

Research Paper

Identifying the dimensions and components of primary teachers' caring relationship (A systematic review)

Ehteram Farasati¹, Susan Laei^{2*}, Faranak Mosavi³, Bahman Saeidipour⁴

1. Ph.D. Student in Educational Management, Department of educational science, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
2. Department of educational science, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational management, Faculty of literature and Humanities, Kermanshah Branch, Islamic azad University, Kermanshah, Iran.
4. Professor of Administration, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Received: 2021/08/03

Accepted: 2022/05/23

PP: 98-111

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2023.28619.5737](https://doi.org/10.30495/jedu.2023.28619.5737)

Keywords:

Caring relationship, supportive relationship, teacher-student relationship.

Abstract

Introduction: Improving students' relationships with teachers has important, positive and long-lasting implications for students. Therefore, the aim of this study was to identify the dimensions and components of primary teachers' caring relationships.

research methodology: The method used in this study is a systematic review, relying on the method of Petty Crow and Roberts (2006) in systematic studies in social sciences. To identify the dimensions and components of primary teachers' caring relationships, first the research questions and search terms in Persian and English were identified and the appropriate databases for receiving relevant resources (including Eric, Scopus, ScienceDirect and Google Scholar) were identified. In order to select and determine the appropriate articles, criteria were determined based on which the scientific quality of the relevant studies was assessed and the answers to the research questions were extracted. Systematic search according to keywords reached 154 pieces of research, which finally determined 14 pieces of research that met the criteria for in-depth analysis.

Findings: By extracting the dimensions of a caring relationship, a total of 29 components were extracted, which are the components of the existence of an interactive teacher-student relationship and not a top-down relationship; Effective classroom management; Recognize students' abilities, needs, and preferences; The level of academic ability and progress of students; Meeting the cultural, educational and personal needs of students; Good mood and kindness in dealing with students; Extraversion and students' desire for emotional or academic support; and teacher-student attitudes and views towards each other had the highest repetition among the studied sources.

Conclusion: Identifying and extracting the ingredients of an effective and positive relationship is therefore essential in order to emphasize and focus on strengthening the components of this relationship.

Citation: Farasati Ehteram, Laei Susan, Mosavi Faranak, Saeidipour Bahman (2023). Identifying the dimensions and components of primary teachers' caring relationship (A systematic review). Journal of New Approaches in Educational Administration; 14(4):98-111

Corresponding author: Susan Laei

Address: Department of educational science, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Tell: 09126981901

Email: susanlaei100@gmail.com

Extended Abstract

Introduction:

The quality of teacher-student relationship has gained importance due to its direct correlation with children's comfort in the short and long run (O'Connor and McCartney, 2007; Lisonbee et al., 2008). It plays a major role in helping students to direct and manage challenges in their first years of education (Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011; Wang & Eccles, 2012). In all educational systems, the teacher-student relationship is a key aspect of creating efficient educational environment and motivating students (Lipard et al., 2018; Birch & Ladd, 1996; Davis, 2003; Isenbarger & Zembylas, 2006; Noddings, 1992), feeling of satisfaction (Wubbels et al.), class participation and learning activities (Hughes et al., 2008; Boynton & Boynton, 2005; Split et al., 2011; Rimm-Kaufman, 2011), engaging in school activities (Archambault et al., 2013; Hughes, 2011; Roorda et al., 2017), mental development (Goldstein, 1999), success (Juvonen & Wentzel, 1996; Muller et al., 1999), regulating students' social, emotional and cognitive skills (Davis, 2003), preventing their aggressive behaviors (Mihalas et al., 2009) and the key to their academic, social and emotional development (Sabol & Pianta, 2012). It was specifically shown that the quality of teacher-student relationship predicts a major part of students' behavioral and academic skills in elementary and middle schools (for example Pianta et al., 1995; Wentzel & Asher, 1995).

Context:

Improving students' relationships with teachers has important, positive and long-lasting implications for students.

Goal:

The aim of this study was to identify the dimensions and components of primary teachers' caring relationships.

Method:

This systematic review was conducted to identify dimensions and components of caring relationship of elementary school teachers. To this purpose, the Petticrew and Roberts' (2006) systematic literature review method in social science was utilized. The systematic review was conducted using ERIC database and Google Scholar was manually searched for keywords. In order to obtain a comprehensive and new overview of the dimensions and components of caring relationship, the search was limited to publications from 2000 onwards. Some inclusion criteria were developed to choose appropriate articles. To this purpose, first the abstracts were reviewed and then those related to the teacher-student relationship were selected. In the first phase, of 148 papers, 65 articles were selected

by reviewing the abstract. Then, their full text was reviewed and finally 38 papers were selected to check the final quality.

Findings:

By extracting the dimensions of a caring relationship, a total of 29 components were extracted, which are the components of the existence of an interactive teacher-student relationship and not a top-down relationship; Effective classroom management; Recognize students' abilities, needs, and preferences; The level of academic ability and progress of students; Meeting the cultural, educational and personal needs of students; Good mood and kindness in dealing with students; Extraversion and students' desire for emotional or academic support; and teacher-student attitudes and views towards each other had the highest repetition among the studied sources.

Results:

Experimental evidence suggests that the teacher-student relationship is important for both teachers and students in the teaching and learning process (Bee, 2017). On the other hand, classrooms are complex social systems and teacher-student relationships and interactions are also complex and multifaceted (Pianta et al., 2012). Identifying and extracting the ingredients of an effective and positive relationship is therefore essential in order to emphasize and focus on strengthening the components of this relationship. Although numerous studies have been conducted in the field, those related to teacher-student relationship were divided into two generations. The first generation of studies on teacher-student relationship in the last two decades focuses on the effect of these relations on children's academic and behavioral adjustment. The second generation is designed to increase our understanding of developing these relations and processes that are responsible for their effects as well as evaluating informed theoretical interventions designed to enhance teacher-student interactions (Hughes, 2012). Given the significance of this relationship and in order to answer questions about it, results of this study focused on objectives of the second generation of studies which resulted in identifying and extracting 29 components of caring relationships between teachers and students in various references and countries. Generally, three groups of components related to students, teachers and infrastructures were classified.

مقاله پژوهشی

شناسایی ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی (مروری نظام مند)

احترام فراستی^۱، سوسن لایی^{۲*}، فرانک موسوی^۳، بهمن سعیدی پور^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۳. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: بهبود روابط دانش آموزان با معلم، پیامدهای مهم، مثبت و طولانی مدتی برای آن ها دارد. لذا، این مطالعه با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی صورت گرفت.

روش شناسایی پژوهش: شیوه ی به کار رفته در این مطالعه، مرور نظام مند، با تکیه بر روش پتی کرو و رابرتز (۲۰۰۶) در بررسی های نظام مند در علوم اجتماعی است. برای شناسایی ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی، ابتدا سوالات پژوهش تنظیم و اصطلاحات جستجو در زبان فارسی و انگلیسی مشخص و پایگاه های مناسب برای دریافت منابع مربوط (شامل اریک، اسکوپوس، ساینس دایرکت و گوگل اسکالر) مشخص شدند. برای انتخاب و تعیین مقالات مناسب، معیارهایی تعیین تا بر اساس آن ها کیفیت علمی مطالعات مربوط مورد سنجش قرار گرفته و پاسخ سوالات تحقیق استخراج گردید. جستجوی نظام مند با توجه به کلمات کلیدی به ۱۴۸ تحقیق رسید که در نهایت ۱۳ تحقیق منطبق با معیارها جهت تحلیل عمیق تعیین گردید.

یافته ها: با استخراج ابعاد ارتباط مراقبتی در مجموع ۲۹ مؤلفه استخراج گردید که مؤلفه های وجود رابطه دوطرفه بین معلم-دانش آموز و نه روابط بالا-پایینی؛ مدیریت مؤثر کلاسی؛ شناخت توانایی ها، نیازها و ترجیحات دانش آموزان؛ میزان توانایی تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان؛ پاسخگویی به نیازهای فرهنگی، تحصیلی و شخصی دانش آموزان؛ خوش خلقی و مهربانی در رفتار با دانش آموزان؛ برون گرایی و تمایل دانش آموزان به حمایت عاطفی یا تحصیلی؛ و نگرش و دیدگاه معلم-دانش آموز به یکدیگر، دارای بیشترین تکرار در بین منابع مورد بررسی بودند.

بحث و نتیجه گیری: شناسایی و استخراج عناصر تشکیل دهنده یک رابطه مؤثر و مثبت برای تأکید و تمرکز بر تقویت مؤلفه های این رابطه ضروری است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲

شماره صفحات: ۹۸-۱۱۱

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jedu.2023.28619.5737

واژه های کلیدی:

ارتباط مراقبتی، ارتباط حمایتی، روابط معلم-دانش آموز

استناد: فراستی احترام، لایی سوسن، موسوی فرانک، سعیدی پور بهمن (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی (مروری نظام مند). دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴ (۴): ۹۸-۱۱۱

* نویسنده مسوول: سوسن لایی

نشانی: گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

تلفن: ۰۹۱۲۶۹۸۱۹۰۱

پست الکترونیکی: susanlaei100@gmail.com

مقدمه

کیفیت روابط معلم-دانش آموز، به دلیل ارتباط مستقیم آن با آسایش کوتاه مدت (O'Connor and McCartney, 2007; Lisonbee et al, 2017; Roorda et al, 2008; al, 2008)، و بلند مدت کودکان (Ansari et al, 2020)، اهمیت جدیدی پیدا کرده و نقشی اساسی در کمک به دانش آموزان برای هدایت و مدیریت چالش های مختلف و متعدد سال های اولیه تحصیلشان دارد (Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al, 2011; Wang & Eccles, 2012). لذا رابطه معلم-دانش آموز، در تمام نظام های آموزشی، جنبه ی کلیدی ایجاد محیط های آموزشی کارآمد و عامل برانگیزاننده ی دانش آموزان (Birch & Ladd, 1996; Davis, 2003; Isenbarger & Zembylas; Lipard et al, 2018; Wubbels et al, 2006; Noddings, 1992; Hughes et al, 2008; Boynton et al, 2005; Split et al, 2011; Rimm-Kaufman, 2011; Archambault et al, 2013; Juvonen & Wentzel, 1996; Muller et al, 1999)، رشد فکری (Goldstein, 1999)، موفقیت (Hughes, 2011; Roorda et al, 2017)، تنظیم کننده ی مهارت های اجتماعی، عاطفی و شناختی دانش آموزان (Davis, 2003)، جلوگیری از رفتارهای پرخاشگرانه آنها (Mihalas et al, 2009)، توانایی حل مسائل ریاضی (ژو و همکاران، ۲۰۲۰) و کلید رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان (Sabol & Pianta, 2012) در نظر گرفته شده و به طور خاص نشان داده شده است که کیفیت روابط معلم-دانش آموز پیش بینی کننده ی بخش مهمی از مهارت های رفتاری و تحصیلی آنان در دوره های ابتدایی و راهنمایی است (for example: Pianta et al, 1995; Wentzel & Asher, 1995).

از دیدگاه ارتباطی، وجود روابط گرم و محبت آمیز بین معلم و کودکان را با عنوان ارتباط مراقبتی^۲ می شناسند. مراقبت در این ارتباط به معنای ارائه مراقبت و حمایت از شریک ارتباطی است که با هدف کاهش ناراحتی های او و حمایت از تلاش های مقابله ای او در موقعیت های تهدید یا چالش انجام می شود (Mikulincer et al, 2006)، که این نوع ارتباط باعث تقویت احساس امنیت عاطفی کودکان گردیده و پایگاهی امن برای آنها فراهم می سازد تا بتوانند محیط کلاس خود را کشف کنند و در برخورد با موقعیت های ناآشنا و یا استرس زا با آرامش بیشتری روبرو شوند (Charalampous et al, 2016). ضمن اینکه ما از کسانی که با آنها ارتباط خوبی داریم، بهتر یاد می گیریم. روابط حمایتی و مراقبت گونه، دانش آموزان با پیشینه های متنوع را قادر می سازد تا کاملاً در فرایند یادگیری درگیر شده و از خود پشتکار نشان دهند (Schaps, 2009). در نتیجه، عناصر موجود در روابط معلم-دانش آموز به کانون توجه بسیاری از مداخلات مبتنی بر مدرسه برای شناسایی مشکلات تحصیلی و رفتاری تبدیل شده اند. و این تصور که مراقبت، بخشی جدایی ناپذیر و مهم از آموزش و یادگیری است، در همه ی منابع آموزشی، مشترک است (Van Sickle & Spector, 1996). چنانکه کوهل (Kohl, 1984) ادعا می کند که هر معلم وظیفه دارد تا از تک تک دانش آموزان مراقبت کند. راجرز و وب (Rogers & Webb, 1991) نیز تأکید می کنند که معلمان خوب باید مراقبت کنند و تدریس خوب به طور پیوسته با اعمال خاص مراقبتی همراه است.

بسیاری از محققان در مورد اهمیت روابط مثبت معلم-دانش آموز و روابط بین آن ها و یادگیری بحث کرده اند (Frymier & Houser, 1994; Morganett, 1995; West, 2000). این اهمیت سبب گردیده تا بخش عمده ای از ادبیات موجود در مورد روابط معلم و دانش آموز بر نقش مراقبتی آن ها معطوف گردد (Noblit, 1993; Noddings, 1984, 1985; O'Connor, 2008; Wright, 2004). کاتران و همکاران (Cothran et al, 2003) در مصاحبه با ۱۸۲ دانش آموز با سوابق مختلف و از ۱۴ مدرسه ی متفاوت در مورد تکنیک های مدیریت رفتاری که از نظر آن ها مؤثر است، نشان دادند که ارتباط، مراقبت و احترام، سه موضوع اصلی بودند که توسط دانش آموزان، با اهمیت برشمرده شده اند. ضمن تأکید بر این نکته، محققان معتقدند که مشارکت در فرآیند برقراری و حفظ ارتباط مراقبتی، نیاز به کار عاطفی قابل توجه و مایه گذاشتن از خود دارد (Hargreaves, 2000; Williams et al, 2008). از این رو مبحث ارتباط مراقبتی و ایجاد این نوع از ارتباط در مدارس بین معلمان و دانش آموزان کار ساده ای نیست. ضمن اینکه عوامل مداخله گر دیگری نیز وجود دارند که این نوع از ارتباط معلم-دانش آموزی را با چالش جدی مواجه می کنند. برخی از این عوامل که در مطالعات مختلف مورد اشاره قرار گرفته اند مواردی نظیر: محیط مدرسه (Schaps, 2009)، فقدان درک فرهنگی (Thompson, 1998)، اعتقادات و نگرش معلمان نسبت به مراقبت (Goldstein, 2002)، و تجربه ی شخصی افراد از مراقب بودن (Noddings, 1984) است. از سوی دیگر، روابط غامض و مشکل دار معلم-دانش آموز که توسط درگیری و یا سطح پایینی از وابستگی مشخص می گردد، توسط معلمان به عنوان منابع استرس و احساسات منفی در محیط مدرسه عنوان شده است (Yoon, 2002). ضمن اینکه به شکل کلی، در میان محققان این توافق وجود دارد که شایعترین منابع استرس کار، روابط فردی معلم-دانش آموز است (Friedman, 2006). با وجود این دسته از چالش ها، مطالعات اندکی در مورد اینکه مدارس چگونه می توانند به

1 Zhou

2 Caring relationship

معلمان در زمینه ی ایجاد ارتباط مراقبتی با دانش آموزان، کمک کنند، انجام گردیده و مؤلفه های این شیوه از ارتباط در مطالعات گذشته مورد توجه قرار نگرفته است.

علاوه بر چالش های ذکر شده، نتایج مطالعات نیز مؤید آن است که مراقبت و حمایت اجتماعی و علمی، امروزه در مدارس، بسیار متغیر و گاهاً بسیار کم است، در حالی که آمارها بیانگر آن است که تعداد زیادی از دانش آموزان در مدارس امروزی در سطح معناداری دارای نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری هستند (Mihalas et al, 2009). مؤید این نکته، نتایج مطالعه ی لی و اسمیت (Lee & Smith, 1999) در میان دانش آموزان متوسطه در شیکاگو نشان داد که تنها ۲۴ درصد از دانش آموزان سطح بالای حمایت اجتماعی مدرسه را برای یادگیری گزارش کرده اند. در حالی ۲۶ درصد سطح پایین این حمایت را گزارش نموده اند. دانش آموزان آمریکایی – آفریقایی و لاتین سطح حمایت کمتری را نسبت به دانش آموزان سفید پوست گزارش کرده اند. مطالعه ای دیگر از دانش آموزان شیکاگو نشان داده است که ۱۴ تا ۱۹ درصد از آنها گزارش کرده اند که معلمانشان شیوه های مراقبتی صحیحی را در پشتیبانی از آنها ارائه نکرده اند (Consortium on Chicago School Research, 2012). گالوپ (Gallup, 2014) نیز گزارش کرده است که تنها ۱ تا ۴ نفر از فارغ التحصیلان کالج معتقد بودند که اساتید کالج از آن ها به عنوان یک فرد مراقبت کرده اند.

مقطع ابتدایی بر اساس بررسی ویژگی های کشورهای مختلف، از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم ترین مقطع تحصیلی به شمار می رود (Mashayekhi et al, 2020). لذا اهمیت ارتباط مراقبتی در مدارس پیش دبستانی و ابتدایی، به خاطر شرایط کم سنی دانش آموزان و حساسیت های روحی و روانی و جسمی آنان بیشتر از سایر مقاطع تحصیلی است. چون در این دوره دانش آموزان با فرایندهای رشدی متعددی درگیر هستند که بر آثار بلند مدت آن تأثیر می گذارد (Heatly & Votruba-Drzal, 2017). ایجاد روابط مستحکم و مراقبتی با معلمان در این مقطع، به دانش آموزان اجازه می دهد تا در محیط مدرسه احساس آرامش و امنیت بیشتری داشته باشند، احساس قدرت بیشتری کنند، ارتباط مثبت تری با همسالانشان برقرار کنند و پیشرفت تحصیلی بیشتری کسب کنند. در مقابل، درگیری با معلمان ممکن است دانش آموزان را در مسیر ترک تحصیل قرار دهد که در آن، آن ها قادر به اتصال به منابع علمی و اجتماعی ارائه شده در کلاس ها و مدارس نیستند (Hamer & Pianta, 2006). مطالعات تحقیقی که مفهوم روابط دانش آموز و معلم را از منظر دلبستگی انجام داده اند نشان می دهد که در این مقطع، کیفیت روابط معلم و کودک بر رشد اجتماعی و شناختی کودکان تأثیر می گذارد. برای مثال در یک سلسله مطالعات، هاوز و همکارانش (Howes et al, 1998)، نشانه هایی از تأثیر احساس امنیت، تضاد و وابستگی کودکان، بر توسعه ی اجتماعی و شناختی آنان یافتند. هاوز و همکاران (Howes et al, 1994) تأثیراتی از میزان نزدیکی عاطفی، تضاد، وابستگی و معاشرت معلمان بر رفتارهای اجتماعی کودکان و پرخاشگری آنان یافتند. در دو مطالعه هاوز و همکاران (Howes et al, 1998) نشان دادند کودکانی که در ارتباط خود با معلمان، ناامنی را تجربه می کنند، کمترین سطح بازی را با همسالان و بزرگسالان دارند. علاوه بر این، تحقیقات طولی انجام شده توسط هاوز و همکاران (Howes et al, 1998) نشان داد که دلبستگی و ارتباط با اولین معلمان در کودکی، بهترین پیش بینی کننده ی درک کودکان از کیفیت رابطه ی کودکان با معلمان و دوستانشان در ۹ سالگی است.

بررسی مطالعات تجربی در ایران در خصوص دانش آموزان در معرض خطر نیز، اهمیت و ضرورت انجام این مطالعه را به منظور تبیین ویژگی های ارتباط مراقبتی، بیشتر نمایان می سازد. به عنوان مثال عیسی مراد (۱۳۹۴) در بررسی مقایسه ای آسیب شناسی رفتاری اجتماعی دانش آموزان متوسطه شهر تهران، نشان داد که آسیب های اجتماعی در سطح وسیعی از دانش آموزان متوسطه پسر (۲۹) و دختر (۱۹/۵) درصد وجود دارد. کشکولی (۱۳۸۱) میزان مشکلات مختلف رفتاری دانش آموزان مدارس شهری را (۱۷/۴۳) درصد و مدارس روستایی را (۱۵/۷۰) درصد گزارش کرده است (به نقل از عیسی مراد، ۱۳۹۴). درصدهای بیان شده از آسیب های اجتماعی-رفتاری دانش آموز در دو مطالعه ی مطرح شده، اهمیت روابط مراقبتی معلم-دانش آموز را بیش از پیش نمایان می سازد. علاوه بر آسیب های رفتاری اجتماعی، تعامل معلم-دانش آموز در کلاس درس تعیین کننده میزان موفق یا ناموفق بودن مدارس در آزمون های بین المللی (پرلز و تیمز) است چنانکه اقدسی و همکاران (۱۳۹۴) فضای گرم و صمیمی توأم با احترام، توجه معلم به دانش آموزان و حمایت از آنان در کلاس های درس را از عوامل مدارس موفق و ارتباط خشک و توأم با عدم احترام به فردیت دانش آموزان را از ویژگی های مدارس ناموفق در این آزمون ها برشمرده اند. علیرغم حمایت نظری و تجربی از اهمیت روابط معلم-دانش آموز در سال های اولیه مدرسه، اطلاعات کمی از ابعاد و مؤلفه های اثرگذار بر این روابط در دست داریم، لذا با توجه به اهمیت موضوع و مسائل مرتبط با آن، این مطالعه با هدف بررسی ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی با تأکید بر شیوه ی مرور سیستماتیک مطالعات موجود، صورت گرفت.

روش شناسی پژوهش

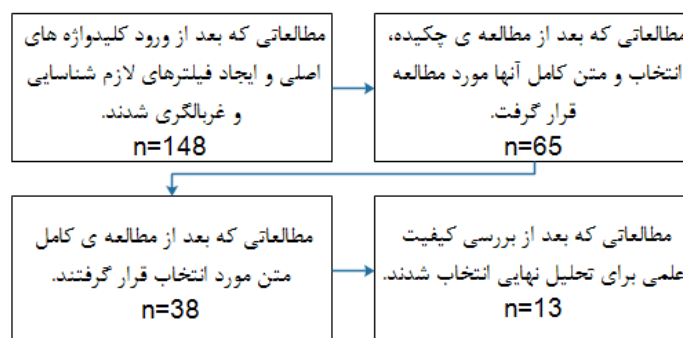
این مطالعه به شیوه‌ی مرور نظام مند و باهدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی، انجام شده است. روش پژوهش مورد استفاده در این مطالعه، مبتنی بر روش پتی کرو و رابرتز (Petticrew & Roberts, 2006) در بررسی‌های نظام مند در علوم اجتماعی است. دلیل استفاده از این روش به ماهیت و اهداف مطالعه‌ی حاضر بر می‌گردد. در مطالعات با هدف درک، شناسایی و جمع‌آوری حجم وسیعی از اطلاعات و پاسخگویی به این سوال که در یک زمینه مشخص چه عوامل مؤثر و چه عواملی مؤثر نیستند، استفاده از روش پتی کرو و رابرتز شیوه‌ای مؤثر و کارا است (Petticrew & Roberts, 2006). این روش شامل چند مرحله است. در مرحله‌ی اول، سؤالات پژوهش تنظیم و مشخص گردید. در مرحله‌ی دوم، اصطلاحات مرتبط با حوزه‌ی موضوعی جستجو مشخص و پایگاه‌های مناسب برای دریافت منابع مربوطه مشخص شدند. در مرحله سوم، معیارهای ورود و خروج تعیین گردید این معیارها ضمن اینکه به جستجوی ادبیات کمک می‌کنند می‌توانند در بررسی و جستجوی منابع مرتبط، مسیر جستجو را دقیق‌تر نمایند. چهارم، کیفیت علمی نشریات به‌دست‌آمده با استفاده از معیارهای کیفیت تعیین گردید و فقط مطالعاتی که نیازهای کیفی مطالعه را برآورده می‌کنند در این بررسی گنجانده شدند و در نهایت پاسخ، سؤالات تحقیق استخراج گردید.

پایگاه‌های اطلاعاتی و کلیدواژه‌های مورد جستجو

بررسی نظام مند با استفاده از پایگاه داده علمی اریک^۱، اسکوپوس^۲ و ساینس دایرکت^۳ صورت گرفت هم‌چنین به منظور جستجوی دقیق‌تر کلیدواژه‌های اصلی موضوع در گوگل اسکالر^۴ به صورت دستی مورد جستجو واقع گردید. جستجوی صورت گرفته در آوریل ۲۰۲۱ صورت گرفته است. این جستجو با استفاده از کلمات کلیدی در حوزه‌ی ارتباط معلم-دانش آموز صورت گرفت. کلمات کلیدی شامل ارتباط معلم-دانش آموز^۵، ارتباط مراقبتی^۶، ارتباط حمایتی^۷ بودند. علاوه بر کلمات کلیدی، کلماتی نظیر روابط مدرسه‌ای، روابط معلم-دانش آموز و مدارس ابتدایی نیز به نام مرتبط‌ترین کلمات نسبت به حوزه‌ی ارتباط مراقبتی به جستجو اضافه شد. به منظور به دست آوردن مروری جامع و نو از ابعاد و مؤلفه‌های ارتباط مراقبتی، دامنه‌ی جستجو به سال ۲۰۰۰ به بعد محدود گردید.

فرایند انتخاب مقالات

به منظور انتخاب مقالات مناسب، معیارهایی تدوین گردید. بدین منظور در ابتدا خلاصه‌ی هر مقاله مورد مطالعه قرار گرفت و فقط مقالاتی که به موضوع ارتباط معلم-دانش آموز پرداخته بودند انتخاب گردید. در مرحله‌ی اول از بین ۱۴۸ مقاله‌ی انتخاب شده تعداد ۶۵ مقاله با مطالعه‌ی چکیده انتخاب گردید. پس از مراجعه به متن کامل مقالات و مطالعه‌ی متن کامل آن‌ها، در نهایت تعداد ۳۸ مقاله برای بررسی کیفیت نهایی مورد مطالعه قرار گرفتند.



نمودار ۱- فرایند بررسی و انتخاب مقالات در مطالعه (برگرفته از فرایند تحقیق توسط محقق)

- 1 ERIC
- 2 Scopus
- 3 ScienceDirect
- 4 Google scholar
- 5 Teacher-student relationship
- 6 Caring relationship
- 7 Supportive relationship

استخراج اطلاعات اولیه و بررسی کیفیت مطالب

در حالی که نسخه‌ی کامل مقالات خوانده شد، داده‌ها و اطلاعات لازم برای ارزیابی کیفیت علمی مطالعات، استخراج گردید. کیفیت مقالات با استفاده از ۱۱ ویژگی کیفی بررسی گردید. بدین ترتیب در نهایت ۱۳ مقاله و پایان نامه در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده از مدل ارتباط مراقبتی معلمان مدارس ابتدایی (استخراجی از مقالات مورد بررسی) در جدول شماره ۱ به تفکیک و بر اساس نویسنده/نویسندگان و سال انتشار، کشور مبدأ، هدف تحقیق و عوامل مؤثر بر ارتباط مراقبتی ارائه گردیده است.

جدول ۱- ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی

نویسنده/سال انتشار	کشور مبدأ	هدف تحقیق	ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی
Hunter et al (2021)	آمریکا	ارتقاء روابط معلم-دانش آموز با ایجاد یک نقشه مدیریت کلاس	خودکارآمدی معلمان انگیزه و اشتیاق معلمان به شغل خود مدیریت مؤثر کلاس پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان
Mensah & Koomson (2020)	غنا	بررسی رابطه موفقیت تحصیلی و ارتباط معلم-دانش آموز	تعامل معلم-دانش آموز پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
Laksana et al (2019)	اندونزی	اهمیت ارتباط معلم-دانش آموز و موفقیت تحصیلی دانش آموزان	نگرش و دیدگاه معلم در باره ی دانش آموزان رفتار و برخورد معلم با دانش آموزان محیط یادگیری کلاس درس مهارت فرهنگی معلم
Inman (2019)	آمریکا	بررسی دامنه رفتارهایی که روابط مراقبتی را ارتقاء می بخشد	وجود رابطه دوطرفه بین معلم-دانش آموز و نه روابط بالا-پایینی داشتن صعه ی صدر و خوش خلقی در برابر نارحتی های دانش آموزان به اشتراک گذاری داستان ها و اطلاعات شخصی بین معلم-دانش آموز شناخت دانش آموزان
Martin & Collie (2019)	استرالیا	بررسی عوامل منفی و مثبت مؤثر در روابط معلم-دانش آموز	سن دانش آموزان جنسیت دانش آموزان وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش آموزان زبان دانش آموزان وضعیت توانایی و مشارکت دانش آموزان
Krane (2017)	نروژ	دستیابی به دیدگاه های دانش آموزان در مورد تجارب آن ها از روابط مثبت با معلمان	وجود مسئولیت متقابل در ارتباط معلم-دانش آموز عدم وجود تجربیات منفی در روابط معلم-دانش آموز حل مسائل با گفتگو سازگاری با نیازهای تحصیلی و شخصی دانش آموزان مهربانی با دانش آموزان (اهمیت رفتار معلم)
Be (2017)	سنگاپور	بررسی ارزش و تأثیر روابط و تعاملات معلم-دانش آموز	استفاده از رویکردهای دانش آموز محور در آموزش ایجاد کانال های ارتباطی خارج از مدرسه (نظیر ایمیل، تلفن و ...) شوخ طبعی و شادابی در کلاس درس بازخورد سریع و سازنده
Zee et al (2013)	هلند	ارتباط ویژگی های شخصیتی دانش آموزان و کیفیت رابطه معلم-دانش آموز	برون گرایی دانش آموزان وظیفه شناسی دانش آموزان استقلال دانش آموزان روان رنجوری دانش آموزان
Yunus et al (2011)	مالزی	بررسی عوامل مؤثر ارتباطی (معلم-دانش آموز) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی	تعاملات حساس، پاسخگو و مثبت با معلمان ارتباط مثبت معلم-دانش آموز پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انگیزش و تعامل در یادگیری نگرش و دیدگاه مثبت معلم به دانش آموزان

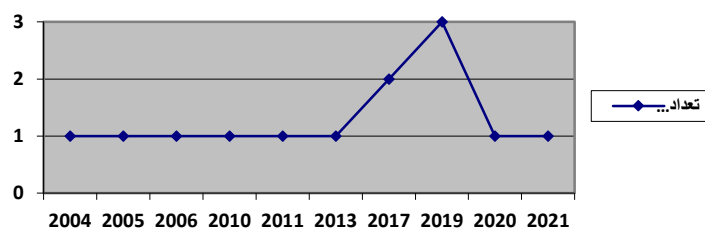
شناخت دانش آموزان تأمل و بحث هدایت شده ایجاد الگویی برای تعامل	شناسایی مراحل ایجاد و حفظ روابط مثبت معلم-دانش آموز	آمریکا	Newberry (2010)
شناخت دانش آموزان آشنایی با توانایی ها، نیازها، ترجیحات دانش آموزان احترام به دانش آموز به عنوان فردی باارزش تعهد نسبت به ارتباط با دانش آموز	اهمیت روابط معلم-دانش آموز در سایر مسائل	آمریکا	Gallagher & Mayer (2006)
شرکت دادن دانش آموزان در تصمیم گیری های مدرسه کیفیت معلم نظم و انضباط سلسله مراتب	بررسی موانع توسعه روابط مثبت معلم-دانش آموز	انگلستان	Pomeroy (2005)
نیاز دانش آموز به حمایت عاطفی یا تحصیلی تجانس و نزدیکی باورها، ارزش ها و مهارت های معلم و دانش آموز تمایل دانش آموزان به استفاده از بزرگسالان به عنوان منبع حمایت سلامت روانی و جسمانی معلم و دانش آموز تراکم کم کلاسی و پایین بودن نسبت دانش آموز به معلم	نقش ارتباط معلمان در زندگی دانش آموزان	فرانسه	Fredriksen & Rhodes (2004)

با توجه به ملاک های انتخاب و داخل شدن مقالات، همه ی مقالات در حوزه ی موضوع پژوهش ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلم-دانش آموز بود. محل جغرافیایی انجام مطالعات نیز به تفکیک کشور در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲- محل تحقیق های انجام شده

کشور	تعداد تحقیق	کشور	تعداد تحقیق
آمریکا	۴	سنگاپور	۱
غنا	۱	هلند	۱
اندونزی	۱	مالزی	۱
استرالیا	۱	انگلستان	۱
نروژ	۱	فرانسه	۱
مجموع	۱۳		

مطالعات بررسی شده از نظر مقطع زمانی در بین سال های ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۱ بوده که مطابق نمودار زیر، بیشترین مطالعه ای که انتخاب شده مربوط به سال ۲۰۱۹ بوده است.



مجموعه ای ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلم-دانش آموزان که در مطالعات مورد بررسی گزارش شده اند به صورت خلاصه و تجمیعی در جدول زیر ارائه گردیده است (جدول ۳).

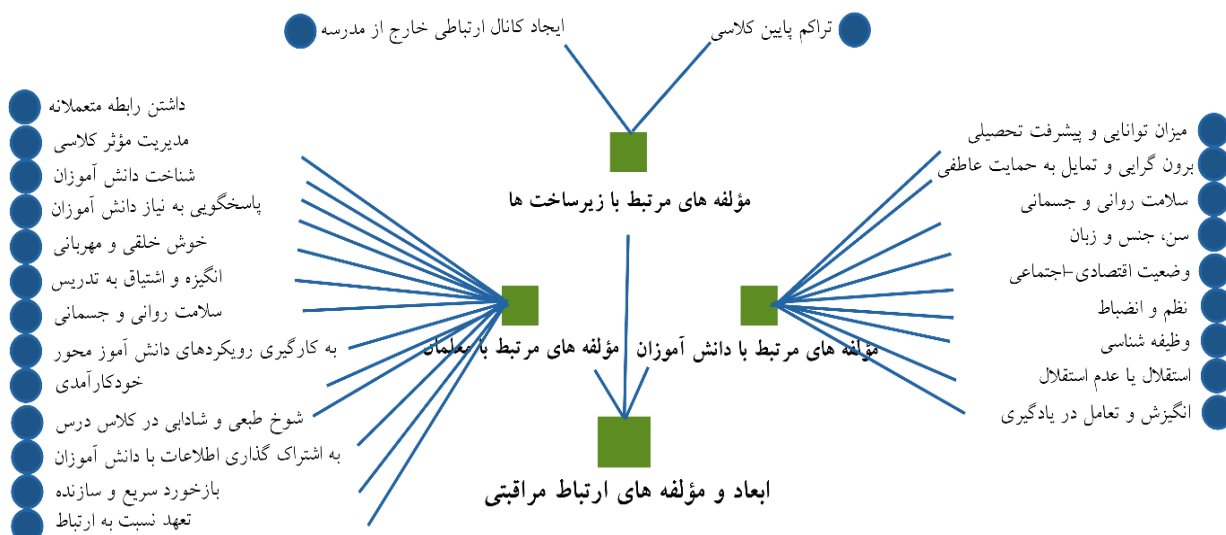
جدول ۳- جمع بندی و خلاصه نتایج و یافته ها

تعداد تحقیق	ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی
۷	وجود رابطه دوطرفه بین معلم-دانش آموز و نه روابط بالا-پایینی
۳	مدیریت مؤثر کلاسی
۳	شناخت توانایی ها، نیازها و ترجیحات دانش آموزان
۳	میزان توانایی تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان
۳	پاسخگویی به نیازهای فرهنگی، تحصیلی و شخصی دانش آموزان
۳	خوش خلقی و مهربانی در رفتار با دانش آموزان
۳	برون گرایی و تمایل دانش آموز به حمایت عاطفی یا تحصیلی
۳	نگرش و دیدگاه معلم-دانش آموز به همدیگر

۲	انگیزه و اشتیاق معلم به تدریس
۲	سلامت روانی و جسمانی معلم و دانش آموز
۲	به کارگیری رویکردهای دانش آموز محور در کلاس درس
۱	خودکارآمدی معلمان
۱	تراکم کم کلاسی و پایین بودن نسبت دانش آموز به معلم
۱	سن دانش آموزان
۱	جنسیت دانش آموزان
۱	زبان دانش آموزان
۱	وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش آموزان
۱	شوخی طبیعی و شادابی در کلاس درس
۱	به اشتراک گذاری داستان ها و اطلاعات شخصی بین معلم-دانش آموز
۱	نظم و انضباط
۱	وظیفه شناسی دانش آموزان
۱	ایجاد کانال های ارتباطی خارج از مدرسه بین معلم-دانش آموز
۱	بازخورد سریع و سازنده
۱	استقلال یا عدم استقلال دانش آموزان
۱	تجانس و نزدیکی باورها، ارزش ها و مهارت های معلم و دانش آموز
۱	انگیزش و تعامل در یادگیری
۱	عدم وجود تجربیات منفی در روابط معلم-دانش آموز
۱	تأمل و بحث هدایت شده
۱	تعهد نسبت به ارتباط با دانش آموز

مدل نهایی تحقیق:

تجمیع مؤلفه های استخراج شده در جدول فوق منجر به شناسایی ۲۹ مؤلفه ی اثرگذار گردید. همه ی این مؤلفه ها را می توان در سه سطح سازمان دهی کرد: مؤلفه های مرتبط با معلم، مؤلفه های مرتبط با دانش آموزان و مؤلفه های مرتبط با زیرساخت ها. (شکل ۱).



شکل ۱- سطوح ابعاد و مؤلفه های ارتباطی مراقبتی

بحث و نتیجه گیری

شواهد نشان می دهد که روابط معلم-دانش آموز، هم برای معلمان و هم برای دانش آموزان در آموزش و یادگیری بسیار مهم است (Bee, 2017). اما از سوی دیگر، کلاس های درس، سیستم های اجتماعی پیچیده ای هستند و روابط و تعاملات معلم-دانش آموز نیز سیستم پیچیده و چندوجهی است (Pianta et al, 2012). لذا شناسایی و استخراج مؤلفه های تشکیل دهنده ی یک ارتباط مؤثر و مثبت، موضوعی مهم برای تأکید و تمرکز بر تقویت مؤلفه های این ارتباط است. اگر چه مطالعات بسیاری در این زمینه صورت پذیرفته است، اما به طور کلی نسل تحقیقات موجود در زمینه ارتباط معلم-دانش آموز را می توان به دو دوره تقسیم کرد. نسل اول تحقیقات در مورد روابط معلم-دانش

آموز طی دو دهه گذشته، متمرکز بر اثبات تأثیر این روابط بر سازگاری رفتاری و تحصیلی کودکان بوده است و نسل دوم تحقیق در مورد روابط معلم-دانش آموز، با هدف افزایش درک ما از توسعه این روابط و فرایندهای مسئول تأثیرات آن ها و هم چنین ارزیابی مداخلات تئوریک آگاهانه طراحی شده برای افزایش تعاملات معلم-دانش آموز است (Hughes, 2012). لذا با توجه به اهمیت و هم چنین در پاسخ به این موضوع، نتایج این مطالعه با تمرکز بر اهداف نسل دوم تحقیق در این زمینه، منجر به شناسایی و استخراج ۲۹ مؤلفه از مؤلفه های ارتباط مراقبتی بین معلم-دانش آموز در منابع متعدد و در کشورهای مختلف گردید که در مجموع در سه گروه مؤلفه های مرتبط با دانش آموزان، معلمان و زیرساخت ها دسته بندی گردید.

در بررسی مؤلفه های مرتبط با دانش آموزان، نتایج نشان داد که منابع درونی دانش آموزان، به ویژه جنبه های بین فردی شخصی آنان، کیفیت روابط بین معلم-دانش آموز را پیش بینی کرده و یا ممکن است مانع آن شود. در این زمینه جروم و همکاران (Jerome et al, 2009) متذکر شده اند که روابط متعارض معلم-دانش آموز بیش از سایر جنبه های اثرگذار، با ویژگی های دانش آموزان تعیین می شود. سن، جنسیت و زبان و وضعیت اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان چهار مؤلفه ی مهم در این ارتباط هستند. برای ایجاد ارتباط مؤثر لازم است که معلمان دانش آموزان خود را به عنوان افرادی شایسته ی یادگیری بشناسند و به کلیشه های فرهنگی، اقتصادی و یا اجتماعی توجه نکنند (Shepherd & Linn, 2015). مطالعات نشان داده اند که با افزایش سن دانش آموزان و نزدیکی به بلوغ، میل به برقراری ارتباط با معلمان کمتر می گردد (Jacobs et al, 2002; Martin & Dowson, 2009). همچنین اختلافات جنسیتی نیز در این زمینه مؤثر است. معمولاً دختران نسبت به پسران، تمایل بیشتری به ایجاد ارتباط با معلمان خود دارند (Martin, 2007). عامل دیگر زبان است، تحقیقات نشان داده است که در مناطق دوزبانه دانش آموزان با گرفتاری های بیشتری برای ارتباط با معلمان خود روبرو هستند. و وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش آموزان با نتایج تحصیلی ارتباط مثبت دارد (Sirin, 2005). این ارتباط تعیین کننده ی میزان توانایی و پیشرفت تحصیلی آنها به عنوان یک مؤلفه ی اثرگذار دیگر است که با ایجاد ارتباط مؤثر، رابطه مثبت دارد. نظم و انضباط مؤلفه ی دیگری است که به نام یکی از جوانب اصلی روابط معلم-دانش آموز مطرح می شود (Pomeroy, 2005). معمولاً دانش آموزان مرتب و منظم دارای ارتباط بهتری با معلمان خود هستند. این گروه از دانش آموزان وظیفه شناسی بیشتری داشته و در انجام تکالیف و وظایف خود در مدرسه کوشاترند. برون گرایی دانش آموزان ویژگی شخصیتی مؤثر دیگر در این رابطه است. افراد برونگرا در تعاملات اجتماعی مؤثر شناخته می شوند و رفتاری دوستانه، قاطعانه و خیرخواهانه از خود نشان می دهند. شواهد نشان داده است که دانش آموزان دارای مهارت برونگرایی به احتمال زیاد در هنگام تعامل با معلم خود، تأثیرات مثبتی را تجربه می کنند، در صورت لزوم آماده کمک گرفتن هستند و فعالیت های بیشتری را در فعالیتهای مشترک انجام می دهند (Bidjerano & Yun Dai, 2007).

در بررسی مؤلفه های مرتبط با معلمان، نتایج نشان داد که توانایی های علمی، اخلاقی و رفتاری معلمان تعیین کننده این روابط است. مهم ترین و پرتکرارترین مؤلفه در این دسته، وجود رابطه دوطرفه بین معلم-دانش آموز و نه روابط بالا-پایینی است. تعاملات بین فردی معلم و دانش آموزان در موقعیت های مختلف و در یک سلسله مراتب رخ می دهد که اگر در این سلسله مراتب، دانش آموزان دارای پایین ترین جایگاه باشند، ارتباط مؤثر رخ نخواهد داد. در سلسله مراتب ارتباطی، معلمان و دانش آموزان باید سهم برابری از قدرت داشته باشند تا این موضوع منجر به یک ارتباط مراقبتی گردد (Pomeroy, 2005). مدیریت مؤثر کلاسی، مؤلفه پرتکرار دیگر است. معلمان با توانایی ضعیف مدیریت کلاسی، همواره با کلاسی شلوغ، بی نظم، غیبت دانش آموزان و درگیری مواجه اند که عملاً امکان ارتباط مثبت را از بین می برد و منجر به ایجاد تجربه ی منفی در روابط معلم-دانش آموز می شود که از جمله ی دیگر مؤلفه های اثرگذار است.

در بررسی مؤلفه های گروه سوم، دو مؤلفه ی مرتبط با زیرساخت ها شامل تراکم کم کلاسی و ایجاد کانال ارتباطی خارج از مدرسه مطرح گردید. تراکم کم کلاسی و پایین بودن نسبت دانش آموز به معلم، با پیشرفت و شایستگی دانش آموز همراه خواهد بود و این عاملی ساده برای بهبود تعاملات معلم و دانش آموز است (Fredriksen, K., & Rhodes, 2004).

در نهایت می توان گفت یافته های این مطالعه در خصوص ابعاد و مؤلفه های ارتباط مراقبتی معلم-دانش آموز، اطلاعات مناسبی برای معلمان، محققان و سیاست گذاران در حوزه آموزش دارد. بهبود کیفیت روابط معلم-دانش آموز جزء حیاتی آموزش است و اگر چه ما نمی توانیم بسیاری از موانع این ارتباط را برطرف کنیم، اما شناسایی مؤلفه های مهم و اثرگذار این روابط، می تواند مبنایی برای آموزش به معلمان در مورد چگونگی بهبود کیفیت روابط با دانش آموزان لحاظ گردد و ملاحظات مهم در توسعه ی برنامه های آموزشی معلمان با کیفیت بالا باشد. و اگر واقعا موانعی وجود داشته باشند که ادراک معلم از روابط با دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (به عنوان مثال جنسیت، نژاد، توانایی تحصیلی)، بسیار مهم است که معلمان از این سوگیری ها آگاه باشند و بدانند چگونه بر آن ها غلبه کنند. اگر چه ویژگی های شخصیتی دانش آموزان ممکن است به سختی تغییر کند، اما آگاهی معلمان از شخصیت دانش آموزان و اثرگذاری مؤلفه های مرتبط با آن در ایجاد ارتباط مؤثر، ممکن است به آن ها کمک کند تا یک فضای ارتباطی حمایتی ایجاد کنند که با نیازهای اجتماعی و تحصیلی آن ها سازگار

باشد. و سخن آخر اینکه مدل نهایی این مطالعه بر اساس بررسی ادبیات موجود تهیه گردیده است که نتایج حاصل شده در آن فقط به عنوان یک مدل مفهومی مقدماتی، برای مطالعات بعدی عمل می کند. اعتبارسنجی نتایج حاصل از این مطالعه در یک مطالعه ی جامع با پشتیبانی داده های آماری، می تواند از نتایج حاصل شده در این مطالعه پشتیبانی نماید. هم چنین باید توجه شود که روابط معلم-دانش آموز و باورهای انگیزشی آنها برای این ارتباط، فرایندهای پیچیده ای هستند که ممکن است به طور کامل توسط طراحی مطالعه حاضر شناسایی نشده باشند و متغیرهای ثانویه ی دیگری نیز در کیفیت این روابط مؤثر باشند که باید در مطالعات عمیق تر مورد بررسی قرار گیرند.

یادداشت

مطالعات مورد بررسی با علامت ستاره مشخص شده اند.

References

- Aghdasi, S., MahdaviHezaaveh, M., & Safarkhaani, M. (2014). Teacher-Student Interaction in Primary Schools Succeeding and Failing in PIRLS 2006 and TIMSS 2007. *Quarterly Journal of Education*, 30(3), 93-120.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200.
- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.
- *Be, B. (2017). The student-teacher relationship factor affecting students' motivation. 21. Retrieved from <https://www.academia.edu/31715025/>
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 17(1), 69-81.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. In J. Juvonen, & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2005). Developing positive teacher-student relations. The educator's guide to preventing and solving discipline problems. Available from: http://www.ascd.org/publications/books/105124/chapters/Developing_Positive_Teacher-Student_Relations.aspx.
- Charalampous, K., Kokkinos, C. M., Apota, E., Iliadou, A., Iosifidou, M., Moysidou, S., & Vriza, E. (2016). Pre-adolescents' representations of multiple attachment relationships: The role of perceived teacher interpersonal behaviour. *Learning Environments Research*, 19, 63-86.
- Consortium on Chicago School Research. (2012). "Measures and Item Statistics in 2012 Student Surveys." Consortium on Chicago School Research, University of Chicago, <https://consortium.uchicago.edu/surveys>.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- *Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54.
- Esamorad, A. (2016). A Comparative Study of Social Behavioral Pathology among High School Students in Tehran. *QJRES*, 9(31), 211-26. [in Persian]
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Gallagher, K. C., & Mayer, K. (2006). Teacher-child relationships at the forefront of effective practice. *YC Young Children*, 61(6), 44.
- Gallup. P. (2014). "Great Jobs, Great Lives. The 2014 Gallup-Purdue Index Report." Washington, DC: Gallup
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
- Goldstein, L. S. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. New York: Peter Lang.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). National Association of School Psychologists.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Heatly, M. C., & Votruba-Drzal, E. (2017). Parent-and teacher-child relationships and engagement at school entry: Mediating, interactive, and transactional associations across contexts. *Developmental Psychology*, 53, 1042–1062.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418–426.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112, 38–60.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & human development*, 14(3), 319-327.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1.
- *Hunter, W. C., Jasper, A. D., Barnes, K., Davis, L. L., Davis, K., Singleton, J., ... & Scott, T. (2021). Promoting positive teacher-student relationships through creating a plan for Classroom Management On-boarding. *Multicultural Learning and Teaching*.
- *Inman, C. (2019). Examining Teacher-Student Relationships: Moving from Bullying to Caring (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville).
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social development*, 18(4), 915-945.
- Juvonen, J. J., & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2011). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. *Teacher's Modules*.
- Kohl, H. (1984). *Growing minds*. New York: Harper and Row.
- *Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth*, 22(4), 377-389.
- *Laksana, A., Tanduklangi, A., & Sartiah, D. P. (2019). The Significance of Teacher-Students Relationship and Students' Academic Achievement. *Journal of Language Education and Educational Technology (JLEET)*, 4(2), 1-12.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American educational research journal*, 36(4), 907-945.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47, 1–21.
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L., & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child development*, 79(6), 1818-1832.
- Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- *Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876.
- Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.
- Mashayekhi, Z., Nadi, M. A., & Karimi, F. (2020). provide a model for successful elementary school leadership based on grounded theory (GT). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(44), 181-210. [in Persian]
- *Mensah, B., & Koomson, E. (2020). Linking Teacher-Student Relationship to Academic Achievement of Senior High School Students. *Social Education Research*, 102-108.
- Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H., & Alvarez McHatton, P. (2009). Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: Implications for research and practice. *Remedial and Special Education*, 30(2), 108-125.

- Mikulincer, M. (2006). Attachment, caregiving, and sex within romantic relationships. *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex*, 23-44.
- Morganett, L. (1995). Ten tips for improving teacher-student relationships. *Social Education*, 59, 27-28.
- Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34(3), 292-337.
- *Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703.
- Noblit, G. W. (2013). Culture Bound: Science, Teaching and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 238-249.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *Challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of caring. *Education Digest*, 61(3), 24-28.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American educational research journal*, 44(2), 340-369.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pomeroy, E. (2005). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. In *Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools* (pp. 111-126). Routledge.
- Rogers, D. L., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Schaps, E. (2009). Creating caring school communities. *Leadership*, 8-11.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Shepherd, T. L., & Linn, D. (2015). *Behavior and classroom management in the multicultural classroom: Proactive, active, and reactive strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Thompson, A. (1998). Not the color purple: Black feminist lessons for educational caring. *Harvard Educational Review*, 68(4), 522-554.
- Van Sickle, M., & Spector, B. (1996). Caring relationships in science classrooms: A symbolic interaction study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(4), 433-453.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 8, 877-895.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- West, R. (1994). Teacher-student communication: A descriptive typology of students' interpersonal experiences with teachers. *Communication Reports*, 7, 109-118.
- Williams-Johnson, M., Cross, D., Hong, J., Aultman, L., Osbon, J., & Schutz, P. (2008). "There Are No Emotions in Math": How Teachers Approach Emotions in the Classroom. *Teachers College Record*, 110(8), 1574-1610.
- Wright, R. (2004). Care as the "heart" of prison teaching. *The Journal of Correctional Education*, 55(3), 191-209.

- Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 407-433.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30, 485–494.
- *Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517–533.
- Zhou, D., Du, X., Hau, K. T., Luo, H., Feng, P., & Liu, J. (2020). Teacher-student relationship and mathematical problem-solving ability: mediating roles of self-efficacy and mathematical anxiety. *Educational Psychology*, 40(4), 473-489.