Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

Teacher–Student Relationships in Authoritarian English Language Teaching: Implications for Teacher Education

Vahid Ghafrooi [1], **Nasser Fallah** [2]✉, and **Behruz Lotfi Gaskaree** [3]

1. Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran. E-mail: Vahid.ghafrooi.pgs@uoz.ac.ir
2. *Corresponding author,* Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran. E-mail: nfallah@uoz.ac.ir
3. Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran. E-mail: lotfi@uoz.ac.ir

Article type:
Research Article

Received: 2026/05/30
Reviewed: 2026/06/13
Accepted: 2026/10/30
Published Online: 2026/11/05
Pages: 481-514

Keywords:
Authoritarian Context
EFL
High Power Distance
Teacher Education
Teacher–Student Relationships

ABSTRACT

Background and Objectives: Teacher–student relationships are a key component of the teaching–learning process, and they play a particularly important role in English language classrooms due to the interactive nature of language learning. In authoritarian educational contexts and cultures with high power distance, institutional norms often render classroom interactions formal, hierarchical, and cautious, which can hinder the development of collaborative relationships. This study aimed to explore English language teachers' professional experiences of teacher–student relationships in Sistan and Baluchestan province and to draw implications for teacher education. **Methods:** A qualitative design was adopted, using six-stage thematic analysis. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews with 18 participants, including 12 secondary school English teachers and 6 teacher educators, selected through purposive sampling. Data analysis was conducted concurrently with data collection using open, axial, and selective coding. **Findings:** Four main themes emerged: the ongoing tension between maintaining teacher authority and promoting collaborative interaction; the conflict between emotional accessibility and the need to preserve formal distance within cultural norms; the lack of systematic training in communication skills in teacher education programs; and the impact of grade-oriented assessment on the emergence of instrumental relationships in the classroom. **Conclusion:** Teacher–student relationships in this context are often formal and cautious, and teachers struggle to balance authority and intimacy. Strengthening communication skills training in teacher education and revising assessment practices may enhance classroom interactions.

Cite this Article: Ghafrooi, V., Fallah, N., & Lotfi Gaskaree, B. (2026). Teacher–Student Relationships in Authoritarian English Language Teaching: Implications for Teacher Education. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 12*(22), 481-514. https://doi.org/10.48310/itt.2026.23053.1365

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In English as a Foreign Language (EFL) pedagogy, classroom learning extends far beyond linguistic input and cognitive acquisition; it constitutes an inherently relational, affective, and socially negotiated enterprise. While contemporary educational paradigms increasingly advocate learner-centeredness, affective engagement, and collaborative dialogic inquiry, actual pedagogical practices across many non-Western settings remain heavily circumscribed by deeply entrenched authoritarian, high-power-distance, and test-dominated educational traditions. In contexts such as Sistan and Baluchestan province in southeastern Iran—characterized by pronounced cultural hierarchies, systemic educational deprivation, and conservative socio-normative expectations—the nature of the teacher–student relationship (TSR) becomes fundamentally fraught with socio-cultural, structural, and professional paradoxes.

Teachers operating within these centralized bureaucratic schooling systems are caught in an acute dilemma: they are simultaneously expected to cultivate an emotionally secure, interactive space for foreign language communication and to preserve rigid classroom authority, enforce behavioral discipline, and ensure high student achievement on high-stakes, standardized assessments (e.g., the national university entrance examination, or *Konkur*). Despite burgeoning global scholarship affirming that constructive, secure teacher–student bonds bolster students' self-regulated learning (SRL), academic resilience, communicative willingness, and psychological well-being, empirical research scrutinizing how teachers perceive, negotiate, and internalize these relational tensions within authoritarian EFL ecologies remains scarce. To address this empirical and conceptual void, this qualitative study investigates how Iranian EFL teachers and teacher educators in Sistan and Baluchestan experience, articulate, and sustain relational dynamics with their learners, and illuminates how cultural, institutional, and pedagogical constraints shape and reconfigure these relational practices.

Research Questions

1. How do English language teachers in Sistan and Baluchestan province experience and describe their relationships with students?
2. What cultural, educational, and institutional factors influence the formation and sustainability of teacher–student relationships in EFL classrooms within this context?

Literature Review

The theoretical foundation of this study integrates Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006), Hofstede's Cultural Dimensions Theory (specifically, power distance; Hofstede, 1986, 2001), Self-Regulated Learning frameworks (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004), and models of Teacher Professional Identity and Agency (Bullough, 2011; Kelchtermans, 2009). Sociocultural perspectives posit that language learning is socially mediated, positioning the teacher–student relationship as the primary conduit for scaffolded linguistic growth and identity construction. However, viewed through Hofstede's high-power-distance lens, traditional classrooms institutionalize strict asymmetry: teachers are revered as unquestioned authority figures, while students occupy subordinate, passive roles (Lotfi Gaskaree et al., 2026; Matsumoto, 2002).

Empirical research confirms that empathic, non-threatening relationships serve as an external regulatory resource, effectively lowering language anxiety while fostering academic buoyancy, engagement, and self-efficacy (Mercer & Dörnyei, 2020; Roorda et al., 2011; Zhang, 2024). Conversely, studies in centralized, transmission-oriented systems reveal that instructors often associate affective closeness with a loss of authority and classroom disorder (Hargreaves, 2000; Khani & Gaskaree, 2024). Furthermore, teacher education programs remain disproportionately focused on linguistic knowledge and decontextualized methods, largely ignoring relational and socio-emotional competencies (Salimi & Rad, 2024). Consequently, practicing teachers must navigate the complex demands of classroom

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

relationships through trial and error, relying on tacit folk pedagogies rather than systematic pedagogical reflexivity (Day & Gu, 2007).

Methodology

To capture the contextualized nuances of pedagogical relationships in depth, this study adopted a qualitative, inductive thematic design guided by Braun and Clarke's (2006) six-phase framework. The participant pool was purposefully selected via maximum-variation sampling and comprised 18 key informants: 12 experienced high school EFL teachers (representing male and female public schools across urban and suburban districts) and 6 university teacher educators from Farhangian University and state higher education institutions in Sistan and Baluchestan. All participants possessed at least five years of professional teaching or teacher-training experience. Theoretical saturation was reached by the fifteenth interview, after which three supplementary interviews were conducted to ensure comprehensive thematic exhaustiveness. Data generation spanned three months and combined in-depth, semi-structured interviews (30–40 minutes each, across 10 core conceptual domains) with elicited professional biographical narratives and detailed, reflective post-interview field notes. Verbatim transcripts were imported into NVivo 12 and analyzed recursively through line-by-line open coding—yielding 110 initial conceptual codes—followed by thematic clustering, inductive cross-case synthesis, and rigorous thematic refinement. To ensure methodological rigor, trustworthiness was established in accordance with Lincoln and Guba's (1985) criteria through participant member checking, independent parallel coding with peer debriefing, detailed audit trails documenting analytical decisions, multi-source data triangulation, and sustained researcher reflexivity regarding institutional subjectivity.

Results

Thematic analysis revealed four overarching themes detailing the complex relational landscape of authoritarian EFL classrooms:

1. **Striking a Dynamic Balance Between Teacher and Student Power:**

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Participants articulated an ongoing, volatile struggle to transition from rigid, top-down knowledge-transmission models toward participatory, dialogic facilitation. This transitional space was metaphorically described as "walking on the edge of a blade," wherein attempts to democratize classroom discourse were frequently misread by learners as pedagogical weakness or an invitation to behavioral transgression.

2. **The Enduring Tension Between Approachability and Maintaining Authority:** Teachers grappled with profound social and familial conditioning. Prevailing socio-cultural norms, conservative parental expectations, and school disciplinary cultures dictate that professional dignity necessitates emotional detachment and aloofness. Warmth, humor, and empathic accessibility were perceived as precarious gambles that risked undermining classroom management.
3. **The Systemic Gap in Formal Teacher Education for Relational Competence:** Both classroom teachers and teacher educators universally condemned the lack of relational and socio-emotional training in official pre-service and in-service curricula. Informants highlighted that teacher education curricula prioritize grammar, pedagogy, and rote lesson planning, abandoning novice instructors to navigate relational crises, student alienation, and emotional distress through unguided, stressful trial and error.
4. **Dominance of Grade-Centered, Konkur-Driven Assessment Over Relational Action:** The institutional stranglehold of high-stakes, competitive, multiple-choice examinations (*Konkur*) and rigid summative grading frameworks instrumentalizes classroom interactions. Relational and affective practices are frequently dismissed as dispensable luxuries, forcing instructors to subordinate relational empathy to relentless syllabus coverage, rote drills, and test-oriented performance metrics.

Discussion

These findings demonstrate that teacher–student relationships in traditional

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EFL settings are not merely dyadic, private interpersonal affinities; they are socio-historically situated constructs perpetually shaped by institutional regimes, structural power relations, and socio-cultural paradigms. While Western literature promotes egalitarian, highly collaborative teacher–student dynamics, applying such models directly to high-power-distance contexts without cultural adaptation generates severe friction, pedagogical dissonance, and role ambiguity. In conservative contexts such as Sistan and Baluchestan, teachers cannot realistically abandon their authoritative roles overnight without risking pedagogical instability and professional vulnerability.

Instead, the findings advocate a culturally responsive, calibrated, and incremental approach to relationality. Teachers can cultivate psychological safety and supportive rapport through low-risk, contextualized instructional practices—such as personalized written feedback, discrete informal dialogues before or after class, and low-stakes small-group cooperative tasks—thereby humanizing the pedagogical space without compromising their culturally sanctioned professional standing. Furthermore, the findings call for decentering high-stakes summative examinations by introducing continuous formative assessment, dynamic performance-based tasks, and self-regulatory reflective logs that naturally bridge the communicative chasm between instructors and learners.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Conclusion

This study concludes that transforming relational dynamics in authoritarian EFL classrooms demands systemic structural reform across curriculum policy, assessment design, and teacher education. Sustainable pedagogical renewal cannot occur if relational competence is treated as an optional personality trait rather than a core professional requirement. Consequently, teacher education institutions (such as Farhangian University) must restructure their curricula to incorporate simulated clinical practice, critical relational reflexivity, scenario-based conflict resolution, and social-emotional learning frameworks.

By reconceptualizing relational competence as an essential, teachable pedagogical pillar alongside linguistic and pedagogical knowledge, educational policymakers can empower EFL teachers to transcend rigid authoritarian roles. This paradigm shift will allow them to foster emotionally secure, communicative classroom communities that nurture autonomous, self-regulated, and linguistically confident language learners.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The study was approved by the Ethics Committee of the University of Zabol (Ethics code: IR.UOZ.REC.1405.036).

Author Contributions

"Conceptualization, V.G. and N.F.; methodology, V.G. and N.F.; software, V.G.; validation, V.G., N.F., and B.L.G.; formal analysis, V.G.; investigation, V.G.; resources, N.F.; data curation, V.G.; writing—original draft preparation, V.G.; writing—review and editing, V.G., N.F., and B.L.G.; visualization, V.G.; supervision, N.F.; project administration, N.F. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Data Availability Statement

The data are available from the authors upon reasonable request.

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

During the preparation of this work, the authors used AI to improve the readability, grammar, and overall clarity of the final text. After using this tool, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the published article.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

روابط معلم و دانش‌آموز در آموزش زبان انگلیسی اقتدارگرا: دلالت‌هایی برای تربیت‌معلم

وحید غفرویی [۱]، ناصر فلاح [۲]✉، و بهروز لطفی گسکریی [۳]

۱. گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران. رایانامه: Vahid.ghafrooi.pgs@uoz.ac.ir

۲. *نویسنده مسئول*، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران. رایانامه: nfallah@uoz.ac.ir

۳. گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران. رایانامه: lotfi@uoz.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: روابط معلم–دانش‌آموز از عناصر بنیادین فرایند یاددهی–یادگیری است و در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، به دلیل ماهیت تعاملی یادگیری زبان، اهمیت دوچندان دارد. در بافت‌های اقتدارگرا و فرهنگ‌های دارای فاصله قدرت بالا، هنجارها و انتظارات نهادی اغلب تعاملات کلاسی را رسمی، سلسله‌مراتبی و محتاطانه می‌سازند و بر شکل‌گیری روابط مشارکتی اثر می‌گذارند. پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و بررسی دلالت‌های آن برای تربیت‌معلم در استان سیستان و بلوچستان انجام شد. **روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون شش‌مرحله‌ای انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق گردآوری شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۸ نفر بودند: ۱۲ معلم زبان انگلیسی در مدارس متوسطه و ۶ مدرس تربیت‌معلم. نمونه‌گیری هدفمند و با درنظرگرفتن تنوع تجربیات حرفه‌ای انجام شد. تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان با گردآوری انجام گرفت و مضامین از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی استخراج گردید. **یافته‌ها:** یافته‌ها چهار مضمون اصلی را نشان داد: تنش مداوم میان حفظ اقتدار معلم و تلاش برای ایجاد تعامل مشارکتی؛ تعارض میان دسترس‌پذیری عاطفی و ضرورت حفظ فاصله رسمی در چارچوب هنجارهای فرهنگی؛ کمبود آموزش نظام‌مند مهارت‌های ارتباطی در برنامه‌های تربیت‌معلم؛ و تأثیر ارزشیابی نمره‌محور بر شکل‌گیری روابط ابزاری در کلاس. **نتیجه‌گیری:** نتایج بیانگر آن است که روابط معلم–دانش‌آموز در این بافت اغلب رسمی و محتاطانه است و معلمان در ایجاد تعادل میان اقتدار و صمیمیت با چالش‌های میان‌سطحی مواجه‌اند. بر این اساس، تقویت آموزش مهارت‌های ارتباطی در برنامه‌های تربیت‌معلم و بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند زمینه بهبود تعاملات کلاسی را فراهم سازد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۸
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۴۸۱-۵۱۴

واژه‌های کلیدی:
آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی
آموزش رابطه‌محور
پژوهش کیفی
روابط معلم و دانش‌آموز
ساختارهای سلسله‌مراتبی
نظام آموزشی ایران

استناد به این مقاله: غفرویی، وحید، فلاح، ناصر، و لطفی گسکریی، بهروز. (۱۴۰۵). روابط معلم و دانش‌آموز در آموزش زبان انگلیسی اقتدارگرا: دلالت‌هایی برای تربیت‌معلم. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۲)، ۴۸۱-۵۱۴. https://doi.org/10.48310/itt.2026.23053.1365

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

روابط معلم و دانش‌آموز از ارکان بنیادین فرایند تعلیم‌وتربیت به شمار می‌آید و نقشی اساسی در شکل‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (غلامی، ۱۴۰۴). در بسیاری از نظام‌های تربیت‌معلم، توانایی ایجاد رابطه‌ای انسانی، حمایتگر و آموزشی با یادگیرندگان به‌عنوان بخشی از کفایت حرفه‌ای و کنش اخلاقی معلم در نظر گرفته می‌شود. یادگیری مؤثر صرفاً حاصل پردازش‌های شناختی نیست، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی و ارتباطی معنادار شکل می‌گیرد؛ تعاملاتی که می‌توانند انگیزش، مشارکت و احساس تعلق دانش‌آموزان به محیط یادگیری را تقویت کنند (Heydarizadeh et al., 2023).

اهمیت این روابط در حوزه آموزش زبان بیش‌ازپیش آشکار می‌شود؛ زیرا در این حوزه، تعامل انسانی نه‌تنها ابزار یادگیری، بلکه خودِ بستر و موضوع یادگیری نیز محسوب می‌شود. در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، کیفیت ارتباط میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند به‌طور مستقیم بر میزان مشارکت کلاسی، انگیزه یادگیری و رشد توانایی‌های ارتباطی زبان‌آموزان اثر بگذارد. بااین‌حال، شکل‌گیری این روابط در محیط‌های آموزشی مختلف تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فرهنگی، اجتماعی و نهادی قرار دارد. ازاین‌رو، بافت فرهنگی و اجتماعی هر جامعه می‌تواند شیوه تعاملات کلاسی و الگوهای ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز را به‌طور معناداری شکل دهد.

با وجود تأکید گسترده پژوهش‌ها بر اهمیت روابط مؤثر معلم و دانش‌آموز (Roorda et al., 2011)، چگونگی شکل‌گیری و تداوم این روابط در بافت‌های فرهنگی خاص همچنان نیازمند بررسی‌های عمیق‌تر است. به‌ویژه، هنوز به‌طور دقیق روشن نیست که ارزش‌های فرهنگی، ساختارهای اجتماعی و شیوه‌های آموزشی بومی چگونه بر تعاملات معلم و دانش‌آموز تأثیر می‌گذارند و معلمان در مواجهه با این شرایط چه راهبردهایی برای مدیریت روابط آموزشی خود اتخاذ می‌کنند.

این مسئله در برخی بافت‌های فرهنگی ایران اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. در جوامع سنتی، ازجمله استان سیستان و بلوچستان، فرایند آموزش زبان انگلیسی اغلب در چارچوب الگوهای اقتدارمحور و روابط سلسله‌مراتبی تجربه می‌شود (Borg, 2006؛ Matsumoto, 2002؛ Khani & Lotfi Gaskaree, 2024). چنین الگوهایی ممکن است فرصت شکل‌گیری روابط مشارکتی و تعاملات گفت‌وگومحور در کلاس را محدود سازند و در برخی موارد مانعی برای توسعه رویکردهای آموزشی تعاملی به شمار آیند. بااین‌حال، تجربه‌های زیستهٔ معلمان در چنین

بافت‌هایی کمتر به‌طور نظام‌مند موردمطالعه قرار گرفته است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعمیق درک از روابط آموزشی در کلاس‌های زبان انگلیسی ایران، به بررسی روابط معلم و دانش‌آموز در بافت فرهنگی استان سیستان و بلوچستان می‌پردازد. این مطالعه می‌کوشد نشان دهد که معلمان چگونه در مواجهه با الزامات فرهنگی و نهادی موجود، شیوه‌های ارتباطی و هویت حرفه‌ای خود را بازتعریف می‌کنند. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش افزون بر غنای ادبیات مربوط به روابط آموزشی در آموزش زبان، زمینه‌هایی برای بازاندیشی در برنامه‌های تربیت‌معلم و طراحی راهبردهای مؤثرتر برای حمایت و توانمندسازی معلمان در بافت‌های فرهنگی متنوع فراهم آورد. بر این اساس، پرسش‌های هدایت‌کننده پژوهش عبارت‌اند از:

۱) معلمان زبان انگلیسی در استان سیستان و بلوچستان روابط خود با دانش‌آموزان را چگونه تجربه و توصیف می‌کنند؟

۲) چه عوامل فرهنگی، آموزشی و نهادی بر شکل‌گیری و تداوم روابط معلم–دانش‌آموز در کلاس‌های زبان انگلیسی این بافت تأثیرگذارند؟

پیشینه پژوهش

روابط معلم-دانش‌آموز به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین تعاملات تربیتی و ستون‌فقراتِ فرایند یادگیری، نقشی تعیین‌کننده در بروندادهای یادگیری، تقویت انگیزش درونی، افزایش درگیری تحصیلی و ارتقای بهزیستی روانی-اجتماعی زبان‌آموزان ایفا می‌کند. در ادبیات معاصر آموزش زبان، این رابطه دیگر نه صرفاً یک کنش عاطفی یا فرعی، بلکه به‌عنوان یک صلاحیت حرفه‌ای و جزء جدایی‌ناپذیر از هویت تربیتی و کنشگریِ معلم بازتعریف شده است. بااین‌حال، ماهیت سیال و چندلایه این رابطه در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌شدت تحت تأثیر متغیرهای پیچیده‌ای نظیر هنجارهای فرهنگی، ساختارهای کلان نهادی، نظام‌های ارزشیابی و انتظارات اجتماعی قرار دارد. در ادامه، به‌منظور تدقیق شکاف پژوهشی، ادبیات موضوع با نگاهی انتقادی در دو سطح بین‌المللی و ملی بررسی می‌شود.

پژوهش‌های تجربی در اوایل دهه ۲۰۲۰ با تغییر پارادایم، بر نقش میانجی‌گرانه و کارکردیِ روابط معلم-دانش‌آموز در فرایندهای پیچیده یادگیری تمرکز کرده‌اند. برای نمونه، مطالعات این دوره با بهره‌گیری از طرح‌های پیمایشیِ کمی، هم‌بستگی معنادار و مستقیمی میان کیفیت

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ادراک‌شده از رابطه حمایتی و کاهش محسوس اضطراب زبان خارجی گزارش کردند. نقطه قوت این مطالعات، دقت در تحلیل‌های آماری و قابلیت تعمیم‌پذیری بالای نتایج است؛ اما ضعف بنیادین روش‌شناختی آن‌ها، تقلیل‌گرایی در بررسی تجربه زیسته است. این مطالعات به دلیل اتکا بر پرسش‌نامه‌های بسته، از درک پیچیدگی‌های تعاملی کلاس و لایه‌های پنهانِ معناپردازی معلمان بازمانده‌اند و قادر نیستند نشان دهند که چگونه روابط در موقعیت‌های خاصِ کلاس درس، ساخته یا بازتولید می‌شوند.

پژوهش‌های تجربی در اوایل دهه ۲۰۲۰ با تغییر پارادایم، بر نقش میانجی‌گرانه و کارکردیِ روابط معلم-دانش‌آموز در فرایندهای پیچیده یادگیری تمرکز کرده‌اند (Mercer & Dörnyei, 2020; Papi & Khajavy, 2021). برای نمونه، مطالعات این دوره با بهره‌گیری از طرح‌های پیمایشیِ کمی، هم‌بستگی معنادار و مستقیمی میان کیفیت ادراک‌شده از رابطه حمایتی و کاهش محسوس اضطراب زبان خارجی گزارش کردند (Derakhshan et al., 2022; Yahya et al., 2023). نقطه قوت این مطالعات، دقت در تحلیل‌های آماری و قابلیت تعمیم‌پذیری بالای نتایج است؛ اما ضعف بنیادین روش‌شناختی آن‌ها، تقلیل‌گرایی در بررسی تجربه زیسته است. این مطالعات به دلیل اتکا بر پرسش‌نامه‌های بسته، از درک پیچیدگی‌های تعاملی کلاس و لایه‌های پنهانِ معناپردازی معلمان بازمانده‌اند و قادر نیستند نشان دهند که چگونه روابط در موقعیت‌های خاصِ کلاس درس، ساخته یا بازتولید می‌شوند.(Khani & Gaskaree, 2024)

Svensäter and Rohlin (2022) با اتخاذ رویکردی انتقادی و جامعه‌شناختی، تأثیر مخرب ساختارهای بوروکراتیک و نظام‌های ارزشیابی نمره‌محور بر روابط آموزشی را تبیین کردند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که چگونه فشارهای سازمانی و تقاضاهای اداری، معلمان را به‌صورت ناخودآگاه به سمت رویکردهای ابزاری و سردِ آموزشی سوق می‌دهد. این پژوهش از حیث جامعیت در تحلیل پیوند میان سیاست‌گذاری آموزشی و کنش کلاسی، یک گام روبه‌جلو محسوب می‌شود، اما محدودیت آن در تمرکز صرف بر بافت‌های آموزشی توسعه‌یافته است؛ بنابراین، ظرفیت تبیینی آن برای بافت‌های اقتدارمحور و سنتی که فاصله قدرت در آن‌ها بالاست، محدود به نظر می‌رسد.

Yahya et al. (2023) رابطه معلم-دانش‌آموز را در پیوند با سازوکارهای خودتنظیمی تحصیلی واکاوی کردند. این پژوهش از حیث نظری بسیار غنی است، زیرا رابطه آموزشی را از سطح یک تعامل ساده فراتر برده و آن را مستقیماً به راهبردهای شناختیِ زبان‌آموز پیوند می‌زند.

بااین‌حال، ضعف این مطالعه در غفلت از چالش‌های حرفه‌ایِ معلم در مدیریت مرزهای شکننده میان صمیمیت و اقتدار در کلاس‌های واقعی است؛ چالشی که برای معلمانِ بافت‌های سنتی، بسیار حیاتی است. Chen and Liu(2024) و همچنین Zhang (2024) با تمرکز بر اضطراب زبانی و خودکارآمدی، اهمیتِ ایجاد فضای امن ارتباطی را برجسته کردند. نقطه قوت این پژوهش‌ها، تمرکز اختصاصی بر ماهیت تعاملی کلاس زبان و نقشِ حمایتگر معلم است. بااین‌وجود، این مطالعات عمدتاً با اتکا بر دیدگاه‌های گزارش‌شده توسط زبان‌آموزان تدوین شده‌اند و صدای خودِ معلمان را به‌عنوان کنشگران اصلیِ این تعاملات به حاشیه رانده‌اند. این یک‌سونگری در داده‌ها، مانع از درکِ تضادهای درونی معلمان در تعامل با دانش‌آموزان می‌شود.

درمجموع، ادبیات بین‌المللی اگرچه ازنظر روش‌شناختی و تنوع متغیرها پیشرفت چشمگیری داشته است، اما با دو چالش اساسی روبه‌روست: نخست، غلبه پارادایم‌های کمی که مانع از درک عمیقِ معناپردازی‌های ذهنی معلم از رابطه آموزشی می‌شود؛ و دوم، تمرکز مطلق بر بافت‌های فرهنگی غربی که باعث شده است نقشِ هنجارهای فرهنگی و ساختارهای سنتی در ساخت‌یافتگیِ روابط آموزشی مغفول باقی بماند.

در بافت ایران، مطالعات اخیر تلاش کرده‌اند تا این شکاف را با توجه به هنجارهای بومی و ویژگی‌های نظام آموزشی متمرکز پر کنند. Papi and Khajavi(2024) در پژوهشی پیمایشی به بررسی نقش تعاملات کلاسی پرداختند. نقطه قوت این پژوهش، حساسیت به شرایط خاصِ فرهنگی ایران است، اما به دلیل ماهیتِ کمی، از بازنمایی چالش‌های روزمره و راهبردهای انطباقی معلمان در مدیریتِ تنش میان اقتدار و صمیمیت ناتوان است و صرفاً به توصیفِ وضعیت موجود بسنده کرده است.

Derakhshan et al. (2023) با واکاوی ابعاد عاطفی یادگیری زبان، بر اهمیتِ حمایت عاطفی تأکید کردند. این پژوهش ازنظر کاربردی برای سیاست‌گذاران حائز اهمیت است؛ اما ضعف آن در عدمِ شناساییِ موانعِ نهادی و ساختاری (مانند سلطه بی‌چون‌وچرای آزمون‌مداری) است که معلمان را در ارائه چنین حمایتی محدود کرده و عملاً آنان را در وضعیتی پارادوکسیکال قرار می‌دهد. Zainullah et al. (2023) و همکاران به‌طور دقیق نشان داد که نظام‌های ارزشیابی نمره‌محور، ماهیت رابطه معلم-دانش‌آموز را به رابطه‌ای ابزاری و تراکنش‌محور تقلیل داده است. این مطالعه از منظر آسیب‌شناسیِ نظام آموزشی، بسیار دقیق و روشنگر است. بااین‌حال، محدودیتِ اصلیِ آن و سایر پژوهش‌های مشابه مانند افتخاری (۱۴۰۳)، تمرکز بیش‌ازحد بر

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

جمعیت‌های کلی آموزشی در کلان‌شهرها و فقدانِ توجه به تفاوت‌های بافتاریِ استانی (مانند ویژگی‌های متمایز فرهنگی و محرومیت‌های آموزشی در استان سیستان و بلوچستان) است. Lotfi and Khani (2024)با تحلیلی انتقادی نشان دادند که چگونه معلمان در مواجهه با هنجارهای فرهنگیِ حاکم، ناگزیر از بازتولید نقش‌های اقتدارگرا هستند. این مطالعه از حیث نوآوری در شناساییِ تنش‌های حرفه‌ای معلم، بسیار ارزشمند است، اما همچنان با کمبودِ پژوهش‌های کیفیِ متمرکز بر تجربه‌های زیسته در مناطق بافت‌های فرهنگی خاص روبروست که بتواند راهبردهای مقاومت یا انطباق معلمان را به‌دقت واکاوی کند.

روی‌هم‌رفته، مرور انتقادی متون نشان می‌دهد که علی‌رغم غنای ادبیات موجود در اثباتِ اهمیت روابط معلم-دانش‌آموز، سه شکافِ پژوهشی اساسی وجود دارد که این مقاله درصدد رفع آن‌هاست: (الف) سیطره رویکردهای کمی و پیمایشی که مانع از درک چگونگی مدیریتِ تعاملات و فرایندهای معناسازیِ معلمان در شرایط دشوار کلاس می‌شود؛ (ب) فقدان مطالعات کیفیِ بافت‌مند در بافت‌های جغرافیاییِ خاصی که واجدِ ویژگی‌های فرهنگیِ متمایز هستند (نظیر استان سیستان و بلوچستان)؛ و (ج) خلأ نظری و عملی در تبیینِ راهبردهای بومی که معلمان برای عبور از تنشِ همیشگی میان اقتدار نهادی و نیاز به رابطه‌مندی عاطفی به کار می‌گیرند.

بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پرکردن این شکاف‌ها و با اتخاذ رویکردی کیفی (تحلیل مضمون)، به بررسی عمیق تجربه‌های زیسته معلمان زبان انگلیسی در استان سیستان و بلوچستان می‌پردازد. این مطالعه در پی آن است تا با واکاوی روایت‌های معلمان، تصویری چندبعدی از سازوکارهای تعاملی، چالش‌های ساختاری و راهبردهای انطباقی آنان ارائه دهد و بدین‌سان، ضمن کمک به غنای ادبیات بومی، بینش‌های کاربردی برای برنامه‌ریزان آموزشی و تربیت‌معلم در مناطق کمتر برخوردار فراهم آورد.

چارچوب نظری

پژوهش حاضر بر چارچوبی نظری استوار است که روابط معلم-دانش‌آموز را پدیده‌ای چندلایه و برساخته در تعامل میان فرایندهای اجتماعی، ساختارهای فرهنگی و سازوکارهای روان‌شناختی در نظر می‌گیرد. این نگاه، تعاملات کلاسی را فراتر از کنش‌های صرفاً آموزشی تلقی کرده و آن‌ها را در بستر نظام‌های معنایی، روابط قدرت و زمینه‌های نهادی تحلیل می‌کند.

از منظر نظریه اجتماعی—فرهنگی ویگوتسکی، یادگیری ماهیتی اساساً اجتماعی و موقعیت‌مند

دارد. (ویگوتسکی[1]، ۱۹۷۸) در این چارچوب، تعاملات میان‌فردی نه متغیری جانبی، بلکه سازوکار اصلی شکل‌گیری دانش، معنا و هویّت یادگیری محسوب می‌شوند (Lantolf & Thorne, 2006) در آموزش زبان خارجی که ارتباط هم ابزار و هم هدف یادگیری است، کیفیت روابط آموزشی مستقیماً بر مشارکت، تمایل به تعامل، و ریسک‌پذیری ارتباطی یادگیرندگان اثر می‌گذارد (Hargreaves, 2000). از این منظر، رابطه‌مندی معلم نه صرفاً بعدی عاطفی، بلکه پیش‌شرط ساختاری برای دسترسی به فرصت‌های یادگیری تلقی می‌شود.

برای تبیین نقش بافت فرهنگی، این مطالعه از مفهوم فاصله قدرت بهره می‌گیرد (Hofstede, 1986). فاصله قدرت به میزان پذیرش نابرابری‌های اقتداری در یک نظام اجتماعی اشاره دارد و در بافت‌های بافاصله قدرت بالا، روابط آموزشی غالباً در چارچوب الگوهای سلسله‌مراتبی، اقتدار محور و نامتقارن شکل می‌گیرند (Lotfi et al. 2026) پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چنین ساختارهایی می‌توانند دامنه تعامل افقی، گفت‌وگو و مشارکت فعال را محدود سازند (Borg, 2006). در این چارچوب، روابط معلم - دانش‌آموز به‌مثابه کنش‌هایی زمینه‌ای فهم می‌شوند که معنا، مشروعیت و کارکرد آن‌ها در پیوند با هنجارهای فرهنگی تعریف می‌گردد.

این پژوهش همچنین بر نظریه خودتنظیمی یادگیری استوار است (Zmmerman, 2000). در این چارچوب، یادگیرندگان به‌عنوان عاملانی فعال در مدیریت شناخت، انگیزش و رفتار یادگیری در نظر گرفته می‌شوند (Pintrich, 2004). عوامل اجتماعی - به‌ویژه حمایت رابطه‌ای معلم - نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی، انگیزه درونی و مداومت در تلاش یادگیری ایفا می‌کنند (Schunk & DiBenedetto, 2020). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که روابط حمایتی معلم می‌توانند به‌عنوان منبعی تنظیمی عمل کرده و تاب‌آوری، مدیریت اضطراب و درگیری فعال یادگیرندگان را تقویت کنند (Hagenauer & Volet, 2014; Zhang, 2024). این پیوند در یادگیری زبان خارجی که با ناامنی ارتباطی و آسیب‌پذیری روان‌شناختی همراه است، اهمیتی مضاعف دارد (Mercer & Dörnyei, 2020).

علاوه بر ابعاد یادگیرنده‌محور، چارچوب نظری حاضر نقش معلم را به‌عنوان کنشگری حرفه‌ای و هویت‌مند موردتوجه قرار می‌دهد. بر اساس نظریه‌های هویّت حرفه‌ای معلم، کنش‌های آموزشی بازتابی از نظام باورها، ارزش‌ها و تفسیرهای معلمان از نقش حرفه‌ای خود هستند (Kelchtermans, 2009). رابطه‌مندی معلم در این چارچوب نه صرفاً مهارتی ارتباطی، بلکه

1. Vygotsky

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

بخشی از هویّت حرفه‌ای و کنش اخلاقی معلم محسوب می‌شود (Bullough, 2011). در بافت‌های نهادی و فرهنگی محدودکننده، معلمان ناگزیر از مذاکره مداوم میان انتظارات ساختاری، هنجارهای فرهنگی و جهت‌گیری‌های تربیتی خود هستند؛ فرایندی که رابطه‌مندی را به عرصه‌ای از عاملیت، سازگاری و بازسازی حرفه‌ای تبدیل می‌کند (Day & Gu, 2007).

درمجموع، چارچوب نظری این پژوهش روابط معلم-دانش‌آموز را در نقطه تلاقی سه سطح تحلیل مفهوم‌سازی می‌کند:

۱- تعاملات اجتماعی و یادگیری موقعیت‌مند.

۲- ساختارهای فرهنگی و روابط قدرت.

۳- فرایندهای خودتنظیمی و عاملیت حرفه‌ای معلم.

این چارچوب، مبنایی مفهومی برای بررسی تجربه‌های زیسته معلمان، عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر روابط آموزشی، و راهبردهای انطباقی آنان در بافت فرهنگی موردمطالعه فراهم می‌سازد.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شده است تا تجربه‌های زیسته و چالش‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در شکل‌دهی روابط معلم-دانش‌آموز در محیط فرهنگی و آموزشی خاص استان سیستان و بلوچستان موردبررسی قرار گیرد. روش کیفی مشخصِ دنبال شده در این مطالعه، تحلیل مضمون بر اساس چارچوب شش‌مرحله‌ای (Braun & Clarke, 2006) بود؛ بنابراین، این پژوهش در چارچوب روش‌هایی مانند پدیدارشناسی یا نظریه داده‌بنیاد طراحی نشده است، بلکه هدف آن شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای معنایی یا مضامین تکرارشونده در داده‌های کیفی بود. پژوهش کیفی به دلیل ممکن ساختن ثبت تجربیات زیسته، ادراک‌ها و تعاملات واقعی شرکت‌کنندگان در محیط‌های طبیعی، انتخاب مناسبی برای این مطالعه بوده است (Creswell & Poth, 2018). برای غنای بیشتر داده‌ها، از ترکیبی از روش‌های جمع‌آوری داده استفاده شد تا اعتبار یافته‌ها افزایش یابد. ابزارهای اصلی جمع‌آوری داده شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با تمرکز بر تجربه حرفه‌ای و کنش تعاملی معلمان و روایت‌های زندگی‌نامه‌ای با بازنمایی مسیر شکل‌گیری پنداشت حرفه‌ای معلمی بودند که در این مطالعه به‌عنوان منابع گردآوری داده به کار رفتند و نه به‌عنوان روش‌های تحلیلی مستقل. این ابزارها امکان بررسی لایه‌های عمیق‌تر عوامل اجتماعی - فرهنگی شکل‌دهنده روابط معلم و دانش‌آموز را در محیط فرهنگی مبتنی بر روابط سلسله‌مراتبی این استان فراهم کردند. این ترکیب روش‌ها علاوه بر

عمق‌بخشی به تحلیل و تفسیر داده‌ها، شرایط لازم را برای درک پویایی‌های زمانی و تاریخی روابط معلم و دانش‌آموز فراهم کرد.

نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت هدفمند انجام گرفت و گروهی شامل ۱۸ شرکت‌کننده، شامل ۱۲ معلم زبان انگلیسی باتجربه تدریس عملی از دبیرستان‌ها و ۶ مدرس تربیت‌معلم حوزه آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه‌های استان سیستان و بلوچستان، انتخاب شدند. معیار اصلی گزینش، داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس در حوزه زبان انگلیسی بود تا اطمینان حاصل شود شرکت‌کنندگان صاحب دیدگاه‌های مبتنی بر تجربه واقعی هستند. همچنین، تمایل شرکت‌کنندگان به‌اشتراک‌گذاری تجربیات در زمینه روابط معلم و دانش‌آموز مدنظر قرار گرفت (Patton, 2015).

برای دستیابی به تنوع حداکثری، از روش نمونه‌گیری تنوع بیشینه استفاده شد که عوامل دموگرافیک مانند سن، مدرک تحصیلی، از کارشناسی تا دکتری، سال‌های تجربه تدریس و نوع نهاد آموزشی، دبیرستان یا دانشگاه، را در بر گرفت. اندازه نمونه بر اساس اصل اشباع داده‌ها تعیین شد؛ یعنی جمع‌آوری داده تا زمانی ادامه یافت که مضامین جدید پدیدار نگردید و اطلاعات بیشتر ارزش‌افزوده‌ای نداشتند (Patton, 2015). در پژوهش حاضر، فرایند اشباع به‌صورت هم‌زمان با گردآوری و تحلیل اولیه داده‌ها دنبال شد؛ به این معنا که پس از هر مصاحبه، داده‌ها مرور و کدهای اولیه با داده‌های قبلی مقایسه شدند تا مشخص شود آیا اطلاعات تازه‌ای به مضامین در حال شکل‌گیری افزوده می‌شود یا خیر. بر اساس این فرایند، پس از مصاحبه پانزدهم، الگوهای معنایی اصلی تثبیت شدند و کد یا مضمون جدیدی که بتواند ساختار تحلیلی پژوهش را تغییر دهد، پدیدار نشد. بااین‌حال، سه مصاحبه دیگر نیز انجام شد تا از پایداری مضامین و کفایت داده‌ها اطمینان حاصل شود. این سه مصاحبه پایانی مضامین موجود، مانند انتظارات فرهنگی، تعادل میان اقتدار و دسترسی‌پذیری، مقاومت در برابر تغییر آموزشی و نقش حمایت سازمانی را تأیید کردند، اما مضمون تازه‌ای به تحلیل نیفزودند؛ بنابراین، اشباع داده‌ها در مصاحبه پانزدهم حاصل شد و مصاحبه‌های شانزدهم تا هجدهم برای تأیید اشباع و تقویت کفایت داده‌ها مورداستفاده قرار گرفتند.

برای افزایش شفافیت، پژوهشگر به جایگاه خود نیز توجه کرد: با توجه به آشنایی با زمینه فرهنگی منطقه، تلاش شد تا سوگیری‌های احتمالی از طریق تأمل انتقادی کنترل شود. همچنین، برای حفظ محرمانگی، به همه شرکت‌کنندگان نام‌های مستعار داده شد. ویژگی‌های دموگرافیک

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان جمع‌آوری داده‌ها

نام	جنسیت	سن	مدرک	رشته اصلی	تجربه تدریس (سال)
علی	مرد	۴۲	کارشناسی ارشد	*آموزش زبان انگلیسی*	۲۰
فاطمه	زن	۴۷	دکتری	زبان‌شناسی کاربردی	۲۵
حامد	مرد	۳۰	دانشجوی کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۷
لیلا	زن	۳۶	کارشناسی	ادبیات انگلیسی	۱۲
بهزاد	مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۱۰
مریم	زن	۵۰	دکتری	آموزش زبان انگلیسی	۲۸
رضا	مرد	۳۹	کارشناسی	*مترجمی زبان انگلیسی*	۱۵
سیمین	زن	۴۵	دکتری	آموزش زبان انگلیسی	۲۳
شیرین	زن	۲۹	کارشناسی	آموزش زبان انگلیسی	۶
امید	مرد	۴۱	کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۱۸
فائزه	زن	۳۸	کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۱۶
جواد	مرد	۳۱	دانشجوی کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۱۸
مینا	زن	۳۴	کارشناسی	آموزش زبان انگلیسی	۹
نوید	مرد	۵۲	دکتری	زبان‌شناسی انگلیسی	۳۰
فرهاد	مرد	۴۴	کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۲۰
پروانه	زن	۳۷	کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۱۳
الهام	زن	۲۸	کارشناسی	مترجمی زبان انگلیسی	۵
زهرا	زن	۳۳	دانشجوی کارشناسی ارشد	آموزش زبان انگلیسی	۹

جمع‌آوری داده‌ها

جمع‌آوری داده‌ها طی سه ماه انجام شد و دو روش اصلی به کار گرفته شد: مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و روایت‌های زندگی‌نامه‌ای (Patton, 2015; Murray, 2009). این دو روش به‌عنوان منابع تولید داده در چارچوب یک مطالعه کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون مورد استفاده قرار گرفتند. مصاحبه‌ها برای استخراج دیدگاه‌های معلمان و اساتید درباره چالش‌ها و نقش هنجارهای فرهنگی در روابط با دانش‌آموزان طراحی شدند. هر مصاحبه ۳۰ تا ۴۰ دقیقه طول کشید و بر اساس ترجیح شرکت‌کنندگان به فارسی یا انگلیسی برگزار شد. راهنمای مصاحبه شامل ده موضوع اصلی بود که جنبه‌های گوناگون روابط معلم و دانش‌آموز را پوشش می‌داد (پیوست الف). همه مصاحبه‌ها ضبط‌صوتی و به‌طور دقیق پیاده‌سازی شدند.

روایت‌های زندگی‌نامه‌ای نیز برای ثبت تجربیات گسترده‌تر شرکت‌کنندگان جمع‌آوری شد؛ به‌ویژه لحظات کلیدی که بر نگرش آن‌ها به روابط معلم و دانش‌آموز تأثیر گذاشته بود (Murray, 2009). این روش به معلمان فرصت داد تا بر سیر آموزشی خود، حوادث بحرانی و تأثیر پیشینه فرهنگی‌شان تأمل کنند و تصویری غنی از تکامل روابط در محیط آموزشی پراهمیت ایران ارائه دهند. **داده‌های حاصل از روایت‌های زندگی‌نامه‌ای همراه با داده‌های مصاحبه‌ها در یک فرایند واحد تحلیل مضمون بررسی شدند.** برای افزایش عمق داده‌ها، در برخی موارد از یادداشت‌های میدانی پس از هر مصاحبه استفاده شد تا مشاهدات غیرکلامی و زمینه‌ای نیز ثبت شوند.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل تماتیک یا تحلیل مضمون و بر اساس رویکرد شش‌مرحله‌ای Braun and Clarke (2006) انجام گرفت. انتخاب این روش به این دلیل بود که هدف پژوهش، تولید نظریه جدید، مانند نظریه داده‌بنیاد، یا دستیابی به ذات تجربه، مانند پدیدارشناسی، نبود؛ بلکه پژوهش در پی شناسایی و تفسیر الگوهای معنایی در تجربه‌های معلمان درباره روابط معلم و دانش‌آموز بود. این فرایند شامل مراحل: ۱. آشنایی با داده‌ها، ۲. تولید کدهای اولیه از تمامیت متن، ۳. جستجوی مضامین، یعنی ترکیب کدها در قالب مضامین بالقوه، ۴. بازنگری مضامین، یعنی اطمینان از انطباق آن‌ها با کدهای استخراجی و مجموعه داده‌ها، ۵. تعریف و نام‌گذاری مضامین، و ۶. نگارش گزارش نهایی بود.

این فرایند چرخه‌ای، امکان شناسایی الگوهای پرتکرار و روابط میان آن‌ها را بدون استفاده از مفاهیم نظریه داده‌بنیاد فراهم کرد. در مرحله کدگذاری، تمامی داده‌های مصاحبه و روایت‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی شدند تا ویژگی‌های معنایی داده‌ها استخراج و درنهایت در قالب مضامین اصلی سازمان‌دهی شوند. در این مرحله، درمجموع ۱۱۰ کد اولیه از کل داده‌ها استخراج شد. سپس کدهای مشابه یا هم‌پوشان از طریق مقایسه مستمر، بازبینی و ادغام شدند و در قالب چند خوشه مفهومی یا زیرمضمون سازمان یافتند. این زیرمضمون‌ها در مرحله بعد بر اساس قرابت معنایی و ارتباط با پرسش‌های پژوهش، در چهار مضمون اصلی دسته‌بندی شدند. مضامین پدیدار شده مانند انتظارات فرهنگی، مقاومت در برابر تغییر آموزشی، تعادل اقتدار و دسترسی‌پذیری، و نقش حمایت سازمانی مستقیماً به پرسش‌های پژوهشی پاسخ دادند. برای اطمینان از دقت و

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

سرعت در مدیریت تحلیل و کدگذاری داده‌های کیفی، از نرم‌افزار NVivo، نسخه ۱۲، استفاده شد. این نرم‌افزار برای سازمان‌دهی، ذخیره‌سازی و بازیابی داده‌ها به کار رفت، اما تصمیم‌گیری تحلیلی درباره کدها و مضامین توسط پژوهشگران انجام شد.

اعتباربخشی

برای تضمین اعتبار و پایایی، چندین راهکار به کار گرفته شد. تأیید اعضا با بازگرداندن یافته‌های اولیه به شرکت‌کنندگان برای دریافت بازخورد انجام گرفت تا تفسیرها دقیقاً دیدگاه‌های آن‌ها را بازتاب دهند (Lincoln. & Guba, 1985). همچنین، فرایند تحلیل توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام شد و سپس مضامین پیشنهادی در جلسات بحث همتایان مقایسه و بازبینی شدند تا از طریق بحث همتایان، اختلافات در نام‌گذاری و تفسیر مضامین حل شود. مسیر ممیزی کامل شامل مستند سازی همه تصمیمات، طرح‌های کدگذاری و مراحل تم سازی حفظ شد تا شفافیت و تکرارپذیری پژوهش افزایش یابد. علاوه بر این، از تثلیث منابع داده، یعنی مصاحبه و روایت‌های زندگی‌نامه‌ای، و تأمل‌پذیری پژوهشگر برای کاهش سوگیری استفاده شد تا استانداردهای سخت‌گیرانه پژوهش کیفی رعایت شود (Creswell & Poth, 2018).

ملاحظات اخلاقی

باتوجه‌به حساسیت موضوعات فرهنگی و سازمانی، اصول اخلاقی به‌طورجدی رعایت شد. همه شرکت‌کنندگان پس از آگاهی کامل از هدف پژوهش، حقوق شرکت‌کنندگان و اقدامات حفاظتی از داده‌ها و هویّت آن‌ها، رضایت‌نامه کتبی خود را ارائه نمودند. محرمانگی و ناشناس ماندن کاملاً تضمین شد و از نام‌های مستعار در همه مراحل استفاده گردید. همچنین، پژوهشگر در طول فرایند به رفاه عاطفی شرکت‌کنندگان توجه داشت و امکان خروج در هر مرحله را فراهم کرد. این رویه‌ها پژوهش را در چارچوب استانداردهای اخلاقی بین‌المللی قرارداد و پایه‌ای محکم برای کاوش چالش‌های روابط معلم و دانش‌آموز فراهم کرد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل مضامین داده‌ها، چهار مضمون اصلی را از دل تجربیات معلمان بیرون کشید که چالش‌های عمیق و چندلایه آن‌ها را در ساخت روابط سازنده با دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان

انگلیسی استان سیستان و بلوچستان نشان می‌دهد. این مضامین نه‌تنها مستقیماً به پرسش‌های پژوهشی پاسخ می‌دهند، بلکه تصویری زنده از کشمکش میان سنت‌های آموزشی ریشه‌دار و لزوم به‌کارگیری رویکردهای مشارکتی ترسیم می‌کنند. این مضامین حاصل فرایند نظام‌مندِ تحلیل تماتیک بوده و روابط میان آن‌ها مانند اینکه چگونه فشار نظام ارزیابی، چالش‌های فردی معلمان را تشدید می‌کند در تحلیل موردتوجه قرار گرفت. این مضامین علاوه بر بازتاب چالش‌های آموزشی، بیانگر فعالیت‌ها و رویکردهای مرسوم معلمی، پنداشت و هویّت معلمان در مواجهه با ایجاد تعامل سازنده با دانش‌آموزان را در بستر فرهنگی خاص منطقه آشکار می‌کنند. خلاصه‌ای از مضامین اصلی و زیرمضمون‌های استخراج‌شده در جدول ۲. ارائه شده است.

جدول ۲. مضامین اصلی و زیرمضمون‌های استخراج‌شده از تجربیات معلمان

ردیف	مضامین اصلی	زیرمضمون‌ها
۱	ایجاد اعتدال در قدرت معلم و دانش‌آموز	گذار از اقتدار به مشارکت، چالش‌های مدیریت کالس، تغییر نقش معلم به تسهیلگر
۲	تضاد میان دسترس‌پذیری معلم و حفظ فاصله حرفه‌ای	تعادل میان صمیمیت و انضباط، تأثیر انتظارات فرهنگی و والدین، ابهام در مسیر حرفه‌ای
۳	خلأ تربیت رسمی در پرورش شایستگی رابطه‌ای	نبود آموزش‌های تخصصی، اتکا به آزمون‌وخطا، نیاز به توسعه مهارت‌های تعاملی
۴	غلبه منطق ارزشیابی نمره-محور بر کنش رابطه‌ای	فضای رقابتی کلاس، نگاه ابزاری دانش آموزان به معلم، چالش‌های ارزشیابی تکوینی

۱) ایجاد اعتدال در قدرت معلم و دانش‌آموز

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان فرایند گذار از الگوی اقتدارمحور به تدریس مشارکتی را تحولی عمیق و همراه با تنش توصیف کرده‌اند. شرکت‌کنندگان معتقدند در الگوی اقتدارگرای رایج، معلم منبع اصلی دانش بوده و دانش‌آموزان نقش منفعل داشته‌اند، بنابراین ضرورت چندانی برای برقراری رابطه تعاملی احساس نمی‌شد. در مقابل، رویکرد مشارکتی نیازمند تغییر در نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیلگر است که این تغییر با چالش‌های مدیریت کلاس و مقاومت ذهنی معلمان و دانش‌آموزان همراه بوده است.

علی در این باره توضیح می‌دهد: «تدریس مشارکتی مهارت‌های واقعی زندگی را تقویت می‌کند، اما مدیریت گروه‌ها واقعاً کار ساده‌ای نیست. بعضی دانش‌آموزها خیلی زود بحث را در دست می‌گیرند و بعضی دیگر اصلاً جرئت حرف‌زدن پیدا نمی‌کنند. این‌که استقلال بدهیم؛ ولی کنترل کلاس از دست نرود، چالش همیشگی ماست» (علی، مصاحبه). جواد اظهار می‌کند: «برای

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ایجاد رابطه سازنده استاد و دانشجو اولاً باید شرایط لازم فراهم گردد. شرایط آن آموزش مشارکتی است. وقتی آموزش اقتدارگرا باشد بدون مشارکت، نیاز به ایجاد رابطه معلم - دانشجو موضوعیت پیدا نمی‌کند» (جواد، روایت‌های زندگی‌نامه‌ای). فاطمه با مقایسه دو رویکرد می‌گوید: «تابه‌حال ما محتوا را ارائه می‌دادیم و دانش‌آموزها فقط گوش می‌دادند و به خاطر می‌سپردند؛ اما یادگیری معنادار نیازمند ایجاد تعامل معنادار است که خود زمان و انرژی خیلی بیشتری می‌خواهد» (فاطمه، روایت‌های زندگی‌نامه‌ای). رضا نیز می‌گوید: «تشویق دانش‌آموزان به مشارکت فعال، صبر زیادی می‌طلبد. این‌که چطور بین اقتدار و کنترل معلم از یک‌سو، و همراهی و تعامل همکارانه از سوی دیگر توازن ایجاد کنیم، واقعاً شبیه راه‌رفتن روی لبه تیغ است.» (رضا، مصاحبه).

۲) تضاد میان قابل‌دسترسی بودن معلم و حفظ فاصله معلمی

شرکت‌کنندگان بر تلاش برای ایجاد تعادل میان صمیمیت (به‌عنوان شرط ارتباط سازنده) و حفظ اقتدار (از طریق ایجاد فا صله معلمی) تأکید دا شتند. یافته‌ها حاکی از آن ا ست که اگرچه معلمان به ضرورت دسترس‌پذیری برای کمک به یادگیری واقف‌اند، اما هنجارهای فرهنگی و انتظارات والدین، ورود به این تعاملات را چالش‌برانگیز کرده و گاهی صمیمیت با دانش‌آموزان را با کاهش احترام حرفه‌ای هم‌معنا می‌دانند.

فرهاد در این زمینه توضیح می‌دهد: «صمیمی بودن به این معنا نیست که انضباط را کنار بگذاریم. دانش‌آموزها برخورد دوستانه را دوست دارند، اما هم‌زمان به حرفه‌ای بودن معلم هم احترام می‌گذارند. این تعادل سخت است» (فرهاد، مصاحبه). زهرا به نگرانی والدین اشاره می‌کند: «گاهی والدین نگران می‌شوند و فکر می‌کنند این صمیمیت باعث ازبین‌رفتن احترام می‌شود. از نگاه آن‌ها، سخت‌گیری مساوی با تدریس مؤثر است» (زهرا، روایت‌های زندگی‌نامه‌ای). بهزاد می‌گوید: «وقتی الگوی مشخصی وجود ندارد، انگار در آب‌های ناشناخته حرکت می‌کنیم. دلمان می‌خواهد با دانش‌آموزها ارتباط بگیریم، اما نمی‌دانیم مسیر درست دقیقاً کدام است» (بهزاد، مصاحبه).

۳) خلأ تربیت رسمی در پرورش شایستگی رابطه‌ای معلم

شرکت‌کنندگان نبود آموزش رسمی و تخصصی درباره روابط معلم-دانش‌آموز را به‌عنوان یکی از موانع ا صلی شنا سایی کردند. طبق یافته‌ها، معلمان معتقدند بدون تربیت‌معلم به‌روز و مهارتی، آن‌ها در مواجهه با پیچیدگی‌های تعاملی و گذار از پارادایم‌های سنتی تنها با آزمون‌وخطا پیش می‌روند و فاقد توانایی‌های لازم برای مدیریت این روابط هستند.

مینا در این باره توضیح می‌دهد: «در برنامه‌های تربیت‌معلم، معمولاً به روابط معلم - دانش‌آموز توجهی نمی‌شود. ما به آموزشی نیاز داریم که فراتر از محتوا، ما را برای این پیچیدگی‌ها آماده کند» (مینا، مصاحبه). فائزه می‌گوید: «در کلاس‌های درس زبان انگلیسی، رابطه معلم و دانش‌آموز حیاتی است. بدون آموزش مناسب، مجبوریم همه‌چیز را با آزمون‌وخطا پیش ببریم و این اغلب خسته‌کننده است» (فائزه، روایت‌های زندگی‌نامه‌ای).

۴) غلبه منطق ارزشیابی نمره - محور بر کنش رابطه‌ای معلم

معلمان شرکت‌کننده نظام ارزشیابی نمره-محور را مانعی جدی برای شکل‌گیری روابط انسانی و حمایتی دانستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که تمرکز بر نمره و کنکور، کلاس درس را به فضایی رقابتی تبدیل کرده که در آن تعامل سازنده و ارزشیابی تکوینی (به‌عنوان ابزاری برای ارتقای رابطه) در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرد.

بهزاد توضیح می‌دهد: «دانش‌آموزها بیشتر ما را برای نمره گرفتن می‌بینند تا همراهی برای یادگیری. این فضای رقابتی رابطه سازنده را غیرمرتبط می‌سازد» (بهزاد، مصاحبه). فاطمه به نقش ارزشیابی تکوینی اشاره می‌کند: «ارزشیابی تکوینی مسیر یادگیری شخصی‌تر را باز می‌کند. ارزشیابی تکوینی بازخوردهای فراوان به همراه خواهد داشت که خود نیازمند تعامل و ایجاد رابطه سازنده است» (فاطمه، روایت‌های زندگی‌نامه‌ای).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش تصویری چندلایه و واقع‌بینانه‌ای از چالش‌های معلمان زبان انگلیسی در بافت موردمطالعه، یعنی استان سیستان و بلوچستان، ارائه می‌دهد؛ چالش‌هایی که در بستر تلاش برای شکل‌دهی روابط حمایتی و مشارکتی با دانش‌آموزان معنا می‌یابند. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که این دشواری‌ها صرفاً به مهارت‌های فردی معلمان محدود نیست، بلکه بازتاب تنش‌های عمیق‌تری در زیست حرفه‌ای معلمان و نحوه کنش، قضاوت و عاملیت اخلاقی آنان در کلاس درس است. درواقع، این یافته‌ها ریشه در تعارض ساختاری میان سنت‌های آموزشی اقتدارمحور (که ریشه در ارزش‌های فرهنگی احترام به معلم دارد) و الزامات رویکردهای نوین آموزش زبان دارد که بر تعامل، گفت‌وگو و ریسک‌پذیری زبانی تأکید می‌کنند (Khani & Lotfi, 2024). در این میان، گذار به روش‌های تعاملی، نیازمند بازتعریف اقتدار حرفه‌ای است؛ امری که با الگوهای ذهنی معلمان و انتظارات جامعه (مانند والدین) در تضاد است. البته، این

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

تفسیرها باید در محدوده بافت اجتماعی، فرهنگی و آموزشی استان سیستان و بلوچستان فهم شوند و لزوماً به سایر استان‌ها یا همه بافت‌های آموزشی ایران قابل‌تعمیم نیستند.

وجود چنین چالش‌هایی را می‌توان در این بافت خاص به‌عنوان بخشی از ماهیت حرفه معلمی در محیط‌های اقتدارگرا دانست، جایی که معلم ناگزیر است میان حفظ اقتدار نهادی و پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری تعاملی، به‌طور مستمر دست به قضاوت حرفه‌ای بزند. در این چارچوب، نظریه اجتماعی-فرهنگی (Vigotsky, 1978) افق تحلیلی مناسبی فراهم می‌کند. این نظریه یادگیری را فرایندی ذاتاً اجتماعی می‌داند و بر نقش تعامل در رشد شناختی تأکید دارد. بااین‌حال، یافته‌های حاضر نشان می‌دهند که اگرچه یادگیری فرایندی اجتماعی است، اما در بافت آموزشی موردمطالعه، تعامل اغلب به گفتگوهای دستوری و معلم‌محور تقلیل یافته است. این امر نه از سرِ ناآگاهی معلمان، بلکه به دلیل محدودیت‌های نهادی و نظام ارزشیابی نمره-محور است. در چنین شرایطی، رابطه آموزشیِ بسیار محدود، بیشتر به ابزار انتقال محتوا بدل می‌شود تا بستری برای رشد مشترک معلم و دانش‌آموز.

در مقایسه با پژوهش‌های انجام‌شده در محیط‌های غربی که روابط معلم-دانش‌آموز را عمدتاً در بُعد عاطفی و هیجانی توصیف کرده‌اند (Roorda et al., 2011)، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در بافت موردمطالعه، روابط آموزشی اغلب ماهیتی «ابزاری» پیدا می‌کنند و حول نمره، امتحان و ارزیابی رسمی سازمان می‌یابند. ازاین‌رو، این الگو باید به‌عنوان تفسیری وابسته به زمینه مطالعه حاضر در نظر گرفته شود، نه حکمی کلی درباره همه کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران. این تفاوت فرهنگی نشان می‌دهد که رابطه آموزشی در این زمینه پژوهشی، بیش از آنکه عرصه‌ای برای نزدیکی عاطفی باشد، بخشی از منطق حرفه‌ای معلم برای پاسخ‌گویی به مطالبات نهادی و اجتماعی است. این ویژگی، به‌عنوان یکی از وجوه نوآورانه پژوهش حاضر، بر اهمیت تحلیل رابطه در پیوند با ساختارهای ارزشی و سیاستی حاکم بر این بافت تأکید می‌کند؛ جایی که معلم برای بقای حرفه‌ای خود در سیستم، ناچار است از نزدیکی عاطفی اجتناب کرده و بر نقشِ رسمیِ خود تمرکز کند (Derakhshan et al., 2022).

گذار به روش‌های تعاملی-مشارکتی با محوریت رابطه معلم-دانش‌آموز، نگرانی‌هایی برای هر دو گروه معلم و دانش‌آموز ایجاد می‌کند. از یک سو، دانش‌آموزانی که به یادگیری غیرمشارکتی عادت کرده‌اند، مشارکت فعال را خارج از نقش موردانتظار خود تلقی می‌کنند؛ و ازسوی‌دیگر، معلمان با این دغدغه مواجه‌اند که تلاش برای ایجاد صمیمیت بیشتر موجب کاهش قدرت و

اقتدار معلم می‌گردد و امنیت حرفه‌ای معلمی را تضعیف می‌کند. به‌ویژه زمانی که در فرهنگ آموزشی قبلی، این برابری قدرت وجود نداشته است، ممکن است ناخواسته موجب سوءبرداشت رفتاری از جانب دانش‌آموزان شود. این مقاومت دوجانبه با یافته‌های پژوهش‌های اخیر در حوزه زبان انگلیسی ایران هم‌راستا است که نشان می‌دهد فاصله قدرت معلم و دانش‌آموز، باوجوداینکه خودکارآمدی دانش‌آموزان را کاهش داده، همچنان به‌عنوان یک هنجار پذیرفته‌شده، مورد تقاضای دست‌اندرکاران آموزشی است (Papi & Khajavi, 2021). بااین‌حال، هم‌راستایی با برخی مطالعات ایرانی به معنای تعمیم‌پذیری کامل نتایج حاضر نیست و این یافته‌ها همچنان باید در چارچوب داده‌های گردآوری‌شده از استان سیستان و بلوچستان تفسیر شوند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که اقدامات حمایتی معلم بایستی از طریق بازخورد و گفتگو محقق گردد؛ شرایطی که تنها در بستر یادگیری مشارکتی فراهم می‌گردد. از پیامدهای عدم ایجاد رابطه سازنده، ازمیان‌رفتن فرصت‌های یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموز است. دانش‌آموز برای یادگیری خودتنظیمی نیاز به استفاده بهینه از کمک راهبردی معلم و دیگران دارد. چنین کمکی صرفاً با ایجاد رابطه سازنده و مثبت قابل درخواست و ارائه است (Yahya et al., 2014; Zimmerman, 2000). از منظر نظریه خودتنظیمی، یافته‌های حاضر نشان می‌دهند که محدودبودن تعامل معلم-دانش‌آموز، فرصت‌های کلیدی برای برنامه‌ریزی، پایش و بازنگری یادگیری را کاهش می‌دهد. به‌بیان‌دیگر، وقتی رابطه آموزشی عمدتاً رسمی و آزمون‌محور باشد، دانش‌آموز کمتر می‌تواند در فرایندهای خودتنظیمی مانند درخواست کمک، دریافت بازخورد اصلاحی، ارزیابی پیشرفت و تنظیم راهبردهای یادگیری مشارکت فعال داشته باشد. از این منظر، تمایل و اقدام رابطه‌محور معلم را نباید صرفاً یک انتخاب فردی یا ویژگی شخصیتی دانست، بلکه آن را باید به‌عنوان بخشی از مسئولیت حرفه‌ای معلم در فراهم‌کردن شرایط یادگیری خودتنظیم‌شده بازتعریف کرد.

برای دستیابی به برقراری رابطه‌ای پایدار و سازنده، یافته‌ها بر لزوم آغاز مداخلات به‌صورت تدریجی و کم‌خطر، با تأکید بر ملاحظات فرهنگی، تأکید می‌ورزند. این رویکرد در تضاد با رویکرد تغییرات بنیادی و آنی است که احتمالاً به علت عدم انطباق فرهنگی، با چالش‌ها و موانع اجرایی جدی مواجه خواهد شد. ازجمله این مداخلات می‌توان بازخوردهای فردی، گفت‌وگوهای کوتاه خارج از کلاس یا تعاملات غیررسمی اما هدفمند را به‌منظور خلق تدریجی اعتماد پیشنهاد داد. چنین تعاملاتی، افزون بر تقویت رابطه، از منظر خودتنظیمی نیز اهمیت دارند؛ زیرا بستر دریافت بازخورد، خودارزیابی و اصلاح تدریجی راهبردهای یادگیری را برای دانش‌آموز فراهم می‌کنند.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

چنین رویکردی با منطق رشد تدریجی شایستگی حرفه‌ای معلم هم‌خوان است و از تحمیل تغییرات ناگهانی که می‌تواند به فرسودگی حرفه‌ای منجر شود، پرهیز می‌کند. افزون بر این، ایجاد برنامه‌های رسمیِ راهنمایی تخصصی میان معلمان باتجربه و تازه‌کار می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب حرفه‌ای و تسهیل این گذار ایفا کند. این استراتژیِ گام‌به‌گام، اجازه می‌دهد تا معلمان بدون از دست دادن «سرمایه اقتدار» خود در نگاه جامعه، به‌تدریج فضای کلاس را به سمتِ مشارکتِ ایمن سوق دهند.

یکی از موانع ساختاری، نظام ارزیابی آزمون‌محور است که روابط آموزشی را به حاشیه رانده و تعاملات کلاسی را حول نمره متمرکز می‌کند. در چنین بستری، معلم ناگزیر است کنش حرفه‌ای خود را با منطق پاسخ‌گویی به نتایج کمی هم‌سو کند (خدی و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که ارزیابی تکوینی مانند پرتفولیو و پروژه‌های گروهی می‌تواند روابط آموزشی را از حالت رسمی به حمایتی بازتعریف کند و با اصول یادگیری خودتنظیم‌شده هم‌سو شو (Black & Wiliam, 2021). پیوند این یافته با نظریه خودتنظیمی در آن است که چنین شیوه‌هایی، دانش‌آموز را از موقعیت دریافت‌کننده منفعل نمره خارج کرده و به مشارکت‌کننده‌ای فعال در هدف‌گذاری، پایش عملکرد و بازنگری فرایند یادگیری تبدیل می‌کنند. بااین‌حال، تحقق این تغییر مستلزم بازتعریف نقش معلم از «مجری آزمون» به «تسهیلگر و حمایت‌کننده یادگیری» است. در این راستا، این رویکرد، عاملیت معلم را در بازتعریف ارزش‌های فرهنگی به کار گرفته و با چارچوب آموزش پاسخگو به فرهنگ (Gay, 2000) همسو می‌سازد.

شرکت‌کنندگان برنامه‌های تربیت‌معلم موجود را عمدتاً محتوامحور و ناکافی برای مدیریت ابعاد عاطفی، فرهنگی و تعاملی کلاس می‌دانستند. این یافته نشان می‌دهد که توانایی و مهارت ایجاد و حفظ رابطه سازنده هنوز به‌عنوان بخشی از هسته صلاحیت حرفه‌ای معلم در نظام تربیت‌معلم ایران به رسمیت شناخته نشده است. این امر با پژوهش‌های ایرانی اخیر هم‌سو است که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را فاقد تمرکز بر مهارت‌های عاطفی و فرهنگی توصیف کرده‌اند (خروشی، ۱۴۰۲). براین‌اساس، گنجاندن موضع آموزش تعاملی و مهارت‌های ارتباطی در برنامه‌های تربیت‌معلم، با تأکید بر تمرین عملی و تعامل حرفه‌ای، ضرورتی انکارناپذیر به نظر می‌رسد (Hagenauer et al., 2023). همچنین، با توجه به چارچوب خودتنظیمی، برنامه‌های تربیت‌معلم باید معلمان را برای حمایت از فرایندهایی مانند هدف‌گذاری، بازخورددهی، خودپایش و درخواست کمک راهبردی آماده سازند؛ زیرا این فرایندها بدون رابطه‌ای امن و حمایتی به‌سختی

شکل می‌گیرند. آموزش‌های آینده باید فراتر از تکنیک‌های تدریس، بر هوش هیجانی و رابطه‌ای معلمان متمرکز شود تا آن‌ها را برای مدیریت پیچیدگی‌های تعاملی در کلاس‌های زبان آماده کند.

هنجارهای فرهنگی منطقه می‌توانند موانع قابل‌توجهی بر سر راه ایجاد صمیمیت موردنیاز آموزش تعاملی ایجاد نمایند. بااین‌وجود، یافته‌ها نشان می‌دهند که با به‌کارگیری راهبُردهایی مانند حفظ احترام در کنار اتخاذ رویکردی گرم و حمایتی، می‌توان این موانع را تا حدی تعدیل کرد. این یافته بر عاملیت معلم در بازتعریف ارزش‌های فرهنگی تأکید می‌کند؛ عاملیتی که در دل محدودیت‌ها، امکان کنش اخلاقی و حرفه‌ای را فراهم می‌سازد. این رویکرد با چارچوب آموزش پاسخگو به فرهنگ هم‌خوان است (Gay, 2000) و در محیط فرهنگی-اجتماعی ایران می‌تواند از طریق بازتعریف ارزش‌های محلی نظیر احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری جمعی بومی‌سازی شود (Ketabi & Saeed, 2021). درعین‌حال، این نتیجه نیز ناظر به شرایط فرهنگی و اجتماعی خاص منطقه موردمطالعه است و باید با احتیاط به سایر زمینه‌ها تعمیم داده شود.

درنهایت، تحلیل این یافته‌ها نشان می‌دهد که بحران در رابطه معلم-دانش‌آموز در استان سیستان و بلوچستان، نه یک پدیده ایزوله، بلکه نتیجه تلاقیِ چندین لایه ساختاری، تاریخی و فرهنگی است. برای تغییر این وضعیت، صرفاً تمرکز بر تغییرِ نگرشِ معلمان کافی نیست؛ بلکه باید تغییرات را در سطح کلانِ نظام آموزشی، یعنی در شیوه‌های ارزیابی و برنامه تربیت معلم، نهادینه کرد. این پژوهش پیشنهاد می‌دهد که برای خروج از بن‌بست‌های کنونی، سیاست‌گذاران باید از رویکردهای بالا به پایین که صرفاً بر محتوا تأکید دارند، فاصله گرفته و به سمت مدل‌هایی حرکت کنند که به «عاملیت معلم» در بافت محلی اهمیت می‌دهند. این یعنی پذیرش اینکه معلم، به‌عنوان یک کنشگر فرهنگی، تنها کسی است که می‌تواند میان الزاماتِ مدرنِ آموزشِ زبان و سنت‌های فرهنگیِ غنیِ منطقه، پل بزند؛ بنابراین، آینده‌پژوهی در آموزش زبان در این منطقه، بیش از آنکه به تکنولوژی‌های آموزشی وابسته باشد، به بازآفرینی «سرمایه رابطه‌ای» معلم وابسته است.

درمجموع، این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه معلم-دانش‌آموز در کلاس‌های زبان انگلیسیِ بافت موردمطالعه صرفاً یک متغیر آموزشی نیست، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از طبیعت کنش حرفه‌ای معلم است؛ کنشی که در تقاطع فرهنگ، سیاست و اخلاق شکل می‌گیرد و نیازمند بازاندیشی جدی در نظام تربیت‌معلم و ارزیابی آموزشی در زمینه‌های مشابه است. این پژوهش

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

راه را برای درک عمیق‌تری از چالش‌های معلمی در محیط‌های کم‌برخوردار و فرهنگی-محور هموار می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه معلمان با به‌کارگیری خلاقانه عاملیت خود، می‌توانند علی‌رغم محدودیت‌های ساختاری، فضایی برای یادگیری معنادار و انسانی خلق کنند.

پژوهش حاضر باهدف بررسی تجربه‌های معلمان زبان انگلیسی در شکل‌گیری روابط معلم - دانش‌آموز در بافت آموزشی و فرهنگی استان سیستان و بلوچستان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که کیفیت و ماهیت این روابط صرفاً به ویژگی‌های فردی معلمان وابسته نیست، بلکه تحت‌تأثیر مجموعه‌ای از عوامل آموزشی، سازمانی و فرهنگی قرار دارد. غلبه الگوهای تدریس اقتدارمحور، تأکید نظام آموزشی بر ارزشیابی نمره‌محور و کمبود آموزش‌های رسمی در حوزه مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی، از مهم‌ترین عواملی بودند که دامنه تعاملات سازنده میان معلم و دانش‌آموز را محدود می‌کردند. در چنین شرایطی، روابط آموزشی غالباً کارکردی رسمی و ابزاری پیدا می‌کنند و فرصت‌های تعامل معنادار کاهش می‌یابد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که رابطه معلم - دانش‌آموز باید به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی صلاحیت حرفه‌ای معلم در نظر گرفته شود. یافته‌ها تأکید می‌کنند که ایجاد و حفظ روابط حمایتی در کلاس درس نه یک ویژگی شخصیتی، بلکه بخشی از کنش حرفه‌ای معلم است که با قضاوت آموزشی، مدیریت کلاس و حساسیت نسبت به شرایط فرهنگی پیوند دارد. از این منظر، نتایج این مطالعه درک موجود از روابط آموزشی در کلاس‌های زبان خارجی را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که در بافت‌های آموزشی ایران، این روابط بیش از آنکه صرفاً ماهیتی عاطفی داشته باشند، در چارچوب انتظارات نهادی و فرهنگی معنا پیدا می‌کنند.

در سطح کاربردی، یافته‌ها بر اهمیت رویکردهای تدریجی و واقع‌بینانه در بهبود روابط آموزشی تأکید دارد. با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان به‌طور مشخص از تنش میان حفظ اقتدار و ایجاد صمیمیت، ابهام در میزان دسترس‌پذیری معلم، و غلبه ارزیابی نمره‌محور بر تعاملات حمایتی سخن گفته‌اند، پیشنهادهای مربوط به تربیت معلم باید مستقیماً بر همین چالش‌های استخراج‌شده از داده‌ها متمرکز شوند. بر این اساس، برنامه‌های تربیت‌معلم نباید صرفاً به‌طورکلی بر «مهارت‌های ارتباطی» تأکید کنند، بلکه لازم است مهارت‌های مشخصی را آموزش دهند که پاسخ‌گوی مسائل گزارش‌شده توسط معلمان باشند. این مهارت‌ها شامل: (۱) برقراری تعادل میان صمیمیت و اقتدار حرفه‌ای، به‌گونه‌ای که معلم بتواند بدون از دست‌دادن کنترل کلاس، رابطه‌ای گرم و حمایتگر ایجاد کند؛ (۲) ارائه بازخورد فردی و محترمانه که به‌جای تقویت رابطه صرفاً

نمره‌محور، یادگیری را کانون تعامل قرار دهد؛ (۳) مدیریت گفت‌وگوها و فعالیت‌های مشارکتی کم‌ریسک برای دانش‌آموزانی که به مشارکت فعال عادت ندارند؛ (۴) حفظ مرزهای حرفه‌ای در عین دسترس‌پذیربودن برای کمک آموزشی؛ و (۵) استفاده از شیوه‌های ارزشیابی تکوینی، مانند بازخورد مستمر، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های فرایندمحور، برای تبدیل رابطه معلم - دانش‌آموز از رابطه‌ای رسمی و ابزاری به رابطه‌ای یادگیری‌محور و حمایتی.

به بیان دقیق‌تر، چون یافته‌ها نشان دادند که برخی معلمان در عمل نمی‌دانند چگونه صمیمی اما حرفه‌ای باقی بمانند، دوره‌های تربیت‌معلم باید شامل آموزش سناریومحور درباره نحوه پاسخ‌گویی به پرسش‌های دانش‌آموزان، مدیریت تعاملات خارج از کلاس، و تنظیم لحن و شیوه ارتباطی متناسب با هنجارهای فرهنگی باشد. همچنین، ازآنجاکه شرکت‌کنندگان تأکید کردند فضای رقابتی و نمره‌محور، نگاه دانش‌آموزان به معلم را ابزاری کرده است، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید به معلمان بیاموزند چگونه از بازخوردهای کوتاه، گفت‌وگوهای یادگیری‌محور، و تکالیف مشارکتی برای بازتعریف رابطه آموزشی استفاده کنند؛ بنابراین، کاربردهای این پژوهش نه توصیه‌هایی کلی، بلکه امتداد مستقیم مضامین استخراج‌شده از تجربه ۱۸ معلم شرکت‌کننده است.

در همین راستا، حتی اقدام‌های ظاهراً ساده‌ای که در یافته‌ها نیز منعکس شد—مانند بازخوردهای فردی، تعاملات هدفمند خارج از کلاس، و فعالیت‌های مشارکتی کم‌ریسک—باید در تربیت‌معلم به‌صورت مهارت‌های عملی، تمرین‌شده و موقعیت‌محور آموزش داده شوند، نه صرفاً به‌عنوان توصیه‌های نظری. نتایج همچنین نشان داد که حتی اقدامات ساده‌ای مانند بازخوردهای فردی، تعاملات هدفمند خارج از کلاس، و فعالیت‌های مشارکتی کم‌ریسک می‌توانند به بهبود فضای ارتباطی کلاس کمک کنند.

بااین‌حال، یافته‌های پژوهش باید با درنظرگرفتن محدودیت‌های مطالعه تفسیر شود. تمرکز بر یک بافت جغرافیایی خاص و استفاده از داده‌های کیفی مبتنی بر روایت‌های زندگی‌نامه‌ای، امکان تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌سازد؛ بنابراین، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر بافت‌های آموزشی کشور، استفاده از رویکردهای ترکیبی، و بررسی دیدگاه دانش‌آموزان می‌تواند به غنای بیشتر ادبیات این حوزه کمک کند. علاوه بر این، یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، تمرکز انحصاری بر تجربه زیسته معلمان و مدرسان زبان انگلیسی است. اگرچه عنوان پژوهش به روابط معلم-دانش‌آموز اشاره دارد، اما داده‌های گردآوری‌شده تنها از منظر معلمان استخراج‌شده و

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

دیدگاه‌های دانش‌آموزان به‌عنوان طرف دیگر این رابطه لحاظ نشده است. این موضوع باعث می‌شود که یافته‌ها منعکس‌کننده تفسیرِ معلمان از این تعاملات باشد و لزوماً بازتاب‌دهنده برداشت‌های دانش‌آموزان از کیفیت این روابط نباشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، با اتخاذ رویکردهای کیفی چندگانه، صدای دانش‌آموزان نیز در کنار معلمان شنیده شود تا تصویری جامع‌تر از ماهیت دوطرفه این روابط شکل بگیرد.

درمجموع، این پژوهش نشان می‌دهد که روابط معلم - دانش‌آموز در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی نقش مهمی در کیفیت تجربه یادگیری دارند و توجه نظام‌مند به این بعد از تدریس می‌تواند به بهبود فرایندهای آموزشی و تعاملات کلاسی منجر شود. به‌طور خاص، این مطالعه نشان داد که هرگونه مداخله در تربیت‌معلم زمانی اثربخش خواهد بود که مستقیماً از چالش‌های زیسته معلمان در بافت مطالعه—ازجمله تنش میان اقتدار و صمیمیت، احتیاط در دسترس‌پذیری، و سلطه ارزیابی نمره‌محور—استخراج و طراحی شده باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش کد اخلاق را به شماره IR.UOZ.REC.1405.036 از کمیته اخلاق دانشگاه زابل دریافت کرده است.

مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها: نویسنده اول، نویسنده دوم؛ تهیه گزارش پژوهش: نویسنده اول، نویسنده دوم، نویسنده سوم؛ تحلیل داده‌ها: نویسنده اول، نویسنده دوم.

کلیهٔ نویسندگان نسخهٔ منتشرشدهٔ مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان در دسترس خواهند بود.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول فرآیند تدوین این پژوهش، نویسندگان از هوش مصنوعی به‌منظور ارتقای خوانایی، دستور زبان و وضوح کلی متن نهایی استفاده کردند. پس از به‌کارگیری این ابزار، نویسندگان محتوا را برحسب نیاز بازبینی و ویرایش نموده و مسئولیت کامل محتوای نهایی منتشرشده را بر عهده می‌گیرند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان از کلیه شرکت‌کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می‌کنند.

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

ORCID

Vahid Ghafrooi https://orcid.org/0009-0001-6688-9290
Nasser Fallah https://orcid.org/0000-0003-3333-2143
Behruz Lotfi Gaskaree https://orcid.org/0000-0002-2413-3620

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

منابع

احمدغلامی، محمد. (۱۴۰۴). تحلیلی بر مبانی و اصول رابطهٔ معلم و شاگرد براساس دیدگاه هستی‌شناسانه مارتین بوبر. *نظریه و عمل در تربیت معلمان* (انتشار آنلاین پیش از چاپ). https://doi.org/10.48310/itt.2025.20045.1150

افتخاری، عفت، اسدپور، سارا، یاری دهنوی، مراد، و افتخاری، حجت. (۱۴۰۳). شناسایی شاخصه‌های معلمان فکور از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس شهرستان نی‌ریز. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، *۱۰*(۱۷)، ۳۰۵–۳۲۳. https://doi.org/10.48310/itt.2024.3374

حاضری، علی‌محمد، و رضاپور، اسماعیل. (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه: بررسی دبیرستان‌های شهر تهران. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، *۱۴*(۴)، ۳۵-۶۲. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351901.1392.14.4.2.8

حیدریه‌زاده، بهاره‌السادات، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۲). معلم مثبت: توسعه الگوی مفهومی داده‌بنیاد. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، *۹*(۳)، ۱-۳۲. https://doi.org/10.22108/ppls.2023.136987.2407

خروشی، پوران. (۱۴۰۲). آینده‌نگری در تربیت معلم ایران با گذر از گذشته به حال و آینده. *آموزش پژوهی نوین*، *۹*(۳۳)، ۷۲-۹۳.

صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۹). آموزش‌وپرورش در عصر جهانی‌شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، *۱*(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.

عزیزی، نعمت‌اله، بلندهمتان، کیوان، و ساعدی، پیمان. (۱۳۹۸). بررسی زمینه‌ها و عوامل خلاقیت در تدریس معلمان خلاق در مدارس روستایی. *تدریس پژوهی*، *۷*(۱)، ۸۸-۱۱۴. https://doi.org/10.34785/J012.2019.477

علی‌پور، محمد، آیتی، محسن، عباسی مقدم، فاطمه، احمدی گلارچه عربها، ساجده، خسروی طناک، محمد، و ملکی زهان، مجتبی. (۱۴۰۴). واکاوی تجارب زیسته ارتباط استاد-دانشجو در دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی: مطالعه پدیدارشناسی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان* (انتشار آنلاین پیش از چاپ). https://doi.org/10.48310/itt.2025.4190

کوهی، داوود، غفاری، مصطفی، و اصل رسولی، مرتضی. (۱۴۰۱). بررسی ادراک معلم زبان انگلیسی‌زبان ایرانی از آگاهی فرهنگی انتقادی. *نشریه پژوهش‌های آموزشی و کاربردی زبان انگلیسی*، *۱۵*(۱)، ۴۷-۶۹.

References

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, *10*(1), 3–31. https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, G. T. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological Reports, 99*(1), 166–170. https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170

Bullough, R. V., Jr. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 21–28. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007

Chen, X. E., & Liu, Y. (2024). Chinese pre-service teachers' understanding of teacher–student relationships in Canada and China. In *West–East reciprocal learning in teacher education: From knowing to doing* (pp. 105–132). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69714-2_5

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Derakhshan, A., Dewaele, J. M., & Noughabi, M. A. (2022). Modeling the contribution of resilience, well-being, and L2 grit to foreign language teaching enjoyment among Iranian English language teachers. *System, 109*, 102890. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102890

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Goodson, I. (2001). The story of life history: Origins of the life history method in sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 1*(2), 129–142. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0102_02

Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2023). "It's where learning and teaching begins—is this relationship"—Insights on the teacher–student relationship at university from the teachers' perspective. *Higher Education, 85*(4), 819–835. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00867-z

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education, 40*(3), 370–388. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(3), 301–320. https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5

Hughes, H., & Bruce, C. S. (2013). International students' experiences of informed learning: A pedagogical case study. *International Journal of Pedagogies and Learning, 8*(2), 106–119. https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.2.106

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Ketabi, S. (2015). Introducing culturally-adaptive English language pedagogy (CELP): Integrating critical cultural awareness through the 'little-c' culture in Iran's EFL curriculum. *International Journal of Society, Culture & Language, 3*(2), 115–124.

Khani, F., & Gaskaree, B. L. (2024). English as a foreign language teachers' cognitions on teacher–student relationships: Voices from Iran. *English Teaching & Learning, 48*(4), 603–624. https://doi.org/10.1007/s42321-023-00158-5

Khodi, A., Alavi, S. M., & Karami, H. (2021). Test review of Iranian university entrance exam: English Konkur examination. *Language Testing in Asia, 11*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40468-021-00125-6

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist, 3*, e11. https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11

Li, Y., Popov, V., Garza, V., & Keicher, A. (2018). Exploring predictors of secondary school teachers' use of technology to support student-centered teaching. In J. Kay & R. Luckin (Eds.) , *Rethinking learning in the digital age: Making the learning sciences count: 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (Vol. 1, pp. 156–175). International Society of the Learning Sciences. https://doi.org/10.22318/cscl2018.160

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lotfi Gaskaree, B., Fallah, N., & Ghafrooi, V. (2026). Socio-cultural determinants of teacher–student relationships in Iranian EFL contexts: A grounded theory study. *Teaching English as a Second Language Quarterly, 1*, 1–21. https://doi.org/10.22099/tesl.2026.55343.3473

Matsumoto, D. (2002). Culture, psychology, and education. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1), 1–15. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1010

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.

Murray, G. (2009). Narrative inquiry. In *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 45–65). Palgrave Macmillan.

Papi, M., & Khajavy, G. H. (2021). Motivational mechanisms underlying second language achievement: A regulatory focus perspective. *Language Learning, 71*(2), 537–572. https://doi.org/10.1111/lang.12443

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Poulou, M. S. (2009). Classroom interactions: Teachers' and students' perceptions. *Research in Education, 82*(1), 1–15. https://doi.org/10.7227/RIE.82.9

Rasouli, R., & Moradkhani, S. (2021). Iranian EFL teachers' self-reported and enacted culture teaching techniques: A case study. *System, 98*, 102468. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102468

Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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

Säldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Salimi, E. A., & Rad, M. R. (2024). Nurturing multiculturalism in Iranian EFL teacher education: An in-depth scrutiny of experts' and teachers' perceptions. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00231-3

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Svensäter, G., & Rohlin, M. (2023). Assessment model blending formative and summative assessments using the SOLO taxonomy. *European Journal of Dental Education, 27*(1), 149–157. https://doi.org/10.1111/eje.12787

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal, 101*(3), 451–454. https://doi.org/10.1111/modl.12407

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walker, A. (2023). Transformative potential of culturally responsive teaching: Examining preservice teachers' collaboration practices centering refugee youth. *Education Sciences, 13*(6), 621. https://doi.org/10.3390/educsci13060621

Yahya, G., Hassan, S. S., & Sadat, S. Z. (2023). On the relationship of Iranian EFL learners' engagement and self-regulation with their learning outcomes. *Journal of Language and Education, 9*(2), 72–84. https://doi.org/10.17323/jle.2023.12741

Zainullah, Mahfud, M., & Riniati, W. (2023). Exploring the role of teacher–student relationships in academic achievement: A qualitative study in primary schools. *The ES Journal of Learning and Educations, 1*(2), 76–83. https://doi.org/10.58812/esle.v1i02.111

Zhang, T. (2024). Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation, willingness to communicate, self-efficacy, and creativity. *BMC Psychology, 12*(1), 75. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01567-2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/