



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95612.1347>

Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation

Mokarrameh Bayat¹

PhD Candidate of TEFL. Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University

Mohammad Davoudi²

Associate Professor of TEFL. Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University.

(Corresponding author)

Seyyed Mohammad Reza Amirian³

Associate Professor of TEFL. Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University

Seyyed Mohammad Reza Adel⁴

Associate Professor of TEFL. Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Received: 23 September 2025 ✦ Revised: 09 October 2025

Accepted: 13 October 2025 ✦ Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Bayat, M., Davoudi, M., Amirian, S. M. R., & Adel, S. M. R. (2026). Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 1–31. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95612.1347>

Abstract

This phenomenological study explores the lived experiences of Iranian university students learning English as a Foreign Language (EFL). It examines the interplay between academic boredom, psychological well-being, and emotion regulation, and how these factors collectively influence language proficiency. Grounded in Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000), Flow Theory (FT; Foley & Thompson, 2017), and the PERMA model (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), this research investigates how these affective elements manifest in a high-stakes, exam-focused educational environment. From an initial group of 100 students, a purposive sample of 30 was selected based on diversity in proficiency, age, and gender, with data saturation determining the final subset. Data were collected through reflective journals, 120 hours of classroom observations, and two rounds of semi-structured interviews with each participant. Thematic analysis using MAXQDA revealed three key themes: 1) the detrimental effects of academic boredom stemming from pedagogical monotony and relational gaps, 2) the supportive role of well-being in fostering resilience through feelings of accomplishment and meaning, and 3) emotion regulation strategies, such as cognitive reappraisal, that help students overcome challenges. The findings present a novel, culture-specific model illustrating the bidirectional relationships influenced by exam-related stress. This research enhances second language acquisition (SLA) studies by highlighting non-Western affective nuances and offers pedagogical recommendations for integrating emotional elements into curricula to improve student engagement and proficiency.

Keywords: emotional dynamics, academic boredom, psychological well-being, emotion regulation, phenomenology

1. E-mail: bayatmokarrameh@gmail.com

2. E-mail: m.davoudi@hsu.ac.ir

3. E-mail: sm.amirian@hsu.ac.ir

4. E-mail: m.adel@um.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-4527-7594>

<https://orcid.com/0000-0002-1311-4555>

<https://orcid.com/0000-0003-3719-3902>

<https://orcid.com/0000-0003-3605-3203>



Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Extended Abstract

1. Introduction

This phenomenological study investigates the emotional dynamics of English as a Foreign Language (EFL) learning among Iranian university students. It specifically focuses on the interplay among academic boredom, psychological well-being, emotion regulation, and language proficiency. Drawing upon Self-Determination Theory, Flow Theory, and the PERMA model, this study conceptualizes language learning as a process influenced by cognitive abilities, emotional experiences, and sociocultural contexts. Given the prevalence of teacher-centered instruction, exam pressure, and repetitive classroom practices in Iranian educational settings, understanding learners' lived experiences is crucial for identifying emotional conditions that either facilitate or impede language development.

This phenomenological study aims to bridge these gaps by exploring lived experiences and posing the following questions: 1) How does boredom manifest in Iranian EFL?, 2) What protective role does well-being play?, and 3) How does emotion regulation help alleviate challenges?

Moving beyond reliance on quantitative methods, this research offers rich descriptions and a contextual model, thereby enhancing understanding of affective dynamics in SLA in non-Western settings.

2. Method

This study employed a qualitative phenomenological design. Thirty participants were purposively selected from an initial pool of 100 students, with selection criteria including language proficiency, age, gender, and academic diversity, and sampling continued until data saturation was achieved. Data were collected from three primary sources over six months: two rounds of semi-structured interviews, approximately 120 hours of classroom observation, and reflective journals. The interviews delved into learners' experiences with boredom, psychological well-being, emotion regulation, and proficiency development. Data analysis followed Braun and Clarke's six-step thematic analysis procedure, facilitated by MAXQDA software. Both deductive and inductive coding were used to link emergent themes with the theoretical framework while maintaining the uniqueness of participants' accounts. Trustworthiness was ensured through triangulation, prolonged engagement, member checking, and systematic documentation of the analytic process.

To ensure the reliability of the findings, this study adheres to the standards of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Credibility was established through data triangulation and extended engagement with participants. Transferability was enhanced by providing rich descriptions of the context and participants. Dependability was ensured through an audit trail of the research process, while confirmability was achieved via reflexivity and peer debriefing.

Data collection took place over a six-month period and included semi-structured interviews, classroom observations, and reflective journaling. This triangulation of methods provided a comprehensive understanding of the research problem by capturing various aspects of participants' experiences (Flick, 2022). The data were thematically analyzed using MAXQDA software to identify patterns and themes relevant to the research objectives, ultimately resulting in a proposed model of emotional interplay.

3. Results

Three major themes emerged from the analysis. First, academic boredom was identified as the predominant negative experience, stemming from monotonous classroom routines, insufficient instructional variety, lack of interaction, external pressure, and a low sense of control over learning. Participants frequently described lessons as repetitive and emotionally draining, which diminished their motivation and engagement. Second, psychological well-being served as a protective factor. Elements such as achievement, meaning, positive relations, positive emotions, and personal growth helped learners maintain resilience in stressful situations. Third, emotion regulation proved to be a crucial coping mechanism. Participants reported employing cognitive reappraisal, response modulation, attentional deployment, situation modification, and situational selection to mitigate negative emotions and sustain effective learning. The findings also revealed reciprocal relationships among these three constructs, with exam pressure and other cultural aspects of Iranian education intensifying emotional strain and influencing learners' responses.

This model provides a novel framework for understanding affective dynamics in non-Western EFL contexts, extending existing theories by incorporating cultural moderators. It suggests that interventions aimed at enhancing emotion regulation could disrupt negative cycles, such as using cognitive techniques to improve well-being and mitigate the detrimental effects of boredom. Grounded in empirical experiences, the model offers testable hypotheses for future research, including quantifying the moderating influence of high-stakes pressures. It also has practical

implications for developing emotion-integrated curricula to enhance proficiency in high-pressure environments like Iran.

4. Discussion and Conclusion

The findings of this phenomenological study illuminate the intricate relationships among academic boredom, psychological well-being, and emotion regulation, all of which impact language proficiency among Iranian EFL university students.

The first theme identifies the pervasive nature of academic boredom stemming from relational disconnects and pedagogical shortcomings. This aligns with SDT's focus on thwarted relatedness and competence, as well as FT's emphasis on skill-challenge imbalances (Goetz et al., 2014; Pekrun et al., 2010). The second theme emphasizes the protective role of psychological well-being, with PERMA elements such as accomplishment (30 occurrences) and meaning (27) enhancing resilience in the face of challenges. This supports Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory, which posits that positive emotions (e.g., "joy in learning language", mentioned 10 times) enhance cognitive resources for language acquisition (Dewaele, 2011; Wang & Liu, 2022). The third theme highlights the essential role of emotion regulation, with adaptive strategies, such as cognitive change (33 occurrences), aiding in overcoming adversity and improving proficiency. This aligns with Gross's (2002) model, where reappraisal (subcode 11) transforms negative emotions, as illustrated by a phrase like "reappraising with future thoughts" (mentioned 8 times).

The findings have practical implications for EFL pedagogy, suggesting the implementation of interactive and autonomy-supporting frameworks, such as the use of visual elements and career-relevant content. These strategies aim to mitigate boredom arising from a lack of variety (24) and enhance students' well-being (Freeman et al., 2014). Additionally, policymakers should integrate emotion regulation training into curricula to effectively address cultural stressors (Oxford, 2016).

پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی،

بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان

مکرّمه بیات^۱

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

محمد داودی^۲

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری (نویسنده مسئول)

سید محمدرضا امیریان^۳

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

سید محمدرضا عادل^۴

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

صص ۳۱-۱

ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

بیات، م.، داودی، م.، امیریان، س. م. ر.، و عادل، س. م. ر. (۱۴۰۵). «پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۸ (۲)، صص ۳۱-۱.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95612.1347>

چکیده

این پژوهش پدیدارشناختی، تجربه زیسته دانشجویان ایرانی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بررسی می‌کند. مطالعه حاضر به تحلیل رابطه میان بهزیستی روان‌شناختی، خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان و تأثیر این عوامل بر تسلط زبانی می‌پردازد. این تحقیق بر بنیادهای نظری مانند نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2000)، نظریه جریان (Flow Theory) (Foley & Thompson, 2017) و مدل پرما (PERMA) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) استوار است و به بررسی بازتاب این عناصر عاطفی در محیط آموزشی پرتش و آزمون محور می‌پردازد. از میان ۱۰۰ دانشجوی اولیه، نمونه‌ای هدفمند شامل ۳۰ نفر بر اساس سطح تسلط بر زبان، سن و جنسیت انتخاب شد و تارسیدن به سطح اشیاع داده‌ها، ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از سه ابزار پژوهش شامل دفترچه‌های یادداشت تأملی، ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی و دو مرحله مصاحبه نیمه ساختاریافته با هر آزمودنی جمع‌آوری شد. تحلیل مضمون‌های اصلی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (MAXQDA) سه موضوع اصلی را آشکار کرد: (۱) اثرات مخرب خستگی تحصیلی ناشی از یکنواختی آموزشی، (۲) نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی در تقویت تاب‌آوری و (۳) تأثیر راهبردهای تنظیم هیجان برای رفع چالش‌های پیش روی فراگیران زبان. بر پایه یافته‌های پژوهش، مدلی نوین و فرهنگ محور از فراگیری زبان ارائه شد که روابط دوسویه متأثر متغیرها را نشان می‌دهد. این پژوهش با برجسته کردن ظرافت‌های عاطفی فرهنگ شرق، به غنی‌سازی مطالعات یادگیری زبان دوم کمک می‌کند و دلالت‌های آموزشی برای برنامه‌های آموزشی به‌منظور بهبود میزان یادگیری و تسلط بر زبان انگلیسی ارائه می‌دهد. **کلیدواژه‌ها:** تسلط زبانی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان، پدیدارشناسی، خستگی تحصیلی، عناصر فرهنگی زبان.

1. E-mail: bayatmokarrameh@gmail.com

2. E-mail: m.davoudi@hsu.ac.ir

3. E-mail: sm.amirian@hsu.ac.ir

4. E-mail: m.adel@um.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-4527-7594>

<https://orcid.com/0000-0002-1311-4555>

<https://orcid.com/0000-0003-3719-3902>

<https://orcid.com/0000-0003-3605-3203>

۱. مقدمه

حوزه یادگیری زبان دوم روزبه‌روز بر پیوستگی عوامل عاطفی و شناختی در یادگیری مؤثر تأکید بیشتری می‌کند (دورنیه^۱، ۲۰۱۴). تحقیقات پیشین بر موضوعاتی مانند استعداد تحصیلی، راهبردها و توانش زبانی تمرکز داشتند (مک‌این‌تایر و گاردنر^۲، ۱۹۹۱)، اما مطالعات اخیر تأثیر قابل توجه هیجان‌ها، نگرش‌ها و انگیزه را برجسته کرده‌اند (بکر^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ بیه‌لک و میستکوفسکا-ویرتلاک^۴، ۲۰۲۰؛ ژانگ و همکاران^۵، ۲۰۲۴). این مطالعه از سه نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) که انگیزه را بر اساس خودمختاری، توانش و پیوند توصیف می‌کند؛ نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) که تعامل بهینه را نتیجه تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌ها می‌داند؛ و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰) که بهزیستی روان‌شناختی را حاصل هیجان‌های مثبت، تعامل، کیفیت روابط، میزان معنادهی و موفقیت می‌داند استفاده می‌کند. مجموع این نظریه‌ها، پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی را مفهوم‌سازی می‌کند و دلالت‌هایی برای تسلط زبانی ارائه می‌نماید.

تحقیقات موجود اغلب خستگی تحصیلی را به‌عنوان محرکی برای توقف فعالیت قلمداد می‌کنند که از روش‌های تدریس منفعل و محتوای نامرتبط ناشی می‌شود (مان و رابینسون^۶، ۲۰۰۹) و بر انگیزه تأثیر منفی می‌گذارد (پکرون و همکاران^۷، ۲۰۱۰). پیشنهاد تحقیقات در مورد تنظیم هیجان میان راهبردهای سازگار مانند ارزیابی مجدد و ناسازگار مضمون تمایز قائل می‌شود (فریمن و همکاران^۸، ۲۰۱۴؛ گراس^۹، ۲۰۰۲) و خودتنظیمی را با فعالیت پایدار مرتبط می‌سازد (پکرون و لیننبرینک-گارسیا^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ زیمرمن^{۱۱}، ۲۰۰۰). بااین‌حال، تعامل این عوامل در زمینه یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به‌ویژه در ایران، کمتر بررسی شده است (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸؛ رحیمی،

1. Dornyei
2. MacIntyre & Gardner
3. Bekker et al.
4. Bielak & Mystkowska-Wiertelak
5. Zhang, et al.
6. Mann & Robinson
7. Pekrun, et al.
8. Freeman, et al.
9. Gross
10. Pekrun & Linnenbrink-Garcia
11. Zimmerman

۲۰۱۴؛ [قائمى و انارى، ۲۰۱۴](#)). در این محیط‌ها، ارزیابی‌های تنش‌زا و کلاس‌های معلم محور چالش‌های عاطفی را تشدید می‌کنند ([خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸](#)) و عوامل فرهنگی مانند فشار آزمون‌ها خستگی و اضطراب را افزایش می‌دهند.

مطالعه حاضر با بهره‌گیری از روش پژوهش پدیدارشناختی با بررسی تجربه زیسته دانشجویان در پی آن است که این شکاف‌ها را پر کند و لذا پرسش‌های زیر را مطرح می‌کند:

(۱) خستگی تحصیلی در حوزه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی چگونه بازتاب می‌یابد؟

(۲) بهزیستی روان‌شناختی چه نقش حفاظتی در این رابطه ایفا می‌کند؟

(۳) تنظیم هیجانات چگونه چالش‌ها را کاهش می‌دهد؟

پژوهش حاضر با تکیه بر ویژگی‌های منحصربه‌فرد روش تحقیق کیفی مانند دستیابی به عمق و درک تجربه زیسته، توصیف‌های غنی و مدلی زمینه‌ای ارائه می‌دهد و از این راه میزان درک ما از نقش پویایی عاطفی در یادگیری زبان دوم در محیط‌های پویا و دانشگاهی را ارتقا می‌بخشد.

۲. پیشینه پژوهش

ادبیات تحقیق نشان می‌دهد انگیزه، میزان فعالیت و موفقیت تحصیلی نهایی دانشجویان به میزان زیادی تحت تأثیر تجربیات عاطفی آن‌هاست. این مسئله به‌ویژه برای دانشجویانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، صادق است. ادبیات تحقیق در پژوهش حاضر بر یادگیری دانشجویان دانشگاه‌های ایران تمرکز دارد و به بررسی روابط پیچیده میان چهار متغیر خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی می‌پردازد. پژوهش حاضر نتایج تحقیقات بین‌المللی و ملی را ترکیب می‌کند، پیوندهای میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجانات و بهزیستی روان‌شناختی را مورد ارزیابی انتقادی قرار می‌دهد ([رشیدی و روضاتیان، ۲۰۲۱](#)) و شکاف‌های پژوهشی موجود در این زمینه با تأکید ویژه بر یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های یادگیری برخط و پساکرونا را شناسایی می‌کند.

۲-۱. خستگی تحصیلی

خستگی تحصیلی یادگیری مؤثر را به‌طور جدی مختل می‌کند و اغلب با احساس عدم علاقه، بی‌تفاوتی و کنار گذاشتن فعالیت‌های یادگیری همراه است ([پکرون و همکاران، ۲۰۱۰](#)). از دیدگاه نظریه خود تعیین‌گری، خستگی

تحصیلی احساس وابستگی و توانش را کاهش داده و به بی‌انگیزگی منجر می‌شود. از آنجاکه انگیزه و فعالیت زبانی برای یادگیری زبان حیاتی هستند، خستگی تحصیلی می‌تواند بسیار زیان‌بار باشد (دورنیه، ۲۰۱۴؛ گوتز و همکاران^۱، ۲۰۱۴). خستگی با احساس رهایی از درگیری هیجانی و ارزش قائل نشدن برای کار پیش رو مشخص می‌شود (وگل و شواب^۲، ۲۰۱۶). تحقیقات به‌طور پیوسته خستگی تحصیلی را با نتایج منفی مانند کاهش انگیزه (نت و همکاران^۳، ۲۰۱۱)، افزایش عدم فعالیت (پکرون و همکاران، ۲۰۱۷)، تعلل تقویت شده (تزه و همکاران^۴، ۲۰۱۶) و عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط می‌دانند (شارپ و همکاران^۵، ۲۰۱۹، ۲۰۲۰). مطالعات جهانی عوامل متعددی مانند تکالیف کلاسی یکنواخت (ایستوود و همکاران^۶، ۲۰۱۲)، عدم اشتیاق معلمان (کلر و همکاران^۷، ۲۰۱۶) و نامرتب دانستن مطالب درسی (پکرون و لینترینک-گارسیا، ۲۰۱۲) را مؤثر بر خستگی تحصیلی شناسایی کرده‌اند. فرا تحلیل‌های اخیر نیز بر تأثیر مخرب خستگی بر نتایج یادگیری زبان دوم تأکید می‌ورزند و نیاز به انجام مداخلات موقعیتی را پیشنهاد می‌کنند. در ایران، خستگی تحصیلی چالش بزرگی برای یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایجاد می‌کند که عمدتاً به دلیل شیوع تدریس معلم‌محور و یادگیری طوطی‌وار به‌عنوان راهبرد رایج آموزشی است (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵؛ غنی‌زاده و جاهلی‌زاده، ۲۰۱۷).

۲-۲. بهزیستی روان‌شناختی: اساس یادگیری مؤثر

تجربه آموزشی مثبت و احساس موفقیت بر بهزیستی روان‌شناختی تحصیلی که دربردارنده سلامت روانی و هیجانی فراگیر است تکیه دارد (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). مدل پرما بهزیستی را پدیده‌ای چندبعدی تعریف می‌کند و عناصری مانند موفقیت و معناداری را مستقیماً به تاب‌آوری در یادگیری مرتبط می‌داند. تحقیقات پیشین به‌طور پیوسته بهزیستی را با موفقیت تحصیلی، انگیزه و فعالیت مرتبط می‌سازد. برای مثال، فردریکسون^۸ (۲۰۰۱) کشف کرد که هیجان‌های مثبت قابلیت‌های شناختی و رفتاری دانشجویان را گسترش می‌دهند و آنها را قادر می‌سازد

1. Goetz, et al.
2. Vogel & Schwabe
3. Nett, et al.
- 4 Tze, et al.
5. Sharp, et al.
6. Eastwood, et al.
7. Keller, et al.
8. Fredrickson

چالش‌ها را مؤثرتر مدیریت کنند. همچنین، تحقیق رایان و دسی (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که دانشجویان دارای قدرت بهزیستی بالا، انگیزه درونی بیشتری دارند و در یادگیری خود متعهد هستند. افزون بر این، بهزیستی استقامت و پایداری در یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی را ارتقا داده و دانشجویان را قادر می‌سازد بر موانع غلبه کنند (مرسر^۱، ۲۰۱۱). سطوح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی با افزایش تاب‌آوری، فعالیت بهبودیافته و عملکرد تحصیلی بهتر مرتبط است (فردیکسون، ۲۰۰۱).

علاوه بر این، بهزیستی روان‌شناختی تاب‌آوری و پایداری را پرورش می‌دهد که هر دو برای فراگیران زبان که با چالش‌های یادگیری زبان روبرو هستند، ضروری است (دول و چپل^۲، ۲۰۱۳؛ وانگ و لیو^۳، ۲۰۲۲). در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی پایین اغلب با تنش (کوهن و همکاران^۴، ۲۰۲۴)، اضطراب (اسپیلبرگر و همکاران، ۱۹۷۱)، افسردگی (آیزنبرگ و همکاران^۵، ۲۰۰۷) و کسب نتایج تحصیلی ضعیف‌تر مرتبط است (روسر^۶، ۲۰۱۶). عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان شامل حمایت اجتماعی (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲)، مقتضیات تحصیلی (هو و همکاران^۷، ۲۰۱۸) و خودکفایتی (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸) است. مطالعات اخیر نقش بهزیستی روان‌شناختی در کاهش خستگی تحصیلی در محیط‌های یادگیری زبان دوم را برجسته می‌کنند و لذت یادگیری را به عنوان تعدیل‌کننده هیجان‌های منفی معرفی می‌کنند (دینگ و وانگ^۸، ۲۰۲۴). در ایران، عوامل فرهنگی و نهادی مانند وجود نظام آموزشی رقابتی و تأکید بسیار بر پیشرفت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

۳-۲. تنظیم هیجان: مدیریت تجربه عاطفی در یادگیری

تنظیم هیجان، همان‌طور که گراس (۲۰۰۲) تعریف کرده، به راهبردهایی اشاره دارد که افراد برای مدیریت ظهور، ابراز و زمان‌بندی هیجان‌های خود استفاده می‌کنند. تنظیم هیجان مؤثر برای مدیریت تنش، غلبه بر چالش‌های تحصیلی

1. Mercer
2. Dewaele
3. Wang & Liu
4. Cohen, et al.
5. Eisenberg, et al.
6. Roeser
7. Hu, et al.
8. Ding & Wang

و دستیابی به نتایج یادگیری مثبت ضروری است (اسکالویک و اسکالویک^۱، ۲۰۲۰). لازاروس و فولکمن^۲ (۱۹۸۴) دریافتند که راهبردهای مقابله‌ای مشکل‌محور، مانند جستجوی حمایت اجتماعی، می‌تواند عملکرد تحصیلی و تاب‌آوری هیجانی دانشجویان را ارتقا بخشد. دورنیه (۲۰۱۴) بر اهمیت مدیریت هیجان در مواجهه با چالش‌های هیجانی مرتبط با یادگیری زبان تأکید می‌ورزد.

درحالی‌که تحقیقات در زمینه تنظیم هیجان در زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در حال گسترش است، اما هنوز پژوهش‌ها محدود است (علیپور و همکاران، ۲۰۲۱). بیشتر مطالعات بر اضطراب زبانی تأکید ورزیده‌اند و از بررسی راهبردهای تنظیم شناختی گوناگون و تعامل آن‌ها با خستگی و بهزیستی روان‌شناختی غفلت ورزیده‌اند (برای مثال، عطائی و نظری، ۲۰۱۱). با توجه به ماهیت پرتنش نظام آموزشی ایران، دانشجویان اغلب با چالش‌های هیجانی قابل توجهی مانند تنش و اضطراب روبرو هستند که تنظیم هیجان را به عاملی به‌طور ویژه تبدیل می‌کند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵). تحقیقات اخیر بر راهبردهای مقابله‌ای، مانند حمایت معلم، برای بررسی خستگی تحصیلی تأکید می‌ورزد (کروک و همکاران^۳، ۲۰۲۳).

۲-۴. تسلط زبانی: نقش عواطف

هدف کلیدی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی رسیدن فراگیر زبان به تسلط زبانی است که عمیقاً با عوامل عاطفی، در کنار توانایی‌های شناختی، درهم‌تنیده است (رضایی و ثامنیان، ۱۴۰۲). درحالی‌که در ادبیات تحقیق، انگیزه و اضطراب به‌عنوان عوامل تأثیرگذار مهم بر یادگیری زبان تثبیت شده‌اند (دینگ و وانگ، ۲۰۲۴)، نقش تعاملات خاص میان خستگی تحصیلی و تکنیک‌های تنظیم هیجان در یادگیری زبان عمدتاً مورد پژوهش قرار نگرفته است. تحقیقات نشان می‌دهد که هیجان‌های مثبت می‌توانند حافظه و توجه، که هر دو برای یادگیری زبان مؤثر ضروری هستند، را افزایش دهند (فردریکسون، ۲۰۰۱). برعکس، هیجان‌های منفی مانند خستگی و اضطراب می‌توانند مانع حافظه و توجه شوند و یادگیری مهارت‌های زبانی جدید را دشوارتر سازند (مک‌ایتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). علاوه بر این، مدیریت مؤثر هیجان‌ها می‌تواند به دانشجویان در مدیریت چالش‌ها و ناامیدی‌های ذاتی موجود در فرآیند فراگیری زبان کمک کند و درنهایت به تسلط بیشتر منجر شود. در ایران، تحقیقات قابل توجهی بر انگیزه (برای

1. Skaalvik & Skaalvik

2. Lazarus & Folkman

3. Kruk, et al.

مثال، پاپی و تیموری، ۲۰۱۲؛ دهمرده و هانت، ۲۰۱۲) و اضطراب (برای مثال، محمودزاده، ۲۰۱۳؛ هاشمی، ۲۰۱۱) به عنوان متغیرهای کلیدی تأثیرگذار بر تسلط زبانی مضمون تمرکز کرده‌اند. لذا ما شاهد کمبود قابل توجه تحقیقات کیفی در زمینه بررسی تجربه ذهنی دانشجویان از تنظیم هیجانات و تعامل آن با خستگی و بهزیستی روان‌شناختی و نقش این تعاملات در ایجاد تسلط زبانی هستیم. فرا تحلیل‌های اخیر وجود همبستگی منفی بین خستگی و تسلط زبانی را تأیید می‌کند و پژوهشگران را به معرفی مدل‌های عاطفی پیوسته و منسجم ترغیب می‌کند.

۲-۵. تعامل میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی روان‌شناختی

خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی تحصیلی به طور پیچیده‌ای با یکدیگر مرتبط هستند (یکرون و همکاران، ۲۰۱۰؛ تزه و همکاران، ۲۰۱۶؛ خواجه‌ای و همکاران، ۲۰۱۸؛ سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰؛ فردریکسون، ۲۰۰۱؛ گراس، ۲۰۰۲؛ لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ نت و همکاران، ۲۰۱۱). در حالی که تحقیقات پیشین در مورد خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی اطلاعات ارزشمندی در عرصه بین‌المللی و ملی در رابطه با تعامل این سازه‌ها ارائه داده‌اند، سؤالات بسیاری، به ویژه در مورد روابط پیچیده میان این عوامل در زمینه فرهنگی خاص همچنان باقی مانده است. برخلاف مطالعات قبلی که عمدتاً از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند (برای مثال، تزه و همکاران، ۲۰۱۶)، این پژوهش با استفاده از رویکردی پدیدارشناختی، به دنبال آن است تا درک عمیق‌تری از تجربیات هیجانی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی ارائه دهد. پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی تجربه زیسته فراگیران با بهره‌گیری از سه گانه سازی کیفی، عمق و پیچیدگی این تعاملات را در این بافت فرهنگی خاص را بررسی کرده و مدلی اصلی از روابط دوسویه تحت تأثیر عوامل فرهنگی ارائه دهد.

به دلیل محدود بودن تحقیقات کیفی به بررسی انحصاری تنها یک مورد از این فاکتورهای عاطفی و توجه ویژه به سایر دوره‌های تحصیلی مانند ابتدایی، در این تحقیق به دنبال یافتن ارتباط این عوامل و اثر بخشی آنها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستیم. زیرا تحقیقات پیشین بر بافت‌های دانشجویی و محیط دانشگاه تمرکز نداشتند و این شکاف تحقیقاتی باید برطرف می‌شد. از سویی دیگر، انجام این گونه تحقیقات در بافت ایران از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است زیرا عوامل بیرونی و درونی مختلفی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر گذاشته و مسیر شغلی و تحصیلی آنها را تغییر دهند از جمله فشارهای خانوادگی، کیفیت محتوای تریس شده، ارتباط و الزام محتوا با نیازهای آموزشی و شغلی دانشجویان، انگیزه درونی فرد جهت پیشرفت تحصیلی، میزان خودکارآمدی و تلاش فردی برای رسیدن به اهداف، بافت خانواده و اثربخشی رفتاری و عملی والدین و در نهایت تأثیر محیط اجتماعی جدید که

با تغییرات شهر و دانشگاه و بافت افراد پیرامون نیز باعث ایجاد مشکلات عاطفی زیادی برای دانشجویان می‌شود.

۳. روش پژوهش

این پژوهش به بررسی تجربیات هیجانی فراگیران زبان انگلیسی ایرانی با استفاده از یک پژوهش کیفی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناختی می‌پردازد (کرسول و کرسول^۱، ۲۰۱۷). بر پایه نظر صاحب‌نظران، پدیدارشناسی به‌طور اخص برای کاوش پدیده‌های پیچیده مانند هیجان‌ها و حالات روانی مناسب است، زیرا بر ماهیت تجربه زیسته فراگیران و معانی که آن‌ها به تجربه زیسته خود نسبت می‌دهند، تأکید دارد. پژوهش حاضر از لحاظ نظری بر پایه سه رویکرد نظری خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) که انگیزه را از زاویه دید خودکارآمدی، توانش و ارتباط‌مندی توضیح می‌دهد؛ نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) که تعامل بهینه را نتیجه تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌ها می‌داند و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰) که بهزیستی روان‌شناختی را حاصل هیجان‌های مثبت، تعامل، کیفیت روابط، میزان معناداری و موفقیت داند استوار است (محمدی و همکاران، ۲۰۲۲).

برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، مطالعه به استانداردهای قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و قابلیت تأیید پایبند است. قابلیت اعتبار از طریق سه‌گانه‌سازی داده‌ها و تعامل طولانی‌مدت با آزمودنی‌ها برقرار شد. قابلیت انتقال با ارائه توصیف‌های غنی از موقعیت و آزمودنی‌ها حاصل شد. اطمینان‌پذیری از راه گزارش گام‌به‌گام فرآیند پژوهش و قابلیت تأیید هم از طریق تأمل و بحث با همکاران به دست آمد. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی اولویت داشت به‌این‌ترتیب که آزمودنی‌ها رضایت آگاهانه خود برای شرکت در پژوهش را اعلام کردند، محرمانگی تضمین شد و از حق خروج از فرآیند پژوهش بدون عواقب آگاه شدند. جمع‌آوری داده‌ها طی شش ماه انجام شد و شامل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، مشاهده‌های کلاسی و دفترچه یادداشت‌های تأملی بود. سه‌گانه‌سازی روش‌ها با در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف تجربه زیسته آزمودنی‌ها (فلیک^۲، ۲۰۲۲) درک جامعی از مسئله پژوهش به ما ارائه می‌دهد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شد تا الگوها و مضامین مرتبط با اهداف پژوهش شناسایی شوند و درنهایت مدلی پیشنهادی از تعامل هیجانی ارائه گردد.

1. Creswell & Creswell

2. Flick

۳-۱ آزمودنی‌ها

در این پژوهش، از نمونه‌گیری هدفمند برای جذب آزمودنی‌ها بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سؤال‌های پژوهش استفاده شد (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). از میان ۱۰۰ داوطلب اولیه که دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری در زیرشاخه‌های زبان انگلیسی، مانند ادبیات انگلیسی، ترجمه، آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی عمومی، در دو دانشگاه ایران بودند، زیرمجموعه هدفمندی شامل ۳۰ شرکت‌کننده برای جمع‌آوری داده‌های عمیق انتخاب شد. این ارائه توصیف‌های غنی و تحلیل عمیق مبتنی بر اصول تحقیق‌های کیفی با توجه به اصل اشباع داده‌ها و بررسی گسترده حوزه موردتوجه را امکان‌پذیر ساخت.

آزمودنی‌های انتخاب شده شامل دانشجویان مرد و زن با سطوح تسلط متوسط تا پیشرفته انگلیسی بود که طیفی از سنین و سطوح تحصیلی را در بر گرفت. ابتدا برای تعیین سطح تسلط بر زبان انگلیسی فراگیران آزمون زبان عمومی آکسفورد از آنان گرفته شد و داده‌های جمعیت شناختی نیز گردآوری شد. تمام آزمودنی‌ها تجربه قابل توجهی از یادگیری انگلیسی داشتند و پس از ارائه توضیح کامل روش انجام این مطالعه توسط پژوهشگر، رضایت آگاهانه خود نسبت به شرکت در تحقیق را اعلام کردند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه اولیه را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در هر دو بخش کمی و کیفی

ویژگی	طبقه	فراوانی	درصد
سن	۱۸-۲۴	۱۸۰	۶۰٪
	۲۴-۳۰	۶۹	۲۳٪
	۳۰-۳۶	۵۱	۱۷٪
جنسیت	مرد	۷۰	۲۳/۳۳٪
	زن	۲۳۰	۷۹/۶۶٪
سطح تسلط به زبان انگلیسی	مبتدی	۵۵	۱۸/۳۳٪
	متوسط	۱۶۵	۵۵٪
	پیشرفته	۸۰	۲۶/۶۶٪

۲-۳ مواد و ابزارها

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار استفاده شد که به شرح زیر است:

۱-۲-۳ مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

تمام ۳۰ آزمودنی در دو مرحله مصاحبه نیمه ساختاریافته شرکت کردند. مرحله اول مصاحبه، ۴۵ تا ۶۰ دقیقه، شامل ثبت تجربه کلی فراگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، درک آزمودنی‌ها از خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، راهبردهای تنظیم هیجان و تسلط زبانی آزمودنی‌ها بود. مرحله دوم، ۳۰ تا ۴۵ دقیقه، بر استخراج مضامین ناشی از تحلیل اولیه متمرکز بود. این مصاحبه‌ها به‌گونه‌ای طراحی شدند تا انعطاف‌پذیری لازم برای ثبت تجربه زیسته اصیل آزمودنی‌ها را دارا باشند. مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شدند و متن مصاحبه‌ها واژه به واژه بدون دخل و تصرف روی کاغذ پیاده شد.

۲-۲-۳ مشاهده کلاسی

تقریباً ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها انجام شد. این مشاهده‌ها بر فعالیت یادگیری دانشجو، ابراز هیجانات، تعاملات معلم-دانشجو و پویایی کلاس تمرکز داشتند. یادداشت‌های میدانی دقیق مکمل داده‌های مصاحبه و دفترچه‌های یادداشت تأملی و حاوی بینش‌های بافتی و موقعیتی در خصوص تجربه زیسته آزمودنی‌ها بود.

۳-۲-۳ دفترچه‌های یادداشت تأملی

آزمودنی‌ها تجربه‌های یادگیری خود را به مدت ۶ ماه در دفترچه‌های یادداشت تأملی ثبت کردند و تجربه زیسته فراگیری زبان انگلیسی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان خود را مستندسازی کردند. راهنمایی‌های به آزمودنی‌ها داده شد تا تجربه شخصی خود در خصوص هیجانات عاطفی را اظهار نمایند.

۴-۳ رویه تحقیق

داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه‌های ضبط شده، مشاهده‌های کلاسی و دفترچه یادداشت‌های تأملی به‌منظور سنجش پایایی و روایی جمع‌آوری شدند. فرآیند کدگذاری و تفسیر داده‌ها در جلسات منظم تحلیلی از طریق مشارکت محققین انجام شد. مرحله بعد، به اشتراک گذاشتن یافته‌های کلیدی با آزمودنی‌ها برای دریافت بازخورد آن‌ها و

افزایش اعتبار تحقیق بود (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). این رویکرد دقیق تعامل میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی میان فراگیران زبان انگلیسی ایرانی را با رعایت اصول شفافیت و تکرارپذیری تضمین می‌کند. جمع‌آوری داده‌ها از ژانویه تا ژوئن ۲۰۲۴ انجام شد و اشباع پس از ۳۰ مصاحبه تأیید شد.

۳-۵ شیوه تحلیل داده‌ها

تحلیل موضوعی فرآیند تحلیل داده‌ها را هدایت کرد و توسط آن الگوها در مجموعه‌ها شناسایی شد (بران و کلارک، ۲۰۰۶). رویکرد تحلیل شامل خوانش‌های متعدد داده‌ها و استفاده از سیستم مضمون کدگذاری با کمک نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۲ بود. از نرم‌افزار مکس کیودا برای سازمان‌دهی و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری قیاسی (مبتنی بر نظریه) و استقرایی (مضمون‌های نوظهور) استفاده شد. این نرم‌افزار از پرکاربردترین نرم‌افزارهای تحلیل چنگانه داده براساس نمودارها و نقشه فراوانی کدها و زیرمجموعه‌ها در تحقیقات کیفی و تجربه زیسته است. برای کدگذاری قیاسی از سه نظریه یاد شده در بالا برای سنجش سازهایی مانند پیوند و موفقیت استفاده شد درحالی‌که کدگذاری استقرایی ظرفیت‌های فرهنگ بسته را نمایان ساخت. مراحل تحلیل داده‌ها با پیروی از رویه شش مرحله‌ای بران و کلارک (۲۰۰۶) دنبال شد. فرآیند کدگذاری دو مرحله‌ای شامل کدگذاری باز برای الگوها و کدگذاری محوری برای اتصال دسته‌ها بود (اشتراوس و کوربین^۲، ۱۹۹۸).. با استفاده از قابلیت‌های نقشه لغات در نرم‌افزار مکس کیودا، مدلی پیشنهادی نیز معرفی شد تا روابط دوسویه میان سازه‌ها را که توسط عوامل فرهنگی مانند آزمون‌های پرتش تعدیل می‌شود نشان دهد. میزان پایایی نیز ۰/۸۵ (کوهن کاپا) بود.

۴. یافته‌های پژوهش

برای استخراج مضمون‌ها در این مطالعه از چارچوب شش مرحله‌ای بران و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد تا تفسیری جامع و معتبر از داده‌های کیفی به دست داده شود. ابتدا پژوهشگران با خوانش‌های مکرر مصاحبه‌های رونویسی شده، مضامین دفترچه یادداشت‌های تأملی و یادداشت‌های میدانی مشاهدات انجام شده وارد فرآیند تحلیل داده‌ها شدند. این کار اجازه آشنا شدن با داده‌ها و امکان یادداشت برداری اولیه از الگوهای تکراری را فراهم آورد. این فرآیند مستلزم کدگذاری استقرایی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا بود، جایی که کدهای باز از داده‌ها تولید شدند (برای

مثال، عبارت "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" به عنوان "عدم تنوع" کدگذاری شد. عناصر استنتاجی نیز با همخوانی کدها با سازه‌های نظریه سه نظریه یاد شده، مانند ارتباط دادن "احساس غرق شدن در وظایف" به مفهوم "فشار خارجی"، تولید شدند. کدگذاری محوری زیرمقوله و کدها را طبقه‌بندی کرد و پایایی بین کدگذارها با ارائه ضریب کاپا^۱ (۰/۸۵) مشخص شد. اختلاف ارزیابی کدگذاران از طریق گفتگو برای ویرایش و اصلاح نظام کدگذاری برطرف شد.

این رویکرد ترکیبی قیاسی-استقرایی، در عین تضمین انسجام نظری، روند شناسایی مضامین کلی را تسهیل کرد و اشباع داده‌ها پس از تحلیل داده‌های ۳۰ شرکت‌کننده محقق شد. تحلیل محتوا براساس فراوانی الگوها، آن‌ها را به عدد تبدیل کرد (برای مثال، ۹۳٪ برای "عدم پیوند"). تکرار کدها (برای مثال، ۸۰٪ هم‌پوشانی میان کدهای خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان) مدل پیشنهادی تقویت کرد که از طریق انطباق مکس کیودا نمایش داده شد. این روش نه تنها تجربه زیسته اصیل آزمودنی‌ها را استخراج کرد بلکه ظرافت‌های فرهنگی، مانند وجود آزمون‌های پرتش در نظام آموزشی ایران، که در زیر توضیح داده می‌شود، به تصویر کشید.

تحلیل مضمون داده‌های کیفی، ناشی از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته (ضبط شده و رونویسی شده)، دفترچه‌های یادداشت تأملی و مشاهده‌های کلاسی، سه مضمون کلی را آشکار کرد: (۱) بروز فراگیر خستگی تحصیلی و اثرات فرسایشی آن بر انگیزه و فعالیت یادگیری، (۲) نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی در ایجاد تاب‌آوری در برابر چالش‌های یادگیری و (۳) عملکرد سازگارمند راهبردهای تنظیم هیجان در کاهش ناملایمات هیجانی برای کمک به یادگیری زبان. این مضمون‌ها از فرآیند کدگذاری تکراری قیاسی-استقرایی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (FT، SDT) و مدل پرما استخراج شدند. داده‌های گردآوری شده از ۳۰ آزمودنی (در ۱۵ مصاحبه کلیدی که مورد تحلیل عمیق قرار گرفتند) همراه با کدهایی که ۸۰ تا ۹۳ درصد در مضمون‌های کلی ظاهر شدند به اشباع نظری رسید.

تحلیل محتوای مصاحبه‌های ضبط شده (تقریباً ۲۰ ساعت مصاحبه) با شمارش جملات تکراری و ابراز هیجانات یافته‌های موضوعی را تکمیل کرد. برای مثال، عباراتی مانند "کلاس‌های خسته‌کننده یکنواخت" که در طبقه عدم فعالیت جای می‌گیرد ۱۰ بار در مصاحبه‌ها تکرار شد درحالی‌که عباراتی مانند "لذت یادگیری زبان" که در طبقه

1. Kappa

هیجانات مثبت جای می گیرد نیز ۱۰ بار تکرار شد. این تحلیل ظرافت های فرهنگی مانند فشار آزمون ها در ایران که فشارهای خارجی بر فراگیران را تشدید می کند را نشان داد.

کدهای کلیدی و زیرکدها از مکس کیودا، همراه با فراوانی های آنها (فراوانی های کل در تمام منابع داده) و اسناد ثبت شده (ذکر درصد ۱۵ مصاحبه تحلیل شده همراه با کد)، در جدول ۲ خلاصه شده اند. این کدها با چارچوب های نظری یاد شده همخوانی دارند: کدهای SDT (برای مثال، عدم رابطه مندی) در مضامین مرتبط با خستگی بالاترین میزان وقوع را داشتند، کدهای FT (برای مثال، سبک آموزشی ناکافی) بر اختلالات فعالیت یادگیری تمرکز داشتند، و کدهای پرما (برای مثال، موفقیت) بهزیستی روان شناختی را پوشش داد.

جدول ۲: کدهای کلیدی، زیرکدها، فراوانی ها و پوشش اسناد استخراج شده از تحلیل مکس کیودا

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
خستگی تحصیلی (SDT/FT)	فقدان تنوع (کلاس های یکنواخت/کسل کننده)	۲۴	۸۶/۶۷
	سبک آموزشی ناکافی (برای مثال، فقدان عناصر بصری/تعاملی)	۳۷	۸۰/۰۰
	فقدان رابطه مندی (برای مثال، عدم تعامل با دانشجویان؛ عدم ارتباط با معلم)	۲۴	۹۳/۳۳
	فشار خارجی (برای مثال، فشار برای نمره خوب؛ احساس غرق شدن در وظایف)	۱۸	۸۰/۰۰
	عدم کنترل (برای مثال، معلم تنها سخنران؛ موضوع خیلی دشوار)	۳۱	۱۰۰/۰۰
	عدم فعالیت (برای مثال، احساس بی انگیزشی)	۲۲	۸۶/۶۷
	ناهماهنگی میان مهارت و چالش (برای مثال، موضوع خیلی دشوار)	۱۵	۵۳/۳۳
	فقدان خودمختاری (برای مثال، تکالیف زیاد)	۱۹	۶۶/۶۷

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
	عدم توانش (برای مثال، ندیدن پیشرفت)	۱۴	۵۳/۳۳
	فقدان ارزش (برای مثال، تکالیف نامرتبط)	۲۰	۷۳/۳۳
	عدم تحریک (برای مثال، عدم هیجان در کلاس)	۱۷	۸۶/۶۷
	فقدان هدف روشن (برای مثال، ندانستن هدف دوره)	۱۲	۷۳/۳۳
	عدم تعامل (برای مثال، فقدان بحث/پرسش و پاسخ)	۱۸	۷۳/۳۳
	فقدان دستورالعمل روشن (برای مثال، کیفیت تدریس ضعیف)	۱۶	۶۶/۶۷
بهزیستی روان‌شناختی (پرما)	موفقیت (برای مثال، موفقیت در وظیفه دشوار؛ نمره خوب/یادگیری مهارت جدید)	۳۰	۸۶/۶۷
	معنادهی (برای مثال، احساس ارزشمندی یادگیری؛ ارتباط موضوع با شغل)	۲۷	۹۳/۳۳
	نگرش مثبت (برای مثال، باور به توانایی کسب موفقیت)	۲۱	۸۶/۶۷
	افزایش منبع (برای مثال، یادگیری مهارت جدید)	۲۰	۸۶/۶۷
	روابط اجتماعی (برای مثال، احساس نزدیکی به معلم؛ صحبت با دوستان برای تخلیه)	۲۰	۸۶/۶۷
	فعالیت (برای مثال، کاملاً جذب شدن در فعالیت)	۱۹	۸۶/۶۷
	هیجان‌های مثبت (برای مثال، یافتن لذت در یادگیری)	۱۸ از کدهای نهایی	۴۶/۶۷

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
	اعتماد به نفس (برای مثال، احساس غرور از موفقیت)	۱۵	۶۰/۰۰
	تاب‌آوری (برای مثال، غلبه بر چالش‌ها)	۱۶	۷۳/۳۳
تنظیم هیجان	تغییر شناختی (برای مثال، ارزیابی مجدد موقعیت؛ باور به خود)	۳۳	۸۶/۶۷
	تغییر/تعدیل پاسخ (برای مثال، قدم زدن/نفس عمیق برای آرامش؛ استراحت/خواب)	۲۵	۸۶/۶۷
	توسل به توجه (برای مثال، حواس‌پرتی با فعالیت‌های دیگر)	۲۴	۸۶/۶۷
	تغییر موقعیت (برای مثال، تغییر برنامه مطالعه)	۱۷	۷۳/۳۳
	انتخاب موقعیت (برای مثال، اجتناب از افکار منفی)	۱۵	۶۶/۶۷

۱-۴ مضمون ۱: بروز فراگیر خستگی تحصیلی

در این پژوهش، خستگی تحصیلی به‌عنوان مضمون مسلط ظاهر شد که با قطع ارتباط‌های کلاسی و کمبودهای آموزشی تضعیف‌کننده انگیزه مشخص می‌شود. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها الگوهای تکراری مانند "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" که ۱۰ بار ظاهر شد و اغلب با کدهای FT (برای مثال، سبک آموزشی ناکافی، با فراوانی ۳۷) مرتبط بود را آشکار کرد. یکی از آزمودنی‌ها خاطرنشان کرد: "استاد ما ناگهان در مورد شکسپیر صحبت کرد که کاملاً برای همه نامرتبط به موضوع بود و برای من بسیار خسته‌کننده بود"، که به‌عنوان عدم کنترل و عدم فعالیت یادگیری کدگذاری شد. کدهای SDT مانند فشار خارجی (فراوانی ۱۸) نیز کدهای غالب بودند، همراه با زیر کدهایی مانند

"احساس غرق شدن در وظایف" (۱۰) مرتبط با فرهنگ آزمون‌های ایران که طبق گفته یکی از دانشجویان "فعالیت‌ها و پروژه‌های دانشگاهی... بسیار تنش‌زا هستند زیرا معمولاً در پایان ترم انباشته می‌شوند".

افزون بر این، فقدان پیوند در ۹۳٪ مصاحبه‌ها شناسایی شد (فراوانی ۲۴) و موانع میان فردی مانند "عدم تعامل با دانشجویان دیگر" (فراوانی ۸) یا "عدم ارتباط با معلم" (فراوانی ۱۴) را نشان داد که به قطع فعالیت در ۸۷٪ موارد منجر می‌شد. مطالعات اخیر این یافته‌ها را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند خستگی تحصیلی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی برای دانشجویان ایرانی دوجندان می‌شود.

۴-۲ مضمون ۲: نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی

متغیر بهزیستی روان‌شناختی به عنوان عاملی ضربه‌گیر عمل کرد و تاب‌آوری را از طریق عناصر پرما افزایش داد. شایع‌ترین عنصر یافت شده موفقیت (۳۰ فراوانی) با زیر کدهایی مانند "موفقیت در انجام وظیفه‌ای دشوار" (فراوانی ۱۱) و "گرفتن نمره خوب یا یادگیری مهارت جدید" (فراوانی ۱۰) بود. اغلب آزمودنی‌ها "لذت در یادگیری زبان‌ها" را مطرح کردند (۱۰ فراوانی)، چنانکه یکی از آن‌ها گفت: "بله، من یادگیری زبان‌ها را دوست دارم؛ این شغل من است و از آن لذت می‌برم، به‌ویژه بخشی که به شناخت فرهنگ کشور دیگری می‌رسد".

معنادی (۲۷ مورد فراوانی) در ۹۳٪ اسناد ذکر شد که اغلب به زمینه‌های شغلی مانند "کشف چگونگی ارتباط موضوع با شغل" (۹)، نگرش مثبت (۲۱ فراوانی) و افزایش منبع (۲۰ فراوانی) مرتبط بوده و استقامت و پایداری را تقویت می‌کنند و در نظراتی مانند "یادگیری مهارت جدید" (۱۲ فراوانی) "این فرآیند برای من روند صعودی دارد؛ هرچه دانش بیشتر... علاقه بیشتر می‌شود". مشاهده شد. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقات اخیر که نشان می‌دهد بهزیستی روان‌شناختی، خستگی ذهنی را در یادگیری زبان دوم تعدیل می‌کند همخوانی دارد (دینگ و وانگ، ۲۰۲۴).

۴-۳ مضمون ۳: نقش محوری تنظیم هیجان

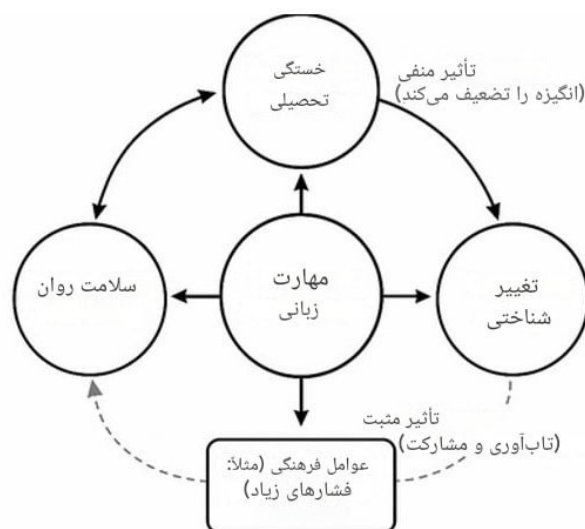
راهبردهای تنظیم هیجان تسهیل‌کننده عبور از ناملايمات بود و در این زمینه تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به عنوان کد شاخص با بیشترین فراوانی شناسایی شد. زیر کدهای آن شامل "ارزیابی مجدد موقعیت" (فراوانی ۱۱) و "باور به خود" (۹ فراوانی) بود. الگوهایی مانند "ارزیابی مجدد توسط افکار آینده" (۸ فراوانی) نیز به دفعات زیادی "من سعی می‌کنم به آینده خود فکر کنم... هدف بزرگ‌تری دارم" تکرار شد.

تعدیل پاسخ (۲۵ فراوانی) شامل راهبردهای مقابله فیزیکی مانند "قدم زدن یا نفس عمیق برای آرامش" (۴ فراوانی)

یا "استراحت یا خواب" (۷ فراوانی) بود. توسل به توجه (۲۴ فراوانی) و تغییر موقعیت (۱۷ فراوانی) با مثال‌هایی مانند "تغییر برنامه مطالعه" (۶) که در ۸۷٪ اسناد ظاهر شدند از جمله راهبردهای پیشگیرانه بودند. این راهبردها در تحول تجربیات منفی مؤثر بودند، همان‌طور که یکی از آزمودنی‌ها خاطرنشان کرد: "من کاملاً خود را در کلاس غوطه‌ور می‌کنم و سعی می‌کنم آن احساس منفی را فراموش کنم".

۴-۴ مدل تعامل عاطفی

با استفاده از ویژگی نقشه و کدگذاری مکس کیودا، شکل ۱ به عنوان مدلی پیشنهادی ارائه می‌شود که تحت تأثیر عوامل فرهنگی مانند فشارهای پرتنش روابط دوسویه میان سازه‌ها را برجسته می‌کند. در این مدل، خستگی تحصیلی با تضعیف انگیزه (منطبق با کدهای نظریه خود تعیین گری و نظریه جریان) بر تسلط زبانی تأثیر منفی می‌گذارد. در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی (پرما) و تنظیم هیجان به عنوان محرک و کاتالیزور عمل کرده و تاب‌آوری و فعالیت یادگیری را بهبود می‌بخشند. در این مدل، پیکان‌ها تعاملات را نشان می‌دهند؛ برای مثال، تغییر شناختی معنادهی را افزایش می‌دهد که آن هم به نوبه خود احساس عدم کنترل را کاهش می‌دهد. این مدل که مبتنی بر فراوانی مشترک کدهاست (برای مثال، ۸۰٪ هم‌پوشانی میان کدهای خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان)، چهارچوبی نوین و فرهنگ محور برای فراگیران زبان انگلیسی در ایران ارائه می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی تعامل عاطفی در فراگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی

مدل پیشنهادی با تکیه بر سه نظریه خود تعیین گری، جریان و پرما سازه‌های کلیدی شناسایی شده از طریق تحلیل مضمون را نشان می‌دهد. در بافت موقعیتی فراگیری زبان انگلیسی در ایران، خستگی تحصیلی به عنوان نیروی زیان‌بار تصویر شده که از عواملی مانند سبک‌های آموزشی ناکافی و عدم پیوند ناشی می‌شود و تضعیف کننده انگیزه و فعالیت یادگیری است. بهزیستی روان‌شناختی به عنوان محرک حمایتی عمل می‌کند و با بهره‌گیری از عناصر پرما مانند موفقیت و معناداری زمینه را برای تاب‌آوری مهیا می‌کند. هم‌چنین، تنظیم هیجان به عنوان مکانیسمی سازگار عمل می‌کند و راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی به یادگیرندگان کمک می‌کند چالش‌های هیجانی را از سر بگذرانند. در این مدل، تسلط زبانی به عنوان متغیری وابسته لحاظ شده است که تحت تأثیر پویایی عاطفی قرار می‌گیرد، درحالی‌که عوامل فرهنگی مانند تنش آزمون در ایران نیز کل جریان تعامل بین متغیرها را تعدیل کرده و ویژگی‌های فرهنگ محور مدل را برجسته می‌کنند.

روابط دوسویه در مدل نیز ارتباط متقابل سازه‌ها را نشان می‌دهد. برای مثال، خستگی تحصیلی با مسدود کردن نیازهای نظریه خود تعیین گری مانند خودمختاری و توانش بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر منفی می‌گذارد. در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند از طریق هیجان‌های مثبت و روابط حمایتی خستگی تحصیلی را کاهش دهد. افزون بر این، تنظیم هیجان با هر دو سازه تعامل دارد به این صورت که راهبردهای سازگار معنا را (منطبق با پرما) افزایش می‌دهند تا با احساسات عدم کنترل مقابله کنند، درحالی‌که سطوح بالای خستگی تحصیلی می‌تواند تلاش‌های تنظیم هیجان را مهار کنند. این تعاملات، در سایه هم‌پوشانی قابل توجه (برای مثال، ۸۰٪ فراوانی مشترک میان خستگی و تنظیم هیجان)، نشان می‌دهند چگونه هیجان‌های منفی می‌توانند تسلط زبانی را با اختلال جریان یادگیری کاهش دهند، درحالی‌که محرک‌های مثبت فعالیت یادگیری و تاب‌آوری را تقویت کرده و در نهایت به پیامدهای زبانی بهبود یافته منجر می‌شوند.

این مدل با بسط نظریه‌های موجود از طریق تأکید بر تعدیل‌کننده‌های فرهنگی یک چارچوب نظری نو برای مطالعه و درک پویایی عاطفی در محیط‌های فراگیری زبان انگلیسی غیر غربی در اختیار ما می‌نهد. این مدل نشان می‌دهد انجام مداخلات به منظور ارتقای کیفیت تنظیم هیجانات می‌تواند منجر به قطع تأثیر عوامل منفی و بهبود بهزیستی روان‌شناختی و کاهش خستگی تحصیلی گردد. مدل حاضر که ریشه در بررسی تجارب زیسته فراگیران دارد فرضیه‌های آزمون‌پذیر برای پژوهش‌های آینده از جمله سنجش کمی تأثیر تعدیل کننده فشار آزمون ارائه می‌دهد. هم‌چنین، مدل حاضر دارای این مزیت هست که حاوی دلالت‌های کاربردی برای برنامه‌های آموزشی عاطفه محور

برای بهبود تسلط زبانی در نظام‌های آموزشی پرتش مانند ایران است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه پدیدارشناختی روابط پیچیده میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان که همگی بر تسلط زبانی فراگیران زبان انگلیسی ایرانی تأثیر می‌گذارند نمایان می‌سازد. یافته‌های پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰)، سه مضمون کلیدی را معرفی می‌کنند که به ما بینش‌های فرهنگ محور در زمینه فراگیری زبان انگلیسی ارائه می‌دهند و ادبیات تحقیقات موجود را غنی می‌سازند. در مقابل مطالعات کمی پیشین (برای مثال، دینگ و وانگ، ۲۰۲۴؛ تزه و همکاران، ۲۰۱۶)، این پژوهش کیفی توصیف‌های عمیق از تجربیات زیسته ارائه می‌دهد و روابط دوسویه شکل‌گرفته توسط محیط آموزشی پرتش ایران را برجسته می‌کند. یافته‌های ناشی از کدگذاری‌های مکس کیودا نشان می‌دهند که خستگی تحصیلی به دلیل نیازهای برآورده نشده پیش‌بینی شده در SDT و ناهماهنگی‌ها در F را کاهش می‌دهد؛ درحالی‌که بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان به عنوان عوامل حمایتی عمل کرده و تاب‌آوری و فعالیت یادگیری را پرورش می‌دهند. این نتایج شکاف‌های پژوهشی موجود در تحقیقات مربوط به متغیرهای عاطفی با تأکید ویژه بر عوامل فرهنگی مانند تنش‌زا بودن آزمون‌ها در یادگیری زبان انگلیسی در ایران (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸) را تا حدی پر می‌کند.

مضمون اول تأثیر خستگی تحصیلی شایع ناشی از قطع ارتباطات و کمبودهای آموزشی را شناسایی می‌کند و منطبق با پیش‌بینی‌های نظریه خودتعیین‌گری است. کدهای دارای فراوانی بالا مانند سبک آموزشی ناکافی (۳۷ فراوانی) و عدم کنترل (فراوانی ۳۱) نیز یافته‌های پژوهشی ایران را تأیید می‌کنند، جایی که روش‌های تدریس معلم‌محور و برنامه‌های آموزشی یکنواخت به عدم فعالیت یادگیری گسترش یافته منجر می‌شوند (بشیرنژاد، ۱۳۹۷؛ غنی‌زاده و جاهدی‌زاده، ۲۰۱۷؛ کروک و همکاران، ۲۰۲۳). برای مثال، آزمودنی‌ها اغلب به "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" اشاره می‌کنند (۱۰ بار در مصاحبه‌ها ذکر شد) که یافته‌های پژوهشی جدید در رابطه با خستگی یادگیری در فضای مجازی را بازتاب می‌دهد که در آن فشارهای خارجی شامل مسئولیت‌های طاقت‌فرسا (زیر کد فراوانی ۱۰) به بروز خستگی تحصیلی کمک می‌کنند. این یافته پژوهشی نظریه کنترل-ارزش^۱ پکرون (۲۰۰۶) را با نشان دادن

این که چگونه ارزش پایین یک کار یا تکلیف در نظام آموزشی پرتش ایرانی جریان یادگیری را تضعیف می‌کند تأیید می‌کند و شواهد جدیدی ارائه می‌دهد که عوامل فرهنگی مانند حفظ طوطی‌وار مطالب، خستگی تحصیلی را تشدید می‌کنند و تأثیر منفی بر انگیزه دارد (زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

مضمون دوم بر نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی را تأکید می‌کند و نشان می‌دهد چگونه عناصر پرما مانند موفقیت (۳۰ فراوانی) و معنادگی (۲۷) تاب‌آوری را در برابر چالش‌ها افزایش می‌دهند. این یافته مؤید نظریه انتشار-ساخت فردریکسون^۱ (۲۰۰۱) است که بر اساس آن هیجان‌های مثبت (برای مثال، "لذت در یادگیری زبان"، ۱۰ بار ذکر شده) منابع شناختی را برای یادگیری زبان افزایش می‌دهند (وانگ و لیو، ۲۰۲۲). تأملات آزمودنی‌ها در پیوند دادن موضوعات درسی به شغل‌هایشان (زیر کد ۹) کاربردهای فرهنگ محور را برجسته می‌کند، جایی که ارزش‌های اشتراکی اثرات تشدیدکننده روابط را تقویت می‌کنند (۹۳٪ فراوانی در متن سند) و SDT بدین ترتیب نظریه خود تعیین‌گری رایان و دسی (۲۰۲۴) را بسط داده و نشان می‌دهند چگونه بهزیستی روان‌شناختی فشارهای خارجی در محیط‌های دانشگاهی را کاهش می‌دهد.

مضمون سوم نقش ضروری تنظیم هیجان را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد چگونه راهبردهای سازگار مانند تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به غلبه بر ناملایمات و بهبود تسلط زبانی کمک می‌کنند. این یافته با مدل گراس (۲۰۰۲) همخوانی دارد، جایی که ارزیابی شناختی مجدد (زیر کد ۱۱) هیجان‌های منفی را تغییر می‌دهند، همان‌طور که عباراتی مانند "ارزیابی مجدد توسط افکار آینده" (۸ بار ذکر شده) حاکی از آن است. ادغام این راهبردها با چارچوب پرما (برای مثال، توسل به توجه، ۲۴) فعالیت یادگیری را افزایش می‌دهد و مؤید یافته‌های پژوهشی جدید در حوزه فراگیری زبان دوم در زمینه میزان تأثیر تنظیم هیجانات بر استقامت و بهزیستی روان‌شناختی است. در حوزه تحقیقات ایرانی، جایی که اضطراب مرتبط با آزمون پرتش شایع است (محمودزاده، ۲۰۱۳؛ هاشمی، ۲۰۱۱)، راهبردهای پیشگیرانه مانند تغییر موقعیت (۱۷) با تکیه بر پژوهش دوول و چاپل^۲ (۲۰۱۳) و با پیوند دادن تنظیم هیجانات به تاب‌آوری در قلمرو فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی (بوریک و همکاران^۳، ۲۰۲۵؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴) بینش‌های جدیدی در رابطه با مکانیسم‌های مقابله فرهنگی به ما ارائه می‌دهند.

1. Broaden-and-Build Theory
2. Dewaele & Chapelle
3. Buric, et al.

بر اساس نتایج کسب شده در این پژوهش و مدل پیشنهاد شده، تحقیقات پیشین از دو نظر تکمیل تر شده اند. در تحقیقات پیشین، عوامل عاطفی صرفاً به شکل انحصاری و برای گروه خاصی از افراد مانند دانش آموزان مقاطع مختلف در نظر گرفته شده بود اما در این تحقیق به مدل سازی و ارتباط سنجی این عوامل با یکدیگر نیز پرداخته شد. از یک سو، تحقیقات این حوزه در بافت غیرغربی با بررسی سه گانه عوامل عاطفی، به ابعاد و زیرشاخه های جدیدتری از فاکتورهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رسیده اند و تا حدودی شکاف تحقیقاتی برطرف شده است اگرچه به تحقیقات بیشتری نیز در این حوزه نیاز داریم. از سویی دیگر، با به چالش کشیدن پیشینه تحقیقات و نوع مطالعات انجام شده، به بررسی و تحلیل نقش سایر عوامل عاطفی بیرونی و درونی مؤثر در میان دانشجویان مقاطع مختلف پرداخته شده است.

این نتایج با نشان دادن رابطه دوسویه بین بهزیستی روان شناختی و تنظیم هیجان به تحقیقات حوزه فراگیری زبان خارجی کمک می کنند: درحالی که خستگی بهزیستی روان شناختی را از طریق اختلالات در نظریه خود تعیین گری و نظریه جریان کاهش می دهد، تنظیم هیجان به عنوان تعدیل کننده عمل می کند و نتایج مثبتی بر پرما را بهبود می بخشد. این چارچوب فرهنگ محور شکاف های تحقیقاتی پژوهش کیفی در حوزه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی را تا حدی پر می کند و فرضیه های آزمون پذیر برای مطالعات آینده ارائه می دهد. یافته ها با معرفی چارچوب های تعاملی و کمک کننده به خودمختاری مانند استفاده از عناصر بصری و محتوای مرتبط با شغل دارای دلالت های کاربردی برای آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی است. این راهبردها به دنبال کاهش خستگی ناشی از فقدان تنوع (۲۴) و افزایش بهزیستی روان شناختی دانشجویان هستند (فریمن و همکاران، ۲۰۱۴). افزون بر این، یافته های این پژوهش به سیاست گذاران کمک می کند آموزش تنظیم هیجان را در برنامه های درسی بگنجانند تا از این راه عوامل تنش زای فرهنگی را به طور مؤثر رفع کنند.

این مطالعه پدیدارشناختی تجربیات زیسته فراگیران زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در ایران را مطالعه کرده و روابط پیچیده میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان شناختی و تنظیم هیجان و نقش آن ها در شکل دهی به تسلط زبانی را نمایان می سازد. یافته های این پژوهش که مبتنی بر سه نظریه یاد شده است حاکی از آن است که خستگی تحصیلی، فعالیت یادگیری را از طریق موانع ارتباطی و آموزشی کاهش می دهد درحالی که بهزیستی روان شناختی از طریق حس موفقیت و معناداری به عنوان محرک حمایتی عمل کرده و تنظیم هیجان با راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی به سازگاری کمک می کند. تحلیل کدهای مکس کیودا روابط دوسویه تأثیر عوامل

فرهنگی مانند فشارهای آزمون پرتش در ایران را برجسته می‌کنند و به چارچوبی نوین منجر می‌شوند که سازه‌های عاطفی را در زمینه یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در یک محیط فرهنگی غیر غربی با یکدیگر پیوند می‌دهد. از نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش از آموزش‌های تعاملی مانند ادغام محتوای شغل محور و کمک‌های بصری برای کاهش خستگی تحصیلی که ارتباط‌مندی و خودمختاری را افزایش می‌دهند، (فریمن و همکاران، ۲۰۱۴) حمایت می‌کند. هم‌چنین، این یافته‌ها مشوق سیاست‌گذاران ایرانی است تا آموزش تنظیم هیجان را در برنامه‌های درسی بگنجانند تا از این راه بهزیستی روان‌شناختی فراگیران را بهبود بخشند و نرخ ترک تحصیل و نتایج منفی در محیط‌های پرفشار را کاهش دهند. محدودیت‌های این مطالعه شامل تمرکز بر تنها دو دانشگاه است که ممکن است بر میزان تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد و محدودیت دیگر بهره‌گیری از ابزار پژوهشی خودگزارشی فراگیران است که البته با استفاده از سه‌گانه سازی داده در پژوهش‌های آینده اثرات آن تا حدی قابل کاهش است. پژوهش‌های آینده می‌توانند یافته‌های پژوهش حاضر را به انجام مطالعات کمی در طول زمان اعتباریابی کنند یا به انجام مداخلات در زمینه‌های متنوع فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در جهت اصلاح و بهبود بینش‌های موقعیتی به دست آمده در این پژوهش مبادرت ورزند.

کتابنامه

بشیرنژاد، ح. (۱۳۹۷). بررسی راهبردهای ارتباط کلامی در گفت‌وگو. *استاد-دانشجو. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*.

DOI: [lj.v10i19.70227/10.22067.151-119.\(2\)19](https://doi.org/10.22067/10.22067.151-119.(2)19)

رضایی، م. و ثامنیان، ط. (۱۴۰۲). نام اندام‌ها و بیان احساسات در زبان فارسی: نگاهی رده‌شناختی. *زبان‌شناسی و*

گوهرهای خراسان، ۱۵ (۳)، ۲۶-۱. 10.22067/jlkd.2023.84080.1191

محمدی حسینی اص، ف. ساکن آذری، ر، عبدالتاحیدینی، پ. اقلسی، ۶. ن. (۱۴۰۱). نقش سبک‌های دلبستگی، تنظیم

شناختی، هیجان، و نشاط ذهنی، در بیش‌ترین رفتارهای پر خطر دانشجو-بان دختره. فصلنامه سلامت روان کودکان، ۹ (۳)،

.۱۳۵-۱۲۴

Alipour, S., Kashkouli, Z., & Ghadiri, M. (2021). Validating factor structure of the Persian version of emotion regulation strategies inventory among Iranian EFL university teachers. *Applied Research on English Language*, 10(1), 81-104.

10.22108/are.2020.125317.1634

Atai, M. R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.015>

Barabadi, E., Barabadi, H. A., Golparvar, S. E., & Bayat, M. (2018). Iranian EFL teachers' sources of self-efficacy in the context of new English curriculum: A grounded theory approach. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 37(1), 37-72. [10.22099/its.2018.29613.2527](https://doi.org/10.22099/its.2018.29613.2527)

Bekker, C. I., Rothmann, S., & Klopers, M. M. (2023). The happy learner: Effects of academic boredom, burnout, and engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 974486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974486>

Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Investigating language learners' emotion-regulation strategies with the help of the vignette methodology. *System*, 90, 102208. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102208>

Birjandi, P., & Ebadi, S. (2012). Microgenesis in dynamic assessment of L2 learners' socio-cognitive development via web 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.006>

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

Burić, I., Kruk, M., & Huić, A. (2025). The impact of emotion regulation strategies on teachers' well-being and job satisfaction: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1234567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1234567>

- Cohen, S., Evans, G. W., Stokols, D., & Krantz, D. S. (2024). *Behavior, health, and environmental stress*. Springer.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dahmardeh, M., & Hunt, M. (2012). Motivation and English language teaching in Iran. *Studies in Literature and Language*, 5(2), 36–43.
<https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320120502.798>
- Dewaele, J.-M., & Chapelle, C. A. (2013). The role of sociobiographical variables in predicting success in learning English as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 57, 260–275. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.004>
- Ding, L., & Wang, Y. (2024). Unveiling Chinese EFL students' academic burnout and its prediction by anxiety, boredom, and hopelessness: A latent growth curve modeling. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2407811>
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482–495. <https://doi.org/10.1177/1745691612456044>
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). The Guilford Press.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*(7th Ed.). Sage Publications.
- Foley, J., & Thompson, L. (2017). *Language learning: A lifelong process*. Routledge.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Ghaemi, F., & Anari, N. N. (2014). Emotional intelligence, willingness to communicate, and academic achievement among Iranian EFL learners. *European Journal of Scientific Research*, 128(2), 172-182
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). The Nexus between emotional, metacognitive, and motivational facets of academic achievement among Iranian university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(4), 598-615.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2017-0060>

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.349>
- Hu, Y. J., Wang, Y. D., Sun, S., & Liu, Q. (2018). Perceived school context: A new tool for the assessment of school climate. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 334-344. <https://doi.org/10.1177/0734282917691950>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Kruk, M., Pawlak, M., & Zawodniak, J. (2023). The intraindividual co-occurrence of anxiety and hope in the L2 classroom: An ecological perspective. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231188243>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 61-70. 10.5861/ijrsl.2012.109
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional

- study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Rahimi, S. (2014). Teacher cognition vis-à-vis vocabulary teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 652-660. [10.4304/tpls.4.3.652-660](https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.652-660)
- Rashidi, M., & Rozatian, S. M. (2021). Critical analysis of mystical discourse in Hafez's sonnets based on the textual metafunction of language in Halliday's systemic-functional linguistics. *Journal of Poetry Studies*, 15(1), 83-118.
- Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in students' motivation and learning in school. In *Handbook of motivation at school* (pp. 385-407). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229–6235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2636
- 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>
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2019). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 601-627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1386287>
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia*, 5(3 & 4)
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). Sage Publications
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Wang, F., & Liu, Y. (2022). Mediating role of resilience in the relationship between English Learners' Motivation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 13, 915456.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915456>
- Zareian, G., & Jodaei, H. (2015). Motivation in second language acquisition: A state-of-the-art article. *Online Submission*, 5(2), 295-308.
- Zhang, Y., Hu, Y., & Yu, M. (2024). Exploring emotional support and engagement in adolescent EFL learning: The mediating role of emotion regulation strategies. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241266184>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.