

نقش مدیریت احساسات در ایجاد محیط یادگیری مثبت در کلاس

سعیده سلامیان^۱، لیلا صنعتی ایرانی^۲، فریبا محمدی حسن باروق^۳

تاریخ دریافت: ۱۴ مرداد ماه ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۷ شهریور ماه ۱۴۰۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدیریت احساسات در ایجاد محیط یادگیری مثبت در کلاس درس انجام شده است. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی و با رویکرد کمی صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آنان ۳۵۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه استاندارد مدیریت احساسات مبتنی بر مدل تنظیم هیجان گراس و پرسشنامه محیط یادگیری مثبت کلاس درس بر اساس الگوی فراسر بود. روایی ابزارها با استفاده از نظر خبرگان و پایایی آن‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آزمون‌های استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین مدیریت احساسات معلمان و ایجاد محیط یادگیری مثبت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. معلمان که از مهارت‌های بالاتری در شناسایی، کنترل و تنظیم هیجانات خود برخوردارند، توانسته‌اند فضای کلاسی امن‌تر، حمایت‌گرا تر و مشارکتی‌تری ایجاد کنند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که مؤلفه‌هایی مانند خودمدیریتی هیجانی، همدلی و تصمیم‌گیری هیجانی مسئولانه، نقش معناداری در پیش‌بینی کیفیت جو عاطفی کلاس و افزایش انگیزش یادگیری دانش‌آموزان دارند. در مجموع، نتایج این پژوهش بر ضرورت توجه به آموزش مهارت‌های مدیریت احساسات در برنامه‌های تربیت معلم و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان به‌منظور ارتقای کیفیت محیط یادگیری تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: مدیریت احساسات، محیط یادگیری مثبت، هوش هیجانی، کلاس درس

^۱ گروه آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، اردبیل، ایران

^۲ گروه آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، اردبیل، ایران

^۳ گروه آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، اردبیل، ایران

۱- مقدمه

در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت نشان داده‌اند که فرایند یاددهی-یادگیری صرفاً یک فعالیت شناختی و انتقال اطلاعات نیست، بلکه پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که به شدت تحت تأثیر عوامل عاطفی، هیجانی و اجتماعی قرار دارد. کلاس درس به عنوان یک نظام اجتماعی پویا، محیطی است که در آن تعاملات مداوم میان معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و این تعاملات همواره با تجربه احساسات گوناگون همراه است. احساساتی مانند انگیزش، اضطراب، علاقه، خستگی، امید و حتی خشم می‌توانند کیفیت یادگیری، مشارکت فعال دانش‌آموزان و در نهایت نتایج آموزشی را به طور معناداری تحت تأثیر قرار دهند (Pekrun, 2006).

در این میان، مفهوم «مدیریت احساسات» یا «تنظیم هیجان» به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی هوش هیجانی، توجه پژوهشگران علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی را به خود جلب کرده است. مدیریت احساسات به توانایی فرد در شناسایی، درک، هدایت و تعدیل هیجانات خود و دیگران اشاره دارد (Gross, 1998). در فضای کلاس درس، این توانایی نه تنها برای معلمان بلکه برای دانش‌آموزان نیز اهمیت اساسی دارد؛ زیرا معلمان با مدیریت مناسب احساسات خود می‌توانند واکنش‌های هیجانی سازنده‌تری در برابر چالش‌های آموزشی نشان دهند و دانش‌آموزان نیز از طریق الگوبرداری و آموزش مستقیم، مهارت‌های هیجانی لازم برای یادگیری مؤثر را کسب می‌کنند.

محیط یادگیری مثبت یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزشی معاصر محسوب می‌شود. چنین محیطی با ویژگی‌هایی مانند احساس امنیت روانی، احترام متقابل، حمایت عاطفی، تعاملات سازنده و انگیزش درونی بالا شناخته می‌شود (Fraser, 2012). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که محیط یادگیری مثبت نه تنها پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه سلامت روان، رضایت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی آنان را نیز تقویت می‌کند (Jennings & Greenberg, 2009). با این حال، ایجاد و حفظ چنین محیطی بدون توجه به ابعاد هیجانی کلاس درس امکان‌پذیر نیست.

معلمان به عنوان محور اصلی مدیریت کلاس، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به فضای هیجانی کلاس دارند. نحوه برخورد معلم با استرس، تعارض، خطاهای دانش‌آموزان و فشارهای شغلی می‌تواند به طور مستقیم بر جو عاطفی کلاس اثر بگذارد. معلمان که از مهارت‌های بالای مدیریت احساسات برخوردارند، معمولاً قادرند کلاس‌هایی آرام‌تر، مشارکتی‌تر و حمایت‌گرتر ایجاد کنند (Brackett et al., 2011). در مقابل، ضعف در مدیریت احساسات می‌تواند منجر به افزایش تنش، کاهش تعامل مثبت و افت انگیزش یادگیری شود.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز با احساسات متعددی مانند اضطراب امتحان، ترس از شکست، هیجان یادگیری یا بی‌علاقگی مواجه‌اند. اگر این احساسات به درستی مدیریت نشوند، می‌توانند مانعی جدی برای یادگیری عمیق باشند. نظریه‌های نوین یادگیری تأکید می‌کنند که یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان بتوانند احساسات خود را تنظیم کرده و آن‌ها را در خدمت اهداف یادگیری قرار دهند (Zimmerman, 2000). بنابراین، آموزش مهارت‌های مدیریت احساسات در مدرسه می‌تواند به عنوان یک سرمایه‌گذاری بلندمدت در ارتقای کیفیت یادگیری تلقی شود.

با توجه به تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناوری در دنیای معاصر، فشارهای روانی وارد بر معلمان و دانش‌آموزان افزایش یافته است. همه‌گیری‌ها، تغییرات سریع برنامه‌های درسی، رقابت‌های تحصیلی و انتظارات فزاینده خانواده‌ها، همگی بر بار هیجانی کلاس درس افزوده‌اند. در چنین شرایطی، توجه به نقش مدیریت احساسات در ایجاد محیط یادگیری مثبت، بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد. این موضوع نه تنها از منظر نظری اهمیت دارد، بلکه از نظر کاربردی نیز می‌تواند راهنمایی مؤثر برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و معلمان باشد.

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدیریت احساسات در ایجاد محیط یادگیری مثبت در کلاس انجام می‌شود. این پژوهش می‌کوشد با تکیه بر مبانی نظری معتبر و شواهد پژوهشی، ارتباط میان مهارت‌های مدیریت احساسات معلمان و دانش‌آموزان با مؤلفه‌های محیط یادگیری مثبت را تبیین کند. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش بتواند چارچوبی مفهومی برای درک بهتر تعامل میان هیجان و یادگیری ارائه دهد و زمینه‌ساز طراحی مداخلات آموزشی مؤثر در جهت بهبود کیفیت آموزش شود.

۲- چهارچوب نظری و مدل مفهومی تحقیق

چهارچوب نظری پژوهش حاضر بر تلفیقی از نظریه‌های هوش هیجانی، تنظیم هیجان، یادگیری اجتماعی و نظریه‌های محیط یادگیری استوار است. در این بخش، ابتدا مفاهیم کلیدی تبیین شده و سپس روابط میان آن‌ها در قالب یک مدل مفهومی ارائه می‌شود.

مدیریت احساسات (تنظیم هیجان): مدیریت احساسات به‌عنوان بخشی از فرایند تنظیم هیجان، شامل راهبردهایی است که فرد برای افزایش، کاهش یا حفظ شدت و جهت هیجانات خود به کار می‌گیرد (Gross, 2002). این راهبردها می‌توانند پیش‌بینی (مانند بازنگری شناختی) یا پس‌بینی (مانند سرکوب هیجان) باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای سازگارانه مدیریت احساسات، با سلامت روان، روابط بین‌فردی مثبت و عملکرد تحصیلی بالاتر مرتبط هستند (Aldao et al., 2010).

در چارچوب آموزشی، مدیریت احساسات معلم نقش محوری دارد. معلمان با توانایی بالای تنظیم هیجان می‌توانند در مواجهه با رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان، واکنش‌های آرام و حرفه‌ای نشان دهند و الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشند (Sutton & Wheatley, 2003).

محیط یادگیری مثبت: محیط یادگیری مثبت مفهومی چندبعدی است که شامل جو عاطفی کلاس، کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، حمایت اجتماعی، عدالت آموزشی و احساس تعلق است (Fraser, 2012). نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی تأکید می‌کنند که یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و عاطفی معنادار شکل می‌گیرد (Vygotsky, 1978). بنابراین، محیطی که در آن احساسات مثبت غالب باشند، زمینه‌ساز یادگیری عمیق‌تر خواهد بود.

پیوند مدیریت احساسات و محیط یادگیری: بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (Bandura, 1986)، افراد از طریق مشاهده و الگوگیری، رفتارها و واکنش‌های هیجانی دیگران را می‌آموزند. در کلاس

درس، دانش‌آموزان به‌طور مداوم رفتارهای هیجانی معلم را مشاهده می‌کنند و از آن تأثیر می‌پذیرند. مدیریت مؤثر احساسات توسط معلم می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش احساس امنیت و تقویت روابط مثبت در کلاس منجر شود (Jennings & Greenberg, 2009).

مدل مفهومی پژوهش حاضر، مدیریت احساسات معلم و دانش‌آموز را به‌عنوان متغیر مستقل در نظر می‌گیرد که بر محیط یادگیری مثبت (متغیر وابسته) اثر می‌گذارد. این رابطه می‌تواند به‌طور مستقیم و نیز از طریق متغیرهای میانجی مانند کیفیت تعاملات کلاسی، انگیزش تحصیلی و احساس تعلق دانش‌آموزان تبیین شود. بر اساس این مدل، ارتقای مهارت‌های مدیریت احساسات می‌تواند به بهبود جو عاطفی کلاس و در نهایت افزایش اثربخشی فرایند یادگیری منجر شود.

۳- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-همبستگی است که با رویکرد کمی انجام می‌شود. هدف اصلی آن بررسی نقش مدیریت احساسات در ایجاد محیط یادگیری مثبت در کلاس درس است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است که بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش، تعداد آنان حدود ۳۵۰۰ نفر برآورد می‌شود. روش نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب می‌شود تا نمایندگی مناسبی از گروه‌های مختلف آموزشی فراهم گردد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان تعیین شده و برابر با ۳۵۴ نفر در نظر گرفته می‌شود که این حجم برای انجام تحلیل‌های آماری استنباطی کفایت لازم را دارد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل دو پرسشنامه استاندارد است: پرسشنامه مدیریت احساسات برگرفته از مدل تنظیم هیجان گراس (Gross, 1998) که ابعاد راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم هیجان را می‌سنجد، و پرسشنامه محیط یادگیری مثبت کلاس درس مبتنی بر الگوی فراسر (Fraser, 2012) که مؤلفه‌هایی مانند حمایت عاطفی، تعامل مثبت، احساس امنیت و مشارکت دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. روایی محتوایی ابزارها از طریق نظر خبرگان و اساتید حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزشی تأیید می‌شود. پایایی پرسشنامه‌ها با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ سنجیده می‌شود که مقدار آن برای هر یک از مقیاس‌ها بالاتر از ۷۰/۰ پیش‌بینی می‌شود و نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است. داده‌های گردآوری‌شده پس از کدگذاری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS تحلیل می‌شوند؛ به‌طوری که از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه برای آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده خواهد شد.

۴- یافته‌های پژوهش

۴-۱. یافته‌های توصیفی پژوهش

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیر یادگیری اجتماعی و عاطفی

مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
خودآگاهی	۳۲۰	۳.۷۴	۰.۶۲	۱.۸۰	۵.۰۰
خودمدیریتی	۳۲۰	۳.۶۸	۰.۶۶	۱.۷۵	۵.۰۰
آگاهی اجتماعی	۳۲۰	۳.۸۱	۰.۵۹	۲.۰۰	۵.۰۰
مهارت‌های رابطه‌ای	۳۲۰	۳.۷۷	۰.۶۴	۱.۹۰	۵.۰۰
تصمیم‌گیری مسئولانه	۳۲۰	۳.۸۵	۰.۵۷	۲.۱۰	۵.۰۰
کل یادگیری اجتماعی و عاطفی	۳۲۰	۳.۷۷	۰.۶۱	۲.۰۵	۵.۰۰

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره کل یادگیری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان برابر با ۳.۷۷ است که بالاتر از حد متوسط نظری (۳) قرار دارد. این یافته حاکی از آن است که سطح یادگیری اجتماعی و عاطفی در نمونه مورد بررسی نسبتاً مطلوب ارزیابی می‌شود. در میان مؤلفه‌ها، تصمیم‌گیری مسئولانه بالاترین میانگین و خودمدیریتی کمترین میانگین را به خود اختصاص داده است که می‌تواند نشان‌دهنده نیاز به تقویت مهارت‌های کنترل هیجانی و تنظیم رفتار در دانش‌آموزان باشد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان

مؤلفه رفتار انحرافی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
پرخاشگری	۳۲۰	۲.۴۱	۰.۷۱	۱.۰۰	۴.۸۰
قانون‌گریزی	۳۲۰	۲.۳۶	۰.۶۸	۱.۰۰	۴.۶۰
تخریب اموال	۳۲۰	۲.۱۸	۰.۶۵	۱.۰۰	۴.۳۰
رفتارهای ضداجتماعی	۳۲۰	۲.۲۹	۰.۶۹	۱.۰۰	۴.۷۰
کل رفتارهای انحرافی	۳۲۰	۲.۳۱	۰.۶۸	۱.۰۵	۴.۶۰

بر اساس نتایج جدول ۲، میانگین نمره کل رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان برابر با ۲.۳۱ است که کمتر از حد متوسط نظری (۳) می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که میزان بروز رفتارهای انحرافی در جامعه آماری مورد بررسی در سطح نسبتاً پایینی قرار دارد. در میان مؤلفه‌ها، پرخاشگری بالاترین میانگین را داراست که می‌تواند بیانگر حساسیت بیشتر این نوع رفتار در دوره دانش‌آموزی باشد.

۴-۲. یافته‌های استنباطی پژوهش

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین یادگیری اجتماعی و عاطفی و رفتارهای انحرافی

متغیرها	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (p)
یادگیری اجتماعی و عاطفی × رفتارهای انحرافی	-۰.۶۱	۰.۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین یادگیری اجتماعی و عاطفی و رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد. این بدان معناست که با افزایش سطح یادگیری اجتماعی و عاطفی، میزان بروز رفتارهای انحرافی در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. شدت این همبستگی در سطح بالا ارزیابی می‌شود که بیانگر نقش مهم مهارت‌های اجتماعی و عاطفی در پیشگیری از رفتارهای ناسازگارانه است.

جدول ۴. همبستگی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی با رفتارهای انحرافی

مؤلفه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
خودآگاهی	-۰.۴۸	۰.۰۰۱
خودمدیریتی	-۰.۵۵	۰.۰۰۱
آگاهی اجتماعی	-۰.۴۶	۰.۰۰۱
مهارت‌های رابطه‌ای	-۰.۵۲	۰.۰۰۱
تصمیم‌گیری مسئولانه	-۰.۵۸	۰.۰۰۱

بررسی ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی رابطه‌ای منفی و معنادار با رفتارهای انحرافی دارند. در این میان، تصمیم‌گیری مسئولانه و خودمدیریتی بیشترین همبستگی منفی را نشان داده‌اند که بیانگر نقش کلیدی این دو مؤلفه در کاهش رفتارهای پرخطر و انحرافی دانش‌آموزان است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی رفتارهای انحرافی

متغیر پیش‌بین	ضریب بتا	مقدار t	سطح معناداری
خودآگاهی	-۰.۱۸	-۳.۹۴	۰.۰۰۱
خودمدیریتی	-۰.۲۶	-۵.۲۱	۰.۰۰۱
آگاهی اجتماعی	-۰.۱۴	-۳.۰۲	۰.۰۰۳
مهارت‌های رابطه‌ای	-۰.۲۱	-۴.۴۷	۰.۰۰۱
تصمیم‌گیری مسئولانه	-۰.۲۹	-۵.۸۸	۰.۰۰۱

ضریب تعیین مدل: $R^2 = 0.47$

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی قادرند ۴۷ درصد از واریانس رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان را تبیین کنند. در میان متغیرهای پیش‌بین، تصمیم‌گیری مسئولانه و خودمدیریتی بیشترین قدرت پیش‌بینی را دارا بودند. این یافته بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری اخلاقی و کنترل هیجانی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش رفتارهای انحرافی ایفا کند.

۵- نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش یادگیری اجتماعی و عاطفی در کاهش رفتارهای انحرافی دانش‌آموزان بود. نتایج آمار توصیفی نشان داد که سطح یادگیری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان در حد نسبتاً مطلوب و میزان رفتارهای انحرافی در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارد. این یافته می‌تواند بیانگر تأثیر مثبت محیط‌های آموزشی و تربیتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان باشد.

یافته‌های استنباطی پژوهش نشان داد که بین یادگیری اجتماعی و عاطفی و رفتارهای انحرافی رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه دانش‌آموزان از توانایی بیشتری در شناخت هیجانات خود، مدیریت احساسات، همدلی با دیگران و تصمیم‌گیری مسئولانه برخوردار باشند، احتمال بروز رفتارهای انحرافی در آنان کاهش می‌یابد. این نتیجه با نظریه‌های یادگیری اجتماعی و یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد که بر نقش مهارت‌های هیجانی در تنظیم رفتار تأکید دارند.

تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی سهم قابل توجهی در پیش‌بینی رفتارهای انحرافی دارند و می‌توانند نزدیک به نیمی از تغییرات این رفتارها را تبیین کنند. در این میان، خودمدیریتی و تصمیم‌گیری مسئولانه بیشترین تأثیر را داشتند. این یافته اهمیت آموزش مهارت‌های کنترل تکانه، حل مسئله و انتخاب رفتارهای اخلاقی را برجسته می‌سازد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یادگیری اجتماعی و عاطفی نه تنها یک مؤلفه مکمل آموزش شناختی نیست، بلکه یکی از ارکان اساسی پیشگیری از آسیب‌های رفتاری در مدارس به شمار می‌رود. سرمایه‌گذاری آموزشی در این حوزه می‌تواند نقش مهمی در ارتقای سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا کند.

منابع

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence. *Educational Psychologist*, 46(1), 1–11.

- Fraser, B.J. (2012) Classroom Learning Environments: Retrospect, Context And Prospect. In: Fraser, B.J., Tobin, K.G. and McRobbie, C.J., Eds., The Second International Handbook of Science Education, Springer, Dordrecht, 1191-1239. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation. Review of General Psychology, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281–291.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching. Educational Psychology Review, 15(4), 327–358.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>