



بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان

۱. سید محمد علی علوی*: گروه روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). seyed.ma.alavi@gmail.com

شیوه استناددهی به این مقاله: علوی، سید محمد علی. (۱۴۰۴). بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان. *روان‌شناسی، آموزش و توسعه انسانی در مدارس*، ۱ (۶)، ۲۹-۱۶.

چکیده

هدف این پژوهش تبیین نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و تقویت مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری بود. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ نفر از معلمان و دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها پس از ضبط، پیاده‌سازی و چندین بار بازخوانی شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی و با کمک نرم‌افزار NVivo انجام گرفت. برای افزایش اعتبار داده‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور همکار پژوهشی، ثبت مسیر تحلیل و مقایسه مستمر کدها استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج چهار مقوله اصلی انجامید: «ایجاد امنیت روانی از طریق ارتباط حمایت‌گرانه»، «شفافیت ارتباطی و بازخورد غیرتهدیدکننده»، «گفت‌وگوی مشارکتی و شنیدن صدای دانش‌آموز» و «مدیریت تعارض و رفتارهای ارتباطی عادلانه». یافته‌ها نشان داد مهارت‌هایی مانند گوش‌دادن فعال، لحن محترمانه، استفاده از پرسش‌های باز، بازخورد توصیفی، پرهیز از تحقیر، توجه به تفاوت‌های فردی و ایجاد فرصت برابر برای اظهارنظر می‌تواند ترس از اشتباه، نگرانی از قضاوت و اجتناب کلاسی را کاهش دهند. همچنین این مهارت‌ها موجب افزایش جرئت‌ورزی تحصیلی، مشارکت داوطلبانه، تعامل گروهی و احساس تعلق به کلاس می‌شوند. مهارت‌های ارتباطی معلمان نه تنها یک توانایی فردی، بلکه سازوکاری تربیتی و روان‌شناختی برای شکل‌دهی به فضای امن، فعال و یادگیرنده‌محور کلاس است. تقویت این مهارت‌ها در برنامه‌های توانمندسازی معلمان می‌تواند به کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان کمک کند.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های ارتباطی معلمان؛ اضطراب کلاسی؛ مشارکت فعال؛ امنیت روانی؛ تعامل معلم - دانش‌آموز؛ پژوهش کیفی.

Investigating the Role of Teachers' Communication Skills in Reducing Classroom Anxiety and Increasing Students' Active Participation

1. Seyed Mohammad Ali Alavi*: Department of School Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
seyed.ma.alavi@gmail.com

How to cite this article: Alavi, S. M. A. (2025). Investigating the Role of Teachers' Communication Skills in Reducing Classroom Anxiety and Increasing Students' Active Participation. *Psychology, Education, and Human Development in Schools*, 1(6), 16-29.

Abstract

This study aimed to explain the role of teachers' communication skills in reducing classroom anxiety and promoting students' active participation in the teaching–learning process. This qualitative study was conducted using thematic analysis. The participants consisted of 24 teachers and students from secondary schools in Tehran, Iran, selected through purposive sampling. Data were collected using semi-structured interviews, and sampling continued until theoretical saturation was reached. All interviews were recorded, transcribed verbatim, and reviewed repeatedly. Data were analyzed through open, axial, and selective coding with the assistance of NVivo software. To enhance trustworthiness, member checking, peer review, audit trail documentation, and constant comparison of codes were used. Data analysis led to the identification of four main categories: “creating psychological safety through supportive communication,” “communicative clarity and non-threatening feedback,” “participatory dialogue and listening to students' voices,” and “conflict management and fair communicative behavior.” The findings indicated that skills such as active listening, respectful tone, open-ended questioning, descriptive feedback, avoidance of humiliation, attention to individual differences, and providing equal opportunities for expression can reduce fear of mistakes, concern about judgment, and classroom avoidance. These skills also enhance academic assertiveness, voluntary participation, group interaction, and students' sense of classroom belonging. Teachers' communication skills are not merely individual competencies but also pedagogical and psychological mechanisms for creating a safe, active, and learner-centered classroom climate. Strengthening these skills in teacher professional development programs can contribute to reducing classroom anxiety and increasing students' active participation.

Keywords: Teachers' communication skills; classroom anxiety; active participation; psychological safety; teacher–student interaction; qualitative research.

کلاس درس صرفاً فضایی برای انتقال محتوای آموزشی نیست، بلکه محیطی اجتماعی، هیجانی و ارتباطی است که در آن کیفیت تعامل میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند مسیر یادگیری، انگیزش، مشارکت و سلامت روان تحصیلی دانش‌آموزان را شکل دهد. در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران حوزه روان‌شناسی تربیتی از الگوهای صرفاً شناختی یادگیری به سوی الگوهای چندبعدی معطوف شده است؛ الگوهایی که یادگیری را حاصل پیوند میان شناخت، هیجان، انگیزش و ارتباط می‌دانند. در چنین چشم‌اندازی، نقش معلم دیگر به انتقال‌دهنده دانش محدود نمی‌شود، بلکه معلم به‌عنوان تنظیم‌گر فضای روانی کلاس، تسهیل‌گر تعامل، الگوی ارتباطی و منبع حمایت هیجانی دانش‌آموزان شناخته می‌شود. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز با پیامدهایی مانند درگیری تحصیلی، پیشرفت، احساس تعلق، انگیزش، خودکارآمدی و کاهش رفتارهای اجتنابی مرتبط است (Roorda et al., ۲۰۱۱; Wentzel, ۱۹۹۷; Wubbels & Brekelmans, ۲۰۰۵).

یکی از مهم‌ترین ابعاد کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز، مهارت‌های ارتباطی معلم است. مهارت‌های ارتباطی در بافت آموزشی شامل مجموعه‌ای از توانایی‌های کلامی و غیرکلامی مانند گوش‌دادن فعال، وضوح بیان، همدلی، بازخورد سازنده، پرسشگری مؤثر، تنظیم لحن، مدیریت تعارض، احترام به تفاوت‌های فردی و توانایی ایجاد فضای گفت‌وگویی در کلاس است. این مهارت‌ها تعیین می‌کنند که دانش‌آموز چگونه پیام‌های آموزشی و هیجانی معلم را دریافت کند و تا چه اندازه کلاس را محیطی امن یا تهدیدکننده بداند. ارتباط معلم با دانش‌آموز زمانی اثربخش است که نه تنها انتقال پیام آموزشی را تسهیل کند، بلکه احساس ارزشمندی، دیده‌شدن و امکان مشارکت بدون ترس را نیز در دانش‌آموز تقویت نماید. در مطالعات ارتباطات آموزشی، رفتارهای ارتباطی مثبت معلمان با افزایش یادگیری عاطفی، شناختی و رفتاری دانش‌آموزان مرتبط دانسته شده‌اند (Frymier & Houser, ۲۰۰۰; Gorham, ۱۹۸۸; Teven & McCroskey, ۱۹۹۷).

اضطراب کلاسی یکی از پیامدهای مهم فضای ارتباطی نامناسب در مدرسه است. اضطراب کلاسی را می‌توان نوعی تنش، نگرانی یا ترس تجربه‌شده در موقعیت‌های آموزشی دانست که معمولاً در شرایطی مانند پاسخ‌دادن در برابر دیگران، پرسیده‌شدن از سوی معلم، انجام فعالیت گروهی، ارائه کلاسی، آزمون شفاهی یا مواجهه با اشتباه آشکار می‌شود. این اضطراب ممکن است باعث سکوت، کناره‌گیری، کاهش تمرکز، اجتناب از مشارکت، افت عملکرد و شکل‌گیری نگرش منفی نسبت به مدرسه شود. از منظر نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر ارزیابی آنان از میزان کنترل خود بر موقعیت و ارزش ادراک‌شده فعالیت‌های آموزشی قرار دارد (Pekrun, ۲۰۰۶). هنگامی که دانش‌آموز کلاس را محیطی قضاوت‌گر، تنبیهی یا تحقیرکننده تلقی کند، ادراک کنترل کاهش یافته و احتمال

تجربه اضطراب افزایش می‌یابد. در مقابل، ارتباط حمایت‌گرانه معلم می‌تواند با افزایش پیش‌بینی‌پذیری، احترام و فرصت اصلاح خطا، احساس کنترل دانش‌آموز را تقویت کند.

مشارکت فعال دانش‌آموزان نیز یکی از شاخص‌های کلیدی کیفیت یادگیری و اثربخشی تدریس محسوب می‌شود. مشارکت فعال تنها به حضور فیزیکی یا پاسخ‌دادن گهگاه محدود نیست، بلکه شامل درگیری رفتاری، شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموز در فرایند یادگیری است. فردریکس، بلومفلد و پاریس مشارکت تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی معرفی می‌کنند که ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی را دربرمی‌گیرد (Fredricks et al., ۲۰۰۴). در کلاس‌هایی که فضای ارتباطی باز، محترمانه و پاسخ‌گو وجود دارد، دانش‌آموزان بیشتر سؤال می‌پرسند، ایده‌های خود را بیان می‌کنند، در فعالیت‌های گروهی حضور فعال دارند و اشتباه را بخشی از فرایند یادگیری می‌دانند. در مقابل، در کلاس‌های مبتنی بر ترس، سرزنش یا ارتباط یک‌طرفه، مشارکت فعال جای خود را به سکوت، انفعال یا مشارکت نمایشی می‌دهد.

نظریه خودتعیین‌گری نیز چارچوب مناسبی برای فهم پیوند میان ارتباط معلم، اضطراب و مشارکت فراهم می‌کند. بر اساس این نظریه، سه نیاز بنیادین روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط‌مندی برای رشد انگیزش درونی و مشارکت پایدار ضروری‌اند (Deci & Ryan, ۲۰۰۰). مهارت‌های ارتباطی معلمان می‌توانند هر سه نیاز را تحت تأثیر قرار دهند. زمانی که معلم با احترام به صدای دانش‌آموز، امکان انتخاب و مشارکت را فراهم می‌کند، نیاز به خودمختاری تقویت می‌شود. هنگامی که بازخورد روشن، توصیفی و قابل‌استفاده ارائه می‌دهد، احساس شایستگی افزایش می‌یابد. همچنین، وقتی ارتباط معلم با دانش‌آموز مبتنی بر احترام، همدلی و توجه فردی است، نیاز به ارتباط‌مندی برآورده می‌شود. برآورده‌شدن این نیازها می‌تواند اضطراب کلاسی را کاهش و مشارکت فعال را افزایش دهد.

یکی از مؤلفه‌های محوری در این زمینه، رابطه عاطفی مثبت میان معلم و دانش‌آموز است. فراتر از مهارت‌های آموزشی، دانش‌آموزان به نشانه‌های ارتباطی معلم حساس‌اند؛ نشانه‌هایی مانند نگاه، لحن، نوع واکنش به اشتباه، شیوه خطاب‌کردن، فرصت‌دادن برای پاسخ، و میزان صبوری در برابر کندی یادگیری. پژوهش و نازل نشان داد ادراک دانش‌آموزان از مراقبت و حمایت معلم با انگیزش و تلاش تحصیلی آنان ارتباط دارد (Wentzel, ۱۹۹۷). همچنین، فرر و اسکینر نشان دادند احساس ارتباط‌مندی با معلم و مدرسه می‌تواند درگیری تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان را تقویت کند (Furrer & Skinner, ۲۰۰۳). بنابراین، مهارت‌های ارتباطی معلم را باید نه به‌عنوان مهارتی جانبی، بلکه به‌عنوان بخشی بنیادین از کیفیت تدریس و سلامت روانی کلاس در نظر گرفت.

از سوی دیگر، در کلاس‌های واقعی، ارتباط معلم با چالش‌هایی مانند تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، فشار برنامه درسی، تراکم کلاس، انتظارات والدین، رقابت تحصیلی و محدودیت زمانی روبه‌رو است. در چنین شرایطی، برخی معلمان ممکن است ناخواسته از شیوه‌های ارتباطی کنترل‌گر، تند، تحقیرآمیز یا یک‌طرفه استفاده کنند. این رفتارها می‌توانند به افزایش اضطراب کلاسی منجر شوند؛ به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که

حساسیت بیشتری نسبت به ارزیابی اجتماعی دارند یا سابقه شکست تحصیلی، اعتمادبه‌نفس پایین یا تجربه‌های منفی مدرسه‌ای داشته‌اند. در مقابل، حتی در کلاس‌های پرچالش، معلمانی که مهارت‌های ارتباطی پیشرفته دارند می‌توانند با ایجاد ساختار روشن، استفاده از زبان محترمانه، پاسخ‌گویی به نگرانی‌ها و تبدیل خطا به فرصت یادگیری، فضای کلاس را از حالت تهدید به حالت حمایت تغییر دهند.

پژوهش‌های مربوط به اقلیم کلاس نیز نشان می‌دهند که تعاملات روزمره معلم و دانش‌آموز در شکل‌گیری تجربه هیجانی یادگیری نقش اساسی دارد. جنینگز و گرینبرگ در مدل «کلاس اجتماعی - هیجانی مطلوب» تأکید می‌کنند که شایستگی اجتماعی و هیجانی معلم بر کیفیت روابط کلاسی، مدیریت کلاس و پیامدهای دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (Jennings & Greenberg, ۲۰۰۹). این دیدگاه نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی معلم تنها بر سطح فردی دانش‌آموزان اثر ندارد، بلکه به‌تدریج هنجارهای ارتباطی کل کلاس را شکل می‌دهد. اگر معلم خطا را با تحقیر پاسخ دهد، دانش‌آموزان نیز ممکن است یکدیگر را قضاوت کنند؛ اما اگر معلم خطا را با توضیح، بازخورد و حمایت مدیریت کند، فرهنگ یادگیری امن در کلاس تثبیت می‌شود.

۲۰
بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان از چند جهت اهمیت دارد. نخست آنکه بخش قابل‌توجهی از مداخلات آموزشی بر محتوای برنامه درسی، روش تدریس یا ارزشیابی متمرکزند، در حالی که تجربه زیسته دانش‌آموزان نشان می‌دهد کیفیت ارتباط معلم یکی از تعیین‌کننده‌ترین عوامل حضور فعال یا کناره‌گیری آنان در کلاس است. دوم آنکه اضطراب کلاسی اغلب به‌صورت پنهان تجربه می‌شود و ممکن است با برچسب‌هایی مانند کم‌کاری، بی‌علاقگی یا کم‌استعدادی تفسیر شود، در حالی که ریشه آن می‌تواند در ترس از قضاوت یا تجربه ارتباطی ناایمن باشد. سوم آنکه مشارکت فعال دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی امروز یک ضرورت است، زیرا یادگیری معنادار، تفکر انتقادی، حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی بدون حضور فعال دانش‌آموزان در تعاملات کلاسی تحقق نمی‌یابد.

با وجود اهمیت این موضوع، بسیاری از مطالعات موجود عمدتاً به رابطه کلی معلم - دانش‌آموز، اقلیم کلاس یا مشارکت تحصیلی پرداخته‌اند و کمتر به تجربه‌های عمیق دانش‌آموزان و معلمان درباره سازوکارهای ارتباطی کاهش‌دهنده اضطراب و تقویت‌کننده مشارکت توجه کرده‌اند. پژوهش کیفی می‌تواند با تمرکز بر روایت‌ها، معانی و تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان، ابعاد پنهان این پدیده را آشکار کند؛ برای مثال اینکه دانش‌آموزان دقیقاً چه نوع رفتار ارتباطی معلم را تهدیدکننده یا حمایتگر تجربه می‌کنند، چه عواملی باعث می‌شود از پاسخ‌دادن در کلاس بترسند، و چه ویژگی‌هایی در ارتباط معلم آنان را به مشارکت فعال ترغیب می‌کند. از سوی دیگر، تجربه معلمان نیز می‌تواند نشان دهد که آنان چگونه میان حفظ نظم، پیشبرد برنامه درسی و ایجاد ارتباط حمایتگرانه تعادل برقرار می‌کنند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد تا نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان را از منظر معلمان و دانش‌آموزان مدارس شهر تهران بررسی کند. تمرکز اصلی پژوهش بر شناسایی مؤلفه‌های ارتباطی مؤثر، سازوکارهای اثرگذاری این مؤلفه‌ها و پیامدهای ادراک‌شده آن‌ها در فضای کلاس بود. انتظار می‌رود یافته‌های این مطالعه بتواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان، اصلاح الگوهای تعامل کلاسی و توسعه مداخلات مدرسه‌محور در حوزه سلامت روان تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان فراهم سازد.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی از آن جهت مناسب بود که هدف مطالعه، سنجش کمی متغیرها یا آزمون فرضیه‌های از پیش تعیین‌شده نبود، بلکه پژوهش در پی فهم عمیق تجربه‌ها، برداشت‌ها و معانی مشارکت‌کنندگان درباره نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان بود. تحلیل مضمون به پژوهشگر امکان می‌دهد الگوهای معنایی تکرارشونده در داده‌های متنی را شناسایی کرده و آن‌ها را در قالب مقوله‌ها و مضامین سازمان‌دهی کند (Braun & Clarke, ۲۰۰۶). در این مطالعه، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با کمک نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند.

جامعه پژوهش شامل معلمان و دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند تا افرادی وارد مطالعه شوند که تجربه مستقیم و مرتبطی از تعاملات کلاسی، اضطراب کلاسی و مشارکت دانش‌آموزان داشته باشند. معیارهای ورود برای معلمان شامل داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس، اشتغال در مدارس متوسطه شهر تهران و تمایل به مشارکت در مصاحبه بود. معیارهای ورود برای دانش‌آموزان شامل تحصیل در دوره متوسطه، تجربه حضور در کلاس‌های حضوری، توانایی بیان تجربه‌های خود و رضایت آگاهانه برای مشارکت بود. در مجموع، ۲۴ نفر شامل ۱۲ معلم و ۱۲ دانش‌آموز در پژوهش شرکت کردند. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از مصاحبه بیست‌ودوم، کد جدید معناداری به داده‌ها افزوده نشد و دو مصاحبه پایانی برای اطمینان از پایداری مقوله‌ها انجام گرفت.

داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه بر اساس هدف پژوهش و مرور ادبیات نظری تدوین گردید و شامل پرسش‌هایی درباره تجربه ارتباط معلم - دانش‌آموز، موقعیت‌های اضطراب‌زا در کلاس، رفتارهای ارتباطی کاهش‌دهنده نگرانی، عوامل افزایش‌دهنده مشارکت، تجربه بازخورد معلم و نحوه مدیریت اشتباه یا تعارض در کلاس بود. نمونه پرسش‌ها برای دانش‌آموزان عبارت بود از: «چه رفتارهایی از سوی معلم باعث می‌شود در کلاس راحت‌تر صحبت کنید؟»، «چه زمانی در کلاس احساس اضطراب می‌کنید؟» و «واکنش معلم به اشتباه شما چه اثری بر مشارکت بعدی شما دارد؟» نمونه پرسش‌ها برای معلمان نیز شامل این موارد بود: «برای کاهش

اضطراب دانش‌آموزان هنگام پاسخ‌دادن چه کارهایی انجام می‌دهید؟»، «چگونه دانش‌آموزان کم‌حرف یا مضطرب را به مشارکت دعوت می‌کنید؟» و «بازخورد دادن به دانش‌آموز را چگونه مدیریت می‌کنید تا تهدیدکننده نباشد؟»

مصاحبه‌ها به صورت فردی و در محیطی آرام انجام شد. مدت هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۶۰ دقیقه بود. با رضایت مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. پیش از آغاز مصاحبه، هدف پژوهش، محرمانگی اطلاعات، اختیاری بودن مشارکت و امکان انصراف در هر مرحله برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. برای حفظ محرمانگی، از کدهایی مانند T۱ تا T۱۲ برای معلمان و S۱ تا S۱۲ برای دانش‌آموزان استفاده شد.

تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری داده‌ها انجام شد. ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگر با کلیت داده‌ها آشنا شود. سپس کدگذاری اولیه انجام گرفت و واحدهای معنایی مرتبط با مهارت‌های ارتباطی معلمان، اضطراب کلاسی و مشارکت دانش‌آموزان استخراج شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب زیرمقوله‌ها ادغام شدند و سپس زیرمقوله‌ها در سطح انتزاعی‌تر به مقوله‌های اصلی تبدیل شدند. فرایند تحلیل با کمک نرم‌افزار NVivo انجام شد تا سازمان‌دهی کدها، بازیابی داده‌ها، مقایسه مضامین و مدیریت نقل‌قول‌ها با دقت بیشتری صورت گیرد. در طول تحلیل، از مقایسه مستمر داده‌ها استفاده شد؛ به این معنا که کدهای جدید با کدهای قبلی مقایسه شدند و مقوله‌ها به صورت تدریجی اصلاح گردیدند.

برای افزایش اعتبار پژوهش از راهبردهای پیشنهادی در مطالعات کیفی استفاده شد. نخست، بخشی از یافته‌های اولیه در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا میزان انطباق تفسیر پژوهشگر با تجربه آنان بررسی شود. دوم، فرایند کدگذاری و مقوله‌بندی توسط یک همکار آشنا با پژوهش کیفی مرور شد. سوم، مسیر تحلیل شامل تصمیم‌های کدگذاری، ادغام کدها و شکل‌گیری مقوله‌ها ثبت شد تا امکان پیگیری فرایند پژوهش فراهم شود. چهارم، از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان برای غنی‌سازی یافته‌ها و نشان‌دادن پیوند میان داده خام و تفسیر پژوهشگر استفاده شد. این راهبردها با معیارهای اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری در پژوهش کیفی همخوانی دارند

(Lincoln & Guba, ۱۹۸۵; Nowell et al., ۲۰۱۷).

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۴ نفر از معلمان و دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر تهران شرکت کردند. از میان مشارکت‌کنندگان، ۱۲ نفر معلم و ۱۲ نفر دانش‌آموز بودند. در گروه معلمان، ۷ نفر زن و ۵ نفر مرد بودند. سابقه تدریس معلمان بین ۵ تا ۲۳ سال بود؛ ۴ نفر دارای سابقه ۵ تا ۱۰ سال، ۵ نفر دارای سابقه ۱۱ تا ۱۵ سال و ۳ نفر دارای سابقه بیش از ۱۵ سال بودند. از نظر مدرک تحصیلی، ۸ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی بودند. در گروه دانش‌آموزان، ۷ نفر دختر و ۵ نفر پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۴ نفر در پایه دهم، ۴ نفر در

پایه یازدهم و ۴ نفر در پایه دوازدهم تحصیل می‌کردند. همچنین، ۱۴ نفر از مشارکت‌کنندگان از مدارس دولتی و ۱۰ نفر از مدارس غیردولتی انتخاب شدند. این تنوع به پژوهشگر کمک کرد تا تجربه‌های گوناگون از بافت‌های مختلف مدرسه‌ای در تحلیل داده‌ها منعکس شود.

تحلیل مصاحبه‌ها به استخراج چهار مقوله اصلی انجامید: (۱) ایجاد امنیت روانی از طریق ارتباط حمایت‌گرانه، (۲) شفافیت ارتباطی و بازخورد غیرتهدیدکننده، (۳) گفت‌وگوی مشارکتی و شنیدن صدای دانش‌آموز، و (۴) مدیریت تعارض و رفتارهای ارتباطی عادلانه.

نخستین مقوله نشان داد که یکی از مهم‌ترین نقش‌های مهارت‌های ارتباطی معلمان، ایجاد احساس امنیت روانی در کلاس است. مشارکت‌کنندگان بیان کردند زمانی که معلم با لحن آرام، نگاه غیرقضاوت‌گر، صبوری، احترام و توجه فردی با دانش‌آموزان برخورد می‌کند، دانش‌آموزان کمتر از اشتباه‌کردن می‌ترسند و راحت‌تر در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند. در این مقوله، کدهایی مانند «گوش دادن فعال»، «پرهیز از تمسخر»، «احترام به پاسخ ناقص»، «درک شرایط دانش‌آموز»، «دعوت آرام به مشارکت» و «حمایت پس از اشتباه» شناسایی شد. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی معلم می‌گوید اشکالی ندارد، فقط فکرت را بگو، من دیگر نمی‌ترسم اشتباه کنم. حتی اگر جوابم کامل نباشد، باز هم حرف می‌زنم. (S۴)» یکی از معلمان نیز بیان کرد: «من همیشه سعی می‌کنم قبل از اینکه از دانش‌آموز جواب بخواهم، فضای کلاس را آرام کنم. اگر بچه احساس کند قرار است قضاوت شود، دیگر مشارکت نمی‌کند. (T۲)» این یافته نشان می‌دهد که ارتباط حمایت‌گرانه معلم می‌تواند اضطراب ارزیابی و نگرانی از قضاوت همکلاسی‌ها را کاهش دهد.

دومین مقوله مربوط به نقش وضوح ارتباطی و شیوه بازخورددهی معلم بود. مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که ابهام در دستورالعمل‌ها، انتظارات نامشخص و بازخوردهای کلی یا سرزنش‌گرانه می‌تواند اضطراب کلاسی را افزایش دهد. در مقابل، هنگامی که معلم اهداف فعالیت، مراحل انجام کار، معیارهای ارزشیابی و دلیل اصلاح پاسخ را به‌روشنی توضیح می‌دهد، دانش‌آموزان احساس کنترل بیشتری بر موقعیت دارند. کدهای اصلی این مقوله شامل «توضیح روشن تکلیف»، «بازخورد توصیفی»، «اصلاح بدون سرزنش»، «تبدیل خطا به فرصت یادگیری»، «بیان انتظارات قابل فهم» و «راهنمایی مرحله‌به‌مرحله» بود. یکی از دانش‌آموزان اظهار کرد: «بعضی وقت‌ها اضطرابم از این است که نمی‌دانم معلم دقیقاً چه می‌خواهد. وقتی معلم مرحله‌ها را واضح می‌گوید، راحت‌تر شروع می‌کنم. (S۸)» یکی از معلمان نیز گفت: «اگر فقط بگویم غلط است، دانش‌آموز عقب می‌کشد. من سعی می‌کنم بگویم کجای پاسخ خوب بود و کجا باید بهتر شود. (T۷)» بنابراین، بازخورد غیرتهدیدکننده نه تنها اضطراب را کاهش می‌دهد، بلکه مشارکت بعدی دانش‌آموز را نیز حفظ می‌کند.

سومین مقوله نشان داد که مشارکت فعال زمانی افزایش می‌یابد که کلاس از ارتباط یک‌سویه به فضای گفت‌وگویی تبدیل شود. دانش‌آموزان زمانی بیشتر در کلاس مشارکت می‌کنند که احساس کنند صدای آنان شنیده می‌شود و پاسخ‌هایشان صرفاً برای نمره‌دهی یا قضاوت استفاده نمی‌شود. در این مقوله، کدهایی مانند «پرسش‌های باز»، «فرصت بیان نظر»، «توجه به تجربه دانش‌آموز»، «بحث گروهی»، «احترام به دیدگاه

متفاوت» و «دعوت از دانش‌آموزان کم‌حرف» استخراج شد. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی معلم فقط خودش حرف می‌زند، آدم حس می‌کند حضورش مهم نیست. ولی وقتی از ما می‌پرسد نظر شما چیست، کلاس زنده‌تر می‌شود. (S۲)» یکی از معلمان نیز بیان کرد: «بعضی دانش‌آموزان مستقیم داوطلب نمی‌شوند. من سؤال را طوری مطرح می‌کنم که جواب‌های مختلف قابل قبول باشد تا بچه‌ها جرئت کنند وارد بحث شوند. (T۱۰)» یافته‌ها نشان می‌دهد که شنیدن صدای دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌های برابر برای مشارکت می‌تواند احساس تعلق، اعتماد به نفس و درگیری فعال را افزایش دهد.

چهارمین مقوله به نقش عدالت ارتباطی و مدیریت تعارض در کاهش اضطراب و افزایش مشارکت مربوط بود. مشارکت‌کنندگان اشاره کردند که تبعیض، مقایسه، برجسب‌زنی و واکنش‌های تند معلم می‌تواند اضطراب کلاسی را تشدید و مشارکت را کاهش دهد. در مقابل، رفتار عادلانه، ثبات در برخورد، شنیدن توضیح دانش‌آموز و مدیریت محترمانه تعارض، فضای کلاس را قابل پیش‌بینی و امن می‌کند. کدهای این مقوله شامل «پرهیز از مقایسه تحقیرآمیز»، «رفتار برابر با دانش‌آموزان»، «حل مسئله به جای تنبیه»، «کنترل خشم معلم»، «گفت‌وگوی خصوصی در موقعیت‌های حساس» و «حفظ کرامت دانش‌آموز» بود. یکی از دانش‌آموزان بیان کرد: «اگر معلم جلوی همه دعوا کند، دیگر دوست نداری هیچ وقت چیزی بگویی. حتی اگر بلد باشی، ساکت می‌مانی. (S۱۱)» یکی از معلمان نیز گفت: «گاهی لازم است با دانش‌آموز جدی صحبت کنیم، اما این با تحقیر فرق دارد. اگر احترام حفظ شود، رابطه خراب نمی‌شود. (T۵)» این یافته نشان می‌دهد که عدالت ارتباطی معلم یکی از پایه‌های اعتماد کلاسی و مشارکت پایدار دانش‌آموزان است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های ارتباطی معلمان از طریق چهار سازوکار اصلی عمل می‌کنند: ایجاد امنیت روانی، شفاف‌سازی ارتباطی و بازخورد غیرتهدیدکننده، گفت‌وگوی مشارکتی و شنیدن صدای دانش‌آموز، و مدیریت عادلانه تعارض‌ها. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اضطراب کلاسی صرفاً پیامد ویژگی‌های فردی دانش‌آموز نیست، بلکه به شدت تحت تأثیر کیفیت تعاملات روزمره کلاس قرار دارد. همچنین مشارکت فعال دانش‌آموزان تنها با دعوت رسمی به پاسخ‌دادن ایجاد نمی‌شود، بلکه نیازمند فضایی ارتباطی است که در آن دانش‌آموز احساس کند اشتباه کردن، پرسیدن، نظر دادن و متفاوت فکر کردن پیامدهای تهدیدکننده ندارد.

در مقوله نخست، یافته‌ها نشان داد که ارتباط حمایت‌گرانه معلم نقش مهمی در ایجاد امنیت روانی و کاهش ترس از اشتباه دارد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که کیفیت رابطه عاطفی معلم - دانش‌آموز را یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم مشارکت و سازگاری تحصیلی می‌دانند. فراتحلیل رووردا و همکاران نشان داد روابط مثبت معلم - دانش‌آموز با درگیری تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد و روابط

منفی با کاهش مشارکت و پیامدهای نامطلوب مرتبط است. (Roorda et al., ۲۰۱۱) همچنین، یافته‌های ونتزل نشان می‌دهد ادراک دانش‌آموزان از مراقبت و حمایت معلم می‌تواند انگیزش و تلاش تحصیلی آنان را افزایش دهد. (Wentzel, ۱۹۹۷) در پژوهش حاضر نیز دانش‌آموزان بیان کردند زمانی که معلم با صبوری، احترام و پذیرش به پاسخ‌های آنان واکنش نشان می‌دهد، اضطرابشان کاهش می‌یابد و تمایل بیشتری به مشارکت پیدا می‌کنند. این یافته را می‌توان با نظریه خودتعیین‌گری نیز توضیح داد؛ زیرا ارتباط حمایت‌گرانه معلم نیاز روان‌شناختی دانش‌آموز به ارتباط‌مندی را برآورده می‌کند و از این طریق انگیزش و مشارکت را افزایش می‌دهد. (Deci & Ryan, ۲۰۰۰)

در مقوله دوم، شفافیت ارتباطی و بازخورد غیرتهدیدکننده به‌عنوان عامل مهمی در کاهش اضطراب کلاسی شناسایی شد. دانش‌آموزان زمانی دچار اضطراب بیشتری می‌شدند که دستورالعمل‌ها مبهم، انتظارات نامشخص یا بازخوردها سرزنش‌گرانه بود. این یافته با نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت همخوانی دارد؛ زیرا بر اساس این نظریه، اضطراب تحصیلی زمانی افزایش می‌یابد که دانش‌آموز کنترل کمی بر موقعیت احساس کند یا پیامدهای موقعیت را تهدیدکننده بداند. (Pekrun, ۲۰۰۶) شفافیت معلم در توضیح تکلیف، معیار ارزشیابی و مسیر اصلاح خطا می‌تواند ادراک کنترل را افزایش دهد. از سوی دیگر، بازخورد توصیفی و سازنده، خطا را از نشانه شکست به فرصتی برای یادگیری تبدیل می‌کند. این نتیجه با ادبیات مربوط به بازخورد آموزشی نیز همسو است؛ زیرا بازخورد مؤثر باید مشخص، قابل فهم، مرتبط با عملکرد و معطوف به بهبود باشد، نه اینکه صرفاً بر قضاوت کلی درباره توانایی دانش‌آموز تمرکز کند. (Hattie & Timperley, ۲۰۰۷) بنابراین، شیوه ارتباطی معلم هنگام اصلاح خطا می‌تواند تعیین کند که دانش‌آموز پس از اشتباه، مشارکت خود را ادامه دهد یا به سکوت و اجتناب روی آورد.

۲۵

در مقوله سوم، گفت‌وگوی مشارکتی و شنیدن صدای دانش‌آموز به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی افزایش مشارکت فعال شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد کلاس‌هایی که در آن‌ها معلم از پرسش‌های باز استفاده می‌کند، فرصت بیان نظر می‌دهد و پاسخ‌های متنوع را می‌پذیرد، مشارکت بیشتری را برمی‌انگیزند. این یافته با مفهوم مشارکت چندبعدی دانش‌آموزان همخوان است؛ مشارکت فعال نه تنها شامل رفتار قابل مشاهده مانند پاسخ‌دادن یا حضور در فعالیت‌ها، بلکه شامل درگیری هیجانی و شناختی نیز هست. (Fredricks et al., ۲۰۰۴) هنگامی که دانش‌آموز احساس کند دیدگاه او در کلاس ارزشمند است، درگیری هیجانی و شناختی او افزایش می‌یابد. همچنین، این یافته با مطالعات ارتباطات آموزشی همسو است که نشان داده‌اند رفتارهای ارتباطی مثبت معلم، از جمله صمیمیت ارتباطی، گوش‌دادن و تعامل دوسویه، با یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان مرتبط است. (Frymier & Houser, ۲۰۰۰; Gorham, ۱۹۸۸) در این مطالعه، دانش‌آموزان مشارکت را زمانی واقعی می‌دانستند که معلم نه فقط به پاسخ صحیح، بلکه به فرایند فکرکردن و بیان تجربه‌های آنان نیز توجه کند.

در مقوله چهارم، مدیریت تعارض و رفتارهای ارتباطی عادلانه یکی دیگر از ابعاد مؤثر در کاهش اضطراب و افزایش مشارکت بود. یافته‌ها نشان داد رفتارهایی مانند مقایسه تحقیرآمیز، برچسب‌زنی، برخورد تند در جمع و تبعیض میان دانش‌آموزان می‌تواند موجب سکوت، کناره‌گیری و اضطراب شود. در مقابل، رفتار عادلانه، شنیدن توضیح دانش‌آموز، گفت‌وگوی خصوصی در موقعیت‌های حساس و حفظ کرامت فردی، اعتماد کلاسی را تقویت می‌کند. این یافته با پژوهش‌هایی همخوانی دارد که نشان داده‌اند ادراک از عدالت، احترام و مراقبت در رابطه معلم - دانش‌آموز با انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان مرتبط است. (Teven & McCroskey, ۱۹۹۷; Wentzel, ۲۰۰۲) همچنین، مدل کلاس اجتماعی - هیجانی مطلوب نشان می‌دهد که شایستگی ارتباطی و هیجانی معلم در مدیریت رفتارهای کلاسی و شکل‌دادن به اقلیم مثبت کلاس نقش اساسی دارد. (Jennings & Greenberg, ۲۰۰۹) بنابراین، مدیریت تعارض صرفاً یک مهارت انضباطی نیست، بلکه بخشی از ارتباط تربیتی معلم است که می‌تواند یا اضطراب را تشدید کند یا احساس امنیت و مشارکت را حفظ نماید.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی معلمان نقش میانجی مهمی میان فضای روانی کلاس و رفتارهای یادگیرانه دانش‌آموزان دارند. معلم از طریق کلمات، لحن، بازخورد، واکنش به خطا، نحوه پرسشگری و مدیریت تعارض، پیام‌هایی ضمنی درباره ارزشمندی، شایستگی و امنیت دانش‌آموز منتقل می‌کند. اگر این پیام‌ها حمایتگر، روشن و عادلانه باشند، دانش‌آموز کلاس را محیطی برای رشد تجربه می‌کند؛ اما اگر پیام‌ها تهدیدکننده، مبهم یا تحقیرآمیز باشند، کلاس به فضایی برای اجتناب تبدیل می‌شود. این نتیجه با دیدگاه‌های معاصر درباره یادگیری اجتماعی - هیجانی همخوان است که بر نقش کیفیت روابط و اقلیم کلاس در یادگیری تأکید دارند. (Jennings & Greenberg, ۲۰۰۹; Skinner et al., ۲۰۰۸) بنابراین، کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال تنها با تغییر روش تدریس یا افزایش تکالیف محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند بازنگری در الگوهای ارتباطی معلم با دانش‌آموز است.

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی معلمان می‌توانند به‌عنوان یک مداخله پیشگیرانه در سطح کلاس عمل کنند. بسیاری از دانش‌آموزان پیش از آنکه نیازمند مداخله تخصصی روان‌شناختی باشند، به فضایی نیاز دارند که در آن ترس از اشتباه، تمسخر و قضاوت کاهش یابد. معلمانی که گوش‌دادن فعال، بازخورد سازنده، احترام ارتباطی و مدیریت آرام تعارض را به‌کار می‌گیرند، می‌توانند بخشی از فشارهای روانی روزمره دانش‌آموزان را کاهش دهند. از این منظر، کلاس درس می‌تواند یا منبع اضطراب باشد یا محیطی برای تجربه امنیت، رشد و مشارکت. این نکته با یافته‌های کورنلیوس-وایت همسو است که در فراتحلیل خود نشان داد روابط یادگیرنده‌محور معلم با پیامدهای مثبت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان همراه است. (Cornelius-White, ۲۰۰۷)

این پژوهش با وجود ارائه یافته‌های غنی، محدودیت‌هایی داشت. نخست، داده‌ها فقط از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و از روش‌های مکمل مانند مشاهده کلاسی، گروه کانونی یا تحلیل تعاملات واقعی کلاس استفاده نشد. دوم، مشارکت‌کنندگان از مدارس متوسطه

شهر تهران انتخاب شدند؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به سایر شهرها، دوره‌های تحصیلی یا بافت‌های فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. سوم، تجربه‌های گزارش شده بر اساس ادراک مشارکت‌کنندگان بود و ممکن است تحت تأثیر حافظه، تمایل به پاسخ اجتماعی مطلوب یا تجربه‌های خاص فردی قرار گرفته باشد. چهارم، به دلیل ماهیت کیفی مطالعه، هدف پژوهش تعمیم آماری نبود، بلکه فهم عمیق پدیده در بافت مورد مطالعه بود.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های ترکیبی استفاده کنند تا یافته‌های کیفی این مطالعه با داده‌های کمی درباره اضطراب کلاسی، مشارکت فعال، کیفیت رابطه معلم - دانش آموز و اقلیم کلاس تکمیل شود. همچنین، انجام مطالعات مشاهده‌ای در کلاس‌های واقعی می‌تواند نشان دهد که مهارت‌های ارتباطی معلمان چگونه در تعاملات روزمره بروز پیدا می‌کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند تفاوت نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان را بر اساس جنسیت، پایه تحصیلی، نوع مدرسه، رشته تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان بررسی کنند. همچنین، طراحی و ارزیابی برنامه‌های آموزشی برای تقویت مهارت‌های ارتباطی معلمان و سنجش اثر آن بر اضطراب و مشارکت دانش‌آموزان می‌تواند مسیر کاربردی مهمی برای مطالعات بعدی باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی معلمان، آموزش مهارت‌های ارتباطی را به عنوان بخشی اصلی از رشد حرفه‌ای معلمان در نظر بگیرند. این آموزش‌ها باید شامل گوش دادن فعال، بازخورد غیرتهدیدکننده، مدیریت گفت‌وگوی کلاسی، تنظیم لحن، مدیریت تعارض، پیشگیری از برچسب‌زنی و ایجاد فرصت برابر برای مشارکت باشد. همچنین، مدارس می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های عملی، مشاهده همکارانه کلاس و جلسات بازخورد حرفه‌ای، به معلمان کمک کنند تا الگوهای ارتباطی خود را بازبینی کنند. در سطح کلاس نیز توصیه می‌شود معلمان به صورت آگاهانه از زبان حمایتی، پرسش‌های باز، تشویق فرایندمحور و گفت‌وگوی محترمانه استفاده کنند تا دانش‌آموزان کلاس را محیطی امن برای پرسیدن، اشتباه کردن، اندیشیدن و مشارکت فعال تجربه کنند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های ارتباطی معلمان نقشی اساسی در کاهش اضطراب کلاسی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان دارند. یافته‌ها نشان داد ارتباط حمایت‌گرانه، شفافیت در بیان انتظارات، بازخورد غیرتهدیدکننده، شنیدن صدای دانش‌آموز، گفت‌وگوی مشارکتی و مدیریت عادلانه تعارض از مهم‌ترین سازوکارهایی هستند که از طریق آن‌ها معلم می‌تواند فضای روانی کلاس را تغییر دهد. هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند معلم آنان را می‌بیند، به سخن آنان گوش می‌دهد، اشتباه را با احترام اصلاح می‌کند و در برخوردها عادلانه رفتار می‌کند، اضطراب ناشی از قضاوت و شکست کاهش یافته و جرئت مشارکت افزایش می‌یابد. بنابراین، مهارت‌های ارتباطی معلمان باید به عنوان

یکی از مؤلفه‌های اصلی کیفیت تدریس، سلامت روان مدرسه و یادگیری فعال در نظر گرفته شود. تقویت این مهارت‌ها می‌تواند به شکل‌گیری کلاس‌هایی منجر شود که در آن‌ها دانش‌آموزان نه تنها یاد می‌گیرند، بلکه با امنیت، اعتماد و مشارکت رشد می‌کنند.

سپاسگزاری

از تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش باری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

فهرست منابع

۲۸

- Allen, J., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- 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(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>