

Review Paper

Learner Agency in Children: Identifying Indicators and a Framework for Promoting Health and Effective Learning



*Maryam Hedayati Varkiani¹ , Mohsen Ayati¹ , Mohammad Akbaribooreng¹ 

1. Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.



Citation Hedayati Varkiani, M., Ayati, M., & Akbaribooreng, M. (2026). [Learner Agency in Children: Identifying Indicators and a Framework for Promoting Health and Effective Learning (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(4), 556-581. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.4.378.1>

doi <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.4.378.1>

Received: 01 Dec 2025
Revised: 21 Dec 2025
Accepted: 30 Dec 2025
Available Online: 01 Jan 2026

ABSTRACT

Background and Aim Today, children's health is considered a fundamental basis for their comprehensive development. Accordingly, the present study aimed to identify indicators of learner agency in children and redefine this concept with an emphasis on promoting health and effective learning.

Research Methods This research was conducted using a qualitative research synthesis approach based on a systematic review of theoretical foundations. The research field comprised 783 valid documents from reputable databases, from which 53 relevant sources were purposefully selected. Data were analyzed using Altheid's qualitative content analysis method, and inter-coder reliability was assessed using Cohen's kappa coefficient. MAXQDA software (version 22) was also employed for organizing and managing the qualitative data.

Results The findings revealed that learner agency in children encompasses five key domains: cognitive, social, behavioral, emotional, and environmental. Within these domains, children respectively demonstrate self-developmental capabilities, active participation and stable relationships in society, facilitation of progress through targeted behavior management and learning skills, emotional independence and positive interaction with feelings, and effective interaction with the environment and resource management, which leads to enhanced learning.

Conclusion Learner agency is defined as a strategic, conscious, and intentional psychological construct that enables the learner to manage his/her own learning processes. Furthermore, this study provided a new framework for conceptualizing learner agency that can serve as a foundation for developing innovative educational strategies.

Keywords Child Health, Conceptualization, Learner agency, Research synthesis, Systematic review

* Corresponding Author:

Maryam Hedayati Varkiani

Address: Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.

Tel: +98 (994) 0836302

E-Mail: maryam.hedayati@birjand.ac.ir



Copyright © 2026 The Author(s).
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

Extended Abstract

Introduction

The concept of learner agency in children has emerged as a foundational and novel construct in educational and psychological sciences, attracting significant attention from researchers and policymakers. This multidimensional construct emphasizes the child's active, conscious, and purposeful role in directing their learning process, positioning them not as a passive recipient but as an effective agent in their own development. Learner agency is intrinsically linked to the quality of learning, mental health, and holistic child development, fostering autonomy, resilience, and intrinsic motivation. It empowers learners to make meaningful choices, set personal goals, reflect on their progress, and confront challenges with self-confidence.

Despite its critical importance, the existing literature suffers from conceptual fragmentation, with diverse definitions, theoretical approaches, and methodological frameworks leading to inconsistencies in operationalization and measurement. Furthermore, there is a clear absence of a comprehensive, integrated framework that coherently explains the core dimensions of learner agency—cognitive, emotional, social, behavioral, and environmental—alongside its underlying mechanisms and contextual factors. Therefore, this study was designed with the primary aim of identifying valid empirical indicators and proposing a coherent, evidence-based conceptual framework for understanding learner agency in children. By synthesizing findings from diverse educational studies, this framework seeks to clarify how learner agency functions as a facilitator for effective learning and the promotion of children's well-being, thereby providing a robust theoretical guide for designing curricula, instructional methods, and educational policies aimed at nurturing self-regulated, empowered, and psychologically resilient learners.

Research Methods

This study employed a synthetic research approach grounded in a systematic review of theoretical literature. The initial research population comprised 783 credible scientific documents extracted from international databases and national scientific repositories. A multi-stage screening process was applied based on predetermined inclusion and exclusion criteria, including publication year, methodological rigor, language, and direct relevance to learner agency. This rigorous process resulted in the final selection of 53 high-quality studies for in-depth

analysis. These selected studies encompassed diverse educational contexts, age groups, and cultural settings, which significantly enhanced the analytical depth and transferability of the findings. Data extraction and thematic analysis were conducted using Elo and Kyngäs' qualitative content analysis method, involving stages of open coding, categorization, and conceptual abstraction to identify both manifest and latent meanings within the data. To ensure inter-coder reliability and enhance the validity of the analysis, two independent researchers coded a portion of the data, yielding a Cohen's Kappa coefficient of $K=0.82$, indicating a high level of agreement beyond chance. This systematic and coherent analytical process enabled the identification, organization, and integration of core concepts, ultimately leading to the development of a multidimensional conceptual structure of learner agency.

Results

The findings of this research demonstrated that learner agency in children is a dynamic, context-dependent, and multidimensional construct that manifests across five interconnected primary domains: cognitive, social, behavioral, emotional, and environmental. Each domain comprises a set of interrelated factors that shape the child's learning experience and promote psychological well-being both independently and through complex interactions. The cognitive domain encompasses metacognitive awareness, self-regulation, and goal-setting. The social domain refers to peer collaboration, the quality of teacher-student relationships, and communicative competence. The behavioral dimension reflects initiative, perseverance, and active engagement in learning tasks. The emotional domain includes components, such as self-efficacy, intrinsic motivation, and resilience.

Finally, the environmental dimension pertains to the classroom climate, access to learning resources, and the cultural sensitivity of the learning environment. Thematic analysis revealed that these dimensions do not operate in isolation or in a hierarchical manner; instead, they form a highly interactive and intertwined network. The strengthening or weakening of any single dimension can have a cascading effect on the others. For instance, a supportive and resource-rich learning environment can enhance a child's sense of social belonging, which in turn can bolster his/her emotional motivation and lead to more persistent and engaged learning behaviors. This systemic perspective underscores the necessity of adopting holistic, ecology-of-learning-based instructional approaches that simultaneously attend to and nurture all dimensions of learner agency, rather than focusing on them in a fragmented way.

Conclusion

The proposed framework positions learner agency not as a mere outcome of successful learning, but as a fundamental capacity for self-direction, responsibility, and psychological equilibrium in the child. The five interconnected domains provide a comprehensive map for understanding how children navigate their learning worlds. The cognitive and behavioral dimensions establish the foundation for executive function and lifelong learning, while the social and emotional dimensions provide the necessary psychological safety and relational context for intrinsic motivation and active participation. The environmental dimension acts as the crucial catalyst that can either enable or constrain the expression of agency across all other domains. Despite limitations inherent in a review study, such as dependence on the quality of existing primary research and some residual conceptual heterogeneity in the literature, the findings strongly emphasize the necessity of designing integrated, child-centered curricula and pedagogical practices that holistically strengthen all facets of agency. Future research should prioritize experimental, longitudinal, and cross-cultural designs to empirically validate this framework and to investigate the specific roles of diverse educational contexts and interventions in the development and long-term impact of learner agency on academic achievement and overall child well-being.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This article is derived from a doctoral dissertation approved by the [University of Birjand](#) with proposal code number 11713. All ethical considerations and standards were fully observed in the preparation of this research.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Authors contributions

All authors contributed equally to the writing of the article, data analysis, interpretation of findings, and preparation of the final manuscript.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.



مقاله مروری

عاملیت یادگیرنده در کودکان: شناسایی نشانگرها و چارچوبی برای ارتقای سلامت و یادگیری مؤثر

*مریم هدایتی ورکیانی^۱، محسن آیتی^۱، محمد اکبری بورنگ^۱

۱. گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

Use your device to scan
and read the article online



Citation Hedayati Varkiani, M., Ayati, M., & Akbaribooreng, M. (2026). [Learner Agency in Children: Identifying Indicators and a Framework for Promoting Health and Effective Learning (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(4), 556-581. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.4.378.1>

doi <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.4.378.1>

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۰ آذر ۱۴۰۴

تاریخ اصلاح: ۳۰ آذر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۰۹ دی ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۱۱ دی ۱۴۰۴

زمینه و هدف: امروزه سلامت کودکان پایه اساسی برای رشد همه‌جانبه آنان تلقی می‌شود. از این‌رو، مطالعه حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای عاملیت یادگیرنده در کودکان و بازتعریف این مفهوم با تأکید بر ارتقای سلامت و یادگیری مؤثر انجام شد.

روش پژوهش: این پژوهش با رویکرد سنتز پژوهی کیفی براساس یک مرور نظام‌مند از مبانی نظری انجام شده است. میدان پژوهش شامل ۷۸۳ سند معتبر از پایگاه‌های داده معتبر بود که از آن ۵۳ منبع مرتبط به‌طور هدفمند انتخاب و داده‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی اولزاید و ضریب توافق کاپا کوهن تحلیل شد. برای سازماندهی و مدیریت داده‌های کیفی نیز از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد عاملیت یادگیرنده در کودکان شامل پنج حوزه کلیدی شناختی، اجتماعی، رفتاری، عاطفی و محیطی است. در حوزه‌های مذکور به‌ترتیب کودکان قابلیت‌های خودتوسعه‌ای، مشارکت فعال و روابط پایدار در جامعه، تسهیل پیشرفت از طریق مدیریت رفتار هدفمند و مهارت‌های یادگیری، استقلال عاطفی و تعامل مثبت با احساسات، تعامل مؤثر با محیط و مدیریت منابع را از خود نشان می‌دهند که به ارتقای یادگیری منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری: عاملیت یادگیرنده به‌عنوان یک ساختار روانشناختی استراتژیک، آگاهانه و عمدی تعریف می‌شود که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا فرآیندهای یادگیری خود را مدیریت کند. همچنین، این مطالعه چارچوب جدیدی برای مفهوم‌سازی عاملیت یادگیرنده ارائه داد که می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای توسعه استراتژی‌های آموزشی نوآورانه استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: سلامت کودک، سنتز پژوهی، عاملیت یادگیرنده، مرور نظام‌مند، مفهوم‌پردازی

* نویسنده مسئول:

مریم هدایتی ورکیانی

نشانی: بیرجند، دانشگاه بیرجند، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه برنامه‌ریزی درسی،

تلفن: ۰۸۳۶۳۰۲ (۹۹۴) ۹۸+

رایانامه: maryam.hedayati@birjand.ac.ir



Copyright © 2026 The Author(s).

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

مقدمه

در حالی که بلسکی^۷ (۲۰۲۱) آن را «تعامل فعال با منابع و تجربیات برای درک عمیق تر جهان» توصیف می‌کنند. شون^۸ (۲۰۱۸) نیز با تأکید بر پیوند دانش و تجربه، عاملیت را به عنوان فرآیندی بازتابی معرفی می‌کند که در آن یادگیرندگان از طریق تأمل بر تجربه‌های خود، به یادگیری مؤثرتر دست می‌یابند (جارویس^۹، ۲۰۱۲).

عاملیت یادگیرنده همچنین با مفهوم خودکارآمدی^{۱۰} ارتباط تنگاتنگی دارد که توسط بندورا^{۱۱} (۲۰۰۶) به عنوان باور فرد به توانایی‌های خود برای دستیابی به اهداف و مدیریت چالش‌ها تعریف شده است. خودکارآمدی که شامل مؤلفه‌هایی چون ابتکار عمل، خودتنظیمی و استقامت در برابر موانع است، در دو سطح زمینه‌ای (شامل عوامل اجتماعی، فرهنگی و آموزشی) و درون فردی (مبتنی بر انگیزه‌ها، نگرش‌ها و قابلیت‌ها) شکل می‌گیرد (هیلپو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۶). این ویژگی نه تنها به عنوان یک نتیجه مهم آموزشی، بلکه شاخصی از کیفیت انگیزه و تعهد یادگیرندگان شناخته می‌شود (زیمرن و شانک^{۱۳}، ۲۰۱۱). در واقع، یادگیرندگان دارای عاملیت بالا، به طور فعال با محیط‌های یادگیری خود تعامل می‌کنند و فراتر از الزامات و فشارهای خارجی، در ساخت دانش و مهارت‌های خود مشارکت می‌نمایند (پینتریچ و دگروت^{۱۴}، ۱۹۹۰).

با این حال، به‌رغم این اهمیت، نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها از جمله ایران، با چالش‌های جدی در پرورش عاملیت یادگیرندگان مواجه‌اند. این نظام‌ها اغلب با رویکردهای متمرکز، یکسان‌ساز و بی‌توجه به تفاوت‌های فردی، یادگیرندگان را به موجوداتی منفعل تبدیل می‌کنند که صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات از پیش تعیین شده هستند (سوری^{۱۵}، ۲۰۰۸). چنین رویکردهایی، فرصت‌های لازم برای اندیشیدن انتقادی، ابراز وجود و انتخاب آگاهانه را از دانش‌آموزان سلب می‌کنند و در نتیجه، استعداد‌های ذاتی و ظرفیت‌های خلاقانه آنان، به‌ویژه در دوران کودکی که زمان کلیدی برای رشد شناختی و عاطفی است، سرکوب می‌شود. از این رو، بنیاد پژوهش‌های آمریکا^{۱۶} (۲۰۱۸) بر آموزش یادگیرنده‌محور، یادگیری فعال و خودمدیریتی، و باقری^{۱۷} (۱۴۰۱) نیز بر استدلال‌ورزی (تفکر سازنده) و خلاقیت به‌عنوان ویژگی‌های عاطفی تأکید دارند. افزون‌براین، مسعودنیا و همکاران^{۱۸} (۱۴۰۴)، میک^{۱۹} (۲۰۱۱) و جاسکلا و همکاران^{۱۸} (۲۰۱۷) بر مشارکت فعال جسمانی، تعاملات اجتماعی و روابط قوی معلم-دانش‌آموز

در دنیای امروز، عاملیت یادگیرنده^۱ یکی از مفاهیم کلیدی در علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی است که به نقش فعال و آگاهانه کودکان در فرآیند یادگیری اشاره دارد. این مفهوم به معنای توانمندی یادگیرنده در انتخاب و تنظیم فرآیندهای یادگیری خود است و به‌طور مستقیم با یادگیری مؤثر در ارتباط می‌باشد. عاملیت یادگیرنده به کودکان این امکان را می‌دهد که با درک خود و دیگران، کنترل هیجانات و اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه در مواجهه با چالش‌ها، مسیر یادگیری خود را به‌طور مستقل شکل دهند (جباری ظهیرآبادی و شریف‌مداری، ۱۴۰۱). در بسیاری از نظام‌های آموزشی، توجه اصلی بر محفوظات و دانش نظری است و کمتر به توسعه مهارت‌های خودتنظیمی و خودمراقبتی پرداخته می‌شود.

گزارشات اخیر گزارش سازمان جهانی بهداشت^۲ (۲۰۲۳) نشان می‌دهند تعداد زیادی از کودکان در کشورهای در حال توسعه با مشکلات روان‌شناختی مواجه هستند، حال آن‌که آموزش‌هایی که بر عاملیت یادگیرنده تأکید دارند، می‌توانند به کاهش این مشکلات و ارتقای یادگیری مؤثر کمک کنند. در این راستا، عاملیت یادگیرنده نه تنها در فرآیند یادگیری مؤثر، بلکه در ایجاد سلامت روانی پایدار برای کودکان نیز نقش محوری ایفا می‌کند. ریشه‌های تاریخی این مفهوم به دوران روشنگری بازمی‌گردد، زمانی که خودمختاری و عقلانیت به‌عنوان اساس تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و کنش مستقل شناخته می‌شد (بیستا و تدر^۳، ۲۰۰۷). در این دوره، انسان به‌عنوان موجودی منطقی و مسئول شناخته شد که از طریق اراده آزاد و عقل، مسیر زندگی خود را شکل می‌دهد (سنسن^۴، ۲۰۱۲). این دیدگاه‌ها، بنیان نظری توجه به عاملیت یادگیرنده و فرآیندهای آموزشی کودکان را تشکیل می‌دهند و بر اهمیت نقش فعال کودکان در فرآیند یادگیری و توسعه خود تأکید دارند.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵ در گزارش خود با عنوان «آینده آموزش و مهارت‌های ۲۰۳۰»، عاملیت یادگیرنده را به‌عنوان هسته مرکزی چارچوب یادگیری معرفی کرده و آن را «ظرفیت افراد برای تعیین اهداف، تأمل بر عملکرد خود و اقدام مسئولانه به‌منظور ایجاد تغییر» تعریف می‌کند. این تعریف، عاملیت را به‌عنوان نیرویی پویا در نظر می‌گیرد که به یادگیرندگان امکان می‌دهد به‌جای پذیرش منفعلانه شرایط محیطی، به‌طور فعال در شکل‌دهی به زندگی و یادگیری خود مشارکت کنند. پژوهشگران دیگر نیز تعاریف مکملی ارائه کرده‌اند؛ برای مثال، برنان^۶ (۲۰۱۳) عاملیت را «توانایی تعریف و پیگیری اهداف یادگیری» می‌داند،

7. Blaschke, L. M.
8. Schoon, I.
9. Jarvis, P.
10. Self-efficacy
11. Bandura, A.
12. Hilppö, J., & et al.
13. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.
14. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V.
15. Sury, N.
16. American Institutes for Research (AIR)
17. Mick, C.
18. Jääskelä, P., & et al.

1. Learner agency
2. World Health Organization (WHO)
3. Biesta, G., & Tedder, M.
4. Sensen, O.
5. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
6. Brennan, K. A.

«عاملیت یادگیرنده چگونه مفهوم‌پردازی می‌شود؟»

روشن پژوهش

طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

این پژوهش از نوع مرور نظام‌مند کیفی با رویکرد سنتز پژوهی^{۲۶} است که به منظور شناسایی، تحلیل و مفهوم‌پردازی جامع نشانگرها، معیارها و عوامل تشکیل‌دهنده عاملیت یادگیرنده انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مقالات و پژوهش‌های علمی-پژوهشی مرتبط با کلیدواژه‌های اصلی «عاملیت یادگیرنده»، «عاملیت دانش‌آموز^{۲۷}»، «عاملیت کودک^{۲۸}»، «یادگیری عملی^{۲۹}»، «یادگیری خودراهبر^{۳۰}»، «خودمختاری دانش‌آموز^{۳۱}» و «توانمندسازی یادگیرنده^{۳۲}» می‌شود که در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر بین‌المللی، شامل اریک^{۳۳}، سیج زورنالز^{۳۴}، پروکوئست^{۳۵} و وب‌آوساینس^{۳۶}، اسکوپوس^{۳۷}، سایکوانفو^{۳۸}، پابمد^{۳۹}، جستور^{۴۰}، الزویویر^{۴۱}، تایلر و فرنسیس^{۴۲}، اسپرینگر لینک^{۴۳}، تزز گروبال و دیزرتیشن^{۴۴}، ریسرچ گیت^{۴۵} و آکادمیک اجوکیشن^{۴۶} و همچنین پایگاه‌های ایرانی نظیر نورمگز^{۴۷}، ایرانداک^{۴۸}، سیولیکا^{۴۹}، علم‌نت^{۵۰} و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^{۵۱} و پرتال جامع علوم انسانی و موتور جست‌وجوی گوگل اسکولار^{۵۲} در طی بازه زمانی از سال ۱۹۷۵ (برای پوشش آثار بنیادین مانند نولز^{۵۳}، ۱۹۷۵) تا دسامبر ۲۰۲۵ منتشر شده‌اند. نمونه‌گیری به روش هدفمند براساس راهبرد پریزما^{۵۴} (پیچ و همکاران^{۵۵}، ۲۰۲۱) به‌طور هدفمند انجام شد.

در این پژوهش ملاک‌های ورود مؤلفه‌های عاملیت یادگیرنده به‌عنوان موضوع اصلی پژوهش، مبانی مفهومی یا سنجش عاملیت

تأکید دارند؛ به این معنا که فعالیت‌های بدنی ساختار یافته بر تقویت مهارت‌های خودتنظیمی عاطفی مؤثر است. به نظر دشنز^{۱۹} (۲۰۲۰) در همسویی با بنیاد پژوهش‌های آمریکا (۲۰۱۸) تعامل مؤثر با محیط و مدیریت منابع، از طریق طراحی محیط‌های یادگیری چندبعدی و فناوری محور امکان‌پذیر است و توصیه بر ترویج چنین محیط‌هایی دارند. از سوی دیگر، درباره عاملیت یادگیرندگان جلالی و همکاران (۱۳۹۸) و اصغری و همکاران (۱۴۰۴) عوامل درونی مانند شناخت و اراده و نقش تسهیل‌گری معلمان را برجسته می‌کنند. بنت و فولی^{۲۰} (۲۰۱۹) احترام به پیش‌زمینه‌ها و علایق دانش‌آموزان را عامل تقویت عاملیت می‌دانند. افزون بر آن استقلال عاطفی، سلامت عاطفی و مدیریت هیجانی از ارکان اساسی عاملیت یادگیرنده محسوب می‌شوند. حسین‌زاده و همکاران (۱۴۰۴) نیز با تأکید بر مداخلات تلفیقی نشان دادند آموزش مهارت‌های مدیریت عاطفی می‌تواند به بهره‌مندی عاطفی و توازن هیجانی یادگیرندگان منجر شود.

از سوی دیگر، تحقیقات اجتماعی بر این مطلب تأکید می‌کنند صدای کودکان باید در موضوعاتی که بر زندگی و تصمیم‌گیری‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد، شنیده شود (هارت و براندو^{۲۱}، ۲۰۱۸). از این رو، لایتن^{۲۲} (۲۰۰۸) بر آموزش فعال یادگیرنده محور و تعاملات اجتماعی در محیط‌های پویا، به‌ویژه در شرایط بحرانی، در حالی که شون (۲۰۱۸) بر روابط مثبت و ایمنی روان‌شناختی، و وایز و مانیوخینا^{۲۳} (۲۰۱۷) در تلفیق برنامه‌های درسی دانش‌محور و مهارت‌محور برای تقویت عاملیت تأکید دارند. همچنین، لی^{۲۴} (۲۰۰۱) و مارگاریت^{۲۵} (۲۰۲۱) ماهیت پویا و چندوجهی عاملیت را تأیید می‌کنند.

افزون بر این، فقدان یک مفهوم‌پردازی جامع و یکپارچه از عاملیت یادگیرنده که هم ریشه‌های نظری و هم کاربردهای عملی آن را دربر گیرد، به ابهامات موجود دامن زده است، در حالی که برخی پژوهشگران عاملیت را به خودکارآمدی و انگیزه درونی محدود کرده‌اند (بندورا، ۲۰۰۶)، و برخی دیگر آن را در چارچوب تعاملات اجتماعی و فرهنگی بررسی کرده‌اند (بلسکی و همکاران، ۲۰۲۱). این پراکندگی در تعاریف و رویکردها، ضرورت انجام مطالعاتی نظام‌مند را برای تبیین نشانگرها، ملاک‌ها و عامل‌های سنجش عاملیت و ارائه تعریفی جامع از آن برجسته می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف‌ها طراحی شده است و به دو پرسش اصلی پاسخ می‌دهد:

«نشانگرها، ملاک‌ها و عامل‌های سنجش عاملیت یادگیرنده چیست؟»

26. Qualitative Synthesis
27. Student agency
28. Child agency
29. Agentic learning
30. Self-directed learning
31. Student autonomy
32. Learner empowerment
33. Education Resources Information Center (ERIC)
34. Sage Journals
35. Proquest
36. Web of science
37. Scopus
38. PsycINFO
39. PubMed
40. JSTOR
41. Elsevier
42. Taylor & Francis
43. Springer Link
44. Dissertations & Theses Global
45. ResearchGate
46. Academia.edu
47. Noormags
48. Irandoc
49. Civilica
50. Elmnet
51. Scientific Information Database (SID)
52. Google Scholar
53. Knowles, M. S.
54. PRISMA
55. Page, M. J., & et al.

19. Deschênes, M.
20. Bennett, L., & Folley, S.
21. Hart, C. S., & Brando, N.
22. Lieten, G. K.
23. Wyse, D., & Manyukhina, Y.
24. Lee, N.
25. Margarit, V.

هانس و همکاران^{۶۹}، ۲۰۱۰. پایایی ابزار نیز در مطالعات پیشین از طریق محاسبه ضریب کاپای کوهن^{۷۰} بررسی شده و مقدار آن بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است **(زنگ و همکاران^{۷۱}، ۲۰۱۵)**. علاوه بر اعتبار کلی ابزار در پژوهش حاضر به منظور اطمینان از صحت فرایند ارزیابی، از رویکرد کیفی **(لینکلن و گوبا^{۷۲}، ۱۹۸۵)** استفاده شد که بر اصول اعتبار، قابلیت اعتماد، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری تمرکز دارد. بر همین اساس و برای تضمین تأییدپذیری و پایایی اجرا، ارزیابی کیفیت مقالات توسط دو ارزیاب به صورت مستقل انجام گرفت و موارد اختلاف نظر از طریق بحث و گفت‌وگو تا رسیدن به اجماع نهایی برطرف گردید.

شیوه اجرای پژوهش

اجرای این پژوهش در چند مرحله متوالی و منسجم صورت گرفت که در ابتدا به دلیل ماهیت مرور نظام‌مند و عدم دخالت مستقیم بر انسان یا حیوان، نیازی به اخذ مجوز از کمیته اخلاق در پژوهش نبود، اما تمامی اصول اخلاقی پژوهش علمی شامل صداقت علمی، ذکر دقیق و امانت‌دارانه منابع، اجتناب از سرقت علمی، شفافیت در گزارش‌دهی یافته‌ها، و حفظ بی‌طرفی در ارزیابی مطالعات به دقت رعایت شد.

در مرحله نخست، پروتکل پژوهش به صورت جامع تدوین شد که این پروتکل شامل تدقیق سؤالات پژوهش، طراحی راهبرد جست‌وجوی نظام‌مند، تعیین کلیدواژه‌های اصلی و فرعی، انتخاب پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، تعریف دقیق ملاک‌های ورود و خروج، و تعیین روش ارزیابی کیفیت مطالعات بود که این اقدام مطابق با استانداردهای بین‌المللی مرورهای نظام‌مند انجام پذیرفت **(بوت و همکاران^{۷۳}، ۲۰۱۶)**.

در مرحله دوم، جست‌وجوی جامع و نظام‌مند در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر بین‌المللی و ملی مطابق آنچه قبلاً بیان شد، با به‌کارگیری عملگرهای منطقی (AND, OR, NOT) در بازه زمانی ۱۹۷۵ تا ۲۰۲۵ انجام گردید که طی این جست‌وجو، ۷۸۳ سند منحصربه‌فرد پس از حذف موارد تکراری شناسایی گردید.

در مرحله سوم که مرحله غربالگری اولیه نام دارد، عنوان و چکیده تمامی سندهای شناسایی شده توسط دو پژوهشگر به‌طور مستقل و بدون اطلاع از نتایج یکدیگر بررسی شد و مطالعاتی که از نظر محتوایی با موضوع پژوهش مرتبط بودند، برای مرحله بعدی انتخاب شدند که در این مرحله ۳۲۰ مقاله واجد شرایط برای بررسی متن کامل تشخیص داده شدند و اختلاف‌نظرهای احتمالی بین دو ارزیاب از طریق جلسات اجماع با حضور پژوهشگر ارشد سوم حل و فصل

69. Hannes, K., & et al.
70. Cohen's kappa coefficient
71. Zeng, X., & et al.
72. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.
73. Booth, A., & et al.

یادگیرنده، مقالات منتشرشده در مجلات علمی-پژوهشی معتبر و زبان مقالات فارسی یا انگلیسی و ملاک‌های خروجی مطالعات غیرهمتراز خوانی شده (مانند سرمقاله‌ها، چکیده‌های کنفرانسی، نقد کتاب و پست‌های وبلاگ)، مطالعاتی با تمرکز حاشیه‌ای بر عاملیت یادگیرنده یا متمرکز بر زمینه‌های غیرآموزشی (مانند عاملیت سیاسی یا اقتصادی) و دسترسی نداشتن به متن کامل مقاله بودند. افزون بر آن جمع‌آوری داده‌ها از طریق جست‌وجوی نظام‌مند در پایگاه‌های اطلاعاتی ذکرشده و استخراج اطلاعات از متن کامل مقالات انتخاب‌شده انجام شد. برای هر سند، اطلاعات مربوط به نویسندگان، سال انتشار، روش پژوهش، جامعه مطالعه، مفاهیم کلیدی و یافته‌های مرتبط با عاملیت یادگیرنده استخراج گردید.

ابزار پژوهش

برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه^{۵۶} (۲۰۲۴)

در این پژوهش برای ارزیابی کیفیت مطالعات منتخب از برنامه **مهارت‌های ارزیابی نقادانه (۲۰۲۴)** استفاده شد که ابزاری استاندارد و معتبر برای سنجش کیفیت پژوهش‌ها در مرورهای نظام‌مند محسوب می‌شود. این ابزار که به‌منظور ارزیابی نقادانه روایی، پایایی، دقت و کیفیت محتوای مطالعات توسعه یافته است، شامل ۱۰ سؤال اصلی است. هر سؤال با مقیاس ۳ درجه‌ای شامل «بله» (۱ امتیاز)، «می‌دانم» (نیم امتیاز) و «خیر» (صفر امتیاز) ارزیابی می‌شود **(باتلر و همکاران^{۵۷}، ۲۰۱۶)**. سیستم امتیازدهی به این صورت است که مطالعات با امتیاز ۷ و بالاتر دارای کیفیت بالا، ۴ تا ۷ کیفیت متوسط و کمتر از ۴ کیفیت پایین تلقی می‌شوند **(لانگ و همکاران^{۵۸}، ۲۰۲۰)**. این ابزار دارای ۱۰ مؤلفه اصلی است که شامل ۱. وضوح و دقت هدف پژوهش^{۵۹}؛ ۲. مناسب بودن روش‌شناسی با اهداف^{۶۰}؛ ۳. طراحی مناسب پژوهش^{۶۱}؛ ۴. استراتژی نمونه‌گیری مناسب^{۶۲}؛ ۵. روش‌های جمع‌آوری داده^{۶۳}؛ ۶. بررسی رابطه بین پژوهشگر و شرکت‌کنندگان^{۶۴}؛ ۷. رعایت ملاحظات اخلاقی^{۶۵}؛ ۸. دقت و عمق تحلیل داده‌ها^{۶۶}؛ ۹. وضوح و شفافیت یافته‌ها^{۶۷}؛ و ۱۰. ارزش علمی و کاربردی پژوهش^{۶۸} می‌باشد **(برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه، ۲۰۲۴)**.

روایی محتوایی نسخه اصلی این ابزار از طریق بررسی پنل متخصصان بین‌المللی و روایی سازه آن با تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است

56. Critical Appraisal Skills Programme (CASP)
57. Butler, A., & et al.
58. Long, H. A., & et al.
59. Clear statement of the aims
60. Appropriate methodology
61. Appropriate research design
62. Appropriate recruitment strategy
63. Data collection methods
64. Relationship between researcher and participants
65. Ethical issues consideration
66. Data analysis rigour
67. Clear statement of findings
68. Value of the research

گردید (لیبراتی و همکاران^{۷۴}، ۲۰۰۹).

در مرحله چهارم، متن کامل ۱۲۸ سند بالقوه مرتبط بهدقت مطالعه و ارزیابی شد و مطالعاتی که تمامی معیارهای ورود از جمله تمرکز مستقیم بر مؤلفه‌های عاملیت یادگیرنده، انتشار در مجلات همتراز خوانی شده، و در دسترس بودن متن کامل را دارا بودند، انتخاب شدند.

در مرحله پنجم، کیفیت ۵۳ مطالعه نهایی با استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه (کسپ، ۲۰۲۴) به صورت نظام‌مند ارزیابی شد و تنها مطالعاتی که امتیاز کیفی متوسط تا بالا (امتیاز ۴ و بالاتر) کسب کردند، وارد مرحله تحلیل نهایی شدند. به دلیل این که تحلیل محتوای روشی بسیار انعطاف پذیر می‌باشد که در شرایط متغیر و متفاوت می‌توان از آن استفاده کرد (کامیابی و همکاران، ۱۴۰۲)، از راهبرد تحلیل محتوای کیفی اولزاید^{۷۵} (الو و کینگاس^{۷۶}، ۲۰۰۸) استفاده شد.

این روش بنا بر گفته واش و وارد^{۷۷} (۲۰۱۳) از مناسب‌ترین روش‌ها برای بررسی و تحلیل اسناد مکتوب به شمار می‌رود که و طی آن محتوا به صورت نظام‌مند تحلیل و مفاهیم کلیدی به صورت استقرایی یا قیاسی استخراج می‌شود. فرآیند تحلیل داده‌ها در چهار گام اصلی انجام شد که عبارت بودند از:

گام اول، مطالعه عمیق و چندباره اسناد منتخب با تمرکز بر اهداف و سؤالات پژوهش در راستای درک جامع مفهوم‌پردازی عاملیت یادگیرنده؛

گام دوم، شناسایی دقیق ویژگی‌های موردنظر از محتوای اسناد، استخراج کدهای اولیه و مفاهیم کلیدی همراه با ثبت تعاریف دقیق و یادداشت‌برداری منظم؛

گام سوم، حذف داده‌های تکراری و مشابه، تجمیع داده‌های استخراج‌شده و طبقه‌بندی نظام‌مند آن‌ها مطابق با سؤالات پژوهش تا کدهای هم‌مفهوم گروه‌بندی شده و مضامین توصیفی و معیارهای عاملیت یادگیرنده به شکل منسجم شکل بگیرند؛

گام چهارم، بررسی اعتبار و قابلیت اتکای داده‌ها و طبقه‌بندی انجام‌شده از طریق روش مرور همتا^{۷۸} و محاسبه توافق بین کدگذارها که بدین منظور دو پژوهشگر به طور مستقل مقالات را کدگذاری کرده و ضریب کاپای کوهن (۱۹۶۰) محاسبه شد که مقدار آن برابر با ۰/۸۵ بود و این مقدار نشان دهنده توافق بالا و قابل قبول بین کدگذاران است (لاندریس و کوچ^{۷۹}، ۱۹۷۷).

در نهایت، برای سازماندهی منظم، مدیریت کارآمد و تحلیل نظام‌مند داده‌های کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۰۲۲ (ویرایش ۲۲/۰/۰)

استفاده شد که امکانات پیشرفته‌ای برای کدگذاری، دسته‌بندی و تحلیل محتوای کیفی را فراهم می‌آورد (کوچارتز و ردیکر^{۸۰}، ۲۰۱۹).

یافته‌ها

بر اساس نتایج این مطالعه، به نظر می‌رسد عاملیت یادگیرنده به دلیل متأثر شدن از عوامل مداخله‌گر متفاوت و چندبعدی، دارای تعریف‌های متفاوت باشد. جدول شماره ۱ تعاریف مختلف عاملیت یادگیرنده را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، تحلیل سیر زمانی تعاریف از سال ۱۹۴۳ تا ۲۰۲۵ نشان‌دهنده ماهیت چندبعدی عاملیت یادگیرنده و گذار آن از یک ویژگی صرفاً فردی به ظرفیتی تعاملی و زمینه‌مند است. این جدول، طیف گسترده‌ای از مؤلفه‌ها شامل ابعاد درونی (شناختی^{۸۱} و عاطفی^{۸۲}) و بیرونی (رفتاری^{۸۳}، اجتماعی^{۸۴} و محیطی^{۸۵}) را دربر می‌گیرد.

در ادامه، به منظور سازماندهی نظام‌مند یافته‌ها، نشانگرها و ملاک‌های شناسایی شده در قالب پنج حیطه اصلی و مضامین فرعی (عامل‌ها) مرتبط طبقه‌بندی شدند. این طبقه‌بندی عبارت است از: حیطه شناختی شامل عامل‌های خودتوسعه‌گری^{۸۶}، خودمدیریتی^{۸۷}، مدیریت فرایند یادگیری^{۸۸}، ارزیابی در یادگیری^{۸۹} و پایداری^{۹۰}، حیطه اجتماعی شامل مشارکت و تعامل فعال اجتماعی^{۹۱} و ارزیابی و ایجاد روابط پایدار^{۹۲}؛ حیطه رفتاری دربرگیرنده مدیریت هدفمند رفتار^{۹۳}، مهارت‌های رفتاری^{۹۴}، آزادی متوازن^{۹۵} و نقش‌های رفتاری^{۹۶}، حیطه عاطفی متشکل از استقلال عاطفی^{۹۷}، سلامت عاطفی^{۹۸}، بُعد انگیزشی-عاطفی^{۹۹} و مدیریت عاطفی^{۱۰۰}؛ و در نهایت حیطه محیطی که شامل تعامل محیطی^{۱۰۱} و مدیریت منابع یادگیری^{۱۰۲} می‌باشد. جزئیات و نشانگرهای هر یک از این حیطه‌ها به تفکیک در جدول شماره ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ ارائه می‌گردد.

80. Kuckartz, U., & Rädiker, S.
81. Cognitive
82. Emotional
83. Behavioral
84. Social
85. Environmental
86. Self-development
87. Self-management
88. Learning Process Management
89. Assessment in Learning
90. Sustainability
91. Active Social Participation and Interaction
92. Evaluating and Establishing Stable Relationships
93. Purposeful Behavior Management
94. Behavioral Skills
95. Balanced Freedom
96. Behavioral Roles
97. Emotional Independence
98. Emotional Health
99. Motivational-Emotional Dimension
100. Emotional Management
101. Environmental Interaction
102. Learning Resource Management

74. Liberati, A., & et al.
75. Altheid
76. Elo, S., & Kyngäs, H.
77. Wach, E., & Ward, R.
78. Peer review
79. Landis, J. R., & Koch, G.

جدول ۱. تعاریف عاملیت یادگیرنده بر پایه اسناد علمی

ردیف	کد	نویسنده (سال نشر)	تعریف
۱	D51	(کنه، ۲۰۲۵)	ظرفیتی در برگزیده ابعاد رابطه‌ای، فضایی، جمعی و میانجیگری شده با ایجاد امکان کنشگری مؤثر در محیط‌های پیچیده و ترکیبی (حضوری-دیجیتال)
۲	D52	(پونوماریوین و همکاران، ۲۰۲۵)	درگیری آگاهانه، هدفمند و مسئولانه در فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری است.
۳	D53	(اسمیت و جانز، ۲۰۲۳)	فرآیند ساخت و توزیع ظرفیت یادگیری در بستر روابط اجتماعی با همسالان و تأثیر معلمان از طریق تعاملات اجتماعی بر خودتنظیمی یادگیرنده است.
۴	D26	(بنسون، ۲۰۲۲)	مالکیت، انتخاب مسئولانه و انجام اقدامات معنادار در فرآیند یادگیری است.
۵	D1	(باقری، ۱۳۹۹)	مؤلفه‌ای فعال برای تعیین هویت فرد از طریق اعمال خود و تعامل با محیط پیرامون است.
۶	D8	(بلسکی و همکاران، ۲۰۲۱)	درک جهان از طریق درگیری فعالانه با محیط، منابع و تجربیات و توسعه خودمشارکتی و مسئولیت‌پذیری در یادگیری است.
۷	D6	(جاسکالا و همکاران، ۲۰۲۱)	عاملیت شامل یادگیری ارادی، هدفمند و معنادار است
۸	D10	(دراپور و همکاران، ۲۰۲۱)	احساس مالکیت و کنترل بر یادگیری به معنای توانایی فرد در هدایت و نظارت بر فرآیند یادگیری خود است.
۹	D37	(ونوموس و همکاران، ۲۰۲۱)	مجموعه مهارت‌ها شامل خودراهبری، حل مسئله و خودیادگیری است که به فرد کمک می‌کند تا به‌طور مستقل فرآیندهای یادگیری و تصمیم‌گیری را مدیریت کند.
۱۰	D14	(وان، ۲۰۲۰)	عاملیت یادگیرنده شامل سه بعد مفهومی تمایلی، انگیزشی و موقعیتی است. در بعد تمایلی، افراد قادرند نیت‌ها و فرصت‌هایی ایجاد کنند و سپس با ابتکار عمل، برای دستیابی به اهداف خود اقدامات لازم را انجام دهند.
۱۱	D19	(رافو و روث، ۲۰۲۰)	مفهوم عاملیت یادگیرنده بر دیدگاه تعاملی و عمل‌گرایانه تمرکز دارد که با نظریه‌های خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۲)، خودتنظیمی زیرمن و شانک (۲۰۰۷) و خودتعیینی رایان و دسی (۲۰۰۰) مرتبط است. این مفهوم ظرفیت یادگیرندگان را برای اقدامات آگاهانه در مدرسه، براساس باورها، خواسته‌ها، مدیریت زمان و بهره‌گیری از منابع موجود، و با استفاده از طرحواره‌های گذشته تعریف می‌کند
۱۲	D24	(کد، ۲۰۲۰)	عاملیت محصول اهداف خودساخته دانش‌آموزان برای تنظیم، کنترل و نظارت بر یادگیری است.
۱۳	D49	(ترید و فلور، ۲۰۲۰)	عاملیت، ظرفیت تأثیرگذاری آگاهانه و مسئولانه فرد در بافت اجتماعی است که وابسته به بازتاب و مشارکت جمعی است. این مهارت، یادگیری و کار را از انتقال یا پیروی کورکورانه متمایز کرده و آن را به پاسخی خلاق و زمینه‌مند تبدیل می‌کند.
۱۴	D12	(منیوخینا و وایزی، ۲۰۱۹)	عاملیت یادگیرنده از دو بعد احساس شخصی یادگیرندگان از عاملیت و رفتار عاملی یادگیرندگان منشأ می‌گیرد.
۱۵	D38	(بازاندیشی آموزشی، ۲۰۱۶)	در دسترس بودن انتخاب معنی‌دار و امکانات یادگیرنده برای اعمال آن انتخاب، به‌طوری که آن‌ها به صاحبان مسئول یادگیری خود تبدیل شوند.
۱۶	D33	(شون، ۲۰۱۸)	یک فرآیند رابطه‌ای است که از طریق تعامل با دیگران بدین‌گونه می‌شود و مظاهر آن توسط بافت اجتماعی-فرهنگی گسترده‌تر شکل می‌گیرد.
۱۷	D34	(مارتین، ۲۰۱۸)	قدرت در عمل کردن است، اما این نباید به‌عنوان یک فرصت آزاد برداشت شود.
۱۸	D23	(کلمنسیس، ۲۰۱۷)	عاملیت دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا ساخته و تجلی می‌یابد که قابلیت‌های آنان را برای مداخله و تأثیرگذاری بر مسیرهای یادگیری خود و دیگران تقویت می‌کند.
۱۹	D11	(کور، ۲۰۱۷)	به معنای داشتن قدرت انتخاب برای عمل کردن به شیوه‌ای معنادار است تا نتایج حاصل از تصمیمات دیده شود.
۲۰	D36	(بری، ۲۰۱۸)	زمانی که احساس می‌کنیم کنترل چیزهایی را که در اطرافمان اتفاق می‌افتد در دست داریم، احساس اختیار داریم. وقتی احساس می‌کنیم که می‌توانیم روی رویدادها تأثیر بگذاریم
۲۱	D4	(جاسکالا و همکاران، ۲۰۱۷)	عاملیت یادگیرنده یک سازه کلیدی در یک محیط یادگیری سازنده‌گرا در نظر گرفته می‌شود، جایی که به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای مشارکت و اثربخشی ارائه می‌شود.
۲۲	D13	(داف و دوهزتی، ۲۰۱۵)	عاملیت یادگیرنده را به‌عنوان ظرفیت افراد برای عمل، اندیشه ارادی، خودتنظیمی، هدف‌گرا بودن، انتخاب کردن، استراتژیک بودن و انجام اقدامات مشخص توصیف کرده‌اند.
۲۳	D17	(بیستا و همکاران، ۲۰۱۵)	ظرفیت انسان برای آن که به‌طور مستقل عمل نمی‌کند؛ بلکه در تعاملات خود با دیگران شکل می‌گیرد.
۲۴	D44	(الدر، ۲۰۱۴)	توانایی تأثیرگذاری و تصمیم‌گیری درباره آنچه و چگونه چیزی یاد گرفته می‌شود به‌منظور گسترش قابلیت‌ها است
۲۴	D21	(اسول، ۲۰۱۱)	توانایی برای انجام کارها، عمل بر پایه آن و ایجاد تفاوت است.
۲۵	D28	(اشر، ۲۰۰۳)	یک پدیده اجتماعی است، نه یک ویژگی انسانی و در اثر روابط اجتماعی رشد می‌یابد و تنها می‌توان آن را به‌صورت تجربی در آن روابط تعریف کرد.



ردیف	کد	نویسنده (سال نشر)	تعریف
۲۶	D31	(ایتپلتو، ۲۰۱۳)	عاملیت عموماً به‌عنوان قدرت عمل درک می‌شود که خود را به‌عنوان تأثیرگذار بر موضوعات تصمیم‌گیری و انتخاب و اتخاذ موضع در کار نشان می‌دهد که به‌صورت مثبت نگریسته می‌شود که از خلاقیت، انگیزه، رفاه و خودشکوفایی فرد حمایت می‌کند.
۲۷	D50	(کرافتل، ۲۰۱۳)	عاملیت به‌عنوان یک مفهوم رابطه‌ای، روابط اجتماعی در وابستگی متقابل بین کودکان و بزرگسالان و تمایل هر دو برای مذاکره را اشاره دارد.
۲۸	D39	(الویز، ۲۰۱۳)	عاملیت، توانایی آگاهانه و فعال فرد برای تأثیرگذاری بر رویدادها و هدایت زندگی خود به سوی اهداف مطلوب است. این مهارت شامل پذیرش مسئولیت، ایجاد انگیزه درونی و پشتکار برای نگارش داستان زندگی شخصی می‌باشد.
۲۹	D41	(بردنارو و پاین، ۲۰۱۲)	عاملیت کودکان را به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و پرتنش می‌بینیم که در آن عاملیت کودکان از طریق تعاملات پویایی که بین کودکان و زمینه اجتماعی، مادی، سیاسی و اخلاقی مدرسه ابتدایی رخ می‌دهد ظاهر می‌شود.
۳۰	D3	(برنان، ۲۰۱۳)	عاملیت یادگیرنده به‌عنوان توانایی یادگیرنده برای تعیین و تعقیب اهداف یادگیری است.
۳۱	D5	(کومیولاین و کروکتورس، ۲۰۱۲)	عاملیت را به‌عنوان اعمال و رفتار دانش‌آموز برای انتخاب مستقل، شرکت در اقدامات مستقل، و قضاوت برای منافع دیگران و خود تعریف کرد.
۳۲	D16	(مرسر، ۲۰۱۱)	عاملیت را به‌عنوان «پتانسیل نهفته» برای مشارکت در یادگیری خودراهبری می‌داند.
۳۳	D25	(دامسا و همکاران، ۲۰۱۰)	عاملیت یادگیرنده شامل ویژگی‌های معرفتی، قصدی و بیناذهنی مشترک است که توانایی دانش‌آموزان را برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیف، شکل می‌دهد.
۳۴	D48	(بیستا و همکاران، ۲۰۱۵)	عاملیت در کودکان به توانایی آن‌ها برای تجربه جهان به‌عنوان مکملی فعال و متعادل، کشف و استفاده از مهارت‌ها و توانایی‌های خود در مواجهه با چالش‌ها و ایجاد روابط ارتباطی مثبت با دیگران اشاره دارد.
۳۵	D35	(نید و همکاران، ۲۰۱۰)	عاملیت حرکت به سمت قرار دادن کودکان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال اجتماعی است که به کودکان به‌عنوان توانایی تأثیرگذاری بر آنچه در محیطشان اتفاق می‌افتد، نگاه می‌شود.
۳۶	D40	(دنیولینو، ۲۰۱۰)	عاملیت را از طریق روابط ما با افراد دیگر تعریف می‌کند و بر این باور است که ارزش‌ها از معانی ساخته شده‌است که ما با دیگران به اشتراک گذاشته‌ایم.
۳۷	D32	(دیلاوبگ و کینلی، ۲۰۱۰)	توانایی یادگیرنده برای تصمیم‌گیری و اقدام در جهت زندگی و رفاه خود است.
۳۸	D22	(گریسافی و همکاران، ۲۰۰۹)	عاملیت در مجموعه رفتارهای تمامی از قبیل موافقت، مخالفت و یا پیشنهادات تعریف می‌شود.
۳۹	D42	(رابسن و همکاران، ۲۰۰۷)	عاملیت براساس زمینه و محیط شکل می‌گیرد و تا حدودی در مورد قصد و توانایی خود افراد برای عمل است، اما باید در چارچوب عوامل زمینه‌ای که تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم دارند تنظیم شود.
۴۰	D7	(بندوره، ۲۰۰۶)	عامل بودن در فرآیند یادگیری مستلزم توانایی عمل هدفمند به وقوع پیوستن چیزها، محصول و همچنین تولیدکننده و سازنده دنیای اجتماعی است.
۴۱	D47	(ورکونن، ۲۰۰۶)	عاملیت به‌عنوان یک فرآیند پویا و در تعامل در یک زمینه فرهنگی شکل می‌گیرد.
۴۲	D29	(موسا-میتا، ۲۰۰۵)	عاملیت به‌عنوان بیان نیازهای شخصی و تفسیرهای موقعیتی در روابطی که با تفاوت مشخص شده است، درک می‌شود.
۴۳	D30	(آنترهاوتر، ۲۰۰۵)	عاملیت به معنای داشتن شرایطی برای اعمال اختیار، از جمله دسترسی به اطلاعات، اما نه محدود به آن، فرصتی برای بحث و ارزیابی (نقادانه) از اهداف و ارزش‌ها و آزادی تصمیم‌گیری بدون خشونت یا شرم است.
۴۴	D18	(ریس و همکاران، ۲۰۰۴)	عاملیت یادگیرنده بر مفاهیم اصلی تاب‌آوری فردی تمرکز دارند و نشان‌دهنده دانش‌آموزانی است که اقدامات عمدی آنان به موفقیت آموزشی در مدرسه علیرغم وجود شرایط نامطلوب منجر می‌شود.
۴۵	D27	(آرچر، ۲۰۰۳)	به‌عنوان توانایی افراد برای مشارکت در شرایط عمدی خود تعریف شده، معنادار و مستقل توسط روابط قدرت و عوامل ساختاری و زمینه ای در نظر گرفته می‌شود.
۴۶	D9	(بندورا، ۲۰۰۱)	عاملیت به توانایی انسان برای شروع و کنترل مستقل رفتار و تعاملات خود با دیگران اشاره دارد که این تعریف بر قدرت استقلال و خودکارآمدی یک فرد برای درگیر شدن در انتخاب‌ها و اقدامات عامل تأکید می‌کند.
۴۷	D43	(پروت، ۲۰۰۰)	عاملیت کودکان باید به‌عنوان «ثری» در نظر گرفته شود که «از ترکیب مواد ناهمگن به وجود می‌آید» و در نتیجه پیوندهای متقابل مجموعه‌ای از منابع مختلف گفتگویی، زیستی و فناوری تولید می‌شود.
۴۸	D51	(اس نی، ۱۹۹۹)	مفهوم‌سازی دیالکتیکی از لحاظ هستی‌شناختی عاملیت را در ارتباط با دیگران قرار می‌دهد. فراگیران لزوماً به تنهایی یاد نمی‌گیرند و عمل نمی‌کنند، بلکه با دیگران و از طریق آن‌ها عمل می‌کنند.
۴۹	D46	(برونر، ۱۹۹۶)	عاملیت مجموعه شناختی شامل ادراک از خود است که فرد مسیرهایی را برای رسیدن به اهداف، همراه با انگیزه برای تعقیب آن اهداف ایجاد می‌کند و عاملیت توانایی شروع و انجام فعالیت‌ها به تنهایی است.
۵۰	D	(لاو و ونگر، ۱۹۹۱)	بر مشارکت فرد در اعمال اجتماعی و مشارکت در ساخت اجتماعی دانش تأکید می‌کند.
۵۱	D20	(زیمرن و پونز، ۱۹۸۶)	عاملیت، بر نقش فعال فراگیران در ساخت دانش، توانایی برای تعیین اهداف، انتخاب و عمل بر روی آن انتخاب‌ها در طول یادگیری تأکید دارد.

ردیف	کد	نویسنده (سال نشر)	تعریف
۵۲	D2	(نولز، ۱۹۷۵)	عاملیت یادگیرنده فرآیندی فعال است که در آن فرد با تشخیص نیازها، تعیین اهداف، انتخاب منابع و راهبردها و ارزیابی نتایج، مسئولیت اصلی یادگیری خود را بر عهده می‌گیرد. این فرآیند می‌تواند به صورت مستقل یا با حمایت دیگران انجام شود.
۵۳	D45	(ماسلو، ۱۹۳۳)	معتقد بود که انسان‌ها تمایل ذاتی دارند تا به خودشکوفایی دست یابند، به عبارتی، کار بر روی شخصیت بنیادی خود بکارگیری توانایی‌های بالقوه و استفاده از ظرفیت‌های آن برای دستیابی به بهترین نسخه از خود.
<p>1. Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D 2. Smith, L., & Jones, R 3. Benson, J. E 4. Driver, P., & et al 5. Wenmoth, D., & et al 6. Vaughn, M 7. Raffo, C., & Roth, W. M 8. Code, J 9. Trede, F., & Flowers, R 10. Education Reimagined 11. Martin, K. L 12. Klemenčič, M 13. CORE 14. Bray, B 15. Duff, P., & L. Doherty 16. Adair, J. K 17. Oswell, D 18. Scher, A 19. Eteläpelto, A., & et al 20. Kraftl, P</p> <p>21. Lopez, S. J 22. Bordonaro, L. I., & Payne, R 23. Kumpulainen, K., & et al 24. Mercer, S 25. Damsa, C. I., & et al 26. Nind, M., & et al 27. Deneulin, S. 28. Dillabough, J. A., & Kennelly, J 29. Gresalfi, M., & et al 30. Robson, E., & et al 31. Virkkunen, J 32. Moosa-Mitha, M 33. Unterhalter, E 34. Reis, S. M., & et al 35. Archer, M. S 36. Prout, A 37. McNay, L 38. Bruner, J 39. Lave, J., & Wenger, E 40. Maslow, A. H</p>			

ارزیابی در یادگیری

این فاکتور به عنوان یکی از بارزترین نشانه‌های عاملیت یادگیرنده، نقشی محوری در فرآیند یادگیری ایفا می‌کند. این عامل، توانایی یادگیرنده را در ارزیابی و قضاوت در مورد عملکرد، پیشرفت و نیازهای یادگیری خود نشان می‌دهد.

پایداری در یادگیری

این عامل به معنای توانایی در تحلیل و بهبود مداوم، بهبودبخشی به کیفیت زندگی، پیگیری مستمر در یادگیری و دستیابی به موفقیت آموزشی در شرایط نامناسب با استراتژی مناسب است.

عاملیت یادگیرنده در حیطه اجتماعی

جدول شماره ۳ یافته‌های منتج‌شده از اسناد مکتوب، ۲۷ نشانگر، ۱۰ ملاک و ۲ عامل عاملیت یادگیرنده در حیطه اجتماعی را نشان می‌دهد. عوامل ارائه شده در جدول شماره ۳ مرتبط با حیطه اجتماعی را می‌توان چنین تفسیر کرد:

مشارکت‌کننده فعال اجتماعی

این عامل از ملاک‌هایی چون مشارکت سازنده، مشارکت معنادار و مشارکت فعال برای تحلیل و بهبود فرآیندهای ارتباطی در جوامع یادگیری استفاده می‌کند و از بحث‌های مشارکتی به منظور تبادل اطلاعات و دیدگاه‌ها با هدف افزایش مفهوم مشترک و ارتقای تعهد به هدف‌های مشترک استفاده می‌کند. در فعالیت‌های حرکتی کودکان، مشارکت فعال اجتماعی از طریق بازی‌ها مشترک محقق می‌شود.

عاملیت یادگیرنده در حیطه شناختی

جدول شماره ۲ یافته‌های منتج‌شده از اسناد مکتوب ۶۶ نشانگر، ۲۵ ملاک و ۵ عامل عاملیت یادگیرنده را در حیطه شناختی نشان می‌دهد. عوامل ارائه شده در جدول شماره ۲ مرتبط با حیطه شناختی را می‌توان چنین تفسیر کرد:

خودتوسعه‌گری در یادگیری

این عامل نشان‌دهنده یکی از ویژگی‌های فردی است که باور به توانایی‌های یادگیری خود را دارد و برخی از ویژگی‌ها و توانمندی‌های کلیدی را در مواجهه با فرآیند یادگیری اجتناب‌ناپذیر می‌شمارد.

خودمدیریتی در یادگیری

به مجموعه رفتاری اطلاق می‌شود که دارای خصوصیتی همچون خودکنترلی، خودتنظیمی، خودکارآمدی و پذیرش مسئولیت یادگیری مشخص می‌شود. این فرد به توانایی مدیریت زمان، تنظیم هدف‌ها و تصمیم‌گیری درباره مسئولیت‌های یادگیری خود دست یافته است.

مدیریت فرآیند یادگیری

به یادگیری مفید و مؤثر توسط مدیریت فرآیند یادگیری و عناصر کلیدی آن امکان‌پذیر می‌شود. در این راستا، عواملی همچون کسب شناخت، هدف‌گرایی یادگیرنده، مهارت تصمیم‌گیری و انتخاب‌گری و استقلال معنادار و حل مسئله در یادگیری نقش‌های حیاتی ایفا می‌کنند.

جدول ۲. نشانه‌ها، ملاک‌ها و عوامل مرتبط با عاملیت یادگیرنده در حیطه شناختی

کد	نشانه‌ها	ملاک‌ها	عامل‌ها
D1	شکل‌دهی به هویت از طریق اعمال فعال خود	شکل‌دهی به هویت	خود توسعه‌گری
D1	شکل‌دهی به هویت به‌وسیله تعامل با محیط		
D14	خلق نیت‌ها و فرصت‌ها	-	
D12	باور به توانایی یادگیری در محیط‌های متفاوت		
D13	باور به توانایی اندیشه‌آرادی یادگیرنده	باور به توانایی یادگیری در هر محیطی	
D39	باور به توانایی خود		
D19	برجسته بودن طرحواره‌ها		
D45	تمایل توسعه فردی	توسعه فردی	
D8	مشارکت فعالانه در توسعه خود		
D46	داشتن خودآغازی		
D9	توانایی شروع رفتار مستقل	آغازگری	
D14	داشتن ابتکار عمل		
D38	خودیادگیرنده		
D33	توانایی یادگیری از طریق تجربه	خودیادگیری	
D20	نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش		
D23D44	تقویت تأثیرگذاری در مسیر یادگیری خود		خودمدیریتی
D23	تقویت قابلیت برای مداخله اثرگذار	توانایی تأثیرگذاری در یادگیری	
D23	تقویت تأثیرگذاری در مسیر یادگیری دیگران		
D36	قدرت تأثیرگذاری بر رویدادها		
D21	عمل بر پایه توانایی با هدف ایجاد تغییر	توانایی ایجاد تغییر	
D12	ایفای نقش فعال در جهت‌دهی فرایند یادگیری		
D13	توانایی یادگیرنده برای عمل ارادی		
D52	میزان توانمندی در تنظیم اهداف		خودکنترلی
D25	توانایی خودکنترلی		
D25	توانایی خودنظارتی		
D19	خودتعیینی یادگیرنده		
D53	میزان توانمندی در تنظیم اهداف یادگیری و مدیریت آن‌ها		خودتنظیمی
D25-D13-D19	توانایی خودتنظیمی		
D39	خودنظم‌دهی		
D37	توانایی انجام رهبری شخصی		خودکارآمدی
D19	خودکارآمدی		

کد	نشانه‌گرها	ملاک‌ها	عامل‌ها
D8	مسئولیت‌پذیری یادگیری خود		
D37	مسئولیت‌پذیری در یادگیری	پذیرش مسئولیت یادگیری	خودمدیریتی
D39	پذیرش و تعهد به مسئولیت‌های مرتبط با یادگیری		
D48	توانایی کودکان در تجربه جهان		
D8	درک جهان با واسطه درگیری فعالانه با محیط	کسب شناخت	
D43	تامل گفتگویی، زیستی و فناوری		
D13	توانایی انتخاب اهداف فردی		
D39	توانایی در تعیین اهداف		
D20	توانایی یادگیرنده در انتخاب اهداف	هدف‌گرایی یادگیرنده	
D3-D20-D2	توانایی تعیین اهداف یادگیری		
D13	هدف‌گرا بودن یادگیرنده		
D13	بعد تمایلی در فرد یادگیرنده	میل و اراده یادگیرنده	
D31	توانایی تصمیم‌گیری		مدیریت فرایند یادگیری
D2	توانایی در انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب		
D13	توانایی در انتخاب راهبرد یادگیری		
D2	انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب		
D30	داشتن آزادی انتخاب بدون اجبار		
D11	داشتن قدرت انتخاب برای عمل معنادار	مهارت تصمیم‌گیری و انتخابگری معنادار	
D36	داشتن کنترل و اختیار در امور		
D32	توانایی انتخابگری		
D5	آزادی دانش‌آموزان در انتخاب		
D9	درگیر شدن در انتخاب‌ها		
D38	انتخاب معنادار		
D7	داشتن توانایی در عمل هدفمندانه	استقلال معنادار در یادگیری	مدیریت فرایند یادگیری
D26	اقدامات معنادار در فرایند یادگیری		
D37	حلال مشکل در یادگیری	حل مسئله	
D25	شکل‌دهی به توانایی در انجام تکالیف	سنجش عملکرد	
D21	توانایی برای انجام کارها	کفایت عملکرد	
D2	ارزیابی نتایج یادگیری	خودارزیابی	ارزیابی در یادگیری
D5	قضاوت در جهت منافع خود		
D2	تشخیص نیازهای یادگیری خود	نیازسنجی	

کد	نشانه‌ها	ملاک‌ها	عوامل‌ها
D30	بحث و ارزیابی نقادانه از اهداف و ارزش‌ها	تحلیل و بهبود	
D32	توانایی در جهت رفاه زندگی	بهبودبخشی به کیفیت زندگی	پایداری
D39	پشتکار و تلاش طولانی‌مدت	پیگیری مستمر در یادگیری	
D18	موفقیت آموزشی در شرایط نامناسب	موفقیت آموزشی در شرایط نامناسب با راهبرد مناسب	

ارزیابی و ایجاد روابط پایدار

این عامل از طریق تحلیل نیازها، ارزیابی عملکرد، و ایجاد راهکارهای بهبود، به‌عنوان یک عامل پایدار در یادگیرنده عمل کند و با استفاده از بازخوردها و تجربیات گذشته یادگیرنده بهبودهای لازم را در روابطش ایجاد می‌کند تا هماهنگی و پایداری در محیط یادگیری افزایش یابد.

عاملیت یادگیرنده در حیطه رفتاری

جدول شماره ۴ یافته‌های منتج‌شده از اسناد مکتوب ۲۷ نشانگر، ۱۰ ملاک و ۴ عامل عاملیت یادگیرنده در حیطه رفتاری را نشان می‌دهد.

مدیریت هدفمند رفتار

فردی که با توانمندی در تعیین اهداف و برنامه‌ریزی مؤثر، اهداف خود را با وضوح مشخص کرده و از مسیرهای بهینه برای دستیابی به آنها استفاده می‌نماید.

مهارت‌های رفتاری

مهارت‌های رفتاری، به‌ویژه رفتار ارادی، رفتار اثرگذار، قدرت سازندگی، و اثربخشی در عمل، نقش بسیار مهمی در یادگیرنده عامل محور دارند. رفتار ارادی نشان از توانایی در تصمیم‌گیری هوشمندانه و مدیریت اراده فردی دارد.

آزادی متوازن

آزادی عمل و توازن میان آزادی و محدودیت به‌عنوان ملاک‌های عاملیت یادگیرنده در نظر گرفته می‌شوند. آزادی عمل نشانگر توانایی فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری است، درحالی‌که توازن میان آزادی و محدودیت نشان‌دهنده توانایی ایجاد هماهنگی بین انتخاب‌های فرد و محدودیت‌های محیط است.

نقش‌های رفتاری

در مفهوم عاملیت یادگیرنده، عناصر رفتاری یعنی نقش‌های مهمی که در تعاملات بازی می‌کنیم، پاسخ‌دهنده موقعیت‌ها و اطلاعات را به اشتراک می‌گذارد. سؤال‌کننده با سؤالات مفهومی اطرافیان را به تفکر و گفتگو دعوت می‌کند. شروع‌کننده اعمال تعاملی فرصت‌ها را ایجاد و مشارکت را تشویق می‌کند. اعمال

عاملیت در رفتارهای تعاملی نشان‌دهنده توانایی در مشارکت و تأثیرگذاری در تعاملات است. این نشانگرها و ملاک‌ها به‌صورت هماهنگ با یکدیگر، یادگیری مؤثر را ترویج می‌کنند.

عاملیت یادگیرنده در حیطه عاطفی

جدول شماره ۵ یافته‌های منتج‌شده از اسناد مکتوب ۱۶ نشانگر، ۱۳ ملاک و ۴ عامل عاملیت یادگیرنده را در حیطه عاطفی نشان می‌دهد. عوامل ارائه‌شده در **جدول شماره ۵** مرتبط با حیطه عاطفی را می‌توان چنین تفسیر کرد:

استقلال عاطفی

حس عاملیت، حس خودکنترلی و حس مالکیت به‌عنوان ملاک‌های حوزه عاطفی در نظر گرفته می‌شوند. حس خودکنترلی، توانایی فرد در مدیریت و کنترل احساسات خود را برای تأثیرگذاری مثبت در یادگیری و حس مالکیت، ارتباط مثبت فرد با محیط یادگیری و تجربه مثبت از مسئولیت و مالکیت بر یادگیری را نشان می‌دهد.

سلامت عاطفی

عاملی است که با بهره‌مندی عاطفی و خودشکوفایی، عناصری از عاملیت یادگیرنده را نمایان می‌کند و فرد را به‌عنوان یک یادگیرنده با توازن در عواطف و توانایی تسلط بر خودش، تعریف می‌کند.

بُعد انگیزشی-عاطفی

شوق یادگیری، تعامل اخلاقی، حس خلاقانه، و خودارزشی به‌عنوان ملاک‌های عامل و ویژگی‌های فردی در نظر گرفته می‌شوند. این ملاک‌ها نشان‌دهنده ویژگی‌های فرد در حوزه شخصیتی و ارزش‌های فردی هستند.

مدیریت عاطفی

مدیریت عاطفی ملاک‌های سنجش است که توانایی فرد در مدیریت استرس، مقابله با چالش‌ها و تصمیم‌گیری بدون فشار یا ترس را نشان می‌دهد. این مهارت‌ها، فرد را به‌عنوان یک یادگیرنده با مهارت‌های مدیریت عاطفی قوی تعریف می‌کنند و از نتایج منفی ناشی از عدم مدیریت هیجانات جلوگیری می‌کند (**کاکاوندی و همکاران، ۱۴۰۰**).

جدول ۳. نشانگرها، ملاکها و عوامل مرتبط با عاملیت یادگیرنده در حیطه اجتماعی

عاملها	ملاکها	نشانگرها	کد		
مشارکت سازنده		مشارکت در ساخت اجتماعی دانش	D15		
		سازنده دنیای اجتماعی خود	D7		
مشارکت معنادار		کسب مهارت پاسخ در زمینه‌های اجتماعی	D49		
		توانایی بازتابی واکنش به موقعیت‌های اجتماعی	D49		
		توانایی افراد برای مشارکت معنادار در روابط	D27-D40		
		توانایی برای مشارکت در یادگیری خودراهنبر	D16		
مشارکت فعال		مشارکت در اعمال اجتماعی	D15		
		مشارکت فعالانه در یادگیری	D8		
		مشارکت‌کنندگان فعال اجتماعی	D35		
مشارکت و تعامل فعال اجتماعی		فرصت بحث	D30		
		تمایل کودکان و بزرگسالان به مذاکره	D50		
		تعامل خود با دیگران	D9- D17		
مشارکت و تعامل فعال اجتماعی		تعاملات اجتماعی مؤثر	D51-D53		
		تعاملات پویا میان کودکان و زمینه‌های اجتماعی	D41		
		تعامل در زمینه فرهنگی	D47		
		تعاملات پویا میان کودکان و زمینه‌های سیاسی	D41		
		پاسخ به موقعیتی حمایت‌شده از طرف دیگران	D49		
		ارتباط مؤثر		درک تفسیرهای موقعیتی در روابط	D29
				اثر بخشی در تعامل با دیگران	D33
				ایجاد روابط ارتباطی مثبت با دیگران	D48
		کسب مهارت‌های اجتماعی		تأثیر تصمیم‌گیری بر تعاملات اجتماعی	D54
				تعامل گفتگویی، زیستی و فناوری	D43
شناخت اجتماعی		قابلیت رشد در اثر روابط اجتماعی	D28		
		درک نیازهای شخصی در روابط	D29		
ارزیابی و ایجاد روابط پایدار		فرصت ارزیابی اهداف و ارزش‌ها	D30		
		درک نیازها در روابط	D29		
		ارزیابی اهداف	D30		

جدول ۴. نشانه‌ها، ملاک‌ها و عوامل مرتبط با عاملیت یادگیرنده در حیطه رفتاری

کد	نشانه‌ها	ملاک‌ها	عامل‌ها
D7	محقق کردن اهداف	تعیین اهداف و برنامه‌ریزی	مدیریت هدفمند رفتار
D13	انجام اقدامات مشخص در راستای اهداف		
D20	عمل یادگیرنده در تحقق اهداف	اجرای اهداف و پیگیری	مدیریت هدفمند رفتار
D52	درگیری و مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌ها		
D9	درگیر شدن در اقدامات		
D3	توانایی پیگیری اهداف یادگیری تعیین شده		
D22	بیان‌کننده موافقت خود	رفتار ارادی	مهارت‌های رفتاری
D22	مخالف‌کننده با پیشنهادات		
D6	به تصویر کشیدن یادگیری ارادی		
35-D19D	اثرگذاری بر محیط	رفتار اثرگذار	مهارت‌های رفتاری
D35	کودکان به‌عنوان افراد تأثیرگذار بر محیطشان		
D34	قدرت داشتن در عمل	قدرت سازندگی	مهارت‌های رفتاری
D39	قدرت سازندگی		
D49	توانایی ایجاد	اثربخشی در عمل	مهارت‌های رفتاری
D31	قدرت عمل اثربخش		
D24	دست یافتن به مزایای فرایندهای رفتاری یادگیری		
D5	استقلال عمل دانش‌آموزان	آزادی عمل	آزادی متوازن
D5	شرکت در اقدامات مستقل		
D30	آزادی در عمل		
D46	انجام فعالیت‌ها به تنهایی	توازن میان آزادی و محدودیت	آزادی متوازن
D2	اجرای راهبردهای یادگیری منتخب		
D34	عدم آزادی بی قید و شرط		
D22	توضیح دادن	عناصر رفتاری	نقش‌های رفتار
D22	سؤال‌کننده		
D22	شروع‌کننده اعمال تعاملی	عوامل تعاملی	نقش‌های رفتار
D22	اعمال عاملیت در رفتارهای تعاملی		

جدول ۵. نشانگرها، ملاکها و عوامل مرتبط با عاملیت یادگیرنده در حیطه عاطفی

کد	نشانگرها	ملاکها	عامل ها
D49	داشتن حس عاملیت	حس عاملیت	استقلال عاطفی
D10	احساس کنترل داشتن در یادگیری خود	حس خودکنترلی	
D10	احساس مالکیت داشتن در یادگیری خود	حس مالکیت	
D24	دست یافتن به مزایای فرایندهای عاطفی یادگیری	بهره‌مندی عاطفی	سلامت عاطفی
D31	حمایت از رفاه فردی		
D31	حمایت از خودشکوفایی فرد		
D45	تمایل به خودشکوفایی		
D39	انگیزه و شوق داخلی برای یادگیری	شوق و انگیزه یادگیری	انگیزشی-عاطفی
D41	تمامات پویا میان کودکان در زمینه‌های اخلاقی	تامل اخلاقی	
D31	نگرش مثبت نسبت به خلاقیت خود	حس خلاقانه	
D31	نگرش مثبت فرد نسبت به خود	خودارزشی	
D40	ارزش قائل شدن برای خود		
D18	تاب آوری یادگیرنده	تاب آوری	مدیریت عاطفی
D48	مقابله با چالش‌ها	مقابله با چالش‌ها	
D30	آزادی تصمیم‌گیری بدون خشونت یا شرم	تصمیم‌گیری بدون فشار یا ترس	
D14	بعد انگیزشی	وسعت دامنه عملکرد انگیزشی	

عاملیت یادگیرنده در حیطه محیطی

بر اساس کدگذاری‌ها و طبقه‌بندی‌های انجام‌شده، مدل نهایی پژوهش شامل ۵ حیطه و ۱۷ عامل استخراج گردید که شمای کلی آن در تصویر شماره ۱ ترسیم شده است.

تصویر شماره ۱ نشان می‌دهد ساختار عاملیت یادگیرنده از تعامل پویا میان ۱۷ عامل در ۵ حیطه اصلی شکل گرفته است. در حیطه شناختی، یادگیرنده با بهره‌گیری از عامل‌های «خودتوسعه‌گری»، «خودمدیریتی»، «مدیریت فرایند یادگیری»، «ارزیابی در یادگیری» و «پایداری»، به سطحی از خودآگاهی و کنترل بر شناخت دست می‌یابد. در بُعد اجتماعی، عاملیت از طریق «مشارکت و تعامل فعال» و توانایی «ارزیابی و ایجاد روابط پایدار» تجلی می‌یابد که فرد را به عضوی مؤثر در جامعه یادگیری تبدیل می‌کند. حیطه رفتاری بر کنشگری عملی تأکید دارد و شامل «مدیریت هدفمند رفتار»، «مهارت‌های رفتاری»، «ایفای نقش‌های رفتاری» و حفظ «آزادی متوازن» است. در بُعد عاطفی، عواملی نظیر «استقلال عاطفی»، «سلامت عاطفی»، «مدیریت عاطفی» و جنبه‌های «انگیزشی-عاطفی»، زیربنای ثبات روانی و تاب‌آوری یادگیرنده را شکل می‌دهند و در نهایت، حیطه محیطی نشان می‌دهد چگونه «تعامل محیطی» و «مدیریت منابع یادگیری»، بستر و ابزار لازم را برای تحقق عاملیت فراهم می‌سازند.

جدول شماره ۶ یافته‌های منتج‌شده از اسناد مکتوب ۱۷ نشانگر، ۷ ملاک و ۲ عامل عاملیت یادگیرنده را در حیطه محیطی نشان می‌دهد. عوامل ارائه‌شده در جدول شماره ۶ مرتبط با حیطه محیطی را می‌توان چنین تفسیر کرد:

تعامل محیطی

نمایانگر توانایی فرد در ایجاد فرصت‌های مشارکتی، بهره‌گیری از فرصت‌های مؤثر یادگیری، مهارت در تنظیم زمان یادگیری، ایجاد و اثرگذاری در بستر آموزشی است. این ویژگی شخص عامل را در دستیابی به یادگیری مؤثر و پیشرفت فردی نشان می‌دهد.

مدیریت منابع یادگیری

مدیریت منابع یادگیری نشان‌دهنده توانایی فرد در کنترل و بهره‌گیری بهینه از منابع مرتبط با یادگیری است. این مهارت به فرد این امکان را می‌دهد که با دقت منابع مختلفی را شناسایی کند و توانایی تشخیص امکانات و اطلاعات مرتبط با یادگیری را داشته باشند.

جدول ۶. نشانه‌ها، ملاک‌ها و عوامل مرتبط با عاملیت یادگیرنده در حیطه محیطی

کد	نشانه‌ها	ملاک‌ها	عامل‌ها
D4	تدارک فرصت‌هایی برای مشارکت	ایجاد فرصت مشارکتی	تعامل محیطی
D27	توانایی افراد برای مشارکت مستقل تحت شرایط خاص		
D4	تدارک فرصت‌هایی برای اثربخشی یادگیرنده	فرصت‌های مؤثر یادگیری	
D19	تعیین ظرفیت‌های زمانی	تنظیم زمان یادگیری	
D7	اثربخشی از اجتماع محیطی		
D19	اثربخشی از محیط	بستر آموزشی اثرگذار	
D42-D49	قصد و توانایی افراد در چارچوب عوامل زمینه‌ای		
D8	درک جهان با درگیری فعالانه با تجربیات خود		
D39	توانایی تعامل با محیط	تامل فعال محیطی	
D41	تعاملات پویا میان کودکان و زمینه‌های مادی		
D19	بهره‌گیری از منابع مرتبط دستیابی به هدف		مدیریت منابع یادگیری
D2	شناسایی منابع مادی برای یادگیری	منابع مادی	
D38	امکانات لازم برای انتخابگری		
D30	دسترسی به اطلاعات		
D14	درک بعد موقعیتی		
D51	درک بعد فضایی		
D2	شناسایی منابع انسانی برای یادگیری	منابع انسانی	



تصویر ۱. مدل مفهومی حیطه‌ها و عامل‌های عاملیت یادگیرنده

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش از نوع مرور نظام‌مند کیفی با رویکرد سنتز پژوهی است که به منظور شناسایی، تحلیل، ترکیب و مفهوم‌پردازی جامع نشانگرها، معیارها و عوامل تشکیل‌دهنده عاملیت یادگیرنده انجام شده است. جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد علمی مرتبط در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی و ملی در بازه زمانی ۱۹۷۵ تا ۲۰۲۵ بود که پس از غربالگری دقیق براساس پروتکل پریزما و ارزیابی کیفیت با ابزار برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه، تعداد ۵۳ سند نهایی به‌عنوان واحد تحلیل انتخاب شدند. تحلیل و سنتز عمیق یافته‌های این اسناد به شناسایی ۱۷ عامل کلیدی در پنج حیطه اصلی منجر گردید که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

یافته‌ها نشان داد عاملیت شناختی به‌عنوان زیربنای یادگیری مادام‌العمر، ظرفیتی است که به کودک امکان می‌دهد از طریق فرآیندهای ذهنی آگاهانه، مسیر یادگیری خود را هدایت کند. یافته‌ها نشان داد این حیطه شامل مؤلفه‌های خودتوسعه‌گری، خودمدیریتی، مدیریت فرایند یادگیری، ارزیابی در یادگیری و پایداری است. تبیین این عوامل نشان می‌دهد کودکان با تقویت این مهارت‌ها، به تدریج از یادگیرندگان وابسته به یادگیرندگان خودتنظیم تبدیل می‌شوند که قادرند بر فرآیند شناخت خود نظارت کنند.

این یافته همسو با نتایج بنیاد پژوهش‌های آمریکا (۲۰۱۸) است که بر گذار به سمت آموزش یادگیرنده‌محور و تقویت خودمدیریتی تأکید دارد. همچنین با پژوهش باقری (۱۴۰۱) که استدلال‌ورزی و تفکر سازنده را از ارکان شناختی عاملیت می‌داند، هم‌راستا است. در واقع، توسعه این مهارت‌های شناختی نه تنها پیش‌نیاز موفقیت تحصیلی است، بلکه با تقویت کارکردهای اجرایی مغز، نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت و سازگاری فرد دارد. عاملیت اجتماعی بیانگر ماهیت تعاملی یادگیری است و نشان می‌دهد عاملیت در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه محصول تعاملات پویاست. این حیطه شامل دو عامل کلیدی «مشارکت و تعامل فعال اجتماعی» و «ارزیابی و ایجاد روابط پایدار» است. تبیین این عوامل حاکی از آن است که کودکان در بستر اجتماع، مهارت‌های مذاکره، همکاری و درک متقابل را تمرین می‌کنند. این نتایج با یافته‌های مسعودنیا و همکاران (۱۴۰۴) که بر نقش مشارکت فعال در رشد اجتماعی تأکید دارند، و همچنین پژوهش‌های میک (۲۰۱۱) و جاسکلا و همکاران (۲۰۱۷) که روابط قوی و حمایت‌گرانه معلم-دانش‌آموز را بستر ظهور عاملیت می‌دانند، مطابقت دارد.

محیط‌های آموزشی غنی از تعاملات مثبت، با ایجاد دلبستگی ایمن، به کودک جرأت‌ورزی برای ابراز وجود می‌دهند و پایه‌های سلامت اجتماعی او را مستحکم می‌کنند. عاملیت رفتاری بر جنبه‌های عملی و کنشی عاملیت تمرکز دارد و نشان می‌دهد چگونه نیت‌ها به اقدامات ملموس تبدیل می‌شوند.

عوامل شناسایی‌شده در این حیطه شامل «مدیریت هدفمند رفتار»، «مهارت‌های رفتاری»، «آزادی متوازن» و «نقش‌های رفتاری» هستند. تبیین این عوامل نشان می‌دهد کودکان برای عاملیت‌ورزی، نیازمند تمرین انتخاب‌گری در محیط‌های امن هستند؛ جایی که آزادی عمل با مسئولیت‌پذیری همراه باشد. این یافته یعنی ضرورت وجود «آزادی متوازن» با نتایج جلالی و همکاران (۱۳۹۸) همخوانی دارد که بر نقش اراده و تسهیل‌گری معلمان در هدایت رفتار تأکید می‌کنند.

همچنین اصغری و همکاران (۱۴۰۴) نیز نشان داده‌اند خودتنظیمی رفتاری در محیط‌های ساختاریافته، پیش‌شرط کنشگری مؤثر است. عاملیت عاطفی به‌عنوان موتور محرک عاملیت، به مدیریت دنیای درون و احساسات می‌پردازد. این حیطه شامل عوامل «استقلال عاطفی»، «سلامت عاطفی»، «بُعد انگیزشی-عاطفی» و «مدیریت عاطفی» است. تبیین این عوامل بیانگر آن است که کودک برای عاملیت‌ورزی باید احساس امنیت، ارزشمندی و کفایت کند. تنظیم هیجانات و تاب‌آوری در برابر شکست، از مؤلفه‌های حیاتی این حیطه هستند. این یافته‌ها با دیدگاه بنت و فولی (۲۰۱۹) که احترام به علایق و عواطف یادگیرنده را کلید عاملیت می‌دانند، همسو است.

همچنین پژوهش‌های حسین‌زاده و همکاران (۱۴۰۴) و مسعودنیا و همکاران (۱۴۰۴) تأیید می‌کنند که مداخلات مبتنی بر هوش هیجانی و مدیریت عاطفی به افزایش تعادل روانی و آمادگی یادگیرندگان برای مواجهه با چالش‌ها منجر می‌شود. عاملیت محیطی بر نقش بستر و زمینه در تسهیل یا بازدارندگی عاملیت تمرکز دارد. عوامل این حیطه شامل «تعامل محیطی» و «مدیریت منابع یادگیری» است. تبیین این عوامل نشان می‌دهد فضاهای یادگیری باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که امکان اکتشاف، دستکاری و انتخاب منابع را به کودک بدهند. این یافته با پژوهش‌های دشنر (۲۰۲۰) و بنیاد پژوهش‌های آمریکا هم‌راستا است که بر اهمیت محیط‌های یادگیری چندبعدی، غنی و فناوری‌محور تأکید دارند. دسترسی به منابع متنوع و تعامل با محیط فیزیکی، حس کنترل و مالکیت بر یادگیری را در کودکان تقویت می‌کند.

افزون‌براین، یافته‌های پژوهش نشان داد عاملیت یادگیرنده را می‌توان به‌عنوان یک ساختار روان‌شناختی چندبعدی تعریف کرد که در پنج حوزه شناختی، اجتماعی، رفتاری، عاطفی و محیطی تجلی می‌یابد. این مفهوم به‌مثابه یک نظام راهبردی آگاهانه و عمدانه است که توانمندی کودکان را در مدیریت و هدایت پایدار فرآیند یادگیری امکان‌پذیر می‌سازد، به‌گونه‌ای که یادگیرنده با انگیزه و علاقه در تعاملات اجتماعی-محیطی مشارکت فعال داشته و از طریق خودارزیابی به خودگسترشی و بهبود مستمر دست می‌یابد. این یافته‌ها با تحقیقات پیشین هم‌سو بوده و اهمیت عاملیت یادگیرنده را در ارتقای سلامت روان، رفاه و یادگیری اثربخش کودکان تقویت می‌کنند.

پیشینه پژوهش که از تفاوت‌های نظری، فرهنگی و بافتی ناشی می‌شود، فرایند یکپارچه‌سازی مفاهیم را با چالش‌هایی مواجه ساخت. در نهایت، تمرکز غالب مطالعات منتخب بر زمینه‌های آموزشی خاص، امکان تعمیم کامل یافته‌ها به تمامی بافت‌های فرهنگی و آموزشی را با احتیاط همراه می‌سازد.

در راستای پیشنهادات کاربردی جهت ارتقای عاملیت یادگیرنده، ضروری است مربیان و معلمان به‌ویژه در دوره‌های پیش دبستانی و ابتدایی آموزش‌های عملی در زمینه خودتنظیمی، خودمراقبتی و مهارت‌های اجتماعی را دریافت کنند. این آموزش‌ها باید در قالب برنامه‌های درسی تلفیقی و مبتنی بر روش‌های نوین طراحی شوند تا کودکان قادر به مدیریت مؤثر زمان و استفاده بهینه از منابع موجود باشند. مثال کاربردی آن است که در مدارس ابتدایی می‌توان برنامه‌هایی مانند «روزهای تصمیم‌گیری» را اجرا کرد که در آن دانش‌آموزان با انتخاب فعالیت‌های یادگیری خود، مهارت‌های تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری را تمرین کنند.

همچنین، مدارس باید محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر ایجاد کنند که به کودکان این امکان را بدهد تا فرایند یادگیری خود را به‌طور مستقل هدایت کنند. در مثالی دیگر استفاده از بسته‌های آموزشی چندرسانه‌ای که شامل ابزارهای خودارزیابی و نقشه‌های یادگیری شخصی‌سازی شده است که به کودکان کمک می‌کند تا بر فرایند یادگیری خود نظارت داشته باشند. در نهایت، مشارکت فعال والدین در فرایند تقویت عاملیت یادگیرنده باید در نظر گرفته شود و برنامه‌های خانواده‌محور می‌توانند به‌طور مؤثری در این راستا عمل کنند به‌عنوان مثال برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین در مورد نحوه پرسیدن سؤالات باز و تشویق کودکان به ابراز نظر و انتخاب، می‌تواند در خانه نیز بستر مناسبی برای پرورش عاملیت ایجاد کند.

پیشنهادات پژوهشی برای مطالعات آتی، براساس یافته‌های این پژوهش و شکاف‌های موجود در ادبیات علمی، بر چند محور استراتژیک متمرکز می‌شود.

نخست، ضرورت واکاوی تعاملات پویا و مکانیسم‌های علی میان ابعاد پنج‌گانه عاملیت یادگیرنده (شناختی، اجتماعی، رفتاری، عاطفی و محیطی) با استفاده از رویکردهای پیشرفته نظیر مدل‌سازی معادلات ساختاری و مطالعات آمیخته اکتشافی-تأییدی، برای شناسایی الگوهای روابط میان‌بعدی و تأثیرات هم‌زمانی این سازه‌ها بر فرآیندهای یادگیری و سلامت روان-اجتماعی کودکان، مستلزم توجه ویژه است. به‌عنوان مثال، طراحی پژوهشی آمیخته که از یک‌سو با پرسش‌نامه‌های استاندارد شده روابط کمی بین این ابعاد را می‌سنجد؛ و از سوی دیگر، با مصاحبه‌های عمیق کیفی، ماهیت تعاملات بین حیطه‌های را در خلال فعالیت‌های گروهی در کلاس درس کشف می‌کند، می‌تواند درک جامعی از این پویایی‌ها ارائه دهد.

همسو با هارت و براندو (۲۰۱۸)، یافته‌های پژوهش بر این نکته تأکید دارند که صدای کودکان باید در موضوعاتی که بر زندگی و تصمیم‌گیری‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد، شنیده شود. از سوی دیگر، همسویی بیشتری با لایتن (۲۰۰۸) در تأکید بر آموزش فعال یادگیرنده‌محور و تعاملات اجتماعی در محیط‌های پویا و وایز و مانیوخینا (۲۰۱۷) در تلفیق برنامه‌های درسی دانش‌محور و مهارت‌محور برای تقویت عاملیت دیده می‌شود. لی (۲۰۰۱) و مارگاریت (۲۰۲۱) ماهیت پویا و چندوجهی عاملیت را تأیید می‌کنند، درحالی‌که شون (۲۰۱۸) بر روابط مثبت و ایمنی روان‌شناختی تأکید دارد که با ابعاد عاطفی و اجتماعی این پژوهش همخوانی دارد.

این همسویی‌ها نشان می‌دهند عاملیت یادگیرنده در محیط‌های آموزشی با یادگیری فعال، تعاملات اجتماعی معنادار و برنامه‌های درسی چندبعدی تقویت می‌شود و می‌تواند به‌عنوان استراتژی پیشگیری اولیه برای سلامت روان عمل کند. در نهایت، این پنج حیطه با تعامل مؤثر خود، یک تجربه یادگیری جامع، توازن‌یافته و با کیفیت را برای یادگیرنده فراهم می‌آورند. عاملیت یادگیرنده به‌عنوان یک مجموعه یکپارچه، انطباقی و منسجم از این عوامل، نقش مهمی در توسعه سلامت و پیشرفت فردی ایفا می‌کند. این ترکیب هوشمندانه و تعاملات مؤثر، یادگیرنده را به فردی خودمدیر، آگاه، دارای شخصیت و استقلال عاطفی، مستقل، تعاملی و مسئولیت‌پذیر تبدیل می‌کند که قادر است به بهبود مستمر و توانمندی در مسیر یادگیری خود بپردازد. افزون‌براین، ترویج و پرورش عاملیت یادگیرنده نه تنها در ارتقای سلامت کودکان و بهبود کیفیت آموزش در سال‌های اولیه زندگی مؤثر است، بلکه نقش پیشگیرانه‌ای در حفظ و ارتقای سلامت کودکان و آینده آن‌ها نیز ایفا می‌کند. از این‌رو، دستاوردهای این تحقیق نشان داد عاملیت یادگیرنده مؤلفه‌ای کلیدی در نظام آموزشی است که می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش و تربیت انسان‌هایی آگاه، توانمند، مستقل و مسئول کمک کند. این یافته‌ها می‌تواند چارچوبی عملیاتی برای طراحی مداخلات آموزشی و سیاست‌گذاری‌های نظام‌مند در حوزه آموزش کودکان فراهم آورد.

این پژوهش، همانند سایر مطالعات مبتنی بر مرور نظام‌مند و سنتز پژوهی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، محدودیت‌های مالی و دسترسی، به‌ویژه عدم امکان بهره‌گیری از برخی پایگاه‌های داده پولی و مقالات غیررایگان، مانع از پوشش کامل تمامی مطالعات بالقوه مرتبط در سطح بین‌المللی شد. دوم، وابستگی یافته‌ها به کیفیت و دامنه مطالعات پیشین از آنجاکه تحلیل حاضر مبتنی بر اسناد منتشر شده است، هرگونه ضعف روش‌شناختی یا سوگیری مفهومی در مطالعات اولیه می‌تواند بر نتایج سنتز تأثیرگذار باشد. افزون‌براین، ناهمگونی مفهومی در تعریف عاملیت یادگیرنده در

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله هیچ گونه تعارض منافع ندارد.

دوم، انجام مطالعات تطبیقی میان فرهنگی با رویکرد قوم‌نگاری آموزشی برای درک عمیق‌تر تفاوت‌های بافتی در پرورش این مفهوم، به طراحی و اعتباربخشی برنامه‌های آموزشی بومی‌شده و حساس به فرهنگ کمک شایانی خواهد کرد. به‌عنوان نمونه، مقایسه‌ای نظام‌مند بین روش‌های تقویت عاملیت در کلاس‌های درس مدارس پیشرو در فنلاند (با تأکید بر خودگردانی) و ژاپن (با تأکید بر هماهنگی گروهی) می‌تواند طیف وسیعی از راهکارهای بافت‌متناسب را آشکار سازد. علاوه‌براین، پژوهش‌های طولی با پیگیری بلندمدت برای ردیابی مسیرهای تحولی و تأثیرات انباشته عاملیت بر پیامدهای چندوجهی مانند عملکرد تحصیلی و سلامت روانی، شواهد تجربی حیاتی فراهم می‌آورند. برای مثال، یک مطالعه کوهورت که یک گروه از کودکان را از پایان دوره پیش‌دبستانی تا پایان دوره ابتدایی پیگیری می‌کند، می‌تواند نشان دهد که سطوح اولیه عاملیت شناختی و عاطفی چگونه پیش‌بین‌کننده مهارت‌های حل مسئله و سازگاری اجتماعی در سال‌های آتی است.

درنهایت، طراحی و اجرای مطالعات تجربی مبتنی بر چارچوب پنج‌بعدی پیشنهادی برای آزمون اثربخشی مداخلات آموزشی، توسعه و اعتباریابی ابزارهای سنجش چندبعدی معتبر و پایا، و کاربست فناوری‌های نوین آموزشی مانند پلتفرم‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده برای تقویت مؤلفه‌های خودتنظیمی، از دیگر اولویت‌های پژوهشی کلیدی هستند که می‌توانند به پیشبرد نظری و کاربردی دانش در این حوزه کمک شایانی کنند. به‌طور مشخص، پژوهش‌هایی که به طراحی و ارزیابی یک «بازی دیجیتال جدی» می‌پردازند که در آن کودک با مدیریت منابع مجازی و تصمیم‌گیری در سناریوهای چالشی، مؤلفه‌های مدیریت فرآیند یادگیری و استقلال عاطفی را تمرین می‌کند، نمونه‌ای کاربردی از این دست پژوهش‌هاست.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مقاله دارای کد مصوب پروپوزال با شماره ۱۱۷۱۳ در **دانشگاه بیرجند** می‌باشد. در تدوین این مقاله پژوهشی تمامی ملاحظات و معیارهای اخلاقی رعایت شده است.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمانی‌های دولتی، خصوصی و غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به‌طور یکسان در مفهوم و طراحی مطالعه، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، تفسیر نتایج و تهیه پیش‌نویس مقاله مشارکت داشتند.

References

- Adair, J. K. (2014). Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: What it could mean for young children. *Harvard Educational Review*, 84(2), 217-241. [DOI:10.17763/haer.84.2.y46vh546h41l2144]
- American Institutes for Research. (2018). Maximizing student agency. Retrieved from: [Link]
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Link]
- Asghari Khaftari, R., Marzooghi, R., Turkzadeh, J., & Keshavarzi, F. (2025). Developing a comprehensive training model for first-grade elementary school teachers using a meta-synthesis approach. *Journal of Early Childhood Health and Education*, 6(1), 96-110. [DOI:10.32592/jeche.6.1.96]
- Bagheri Noparast, K. (2020). *Human Agency: A Religious and Philosophical Approach*. Tehran: Vaakaresh. [Link]
- Bagheri Noparast, K. (2022). *Education in the Horizon of Agency*. Tehran: Vaakaresh. [Link]
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. [DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1]
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307-337. [DOI:10.12691/jpar-2-1-2]
- Bennett, L., & Folley, S. (2019). Four design principles for learner dashboards that support student agency and empowerment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(5), 1031-1042. [DOI:10.1108/JARHE-01-2019-0010]
- Benson, P. (2022). Autonomisation, individualisation and uses of space: Mapping out individual language learning environments. *Recherches En Didactique Des Langues Et Des Cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1). [Link]
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life-course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. [DOI:10.1080/02660830.2007.11661545]
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. [DOI:10.1080/13540602.2015.1044325]
- Blaschke, L. M., Bozkurt, A., & Cormier, D. (2021). Learner agency and the learner-centred theories for online networked learning and learning ecologies. Retrieved from: [Link]
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Washington: SAGE Publications. [Link]
- Bordonaro, L. I., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365-372. [DOI:10.1080/14733285.2012.726065]
- Bray, B. (2018). Defining Learner Agency [Web log post]. Retrieved from: [Link]
- Brennan, K. A. (2013). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. [Link]
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 5-16. [DOI:10.1080/13502939685207811]
- Butler, A., Hall, H., & Copnell, B. (2016). A guide to writing a qualitative systematic review protocol to enhance evidence-based practice in nursing and health care. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 13(3), 241-249. [DOI:10.1111/wvn.12134]
- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5. [DOI:10.3389/educ.2020.00019]
- Code, J. (2025). The Entangled Learner: Critical Agency for the Postdigital Era. *Postdigital Science and Education*, 1-23. [DOI:10.1007/s42438-025-00544-1]
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. [DOI:10.1177/001316446002000104]
- CORE. (2017). *Learner Agency: Final Research Report*. New Zealand: CORE. [Link]
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2024). *CASP checklists*. UK: CASP. [Link]
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G., & Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143-186. [DOI:10.1080/10508401003708381]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01]
- Deneulin, S. (2010). "The Capability Approach and Development." In *The Oxford Handbook of Economics and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Deschênes, M. (2020). Recommender systems to support learners' agency in a learning context: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), Article 50. [DOI:10.1186/s41239-020-00229-2]
- Dillabough, J. A., & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: Class, culture, and the urban imaginary*. New York: Routledge. [DOI:10.17265/2159-5836/2019.05.002]
- Driver, P., Larsen-Freeman, D., Gao, X., & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximising Learner Potential*. Oxford: Oxford University Press. [Link]
- Duff, P., & Doherty, L. (2015). Examining agency in (second) language socialization research. In A. R. De Fina & G. E. S. G. Rampton (Eds.), *Interdisciplinary approaches to theorizing and analyzing agency and second language learning* (pp. 54-72). London: Palgrave Macmillan. [Link]
- Education Reimagined. (2016). *Practitioner's lexicon: What is meant by key terminology*. Washington: Education Reimagined. [Link]

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. [DOI:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x]
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. [DOI:10.1016/j.edurev.2013.05.001]
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 49-70. [DOI:10.1007/s10649-008-9141-5]
- Hannes, K., Lockwood, C., & Pearson, A. (2010). A comparative analysis of three online appraisal instruments' ability to assess validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1736-1743. [DOI:10.1177/1049732310378656]
- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A Capability Approach to Children's Well-Being, Agency and Participatory Rights in Education. *European Journal of Education*, 53, 293-309. [DOI:10.1111/ejed.12284]
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157-171. [DOI:10.1080/09669760.2016.1167676]
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., & Dagenais, P., et al. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. [DOI:10.3233/EFI-180221]
- Hossein Zadeh Dashti, M., Salehi, K., Keshavarz Afshar, H., & Javadipour, M. (2025). Compilation of an educational-consultative package to reduce the psychological and educational damages of children of divorce based on Iranian culture. *Journal of Early Childhood Health and Education*, 5(4), 228-242. [DOI:10.32592/jeche.5.4.228]
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: Learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790-808. [DOI:10.1080/0144929X.2020.1725130]
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-2079. [DOI:10.1080/03075079.2015.1130693]
- Jabbari Zahirabadi, A., & Sharifatmadari, M. (2023). Presenting a model for promoting elementary school children's mental health based on life skills training and the three-factor tripartite model with validation. *Journal of Early Childhood Health and Education*, 4(2), 101-119. [Link]
- Jalali, A., Eskandari, H., & Borjali, A. (2019). A study of the contexts for the development of learner agency in education during crisis [MA thesis]. Tehran: Allameh Tabataba'i University. [Link]
- Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Oxfordshire: Routledge. [Link]
- Kakavandi, A., Mousavi, N., Shirmohammadi, F., Hejri, F., & Haji sharifi, R. (2022). Relationship between emotional self-regulation and online game addiction with the mediating role of loneliness in elementary school children. *Early Childhood Health and Education*. [Link]
- Kamyabi Azar, S., Molanorouzi, K., Vakili, S., & Charbashlu, H. (2025). Fundamentals of quantitative, qualitative, and integrated content analysis methodology: Examining approaches, strengths, weaknesses, and the role of each in the process of preparing educational content. *Journal of Early Childhood Health and Education*, 5(4), 243-259. [DOI:10.32592/jeche.5.4.243]
- Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69-85. [DOI:10.1057/s41307-016-0034-4]
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*. Cambridge: The Adult Education Company. [Link]
- Krafft, P. (2013). Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23. [DOI:10.1016/j.emospa.2013.01.004]
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. New York: Springer. [DOI:10.1007/978-3-030-15671-8]
- Kumpulainen, K., & Krokfors, L. (2019). Shared epistemic agency in museum learning. *International Journal of Science Education*, 41(12), 1635-1655.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. [DOI:10.2307/2529310]
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY, US: Cambridge University Press. [Link]
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Ohio: McGraw-Hill Education. [Link]
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., & Ioannidis, J. P., et al. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. [DOI:10.1371/journal.pmed.1000100]
- Lieten, G. K. (2008). *Children, structure and agency: Realities across the developing world*. Oxfordshire: Routledge. [Link]
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE. [DOI:10.1016/0147-1767(85)90062-8]
- Long, H. A., French, D. P., & Brooks, J. M. (2020). Optimising the value of the critical appraisal skills programme (CASP) tool for quality appraisal in qualitative evidence synthesis. *Research Methods in Medicine & Health Sciences*, 1(1), 31-42. [DOI:10.1177/2632084320947559]
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. New York: Simon and Schuster. [Link]

- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223-243. [DOI:10.1080/09585176.2019.1599973]
- Margarit, V. (2021). Transformative teaching and heutagogy: Unleashing the power of learner agency. In G. Armano & L. M. M. de Souza (Eds.), *Heutagogy in digital higher education: Concepts, competencies, and applications* (pp. 1–18). Pennsylvania: IGI Global. [DOI:10.4018/978-1-7998-6624-9.ch001]
- Martin, K. L. (2018). *Learner centered innovation: Spark curiosity, ignite passion and unleash genius*. IMPress, a division of Dave Burgess Consulting, Incorporated. [Link]
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370. [DOI:10.2139/ssrn.496830]
- Masoudnia, M., Rahavi Ezabadi, R., & Khalil Marandi, P. (2025). Effect of physical activity on children's self-regulation skills in three domains: Cognitive, emotional, and physical. *Journal of Early Childhood Health and Education*, 6(2), 179–191. [DOI:10.22034/jeche.6.2.179]
- McNay, L. (1999). Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 95-117. [DOI:10.1177/026327699016001007]
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. [DOI:10.1016/j.system.2011.08.001]
- Mick, C. (2011). Learner agency. *European Educational Research Journal*, 10(4), 559–571. [DOI:10.2304/eej.2011.10.4.559]
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. [DOI:10.1080/13621020500211354]
- Nind, M., Flewitt, R., & Payler, J. (2010). The social experience of early childhood for children with learning disabilities: inclusion, competence and agency. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 653-670. [DOI:10.1080/01425692.2010.515113]
- OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. In G. Bast, E. G. Carayannis, & D. F. J. Campbell (Eds.), *The Future of Education and Labor* (pp. 23-35). Cham: Springer International Publishing. [Link]
- Oswell, D. (2011). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press. [DOI:10.1017/CBO9781139033312]
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., & Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. [DOI:10.1136/bmj.n71]
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (2010). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press. [Link]
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. [DOI:10.1037/0022-0663.82.1.33]
- Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2025). Manifestation of learner agency in primary education: Goal setting, implementation, and reflection. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1116. [DOI:10.3390/bs15081116]
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In A. Prout & J. Campling (Eds.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London: Palgrave Macmillan. [DOI:10.1007/978-0-333-98363-8_1]
- Raffo, C., & Roth, W. M. (2020). Learner agency in urban schools? A pragmatic transactional approach. *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 447-461. [DOI:10.1080/01425692.2020.1748571]
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. [DOI:10.1080/02783190509554299]
- Robson, E., Bell, S., & Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. In *Global perspectives on rural childhood and youth* (pp. 152-165). Oxfordshire: Routledge. [DOI:10.4324/9780203942222]
- Scherr, A. (2013). Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In G. Großhoff (Ed.), *Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (pp. 229-242). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [DOI:10.1007/978-3-531-19007-5_1]
- Schoon, I. (2018). Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach. Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach. Retrieved from: [Link]
- Sensen, O. (2012). *Kant on moral autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press. [Link]
- Smith, L., & Jones, R. (2023). Putting the social into learner agency: Understanding social contributions to agency. *Educational Research Journal*, 45(2), 123–136. [DOI:10.1016/j.ijer.2023.102214]
- Sury, N. (2008). Determinants of Foreign Direct Investment in India. *Foreign Trade Review*, 42(4), 24-41. [DOI:10.1177/0015732515080402]
- Trede, F., & Flowers, R. (2020). Preparing Students for Workplace Learning: Short Films, Narrative Pedagogy, and Community Arts to Teach Agency. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 365-376. [Link]
- Unterhalter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 25(2), 111-122. [DOI:10.1016/j.ijedudev.2004.11.015]
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118. [DOI:10.1080/00405841.2019.1702393]
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(3-1). [Link]
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. [Link]

Wenmoth, D., Jones, M., & DiMartino, J. (2021). Agency by Design: Making Learning Engaging. Aurora Institute. Retrieved from: [\[Link\]](#)

World Health Organization. (2023). *Tracking universal health coverage: 2023 global monitoring report*. Geneva: World Health Organization. [\[Link\]](#)

Wyse, D., & Manyukhina, Y. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243. [\[DOI:10.1080/09585176.2019.1599973\]](#)

Zeng, X., Zhang, Y., Kwong, J. S., Zhang, C., Li, S., & Sun, F., et al. (2015). The methodological quality assessment tools for pre-clinical and clinical studies, systematic review and meta-analysis, and clinical practice guideline: A systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 8(1), 2-10. [\[DOI:10.1111/jebm.12141\]](#)

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. [\[DOI:10.3102/00028312023004614\]](#)

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. [\[Link\]](#)

This Page Intentionally Left Blank