

- Educational Sciences*, 28(1), 43-66. DOI: [10.22055/edus.2022.38188.3261](https://doi.org/10.22055/edus.2022.38188.3261) [Persian]
- Ruodi Aliabadi, S., Ayati, M., & Akbary, M. (2023). Factors Affecting Lifelong Learning in Educational Environments (Systematic Review). *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 235-260. DOI: [10.22055/edus.2023.43562.3450](https://doi.org/10.22055/edus.2023.43562.3450) [Persian]
- Tong, P. (2023). Nurturing agentic children in early childhood education: thinking about children's agency with a childhood studies lens. *He Kupu*, 7(3), 30-39. ISSN:1179-6812
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). How does your teacher help you to make your work better? Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 22, 185-203. <https://doi.org/10.1080/0958517960070205>
- Williams, P., S. Sheridan, and I. Pramling Samuelsson. (2016). Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet. [Group Size at Preschool. Implications for Development and Quality. (unofficial translation)]. Stockholm: Natur & Kultur.
- Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice*, 18, 399-415. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.604305>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zokaei, S. (2017). Childhood studies: Concepts, approaches and key issues. *Cultural Studies & Communication*, 13(46), 13-36.
- Sheikheh, R., Safaee, M., Pakseresht, M., & Maradhi, M. (2019). The social constructionism approach to childhood, and what it has for philosophy for children program (p4c). *Tafakkor Va Kudak (Thinking and Children)*, 10(2), 69-94.
- Kardan, A. M. (2012). The course of educational opinions in the West, Tehran: Samt Publications.
- Gardner, H. (2015). Changing minds: the art and science of changing one's own and others' minds, translated by Seyyed Kamal Kharazi, Tehran: Nei Publishing.
- Sheikheh, R., & Pakseresht, M. J. (2019). A deconstructive analysis of childhood in social constructionism. *Philosophy of Education*, 3(1).
- Postman, N. (2015). The role of visual media in the deterioration of childhood, translated by: Sadeh Tabatabai, Tehran: Information Publishing.

