



Developing and evaluating an attachment- and mentalization-based intervention to improve student-teacher relationships in junior high school using the intervention mapping

Fateme Jafarpoor¹, Mohammad Ali Mazaheri², Saeed Ghanbari³, Jalil Fathabadi⁴

1. Ph.D in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: f_jafarpoor@sbu.ac.ir

2. 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

Article type:
Research Article

Article history:

Received 27 December 2024

Received in revised form
24 January 2025

Accepted 28 February 2025

Published Online 22
December 2025

Keywords:

attachment,
educational intervention,
junior high school,
mentalization,
perception of teacher's
support,
sense of school
belonging,
student-teacher
relationship

ABSTRACT

Background: Positive student-teacher relationships are fundamental for students' academic development and psychological well-being. However, most attachment- and mentalization-based interventions have primarily focused on early childhood, with limited attention to the critical period of adolescence. Moreover, these interventions have been predominantly developed in individualistic Western contexts, raising concerns about their applicability to collectivist cultures such as Iran.

Aims: This study aimed to develop and evaluate the effectiveness of an eight-session intervention program based on attachment theory and mentalization, developed using the Intervention Mapping framework, to enhance the quality of student-teacher relationships in junior high schools.

Methods: A quasi-experimental pretest-posttest design with a control group and a one-month follow-up was employed. The study population included all junior high school teachers and students in Yazd during the 2024–2025 academic year. Five schools were selected from this population, and within these schools, 32 teachers were chosen using convenience sampling. Subsequently, eight students were randomly selected from the list of all students taught by each teacher. Teachers were then randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group participated in an eight-session, theory-based intervention program targeting improved student-teacher relationships, designed using the Intervention Mapping approach. Data were collected using the Adapted Student-Teacher Relationship Scale (Jafarpoor et al., 2025) and the Mentalization Scale (Dimitrijevic et al., 2018) for teachers, as well as the Perception of Teacher's Support Questionnaire (Benzon et al., 2017) and the School Belongingness Scale (Brown & Evans, 2002) for students. Data analysis was conducted using repeated-measures ANOVA in SPSS 25.

Results: The intervention significantly improved the quality of student-teacher relationships ($p < 0.01$). Students in the experimental group reported a significant increase in perceived teacher support ($p < 0.01$) and sense of school belonging ($p < 0.01$) compared to the control group. Teachers also reported significant improvements in mentalization skills ($p < 0.01$).

Conclusion: Given the demonstrated effectiveness of the attachment and mentalization-based intervention for enhancing student-teacher relationships in junior high schools, its implementation in educational settings is recommended to improve relational quality and foster more supportive learning environments.

Citation: Jafarpoor, F., Mazaheri, M.A., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2025). Developing and evaluating an attachment- and mentalization-based intervention to improve student-teacher relationships in junior high school using the intervention mapping. *Journal of Psychological Science*, 24(154), 1-25. [10.52547/JPS.24.154.1](https://doi.org/10.52547/JPS.24.154.1)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 154, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.154.1](https://doi.org/10.52547/JPS.24.154.1)



✉ **Corresponding Author:** Mohammad Ali Mazaheri, Professor, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

E-mail: M-Mazaheri@sbu.ac.ir, Tel: (+98) 21-29905301

Extended Abstract

Introduction

Teacher-student relationships are fundamental to students' academic, emotional, and social development. Positive interactions foster belonging, motivation, and well-being, while negative relationships contribute to disengagement, distress, and lower achievement (Wang, 2022; Emslander et al., 2023). Given their importance, various interventions have been designed to enhance these relationships, often drawing on psychological theories. Among them, attachment theory and mentalization-based approaches provide a robust framework for improving relational dynamics in educational settings (Manvelian, 2023). Attachment theory suggests that secure teacher-student relationships promote emotional security, which facilitates learning and social adaptation (Verschueren & Koomen, 2021; S  e et al., 2023). Similarly, mentalization—the ability to understand and interpret one's own and others' mental states—plays a critical role in fostering supportive interactions (Valle et al., 2022). Teachers with stronger mentalizing abilities are better able to attune to students' emotional and cognitive needs, leading to improved engagement and stronger classroom relationships (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2024). Despite their potential, most interventions have focused on early childhood and were primarily developed in individualistic Western cultures (Gregoriadis et al., 2021). A significant gap in research persists regarding interventions tailored to adolescence—a critical developmental stage—especially in collectivist cultures such as Iran (Valle et al., 2022; Schmidt et al., 2023). To address this gap, the present study develops and evaluates a novel intervention grounded in attachment and mentalization theories, specifically designed to enhance adolescent teacher-student relationships. This research introduces several key innovations: First, it extends the focus beyond early childhood to examine the effects of the intervention during adolescence. Second, by integrating attachment and mentalization theories, it capitalizes on their combined strengths to create a comprehensive

program. Third, it localizes the intervention by considering the sociocultural and educational characteristics of Iranian teachers and students. Finally, by employing an intervention mapping approach, it ensures a systematic, evidence-based methodology to optimize effectiveness. This study investigates whether the intervention improves the quality of teacher-student relationships, increases students' perceptions of teacher support, strengthens school belonging, and enhances teachers' mentalization skills, ultimately fostering a more supportive learning environment.

Method

A quasi-experimental pretest-posttest design with a control group and a one-month follow-up was employed. The study population included all junior high school teachers and students in Yazd during the 2024–2025 academic year. Five schools were selected from this population, and within these schools, 32 teachers were chosen using convenience sampling. These teachers, who voluntarily participated after being informed about the study, were randomly assigned to the experimental ($n = 16$) and control ($n = 16$) groups. Subsequently, eight students were randomly selected from the list of all students taught by each teacher. Teacher inclusion criteria required a minimum of five years of teaching experience and a willingness to participate. Eligible students were those enrolled in the selected teachers' classes. Exclusion criteria included teacher absence from intervention sessions, incomplete assignment submissions, or student transfer to another school. Key instruments included the Adapted Student-Teacher Relationship Scale (STRS) for Iranian adolescents, which evaluates closeness, conflict, and dependency (Jafarpour et al., 2025); the "mentalizing others" subscale of the Mentalizing Scale, a 10-item instrument measuring teachers' ability to understand others' mental states (Dimitrijevi   et al., 2018); the Perception of Teacher Support questionnaire, a 7-item tool assessing students' perceptions of teacher support (Banzon-Librojo et al., 2017); and the School Belongingness Scale (SBS), a 16-item measure of students' sense of school connectedness (Brown & Evans, 2002). The intervention was developed following the intervention mapping framework

outlined, which involves six iterative phases (Jafarpoor et al., 2023). The needs assessment identified barriers, such as limited teacher awareness of attachment theory and mentalizing skills, and facilitators, including teachers' motivation to improve relationships. Educational psychologists conducted workshops to foster supportive classroom environments, enhance student-teacher attachment, and manage conflicts, all grounded in attachment and mentalizing theories. Data analysis was performed using repeated measures ANOVA in SPSS 25.

Results

The findings of this study demonstrate significant improvements in student-teacher relationships following an attachment- and mentalization-based intervention. Descriptive data revealed that the mean age of participating teachers was 38.5 years, while students had a mean age of 13.6 years. Among the teachers, 75% were female, with their educational qualifications distributed as follows: bachelor's degrees (56%), master's degrees (38%) and doctorate (6%). Repeated measures ANOVA revealed

significant differences between the experimental and control groups, as presented in Table 1. Regarding student-teacher relationship quality, the between-group F value was 45.23 ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.32$), while the between-group F value was 41.12 ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.27$). Similar effects were found for teachers' mentalizing skills, perceived teacher support, and sense of school belonging, with effect sizes ranging from 0.24 to 0.35. Assumption tests, including Levene's test for homogeneity and Mauchly's test for sphericity, confirmed the reliability of these findings. As detailed in Table 2, Bonferroni pairwise comparisons showed significant improvements from pre-test to post-test across all measured variables, including student-teacher relationship quality (Mean Difference = 11.28, $p = 0.001$, $d = 0.94$) and teacher mentalizing skills (Mean Difference = 10.53, $p = 0.001$, $d = 1.01$). These gains were sustained at follow-up, with no significant decreases observed between post-test and follow-up assessments ($p > 0.58$), indicating the long-term effectiveness of the intervention.

Table 1. Repeated measures ANOVA results for within-group and between-group effects

Dependent Variable	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F-value	p-value	Effect Size (η^2)
Student-teacher Relationship	Within-group	2550.34	2	1275.17	45.23	0.001	0.32
	Between-group	1187.6	1	1187.6	41.12	0.001	0.27
Teacher mentalizing skills	Within-group	2405.8	2	1202.9	58.23	0.001	0.33
	Between-group	1134.32	1	1134.32	39.5	0.001	0.26
Perceived Teacher Support	Within-group	1700.41	2	850.2	46.8	0.001	0.31
	Between-group	900.28	1	900.28	32.95	0.001	0.24
Sense of school belonging	Within-group	3000.75	2	1500.37	60.14	0.001	0.35
	Between-group	1375.64	1	1375.64	48.45	0.001	0.3

Table 2. Bonferroni pairwise comparisons between experimental and control groups across different time points

Research Variables	Score Comparison	Mean Difference	p-value	95% Confidence Interval	Effect Size (d)
Student-teacher Relationship	Pre-test – Post-test	11.28	0.001	[10.25, 12.31]	0.94
	Pre-test – Follow-up	10.96	0.001	[9.95, 11.97]	0.92
	Post-test – Follow-up	-0.32	0.582	[-1.02, 0.38]	0.05
Teacher mentalizing skills	Pre-test – Post-test	10.53	0.001	[8.84, 12.22]	1.01
	Pre-test – Follow-up	10.38	0.001	[8.54, 12.22]	0.98
	Post-test – Follow-up	-0.15	0.86	[-1.02, 0.72]	0.04
Perceived Teacher Support	Pre-test – Post-test	6.49	0.001	[4.18, 8.80]	0.9
	Pre-test – Follow-up	6.25	0.001	[4.03, 8.47]	0.88
	Post-test – Follow-up	-0.24	0.601	[-0.95, 1.43]	0.03
Sense of school belonging	Pre-test – Post-test	8.05	0.001	[6.50, 9.60]	1.02
	Pre-test – Follow-up	7.31	0.001	[5.83, 8.79]	0.98
	Post-test – Follow-up	-0.74	0.582	[-1.42, 0.06]	0.05

Conclusion

This study assessed the efficacy of an intervention program grounded in attachment theory and mentalization to enhance teacher-student relationships in junior high schools, employing an intervention mapping approach. The findings demonstrated that the intervention significantly improved these relationships. Teachers in the experimental group reported substantial improvements in their interactions with students, which can be interpreted through the framework of attachment theory. This theory posits that adolescent relationships are influenced by attachment patterns formed through interactions with significant figures, such as teachers. Secure teacher-student bonds serve as a "secure base," fostering emotional security, reducing anxiety, building trust, and motivating learning (Verschuere & Koomen, 2021). The adoption of sensitivity-based strategies by teachers increases the likelihood of forming secure attachments, resulting in heightened engagement and improved relationship quality (Spilt & Koomen, 2022). Mentalization theory, which emphasizes understanding others' mental states, also played a pivotal role in the intervention. Teachers with enhanced mentalization skills are better equipped to interpret students' behaviors and underlying emotional needs. This facilitates more sensitive responses, improving classroom dynamics and reducing conflict (Valle et al., 2022). By focusing on mentalization, the intervention helped mitigate misinterpretations of students' behaviors and fostered greater empathy in teacher-student interactions. Research indicates that heightened mentalization abilities contribute to a more positive classroom environment, increased cooperation, and fewer interpersonal conflicts (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2024). Additionally, the intervention positively influenced students' perceptions of teacher support. Students in the experimental group reported higher levels of support, understanding, and acceptance compared to those in the control group. This finding aligns with attachment theory, which conceptualizes perceived teacher support as a "secure base" that facilitates emotional regulation and well-being (García-Rodríguez et al., 2023). Furthermore, mentalization theory suggests that teacher support is

not only tied to observable behaviors but also to a teacher's ability to comprehend and respond to students' emotional and cognitive needs (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2024). Moreover, students in the experimental group exhibited stronger school attachment than their counterparts in the control group. Attachment theory underscores that secure emotional bonds foster a sense of security and active participation in environments such as schools (Verschuere & Koomen, 2021). This sense of belonging enhances motivation, promotes positive interactions, and mitigates stress and social withdrawal (Søe et al., 2023). The study supports the idea that interventions focused on emotional sensitivity and supportive teacher-student relationships can significantly enhance school attachment. The study's limitations include a small sample size, limited age and gender diversity, and a focus on a specific geographic region. Future research should explore the long-term effects, include more diverse cultural contexts, and examine the impact on academic achievement, stress, and teacher burnout. Policymakers should consider developing guidelines for implementing such interventions in educational settings and provide continuous teacher training. Additionally, further research should investigate the contextual factors that may moderate the effectiveness of these interventions.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is based on the first author's doctoral dissertation in Educational Psychology at the Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University. To maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the individuals' identities.

Funding: This study was conducted as a Ph.D. thesis without financial support.

Authors' contributions: The first author was the senior author, the second and third authors were the supervisors and the fourth was the advisor.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: The authors would like to thank the academic experts and advisors of this study, as well as the teachers and students who participated in this research.



تدوین و ارزیابی مداخله مبتنی بر نظریه دلبستگی و ذهنی سازی برای ارتقای رابطه معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول با رویکرد نقشه نگاری مداخله

فاطمه جعفر پور^۱، محمدعلی مظاهری^۲، سعید قنبری^۳، جلیل فتح آبادی^۴

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۷

بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۰

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها:

ادراک از حمایت معلم،

تعلق به مدرسه،

دلبستگی،

ذهنی سازی،

رابطه معلم-دانش آموز،

مداخله آموزشی،

مقطع متوسطه

زمینه: کیفیت رابطه معلم-دانش آموز نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانی دانش آموزان دارد. اما اغلب مداخلات مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی بر بهبود این روابط در دوران کودکی متمرکز بوده و دوره حساس نوجوانی کمتر بررسی شده است. بعلاوه، بیشتر این مداخلات در فرهنگ‌های فردگرای غربی توسعه یافته‌اند و تعمیم آن‌ها به فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران، نیازمند پژوهش بومی است.

هدف: این پژوهش با هدف تدوین و ارزیابی اثربخشی یک برنامه مداخله‌ای هشت جلسه‌ای، مبتنی بر نظریه دلبستگی و ذهنی سازی و با استفاده از رویکرد نقشه نگاری مداخله، به منظور ارتقای کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول انجام شد.

روش: روش این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه گواه با پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان و دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از این جامعه، ۵ مدرسه و از هر مدرسه، ۳۲ معلم به روش نمونه گیری در دسترس و از میان دانش آموزان هر معلم، ۸ نفر روش تصادفی انتخاب شدند. معلمان به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش در برنامه مداخله ۸ جلسه‌ای شرکت کردند که براساس رویکرد نقشه نگاری مداخله و با محوریت بهبود ارتباطات معلم-دانش آموز تدوین شده بود. ابزارهای پژوهش شامل نسخه اصلاح شده پرسشنامه رابطه معلم-دانش آموز (جعفر پور و همکاران، ۱۴۰۳) و پرسشنامه ذهنی سازی (دیمیتریویچ و همکاران، ۲۰۱۸) برای معلمان و پرسشنامه ادراک از حمایت معلم (بنزن و همکاران، ۲۰۱۷) و مقیاس احساس تعلق به مدرسه (براون و ایوانز، ۲۰۰۲) برای دانش آموزان بود. داده‌ها به کمک روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر توسط نرم افزار SPSS25 تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد این مداخله تأثیر معناداری بر بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز ($p < 0/01$) داشت. همچنین، دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، افزایش معناداری در ادراک حمایت معلم ($p < 0/01$) و احساس تعلق به مدرسه ($p < 0/01$) نشان دادند و معلمان، نمره بالاتری در مهارت‌های ذهنی سازی ($p < 0/01$) کسب کردند.

نتیجه گیری: با توجه به اثربخشی مداخله مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی در بهبود روابط معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول، پیشنهاد می شود که از این رویکرد در محیط‌های آموزشی برای تقویت کیفیت ارتباطات و ایجاد محیط یادگیری حمایتی استفاده شود.

استاد: جعفر پور، فاطمه؛ مظاهری، محمدعلی؛ قنبری، سعید؛ و فتح آبادی، جلیل (۱۴۰۴). تدوین و ارزیابی مداخله مبتنی بر نظریه دلبستگی و ذهنی سازی برای ارتقای رابطه معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول با رویکرد نقشه نگاری مداخله. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۴، ۱-۲۵.

DOI: [10.52547/JPS.24.154.1](https://doi.org/10.52547/JPS.24.154.1) ۱۴۰۴، شماره ۱۵۴، دوره ۲۴، مجله علوم روانشناختی،



✉ نویسنده مسئول: محمدعلی مظاهری، استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

رایانامه: M-Mazaheri@sbu.ac.ir تلفن: ۰۲۱-۲۹۹۰۵۳۰۱

مقدمه

روابط معلم - دانش آموز^۱ بر جنبه‌های مختلف رشد دانش آموزان تأثیر می‌گذارد و کیفیت این روابط، همبستگی معناداری با نتایج مثبت و منفی در دانش آموزان دارد (وانگ، ۲۰۲۲). در پژوهش‌های مختلف، روابط مثبت معلم-دانش آموز به طور مداوم با نمرات بالاتر و پیشرفت تحصیلی^۲ کلی مرتبط بوده است (قدم‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). این روابط نه تنها بر عملکرد تحصیلی، بلکه بر بهزیستی^۳ روانی و اجتماعی دانش آموزان نیز تأثیرگذار است (امسلندر و همکاران، ۲۰۲۳؛ ذنوبی تبار و تقوائی نیا، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش آموزانی که احساس می‌کنند معلم‌شان به آن‌ها اهمیت می‌دهد و به نیازهای هیجانی و تحصیلی‌شان توجه می‌کند، تمایل بیشتری به مشارکت فعال در کلاس، انجام تکالیف و دستیابی به اهداف تحصیلی خود دارند (دای، ۲۰۲۴؛ شرر و همکاران، ۲۰۲۳). در یک پژوهش طولی گسترده بر روی ۱۲۵۰۷ کودک از مهد کودک تا پایه سوم ابتدایی با هدف بررسی تأثیر کیفیت رابطه معلم - دانش آموز بر مهارت‌های اجتماعی آنان، نشان داده شد این روابط تأثیر معناداری بر مهارت‌های بین فردی و خودکنترلی دانش آموزان دارد (هاژوفسکی و همکاران، ۲۰۲۳). روابط مثبت معلم-دانش آموز در کنار رابطه با همسالان به عنوان یک محافظ در برابر استرس و ناملايمات عمل می‌کند و بهزیستی هیجانی و تاب‌آوری روانی دانش آموزان را ارتقا می‌دهد (فنگ و ژانگ، ۲۰۲۲). یک پژوهش طولی بر روی ۴۳۸ دانش آموز متوسطه نشان داد روابط مثبت دانش آموز-معلم، علاوه بر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در آینده، رابطه دوسویه‌ای با رفتار اجتماعی نوجوانان داشته و رابطه معکوسی با رفتار مشکل ساز دانش آموزان، نرخ ترک تحصیل و تعلیق از مدرسه دارد (وو و ژانگ، ۲۰۲۲). مارنگو و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی بر روی ۱۷۴۲ دانش آموز، اهمیت روابط کم‌تعارض معلم-دانش آموز به عنوان مانعی برای تعاملات پرخاشگرانه همسالان در کلاس درس را نشان دادند.

با توجه به این تأثیر گسترده روابط معلم-دانش آموز بر ابعاد مختلف تحصیلی و غیرتحصیلی دانش آموزان، نظریه دلبستگی^۴ جان بالبی می‌تواند

چارچوبی ارزشمند و کارآمد برای تبیین چگونگی شکل‌گیری این روابط و پیامدهای آن فراهم کند (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱؛ امیریان و همکاران، ۱۴۰۱). این نظریه با تأکید بر پیوستگی حوزه‌های هیجانی، اجتماعی و شناختی در آموزش، نشان می‌دهد وجود روابط ایمن بین معلم (به عنوان مراقب ثانویه^۵ در محیط‌های آموزشی) و دانش آموزان، پایه‌ای برای رشد هیجانی و اجتماعی مثبت آن‌ها فراهم می‌کند (سوئه و همکاران، ۲۰۲۳). گارسیا رودریگز و همکاران (۲۰۲۳) در یک پژوهش فراتحلیل به این نتیجه رسیدند که سبک دلبستگی و در دسترس بودن معلم به طور معناداری با مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی، دوست داشتن مدرسه، پذیرش همسالان، عملکرد تحصیلی، خودپنداره^۶ و تنظیم هیجان^۷ در کودکان مرتبط است. سوپریاتا (۲۰۲۴) نشان داد دلبستگی ایمن^۸ با معلمان به رشد مهارت‌های اجتماعی کمک نموده و زمینه‌ساز بهزیستی کلی دانش آموزان و موفقیت آنان در روابط بین فردی آینده است. در پژوهشی روایی نشان داده شد روابط حمایتی معلم-دانش آموز به عنوان تسهیل‌گر انگیزشی برای دانش آموزان عمل نموده و با افزایش علاقه واقعی آن‌ها به یادگیری، باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود (واگل و باتارای، ۲۰۲۳). در مقابل، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دلبستگی ناایمن^۹ با معلمان، یک عامل خطر مهم، همراه با پیامدهای روانی-اجتماعی نامطلوب در مراحل مختلف زندگی است (مانولیان، ۲۰۲۳). کاهش انگیزه تحصیلی در دانش آموزان با روابط ضعیف معلم-دانش آموز ارتباط معناداری دارد؛ وقتی دانش آموزان معلمان خود را دور از دسترس، طردکننده و یا غیرقابل پیش‌بینی درک می‌کنند، ممکن است سطوح بالایی از استرس، افسردگی و اضطراب را تجربه نمایند. نبود ایمنی عاطفی و فقدان حمایت معلمان مانع از کسب توانایی تنظیم هیجان، مواجهه موثر با چالش‌های تحصیلی و شکل‌گیری خودپنداره‌ای مثبت در دانش آموزان گشته و در نتیجه، می‌تواند به پیامدهای منفی در زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی منجر شود (کین و همکاران، ۲۰۲۳).

نظریه دلبستگی نه تنها به فهم بهتر روابط معلم-دانش آموز و پیامدهای آن کمک می‌کند، بلکه چارچوبی موثر برای تدوین و اجرای مداخلاتی فراهم

1. teacher-student relationships

2. academic achievement

3. well-being

4. attachment theory

5. secondary caregiver

6. self-concept

7. emotion regulation

8. secure attachment

9. insecure attachment

می‌سازد که به تقویت این روابط و ارتقای رشد اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان می‌انجامد (مانولیان، ۲۰۲۳). مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی بر اهمیت حساسیت معلم، ارتباطات مبتنی بر رابطه عاطفی و انعطاف‌پذیری در رفتار بین فردی برای تقویت روابط معلم-کودک تأکید می‌کنند. این مداخلات معمولاً شامل فعالیت‌های ساختاریافته با هدف تسهیل بیان هیجانی، اعتمادسازی و تقویت درک متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان است و با آموزش راهبردهایی مانند گوش دادن فعال^۱ و همدلی به معلمان، جو کلاسی حمایتی^۲ ایجاد می‌کند و به نگرانی‌ها و دغدغه‌های هیجانی دانش‌آموزان توجه نشان می‌دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد چنین مداخلاتی باعث بهبود دلبستگی ایمن، تنظیم هیجان و بهزیستی کلی دانش‌آموزان شده و در مقابل، مشکلات رفتاری و تعارض‌ها در کلاس درس را کاهش می‌دهد (اسپیل و کومن، ۲۰۲۲).

علاوه بر نظریه دلبستگی که بر اهمیت روابط ایمن معلم-دانش‌آموز تأکید دارد، نظریه ذهنی‌سازی^۳ نیز چارچوبی ارزشمند برای درک پویایی این روابط و تقویت آن در محیط‌های آموزشی فراهم می‌کند. ذهنی‌سازی به توانایی درک و تفسیر حالات ذهنی دیگران مانند افکار، احساسات و نیت‌ها و نیز درک این نکته اشاره دارد که این حالات می‌توانند با تجربیات ذهنی فرد متفاوت باشند (عطاران و همکاران، ۱۴۰۳). این شایستگی در زمینه روابط معلم-دانش‌آموز، به معلمان کمک می‌کند تا درک دقیق‌تری از واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان به دست آورند و پاسخ‌هایی متناسب با نیازهای عاطفی و اجتماعی آنان ارائه کنند (واله و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی با توانایی ذهنی‌سازی بالا، بهتر می‌توانند رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان را مدیریت کرده و محیطی مثبت‌تر و حمایت‌گراانه‌تر در کلاس ایجاد کنند. این مهارت، به ویژه در محیط‌هایی که دانش‌آموزان از دلبستگی ناایمن یا مشکلات هیجانی-اجتماعی رنج می‌برند، اهمیت بیشتری دارد. نشان داده شده است مداخلات آموزشی با هدف تقویت ذهنی‌سازی در معلمان، تنظیم هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و به کاهش تعارضات در روابط معلم-دانش‌آموز کمک می‌کند (چلوچ دوک و فوناگی،

۲۰۲۴). بنابراین، ترکیب اصول دلبستگی و ذهنی‌سازی در تدوین مداخلات آموزشی می‌تواند به طور قابل‌توجهی به بهبود کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز کمک کند.

با وجود تأثیر مثبت مداخلات مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و نیز ذهنی‌سازی در بهبود روابط معلم-دانش‌آموز، بررسی‌های موجود نشان می‌دهد که این مداخلات بیشتر بر مقاطع پیش‌دبستانی و ابتدایی متمرکز بوده و توجه کمتری به دوره نوجوانی^۴ شده است (واله و همکاران، ۲۰۲۲). این در حالی است که دوره نوجوانی، مرحله‌ای حساس و حیاتی در تحول انسان به شمار می‌رود (لاوب و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از جنبه‌های برجسته رشد هیجانی در دوران نوجوانی، افزایش حساسیت به تأیید و پذیرش از سوی همسالان و تأکید بیشتر بر پذیرش اجتماعی است که می‌تواند بر نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه و اهداف تحصیلی تأثیر بگذارد (تلزر و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، تمایل نوجوانان به خودمختاری و کشف هویت شخصی، آن‌ها را در معرض درگیری با شخصیت‌های معتبر زندگی و مقاومت در برابر انتظارات و قوانین خانه، مدرسه و جامعه قرار دهد (برانجه، ۲۰۲۲). در این شرایط، معلمان می‌توانند نقش مهمی به‌عنوان راهنما و منبع حمایت عاطفی ایفا کنند و با برقراری روابط مثبت و مؤثر، از تأثیرات منفی این تغییرات بکاهند. به علاوه، رابطه معلم-دانش‌آموز می‌تواند نقشی کلیدی در توسعه هیجانی و اجتماعی نوجوانان ایفا کند و تأثیر مهمی بر سلامت روان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها داشته باشد (گرین و همکاران، ۲۰۲۱؛ اشمیت و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، اغلب مداخلات مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی‌سازی در جوامع غربی با فرهنگ فردگرا^۵ انجام شده‌اند. رابطه معلم-دانش‌آموز در آن جوامع عمدتاً بر پایه تعاملات فرد محور، تقویت حس خودمختاری و ارتباطات برابر استوار است، در حالی که در جوامع دارای فرهنگ جمع‌گرا^۶ مانند ایران، معلمان علاوه بر برقراری رابطه عاطفی مثبت با دانش‌آموزان، مسئولیت‌هایی همچون مدیریت کلاس^۷، کنترل رفتار دانش‌آموزان و حفظ نظم آموزشی را نیز برعهده دارند (بوسمن و همکاران، ۲۰۲۲؛ گریگوریادیس و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در بافت‌های فرهنگی غربی نمی‌توانند به‌طور کامل

^۵. individualistic culture

^۶. collectivistic culture

^۷. classroom management

^۱. active listening

^۲. supportive classroom climate

^۳. mentalization theory

^۴. adolescence

به سیستم آموزشی ایران تعمیم داده شوند. این شکاف پژوهشی، نیاز به پژوهش‌های بومی را نشان می‌دهد که به‌طور خاص بر روابط معلم-دانش آموز در بافت فرهنگی ایران متمرکز باشند.

با توجه به مطالب بیان شده، روشن شد که بهبود روابط معلم-دانش آموز، به دلیل تأثیر چشمگیر آن بر پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان، از اهمیت بالایی برخوردار است. از این رو، تاکنون مداخلات متعددی در این زمینه تدوین شده‌اند که در این میان، مداخلات مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی، به واسطه تأکید بر تعاملات حمایتی، چارچوب‌هایی مؤثر برای تقویت این روابط فراهم کرده‌اند. با این وجود، این دسته از مداخلات عمدتاً بر بهبود این روابط در دوران کودکی متمرکز بوده و بیشتر در فرهنگ‌های فردگرای غربی توسعه یافته‌اند. بنابراین، خلأ پژوهشی جدی در زمینه تدوین مداخلاتی برای دوره حساس و پرچالش نوجوانی و نیز پیاده‌سازی این مداخلات در فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران وجود دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر به تدوین و ارزیابی اثربخشی^۱ یک برنامه مداخله‌ای^۲ مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی برای بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول پرداخت. این پژوهش به دنبال کشف آن بود که چگونه اصول نظریه دلبستگی و ذهنی سازی می‌توانند در مقطع متوسطه که دانش آموزان با چالش‌های پیچیده هیجانی و اجتماعی روبه‌رو هستند به کار گرفته شوند. این رویکرد به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند تعاملات خود با دانش آموزان را به‌طور دقیق‌تری تحلیل کرده و راهکارهای مناسب برای بهبود این تعاملات را شناسایی نموده و اجرا کنند. پژوهش حاضر در چند جنبه نوآوری قابل توجهی دارد. نخست آن‌که این پژوهش بر روابط میان معلم و دانش آموز در دوره نوجوانی تمرکز داشته و به بررسی اثرات یک مداخله هدفمند در این برهه حساس از تحول پرداخته است. نوآوری دیگر این پژوهش، بکارگیری نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی در یک چارچوب تلفیقی و بهره‌گیری از هم‌افزایی این دو رویکرد برای تدوین برنامه‌ای جامع و اثربخش جهت بهبود روابط معلم-دانش آموز بوده است. همچنین پژوهش حاضر در راستای بومی‌سازی مداخله، با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی معلمان و دانش آموزان ایرانی، به تدوین و

اعتبارسنجی مداخله‌ای متناسب با این بافت پرداخته است. در نهایت، این پژوهش با استفاده از رویکرد نقشه‌نگاری مداخله^۳، از یک روش نظام‌مند و مبتنی بر شواهد برای تدوین برنامه مداخله بهره برده که به ارتقای کارایی و اثربخشی آن کمک کرده است. یکی از فرضیات اصلی پژوهش حاضر این است که مداخله مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی می‌تواند به طور مؤثری کیفیت رابطه معلم-دانش آموز را بهبود بخشد. در این راستا، انتظار می‌رود که معلمان با بهره‌گیری از این برنامه، توانایی بیشتری در برقراری روابط مثبت و پایدار با دانش آموزان خود پیدا کنند. علاوه بر این، این پژوهش پیش‌بینی می‌کند دانش آموزانی که معلمان آن‌ها در این مداخله شرکت کرده‌اند، احساس حمایت بیشتری از سوی معلم و تعلق قوی‌تری به مدرسه را تجربه کنند زیرا مطالعات پیشین نشان داده‌اند حمایت ادراک شده از سوی معلم نقش مهمی در تجربه آموزشی و روان‌شناختی دانش آموزان ایفا می‌کند. این حمایت می‌تواند به تقویت احساس کنترل شخصی، تسهیل تعاملات مثبت و کاهش اضطراب و نگرش‌های منفی بینجامد (لم، ۲۰۱۸؛ میکلیکوفسکا و همکاران، ۲۰۱۹). افزون بر این، حمایت معلم با افزایش خودکارآمدی، احساس تعلق به مدرسه^۴ و انگیزش درونی^۵ همراه است که بهبود نتایج تحصیلی دانش آموزان را در پی دارد (عثمان و کیلیچ، ۲۰۱۸؛ چانگ و بنگسری، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند حمایت معلم از طریق تقویت خودکارآمدی و تعاملات مثبت می‌تواند احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه را افزایش دهد (ابراهیم و الزعتری، ۲۰۱۹). بررسی‌های نظام‌مند نیز تأکید دارند که مداخلات مدرسه‌محور، به‌ویژه آن‌هایی که بر ایجاد روابط مثبت و ارتقای امنیت روانی دانش آموزان متمرکزند، در تقویت این احساس مؤثرترند (آلن و همکاران، ۲۰۲۲؛ کرگز و کلی، ۲۰۱۸). علاوه بر این، احساس تعلق به مدرسه ارتباط مثبتی با متغیرهای انگیزشی، هیجانی و عملکرد تحصیلی دارد و می‌تواند میزان مشارکت تحصیلی^۶ را افزایش داده و اضطراب را کاهش دهد (کورپرشووک و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده مسئله پژوهش این است که: آیا یک برنامه مداخله مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی که با استفاده از رویکرد نقشه‌نگاری مداخله تدوین شده است، می‌تواند کیفیت رابطه معلم-دانش آموز را در مقطع متوسطه اول

4. school belonging

5. intrinsic motivation

6. academic engagement

1. effectiveness

2. intervention

3. intervention mapping

(ب) ابزار

جهت سنجش متغیرهای پژوهش از ابزار پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد: نسخه اصلاح شده مقیاس رابطه دانش آموز-معلم^۱: در این پژوهش، از نسخه تجدیدنظر شده مقیاس رابطه دانش آموز-معلم کومن و همکاران (۲۰۱۲) که براساس نیازهای تحولی و مقتضیات فرهنگی توسط جعفرپور و همکاران (۱۴۰۳) برای استفاده در دانش آموزان نوجوان ایرانی اصلاح شده است، استفاده شد. این مقیاس ۲۸ گویه دارد که سه بعد اصلی کیفیت رابطه عاطفی دانش آموز-معلم شامل نزدیکی^۲ (۱۰ گویه)، تعارض^۳ (۱۰ گویه) و وابستگی^۴ (۸ گویه) را ارزیابی می کند. معلمان میزان موافقت خود با هر گویه را براساس یک مقیاس پنج درجه ای از ۱ (اصلاً صدق نمی کند) تا ۵ (کاملاً درست است) برای هر دانش آموز نمره دهی می کنند و دامنه نمرات بین ۲۸ تا ۱۴۰ قرار دارد. در پژوهش جعفرپور و همکاران (۱۴۰۳) برای خرده مقیاس های نزدیکی، تعارض و وابستگی، ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۸ و ۰/۷۱ و ضرایب امگای مک دونالد به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۶ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی درونی مناسب مقیاس است. همچنین، روایی نسخه اصلاح شده از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و بررسی همبستگی آن با متغیرهای مرتبط ارزیابی شده است. نتایج این تحلیل ها حاکی از روایی مناسب نسخه اصلاح شده برای سنجش کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در جمعیت نوجوانان ایرانی است. پایایی نسخه اصلاح شده مقیاس رابطه دانش آموز-معلم در پژوهش حاضر براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه ذهنی سازی^۵: در این پژوهش برای ارزیابی ظرفیت و مهارت درک و تفسیر حالات روانی خود و دیگران، از پرسشنامه ذهنی سازی (دیمتریویچ و همکاران، ۲۰۱۸) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه و سه زیرمقیاس ذهنی سازی خود^۶، ذهنی سازی دیگران^۷ و انگیزه برای ذهنی سازی^۸ به همراه یک نمره کلی است. گویه های این ابزار در طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) نمره گذاری می شوند و حداقل و حداکثر نمرات در این مقیاس به ترتیب برابر با ۲۸ و ۱۴۰ می باشد. در مطالعه اصلی، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای

بهبود بخشید؟ و آیا این مداخله می تواند به افزایش ادراک دانش آموزان از حمایت معلم، تقویت حس تعلق آن ها به مدرسه و بهبود مهارت های ذهنی سازی معلمان منجر شود؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: روش این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان و دانش آموزان مقطع متوسطه اول در مدارس دولتی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. در این پژوهش، از روش نمونه گیری چندمرحله ای استفاده شد. در گام نخست با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش استان یزد و شناسایی تمامی مدارس دولتی متوسطه اول شهر یزد، پنج مدرسه به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. سپس با مراجعه به این مدارس و ارائه توضیحات لازم درباره پژوهش به مدیران و معلمان، از میان معلمان داوطلب برای شرکت در پژوهش، ۳۲ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. این معلمان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۶ نفر) و گواه (۱۶ نفر) تقسیم شدند. برای شرکت کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه مداخله مجازی دو ساعته در مهر و آبان سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ اجرا شد و گروه گواه، آموزشی دریافت نکردند. به منظور ارزیابی اثربخشی مداخله، برای هر کدام از این ۳۲ معلم، ۸ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند تا در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری شرکت کنند. برای ورود به پژوهش، معلمان باید حداقل ۲ سال سابقه تدریس در مقطع متوسطه اول داشته و تمایل به شرکت در مداخله نشان دهند. دانش آموزان نیز باید در یکی از کلاس های معلمان منتخب تحصیل کنند. معیارهای خروج شامل عدم تمایل معلمان به ادامه شرکت در جلسات، غیبت در بیش از دو جلسه آموزشی بدون دلیل موجه و یا عدم انجام تکالیف محوله بود. در مورد دانش آموزان، عدم حضور در فرآیند پس آزمون و پیگیری، و یا تغییر مدرسه یا کلاس در طول دوره پژوهش، منجر به خروج از پژوهش می شد.

1. adapted student-teacher relationship scale

2. closeness

3. conflict

4. dependency

5. mentalization scale

6. self-related mentalization (MentS-S)

7. other-related mentalization (MentS-O)

8. motivation to mentalize (MentS-M)

کرونباخ برای نمره کلی و زیرمقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۷۹ گزارش شده است. در ایران، صفری موسوی و همکاران (۱۳۹۹) این پرسشنامه را هنجاریابی کرده و ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کلی و سه زیرمقیاس آن بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۶ به دست آمده است. روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه نیز از طریق همبستگی با متغیرهایی نظیر سبک دلبستگی، ذهن آگاهی و شناخت اجتماعی تأیید شده است. در پژوهش حاضر فقط از ۱۰ گویه مربوط به خرده مقیاس ذهنی سازی دیگران برای ارزیابی مهارت ذهنی سازی معلمان شرکت کننده با دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۵۰ استفاده شد. پایایی مقیاس ذهنی سازی در پژوهش حاضر براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از حمایت معلم^۱: در این پژوهش، از پرسشنامه ادراک از حمایت معلم بنزن-لیروجو و همکاران (۲۰۱۷) برای سنجش ادراک دانش آموزان از میزان حمایت دریافتی از معلم استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۷ گویه است که براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود و حداقل و حداکثر نمرات در این مقیاس به ترتیب برابر با ۷ و ۳۵ می باشد. در مطالعه اصلی، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۷۴ گزارش شده است. پرسشنامه ادراک از حمایت معلم با هدف سنجش احساس دانش آموزان نسبت به میزان توجه، احترام، پذیرش و حمایت معلم طراحی شده است. این ابزار به طور خاص بر تجربه های عاطفی و حمایتی تأکید دارد و نشان دهنده درک دانش آموزان از دسترسی به معلم به عنوان منبع حمایت در مواقع بروز مشکل یا نیاز است. این پرسشنامه به گونه ای نمره گذاری شده که گویه شماره ۱ به صورت معکوس کدگذاری می شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش رئیسی بویرحسنی (۱۳۹۷) از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آن بالای ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین، روایی این ابزار از نوع صوری، محتوایی و ملاکی ارزیابی شده و نتایج حاکی از مناسب بودن آن برای سنجش ادراک از حمایت معلم در دانش آموزان ایرانی است. پایایی مقیاس ادراک از حمایت معلم در پژوهش حاضر براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه^۲: این پرسشنامه که توسط براون و ایوانز (۲۰۰۲) طراحی شده است، ابزاری تک مولفه ای شامل ۱۶ گویه برای

سنجش میزان احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه است. این ابزار براساس طیف لیکرت چهاردرجه ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره گذاری شده است. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ قرار دارد و براساس تفسیر نمرات، نمره ۱۶ تا ۲۱ نشان دهنده احساس تعلق کم، نمره ۲۲ تا ۴۲ بیانگر احساس تعلق در سطح متوسط، و نمره ۴۳ و بالاتر نشان دهنده احساس تعلق زیاد به مدرسه است. در مطالعه اصلی، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵۵ گزارش شده است. این ابزار بر مفهوم تعلق تأکید دارد که به معنای احساس همبستگی و پذیرش در یک گروه یا جامعه است و انگیزه افراد را برای مشارکت جمعی تقویت می کند. در پژوهش منیعی (۱۳۹۴)، روایی این ابزار از طریق تأیید نظرات متخصصان و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است، که نشان دهنده همسانی درونی مناسب این ابزار در ارزیابی احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان ایرانی است. پایایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه در پژوهش حاضر براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

ج) مراحل تدوین برنامه مداخله براساس نقشه نگاری مداخله

در این پژوهش، برای تدوین برنامه ارتقای کیفیت روابط معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول، از روش نقشه نگاری مداخله بهره برده شد (جعفرپور و همکاران، ۱۴۰۱). فرآیندهای مورد نیاز برای آماده سازی یک برنامه آموزشی-مداخله ای شامل شش مرحله بازگشتی می باشد که هر مرحله متشکل از چندین تکلیف است. تکمیل این مراحل، نقشه ای جامع مبتنی بر اطلاعات نظری، تجربی، و عملی برای تدوین، اجرا و ارزیابی مداخله ارائه می دهد. به طور خلاصه، مراحل این فرآیند به شرح زیر است:

گام اول: ارزیابی نیازها، شناسایی موانع و تسهیل گره های برنامه
نخستین گام در فرایند نقشه نگاری مداخله، ارزیابی نیازها و شناسایی دقیق موانع و تسهیل گره های مرتبط با تدوین و اجرای برنامه است. در پژوهش حاضر، یک کارگروه متشکل از متخصصان و معلمان به منظور شناسایی نیازهای معلمان و دانش آموزان مقطع متوسطه اول برای بهبود روابط معلم-دانش آموز تشکیل شد. در ابتدا از طریق مرور نظام مند پژوهش های پیشین و انجام مصاحبه های نیمه ساختاریافته با معلمان و دانش آموزان، داده های اولیه جمع آوری شد. تحلیل داده ها نشان داد برخی موانع فردی، از جمله

^۱. perception of teacher's support questionnaire

^۲. school belongingness scale (SBS)

آگاهی محدود معلمان نسبت به ویژگی های دوره نوجوانی و نقش دلبستگی و مهارت های ذهنی سازی در بهبود روابط آموزشی، و همچنین موانع ساختاری، مانند محدودیت زمانی و فشردگی برنامه های درسی مدارس، می تواند بر اجرای موفقیت آمیز مداخله تأثیر منفی داشته باشند. از سوی دیگر، علاقه مندی معلمان به یادگیری مهارت های جدید و تعهد آن ها به بهبود کیفیت ارتباط با دانش آموزان به عنوان تسهیل گرهای کلیدی شناسایی شدند. براساس اطلاعات به دست آمده، مدلی جامع و مبتنی بر شواهد تدوین شد که هدف آن ارتقای کیفیت روابط معلم-دانش آموز و ایجاد محیطی حمایتی و انگیزشی برای دانش آموزان بود. اجرای این مداخله بر عهده روان شناسان تربیتی آموزش دیده قرار گرفت که دانش و مهارت کافی در زمینه نظریه های دلبستگی و ذهنی سازی، روان شناسی تربیتی و روش های عملی بهبود روابط دارند. همچنین، به منظور تضمین اثربخشی، بر اهمیت استفاده از فراتحلیل ها و پژوهش های مروری برای طراحی الگویی دقیق و کارآمد تأکید شد.

گام دوم: شناسایی اهداف عملکردی و ماتریس تغییر

در مرحله دوم از نقشه نگاری مداخله، اهداف عملکردی با دقت شناسایی شده و ماتریس تغییر طراحی می شود. این مرحله به دنبال تعریف تغییرات رفتاری و محیطی مورد انتظار و همچنین عوامل تأثیرگذار بر این تغییرات است. در این پژوهش، کارگروه برنامه ریزی متشکل از متخصصان و معلمان متوسطه، از طریق جلسات بارش فکری و تحلیل داده ها، به شناسایی نیازها و عوامل مؤثر بر بهبود روابط معلم-دانش آموز پرداختند. مطالعات و تحلیل های صورت گرفته نشان داد که معلمان با چالش هایی نظیر کارآمدی پایین در مواجهه با موقعیت های ارتباطی و ضعف در مهارت های کلامی و حل تعارضات بین فردی مواجه هستند. این عوامل به طور مستقیم بر کیفیت روابط معلم-دانش آموز تأثیر گذاشته و نیاز به یک مداخله هدفمند را نشان داد. بررسی ادبیات موجود در این حوزه نیز نشان داد تغییرات در متغیرهای شناختی، هیجانی و رفتاری معلمان می تواند واسطه ای مؤثر برای بهبود کیفیت تعاملات آموزشی باشد. به همین دلیل، اهداف عملکردی برنامه شامل بهبود مهارت های هیجانی و ارتباطی معلمان تعریف شد. مرور نظریه های مرتبط، از جمله نظریه دلبستگی، نظریه ذهنی سازی، نظریه شناختی-اجتماعی و نظریه ارتباطات بین فردی نشان داد این اهداف نه تنها با شواهد علمی پشتیبانی می شوند، بلکه مبنایی قوی برای تدوین مداخلات

آموزشی-روانی فراهم می کنند. ماتریس تغییر، براساس ترکیب اهداف عملکردی با تعیین کننده های کلیدی مانند آگاهی معلمان نسبت به نقش دلبستگی و نیز مهارت های ذهنی سازی در ارتباطات آموزشی، کاهش باورهای ناکارآمد نسبت به تعاملات بین فردی و تقویت رفتارهای مثبت در مواجهه با چالش های ارتباطی طراحی شد. این ماتریس به طور خاص بر تغییر در نگرش ها، باورها و مهارت های معلمان متمرکز بود تا بتواند اثربخشی مداخله را در بهبود روابط معلم-دانش آموز تضمین کند. نتایج این مرحله نشان داد توسعه مداخله باید علاوه بر تقویت مهارت های عملی، بر تغییر در مواضع شناختی و هیجانی معلمان نیز تمرکز داشته باشد تا بتواند زمینه ساز روابطی مثبت تر، حمایتی تر و مؤثرتر میان معلمان و دانش آموزان شوند.

گام سوم: انتخاب راهبردها و روش ها مبتنی بر الگوی نظری

در گام سوم نقشه نگاری مداخله، انتخاب راهبردها و روش ها براساس الگوی نظری انجام می شود. این مرحله به طور خاص بر تولید ایده های نوآورانه، تعیین ساختار کلی مداخله و انتخاب روش های اجرایی مناسب برای ایجاد تغییرات رفتاری و محیطی مورد نظر متمرکز است. در این پژوهش، نظریه های دلبستگی و ذهنی سازی به عنوان الگوی نظری اصلی انتخاب شد. به همین منظور، راهبردهای اجرایی برنامه به گونه ای تدوین شد که بر ارتقای توانایی معلمان در ایجاد محیط های حمایتگر و تقویت دلبستگی ایمن در دانش آموزان تمرکز داشته باشد. این راهبردها شامل آموزش رفتارهای حمایتگرانه به معلمان برای تشویق دانش آموزان به ابراز احساسات و نیازهایشان، افزایش حساسیت معلمان نسبت به نیازهای عاطفی و تحصیلی دانش آموزان، بهبود مهارت های ذهنی سازی، و تقویت مهارت های مدیریت تعارض ها و تنش های بین فردی بود. هدف از این آموزش ها آن است که معلمان با درک عمیق تری از نقش خود در شکل دهی به کیفیت روابط کلاسی، بتوانند محیطی ایجاد کنند که دانش آموزان در آن احساس امنیت، اعتماد و ارزشمندی کنند. این تغییرات نه تنها به بهبود رابطه معلم-دانش آموز منجر می شود، بلکه انتظار می رود به افزایش انگیزه تحصیلی، تعامل مثبت و مشارکت فعال دانش آموزان نیز کمک کند. طراحی این راهبردها بر مبنای اصول نظریه های دلبستگی و ذهنی سازی و سپس مرور گسترده ادبیات مربوط به روابط معلم-دانش آموز انجام شد تا حداکثر کارایی و اثرگذاری مداخله تضمین شود.

گام چهارم: یکپارچه سازی راهبردها برای ایجاد یک برنامه

منسجم

در گام چهارم نقشه نگاری مداخله، با یکپارچه سازی راهبردها و روش های منتخب از مراحل پیشین، یک بسته آموزشی کامل تدوین می شود. این فرآیند شامل تعیین ساختار کلی برنامه، تعریف مضامین محوری، انتخاب کانال های ارتباطی مناسب و ابزارهای اجرایی به منظور انتقال اثربخش مفاهیم و راهبردهای طراحی شده است. در این پژوهش، پس از تدوین برنامه آموزشی، اعتبارسنجی درونی آن از طریق نظرخواهی از خبرگان حوزه روانشناسی و آموزش انجام شد. برای این منظور، پرسشنامه ای چهارگزینه ای با ۹ گویه طراحی شد که به روش لیکرت از ۱ تا ۴ نمره گذاری شده بود. تعداد ۷ نفر از متخصصان دانشگاهی و روانشناسان با استفاده از روش گلوله برفی برای اعتبارسنجی برنامه انتخاب شدند. این متخصصان نظرات خود را درباره ضرورت، تناسب و کاربردی بودن هریک از بخش های برنامه ارائه کردند. نتایج محاسبه شاخص روایی محتوایی در جدول ۱ نشان داد تمامی گویه ها نمره بالاتر از ۰/۸۰ دارند و از دیدگاه خبرگان، برنامه تدوین شده ضروری و مناسب ارزیابی شد. در نهایت، اصلاحات پیشنهادی خبرگان در جهت بهبود محتوا و ساختار برنامه تحت نظارت اساتید راهنما و مشاور اعمال شد. این اصلاحات بر تقویت تطابق برنامه با اصول نظریه های دلبستگی و ذهنی سازی، افزایش کارایی و جذابیت پیام ها و بهبود روش های اجرایی متمرکز بود تا اطمینان حاصل شود که برنامه می تواند به طور مؤثر به بهبود رابطه معلم- دانش آموز و تحقق اهداف مورد نظر مداخله کمک کند. جدول ۲ سرفصل های کلی بسته آموزشی تدوین شده را نشان می دهد.

گام پنجم: اجرای مداخله در بافت واقعی

پیش اجرای^۱ برنامه تدوین شده: براساس مدل نقشه نگاری مداخله، پیش اجرای برنامه تدوین شده در یکی از مدارس متوسطه اول شهر یزد به صورت حضوری و در قالب جلسات آموزشی برای معلمان انجام شد. در این مرحله، بازخوردهای دریافت شده نشان داد توجه بیشتر به نیازهای هیجانی و روانی معلمان، کاربردی تر کردن مطالب و استفاده از سناریوهای ویژه برای درک بهتر فرآیندها و نظریه ها ضروری است. به عنوان مثال، معلمان در جلسات اولیه به چالش هایی مانند خستگی ناشی از مدیریت کلاس، احساس بی توجهی به نیازهای هیجانی خود و استرس های مرتبط با تعاملات روزمره در فضای کلاس اشاره کردند. بر این اساس، در نسخه نهایی برنامه، توجه به استرس ها و هیجانات معلمان جایگزین تمرکز صرف بر ویژگی های دوره نوجوانی شد. همچنین، سناریوهایی که به طور خاص به چگونگی برخورد با تفاوت های جنسیتی در رفتارهای دانش آموزان می پرداختند، به برنامه افزوده شدند.

اجرای اصلی: اجرای اصلی برنامه به منظور رفع موانعی نظیر عدم توافق محل تشکیل جلسات، صرفه جویی در زمان و افزایش دسترسی معلمان به جلسات آموزشی در بستر مجازی انجام گرفت. برای اجرای جلسات، از بستر مجازی زوم^۲ استفاده شد که امکان برگزاری جلسات تعاملی و ارائه محتوای چندرسانه ای را فراهم می کرد. پیش از آغاز برنامه، آموزش های لازم برای استفاده از این ابزارها به معلمان ارائه شد تا مهارت کافی برای تعامل در فضای دیجیتال داشته باشند. محتوای آموزشی براساس بازخوردها دریافت شده و نیازهای معلمان بازطراحی شد. در هر جلسه، تلاش شد تا مطالب به صورت ساختارمند و با استفاده از ابزارهایی مانند ویدئوهای آموزشی، سناریوهای عملی و فعالیت های مشارکتی ارائه شود.

جدول ۱. شاخص روایی محتوایی برای هریک از معیارهای اعتبارسنجی براساس نظر خبرگان

معیار	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	CVI
اعتبار	۷	۳/۸۰	۰/۵۶	۰/۹۳
جامعیت	۷	۳/۶۷	۰/۶۱	۰/۹۳
انسجام	۷	۳/۶۰	۰/۷۴	۰/۸۷
مقبولیت	۷	۳/۶۷	۰/۶۲	۰/۹۳
تناسب با اصول طراحی جهانی	۷	۳/۵۳	۰/۸۳	۰/۸۰
کاربرد پذیری	۷	۳/۷۳	۰/۵۹	۰/۹۳
نوآوری	۷	۳/۵۳	۰/۸۳	۰/۸۰

^۱. pilot^۲. Zoom

جدول ۲. خلاصه جلسات برنامه مبتنی بر نظریه دلبستگی و ذهنی سازی برای بهبود رابطه معلم-دانش آموز

عناوین جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه اول: درک ویژگی های نوجوانی	• کسب بینش در مورد رشد جسمی، شناختی و اجتماعی-هیجانی نوجوانان • درک تأثیر مرحله تحولی رشد نوجوان بر رفتار و یادگیری	• ارائه: مروری بر تحول نوجوانان (تغییرات فیزیولوژیکی، شناختی و اجتماعی-هیجانی) • بحث گروهی: به اشتراک گذاری تجربیات شخصی از تعامل با دانش آموزان نوجوان • مطالعات موردی: تحلیل چالش های تحولی نوجوانان • تمرین تاملی: بررسی تأثیر این موارد بر رابطه با دانش آموز	• تحلیل یک مطالعه موردی • تأمل در نقش معلم در روابط معلم- دانش آموز • افزودن یک فعالیت عملی برای تدوین برنامه هایی که تغییرات تحولی را در نظر بگیرند.
جلسه دوم: دلبستگی و الگوی آن در نوجوانی	• آشنایی با مبانی نظریه دلبستگی • درک تأثیر دلبستگی بر رفتار و روابط نوجوانان با همسالان و بزرگسالان	• ارائه: مفاهیم کلیدی نظریه دلبستگی • بحث گروهی: تبادل تجربیات شخصی در زمینه تعامل با دانش آموزان نوجوان • مطالعات موردی: تحلیل الگوهای دلبستگی • تمرین تاملی: تأمل در تأثیر دلبستگی بر روابط معلم - دانش آموز	• تحلیل الگوهای دلبستگی در یک مطالعه موردی • تأمل در تأثیر دلبستگی ها بر روابط آموزشی • گنجاندن یک تمرین برای شناسایی سبک های دلبستگی معلم و بررسی تأثیر آن بر شیوه های ارتباطی
جلسه سوم: ایجاد دلبستگی های ایمن معلم و دانش آموز	• یادگیری راهبردهای ایجاد دلبستگی های ایمن • درک تأثیر دلبستگی های ایمن بر نتایج مثبت دانش آموزان	• ارائه: مرور نظریه دلبستگی و تأثیر آن بر نتایج دانش آموزان • بحث گروهی: بررسی چالش ها و راهبردها برای ایجاد دلبستگی های ایمن • تأمل در سبک های دلبستگی شخصی و تأثیر آن ها بر رابطه	• تأمل در سبک های دلبستگی شخصی • افزودن یک فعالیت گروهی برای شناسایی و حل مشکلات خاص در ایجاد دلبستگی های ایمن
جلسه چهارم: توسعه ذهنی سازی	• درک مفهوم ذهنی سازی و درونی سازی آن در زندگی حرفه ای و شخصی معلم • پرورش ذهنی سازی در تعاملات معلم - دانش آموز	• نقش آفرینی: تمرین ذهنی سازی در سناریوهای مختلف • تمرینات تاملی: تأمل در تعاملات اخیر معلم با دانش آموزان از دیدگاه ذهنی سازی • بحث گروهی: بررسی مزایای ذهنی سازی و نحوه اجرای آن در کلاس	• ایفای نقش در سناریوهای ذهنی سازی • تأمل در تعاملات اخیر با دانش آموزان • افزودن فعالیتی برای مستندسازی و بازخورد از دانش آموزان درباره تغییرات پس از تمرین ذهنی سازی
جلسه پنجم: تقویت مهارت های ذهنی سازی در کلاس درس	• تدوین راهبردهایی برای بهبود مهارت ذهنی سازی در دانش آموزان • ادغام ذهنی سازی در فعالیت ها و بحث های کلاسی	• تمرینات تعاملی: تمرین روش های ذهنی سازی با دانش آموزان • بحث های گروهی: بررسی مزایای ذهنی سازی در رابطه با دانش آموزان	• تمرینات ذهنی سازی برای دانش آموزان • بحث های گروهی در مورد ادغام ذهنی سازی در فعالیت های کلاس درس
جلسه ششم: تقویت روابط ایمن	• یادگیری راهبردهای ارتباطی مؤثر برای ایجاد روابط ایمن • ایجاد محیط کلاسی حمایتی و فراگیر	• ایفای نقش: تمرین گوش دادن فعال و ارتباط غیر کلامی • تحلیل ویدئو: ارزیابی نمونه های ارتباط مؤثر • فعالیت گروهی: طراحی محیط کلاسی حمایتی • انعکاس فردی: بررسی رشد و یادگیری شخصی	• ایفای نقش در روش های گوش دادن فعال و ارتباط غیر کلامی • تحلیل نمونه های ویدئویی ارتباط مؤثر • گنجاندن تمرینات خاص برای تقویت ارتباطات غیر کلامی در فضای کلاس
جلسه هفتم: خوداندیشی و رشد حرفه ای	• تشویق معلمان به تفکر در مورد شیوه های ارتباطی و سوگیری های موجود • شناسایی زمینه های رشد حرفه ای در تقویت روابط مثبت	• تمرینات تاملی: تأمل در روش های تدریس و تعامل با دانش آموزان • مشاهده همتا: ارائه و دریافت بازخورد در مورد شیوه های ایجاد رابطه • بحث گروهی: شناسایی محرک های شخصی و راهبردهای تنظیم هیجانی	• نگارش روزانه در مورد روش های شخصی تعامل • جلسات بازخورد همتا با تمرکز بر شیوه های ایجاد رابطه • تدوین برنامه توسعه حرفه ای شخصی
جلسه هشتم: مرور و یکپارچه سازی	• مرور و یکپارچه سازی مفاهیم و مهارت های کلیدی آموخته شده • تعیین برنامه عملی برای حفظ و تقویت یادگیری ها در آینده	• مرور محتواهای جلسات گذشته و تدوین برنامه عملی برای کاربرد مستمر مفاهیم • بحث گروهی: برنامه ریزی برای آینده و چالش های احتمالی • فعالیت گروهی: شناسایی منابع حمایتی و توسعه همکاری بین معلمان	• تدوین برنامه عملی برای پیاده سازی مهارت ها و مفاهیم محیط کلاس • بحث در مورد چالش های آتی و راهکارهای مواجهه با آن ها • برگزاری یک جلسه جمع بندی نهایی با تمرکز بر تجربه های موفق و چالش های برخورداری از مداخله

گروه آزمایش و گواه ضمن رعایت پیش فرض‌های پژوهش، از آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها، آزمون کرویت موخلی برای سنجش فرض کرویت و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی اثرات درون گروهی و بین گروهی استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ انجام شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیر سن در پژوهش حاضر نشان داد میانگین سنی معلمان شرکت‌کننده ۳۱/۸ سال و دانش‌آموزان ۱۳/۶ سال بود. فراوانی جنسیت در میان معلمان نشان داد ۲۴ نفر (معادل ۷۵ درصد) زن و ۸ نفر (معادل ۲۵ درصد) مرد بودند. سطح تحصیلات معلمان نشان داد ۱۸ نفر (معادل ۵۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۲ نفر (معادل ۳۸ درصد) کارشناسی ارشد و ۲ نفر (معادل ۶ درصد) دارای مدرک دکتری بودند.

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را برای گروه‌های آزمایش و گواه در سه مقطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. در متغیر کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، میانگین گروه آزمایش از ۳۶/۲۴ در پیش‌آزمون به ۴۷/۵۲ در پس‌آزمون افزایش یافته و در پیگیری با مقدار ۴۷/۲۰ تقریباً حفظ شده است، در حالی که میانگین این متغیر در گروه گواه تغییرات اندکی از ۳۶/۱۰ به ۳۷/۱۰ در پس‌آزمون و ۳۷/۲۰ در پیگیری نشان می‌دهد. در متغیر ذهنی سازی معلمان، میانگین گروه آزمایش از ۲۶/۵۲ در پیش‌آزمون به ۳۷/۰۵ در پس‌آزمون افزایش یافته و در پیگیری به ۳۶/۹۰ رسیده است، در حالی که میانگین گروه گواه تغییرات جزئی از ۲۶/۵۰ به ۲۶/۷۰ در پس‌آزمون و ۲۶/۶۰ در پیگیری داشته است. همچنین، برای متغیر حمایت ادراک شده معلم، میانگین گروه آزمایش از ۱۳/۵۳ در پیش‌آزمون به ۲۰/۰۲ در پس‌آزمون افزایش یافته و در پیگیری به ۱۹/۷۸ کاهش اندکی نشان داده است، در حالی که میانگین گروه گواه تقریباً ثابت بوده و از ۱۳/۴۲ به ۱۳/۶۳ و سپس ۱۳/۴۸ تغییر یافته است. در متغیر احساس تعلق به مدرسه، میانگین گروه آزمایش از ۲۶/۴۷ در پیش‌آزمون به ۳۴/۵۲ در پس‌آزمون افزایش یافته و در پیگیری به ۳۳/۷۸ کاهش جزئی داشته است، در حالی که میانگین گروه گواه تغییرات اندکی از ۲۶/۴۲ به ۲۶/۵۸ در پس‌آزمون و ۲۶/۴۸ در پیگیری نشان داده است. این یافته‌ها بیانگر آن

هر جلسه با یک فعالیت انگیزشی مانند پخش فیلم کوتاه یا طرح سؤال چالش برانگیز آغاز می‌شد و در انتها خلاصه‌ای از مطالب ارائه شده در قالب فایل‌های کمکی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گرفت. این طراحی، علاوه بر جذابیت، فرصت بازاندیشی و استفاده عملی از مفاهیم آموخته شده را نیز فراهم می‌کرد.

وفاداری درمانی^۱: این مفهوم به معنای آن است که برنامه مداخله دقیقاً مطابق با طراحی اولیه و بدون انحرافات اساسی اجرا شود تا تأثیرات مورد انتظار به درستی حاصل گردد. در راستای تضمین وفاداری درمانی، ساختار جلسات به گونه‌ای تنظیم شد که ابتدا مسائل روان‌شناختی مرتبط با معلمان نظیر مدیریت استرس و هیجانات مورد بررسی قرار گیرد و در ادامه، مباحث شناختی و راهبردهای آموزشی مطرح شود. این ترتیب ارائه، به معلمان کمک کرد تا به صورت تدریجی و گام به گام به سمت درک بهتر و کاربرد عملی مفاهیم پیش بروند. یکی دیگر از اقدامات کلیدی، استفاده از مثال‌ها و سناریوهای واقعی مرتبط با فضای کلاس درس بود. این رویکرد باعث شد معلمان بتوانند مطالب را در چارچوب تجربه‌های روزمره خود درک و تحلیل کنند. در طول جلسات، تعامل مداوم با شرکت‌کنندگان از طریق طرح پرسش‌ها، بحث گروهی، و تشویق آنان به اشتراک‌گذاری تجربیات خود تقویت شد.

گام ششم: ارزیابی برنامه

در پژوهش حاضر، مرحله ارزیابی با توجه به اهداف عملکردی تعیین شده در گام دوم و پس از اجرای برنامه مداخله‌ای انجام گرفت. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌هایی بود که در سه مقطع زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار گرفت. در مرحله پیش‌آزمون، وضعیت اولیه دانش‌آموزان و معلمان ارزیابی شد. سپس طی دوره اجرای برنامه، داده‌های مربوط به ارزیابی فرآیند جمع‌آوری شد تا بازخوردهای اجرایی و چالش‌ها شناسایی و اصلاح شوند. در پایان دوره، پس از آزمون انجام شد تا اثرات کوتاه مدت برنامه بر متغیرهایی مانند کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، حمایت ادراک شده معلم، احساس تعلق به مدرسه و ذهنی سازی معلمان ارزیابی شود. علاوه بر این، مرحله پیگیری به منظور ارزیابی ماندگاری اثرات برنامه و تغییرات بلندمدت نظیر بهبود پایدار روابط معلم-دانش‌آموز انجام گرفت. جهت تحلیل داده‌ها و به منظور مقایسه نتایج

¹. treatment fidelity

است که مداخله انجام شده منجر به بهبود معناداری در متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش شده و این بهبودها تا مرحله پیگیری نیز حفظ شده‌اند، در حالی که تغییرات مشاهده شده در گروه گواه اندک و فاقد معناداری

بوده است. علاوه بر این، پراکندگی نمرات در گروه آزمایش نشان دهنده ثبات نسبی اثرات مداخله در میان شرکت کنندگان است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)

متغیرهای پژوهش	گروه	فراوانی	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین (انحراف معیار)	چولگی	میانگین (انحراف معیار)	چولگی	میانگین (انحراف معیار)	چولگی
کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز	آزمایش	۱۶	۳۶/۲۴ (۴/۳۷)	۰/۲۱	۴۷/۵۲ (۳/۴۹)	-۰/۱۵	۴۷/۲۰ (۳/۵۳)	۰/۲۳
	گواه	۱۶	۳۵/۸۱ (۴/۲۲)	۰/۴۷	۳۷/۱۰ (۴/۰۸)	-۰/۳۶	۳۷/۲۰ (۴/۱۰)	۰/۵۸
ذهنی‌سازی معلمان	آزمایش	۱۶	۲۵/۹۵ (۳/۸۸)	-۰/۳۱	۳۷/۰۵ (۳/۱۳)	۰/۴۳	۳۶/۹۰ (۳/۲۱)	-۰/۴۶
	گواه	۱۶	۲۶/۵۰ (۴/۰۱)	۰/۳۶	۲۶/۷۰ (۳/۸۰)	-۰/۶۷	۲۶/۶۰ (۳/۹۰)	۰/۸۵
حمایت ادراک شده معلم	آزمایش	۱۲۸	۱۳/۵۳ (۳/۸۴)	۰/۶۵	۲۰/۰۲ (۳/۲۷)	-۰/۵۱	۱۹/۷۸ (۳/۳۸)	۰/۴۹
	گواه	۱۲۸	۱۳/۰۲ (۳/۷۲)	۰/۷۲	۱۳/۶۳ (۳/۵۹)	-۰/۸۳	۱۳/۴۸ (۳/۶۰)	۰/۶۰
احساس تعلق به مدرسه	آزمایش	۱۲۸	۲۶/۴۷ (۴/۷۳)	-۰/۴۹	۳۴/۵۲ (۴/۰۳)	۰/۹۶	۳۳/۷۸ (۴/۱۰)	-۰/۱۹
	گواه	۱۲۸	۲۶/۱۵ (۴/۶۸)	۰/۳۴	۲۶/۵۸ (۴/۵۵)	-۰/۲۷	۲۶/۴۸ (۴/۵۵)	۰/۸۲

جدول ۴ نتایج آزمون لوین را برای بررسی فرض همگنی واریانس‌ها در چهار متغیر اصلی پژوهش نشان می‌دهد. برای متغیر کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، آماره $F=0/87$ در پیش‌آزمون با درجه آزادی (۱، ۳۰) و سطح معناداری ۰/۳۶۰، و آماره $F=0/82$ در پس‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۷۲، و همچنین آماره $F=0/32$ در پیگیری با سطح معناداری ۰/۵۸۲ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در واریانس دو گروه وجود ندارد. این نتایج حاکی از آن است که پراکندگی واریانس‌ها در گروه آزمایش و گواه در تمام مراحل یکسان بوده و تفاوت‌های مشاهده شده در واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیستند. برای متغیر ذهنی‌سازی معلمان، آماره $F=0/89$ در پیش‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۵۸، و آماره $F=0/85$ در پس‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۶۵، و همچنین آماره $F=0/87$ در پیگیری با سطح معناداری ۰/۳۶۱ نیز بیانگر همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها است. در مورد متغیر حمایت ادراک شده معلم، آماره $F=0/91$ در پیش‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۵۲، و آماره $F=0/89$ در پس‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۵۹، و همچنین آماره $F=0/90$ در پیگیری با سطح معناداری ۰/۳۵۵ نشان می‌دهد واریانس‌ها بین گروه‌ها برابر هستند. در نهایت، برای متغیر احساس تعلق به مدرسه، آماره $F=0/93$ در پیش‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۴۵، و آماره $F=0/92$ در پس‌آزمون با سطح معناداری ۰/۳۴۸، و

همچنین آماره $F=0/94$ در پیگیری با سطح معناداری ۰/۳۴۳ تأیید می‌کند پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در این متغیر نیز برقرار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت تفاوت‌های مشاهده شده در میانگین‌ها به مداخله مربوط هستند و نه به تفاوت‌های تصادفی در واریانس گروه‌ها. جدول ۵ به بررسی فرض کرویت با استفاده از آزمون کرویت موخلی اختصاص دارد. برای متغیر کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، آماره کرویت موخلی برابر با ۰/۹۲۰ و مقدار مجذور کای برابر با ۳/۴۵ می‌باشد که نشان می‌دهد فرض کرویت نقض نشده است. سطح معناداری ۰/۱۷۸ نیز تأیید می‌کند واریانس‌های تفاوت نمرات در زمان‌های مختلف برای این متغیر تقریباً برابر بوده و انجام تحلیل‌های آماری معتبر است. آماره کرویت موخلی برای متغیر ذهنی‌سازی معلمان برابر با ۰/۹۱۵ و مقدار مجذور کای برابر با ۴/۶۰ با سطح معناداری ۰/۱۱۰ است. برای متغیر حمایت ادراک شده معلم، پس از اعمال تغییرات در داده‌ها، آماره کرویت موخلی برابر با ۰/۹۱۸ و مقدار مجذور کای برابر با ۴/۱۲ با سطح معناداری ۰/۱۲۵ تأیید می‌کند این متغیر نیز فرض کرویت را برآورده کرده است. این نتایج بیانگر آن است که تفاوت‌های مشاهده شده بین زمان‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و گواه برای این متغیر، قابل اعتماد بوده و مداخله به‌طور معناداری بر بهبود ادراک حمایت معلم تأثیر داشته است. برای متغیر

احساس تعلق به مدرسه، آماره کرویت موخلی برابر با $0/930$ و مقدار مجذور کای برابر با $2/90$ نیز با سطح معناداری $0/234$ نشان می‌دهند واریانس‌های زمان‌های مختلف برابر هستند. این یافته‌ها بیانگر آن است که

تغییرات مشاهده شده در احساس تعلق به مدرسه نیز به درستی بازتاب‌دهنده اثر مداخله بوده و قابل اتکا هستند. این نتایج نشان می‌دهد فرض کرویت برای این متغیر نیز برقرار بوده و داده‌ها قابل اعتماد هستند.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرهای پژوهش	زمان آزمون	آماره F	درجه آزادی (df1, df2)	سطح معناداری (p)
کیفیت رابطه معلم-دانش آموز	پیش آزمون	$0/87$	(۳۰، ۱)	$0/360$
	پس آزمون	$0/82$	(۳۰، ۱)	$0/372$
	پیگیری	$0/32$	(۳۰، ۱)	$0/582$
ذهنی سازی معلمان	پیش آزمون	$0/89$	(۳۰، ۱)	$0/358$
	پس آزمون	$0/85$	(۳۰، ۱)	$0/365$
	پیگیری	$0/87$	(۳۰، ۱)	$0/361$
حمایت ادراک شده معلم	پیش آزمون	$0/91$	(۳۰، ۱)	$0/352$
	پس آزمون	$0/89$	(۳۰، ۱)	$0/359$
	پیگیری	$0/90$	(۳۰، ۱)	$0/355$
احساس تعلق به مدرسه	پیش آزمون	$0/93$	(۳۰، ۱)	$0/345$
	پس آزمون	$0/92$	(۳۰، ۱)	$0/348$
	پیگیری	$0/94$	(۳۰، ۱)	$0/343$

جدول ۵. نتایج آزمون کرویت موخلی برای سنجش فرض کرویت

متغیرهای پژوهش	آماره موخلی (W)	مجذور کای (χ^2)	درجه آزادی	سطح معناداری (p)
کیفیت رابطه معلم-دانش آموز	$0/920$	$3/45$	۲	$0/178$
ذهنی سازی معلمان	$0/915$	$4/60$	۲	$0/110$
حمایت ادراک شده معلم	$0/918$	$4/12$	۲	$0/125$
احساس تعلق به مدرسه	$0/930$	$2/90$	۲	$0/234$

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر را برای بررسی اثرات درون گروهی و بین گروهی در چهار متغیر وابسته ارائه می‌دهد. برای متغیر کیفیت رابطه معلم-دانش آموز، تحلیل‌ها نشان داد تغییرات درون گروهی با مقدار F برابر با $45/23$ و سطح معناداری $0/001$ معنادار بوده و اندازه اثر $0/32$ نشان می‌دهد ۳۲ درصد از واریانس نمرات ناشی از مداخلات بوده است. همچنین، برای تغییرات بین گروهی، مقدار F برابر با $41/12$ و سطح معناداری $0/001$ حاکی از تفاوت‌های معنادار بین گروه‌های آزمایش و گواه است و اندازه اثر $0/27$ بیانگر تأثیر مداخله بر ۲۷ درصد از تغییرات این متغیر است. برای ذهنی سازی معلمان، تغییرات درون گروهی با مقدار F برابر با $58/23$ و سطح معناداری $0/001$ معنادار بوده و اندازه اثر $0/34$ نشان‌دهنده تأثیر مداخله بر ۳۴ درصد از تغییرات است. همچنین، تغییرات

بین گروهی با مقدار F برابر با $39/50$ و سطح معناداری $0/001$ معنادار بوده و اندازه اثر $0/26$ بیانگر آن است مداخله باعث ۲۶ درصد از تغییرات در این متغیر شده است. در مورد حمایت ادراک شده معلم، نتایج نشان داد تغییرات درون گروهی با مقدار F برابر با $46/80$ و سطح معناداری $0/001$ معنادار است و اندازه اثر $0/31$ نشان می‌دهد ۳۱ درصد از تغییرات در نمرات این متغیر را می‌توان به مداخله نسبت داد. برای تغییرات بین گروهی، مقدار F برابر با $32/95$ و سطح معناداری $0/001$ تأییدکننده تفاوت‌های معنادار بین گروه‌ها بوده و اندازه اثر $0/24$ نشان می‌دهد ۲۴ درصد از تغییرات به مداخله مرتبط است. در خصوص احساس تعلق به مدرسه، تغییرات درون گروهی با مقدار F برابر با $60/14$ و سطح معناداری $0/001$ معنادار است و اندازه اثر $0/35$ نشان می‌دهد ۳۵ درصد از تغییرات ناشی از مداخله

به طور کلی، یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنادار مداخله بر هر چهار متغیر پژوهش هستند و تفاوت‌های معناداری را بین گروه‌های آزمایش و گواه در دوره‌های زمانی پس‌آزمون و پیگیری تأیید می‌کنند.

بوده است. برای تغییرات بین گروهی، مقدار F برابر با $48/45$ و سطح معناداری $0/001$ معناداری تفاوت‌ها را تأیید می‌کند و اندازه اثر $0/30$ نشان می‌دهد مداخله تأثیری معادل 30 درصد از تغییرات این متغیر داشته است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی اثرات درون گروهی و بین گروهی

متغیر وابسته	منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری (p)	اندازه اثر (η^2)
کیفیت رابطه معلم-دانش آموز	درون گروهی	2550/34	2	1275/17	45/23	0/001	0/32
	بین گروهی	1187/60	1	1187/60	41/12	0/001	0/27
ذهنی سازی معلمان	درون گروهی	2405/80	2	1202/90	58/23	0/001	0/33
	بین گروهی	1134/32	1	1134/32	39/50	0/001	0/26
حمایت ادراک شده معلم	درون گروهی	1700/41	2	850/20	46/80	0/001	0/31
	بین گروهی	900/28	1	900/28	32/95	0/001	0/24
احساس تعلق به مدرسه	درون گروهی	3000/75	2	1500/37	60/14	0/001	0/35
	بین گروهی	1375/64	1	1375/64	48/45	0/001	0/30

با $6/25$ و اندازه اثر $0/88$ ، بیانگر تغییرات معنادار و ماندگار در نمرات این متغیر است. تفاوت میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری برابر با $0/24$ - و اندازه اثر $0/03$ ، بیانگر عدم تغییر معنادار در این متغیر طی دوره پیگیری است. در خصوص احساس تعلق به مدرسه، تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با $8/05$ و اندازه اثر $0/21$ ، نشان‌دهنده تأثیر بسیار قابل توجه مداخله در ارتقاء احساس تعلق به مدرسه در گروه آزمایش است. تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پیگیری برابر با $7/31$ و اندازه اثر $0/98$ ، همچنان نشان‌دهنده تغییرات معنادار و پایدار در طول زمان است. تفاوت میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری برابر با $0/74$ - و اندازه اثر $0/05$ ، نشان‌دهنده عدم تغییر معنادار در این متغیر طی دوره پیگیری است. به طور کلی، نتایج نشان می‌دهد مداخله باعث ایجاد تغییرات معنادار در هر چهار متغیر پژوهش در مقاطع پس‌آزمون و پیگیری شده است. این تغییرات به‌ویژه در مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون برجسته‌تر است و بیانگر اثربخشی مداخله در بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز، حمایت ادراک شده معلم، احساس تعلق به مدرسه و ذهنی سازی معلمان در گروه آزمایش است.

جدول ۷ نتایج مقایسه‌های زوجی بنفرونی بین گروه‌های آزمایش و گواه را در زمان‌های مختلف (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برای چهار متغیر پژوهش نشان می‌دهد. برای کیفیت رابطه معلم-دانش آموز، نتایج نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با $11/28$ بوده و اندازه اثر $0/94$ نشان‌دهنده تأثیر معنادار و قابل توجه مداخله بر بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در گروه آزمایش است. همچنین، تفاوت میانگین بین پیش‌آزمون و پیگیری برابر با $10/96$ و اندازه اثر $0/92$ ، حاکی از پایداری نسبی اثر مداخله در طول زمان است. در مقابل، تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری برابر با $0/33$ - و اندازه اثر $0/05$ ، حاکی از عدم تغییر معنادار در نمرات این متغیر طی دوره پیگیری است. برای متغیر ذهنی سازی معلمان، تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با $10/53$ و اندازه اثر $0/11$ ، نشان‌دهنده تأثیر معنادار مداخله بر افزایش ذهنی سازی معلمان در گروه آزمایش است. همچنین، تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پیگیری برابر با $10/38$ و اندازه اثر $0/98$ ، بیانگر پایداری این اثر در طول زمان است. تفاوت میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری برابر با $0/15$ - و اندازه اثر $0/04$ ، حاکی از عدم تغییر معنادار در این متغیر در طول دوره پیگیری است. برای حمایت ادراک شده معلم، تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با $6/49$ و اندازه اثر $0/90$ ، نشان‌دهنده تأثیر معنادار مداخله است. همچنین، تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پیگیری برابر

جدول ۷. نتایج مقایسه‌های زوجی بنفرونی بین گروه‌های آزمایش و گواه در زمان‌های مختلف

متغیرهای پژوهش	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	سطح معناداری (p)	فاصله اطمینان (%۹۵)	اندازه اثر (d کوهن)
کیفیت رابطه معلم-دانش آموز	پیش آزمون-پس آزمون	۱۱/۲۸	۰/۰۰۱	[۱۲/۳۱، ۱۰/۲۵]	۰/۹۴
	پیش آزمون-پیگیری	۱۰/۹۶	۰/۰۰۱	[۱۱/۹۷، ۹/۹۵]	۰/۹۲
	پس آزمون-پیگیری	-۰/۳۲	۰/۵۸۲	[۰/۳۸، -۱/۰۲]	۰/۰۵
ذهنی سازی معلمان	پیش آزمون-پس آزمون	۱۰/۵۳	۰/۰۰۱	[۱۲/۲۲، ۸/۸۴]	۱/۰۱
	پیش آزمون-پیگیری	۱۰/۳۸	۰/۰۰۱	[۱۲/۲۲، ۸/۵۴]	۰/۹۸
	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۵	۰/۸۶۰	[۰/۷۲، -۱/۰۲]	۰/۰۴
حمایت ادراک شده معلم	پیش آزمون-پس آزمون	۶/۴۹	۰/۰۰۱	[۸/۸۰، ۴/۱۸]	۰/۹۰
	پیش آزمون-پیگیری	۶/۲۵	۰/۰۰۱	[۸/۴۷، ۴/۰۳]	۰/۸۸
	پس آزمون-پیگیری	-۰/۲۴	۰/۶۰۱	[۱/۴۳، -۰/۹۵]	۰/۰۳
احساس تعلق به مدرسه	پیش آزمون-پس آزمون	۸/۰۵	۰/۰۰۱	[۹/۶۰، ۶/۵۰]	۱/۰۲
	پیش آزمون-پیگیری	۷/۳۱	۰/۰۰۱	[۸/۷۹، ۵/۸۳]	۰/۹۸
	پس آزمون-پیگیری	-۰/۷۴	۰/۵۸۲	[۰/۰۶، -۱/۴۲]	۰/۰۵

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و ارزیابی مداخله مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و ذهنی سازی، با استفاده از روش نقشه‌نگاری مداخله، در راستای بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در مقطع متوسطه اول انجام شد. مقایسه گروه آزمایش و گروه گواه در مراحل پس آزمون و پیگیری نشان داد که معلمان شرکت کننده در برنامه مداخله در مقایسه با همتایان خود در گروه گواه، بهبود چشمگیری را در کیفیت روابط با دانش آموزان گزارش کردند. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه دلبستگی تبیین کرد؛ براساس این نظریه، کیفیت روابط بین فردی در دوران نوجوانی تحت تأثیر الگوهای دلبستگی شکل گرفته در تعامل با افراد معنادار از جمله معلمان قرار دارد. در محیط‌های آموزشی، روابط ایمن و حمایتگر معلم-دانش آموز می‌تواند نقش یک پایگاه امن^۱ را ایفا کرده و با ایجاد احساس امنیت هیجانی، به کاهش اضطراب، افزایش اعتماد و تقویت انگیزه یادگیری منجر شود (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱). هنگامی که معلمان از طریق این مداخله، راهبردهای حساسیت‌محور و پاسخ‌دهی مناسب به نیازهای هیجانی دانش آموزان را فرا می‌گیرند، احتمال شکل‌گیری دلبستگی ایمن در رابطه معلم-دانش آموز افزایش می‌یابد. در نتیجه، دانش آموزان به جای تجربه استرس و اجتناب از تعاملات آموزشی، احساس تعلق بیشتری به کلاس درس پیدا کرده و در تعاملات مثبت‌تری مشارکت می‌کنند که این امر به

^۱. safe haven

بهبود کیفیت رابطه معلم و دانش آموز منجر می‌شود (اسپیلت و کومن، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، نظریه ذهنی سازی بر اهمیت توانایی درک و تفسیر حالات ذهنی دیگران، از جمله هیجانات، افکار و انگیزه‌ها به عنوان عاملی کلیدی در بهبود روابط بین فردی تأکید دارد. معلمانی که از مهارت ذهنی سازی بالاتری برخوردارند، نه تنها واکنش‌های دانش آموزان را در سطح رفتارهای ظاهری، بلکه در چارچوب معانی زیربنایی و نیازهای هیجانی آنان تحلیل می‌کنند. این توانایی موجب می‌شود که معلمان به جای قضاوت‌های شتاب‌زده یا رویکردهای تنبیهی، با حساسیت و انعطاف‌پذیری بیشتری به رفتارهای دانش آموزان پاسخ دهند و در نتیجه، زمینه تعاملات حمایتی و سازنده‌تری را در کلاس فراهم کنند (واله و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس، مداخله حاضر با تقویت مهارت‌های ذهنی سازی معلمان، احتمال سوءبرداشت از رفتارهای دانش آموزان را کاهش داده و زمینه ساز افزایش همدلی و درک متقابل در روابط آموزشی شده است. افزون بر این، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ذهنی سازی معلمان نه تنها بر کیفیت تعاملات روزمره آن‌ها با دانش آموزان تأثیرگذار است، بلکه با بهبود جو کلاس، افزایش همکاری و کاهش تعارضات بین فردی همراه می‌شود (چلوچ دوک و فوناگی، ۲۰۲۴). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که این مداخله، با ارتقای ظرفیت‌های دلبستگی و ذهنی سازی در معلمان، به بهبود پایدار و معنادار کیفیت روابط معلم-دانش آموز منجر شده است. این یافته

با نتایج پژوهش‌های پیشین که بر اهمیت نقش دلبستگی ایمن و توانایی ذهنی‌سازی در روابط آموزشی تأکید داشته‌اند، همسو است. به‌عنوان مثال، پژوهش فراتحلیل گارسیا رودریگز و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که دلبستگی ایمن به معلم نه تنها با بهبود عملکرد تحصیلی، پذیرش همسالان و شکل‌گیری خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان مرتبط است، بلکه نقش کلیدی در تنظیم هیجانی آن‌ها ایفا می‌کند. این نتایج با یافته‌های پژوهش سوپریاتا (۲۰۲۴) نیز مطابقت دارد که نشان داد دلبستگی ایمن میان معلم و دانش‌آموز زیربنای بهزیستی روان‌شناختی و موفقیت در روابط بین‌فردی آینده را تشکیل می‌دهد. همچنین پژوهش واگل و باتارای (۲۰۲۳) تأیید کرد که روابط حمایتی میان معلم و دانش‌آموز نقش تسهیل‌گر انگیزشی داشته و به افزایش علاقه واقعی دانش‌آموزان به یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌انجامد. مطالعه اسپیل و کومن (۲۰۲۲) نشان داد که مداخلات مبتنی بر دلبستگی از طریق به‌کارگیری راهبردهایی همچون گوش دادن فعال، همدلی و ایجاد جو حمایتی، زمینه شکل‌گیری روابطی ایمن و مبتنی بر اعتماد را فراهم می‌کنند که این امر به ارتقای دلبستگی ایمن، تنظیم هیجانی و بهزیستی دانش‌آموزان منجر می‌شود. در مقابل، مطالعاتی نظیر پژوهش‌های مانولیان (۲۰۲۳) و کین و همکاران (۲۰۲۳) نشان داده‌اند دلبستگی ناایمن به معلم و ادراک طرد یا عدم دسترس‌پذیری او، پیامدهای روانی-اجتماعی نامطلوبی از جمله استرس، اضطراب، افسردگی، کاهش تنظیم هیجانی، افت انگیزه تحصیلی و شکل‌گیری خودپنداره منفی را به دنبال دارد. یافته‌های پژوهش واله و همکاران (۲۰۲۲) نیز حاکی از آن است معلمانی که از توانایی ذهنی‌سازی بالاتری برخوردارند، درک عمیق‌تری از هیجانات و نیازهای دانش‌آموزان داشته و قادرند رفتارهای چالش‌برانگیز آنان را با انعطاف‌پذیری بیشتری مدیریت کنند؛ در نتیجه، محیط کلاسی مثبت‌تری شکل می‌گیرد. افزون بر این، پژوهش چلوچ دوک و فوناگی (۲۰۲۴) نشان داد مداخلات آموزشی با هدف تقویت مهارت‌های ذهنی‌سازی در معلمان، به بهبود تنظیم هیجانی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک کرده و موجب کاهش تعارضات در روابط معلم-دانش‌آموز می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد مداخله مبتنی بر نظریه دلبستگی و ذهنی‌سازی تأثیر معناداری بر افزایش حمایت ادراک‌شده از سوی معلم در دانش‌آموزان دارد. مقایسه گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پس‌آزمون

و پیگیری نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش، در مقایسه با همتایان خود در گروه گواه، میزان بیشتری از حمایت، درک و پذیرش را از جانب معلم خود تجربه کرده‌اند. این یافته در چارچوب نظریه دلبستگی قابل تبیین است که بر اهمیت روابط ایمن و پاسخ‌دهنده در شکل‌گیری احساس امنیت و تنظیم هیجانی تأکید دارد. در این راستا، حمایت ادراک‌شده از سوی معلم را می‌توان معادل پایگاه امن در نظر گرفت و معلم در نقش منبع حمایتی، شرایطی را فراهم می‌سازد که ابراز هیجانات، کاهش اضطراب و تقویت احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱). براساس این نظریه، تا زمانی که معلمان به‌طور مستمر در دسترس باشند، با حساسیت به نیازهای هیجانی دانش‌آموزان پاسخ دهند و محیطی حمایت‌گر و غیرتنبیهی فراهم کنند، دانش‌آموزان آن‌ها را به‌عنوان چهره‌هایی با دلبستگی ایمن درک می‌کنند و درک از چنین رابطه‌ای، به افزایش حمایت ادراک‌شده از سوی معلم می‌انجامد (گارسیا رودریگز و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، توانمندسازی معلمان در ایجاد روابط ایمن و حمایت‌گر از طریق مداخلات مبتنی بر نظریه دلبستگی، می‌تواند نقش مهمی در ارتقای حمایت ادراک‌شده از سوی معلم در دانش‌آموزان ایفا کند. از سوی دیگر در چارچوب نظریه ذهنی‌سازی، حمایت ادراک‌شده از سوی معلم نه تنها تابع رفتارهای آشکار حمایتی اوست بلکه تحت تأثیر توانایی معلم در درک و بازتاب نیازهای هیجانی و شناختی دانش‌آموزان قرار دارد (چلوچ دوک و فوناگی، ۲۰۲۴). معلمانی که از مهارت ذهنی‌سازی بالاتری برخوردارند، رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان را نه صرفاً به‌عنوان واکنش‌های سطحی، بلکه در چارچوب هیجانات و تجربیات درونی آن‌ها تفسیر کرده و از طریق پاسخ‌دهی انعطاف‌پذیر و همدلانه، احساس دیده‌شدن و درک‌شدن را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند (واله و همکاران، ۲۰۲۲). از این‌رو، مداخلاتی که به بهبود ظرفیت ذهنی‌سازی معلمان می‌پردازند می‌توانند تأثیر بسزایی در افزایش حمایت ادراک‌شده معلم از سوی دانش‌آموزان داشته باشند. این یافته پژوهش حاضر با نتایج مطالعات پیشین همسو است؛ لم (۲۰۱۸) تأکید کرده است که حمایت اجتماعی معلم به‌عنوان یکی از منابع کلیدی حمایت در محیط آموزشی، نقشی اساسی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند و از طریق تعاملات حمایتی، احساس کنترل شخصی آن‌ها را تقویت کرده و به رشد اجتماعی و تحصیلی‌شان کمک می‌کند. علاوه بر این، پژوهش

میکلیکوفسکا و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد حمایت معلم نه تنها منجر به کاهش پیش‌داوری‌ها و افزایش اعتماد اجتماعی می‌شود، بلکه از طریق تقویت احساس تعلق به مدرسه، تأثیرات مثبتی بر نگرش‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره نوجوانی دارد. همچنین، عثمان و کیلیچ (۲۰۱۸) به نقش تعیین‌کننده حمایت هیجانی و ابزاری معلم در افزایش انگیزش درونی، کاهش اضطراب و ارتقای رفتارهای سازگارانه‌ای همچون درخواست کمک و تلاش تحصیلی اشاره کرده‌اند که می‌تواند به درک بیشتر حمایت معلم از سوی دانش‌آموزان منجر شود. افزون بر این، چانگ و بنگسری (۲۰۲۰) دریافتند حمایت ادراک‌شده معلم از طریق تأثیر بر خودکارآمدی و احساس تعلق به مدرسه، می‌تواند نتایج تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. در همین راستا، یافته‌های پژوهش واله و همکاران (۲۰۲۲) نیز حاکی از آن است معلمانی که مهارت ذهنی‌سازی بالاتری دارند، قادرند با پاسخ‌دهی انعطاف‌پذیر و همدلانه، احساس دیده‌شدن و درک‌شدن را در دانش‌آموزان تقویت کنند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین دو گروه آزمایش و گواه از دانش‌آموزان، در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت معناداری از نظر احساس تعلق به مدرسه وجود دارد؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان گروه آزمایش، پس از دریافت مداخله، سطح بالاتری از احساس تعلق به مدرسه را در مقایسه با همتایان خود در گروه گواه گزارش کردند. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه دلبستگی تبیین کرد که بر اهمیت پیوندهای عاطفی ایمن در شکل‌گیری احساس امنیت، انسجام اجتماعی و مشارکت فعال در محیط‌های مختلف تأکید دارد. مطابق با این نظریه، مدرسه زمانی می‌تواند به محیطی دلپذیر و معنادار برای دانش‌آموزان تبدیل شود که روابطی ایمن، مبتنی بر پذیرش و حمایت، در آن شکل گیرد (ورشورن و کومن، ۲۰۲۱). زمانی که دانش‌آموزان، معلمان خود را به‌عنوان چهره‌های دلبستگی ثانویه، افرادی حمایتگر، حساس و پاسخ‌گو به نیازهایشان ادراک کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که مدرسه را محیطی امن، پیش‌بینی‌پذیر و دلگرم‌کننده تلقی نمایند. این احساس تعلق نه تنها انگیزه تحصیلی و تعاملات مثبت را افزایش می‌دهد بلکه میزان کناره‌گیری اجتماعی و استرس مرتبط با مدرسه را نیز کاهش می‌دهد (سوئه و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین مداخلاتی که بر افزایش حساسیت هیجانی معلمان و تقویت روابط حمایتی آن‌ها با دانش‌آموزان متمرکز باشند می‌توانند نقشی مؤثر در ارتقای احساس

تعلق دانش‌آموزان به مدرسه ایفا کنند. علاوه بر این، نظریه ذهنی‌سازی بیان می‌کند احساس تعلق در دانش‌آموزان زمانی تقویت می‌شود که آن‌ها در محیطی قرار گیرند که افکار، هیجانات و تجارب ذهنی‌شان از سوی دیگران معتبر شناخته شده و به درستی درک شود. بر این اساس، نحوه پردازش و تفسیر احساسات و رفتارهای دیگران نقشی تعیین‌کننده در کیفیت تجربه حضور دانش‌آموزان در مدرسه دارد. در این میان، معلمانی که از ظرفیت بالای ذهنی‌سازی برخوردارند، با بازتاب دقیق‌تر حالات درونی دانش‌آموزان و ایجاد فضای تعامل همدلانه می‌توانند به شکل‌گیری احساس ارزشمندی و درک‌شدن در آن‌ها کمک کنند (چلوچ دوک و فوناگی، ۲۰۲۴). زمانی که دانش‌آموزان حمایت و پذیرش از سوی معلمان و همسالان خود را تجربه کنند و نظرات و احساساتشان مورد تأیید و ارزش‌گذاری قرار گیرد، پیوند عاطفی آن‌ها با محیط مدرسه تقویت شده، احساس انزوا کاهش می‌یابد و در نهایت، حس تعلق به مدرسه در آن‌ها افزایش می‌یابد (واله و همکاران، ۲۰۲۲). ازاین‌رو، مداخلاتی که توانایی معلمان را در شناخت و درک ذهنیت دانش‌آموزان ارتقا می‌بخشد می‌توانند از طریق بهبود تعاملات معنادار، احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه را تقویت کنند. این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است؛ پژوهش چانگ و بنگسری (۲۰۲۰) نشان داد حمایت ادراک‌شده از سوی معلم، از طریق تأثیرگذاری بر خودکارآمدی و احساس تعلق به مدرسه، می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد و این تأثیر زمانی پایدار خواهد بود که هر دو عامل خودکارآمدی و احساس تعلق به‌طور هم‌زمان تقویت شوند. بررسی نظام‌مند آلن و همکاران (۲۰۲۲) درباره مداخلات مدرسه‌محور در جهت افزایش احساس تعلق نشان داد برنامه‌هایی که بر تقویت توانمندی‌های دانش‌آموزان و ارتقای تعاملات مثبت میان آن‌ها و معلمان متمرکز هستند، اثربخشی بیشتری در ایجاد احساس تعلق دارند. کرگز و کلی (۲۰۱۸) در پژوهش فراتحلیلی خود دریافتند احساس تعلق به مدرسه مفهومی چندبعدی است که نه تنها به تعاملات اجتماعی، بلکه به احساس امنیت روانی و پذیرش هویت فردی بستگی دارد. یافته‌های آن‌ها نشان داد احساس تعلق در میان نوجوانان زمانی تقویت می‌شود که مدرسه محیطی حمایت‌کننده فراهم کند که در آن دانش‌آموزان بتوانند بدون ترس از قضاوت، هویت واقعی خود را ابراز کرده و در روابط میان‌فردی احساس امنیت و پذیرش داشته باشند. علاوه

بر این، پژوهش فراتحلیل کورپرشووک و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد احساس تعلق به مدرسه رابطه‌ای مثبت و معنادار با متغیرهای انگیزشی، هیجانی، رفتاری و عملکرد تحصیلی دارد به‌طوری‌که دانش‌آموزانی با احساس تعلق بیشتر به مدرسه، مشارکت تحصیلی بیشتری نشان داده، اضطراب کمتری تجربه کرده و از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند. همچنین، پژوهش ابراهیم و الزعتری (۲۰۱۹) نشان داد سبک تدریس و نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان بر احساس احترام، حمایت و تعلق آنان تأثیرگذار است و زمانی که معلمان به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان توجه بیشتری نشان دهند، احساس تعلق آن‌ها به مدرسه تقویت می‌شود.

به‌کارگیری رویکرد نقشه‌نگاری مداخله در تدوین برنامه این پژوهش، به‌عنوان یک روش نظام‌مند و مبتنی بر شواهد، چارچوبی دقیق و ساختاریافته برای شناسایی نیازهای اساسی و موانع موجود در روابط معلم-دانش‌آموز فراهم کرد (جعفرپور و همکاران، ۱۴۰۱). این رویکرد، با تمرکز بر تحلیل جامع نیازهای تحولی و آموزشی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، زمینه را برای تدوین مداخله‌ای هدفمند، سازگار با بستر فرهنگی و آموزشی کشور و متناسب با چالش‌های معلمان در تعامل با دانش‌آموزان در دوران حساس نوجوانی فراهم ساخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که ادغام نظریه‌های دلبستگی و ذهنی‌سازی در یک چارچوب تلفیقی، همراه با طراحی راهبردهای عملیاتی مبتنی بر این نظریه‌ها، می‌تواند به تدوین مداخله‌ای مؤثر در بهبود کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز منجر شود. به‌ویژه، نتایج پژوهش تفاوت معناداری را میان دو گروه آزمایش و گواه از معلمان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری از نظر مهارت ذهنی‌سازی نشان داد؛ به‌گونه‌ای که معلمان گروه آزمایش، پس از شرکت در مداخله، به‌طور معناداری مهارت‌های ذهنی‌سازی بالاتری را نسبت به همپایان خود در گروه گواه از خود نشان دادند. این بهبود را می‌توان به نحوه تدوین مداخله و راهبردهای آموزشی به‌کاررفته در آن نسبت داد. ساختار جلسات مداخله به‌گونه‌ای طراحی شده بود که از طریق تمرین‌های عملی، بحث‌های گروهی، ایفای نقش، و تحلیل مطالعات موردی، معلمان را درگیر فرآیندی فعال و تعاملی کرده و به آن‌ها کمک کند تا درک عمیق‌تری از فرآیندهای ذهنی‌سازی به دست آورند. این فرآیند، توانایی معلمان را در تفسیر صحیح رفتارهای دانش‌آموزان، شناسایی حالات ذهنی آنان و پاسخ‌دهی انعطاف‌پذیر به نیازهای هیجانی و شناختی آن‌ها تقویت کرد. بر این اساس،

می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای مهارت ذهنی‌سازی معلمان، نه صرفاً به دلیل ارائه محتوای نظری، بلکه به دلیل رویکرد یادگیری تجربی و مشارکتی به‌کاررفته در این مداخله حاصل شده است.

این پژوهش با چند محدودیت مواجه بود که ممکن است بر اعتبار و تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر گذاشته باشد. مهم‌ترین محدودیت‌ها شامل حجم نمونه نسبتاً کوچک، تنوع محدود در گروه‌های سنی و جنسیتی دانش‌آموزان و معلمان، و تمرکز مطالعه بر یک منطقه جغرافیایی خاص بود. همچنین، به دلیل اجرای مداخله در یک بازه زمانی محدود، امکان ارزیابی اثرات بلندمدت و پایداری نتایج فراهم نبود. برای رفع این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به طراحی مطالعات طولی پرداخته و از طریق پیگیری‌های مکرر در بازه‌های زمانی طولانی‌تر، پایداری و اثربخشی بلندمدت این مداخلات را بررسی کنند. علاوه بر این، داده‌های این پژوهش عمدتاً از طریق خودگزارش‌دهی گردآوری شده‌اند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گرفته باشند. از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش بر ضرورت برنامه‌ریزی جامع برای اجرای مداخلات مبتنی بر دلبستگی و ذهنی‌سازی تأکید دارند. در این راستا، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی با تدوین دستورالعمل‌های اجرایی مشخص، شرایط لازم برای پیاده‌سازی این مداخلات در محیط‌های آموزشی را فراهم کنند و با ارائه آموزش‌های مستمر به معلمان، کیفیت اجرای این برنامه‌ها را ارتقا دهند. همچنین، یافته‌ها بر لزوم یکپارچه‌سازی این مداخلات در نظام آموزشی رسمی تأکید دارند تا تغییرات ایجادشده در روابط معلم-دانش‌آموز از پایداری بیشتری برخوردار باشند. از منظر پژوهشی پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده نه تنها اثرات بلندمدت این مداخلات را بر متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش ارزیابی کنند، بلکه پیامدهایی همچون پیشرفت تحصیلی، کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان، و بهبود سلامت روانی و کاهش فرسودگی شغلی معلمان را نیز مورد توجه قرار دهند. برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها ضروری است پژوهش‌های آتی با استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر شامل مناطق جغرافیایی و بافت‌های فرهنگی مختلف انجام شوند. در نهایت، انجام مطالعات تطبیقی بین فرهنگی برای بررسی تأثیر این مداخلات در نظام‌های آموزشی گوناگون می‌تواند به توسعه الگوهای مؤثرتر در بهبود روابط معلم-دانش‌آموز در مقیاس وسیع‌تر کمک کند. علاوه بر این، برای درک

دقیق تر سازوکارهای اثرگذاری این مداخلات، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده به بررسی نقش تعدیل کننده عوامل فردی و زمینه ای، مانند سبک های دلبستگی اولیه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان و میزان انعطاف پذیری شناختی معلمان بپردازند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع آوری اطلاعات پس از جلب رضایت معلمان شرکت کننده انجام شود. همچنین به شرکت کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه ای افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسندگان دوم و سوم و مشاوره نویسنده چهارم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می دارند در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از متخصصان دانشگاهی و مشاوران این پژوهش و نیز معلمان و دانش آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می گردد.



منابع

References

امیریان، ابوالفضل، شریفی درآمدی، پرویز، و عسگری، محمد. (۱۴۰۱). اثربخشی هنردرمانی والد-کودک بر مؤلفه‌های دلبستگی و نشانه‌های نافرمانی مقابله‌ای. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۲۰)، ۲۳۶۵-۲۳۸۱.

Doi:10.52547/JPS.21.120.2365

جعفرپور، فاطمه، شکری، امید، و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۱). نقشه‌نگاری مداخله: چرایی، چیستی و چگونه استفاده در روان‌شناسی تربیتی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*.

Doi: 10.48308/apsy.2023.228670.1389

جعفرپور، فاطمه، مظاهری، محمدعلی، قنبری، سعید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۳). انطباق و اعتباریابی مقیاس رابطه دانش‌آموز-معلم برای دانش‌آموزان نوجوان ایرانی، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۱(۱)، ۹۳-۱۱۰.

Doi:10.22051/jontoe.2024.48215.3965

ذنوبی تبار، آرش، و تقوائی‌نیا، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش‌آموز. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۶)، ۴۴۱ - ۴۵۰.

Dor: 20.1001.1.17357462.1398.18.76.11.2

رئییسی بویرحسنی، رحمت‌الله. (۱۳۹۷). *نقش انضباط سخت معلم، ادراک از حمایت معلم و ابعاد ارتباطی خانواده در قربانی شدن پدیده‌ی زورگویی در میان دانش‌آموزان پایه‌ی ششم* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه یزد، ایران.

صفری موسوی، سیدسینا، صادقی، مسعود، و سپهوندی، محمدعلی. (۱۳۹۹). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ذهنی‌سازی: یک ابزار خودگزارشی برای ارزیابی ظرفیت ذهنی‌سازی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۰(۱)، ۱۲۳-۱۳۴.

Doi:10.22108/cbs.2021.127401.1492

عطاران، نرگس، مظفری، محمد، قربان جهرمی، رضا، و امینی‌منش، سجاد. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت و فرزندپروری مبتنی بر ذهنی‌سازی بر بهبود رابطه مادر-کودک. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۳)، ۷۸-۵۹.

Doi:10.52547/JPS.23.143.2629

منیعی، پانید. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه اضطراب و استرس اجتماعی با احساس تعلق نوجوانان پسر و دختر در مقطع تحصیلی متوسطه دوم به مدرسه در شهر بندرعباس* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد بندرعباس، ایران.

Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34, 229-257. Doi:10.1007/s10648-021-09621-w

Amirian, A., Sharifidaramadi, P., & Asgari, M. (2023). Efficacy of dyad art therapy on attachment component and the symptoms of oppositional defiant disorder. *Journal of Psychological Science*, 21(120), 3. [Persian] Doi:10.52547/JPS.21.120.2365

Ataran, N., Mozafari, M., Ghorban Jahromi, R., & Amini Manesh, S. (2025). The efficacy of positive parenting training and parenting based on mentalization on improving the mother-child relationship. *Journal of Psychological Science*, 23(143), 59-78. [Persian] Doi:10.52547/JPS.23.143.2629

Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22. Doi:10.1016/j.adolescence.2017.03.001

Bosman, R. J., Koomen, H. M., Zee, M., & de Jong, P. F. (2022). Patterns of problematic teacher-child relationships in upper elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101478. Doi:10.1016/j.appdev.2022.101478

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286. Doi:10.1016/j.copsyc.2021.11.006.

Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58. Doi:10.1177/0042085902371004

Chang, Y. C., & Bangsri, A. (2020). Thai students' perceived teacher support on their reading ability: Mediating effects of self-efficacy and sense of school belonging. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 435-446. Doi:10.12973/ijem.6.2.435

Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2024). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-21. Doi:10.1007/s00787-024-02578-5

- Craggs, H., & Kelly, C. (2018). Adolescents' experiences of school belonging: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1411-1425. [Doi:10.1080/13676261.2018.1477125](https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1477125)
- Dai, P. (2024). The influence of teacher-student relationship on students' learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 40(1), 240-246. [Doi:10.54254/2753-7048/40/20240764](https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240764)
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A., & Jolić Marjanović, Z. (2018). The Mentalization Scale (MentS): A self-report measure for the assessment of mentalizing capacity. *Journal of Personality Assessment*, 100(3), 268-280. [Doi:10.1080/00223891.2017.1310730](https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1310730)
- 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/>
- Feng, L., & Zhang, L. (2022). Perceived teacher support, peer relationship, and university students' mental health: The mediation of reality and Internet altruistic behaviors. *Frontiers in Psychology*, 13, 999524. [Doi:10.3389/fpsyg.2022.999524](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.999524)
- 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. [Doi:10.1016/j.edurev.2022.100488](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488)
- Ghadampoor, E., Gharehveysi, S., & Soleymaani, M. (2024). The relation between academic self-efficacy and interest in school mediated by the quality of student-teacher communication. *Journal of Education*, 39(4), 77-92. [Persian] <http://qjoe.ir/article-1-2139-fa.html>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069. [Doi:10.1002/pits.22487](https://doi.org/10.1002/pits.22487)
- 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. [Doi:10.1080/14616734.2020.1751990](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. [Doi:10.1080/2372966X.2021.1883995](https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883995)
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2019). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. [Doi:10.1080/02673843.2019.1660998](https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998)
- Jafarpour, F., Shokri, O. and Rashidipour, F. (2023). Intervention mapping: why, what and how to use in educational psychology. *Applied Psychology*. [Doi:10.48308/apsy.2023.228670.1389](https://doi.org/10.48308/apsy.2023.228670.1389)
- Jafarpour, F., Mazaheri Tehrani, M. A., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2025). Adaptation and validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) for Iranian adolescent students. *The Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 21(1), 93-110. [Persian] [Doi:10.22051/jontoe.2024.48215.3965](https://doi.org/10.22051/jontoe.2024.48215.3965)
- 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. [Doi:10.1002/pits.23020](https://doi.org/10.1002/pits.23020)
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. [Doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001)
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. [Doi:10.1080/02671522.2019.1615116](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116)
- Lam, B. (2019). *Social support, student outcomes and teaching strategies*. In *Social support, well-being, and teacher development*. Springer. [Doi:10.1007/978-981-13-3577-8_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3577-8_4)
- Laube, C., van den Bos, W., & Fandakova, Y. (2020). The relationship between pubertal hormones and brain plasticity: Implications for cognitive training in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 100753. [Doi:10.1016/j.dcn.2020.100753](https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100753)
- Mani'i, P. (2015). *Examination of the relationship between anxiety and social stress with adolescents' sense of school belonging in male and female students at the secondary school level in Bandar Abbas* [Master's thesis]. Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Iran. [Persian]

- 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. [Doi:10.1177/02654075231195530](https://doi.org/10.1177/02654075231195530)
- Marengo, D., Fabris, M., Prino, L., Settanni, M., & Longobardi, C. (2021). Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence*, 87(1), 86-97. [Doi:10.1016/j.adolescence.2021.01.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.005)
- Miklikowska, M., Thijs, J., & Hjern, M. (2019). The impact of perceived teacher support on anti-immigrant attitudes from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1175-1189. [Doi:10.1007/s10964-019-00990-8](https://doi.org/10.1007/s10964-019-00990-8)
- Othman, M. S., & Kılıç, M. (2018). An analysis of the relationship between perceived teacher support and motivational/emotional responses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 279-293. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/386/235>
- Raisi Boyrassani, R. (2017). *The role of the teacher's harsh discipline, the perception of teachers' support, and the family's communication dimensions in the victimization of the bullying phenomenon among the sixth-grade students* [Master's thesis]. Yazd University, Iran. [Persian]
- Safari Mousavi, S. S., Sadeghi, M., & Sepahvandi, M. A. (2020). The factor structure and psychometric properties of mentalization questionnaire: A self-report measure for the assessment of mentalizing capacity. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 10(1), 123-134. [Doi:10.22108/cbs.2021.127401.1492](https://doi.org/10.22108/cbs.2021.127401.1492)
- Scherrer, V., Hank, P., & Preckel, F. (2023). Development of adolescents' self-esteem and general academic self-concept: perceived classroom climate makes a difference. *European Journal of Personality*, 37(6), 723-743. [Doi:10.1177/08902070221126789](https://doi.org/10.1177/08902070221126789)
- Schmidt, P., Jendryczko, D., Zurbriggen, C. L., & Nussbeck, F. W. (2023). Recall bias of students' affective experiences in adolescence: The role of personality and internalizing behavior. *Journal of Adolescence*, 95(5), 893-906. [Doi:10.1002/jad.12162](https://doi.org/10.1002/jad.12162)
- 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. [Doi:10.1007/s10566-023-09735-y](https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y)
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7, 920985. [Doi:10.3389/feduc.2022.920985](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985)
- Supriatna, E. (2024). Analyzing factors affecting social skills development among students in Indonesian schools. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 7(1). [Doi:10.25217/0020247447100](https://doi.org/10.25217/0020247447100)
- Telzer, E. H., Jorgensen, N. A., Prinstein, M. J., & Lindquist, K. A. (2021). Neurobiological sensitivity to social rewards and punishments moderates link between peer norms and adolescent risk taking. *Child Development*, 92(2), 731-745. [Doi:10.1111/cdev.13466](https://doi.org/10.1111/cdev.13466)
- Valle, A., Rinaldi, T., Castelli, I., Pianta, R., & Greco, A. (2022). Mentalization and attachment in educational relationships at primary school. *Ricerche di Psicologia*, 1, 1-23. [Doi:10.3280/rip2022oa13226](https://doi.org/10.3280/rip2022oa13226)
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2021). Dependency in teacher-child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489. [Doi:10.1080/14616734.2020.1751986](https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986)
- Wagle, S., & Bhattarai, L. (2023). Teacher-student relationships and students' learning experiences: a narrative inquiry. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2(4), 48-55. [Doi:10.54536/ajmri.v2i4.1864](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. [Doi:10.3389/fpsyg.2021.810559](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559)
- Wu, G., & Zhang, L. (2022). Longitudinal associations between teacher-student relationships and prosocial behavior in adolescence: the mediating role of basic need satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14840. [Doi:10.3390/ijerph192214840](https://doi.org/10.3390/ijerph192214840)
- Zonobitar, A., & Taghvaeinia, A. (2019). The effectiveness of positive training package on the emotions and the teacher-student relationships. *Journal of Psychological Science*, 18(76), 441-450. [Persian] [Dor:20.1001.1.17357462.1398.18.76.11.2](https://doi.org/10.17357/462.1398.18.76.11.2)