



Student Voice and Agency in Curriculum: A Critical Review of Participation and Negotiation Models in Selected Educational Systems with Implications for Iran

Ali Madhavikhah*

* PhD in Curriculum Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email:
ali.mahdaviikhah@alumni.um.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words:
Student Voice,
Student Agency,
Negotiated
Curriculum,
Student
Participation,
Agentic
Engagement

Article history:
Received : 26 April
2026
Accepted : 18 July
2026

The present study aims to critically review global experiences of school curriculum based on student voice and agency and analyze participation and negotiation models in selected educational systems. Despite extensive theoretical emphasis on the importance of student voice and agency, evidence indicates that student participation in many educational contexts is reduced to limited and symbolic opportunities. This gap constitutes the central problem of the research. The research method is a critical review with an analytical-interpretive approach, conducted through targeted searching in reputable databases and analysis of 77 scientific sources. The findings were organized into four main areas: the conceptual link between student voice and agency with emphasis on the mediating role of agentic engagement; curriculum structures in selected educational systems (Ireland, New Zealand, Estonia, South Korea, and Finland); participation and negotiation models including the Lundy model, Boomer's approach, and the Negotiated Integrated Curriculum; and the challenges of realizing agency at structural, cultural, and institutional levels. The results indicate that realizing authentic agency requires simultaneous changes in curriculum flexibility, revising assessment systems, modifying attitudes toward student capacity and teacher roles, and creating participatory school cultures. Furthermore, in centralized educational systems like Iran, realizing such transformations is accompanied by greater challenges. The findings can provide a basis for rethinking curriculum policies and practices in Iran.

Cite this Article:

Mahdaviikhah, Ali. (2026). Student Voice and Agency in the Curriculum: A Critical Review of Participation and Negotiation Models in Selected Educational Systems with Implications for Iran. *Theory and Practice in the Curriculum*. Iranian Curriculum Studies Association; 14(27), 273–298. <https://doi.org/10.22034/cstp.2026.588809.1173>



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Introduction

The first half of the 21st century has witnessed unprecedented challenges for educational systems worldwide. UNESCO (2021) has warned that democracy is declining and that education must play a crucial role in cultivating active and participatory citizens. The concept of "student voice" has emerged as one of the most central concepts in rethinking curriculum, defined as the active participation of students in shaping their education and benefiting from their unique insights about teaching, learning, and schooling (Cook-Sather, 2006). Despite extensive theoretical emphasis on the importance of student voice and agency, research indicates that in practice, student participation is often reduced to symbolic and limited opportunities (Charteris & Smardon, 2019; Mayes, Finneran & Black, 2019). This gap between theory and practice constitutes the main problem of the present study. Furthermore, the concept of "agency" as the capacity for independent and purposeful action (Manyukhina & Wyse, 2019) has been identified as a key concept in curriculum literature. The relationship between student voice and agency is one of the most complex topics in curriculum studies (O'Reilly & O'Grady, 2024). This study, therefore, aims to critically review global experiences of school curriculum based on student agency and analyze participation and negotiation models in selected educational systems.

Research Questions: This study seeks to answer three main research questions:

1. What is the conceptual relationship between student voice and agency, and how can these two concepts be distinguished while being complementary in curriculum design?
2. What curriculum structures in selected educational systems enable the realization of authentic student agency, and what are the structural and cultural barriers in this path?
3. How have participation and negotiation models in curriculum (such as Negotiated Integrated Curriculum, Boomer's approach, and the Lundy model) been implemented in practice, and what have been their implications for learning quality, student engagement, and teacher-student relationships?

Methods: This study employed a systematic critical review approach, combining the methodological rigor of systematic reviews with the analytical depth of critical reviews (Grant & Booth, 2009; Torraco, 2005). The search strategy was implemented through a pre-defined protocol across major databases including ERIC, Scopus, Web of Science, Taylor & Francis Online, SpringerLink, and ProQuest Education Database. Keywords included "student voice," "student agency," "student participation," "student engagement," "negotiated curriculum," "integrated curriculum," "curriculum co-creation," and "curriculum negotiation" in both Persian and English. The search was limited to the period 2000–2026.

Inclusion criteria comprised: (1) articles and books directly addressing student voice and agency in curriculum; (2) empirical and theoretical research published in reputable peer-reviewed journals; (3) sources published between 2000 and 2026; (4) sources in Persian or English; and (5) research specifically addressing participation and negotiation models. Exclusion criteria included: (1) articles addressing student voice in non-curriculum areas; (2) research without a clear theoretical framework; (3) conference papers without peer review; and (4) sources before 2000.

The selection process involved four stages: initial search (487 sources), screening by title and abstract (177 sources), full-text review (62 sources), and backward citation searching (77 final sources). For quality assessment, the CASP tool was used for qualitative studies and the JBI

checklist for mixed-methods studies. Low-quality studies were excluded from the final analysis. The final corpus comprised 58 journal articles, 12 book chapters, 5 research reports, and 2 dissertations. Geographic diversity included Iran, Ireland, Estonia, England, Australia, Canada, New Zealand, Finland, South Korea, South Africa, the Netherlands, and the United States.

Data analysis was conducted in four phases: (1) initial reading and familiarization; (2) thematic coding using MAXQDA software (inter-coder agreement with Cohen's Kappa = 0.82); (3) thematic synthesis and analysis; and (4) critical analysis and framework development. To ensure trustworthiness, source triangulation, peer debriefing, methodological transparency, and peer review strategies were employed.

Results: The findings were organized into four main areas:

1. **Conceptual Relationship between Student Voice and Agency:** The analysis revealed that "engagement" plays a crucial mediating role between student voice and agency (O'Reilly & O'Grady, 2024). Three forms of engagement were identified: limited engagement (students in passive roles), active engagement (attention to student ideas), and agentic engagement (students actively directing their learning in collaboration with teachers). Only agentic engagement realizes student voice in its complete definition and leads to authentic agency (Matusov, von Duyke & Kayumova, 2016). Discourse analysis (Charteris & Smardon, 2019) revealed that different discourses (from technical-rational to democratic) have different implications for the voice-agency relationship.

2. **Curriculum Structures in Selected Educational Systems:** Comparative analysis of five educational systems revealed:

- Ireland: The Negotiated Integrated Curriculum (NIC) and NEEDS project provide formal space for curriculum negotiation, positioning students as curriculum co-constructors (O'Reilly & O'Grady, 2024; Fitzpatrick, 2016).
- New Zealand: Emphasis on key competencies and student-centered curriculum integration fosters student participation (Dowden, Brough & Fogarty-Perry, 2024; Brough, 2012).
- Estonia: The SMOOTH project and educational commons approach demonstrated valuable experience in applying the Lundy model (Moreno-Romero, Enn, Savvani & Pantazis, 2024).
- South Korea: Despite competency-based curriculum reforms, student agency remains at a consultative level due to centralized structures (Kim, 2026; Lee, 2026).
- Finland: Despite progressive approaches, challenges remain in translating agency discourse into practice (Nieminen & Hannula, 2026; Kajamaa & Kumpulainen, 2019).

3. **Participation and Negotiation Models:** Three main models were identified:

- Lundy Model (Lundy, 2007): Four elements (Space, Voice, Audience, Influence) provide a practical framework for meaningful student participation, though critiques highlight insufficient attention to emotional, material, and contextual dimensions (Bragg, 2024).
- Boomer's Approach (Boomer, Onore, Lester & Cook, 2005): Emphasizes continuous dialogue between teachers and students to create "shared intent" and fosters citizenship competencies (Bron, Bovill & Veugelers, 2016).
- Negotiated Integrated Curriculum (NIC): Developed in Ireland, this operational approach prioritizes students' personal and global concerns, selected to sustained engagement and dynamic agency (O'Reilly & O'Grady, 2024; Fitzpatrick, 2016).

4. **Challenges and Barriers:** Challenges were identified at three levels:

- Structural: Prescribed curriculum content, centralized assessment systems, and time constraints (Rudduck & Fielding, 2006; Charteris & Smardon, 2019).
- Cultural: Assumptions about student capacity and traditional beliefs about teacher roles (Lundy, 2007; Fielding, 2004).
- Institutional: School culture and classroom climate (Mayes, 2018; Nelson & Charteris, 2020).

In Iran's educational system, research indicates that the dominant approach to student participation is symbolic and limited (Weisi & Ahmadi, 2023; Ahmadi, 2021, 2022).

Discussion: The findings reveal a deep gap between theoretical emphasis on student voice and agency and the practical realities of educational systems. This gap stems from structural, cultural, and institutional factors. Structural factors, including centralized curriculum and assessment systems, leave little room for authentic participation. Even in decentralized systems like New Zealand and Finland, assessment pressures remain significant barriers. Cultural factors, particularly assumptions about student capacity, represent major obstacles, especially in centralized systems. Research from South Korea and Iran demonstrates that cultural assumptions about teacher and student roles are deeply entrenched and resistant to change. Institutional factors, including school culture and classroom climate, play a decisive role, with participatory cultures facilitating agency and authoritarian cultures restricting it.

The findings have important implications for Iran's educational system at macro, meso, and micro levels. At the macro level, realizing agency requires a clear legal framework and accountability mechanisms. Iran's educational system, despite high-level policy documents emphasizing student participation, lacks a binding legal framework for authentic student participation. Developing legislation that mandates student participation in curriculum decisions is a necessary first step. Creating formal space for curriculum negotiation, similar to Ireland's NEEDS project, could serve as an appropriate model. At the meso level, participatory school culture and teacher empowerment are key factors. This requires professional development for teachers in understanding student voice and agency concepts, participation and negotiation models, facilitation skills, and participatory assessment. At the micro level, designing learning activities based on students' concerns, participatory assessment, and creating safe spaces for dialogue are essential. Despite structural challenges, research from Iran suggests that creating participatory spaces in classrooms is possible but requires teacher awareness, commitment, and creativity.

Keywords

Student Voice, Student Agency, Negotiated Curriculum, Student Participation, Agentic Engagement

صدای دانش آموز و عاملیت در برنامه درسی: مرور انتقادی مدل‌های مشارکت و مذاکره در نظام‌های

آموزشی منتخب با دلالت‌هایی برای ایران

علی مهدوی خواه*

*دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران ali.mahdavikhah@alumni.um.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف مرور انتقادی تجارب جهانی برنامه درسی مدرسه‌ای مبتنی بر صدای دانش آموز و عاملیت و تحلیل مدل‌های مشارکت و مذاکره در نظام‌های آموزشی منتخب انجام شده است. با وجود تأکید گسترده ادبیات نظری بر اهمیت صدای دانش آموز و عاملیت، شواهد نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در بسیاری از بافت‌های آموزشی به فرصت‌هایی محدود و نمادین تقلیل می‌یابد. این شکاف، مسئله محوری پژوهش را شکل می‌دهد. روش پژوهش، مرور انتقادی با رویکرد تحلیلی-تفسیری است که با جستجوی هدفمند در پایگاه‌های معتبر و تحلیل ۷۷ منبع علمی انجام شده است. یافته‌ها در چهار حوزه اصلی سازماندهی شدند: پیوند مفهومی صدای دانش آموز و عاملیت با تأکید بر نقش میانجی درگیری عاملیتی؛ ساختارهای برنامه درسی در نظام‌های آموزشی منتخب (ایرلند، نیوزیلند، استونی، کره جنوبی و فنلاند)؛ مدل‌های مشارکت و مذاکره شامل مدل لاندی، رویکرد بومر و برنامه درسی تلفیقی مذاکره‌شده؛ و چالش‌های تحقق عاملیت در سطوح ساختاری، فرهنگی و نهادی. نتایج نشان می‌دهد که تحقق عاملیت اصیل مستلزم تغییرات هم‌زمان در انعطاف‌پذیری برنامه درسی، بازنگری در نظام‌های ارزشیابی، اصلاح نگرش‌ها نسبت به ظرفیت دانش‌آموزان و نقش معلمان، و ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای مشارکت‌محور است. همچنین، در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران، تحقق چنین تحولاتی با چالش‌های بیشتری همراه است. یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای بازاندیشی در سیاست‌ها و رویه‌های برنامه درسی در ایران فراهم آورد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی:

صدای دانش آموز، عاملیت
دانش آموز، برنامه درسی
مذاکره‌شده، مشارکت
دانش آموز، درگیری
عاملیتی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۲۷

استناد به این مقاله:

مهدوی خواه، علی. (۱۴۰۵). صدای دانش آموز و عاملیت در برنامه درسی: مرور انتقادی مدل‌های مشارکت و مذاکره در نظام‌های آموزشی منتخب با دلالت‌هایی برای ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۲۷۳-۲۹۸، ۱۴ (۲۷) <https://doi.org/10.22034/cstp.2026.588809.1173>



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

نیمه نخست سده بیست و یکم با چالش‌های بی‌سابقه‌ای برای نظام‌های آموزشی همراه بوده است. یونسکو (۲۰۲۱) هشدار داده که دموکراسی در حال پس‌رفت است و نقش آموزش در پرورش شهروندانی آگاه و مشارکت‌جو بیش از پیش مورد تأکید قرار گرفته است. در سند «بازاندیشی در آینده‌های مشترک ما»، یونسکو بر ضرورت انعقاد پیمان اجتماعی جدید برای آموزش و بازاندیشی در روابط میان دانش‌آموزان، معلمان و دانش تأکید کرده است. در این بازاندیشی، برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای که به همکاری معلمان و دانش‌آموزان در تولید دانش می‌انجامد، نقشی محوری ایفا می‌کنند.

مفهوم «صدای دانش‌آموز» از محوری‌ترین مفاهیم در بازاندیشی برنامه درسی است. کوک-ساتر^۱ (۲۰۰۶) آن را مشارکت فعال دانش‌آموزان در شکل‌دهی به آموزش خود و بهره‌گیری از بینش‌های منحصربه‌فرد آنان درباره تدریس، یادگیری و مدرسه تعریف می‌کند. پژوهش‌های گسترده‌ای نشان داده‌اند که مشارکت معنادار دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، افزون بر بهبود کیفیت یادگیری، به پرورش حس تعلق، اعتماد به نفس و مهارت‌های شهروندی می‌انجامد (میترا^۲، ۲۰۰۸؛ روداک و فیلدینگ^۳، ۲۰۰۶). با وجود این یافته‌ها، پژوهش‌های انتقادی نشان می‌دهند که در عمل، مشارکت دانش‌آموزان غالباً به فرصت‌های نمادین و محدود تقلیل می‌یابد (چارتریس و اسماردون^۴، ۲۰۱۹). شوراها دانش‌آموزی فاقد قدرت تصمیم‌گیری واقعی و نظرخواهی‌های سطحی که بدون تأثیر بر عمل آموزشی باقی می‌مانند، نمونه‌هایی از این رویکرد نمادین هستند (تیلور و رابینسون^۵، ۲۰۰۹). این شکاف میان تأکید نظری و واقعیت عملی، یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به‌شمار می‌رود.

در کنار صدای دانش‌آموز، مفهوم «عاملیت» نیز به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات برنامه درسی مطرح شده است. عاملیت در ساده‌ترین تعریف، به توانایی کنش‌گری مستقل و انتخابی اشاره دارد (مانیوخینا و وایز^۶، ۲۰۱۹). با این حال، پژوهشگران هشدار داده‌اند که عاملیت مفهومی «مشکل‌آفرین» است که اغلب به‌درستی تعریف یا عملیاتی نمی‌شود (ماتوسوف، فان دایک و کایومووا^۷، ۲۰۱۶). بیستا، پرایستلی و رابینسون^۸ (۲۰۱۵) عاملیت را نه به‌عنوان ظرفیت فردی، بلکه به‌عنوان چیزی که در کنش و تعامل با محیط تحقق می‌یابد، مفهوم‌سازی می‌کنند. ارتباط میان صدای دانش‌آموز و عاملیت، از پیچیده‌ترین موضوعات در حوزه مطالعات برنامه درسی است. به باور کلهلت^۹ (۲۰۱۹)، صدا حق بیان عقاید است در حالی که عاملیت به معنای اقدام است؛ یعنی نقطه‌ای که عقاید به تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری تبدیل می‌شوند. کوک-ساتر (۲۰۲۰) نیز بر این باور است که صدای دانش‌آموز و عاملیت زمانی به هم پیوند می‌خورند که نهادهای آموزشی صدای دانش‌آموزان را با قدرت آنان برای تأثیرگذاری بر تحلیل‌ها و شیوه‌های آموزشی پیوند دهند.

پژوهشگران حوزه برنامه درسی به دنبال ساختارهایی هستند که صدای دانش‌آموز را به‌گونه‌ای اصیل در برنامه درسی گنجانده و به عاملیت واقعی منجر شوند. «برنامه درسی مذاکره‌شده و تلفیقی»^{۱۰} که ریشه در آرای گارت بومر (بومر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۵) و

¹ Cook-Sather

² Mitra

³ Rudduck & Fielding

⁴ Charteris & Sardon

⁵ Taylor & Robinson

⁶ Manyukhina & Wyse

⁷ Matusov, von Duyke & Kayumova

⁸ Biesta, Priestley & Robinson

⁹ Kellett

¹⁰ Negotiated Integrated Curriculum

¹¹ Boomer

جیمز بین^۱ (۱۹۹۷) دارد، از امیدوارکننده‌ترین رویکردهاست. بومر و همکاران با ارائه مدل مذاکره برنامه درسی، بر ضرورت گفت‌وگوی مستمر میان معلمان و دانش‌آموزان برای ایجاد «قصد مشترک» در یادگیری تأکید کردند. این رویکرد، دانش‌آموزان را در مرکز تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی قرار می‌دهد و به آنان امکان می‌دهد تا در مورد محتوا، فرایند و ارزشیابی یادگیری خود به مذاکره با معلمان بپردازند (اورایلی و اوگرادی^۲، ۲۰۲۴). برون، بوویل و ووگلرس^۳ (۲۰۱۶) نیز با بسط آرای بومر، نشان داده‌اند که مذاکره برنامه درسی می‌تواند به پرورش شایستگی‌های شهروندی و دموکراتیک در دانش‌آموزان بینجامد. پژوهش‌های انجام‌شده در ایرلند (فیتزپاتریک^۴، ۲۰۱۶) نشان داده است که چنین رویکردی می‌تواند به درگیری اصیل دانش‌آموزان و شکل‌گیری عاملیت پویا و نوظهور بینجامد.

در سطح بین‌المللی، نظام‌های آموزشی منتخب هر کدام به شیوه‌های متفاوتی به موضوع عاملیت دانش‌آموز پرداخته‌اند. نظام آموزشی نیوزیلند با تأکید بر شایستگی‌های کلیدی و رویکرد تلفیق برنامه درسی دانش‌آموز-محور (داون، برو و فاگارتی-پری^۵، ۲۰۲۴)، بستری برای مشارکت دانش‌آموزان فراهم آورده است. نظام آموزشی ایرلند با ایجاد فضای رسمی برای برنامه درسی مذاکره‌شده در چارچوب دوره اول متوسطه، به عملیاتی‌سازی صدای دانش‌آموز پرداخته است (اورایلی و اوگرادی، ۲۰۲۴). نظام آموزشی استونی با پروژه SMOOTH^۶ و رویکرد مشاعات آموزشی، تجربه ارزشمندی در کاربرد مدل لاندی ارائه داده است (مورنو-رومریو^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). نظام آموزشی کره جنوبی با اصلاحات مبتنی بر شایستگی، با چالش نظام متمرکز مواجهه است (کیم^۸، ۲۰۲۶؛ لی^۹، ۲۰۲۶) و نظام آموزشی فنلاند با وجود رویکردهای مترقی، با چالش‌هایی در تبدیل گفتمان عاملیت به عمل مواجهه است (نیمینن و هانولا^{۱۰}، ۲۰۲۶؛ کایاما و کومپولاینن^{۱۱}، ۲۰۱۹).

در ایران، با وجود تأکید اسناد بالادستی بر «نقش‌آفرینی دانش‌آموزان و انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه» (خطاط و همکاران، ۱۴۰۴)، پژوهش‌های محدودی به موضوع صدای دانش‌آموز در برنامه درسی پرداخته‌اند. آنچه موجود است عمدتاً متمرکز بر آموزش عالی بوده و نشان می‌دهد که رویکرد غالب به مشارکت دانش‌آموزان در ایران نمادین و محدود است (ویسی و احمدی، ۲۰۲۳؛ احمدی، ۲۰۲۱، ۲۰۲۲). محمدی و همکاران (۱۴۰۰) با مطالعه بر روی مدیران مدارس ابتدایی، صدای دانش‌آموز را «استراتژی برای توسعه دلبستگی، تعلق خاطر و غلبه بر سکوت دانش‌آموزان» تعریف کرده‌اند. مهدوی‌خواه و همکاران (۱۴۰۲) نیز «تلقی سنتی از کودک بودن دانش‌آموزان» را یکی از مهم‌ترین موانع مشارکت آنان در برنامه درسی ایران دانسته و بر این باورند که دانش‌آموزان «انسان نابالغی» تلقی می‌شوند که «نمی‌توان به حاصل از مشارکت آنان اعتماد کرد». مطالعه اخیر خطاط و همکاران (۱۴۰۴) نیز چهار شرط اساسی را برای اجرای مؤثر صدای دانش‌آموز در ایران شناسایی کرده است: چارچوب قانونی شفاف، سازوکارهای پاسخ‌گویی و بازخورد قوی، تأمین مالی پایدار و فرهنگ مشارکتی مدرسه.

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش، شکاف قابل‌توجهی میان تأکیدات نظری بر اهمیت صدای دانش‌آموز و عاملیت از یک سو، و واقعیت‌های عملی نظام‌های آموزشی از سوی دیگر وجود دارد. این شکاف در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران به مراتب

¹ Beane

² O'Reilly & O'Grady

³ Bron, Bovill & Veuglers

⁴ Fitzpatrick

⁵ Dowden, Brough & Fogarty-Perry

⁶ Shared Meaning Of Open Technology Horizons

⁷ Moreno-Romero

⁸ Kim

⁹ Lee

¹⁰ Nieminen & Hannula

¹¹ Kajamaa & Kumpulainen

آشکارتر است. بر این اساس، مقاله حاضر در پی دستیابی به سه هدف اصلی است: نخست، تبیین نسبت مفهومی میان «صدای دانش‌آموز» و «عاملیت» در طراحی برنامه درسی؛ دوم، شناسایی و تحلیل مدل‌های موفق مشارکت و مذاکره در برنامه درسی نظام‌های آموزشی منتخب؛ و سوم، استخراج دلالت‌های این تجرب برای نظام آموزشی ایران. برای دستیابی به این اهداف، سه پرسش پژوهشی اصلی مطرح می‌شود. ساختار مقاله نیز به گونه‌ای سازماندهی شده است که پس از این مقدمه، چارچوب نظری، روش‌شناسی، یافته‌ها و نتیجه‌گیری به ترتیب ارائه می‌شوند.

بیان مسئله و چارچوب نظری

برای تحلیل نظام‌مند برنامه درسی مبتنی بر عاملیت دانش‌آموز، درک دقیق مفاهیم بنیادین و روابط میان آنها ضروری است. در این بخش، مفاهیم کلیدی «صدای دانش‌آموز»، «عاملیت» و «درگیری» تعریف و تبیین می‌شوند و نسبت مفهومی آنها با تأکید بر نقش واسطه‌گری درگیری تشریح می‌گردد. همچنین چارچوب‌های نظری اصلی شامل مدل لاندی (لاندی^۱، ۲۰۰۷)، تحلیل گفتمان‌های صدای دانش‌آموز (چارتریس و اسماردون، ۲۰۱۹) و مدل ارتباط صدا، درگیری و عاملیت (اورایی و اوگرادی، ۲۰۲۴) معرفی و نقد می‌شوند. در پایان، مدل مفهومی مقاله بر اساس ترکیب این چارچوب‌ها ارائه می‌شود.

مفهوم «صدای دانش‌آموز» در سه دهه اخیر به یکی از محوری‌ترین مفاهیم در گفتمان‌های اصلاحات آموزشی تبدیل شده است. این مفهوم ریشه در جنبش‌های حقوق کودک دارد و با تصویب «کنوانسیون حقوق کودک»^۲ در سال ۱۹۸۹ و ماده ۱۲ آن، شتابی تازه گرفت (لاندی، ۲۰۰۷). ماده ۱۲ کنوانسیون، کشورهای عضو را ملزم می‌سازد که به عقاید کودک «بر اساس سن و بلوغ او وزن مناسب» دهند و این حق را برای کودکان تضمین کنند که در «تمام امور مربوط به کودک» اظهارنظر نمایند (لاندی، ۲۰۰۷). این ماده، مبنای قانونی الزام‌آوری برای مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی فراهم آورده است (اورایی و اوگرادی، ۲۰۲۴). با این حال، چنانکه لاندی (۲۰۰۷) هشدار داده، «صدا به تنهایی کافی نیست» و تحقق مشارکت اصیل مستلزم فراهم‌آمدن شرایطی فراتر از صرفاً شنیده شدن است.

کوک-ساتر (۲۰۰۶) صدای دانش‌آموز را مشارکت فعال دانش‌آموزان در شکل‌دهی به آموزش خود و بهره‌گیری از بینش‌های منحصربه‌فرد آنان درباره تدریس، یادگیری و مدرسه تعریف می‌کند. از دیدگاه میس، فینران و بلک^۳ (۲۰۱۹)، صدای دانش‌آموز «به‌طور مرکزی به چالش کشیدن تصورات بزرگسالان از صدا، مفروضات درباره کودکی و روابط سلسله‌مراتبی قدرت در مدارس مربوط می‌شود». در محافظه‌کارانه‌ترین شکل، صدا به معنای «ابراز نظر هنگام پرسیده شدن» است، بدون تضمین پاسخ‌گویی مؤثر. در رادیکال‌ترین شکل، صدا «فراخوانی برای تغییر فرهنگی است که فضاها و ذهن‌ها را نه فقط به صدا، بلکه به حضور و قدرت دانش‌آموزان می‌گشاید» (کوک-ساتر، ۲۰۰۶). روداک و فیلدینگ (۲۰۰۶) نیز هشدار داده‌اند که محبوبیت مفهوم صدای دانش‌آموز می‌تواند به «همراهی سطحی» بینجامد و بر اهمیت توجه به روابط قدرت، تعهد به اصالت و اصل شمولیت تأکید دارند.

چارتریس و اسماردون (۲۰۱۹) در تحلیل گفتمان‌های صدای دانش‌آموز، هفت دسته‌بندی ایدئولوژیک را شناسایی کرده‌اند: (۱) ابزار حکمرانی، (۲) پاسخ‌گویی، (۳) دگرگونی نهادی، (۴) عاملیت یادگیرنده، (۵) شخصی‌سازی یادگیری، (۶) هم‌کاری رادیکال، و (۷) صدای انتقادی-اجتماعی و استعمارزدایانه. به باور آن‌ها، مسئله کلیدی نحوه جایگاه‌یابی دانش‌آموزان در ساختارهای قدرت مدرسه است. تیلور و رایینسون (۲۰۰۹) نیز با رویکرد پسااستخارگراییانه نشان داده‌اند که قدرت عامل مهمی در شکل‌دهی به مبانی فلسفی کار صدای دانش‌آموز و مفروضات عملی درباره امکان‌پذیری آن است.

¹ Lundy

² United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)

³ Mayes, Finneran & Black

مدل لاندی (۲۰۰۷) یکی از تأثیرگذارترین چارچوب‌ها برای مفهوم‌سازی و عملیاتی‌سازی صدای دانش‌آموز است که بر اساس ماده ۱۲ کنوانسیون تدوین شده است. این مدل چهار عنصر کلیدی را شناسایی می‌کند: «فضا»، «صدا»، «مخاطب» و «نفوذ». عنصر اول، فضا، به ایجاد فرصت‌های ایمن و فراگیر برای دانش‌آموزان اشاره دارد تا بتوانند عقاید خود را شکل دهند و ابراز کنند (لاندی، ۲۰۰۷؛ کینن، بردی و فورکان^۱، ۲۰۱۹). عنصر دوم، صدا، به فراهم‌آوردن شرایطی برای دانش‌آموزان اشاره دارد که بتوانند عقاید خود را بیان کنند (لاندی، ۲۰۰۷؛ پختلیدیس و کیوپکیولیس^۲، ۲۰۲۰). عنصر سوم، مخاطب، به وجود شنوندگانی متعهد اشاره دارد که به عقاید دانش‌آموزان به‌صورت جدی گوش دهند (لاندی، ۲۰۰۷). عنصر چهارم، نفوذ، به ترجمه صدای دانش‌آموزان به اقدام عملی اشاره دارد. لاندی (۲۰۰۷) تأکید دارد که این چهار عنصر باید به‌صورت توالی منطقی و با توجه به زمینه خاص طراحی و اجرا شوند. مورنو-رومر و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه قوم‌نگاری خود در استونی نشان دادند که عناصر چهارگانه مدل لاندی چگونه در دو محیط آموزشی متفاوت تحقق می‌یابند. با وجود کاربرد گسترده مدل لاندی در تحلیل مشارکت دانش‌آموزان، این مدل به‌تنهایی برای تبیین مفهوم عاملیت کافی نیست و نیاز به مفهوم‌سازی دقیق‌تری از عاملیت دارد که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

در کنار صدای دانش‌آموز، مفهوم «عاملیت» نیز به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات برنامه درسی مطرح شده است. بلندورا^۳ (۲۰۱۷) عاملیت را «تولید عمدی تأثیرات از طریق کنش‌های فرد» تعریف می‌کند. با این حال، این تعریف فردگرایانه با نقدهای جدی مواجه شده است. پژوهشگران حوزه کودک و جامعه‌شناسی معتقدند که عاملیت نه یک «ویژگی» فردی، بلکه پدیده‌ای رابطه‌ای، وابسته و زمینه‌مند است (اسر، بادر، بتس و هانگرلند^۴، ۲۰۱۶؛ کاکبرن^۵، ۲۰۱۳). پولور^۶ (۲۰۱۴) بر این باور است که عاملیت باید در روابط اجتماعی و وابستگی متقابل جایابی شود، نه در استقلال و خودمختاری. اسر و همکاران (۲۰۱۶) بر این باورند که در ادبیات عاملیت، تأکید بر «ویژگی فردی» به‌جای «رابطه‌ای» بودن آن، می‌تواند به «تاریخ‌زدایی، جامعه‌زدایی و فرد-محوری» در مفهوم‌سازی عاملیت بینجامد. هانسون^۷ (۲۰۱۶) نیز عاملیت را در رویه‌های غیرمتمرکزی که کودکان در آنها مشارکت می‌کنند متجلی می‌داند. در حوزه برنامه درسی، بسیاریوخینا و وایز (۲۰۱۹) از منظر رئالیسم انتقادی بر علیت متقابل میان ساختار و عاملیت تأکید دارند. بیستا، پرایستلی و رابینسون (۲۰۱۵) عاملیت را نه به‌عنوان ظرفیت فردی، بلکه به‌عنوان چیزی که در کنش و تعامل با محیط تحقق می‌یابد، مفهوم‌سازی می‌کنند. برگ^۸ (۲۰۲۴) با الهام از «منطق مراقبت» مول^۹ (۲۰۰۸)، عاملیت را فرایندی پیوسته، چندلایه و وابسته به بسترهای مادی، عاطفی و رابطه‌ای می‌داند.

در بافت ایران، مفهوم‌سازی عاملیت با رویکرد اسلامی «انسان به‌منزله عامل» پیوند خورده است. ناصرزعی و همکاران (۱۴۰۳) بر این باورند که «در رویکرد اسلامی «انسان به‌منزله عامل»، شخصیت انسان، به‌طور عمده از طریق عمل و عاملیت او ساخته می‌شود و عاملیت وی مبتنی بر مبادی اساسی شناختی، گرایشی و ارادی است». همچنین، محمدی و همکاران (۱۴۰۰) صدای دانش‌آموز را «استراتژی برای توسعه دلبستگی، تعلق خاطر و غلبه بر سکوت دانش‌آموزان» تعریف کرده‌اند. ماتوسوف، فان دایک و کایومووا (۲۰۱۶) سه نوع عاملیت را متمایز می‌کنند: «عاملیت ابزاری» که در خدمت اهداف از پیش تعیین‌شده است؛ «عاملیت

¹ Kennan, Brady & Forkan

² Pechteldis & Kioukiolis

³ Bandura

⁴ Esser, Baader, Betz & Hungerland

⁵ Cockburn

⁶ Polvere

⁷ Hanson

⁸ Bragg

⁹ Mol

کوششی» که در آن دانش‌آموز انگیزه برای انجام عملی از پیش تعیین‌شده دارد؛ و «عاملیت پویا و نوظهور» که در آن اهداف و فعالیت‌ها در جریان یادگیری مشترک ظهور می‌یابند. این نوع سوم که «عاملیت مؤلفانه» نیز نامیده می‌شود، به تغییر هویت و تحول روابط اجتماعی می‌انجامد.

ارتباط میان صدای دانش‌آموز و عاملیت از پیچیده‌ترین موضوعات در ادبیات برنامه درسی است. کله‌لت (۲۰۱۹) صدا را «حق ابراز عقاید» و عاملیت را «اقدام» می‌داند. کوک-ساتر (۲۰۲۰) بر این باور است که این دو زمانی به هم پیوند می‌خورند که نهادهای آموزشی «صدای دانش‌آموزان را با قدرت آنان برای تأثیرگذاری بر تحلیل‌ها و شیوه‌های آموزشی پیوند دهند». فیلدینگ^۱ (۲۰۰۴) بر ضرورت «هم‌کاری رادیکال» و «گفت‌وگوی اصیل» تأکید دارد. اورایی و اوگرادی (۲۰۲۴) مدلی مفهومی ارائه داده‌اند که در آن «درگیری» نقش واسطه‌گری کلیدی ایفا می‌کند. بر اساس این مدل، سه شکل از درگیری قابل تشخیص است: «درگیری محدود» که در آن دانش‌آموزان در نقش منفعل قرار می‌گیرند؛ «درگیری فعال» که در آن به ایده‌های دانش‌آموزان توجه می‌شود؛ و «درگیری عاملیتی» که در آن دانش‌آموزان در همکاری با معلمان، یادگیری خود را هدایت می‌کنند. تنها از طریق درگیری عاملیتی است که صدای دانش‌آموز در تعریف کامل خود (شامل تعیین محتوا، روش‌های یادگیری، پژوهش مشارکتی، تأمل و ارزشیابی) تجلی می‌یابد و به عاملیت اصیل می‌انجامد. لوسون و لوسون^۲ (۲۰۱۳) سه شاخص برای درگیری شناسایی کرده‌اند: توجهی، اجتماعی-فرهنگی و جایگاهی که بر نحوه جایابی دانش‌آموزان در ساختارهای قدرت مدرسه متمرکز است. بر اساس مدل اورایی و اوگرادی (۲۰۲۴)، علت متقابلی میان درگیری و عاملیت وجود دارد. درگیری عاملیتی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا یادگیری خود را هدایت کنند و این تجربه، به تغییر نگرش معلمان و بازتعریف نقش‌ها می‌انجامد. برون، بوویل و ووگلرس (۲۰۱۶) نیز بر این باورند که مذاکره برنامه درسی می‌تواند به پرورش شایستگی‌های شهروندی و دموکراتیک بینجامد.

چارچوب مفهومی مقاله حاضر بر سه اصل استوار است. اصل نخست، «صدای دانش‌آموز به‌عنوان بنیاد عاملیت» است که بر اساس مدل لاندی (۲۰۰۷)، صدای دانش‌آموز را فرایندی مستمر از ایجاد فضا، شنیده شدن، تأثیرگذاری و تغییر می‌داند. اصل دوم، «درگیری به‌عنوان واسطه تحقق عاملیت» است که بر اساس مدل اورایی و اوگرادی (۲۰۲۴)، درگیری عاملیتی را حلقه واسط میان صدا و عاملیت معرفی می‌کند. اصل سوم، «زمینه‌مندی و فرهنگ‌پذیری عاملیت» است که بر اساس رویکردهای انتقادی و پسانسان‌گرایانه (برگ، ۲۰۲۴؛ اسر و همکاران، ۲۰۱۶)، عاملیت را پدیده‌ای زمینه‌مند و فرهنگ‌پذیر می‌داند. بر اساس این سه اصل، صدای دانش‌آموز (شامل چهار عنصر فضا، صدا، مخاطب و نفوذ) از طریق ایجاد درگیری عاملیتی (شامل تعیین محتوا، روش، پژوهش مشارکتی، تأمل و ارزشیابی) به عاملیت اصیل (شامل عاملیت پویا و مؤلفانه) منجر می‌شود. این فرایند در بستر ساختارهای برنامه درسی و عوامل زمینه‌ای (فرهنگ مدرسه، سیاست‌های آموزشی، باورهای معلمان و دانش‌آموزان) تحقق می‌یابد. جدول ۱ خلاصه این چارچوب مفهومی را نشان می‌دهد.

¹ Fielding

² Lawson & Lawson

جدول ۱- خلاصه چارچوب مفهومی مقاله

مفهوم	تعریف	عناصر کلیدی	منبع نظری
صدای دانش‌آموز	مشارکت فعال در شکل‌دهی به آموزش	فضا، صدا، مخاطب، نفوذ	لاندی (۲۰۰۷)
درگیری عاملیتی	هدایت فعال یادگیری با همکاری معلم	تعیین محتوا، روش، پژوهش، تأمل، ارزشیابی	اورایی و اوگرادی (۲۰۲۴)
عاملیت اصیل	کنش‌گری مستقل و هدفمند	عاملیت پویا، عاملیت مؤلفانه	ماتوسوف، فان دایک و کایومووا (۲۰۱۶)

این چارچوب مفهومی، مبنای تحلیل تجارب جهانی در بخش‌های بعدی مقاله قرار خواهد گرفت و در تحلیل تطبیقی نظام‌های آموزشی منتخب و استخراج دلالت‌های آنها برای نظام آموزشی ایران به کار گرفته خواهد شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با دو هدف اصلی انجام شده است: مرور انتقادی تجارب جهانی برنامه درسی مبتنی بر عاملیت دانش‌آموز و تحلیل مدل‌های مشارکت و مذاکره در نظام‌های آموزشی منتخب. با توجه به ماهیت ترکیبی، تحلیلی و انتقادی پژوهش، روش «مرور نظام‌مند-انتقادی»^۱ به عنوان رویکرد اصلی انتخاب شده است. این رویکرد ترکیبی از دقت روش‌شناختی مرور نظام‌مند و عمق تحلیلی مرور انتقادی است (گرلنت و بوث^۲، ۲۰۰۹). در مرور نظام‌مند-انتقادی، برخلاف مرور نظام‌مند سنتی که بر گردآوری و ترکیب کمی یافته‌ها متمرکز است، تأکید بر ارزیابی کیفی منابع، تحلیل مفروضات و ارائه تفسیرهای نظری نوین است (توراکو^۳، ۲۰۰۵).

راهبرد جستجوی منابع بر اساس پروتکل پیش‌تعیین‌شده اجرا شده است. پایگاه‌های داده مورد استفاده شامل ERIC، ProQuest Education Database، SpringerLink، Taylor & Francis Online، Web of Science، Scopus بوده‌اند. کلیدواژه‌های جستجو در دو زبان فارسی و انگلیسی شامل «صدای دانش‌آموز»، «عاملیت دانش‌آموز»، «مشارکت دانش‌آموز»، «درگیری دانش‌آموز»، «برنامه درسی مذاکره‌ای» و «هم‌آفرینی برنامه درسی» بوده‌اند. برای شناسایی پژوهش‌های مرتبط با نظام‌های آموزشی خاص، ترکیب کلیدواژه‌ها با نام کشورها (ایرلند، نیوزیلند، استونی، کره جنوبی، فنلاند، کانادا، استرالیا) نیز به کار گرفته شد. بازه زمانی جستجو از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ در نظر گرفته شد تا هم ریشه‌های تاریخی مفهوم صدای دانش‌آموز و هم تحولات معاصر آن پوشش داده شود.

معیارهای ورود و خروج منابع به صورت نظام‌مند اعمال شده‌اند. معیارهای ورود شامل: (۱) مقالات و کتاب‌هایی که به طور مستقیم به موضوع صدای دانش‌آموز و عاملیت در برنامه درسی پرداخته باشند؛ (۲) پژوهش‌های تجربی و نظری منتشرشده در مجلات معتبر علمی-پژوهشی؛ (۳) منابع منتشرشده در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ (با تأکید بر منابع پس از ۲۰۱۵)؛ (۴) منابع به زبان انگلیسی یا فارسی؛ و (۵) پژوهش‌هایی که به طور خاص به مدل‌های مشارکت و مذاکره پرداخته باشند. معیارهای خروج نیز شامل: (۱) مقالاتی که صرفاً به صدای دانش‌آموز در حوزه‌های غیربرنامه‌درسی پرداخته‌اند؛ (۲) پژوهش‌های فاقد چارچوب نظری مشخص؛ (۳) گزارش‌های همایشی بدون داوری معتبر؛ و (۴) منابع پیش از سال ۲۰۰۰ که به روزرسانی نشده‌اند.

¹ Systematic Critical Review

² Grant & Booth

³ Torracco

فرایند جستجو و گزینش در چهار مرحله انجام شد که در جدول ۲ خلاصه شده است. جستجوی اولیه با کلیدواژه‌های تعیین‌شده منجر به شناسایی ۴۸۷ منبع بالقوه شد. غربالگری بر اساس عنوان و چکیده، ۳۱۰ منبع نامرتبط را حذف و ۱۷۷ منبع را برای بررسی بیشتر باقی گذاشت. بررسی متن کامل و اعمال معیارهای ورود و خروج، ۶۲ منبع را برای تحلیل نهایی انتخاب کرد. جستجوی معکوس (بازبینی فهرست منابع مقالات کلیدی) ۱۵ منبع جدید اضافه کرد و در نهایت ۷۷ منبع برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. تنوع جغرافیایی منابع شامل ایران، ایرلند، استونی، انگلستان، استرالیا، کانادا، نیوزیلند، فنلاند، کره جنوبی، آفریقای جنوبی، هلند و آمریکا می‌شود. برای ارزیابی کیفیت مطالعات منتخب، از ابزار CASP برای مطالعات کیفی و چک‌لیست JBI برای مطالعات ترکیبی استفاده شد. مطالعات با کیفیت پایین از تحلیل نهایی حذف شدند.

جدول ۲- فرایند جستجو و گزینش منابع

مرحله	تعداد منابع	توضیح
جستجوی اولیه	۴۸۷	شناسایی منابع با کلیدواژه‌های تعیین‌شده
غربالگری اولیه (عنوان و چکیده)	۱۷۷	حذف منابع نامرتبط (۳۱۰ منبع)
بررسی متن کامل	۶۲	اعمال معیارهای ورود و خروج
جستجوی معکوس	۷۷	افزودن ۱۵ منبع جدید

فرایند تحلیل داده‌ها در چهار مرحله انجام شد. گام نخست، «خوانش اولیه و آشنایی با داده‌ها»: تمامی منابع انتخاب‌شده به‌صورت کامل مطالعه و خلاصه‌ای از هر منبع تهیه شد. گام دوم، «کدگذاری موضوعی»: بر اساس سؤالات پژوهش و چارچوب مفهومی، کدهای اولیه استخراج و بر روی متن منابع اعمال شدند. کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد و برای افزایش اعتبار، ۲۰٪ از منابع توسط پژوهشگر دوم کدگذاری شدند (توافق بین کدگذاران با ضریب کاپای کوهن برابر با ۰/۸۲). گام سوم، «ترکیب و تحلیل موضوعی»: کدها در قالب مضامین اصلی سازماندهی و روابط آنها بر اساس چارچوب مفهومی تحلیل شد. در این مرحله، مفهوم‌سازی‌های مختلف از عاملیت و نسبت‌های متفاوت صدا و عاملیت در پژوهش‌های مختلف شناسایی و تحلیل شدند. گام چهارم، «تحلیل انتقادی و ارائه چارچوب مفهومی»: بر اساس ترکیب موضوعات و تحلیل روابط قدرت و مفروضات ایدئولوژیک، چارچوب مفهومی نهایی تدوین شد. تحلیل انتقادی بر سه محور متمرکز بود: تحلیل مفروضات نهفته در مفهوم‌سازی‌های مختلف، شناسایی شکاف میان نظریه و عمل، و نقد رویکردهای نمادین و ابزاری به مشارکت دانش‌آموزان. این تحلیل با بهره‌گیری از رویکردهای نظری مختلف (نظریه انتقادی، پس‌اساختارگرایی و پس‌انسان‌گرایی) انجام شده است. برای تأمین اعتبار یافته‌ها، راهبردهای زیر به کار گرفته شد: سه‌سوسازی منابع با استفاده از منابع متنوع از نظام‌های آموزشی مختلف؛ بازخورد هم‌تایان با به اشتراک‌گذاری خلاصه یافته‌ها با دو پژوهشگر آشنا به حوزه برنامه‌دستی؛ شفافیت روش‌شناختی با گزارش کامل مراحل پژوهش؛ و بازنگری توسط هم‌تایان با استفاده از منابع مجلات معتبر علمی-پژوهشی.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه است. نخست، وابستگی به منابع موجود: مرور انتقادی به‌طور ذاتی به منابع قابل‌دسترس محدود است و پژوهش‌های ارزشمند نمایه‌نشده ممکن است از دسترس خارج شده باشند. به‌ویژه در مورد پژوهش‌های داخلی ایران، تعداد منابع محدود و متمرکز بر آموزش عالی است. دوم، عدم تعمیم‌پذیری آماری: یافته‌ها بر اساس ترکیب تفسیری منابع است و به دنبال شناسایی الگوها و دلالت‌های نظری است، نه تعمیم‌پذیری آماری. سوم، زبان: با وجود پوشش منابع فارسی و انگلیسی، پژوهش‌های ارزشمند به‌زبان‌های دیگر ممکن است گنجانده نشده باشند. چهارم، سوگیری انتشار: احتمال غلبه مطالعات با یافته‌های مثبت در منابع وجود دارد. پنجم، تغییرات سریع در سیاست‌گذاری: تحولات جدید در نظام‌های آموزشی پس از اتمام

پژوهش ممکن است رخ دهد. جامعه پژوهش شامل تمامی مقالات، کتاب‌ها و گزارش‌های مرتبط با صدای دانش‌آموز و عاملیت در برنامه درسی در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ است. با وجود این محدودیت‌ها، رعایت راهبردهای روش‌شناختی، اعتبار یافته‌ها را تضمین می‌کند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مرور نظام‌مند و تحلیل انتقادی منابع در چهار حوزه اصلی ارائه می‌شود: نسبت مفهومی صدای دانش‌آموز و عاملیت، ساختارهای برنامه درسی در نظام‌های آموزشی منتخب، مدل‌های مشارکت و مذاکره، و چالش‌های تحقق عاملیت دانش‌آموز.

نسبت مفهومی صدای دانش‌آموز و عاملیت

تحلیل نظام‌مند منابع نشان می‌دهد که نسبت میان صدای دانش‌آموز و عاملیت، از پیچیده‌ترین موضوعات ادبیات برنامه درسی است. کله‌ت (۲۰۱۹) صدا را «حق ابراز عقاید» و عاملیت را «اقدام» می‌داند و بر این باور است که عاملیت نقطه‌ای است که عقاید به تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری تبدیل می‌شوند. در مقابل، باندورا (۲۰۱۷) با رویکردی فردگرایانه، عاملیت را «تولید عمدی تأثیرات از طریق کنش‌های فرد» تعریف می‌کند. با این حال، پژوهشگران حوزه کودک و جامعه‌شناسی معتقدند که عاملیت پدیده‌ای رابطه‌ای، وابسته و زمینه‌مند است (اسر، بادر، بتس و هانگرلند، ۲۰۱۶؛ کاکبرن، ۲۰۱۳). پولور (۲۰۱۴) بر این باور است که عاملیت باید در روابط اجتماعی و وابستگی متقابل جایابی شود، نه در استقلال و خودمختاری.

ماتوسوف، فان دایک و کایومووا (۲۰۱۶) سه نوع عاملیت را متمایز می‌کنند: «عاملیت ابزاری» در خدمت اهداف از پیش تعیین‌شده؛ «عاملیت کوششی» با انگیزه برای انجام عملی از پیش تعیین‌شده؛ و «عاملیت پویا و نوظهور» که در آن اهداف در جریان یادگیری مشترک ظهور می‌یابند. تنها نوع سوم که «عاملیت مؤلفانه» نیز نامیده می‌شود، با رویکردهای اصیل به صدای دانش‌آموز همخوانی دارد.

اورایی و اوگرادی (۲۰۲۴) مدلی ارائه داده‌اند که در آن «درگیری» نقش واسطه‌گری کلیدی ایفا می‌کند. بر اساس این مدل، سه شکل از درگیری قابل تشخیص است: «درگیری محدود» که دانش‌آموزان در نقش منفعل قرار می‌گیرند؛ «درگیری فعال» با توجه به ایده‌های دانش‌آموزان؛ و «درگیری عاملیتی» که دانش‌آموزان در همکاری با معلمان، یادگیری خود را هدایت می‌کنند. تنها از طریق درگیری عاملیتی است که صدای دانش‌آموز در تعریف کامل خود (شامل تعیین محتوا، روش‌های یادگیری، پژوهش مشارکتی، تأمل و ارزشیابی) تجلی می‌یابد و به عاملیت اصیل می‌انجامد. لوسون و لوسون (۲۰۱۳) نیز سه شاخص برای درگیری شناسایی کرده‌اند: توجهی، اجتماعی-فرهنگی و جایگاهی که بر نحوه جایابی دانش‌آموزان در ساختارهای قدرت مدرسه متمرکز است.

چارتریس و اسماردون (۲۰۱۹) نشان می‌دهند که گفتمان‌های مختلف صدای دانش‌آموز (از فنی-عقلانی تا دموکراتیک) دلالت‌های متفاوتی برای نسبت صدا و عاملیت دارند. تیلور و رابینسون (۲۰۰۹) نیز با رویکردی پسااستراکچرالیستی نشان داده‌اند که قدرت عامل مهمی در شکل‌دهی به مبانی فلسفی کار صدای دانش‌آموز است. بر اساس یافته‌ها، نسبت صدا و عاملیت به‌صورت یک زنجیره علی خطی نیست، بلکه رابطه‌ای دیالکتیکی و زمینه‌مند است که در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳- نسبت مفهومی صدای دانش آموز و عاملیت

رویکرد نظری	مفهوم سازی صدا	مفهوم سازی عاملیت	نسبت صدا و عاملیت	منبع
حقوقی-حقوقی	حق ابراز عقیده	توانایی کنش گری مستقل	صدا مقدم بر عاملیت	کلهت (۲۰۱۹)
روان شناختی- فردگرایانه	بیان عقاید در تصمیم گیری	تولید عمدی تأثیرات	صدا و عاملیت به هم پیوسته	باندورا (۲۰۱۷)
جامعه شناختی- رابطه ای	مشارکت در شکل دهی به آموزش	کنش گری در شبکه روابط اجتماعی	عاملیت در رابطه با صدا تحقق می یابد	اسر و همکاران (۲۰۱۶)؛ پولور (۲۰۱۴)
آموزشی- عملیاتی	تعیین محتوا، روش و ارزشیابی	درگیری عاملیتی و هدایت یادگیری	درگیری واسطه میان صدا و عاملیت	اورایلی و اوگرادی (۲۰۲۴)
پسانسان گرایانه	امری عاطفی، مادی و زمینه مند	فرایندی پیوسته و وابسته به بستر	صدا و عاملیت در شبکه کنشگران ظهور می یابند	برگ (۲۰۲۴)

ساختارهای برنامه درسی در نظام های آموزشی منتخب

تحلیل تطبیقی پنج نظام آموزشی منتخب نشان می دهد که ساختارهای برنامه درسی نقش تعیین کننده ای در امکان پذیری عاملیت دانش آموز دارند.

نظام آموزشی ایرلند با ایجاد فضای رسمی برای «برنامه درسی تلفیقی مذاکره شده» (NIC) در دوره اول متوسطه، منتخب در عملیاتی سازی صدای دانش آموز است. پژوهش فیتزپاتریک، اوگرادی و اورایلی (۲۰۱۸) نشان می دهد که رویکرد NIC با اولویت دهی به دغدغه های دانش آموزان، به درگیری پایدار و عاملیت پویا می انجامد. دانش آموزان در این رویکرد، مشارکت خود را با عباراتی مانند «امروز ما انتخاب کردیم که چه چیزی یاد بگیریم» توصیف می کنند. طرح NEEDS¹ نیز با هدف ایجاد فضایی برای درگیری عاملیتی پایدار در برنامه درسی رسمی، گام مهمی در نهادینه سازی صدای دانش آموز برداشته است (اورایلی و اوگرادی، ۲۰۲۴).

نظام آموزشی نیوزیلند با تأکید بر «شایستگی های کلیدی» و تلفیق برنامه درسی دانش آموز-محور، بستری برای مشارکت دانش آموزان فراهم آورده است (داون، برو و فاگارتی-پری، ۲۰۲۴؛ برو، ۲۰۱۲). پژوهش برو (۲۰۱۲) نشان داد که افزایش تدریجی سطح مشارکت دانش آموزان، به افزایش اعتماد به نفس و شایستگی معلمان می انجامد. وود، تیلور و اتکینز² (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که جایگاه قدرت به صورت پویا و بین نسلی میان معلمان و دانش آموزان در جریان پروژه های اقدام اجتماعی جابه جا می شود.

¹ Negotiating the Essentials for Education in Democratic Societies

² Wood, Taylor & Atkins

نظام آموزشی استونی با پروژه SMOOTH و رویکرد «مشاعات آموزشی»، تجربه ارزشمندی در کاربرد مدل لاندی ارائه داده است. مورو-رومرو و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که عناصر چهارگانه مدل لاندی در دو محیط آموزشی متفاوت (مدرسه دموکراتیک و مرکز آموزش غیررسمی) تحقق می‌یابند و مشاعات آموزشی به‌طور ذاتی صدای دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. عنصر «نفوذ» در این رویکرد، نه تنها به‌صورت «بالا به پایین»، بلکه به‌صورت «پایین به بالا» نیز عمل می‌کند. نظام آموزشی کره جنوبی با اصلاحات مبتنی بر شایستگی، با چالش نظام متمرکز مواجه است. کیم (۲۰۲۶) نشان داد که عاملیت دانش‌آموز در سطح مشورتی باقی می‌ماند و طراحی مشارکتی ضعیف است. یون و رونلوند^۱ (۲۰۲۰) نیز نشان دادند که در فنلاند و کره جنوبی، علی‌رغم تفاوت‌های فرهنگی، عاملیت دانش‌آموزان به‌شدت محدود است و دانش‌آموزان به‌نوعی تعادل ظریف میان کنترل معلم و عاملیت خود تمایل دارند. نظام آموزشی فنلاند با وجود رویکردهای متمرکز، با چالش‌هایی مواجه است. نیمینن و هانولا^۲ (۲۰۲۶) نشان دادند که هم‌آفرینی ارزشیابی با مقاومت برخی دانش‌آموزان مواجه می‌شود. کایاما و کومپولاینن^۳ (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که فضاهای یادگیری نوآورانه می‌توانند زمینه‌ساز عاملیت دگرگون‌ساز باشند. کتونن و نیمینن^۴ (۲۰۲۵) پنج نوع معلم را در مواجهه با اصلاحات ارزشیابی شناسایی کردند: مشتاق، مجری با رغبت، منتقد مطیع، ایمن و سرکش. جدول ۴ تحلیل تطبیقی نظام‌های آموزشی منتخب را نشان می‌دهد.

جدول ۴- تحلیل تطبیقی نظام‌های آموزشی منتخب

نظام آموزشی	رویکرد اصلی	ساختار برنامه درسی	نقش دانش‌آموز	چالش اصلی	نقاط قوت
ایرلند	NIC و NEEDS	انعطاف‌پذیر با فضای رسمی مذاکره	هم‌سازنده برنامه درسی	نیاز به زمان و حمایت ساختاری	ایجاد فضای رسمی برای مذاکره (۱۰۰ ساعت)
نیوزیلند	تلفیق دانش‌آموز-محور	مبتنی بر شایستگی‌های کلیدی	مشارکت‌کننده در تصمیم‌گیری	وابستگی به فرهنگ مدرسه	تأکید بر شایستگی‌های کلیدی و اقدام
استونی	مشاعات آموزشی	غیررسمی و دموکراتیک	عامل کنش‌گر در فضای مشترک	محدودیت به پروژه‌های خاص	رویکرد نوآورانه مشاعات آموزشی
کره جنوبی	اصلاحات مبتنی بر شایستگی	نسبتاً متمرکز	مشورتی	نظام متمرکز و آزمون‌محوری	شناخت نظری عاملیت در اسناد بالادستی

¹ Yoon & Rönnlund

² Nieminen & Hannula

³ Kajamaa & Kumpulainen

⁴ Ketonen & Nieminen

فنلاند	ارزشیابی مشارکتی	نسبتاً منعطف	عامل در ارزشیابی	مقاومت دانش‌آموزان	رویکردهای نوآورانه ارزشیابی
ایران	اسناد بالادستی (نظریه)	متمرکز با ظرفیت‌های نظری	نمادین (در عمل) / عامل (در نظریه)	شکاف نظریه-عمل، نظام متمرکز، تلقی سنتی	تطابق با اسناد بالادستی

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، ایران با وجود تطابق نظری با اسناد بالادستی، در عمل با چالش‌های ساختاری و فرهنگی جدی در تحقق عاملیت دانش‌آموز مواجه است.

مدل‌های مشارکت و مذاکره در برنامه درسی

سه مدل اصلی مشارکت و مذاکره در برنامه درسی شناسایی شد: مدل لاندی، رویکرد بومر، و برنامه درسی تلفیقی مذاکره‌شده. مدل لاندی (۲۰۰۷) با چهار عنصر فضا، صدا، مخاطب و نفوذ، چارچوبی عملیاتی برای تضمین مشارکت معنادار دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. پژوهشگران کاربرد این مدل را در زمینه‌های مختلف نشان داده‌اند (مورنو-رومر و همکاران، ۲۰۲۴). آن‌ها دریافتند که «فضا» به‌عنوان اولین و بنیادی‌ترین عنصر، نیازمند ایجاد شرایط ایمن و فراگیر است و «نفوذ» به‌عنوان آخرین عنصر، تضمین‌کننده ترجمه صدای دانش‌آموزان به اقدام عملی است. با این حال، برگ (۲۰۲۴) معتقد است که این مدل به‌اندازه کافی به ابعاد عاطفی، مادی و زمینه‌ای مشارکت توجه نمی‌کند.

رویکرد بومر (بومر، اونور، لستر و کوک^۱، ۲۰۰۵) بر ضرورت گفت‌وگوی مستمر میان معلمان و دانش‌آموزان برای ایجاد «قصد مشترک» تأکید دارد. برون، بوویل و ووگلرس (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که این رویکرد به پرورش شایستگی‌های شهروندی و دموکراتیک می‌انجامد و روشی عملیاتی برای مذاکره برنامه درسی شامل اصول، اهداف و ابزاری برای کلاس‌های درس ارائه داده‌اند. با این حال، اجرای آن با چالش‌های عملی مواجه است؛ معلمان ممکن است به دلیل فشار برنامه درسی رسمی و باورهای سنتی، در واگذاری کنترل مقاومت کنند (رادیگ و فیلدینگ، ۲۰۰۶) و دانش‌آموزان نیز به دلیل عادت به نقش‌های سنتی، در پذیرش مسئولیت‌های جدید تردید داشته باشند (دانیلی، مک‌گار و اوراییلی، ۲۰۱۴).

برنامه درسی تلفیقی مذاکره‌شده (NIC) که در ایرلند توسعه یافته، رویکردی عملیاتی برای تحقق صدای دانش‌آموز ارائه می‌دهد. فیتزپاتریک (۲۰۱۶) نشان داد که این رویکرد تأثیر قابل‌توجهی بر درگیری عاملیتی دانش‌آموزان، پویایی اجتماعی کلاس و عاملیت حرفه‌ای معلمان دارد. با این حال، اجرای آن نیازمند زمان بدون عجله (حدود ۱۰۰ ساعت)، حمایت ساختاری و انعطاف‌پذیری در نظام‌های ارزشیابی است. جدول ۵ این سه مدل را مقایسه می‌کند.

جدول ۵- مقایسه مدل‌های مشارکت و مذاکره در برنامه درسی

مؤلفه	مدل لاندی	رویکرد بومر	NIC
مبنای نظری	حقوق کودک (ماده ۱۲)	نظریه برنامه درسی فرایند-محور	تلفیق آرای بومر و بین
عناصر کلیدی	فضا، صدا، مخاطب، نفوذ	گفت‌وگو، قصد مشترک، مذاکره	دغدغه‌های دانش‌آموزان، تلفیق، اقدام اجتماعی

¹ Boomer, Onore, Lester & Cook

مؤلفه	مدل لاندی	رویکرد بومر	NIC
جایگاه دانش‌آموز	صاحب حق مشارکت	شریک در طراحی برنامه درسی	هم‌سازنده برنامه درسی
جایگاه معلم	تسهیل‌گر مشارکت	هم‌کار در گفت‌وگو	هم‌پرسشگر و هم‌یادگیرنده
چالش اصلی	اجرا در نظام‌های متمرکز	مقاومت معلمان و دانش‌آموزان	نیاز به زمان و حمایت ساختاری

چالش‌ها و موانع تحقق عاملیت دانش‌آموز

تحلیل انتقادی منابع، چالش‌های تحقق عاملیت دانش‌آموز را در سه سطح ساختاری، فرهنگی و نهادی نشان می‌دهد. در سطح ساختاری، برنامه درسی رسمی با محتوای از پیش تعیین‌شده، نظام‌های ارزشیابی متمرکز و فشار پوشش محتوا، مهم‌ترین موانع هستند. رادیک و فیلدینگ (۲۰۰۶) هشدار داده‌اند که «فردگرایی رقابتی» ناشی از نظام‌های ارزشیابی، تنش‌هایی برای معلمان ایجاد می‌کند. بروسو^۱ (۱۹۹۷) با مفهوم «قرارداد آموزشی» نشان داده است که این قرارداد نانوشته، روابط قدرت و نقش‌ها را تثبیت می‌کند. چارتریس و اسماردون (۲۰۱۹) نیز نشان داده‌اند که «فرهنگ پاسخ‌گویی» فرصت‌های مشارکت اصیل را محدود می‌کند. سگدین^۲ (۲۰۱۲) نشان داد که برنامه درسی، گروه‌بندی مبتنی بر توانایی و انتظارات پایین معلمان، از عوامل محدودکننده موفقیت دانش‌آموزان «در معرض خطر» است.

در سطح فرهنگی، مفروضات درباره ظرفیت دانش‌آموزان و باورهای سنتی درباره نقش معلم، از مهم‌ترین موانع هستند. لوندی (۲۰۰۷) هشدار داده که معلمان اغلب دانش‌آموزان را کمتر از آنچه هستند توانمند می‌دانند. روداک (۲۰۰۷) بر این باور است که برای تحقق صدای دانش‌آموز، باید تصورات خود را از کودکی بازنگری کنیم. فیلدینگ (۲۰۰۴) بر ضرورت «هم‌کاری رادیکال» تأکید دارد و هشدار می‌دهد که بدون توجه به روابط قدرت، طرح‌های صدای دانش‌آموز ممکن است به ابزاری برای انضباط‌سازی بدل شوند. مایس، فینران و بلک^۳ (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که در مدارس ابتدایی، خطر «سخن‌گویی به‌جای دیگران» و بازتولید سلسله‌مراتب قدرت در میان دانش‌آموزان وجود دارد.

در سطح نهادی، فرهنگ مدرسه و جو کلاس نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. مایس (۲۰۱۸) نشان داده که طرح‌های صدای دانش‌آموز می‌توانند به‌طور هم‌زمان به حکمرانی و مقاومت بینجامند. نلسون و چارتریس^۴ (۲۰۲۰) نیز نشان داده‌اند که پژوهش‌های صدای دانش‌آموز می‌توانند به‌عنوان فناوری‌های اصلاحات نئولیبرال عمل کنند و دانش‌آموزان، معلمان و پژوهشگران را به‌عنوان سوژه‌های سیاست‌گذاری نئولیبرال تولید نمایند. در نظام آموزشی ایران، این چالش‌ها به‌دلیل ساختار متمرکز و فرهنگ اقتدارگرا با شدت بیشتری نمود پیدا می‌کند که در ادامه به‌تفصیل مورد تحلیل قرار گرفته است.

بر اساس یافته‌ها، تحقق عاملیت اصیل دانش‌آموز نیازمند تغییرات هم‌زمان در سطوح ساختاری (انعطاف‌پذیری برنامه درسی، اصلاح نظام‌های ارزشیابی)، فرهنگی (بازنگری در مفروضات) و نهادی (ایجاد فرهنگ مشارکتی) است. این تغییرات، مستلزم رویکردی جامع و سیستمی است که در آن صدای دانش‌آموز به‌عنوان هسته اصلی طراحی برنامه درسی در نظر گرفته شود.

¹ Brousseau

² Segedin

³ Mayes, Finneran & Black

⁴ Nelson & Charteris

وضعیت صدای دانش‌آموز و عاملیت در نظام آموزشی ایران

پژوهش‌های داخلی، صدای دانش‌آموز را «استراتژی برای توسعه دلبستگی، تعلق خاطر و غلبه بر سکوت دانش‌آموزان» (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰) و «مجموعه‌ای از نگرش‌ها و عملکردها و فرهنگی که دانش‌آموزان را به‌عنوان کسانی که نظرات آنها ارزشمند است، در نظر می‌گیرد» (ملکی و همکاران، ۱۴۰۲) تعریف کرده‌اند. در حوزه عاملیت، خطاط و همکاران (۱۴۰۴) نظریه عاملیت را «دیدگاهی که در بردارنده تمام مفروضه‌های صدای دانش‌آموز است» ارجح دانسته‌اند و ناصرزعی و همکاران (۱۴۰۳) با رویکرد اسلامی «انسان به‌منزله عامل»، عاملیت را مبتنی بر «مبادی اساسی شناختی، گرایشی و ارادی» تبیین کرده‌اند.

پژوهش‌های داخلی، مؤلفه‌های متعددی را برای تحقق عاملیت در ایران شناسایی کرده‌اند. محمدی و همکاران (۱۴۰۰) پنج مؤلفه «مدیریت بر مبنای ارزش، بصیرت، رهبری توزیعی، مدیریت عالی و مدیریت میانی» را بر اساس ادراک مدیران مدارس ابتدایی استخراج کرده‌اند. ملکی و همکاران (۱۴۰۲) نیز پنج مقوله «دموکراسی آموزشی، کاریمای معلمی، نظام ارزشیابی مطلوب، محتوا و زنگ تفریح هدفمند» را در مطالعه فراترکیب خود شناسایی کرده‌اند.

با وجود این ظرفیت‌های نظری، چالش‌های متعددی در مسیر تحقق عاملیت در ایران وجود دارد. مهدوی‌خواه و همکاران (۱۴۰۲) «تلقی سنتی از کودک بودن دانش‌آموزان» را یکی از مهم‌ترین موانع دانسته و بر این باورند که دانش‌آموزان «انسان نابالغی» تلقی می‌شوند که «نمی‌توان به حاصل از مشارکت آنان اعتماد کرد». شرقی و مؤمنی (۱۴۰۲) نیز «حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس ایران» را موجب «افت تحصیلی فاحش و ناکارآمدی درونی و بیرونی آموزش و پرورش» دانسته‌اند. خطاط و همکاران (۱۴۰۴) با اشاره به نظام متمرکز آموزشی ایران، آن را مانعی برای «انعطاف‌پذیری لازم برای عاملیت و پاسخگویی به نیازها و علایق ویژه دانش‌آموزان» معرفی کرده‌اند.

قاسمی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهش روایت‌پژوهی خود، مستقیماً از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول درباره کشاکش ساختار و عاملیت سؤال کرده‌اند. دانش‌آموزان «فضای زندان» را برای مدرسه تداعی کرده و آن را «جزیره حبس» توصیف کرده‌اند که «کهنگی، ظاهر و طراحی زندان‌گونه و نبود امکانات مناسب هر استعداد، تداعی‌کننده نهاد حبس است». آن‌ها روش‌های انضباطی مبتنی بر تهدید و ارباب را ناکارآمد دانسته و خواستار «بازنگری در فناوری انضباطی» شده‌اند.

شکاف میان نظریه و عمل در نظام آموزشی ایران، یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش‌های داخلی است. ویسی و احمدی (۲۰۲۳) نشان دادند که معلمان با صدای دانش‌آموزان به‌صورت نمادین برخورد می‌کنند و احمدی (۲۰۲۱، ۲۰۲۲) نیز بر فرهنگ‌پذیری مفهوم صدا و نگرش‌های سطحی دانش‌آموزان نسبت به آن تأکید کرده است. مهدوی‌خواه و همکاران (۱۴۰۲) با اشاره به اینکه مشارکت دانش‌آموزان در ایران «فقط درگیری‌های فعالیت‌هایی مانند شوراهای مدرسه و مجلس دانش‌آموزی نمود پیدا می‌کند»، بر «شکاف حقیقی میان روش‌های واقعی و قانونی» تأکید کرده‌اند (شرقی و مؤمنی، ۱۴۰۲).

با وجود این چالش‌ها، نظریه عاملیت با اسناد بالادستی ایران همخوانی قابل‌توجهی دارد. خطاط و همکاران (۱۴۰۴) به تطابق نظریه عاملیت با اصول سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی اشاره کرده و «نقش‌آفرینی دانش‌آموزان و انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه» را از جمله موارد مهم در اسناد بالادستی دانسته‌اند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به مرور انتقادی تجارب جهانی برنامه درسی مبتنی بر صدای دانش‌آموز و عاملیت پرداخت. یافته‌های حاصل از تحلیل ۷۷ منبع در چهار حوزه قابل جمع‌بندی است. در حوزه نخست، «درگیری» نقش واسطه‌گری کلیدی میان صدای دانش‌آموز و عاملیت ایفا می‌کند (اورایی و اوگرادی، ۲۰۲۴) و تنها درگیری عاملیتی است که به عاملیت اصیل می‌انجامد (ماتوسوف، فان دایک و کایومووا، ۲۰۱۶). تمایز مفهومی صدا و عاملیت نیز توسط کلهلت (۲۰۱۹) و کوک-ساتر (۲۰۲۰) تأکید شده است؛ به‌گونه‌ای

که صدا به عنوان «حق ابراز عقید» و عاملیت به عنوان «اقدام و کنش‌گری» تعریف می‌شود. در حوزه دوم، نظام‌های غیرمتمرکز (ایرلند، نیوزیلند) در مقایسه با نظام‌های متمرکز (کره جنوبی) در عملیاتی‌سازی عاملیت موفق‌تر بوده‌اند؛ با این حال، حتی در نظام‌های غیرمتمرکز نیز فشار نظام‌های ارزشیابی مانعی جدی است. در حوزه سوم، مدل لاندی (۲۰۰۷)، رویکرد بومر (بومر، اونور، لسستر و کوک، ۲۰۰۵) و NIC (فیتزپاتریک، اوگرادی و اورایلی، ۲۰۱۸) به عنوان مدل‌های اصلی شناسایی شدند؛ با این حال، نقدهایی بر مدل لاندی وارد شده است که عمدتاً بر عدم توجه کافی به ابعاد عاطفی، مادی و زمینه‌ای مشارکت متمرکز است (برگ، ۲۰۲۴). در حوزه چهارم، چالش‌های تحقق عاملیت در سه سطح ساختاری، فرهنگی و نهادی طبقه‌بندی شدند. تحلیل گفتمان‌های صدای دانش‌آموز (چارتریس و اسماردون، ۲۰۱۹) و نظریه قدرت (تیلور و رایینسون، ۲۰۰۹) نیز بر پیچیدگی روابط قدرت در این حوزه تأکید دارند و نشان می‌دهند که مفاهیم «توانمندسازی» و «گفت‌وگو» در سنت‌های رادیکال آموزش و پرورش نیازمند بازاندیشی انتقادی هستند.

یافته‌ها نشان‌دهنده شکاف عمیق میان تأکیدات نظری بر اهمیت صدای دانش‌آموز و عاملیت و واقعیت‌های عملی نظام‌های آموزشی است. این شکاف ریشه در عوامل متعددی دارد. نخست، عوامل ساختاری نقش تعیین‌کننده‌ای در محدودیت عاملیت دارند. برنامه درسی رسمی و نظام‌های ارزشیابی متمرکز، فرصت چندانی برای مشارکت اصیل باقی نمی‌گذارند (چارتریس و اسماردون، ۲۰۱۹؛ رادیک و فیلدینگ، ۲۰۰۶). این ساختارها، معلمان را به اولویت‌دهی پوشش محتوا و آمادگی برای آزمون‌ها وامی‌دارند (بیستا، پرایستلی و رایینسون، ۲۰۱۵). حتی در نظام‌های غیرمتمرکز مانند نیوزیلند و فنلاند، فشار نظام‌های ارزشیابی مانعی جدی است (داون، برو و فاگارتی-پری، ۲۰۲۴؛ نیمینن و هانولا، ۲۰۲۶). دوم، عوامل فرهنگی نقش مهمی دارند. مفروضات درباره ظرفیت دانش‌آموزان، به‌ویژه در نظام‌های متمرکز، یکی از مهم‌ترین موانع است (لاندی، ۲۰۰۷؛ فیلدینگ، ۲۰۰۴). در نظام‌های متمرکز مانند کره جنوبی و ایران، مفروضات فرهنگی درباره نقش معلم و دانش‌آموز تغییرپذیری محدودی دارند و معلمان اغلب دانش‌آموزان را کمتر از آنچه هستند توانمند می‌دانند (کیم، ۲۰۲۶؛ یون و رولند، ۲۰۲۰؛ ویسی و احمدی، ۲۰۲۳). رویکردهای پسانسان‌گرایانه نیز بر ابعاد مادی، عاطفی و زمینه‌ای عاملیت تأکید دارند و عاملیت را فرایندی پیوسته، چندلایه و وابسته به بسترهای مادی، عاطفی و رابطه‌ای می‌دانند (برگ، ۲۰۲۴؛ اسر، بادر، بتس و هانگرلند، ۲۰۱۶). سوم، عوامل نهادی شامل فرهنگ مدرسه و جو کلاس، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. فرهنگ مشارکتی و جو حمایت‌گر، عاملیت را تسهیل می‌کنند (مورنو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۴؛ برو، ۲۰۱۲) و فرهنگ‌های اقتدارگرا آن را محدود می‌سازند (میسکو^۱، ۲۰۱۴). مایس (۲۰۱۸) نشان داد که طرح‌های صدای دانش‌آموز می‌توانند به‌طور هم‌زمان به حکمرانی و مقاومت بینجامند و نلسون و چارتریس (۲۰۲۰) نشان دادند که پژوهش‌های صدای دانش‌آموز می‌توانند به عنوان فناوری‌های اصلاحات نئولیبرال عمل کنند و دانش‌آموزان، معلمان و پژوهشگران را به عنوان سوژه‌های سیاست‌گذاری نئولیبرال تولید نمایند.

یافته‌ها دلالت‌های مهمی برای نظام آموزشی ایران در سه سطح کلان، میانی و خرد دارند. در سطح کلان، تحقق عاملیت دانش‌آموز نیازمند چارچوب قانونی شفاف و سازوکارهای پاسخ‌گویی است (خطاط و همکاران، ۲۰۲۶). نظام آموزشی ایران با وجود تأکید اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی) بر مشارکت دانش‌آموزان، فاقد چارچوب الزام‌آور برای مشارکت اصیل دانش‌آموزان است (ویسی و احمدی، ۲۰۲۳؛ احمدی، ۲۰۲۱، ۲۰۲۲). پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که رویکرد غالب به مشارکت دانش‌آموزان در ایران نمادین و محدود است و مشارکت دانش‌آموزان «فقط درگیری‌های فعالیت‌هایی مانند شوراهای مدرسه و مجلس دانش‌آموزی نمود پیدا می‌کند» (مهدوی خواه و همکاران، ۱۴۰۲). تدوین قوانینی که مشارکت دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی تضمین کند، گام نخست است. همچنین، ایجاد فضای رسمی برای مذاکره برنامه درسی، مانند طرح

¹ Misco

NEEDS در ایرلند (اورایی و اوگرادی، ۲۰۲۴) یا الگوی «برنامه درسی مذاکره‌ای» که شرقی و مؤمنی (۱۴۰۲) به‌عنوان «رهیافت بدیل» معرفی کرده‌اند، می‌تواند الگویی مناسب برای نظام آموزشی ایران باشد.

در سطح میانی، فرهنگ مشارکتی مدرسه و توانمندسازی معلمان، دو عامل کلیدی در تحقق عاملیت دانش‌آموز هستند (برو، ۲۰۱۲؛ مورو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۴). نظام آموزشی ایران نیازمند ایجاد فرهنگ مشارکتی است که در آن دانش‌آموزان عاملان فعال یادگیری و معلمان تسهیل‌گر باشند. ناصرزیم و همکاران (۱۴۰۳) با تأکید بر «اقتدار محتوایی» در مقابل «اقتدار صوری»، معتقدند که «گرایش به اقتدارگرایی محتوایی و اجتناب از اقتدارگرایی صوری از ضروریات حرفه معلمی محسوب می‌شود. این تغییر نیازمند توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه‌های آشنایی با مفاهیم صدای دانش‌آموز و عاملیت، مدل‌های مشارکت و مذاکره، مهارت‌های تسهیل‌گری و ارزشیابی مشارکتی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای معلمان در این حوزه می‌تواند به تغییر نگرش و عمل آنان بینجامد (تریسی و لیوی^۱، ۲۰۲۱؛ مایس، بلک و فینران، ۲۰۲۱). ملکی و همکاران (۱۴۰۲) نیز بر مؤلفه‌های «کاریمای معلمی» شامل ملاحظه‌گری، خیرخواهی و اثرگذاری ترغیبی معلم به‌عنوان پیشایندهای تحقق صدای دانش‌آموز در ایران تأکید کرده‌اند. همچنین، پژوهش احمدی (۲۰۲۱) نشان داد که نحوه جلیایی دانش‌آموزان در آموزش، پدیده‌ای فرهنگ‌پذیر است و موفقیت طرح‌های صدای دانش‌آموز به بافت فرهنگی و روابط قدرت بستگی دارد.

در سطح خرد، طراحی فعالیت‌های مبتنی بر دغدغه‌های دانش‌آموزان، ارزشیابی مشارکتی و ایجاد فضای امن، از مهم‌ترین عوامل تحقق عاملیت هستند (اورایی و اوگرادی، ۲۰۲۴؛ نیمین و هانولا، ۲۰۲۶؛ مورو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۴). معلمان می‌توانند با شناسایی دغدغه‌های دانش‌آموزان، یادگیری را حول محور آن‌ها سازماندهی کنند (فیتزپاتریک، ۲۰۱۶)؛ دانش‌آموزان را در طراحی معیارهای ارزشیابی مشارکت دهند (نیمین و هانولا، ۲۰۲۶)؛ و با ایجاد قوانین پایه، فضایی امن برای گفت‌وگو فراهم آورند (مورو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۴). در نظام آموزشی ایران، قاسمی و همکاران (۱۴۰۴) از زبان دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، «کتاب‌های درسی مبتنی بر حفظ‌طلبی» و «روش‌های انضباطی مبتنی بر تهدید و ارباب» را از موانع اصلی تحقق عاملیت معرفی کرده‌اند (ص ۴۷). آن‌ها همچنین به «احساس خستگی، استرس و ملالت» دانش‌آموزان در مدرسه اشاره کرده‌اند که نشان‌دهنده ضرورت ایجاد فضای شاداب‌تر و مشارکتی‌تر در کلاس‌های درس ایران است. با وجود چالش‌های ساختاری، پژوهش‌های ایران نشان می‌دهد که ایجاد فضاهای مشارکتی در کلاس درس امکان‌پذیر است، اما نیازمند آگاهی، تعهد و خلاقیت معلمان است (احمدی، ۲۰۲۱، ۲۰۲۲).

بر اساس شکاف‌های شناسایی‌شده در ادبیات داخلی و بین‌المللی، پیشنهادهای پژوهشی زیر برای ایران مطرح می‌شود: پژوهش‌های تجربی درباره امکان‌پذیری اجرای مدل‌های مشارکت و مذاکره با استفاده از اقدام‌پژوهی در مدارس ایران؛ پژوهش‌های تطبیقی با نظام‌های مشابه (ترکیه، مصر، عربستان سعودی) برای شناسایی راهکارهای زمینه‌مند؛ پژوهش‌های طولی درباره تأثیر بلندمدت برنامه‌های مبتنی بر عاملیت بر کیفیت یادگیری، انگیزه و هویت دانش‌آموزان؛ پژوهش‌های کمی در مقیاس بزرگ درباره رابطه صدای دانش‌آموز و پیامدهای تحصیلی در بافت ایران؛ و پژوهش‌های پدیدارشناختی درباره تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان از مشارکت در برنامه‌های مبتنی بر عاملیت. خطا و همکاران (۲۰۲۶) چهار شرط اساسی را شناسایی کرده‌اند که چارچوبی عملیاتی برای سیاست‌گذاری در ایران فراهم می‌آورد: چارچوب قانونی شفاف، سازوکارهای پاسخ‌گویی، تأمین مالی پایدار و فرهنگ مشارکتی. همچنین، مهدوی‌خواه و همکاران (۱۴۰۲) بر «تغییر اساسی در نگاه به دانش‌آموز به‌عنوان فردی مؤثر و آگاه» و «طراحی الگوی علمی و جامع برای مشارکت دانش‌آموزان در برنامه درسی» تأکید کرده‌اند.

¹ Treacy & Leavy

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه است. نخست، وابستگی به منابع موجود: مرور انتقادی به‌طور ذاتی به منابع قابل‌دسترس محدود است و پژوهش‌های ارزشمند نمایه‌نشده ممکن است از دسترس خارج شده باشند. به‌ویژه در مورد پژوهش‌های داخلی ایران، تعداد منابع محدود و عمدتاً متمرکز بر آموزش عالی است؛ هرچند با افزودن ۸ منبع جدید داخلی در حوزه مدارس، این محدودیت تا حد زیادی جبران شده است. دوم، عدم تعمیم‌پذیری آماری: یافته‌ها بر اساس ترکیب تفسیری منابع است و به دنبال تعمیم‌پذیری آماری نیست، بلکه به دنبال شناسایی الگوها، تناقضات و دلالت‌های نظری برای بهبود عمل آموزشی است. سوم، زبان: با وجود پوشش منابع فارسی و انگلیسی، پژوهش‌های ارزشمند به‌زبان‌های دیگر ممکن است گنجانده نشده باشند. چهارم، سوگیری انتشار: احتمال غلبه مطالعات با یافته‌های مثبت در منابع وجود دارد. پنجم، تغییرات سریع در سیاست‌گذاری: تحولات جدید در نظام‌های آموزشی ممکن است پس از اتمام پژوهش رخ دهد. برای غلبه بر این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران از ترکیب روش‌های کمی و کیفی، پژوهش‌های طولی و اقدام‌پژوهی، و روش‌های چندزبانه استفاده کنند. با وجود این محدودیت‌ها، رعایت راهبردهای روش‌شناختی (سه‌سوسازی منابع، بازخورد همتایان و شفافیت روش‌شناختی)، اعتبار یافته‌ها را تضمین می‌کند.

منابع فارسی

- خطاط، محدثه؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ صالحی، کیوان؛ و عالی، مرضیه. (۱۴۰۴). واکاوی موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۵(۱)، ۱۶۰-۱۳۱. <https://doi.org/10.22067/fedu.2025.91048.1390>
- شرفی، سکینه؛ و مؤمنی مهمویی، حسین. (۱۴۰۲). برنامه درسی مذاکره‌ای، الزامات، فرصت‌ها و چالش‌ها. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۴(۱۱)، ۱۶۵-۱۳۲. <https://doi.org/10.22054/qric.2023.57764.311>
- قاسمی، یارمحمد؛ هواس‌بیگی، فاطمه؛ و وحدتی، رضا. (۱۴۰۴). روایت دانش‌آموزان از کشاکش ساختار و عاملیت در آموزش: مطالعه‌ای کیفی در دوره متوسطه اول شهر ایلام. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۳۲(۱۰۹)، ۷۷-۴۵. <https://doi.org/10.22054/qjss.2026.89996.2939>
- محمدی، طاهره؛ زاهدبابلان، عادل؛ خالق‌خواه، علی؛ و معینی‌کیا، مهدی. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی مدل تحقق صدای دانش‌آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۲۲-۵. <https://doi.org/10.22034/ijera.2021.296130.2556>
- ملکی، شیوا؛ زاهد بابلان، عادل؛ خالق‌خواه، علی؛ و تقوی، حسین. (۱۴۰۲). پیشایندهای تحقق صدای دانش‌آموز: یک مطالعه فراترکیب. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۴)، ۲۶۷-۲۳۷. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3451>
- مهدوی‌خواه، علی؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ امین خندقی، مقصود؛ و کرمی، مرتضی. (۱۴۰۲). حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه درسی: تحلیل دیدگاه صاحب‌نظران. *فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۹(۱)، ۲۶-۷. <http://qjoe.ir/article-1-1933-fa.html>
- ناصرزیم، مهدی؛ محمدی چابکی، رضا؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ و شکری، امید. (۱۴۰۳). طراحی مدل مفهومی تعامل مطلوب معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت معلم. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۲)، ۱۸۶-۱۵۹. <https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466>

References

Ahmadi, R. (2021). Student voice, culture, and teacher power in curriculum co-design within higher education: An action-based research study. *International*

Journal for Academic Development, 28(2), 177–189.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1923502>

Ahmadi, R. (2022). Students' perceptions of student voice in assessment within the context of Iran: The dynamics of culture, power relations, and student knowledge. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 211–225.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882401>

Bandura, A. (2017). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Beane, J. A. (2024). 'Because it's your education, not mine': A retrospective on student voice in curriculum decisions and school policy. *Education 3-13*, 52(6), 799–810. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2332860>

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>

Boomer, G., Onore, C., Lester, N., & Cook, J. (2005). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. Routledge.

Bragg, S. (2024). A logic of care in / of / for voice: Tuning-in, enacting and assembling in student voice practices and education. *Education 3-13*, 52(6), 843–855. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331955>

Bron, J., & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1-2), 125–139.

Bron, J., Bovill, C., & Veugelers, W. (2016). Curriculum negotiation: The relevance of Boomer's approach to the curriculum as a process, integrating student voice and developing democratic citizenship. *Curriculum Perspectives*, 36(1), 15–27.

Brough, C. (2008). Student-centred curriculum integration in action: "I was wondering if you could tell me how much one meat patty and one sausage costs?". *Set: Research Information for Teachers*, (3), 15–20.

Brough, C. J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student-centred curriculum integration in primary schools. *The Curriculum Journal*, 23(3), 345–369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.703498>

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds. & Trans.). Kluwer Academic Publishers.

Charteris, J., & Smardon, D. (2019). Democratic contribution or information for reform? Prevailing and emerging discourses of student voice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), Article 1. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n6.1>

- Cockburn, T. (2013). *Rethinking children's citizenship*. Palgrave Macmillan.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Donnelly, D. F., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2014). 'Just be quiet and listen to exactly what he's saying': Conceptualising power relations in inquiry-oriented classrooms. *International Journal of Science Education*, 36(12), 2029–2054. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.889867>
- Dowden, T., Brough, C., & Fogarty-Perry, B. (2024). Student-centred curriculum integration in primary schools: Nurturing democratic citizenship in Aotearoa New Zealand. *Curriculum Perspectives*, 44(3), 513–523. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00221-6>
- Esser, F., Baader, M., Betz, T., & Hungerland, B. (2016). *Reconceptualising agency and childhood*. Routledge.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fitzpatrick, J. (2016). *Negotiating the curriculum: An integrated approach supporting meaningful learning through learner and professional agency* [Doctoral dissertation, University of Limerick].
- Fitzpatrick, J., O'Grady, E., & O'Reilly, J. (2018). Promoting student agentic engagement through curriculum: Exploring the Negotiated Integrated Curriculum initiative. *Irish Educational Studies*, 37(4), 453–473. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512882>
- Ghasemi, Y., Havas Beigi, F., & Vahdati, R. (2025). Students' narratives of the conflict between structure and agency in education: A qualitative study in junior high school in Ilam. *Quarterly Journal of Social Sciences*, 32(109), 45–77. <https://doi.org/10.22054/qjss.2026.89996.2939> [in Persian]
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hanson, K. (2016). Children's participation and agency when they don't 'do the right thing.' *Childhood*, 23(4), 471–475. <https://doi.org/10.1177/0907568216676652>
- Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>

- Kellett, M. (2019). Voice, participation, and agency. In *Childhood studies*. Oxford University Press.
- Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2019). Space, voice, audience and influence: The Lundy model of participation (2007) in child welfare practice. *Practice*, 31(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09503153.2018.1483494>
- Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). Professional autonomy vs. assessment criteria: Teacher agency in the midst of assessment reform. *Journal of Curriculum Studies*, 57(2), 257–274. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476>
- Khattat, M., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., Salehi, K., & Aali, M. (2025). Analyzing the stance of philosophical views on the concept of student voice in the curriculum and extracting its educational implications. *Foundations of Education*, 15(1), 131–160. <https://doi.org/10.22067/fedu.2025.91048.1390> [in Persian]
- Kim, S. (2026). Reframing student agency: From voice to design in South Korea's competency-based curriculum reform. *Educational Research and Evaluation*, 32(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13803611.2026.2651082>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Lee, C. (2026). Rethinking curriculum and teaching through student voice: Insights from the Korean educational context. *Curriculum and Teaching*, 41(1), 63–84. <https://doi.org/10.7459/ct/410105>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MahdaviKhah, A., Javidi Kalateh Jafarabadi, T., Amin Khandaghi, M., & Karami, M. (2023). Limits and scope of student participation in the curriculum: Analysis of experts' perspectives. *Quarterly Journal of Education*, 39(1), 7–26. [in Persian]
- Maleki, S., Zahed Babelan, A., Khaleghkhah, A., & Taghavi, H. (2023). Identifying the antecedents of the realization of student voice: A meta-synthesis study. *Educational and Scholastic Studies*, 12(4), 237–267. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3451> [In Persian]
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Mayes, E. (2018). Student voice in school reform? Desiring simultaneous critique and affirmation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 454–470. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1492517>

Mayes, E., Black, R., & Finneran, R. (2021). The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: Lessons from an evaluation study. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1806988>

Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157–172. <https://doi.org/10.1177/0004944119859445>

Misco, T. (2014). "We are only looking for the right answers": The challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 332–349. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.940031>

Mitra, D. L. (2008). Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth. State University of New York Press.

Mohammadi, T., Zahed Babelan, A., Khaleghkhah, A., & Moeinikia, M. (2021). Design and validation of the student voice realization model based on the administrators' perception (with a mixed method approach). *Journal of Research in Educational Science*, 15(53), 5–22. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1400.15.53.1.5> [in Persian]

Mol, A. (2008). The logic of care: Health and the problem of patient choice. Routledge.

Moreno-Romero, C., Enn, Ü., Savvani, S., & Pantazis, A. (2024). Educational commons facilitating student voice: An ethnographic approach. *Education* 3-13, 52(6), 891–910. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331952>

Naserzaeim, M., Mohammadi Chaboki, R., Bagheri Noparast, K., Fathabadi, J., & Shokri, O. (2024). Designing a conceptual model of optimal teacher-student interaction based on teacher agency. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 17(2), 159–186. <https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466> [in Persian]

Nelson, E., & Charteris, J. (2020). Student voice research as a technology of reform in neoliberal times. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1713867>

Nieminen, J. H., & Hannula, J. (2026). Student partnership in mathematics assessment: Fostering student agency. *ZDM – Mathematics Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11858-026-01553-9>

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

O'Reilly, J., & O'Grady, E. (2024). 'Our opinions really matter': Conceptualising and operationalising authentic student voice through negotiated integrated curriculum. *Education* 3-13, 52(6), 811–829. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331954>

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy and Education*, 28(1), 1–11.

Polvere, L. (2014). Agency in institutionalised youth: A critical inquiry. *Children & Society*, 28(3), 182–193. <https://doi.org/10.1111/chso.12067>

Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587–610). Springer.

Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>

Segedin, L. (2012). Listening to the student voice: Understanding the school-related factors that limit student success. *McGill Journal of Education*, 47(1), 93–107. <https://doi.org/10.7202/1011668ar>

Sharafi, S., & Momeni Mahmoudi, H. (2023). Negotiation curriculum, requirements, opportunities and challenges. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(11), 132–165. <https://doi.org/10.22054/qric.2023.57764.311> [in Persian]

Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>

Treacy, M., & Leavy, A. (2021). Student voice and its role in creating cognitive dissonance: The neglected narrative in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 458–477. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876147>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Weisi, H., & Ahmadi, R. (2023). Conceptualizing student voice in teacher-student curriculum partnerships within Iran's higher education. *Higher Education*, 87(3), 795–812. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01036-6>

Wood, B., Taylor, R., & Atkins, R. (2018). Student voice, citizenship and regulated spaces. In J. Loveridge & R. Bourke (Eds.), *Radical collegiality through student voice* (pp. 179–196). Springer.

Yoon, J., & Rönnlund, M. (2020). Control and agency in student-teacher relations: A cross-cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1744350>