


## Designing a Conceptual Model of Optimal Teacher-Student Interaction based on Teacher Agency

Mahdi Naserzaeim<sup>\*</sup> , Reza MohammadiChaboki<sup>1</sup>, Khosrow Bagheri Noaparast<sup>2</sup>, Jalil Fathabadi<sup>3</sup> & Omid Shokri<sup>4</sup>

\* Corresponding Author: Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: [naserzaeim3@gmail.com](mailto:naserzaeim3@gmail.com)

1. Assistant Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
2. Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran
3. Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
4. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

### Abstract

**Objectives:** Teacher-student interaction is the basis of education and one of the important elements of classroom management, and the interactive relationship can only be imagined between "agents". The purpose of this study was to design the optimal model of teacher-student interaction based on teacher agency from the perspective of the Islamic approach (human as an agent). In this approach, human personality is mainly built through action and agency, and agency is based on basic cognitive, tendency, and volitional principles. The interaction based on the mentioned approach will be an asymmetric interaction due to the difference in the level between the three principles of cognitive, tendency, and volition between the teacher and the student.

**Materials and Methods:** The current research method is qualitative and the research data was collected using semi-structured interviews with 17 experts in the field of philosophy of education, psychology, and lesson planning who were familiar and proficient in the field of agency and were selected using a theoretical sampling method were collected. Data analysis was done by thematic analysis technique of thematic network type. Using the 6-step method of Brown and Clark (2006), the concepts extracted from the data in the classes of primary codes (concepts), sub-themes (sub-themes), and main themes were analyzed by MAXQDA software, and a schematic map was drawn from the data. Also, the validity of the findings was confirmed through the methods of triangulation in the method (re-examination of work methods) and triangulation in the researcher (reliability test between coders).

**Discussion and Conclusion:** The findings of the research showed that the desired model of teacher-student interaction based on agency consists of four main themes including

Naserzaeim, M. , Mohammadi Chaboki, R. , Bagheri Noparast, K. , Fathabadi, J. and 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. doi: [10.48308/mpes.2025.235828.1466](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)





cognitive, emotional, voluntary, behavioral, personality/identity/secretary. The cognitive or epistemological content includes the components of high-level thinking, scientific and rational validity, the position and role of the teacher, and logical flexibility; emotional theme or tendency with components of acceptance and positive attitude, kindness (intimacy) and empathy; Voluntary and behavioral content including the components of decision on change of mind, cooperation and dialogue-oriented, the power to arouse the will of others, the content and manner of speech, acting on knowledge and desirable behaviors; And finally, the theme of personality/identity/secretary includes the components of personality stability and desirable qualities and temperament of the teacher. The results of the present research showed that the asymmetric interaction between teacher and student based on agency - far from the two poles of teacher-centered and student-centered - and by recognizing and welcoming the basics of teacher and student agency, can be formulated in the sense that education and upbringing based on The approach of "man as an agent" is not teacher-centered and will seek to shape and transfer knowledge to the student, nor is it student-centered that the teacher is left aside only as a guide on the sidelines. Rather, a teacher who conforms to this approach is rich and fruitful in cultural heritage (knowledge and human values) and plans and implements the process of education and upbringing at least by recognizing and at least by welcoming the triple principles of students' agency, and in all The mentioned steps always criticize and re-evaluate their actions by themselves and the students. It is suggested that the emphatic issue of authorized and unauthorized authority in the approach of "man as an agent" should be at the forefront of teachers' professional activities; dear teachers should equip themselves as much as possible in the field of authorized content authority (knowledge, values, and skills). They should allow formal authority only in the shadow of content authority and with the collaborative formulation of classroom regulations and avoid any formal authority seeking that weakens or eliminates students' agency and one-sided interaction. Tending to content authoritarianism and avoiding formal authoritarianism is considered one of the necessities of the teaching profession.

**Keywords:** Teacher-Student Interaction, Asymmetric Interaction, Thematic Analysis Technique, Human as an Agent Approach, Agency.





مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

پاییز و زمستان ۱۴۰۳  
دوره ۱۷، شماره ۲ (پیاپی ۳۳)  
صفحات: ۱۵۹-۱۸۶

DOI: [10.48308/mpes.2025.235828.1466](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)

ISSN: [2423-5261](https://www.issn.org/issn/2423-5261)

E-ISSN: [2538-6344](https://www.issn.org/issn/2538-6344)

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷ بازنگری مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۰۹

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۶/۲۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

## طراحی مدل مفهومی تعامل مطلوب معلم با دانش آموز بر مبنای عاملیت معلم

مهدی ناصرزعیم<sup>۱</sup> ID، رضا محمدی چابکی<sup>۱</sup>، خسرو باقری نوع پرست<sup>۱</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۲</sup> و امید شکر<sup>۳</sup>

\* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران  
naserzaeim3@gmail.com

۱. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۲. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۴. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

### چکیده

**هدف:** تعامل معلم با دانش‌آموز، اساس تعلیم و تربیت و از عناصر مهم مدیریت کلاس درس است و رابطه تعاملی صرفاً میان «عامل‌ها» قابل تصور است. هدف این پژوهش، طراحی مدل مطلوب تعامل معلم با دانش‌آموز براساس عاملیت معلم از منظر رویکردی اسلامی (انسان به منزله عامل) بود. در این رویکرد، شخصیت انسان، به‌طور عمده از طریق عمل و عاملیت او ساخته می‌شود و عاملیت وی مبتنی بر مبادی اساسی شناختی، گرایشی و ارادی است. تعامل بر مبنای رویکرد مذکور، به سبب اختلاف سطح موجود میان مبادی سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی میان معلم و دانش‌آموز، تعاملی ناهمتراز خواهد بود.

**مواد و روش‌ها:** روش پژوهش حاضر، کیفی بوده و داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۷ نفر از خبرگان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، روانشناسی و برنامه‌ریزی درسی که آشنا و مسلط بر حوزه عاملیت بودند و با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری انتخاب شده بودند، گردآوری شد. تحلیل داده‌ها توسط تکنیک تحلیل مضمون از نوع شبکه مضمون انجام شد. به کمک شیوه ۶ مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶)، مفاهیم مستخرج از داده‌ها در طبقات کدهای اولیه (مفاهیم)، زیرمضامین (مضامین فرعی) و مضامین اصلی توسط نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شده و نقشه شماتیک مستخرج از داده‌ها ترسیم شد. هم‌چنین اعتبار یافته‌ها، از طریق شیوه‌های کثرت‌گرایی در شیوه (باز آزمون روش کار) و کثرت‌گرایی در پژوهشگر (آزمون قابلیت اعتماد بین کدگذاران) مورد تأیید قرار گرفت.

**بحث و نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل مطلوب تعامل معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت معلم، متشکل از چهار مضمون اصلی شامل شناختی، عاطفی، ارادی و رفتاری، شخصیتی/ هویتی/ منشی است. مضمون شناختی یا معرفتی شامل مؤلفه‌های تفکر سطح بالا، حجیت علمی و عقلایی، جایگاه و نقش معلم و انعطاف‌پذیری منطقی؛ مضمون عاطفی یا گرایشی دارای مؤلفه‌های پذیرش و نگرش مثبت، مهربانی (صمیمیت) و همدلی؛ مضمون ارادی و رفتاری شامل مؤلفه‌های تصمیم بر تغییر نظر، همکاری و گفت‌وگومحوری، قدرت برانگیختن اراده دیگران، محتوا و نحوه گفتار، عمل به دانسته‌ها و رفتارهای مطلوب؛ و نهایتاً مضمون شخصیتی/ هویتی/ منشی شامل مؤلفه‌های ثبات شخصیتی و صفات و خلق مطلوب معلم است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعامل ناهمتراز

ناصرزعیم، مهدی، محمدی چابکی، رضا، باقری نوع پرست، خسرو، فتح آبادی، جلیل و شکر، امید. (۱۴۰۳). طراحی مدل مفهومی تعامل مطلوب معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت معلم. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۲)، ۱۵۹-۱۸۶. doi: [10.48308/mpes.2025.235828.1466](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)



Copyright: © 2024 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

پاییز و زمستان ۱۴۰۳

دوره ۱۷، شماره ۲ (پیاپی ۳۳)

صفحات: ۱۵۹-۱۸۶

DOI: [10.48308/mpes.2025.235828.1466](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466)

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷ بازنگری مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۰۹

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۶/۲۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

معلم و دانش‌آموز بر مبنای عاملیت - به دور از دو قطب معلم‌محوری و دانش‌آموز‌محوری- و با به رسمیت شناختن و استقبال از مبنای عاملیت معلم و دانش‌آموز، قابل صورت‌بندی خواهد بود به این معنا که آموزش و پرورش مبتنی بر رویکرد «انسان به منزله عامل» نه معلم‌محور بوده و در پی شکل‌دهی و انتقال دانش به شاگرد خواهد بود و نه دانش‌آموز‌محور است که معلم صرفاً به‌عنوان راهنمایی در حاشیه، کنار نهاده شده باشد. بلکه معلم منطبق با این رویکرد، غنی و پربار از میراث فرهنگی (دانش و ارزش‌های انسانی) است و فرآیند آموزش و پرورش را دست‌کم با به رسمیت شناختن و دست‌بالا با استقبال از مبادی سه‌گانه عاملیت دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کند و در تمامی مراحل مذکور، اعمال خود را همواره مورد نقد و ارزیابی مجدد از سوی خود و دانش‌آموزان قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود تا موضوع مؤکد اقتدار مجاز و غیرمجاز در رویکرد «انسان به منزله عامل»، سرلوحه فعالیت‌های حرفه‌ای معلمین قرار بگیرد و معلمین گرامی تا حد امکان، خود را در زمینه اقتدار مجاز محتوایی (دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها)، بیش از پیش مجهز نموده و اقتدار صوری را تنها در سایه اقتدار محتوایی و با تدوین مشارکتی مقررات کلاسی مجاز بدانند و از هرگونه اقتدارجویی صوری که سبب تضعیف یا حذف عاملیت دانش‌آموزان و تعامل یک‌سویه می‌شود پرهیز نمایند. در واقع گرایش به اقتدارگرایی محتوایی و اجتناب از اقتدارگرایی صوری از ضروریات حرفه معلمی محسوب می‌شود.

**واژگان کلیدی:** تعامل معلم با دانش‌آموز، تعامل ناهم‌تراز، تکنیک تحلیل مضمون، رویکرد انسان به منزله عامل، عاملیت.



## مقدمه

کیفیت آموزشی، مفهومی پیچیده، نسبی و کلی است که نمایانگر ویژگی‌های «مطلوب» یا «نامطلوب» موقعیت‌های آموزشی است (حسینی‌لرگانی و مجتبی‌زاده، ۱۴۰۰). تعامل معلم با دانش‌آموزان به‌عنوان بخش مهمی از کیفیت آموزشی، بر تحول اغلب دانش‌آموزان تأثیرگذار است (همر و پیانتا، ۲۰۰۱). از نظر آندرزجوسکی و دیویس<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، تعامل معلم با دانش‌آموز، اساس آموزش و یادگیری موفق است. شواهد فراوانی بر اهمیت و تأثیر این تعامل در تغییر مسیر تحولی دانش‌آموزان تأکید دارند (اسپیلت و کومن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). در میان تمام عوامل مؤثر بر تعامل، اغلب، معلم به‌عنوان عامل ایجاد تحول در چگونگی این تعامل مفهوم‌سازی می‌شود (وشخورن<sup>۴</sup> و کومن، ۲۰۲۱)؛ به‌طوری‌که کیفیت معلم به‌تنهایی، اثرگذارترین عامل تحول دانش‌آموزان و متفاوت کردن مدارس به‌شمار می‌رود (الیوت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵)؛ نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۹). تعامل مطلوب معلم و دانش‌آموز به‌عنوان عاملی اساسی می‌تواند از مخاطرات عاطفی، رفتاری اجتماعی و تحصیلی محافظت نماید (لاری و دیگران، ۱۴۰۱).

تعامل معلم با دانش‌آموز، ارتباطی بلندمدت، هیجانی و معنی‌داری است که به‌تدریج میان معلم و دانش‌آموز ایجاد می‌شود (فرایر و همکاران، ۲۰۱۳؛ لانگوباردی، پرینو همکاران، ۲۰۱۶)؛ به نقل از لانگوباردی<sup>۶</sup>، لوتی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در ایده‌های اساسی فلسفی و روانشناسی همچون نظریه‌های دلبستگی، سیستم‌های بوم‌شناختی و آراء بوبر، از کیفیت تعامل و رابطه صحبت شده و اهمیت آن مورد تأکید قرار گرفته است که در بخش مبانی نظری به آن پرداخته شده است. در پژوهش حاضر و رویکرد اسلامی «انسان به‌منزله عامل»، مفهوم خاصی از تعامل مدنظر است؛ یعنی با این‌که مفهوم عام از تعامل، متضمن برهم‌کنش بین اشیاء است، در مفهوم خاص آن، تعامل فقط میان «عامل‌هایی» که دارای عاملیت<sup>۸</sup> هستند مطرح می‌باشد (باقری، ۱۳۹۲). وجود مفهوم عاملیت در کانون توجه فلاسفه و روانشناسان، حاکی از اهمیت این سازه در تبیین اعمال، تعاملات و هویت فرد است. ادبیات نظری و پژوهشی گسترده‌ای در خصوص موضوع عاملیت وجود دارد که در بخش مبانی نظری، خلاصه آن ارائه شده است؛ عاملیت در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» به این مفهوم است که انسان، واجد عمل است و شخصیت او توسط اعمالش شکل می‌گیرد و او در قبال اعمالش مسئول است (باقری، ۱۳۹۹)؛ در واقع عاملیت، ظرفیت عمل‌ورزی فرد است که بر مبانی شناختی، عاطفی و ارادی استوار بوده و اساس تعامل است. باتوجه به این‌که مبانی سه‌گانه مذکور از نظر کیفیت و کمیت در معلم و دانش‌آموز ناهمتر از است (معلم از نظر معرفت، عمق هیجانات و قدرت اراده‌ورزی در سطح بالاتری قرار دارد) بنابراین از نظر رویکرد مذکور، با تعاملی ناهمتر از مواجه می‌باشیم که برای کشف ابعاد تعاملی این ناهمتر ازی، تحقیق حاضر، اهمیت و ضرورت می‌یابد. تمرکز این پژوهش بر قطب سطح بالاتر تعامل (معلم) است که عاملیت مطلوب خود را رقم زده است و نتایج این تحقیق بیانگر الزامات و ویژگی‌هایی است که شایسته است معلم، در یک ارتباط تربیتی واجد آن‌ها باشد. بنابراین پژوهش حاضر درصدد یافتن پاسخ برای سوال اساسی زیر است:

سوال اصلی: ابعاد یا مؤلفه‌های تعامل معلم با دانش‌آموز با توجه به رویکرد «انسان به‌منزله عامل»

کدامند؟

1. Hamre & Pianta
2. Andrzejewski & Davis
3. Spilt & Koomen
4. Verschueren
5. Elliott
6. Longobardi
7. Iotti
8. agency

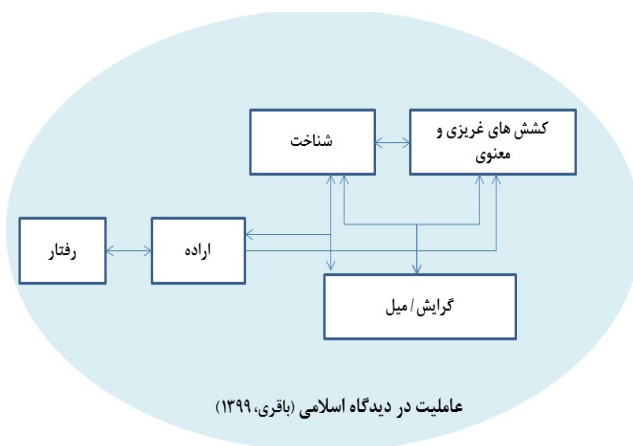
### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در نظریه «دل بستگی»، دل بستگی به منزله رابطه‌ای عمیق و عاطفی میان کودک و مراقب اولیه، اساس تعامل است (بولبی، ۱۹۷۳؛ برترتون و مونهولند، ۱۹۹۹؛ به نقل از آرمسترانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). در کودکی، معمولا مادر به عنوان چهره اصلی دل بستگی شناخته می‌شود، اما پس از کودکی، دیگر بزرگسالانی همچون معلمان این نقش را دارند؛ که با عبارت دل بستگی ثانویه توصیف می‌شود (آینس ورث، ۱۹۸۹؛ به نقل از گرینبرگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). در نظریه «سیستم‌های بوم‌شناختی»، تعاملات به منزله فرآیندهای پراکسیمال<sup>۳</sup> تعریف شده است (برونفن برنر و موریس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸) که متأثر از بافت‌های دورتر از مرکز (شخص و خانواده)، مانند مدرسه است که بر کیفیت تعامل مؤثرند (یو، جانسون، دیوش وارجا، ۲۰۱۸؛ نقل از لاری، ۱۳۹۸). بوبر<sup>۵</sup> (۱۹۲۳) دو گونه تعامل «من و آن» و «من و تو» را مطرح می‌کند؛ به طوری که تعامل «من و تو»، متضمن دیگری است اما تعامل «من و آن»، شامل دیگری نبوده و او را در نظر نمی‌گیرد (آونن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). به بیان دیگر، تعامل «من و آن» از گونه رابطه سوژه و ایزه است در حالی که تعامل «من و تو» از گونه رابطه سوژه با ایزه بوده و در آن، هیچ کدام دیگری را به عنوان وسیله‌ای برای نیل به اهدافش در نظر نمی‌گیرد (تینسن<sup>۷</sup>، ۱۹۸۴). در رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل»، تعامل به مفهوم خاص آن یعنی تعامل میان «عامل‌هایی» که دارای عاملیت<sup>۸</sup> هستند مورد نظر می‌باشد (باقری، ۱۳۹۲).

برداشت‌های متفاوتی از عاملیت در نظریه‌های روانشناسی وجود دارد. در دیدگاه «رفتارگرایی»، اسکینر، بدون احتساب عوامل درونی همچون شناخت، اراده و نظایر آن، رفتار کنشگر (عامل) را به منزله رفتارهای خودبه‌خودی و صادر شده از موجود زنده دانست (باقری، ۱۳۸۹). عاملیت در نظریه «مسیر زندگی»، به عنوان انتخاب‌ها و اعمال فرد در فرصت‌ها و چالش‌های اجتماعی و تاریخی زندگی‌اش است که نتیجه‌اش تحول مسیر زندگی و بازسازی آن است (الدر، شناهان و جنینگز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). هم‌چنین عاملیت در نظریه «شناختی-اجتماعی» بندورا، طراحی آگاهانه و انجام هدفمند و عمدانه فعالیت‌ها است که شامل جنبه‌های اساسی عمدی بودن، پیش‌اندیشی، خود واکنش‌سازی و تأمل در خود است (بندورا، ۲۰۰۶ و ۱۹۸۹). هیلگارد<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۰، ص ۱۱۵) با انتقاد از یکسونگری رفتارگرایان و شناخت‌گرایان، موضع ایشان در مورد انسان را این‌گونه خلاصه می‌نماید: «شناخت‌گرایی، روانشناسی درون‌داد و برون‌داد را به جای روانشناسی محرک و پاسخ مطرح کرد که در آن، عواملی همچون سائق‌ها، انگیزش و کنجکاوای کم و بیش مغفول شدند». پیازه<sup>۱۱</sup> به عنوان یک شناخت‌گرا، سوژه فردی (عاملیت) را نفی می‌کند اما سوژه معرفتی را می‌پذیرد و می‌گوید: «ساختارگرایی، میان سوژه فردی که نقشی ندارد و سوژه معرفتی (هسته شناختی که بین افراد هم‌سطح، مشترک است)، تفاوت قائل است» (پیاژه، ۱۹۷۰، ص ۱۳۸). بنابراین احیای نوعی جامعیت‌نگری که مشتمل بر ابعاد وجودی انسان (شناخت، گرایش، تلاش و اراده) باشد می‌تواند نگاهی کامل‌تر از انسان فراهم آورد (باقری، ۱۳۹۹). در همین راستا، بیش از دو دهه است که رویکرد «انسان به منزله عامل» مبتنی بر متون اسلامی مطرح شده است که طبق آن، آدمی مظهر «عمل» بوده و امور شناختی، گرایشی و ارادی

1. Armstrong
2. Greenberg
3. proximal
4. Morris
5. Buber
6. Avnon
7. Theunissen
8. agency
9. Elder, Shanahan & Jennings
10. Hilgard
11. Piaget

به‌عنوان مبانی انتساب عمل به فرد، لحاظ می‌شوند (باقری، ۱۳۸۲). به‌بیان دیگر، برای انتساب عملی به انسان، لازم است تصویری شناختی در ذهن او شکل بگیرد، گرایش و میلی نسبت به آن پیدا کند و انتخاب و اراده او به تحقق آن تعلق بگیرد. در چنین شرایطی، فرد مسئول اعمالش بوده و مورد مؤاخذه قرار خواهد گرفت (باقری و خسروی، ۱۳۸۵). از نظر باقری (۱۳۹۹، ص ۲۳۱) عمل، «رفتار بیرونی یا حالتی درونی است که با نیرویی ناشی از داد و ستد میان غرایز زیستی یا کشش‌های درونی و شناخت، در محدوده‌ای از توانایی‌ها و امکانات، برانگیخته می‌شود و مورد اراده و انتخاب فرد قرار می‌گیرد و به پیامدهای خواسته نزدیک- دور و فردی- اجتماعی- محیطی منجر می‌شود». در این رویکرد «عاملیت به این معناست که انسان واجد عمل است؛ عملی که از آن اوست و می‌توان آن را به وی انتساب داد» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۸۹). براساس بخشی از مدل عاملیت (باقری، ۱۳۹۹، ص ۲۳۸) در شکل ۱، با رشد سیستم شناختی کودک، کشش‌های زیستی و معنوی او، مفهوم و جنبه شناختی می‌یابند که گرایش یا میل نامیده می‌شوند. امیال حاصله براساس قدرت و ضعف، پیامد و آثارشان برای فرد یا اجتماع، ارزیابی شناختی شده و از میان‌شان انتخاب انجام می‌شود. در مدل فوق، رفتار، نشانگر تحقق عمل به‌صورت بیرونی است. در واقع همان‌گونه که شکل‌گیری و تحکیم مبادی شناختی، گرایشی و ارادی موجبات تحقق عمل را خواهد داشت، تحقق عمل به‌صورت رفتار نیز می‌تواند موجب تحکیم هرچه بیشتر مبادی سه‌گانه عمل محقق شود (جهت فلش‌ها در مدل، گویای همین مطلب است).



شکل ۱. بخشی از الگوی عاملیت در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»

تعامل معلم با دانش‌آموز براساس عاملیت، به‌صورت «تعامل ناهم‌تراز» مدنظر رویکرد «انسان به‌منزله عامل» است. در این رویکرد، تعامل مطلوب مستلزم فاصله‌گرفتن از دو سیستم معلم‌محور (تضعیف عاملیت دانش‌آموز) و دانش‌آموز‌محور (تضعیف عاملیت معلم) است به‌نحوی که به حس احترام دوطرفه دموکراتیک منجر شود (باقری، ۲۰۱۶). دلیل ناهم‌ترازی تعامل این است که «معلم گرانبار از فرهنگ است و در فرهنگ، تار و پود دانش و ارزش درهم‌تنیده‌اند. همین گرانباری معلم از فرهنگ است که رابطه او با شاگرد را ناهم‌تراز می‌سازد» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۶۹۱). پیترز (۱۹۶۷؛ نقل از باقری، ۱۳۸۹)، بین اقتدار صوری و محتوایی تمایز قائل شده است؛ به‌طوری‌که در اقتدار صوری، فرد صرفاً به سبب جایگاه، منزلت و اختیارات رسمی، دارای اقتدار است اما در اقتدار محتوایی، فرد به سبب صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایش، دارای اقتدار و حجیت است. اقتدار محتوایی، ناظر به شایستگی‌های معلم در برطرف کردن نیازها و مطالبات، به‌کمک



مجموعهٔ یکپارچه‌ای از دانش و مهارت و نگرش است (نیچ‌ولت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵؛ نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۹). در رویکرد «انسان به‌منزله‌عامل»، اقتدار محتوایی، معتبر و مورد تأکید است و اقتدار صوری بدون اقتدار حقوقی، نامعتبر و غیرمجاز است.

پژوهش‌های حوزهٔ تعامل معلم با دانش‌آموز، در سه حوزه قابل تقسیم‌بندی است:

دستهٔ اول پژوهش‌ها به محتوای ادراک معلم یا دانش‌آموز از تعامل‌شان پرداخته‌اند؛ برای نمونه نتایج پژوهش نرنر (۲۰۱۹؛ نقل از لاری، ۱۳۹۸) نشان داد که باورهای معلمان بر شیوهٔ تعامل معلم با دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در پژوهش مینهارد<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸) ادراک دانش‌آموز از عاملیت و صمیمیت معلم موجب کاهش اضطراب و لذت بیشتر در دانش‌آموزان شده بود. هم‌چنین پژوهش‌های کلاسنز<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، مک‌هاف<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، وابلز<sup>۵</sup> (۱۹۹۳)، عنایتی و کوهساری (۱۳۹۶)، موسز<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۰)، صادق‌زاده و نوروزی (۱۳۹۸)، سجادیه و آزادمنش (۱۳۹۲)، زرغامی و همکاران (۱۳۹۱)، از جمله تحقیقات مرتبط با محتوای ادراک معلم یا دانش‌آموزان از تعامل است که به‌دلیل اختصار، به ذکر آن‌ها بسنده شد.

دستهٔ دوم پژوهش‌ها به پیشایندها، پیامدها و عوامل مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز پرداخته‌اند؛ پژوهش‌های پولو<sup>۷</sup> (۲۰۱۷)، کینگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۶)، رابرسون<sup>۹</sup> (۲۰۱۴)، استروئت<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۱۵)، استافر<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۶)، سرگزی (۱۳۹۹؛ نقل از بهادری، ۱۴۰۱)، محمودی (۱۳۹۸)، اقدسی و همکاران (۱۳۹۳)، حجازی و همکاران (۱۳۹۳)، غلامی و حسین‌چاری (۱۳۹۰)، کمپانو<sup>۱۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰)، کاواجتو<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰)، از جمله تحقیقات مرتبط با پیشایندها و پیامدهای تعامل معلم با دانش‌آموز است که به‌دلیل اختصار، به ذکر آن‌ها بسنده شد. نتایج پژوهش اسکندری و همکاران (۱۳۹۴)، همسو با رویکرد «انسان به‌منزلهٔ‌عامل» نشان داد که بین اقتدار صوری معلمان با افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان، رابطه مثبت معناداری وجود دارد. از طرف دیگر بین اقتدار محتوایی معلمان و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین این نوع اقتدار معلمان و افسردگی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری برقرار می‌باشد. نتایج مشابه در پژوهش مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط به‌کارگیری اقتدار تنبیهی دارای بالاترین و سپس بیشترین بی‌انضباطی‌ها به ترتیب در شرایط به‌کارگیری اقتدار قانونی، تشویقی، تخصص و کمترین میزان بی‌انضباطی در شرایط به‌کارگیری اقتدار مرجع (محتوایی) روی می‌دهد.

دستهٔ سوم پژوهش‌ها، تحقیقات فرهنگی ارتباط معلم و دانش‌آموز است؛ پژوهش‌های ژان و لی<sup>۱۴</sup>

1. Nijveldt
2. Mainhard
3. Claessens
4. McHugh
5. Wubbels
6. Moses
7. Poulou
8. King
9. Roberson
10. Stroet
11. Stouffer
12. Campano
13. Cavagnetto
14. Zhan & Le



(۲۰۰۴)، تسیگیلیز<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۸)، از جمله تحقیقات فرهنگی تعامل معلم و دانش‌آموز است که به دلیل اختصار، به ذکر آن‌ها بسنده شد.

با توجه به ادبیات نظری و تجربی ذکر شده و کمبود اطلاعات و پژوهش کافی در حوزه ابعاد تعامل ناهم‌تراز معلم و دانش‌آموز مبتنی بر عاملیت، نیاز است تا با بهره‌گیری از متون و ادبیات مربوط به فرهنگ ایران که در رأس آن‌ها فرهنگ اسلام و به‌ویژه قرآن کریم می‌باشد، تعامل معلم با دانش‌آموز و مؤلفه‌های این تعامل مفهوم‌سازی شود.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به کمک روش کیفی و تکنیک تحلیل مضمون (تحلیل تماتیک) از طریق مصاحبه انجام شد. جامعه آماری پژوهش، شامل خبرگان فلسفه تعلیم و تربیت، روانشناسی و برنامه‌ریزی درسی بود که آشنایی و تسلط کافی بر حوزه‌های عاملیت و تعامل معلم با دانش‌آموز داشتند. نمونه‌گیری بر مبنای منطقی نمونه‌گیری در روش کیفی، به صورت هدفمند و به کمک روش نمونه‌گیری ملاک‌محور<sup>۲</sup> و شبکه‌ای<sup>۳</sup> انجام شد. حجم نمونه بر مبنای اصل اشباع<sup>۴</sup> محدود شد، یعنی حجم نمونه به تعداد مصاحبه‌ها و افراد و یا حوادث نمونه‌گیری شده بستگی داشت (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵). نهایتاً داده‌های پژوهش با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و با ۱۷ خبره به اشباع نظری رسید و مصاحبه‌ها خاتمه یافت. مدت مصاحبه‌ها حدود ۶۰ تا ۸۰ دقیقه بود و تمام مصاحبه‌ها ضبط صوتی شده و سپس مکتوب شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شد و نهایتاً شبکه مفهومی مستخرج تعامل معلم با دانش‌آموز ترسیم شد. اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان به شرح زیر می‌باشد:

رشته دکتری	تعداد خبرگان	اشتغال	دانشگاه محل خدمت/تحصیل
روانشناسی تربیتی	۵	۲ هیئت علمی و ۳ دانش‌آموخته	شهید بهشتی
فلسفه تعلیم و تربیت	۸	همه اعضاء هیئت علمی	شهید بهشتی - تهران - علامه طباطبائی - شهید باهنر کرمان - شهید چمران اهواز
روانشناسی بالینی	۱	عضو هیئت علمی	الزهر
برنامه‌ریزی درسی	۳	۳ دانش‌آموخته (پژوهشگر)	شهید بهشتی - خوارزمی

در راستای اعتبارسنجی یافته‌ها، در روش کیفی از شیوه‌های کثرت‌گرایی<sup>۵</sup> در جهت بهبود روایی و اعتبار تحقیق استفاده می‌شود (پاتون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). به باور هومن (۱۳۹۱، ص ۷۶): «بر پایه سنت، ادعا می‌شود که این راهبرد، تصویر کامل‌تری به دست می‌دهد. در واقع کثرت‌گرایی ابزاری است برای حمایت از آن چه پژوهشگر می‌سازد». در این پژوهش، از شیوه‌های کثرت‌گرایی در شیوه (بازآزمون روش کار) و کثرت‌گرایی در پژوهشگر (آزمون قابلیت اعتماد بین کدگذاران) استفاده گردید. در کثرت‌گرایی در شیوه، ۳ مصاحبه انتخاب شد و هر کدام در فاصله زمانی ۲۰ روز، توسط محقق کدگذاری شد که نتیجه آن، در جدول مقابل آمده است.

1. Tsigilis
2. criterion based
3. networked sampling
4. saturation
5. triangulation
6. Patton

ردیف	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار باز آزمون
۱	۳۷	۱۷	۳	۰/۹۲
۲	۴۰	۱۶	۸	۰/۸۰
۳	۴۴	۱۹	۶	۰/۸۶
کل	۱۲۱	۵۲	۱۷	۰/۸۶

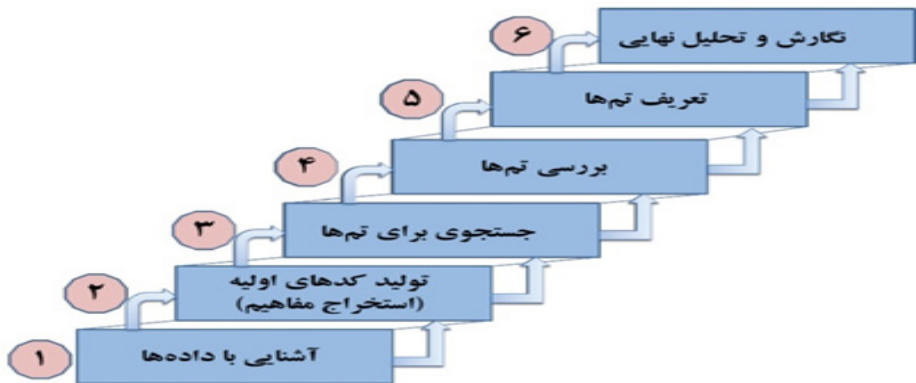
در ضمن، درصد اعتبار آزمون از فرمول محاسبه شد. در جدول فوق، اعتبار باز آزمون ۰/۸۶ شد و چون این عدد بیش از ۰/۶۰ بود (کویل، ۱۹۹۶)؛ بنابراین اعتبار کدگذاری‌ها برقرار است. در کثرت‌گرایی مربوط به پژوهشگر (آزمون اعتبار بین کدگذارها) نیز، یک دانشجوی مقطع دکترا و خبره در کدگذاری به‌عنوان همکار پژوهشگر در تحلیل تحقیق مشارکت داشت که نتایج آن در جدول مقابل خلاصه شده است. در جدول فوق، اعتبار بین کدگذارها در مصاحبه‌های این تحقیق به کمک فرمول پیش‌تر ذکر شده، ۰/۷۹ شد که چون این عدد بیش از ۰/۶۰ بود (کویل، ۱۹۹۶)؛ بنابراین اعتبار کدگذاری‌ها برقرار است.

ردیف	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار بین دو کدگذار
۱	۸۲	۳۳	۱۰	۰/۸۰
۲	۷۸	۳۰	۱۲	۰/۷۷
کل	۱۶۰	۶۳	۲۲	۰/۷۹

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر در پاسخ به سوال اصلی پژوهش (ابعاد یا مؤلفه‌های تعامل معلم با دانش آموز با توجه به رویکرد «انسان به‌منزله عامل» کدامند؟) و سؤالات فرعی پژوهش (با توجه به سه مبنای اصلی نظریه عاملیت؛ کدام شناخت‌ها/عواطف/اراده‌های متقابل معلم و دانش آموز را در یک رابطه مطلوب تربیتی دخیل می‌دانید؟)، گردآوری شدند. در تحلیل مضمون، شناسایی مضامین و الگوی موجود در داده‌های مهم یا جالب توجه محقق مدنظر بوده که از این مضامین در پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق استفاده می‌شود (ماگویره و دلاهانته<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). مضمون (تم<sup>۲</sup>)، بیانگر اطلاعات مهمی در مورد داده‌ها و سؤالات پژوهش بوده و تا حدی نشانگر مفهوم و معنی الگوی موجود در داده‌ها می‌باشد (براون و کلارک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). به بیان دیگر، مضمون، خصوصیتی تکراری و برجسته در داده‌ها است که از نظر محقق، نشانگر فهم و تجربه خاصی در ارتباط با سؤالات پژوهش است (کینگ و هاروکس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در این تحقیق از شیوه ۶ مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) که در شکل مقابل آمده، استفاده شد.

1. Maguire & Delahunth
2. theme
3. Braun & Clarke
4. King & Horrocks



شکل ۲. مراحل انجام تحلیل مضمون (بروان و کلارک، ۲۰۰۶)

در ادامه نتایج تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها در جهت تدوین الگوی مفهومی تعامل معلم با دانش‌آموز ارائه شده است؛ در گام نخست، نحوه استخراج کدهای اولیه، مضامین فرعی و اصلی توضیح داده شده است. در گام دوم، جدولی مشتمل بر مضامین، زیر مضامین و مفاهیم برآمده از پاسخ‌های متخصصین آمده است. گام سوم مشتمل بر تعاریف کوتاه برآمده از مصاحبه‌ها برای هر یک از زیرمضامین بوده و در گام چهارم، نقشه و مدل شماتیک (نقشه تماتیک) ارائه شده است.

کدگذاری داده‌ها بلافاصله پس از مصاحبه اول آغاز شد و تحلیل هر قسمت از داده‌ها با ارجاع به سؤالات پژوهش انجام شد که همین موضوع به پژوهشگر کمک کرد تا سرنخ‌های بهتری برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های بعدی در اختیار داشته باشد. تولید کدهای اولیه (استخراج مفاهیم آشکار یا مستتر) با مرور چندین باره داده‌ها با ذهنیت باز پژوهشگر انجام شد. پس از آن، پژوهشگر به مقوله‌بندی مفاهیم و جستجو و نام‌گذاری مضامین فرعی براساس مقوله‌ها پرداخت و نهایتاً با جستجوی ارتباط و اشتراک مضامین فرعی، آن‌ها را در مضامین اصلی طبقه‌بندی و دسته‌بندی نمود. با عنایت به محدودیت این گزارش، نمونه‌ای از انجام این فرآیند برای مضمون اصلی «شناختی» به‌طور خلاصه در ادامه ارائه شده است. سایر مضامین و زیرمضامین به شیوه‌ای مشابه، کشف و مقوله‌بندی شدند:

مصاحبه‌شوندگان (خبرگان) در توصیف ابعاد تعامل به برخی مفاهیم در خصوص نوع تفکر و اندیشیدن معلم در مورد واقعیت و دانش‌آموز اشاره داشتند. برای نمونه خبره ۲ قدرت تبیین و تفکر انتقادی را برجسته می‌کند: «اگر ما می‌خواهیم تغییرات شناختی در فرد ایجاد کنیم باید تبیین انجام بگیرد تبیین یعنی بیان حکمت و دلایل... شاگرد باید فرصت نقادی و بررسی و سؤال پرسیدن را داشته باشد...» خبره ۱ قدرت تشخیص و تصمیم‌گیری معلم را این‌گونه می‌داند: «معلم با حسن انتخابش مسیری را برای حرکت دانش‌آموزان برمی‌گزیند که کاملاً با فهمش از نیمرخ امکانات او در تطابق است». خبره ۱۲ خلاقیت را مطرح می‌کند: «معلمی که به دادن کلیشه‌ها عادت کرده باشد لذا خلاقیت را مانع شود و کج فهمی از حقیقت را موجب می‌شود». خبره ۴ تصمیم‌سازی و آینده‌نگری معلم را مهم می‌داند: «...معلم دست برتری برای تصمیم‌سازی آینده شاگرد داشته باشد». از سوی دیگر خبره ۵ بر عدم قطعیت تأکید دارد: «نگاه خودم این است که در نظر دارم که پاسخ‌ها در جریان فعالیت زیسته با دانشجویانم تغییر می‌کنند». خبره ۱۶ در این مورد می‌گوید: «در واقع ما در دریافت واقعیت از جهان، موجودات محدود و معوجی هستیم». خبره ۷ در این زمینه می‌گوید: «... ایجاد انگیزه در گرو ایجاد تردید است و این ایجاد تردید عاملی مهم در عاملیت است». خبره ۱۴ به عدم قطعیت، عقل کل ندانستن و داوری معوق معلم اشاره دارد: «از آنجا که معلم اشراف

بیشتری بر لغزشگاه‌هایی همچون رابطه مرید و مرادی و ذوب شدن شاگرد در معلم دارد باید مراقبت کند لذا معلم‌ها باید گاهی اوقات کارهایی عادی هم بکنند و حتی خودشکنی کنند مثلاً به وقتی معلم بگوید که نمی‌دانم». خبره ۳ هم می‌گوید: «معلم خود را عقل کل نداند...». خبره ۱۵ قضاوت معوق معلم را طرح می‌کند: «معلم، به جای پیش‌داوری، ارزیابی و گفتگوی غیرقضوتی می‌کند».

از پاسخ‌های ارائه شده خبرگان (که نمونه‌ای از آن ذکر شد)، کدهای اولیه (مفاهیم) عدم قطعیت، تشخیص، تبیین، داوری معوق، خلاقیت، نقادی، عقل کل ندانستن خود و آینده‌نگری احصاء شدند. ویژگی مشترک مفاهیم احصاء شده، نوعی اندیشه و تفکر متعالی است که مورد انتظار خبرگان برای جایگاه معلم است. مفهومی که می‌توانست معرف مفاهیم مطرح شده خبرگان باشد از سوی محقق با عنوان زیرمضمون «تفکر سطح بالا» در معلم نام‌گذاری شد که نسبت به تفکر عادی از ویژگی‌های متعالی‌تری برخوردار می‌باشد که در نمونه توصیفات خبرگان ذکر شد.

همچنین مصاحبه‌شوندگان (خبرگان) در توصیف ابعاد تعامل به برخی مفاهیم در خصوص منزلت، جایگاه و شأن معلم در ذهن دانش‌آموز پرداختند. برای نمونه خبره ۲ با تأکید بر اقتدار محتوایی، اقتدار صوری را مانع تعامل می‌داند: «در چارچوب این نظریه از دو اقتدار صحبت می‌شود یکی اقتدار محتوایی است و یکی صوری. منظور از اقتدار صوری اینست که معلم بگه من چون معلم هستم و سنم بالاتره هرچی بگم شما باید بپذیری چون این اقتدار صوری و جایگاهی هست تعامل برقرار نمی‌کنه ...». خبره ۱۷ نیز برجستگی و اشراف محتوایی معلم را مطرح می‌کند: «یک معلم برای مرجع واقع شدن از سوی دانش‌آموزان نیازمند ترکیبی از انواع دانش است. اکتفا نمودن به دانش تخصصی صرف و عدم آگاهی از سایر دانش‌ها به‌ویژه مدیریتی و روانشناسی، موجب کاهش اعتماد دانش‌آموزان به سواد معلم می‌شود».

از پاسخ‌های ارائه شده خبرگان (که نمونه‌ای از آن ذکر شد)، کدهای اولیه (مفاهیم) اقتدار محتوایی در دانش و شایستگی‌های عمومی، تخصصی، مدیریت کلاس، روش‌های تدریس، روانشناسی، رسانه‌ای، تکنولوژیکی احصاء شدند. ویژگی مشترک مفاهیم احصاء شده، نوعی حجیت علمی، دانشی و ارزشی است که مورد انتظار خبرگان برای جایگاه معلمی است. مفهومی که می‌توانست معرف مفاهیم مطرح شده خبرگان باشد از سوی محقق با عنوان زیرمضمون «حجیت علمی و عقلایی» در معلم نام‌گذاری شد که با اقتدار صوری تفاوت اساسی دارد که در نمونه توصیفات خبرگان ذکر شد.

در بخش‌هایی دیگر، مصاحبه‌شوندگان (خبرگان) در توصیف ابعاد تعامل به برخی مفاهیم ناظر به انعطاف‌پذیری ذهنی و شناختی (تطبیق با موقعیت‌های جدید) در معلم پرداختند. برای نمونه خبره ۳ از مفهوم مدارا صحبت می‌کند: «...مدارا به این معنا است که من اون قدر هم سخت و غیرمنعطف نباشم که تا اندیشه‌ای خلاف اندیشه من بود سریع طردش کنم ... یعنی فی‌الجمله چیزی را رد نکنم پس مبنای معرفت‌شناسی مدارا از نسبت‌گرایی فاصله می‌گیره... معلم باید پیشنهادهای مطلوب را بپذیرد». از سوی دیگر خبره ۱۶ معیار انعطاف را منطقی بودن و منطبق بر حقیقت بودن می‌داند: «معلم در این منظر نوعی انعطاف خاص دارد معلم در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» با طراحی از پیش تعریف‌شده می‌رود و ممکنه راحت هم موضع و عملش را تغییر ندهد چون رابطه ناهم‌تراز است و او چیزهایی را می‌بیند که بچه‌ها نمی‌بینند می‌توان گفت که معلم از این منظر، انعطاف عقلانی و منطقی دارد ... معلم رابطه ناهم‌تراز تسلیم حقیقت است نه تسلیم بچه‌ها».

از پاسخ‌های ارائه شده خبرگان (که نمونه‌ای از آن ذکر شد)، کدهای اولیه (مفاهیم) انعطاف و تطبیق منطقی و در نظر گرفتن سایر نظرات احصاء شدند. مفهومی که می‌توانست معرف مفاهیم مطرح شده خبرگان باشد از سوی محقق با عنوان زیرمضمون «انعطاف‌پذیری منطقی» در معلم نام‌گذاری شد که ویژگی مورد تأکید آن، منطقی بودن است که در نمونه توصیفات خبرگان ذکر شد. مصاحبه‌شوندگان (خبرگان)، در توصیف ابعاد تعامل به برخی مفاهیم ناظر به جایگاه و منزلت معلم در ذهن و زندگی دانش‌آموزان پرداختند.

برای نمونه خبره ۱۵ معلم را حمایت‌گر و پاسخگوی مسائل روحی و روانی دانش‌آموز می‌داند: «معلم، ملجأ و مأمّن دانش‌آموز و رازدار اوست...». خبره ۱۱ اهمیت و جایگاه الگو بودن معلم را مورد تأکید قرار می‌دهد: «... معلم را باید به‌عنوان یک اسوه کامل در نظر گرفت که از این اسوه کامل باید الگوبرداری شود». هم‌چنین خبره ۱۴ می‌گوید: «معلم باید الگو شدن برای دانش‌آموز را به‌عنوان یکی از ابعاد مهم تربیت در نظر داشته باشد...». خبره ۱۷ می‌گوید: «معلم زمانی می‌تواند الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشد که مشروعیت کافی در بین آنان کسب نموده باشد و از مهم‌ترین عناصر مشروعیت یک معلم اخلاق و منش اوست که در مواقعی حتی می‌تواند مورد تقلید دانش‌آموزان واقع شود». خبره ۵ قانون‌مداری و تبعیت از هنجارها را مهم می‌داند: «در تعامل ناهم‌تراز این خیلی مهم است که شاگردان برای اینکه از روابط اجتماعی بهره بهتری ببرند و رشد و تحول اجتماعی بهتری بیابند، با چارچوب‌ها و محدوده‌ها و مقررات زندگی آشنا شوند نه این‌که آزادی کامل داشته باند و نه این‌که دربند و اسیر باشند». خبره ۱۴ هم می‌گوید: «معلم باید جا بیندازد برای شاگردش که من خودم تابع معیارها هستم و مطابق آن‌ها عمل می‌کنم تو هم معیارها را بشناس و بدان مثلاً دروغ نباید گفت، بی‌احترامی نباید کرد و ... فرق مرید و مرادی با الگوگیری این است که در الگوگیری، معیارها در دست دانش‌آموز است اما در مرید و مرادی، فرد مراد، خودش قانون و معیار است. مثل دیکتاتورها که می‌گویند قانون من هستم. بنابراین همیشه باید معیار بر فراز الگو باشد یعنی الگو برحسب معیار سنجیده شود اگر برعکس شد و فرد بر فراز معیار شد که زیاد هم اتفاق می‌افتد اشتباه است».

از پاسخ‌های ارائه شده خبرگان (که نمونه‌ای از آن ذکر شد)، کدهای اولیه (مفاهیم) پایگاه عاطفی، الگو، تبعیت از قانون و معیارها احصاء شدند. مفهومی که می‌توانست معرف مفاهیم مطرح شده خبرگان باشد از سوی محقق با عنوان زیرمضمون «جایگاه/ نقش معلم» در ذهن، روان و زندگی دانش‌آموز نام‌گذاری شد که نشانگر تأثیر فراکلاسی و فرادرسی معلم بر دانش‌آموز است که در نمونه توصیفات خبرگان ذکر شد. نهایتاً با جستجو و بررسی عمیق میان زیرمضامین کشف شده، ماهیت شناختی زیرمضامین چهارگانه ذکر شده به‌عنوان مفهوم و ویژگی مشترک آن‌ها، محقق را بر آن داشت تا همه آن‌ها را زیر چتر مضمون اصلی «شناختی» گرد آورد که خلاصه آن و نحوه استنباط و استخراج کدهای اولیه به صورت جدول زیر قابل ارائه است:

**جدول ۱. نمونه فرآیند استخراج کدهای اولیه از عبارات معنایی حاصل از مصاحبه‌ها و جستجوی مضامین فرعی و اصلی**

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه (مفاهیم) مستخرج	نمونه عبارات معنایی مطرح شده توسط خبرگان
	تفکر سطح بالا	عدم قطعیت، تشخیص، تبیین، داوری معوق، خلاقیت، نقادی، عقل کل ندانستن خود، آینده‌نگری	قدرت تبیین و تفکر انتقادی معلم قدرت تشخیص و تصمیم‌گیری معلم خلاقیت معلم تصمیم‌سازی و آینده‌نگری معلم عدم قطعیت در باورها و روش‌های معلم عقل کل ندانستن و داوری معوق معلم
	حجیت علمی و عقلایی		تأکید بر اقتدار محتوایی، اقتدار صوری مرجع واقع شدن در اثر اقتدار محتوایی برجستگی معلم در انواع صلاحیت‌ها
شناختی	انعطاف‌پذیری منطقی	اقتدار محتوایی در دانش و شایستگی‌های عمومی و تخصصی	اهل مدارا و تطبیق بودن معلم معیار منطقی و انطباق با حقیقت داشتن برای انعطاف انعطاف‌پذیری منطقی در روش‌های تدریس و مدیریت کلاس
	جایگاه/ نقش معلم	انعطاف و تطبیق منطقی، در نظر گرفتن سایر نظرات پایگاه عاطفی، الگو، تبعیت از قانون و معیارها	نقش حمایتگری و پاسخگویی برای مسائل روحی و روانی دانش‌آموز اهمیت و جایگاه الگو بودن معلم مشروعیت کافی معلم در نتیجه ارزش‌های متعالی او معلم به عنوان شهروندی قانون‌مدار و تابع هنجارهای اجتماعی

به همین ترتیب براساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، سایر کدهای اولیه، مضامین فرعی و اصلی جستجو و استخراج شد که خلاصه آن در جدولی در ادامه آمده است.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی و مفاهیم برآمده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه (مفاهیم)	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده	فراوانی
شناختی	تفکر سطح بالا	عدم قطعیت، تشخیص، تبیین، داوری معوق، خلاقیت، نقادی، عقل کل ندانستن خود، آینده‌نگری	م. ۱۴. «... معلم‌ها باید گاهی اوقات کارهایی عادی هم بکنند و حتی خودشکنی کنند مثلاً به وقتی معلم بگوید که نمی‌دانم». م. ۱۷. «یک معلم برای مرجع واقع شدن از سوی دانش‌آموزان نیازمند ترکیبی از انواع دانش است...».	۱۵
	حجیت علمی و عقلایی	اقتدار محتوایی در دانش و شایستگی‌های عمومی و تخصصی	م. ۱۶. «... معلم از این منظر، انعطاف عقلانی و منطقی دارد...».	۱۲
	جایگاه/ نقش معلم	انعطاف و تطبیق منطقی، در نظر گرفتن سایر نظرات پایگاه عاطفی، الگو، تبعیت از قانون و معیارها	م. ۱۵. «معلم، ملجأ و مأمن دانش‌آموز و رازدار اوست...».	۱۰
عاطفی	پذیرش و نگرش مثبت	انتظارات معقول، پذیرش تفاوت‌ها و فردیت‌ها، دانش‌آموز را ذاتاً خوب دانستن	م. ۸. «... معلم شاگرد را یک آدمی در نظر بگیرد که در ابتدا یا میانه راه تربیت است ... تا بتواند احساساتش را نسبت به دانش‌آموز تعدیل کند».	۱۴
	مهربانی و صمیمیت	مهربانی و شفقت، توجه به احساسات و علائق، صمیمیت، گذشت و بخشش	م. ۱۰. «شاگردها بسیار متنوع هستند. معلم نسبت به مخاطبش حس علاقه، دلسوزی، خیرخواهی و مراقبت مادرانگی یا پدرانگی داشته باشد».	۱۳
	همدلی	درک بالا، همدلی، ذهنیت مشترک	م. ۷. «معلم هیچانی را که در دانش‌آموز می‌بیند مثل خشم یا غم را به دانش‌آموز انعکاس دهد تا شاگرد آن موضوع هیچانی را تجربه کند».	۱۳



	۳.م «برج عاج نشینی خلاف تعامل است... معلم باید	تصمیم بر تغییر نظر	
۱۳	پیشنهادهای مطلوب را بپذیرد».	پذیرش نقد، پذیرش پیشنهادها و نظرات منطقی و تغییر نظر	همکاری و گفتگومحوری
۱۵	۱۲.م «دو طرف تعامل در زمینه هدف تعلیم و تربیت یا موضوع خاص باید به اشتراک برسند که مهم ترین ابزارش گفتگو است نه خطابه».	انجام مشارکتی فعالیتها، گفتگو	
۹	۱۴.م «معلم اراده اش تبلور بیشتری پیدا کرده است ... معلم باید با بعد ارادی دانش آموزان هم درگیر شود مثلاً تشجیع (تشویق به شجاعت) و ترغیب کند».	تشویق شاگردان به ممارست بر اراده ورزی، خویشتن داری، کنترل و برطرف کردن موانع اراده ورزی	قدرت تشویق و برانگیختن اراده دیگران
۹	۱۷.م «کلام معلم نقش بسیار تعیین کننده ای در مقبول واقع شدن او از سوی دانش آموزان دارد. کلام نافذ و گیرا می تواند مانع حواس پرتی دانش آموزان شده و توجه ها را به سمت گفتار معلم جلب نماید»	تحسین، قدرت بیان، عفت کلام، لحن متواضعانه، زبان بدن مناسب، استفاده از کلمات و جملات انگیزشی، پرهیز از تحقیر	ارادی و رفتاری محتوا و نحوه گفتار
۱۲	۲.م «معلم باید تجدیدنظری در مبانی عملکردهای خود داشته باشد یعنی مطالعه و جستجو کند که یک معلم خوب چگونه شناخت هایی داره چگونه می اندیشد...».	ترکیب نظر و عمل، بکارگیری تجربه زیسته، رفتار حاکی از ابراز وجود، بازاندیشی و ارزشیابی مداوم	عمل به دانسته ها
۹	۳.م «معلم باید تبعیض قائل نشود مثلاً گروه ها و افراد خاص از معلم درخواست مشارکت دارند باید معلم مراقب باشد که فقط با یک سری افراد رفیق نشود. معلم حواسش باشد که حریم ها حفظ شود یعنی تبدیل به رابطه دوستی هم تراز نشود که شوخی های خلاف عرف کند».	رعایت انصاف و عدالت، رفتار دوستانه، صبر و بردباری، رازداری، صداقت، ارتباط مؤثر، دوری از تظاهر و کینه توزی	رفتارهای مطلوب

۸	۱۵.م «معلم باید از لحاظ شخصیتی به یک ثبات و تعادل رسیده باشد تا به نوعی برای دانش‌آموزان به صورت منطقی پیش‌بینی‌پذیر باشد»	ثبات عاطفی و روانی (قابل اعتماد بودن)، پیش‌بینی‌پذیر بودن، تعادل	ثبات شخصیتی	شخصیتی /
۸	۱۷.م «معلم از ویژگی‌های شخصیتی مانند خونسردی، خنده‌رویی، وقار و متانت، اهمیت دادن، نوع‌دوستی، پرهیز از کینه‌توزی نسبت به دانش‌آموز برخوردار باشد تا دانش‌آموز جذب شود.»	خوش خلقی، وقار و متانت، رازداری مسئولیت‌پذیر، دغدغه‌مند و حساس	صفات و خلق مطلوب	هویتی / منشی

طبق جدول فوق، تعامل ناهم‌تراز معلم و دانش‌آموز براساس عاملیت، شامل ۴ مضمون اصلی (شناختی، عاطفی، ارادی و رفتاری، شخصیتی/هویتی/منشی معلم) می‌باشد. هم‌چنین زیرمضامین مربوط با مضامین شناختی شامل (۱- تفکر سطح بالا، ۲- حجیت علمی و عقلایی، ۳- جایگاه و نقش معلم و ۴- انعطاف‌پذیری منطقی)؛ عاطفی شامل (۱- پذیرش و نگرش مثبت، ۲- مهربانی و صمیمیت، ۳- همدلی)؛ ارادی و رفتاری شامل (۱- تصمیم بر تغییر نظر، ۲- همکاری و گفتگو محوری، ۳- قدرت برانگیختن اراده دیگران، ۴- محتوا و نحوه گفتار، ۵- عمل به دانسته‌ها و ۶- رفتارهای مطلوب)؛ شخصیتی/ هویتی/ منشی شامل (۱- ثبات شخصیتی معلم، ۲- صفات و خلق مطلوب) می‌باشد. به بیان دیگر، الگوی تعامل ناهم‌تراز معلم و دانش‌آموز از خلال ۴ مضمون اصلی مشتمل بر ۱۵ زیرمضمون، قابل مشاهده و درک می‌باشد. براساس نظر خبرگان، هر یک از زیرمضامین کشف‌شده را می‌توان به شرح ذیل تعریف و خلاصه نمود:

«تفکر سطح بالا»: در نظر گرفتن واقعیت به صورت امری غیرقطعی، موقعیتی و قابل نقد از سوی معلم.  
 «حجیت علمی و عقلایی»: صلاحیت دانشی و ارزشی معلم در نظر دانش‌آموز (مرجع بودن).  
 «انعطاف‌پذیری منطقی»: انعطاف‌پذیری منطقی معلم در هنگام مواجهه با پیشنهادات و نظرات منطقی دانش‌آموز.

«جایگاه/ نقش معلم»: منزلت معلم در نظر دانش‌آموز به عنوان پایگاه امن عاطفی، در دسترس و پاسخگو.  
 «پذیرش و نگرش مثبت»: قبول میزان رشدیافتگی فعلی دانش‌آموز و خوش‌بینی به ظرفیت‌های بالقوه او.

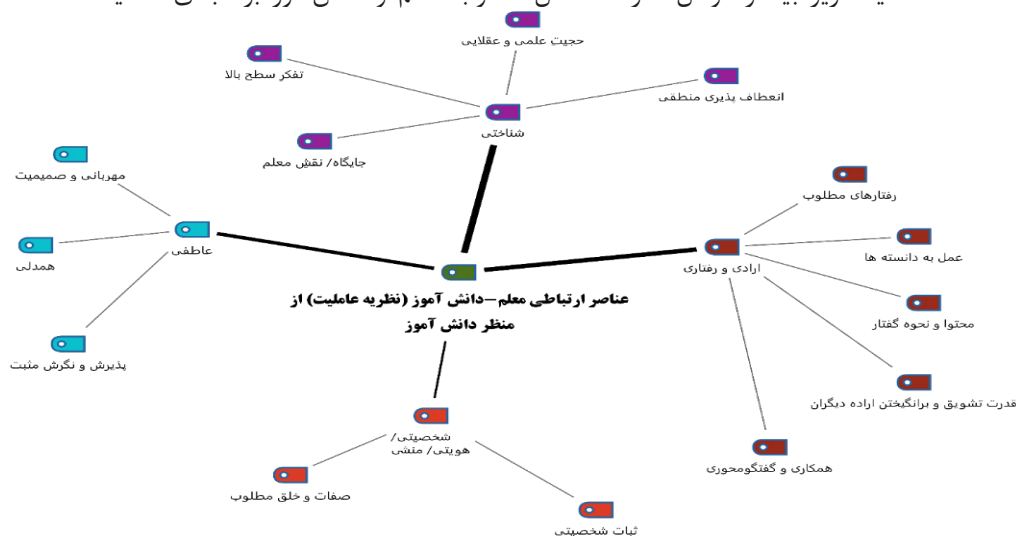
«مهربانی و صمیمیت»: محبت، شفقت و صمیمیت حاکی از دلبستگی ایمن بین معلم و دانش‌آموز.  
 «همدلی»: درک دیدگاه و فضای روانی دانش‌آموز و انعکاس احساس به او توسط معلم.  
 «تصمیم بر تغییر نظر»: قصد معلم بر تغییر رأی خود در هنگام مواجهه با نظر بهتر دانش‌آموز.  
 «همکاری و گفتگو محوری»: تصمیم معلم بر تبیین استدلال محور ایده‌ها و قصد همکاری و مشارکت با دانش‌آموز.

«قدرت تشویق و برانگیختن اراده دیگران»: تشویق و انگیزش دانش‌آموز برای عمل‌ورزی و رفع موانع اراده‌ورزی او.

«محتوا و نحوه گفتار»: انتخاب، گزینش و تزیین سخن، رعایت تناسب کلام با مخاطب، نحوه بیان و زبان بدن معلم.

«عمل به دانسته‌ها»: تناسب و انطباق اعمال معلم با علم و تجربه زیسته‌اش و ارزیابی مداوم اعمال خود.  
 «رفتارهای مطلوب»: رفتارهای متناسب با شأن معلمی مانند عدم تبعیض، رفتار دوستانه و پرهیز از کینه‌توزی و ...

«ثبات شخصیتی»: تعادل، ثبات و پیش‌بینی‌پذیری شخصیت و عمل معلم.  
 «صفات و خلق مطلوب»: منش و خلق مطلوب معلم مانند مسئولیت‌پذیری و دغدغه‌مندی، صداقت، وقار.  
 نقشه شماتیک زیر بیانگر عوامل سازنده تعامل مطلوب معلم و دانش‌آموز بر مبنای عاملیت است.



شکل ۳. نقشه شماتیک تعامل معلم با دانش آموز بر مبنای عاملیت

براساس نقشه شماتیک می‌توان ارتباط میان رویکرد «انسان به‌منزله عامل» و نظر خبرگانی که از سویی با موضوع عاملیت و از سویی با موضوع تعلیم و تربیت سروکار داشتند (غالباً استاد دانشگاه و معلم بودند) را یافت. در واقع همان‌گونه که قلب تپنده نظریه عاملیت اسلامی، مبنای سه‌گانه سازنده عمل (شناختی، عاطفی و ارادی) هستند، مفاهیم و مضامین طرح‌شده خبرگان این تحقیق نیز در چارچوب همان اندیشه، قابل فهم هستند. به عبارت دیگر تمام زیرمضامین نقشه شماتیک قابل تلخیص در سه حوزه اصلی شناختی، عاطفی و ارادی هستند و مضمون شخصیتی/ هویتی/ منشی نیز که طبق نظریه عاملیت اسلامی، به‌عنوان محصول و نتیجه عاملیت و عمل انسان (شاکله یا شخصیت) است در این پژوهش توسط خبرگان طرح شده است. یعنی طبق آنچه در مبنای نظری آمد همان‌طور که نظریه عاملیت اسلامی، بر مبنای سه‌گانه سازنده عمل تأکید دارد و هویت و شخصیت آدمی را نتیجه عمل‌ورزی‌های او می‌داند، ماهیت ابعاد برآمده از نظرات خبرگان این پژوهش برای تعامل معلم با دانش‌آموز نیز براساس همان عناصر اساسی نظریه اسلامی قابل درک و صورت‌بندی است. در واقع معلم منطبق بر رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، فردی است که ابعاد شخصیتی و شاکله او در اثر عمل‌ورزی‌های مناسب، رشد یافته و مطلوب باشد و مؤلفه‌های ارتباطی لازم برای امر معلمی (شناختی، عاطفی و ارادی مطابق شماتیک بالا) را در خود پرورش داده باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به هدف این مطالعه (طراحی الگوی مفهومی برای تعامل معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت) و تعیین مؤلفه‌ها یا مضامین تعامل معلم با دانش‌آموز از خلال روش کیفی (تحلیل مضمون)، نهایتاً تعامل مذکور توسط ۴ مضمون اصلی و ۱۵ زیرمضمون، معنا شد. در ادامه به بحث و نتیجه‌گیری در مورد هر یک از مضامین کشف شده، می‌پردازیم.

مضمون شناختی شامل زیرمضامین (۱- تفکر سطح بالا، ۲- حجیت علمی و عقلایی، ۳- جایگاه و نقش معلم، ۴- انعطاف‌پذیری منطقی) بود. منظور و مفهوم زیرمضمون «تفکر سطح بالا»، نزد متخصصین عبارت بود از طرز تفکری در معلم که از سویی ناظر به پذیرش واقعیت به صورت غیرقطعی و موقعیتی است و از سوی دیگر دارای ویژگی‌های تفکر سطح بالا از جمله تفکر انتقادی، خلاق، قضاوت معوق و ... است. یعنی معلم مطلوب از منظر تعامل مبتنی بر عاملیت، واقعیت‌هایی موقعیت‌تعلیم و تربیتی را به صورت قطعی و یقینی در نظر نمی‌گیرد و هم‌چنین دارای توانایی‌های ویژه فکری مانند تفکر نقاد و خلاقیت است. در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» نیز، دو سطح شناخت (تصور عمل و تأمل بر عمل) وجود دارد به‌طوری‌که «درحالی‌که تصور اولیه عمل می‌تواند خام باشد، تأمل بر این تصور یا عملی که براساس آن انجام شده، از ویژگی بازبینی و انتقادی برخوردار است» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۱۸۵)؛ که اشاره بر مفاهیم نهفته در «تفکر سطح بالا» دارد. بر این اساس این زیرمضمون که ماهیتی شناختی دارد، معرف نوعی اندیشیدن و طرز تفکر است که بر تعامل معلم با دانش‌آموز تأثیر به‌سزایی دارد؛ به‌طوری‌که معلم واجد این ویژگی، واقعیت‌ها و محتوای آموزشی را قطعی و غیرقابل‌تغییر ندانسته و ایده‌های خلاقانه دانش‌آموزان را وارد می‌داند. هم‌چنین این طرز تفکر، راه‌های انجام خلاقانه امور و بازنگری و نقد اندیشه‌های موجود را در موقعیت‌های تعلیم و تربیتی سبب می‌شود. منظور و مفهوم زیرمضمون «حجیت علمی و عقلایی»، نزد متخصصین عبارت بود از جایگاه و منزلت معلم برای دانش‌آموز که از لحاظ علمی و عقلایی، ویژه و قابل‌اعتناء باشد. یعنی معلم از لحاظ دانش، ارزش، صلاحیت و مهارت‌ها حجت و به عبارتی محل رجوع باشد. یعنی اگر معلم از لحاظ انواع صلاحیت‌های علمی و ارزشی برای دانش‌آموز معتبر انگاشته شود در ذهن او منزلتی ویژه و قابل‌توجه خواهد یافت و همین امر تعامل و رابطه میان ایشان را دستخوش تغییرات مثبت خواهد کرد. در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» نیز، اقتدار محتوایی (حجیت علمی و عقلایی) معلم، موجه بوده و تسهیل‌گر فرآیند استقلال‌یابی دانش‌آموزان است (باقری، ۱۳۹۹). همان‌گونه که در مبانی نظری آمد اقتدار صوری که حاصل جایگاه شغلی، سنی و ساختاری مدرسه است نباید به‌تنهایی ابزار اقتدارجویی معلم قرار بگیرد یعنی معلم مطلوب رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، صرف این‌که معلم است یا سنش از دانش‌آموزان بالاتر است و یا به این لحاظ که از سمت مدیر یا اداره، سمت دارد و نمره و ارزشیابی را در اختیار دارد (که همگی ناظر به موارد اقتدار صوری است) نباید خود را برتر از دانش‌آموزان بانگارد بلکه اقتداری که مطلوب این نظریه و البته مورد تأکید خبرگان این پژوهش بود، به‌عنوان محصول و نتیجه‌ای است که در اثر صلاحیت‌های علمی و ارزشی معلم، به‌تدریج و در یک تعامل مبتنی بر عاملیت شکل می‌گیرد که طبق رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، اساسی‌ناهمترازی تعامل معلم با دانش‌آموز است. در تحقیقات متعددی مفهوم «حجیت علمی و عقلایی»، مورد بررسی قرار گرفته است برای نمونه در یافته‌های اسکندری و همکاران (۱۳۹۴)، ارتباط بین اقتدار صوری معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بی‌معنا شد، ولی ارتباط بین اقتدار صوری و افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان، مثبت و معنادار بود و ازسوی دیگر ارتباط میان اقتدار محتوایی معلم و پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنادار بوده و ارتباط بین اقتدار محتوایی و افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان، منفی و معنادار بود. این نشان می‌دهد که قدرت‌طلبی مبتنی بر جایگاه (صوری) بر روحیات و انگیزه تحصیل دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد. هم‌چنین یافته‌های مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که کمیته بی‌انضباطی در شرایط بکارگیری اقتدار مرجع (محتوایی) اتفاق می‌افتد. منظور و مفهوم زیرمضمون «انعطاف‌پذیری منطقی»، نزد متخصصین عبارت بود از قدرت تطبیق و انعطافی که معلم در مواجهه با نظرات و پیشنهادات منطقی و معقول دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهد. در این مورد خبرگان تأکید داشتند که در تعامل مبتنی بر عاملیت، انعطاف شناختی و فکری معلم به هیچ‌عنوان به مفهوم سازش و تطبیق بدون معیار نیست بلکه معیار و شاخص این تطبیق، منطقی و مستدل بودن علت تغییر و انعطاف است. به این مفهوم که معلم به لحاظ شناختی، آمادگی پذیرش تغییر و آزمون روش‌های جدید را در تراز

بالتر از دانش آموز دارد یعنی از منظری عقلایی و منطقی، تطبیق پذیری دارد. در رویکرد «انسان به منزله عامل» نیز، در تعامل ناهمتر از لازم است دو عنصر ثبات و تغییر حفظ شود به نحوی که از یک سو معلم به عنوان حامل میراث فرهنگی، از استحکام و قوام دانشی و ارزشی برخوردار باشد و از سوی دیگر، با عنایت به جنبه تحولی در دانش و ارزش، باید باب دگرگونی و تغییر در آن‌ها باز باشد. به همین جهت با حذف اقتدار صوری، انتقادپذیری در معلم و حتی فرهنگ، معتبر خواهد بود و با حفظ اقتدار محتوایی، میراث فرهنگی (بصیرت‌های قوام یافته معلم)، در اختیار دانش آموزان خواهد بود. نتیجه آن که راه انتخاب برای دانش آموز، باز است اما نه به این مفهوم که هر دیدگاهی به اندازه دیدگاه دیگر صحیح باشد؛ یعنی دانش و ارزش صحیح، مستحکم و معتبر بوده و به دور از نسبی‌گرایی است (باقری، ۱۳۸۹). هم‌چنین در یافته‌های کشاورز و باقری (۱۳۹۴)، یکی از اصول آموزش برنامه درسی، انتقادپذیری است که مستلزم پذیرش نوعی انعطاف‌پذیری ذهنی در معلم است. بنابراین انعطاف‌شناختی و ذهنی معلم با عنایت به اقتدار محتوایی او مورد تأکید تعامل مبتنی بر عاملیت و نظریه زیربنایی است. منظور و مفهوم زیرمضمون «جایگاه و نقش معلم»، نزد متخصصین عبارت بود از جایگاه یا منزلت معلم در نظر دانش آموز که می‌تواند به عنوان پایگاه امن عاطفی، در دسترس، پاسخگو، الگو، تابع معیار و قانون باشد. در رویکرد «انسان به منزله عامل» نیز، ناهمتر از سطح تعامل معلم با دانش آموز، بهترین مفهوم توضیح‌دهنده برای جایگاه و نقش معلم است. یعنی اقتدارگرایی محتوایی معلم که مبتنی بر صلاحیت‌های دانشی و ارزشی اوست و نه قدرت طلبی سنی، ساختاری و صوری؛ از معلم در ذهن دانش آموز، جایگاه و نقشی ممتاز می‌سازد که آثارش می‌تواند به بیرون از مرزهای مدرسه نیز گسترش یابد؛ آن‌جا که معلم ملجأ و مأمن دانش آموز شده، نقش الگو را برایش دارد و به عنوان شخصیتی بهنجار در ذهن او جای دارد. در یافته‌های سرگزی (۱۳۹۹)؛ نقل از بهادری، (۱۴۰۱)، تلاوت، موعظه، روش‌های عملی و پرسشگری، اهم روش‌های آموزشی اسلام معرفی شده است و در روش‌های عملی، معلم به منزله اسوه و الگویی متواضع مدنظر است. براساس یافته‌های این تحقیق و نظریه زیربنایی، اسوه متواضع را می‌توان به عنوان معلمی که دارای اقتدار محتوایی است، به حساب آورد که تمایزی آشکار با اقتدارگرایی صوری دارد.

مضمون عاطفی شامل زیرمضامین (۱- پذیرش و نگرش مثبت، ۲- مهربانی و صمیمیت و ۳- همدلی) بود. منظور و مفهوم زیرمضمون «پذیرش و نگرش مثبت»، نزد متخصصین عبارت بود از انتظار معقول از وسیع توانایی بالقوه دانش آموز و هم‌چنین خوش‌بینی نسبت به این مسئله که دانش آموز علاوه بر ظرفیت‌های تحصیلی، می‌تواند ظرفیت‌های مهرورزی و سایر استعدادهایش را شکوفا سازد. در رویکرد «انسان به منزله عامل» نیز، تعامل، تنها میان «عامل‌ها» قابل‌تصور است (باقری، ۱۳۹۲) و مبنای تعامل، پذیرش ابعاد وجودی طرف مقابل (شناختی، عاطفی و ارادی) است. مؤلفه «پذیرش و نگرش مثبت» در نظر خبرگان، همان عنصر اساسی رابطه «من و تو» در نظریه مارتین باپر است که در آن، افراد یکدیگر را به رسمیت شناخته و فضا و موقعیتی آکنده از پذیرش، برای سایرین ایجاد می‌شود تا خودشان باشند. به عبارت دیگر، هر نوع پیش‌تصور، توقع یا پیش‌بینی دیگری، مانع برقراری تعامل است (تئونیس، ۱۹۸۴). هم‌چنین بُعد «احترام به تفاوت‌ها» در پژوهش جنسن و همکاران (۲۰۱۴)، با اشاره به ارزش‌گذاری به تفاوت‌های شخصی افراد در تجارب، دانش‌ها، اعتقادات و علایق، عنصر پذیرش و نگرش مثبت را برجسته می‌نماید. بنابراین با عنایت به نظریه زیربنایی و یافته‌های این پژوهش، ناهمتر از سطح دانش و ارزش در معلم و دانش آموز ایجاد می‌کند که معلم، نخست، وضعیت موجود دانش آموز و سپس وسیع بالقوه او که قابلیت شکوفایی دارد را به رسمیت شناخته و بپذیرد. منظور و مفهوم زیرمضمون «مهربانی و صمیمیت»، نزد متخصصین عبارت بود از احساسات و عواطفی که حاکی از احساس دلبستگی ایمن بین معلم و دانش آموز است که در رفتارهای همچون محبت، صمیمیت، شفقت، محبت نامشروط و ... بروز می‌یابد. در رویکرد انسان به منزله عامل نیز، «معلم شاگردانش را دوست‌داشتنی می‌داند و در مواردی که لازم باشد

علاقه و محبت خود را به آن‌ها اظهار می‌کند» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۶۹۵). هم‌چنین پیانتا (۲۰۰۱) با تعریف صمیمیت به‌عنوان درجه‌ای که معلم نسبت به دانش‌آموزی خاص، حس گرمی، عطوفت و گشودگی دارد، بر این مفهوم تأکید دارد. در تحقیق حاضر نیز قریب به همین مضامین، با عباراتی همچون شفقت، دلسوزی و مراقبتِ مادرانه و گذشت معنا شد. منظور و مفهوم زیرمضمون «همدلی»، نزد متخصصین عبارت بود از کسب دیدگاه و فضای ذهنی دانش‌آموز از سوی معلم و درک، پذیرش و انعکاس احساس به دانش‌آموز. همان‌گونه که در مبانی نظری آمد در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، تعامل، حاصل تضارب و اشتراک میان مبانی عملی دو طرف تعامل است. یعنی همدلی زمانی برقرار است که معلم و دانش‌آموز شناخت‌ها، عواطف و اراده‌ورزی‌های همدیگر را به‌رسمیت شناخته و ارج‌گزارند. در این صورت است که به اظهار خبرگان این تحقیق، دنیای ذهنی معلم و شاگرد با هم در می‌آمیزد و احساس درکِ مشترک به‌وجود می‌آید.

مضمون ارادی و رفتاری شامل زیرمضامین (۱- تصمیم بر تغییرِ نظر، ۲- همکاری و گفتگو محوری، ۳- قدرت برانگیختن اراده دیگران، ۴- محتوا و نحوه گفتار، ۵- عمل به دانسته‌ها و ۶- رفتارهای مطلوب) بود. منظور و مفهوم زیرمضمون «تصمیم بر تغییرِ نظر»، نزد متخصصین عبارت بود از اراده و قصدِ معلم بر این‌که زمانی که نظر و پیشنهاد بهتری دریافت کرد نظر و رأی خود را تغییر دهد. این مؤلفه، ناظر به شنا کردن معلم بر خلاف جریان آب (امیال) است به‌طوری که اگر وی با ایده بهتری از سوی دانش‌آموزان مواجه شد علی‌رغم تمایل یا عادتش، همت و اراده آن را داشته باشد که بر خلاف میلش عمل نماید. در واقع براساس نظریهٔ زیربنایی این پژوهش، «این‌گونه نیست که معلم هر طرحی را که از پیش تعیین کرده بدون هیچ تغییری در کلاس اجرا کند بلکه انتخاب شاگردان می‌تواند آن طرح را کم و بیش دگرگون کند (باقری، ۱۳۹۹، صص ۶۹۲-۶۹۶). منظور و مفهوم زیرمضمون «همکاری و گفتگو محوری»، نزد متخصصین عبارت بود از قصد و تصمیم معلم بر این‌که نظرات و تصمیمات منطقی خود را با تبیین و گفتگو (استدلال محور) با دانش‌آموزان در میان بگذارد و نهایتاً انجام امور را با همکاری و مشارکتِ اکثریت به سرانجام برساند. در رویکرد «انسان به‌منزلهٔ عامل»، عاملیت جمعی و فردی قابل جمع‌اند و «چنین نیست که فرد در متن عمل جمعی، استقلال فردی خود را از دست بدهد» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۲۵۱). کمپانو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) است که اعلام می‌دارد که عاملیت صرفاً فردی نیست بلکه توسط گروه و جامعه تحول می‌یابد. هم‌چنین کاواجنتو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که افزایش کارهای گروهی و همکاری بین دانش‌آموزان، سبب حمایت از عاملیت آن‌ها می‌شود. بابر هم بر اهمیت گفتگوی واقعی تأکید دارد؛ از نظر او، معلم‌محوری و دانش‌آموز‌محوری همچنان در حوزه رابطهٔ «من و آن» قرار دارند، زیرا هیچ گفت‌وگوی واقعی، در آن‌ها وجود ندارد. درحالی‌که آموزش باید مبتنی بر گفتگو باشد (بابر، ۱۹۲۵ و ۱۹۶۱). یعنی همکاری، مشارکت و گفتگو محوری میان معلم و دانش‌آموزان که مورد تأکید نظریه زیربنایی و خبرگان این پژوهش است موجب حذف یا تضعیف عاملیت هیچ‌یک از طرفین تعامل نیست؛ بلکه همین امر موجب تقویت و شکوفایی عاملیت خواهد بود. منظور و مفهوم زیرمضمون «قدرت تشویق و برانگیختن اراده دیگران»، نزد متخصصین عبارت بود از توانایی ویژهٔ معلم در تشجیع، تحریک و انگیزه‌بخشی دانش‌آموزان در راستای شکوفاسازی استعدادهای نهان آن‌ها و رفع موانع از طریق تشویق و ترغیب کلامی و عملی، همکاری و کار گروهی. این زیرمضمون، مشابه مفهوم «حمایت از خودمختاری» توضیح داده شده توسط ریو و هالوسیک<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) است که به‌واسطهٔ شناسایی، پرورش و توسعهٔ علاقه‌مندی‌ها و اهداف دانش‌آموزان مشخص می‌شود. در نظریهٔ زیربنایی این پژوهش نیز عواملی به‌عنوان مسبب ضعف و قوت اراده لحاظ شده است؛ یکی از این

1. Campano  
2. Cavagnetto  
3. Reeve & Halusic

عوامل، وجود یا عدم وجود الگوهای عملی دارای قدرت اراده‌ورزی بالاست. یعنی هنگامی که شخصی الگو و مدل عملی از اراده‌ورزی بالا داشته باشد او نیز از نظر اراده‌ورزی قوی‌تر می‌شود و بالعکس. هم‌چنین تمرین عملی و استمرار و اصرار بر انجام عمل سبب تقویت اراده‌ورزی و بالعکس عدم تکرار عمل، سبب تضعیف اراده‌ورزی است (باقری، ۱۳۹۹). به بیان دیگر حمایت از اراده‌ورزی در شکل‌های تشویق، تشجیع و ارائه مدل و هم‌چنین حذف موانع اراده‌ورزی، نقشی پررنگ در عمل‌ورزی دانش‌آموزان دارد و کشف وسع و توانایی نهان هر دانش‌آموز ارتباطی تنگاتنگ با این ویژگی معلم دارد. منظور و مفهوم زیرمضمون «محتوا و نحوه گفتار»، نزد متخصصین عبارت بود از مجموعه‌ای از فنون سخنوری که شامل انتخاب و چینش کلمات، رعایت تناسب کلام با مخاطب، نحوه بیان و زبان بدن و ... از سوی معلم که موجب بهبود کیفیت تعامل می‌شود. در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» نیز، «گفتار نیز عمل محسوب می‌شوند و از حیث مخرب یا سازندگی که دارند باید به جد گرفته شوند و بر آن‌ها مسئولیت سنگینی بار می‌شود» (باقری، ۱۳۹۹، ص ۲۵۴). یافته لاری و همکاران (۱۳۹۸ ب) نشان داد که از جمله عوامل مهم در مسیرهای کلاسی برای ارتباط با دانش‌آموزان، بی‌واسطگی کلامی و غیر کلامی، آغازگری رابطه توسط معلم، سودمندی و جذابیت محتوا و خودافشایی معلم است. هم‌چنین بُعد «واکنش‌های معلم» از مجموعه ابعاد مطرح شده گابلیسک<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) برای محیط یادگیری، بر صدا و آهنگ کلام معلم، نزدیکی به دانش‌آموزان، دادن بازخورد، صحبت فردی، شنونده فعال بودن، به‌کار بردن طنز، تحسین و تمجید تأکید دارد. در واقع طبق نظریه زیربنایی این پژوهش، اعمال، تنها رفتارهای بروز یافته و آشکار نیستند بلکه اشارات و بازخوردهای غیر کلامی (زبان بدن) نیز، زمانی که دارای مبانی سه‌گانه شناخت، عاطفه و اراده باشند نیز به‌منزله عمل هستند. بنابراین ضروری است که معلم، هم به محتوای کلامی (واژگان و جملات متناسب با مخاطب و موضوع) و هم غیر کلامی (زبان بدن و لحن گفتار) توجه نماید تا تعامل مطلوب محقق شود. منظور و مفهوم زیرمضمون «عمل به دانسته‌ها»، نزد خبرگان عبارت بود از قدرت معلم در متناسب کردن اعمالش با دانسته‌هایش، قاطع بودن در انجام دانسته‌های معقول و تجربه زیسته‌اش و هم‌چنین قدرت در ارزیابی مداوم اندیشه و عملکردش. در نظریه زیربنایی این پژوهش نیز، «عمل» به معنای به‌کار گرفتن قدرت برای عمل است (باقری و خسروی ب، ۱۳۸۵). یعنی در این رویکرد، تأکید بر توانایی برای به انجام رساندن عمل نیز مد نظر است و نه صرفاً قدرت در تصمیم‌گیری و انتخاب. چه بسا افراد خیلی از اعمال را انتخاب و پذیرفته‌اند اما قدرت لازم را نداشته باشند تا به منصف ظهور رسانند. به اجرا درآوردن دانسته‌ها و تجربیات زیسته توسط معلم، موجب خواهد شد که دانش‌آموزان به صداقت معلم اعتماد بیشتری پیدا کنند. همین انتخاب‌ها و اقدامات است که طبق نظریه «مسیر زندگی»، مسیرهای زندگی انسان‌ها را می‌سازد (الدر، شناهان و جنینگز، ۲۰۱۵). بنابراین تأکید رویکرد «انسان به‌منزله عامل» بر کلیدواژه «به‌کارگیری قدرت» است و نه صرفاً «داشتن قدرت»؛ که معلم مطلوب، لازم است تا بر موانع اجرای دانسته‌هایش فائق آید. منظور و مفهوم زیرمضمون «رفتارهای مطلوب»، نزد خبرگان عبارت بود از مجموعه رفتارها و اعمال متناسب با شأن معلمی از جمله عدم تبعیض، دوستانه رفتار کردن و پرهیز از کینه‌توزی و ... که به بهبود کیفیت تعامل کمک می‌کند. طبق نظریه زیربنایی این پژوهش، ناهمترازی سطوح عاملیت معلم و دانش‌آموز ایجاد می‌کند تا معلم در تراز اخلاقی بالاتری از دانش‌آموزان باشد؛ در پژوهش آل‌حسینی و همکاران (۱۳۹۲) نیز بر روش‌هایی همچون دفع بدی با خوبی (فضل‌پیشگی و اخلاق‌محوری به‌جای عدالت‌پیشگی) برای جریان داشتن تربیت تأکید شد؛ یا در پژوهش سرگزی (۱۳۹۹؛ نقل از بهادری، ۱۴۰۱)، تعامل معلم و شاگردی در حوزه خصوصیات رفتاری همچون صبر، پوشش و تواضع در رفتار، معلم به‌منزله اسوه و الگو مدنظر قرار گرفت. هم‌چنین، مؤلفه «حق برابری» در تقسیم‌بندی جنسن و همکاران (۲۰۱۴)، بر اجتناب و پرهیز از امتیازات خاص برای



افرادی ویژه در کلاس و انواع بی‌عدالتی‌ها تأکید داشت. در نظریه بین‌فردی و با توجه به کلید تعامل بین فردی مکمل بودن؛ رفتار فرد، تصادفی نبوده بلکه وابسته به رفتار متقابل دیگری است که با او در رابطه است؛ برای نمونه، رفتار تحمیلی معلم، گرایش به فرا خواندن رفتار اجتنابی دانش‌آموز و رفتار مشارکتی و صمیمانه معلم، گرایش به تولید رفتار مشارکت و همراهی دانش‌آموز دارد (کیسلر، ۱۹۸۳، ۱۹۹۶؛ سالدر و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از پنینگز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). یعنی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌تواند تنها پاسخی منطقی برای رفتار نامناسب معلم باشد و معلم منطبق بر رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، متخلق به رفتارهای اخلاقی محور، حمایت‌گرانه و مبتنی بر همکاری است و از هرگونه رفتارهای نامطلوب همچون تبعیض و بی‌عدالتی، بی‌انصافی و کینه‌توزی و ... پرهیز می‌نماید.

مضمون شخصیتی / هویتی / منشی شامل زیرمضامین (۱- ثبات شخصیتی معلم، ۲- صفات و خلق مطلوب) بود. منظور و مفهوم زیرمضمون «ثبات شخصیتی معلم»، نزد خبرگان عبارت بود از تعادل و ثبات فکری، روانی و رفتاری معلم که باعث می‌شود که شرایط و موقعیت‌ها برای دانش‌آموز قابل پیش‌بینی شود. در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، عمل فرد، سازنده شخصیت و هویت اوست. یعنی اعمال فرد در طول زمان موجب تشکیل شخصیت و به تعبیر قرآن شاکله در او می‌شود که آدمی براساس آن شاکله، عمل خواهد کرد (اسراء، ۸۴). در واقع، شاکله معلم که در اثر انتخاب‌ها و اعمال او در طولانی‌مدت ساخته شده است می‌تواند در حکم منبعی قابل پیش‌بینی برای دانش‌آموزان مد نظر باشد. خصیصه مذکور در جریان تعلیم و تربیت، حیاتی است زیرا سبب خواهد شد تا دانش‌آموزان، معلم را به‌منزله پایگاهی امن و قابل اعتماد قلمداد کنند. در پژوهش موسس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) نیز به «تعادل ظریف و مداوم» اشاره شده که در یک سوی آن، آزادی و انعطاف زیاد بوده و در سوی دیگر آن، ساختار خشک و غیرمنعطف کلاس است که برای حفظ عاملیت در کلاس درس باید دو کفه ترازو متعادل شود. در نظریه بین‌فردی نیز، برای تبیین کنش افراد از دوایر بین فردی در مقیاس‌های زمانی متفاوت استفاده می‌شود که شامل: رفتار لحظه‌ای (مینهارد، پنینگ، وابلز و برکلمنز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲)، رفتار متوسط در مدت تعاملی خاص (مینهارد، برکلمنز و وابلز، ۲۰۱۱) و رفتار کلی در طولانی‌مدت مانند سال تحصیلی. در نهایت در این نظریه، رفتار بین‌فردی معمول یک فرد، معادل سبک بین فردی اوست (سالدر و وودی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). این سبک بین‌فردی همانند شاکله و شخصیت در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، موجب پیش‌بینی‌پذیری معلم و رفتارهایش خواهد شد. منظور و مفهوم زیرمضمون «صفات و خلق مطلوب»، نزد خبرگان عبارت بود از ویژگی‌های مطلوب در خلق معلم نظیر مسئولیت‌پذیری و دغدغه‌مندی، صداقت، وقار و ... که موجب بهبود کیفیت تعامل می‌گردد. مؤلفه «صفات و خلق مطلوب»، نیز ناظر به ویژگی‌های روانی ثبات‌یافته (منش) در معلم مانند دغدغه‌مندی، دلسوزی، محبت مثبت نامشروط، نوع‌دوستی، صداقت، وقار و اهمیت دادن است. در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، تحول مطلوب دانش‌آموزان «همچون دغدغه‌ای انگیزاننده در معلم حضور دارد و به احساس رسالتی در وی منجر شده و او را مصمم به ایفای این رسالت می‌کند» (باقری، ۱۳۹۹ ص ۶۹۴). بنابراین بدیهی است که وجود صفات و خلیات نیکو می‌تواند تعامل را مطلوب‌تر نماید.

بنابراین آموزش و پرورش در رویکرد «انسان به‌منزله عامل» نه معلم‌محور و در پی شکل‌دهی و انتقال دانش به شاگرد بدون نقش و نگار بوده و نه دانش‌آموز‌محور که معلم به‌عنوان راهنما، کناری نهاده شده باشد بلکه معلم منطبق با این رویکرد، مملو از میراث فرهنگی (دانش و ارزش‌های انسانی) است و فرآیند آموزش و پرورش را دست‌کم با به رسمیت شناختن و دست‌بالا با استقبال از مبادی عاملیت دانش‌آموزان،

1. Pennings
2. Moses
3. Mainhard, Pennings, Wubbels & Brekelmans
4. Sadler & Woody

برنامه‌ریزی و اجرا می‌کند و در تمامی مراحل، اعمال خود را مورد نقد و ارزیابی مجدد قرار می‌دهد؛ در واقع همان‌گونه که مبنای سازنده عمل در این نظریه بر اهمیت شناخت‌ها (قدرت تفکر و تجزیه و تحلیل)، عواطف (به‌عنوان موتور محرکه تعامل) و اراده‌ها (قدرت گزینش میان گزینه‌ها) تأکید دارد، خبرگان این پژوهش نیز در چارچوب رویکرد «انسان به‌منزله عامل» و مبنای عمل، ابعاد و مؤلفه‌هایی را برای تعامل معلم با دانش‌آموزان برشمردند که لازم است معلمین عزیز به آن‌ها مجهز باشند. متأسفانه در حال حاضر، وضعیت موجود در محیط‌های تعلیم و تربیتی رضایت‌بخش نیست و بسیاری از معلمین در دام اقتدارجویی‌های صوری و روش‌های مبتنی بر فلسفه معلم‌محوری یا فلسفه دانش‌آموز‌محوری (معلم بدون اقتدار) افتاده‌اند که همین امر ضدتعامل و منطبق تعامل ناهم‌تراز است و برای حل این معضلات، بازگشت و تأمل بر مبنای عاملیت و مؤلفه‌های به دست آمده در این پژوهش توصیه می‌شود. برای معلم منطبق با این رویکرد، سؤالات کلی زیر اهمیت دارد: این که دانش و تجربه پیش‌داشته یا کنونی دانش‌آموزان درباره معلم، موضوع درسی و مدرسه چه کمیت و کیفیتی دارد؟ (مبنای شناختی) علاقه و عاطفه دانش‌آموزان در مورد معلم، مدرسه، موضوع درسی و آینده چگونه و به چه میزان است؟ (مبنای عاطفی) اعتماد به نفس و حس شایستگی در دانش‌آموزان برای انجام موضوع یادگیری چقدر است؟ (مبنای ارادی و رفتاری). وی، نحوه انجام تعامل، تدریس، مدیریت کلاس و محتوای آموزشی را براساس پاسخی که برای سؤالات کلی بالا به دست می‌آورد، تنظیم می‌نماید.

نهایتاً در راستای تعامل معلم با دانش‌آموز مبتنی بر عاملیت، برخی از مهم‌ترین پیشنهادات ارائه می‌شود:

- به معلمان گرامی توصیه می‌گردد که تا حد امکان خود را آراسته به لوازم عاملیت در تعامل نمایند که همان‌طور که این تحقیق نشان داد در قلب این تعامل، در نظر گرفتن مبادی عاملیت دانش‌آموزان علاوه بر ابعاد عاملیت خود معلم، مهم و اساسی است.
- موضوع مؤکد اقتدار مجاز و غیرمجاز در رویکرد «انسان به‌منزله عامل»، سرلوحه فعالیت‌های حرفه‌ای معلمین باشد و حتی‌المقدور خود را در زمینه اقتدار محتوایی (دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها) بیش از پیش مجهز نمایند و اقتدار صوری را تنها در سایه اقتدار محتوایی و با تدوین مشارکتی مقررات کلاسی مجاز بدانند و از هرگونه اقتدارجویی صوری که سبب تضعیف یا حذف عاملیت دانش‌آموزان و تعامل یک‌سویه می‌شود پرهیز نمایند.
- مراکز تربیت معلم برای گزینش و سرمایه‌گذاری در جهت پرورش معلمین باکیفیت، براساس مؤلفه‌های تعامل بر مبنای عاملیت عمل نمایند.

## منابع

- Adib Haj-Bagheri, M. (2006). *Grounded theory research method*. Tehran: Boshra Publishing
- Aghdasi, S., Kiamanesh, A., Mahdavi Hazaveh, M., & Safarkhani, M. (2014). Teacher-student interaction in successful and unsuccessful schools: A case study of primary schools participating in PIRLS 2006 and TIMSS 2007. *Quarterly Journal of Education*, (193), 93-120
- Al-Hosseini, F., Sajjadi, S. M., Sadeghzadeh, A., & Mehrmohammadi, M. (2013). The philosophy of Islamic education and the mission of reviving Islamic educational practice. *Research in Islamic Education*, Issues, (20), 7-26
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794
- Armstrong, M., Haskett, E., & Hawkins, L. (2017). The Student-Teacher Relationship Quality of Abused Children. *Psychology in the Schools*, Vol. 54(2).
- Avnon D (1998) Martin Buber: *the hidden dialogue*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham.

- Bagheri, K. (2003). *The identity of religious science*. Ministry of Culture and Islamic Guidance
- Bagheri, K., & Khosravi, Z. (2006). Genetic epistemology in Piaget's view. *Wisdom and Philosophy*, 1, 7-22
- Bagheri, K., & Khosravi, Z. (2006b). A comparative study of human agency in an Islamic theory of action and Habermas's critical theory. *Wisdom and Philosophy*, 3, 7-22
- Bagheri, K. (2010). *The optimal education model in the Islamic Republic of Iran*. Borhan School Publishing Institute
- Bagheri, K. (2013). Teaching (to) and learning (from): Transformation in education in light of agency and interaction. *Journal of the Fundamentals of Education*, 3(2), 5-16
- Bagheri, K. (2016). Islamic education as asymmetrical democratic interaction. *In the Palgrave International Handbook* (pp. 339-354). London: Macmillan
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavosh Publishing
- Bahadori, B. (2022). *Identifying classroom interactions in elementary school lessons and analyzing them from the perspective of the "human agent" theory: Implications for improving teaching*. [Doctoral dissertation, Kharazmi University]
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency*, Perspectives on Psychological Science, 1, 164-180.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, Pp. 77-101.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (1st ed., Vol. 5, pp. 993- 1028). New York, NY: John Wiley.
- Buber M (1923, 2004) *I and thou*. Continuum, London
- Buber M (1925, 1961) *The Address on Education*. In *Between Man and Man*. Collins, London
- Campano, G., Ghiso, M., Badaki, O. & Kannan, Ch. (2020). Agency as Collectivity: Community-Based Research for Educational Equity. *Theory into Practice*, 59(2), 223-233.
- Cavagnetto, A.R., Hand, B., Premo, J. (2020). Supporting student agency in science. *Theory into Practice*, 59(2), 128-138.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99.
- Elder, Gelen H., Shanahan, M.J., & Jennings, J.A. (2015). Human development in time and place. *Handbook of child psychology and development science*. New York: Wiley
- Enayati, T., & Kouhsari, S. (2017). Examining teachers' interactive styles in mathematics classrooms. *Educational and Evaluation Quarterly*, 10(39), 13-28
- Eskandari, H., Doroudi, H., & Bahrami, F. (2015). Teacher authority, anxiety, depression, and students' academic achievement. *Educational Psychology*, 11(35), 105-121
- Gablinske, P. B. (2014). *A Case Study of Student and Teacher Relationships and the Effect on Student Learning*. Doctoral Dissertation, Rhode Island University
- Gholami, S., & Hossein Chari, M. (2011). Predicting students' happiness based on their perception of teachers' expectations, teacher interaction, and self-efficacy. *Journal of Educational and Learning Studies*, 3(1), 83-109
- Greenberg, D. M., Kolasi, J., Hegsted, C. P., Berkowitz, Y., & Jurist, E. L. (2017). Mentalized

- affectivity: A new model and assessment of emotion regulation. *PLoS one*, 12(10), e0185264.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hejazi, E., Ghazi Tabatabai, M., Lavasani, G., & Moradi, A. (2014). Teacher-student relationships and school engagement: The mediating role of basic psychological needs. *Applied Psychological Research*, 5(1), 19-40
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition. Affection and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 16: 107-117
- Hooman, H. (2012). *Practical guide to qualitative research*. SAMT
- Hosseini, S. M., Shah-Hosseini, M. A., Fani, A. A., & Ahmadzehi, A. (2020). Developing a competency-based teacher performance evaluation model in Iranian high schools: A mixed-method approach. *Management and Planning in Educational Systems*, 13(2), 195-236
- Hosseini Largani, S. M., & Mojtazadeh, M. (2021). Designing and validating an educational quality model for universities in Iran. *Management and Planning in Educational Systems*, 14(2), 221-258
- Jensen, B., Rueda, R., Reese, L., & García, E. (2014). Designing sociocultural interactions to improve relevant learning opportunities for underperforming minority students. Unpublished manuscript
- Keshavarz, S., & Bagheri, K. (2015). The objectives of the social studies curriculum corresponding to philosophical foundations consistent with Islamic teachings and its implications for curriculum elements. *Iranian Curriculum Studies*, 9(36), 5-30
- King, D. (2016). Internal Models of Attachment and the Teacher-Student Relationship during the Middle School transition: A Phenomenological Study: *NORTHCENTRAL UNIVERSITY*.
- King, N., & Horrocks, C. (2010), *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lari, N. (2019). The quality of teacher-student relationships in the school context: An ethnographic study. [Doctoral dissertation, University of Tehran]
- Lari, N., Hejazi, E., Azhai, J., & Jokar, B. (2019). Teachers' perceptions of factors influencing teacher-student relationships: A phenomenological analysis. *Educational Innovations*, 18(2), 53-80
- Lari, N., Hejazi, E., Jokar, B., & Azhaei, J. (2022). Teacher-student relationship quality in the school context: An ethnographic study. *Educational Psychology Quarterly*, 18(64)
- Longobardi, C., Iotti, N.O, Jungert, T & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10.
- Maguire, Moira; Delahunt, Brid (2017), Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars, *AISHE-J*, Volume 8, Number 3, Autumn 2017, pp 3351-3364.
- Mahmoudi, S. N. (2019). Providing a causal model to examine the mediating role of teacher-student relationship quality in the relationship between academic self-regulation, school culture, and academic engagement with students' creative thinking. *Child Thinking Quarterly*, 10(1), 237-259
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190e200.
- Mainhard, M. T., Pennings, H. M. J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher-student interaction with state space grids. *Teaching and Teacher Education*, 28(7),

- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119
- McHugh, Rebecca Munnell, Horner, Christy Galletta, Colditz, Jason B, & Wallace, Tanner LeBaron. (2013). Bridges and barriers adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, Ch. & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student Agency. *Theory into practice*, vol.59 (2), 213-222.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and Evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, Ca:Sage.
- Pennings, J.M., Brekelmans,M., Sadler,P, Luce, C.A., Claessens, van der Want,C., Tartwijk. (2017). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*,1-17.
- Piaget, J. (1970). *The Principles of genetic epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resource.
- Poulou, M. S. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89.
- Reeve, J. and M. Halusic (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education* 7(2): 145-154.
- Roberson, R. (2014). *Understanding the Development of Legitimate Teacher Authority through the Teacher-Student Relationship: A Qualitative Study*. (Doctoral Dissertation, University of Oklahoma).
- Sadler, P., & Woody, E. (2003). Is who you are who you're talking to? Interpersonal style and complementarity in mixed-sex interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 80e96.
- Sadeghzadeh Ghommsari, A., & Norouzi, L. (2019). The limits of using “habit” in moral education in selected contemporary approaches and their critique based on the human agent theory. *Philosophy and Theology*, 8(13), 106-143
- Sajjadih, N., & Azadmanesh, S. (2013). A critique of “detailed goals of preschool activities” in the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran from an Islamic action perspective. *Scientific-Research Biannual Journal of Theory and Practice in Curriculum Studies*, 1(2), 65-98
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. In *Frontiers in Education* (p. 410). Frontiers.
- Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A.. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613.
- Stouffer, J.D. (2016). *Eternity in Mind: A Grounded Theory Study on Building Positive TeacherStudent Relationship in Christian Schools*. Doctoral dissertation Liberty University.
- Theunissen M (1984) *The other: studies in the social ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber* (C. Macann, trans.). MIT Press, Cambridge
- The Holy Quran* (M. Fooladvand, Trans.). (1999). Organization for Educational Research and Planning
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2018). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parcelling perspective. *Research Papers in Education*, 33(4), 414-426.
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2021). Dependency in teacher–child relationships: Deepening

- our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489.
- Wubbels, T. (1993). *Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes*. Curtin Univ. of tech. Perth (Australia). National Key Centre for Science and Mathematics.
- Zarghami, S., Sajjadich, N., & Ghaedi, Y. (2012). Rethinking the concept of “fostering thinking” as a cultural foundation for educational system transformation based on the human-as-agent theory. *Cultural Strategy*, (17 & 18), 123-151
- Zhan, S., & Le, T. (2004). Interpersonal relationship between teachers and students: An Intercultural study on Chinese and Australian universities. In *AARE 2004 International Education Research Conference* (p. EJ).