

Original Research

A Structural Equation Analysis of the Relationship between Teachers' Emotions, Immunity and Instructional Quality in the English Classroom

Morteza Samie Zafarghandi 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran.
(corresponding author) m.ghafari51@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study was to determine the relationship between teachers' emotions (pleasure, anxiety and anger) and immunity with instructional quality (cognitive activation, support for students and classroom management). The studied sample included 77 teachers and students according to Morgan's table and using available sampling method. The data collection tools were instructional quality questionnaire (Buric & Frenzel, 2021), teacher emotions questionnaire (Frenzel et al., 2016) and language teacher immunity questionnaire (Hiver, 2017). Multi-level structural equation modeling was used in data analysis. The findings of the research indicated that the immunity of the English language teacher and the quality of teaching are significantly influenced by the emotions of the teacher. There is a positive relationship between the two constructs of teacher's emotions and pleasure and a negative relationship with teacher's anxiety and anger. In addition, teacher immunity partially mediates the relationship between teacher emotions and teaching quality. The results showed that the positive relationship between happy English teachers and providing quality education and improving students' learning experiences highlights the need to strengthen the positive emotional experiences of language teachers and their psychological health.

Keywords

teacher emotions
immunity
English language teachers
teaching quality
multilevel structural equation modeling

Article History

Received:
5 September, 2024
Revised:
3 October, 2024
Accepted:
5 October, 2024

Cite this article as (APA): Samie Zafarghandi, M. (2024). A Structural equation analysis of the relationship between teachers' emotions, immunity and instructional quality in the English classroom. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(3), 1-19. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.476951.1009>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction: When we talk about teacher emotions, we refer to those cognitive, physiological, motivational and verbal experiences of teachers that are intricately related to specific events and social contexts in their profession (Frenzel et al., 2021). Research related to general education shows the existence of intimate links between teacher emotions and teaching effectiveness, among which we can include more detailed and deeper teaching (Kunter et al., 2013), better coping strategies (Wang & Hall, 2021), and teaching approach. Adaptation (Chen, 2019a; 2019b) pointed out. In foreign language education, the study of language teachers' emotions has recently attracted much attention (Goetze, 2023; Han et al., 2023; Mercer & Kostoulas, 2018). However, despite the growing trend of studying the impact of teacher emotions on teacher identity and health (Gkonou & Miller, 2021; Zhang et al., 2023a), as well as its impact on students' motivation, emotions and achievements (Dewaele & Li, 2020; Moskowitz & Dewaele, 2021), how they affect the effectiveness of education has rarely been considered.

With the flourishing of the positive psychology movement in foreign language education (Dewaele et al., 2019; MacIntyre et al., 2019), research on the relationships between teacher emotions, psychological characteristics, teaching behaviors, and students' learning experiences and outcomes is expanding (Han et al., 2023; Wang et al., 2021). According to the information obtained from positive psychology researches, those language teachers who experience positive emotions are prone to create momentary intellectual-practical tendencies that lead to the improvement of teaching methods and thus increase the quality of teaching. At the same time, expanded cognitive, psychological and behavioral resources caused by positive emotions may also increase teachers' immunity. As shown in previous research, active and productive teacher immunity contributes to the quality of teaching through the modification of teachers' educational behaviors and overall effectiveness (Hiver, 2017). Based on these theoretical and empirical premises, the present authors hypothesized that in the context of learning English as a foreign language, 1) teacher emotions may directly affect teachers' immunity and their teaching quality, and 2) teachers' immunity may be the link between their emotions and quality. be their teaching. The aim of the current research is to fill the existing gap through the validation of these hypotheses by modeling the complex relationship between English language teachers' emotions, immunity and their teaching quality.

Method: The data of the present study are from 77 English language teachers (55 women; Mage = 34.26, SD = 7.76; range = 45-26) and their students (n = 1861; 881 women; Mage = 15.81, 1.13 SD =) which were selected through convenience sampling were obtained. All of these people were working in public first secondary schools located in the cities of Mazandaran province. On average, students attended 2 English classes per week (75 minutes each session). The studied teachers had different work backgrounds (M = 8.35, SD = 5.81) and were teaching with a bachelor's or master's degree in one of the fields of English literature, English translation, and English language education. By adopting a teacher-centered approach, the respective teachers sought to cultivate students' core English competencies, namely English proficiency, cultural awareness, learning ability, and thinking quality.

Emotions of English language teachers were evaluated using the teacher emotion scale (Frenzel et al., 2016). The immunity of English language teachers was measured using the language teacher immunity questionnaire created by Hiver (Hiver, 2017). In order to measure three basic aspects of teaching quality, students were asked to complete the scales used in previous research on teaching quality (Buric & Frenzel, 2021, 2023; Buric & Kim, 2021). These scales are independent of the domain and were suitable for the middle school classes of this study. Perceived teacher emotion as a group-level independent variable, teacher immunity as a group-level mediating variable, and students' aggregated perceptions of teaching quality as a group-level outcome variable from a multilevel structural equation modeling (ML-SEM) approach (Marsh et al., 2009) was used.

Findings: The initial test of the structural model showed a good model fit. Specifically, students of teachers who had more positive emotional experiences tended to rate their teacher's teaching quality higher ($\beta = 0.174, p < 0.01$), while teachers' negative emotions influenced students' perception of teaching quality. had a negative effect ($\beta = 0.19, p < 0.50$ and $\beta = 0.279, p < 0.05$). The results of the mediation analysis showed that the teacher's pleasure, anger and anxiety have a significant and indirect relationship with the quality of teaching.

Discussion and Conclusion: Data analysis showed that English language teachers' emotions are closely related to the feeling of immunity, and in turn, it indicates the importance of teachers' emotional experiences in their immunity status (Hiver, 2015; Hiver & Dornyei, 2017). Most importantly, the present study identified pleasure, anger and anxiety as predictors of teacher immunity and complements the results of recent research on teacher immunity (Li et al., 2022; Namaziandost et al., 2023; Noughabi et al., 2022a), 2022b; Wang et al., 2022).

The data analysis clearly showed the different effects of these separate emotions on the language teacher's immunity. Teachers who enjoyed teaching English were more efficient, adaptable, flexible, and ready to accept changes, which is consistent with previous research emphasizing the correlation between English teacher enjoyment and psychological health (Zhang et al., 2023b). In comparison, feelings of anger and anxiety were correlated with lower levels of self-efficacy, job burnout, negative attitudes towards teaching and destructive coping strategies. These findings show alignment with positive psychology and are consistent with previous research on the relationship between English teachers' emotions and health, as well as educational behaviors (Li et al., 2022; Moskowitz, 2023; Mousapour & Khorram, 2015).

The findings of the present research indicate the need to pay serious attention to the intrapersonal and interpersonal effects of language teachers' emotions in the field of English as a foreign language studies, especially in terms of the meaningful relationship between language teachers' emotions and their psychological and motivational state, as well as their educational behaviors in the classroom. The use of positive psychology in this research, as confirmed by the research findings, helps to design and implement interventions and teacher training programs, which ultimately leads to the improvement of teachers' health and their job performance.

Funding: The author did not receive any funding.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The author thanks the participants for their time and assistance.

مقاله پژوهشی

تحلیل معادلات ساختاری رابطه هیجانات و مصونیت معلمان با کیفیت تدریس در درس زبان انگلیسی

مرتضی سمیعی زفرقندی ^{ID}

دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی mosamie41@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین هیجانات معلمان (لذت، اضطراب و خشم) و مصونیت با کیفیت تدریس (فعال‌سازی شناختی، حمایت از دانش‌آموزان و مدیریت کلاس) بود. روش تحقیق همبستگی و جامعه مورد مطالعه معلمان و دانش‌آموزان آموزش و پرورش استان مازندران بودند. نمونه مورد مطالعه طبق جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، شامل ۷۷ نفر از معلمان و دانش‌آموزان بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه کیفیت تدریس (Buric & Frenzel, 2021)، پرسشنامه احساس معلم (Frenzel et al., 2016) و پرسشنامه مصونیت معلم زبان (Hiver, 2017) بودند. در تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری چندسطحی استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که مصونیت معلم زبان انگلیسی و کیفیت تدریس به‌طور معناداری تحت تأثیر هیجانات معلم قرار دارند. بین دو سازه هیجانات و لذت معلم رابطه مثبت و با اضطراب و خشم معلم رابطه منفی وجود دارد. علاوه بر این، مصونیت معلم تا حدی واسطه ارتباط بین هیجانات معلم و کیفیت تدریس است. نتایج نشان داد که رابطه مثبت بین معلمان زبان انگلیسی شاد و ارائه آموزش با کیفیت و بهبود تجارب یادگیری دانش‌آموزان، ضرورت تقویت تجربیات هیجانی مثبت معلمان زبان و سلامت روانشناختی آنها را برجسته می‌کند.

واژگان کلیدی

هیجانات معلمان
مصونیت
کیفیت تدریس
مدل‌سازی معادلات ساختاری
چندسطحی

تاریخچه مقاله

دریافت:
۱۵ شهریور ۱۴۰۳
بازنگری:
۱۲ مهر ۱۴۰۳
پذیرش:
۱۴ مهر ۱۴۰۳

استناد به این مقاله (APA): سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۴۰۳). تحلیل معادلات ساختاری رابطه هیجانات و مصونیت معلمان با کیفیت تدریس در درس زبان انگلیسی. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۱(۳)، ۱-۱۹. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.476951.1009>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

مقدمه

هنگامی که از هیجانان معلم سخن به میان می‌آوریم، به آن دسته از تجربیات شناختی، فیزیولوژیکی، انگیزشی و کلامی معلمان اشاره می‌کنیم که به‌طور پیچیده با رویدادهای خاص و زمینه‌های اجتماعی در حرفه آنها مرتبط است (Frenzel et al., 2021). پژوهش‌های مرتبط با آموزش همگانی نشان‌دهنده وجود پیوندهای صمیمی بین هیجانان معلم و اثربخشی تدریس هستند، که از میان آنها می‌توان به آموزش دقیق‌تر و عمیق‌تر (Kunter et al., 2013)، استراتژی‌های مقابله بهتر (Wang & Hall, 2021)، و رویکرد آموزش انطباقی (Chen, 2019a; 2019b) اشاره کرد. در آموزش زبان‌های خارجی، مطالعه هیجانان معلمان زبان اخیراً توجه زیادی را به خود جلب کرده است (Goetze, 2023; Han et al., 2023; Mercer & Kostoulas, 2018). با این حال، علی‌رغم روند رو به رشد مطالعه تأثیر هیجانان معلم بر هویت و سلامت معلم (Day & Kingston, 2008; Zhang et al., 2023a)، و همچنین تأثیر آن بر انگیزه، هیجانان و دستاوردهای دانش‌آموزان (Dewaele & Li, 2020; Moskowitz & Dewaele, 2021)، نحوه تأثیرگذاری آنها بر اثربخشی آموزش بندرت مورد توجه قرار گرفته است.

یک شاخص کلیدی در تدریس اثربخش کیفیت تدریس است که به رفتارهای آموزشی معلمان یا راهبردهایی اشاره دارد که برای مشارکت و انگیزش دانش‌آموزان حیاتی هستند (Creemers & Kyriakides, 2007; Göllner et al., 2021). تعدادی از پژوهش‌های اخیر در آموزش همگانی ارتباط مستقیمی را بین هیجانان معلم و کیفیت تدریس پیدا کرده‌اند (Buric & Frenzel, 2023; Frenzel et al., 2021). با وجود این، در واقعیت، هیجانان معلم اغلب با سایر ویژگی‌های روانشناختی، از جمله سلامت، انگیزه و نگرش‌ها در هم تنیده می‌شوند و حتی ممکن است تأثیر هم‌افزایی بر رفتارهای آموزشی نیز داشته باشند (Li, 2021; Mercer & Kostoulas, 2018). بنابراین، لازم است با گنجاندن سایر عوامل روانشناختی در نشان دادن رابطه بین هیجانان معلم و کیفیت تدریس توجه عمیق‌تری به این موضوع معطوف گردد.

یکی از عوامل روانشناختی مرتبط در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، مصونیت معلم زبان است، مفهومی کاملاً جدید که به‌عنوان یک سپر محافظ قوی تعریف می‌شود که معلمان زبان را قادر می‌سازد تا در زندگی حرفه‌ای خود حرکت و پیشرفت کنند (Hiver, 2017; Hiver & Dörnyei, 2015). مفهوم مصونیت معلم دارای ماهیت دوگانه‌ای است که می‌تواند مولد یا مخرب باشد. مورد اول باعث تقویت تاب‌آوری، انگیزه و تمایل به تغییر می‌شود، در حالی که مورد دوم باعث محدودیت در نوآوری شده و سلامت کلی را به خطر می‌اندازد (Hiver & Dörnyei, 2017). مصونیت معلم زبان به‌عنوان یکی از عوامل مهم شکل‌دهنده رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان، تأثیر قابل‌توجهی بر انگیزه، هویت و رفتارهای آموزشی معلمان می‌گذارد (Hiver, 2017). بنابراین، بررسی مصونیت معلمان زبان، پیامدهای مهمی برای معلمان زبان انگلیسی در جهت حفظ مثبت بودن، گذر از چالش‌ها، انطباق فعالانه با تغییرات و تضمین اثربخشی تدریس دارد (Hiver & Dörnyei, 2017). با این حال، شواهد تجربی مربوط به روابط متقابل بین هیجانان معلم، مصونیت معلم و کیفیت تدریس اندک است.

با شکوفایی جنبش روانشناسی مثبت در آموزش زبان‌های خارجی (Dewaele et al., 2019; MacIntyre et al., 2019)، تحقیقات در مورد روابط بین هیجانان معلم، ویژگی‌های روانشناختی، رفتارهای آموزشی و تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و نتایج آنها در حال گسترش است (Han et al., 2023; Wang et al., 2021). طبق اطلاعات حاصل از پژوهش‌های روانشناسی مثبت، آن دسته از معلمان زبان که هیجانان مثبت را تجربه می‌کنند، مستعد ایجاد تمایلات فکری-عملی لحظه‌ای هستند که منجر به بهبود شیوه‌های آموزشی شده و در نتیجه باعث افزایش کیفیت آموزشی می‌گردد. در همین حال، منابع شناختی، روانشناختی و رفتاری گسترش‌یافته ناشی از هیجانان مثبت نیز ممکن است باعث افزایش مصونیت معلمان گردد. همان‌طور که در تحقیقات قبلی نشان داده شد، مصونیت فعال و ثمربخش معلمان از طریق اصلاح رفتارهای آموزشی معلمان و اثربخشی کلی به کیفیت تدریس کمک می‌کند (Hiver, 2017). بر اساس همین مقدمات نظری و تجربی، نگارندگان حاضر فرض کردند که در شرایط یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (۱) هیجانان معلم ممکن است مستقیماً بر مصونیت معلمان و کیفیت تدریس آنها تأثیر بگذارد، و (۲) مصونیت معلمان ممکن است رابط بین هیجانان آنها و کیفیت تدریس‌شان باشد. هدف پژوهش حاضر این است که از طریق اعتبارسنجی

این فرضیه‌ها شکاف موجود را از طریق مدل‌سازی ارتباط پیچیده بین هیجان‌ات معلمان زبان انگلیسی، مصونیت و کیفیت تدریس - شان را پر کند.

مرور ادبیات پژوهش

هیجان‌ات معلم و کیفیت تدریس

هیجان‌ات معلم را می‌توان در امتداد یک پیوستار حالت-ویژگی مورد بررسی قرار داد که در آن، اولی بر تجربه لحظه‌ای و گذرا (Becker et al., 2014)، و دومی بر تجربه پایدارتر، همیشگی و مبتنی بر زمینه تأکید می‌کند (Buric et al., 2018). روش دیگر طبقه‌بندی هیجان‌ات معلمان بر اساس ظرفیت (یعنی مثبت در مقابل منفی) و برانگیختگی (یعنی از آرامش به هوشیاری) انجام می‌شود، و نیز می‌توان این هیجان‌ات را به‌عنوان چیزهایی مجزا با ویژگی‌های منحصربه‌فرد (مانند لذت، غرور، خشم، غم، Frenzel et al., 2016) در نظر گرفت. از آنجایی که هیجان‌ات خصیصه‌ای نشان دهنده آن دسته از تمایلات افراد هستند که می‌توانند تمایلات رفتاری آنها را تحت تأثیر قرار بدهند (Frenzel et al., 2021; Smith & Lazarus, 1990)، لذا گنجاندن هیجان‌ات خصیصه‌ای در پژوهش حاضر می‌تواند درک ما از تأثیر هیجان‌ات معلمان بر اثربخشی تدریس‌شان در دوره‌های طولانی تدریس را تسهیل کند. علاوه بر این، با توجه به غنا و پیچیدگی زندگی هیجانی معلمان در کلاس‌های زبان انگلیسی، تمرکز بر تک‌تک هیجان‌ات به‌صورت مجزا به دلیل ارتباط پدیدارشناختی خاص آنها باعث ایجاد بینش عمیق‌تری می‌گردد (Buric & Frenzel, 2023). با در نظر گرفتن مراتب فوق، در این پژوهش، هیجان‌ات معلمین زبان انگلیسی به‌عنوان موجودیت‌های مجزای ویژگی‌مانند مورد بررسی قرار گرفتند. پژوهشگران حاضر سه مقوله هیجانی اصلی را مورد مطالعه قرار دادند که عبارتند از: لذت، اضطراب و خشم - که اغلب در معلمان سراسر حوزه‌های درسی قابل مشاهده هستند (Frenzel et al., 2016).

با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده در محیط‌های فرهنگی، آموزشی، و حوزه‌های درسی مختلف از جمله آموزش زبان، مشخص شده که کیفیت تدریس از سه جنبه اصلی تشکیل می‌شود: جو حمایتی، فعال‌سازی شناختی، و مدیریت اثربخش کلاس درس (Göllner et al., 2021; Klieme et al., 2009; Kunter et al., 2013; Praetorius et al., 2016). جو حمایتی مربوط به معلمانی است که جو یادگیری مثبتی را با در نظر گرفتن یک رابطه خوب بین معلم و دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و از طریق ارائه بازخورد سازنده و مثبت به اشتباهات دانش‌آموزان و نیز رفتار مراقبتی به حمایت از دانش‌آموزان اقدام می‌کنند (Klieme et al., 2009). فعال‌سازی شناختی به معلمانی مربوط است که دانش‌آموزان را درگیر تکالیف حل مسأله می‌کنند تا مهارت‌های سطح بالای تفکر دانش‌آموزان را تقویت کنند (Schlesinger & Jentsch, 2016). مدیریت کلاس شامل جنبه‌هایی از قوانین و رویه‌های کلاسی، مقابله با بی‌نظمی در کلاس، تغییرات آرام، و سایر شیوه‌هایی است که می‌توانند به‌طور مؤثر رفتار دانش‌آموزان را کنترل کنند (Klieme et al., 2009; Praetorius et al., 2018). تأثیرات قابل توجه این ابعاد سه‌گانه بر یادگیری، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هم از نظر تئوری توسط نظریه خودتعیین‌گری توضیح داده می‌شوند (Deci & Ryan, 1985)، و هم از لحاظ تجربی توسط مطالعات قبلی در رشته‌های درسی و فرهنگ‌های مختلف مورد تأیید و اثبات قرار می‌گیرند (Göllner et al., 2021; Praetorius et al., 2018).

مرور ادبیات در قلمرو آموزش زبان‌های خارجی حاکی از محدود بودن پژوهش پیرامون رابطه بین هیجان‌ات معلم و رفتارهای آموزشی است (Chen, 2021; Han et al., 2023). در حالی که پژوهش‌های متعددی به این موضوع پرداخته‌اند، لیکن تمرکز اغلب این پژوهش‌ها بر هوش هیجانی معلمان، بررسی پیامدهای آن روی تدریس اثربخش (Khodadady, 2012)، سبک تدریس (Mousapour & Khorram, 2015)، و مشارکت دانش‌آموزان (Alvandi et al., 2015) بوده است. به‌عنوان مثال، در یک سری تحقیقات، دواله و همکارانش همبستگی مثبت معناداری بین ویژگی هوش هیجانی معلمان زبان و خلاقیت، پیش‌بینی‌پذیری، مدیریت کلاس و مهارت‌های آموزشی معلمان را کشف کردند (Dewaele, 2018; Dewaele et al., 2018). با این حال، اطلاعات موجود در مورد ارتباط بین هیجان‌ات معلمین زبان و کیفیت تدریس بسیار اندک است.

فرنزل و همکاران (Frenzel et al., 2021) در آموزش عمومی یک مدل مفهومی پیشنهاد کردند که ماهیت متقابل هیجان‌ات معلمان و رفتارهای آموزشی را به خوبی نشان می‌دهد. تحقیق فرنزل و همکاران (Frenzel et al., 2018) نیز تا حدی این مدل را تأیید می‌کند. این پژوهش تأثیر واسطه‌ای اشتیاق معلم را بر رابطه بین لذت معلمان و لذت دانش‌آموزان نشان داد. در یک پژوهش مشابه، نورمی و کیورو (Nurmi & Kiuru, 2015) پی بردند که هیجان‌ات معلمان که توسط دانش‌آموزان برانگیخته شده، رفتارهای آموزشی و روابط معلمان و دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. مطالعه اخیر که با روش‌های ترکیبی با نظارت بوریگ و فرنزل (Buric & Frenzel, 2023) انجام شده تنها پژوهشی است که همبستگی مستقیم و مثبتی را بین هیجان‌ات معلم و کیفیت تدریس نشان می‌دهد. با این حال، تحقیقات آنها منحصراً بر تأثیر هیجان‌ات معلم متمرکز بود و سایر عوامل انگیزشی و روانشناختی را که با هیجان‌ات معلم در محیط‌های حرفه‌ای آمیخته می‌شوند، مورد بررسی قرار نمی‌داد (Li, 2021; Mercer & Kostoulas, 2018).

مصونیت معلمان زبان

مصونیت معلمان زبان یک سیستم تدافعی و انطباقی است که به حفظ تعادل حرفه‌ای آنها کمک می‌کند. این پدیده به‌عنوان یک ساختار چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که هفت جنبه یا مفهوم، به نام‌های آموزش خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، تاب‌آوری، نگرش نسبت به تدریس، استقبال از تغییر، تأثیرپذیری کلاس درس و مقابله را شامل می‌شود (Hiver, 2015; Hiver & Dörnyei, 2017). تحقیقات تجربی در مورد مصونیت معلمان زبان به دلیل معرفی دیرهنگام آن در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، به‌صورت مجزا و پراکنده باقی مانده است. البته در این میان، یک رشته از پژوهش‌ها به دنبال شناسایی انواع مصونیت معلمان زبان انگلیسی بوده است. به‌عنوان مثال، در یک پژوهش، سنقری و همکاران (Songhori et al., 2020) معلمان زبان انگلیسی زبان ایرانی را مورد مطالعه قرار داده و آنها را به دو دسته ایمن‌سازی شده مثبت و ایمن‌سازی مخرب طبقه‌بندی کردند. مطالعه آنها همچنین نشان داد که شیوه‌های متفاوت کلاس درس به انواع مصونیت معلمان بستگی دارد.

تعدادی از پژوهش‌های جدید به بررسی شاخصه‌های لازم مصونیت معلمان زبان پرداخته‌اند. در پژوهشی که توسط نمازیان‌دوست و همکاران (Namaziandost et al., 2023) انجام شد، مشخص شد که آموزش تأملی معلمان به‌طور قابل توجهی با تنظیم هیجان و مصونیت ارتباط دارد. وانگ و همکاران (Wang et al., 2022) با یک نمونه ۱۱۳۵ نفری از معلمان زبان انگلیسی از چهار کشور آسیایی دریافتند که سلامت روانشناختی و مشارکت کاری معلمان پیش‌بینی‌کننده مهمی برای مصونیت آنها بود. به همین ترتیب، نوقابی و همکاران (Noughabi et al., 2022a, 2022b) نقش‌های پیش‌بینی‌کننده درگیری شغلی، استقامت و استقلال در مصونیت معلم را نشان دادند. نکته قابل توجه اینکه بین مصونیت معلمان زبان و تجربیات هیجانی آنان پیرامون عشق، شادی، غم، ترس و خشم ارتباط محکمی یافت شد (Noughabi et al., 2022a). علاوه بر این، لی و همکاران (Li et al., 2022) عنوان کردند که آموزش تأملی و تفکر انتقادی به مصونیت معلم زبان کمک می‌کنند.

اگرچه همین تعداد پژوهش‌های محدود هم به دانش ما در مورد مطالعات پیشین در مورد مصونیت معلمان زبان افزوده‌اند، اما بیشتر مطالعات در چهارچوب آموزش زبان انگلیسی در ایران انجام شده است. تحقیقات بیشتری پیرامون آموزش زبان انگلیسی در بافت‌های فرهنگی متنوع لازم است تا بتوان شواهد تجربی به دست آمده در مورد این پدیده چندوجهی را به سایر موارد مشابه تعمیم داد. علاوه بر این، اگرچه مصونیت معلمان زبان، به‌عنوان یک مؤلفه اساسی در هویت معلم که ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، مقابله، خودکارآمدی و غیره را در خود دارد، به‌عنوان یک عامل کلیدی مؤثر در اثربخشی تدریس معلمان فرض می‌شود (Beauchamp & Thomas, 2009; Day et al., 2006; Hiver & Dörnyei, 2017)، لیکن کمبود شواهد تجربی در مورد این موضوع، بویژه در مورد ارتباط بین مصونیت معلمان زبان و کیفیت تدریس هنوز هم به چشم می‌خورد.

مدل‌سازی هیجان‌ات معلم زبان انگلیسی، مصونیت و کیفیت تدریس از طریق روانشناسی مثبت

روانشناسی مثبت به جنبه‌های مثبت زندگی افراد می‌پردازد، و هدف آن عبارتند از: کمک به آنها در شکوفایی از طریق پرورش نقاط قوت، فضیلت و ویژگی‌های مثبت (Dewaele et al., 2019; MacIntyre, 2021; Oxford, 2016). به گفته سلیگمن و سیکسزنتیمیهایلی (Seligman & Csikszentimihalyi, 2000)، روانشناسی مثبت بر سه پایه استوار است: تجربه ذهنی مثبت،

ویژگی‌های فردی مثبت، و نهادهای مثبت. اکثر محققان موضوعاتی را در دو رکن اول مورد بررسی قرار داده‌اند، مانند سلامت، درگیری، هوشیاری، خودکارآمدی و غیره (Fathi et al., 2021; MacIntyre, 2016; Wang et al., 2021; Zhang et al., 2023a). در پژوهش حاضر، مصونیت معلمین را می‌توان به‌عنوان یک ویژگی فردی در نظر گرفت، زیرا به هر شکلی که تبدیل شود، قبل از اینکه سیستم پیچیده زندگی حرفه‌ای معلم مختل شود، به ثبات می‌رسد (Hiver & Dörnyei, 2017). بنابراین، پژوهشگران حاضر رابطه بین همین دو عامل را در دو رکن اول (یعنی هیجانات معلم و مصونیت معلم) و یک شاخص اساسی اثربخشی تدریس، یعنی کیفیت تدریس مورد بررسی قرار دادند.

رابطه این سازه‌ها را می‌توان با دو زیربنای نظری روانشناسی مثبت یعنی نظریه سلامت و نظریه ایجاد و بسط هیجانات مثبت توضیح داد (Dewaele & Li, 2020). تئوری سلامت ابراز می‌دارد که هیجانات مثبت به سلامتی مطلوب کمک می‌کنند (Fredrickson, 2001; Seligman, 2011). هاپرت و سو (Huppert & So, 2013) ده ویژگی سلامت را بدین گونه ترسیم کرده‌اند: شایستگی، ثبات هیجانی، مشارکت، معنا، خوش‌بینی، هیجانات مثبت، روابط مثبت، انعطاف‌پذیری و عزت‌نفس. مقایسه این ویژگی‌ها با ابعاد فرعی مصونیت معلمین زبان (به‌عنوان مثال، آموزش خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، تاب‌آوری، نگرش نسبت به تدریس، استقبال از تغییر، تأثیرپذیری کلاس و مقابله) همپوشانی‌ها و ارتباطات خاصی را نشان می‌دهد. مشارکت به‌عنوان یکی از ویژگی‌های سلامت، که مستلزم آمادگی برای کسب دانش جدید است (Huppert & So, 2013) با بعد «استقبال از تغییر» در مصونیت معلم که بر تمایل به یادگیری چیزهای جدید تأکید می‌کند، همسوئی نشان می‌دهد (Hiver, 2017). ثبات هیجانی، خوش‌بینی، هیجانات مثبت، و روابط مثبت به‌عنوان ویژگی‌های سلامت با بعد مصونیت هیجان‌پذیری کلاسی همسویی نشان می‌دهند، که بر تجربیات هیجانی مثبت معلمان زبان تأکید می‌کنند. به همین نحو، روشن است که شایستگی و عزت‌نفس با آموزش خودکارآمدی مرتبط است، در حالی که تاب‌آوری در سلامت با تاب‌آوری و مقابله در آموزش مصونیت مطابقت دارد. با توجه به پشتوانه نظری (Fredrickson, 2001; Seligman, 2011) و شواهد تجربی مبنی بر اینکه هیجانات مثبت به سلامت معلمین کمک می‌کنند (Greenier et al., 2021; Zhang et al., 2023a, 2023b)، منطقی است که فرض کنیم که آنها می‌توانند شکل سازنده‌ای از مصونیت معلم را تقویت کنند.

علاوه بر این، بر اساس نظریه ایجاد و بسط هیجانات مثبت (Fredrickson, 2001)، تجربه لذت می‌تواند با گسترش توجه و تفکر معلمان، تمایلات فکری-عملی گسترده‌تر لحظه‌ای را جرقه بزند و به جذب رفتارهای آموزشی انعطاف‌پذیرتر، خلاقانه‌تر پکیارچه‌تر و آزادتر منجر شود. با گذشت زمان، این جنبه‌های گسترده بیشتر می‌شوند و منابع فیزیکی، روانی، اجتماعی و فکری پایداری را تشکیل می‌دهند. این منابع برای تقویت مصونیت معلمان مهم هستند زیرا می‌توانند معلمین را برای مقابله بهتر با رویدادهای استرس‌زا آماده کرده و آنها را برای انجام مؤثر فعالیت‌های آموزشی پیچیده شناختی توانمندتر کنند (Buric & Frenzel, 2023; MacIntyre & Gregersen, 2012). در مقابل، هیجانات منفی مانند خشم و اضطراب، دامنه توجه معلمان را محدود کرده و تمایلات رفتاری آنها را محدود می‌سازند. همان‌طور که در ادبیات نشان داده شده است، اگرچه عصبانیت اغلب در تدریس و تعامل با دانش‌آموزان تجربه می‌شود، اما معلمان اغلب سعی می‌کنند آن را کاهش دهند تا با قوانین ابراز هیجانات در حرفه معلمی مطابقت داشته باشد. کاهش خشم باعث تضعیف منابع شناختی معلمان می‌شود؛ زیرا معلم ناچار است برای کاهش خشم، ذهن خود را از کارش منحرف کند (Buric & Frenzel, 2019) و در نتیجه باعث اختلال در عملکرد تدریس می‌شود. به همین ترتیب، اضطراب محل کار باعث کاهش منابع شخصی مانند انرژی، تمرکز، تعامل و کارایی پردازش شناختی می‌شود. تخلیه طولانی مدت این منابع، بدون تجدید قوا، منجر به خستگی هیجانی می‌شود (Cropanzano et al., 2003; Wright & Russell, 1998)، که به‌نوبه خود، باعث تضعیف مصونیت معلم و کیفیت تدریس می‌شود.

در مجموع، طبق اطلاعات حاصله از پژوهش‌های روانشناسی مثبت، پژوهشگران حاضر فرض می‌کنند که هیجانات معلم تأثیر مستقیمی بر مصونیت معلمین زبان و کیفیت تدریس آنها دارد. علاوه بر این، با تکیه بر فرضیه هیور و دورنیه (Hiver & Dörnyei, 2017) در رابطه با تأثیر مصونیت معلم زبان بر اثربخشی تدریس، فرضیه دیگری را مطرح می‌کنند که بر اساس آن مصونیت معلم

زبان به‌عنوان واسطه‌ای بین هیجان‌ات معلم و کیفیت تدریس عمل می‌کند. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین هیجان‌ات معلمین زبان انگلیسی، مصونیت معلم و کیفیت تدریس آنها بود. برای بررسی این موضوع، فرضیه‌های زیر مطرح شدند:

۱. لذت معلم رابطه مثبتی با مصونیت معلم دارد، در حالی که خشم و اضطراب معلم رابطه منفی با مصونیت معلم دارد.
۲. لذت معلم رابطه مثبتی با کیفیت تدریس دارد، در حالی که خشم و اضطراب معلم رابطه منفی با کیفیت تدریس دارد.
۳. مصونیت معلم رابطه مثبتی با کیفیت تدریس دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش همبستگی و جامعه مورد مطالعه معلمان و دانش‌آموزان آموزش و پرورش استان مازندران و نمونه مورد مطالعه طبق جدول مورگان ۷۷ نفر از معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌های پژوهش حاضر از ۷۷ معلم زبان انگلیسی (۵۵ زن؛ $Mage = 34/26$ ، $SD = 7/76$ ؛ دامنه = ۲۶-۴۵) و دانش‌آموزان آنها ($n=1861$ ؛ زن؛ $Mage = 15/81$ ، $SD = 1/13$) که از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، به دست آمد. همگی این افراد در مدارس متوسطه اول دولتی واقع در شهرهای استان مازندران مشغول بودند. دانش‌آموزان به‌طور متوسط هر هفته در ۲ کلاس زبان انگلیسی (هر جلسه ۷۵ دقیقه) حضور پیدا می‌کردند. معلمین مورد مطالعه دارای سوابق کاری متفاوتی بودند (۸/۳۵ $M = 5/81$ ، $SD = 5/81$) و با مدرک کارشناسی یا کارشناسی‌ارشد در یکی از رشته‌های ادبیات انگلیسی، ترجمه انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی مشغول به تدریس بودند. با اتخاذ یک رویکرد معلم‌محور، معلمان مربوطه درصدد پرورش شایستگی‌های اصلی انگلیسی دانش‌آموزان، یعنی مهارت انگلیسی، آگاهی فرهنگی، توانایی یادگیری و کیفیت تفکر بودند.

داده‌های گزارش شده معلمان و دانش‌آموزان به‌منظور ارتباط دادن تجربه ذهنی معلمان با شاخص عینی‌تر رفتار تدریس آنان، یعنی درک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس جمع‌آوری شدند. قبل از جمع‌آوری داده‌ها از مسئولان مدرسه، معلمان شرکت‌کننده، دانش‌آموزان و والدین دانش‌آموزان رضایت‌نامه اخذ شده و پرسشنامه‌های چاپ شده حضوری بین معلمین و دانش‌آموزان توزیع شد. جهت پیشگیری از هدر رفت وقت کلاس، پرسشنامه‌های دانش‌آموزی در زمان استراحت بین کلاس‌ها تکمیل شدند، و معلمین مورد مطالعه نیز پرسشنامه‌ها را در دفتر مدرسه پر کردند. جهت حفظ حریم خصوصی افراد، کدهایی تعیین و برای شناسایی پاسخ‌های معلمین و انطباق آنها با پرسشنامه‌های هر معلم، اختصاص داده شد. مشارکت شرکت‌کنندگان کاملاً داوطلبانه بود و شرکت‌کنندگان مجاز بودند در هر مقطع از جمع‌آوری داده‌ها از شرکت در پژوهش انصراف دهند.

هیجان‌ات معلمین زبان انگلیسی با استفاده از مقیاس احساس معلم (Frenzel et al., 2016) مورد ارزیابی قرار گرفت. لازم به ذکر است که مقیاس مورد استفاده شامل سه مقیاس است: لذت (به‌عنوان مثال، «من از آموزش به این دانش‌آموزان لذت می‌برم»، $\alpha = 0/88$)، خشم (مثلاً، «اگر در حین آموزش به این دانش‌آموزان عصبانی می‌شوم، دلایلی دارم»، $\alpha = 0/88$)، و اضطراب (به‌عنوان مثال، «من در هنگام تدریس به این دانش‌آموزان احساس تنش و عصبی بودن می‌کنم»، $\alpha = 0/86$). هر مقیاس این پرسشنامه شامل چهار گویه است که در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) رتبه‌بندی شده‌اند. این مقیاس‌ها به‌طور گسترده‌ای برای اندازه‌گیری هیجان‌ات معلم مورد استفاده قرار گرفته‌اند، و پایایی و اعتبار آنها از طریق تحقیقات در زمینه‌های فرهنگی متنوع (Lian et al., 2023; Membiela et al., 2023) و رشته‌های مختلف (Hu et al., 2024; Yang et al., 2023) تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز، مقیاس‌ها همسانی درونی رضایت‌بخش ۰/۸۷ را نشان دادند.

مصونیت معلمین زبان انگلیسی با استفاده از پرسشنامه مصونیت معلم زبان که توسط هیور (Hiver, 2017) ساخته شده سنجیده شد. این پرسشنامه هفت خرده‌مقیاس از ابزارهای اندازه‌گیری را در برمی‌گیرد: خودکارآمدی معلم (۷ گویه، به‌عنوان مثال، «من می‌توانم به خوبی با مشکلات دانش‌آموزانم برخورد کنم»، $\alpha = 0/96$)، فرسودگی شغلی (۵ گویه، به‌عنوان مثال، «من احساس می‌کنم که تدریس مرا از نظر هیجانی مقاوم می‌کند»، $\alpha = 0/91$)، تاب‌آوری (۵ گویه، به‌عنوان مثال، «شکست باعث می‌شود انگیزه من برای موفقیت به‌عنوان یک معلم دو برابر شود»، $\alpha = 0/92$)، نگرش نسبت به تدریس (۶ گویه، به‌عنوان مثال، «تدریس زندگی من است و نمی‌توانم تصور کنم آن را رها کرده باشم»، $\alpha = 0/95$)، استقبال از تغییر (۶ گویه، به‌عنوان مثال، «به‌عنوان

معلم، من دانسته‌ها را به نادانسته‌ها ترجیح می‌دهم.» ($\alpha = 0/96$)، هیجان‌پذیری کلاس (۵ گویه، به‌عنوان مثال، «در حین تدریس مرتب احساس افسردگی می‌کنم.»، $\alpha = 0/95$)، و مقابله (۵ گویه، به‌عنوان مثال، «وقتی در محل کار مشکلاتی به‌وجود می‌آیند، آنها را می‌پذیرم و یاد می‌گیرم با آن مشکلات زندگی کنم.»، $\alpha = 0/94$). این پرسشنامه برای سنجش مصونیت معلمین زبان انگلیسی در کشورهای مختلف از جمله چین، ایران و کره جنوبی استفاده شده است، لذا پایایی آن مورد تأیید است (eg., Azizpour et al., 2023; Hiver, 2017; Li, 2022).

جهت اندازه‌گیری سه جنبه اساسی کیفیت تدریس، از دانش‌آموزان خواسته شد تا مقیاس‌های مورد استفاده در پژوهش‌های قبلی در مورد کیفیت تدریس را تکمیل کنند (Buric & Frenzel, 2021, 2023; Buric & Kim, 2021). این مقیاس‌ها مستقل از دامنه بوده و برای کلاس‌های دوره متوسطه مورد نظر پژوهش حاضر مناسب بودند. مقیاس فعال‌سازی شناختی شامل ۶ گویه است (به‌عنوان مثال، «معلم ما می‌خواهد که ما مطالب را بفهمیم، نه اینکه فقط حفظ کنیم.»، $\alpha = 0/92$)، مدیریت کلاس شامل ۴ گویه است که منعکس‌کننده نحوه نظارت بر کلاس است (به‌عنوان مثال، «معلم ما مطمئن می‌شود که ما به درس توجه می‌کنیم.»، $\alpha = 0/91$)، و مقیاس حمایت از دانش‌آموزان شامل ۵ گویه است که منعکس‌کننده حمایت هیجانی از دانش‌آموزان است (به‌عنوان مثال، «معلم ما با دانش‌آموزان احساس همدلی می‌کند.»، $\alpha = 0/89$).

روش تحلیل داده‌ها

برای اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها از تکنیک حداکثر اطلاعات برای رسیدگی به داده‌های از دست رفته استفاده شد. با توجه به ساختار تودرتوی داده‌ها، جهت مطالعه هیجانانگیز ادراک شده معلم به‌عنوان متغیر مستقل سطح گروه، مصونیت معلم به‌عنوان یک متغیر میانجی سطح گروه، و ادراکات جمع‌آوری شده دانش‌آموزان از کیفیت تدریس به‌عنوان متغیر نتیجه در سطح گروه از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری چندسطحی (ML-SEM) (Marsh et al., 2009) استفاده شد.

ابتدا آمار توصیفی و همبستگی پیرسون بین متغیرهای ارزیابی شده در یک سطح محاسبه شد. سپس، برای ارزیابی درجه سازگاری بین ارزیابی‌های دانش‌آموزان از کیفیت تدریس معلم خودشان در همان کلاس، و اطمینان از اینکه داده‌های تک‌تک دانش‌آموزان را می‌توان در داده‌های سطح معلم جمع کرد، «ویژگی‌های واحد مشترک» اندازه‌گیری شدند. شاخص‌های رایج مورد استفاده برای توجیه تجمیع عبارتند از: Rwg برای سازگاری درون‌گروهی و ضرایب همبستگی درون‌طبقه‌ای (ICC) برای قابلیت اطمینان درون‌گروهی (Zhu, 2020). ICC1 به وضعیت سازگاری هر معلم اشاره دارد، در حالی که ICC2 به شرط پایایی میانگین ثبات در بین همه معلمان اشاره دارد. توصیه می‌شود که مقادیر ICC1 باید نزدیک یا بالاتر از $0/50$ باشند (Lüdtke et al., 2011)، مقادیر ICC2 باید به آستانه $0/70$ یا $0/80$ برسند (Marsh et al., 2012) و مقادیر Rwg باید بیشتر از $0/70$ باشند. در مرحله سوم، یک آزمون مدل تهی برای تعیین ضرورت مدل‌سازی چندسطحی اجرا شد. مدل صفر شامل هیچ متغیر پیش‌بینی کننده‌ای نبود. وقتی واریانس بین‌فردی به نسبت معینی می‌رسد، نشان می‌دهد که برخی از روابط تأثیرگذار را نمی‌توان صرفاً با مدل سطح فردی توضیح داد، که این امر ضرورت تحلیل از طریق یک مدل سطح متقابل را نشان می‌دهد. در مرحله بعد، مدل اندازه‌گیری را که شامل پنج متغیر تحلیل‌شده بود (یعنی مصونیت معلم، کیفیت تدریس، لذت، خشم و اضطراب) آزمایش کردیم. به گفته هو و بنتلر (Hu & Bentler, 1999)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) با استفاده از مجموعه‌ای از شاخص‌ها (یعنی χ^2/df ، RMSEA، SRMR، CFI و TLI) برای ارزیابی برازش مدل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پیشنهاد می‌شود که نسبت χ^2/df کمتر از ۵، RMSEA کمتر از $0/60$ ، SRMR کمتر از $0/80$ ، و CFI و TLI بیش از $0/90$ باشند. علاوه بر این، برای اطمینان بیشتر از کیفیت ضرایب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ($\alpha > 0/70$) کرونباخ محاسبه شد، در حالی که از CR، AVE و جذرهای AVE برای ارزیابی روایی همگرا از $0/60$ ، SRMR کمتر از $0/80$ ، و CFI و TLI بیش از $0/90$ باشند. علاوه بر این، برای اطمینان بیشتر از کیفیت استفاده شد. علاوه بر این، آزمون تک‌عاملی هارمن برای محاسبه سوگیری روش رایج با آستانه پذیرفته شده برای درصد واریانس توضیح داده شده 50% (Podsakoff et al., 2003). انجام شد. در نهایت، برای آزمون مدل ساختاری و نقش واسطه‌ای مصونیت معلم در رابطه بین هیجانانگیز معلم و کیفیت تدریس درک شده توسط دانش‌آموزان، دو مدل مورد آزمایش و مقایسه قرار گرفت: (۱) مدل

تمام واسطه‌ای و ۲) مدل میانجیگری جزئی: طبق نظر شراوت و بولگر (Shrout & Bolger, 2002)، وجود فاصله اطمینان ۰/۹۵ (CI)، یک اثر غیرمستقیم قابل توجه را نشان می‌دهد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ آمار توصیفی، همبستگی‌های درون‌طبقاتی و همچنین همبستگی‌های دو متغیره همه متغیرهای تحلیل شده را ارائه می‌دهد. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که متغیرها به‌طور معناداری با یکدیگر مرتبط هستند. علاوه بر این، همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، مقادیر ICC1، ICC2 و Rwg همگی از آستانه‌های مورد انتظار فراتر رفتند، که نشان می‌دهد داده‌های دانش‌آموزان می‌توانند در سطح معلم جمع شوند. از نظر نتایج آزمون مدل صفر، با ۷۳/۵۸ درصد واریانس کیفیت تدریس بین افراد، نیاز آشکار به ساخت و تحلیل یک مدل سطح متقابل وجود داشت.

جدول ۲ ضرایب آلفای کرونباخ، AVE، CR، و جذرهای AVE را برای ساختارهای نهفته در مدل اندازه‌گیری نشان می‌دهد. هر سه مقدار از آستانه‌های مربوطه خود فراتر رفتند، که نشان دهنده اعتبار همگرایی قوی مدل اندازه‌گیری است. آزمون تک‌عاملی نشان داد که تنها ۲۷/۸۴۴ درصد از کل واریانس را این تک‌عاملی تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، یک مدل تک‌عاملی ارزیابی شد که شاخص‌های برازش ناکافی را نشان داد: $\chi^2/df = 46.289$ ، $SRMR = 0.110$ ، $RMSEA = 0.156$ ، $CFI = 0.357$ و $TLI = 0.336$. این یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهند که سوگیری روش رایج نگرانی قابل توجهی در مطالعه حاضر محسوب نمی‌شود.

آزمون اولیه مدل ساختاری برازش مدل خوبی را نشان داد: $\chi^2 = 63/014$ ، $P < 0/001$ ، $SRMR = 0/079$ ، $RMSEA = 0/000$ ؛ $CFI = 0/929$ ؛ $TLI = 0/950$. طبق جدول ۳، نتایج تحلیل مسیر نشان داد که لذت معلمان در کلاس به‌طور مثبتی با مصونیت خوداظهاری معلم ارتباط مثبت دارد ($\beta = 0.5$ ، $p < 0/01$). برعکس، این رابطه برای خشم و اضطراب معلمان معکوس بود ($\beta = -0/369$ ، $p < 0/01$). این نتایج فرضیه یک (H1) را اثبات می‌کنند. علاوه بر این، مشخص شد کیفیت تدریس درک شده نیز مستقیماً تحت تأثیر هیجان‌ات معلم قرار داشت.

جدول ۱. آمار توصیفی، پایایی و همبستگی دو متغیره متغیرهای تحلیل شده

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
لذت	۱	-۰/۳۰۷	۱/۰۲۲۵	۰/۵۱۸	-
خشم	۱	۱	۰/۴۰۶	-۰/۵۴۰	-
اضطراب	۱	۱	۱	-۰/۵۶۹	-
مصونیت معلم	۱	۱	۱	۱	-
کیفیت تدریس	۱	۱	۱	۱	۱
میانگین	۲/۶۸	۲/۱۶	۲/۱۴	۴/۰۰	۳/۶۵
انحراف از معیار	۰/۹۶۰	۰/۹۱۰	۰/۸۳۰	۱/۰۴۰	۰/۹۲۰
ICC1	-	-	-	-	۰/۵۵۳
ICC2	-	-	-	-	۰/۹۴۹
Rwg	-	-	-	-	۰/۸۴۷
نسبت (W/B)	-	-	-	-	۷۳/۵۸٪

جدول ۲. قابلیت اطمینان و اعتبار برای سازه‌های نهفته در مدل اندازه‌گیری.

ارزش	لذت	خشم	اضطراب	مصونیت معلم	کیفیت تدریس
آلفای کرونباخ	۰/۸۸۰	۰/۸۸۰	۰/۸۷۰	۰/۹۸۰	۰/۹۵۰
CR	۰/۸۳۶	۰/۸۳۱	۰/۸۱۳	۰/۹۸۹	۰/۸۹۰
AVE	۰/۵۶۱	۰/۵۵۲	۰/۵۲۲	۰/۶۹۹	۰/۵۳۴
جذر AVE	۰/۷۴۹	۰/۷۴۳	۰/۷۲۲	۰/۸۳۶	۰/۷۳۱

جدول ۳. نتایج تحلیل مسیر

CI 95%	P-Value	Est./S.E.	S.E.	برآورد	مسیر
	۰/۰۰۲	۳/۰۳۸	۰/۰۸۹	۰/۲۶۹	TI → TQ
	۰/۰۰۰	۴/۷۷۲	۰/۱۰۵	۰/۵۰۰	EN → TI
	۰/۰۰۱	-۳/۱۹۹	۰/۱۱۵	-۰/۳۶۹	ANG → TI
	۰/۰۰۳	-۲/۹۷۰	۰/۱۲۱	-۰/۳۶۱	ANX → TI
					تأثیر مستقیم
	۰/۰۰۲	۳/۰۵۶	۰/۰۵۷	۰/۱۷۴	EN → TQ
	۰/۰۱۵	-۲/۴۳۷	۰/۰۷۸	-۰/۱۹۰	ANG → TQ
	۰/۰۰۱	-۳/۳۸۹	۰/۰۸۲	-۰/۲۷۹	ANX → TQ
			۰/۰۵۶		تأثیر غیرمستقیم
۰/۲۴۵, ۰/۰۲۴	۰/۰۱۷	۲/۳۸۵	۰/۰۴۵	۰/۱۳۵	EN → TI → TQ
-۰/۰۱۰, -۰/۱۸۸	۰/۰۲۹	-۲/۱۸۴	۰/۰۴۴	-۰/۰۹۹	ANG → TI → TQ
-۰/۰۱۰, -۰/۱۸۴	۰/۰۲۸	-۲/۱۹۱		-۰/۰۹۷	ANX → TI → TQ

TI = مصونیت معلم، TQ = کیفیت تدریس، IN = لذت، ANG = خشم، AND = اضطراب، C.I. = فاصله اطمینان

به‌طور اخص، دانش‌آموزان معلمانی که تجربیات هیجانی مثبت‌تری داشتند، تمایل داشتند که کیفیت تدریس معلم خود را بالاتر ارزیابی کنند ($\beta = 0/174$, $p < 0/01$)، در حالی که هیجانات منفی معلمان بر ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس تأثیر منفی داشتند ($\beta = 0/19$, $p < 0/50$ و $\beta = 0/279$, $p < 0/05$). این یافته‌ها فرضیه دو (H2) را اثبات می‌کنند. علاوه بر این، مصونیت معلم یک پیش‌بینی کننده معنادار کیفیت تدریس بود. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در کلاس‌هایی که توسط معلمان با سطوح مصونیت بالا تدریس می‌شدند، تمایل داشتند کیفیت تدریس درک شده بالاتری را گزارش کنند ($\beta = 0/089$, $p < 0/01$). در نتیجه، فرضیه سه (H3) نیز اثبات شد.

نتایج تحلیل‌های میانجی نشان داد که لذت، خشم و اضطراب معلم با کیفیت تدریس رابطه معنادار و غیرمستقیم دارند (۰/۹۵). فاصله اطمینان [۰/۲۴۵, ۰/۰۲۴]، [۰/۱۸۸, ۰/۰۱۰] و [-۰/۱۸۴, -۰/۰۱۰]. با این حال، با توجه به اهمیت آماری اثرات مستقیم ($p < 0/05$)، یک مدل واسطه‌ای جزئی در نهایت به‌عنوان مدل مناسب‌تر برای توضیح روابط پیچیده بین هیجانات معلم، مصونیت معلم، و کیفیت تدریس درک شده انتخاب شد. بر این اساس، فرضیه ۴ (H4) را می‌توان بیشتر به‌عنوان مصونیت معلم که تا حدی واسطه رابطه بین هیجانات معلم و کیفیت تدریس است، توضیح داد.

بحث

مطالعه حاضر، با تکیه بر روانشناسی مثبت، رابطه بین هیجانات معلمان زبان انگلیسی، مصونیت معلم و کیفیت تدریس را مورد بررسی قرار داد. نتایج ML-SEM اثرات قابل توجهی از هیجانات مجزای معلم را بر مصونیت معلم و کیفیت تدریس نشان داد که هیجانات معلم در سیستم محافظتی حرفه‌ای معلمان و اثربخشی تدریس تا چه اندازه مهم است.

بین لذت معلم و هر سه بعد کیفیت تدریس رابطه مثبت معناداری مشاهده شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان وقتی معلمشان سطوح بالاتری از لذت را تجربه می‌کردند، فعال‌سازی شناختی، رابطه مطلوب معلم و دانش‌آموز و مدیریت کلاس درس مؤثرتر و بهتری را درک می‌کردند. در مقابل، خشم و اضطراب معلم با هر سه بعد کیفیت تدریس همبستگی منفی نشان داد که نشان می‌دهد هیجانات منفی عملکرد تدریس معلمان را مختل می‌کند. این نتیجه منعکس کننده نتایج پژوهش بوریگ و فرنزل (Buric & Frenzel, 2023) است که نتایج خیلی نزدیکی را در مورد معلمان رشته‌های مختلف گزارش کرده و تأثیر مستقیم هیجانات معلم بر رفتار تدریس را تأیید می‌کند (Frenzel et al., 2021).

از دیدگاه نظری، فهم این نتیجه با نظریه ایجاد و بسط فردریکسون (Fredrickson, 2001) میسر می‌گردد، که اظهار می‌دارد هیجانات مثبت باعث بسط منابع شناختی، روانشناختی و رفتاری افراد می‌شوند و در نتیجه تمایلات آنها را نسبت به کار افزایش می‌دهند. در واقع، معلمانی که از تدریس لذت می‌برند، درگیری عمیق‌تر، مهارت‌های آموزشی بهبودیافته‌تر، خلاقیت بیشتر و تعاملات مؤثرتری با دانش‌آموزان را نشان می‌دهند (Dewaele & Mercer, 2018; Moskowitz & Dewaele, 2021; Zhang et al., 2023a). یافته‌های پژوهش حاضر با نشان دادن تأثیر مثبت لذت معلم بر کیفیت تدریس، شواهد بیشتری را در این رابطه به ارائه می‌دارند. از سوی دیگر، ممکن است خشم و اضطراب باعث تحلیل رفتن منابع شناختی و رفتاری معلمان بشوند، در نتیجه مانع تمایل آنها به ارائه درس‌های عملی جذاب، فضای یادگیری حمایتی خلاقانه و مدیریت کارآمد کلاس بشوند.

تحلیل داده‌ها نشان داد که هیجانات معلمین زبان انگلیسی با احساس مصونیت ارتباط نزدیکی دارد، و به نوبه خود از اهمیت تجربیات هیجانی معلمان در وضعیت مصونیت آنها حکایت می‌کند (Hiver & Dörnyei, 2017; Hiver, 2015). مهمتر از همه، پژوهش حاضر لذت، خشم و اضطراب را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مصونیت معلم شناسایی کرد و باعث تکمیل نتایج پژوهش‌های اخیر در مورد مصونیت معلمین شد (Li et al., 2022; Namaziandost et al., 2023; Noughabi et al., 2022a, 2022b; Wang et al., 2022).

تحلیل داده‌ها به خوبی اثرات متفاوت این هیجانات مجزا بر مصونیت معلم زبان را نشان می‌داد. معلمانی که از تدریس زبان انگلیسی لذت می‌بردند، کارآمدتر، سازگارتر، انعطاف‌پذیرتر و برای پذیرش تغییرات آماده‌تر بودند، که با پژوهش‌های قبلی که بر همبستگی بین لذت معلم زبان انگلیسی و سلامت روانشناختی تأکید می‌کنند مطابقت دارد (Zhang et al., 2023b). در مقایسه، احساس خشم و اضطراب با سطوح پایین‌تر خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، نگرش‌های منفی نسبت به تدریس و راهبردهای مقابله‌ای مخرب همبستگی نشان می‌داد. این یافته‌ها با روانشناسی مثبت همسوئی نشان داده و با پژوهش‌های قبلی در مورد ارتباط بین هیجانات و سلامت معلمین زبان انگلیسی و همچنین رفتارهای آموزشی مطابقت دارند (Li et al., 2022; Moskowitz, 2023; Mousapour & Khorram, 2015).

در نهایت، از میان پژوهش‌های محدود در مورد مصونیت معلمین زبان، تنها دو پژوهش به این موضوع پرداخته‌اند که چگونه انواع مختلف مصونیت معلم از طریق مصاحبه‌های کیفی در تمرینات تدریس کلاس درسی تجلی می‌یابند و کارکرد دارند (Hiver & Songhori, et al., 2020; Dörnyei, 2017). با گسترش این رشته از تحقیق، پژوهش حاضر در نشان دادن تأثیر مستقیم مصونیت معلم بر کیفیت تدریس با استفاده از داده‌های کمی پیشگام است. به موازات یافته‌های موسکوویتز (Moskowitz, 2023) مبنی بر اینکه سلامت معلمان زبان انگلیسی با احساس انصاف، شیوه ارائه بازخورد و وضوح آموزشی مرتبط است، نتایج مطالعه حاضر، نشان داد که معلمان مصون‌شده مثبت احتمالاً معلمانی دلسوز و دوست‌داشتنی هستند که وظایف یادگیری چالش‌برانگیز و جذاب و نظارت مؤثر بر دانش‌آموزان را به‌نحو احسن به انجام می‌رسانند. در مقابل، معلمینی که به‌طور ناسازگار و مخرب مصون‌سازی شده بودند، از نظر دانش‌آموزان خود معلمینی محسوب می‌شدند که از نظر ابعاد سه‌گانه تدریس بی‌کیفیت بودند.

نکته مهم دیگر اینکه یافته‌های پژوهش نقش واسطه‌ای مصونیت معلمین را بین هیجانات آنها و رفتار تدریس‌شان آشکار می‌کند، و لذا باعث رشد و بهبود درک قبلی از مکانیسم عملکرد مصونیت معلم می‌شود. اثر واسطه‌ای تأیید شده مصونیت معلمین، رابطه پیچیده بین هیجانات آنها و رفتارهای تدریس‌شان را آشکار کرد. این نتیجه که مسیر مستقیم از هیجانات معلم به کیفیت تدریس هنوز معنادار بود نشان داد که مصونیت معلم تا حدی واسطه این رابطه است. این نقش واسطه‌ای ممکن است هم توسط روانشناسی مثبت و هم با فرض هیور و دورنیه (Hiver & Dörnyei, 2017) - یعنی اثرگذاری مصونیت معلمین بر نحوه آموزش آنها - توجیه شود. علاوه بر این، با توجه به اینکه مصونیت معلم یک سازه برتر است که شامل خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، تاب‌آوری، نگرش‌ها و مقابله می‌شود (Hiver & Dörnyei, 2017)، ممکن است نقش واسطه‌ای توسط یک یا برخی از این موارد ایفا شود.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با تکیه بر روانشناسی مثبت و مرور تحقیقات قبلی، روابط بین هیجانات معلمین زبان انگلیسی، مصونیت معلم و کیفیت تدریس آنها را آشکار کرد. تحلیل ML-SEM مشخص کرد که هیجانات معلم پیش‌بینی کننده قوی مصونیت معلم و کیفیت تدریس در رشته آموزش زبان انگلیسی هستند. علاوه بر این، مشخص شد که مصونیت معلم به‌طور قابل توجهی بر کیفیت تدریس تأثیر گذاشته و به‌عنوان میانجی در رابطه بین هیجانات معلم و هر سه بعد کیفیت تدریس عمل می‌کند. بر اساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که تجارب هیجانی معلمان زبان انگلیسی برای مکانیسم محافظت روانشناختی و اثربخشی تدریس معلمان حیاتی هستند. هیجانات مثبت مانند لذت می‌توانند معلمان را با حالت هیجانی بهینه تجهیز کنند تا به‌صورت موفقیت‌آمیز با چالش‌های محل کار روبه‌رو شده و تدریس با کیفیت ارائه دهند. در حالی که هیجانات منفی مانند خشم و اضطراب ممکن است قدرت روانی و انگیزشی معلمان را کاهش داده و عملکرد تدریس آنها را مختل سازند.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از لزوم توجه جدی به تأثیرات درون‌فردی و تأثیرات بین‌فردی هیجانات معلمین زبان در حوزه مطالعات انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است، بخصوص از نظر ارتباط معنادار بین هیجانات معلمین زبان و وضعیت روانشناختی و انگیزشی آنها و همچنین رفتارهای آموزشی آنها در کلاس درس، استفاده از روانشناسی مثبت در این پژوهش، همان‌طور که توسط یافته‌های پژوهشی هم بر آن صحنه گذاشته شده، به طراحی و اجرای مداخلات و برنامه‌های آموزش معلمان کمک می‌کند که در نهایت، به ارتقاء سلامت معلمان و عملکرد شغلی آنها منجر می‌شود.

نقش مهم هیجانات در مصونیت معلم و کیفیت تدریس به این معناست که برنامه‌های آموزش معلم زبان باید مازول‌هایی را در مورد تنظیم و مدیریت هیجانی در خود ادغام کنند. این امر می‌تواند شامل استراتژی‌هایی برای مدیریت استرس، بهبود هوش هیجانی و تمرین‌های آگاهی ذهن باشد که می‌توانند خودکارآمدی، رضایت شغلی، مشارکت کاری و رفاه هیجانی را افزایش دهند (Beuchel et al., 2022; Fathi et al., 2023; Soodmand Afshar & Doosti, 2015, 2016; Yaghoubinejad et al., 2016; Zhang et al., 2023a, 2023b). کارگاه‌ها و جلسات آموزشی با هدف کمک به معلمان زبان در شناسایی معنای واقعی تدریس، شرکت در تمرین‌های ارزیابی بازشناختی، و تقویت حس ارزش و شایستگی در جهت پرورش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی همیشه مورد ترجیح هستند (Zhang et al., 2023a). علاوه بر این، برنامه‌های درسی تربیت معلم زبان انگلیسی همچنین می‌توانند شامل شیوه‌های تأملی و مداخلات مبتنی بر آگاهی ذهن باشند که به موجب آنها معلمان می‌توانند روی شیوه‌های آموزشی مرتبط با هیجان جهت تنظیم هیجان و استراتژی‌های مقابله سالم تمرکز کنند (Beuchel et al., 2022; Day & Kingston, 2008).

از مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی انتظار می‌رود که نسبت به ایجاد سیستم‌های حمایتی برای کمک به معلمان در جهت یافتن چالش‌ها و استرس‌های محل کار و مصونیت‌سازی مولد و قوی اقدام کنند (Hiver, 2017). این سیستم‌ها باید روانشناسی مثبت و یافته‌های تحقیقاتی مرتبط را در سیاست‌ها و اقدامات تسهیل‌کننده خود بگنجانند و جنبه مثبت، قابل کنترل و روشن زندگی حرفه‌ای و قدرت شخصی را نمایان سازند. خدمات مشاوره، گروه‌های حمایت از هم‌تایان و سایر منابع را می‌توان جهت افزایش آگاهی معلمان از ناسازگاری و ناهماهنگی، ایجاد مجموعه‌ای از استراتژی‌های مقابله و شخصی‌سازی تصمیمات مؤثر در هویت آنها ارائه کرد (Hiver & Dörnyei, 2017).

پژوهش حاضر، دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توانند جهت تسهیل پژوهش‌های آتی مد نظر قرار بگیرند. مورد اول عبارتند از: کاربرد طراحی مقطعی. این نوع طراحی نمی‌تواند تغییرات دینامیکی رابطه بین متغیرهای هدف را نشان دهد. پژوهش‌های بعدی می‌توانند یک طراحی طولی مانند تجزیه و تحلیل پانل متقاطع برای بررسی اثرات متقابل را بکار بگیرند. مورد دوم عبارت بود از بکارگیری رویکرد یکپارچه (molar) برای ارزیابی هیجانات خصلت‌مانند معلمین، این رویکرد فقط اثرات کلی لحن هیجانی را مورد بررسی قرار داد. مطالعات آتی می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که در کلاس‌های زبان انگلیسی خاص بر هیجانات ظریف‌تر حالت‌مانندتر معلمان تمرکز کنند تا چگونگی تأثیر آنها بر مصونیت معلم و رفتارهای آموزشی را مورد بررسی قرار دهند. محدودیت سوم عبارت بود از کوچک بودن حجم نمونه در سطح گروه. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با استفاده از ML-SEM حجم

نمونه بزرگتری را برای داده‌های سطح گروه بکار بگیرند تا اعتبار و میزان تعمیم یافته‌ها را تقویت کنند. در نهایت، در میان سه اصل اساسی روانشناسی مثبت، یعنی تجربیات ذهنی مثبت، ویژگی‌های فردی مثبت، و نهادهای مثبت (Seligman & Csikszentimihalyi, 2000)، پژوهش حاضر تأثیر بالقوه عوامل نهادی را مورد مطالعه قرار نداد. پژوهش‌های آتی می‌تواند عوامل محیطی مانند آب و هوای مدرسه را در بررسی پیوندهای بین ویژگی‌های شخصی معلمان، تجربیات ذهنی و عملکرد تدریس جزو متغیرهای پژوهش در نظر بگیرند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

References

- Alvandi, M., Mehrdad, A. G., & Karimi, L. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking skills, their EQ and their students' engagement in the task. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 555–565. <https://doi.org/10.17507/tpls.0503.15>
- Azizpour, S., Pourdana, N., & Nour, P. (2023). Immunized Iranian EFL teachers during COVID-19 pandemic: The mediating role of teacher occupational stress, enjoyment, and experience. *Interchange (Toronto. 1984)*, 54(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s10780-023-09497-5>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beuchel, P., Ophoff, J. G., Cramer, C., & Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 114, Article 103703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Buric, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Buric, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Buric, I., & Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, Article 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Buric, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Buric, I., Sliskovic, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the teacher emotion. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Chen, J. (2019a). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57–74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Chen, J. (2019b). Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>

- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160–169. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Operant and attributional theories. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 179–211). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_7
- Dewaele, J. M. (2018). The relationship between trait emotional intelligence and experienced ESL/EFL teachers' love of English, attitudes towards their students and institution, self-reported classroom practices, enjoyment and creativity. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 468–487. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0034>
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? In J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second Language Teaching: Theory, research and teacher education* (pp. 125–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34–49.
- Dewaele, J. M., & Mercer, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. In S. Mercer, & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 178–195). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-015>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13–37. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2021.121043>
- Fathi, J., Pawlak, M., Kruk, M., & Naderi, M. (2023). Modelling boredom in the EFL context: An investigation of the role of coping self-efficacy, mindfulness, and foreign language enjoyment. *Language Teaching Research, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.1177/13621688231182176>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Buric, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

- Goetze, J. (2023). An appraisal-based examination of language teacher emotions in anxiety-provoking classroom situations using vignette methodology. *The Modern Language Journal*, 107(1), 328–352. <https://doi.org/10.1111/modl.12832>
- Göllner, R., Fauth, B., & Wagner, W. (2021). Student ratings of teaching quality dimensions: Empirical findings and future directions. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student feedback on teaching in schools: Using student perceptions for the development of teaching and teachers* (pp. 111–122). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_7
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, Article 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Han, J., Jin, L., & Yin, H. (2023). Mapping the research on language teacher emotion: A systematic literature review. *System*, 118, Article 103138. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103138>
- Hiver, P. (2015). Once burned, twice shy: The dynamic development of system immunity in language teachers. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 214–237). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-017>
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669–690. <https://doi.org/10.1111/modl.12433>
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405–423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, F., Jiang, Z., Yin, H., & Tian, G. (2024). Linking teachers' student-oriented goals to their emotions in mathematics classrooms: The mediation of personal achievement goals. *Asia-Pacific Education Researcher*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00805-2>. Advanced online publication.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Khodadady, E. (2012). Emotional intelligence and its relationship with English teaching effectiveness. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2061–2072. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2061-2072>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik, & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss Dubberke, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Li, S. (2021). Psychological wellbeing, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 720340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720340>
- Li, S. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' immunity and mindfulness as predictors of their work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 874356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874356>
- Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Rezaei Gashti, Z. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1005071. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005071>
- Lian, F., Li, Y., & Tao, J. (2023). The emotions of teachers teaching German in Chinese secondary schools. *Porta Linguarum*, 8, 151–168. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVIII.29245>
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., & Trautwein, U. (2011). A 2×2 taxonomy of multilevel latent contextual models: Accuracy-bias trade-offs in full and partial error correction models. *Psychological Methods*, 16, 444–467. <https://doi.org/10.1037/a0024376>
- MacIntyre, P. D. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. In D. Gabrys-Barker, & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign*

- language learning and teaching* (pp. 3–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_1.
- MacIntyre, P. D. (2021). Exploring applications of positive psychology in SLA. In K. Budzinska, & O. Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 17–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_1.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Koller, O. (2012). Classroom climate effects: Methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthen, B. O., & Nagengast, B. (2009). Doubly-latent models of school contextual effects: Integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*, 44(6), 764–802. <https://doi.org/10.1080/00273170903333665>
- Membiela, P., Acosta, K., & González, A. (2023). Antecedents of Chilean in-service science teachers' emotions: The important role of teacher motivation towards teaching career and self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229003>
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (Eds.). (2018). Language teacher psychology. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783099467>
- Moskowitz, S. (2023). Exploring teacher classroom behavior and wellbeing from the student perspective. *ELT Journal*, 78(2), 189–197. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad062>
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- Mousapour, G., & Khorram, A. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their teaching styles. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), 3–14. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2015.1019>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Rezai, A. (2023). Iranian EFL teachers' reflective teaching, emotion regulation, and immunity: Examining possible relationships. *Current Psychology*, 42(3), 2294–2309. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03786-5>
- Noughabi, M. A., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R., & Zareian, G. (2022a). The association of experienced in-service EFL teachers' immunity with engagement, emotions, and autonomy. *Current Psychology*, 41, 5562–5571. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01066-8>
- Noughabi, M. A., Ghonsooly, B., & Jahedizadeh, S. (2022b). Modeling the associations between EFL teachers' immunity, L2 grit, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Advanced online publication. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2088766>.
- Nurmi, J. E., & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher–child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445–457. <https://doi.org/10.1177/0165025415592514>
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS” vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–88). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Practorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>

- Praetorius, A., Vieluf, S., Saß, S., Bernholt, A., & Klieme, E. (2016). The same in German as in English? Investigating the subject-specificity of teaching quality. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(1), 191–209. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0660-4>
- Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM - Mathematics Education*, *48*(1–2), 29–40. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0765-0>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, *7*(4), 422–445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Smith, C., & Lazarus, R. (1990). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/2075902>
- Songhori, M. H., Ghonsooly, B., & Afraz, S. (2020). Immunity among Iranian EFL Teachers: Sources, impacts, and the developmental path. *Journal of Language Horizons*, *4*(2), 211–238. <https://doi.org/10.22051/ghor.2020.30934.1284>
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2015). An investigation into factors contributing to Iranian secondary school English teachers' job satisfaction and dissatisfaction. *Research Papers in Education*, *31*(3), 274–298. <http://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037335>
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *4*(1), 97–115.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Azari Noughabi, M. (2022). The interplay of EFL teachers' immunity, work engagement, and psychological well-being: Evidence from four Asian countries. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092625>. Advanced online publication.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, *86*, 64–77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
- Wright, T. A., & Russell, C. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, *83*(3), 486–493.
- Yaghoobinejad, H., Zarrinabadi, N., & Nejadansari, D. (2016). Culture-specificity of teacher demotivation: Iranian junior high school teachers caught in the newly-introduced CLT trap! *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *23*(2), 1–14. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205015>
- Yang, S., Noughabi, M. A., Botes, E., & Dewaele, J. M. (2023). Let's get positive: How foreign language teaching enjoyment can create a positive feedback loop. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *13*(1), 17–38. <https://doi.org/10.14746/ssllt.32358>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2023b). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, *130*(5), 2269–2299. <https://doi.org/10.1177/00315125231182269>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Naderi, M. (2023a). A cross-lagged panel analysis of self-efficacy, teacher grit, teaching enjoyment, and work engagement among foreign language teachers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Advanced online publication.. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2248064>.
- Zhu, H. (2020). Data aggregation adequacy testing in multilevel research: A critical literature review and preliminary solutions to key issues. *Advances in Psychological Science*, *28*(8), 1392–1408. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2020.01392>