

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Developing a Conceptual Model of the Safe (Secure) Teacher: A Grounded Theory Study

Omid Shokri^{1*}, Kiana Fereidoni², Jalil Fathabadi³

1 Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2 M.Sc in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3 Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Omid Shokri

Email: o_shokri@sbu.ac.ir

How to cite:

Shokri, O. Fereidoni, K. Fathabadi, J. (2025). Developing a Conceptual Model of the Safe (Secure) Teacher: A Grounded Theory Study. Research in School and Virtual Learning, 13(1), 9-20.

ABSTRACT

The necessity of rethinking the issue of teachers' professional identity and transitioning from their exclusive preoccupations with professional learning concerns has caused a number of educational researchers to insist on the necessity of developing ideas such as the inspirational teacher, the positive teacher, and the compassionate teacher. Accordingly, researchers in this study prioritized the development of a conceptual model of a "safe teacher" with the aim of trying to help deepen the content of the puzzle of professional transformation in teachers. In this study, the researchers, using purposive sampling and semi-structured interviews with 29 elementary and middle school teachers, counselors, and principals in Tehran in the academic year 2021-2022, collected data and analyzed participants' responses using a grounded theory approach with open, selective, and axial coding process. In this study, four criteria proposed by Guba and Lincoln used to assess the quality of the grounded theory. The results of different stages of coding included 54 sub-categories and 21 main categories, which organized in the form of antecedent factors, core phenomena, intervening factors, contextual factors, strategies, and subsequent factors. The findings of this study showed that responsible participation by teachers in professional development will inevitably lead to a qualitative transformation in the meaning of the students' academic life. Therefore, systematic pursuit of understanding professional identity of teachers with the help of innovative proposals such as the idea of the safe teacher will undoubtedly deepen our understanding of the determinants of the academic identity of learners as citizens of the third millennium AD.

KEYWORDS

Teacher's Professional Development, Teacher's Professional Identity, Professional Learning, Grounded Theory.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

توسعه مدل مفهومی معلم امن: یک مطالعه داده بنیاد

امید شکری^{۱*}، کیانا فریدونی^۲، جلیل فتح آبادی^۳

چکیده

ضرورت بیش از پیش بازاندیشی درباره موضوع هویت حرفه‌ای معلمان و گذار از روی‌آوردهای حصراندیشانه پیرامون دغدغه یادگیری‌های حرفه‌ای معلمان سبب شده است که در سال‌های اخیر تعدادی از محققان تربیتی بر ضرورت توسعه ایده‌هایی همچون معلم الهام‌بخش؛ معلم مثبت و معلم مشفق، اصرار ورزند. بر این اساس، محققان در این پژوهش با هدف تلاش برای کمک به تعمیق محتوایی پازل تحول‌زایی حرفه‌ای در معلمان، توسعه مدل مفهومی معلم امن را در اولویت قرار دادند. در این پژوهش، محققان به کمک روش نمونه‌گیری نظری و از طریق مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته با ۲۹ نفر از معلمان؛ مشاوران و مدیران مدارس مقطع ابتدایی و دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، داده‌ها را جمع‌آوری و در رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها با استفاده از فرایند سه‌گانه کدگذاری باز؛ کدگذاری انتخابی و کدگذاری نظری، پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان را تحلیل کردند. در این پژوهش، برای بررسی کیفیت نظریه برخاسته از داده‌ها، از چهار معیار پیشنهادی گوبا و لینکن استفاده شد. نتایج حاصل از مراحل مختلف کدگذاری شامل ۵۴ مقوله فرعی و ۲۱ مقوله اصلی بود که در قالب عوامل پیش‌بینی؛ پدیده محوری؛ عوامل مداخله‌گر؛ عوامل زمینه‌ای؛ راهبردها و عوامل پس‌بینی، نظم یافتند. نتایج این پژوهش نشان داد که مشارکت‌مندی مسئولان معلمان در تحول‌آفرینی حرفه‌ای، به طرز گریزناپذیری، به تحولی کیفی در معناگرهای حیات تحصیلی یادگیرندگان، منجر خواهد شد. بنابراین تعقیب نظام‌مند دغدغه دستیابی به فهمی بالغانه درباره هویت حرفه‌ای معلم به کمک پیشنهاداتی نوآورانه مانند ایده معلم امن، به طرز غیرقابل‌انکاری، فهم‌مان را از شناسانده‌های هویت تحصیلی یادگیرندگان، به عنوان شهروندان هزاره سوم میلادی، تعمیق می‌بخشد.

واژه‌های کلیدی

تحول حرفه‌ای معلم، هویت حرفه‌ای معلم، یادگیری حرفه‌ای، تئوری داده بنیاد.

۱ استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳ دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

امید شکری

رایانامه: o_shokri@sbu.ac.ir

استناد به این مقاله:

امید شکری، کیانا فریدونی، جلیل فتح‌آبادی (۱۴۰۴). توسعه مدل مفهومی معلم امن: یک مطالعه داده بنیاد. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۱)، ۹-۲۰.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

تسهیل‌گرها یا بازدارنده‌های تعقیب دغدغه تداوم حیات تحصیلی یادگیرندگان و معناگرهای تداوم حیات حرفه‌ای معلمان کدامند؟ در شرایط فعلی، با رجوع به کدامین سرنخ‌های اطلاعاتی می‌توان بخشی از تلاش فکورانه محققان تربیتی را بر جستجوی مسیری ایمن برای پاسخ به این سوال معطوف دانست؟ آیا جستجوی حصراندیشانه تداوم حیات حرفه‌ای معلمان، که بر فهمی غیرواقع‌نگر از شناساننده‌های هویت حرفه‌ای آنها استوار خواهد بود، مفهوم یادگیری‌های حرفه‌ای معلمان را معنا خواهد کرد؟ آیا تلاش برای تصویرگری یادگیرندگان هزاره سوم میلادی با تاسی از روی‌آوردی بازده‌محور و کمی‌نگر، درک کاملی را از یادگیرندگان تدارک خواهد دید؟ بی‌شک، موافق با سمت و سوی آخرین تحرکات دغدغه‌مندان تربیتی، بازآفرینش معنایی در ساحت معناگر کنشگرانی همچون معلم و دانش‌آموز، در گرو اصالت‌بخشی به چندجانبه‌نگری در تعقیب معنایی هویت حرفه‌ای معلمان و هویت تحصیلی یادگیرندگان است. بر این اساس، موافق با دیگر شواهد، تلاش برای بازآیای حدود معناگر تحول حرفه‌ای معلمان و یادگیری‌های حرفه‌ای آنها، در بستر آفرینش‌هایی همچون معلم الهام‌بخش یا معلم مثبت، ممکن خواهد بود (رایبسون^۱، ۲۰۲۲).

محققان در این نوشتار با اتکا به چنین پشتوانه‌ای اصیلی، که تداوم حیات حرفه‌ای معلمان و تدام حیات تحصیلی یادگیرندگان را به آن منوط می‌کند، می‌کوشند با جستجوی نشانگرهای معناگر مدل مفهومی معلم امن، در تغذیه اطلاعاتی پازل فکری معطوف بر وجه‌رشد یافته هویت حرفه‌ای معلمان، نقش تکمیلی خود را به طرز پر واضح نشان دهد. بی‌شک وجه اکتشافی این گزاره در تلاشی نظام‌دار و بافتاری برای تاکید درباره ضرورت اندیشیدن و جستجوگری پیرامون شناساننده‌های هویت حرفه‌ای معلمان و البته گریزناپذیری فراخ‌اندیشی در نیل به این هدف والا، انکارناشدنی است.

وقتی از یادگیرندگان تقاضا می‌شود که معلمان محبوب خود را توصیف کنند، آنها داستان‌هایی را تعریف می‌کنند که به برنامه‌های درسی کارآمد یا پیشرفت‌های‌شان در آزمون‌های مختلف، مربوط نمی‌شود. در این شرایط، یادگیرندگان اغلب معلمان مراقب؛ معلمان الهام‌بخش^۲ و معلمان مشفق^۳ را یادآوری می‌کردند (کینکادی، کاک و گوئردت^۴، ۲۰۲۰؛ گارسیا - رودریگوز، ریدین و آباتوا^۵، ۲۰۲۳). مطالعات مختلف با تاکید

مضاعف بر نقش تبیینی روابط مثبت بین معلم - دانش‌آموز، شواهد قانع‌کننده‌ای را در دفاع از داستان‌های فوق فراهم می‌آورد (فالکن، ادمیرال و لئون^۶، ۲۰۲۳؛ بلازار^۷، ۲۰۲۱؛ گارسیا - مویا، مورینو و بروکس^۸، ۲۰۱۹). اگرچه دغدغه توسعه‌مندی روابط مثبت در متن تعاملات معلم - دانش‌آموز، با سهولت ممکن نمی‌شود.

بنابراین تلاشی نظام‌دار برای کمک به فهم آنچه که سبب می‌شود معلم از انگیزه مکفی برای برقراری روابطی مثبت با یادگیرندگان برخوردار باشد، از اهمیت زیادی برخوردار است. انگیزش، بیانگر مجموعه‌ای از باورهای به‌هم‌وابسته است که بر رفتار فرد تاثیر می‌گذارد؛ به آن جهت می‌بخشد و حتی تداوم آن را باعث می‌شود (هاتی، هادیس و کانگ^۹، ۲۰۲۰). به بیان دیگر تلاشی اندیشیده شده برای رونمایی از چهارچوب مفهومی معطوف بر انگیزش ارتباطی معلم^{۱۰}، در متن رابطه خود با یادگیرندگان، در تدارک خاستگاه نظری روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، حائز اهمیت است (رویتز، پورتویس و کومن^{۱۱}، ۲۰۲۱؛ مارتین و کولی^{۱۲}، ۲۰۱۹).

روابط مثبت یا برخوردار از کیفیت بالا در متن تعاملات معلم - دانش‌آموز، روابطی مراقبت‌گر، زایا و محترمانه است که معلم و دانش‌آموز، به طور هم‌زمان ادراکات مثبتی از آن تعاملات گزارش می‌کنند. در مطالعات مختلفی، محققان با هدف تاکید بر فرصت‌های منتج از دغدغه توسعه‌مندی روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، درباره نقش تعیین‌کننده ادراک از روابط مثبت معلم - دانش‌آموز در گروه یادگیرندگان، بر بهبود نشانگرهای چندگانه کیفیت زندگی تحصیلی آنها، مانند افزایش کنش‌وری و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان و در گروه معلمان نیز در بهبود شاخص‌های مختلف شکل‌دهنده به سلامت حرفه‌ای آنها، اصرار ورزیده‌اند (ون‌دریل، کراسپورن، ولف، برند - گراول و جارادزکا^{۱۳}، ۲۰۲۳؛ برینکورت، مک‌اینتری، جارسچک و گلباچ^{۱۴}، ۲۰۱۸؛ تیسن، ریگی و سالیام^{۱۵}، ۲۰۲۲).

روان‌شناسان تربیتی تاکید کرده‌اند با وجود انباشت منابع اطلاعاتی درباره مسیرهایی مفهومی توضیح‌دهنده نقش روابط مثبت معلم - دانش‌آموز بر انگیزش پیشرفت یادگیرندگان (پناهی، مومنی و صالحی، ۱۳۹۷؛ کاربین، آلماس، لاوستین، دانور و

6 Falcon, Admiraal, Leon

7 Blazar

8 García-Moya, Moreno, Brooks

9 Hattie, Hodis, Kang

10 Teachers' Relational Motivation

11 Ruiter, Poorthuis, Koomen

12 Martin, Collie

13 Van Driel, Crasborn, Wolff, Brand-Gruwel, Jarodzka

14 Brinkworth, McIntyre, Juraschek, Gehlbach

15 Thijssen, Rege, Solheim

1 Robinson

2 Inspirational Teacher

3 Compassionate Teacher

4 Kincade, Cook, Goerdt

5 García-Rodríguez, Redín, Abaitua

براون^۱، ۲۰۱۹)، مرور پیشینه پژوهشی درباره توان تفسیری انگیزش معلم و خودباوری او برای توسعه‌مندی روابط مثبت با یادگیرندگان، بر فقر اطلاعاتی در این قلمرو، اشاره می‌کند (مقیمی، پارسامهر و روحانی، ۱۴۰۲؛ گلسان، مالینن، یادا و ساولانن^۲، ۲۰۲۳؛ دانگ و همکاران^۳، ۲۰۱۹). سوالی که در این بخش طرح آن ضرورت می‌یابد این است که چرا برخی از معلمان در مقایسه با دیگر معلمان، از انگیزش بیشتری برای توسعه‌مندی روابط مثبت با یادگیرندگان برخوردارند؟ به بیان دیگر با رجوع به کدامین سازه‌های انگیزشی می‌توان تمایز در نیمرخ انگیزشی معلمان علاقه‌مند یا غیرعلاقه‌مند به سرمایه‌گذاری یا ایجاد روابط مثبت با یادگیرندگان را توضیح داد؟ رایبسون (۲۰۲۲) در تلاش برای معرفی چهارچوب مفهومی توضیح دهنده باورهای انگیزشی معلمان در رجوع به رفتارهای توسعه دهنده روابط مثبت با یادگیرندگان، بر نقش سه نظام باور انگیزشی در معلمان شامل نقش‌ها^۴؛ ارزش‌گذاری‌ها^۵ و خودکارآمدی ارتباطی^۶، تاکید می‌کند. الگوی یگانه‌ای از ترکیب‌یافتگی این باورهای انگیزشی، بر رفتارهای معطوف بر ایجاد روابط مثبت با یادگیرندگان، تاثیرگذارند. برادلی - دارسی، بک، ماراتو، تران، کلارک و لیو^۷ (۲۰۲۲)، چن، زی و روردا^۸ (۲۰۲۱) و رایبسون (۲۰۲۲) خاطرنشان می‌سازند که اشتیاق معلمان برای رجوع به رفتارهای توسعه دهنده روابط مثبت با یادگیرندگان، با تدارک اطلاعاتی درباره مراقبت‌گری، زیان‌دگی و تک‌بیم‌باوری در روابط، پیوند فردی گرم با یادگیرندگان و ادراک مثبت از روابط با آنها، بر کیفیت روابط معلمان با یادگیرندگان‌شان، تاثیر می‌گذارد.

در خلال سال‌های گذشته، محققان تربیتی کوشیده‌اند با فهمی واقع‌نگرانه از نقش و هویت اجتماعی معلم و البته با هدف تعقیب ایده مساوات^۹ در بستر تعاملات معلم - دانش‌آموز، ذیل موضوعاتی مانند معلم الهام‌بخش؛ معلم مثبت و معلم مشفق، در بازتعریفِ حدود معنایی حرفه معلمی، در کنار تاکید بر صلاحیت‌های حرفه‌ای، نسبت به تعمیق سرمایه روانی و منابع مقابله‌ای آنها نیز حساس باشند (خدامرادی و مقصودی، ۱۳۹۸؛ فراستی، لائی، موسوی و سعیدی‌پور، ۱۴۰۱؛ لتینن، کاستیانن و نایکی^{۱۰}، ۲۰۲۳؛ کاک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). محققان در این

بخش، به طرزى واقع‌بینانه، تلاش‌های معطوف بر گسترانیدن قلمرو نقش‌آفرینی‌های معلم را در بستر اطلاع از تعیین‌گرهای بافتاری یا اجتماعی - فرهنگی، معنا کرده‌اند (نینگا^{۱۲}، ۲۰۲۳؛ چن، زی، کامن و روردا، ۲۰۱۹؛ ورمانت، وریکی، دادلی و وارویک^{۱۳}، ۲۰۲۳). بنابراین اگرچه وزن مولفه‌های درون‌فردی شکل‌دهنده به احیا و بازتعمیق حیات حرفه‌ای معلمان مانند باورهای انگیزشی؛ گُش‌وری‌های هیجانی و کارکردهای شناختی، غیرقابل‌انکارند، اما بافت اجتماعی - فرهنگی مطالبه‌گر و جستجوگرِ دغدغه‌های کیفی‌نگر و تحولی‌محور، در تامین و معناگری ایده‌هایی مانند معلم الهام‌بخش؛ معلم مثبت^{۱۴} و معلم مشفق، دارای اهمیت زیادی است (اککلس و ویگفیلد^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ گرای، علی، مک‌ایلون و سیلی^{۱۶}، ۲۰۲۲).

محققان تربیتی نشان داده‌اند که یکی از زیاترین رویش‌های برآمده از متن تلاش‌های محققان علاقه‌مند به جنبش مثبت‌نگر، رویکرد آموزش و پرورش مثبت نام دارد (واله، شکری و اسدزاده، ۱۴۰۰ الف و ب). اساسی‌ترین دغدغه قابل تعقیب ذیل این چتر مفهومی نه فقط بر کاربست عملی آموزه‌های جنبش مثبت‌نگر در بافت مدیریت چالش‌های فراروی هر یک از ارکان اساسی نظام تعلیم و تربیت که بر شکوفاندن حداکثری ظرفیت‌های بالقوه هر یک از این ستون‌های بنیادین بنای عظیم تعلیم و تربیت، مبتنی است (زاربرینگن، ناصر، کریچلر و اشمیت^{۱۷}، ۲۰۲۳). مرور شواهد نشان می‌دهد که تعقیب گزاره‌هایی مانند برنامه آموزش ذهن شفاف‌گرا برای معلمان و یا اندیشیدن به زوایای مفهومی مدل نظری معطوف بر ایده معلم مثبت، گواه بر این مدعاست (چن، ۲۰۲۲). بنابراین برای گروهی از محققان تربیتی تمرکز بر دغدغه‌هایی همچون روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در معلمان و یا تلاش برای احیای ایده تحول حرفه‌ای معلمان، به طور پرواضحی، از نقش بی‌بدیل معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی نظام تعلیم و تربیت، دفاع می‌کند (لیند و هیلبرت^{۱۸}، ۲۰۲۳؛ هوانگ، ریچتر، کلیکمان، اسپچتر و ریچتر^{۱۹}، ۲۰۲۳؛ هالمسترام، تامینن، لاسانن و ویرمانز^{۲۰}، ۲۰۲۳؛ گرای و همکاران، ۲۰۲۲).

آخرین یافته‌ها در متن مطالعاتی تحول‌آفرینی حرفه‌ای برای معلمان نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای پژوهشی قابل تعقیب برای تحقق هدف مزبور (تحول حرفه‌ای در

11 Cook Et Al

12 Njenga

13 Vermunt, Vrikki, Dudley, Warwick

14 Positive Teacher

15 Eccles, Wigfield

16 Gray, Ali, Mcelveen, Sealy

17 Zurbriggen, Nusser, Krischler, Schmitt

18 Lindl& Hilbert

19 Huang, Richter, Kleickmann, Scheiter, Richter

20 Holmstrom, Tuominen, Laasanen, Veermans

1 Corbin, Alamos, Lowenstein, Downer, Brown

2 Gülsün, Malinen, Yadasavolainen

3 Duong Et Al

4 Roles

5 Values

6 Relational Self-Efficacy

7 Bradley-Dorsey, Beck, Maranto, Tran, Clark, Liu

8 Chen, Zee, Roorda

9 Equity

10 Lehtinen, Kostianen, Naykki

را ممکن می‌سازند (کرسول و کلارک^۶، ۲۰۱۷). بر این اساس در رویکرد سیستماتیک نسبت به روش‌شناسی نظریه برخاسته از داده‌ها، ابتدا داده‌ها به واحدهایی جزئی خرد می‌شوند و پس از آنکه به صورت مفاهیمی کلی‌تر در آمدند، در ادامه برای ایجاد مدل، سازمان‌دهی می‌شوند (کرسول و پوث^۷، ۲۰۱۸).

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. از آنجا که در این شیوه پژوهشی، توسعه نظریه نیازمند دستیابی به داده‌هایی است که از کفایت مکفی برخوردارند، مشارکت‌کنندگان موافق با معیارهای نمونه مطلوب، به صورت هدفمند، انتخاب می‌شوند و فرآیند نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه می‌یابد. گریزناپذیری درهم‌تنیدگی جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و نظریه‌پردازی، ضرورت استفاده از نمونه‌گیری هدفمند را قوت می‌بخشد (کرسول، ۲۰۱۳). پس از آغاز فرآیند جمع‌آوری داده از داده‌رسان‌ها، دغدغه بعدی، توقف مصاحبه‌ها یا دستیابی به اشباع نظری است. در ابتدای پژوهش، پژوهشگر نمی‌تواند درباره تعداد مصاحبه‌های مورد نیاز برای دستیابی به اشباع نظری، به طور قطعی، پیش‌بینی کند. با این وجود، در صورتی که افراد به صورت عمیق مطالعه شوند، تعداد ۳۰ مصاحبه شونده، کافی خواهد بود (کرسول، ۲۰۱۳).

در این پژوهش، از آنجا که فهم نظری ترکیب معلم امن، - که از منظر روان‌شناختی، محصول تجربه یک رابطه غنی تلفی می‌شود - نیازمند ایجاد یک رابطه باکیفیت و مطمئن بود؛ بنابراین تحقق کفایت‌مندی نظری در قلمرو هدف‌گذاری شده، بر بنیان ارتباطی باکیفیت استوار شد. برای این منظور و با هدف تأمین دغدغه دسترسی به داده‌هایی غنی، در آغاز محققان مجتمع‌هایی را برای مصاحبه برگزیدند که طراحان آنها تلاش برای ارتقای کیفی تعاملات فی‌مابین اعضای خود را به عنوان یک دغدغه اساسی، تعقیب می‌کردند. مولفه اساسی در شناسایی مدارس مذکور این بود که در آنها حدود ۱۰ سال برای برگزاری جلسات درون‌مدرسه‌ای معطوف بر ارتقای رابطه معلم - دانش‌آموز زمان تخصیص یافته بود. پس از شناسایی مدارس مزبور، در مرحله نخست با روابط عمومی آنها، قرار ملاقاتی تنظیم شد. در ملاقات نخستین، متن دعوت‌نامه؛ پروتکل مصاحبه؛ خلاصه‌ای از طرح پژوهشی و دغدغه‌های آن؛ نحوه اجرای مصاحبه و مدت زمان اجرای مصاحبه‌ها، به طرز مقتضی و بسنده و با هدف آگاهی‌رسانی به مدیریت مدارس، در اختیار روابط عمومی مدارس قرار گرفت. در این مرحله، از بین ۷ مدرسه، ۳ مدرسه درخواست محققان را برای مصاحبه با معلمان، مشاوران و مدیران، پذیرفتند. البته در ادامه، انجام مصاحبه، به کسب رضایت از فرد مصاحبه شونده و هماهنگی برای زمان قرار

معلمان)، بر بازآفرینی حدود معنایی فهم‌مان از سازه بااهمیت هویت حرفه‌ای معلمان، مبتنی است (بیابریچر^۱، ۲۰۲۳؛ زنگ^۲، ۲۰۲۳؛ رایبسون^۳، ۲۰۲۲؛ مگناسن، لوتا و بلیکستاد - بالاس^۴، ۲۰۲۳). بر این اساس توسعه‌مندی ایده‌های همچون معلم الهام‌بخش؛ معلم مثبت و معلم امن، بر تلاش برای یافتن و سامان‌دهی به عناصر مفهومی شکل دهنده بر پیکره محتوایی پازل هویت حرفه‌ای معلم، دلالت دارد. بنابراین جستجوی حدود معنایی و مدل نظری معلم امن در امتداد دیگر تلاش‌ها در تکمیل بخشی از خلاء اطلاعاتی مربوط به دغدغه بازآفرینش قلمرو مفهومی هویت حرفه‌ای در معلمان، واجد نقشی بنیادین و انکارناشدنی است.

بنابراین محققان در این پژوهش کوشیدند تا موافق با دیگر محققان تربیتی که پیشتر از مدل نظری زیربنایی ایده‌هایی همچون «معلم الهام‌بخش» و «معلم مثبت» رونمایی کرده‌اند، به پشتوانه فهمی چندساحتی از نقش و هویت اجتماعی معلم، در توسعه‌مندی چهارچوب مفهومی ایده «معلم امن»، نقش بیافرینند. همسو با تاکید محققان تربیتی، تعقیب ایده‌هایی از این دست، بر موضوع مساوات‌اندیشی یا برابرنگری در متن روابط معلم - دانش‌آموز، مبتنی است (مو، کایادی، رملی، رسلان و هندریادی^۵، ۲۰۲۳).

روش

با تاکید بر این فرض که فهم عمیق ایده معلم امن از طریق واکاوی آن در جهان واقعی ممکن است و همچنین، با توجه به دغدغه اصلی پژوهشگران در این کندوکاو اکتشافی، که ملهم از رویکردی استقرایی - قیاسی است - توسعه مدل مفهومی معلم امن، با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها، اولویت یافت. در این بخش، موافق با پیشنهاد روش‌شناسان، فقر اطلاعاتی درباره شناسانده‌های چندگانه مدل مفهومی معلم امن و ضرورت توسعه این مدل نظری با رجوع به مفروضه ساخت اجتماعی دانش از طریق رویکردی تعاملی، هرمنوتیکی و دیالکتیکی، استفاده از رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها، را در اولویت قرار داد. در این روش پژوهشی محققان می‌توانند تلاش خود را بدون مفروضه‌های نظری آغاز کنند و در حالی که برای گردآوری و تحلیل داده‌ها می‌کوشند، از طریق تعمیم‌های تجربی برآمده از مشاهدات واقعی، زمینه استخراج یک نظریه با توانی جهان‌شمول

1 Biebricher

2 Zeng

3 Magnusson, Luoto & Blikstad-Balas

4 Mu, Cahyadi, Ramli, Ruslan, Hendryadi

5 grounded theory

اغلب برای خلق چنین شرایطی، اهم چالش‌ها تان کدامند؟ اغلب کدامین علل سبب می‌شوند در بافتار ارتباط با یادگیرندگان، برای برقراری یک رابطه امن بکوشید؟ کدامین علل چنین تلاشی‌هایی را تسهیل می‌کنند؟

۲۹ مصاحبه انجام شد که در نهایت، داده‌های به دست آمده از ۲۶ مصاحبه شونده، استفاده شد. به جز ۳ مورد که امکان مصاحبه حضوری وجود نداشت و مصاحبه با آنها به صورت تلفنی، انجام شد، ۲۳ مورد دیگر به صورت حضوری و اغلب در محیط آموزشگاه بود. ساعت انجام مصاحبه به انتخاب

ملاقات با ایشان منوط شد. در این مرحله موافق با فهم مشترکی که درباره اهمیت دسترسی به نمونه‌های نظری غنی و مکفی وجود دارد، مصاحبه شونده‌گان به صورت هدفمند انتخاب شدند که شامل ۲۶ معلم؛ مشاور؛ معاون و مدیر بودند که از ۲۳ تا ۶۴ سال سن داشتند و تجربه کاری آنها نیز بین ۲ تا ۴۲ سال بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته به صورت حضوری استفاده شد.

در این مصاحبه، سوالات اصلی عبارت بودند از: با توجه به تجارب‌تان، در بافتار رابطه با یادگیرندگان، تعریف‌تان از رابطه

جدول ۱. مولفه‌های مدل پارادایمی

عوامل پیش‌بینی	
توانش‌های فنی	اداره کلاس به شیوه‌ای قانون‌مند (۷)، اطلاع یافتن از ویژگی‌های اختصاصی دانش‌آموزان (۱۱)، آشنایی با دغدغه‌های ویژه نسل فعلی (۸)
توانش‌های دانشی	معلم یادگیرنده (۱۶)، تسلط بر محتوای آموزشی (۵)
توانش‌های منشی (هیجانی، اجتماعی، انگیزشی)	شناخت عواطف شخصی و تسلط بر آن (۱۰)، تاب‌آوری (۱۲)، منصفانه و صادقانه به دور از پیش‌داوری (۱۷)، نوع‌دوستی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی (۸)، رازدار و قابل اعتماد (۱۶)، صمیمی و مهربان در عین حفظ حریم رابطه معلم - دانش‌آموز (۲۳)
دغدغه دگرمراقبتی	پدیده محوری: دغدغه‌گرایی پیرامون توسعه‌مندی تعاملی کیفی‌نگر با یادگیرندگان
حساسیت به نیازهای مخاطبان	باور به تلاش برای بهروزی دیگران (۱۱)، اولویت برقراری ارتباط موثر (۲۹)
تلاش برای دیدگاه‌گیری متاملانه (نیک‌نگرانه)	توجه به نیاز و پیگیری احوال مخاطب (۱۶)
پاسخ‌دهی همدلانه	گفتگو و تعامل (۱۴)، شنیدن مخاطب (۱۲)، بسترسازی برای ابراز دانش‌آموزان (۱۹)
	درک متقابل (۱۵)، پناه قابل اتکا در موقعیت‌های چالش‌زا (۱۶)، همراهی با دنیای دانش‌آموزان (۵)
عوامل مداخله‌گر	
تعلق خاطر معلم به حرفه معلمی	عشق به معلمی (۱۷)، علاقه‌مندی به تعامل با کودک و نوجوان (۱۳)
تجهیز و روزآمدسازی خزانه مهارتی معلم در جوی فنی و منشی به طور مستمر	دوره‌های دانش‌افزایی معلم (۸)، حضور افراد آگاه (۶)
هویت حرفه‌ای معلم و تطابق دامنه شمول سازنده‌های آن هویت با واقعیات متکثر جهانی	انطباق خود مطلوب با حرفه معلمی (۳۷)، آگاهی نسبت به جایگاه اقتصادی حرفه (۱۱)
عوامل زمینه‌ای	
فلسفه حاکم بر نظام تعلیم و تربیت	عدم شفافیت مسیر پیش‌روی معلم (۴)، محتواهای کمیت‌نگر (۳)، نظام دستوری و غیرمنعطف (۱۳)
انتظارات متقابل دیگران مهم و معلم از یکدیگر	هم‌سوئی اندیشه مجموعه مدرسه (۲۱)، احترام متقابل و قدردانی (۲۵)، قضاوت منصفانه درباره معلم (۱۱)
انتظارات متقابل والدین و معلم از یکدیگر	شفاف‌سازی روند کار از سوی معلم (۷)، همراهی از سوی والدین (۱۰)
راهبردها	
تلاش برای آموزش مطالب به بسنده‌ترین وجه ممکن	مشارکت دادن دانش‌آموزان و دغدغه‌مند کردن آنها برای یادگیری (۱۹)، در نظر داشتن اهداف تربیتی سازنده (۱۴)، سازگاری با شرایط (۷)، خلاقیت و به خدمت گرفتن هنر برای جذابیت محتوای آموزشی (۱۴)
مدیریت سازگارانۀ موقعیت‌های چالش‌زای کلاس درس	اضطراب‌زدایی و بسترسازی برای رفع نواقص (۱۷)، مدیریت قاطعانه (۸)
تاکید بر مصادیق خودمراقبت‌گری حرفه‌ای	تجربه و مهارت بدست آمده در طول زمان (۱۱)، ارزیابی مستمر خود و تلاش برای رشد و بهبود (۱۲)
عوامل زمینه‌ای	
تقویت تعلق خاطر یادگیرندگان به مدرسه	فضای شاد (۵)، اشتیاق برای حضور در مدرسه (۸)
ارتقای وجوه سازنده انگیزشی در یادگیرندگان	میل درونی به یادگیری (۶)، باور به توانمندی برای مواجهه با موقعیت‌های متفاوت (۱۰)، مسئولیت‌پذیری (۴)
رشد‌یافتگی هویت تحصیلی یادگیرندگان	تغییر و تحول دانش‌آموزان در مقایسه با خود (۱۱)
افزایش بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان	کنجکاوی و پرسش‌گری در مسیر رفع نواقص (۱۴)
فرونی بهزیستی حرفه‌ای معلم	تعهدمندی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (۶)، پویایی و نشاط حرفه‌ای (۱۱)
تعقیب مجدانه تحول‌زایی حرفه‌ای	کفایت‌مندی و باورمندی حرفه‌ای (۷)
	یادگیری حرفه‌ای (۹)، ایمنی‌آفرینی حرفه‌ای (۱۳)

داده‌رسان‌ها، تنظیم شد. برخی از مصاحبه‌ها در ساعت تعطیلی مدرسه و برخی از آنها در ساعاتی از مدرسه که معلمان، امکان مصاحبه داشتند، انجام شد. در ادامه، داده‌های بدست آمده به‌صورت دستی، کدگذاری شدند.

در این پژوهش با هدف کسب اطمینان از توجیه‌پذیری نظریه، ارتباط نظریه به‌دست آمده با داده‌ها و وجود شواهدی

امن چیست؟ اهم مولفه‌های کمک کننده به تجربه رابطه‌ای امن در بافتار آموزش کدامند؟ در بافتار رابطه با دانش‌آموزان‌تان، برای اینکه آنها در کنار تان احساس امن بودن را تجربه کنند، چه می‌کنید؟ در بافتار رابطه با یادگیرندگان‌تان، نشانه‌های وجود رابطه امن کدامند؟ وقتی می‌کوشید مانند یک معلم امن باشید، نتایج چنین تلاشی برای یادگیرندگان و خودتان کدام است؟

می‌خوری به کمکت میاد و موقعی که پیروز می‌شی هم باز به کمکت میاد». همچنین در رابطه با حضور افراد آگاه یکی از معلمان، انتقاد خود را این طور بیان کرد: «انقدر این دردناکه که استادهای خیلی خوبی که داریم قدم نمی‌گذارن تو آموزش پرورش و برای مدارس دولتی کاری نمی‌کنند، آدم‌های تاثیرگذاری هم توی سیستم بالادستی نیست».

عوامل زمینه‌ای

در رابطه با تاثیر محتوای کمیت‌نگرانه یکی از معلمان عنوان کرد: «متأسفانه خیلی افراد نگاه‌های کیفی ندارن که اهمیت این رو ببینند یا بدونند و فقط به بودجه‌بندی درسی اهمیت می‌دن. درس رو از اینجا به اینجا رسوندی؟ نمره‌اش چرا کم شد؟» همچنین در بخش دیگری اهمیت تعامل معلمان و والدین توسط یکی از مدیران مصاحبه‌شونده اینطور بیان شد: «من به عنوان مدیر انتظار دارم معلم با اولیا صحبت کنه، بگه من کی هستم؛ چگونه کار می‌کنم، و الا من برم حرفای قلنبه سلمبه بزنم که چی بشه، باید ماهی یک بار اون کاری که تو ماه می‌خواهند انجام بدن رو با اولیا پیش برن، تا اولیا بدونن در این ماه بچه‌هاشون قراره چی کار کنند».

راهنم‌ها

یکی از معلمان، مشارکت دادن دانش‌آموزان و ایجاد دغدغه یادگیری برای آنان را با بیان تجربه فردی خود این طور شرح داد: «من مثلاً تکلیفی که به بچه‌ها می‌دادم سعی می‌کردم متفاوت باشه و خیلی حق انتخاب بهشون می‌دادم، مثلاً چند نوع تکلیف رو می‌گذاشتم روی میز یا روی تخته می‌نوشتیم و اونا می‌تونستن انتخاب کنند بین اونها و از اون انتخاب‌های خودشون برن تکلیف رو انجام بدن، یا مثلاً هر هفته ما یک ساعت نشست کلاسی داشتیم با موضوعی که اونا دوست داشتن و انتخاب می‌کردند». همچنین اهمیت اهداف تربیتی سازنده توسط یکی از معلمان این طور توصیف شد: «لازمه که موقعیت آموزشی فضایی بشه که بچه بخواد یاد بگیره و در این مسیر از معلم به عنوان یاور، یاری بگیره این یک چیز ایده‌آل است، ولی میشه که بشه، به شرطی که هدف ما این نباشه که فقط جمع و تفریق یاد بدیم، چیز فراتری یاد بدیم، ارزشی رو منتقل کنیم».

پس‌ایندها

اثربخشی رابطه مطلوب با معلم در میل درونی دانش‌آموز به یادگیری، توسط یکی از مصاحبه‌شوندگان این طور توصیف شد: «تو اگه یک رابطه خوب با معلمت داشته باشی سال‌های سال ممکنه میل به یادگیری داشته باشی. یعنی تو سیستم روانی بچه این شکل می‌گیره که آره من می‌تونم یک چیز جدید یاد بگیرم». باور به کفایت‌مندی و باورمندی حرفه‌ای توسط یکی از مصاحبه‌شوندگان اینطور عنوان شد: «شما بازتاب کارت رو لازم نیست حتماً دیگران بگن و بابتش یک مزیت خاصی برات قائل

مکفی و مطلوب، موافق با پیشنهاد لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) از چهار معیار ارزیابی پژوهش کیفی شامل قابلیت اطمینان، قابلیت انتقال، قابلیت اعتماد و قابلیت تایید، استفاده شد. بر این اساس، در این پژوهش، به منظور دستیابی به معیار قابلیت اطمینان از سه راهکار شامل استفاده از راهنمایی‌ها و کسب تایید اساتید از ابتدای پژوهش تا زمان توسعه مدل مفهومی، بازبینی یافته‌ها توسط ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان و البته بازبینی چندباره توسط پژوهشگر، حاصل شد.

یافته‌ها

پس از تحلیل اولیه نسخه متنی مصاحبه‌ها، ۷۲۸ کد از مجموعه مصاحبه‌ها به دست آمد و پس از جمع‌بندی کدهای مشابه، ۱۰۵ مولفه اولیه، حاصل شد. در مرحله دوم با بررسی ارتباط کدها و تشابهات محتوایی آنها، کدها در ۵۴ مقوله فرعی و پس از آن در ۲۱ مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. در مرحله نهایی، مقوله‌های اصلی در قالب مدلی پارادایمی، در ۶ محور دسته‌بندی شدند. مولفه‌های مدل پارادایمی؛ مقوله‌های اصلی برآمده از مصاحبه‌ها و تعداد کدهای به‌دست‌آمده برای هر مورد، در جدول ۱ آمده است. در بخش پیش رو بخش‌هایی از مصاحبات که کدهای پژوهش برآمده از آنها است، ارائه شده است.

عوامل پیش‌اینندی

در رابطه با اطلاع یافتن از ویژگی‌های اختصاصی دانش‌آموزان یکی از مصاحبه‌شوندگان عنوان کرد: «این رو باید بدونیم که به هر تعداد دانش‌آموز، به همون تعداد رفتار و اخلاق متفاوت وجود داره و باید یاد بگیریم که با هر کدام چطور رفتار کنیم، هر کدوم قرار نیست که بشه شبیه اون یکی و در جایگاه خودش باید ببینیم که چه کار باید براش انجام بدیم».

پدیده محوری

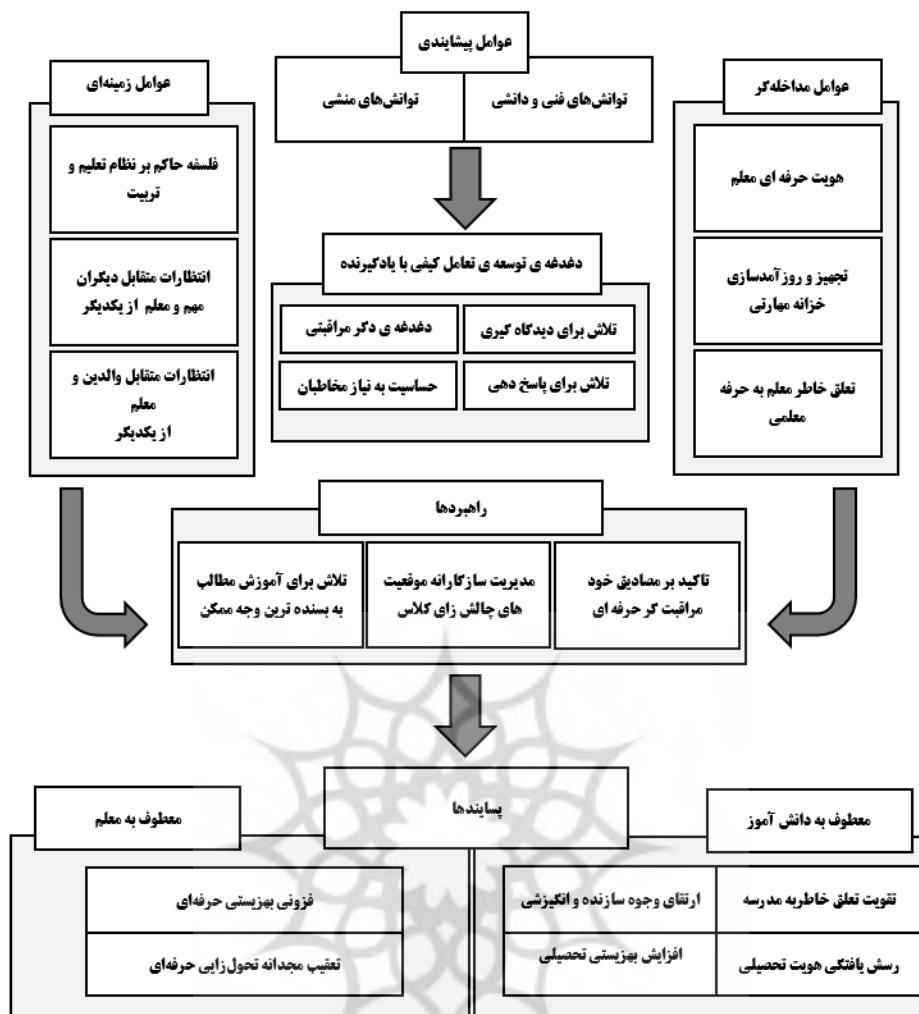
در این پژوهش، پس از واریسی چندباره و موشکافانه مقوله‌ها و با توجه به بار محتوایی غالب مصاحبه‌ها، دغدغه‌گرایی پیرامون توسعه‌مندی تعاملی کیفی‌نگر با یادگیرندگان، به عنوان پدیده محوری تعیین شد. اولویت برقراری ارتباط موثر توسط یکی از مصاحبه‌شوندگان این طور بیان شد: «اگر شما رابطه با دانش‌آموز نگیری و اون رابطه شکل نگیره هر چقدر که صحبت کنی انگار تو دنیای کیفی دانش‌آموز نیستی که تو رو ببینه و حرفات رو بشنوه».

عوامل مداخله‌گر

ذیل انطباق خود مطلوب با حرفه معلمی یکی از معلمان عنوان کرد: «یک چیزی که توی معلمی خیلی نقش داره این است که کسی که وارد فضای معلمی میشه چه مقدار خودش، خودش رو باور داره، و طبیعی است که این باور داشتن، موقعی که شکست

همکاران (۲۰۲۳)، به طور همزمان، از طریق شمول توانش‌های فنی و توانش‌های منشی، مشخص شد. در این بخش نتایج

بشن، کافیه بتونی دنیای اطرافت رو ببینی، وقتی بتونی ببینی که یک حرکت تو چقدر تاثیر داره دیگه از جنبش باز نمی‌مونی».



شکل ۱. مدل مفهومی معلم امن

پژوهش به طرزى واقع‌نگرانه، دایره امن و تحدید‌نگرانه معناگرى تحول حرفه‌ای با شمول صرف توانش‌های فنى را، نالایمن و غیرمطمئن تصویرگرى نمود و گستراندن مرزهای یادگیرى حرفه‌ای با هدف تحقق تحول حرفه‌ای را با تاکید بر توانش‌های هیجانی - اجتماعى معلم، گریزناپذیر ساخت. موافق با نتایج مطالعات چن و همکاران (۲۰۲۱) و چن و همکاران (۲۰۱۹)، توصیف حدود و ثغور هویت حرفه‌ای معلم، با تاکید صرف بر توانش‌های فنى آنها، خام‌اندیشانه و واقع‌گریزانه خواهد بود. بنابراین وقتى قرار است از نقش معلم سخنى به میان آید، دیگر حصر او در قاب تصوراتى تنگ‌اندیشانه و غیرنیک‌نگر و معطوف بر توانش‌های فنى صرف در معلم، ممکن نیست (کاک و همکاران، ۲۰۱۸؛ کوربین و همکاران، ۲۰۱۹).

در این پژوهش که با هدف توسعه مدل مفهومی معلم امن با رجوع به رویکرد پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها انجام شد، موافق با تفکر معرفت‌شناسانه زیربنایی پارادایم سازگرا، سازه‌های اجتماعى معرف معنا درباره نقشه مفهومی ایده بسیط معلم امن در

شکل ۱، مدل مفهومی معلم امن را نشان می‌دهد. این شکل، اجتماع مفهومی منحصربه‌فردى از شناسانده‌های مدل مفهومی معلم امن را تصویرگرى می‌کند.

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش، محققان کوشیدند با استفاده از روش پژوهشى نظریه برخاسته از داده‌ها، - به مثابه یک روش پژوهش کیفى - مدل مفهومی معلم امن را توسعه دهند. در این پژوهش، برای استفاده از رویه نظریه برخاسته از داده‌ها، از رویکرد سیستماتیک، استفاده شد. در این رویکرد، مدل نظرى از طریق قلمروهایی مانند پیشایندهای علّی؛ عوامل مداخله‌گر؛ عوامل زمینه‌ای؛ پدیده محوری؛ راهبردها و عناصر پسایندى، به صورت مفهومی، تصویرگرى می‌شود.

در این پژوهش، بخش پیشایندهای علّی در مدل مفهومی معلم امن، موافق با نتایج مطالعات میرهاشمی‌روته و شکری (۱۳۹۷)؛ مارتین و کولی (۲۰۱۹)؛ زنگ (۲۰۲۳) و ورمانت و

فراروی او به استنباط معلم از انتظارات در لایه‌های بافتاری مختلف محاط‌کننده او، منوط است (بایریچر، ۲۰۲۳، بلازر، ۲۰۲۱). بر این اساس، آنجا که معلم خود را در معرض دگر مطالبه‌گری‌های صریح یا ضمنی برآمده از فلسفه‌ای تحولی‌نگر می‌پندارد و می‌داند که انتظارات دیگران مهم از او پیش از آن که در حصر تک‌وجهی‌نگری تنگ‌اندیشانه باشد در حصار چندوجهی‌نگری واقع‌نگرانه است؛ بنابراین اصرار بر فراخ‌اندیشی در معنایی برای بازتعریف شناساننده‌های هویت حرفه‌ای در معلمان و ضرورت انعکاس آن در محتوای ارزشی فلسفه راهبر و جهت‌دهنده به هر یک از ارکان نظام آموزش و پرورش، با تدارک فرصتی معتنم برای ارزش‌گذاری پیرامون دغدغه‌هایی مانند انگیزش ارتباطی در معلمان و اصرار بر رمزگشایی از باورهای شکل‌دهنده این انگیزش، بستر مناسبی را برای رویاندن مفاهیمی مانند معلم الهام‌بخش؛ معلم امن و معلم تاملی (معلم فکور)، فراهم می‌آورد. موافق با نتایج مطالعات ورمانت و همکاران (۲۰۲۳)؛ اککز و ویگفیلد (۲۰۲۰)، گارسیا - مایا (۲۰۱۹) و گارسیا - رودریگوز و همکاران (۲۰۲۳)؛ عواملی زمینه‌ای مانند فلسفه حکمران بر مناسبات نظام آموزش و پرورش، در کلان‌ترین سطح و متعاقب آن، نظام انتظارات و ارزش‌گذاری‌های دیگران مهمی مانند والدین، از طریق شکل‌دهی به نظام باروهای انگیزشی در معلمان، اولویت‌یافتگی یا عدم اولویت‌یافتگی دغدغه‌هایی مانند بهسازی مناسبات ارتباطی در متن رابطه معلم - دانش‌آموز را سبب خواهد شد.

در این پژوهش، تحلیل متنی مصاحبه با معلمان نشان داد که مرکز ثقل مفهومی مدل نظری معطوف بر ایده معلم امن، بر مشخصه‌های کارکردی مدل کیفی‌نگر رابطه معلم - دانش‌آموز مبتنی است. به بیان دیگر هسته مفهومی ایده معلم امن را مدل رابطه کیفی‌نگر معلم - دانش‌آموز تشکیل می‌دهد. نتایج در این بخش نشان می‌دهد که اساسی‌ترین مسیر قابل جستجو برای فهم تحقق‌یافتگی یا تحقق‌نیافتگی ایده معلم امن، بر مدل رابطه پربار معلم - دانش‌آموز مبتنی است. در این بخش، نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات لاری، حجازی، جوکار و اژه‌ای (۱۴۰۱)؛ نیسی و فیروزی (۱۴۰۲)؛ تیجسن و همکاران (۲۰۲۲)؛ کانگ و همکاران (۲۰۲۱)؛ رویتر و همکاران (۲۰۲۱) و مو و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که اهم معناگرهای مدل سازنده رابطه معلم - دانش‌آموز شامل مراقبت‌گری حساس‌گونه، دیدگاه‌گیری‌های نیک‌نگرانه یا متاملانه، حساسیت نسبت به نیازهای یادگیرندگان و در نهایت، تلاش برای پاسخ‌دهی همدلانه است. علاوه بر این نتایج در این بخش نشان داد که بنای مفهومی ایده معلم امن را باید بر بنیان مدل رابطه ایمن

مولفه پیشایندهای علی از طریق توانش‌های فنی و منشی، در مولفه مداخله‌گرها به کمک بازآریش هویت حرفه‌ای و یادگیری حرفه‌ای معلم، در مولفه زمینه‌سازها از طریق بافتار رابطه معلم با دیگران مهم و فلسفه غالب و حکمران بر نظام تعلیم و تربیت، در مولفه پدیده محوری از طریق پربارسازی و غنی‌سازی پیوند معلم - دانش‌آموز، در مولفه راهبردهای به کمک تدابیر چندگانه خودمراقبت‌گرا نه حرفه‌ای و در نهایت، در مولفه پسایندها از طریق فزونی نیک‌زیستی یادگیرندگان و معلمان، مشخص شد. بنابراین معلم امن، معلمی است که ضمن برخورداری از توانش‌هایی فنی و منشی، در بافتار تاثیرپذیری از علی درون‌فردی (بازآرایی روزآمد شده هویت حرفه‌ای) و برون‌فردی (حکمرانی فلسفه)، خویشتن را دغدغه‌مند تعاملی کیفی‌محور در متن رابطه با دانش‌آموز و خواهان تدابیری خودمراقبت‌گر می‌داند که نیک‌زیستی حرفه‌ای و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان را در پی دارد.

در بخشی دیگر، اهم مداخله‌گرها در مدل مفهومی معلم امن، شامل تعلق خاطر به حرفه معلمی؛ تجهیز و روزآمدسازی خزانه مهارتی معلم و تناسب هویت حرفه‌ای معلم با واقعیات پیرامونی بود. در این بخش، نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات خدامرادی و مقصودی (۱۳۹۸)؛ فراستی، لایی، موسوی و سعیدی‌پور (۱۴۰۱)؛ نیسی و فیروزی (۱۴۰۲)؛ دوانگ و همکاران (۲۰۱۹)؛ هوانگ و همکاران (۲۰۲۳) و هالمسترام و همکاران (۲۰۲۳) یادآوری می‌کند که تعقیب دغدغه یادگیری حرفه‌ای و تلاشی روش‌مند در مسیر تحول‌زایی حرفه‌ای در بین معلمان در بستر اطلاعاتی شناساننده‌هایی مانند دلبستگی به حرفه معلمی، تلاش برای غنای سرمایه حرفه‌ای و البته، بازاندیشی بیش‌واقع‌نگرانه در حدود معناگر هویت حرفه‌ای معلم، ممکن می‌شود (گل‌سان و همکاران، ۲۰۲۳). به بیان دیگر انگیزش پیشرفت حرفه‌ای در معلمان و خودمطالبه‌گری متعاقب آن، سبب می‌شود که آنها به پشتوانه درکی تعالی یافته از تقاضاهایی حرفه‌ای فراروی خویش، برای خلق فرصت‌هایی مقتضی به منظور تغذیه سرمایه حرفه‌ای خود، بیش از پیش بکوشند. بی‌شک، اشتیاق‌مندی معلم نسبت به تعاقب مجدانه دغدغه تقویت منابع مقابله‌ای در خود، بستر زیاندن ایده خطیر بازتعریف در هویت حرفه‌ای را برای معلم، فراهم می‌آورد (انگلز و همکاران، ۲۰۲۱؛ فالکن و همکاران، ۲۰۲۳).

در بخشی دیگر از مدل، علل زمینه‌ای، نقش تعیین‌کننده عناصر بافتاری را در فهم ایده معلم امن، نشان می‌دهد. در این بخش، یافته‌ها نشان دادند که بخشی از تلاش معلم در مسیر بازآفرینش هویت حرفه‌ای خود در تطابق با گستره وسیع مطالبات

هیلبرت، ۲۰۲۳؛ کوربین و همکاران، ۲۰۱۹؛ انگلز، اسپیلت، دنیز و ورسارین، ۲۰۲۱؛ کانگ، استاگ، یان و لیو، ۲۰۲۱؛ ماک، راپ و هالزبرگر، ۲۰۲۳).

اگرچه یک مزیت اساسی این پژوهش با توجه به ماهیت اکتشافی آن بر استفاده از نظریه برخاسته از داده‌ها مبتنی است، - که برای استفاده از آن به نتیجه‌گیری‌ها و فرضیه‌های پیشینی نیاز نیست و شکل‌گیری مدل نظری از طریق کدگذاری لایه به لایه معانی و مواد گردآوری شده انجام می‌پذیرد - در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها به طور کامل با رجوع به شیوه‌های پژوهشی نظریه برخاسته از داده‌ها انجام شده است. اما به عنوان یک مطالعه اکتشافی، از محدودیت‌های روش‌های پژوهش کیفی رنج می‌برد. اول، از آنجایی که مطالعات کیفی نشانگرهای آزمون عملیاتی از پیش تعیین‌شده و قابل‌سنجشی ندارند و بر قضاوت ذهنی محقق، متکی هستند، اعتبار، قابلیت اطمینان و تکرارپذیری آنها اغلب با میزانی از تردید همراه است. دوم، در این مطالعه برای توسعه مدل مفهومی معلم امن، فقط سه گروه از معلمان؛ مشاوران و مدیران، انتخاب شدند. بنابراین در تحقیقات آتی، محققان می‌توانند مطالعه تجربی تطبیقی مدل مفهومی را در گروه‌های دیگری از مشارکت‌کنندگان مانند والدین و یادگیرندگان، در اولویت قرار دهند و البته از روش‌های تجربی دیگری نیز برای آزمودن مدل و بهبود احتمالی آن، استفاده کنند. به بیانی دیگر، با تعقیب تحرکاتی تکمیلی و البته با شمول روی‌آوردی فرایندی‌نگر، انتظار می‌رود که فهم‌مان از مدل مفهومی معلم امن، ضمن تطابق با واقعیات جهان پیرامونی در منتهای حد تکامل و بلوغ خود قرار گیرد.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که تأکید بر ایده معلم امن در امتداد رویش‌هایی دیگر همچون معلم مثبت یا معلم مشفق، در تغذیه اطلاعاتی قلمرو مطالعاتی بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم از طریق بازاندیشی در یادگیری‌های حرفه‌ای او موثر بود. علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد که مشارکت‌مندی مسئولانه معلمان در تحول‌آفرینی حرفه‌ای، به طرز گریزناپذیری به تحولی کیفی در معناگرهای حیات تحصیلی یادگیرندگان منجر خواهد شد. بنابراین تعقیب نظام‌مند دغدغه دستیابی به فهمی بالغانه درباره هویت حرفه‌ای معلم در قامت پیشنهاداتی مانند معلم امن یا معلم الهام‌بخش، به طرز غیرقابل‌انکاری فهم‌مان را از شناساننده‌های هویت تحصیلی یادگیرندگان به عنوان شهروندان هزاره سوم میلادی تعمیق می‌بخشد. بی‌شک نتایج چنین پژوهشی موافق با دیگر تحرکات معطوف بر بازتصورگری هویت حرفه‌ای معلم در سده ۲۱ میلادی، برای خبرگان تربیتی، محققان، سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان مراکز تربیت معلم و البته در تغذیه محتوایی تلاش‌های آموزشی علاقه‌مندان به توسعه برنامه‌های ارتقای سلامت حرفه‌ای معلمان، موثر است.

معلم - دانش‌آموز، استوار ساخت. بر این اساس نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات کینکادی و همکاران (۲۰۲۰)؛ نینگا (۲۰۲۳)؛ برینکورث و همکاران (۲۰۱۸) و لتینن و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که در تلاش برای توسعه مدل نظری ایده معلم امن، اندیشیدن گرداگرد انگیزش ارتباطی معلم و نظام باورهای شکل دهنده به آن اجتناب‌ناپذیر است.

در بخشی دیگری از پژوهش، بر اساس تحلیل متنی مصاحبه‌ها با معلمان، اهم راهبردهای قابل انتخاب معلمان برای کمک به پدیدایی تعاملی بسنده در متن رابطه خود با دانش‌آموز از طریق تلاشی تاملی‌نگر برای خودمراقبت‌گری حرفه‌ای، مدیریت سازگارانۀ چالش‌های درون/برون‌کلاسی و آموزاندگی مطالب به بسنده‌ترین وجه ممکن، مشخص شد. نتایج در این بخش نشان می‌دهد که تنوع گستره مفهومی راهبردهای فرایندنگر معلمان در مسیر چالش‌زای بازآفرینش هویت حرفه‌ای، با پیچیدگی و تکرر معنایی یادگیری حرفه‌ای در معلمان در سده جدید میلادی، سازگار است (ون‌دریل و همکاران، ۲۰۲۳؛ گلسان و همکاران، ۲۰۲۳؛ گرای و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس شواهد موجود، ضرورت بازتعریف در هویت حرفه‌ای معلم و متعاقب آن، گریزناپذیری فزونی پیچیدگی مفهومی در تأمین ایده یادگیری حرفه‌ای در معلمان سبب می‌شود که راهبردهای نیل به آن هدف نیز با شمول قطعات مفهومی متکثر، پیچیده‌تر و جامع‌تر، به نظر آیند. شواهدی از این دست نشان می‌دهد که در مسیر تأمین فهمی متکامل‌تر از هویت حرفه‌ای معلم، رویش‌هایی همچون معلم الهام‌بخش؛ معلم مثبت؛ معلم مشفق و معلم تاملی (فکور)، با هدف اطلاع دقیق‌تر از الزامات یادگیری حرفه‌ای در معلمان، گریزناپذیر است (هالمسترام و همکاران، ۲۰۲۳؛ ماگناسن و همکاران، ۲۰۲۳).

بر اساس نتایج این پژوهش، در آخرین قاب از نظام سیستمیک معطوف بر ایده معلم امن، محصول بازاندیشی واقع‌نگرانه پیرامون هویت حرفه‌ای معلم، - در پوشش معلم امن - خود را از طریق بهبود در نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان و تحریض بیش از پیش معلم به جستجوگری تحول‌آفرینی حرفه‌ای - که سلامت حرفه‌ای او را نیز سبب می‌شود - نمایان ساخت. بر اساس نتایج این پژوهش، فهم بالغانه معلم از هویت حرفه‌ای او، فهم بالغانه یادگیرنده از هویت تحصیلی وی را ممکن می‌سازد. علاوه بر این، معلمی که مجدانه دغدغه تحول‌زایی حرفه‌ای را تعقیب می‌کند از طریق تأمین سلامت حرفه‌ای خویش، زمینه مساعدی را برای بهبود در نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان و همچنین، ارتقای سطح بهزیستی آنها و در نهایت، زایاندن نسخه روزآمدشده معناگرهای هویت تحصیلی برای یادگیرندگان، فراهم می‌آورند (عباسی، فتح‌آبادی، شکری و ضرغام‌حاجبی، ۱۴۰۰؛ سعادت و همکاران، ۱۴۰۰؛ لیندل و

References

- Abbasi, G.H., Fathabadi, J., Shokri, O., Zargham Hajebi, M. (2021). The effect of a positive psycho-educational program on students' coping styles and academic well-being. *Research in School and Virtual Learning*, 9(2), 23-38. [In Persian].
- Biebricher, C. (2023). Out-of-field mandarin teaching and its effects on teacher identity developments Experiences of Aotearoa New Zealand primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104241.
- Blazar, D. (2021). Teachers of color, culturally responsive teaching, and student outcomes: Experimental evidence from the random assignment of teachers to classes. *EdWorkingPaper*: 21-501.
- Bradley-Dorsey, M., Beck, D., Maranto, R., Tran, B., Clark, T., & Liu, F. (2022). Is cyber like in-person? Relationships between student-student, student-teacher interaction and student achievement in cyber schools. *Computers and Education*, 3, 100101.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24-38.
- Chen, J. J. (2022). Self-compassion as key to stress resilience among first-year early childhood teachers during COVID-19: An interpretative phenomenological analysis. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103627.
- Chen, M., Zee, M., Koomen, H. M., & Roorda, D. L. (2019). Understanding cross-cultural differences in affective teacher-student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students. *Journal of School Psychology*, 76, 89-106.
- Chen, M., Zee, M., & Roorda, D. L. (2021). Students' shyness and affective teacher-student relationships in upper elementary schools: A cross-cultural comparison. *Learning and Individual Differences*, 86, 101979.
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the establish-maintain-restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12.
- Cornejo-Araya, C. A., & Kronborg, L. (2021). Inspirational teachers' model: A constructivist grounded theory study in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 44 (3), 1-27.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, Inc.
- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., & Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School Psychology*, 34(2), 212-220.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485.
- Falcon, S., Admiraal, W., & Leon, J. (2023). Teachers' engaging messages and the relationship with students' performance and teachers' enthusiasm. *Learning and Instruction*, 86, 101750.
- Farasati, E., Laei, S., Mosavi, F., & Saeidipour, B. (2022). Presenting a paradigmatic model of teacher-student relationship of elementary school. *Journal of Islamic Perspective on Educational Science*, 10 (18), 201-229. [in persian]
- García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102883.
- García-Rodríguez, L., Redín, C. I., & Abaitua, C. R. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488.
- Gray, D. L., Ali, J. N., McElveen, T. L., & Sealy, M. (2022). The cultural significance of "We-Ness": How communalism positions educators and researchers to design motivationally supportive learning environments for black students. *Educational Psychology Review*.
- Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104228.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary educational psychology*, 61, 101865.
- Heydarieh Zadeh, B., Shokri, O., Fathabadi, J., Shahidi, S., & Akbari Zardkhaneh, S. (2023). The positive teacher: Development of a grounded theory conceptual model. *Positive psychology research*, 9 (33), 1-32. [In Persian].
- Holmstrom, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2023). Teachers' work engagement and burnout profiles: Associations with sense of efficacy and interprofessional collaboration in school. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104251.
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., Scheiter, K., & Richter, D. (2023). Body in motion, attention in focus: A virtual reality study on teachers' movement patterns and noticing. *Computers & Education*, 206, 104912.

- Kang, D., Stough, L. M., Yoon, M., & Liew, J. (2021). The structural association between teacher-student relationships and school engagement: Types and informants. *International Journal of Educational Research*, 2, 100072.
- Khodamoradi, A., & Maghsudi, M. (2019). Dichotomies in teaching. *Journal of Teacher Professional Development*, 4(1), 21-29. [In Persian]
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
- Lari, N., Hejazi, E., Jowkar, B., & Ezhai, J. (2022). The quality of teacher-student relationship in the school context: An ethnographic survey. *Educational Psychology*, 18(4), 129-156. [In Persian]
- Lehtinen, A., Kostiainen, E., & Naykki, P. (2023). Co-construction of knowledge and socio-emotional interaction in pre-service teachers' video-based online collaborative learning. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104299.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindl, A., & Hilbert, S. (2023). Modelling, structure and development of domain-specific professional knowledge of Latin teachers. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104262.
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices—successes and challenges in a video-based longitudinal professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104274.
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861.
- Mirhashemi rooteh, Z., Shokri, O. (2019) The Relationship between perceived self-efficacy beliefs with interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of teacher emotions. *Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. [In Persian].
- Moghimi, A., Parsamehr, M., & Ruhani, A. (2023). From motivations to fears: Exploration of teachers professional identity in Yazd city. *Strategic Research on Problems in Iran*, 12(1), 37-66. [In Persian]
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552.
- Mu, L., Cahyadi, A., Ramli, M., Ruslan, F., & Hendryadi, N. (2023). Perceived related humor in the classroom, student-teacher relationship quality, and engagement: Individual differences in sense of humor among students. *Heliyon*, 9, e13035.
- Nisi, A., Thaghvaeinia, A., Firoozi, M. (2023). Effectiveness of the educational pattern training on academic help seeking and improving teacher-student relationship among girl secondary school students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(70), 261-269. [In Persian]
- Njenga, M. (2023). Continuing professional development of vocational teachers in Kenya: Motivations, practices and teacher profiles. *International Journal of Educational Research*, 100282.
- Panahi, Z., Momeni, Z., & Slehi, K. (2018). Representation of causes of reducing the job motivation of teachers to perform occupational activities: A phenomenological study. *Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 71-107. [In Persian]
- Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 34, 1-34.
- Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., & Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103467.
- Sadati, S. H., Mehri Nehad, S. A., Roshan Chesli, R., & Issa Morad, A. (2021). Happiness modeling based on intelligence, academic Self-efficacy through teacher-student relationship. *Journal of Islamic Life Style*, 5, 93-103. [In Persian]
- Thijssen, M. W. P., Rege, M., & Solheim, O. J. (2022). Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*, 89, 102251.
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021a). Effect of teacher psychological empowerment program on teacher-student interaction, emotions and teachers academic optimism. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(55), 113-145. [In Persian].
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021b). Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being. *Journal of Psychological Science*, 20(100), 579-596. [In Persian].
- van Driel, S., Crasborn, F., Wolff, C. E., Brand-Gruwel, S., & Jarodzka, H. (2023). Teachers' interactive cognitions in noticed classroom management events: Does experience matter? *Teaching and Teacher Education*, 126, 104076.
- Vermunt, J. D., Vrikki, M., Dudley, P., & Warwick, P. (2023). Relations between teacher learning patterns, personal and contextual factors, and learning outcomes in the context of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104295.
- Zeng, J. (2023). A theoretical review of the role of teacher professional development in EFL students' learning achievement. *Heliyon*, 9, e15806.
- Zurbriggen, C. L. A., Nusser, L., Krischler, M., & Schmitt, M. (2023). Teachers' judgment accuracy of students' subjective well-being in school: In search of explanatory factors. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104304.