

Systematic Review and Analysis of Attachment-Based Interventions for Enhancing Teacher-Student Relationships: International Findings, Challenges, and Recommendations for Iran

Fateme Jafarpour¹ | **Mohammad Ali Mazaheri²** | **Saeed Ghanbari³** | **Jalil Fathabadi⁴**

1. Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: fateme_jafarpour@yahoo.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: M-Mazaheri@sbu.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: S_ghanbari@sbu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: J_Fathabadi@sbu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: Received in revised form: Accepted: Published online: Keywords: Teacher-student, Attachment theory Systematic review, PRISMA methodology, Intervention.	The quality of teacher-student relationships significantly impacts students' academic and non-academic outcomes. Attachment theory has been recognized as a practical framework for developing interventions to enhance this relationship's quality. This systematic review aimed to examine the current state of attachment-based interventions developed to improve the quality of teacher-student relationships globally and in Iran, analyze and compare their content, and provide recommendations for their application in the Iranian context. Using the PRISMA systematic approach, 24 eligible studies were identified, and the content of 19 associated interventions was analyzed. The findings revealed substantial challenges in the development of such interventions. Results indicated that most existing interventions have been developed in individualistic Western cultures, with no interventions tailored to Iran's cultural and contextual needs. Additionally, on a global scale, there is a lack of interventions targeting educational levels beyond elementary school and insufficient attention to the developmental needs of students. These findings highlight the necessity of developing attachment-based interventions tailored to the cultural context and developmental needs of students in Iran. The outcomes of this study can inform educational policymakers, researchers, and teachers in designing effective interventions to enhance teacher-student relationships in Iran.
Cite this article: Jafarpour, F., Mazaheri, M.A., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2025). Systematic Review and Analysis of Attachment-Based Interventions for Enhancing Teacher-Student Relationships: International Findings, Challenges, and Recommendations for Iran. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (57), 87-120. DOI: 10.22111/JEPS.2025.50037.5841	



© The Author(s).

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50037.5841

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



مرور نظام‌مند و تحلیل مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز:

یافته‌های جهانی، چالش‌ها و توصیه‌هایی برای ایران

فاطمه جعفرپور^۱ | محمدعلی مظاهری^۲ | سعید قنبری^۳ | جلیل فتح‌آبادی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: fateme_jafarpoor@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: M-Mazaheri@sbu.ac.ir

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: S_ghanbari@sbu.ac.ir

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: J_Fathabadi@sbu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	کیفیت رابطه معلم-دانش آموز تأثیرات قابل توجهی بر نتایج تحصیلی و غیرتحصیلی دانش‌آموزان دارد و نظریه دلبستگی، به عنوان چارچوبی کارآمد برای توسعه مداخلات اثربخش با هدف بهبود کیفیت این رابطه شناخته شده است. این پژوهش مروری با هدف بررسی نظام‌مند وضعیت فعلی مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در سطح جهان و ایران، تحلیل و مقایسه محتوای این مداخلات، و ارائه توصیه‌هایی برای کاربرد در شرایط ایران انجام شد. با استفاده از رویکرد نظام‌مند پریزما، ۲۴ پژوهش واجد شرایط انتخاب و محتوای ۱۹ مداخله‌ای معرفی شده در آن‌ها بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد که توسعه مداخلات در این زمینه با چالش‌های قابل توجهی همراه است. نتایج حاکی از آن بود که مداخلات متنوع موجود، عمدتاً در فرهنگ‌های فردگرای غربی توسعه یافته‌اند و تاکنون مداخله‌ای متناسب با نیازها و ویژگی‌های فرهنگی ایران طراحی نشده است. همچنین در سطح جهانی، کمبود مداخلات برای مقاطع بالاتر از ابتدایی و عدم توجه کافی به نیازهای تحولی دانش‌آموزان شناسایی شد. این نتایج بر ضرورت توسعه مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی، متناسب با فرهنگ و نیازهای تحولی دانش‌آموزان در ایران تأکید دارد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند راهگشای سیاست‌گذاران آموزشی، پژوهشگران و معلمان در توسعه مداخلات اثربخش برای بهبود رابطه معلم-دانش آموز در کشور باشد.
تاریخ دریافت:	
تاریخ ویرایش:	
تاریخ پذیرش:	
تاریخ انتشار:	
واژگان کلیدی:	
رابطه معلم-دانش آموز،	
روشناسی پریزما،	
مداخله،	
مرور نظام‌مند،	
نظریه دلبستگی.	

استناد: جعفرپور، فاطمه؛ مظاهری، محمد علی؛ و قنبری، سعید؛ فتح‌آبادی، جلیل (۱۴۰۴). مرور نظام‌مند و تحلیل مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز: یافته‌های جهانی، چالش‌ها و توصیه‌هایی برای ایران. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۵۷)، ۸۷-۱۲۰.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50037.5841



مقدمه

کیفیت روابط بین معلمان و دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی، تأثیر معناداری بر جنبه‌های مختلف رشد تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان دارد (امسلندر^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های فراتحلیل نشان داده‌اند روابط معلم-دانش‌آموز^۲ با کیفیت بالا، اثرات مثبت متوسط تا بزرگ بر مشارکت^۳ دانش‌آموزان و اثرات مثبت کوچک تا متوسط بر پیشرفت تحصیلی^۴ آن‌ها دارد (کین‌کید^۵ و همکاران، ۲۰۲۰؛ وانگ^۶، ۲۰۲۲؛ دای^۷، ۲۰۲۴). علاوه بر تأثیرات تحصیلی، حمایت عاطفی معلمان به‌طور مؤثری باعث تقویت تاب‌آوری^۸، کاهش استرس و اضطراب^۹، و افزایش عزت‌نفس^{۱۰} و اعتماد به نفس^{۱۱} دانش‌آموزان می‌شود (کریستنسن و جنو^{۱۲}، ۲۰۲۴). همچنین این روابط با تقویت مهارت‌های اجتماعی مانند برقراری ارتباط مؤثر و تعاملات مثبت با همسالان همراه است (هاژوفسکی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳؛ لوپر^{۱۴}، ۲۰۲۴؛ صباغ حسن‌زاده، ۱۴۰۳) و به کاهش مسائل انضباطی، بهبود رفتارهای کلاسی و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود (لیو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲). حتی در شرایط پرخطری مانند فقر و وضعیت اجتماعی-اقتصادی^{۱۶} ضعیف، روابط قوی معلم-دانش‌آموز

¹ Emslander

² teacher-student relationship

³ engagement

⁴ academic Achievement

⁵ Kincade

⁶ Wang

⁷ Dai

⁸ resilience

⁹ stress & anxiety

¹⁰ self-esteem

¹¹ self-confidence

¹² Kristensen & Jeno

¹³ Hajovsky

¹⁴ Löper

¹⁵ Liu

¹⁶ socioeconomic status (SES)

به عنوان عامل محافظتی مؤثری برای دانش آموزان در معرض خطر عمل نموده و نقش اساسی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد (ماگرو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ رجیبی و پورامامی، ۱۴۰۳).

با در نظر گرفتن این تأثیرات گسترده‌ی روابط معلم-دانش آموز، نظریه دلبستگی^۲ جان بالبی^۳ به عنوان چارچوبی جامع و کارآمد برای تحلیل این روابط و ارزیابی نقش آن‌ها در توسعه هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان شناخته شده است (ورشورن و کومن^۴، ۲۰۲۱). این نظریه با تاکید بر پیوستگی حوزه‌های هیجانی، اجتماعی و شناختی در فرآیند آموزش نشان می‌دهد که روابط ایمن معلم، به عنوان مراقب ثانویه^۵ در محیط آموزشی، با دانش آموز می‌تواند مشابه روابط کودک-مراقب، رشد هیجانی و اجتماعی^۶ دانش آموزان را تسهیل کند (سوئه^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). این روابط بر مشکلات رفتاری^۸، علاقه به مدرسه و پذیرش همسالان^۹ تأثیر مثبتی دارند (گارسیا-رودریگز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳) و به توسعه مهارت‌های اجتماعی و موفقیت در روابط بین فردی در آینده کمک می‌کنند (سوپریاتنا^{۱۱}، ۲۰۲۴). در پژوهشی روایی^{۱۲} نشان داده شده است روابط حمایتی معلم-دانش آموز به عنوان تسهیل گر انگیزشی برای دانش آموزان، باعث افزایش علاقه به یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود (واگل و باتارای^{۱۳}، ۲۰۲۳). در مقابل، دلبستگی‌های ناایمن^{۱۴} با معلمان می‌تواند

¹ Magro

² attachment theory

³ John Bowlby

⁴ Verschueren & Koomen

⁵ secondary caregiver

⁶ emotional and social development

⁷ Søe

⁸ behavioral problems

⁹ peer acceptance

¹⁰ García-Rodríguez

¹¹ Supriatna

¹² narrative

¹³ Wagle & Bhattarai

¹⁴ insecure attachment

پیامدهای منفی روانی-اجتماعی همچون کاهش انگیزه تحصیلی، و افزایش استرس و اضطراب را به همراه داشته باشد (مانولیان^۱، ۲۰۲۳). پژوهش‌های طولی^۲ نشان داده‌اند وجود تعارض در این روابط با رفتارهای تهاجمی^۳، قانون‌شکنی و علائم اضطراب و افسردگی همراه است. این موضوع به‌ویژه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی^۴ که به دلیل نزدیکی عاطفی کمتر با معلم، با مشکلاتی نظیر شکست تحصیلی^۵، طرد همسالان و عزت نفس پایین روبرو می‌شوند، آشکارتر است (ایو^۶، ۲۰۱۹؛ کین^۷ و همکاران، ۲۰۲۳).

چارچوب قدرتمند نظریه دلبستگی، ابزاری مفید و کارآمد برای توسعه مداخلاتی با هدف تقویت روابط مثبت معلم-دانش‌آموز و پرورش دلبستگی ایمن در آن‌ها فراهم کرده است (مانولیان، ۲۰۲۳). این مداخلات از طریق فعالیت‌های ساختاریافته‌ای همچون گوش دادن فعال و همدلی، محیطی حمایتی برای بهبود دلبستگی ایمن، تنظیم هیجان^۸ و بهزیستی^۹ کلی دانش‌آموزان فراهم نموده و در عین حال به کاهش مشکلات رفتاری و تعارض‌ها کمک می‌کنند (اسپیل و کومن^{۱۰}، ۲۰۲۲). با این وجود، مداخلات موجود اغلب تنها به مؤلفه‌هایی مانند نزدیکی^{۱۱} یا تعارض^{۱۲} در رابطه معلم-دانش‌آموز پرداخته‌اند و توجه کمتری به مؤلفه وابستگی^{۱۳} داشته‌اند (تورمی^{۱۴}، ۲۰۲۱). از سوی دیگر،

¹ Manvelian

² longitudinal study

³ aggressive behaviors

⁴ attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)

⁵ academic failure

⁶ Ewe

⁷ Keane

⁸ Emotion Regulation

⁹ Well-being

¹⁰ Spilt & Koomen

¹¹ closeness

¹² conflict

¹³ dependency

¹⁴ Tormey

مداخلات کنونی اغلب در زمینه‌های فرهنگی خاص و عمدتاً در فرهنگ‌های فردگرای^۱ غربی توسعه یافته‌اند که تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی آن‌ها با جوامع دیگر ممکن است منجر به محدودیت‌هایی در تعمیم‌پذیری^۲ و اثربخشی^۳ این مداخلات شود (کاسترو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ گریگوریادیس^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). به علاوه، علی‌رغم اهمیت باورها، همدلی و سبک رابطه‌ای معلمان در پرورش دلبستگی مثبت، پژوهش‌ها بیشتر بر پیامدهای دلبستگی در دانش‌آموزان تمرکز کرده و نقش دلبستگی معلمان در این فرآیند کمتر مورد توجه قرار گرفته است (آلدروپ^۶ و همکاران، ۲۰۲۲؛ مانولیان، ۲۰۲۳). همچنین، بیشتر مداخلات موجود به دانش‌آموزان عادی اختصاص یافته و نیازهای دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی ضعیف یا در معرض خطر نادیده گرفته شده است که این امر می‌تواند به تشدید نابرابری‌ها و عدم پاسخگویی به نیازهای ویژه یادگیرندگان متنوع منجر شود (ساترلند^۷ و همکاران، ۲۰۱۸؛ آیزنهاور^۸ و همکاران، ۲۰۱۶).

با توجه به تأثیرات گسترده و عمیق روابط معلم-دانش‌آموز بر جنبه‌های مختلف تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان، ضرورت دارد مداخلات موجود در این حوزه به‌طور دقیق ارزیابی شده و با شرایط فرهنگی و اجتماعی ایران سازگار شوند. بر این اساس، پژوهش مروری حاضر با هدف بررسی نظام‌مند و تحلیل مداخلات توسعه‌یافته در سطح جهان و ایران که بر مبنای نظریه دلبستگی و با هدف بهبود کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز طراحی شده بودند، انجام شد. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند با آشکار ساختن خلاءها و نقاط ضعف موجود، راهنمایی ارزشمند

^۱ individualistic

^۲ generalizability

^۳ effectiveness

^۴ Castro

^۵ Gregoriadis

^۶ Aldrup

^۷ Sutherland

^۸ Eisenhower

برای پژوهشگران در طراحی و ارزیابی مداخلات نوین فراهم کند. همچنین سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند از این یافته‌ها در تدوین برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد^۱ و متناسب با نیازهای بومی بهره‌برند. علاوه بر این، معلمان نیز قادر خواهند بود با استفاده از یافته‌های این پژوهش، تعاملات خود با دانش‌آموزانشان را بهبود داده و از رویکردهای موفق جهانی برای تقویت مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری استفاده کنند. این پژوهش به دلیل پرداختن به یک موضوع حیاتی در نظام آموزشی و تلاش برای ارائه راهکارهای عملی و بومی‌سازی‌شده، اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برای تقویت کیفیت آموزش در ایران دارد.

اهداف اصلی این پژوهش شامل شناسایی وضعیت فعلی مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود رابطه معلم - دانش‌آموز در سطح جهان و ایران، تحلیل و مقایسه محتوای آن‌ها، و ارائه توصیه‌هایی برای طراحی برنامه‌هایی متناسب با نیازها و بسترهای بومی کشور بود. در این راستا، سوالات اصلی پژوهش به شرح زیر است:

- چه مداخلاتی در سطح جهان بر مبنای نظریه دلبستگی و با هدف بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز اجرا شده است و تأثیرات آن‌ها چیست؟
- آیا در ایران، مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز طراحی و اجرا شده است و چه چالش‌هایی در این فرآیند وجود دارد؟
- چه تفاوت‌هایی در محتوای مداخلات موجود در کشورهای با فرهنگ‌های فردگرای غربی و فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران مشاهده می‌شود؟
- چگونه می‌توان مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی را با نیازهای تحولی دانش‌آموزان ایرانی تطبیق داد؟

¹ evidence-based

- چه توصیه‌هایی برای سیاست‌گذاران و معلمان ایرانی جهت بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز از طریق مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی وجود دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش با بهره‌گیری از رویکردی نظام‌مند، از چارچوب پریزما^۱ که شامل یک چک‌لیست ساختاریافته است، به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده شد. برای شناسایی پژوهش‌های مرتبط با هدف این مطالعه، جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی داخلی (منابع فارسی) و خارجی (منابع انگلیسی) با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط به زبان‌های فارسی و انگلیسی انجام شد. برای مفهوم "رابطه" از کلیدواژه‌هایی مانند: معلم-دانش‌آموز، معلم-کودک، معلم-نوجوان و ترکیبات مختلف آن‌ها، برای مفهوم "مولفه‌های دلبستگی" از کلیدواژه‌هایی نظیر تعامل، تعارض، نزدیکی، گرمی و کلمات مترادف و برای مفهوم "مداخله" از کلیدواژه‌هایی مانند بسته آموزشی، مداخله، کارگاه و کلمات معادل استفاده شد. پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل نورمگز، سیویلیکا، مگ ایران، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پورتال جامع علوم انسانی، و پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی شامل Google Scholar، PsycINFO، Web of Science، Science Direct، Scopus، ERIC و Google بودند.

به عنوان معیار ورود^۲ به این پژوهش مروری، لازم بود که مقالات در مجلات علمی-پژوهشی چاپ شده و از طراحی کارآزمایی تصادفی کنترل‌شده^۳ یا شبه‌آزمایشی^۴ استفاده کرده باشند. همچنین، مداخلات باید بر دلبستگی و مولفه‌های آن (به عنوان نتیجه یا متغیر میانجی^۵) تأثیر گذاشته و در یک محیط آموزشی اجرا شده باشند. ارزیابی رابطه معلم-دانش‌آموز توسط دانش‌آموزان، معلمان یا ناظران

¹ Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA)

² inclusion criteria

³ randomized controlled trial (RCT)

⁴ quasi-experimental design

⁵ mediator

خارجی انجام گرفته و سال انتشار پژوهش‌ها از سال ۲۰۰۴ میلادی (۱۳۸۳ شمسی) به بعد بوده باشد. پژوهش‌هایی که در کنفرانس‌ها ارائه گردیده، به زبانی غیر از فارسی یا انگلیسی تدوین شده، از روش‌های غیرآزمایشی استفاده کرده، گروه‌های نمونه دارای نیازمندی‌های خاص را بررسی نموده یا چارچوب‌هایی غیر از نظریه دلبستگی را مورد استفاده قرار داده بودند و همچنین پژوهش‌های مروری یا فراتحلیل، از ورود به پژوهش حاضر مستثنی شدند.

برای اطمینان از شفافیت و تکرارپذیری، ابتدا یک راهبرد جامع جستجو برای شناسایی پژوهش‌های واجد شرایط با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط و عملگرهای بولی طراحی شد. سپس موارد تکراری با استفاده از رویه برامر^۱ و همکاران (۲۰۱۶) و به کمک نرم‌افزار مدیریت مرجع Endnote شناسایی و حذف شدند. پس از حذف موارد تکراری، عنوان و چکیده پژوهش‌های باقی‌مانده توسط دو بازبین مستقل برای ارزیابی ارتباط با سؤال پژوهش و معیارهای ورود، غربالگری شدند. در مواردی که اطلاعات کافی در چکیده مقالات موجود نبود، متن اصلی پژوهش‌ها بررسی شد. اختلاف نظر بین دو بازبین از طریق بحث و توافق و یا مشورت با بازبین سوم حل و فصل گردید. پس از غربالگری، متن کامل پژوهش‌های واجد شرایط براساس معیارهای از پیش تعریف‌شده، از جمله طراحی پژوهش، ویژگی‌های مداخله و ارتباط با سؤال پژوهش، مورد ارزیابی قرار گرفت. پژوهش‌هایی که معیارهای ورود را داشتند، برای استخراج و تجزیه و تحلیل داده‌ها در نمونه نهایی قرار گرفتند و پژوهش‌های فاقد معیارهای ورود، با مستندسازی دلایل خروج، از این پژوهش مروری کنار گذاشته شدند.

پس از ثبت تمام مقالات حاصل از جستجوی اولیه در پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی داخلی و خارجی، بیش از بیست و پنج هزار پژوهش شناسایی^۲ شد که پس از غربالگری^۳ و بررسی

^۱ Bramer

^۲ identification

^۳ screening

شمولیت^۱ براساس معیارهای ورود، ۲۴ مقاله واجد شرایط تشخیص داده شد. روندنمای شکل ۱ مراحل شناسایی، غربالگری و انتخاب پژوهش‌های واجد شرایط براساس رویکرد پریزما را نشان می‌دهد. فرآیند استخراج داده‌ها در این پژوهش مروری به صورت نظام‌مند با استفاده از یک فرم استاندارد انجام شد که اطلاعات کلیدی پژوهش‌های واجد شرایط، از جمله نام نویسندگان، سال انتشار، محل اجرای مداخله، شاخص‌های کمی، جنسیت و محدوده سنی شرکت‌کنندگان، نوع طراحی مداخله و خرده‌مقیاس‌های گزارش شده از سازه رابطه معلم-دانش‌آموز را ثبت کرد.

یافته‌ها

براساس معیارهای ورود که در بخش روش توضیح داده شد، ۲۴ پژوهش واجد شرایط تشخیص داده شدند که خلاصه‌ای از داده‌های استخراج شده از این پژوهش‌ها در جدول ۱ گزارش شده است. به طور کلی، ۱۹ مداخله مختلف در این ۲۴ پژوهش معرفی شده و به صورت تجمعی بر روی ۸۳۳۰ دانش‌آموز (۵۵/۳ درصد پسر) اجرا شدند. بیشتر این مداخلات (۱۵ مورد) در آمریکا اجرا شده بود و از ۹ پژوهش باقیمانده، ۳ مداخله در هلند، ۲ مداخله در نروژ، ۲ مداخله در بلژیک، و در فنلاند و ترکیه هرکدام یک مداخله اجرا گردیده بود. این موضوع نشان می‌دهد که به جز یک مداخله در ترکیه، سایر مداخلات در فرهنگ‌های غربی توسعه یافته و به اجرا درآمده‌اند. در پژوهش‌های منتخب، ۱۷ مورد از طراحی‌های پژوهش به صورت کارآزمایی تصادفی کنترل شده و ۷ مورد به صورت طرح شبه‌آزمایشی بودند. با توجه به اینکه یکی از اهداف پژوهش، بررسی محتوای مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی با هدف بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز بود، خلاصه محتوای این مداخلات در جدول ۲ گزارش شده است.

¹ eligibility



شکل ۱. روندنمای انتخاب پژوهش‌های واجد شرایط به کمک رویکرد پریزما

جدول ۱. خلاصه‌ای از داده‌های مستخرج از پژوهش‌های واجد شرایط ورود به مطالعه مروری

نویسندگان (سال انتشار)	نام مداخله	دانش‌آمو ز (درصد پسران)	مقطع تحصیلی (سن / پایه)	نوع طراحی	خردده‌مقیاس‌های گزارش شده از سازه رابطه معلم - دانش‌آموز
آشیم ^۱ و همکاران (۲۰۱۸)	Incredible Years Teacher Management	۱۵۱۸ (٪۵۴)	ابتدایی (۶ - ۸ سال)	شبه- آزمایشی	نزدیکی - تعارض
بیرمن ^۲ و همکاران (۲۰۱۷)	Head Start REDI (Research-based, Developmentally- Informed)	۵۵۶ (٪۴۹)	پیش دبستان	تصادفی	نزدیکی - تعارض
بلر ^۳ و همکاران (۲۰۱۸)	Tools of the Mind	۷۱۵ (٪۴۹)	پیش دبستان	تصادفی	رابطه کلی

^۱ Aasheim

^۲ Bierman

^۳ Blair

نزدیکی -	شبه	ابتدایی	۲۶۱	Teacher-Student Interaction Coaching (LLInC ^۱)	بوزمن ^۲ و همکاران (۲۰۲۱)
تعارض -	آزمایشی	(پایه دوم تا ششم)	(٪۶۳/۶)		
وابستگی					
نزدیکی -	تصادفی	ابتدایی	۳۶۴	BRIDGE	کاپلا ^۳ و همکاران (۲۰۱۲)
تعارض			(٪۵۷)		
		ابتدایی	۲۲۰	Establish Maintain Restore (EMR)	کوک ^۴ و همکاران (۲۰۱۸)
رابطه کلی	تصادفی	(پایه چهارم و پنجم)	(٪۴۷)		
نزدیکی -	تصادفی	ابتدایی	۱۱۶	Banking Time	دریسکول و پیانتا ^۵ (۲۰۱۰)
تعارض			(٪۵۰)		
نزدیکی -	شبه-آزمایشی	پیش دبستان	۱۰۶۴	Banking Time	دریسکول و همکاران (۲۰۱۱)
تعارض			(٪۴۹/۲)		
		راهنمایی	۱۹۰	Establish Maintain Restore (EMR)	دوونگ ^۶ و همکاران (۲۰۱۸)
رابطه کلی	تصادفی				
نزدیکی -	تصادفی	پیش دبستان	۹۷	Starting Strong	آیزنهاور و همکاران (۲۰۱۶)
تعارض			(٪۷۴)		
		پیش دبستان	۵۰	Kindergarten Summer Readiness Classroom	هارت ^۷ و همکاران (۲۰۱۶)
تعارض	تصادفی		(٪۷۶)		
نزدیکی -	تصادفی	ابتدایی	۱۰۳	Teacher-focused coaching intervention Key2Teach	هوگندیک ^۸ و همکاران (۲۰۲۰)
تعارض		(پایه سوم تا ششم)	(٪۷۷)		

^۱ Leerkracht-Leerling Interactie Coaching in Dutch^۲ Bosman^۳ Cappella^۴ Cook^۵ Driscoll & Pianta^۶ Duong^۷ Hart^۸ Hoogendijk

رابطه کلی	تصادفی	پیش دبستان	۵۴۳ (٪۴۹/۷)	Chicago School Readiness Project (CSRP)	جونز ^۱ و همکاران (۲۰۱۳)
نزدیکی -	شبه -	ابتدایی	۱۵۷ (٪۵۲)	Responsive Classroom	ریم کافمن و چیو ^۲ (۲۰۰۷)
تعارض	آزمایشی	ابتدایی	۸۳ (٪۷۸/۳)	Incredible Years Teacher Management	کرخاگ ^۳ و همکاران (۲۰۱۶)
نزدیکی -	شبه -	ابتدایی و	۶ (٪۱۰۰)	Teacher-Student Interaction Coaching (LLInC)	کونن ^۴ و همکاران (۲۰۲۱)
تعارض	آزمایشی	راهنمایی (۵ - ۱۳ سال)	۶۶۵ (٪۴۳/۳)	Friend to Friend (F2F)	لف ^۵ و همکاران (۲۰۱۶)
نزدیکی -	تصادفی	ابتدایی (پایه سوم تا پنجم)	۴۲ (٪۵۰)	Video Enhanced Reflective Practice (VERP)	مارتیل ^۶ و همکاران (۲۰۲۳)
تعارض	شبه -	پیش دبستان	۴۳۵ (٪۵۲)	INSIGHTS	مک کورمیک ^۷ و همکاران (۲۰۱۵)
نزدیکی -	تصادفی	پیش دبستان و	۳۵۶ (٪۴۶)	Head Start Research-based, Developmentally -Informed (REDI)	نیکس ^۸ و همکاران (۲۰۱۶)
تعارض	آزمایشی	ابتدایی (پایه اول)	۱۷۵ (٪۴۷)	Reaching Educators and Children (REACH) Classroom	اوزن اویار ^۹ و همکاران (۲۰۲۴)
وابستگی	تصادفی	پیش دبستان (۴ - ۶ سال)			

¹ Jones

² Rimm-Kaufman & Chiu

³ Kirkhaug

⁴ Koenen

⁵ Leff

⁶ Marttila

⁷ McCormick

⁸ Nix

⁹ Özen-Uyar

اسپیلت و همکاران (۲۰۱۲)	Check-Up (CCU) Relationship- Focused Reflection. Program (RFRP)	۶۴ (٪۷۰/۳)	پیش دبستان	تصادفی	نزدیکی - تعارض
ساترلند و همکاران (۲۰۱۸)	BEST in CLASS	۴۶۵ (٪۶۵/۸)	پیش دبستان (۳-۵ سال)	تصادفی	نزدیکی - تعارض
ونکرایولت ^۱ و همکاران (۲۰۱۵)	Playing-2-gether	۱۷۵ (٪۱۰۰)	پیش دبستان	تصادفی	نزدیکی - تعارض

جدول ۲. خلاصه‌ای از محتوای مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی برای بهبود کیفیت رابطه معلم - دانش آموز

نام مداخله	محتوای مداخله
IY-TMP (Incredible Years Teacher Management)	- هدف: بهبود مهارت‌های مدیریت کلاس درس در معلمان از طریق شش کارگاه ۷ ساعته در طول یک سال تحصیلی - موضوعات کارگاه مداخله: ایجاد روابط سالم معلم-دانش آموز و معلم - والدین؛ توجه مثبت و تحسین؛ ایجاد انگیزه در دانش آموزان و تغییر جهت مشکلات رفتاری؛ پیگیری نتایج؛ کمک به دانش آموزان در تنظیم احساسات و توسعه مهارت‌های اجتماعی. - آشیم و همکاران (۲۰۱۸) این مداخله را برای کل دانش آموزان ۸-۶ ساله گزارش کردند و <u>کرخاک و همکاران (۲۰۱۶)</u> این مداخله را بر روی یک نمونه فرعی از دانش آموزان با مشکلات برونی‌سازی قابل توجه اجرا کردند.
	هدف: تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی-هیجانی در کودکان پیش دبستانی از خانواده‌های کم‌درآمد به منظور بهبود آمادگی برای مدرسه و حفظ بلندمدت اثرات مداخله
	مداخله <u>بیرمن و همکاران (۲۰۱۷)</u>: استفاده از فعالیت‌های مبتنی بر کلاس شامل کارگاه ۴ روزه برای معلمان، مربیگری مداوم هفتگی و

Head Start REDI
(Research-based,
Developmentally
Informed
Program)

¹ Vancraeyveldt

برنامه درسی (برنامه مسیرهای پیش‌دستانی، خواندن تعاملی، بازی‌های صوتی و فعالیت‌های مرکز چاپ) و برنامه بازدید از خانه شامل بازدیدهای خانگی و حمایت هدفمند از والدین برای یادگیری در خانه و مشارکت دادن والدین در طول سال تحصیلی. پیگیری نتایج تا سه سال بعد (کلاس دوم ابتدایی) انجام شد.

- مداخله [نیکس و همکاران \(۲۰۱۶\)](#) فاقد مولفه بازدید از خانه بود.
- هدف: تقویت مهارت‌های شناختی، اجتماعی-هیجانی و خودتنظیمی در کودکان مهدکودک از طریق اجرا در طول سال تحصیلی، شامل مرحله پیگیری در کلاس اول
- استفاده از بازی ساختگی برنامه‌ریزی شده با نقش‌ها و وسایل نمادین برای ارتقای عملکرد اجرایی از طریق تعامل اجتماعی، فعالیت‌های یادگیری مشارکتی برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، فعالیت‌هایی برای تقویت عملکرد اجرایی و تفکر درجه بالاتر
- هدف: ارتقای کیفیت رابطه معلم - کودک و بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان
- این مداخله شامل مصاحبه روایی با معلمان برای انعکاس تجربیات و احساساتشان در مورد کودکانی که در تعامل با آن‌ها مشکلاتی را تجربه کرده بودند؛ جلسات مربیگری انفرادی؛ نمایش بصری رابطه معلمان با کودک هدف و تشویق معلمان به بیان انگیزه‌های خود برای تغییر و توسعه راهبردهای عملی با هدف تقویت روابط معلم - کودک بود.
- [بوزمن و همکاران \(۲۰۲۱\)](#) این مداخله را در مدرسه ابتدایی و در دو بخش دو جلسه‌ای با مدت زمان ۳۰ تا ۶۰ دقیقه برای هر جلسه انجام دادند. [کوئن و همکاران \(۲۰۲۱\)](#) این مداخله را برای مقاطع ابتدایی و راهنمایی و فقط در دو جلسه یک ساعته اجرا کردند.

Tools of the
Mind

LLInC
(Teacher-
Student
Interaction
Coaching)

- هدف: بررسی تأثیرات ارائه مشاوره به معلم توسط متخصصان بهداشت روانی مدرسه و جامعه بر تعاملات مشاهده‌شده در کلاس درس و نیز عملکرد کودک در طول یک سال تحصیلی.

- این مداخله شامل جلسات آموزش مشاوران، مصاحبه‌های اولیه با معلمان برای ارزیابی نقاط قوت و نیازهای کلاس، جلسات مشاوره (۳-۵ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای)، جلسات مشاهده کلاس درس / مربیگری (۳-۵ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای) و پشتیبانی نظارتی برای مشاوران بود. چرخه‌های آماده‌سازی، مشاوره و مربیگری/مشاهده، سه تا پنج بار و به مدت چهار ماه تکرار شد.

BRIDGE

- هدف: بهبود روابط معلم-دانش‌آموز و نیز رفتار دانش‌آموزان در کلاس
- این مداخله شامل یک جلسه ۳ ساعته برای آموزش معلمان، یک جلسه مجازی پیگیری ۳۰ دقیقه‌ای یک هفته بعد از اجرا، استفاده از ایمیل برای یادآوری اجرای مداخله به معلمان و اجرای پس‌آزمون، دو ماه بعد از جمع‌آوری داده‌های اولیه بود.

EMR
(Establish
Maintain
Restore)

- کوک و همکاران (۲۰۱۸) از این مداخله برای دانش‌آموزان ابتدایی استفاده کردند و دوونگ و همکاران (۲۰۱۸) آن را به مقطع راهنمایی توسعه دادند.
- هدف: یک مداخله در سطح رابطه دوتایی با هدف تقویت روابط حمایتی معلم - کودک

- جلسات انفرادی بین معلم و کودک، شامل بازی به رهبری کودک و تسهیل‌گری معلم در دو دوره ۶ هفته‌ای

Banking Time

- دریسکول و بیاننا (۲۰۱۰) این مداخله را در مقطع ابتدایی انجام دادند و دریسکول و همکاران (۲۰۱۱) با انجام این مداخله در پیش‌دبستان، دسترسی به یک مشاور آموزشی و نیز منابعی آنلاین برای ارتقای زبان/سواد و رشد اجتماعی-هیجانی معلمان را فراهم کردند.

- هدف: تمرکز بر مشکلات رفتاری، روابط معلم-دانش‌آموز، و ارتباط والدین با مدرسه برای کودکانی که هنگام ورود به مهدکودک، در معرض خطر بوده و یا دارای مشکلات رفتاری مخرب هستند

Starting Strong

- این مداخله که به زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی ارائه شد، شامل آموزش ۱۰ هفته‌ای یک گروه از والدین، همراه با یک برنامه چهار جلسه‌ای مشاوره گروهی با معلم بود و به آموزش راهبردهایی برای ترویج رفتار مثبت، روابط معلم-دانش‌آموز و همکاری والدین و معلم می‌پرداخت.
- هدف: ارزیابی دو بسته مداخله‌ای زودهنگام بود که برای تسهیل انتقال موفقیت‌آمیز به مهدکودک برای کودکان دارای مشکلات رفتاری توسعه یافته بود.

Kindergarten Summer Readiness Classroom

- بسته مداخله برای گروه با مشکلات زیاد شامل برنامه فشرده تابستانی ۴ هفته‌ای قبل از ورود به مهدکودک با تمرکز بر آمادگی اجتماعی-هیجانی، رفتاری و تحصیلی، کارگاه‌های هفتگی والدین با هدف حمایت از والدین در فرآیند ورود کودک به مهد و جلسات ماهانه اولیا-معلم-مشاور در طول دوره مهدکودک بود. برای گروه با مشکلات کم‌تر، مداخله فقط شامل کارگاه‌های هفتگی والدین بود.

- هدف: تقویت رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان با مشکلات برونی‌سازی در سه جلسه آموزشی ۴ ساعته و هشت جلسه مداخله
- این مداخله در فاز اول به برنامه بازتابی متمرکز بر رابطه و نیز تحلیل رفتاری عملکرد می‌پردازد. فاز دوم شامل چهار بخش است که عبارتند از: تدوین فرضیه کاری، دسته‌بندی رفتارهای هدفمند معلم، کوچینگ همزمان و راهنمای ویدیویی تعامل معلم-دانش‌آموز.

Key2Teach (Teacher- focused coaching intervention)

- هدف: بررسی پروژه "آمادگی برای مدرسه شیکاگو (CSRP)" که به منظور افزایش آمادگی کودکان برای مدرسه با تمرکز بر مهارت‌های تحصیلی،

CSRP (Chicago School Readiness Project)

اجتماعی و هیجانی لازم برای موفقیت در مهدکودک و فراتر از آن توسعه یافته بود.

- این مداخله شامل آموزش و پشتیبانی معلمان، مداخلات مبتنی بر کلاس درس برای حمایت از یادگیری و رشد هیجانی-اجتماعی کودکان، مشارکت والدین در کارگاه‌ها و جلسات آموزشی، و ارزیابی و نظارت مستمر است.
- این پروژه شامل ارائه مداخلات هدفمند برای کودکان نیازمند به حمایت اضافی و همکاری با سازمان‌های اجتماعی و ذینفعان برای ایجاد یک سیستم حمایتی جامع از کودکان و خانواده‌ها است.

- هدف: بهبود نتایج تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان از طریق بهبود روابط معلم-دانش‌آموز، مدیریت کلاس و مشارکت دانش‌آموزان

- این مداخله شامل دو مرحله آموزش ساختاریافته برای معلمان بود. مرحله اول به مدت یک هفته در تابستان به منظور معرفی رویکرد مداخله اجرا شده و شامل جلسه گردهمایی صبحگاهی، آموزش قوانین و پیامدهای منطقی، انتخاب تحصیلی، کشف هدایت‌شده به دانش‌آموزان، درک رشد کودکان و ارتباط با خانواده است. مرحله دوم آموزش در پنج روز جداگانه در طول سال تحصیلی انجام شده و شامل ارائه راهبردهای پیشرفته‌تر نظیر جلسات گروهی حل مساله، تغییر زبان معلم از تمجید به تشویق و کار با کودکان دارای مشکلات رفتاری است.

- هدف: کاهش پرخاشگری رابطه‌ای، بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، ترویج تعاملات و رفتارهای اجتماعی مثبت و تقویت روابط معلم-دانش‌آموز به ویژه در میان دختران اقلیت نسبتاً پرخاشگر

- این مداخله از طریق ترکیبی از جلسات گروهی کوچک و جلسات در کلاس درس اجرا می‌شود. جلسات گروهی کوچک شامل ۲۰ جلسه در طول زمان ناهار / استراحت با همکاری یک درمانگر و یک معلم یا دستیار معلم برای بررسی موضوعات و مهارت‌های مختلف مرتبط است. پس از تکمیل ۱۰-۱۲

Responsive
Classroom

F2F
(Friend to
Friend)

جلسه گروهی کوچک، شرکت‌کنندگان تعداد ۱۰ جلسه کلاسی را برای همسالان خود به طور مشترک هدایت می‌کنند تا مهارت‌های اجتماعی جدید خود را تمرین نموده و بر همسالان خود تأثیر مثبت بگذارند.

- هدف: بهبود مهارت‌های زبانی و سوادآموزی کودکان خردسال، توسعه مهارت‌های تعاملی و حمایت از رشد هویت کودکان از طریق تعاملات معلم - کودک با کیفیت بالا

- این مداخله که در طول سه ماه اجرا شد شامل سخنرانی‌های پنج استاد دانشگاه در مورد رشد زبان کودکان و تعامل معلم - کودک به مدت ۱۸ ساعت، تکالیف عملی به مدت ۱۲۲ ساعت، آموزش در گروه‌های کوچک با تسهیل‌گری اساتید دانشگاه به مدت ۲۰ ساعت، آموزش عملی از طریق اجرای فعالیت‌های آموزشی و ضبط ویدئویی تعامل ۲۰ دقیقه‌ای از طریق خواندن کتاب تصویری با کودکان به مدت پنج هفته (هر معلم سه جلسه کتابخوانی) و سه جلسه بحث و بررسی آنلاین ویدئوهای ضبط شده به صورت گروهی به مدت ۱۰ هفته بود.

- هدف: تغییر در ادراک معلمان و والدین در مورد رفتار چالش‌برانگیز کودکان
- در طول ۱۰ هفته آموزش ۲ ساعته، معلمان و والدین یاد گرفتند که به جای تلاش برای تغییر خلق و خوی دانش‌آموز، ادراکات خود را از کودکانی که دارای خلق و خوی پایدار هستند، برای شناخت نقاط قوت و چالش‌های دانش‌آموز بازنگری کنند. به طور همزمان، پژوهشگران یک برنامه درسی شامل درس‌های ۴۵ دقیقه‌ای در سطح کلاس ارائه کردند که از فیلم‌ها، عروسک‌ها، کتاب‌های کار، و فلش‌کارت‌ها برای آموزش همدلی و خودتنظیمی رفتاری برای حل تعارض استفاده می‌کرد.

- هدف: تقویت رفتارهای مثبت معلمان برای حمایت از شایستگی اجتماعی، هیجانی و رفتاری کودکان، بهبود کیفیت رابطه معلم - کودک، تقویت مهارت‌های اجتماعی کودکان و کاهش رفتارهای مشکل‌ساز

VERP
(Video
Enhanced
Reflective
Practice)

INSIGHTS

REACH-CCU
(Reaching
Educators and
Children)

- این مداخله شامل کارگاه‌های کارگردانی (کارگاه اول با تمرکز بر اهمیت حمایت از شایستگی اجتماعی، هیجانی و رفتاری کودکان پیش‌دبستانی به مدت ۳۰ دقیقه و کارگاه دوم با محوریت چگونگی کمک مدیران به معلمان در حمایت از کودکان به مدت ۶۰ دقیقه) و شش کارگاه آموزشی هر دو هفته یک بار برای آموزش راهبردهای ارتقای شایستگی اجتماعی، هیجانی و رفتاری کودکان بود. سپس معلمان، مربیگری هفتگی (به طور متوسط ۱۱/۸ جلسه) را دریافت کردند که شامل ارزیابی کلاس درس، جلسات بازخورد، اجرای راهبردهای مداخله با حمایت و ارزیابی مستمر مربی بود.

Classroom
Check-Up)

- هدف: تقویت کیفیت رابطه معلم - کودک، به ویژه با کودکان دارای سطوح بالای مشکلات برونی‌سازی و بهبود توانایی معلمان برای پاسخگویی حساس و مؤثر به نیازهای فردی کودکان

- این مداخله شامل دو بخش دو جلسه‌ای (هر جلسه ۴۵ - ۶۰ دقیقه) است که هر بخش بر روی یک کودک تمرکز دارد. در جلسه اول، روایت‌های معلمان در مورد روابط خود با یک دانش‌آموز و بازتاب هیجانی این روابط ارائه می‌شود. در جلسه دوم، تحلیل ویدئویی انجام شده و مشاوران یک نمایه رابطه‌ای ارائه می‌کنند که منجر به تأمل عمیق معلمان در مورد اختلافات بین روایت خود و مفاهیم نظری روابط مؤثر معلم - کودک می‌شود. در جلسه سوم و چهارم همین روند برای کودک هدف دوم تکرار می‌شود.

RFRP
(Relationship-
Focused
Reflection
Program)

- هدف: کاهش رفتار مشکل‌دار مزمن در کودکان خردسال در معرض خطر اختلالات هیجانی/رفتاری و افزایش کیفیت تعاملات بین معلمان و این کودکان

- یک مداخله دوسطحی است که کودکان در معرض خطر به صورت نظام‌مند غربالگری می‌شوند و معلمان به مدت چند روز تا چند هفته در مورد روابط مؤثر معلم - کودک و ایجاد فضای کلاسی مثبت، آموزش می‌بینند. پس از

Best in Class

آموزش اولیه، معلمان به طور هفتگی در جلسات مربیگری مبتنی بر تمرین به صورت انفرادی یا در گروه‌های کوچک شرکت می‌کنند.

- هدف: کاهش مشکلات برونی‌سازی کودک از طریق بهبود تعاملات معلم - کودک

- این مداخله به صورت زوج معلم - کودک و شامل دو قسمت ۶ هفته‌ای بازی - رابطه و بازی - قانون است. در قسمت بازی - رابطه، معلمان جلسات بازی با کودک موردنظر را سازماندهی کرده و به کودک اجازه انتخاب می‌دهند که باعث ارتقای کیفیت رابطه معلم - کودک می‌شود. در قسمت دوم، معلمان جلسات را رهبری نموده و از مهارت‌هایی برای افزایش رفتار مناسب کودک و کاهش مشکلات برونی‌سازی استفاده می‌کنند. در طول هر قسمت مداخله، یک مشاوره شامل مشاهده یک جلسه ضبط شده و سپس یک جلسه بازخورد ویدئویی انجام می‌شود.

Playing-2-gether

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش مروری، ۲۴ پژوهش واجد شرایط در سطح جهان که مداخلاتی مبتنی بر نظریه دلبستگی را با هدف بهبود کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز توسعه داده‌اند، شناسایی و تحلیل شدند. نتایج نشان داد بیشتر این مداخلات عمدتاً در دوره‌های پیش‌دبستانی و ابتدایی انجام شده‌اند و تنها یک مورد در مقطع راهنمایی به اجرا درآمده است. این تمرکز بر مقاطع ابتدایی را می‌توان براساس نظریه دلبستگی تبیین کرد. طبق این نظریه، روابط اولیه کودک با مراقبان و معلمان نقشی اساسی در شکل‌گیری احساس امنیت، خودپنداره مثبت و توانایی تنظیم هیجانی ایفا می‌کند ([ورشورن و کومن، ۲۰۲۱](#)). در نتیجه، مداخلات آموزشی در مراحل اولیه تحصیل به تقویت بنیان‌های هیجانی و اجتماعی کمک می‌کنند و تأثیرات بلندمدتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند ([بلر و همکاران، ۲۰۱۸](#)). البته محدود کردن مداخلات به دوره‌های ابتدایی ممکن است این تصور را ایجاد کند که چنین مداخلاتی برای آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت مواجهه با چالش‌های تحصیلی آینده کافی است و نیازی به تداوم تقویت روابط معلم-دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر وجود ندارد. این در حالی است که باید به چالش‌های تحولی منحصربه‌فرد دانش‌آموزان در دوران نوجوانی مانند افزایش

انتظارات تحصیلی، نیاز به استقلال بیشتر و پیچیدگی روابط با همسالان نیز توجه داشت که می‌تواند تأثیر عمیقی بر ماهیت و کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز داشته باشد (گابریلی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر چالش‌های نظری، موانع ساختاری و روش‌شناختی نیز می‌توانند در محدودیت تعداد مداخلات برای مقاطع متوسطه نقش داشته باشند. ساختار مدارس متوسطه که شامل معلمان متعدد و کلاس‌های موضوعی خاص است، اجرای مداخلات منسجم در سطح مدرسه را پیچیده‌تر می‌کند. افزون بر این، پیچیدگی‌های تحولی نوجوانان و تنوع تجارب آن‌ها، نیاز به توسعه روش‌های مداخله‌ای انعطاف‌پذیر و حساس به تغییرات تحولی را افزایش می‌دهد (گابریلی و همکاران، ۲۰۲۱). این یافته پژوهش حاضر، ضرورت توسعه و ارزیابی مداخلات متناسب با نیازهای تحولی دانش‌آموزان در مقطع متوسطه و نیز انجام پژوهش‌های طولی برای ردیابی تأثیر بلندمدت این مداخلات از اوایل کودکی تا انتهای مقطع متوسطه را نشان می‌دهد.

یافته‌ها نشان داد اکثریت قابل‌توجهی از مداخلات برای بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز در فرهنگ‌های غربی به‌ویژه آمریکا، توسعه یافته و اجرا شده‌اند. این تمرکز جغرافیایی و فرهنگی، مسئله تعمیم‌پذیری مداخلات به سایر فرهنگ‌ها، به‌ویژه فرهنگ‌های جمع‌گرا^۲ مانند ایران را به چالش می‌کشد. براساس نظریه فرهنگ‌پذیری بری^۳، مداخلاتی که در یک فرهنگ خاص توسعه می‌یابند، اغلب متناسب با ارزش‌ها، باورها و هنجارهای همان فرهنگ طراحی شده و ممکن است در سایر فرهنگ‌ها به تنظیمات و تغییراتی نیاز داشته باشند (کاسترو و همکاران، ۲۰۱۰). مداخلات در فرهنگ‌های فردگرای غربی که تأکید زیادی بر خودمختاری^۴ دانش‌آموزان و روش‌های یادگیری فعال دارند، در فرهنگ‌های جمع‌گرا با برجسته‌تر بودن ارزش‌های اجتماعی و گروهی، ممکن است با چالش‌هایی مواجه شوند و برای حفظ اثربخشی، نیازمند سازگاری‌های فرهنگی خاص باشند (بوزمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ گریگوریادیس و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر براساس نظریه زیست بوم‌شناختی (الزعتری و معلوف^۵، ۲۰۲۲)، یادگیری و رشد دانش‌آموزان در بستر شبکه‌ای پیچیده از

^۱ Gabrielli

^۲ collectivistic

^۳ Berry

^۴ autonomy

^۵ El Zaatari & Maalouf

تأثیرات متقابل بین خانواده، مدرسه، جامعه و فرهنگ شکل می‌گیرد. در جوامع جمع‌گرا، خانواده و شبکه‌های اجتماعی تأثیر قابل‌توجهی بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان نسبت به معلمان دارند و مداخلاتی که این ابعاد را نادیده بگیرند، احتمالاً در ایجاد تغییرات پایدار در روابط معلم-دانش‌آموز ناکام خواهند بود. این یافته پژوهش حاضر بر ضرورت استفاده از رویکردهای بوم‌شناختی و حساس به زمینه فرهنگی برای طراحی و تطبیق مداخلات متناسب با نیازها و ویژگی‌های فرهنگی و آموزشی کشور تأکید می‌کند.

این پژوهش مروری نشان داد بیشتر مداخلات انجام‌شده در زمینه بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز عمدتاً به گزارش‌های معلمان متکی بوده‌اند و دیدگاه‌های دانش‌آموزان و والدین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که براساس نظریه تبادل اجتماعی، روابط براساس تعاملات ذهنی و عینی شکل می‌گیرند و در محیط‌های آموزشی، هر یک از طرفین رابطه ممکن است ادراک متفاوتی از کیفیت آن داشته باشند (سان و سان^۱، ۲۰۲۴). گزارش‌های معلمان بیشتر جنبه‌های حرفه‌ای و مشاهده‌ای تعاملات را منعکس نموده و نمی‌توانند تجربیات ذهنی و ادراکات دانش‌آموزان و والدین را به‌طور کامل بازتاب دهند (بوات^۲، ۲۰۲۳). این تمرکز می‌تواند منجر به دست‌کم گرفتن تأثیر مداخلات شود زیرا معلمان ممکن است به دلیل عدم درک کامل پیچیدگی‌ها و تفاوت‌های ظریف تجربه‌شده توسط دانش‌آموزان، ارزیابی دقیقی از اثرات مداخله نداشته باشند (بهم^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). افزون بر این، توجه به دیدگاه همه ذینفعان^۴ امکان شناسایی تناقضات بالقوه در ادراک این رابطه را فراهم می‌کند؛ معلم ممکن است براساس مدیریت موفق کلاس، رابطه‌ای مثبت را گزارش کند، در حالی که دانش‌آموزان به دلیل تجربیات شخصی یا پاسخ‌های هیجانی متفاوت، این تعاملات را مثبت ارزیابی نکنند. از سوی دیگر بر مبنای نظریه زیست بوم‌شناختی، رابطه معلم-دانش‌آموز نه تنها تحت تأثیر تعاملات مستقیم در کلاس، بلکه متأثر از ارتباطات خانوادگی و دیدگاه‌های والدین نیز بوده و والدین می‌توانند بینش‌های منحصر به فردی ارائه دهند که ممکن است با گزارش‌های

¹ Sun, H., & Sun

² Buat

³ Beahm

⁴ stakeholders

معلمان همسو یا در تضاد باشد (الزعتری و معلوف، ۲۰۲۲؛ بگنال^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین برای بهبود اثربخشی مداخلات در حوزه روابط معلم-دانش‌آموز، ضروری است از ابزارهای سنجش چندجانبه بهره گرفته شود که دیدگاه‌های معلمان، دانش‌آموزان و والدین را به صورت همزمان مورد بررسی قرار دهد. این رویکرد، امکان طراحی مداخلات دقیق‌تر و مؤثرتری برای در نظر گرفتن نیازهای واقعی تمامی ذینفعان را فراهم می‌کند.

یافته‌های مرور نظام‌مند حاضر نشان داد مداخلات طراحی شده برای بهبود روابط معلم-دانش‌آموز عمدتاً بر ارزیابی اثربخشی بر دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند و تأثیرات این مداخلات بر خود معلمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است (کورنلیوس-وایت^۲، ۲۰۰۷). این در حالی است که معلمان به عنوان مجریان اصلی این مداخلات، نقشی حیاتی در موفقیت آن‌ها ایفا می‌کنند (رابینسون^۳، ۲۰۲۲). شواهد تجربی نشان می‌دهد معلمانی که از رضایت شغلی، احساس شایستگی و انگیزه بالایی برخوردارند، قادر به برقراری روابط مثبت‌تر و سازنده‌تری با دانش‌آموزان خود هستند (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۹). این معلمان نه تنها تعاملات بهتری با دانش‌آموزان دارند، بلکه تمایل بیشتری به به‌کارگیری راهبردهای آموزشی نوآورانه و مشارکت در توسعه حرفه‌ای مستمر از خود نشان می‌دهند. براساس نظریه خودتعیین‌گری، سه نیاز اساسی روان‌شناختی به شایستگی، خودمختاری و ارتباط برای حفظ انگیزه درونی و بهزیستی حرفه‌ای ضروری هستند (رایان و دسی^۴، ۲۰۲۰). در صورتی که این نیازها در معلمان تأمین شود احتمال موفقیت مداخلات افزایش می‌یابد، زیرا معلمان با انگیزه و با احساس کارآمدی بالا، تمایل بیشتری به ایجاد و حفظ روابط مثبت با دانش‌آموزان خواهند داشت. علاوه بر این، روابط مثبت معلم-دانش‌آموز می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر فرسودگی شغلی^۵ معلمان عمل کند، زیرا تعاملات سازنده با دانش‌آموزان، پاداش‌های هیجانی مهمی برای معلمان فراهم می‌آورد که به بهبود بهزیستی و افزایش رضایت شغلی آنان کمک می‌کند (لی^۶ و همکاران، ۲۰۲۲؛ شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین اتخاذ رویکردی جامع که تأثیرات

¹ Bagnall

² Cornelius-White

³ Robinson

⁴ Ryan & Deci

⁵ burnout

⁶ Li

دوسویه این روابط را در نظر گرفته و از سلامت روان و انگیزه حرفه‌ای معلمان نیز حمایت کند، می‌تواند به اثربخشی پایدارتر مداخلات در محیط‌های آموزشی منجر شود.

این پژوهش مروری نشان داد بیشتر مداخلات توسعه‌یافته بر مبنای نظریه دلبستگی عمدتاً بر ارزیابی مؤلفه‌های نزدیکی و تعارض تمرکز داشته‌اند و مؤلفه وابستگی به شکل محدودتری مورد بررسی قرار گرفته است. براساس نظریه دلبستگی، وابستگی در روابط معلم-دانش‌آموز به میزان اتکای دانش‌آموزان به معلمان خود برای دریافت حمایت، راهنمایی و تأیید اشاره دارد (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱). اگرچه این مؤلفه می‌تواند نقش مهمی در کیفیت تعاملات آموزشی ایفا کند، اما درک آن در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. در جوامع فردگرا مانند آمریکا و برخی کشورهای اروپایی، وابستگی بیش از حد ممکن است به عنوان مانعی برای رشد خودمختاری و استقلال دانش‌آموزان تلقی شود، چرا که این فرهنگ‌ها بر خوداتکایی و توانایی حل مسئله فردی تأکید دارند (بوزمن و همکاران، ۲۰۲۱). در مقابل در فرهنگ‌های جمع‌گرای شرقی، وابستگی به معلم اغلب نشانه‌ای از اعتماد و احترام متقابل محسوب می‌شود و درخواست حمایت، به عنوان یک رفتار مثبت و قابل قبول تلقی می‌گردد (گریگوریادیس و همکاران، ۲۰۲۱). براساس نظریه فرهنگ‌پذیری که بر اهمیت طراحی مداخلات با در نظر گرفتن ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی تأکید دارد، در جوامع جمع‌گرای شرقی که وابستگی متقابل و بهزیستی جمعی ارزشمند شمرده می‌شود، مداخلاتی که به شکل‌گیری وابستگی سالم می‌پردازند می‌توانند به تقویت روابط مثبت معلم-دانش‌آموز و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند (کاسترو و همکاران، ۲۰۱۰). در مقابل در فرهنگ‌های غربی، مداخلاتی که در کنار ارائه حمایت، بر تقویت استقلال و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان تمرکز دارند، احتمالاً اثربخشی بیشتری خواهند داشت (بوزمن و همکاران، ۲۰۲۱). تأکید بیش از حد پژوهش‌های مداخله‌ای بر نزدیکی و تعارض، بدون توجه به نقش وابستگی، می‌تواند منجر به درک ناقصی از دینامیک‌های روابط معلم-دانش‌آموز شود. ترکیب این سه مؤلفه نزدیکی، تعارض و وابستگی می‌تواند با شفاف‌تر کردن سازوکارهای تأثیرگذار بر این روابط، زمینه را برای توسعه مداخلات مؤثر و متناسب با نیازهای فرهنگی و آموزشی متنوع فراهم سازد (والرشتاین^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، لازم است که وابستگی با استفاده از ابزارهایی اندازه‌گیری شود که از نظر فرهنگی سازگار

^۱ Wallerstein

بوده و حساسیت لازم را نسبت به تفاوت‌های ظریف محیط‌های آموزشی مختلف داشته باشند (روردا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

تحلیل محتوای ۱۹ مداخله مورد بررسی نشان داد که طیف گسترده‌ای از رویکردها برای بهبود روابط معلم-دانش‌آموز به کار گرفته شده است. این تنوع را می‌توان با توجه به پیچیدگی و ماهیت چندبعدی این رابطه که تحت تأثیر عوامل متعددی مانند ویژگی‌های شخصیتی معلم و دانش‌آموز، محیط کلاس و نیازهای فردی دانش‌آموزان قرار دارد تبیین کرد. به همین دلیل، یک مداخله واحد نمی‌تواند برای همه دانش‌آموزان یا معلمان اثربخش باشد. برخی مداخلات مانند *Tools of the Mind* بر بهبود مهارت‌های شناختی و اجتماعی-هیجانی تمرکز نموده (بلر و همکاران، ۲۰۱۸) و مداخلاتی مانند *Starting Strong* به مشکلات رفتاری مخرب پرداخته‌اند. برنامه‌هایی مانند *Best in Class* نیز نشان دادند گروه‌های آسیب‌پذیر نظیر دانش‌آموزان دارای مشکلات برونی‌سازی یا نیازهای ویژه، به مداخلات هدفمند و تخصصی فراتر از روش‌های استاندارد کلاسی نیاز دارند. معلمان نیز متقابلاً برای ایجاد تعاملات مثبت با این دانش‌آموزان نیاز به آموزش‌های خاص دارند تا بتوانند به درستی به نیازهای فردی آنان پاسخ دهند (ساترلند و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، برای طراحی مداخلات مؤثر، ضروری است راهکارهای مداخله‌ای، متناسب با شرایط، ویژگی‌ها و نیازهای خاص هر دانش‌آموز و محیط آموزشی تطبیق داده شوند (آیزنهاور و همکاران، ۲۰۱۶). تحلیل‌ها همچنین نشان دادند بسیاری از مداخلات بر اهمیت نقش معلمان در شکل‌دهی و بهبود روابط معلم-دانش‌آموز تأکید دارند (رایبسون، ۲۰۲۲). براساس نظریه دلبستگی، زمانی که معلم بتواند یک رابطه حمایتی، پاسخگو و حساس با دانش‌آموزان ایجاد نماید، دانش‌آموزان تعاملات مثبت‌تری را تجربه می‌کنند (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، حتی مداخلاتی که به طور مستقیم بر دانش‌آموزان متمرکز هستند بدون ارائه آموزش، مشاوره و بازخورد مناسب به معلمان، به موفقیت مطلوب دست پیدا نمی‌کنند. برای مثال، برنامه *LLInC* با استفاده از مصاحبه‌های داستانی و ارائه مربیگری فردی به معلمان کمک کرد تا احساسات و انگیزه‌های خود را بهتر درک کنند و راهکارهای عملی برای بهبود روابط با دانش‌آموزان خود بیابند (بوزمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ کوئن و همکاران، ۲۰۲۱). این یافته نشان می‌دهد پشتیبانی مستمر از معلمان از طریق جلسات مربیگری، بازخوردهای منظم و

^۱ Roorda

مشاوره‌های آموزشی ضروری است، زیرا بدون این پشتیبانی‌ها، بسیاری از مداخلات به دلیل عدم ایجاد تغییرات پایدار در رفتار معلمان، اثربخشی خود را در طول زمان از دست می‌دهند.

در این پژوهش مروری، اهمیت مشارکت فعال والدین و جامعه در مداخلات به منظور بهبود روابط معلم-دانش‌آموز به وضوح نشان داده شد. مداخلاتی مانند Head Start REDI و CSRP که شامل برنامه‌هایی برای مشارکت والدین و بازدید از خانه هستند، مؤید این نکته بودند که بهبود روابط معلم-دانش‌آموز تنها از طریق مداخلات محدود در محیط مدرسه قابل دستیابی نیست. براساس نظریه زیست بوم‌شناختی، هرگونه تلاش برای بهبود روابط معلم-دانش‌آموز باید تأثیرات محیط‌های مختلف بر یکدیگر را در نظر بگیرد (الزعتری و معلوف، ۲۰۲۲). همسوسازی تجارب مدرسه و خانه و جلب مشارکت فعال والدین می‌تواند به تقویت رابطه معلم-دانش‌آموز بینجامد. همچنین ارائه حمایت‌های چندسطحی در ابعاد خانوادگی و اجتماعی، به‌خصوص برای دانش‌آموزانی که در محیط‌های پرخطر زندگی می‌کنند و به حمایت‌هایی فراتر از چارچوب مدرسه نیاز دارند، می‌تواند زمینه‌ساز اثربخشی پایدار مداخلات باشد (جونز و همکاران، ۲۰۱۳). بررسی مداخلات انجام‌شده، اهمیت ارزیابی بلندمدت مداخلات را نیز آشکار ساخت. برنامه‌هایی مانند Head Start REDI که پیگیری‌های طولانی‌مدت اثرات مداخلات را در نظر گرفتند، نشان دادند مداخلات آموزشی باید به‌طور مداوم ارزیابی شوند تا بتوان پایداری اثرات آن‌ها را سنجید (بیرمن و همکاران، ۲۰۱۷). این پیگیری‌ها علاوه بر کمک به شناسایی روندهای تغییر در رفتار دانش‌آموزان، عواملی مانند تغییرات محیطی مدرسه، تغییرات در ترکیب کلاسی و یا تحولات شخصیتی دانش‌آموزان که ممکن است بر نتایج مداخلات تأثیرگذار باشند را نیز آشکار می‌کنند (ایسوت^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). ارزیابی بلندمدت مداخلات همچنین امکان شناسایی نتایج واقعی و پایدار مداخلات را فراهم کرده و مانع از تصمیم‌گیری‌های نادرست براساس نتایج کوتاه‌مدت می‌شود.

این پژوهش با چندین محدودیت مواجه بود. اولاً، عبارات جستجو، پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی و معیارهای ورود به کار رفته ممکن است تمامی پژوهش‌های مرتبط را دربرنگرفته باشند. با این وجود، تلاش‌های گسترده‌ای از طریق استفاده از عبارات جستجوی معادل، جستجو در

^۱ Obsuth

پایگاه‌های مختلف و مشاوره با کارشناسان برای کاهش پژوهش‌های از دست‌رفته صورت گرفت. ثانیاً، عدم توجه به ادبیات خاکستری^۱، مانند پایان‌نامه‌ها و مقالات کنفرانس‌ها، می‌تواند منجر به سوگیری انتشار^۲ شده و نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد. حذف پژوهش‌هایی که به زبان‌هایی غیر از انگلیسی و فارسی گزارش شده‌اند نیز ممکن است دامنه تنوع فرهنگی و زمینه‌ای پژوهش‌ها را محدود کرده باشد.

اعلامیه نویسندگان

این پژوهش مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول بوده و هزینه پژوهش توسط نویسندگان تامین شده است. بنابر اظهار نویسندگان، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع می‌باشد.

منابع

رجبی، غلامرضا، و پورامامی، مریم. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی درمانی گروهی بر کاهش استرس آموزشی رابطه معلم-دانش‌آموز در مدارس ابتدایی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، (۵۴) ۲۱، ۱-۳۴.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2024.45783.5416>

شیخ الاسلامی، علی، دادجویی، رباب، و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۹). نقش اشتیاق شغلی و رضایت شغلی معلمان در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، (۴۰) ۱۷، ۲۰-۳۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.2020.5838>

زاده، طلعت. (۱۴۰۳). اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود و صباغ حسن پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، (۵۴) ۲۱، ۱-۳۲. <https://doi.org/10.22111/jeps.2024.45298.5364>

References

Aasheim, M., Drugli, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., & Martinussen, M. (2018). Change in teacher-student relationships and parent involvement after implementation

¹ gray literature

² publication bias

- of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*, 44, 1064–1083. <https://doi.org/10.1002/berj.3479>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Bagnall, C., Skipper, Y., & Fox, C. (2019). 'You're in this world now': students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226. <https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Beahm, L. A., Cook, B. G., McLucas, A., Ellis, K., & Bradshaw, C. P. (2024). A Systematic Review of the Evaluation of Social Validity in Experimental Examinations of Tier 2 Schoolwide Positive Behavior Interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10983007241230596. <https://doi.org/10.1177/10983007241230596>
- *Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: Sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129-137. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12618>
- *Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- *Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bramer, W. M., Giustini, D., de Jonge, G. B., Holland, L., & Bekhuis, T. (2016). De-duplication of database search results for systematic reviews in EndNote. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 104(3), 240. <https://doi.org/10.3163%2F1536-5050.104.3.014>
- Buat, M. (2023). Teacher's sense of efficacy and students' motivation: the mediating effect of parental involvement. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 44(2), 31-40. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v44i2959>
- *Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 597–610. <https://doi.org/10.1037/a0027725>

- Castro, F. G., Barrera Jr, M., & Holleran Steiker, L. K. (2010). Issues and challenges in the design of culturally adapted evidence-based interventions. *Annual review of clinical psychology*, 6(1), 213-239. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-033109-132032>
- *Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, C. A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the establish-maintain-restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47, 226-243. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dai, P. (2024). The influence of teacher-student relationship on students' learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 40(1), 240-246. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240764>
- *Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- *Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015>
- *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), 212-221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- *Eisenhower, A., Taylor, H., & Baker, B. L. (2016). Starting strong: A school-based indicated prevention program during the transition to kindergarten. *School Psychology Review*, 45, 141-170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School?, *Sage Open*, 12(4), 21582440221134089. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S., Fischbach, A., & Scherer, R. (2023). Teacher-Student Relationships and Student Outcomes: A Systematic Review of Meta-Analyses and Second-Order Meta-Analysis <https://osf.io/preprints/psyarxiv/qxntb/>

- Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E. (2021). School interventions for bullying–cyberbullying prevention in adolescents: insights from the upright and creep projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11697. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Verschueren, K. (2021). Teachers' and children's perceptions about their relationships: Examining the construct of dependency in the Greek sociocultural context. *Attachment & Human Development*, 23(5), 556-571. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751990>
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., Helbig, K. A., & Goranowski, S. M. (2023). On the examination of longitudinal trends between teacher–student relationship quality and social skills during elementary school. *School Psychology Review*, 52(6), 679-695. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883995>
- *Hart, K. C., Graziano, P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A., Garcia, A., Rodriguez, M., & Pelham, W. E. (2016). Early intervention for children with behavior problems in summer settings: Results from a pilot evaluation in head start preschools. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 92–117. <https://doi.org/10.1177/1053815116645923>
- *Hoogendijk, K., Holland, J. G., Tick, N. T., Hofman, A. W., Severiens, S. E., Vuijk, P., Maras, A., & van Veen, D. (2020). Effect of Key2Teach on Dutch teachers' relationships with students with externalizing problem behavior: A randomized controlled trial. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 111–135. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00415-x>
- *Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the CSRP intervention: the mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation. *Early Education and Development*, 24(7), 1043–1064. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825188>
- Keane, K., Evans, R., Orihuela, C., & Mrug, S. (2023). Teacher–student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5124-5144. <https://doi.org/10.1002/pits.23020>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- *Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åasheim, M., & Fossum, S. (2016). Does the incredible years teacher classroom management training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: A quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16, 362–373. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1077-1>
- *Koenen, A.-K., Borremans, L. F., De Vroey, A., Kelchtermans, G., & Spilt, J. L. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.769573>
- Kristensen, S. M., & Jenö, L. M. (2024). The developmental trajectories of teacher autonomy support and adolescent mental well-being and academic stress. *Social Psychology of Education*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09923-1>
- *Leff, S. S., Waasdorp, T. E., & Paskewich, B. S. (2016). The broader impact of friend to friend (F2F) effects on teacher–student relationships, prosocial behaviors, and relationally and physically aggressive behaviors. *Behavior Modification*, 40, 589–610. <https://doi.org/10.1177/0145445516650879>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Liu, J., Francis, D., Lloyd, K., & Eker, A. (2022). Mathematically productive relationships (MPRS): a potentially effective classroom management approach. *Learning Environments Research*, 26(2), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09444-8>
- Löper, M. (2024). Teachers' role model behavior and the quality of the student–teacher relationship as prerequisites for students' attitudes toward peers with learning difficulties. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>
- Magro, S., Nivison, M., Englund, M., & Roisman, G. (2022). The quality of early caregiving and teacher-student relationships in grade school independently predict adolescent academic achievement. *International Journal of Behavioral Development*, 47(2), 158-168. <https://doi.org/10.1177/01650254221137511>
- Manvelian, A. (2023). Promoting attachment security during the transition to college: a pilot study of emotionally focused mentoring. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(12), 4075-4101. <https://doi.org/10.1177/02654075231195530>
- *Marttila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2023). Enhancing early childhood education student teachers' mentalization, interaction, and relationships: an online

- intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266782>
- *McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.006>
- *Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310–322. <https://doi.org/10.1037/a0039937>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2023). Teacher-student relationships in childhood as a protective factor against adolescent delinquency up to age 17: A propensity score matching approach. *Crime & Delinquency*, 69(4), 727–755. <https://doi.org/10.1177/00111287211014153>
- *Özen-Uyar, R., Aslan, D., Reinke, W. M., & Aktaş-Arnas, Y. (2024). Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000625>
- *Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397–413. <https://doi.org/10.1002/pits.20231>
- Robinson, C. D. (2022). A Framework for Motivating Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2061–2094. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09706-0>
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Søe, M., Schad, E., & Psouni, E. (2023). Transition to preschool: paving the way for preschool teacher and family relationship-building. *Child & Youth Care Forum*, 52(6), 1249–1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>

- Spilt, J., & Koomen, H. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: a chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- *Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Sun, H., & Sun, J. (2024). A Path to Building the Relationship between Teachers and Students in College English Teaching from the Perspective of Social Exchange Theory. *Frontiers in Educational Research*, 7(6), 65-70. <https://doi.org/10.25236/FER.2024.070609>
- Supriatna, E. (2024). Analyzing factors affecting social skills development among students in Indonesian schools. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.25217/0020247447100>
- *Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993-1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- *Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving Teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 243-257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2021). Dependency in teacher-child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Wallerstein, N., Oetzel, J., Duran, B., Magarati, M., Pearson, C., Belone, L., et al. (2019). Culture-centeredness in community-based participatory research: contributions to health education intervention research. *Health Education Research*, 34(4), 372-388. <https://doi.org/10.1093/her/cyz021>
- Wagle, S. and Bhattacharai, L. (2023). Teacher-student relationships and students' learning experiences: a narrative inquiry. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2(4), 48-55. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v2i4.1864>

- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

