

课堂不当行为管理与学业表现：基于高中生视角的质性研究

黄艺雯^{1*}，高小宝¹，曾晶¹

(¹ INTI 国际大学 教育与人文学院，马来西亚 森美兰 71800)

摘要：本研究基于社会认知理论与生态系统理论，探究高中教师处理课堂不当行为的方式如何影响学生的即时课堂投入及后续学业表现。研究聚焦于两个核心问题：第一，教师的不同应对方式对学生专注力、参与意愿与情感安全感的影响；第二，这些应对方式如何进一步作用于学生的作业质量、概念掌握及备考准备。本研究的创新之处在于，从学生叙述中提炼出公平性与隐私性作为关键机制。研究采用目的性抽样和最大差异抽样，对 20 名学生进行了半结构化访谈，并运用主题分析法进行分析。结果表明，低强度、针对性、私密且具选择性的处理方式能迅速恢复学生专注，并形成积极学习链；相反，公开、严厉甚至羞辱性的方式虽能带来短暂安静，却削弱了学生的参与意愿与情感安全感。总体而言，课堂行为管理不仅关乎秩序维持，更通过保障持续投入而影响学业表现。本研究提供了一条契合可持续发展目标 4、低负担且可复制的课堂应对路径。

关键词：课堂不当行为；学生投入；学业表现；低强度策略；隐私与公平

DOI: <https://doi.org/10.71411/rwxk.2026.v1i3.1293>

A Qualitative Study on Classroom Misconduct Management and Academic Performance from High School Students' Perspectives

Huang Yiwen^{1*}, Gao Xiaobao¹, Zeng Jing¹

(¹ INTI International University, Faculty of Education and Liberal Arts, Negeri Sembilan, 71800, Malaysia)

Abstract: This study, based on the frameworks of social cognitive theory and ecosystem theory, explores how the way teachers handle classroom misconduct affects high school students' immediate engagement and subsequent academic-related outcomes. Research focus: First (RO1) The impact of different responses on concentration, willingness to participate, and emotional safety; Secondly (RO2) how these responses further affect the quality of assignments, concept clarification, and exam preparation. The innovation of this study lies in highlighting fairness and privacy as key mechanisms suggested by students' accounts. This research was conducted using purposive and maximum difference sampling interviews with 20 students, using semi-structured interviews and thematic analysis (the materials have been anonymized and attached).

作者简介：黄艺雯 (1989-), 女, 广东东莞, 硕士, 研究方向: 教育管理

高小宝 (1995-), 男, 河北廊坊, 博士, 研究方向: 教育心理学

曾晶 (1987-), 女, 四川成都, 硕士, 研究方向: 教育管理

通讯作者：黄艺雯, 通讯邮箱: 821564352@qq.com

The results show that low-intensity, specific, private and selective approaches can quickly restore attention and form a positive learning chain. On the contrary, an open and stern/humiliating approach only brings a brief period of silence but weakens participation and emotional security. Overall, classroom response is not only about order but also affects learning performance by maintaining engagement. This study provides a classroom coping path that is consistent with SDG4, low-burden and replicable.

Keywords: Classroom misconduct; Student engagement; Learning performance; Low-intensity strategy; Privacy and Fairness

引言

在日常教学中,许多教师深感处理课堂不当行为绝非小事。一次突如其来的插嘴、起哄或顶撞,既可能打乱课堂节奏、削弱学生的注意力,也会消耗教师的情绪与时间^[1]。当下的研究者逐渐意识到,教师当下的应对方式,会沿着“学习投入影响学业表现”的路径产生连锁反应:要么稳定课堂、促进参与,要么引发学生情绪退缩、成绩受损^[2]。这不仅是一个课堂层面的管理议题,更与优质且公平的学习机会(SDG4)密切相关。

当课堂管理清晰、师生互动有尊重、有边界时,学生更容易确立学习目标与自我效能感,从而获得更稳定的学业表现^[3]。同时,亦有系统性证据表明,课堂管理策略与积极的课堂环境能够提升学生的投入度与学习收获^[4]。这些证据共同指向一点:要理解和改善高中生的学业表现,必须重视课堂不当行为的管理方式及其与学习投入的关联。

在日常课堂中,学生的轻微违纪与分心行为相当普遍。许多教师本能地采用“公开点名、严厉提醒”来恢复秩序,但这种方式往往只能带来短暂的安静,却可能伤害学生的情感安全感与学习投入^[5]。相反,有研究提示,“低强度、私密且具体”的课堂管理方式(如走近提醒、调整座位)更容易减少分心、增加投入。与此同时,教师的课堂管理方式与学生的学习投入之间存在稳定关联,而这种关联还可能因学生对教师情感与关系的感知而被放大^[6]。然而,现有证据多来自量化研究或宏观层面的结论,较少从学生视角剖析教师纠偏行为的具体影响。从生态系统理论来看,课堂并非孤立事件,而是受到微观(师生互动)、中观(班级与学校规则)到宏观(文化与政策)等多重因素的共同影响^[7]。

基于此,本研究认为有必要以学生为核心,系统描绘教师不同的“即时应对”如何影响其即时投入与后续学习成果,并据此提出可复制、低负担的课堂微观策略。本研究正是为填补这一实践空白与证据缺口而展开。

1 文献综述

1.1 最近的研究

现有研究表明,当教师提供清晰、可预测且具有支持性的课堂结构时,学生更有可能投入学习。总体效应通常为小到中等,但在不同情境和指标上可能存在差异:例如,在行为投入和学业成就维度上,这种关联较为稳定,但在情绪或归属感等维度上则表现不一^[8]。在系统层面,以学校为基础的积极行为支持(SWPBIS/PBIS)已在多个国家和情境中被证实能改善学校/课堂氛围、师生关系等维度,但并非所有维度均达显著水平。部分研究显示其在“教育、安全、师生关系”等维度上有所成效,但在“归属感、公平感、同伴关系”等维度上未观察到显著效应^[9]。具体到学校环境,相关关联性研究亦发现,“课堂管理”“学校环境”与学生参与度之间存在中等程度正相关,提示日常管理的一致性与校园环境质量均至关重要^[10]。此外,近期准实验和随机研究方案表明,若在实施过程中关注学校氛围、教师集体效能感及本土情境,PBIS等项目更易发挥作

用, 这为未来干预设计提供了方向^[11]。与此同时, 在混合教学与在线教学背景下, 基础性的结构化实践(如明确的规则、流程与反馈)仍被证实有助于维持投入与学习成效, 表明“结构”原则具有情境可迁移性^[12]。

1.2 理论基础

本研究采用社会认知理论(Social Cognitive Theory, SCT)与生态系统理论(Ecological Systems Theory, EST)作为双重理论框架。前者有助于解释教师的“当下处理方式”如何通过观察学习、强化、结果预期及自我效能感等机制, 影响学生的即时投入与后续学业表现^[13]; 后者则提醒我们将这些课堂实践置于学校氛围、制度与文化等更广阔的背景中加以理解, 阐明为何相同的处理方式在不同班级或学校中可能产生差异^[14]。这一理论组合与本研究所关注的低强度、针对性、私密性课堂干预, 以及涉及公平与隐私的学校实践更为契合。

社会认知理论强调个体、行为与环境之间的交互决定作用。在课堂情境中, 学生通过观察教师和同伴的行为进行学习, 并据此形成结果预期^[15]。若教师能够提供具体、及时的积极反馈, 学生更易感受到自身能力(即自我效能感), 从而更快地回归学习任务并维持投入。近年来的综述与实证研究均指出, 自我效能感是预测学业投入与表现的关键变量, 而有效的课堂支持能够增强这种效能感, 进而提升学习成效^[16]。

生态系统理论将学生的发展置于微观系统、中观系统、外层系统、宏观系统及时间系统的连续体中进行考察。对课堂行为的理解, 不仅要关注师生互动(微观系统), 还需考虑年级群体规范、家校沟通与学校规程(中观系统), 以及更广泛的价值取向与政策导向(宏观系统)。近期研究与综述表明, 学校氛围与制度支持(如PBIS的实施质量)与学生的归属感、行为表现及教师的实施效果显著相关。当学校强调公平与隐私保护时, 课堂中的温和干预更易奏效并得以持续^[17]。

基于两种理论的整合, 本研究进一步提出公平感与隐私感是连接教师应对方式与学生学习结果的关键机制。教师处理方式并非直接决定学生的学业相关成果, 而是先通过影响学生对“自己是否被公平对待、是否在同伴面前被过度暴露、是否仍被视为值得尊重的学习者”的判断, 进而影响其情感安全感与即时投入。而即时投入的变化又进一步作用于作业完成、概念澄清和备考准备等学业相关成果。社会认知理论帮助解释这一作用链条中的近端心理与行为过程, 生态系统理论则说明公平感与隐私感为何会在不同班级和学校情境中呈现不同强度与不同结果。这样的理论整合, 也更契合本研究关于低强度、针对性、私密性课堂干预及其学习后果的发现。

1.3 研究空白

尽管现有研究普遍发现教师支持与学生投入之间存在正向关联, 并持续警示惩罚性、公开性管理的风险, 但总体而言仍存在三类空白: 其一, 多数研究为横断面量化分析或综述性研究, 缺乏从学生视角出发, 将教师当下应对方式与学业相关的近端成果进行关联的经验证据; 其二, 在同一研究设计中, 将低强度、私密、具体型策略与公开、严厉型策略并置比较, 并考察其作用机制与情境调节因素的研究尚不多见; 其三, 尽管相关政策/指南已提出积极课堂管理的可操作实践, 但其与学生主观体验之间的关联仍缺乏情境化的实施证据。有鉴于此, 本研究以学生为中心, 聚焦于课堂即时应对与近端学习成果之间的微观作用机制。

2 研究方法

2.1 研究范式与设计

本研究基于诠释和建构主义范式, 采纳质性多案例研究设计。研究将教师的课堂即时应对、学生即时投入与学业相关成果视为特定情境下共同建构的经验, 关注“公平感”“受尊重

感”“隐私感”等主观意义如何在课堂氛围、同伴反应及教师情绪中生成。研究者通过清晰反思、证据链呈现与同行研讨减少偏差，致力于产出可操作的课堂微观策略，回应学校改进与SDG4的实践需求。

2.2 研究对象与样本选择

本研究采用目的性抽样与最大差异抽样相结合的策略，覆盖不同年级、学科、课堂投入水平及学业基础的高中学生，以获取多元化的经验素材。样本量为20名学生，受访者来自中国广东东莞地区的高中，以近期课堂中发生的不当行为事件为锚定情境，从学生视角阐释教师处理方式对学习投入及学业相关成果的影响。

2.3 数据收集

采用半结构化访谈提纲，围绕两大研究目标设置主干问题与追问框架：目标一为聚焦即时投入（专注力、参与意愿、情感安全感），目标二为关注学业相关成果（作业质量、概念澄清、备考表现）。提纲以社会认知理论与生态系统理论为敏化框架，关注教师处理是否提供积极反馈/榜样/选择（SCT），以及班级规则、年级群体规范、学校氛围对效应的放大或消减（EST）。访谈以面对面或线上方式进行，每场约10分钟，征得知情同意后录音并逐字转写，原始文本经去识别化处理。

2.4 数据分析

本研究采用主题分析法。两名研究者独立进行初始编码，以“即时应对—即时投入—学业相关成果”为主线，同时对“公平/隐私”“课堂氛围”“同伴反应”等机制与情境进行轴心编码。通过编码比对、分歧协商与小组复审形成编码本，借助Excel辅助编码管理与证据提取。通过同行评议与有限成员核验（邀请部分受访者确认主题表达是否契合其经验）提升可信度。分析全程以证据摘录（R#）支撑各主题，最终围绕两个主要主题呈现结构，确保分析结果可追溯、可解释。

3 研究结果

3.1 教师即时应对对学生即时投入的影响

访谈表明，课堂分心多发于需要专注或轮流发言的自习、练习、讨论或实验环节，具体形式包括交头接耳、插话、打断进程或操作反复出错，进而引致他人注意力转移、节奏被打乱。如R2所述“一整排的人都回头看”，R4回忆辩论中多次被打断时“有人笑了，其他人就不说了”，R7则表示“同桌一直拍我，我就不写了”。事件往往从小动作开始，但迅速扩散并打乱进程节奏。活动结构会放大或减小分心的影响：任务越依赖连续性（如实验步骤或辩论轮次），微小干扰越易触发“干扰引走注意力→进程暂停→参与下降”的连锁反应。“回头看—跟着笑—停止发言/停止书写”的描述表明，分心会沿邻座乃至全班路径扩散，改变集体氛围。

学生报告了两类显著不同的处理方式：一类是低强度、针对性、私密性的提醒或选择，如走近提醒、明确规则、提供选项、课后简短沟通；另一类是激烈的公开斥责或冗长说教。多数叙述支持前者更利于当下止损和恢复进程。如R1说老师“只是走过来……轻声说……几秒钟”就让注意力回到任务；R2称老师“提醒用语，给你两个选择……简短谈话……没人觉得被针对”；R6反映“被调到前排后更能跟上步骤”；R8表示“课后两分钟聊开，第二天就没事了”。这些做法通常在数秒内完成，围绕规则与选择，避免贴标签和公开羞辱。

相反，公开批评或停课长训导致短期安静但长期分心，且易让无关同学也分神。R4说“全班停下来听训，之后没人愿意答了”；R5认为“当众点名很尴尬，宁可不举手”；R7称“大家都看着，我只想快点结束，不敢再问了”。这些叙述表明，谈话过长和贴标签会分散无关学生注

意力,使当事人聚焦于自我防御而非任务本身,导致后续参与度降低、交流变浅。多位受访者提到,当下最小干预使活动重回正轨、课后补充沟通最为有效。这种现场止损、课后修复的节奏既能保护课堂连续性,又能维护关系和公平感,从而稳定下次参与意愿。总体而言,私密且有针对性的做法更能在数秒内止损并恢复进程;公开羞辱或可带来短暂安静,却会损害后续参与和情感安全感。

3.2 教师处理方式对学业相关成果的影响

在学业相关成果方面,学生报告的正向链条主要表现为:即时恢复课堂专注,进而提升任务完成质量,促使概念澄清更加及时,最终增强后续评估时的信心。R12提到“吵闹一结束,我就能真正专注于代数步骤了”;R13表示“下一次实验顺利得多……我们商定了一个改动并坚持执行”;R15指出“被调到前排后,打破了习惯循环,我重新投入了学习任务”。从这些叙述可见,简短、具体且可操作的提示能够迅速恢复行为投入,并通过更优质的练习质量,转化为更完整的作业、更顺畅的实验和更有效的过程性反馈。

与此同时,负面效应与边界条件同样存在:公开斥责虽能让学生“安静片刻”,但他们随后往往避免发言、减少参与,对任务敷衍了事。若规则解释不清或被视作不公,则会出现抵触、应付、“为免批评而完成”等情况,长期而言不利于知识巩固。低强度、可复现的课堂策略在多数情境下更为可靠,但其有效性也取决于班级文化、同伴反应及教师情绪管理。与此同时,学生的即时反应常在紧张与稳定之间摇摆,主要取决于是否受到公平对待和理解。当教师以非指责性语言重申规则,聚焦于行为而非人格时,学生通常报告“更安全、不被盯着看、更愿意继续参与”。R1说“她私下处理,没有吼叫”;R2表示“不是整堂说教,只是给选择,然后继续”。而当学生因公开点名感到羞辱时,可能表现出退缩、顶撞或假装强硬等反应,课堂氛围也随之恶化。R4:“被点名后我就不想发言了”;R5:“怕再被说,我就只是看着”。

总体而言,尊重、解释与选择构成了有效处理与稳定学习的关键通道,这一结论得到近期综述与元分析的印证。

4 讨论

4.1 教师即时应对对学生即时投入的影响机制

本研究发现,教师对课堂不当行为的处理方式之所以会影响学生的即时投入,关键并不只在于是否制止了行为,而在于学生如何理解这一处理方式。结合社会认知理论与生态系统理论来看,教师的即时应对会首先影响学生对公平感、隐私感和受尊重程度的判断,进而影响其情感安全感、专注恢复和参与意愿。

基于社会认知理论,教师采用低强度、针对性且私密的处理方式,能够通过正向强化和自我效能感的提升,迅速恢复学生的课堂专注与参与。生态系统理论则提示,当班级或学校层面强调公平与隐私保护时,这种即时效应更为稳定。本研究的受访者多次指出,低强度、针对性、私密性的提醒与选择(如走近提示、重申规则、提供两个可行选项、课后简短交流)往往能在“几秒钟内”将注意力拉回学习任务。相反,公开点名或停课长训虽能带来短暂安静,却会损害学生的情感安全感与后续参与意愿(如R1、R2、R4、R5等所述)。从诠释视角来看,本研究认为公平感与隐私感是关键机制:非指责性、行为导向的语言及私密处理,减少了被贴标签的焦虑,满足了自主与联结需求,从而提升了当下的课堂投入。这一结论亦得到近期课堂策略证据的支持:具体的行为表扬和选择性语言有助于稳定投入,而激烈的公开斥责则更易产生负面效应^[18]。

从生态系统理论来看,这一过程还受到班级和学校情境的影响。学生对教师处理方式的感受,不仅取决于教师当下怎么做,也取决于班级规则是否清晰、同伴是否围观起哄,以及教师平时是

否一贯公正。在支持性较强的课堂生态中，学生更容易将教师提醒理解为规则维护；而在氛围紧张或规则执行不一致的情境下，同样的处理也可能被体验为不公或羞辱^[19]。

因此，本研究认为，公平感与隐私感是连接教师应对方式与学生即时投入的关键机制。教师采用尊重性、非羞辱性的处理方式时，学生更容易保持情感安全感并继续参与课堂；反之，当处理方式削弱了公平感与隐私感时，学生则更可能转向防御和退缩，导致即时投入下降。

4.2 教师处理方式对学业相关成果的作用路径

通过上文的分析可以看到，教师处理方式并不是直接作用于学业相关成果，而是先通过公平感、隐私感与情感安全感影响学生的即时投入，再由即时投入的变化逐步传导至作业完成质量、概念澄清与备考准备。社会认知理论解释了这一从认知到结果的近端链条，生态系统理论则说明该链条为何会因班级文化、同伴反应与学校规则而表现出不同强度。换言之，学生对教师处理方式的主观感受，是连接课堂管理与学业相关成果之间的重要中介环节。

依据社会认知理论中的自我调节链条，课堂投入的恢复将进一步优化作业质量、促进概念澄清并改善备考准备。生态系统理论则指出，在积极行为支持（PBIS）或修复性实践氛围中，这一链条不易因公开羞辱或不公平对待而断裂。访谈呈现出一条清晰的递进路径：即时恢复专注→任务质量提升→概念澄清更及时→后续评估时信心增强（如 R12、R13、R15 所述）。然而，当学生将处理方式感知为不公或羞辱时，这一学习链条便会“中断”，表现为发言减少、任务应付、难以形成稳定巩固。基于此，本研究认为：课堂处理方式并非仅影响暂时秩序，而是通过作用于行为投入与情感安全感，进而影响练习质量与过程性反馈的吸收，最终体现为作业完成度与备考准备的改善。当处理方式削弱公平感与尊重感时，学生以“回避—低投入”回应，学业收益随之下降。与此同时，低强度、可复制的策略在多数情境下更为可靠，但其效应亦受班级文化、同伴反应及教师情绪管理的调节^[20]。

5 结论

本研究聚焦于真实课堂情境中教师对学生不当行为的处理方式如何影响学生的即时投入与后续学业表现。通过质性访谈与主题分析，研究对比了低强度、私密、具体且提供选择权的处理方式与公开点名、长时间训斥等方式在学生情绪、安全感、参与度及作业完成等方面的差异。结果具有高度一致性：低强度、私密且具选择性的处理能够迅速恢复学生专注、减少羞耻感，促使学生更愿回归任务，进而正向延伸至练习质量、概念澄清与作业完成；而公开严厉、羞辱性的方式虽可能带来短暂安静，却往往削弱学生的安全感与参与意愿，从而中断学习链。课堂处理不仅关乎秩序维持，更通过影响情绪与投入逐步塑造学业表现。图 1 展示了教师应对课堂不当行为影响学生即时投入与学业相关成果的作用路径。教师处理方式的作用并非线性地直接通向学习结果，而是首先通过学生对公平感、隐私感和受尊重感的主观判断，影响其情感安全感与即时投入；随后，即时投入的变化再进一步传导至作业完成、概念澄清、实验或讨论参与以及备考准备等学业相关成果。同时，这一过程还受到班级规则、同伴反应、学校氛围和教师情绪管理等情境条件的影响。

基于上述结果，本研究提出以下关键结论与建议：第一，将尊重与隐私作为处理不当行为的底线；第二，优先采用可复制的微型策略，如走近提醒、重申规则、提供两个可行选项及课后简短沟通；第三，将“修复关系”纳入处理流程，通过课后简短交流修复理解与信任；第四，在班级层面明确常规与期望，以正向语言稳定投入；第五，学校应在教研与培训中支持这些微型策略，协助教师进行情绪管理与同伴协作。通过这些实践，教师可在不增加额外负担的前提下稳定课堂氛围，保障学生情感安全，提升即时投入，最终实现更可持续的学习收益。

本研究也存在一定限制。首先，研究样本主要来自中国广东东莞地区高中生，具有较强的地

域性和文化情境特征，研究结论的外部推广仍需谨慎。其次，本研究采用半结构化访谈，每场约 10 分钟，虽有助于降低学生负担并聚焦关键课堂事件，但对复杂情绪体验和互动过程的深入呈现仍显不足。再次，本文主要基于学生单一视角展开分析，尚未结合教师访谈、课堂观察及学习结果等多源资料进行交叉验证。因此，未来研究可进一步扩大样本范围，延长访谈时长，并结合多源证据对教师处理方式影响学生投入与学业相关成果的机制进行更全面检验。

图1 教师应对课堂不当行为影响学生即时投入与学业相关成果的作用路径

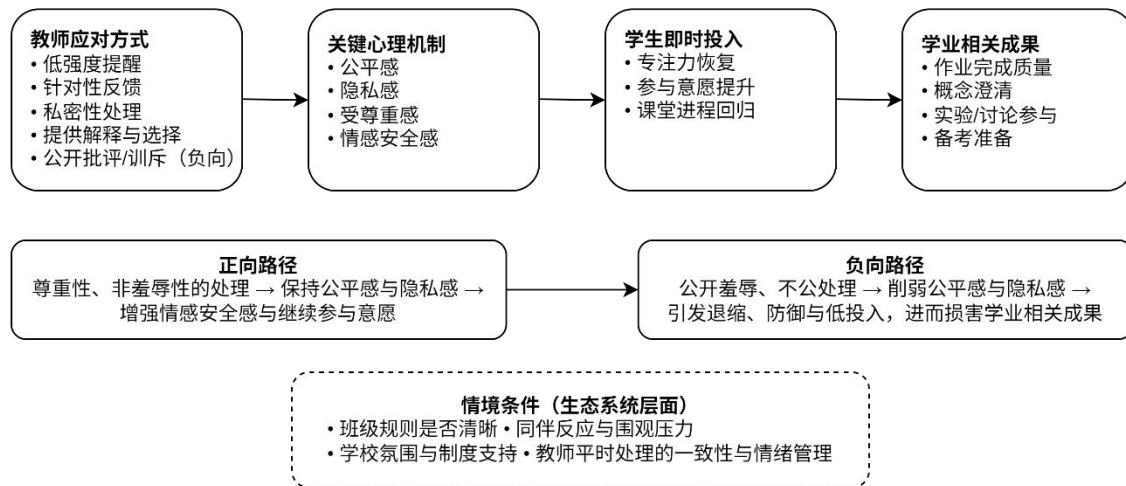


图 1 教师应对课堂不当行为影响学生即时投入与学业相关成果的作用路径

参考文献:

- [1] LI J. Meta-analysis of student engagement and its influencing factors[J]. *Frontiers in Psychology*, 2023, 13: 1030437.
- [2] KARASOVA J. Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review[J]. *Frontiers in Education*, 2023, 8: 1156530.
- [3] Khuntia U, Sahoo P K. Impact of classroom management on student performance in secondary schools[J]. *Journal of Education, Social & Communication Studies*, 2025, 2(3): 175-185.
- [4] PUTRA E, YANTO M. Classroom management: boosting student success—a meta-analysis review[J]. *Cogent Education*, 2025, 12(1): 2458630.
- [5] Kausar F N, Bashir F, Hussain A, et al. Effect of teachers' professional development on classroom management at higher secondary level[J]. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 2024, 2(2): 1039-1049.
- [6] Xiong X. Influence of teaching styles of higher education teachers on students' engagement in learning: The mediating role of learning motivation[J]. *Education for Chemical Engineers*, 2025, 51: 87-102.
- [7] EL ZAATARI W, JARRAR R. How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of school belonging[J]. *SAGE Open*, 2022, 12(4): 21582440221134089.
- [8] PATALL E A, YATES N, LEE J, et al. A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement[J]. *Educational Psychologist*, 2024, 59(1): 42-70.
- [9] KUBISZEWSKI V, CARRIZALES A, LHEUREUX F, et al. Can School-Wide Positive Behavioral

Interventions and Supports (SWPBIS) improve adolescents' perceptions of school climate?[J]. *Journal of School Psychology*, 2023, 99: 101223.

[10] CAMBAY D J D, PAGLINAWAN J L. Classroom management strategies and school environment on student engagement[J]. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2024, 8(12): 1-13.

[11] KARLBERG M, KLANG N, et al. Positive behavior support in school – a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial[J]. *BMC Psychology*, 2024, 12: 521.

[12] HARIHARAN J, MERKEL S. Classroom Management Strategies to Improve Learning Experiences for Online Courses[J]. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 2021. DOI:10.1128/jmbe.00181-21

[13] BASILEO L D, DE FRANCHIS V, PEPE A, et al. The role of self-efficacy, motivation, and perceived support in academic performance[J]. *Frontiers in Education*, 2024, 9: 1385442.

[14] SCHUNK D H. Self-efficacy and human motivation[J]. *Advances in Motivation Science*, 2021, 8: 153-179.

[15] ROYER D J, ENNIS R P. Student-delivered behavior-specific praise: a systematic literature review and meta-analysis[J]. *Frontiers in Education*, 2024, 9: 1444394.

[16] WANG Y, WANG F, et al. A systematic review and meta-analysis of SDT-based interventions in education[J]. *Journal of School Psychology*, 2024, 97: 1-18.

[17] KRAUSE K H, et al. Report of unfair discipline at school and associations with health and well-being—U.S. high school students, 2021[J]. *MMWR Supplements*, 2024, 73(Suppl-4): 80-89.

[18] MORAN E, CARROLL A. Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents in mainstream schools—A systematic review[J]. *Educational Research Review*, 2024, 100: 100058.

[19] HOWARD J L, et al. Need support and need thwarting: A meta-analysis of consequences for student motivation and well-being[J]. *Motivation and Emotion*, 2024, 48: 1-27.

[20] REEVE J. The specialized purpose of each type of student engagement: Four meta-analyses[J/OL]. *Educational Psychology Review*, 2025.