

Emotional Dynamics in Learning English as a Foreign Language in Iran: Examining Academic Fatigue, Psychological Well-Being, and Emotion Regulation

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), the 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. Implications of the study are mentioned.

پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و تنظیم هیجان

مکرمه بیات، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی (TEFL)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

bayatmokarrameh@gmail.com

محمد داودی، دانشیار آموزش زبان انگلیسی (TEFL)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

m.davoudi@hsu.ac.ir

سید محمد رضا امیریان، دانشیار آموزش زبان انگلیسی (TEFL)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

sm.amirian@hsu.ac.ir

سید محمد رضا عادل، دانشیار آموزش زبان انگلیسی (TEFL)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری

m.adel@um.ac.ir

چکیده

این پژوهش پدیدارشناختی، تجربه زیسته دانشجویان ایرانی در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بررسی می‌کند. مطالعه حاضر به تحلیل رابطه میان بهزیستی روانشناختی، خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان و تاثیر این عوامل بر تسلط زبانی می‌پردازد. این تحقیق بر بنیاد های نظری مانند نظریه خود تعیین‌گری^۱ (رایان و دسی^۲، ۲۰۰۰)، نظریه جریان^۳ (فولی و تامپسون^۴، ۲۰۱۷) و مدل پرما^۵ (سلیگمن و چیکزنتمیهای^۶، ۲۰۰۰) استوار است و به بررسی بازتاب این عناصر عاطفی در محیط آموزشی پرتنش 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 تا رسیدن به سطح اشباع داده‌ها، ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از سه ابزار پژوهش شامل دفترچه های یادداشت تأملی، ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی و دو مرحله مصاحبه نیمه ساختاریافته با هر آزمودنی جمع‌آوری شد. تحلیل مضمون های اصلی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا^۷ 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) تاثیر راهبردهای تنظیم هیجان برای رفع چالش های پیش روی فراگیران زبان. بر پایه یافته های پژوهش، مدلی نوین و فرهنگ محور از فراگیری زبان ارائه شد که روابط دوسویه متاثر متغیرها را نشان می‌دهد. این پژوهش با برجسته کردن ظرافت های عاطفی فرهنگ شرق، به غنی سازی مطالعات یادگیری زبان دوم کمک می‌کند و دلالت های آموزشی برای برنامه‌های آموزشی به منظور بهبود میزان یادگیری و تسلط بر زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: تسلط زبانی، بهزیستی روانشناختی، تنظیم هیجان، پدیدارشناسی، خستگی تحصیلی، عناصر فرهنگی زبان

۱. مقدمه

حوزه یادگیری زبان دوم روز به روز بر پیوستگی عوامل عاطفی و شناختی در یادگیری مؤثر تأکید بیشتری می‌کند (دورنیه^۸، ۲۰۱۴). تحقیقات پیشین بر موضوعاتی مانند استعداد تحصیلی، راهبردها و توانش زبانی مضمون‌رکز داشتند (مک‌ایتتایر و گاردنر^۹، ۱۹۹۱)، اما مطالعات اخیر تأثیر قابل توجه هیجان‌ها، نگرش‌ها و انگیزه را برجسته کرده‌اند (بکر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳؛ بیه‌لگ و میستکوفسکا-ویرتلاک^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ ژانگ و همکاران^{۱۲}، 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

¹ Self-Determination Theory

² Ryan & Deci

³ Flow Theory

⁴ Foley & Thompson

⁵ PERMA

⁶ Seligman & Csikszentmihalyi

⁷ MAXQDA

⁸ Dornyei

⁹ MacIntyre & Gardner

¹⁰ Bekker et al.

¹¹ Bielak & Mystkowska-Wiertelak

¹² Zhang, et al.

تامپسون، ۲۰۱۷) که تعامل بهینه را نتیجه تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌ها می‌داند؛ و مدل پرما (سلیگمن و چیکسمنمضمونی‌هالی، 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 به عنوان زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی را مفهوم سازی می‌کند و دلالت‌هایی برای تسلط زبانی ارایه می‌نماید.

تحقیقات موجود اغلب خستگی تحصیلی را به عنوان محرکی برای توقف فعالیت قلمداد می‌کنند که از روش‌های تدریس منفعل و محتوای نامرتبط ناشی می‌شود (مان و رابینسون^{۱۳}، ۲۰۰۹) و بر انگیزه تأثیر منفی می‌گذارد (پکرون و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۰). پیشینه‌ی تحقیقات درمورد تنظیم هیجان میان راهبردهای سازگار مانند ارزیابی مجدد و ناسازگار مضمون تمایز قائل می‌شود (فریمن و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۴؛ گراس^{۱۶}، ۲۰۰۲) و خودتنظیمی را با فعالیت پایدار مرتبط می‌سازد (پکرون و لیننبرینک-گارسیا^{۱۷}، ۲۰۱۲؛ زیمرمن^{۱۸}، ۲۰۰۰). با این حال، تعامل این عوامل در زمینه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی، به ویژه در ایران، کمتر بررسی شده است (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸؛ رحیمی، ۲۰۱۴؛ قائمی و اناری، 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.

مطالعه‌ی 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 درحوزه 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 نکیه بر ویژگی‌های منحصر به فرد 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 که انگیزه، میزان فعالیت و موفقیت تحصیلی نهایی دانشجویان به میزان زیادی تحت تأثیر تجربیات عاطفی آن‌هاست. این مسئله به ویژه برای دانشجویانی که انگلیسی را به

¹³ Mann & Robinson

¹⁴ Pekrun, et al.

¹⁵ Freeman, et al.

¹⁶ Gross

¹⁷ Pekrun & Linnenbrink-Garcia

¹⁸ Zimmerman

عنوان زبان خارجی یاد می گیرند، صادق است. ادبیات تحقیق در پژوهش حاضر بر یادگیری دانشجویان دانشگاه های ایران تمرکز دارد و به بررسی روابط پیچیده میان چهار متغیر خستگی تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی می پردازد. پژوهش حاضر نتایج تحقیقات بین المللی و ملی را ترکیب می کند، پیوندهای میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجانات و بهزیستی روانشناختی را مورد ارزیابی انتقادی قرار می دهد (رشیدی و روضاتیان، ۲۰۲۱) و شکاف های پژوهشی موجود در این زمینه با تاکید ویژه بر یادگیری زبان انگلیسی در محیط های یادگیری برخط و پساکرونا را شناسایی می کند.

۱-۲ خستگی تحصیلی

خستگی تحصیلی یادگیری مؤثر را به طور جدی مختل می کند و اغلب با احساس عدم علاقه، بی تفاوتی و کنار گذاشتن فعالیت های یادگیری همراه است (پکرون و همکاران، ۲۰۱۰). از دیدگاه نظریه خود تعیین گری، خستگی تحصیلی احساس وابستگی و توانش را کاهش داده و به بی انگیزگی منجر می شود. از آن جا که انگیزه و فعالیت زبانی برای یادگیری زبان حیاتی هستند، خستگی تحصیلی می تواند بسیار زیان بار باشد (دورنیه، ۲۰۱۴؛ گوئتز و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۴). خستگی با احساس رهایی از درگیری هیجانی و ارزش قائل نشدن برای کار پیش رو مشخص می شود (وگل و شواب^{۲۰}، ۲۰۱۶). تحقیقات به طور پیوسته خستگی تحصیلی را با نتایج منفی مانند کاهش انگیزه (نت و همکاران^{۲۱}، ۲۰۱۱)، افزایش عدم فعالیت (پکرون و همکاران، ۲۰۱۷)، تعلل تقویت شده (تزه و همکاران^{۲۲}، ۲۰۱۶) و عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط می دانند (شارپ و همکاران^{۲۳}، ۲۰۱۹، ۲۰۲۰). مطالعات جهانی عوامل متعددی مانند تکالیف کلاسی یکنواخت (ایستوود و همکاران^{۲۴}، ۲۰۱۲)، عدم اشتیاق معلمان (کلر و همکاران^{۲۵}، ۲۰۱۶) و نامرتب دانستن مطالب درسی (پکرون و لینبرینک-گارسیا، ۲۰۱۲) را مؤثر بر خستگی تحصیلی شناسایی کرده اند. فراتحلیل های اخیر نیز بر تأثیر مخرب خستگی بر نتایج یادگیری زبان دوم تأکید می ورزند و نیاز به انجام مداخلات موقعیتی را پیشنهاد می کنند. در ایران، خستگی تحصیلی چالش بزرگی برای یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی ایجاد می کند که عمدتاً به دلیل شیوع تدریس معلم محور و یادگیری طوطی وار به عنوان راهبرد رایج آموزشی است (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵؛ غنی زاده و جاهدی زاده، ۲۰۱۷).

۱،۲ بهزیستی روانشناختی: اساس یادگیری مؤثر

¹⁹ Goetz, et al.

²⁰ Vogel & Schwabe

²¹ Nett, et al.

²² Tze, et al.

²³ Sharp, et al.

²⁴ Eastwood, et al.

²⁵ Keller, et al.

تجربه آموزشی مثبت و احساس موفقیت بر بهزیستی روانشناختی تحصیلی که در بر دارنده سلامت روانی و هیجانی فراگیر است تکیه دارد (سلیگمن و چیکسنمضمونیهای، ۲۰۰۰). مدل پرما بهزیستی را پدیده ای چندبعدی تعریف می کند و عناصری مانند موفقیت و معنادگی را مستقیماً به تاب آوری در یادگیری مرتبط می داند. تحقیقات پیشین به طور پیوسته بهزیستی را با موفقیت تحصیلی، انگیزه و فعالیت مرتبط می سازد. برای مثال، فردریکسون^{۲۶} (۲۰۰۱) کشف کرد که هیجان های مثبت قابلیت های شناختی و رفتاری دانشجویان را گسترش می دهند و آنها را قادر می سازد چالش ها را مؤثرتر مدیریت کنند. هم چنین، تحقیق رایان و دسی (۲۰۲۴) نشان می دهد 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 می سازد بر موانع غلبه کنند (مرسر^{۲۷}، ۲۰۱۱). سطوح بالاتر بهزیستی روانشناختی با افزایش تاب آوری، فعالیت بهبودیافته و عملکرد تحصیلی بهتر مرتبط است (فردریکسون، ۲۰۰۱).

علاوه بر این، بهزیستی روانشناختی تاب آوری و پایداری را پرورش می دهد که هر دو برای فراگیران زبان که با چالش های یادگیری زبان روبرو هستند، ضروری است (دوول^{۲۸}، ۲۰۱۳؛ وانگ و لیو^{۲۹}، ۲۰۲۲). در مقابل، بهزیستی روانشناختی پایین اغلب با تنش (کوهن و همکاران^{۳۰}، ۲۰۲۴)، اضطراب (اسپیلبرگر و همکاران، ۱۹۷۱)، افسردگی (آیزنبرگ و همکاران^{۳۱}، ۲۰۰۷) و کسب نتایج تحصیلی ضعیف تر مرتبط است (روسر^{۳۲}، ۲۰۱۶). عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی روانشناختی دانشجویان شامل حمایت اجتماعی (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲)، مقتضیات تحصیلی (هو و همکاران^{۳۳}، ۲۰۱۸) و خودکفایتی (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸) است. مطالعات اخیر نقش بهزیستی روانشناختی در کاهش خستگی تحصیلی در محیط های یادگیری زبان دوم را برجسته می کنند و لذت یادگیری را به عنوان تعدیل کننده هیجان های منفی معرفی می کنند (دینگ و وانگ^{۳۴}، ۲۰۲۴). در ایران، عوامل فرهنگی و نهادی مانند وجود نظام آموزشی رقابتی و تأکید بسیار بر پیشرفت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می گذارند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

۲.۲ 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 زمان بندی هیجان های خود استفاده می کنند. تنظیم هیجان مؤثر برای مدیریت

²⁶ Fredrickson

²⁷ Mercer

²⁸ Dewaele

²⁹ Wang & Liu

³⁰ Cohen, et al.

³¹ Eisenberg, et al.

³² Roeser

³³ Hu, et al.

³⁴ Ding & Wang

تنش، غلبه بر چالش‌های تحصیلی و دستیابی به نتایج یادگیری مثبت ضروری است (اسکالویک و اسکالویک^{۳۵}، ۲۰۲۰). لازاروس و فولکمن^{۳۶} (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 تاکید می‌ورزد.

در حالی که تحقیقات در زمینه تنظیم هیجان در زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در حال گسترش است، اما هنوز پژوهش‌ها محدود است (علیپور و همکاران، ۲۰۲۱). بیشتر مطالعات بر اضطراب زبانی تاکید 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 به طور ویژه تبدیل می‌کند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵). تحقیقات اخیر بر راهبردهای مقابله‌ای، مانند حمایت معلم، برای بررسی خستگی تحصیلی تاکید می‌ورزد (کروک و همکاران^{۳۷}، ۲۰۲۳).

۳.۲ تسلط زبانی: نقش عواطف

هدف کلیدی آموزش زبان انگلیسی به عنوان 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). در حالی که در ادبیات تحقیق، انگیزه و اضطراب به عنوان 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 در نهایت به تسلط بیشتر منجر شود. در ایران، تحقیقات قابل توجهی بر انگیزه (برای 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 هیجان‌ها و تعامل آن با خستگی و بهزیستی روانشناختی و نقش این تعاملات در ایجاد تسلط زبانی

³⁵ Skaalvik & Skaalvik

³⁶ Lazarus & Folkman

³⁷ Kruk, et al.

هستیم. فراتحلیل های اخیر وجود همبستگی منفی بین خستگی و تسلط زبانی را تایید می کند و پژوهشگران را به معرفی مدل های عاطفی پیوسته و منسجم ترغیب می کند.

۴,۲ تعامل میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی روانشناختی

خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی تحصیلی به طور پیچیده ای با یک دیگر مرتبط هستند (پکرون و همکاران، ۲۰۱۰؛ تزه و همکاران، ۲۰۱۶؛ خواجهوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ سلیگمن و چیکسمنز-مونیهالی، 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 بین المللی و ملی در رابطه با تعامل این سازه ها ارائه داده اند، سوالات بسیاری، به ویژه در مورد روابط پیچیده میان این عوامل در زمینه فرهنگی خاص همچنان باقی مانده است. برخلاف مطالعات قبلی که عمدتاً از روش های کمی استفاده کرده اند (برای مثال، تزه و همکاران، ۲۰۱۶)، این پژوهش با استفاده از رویکردی پدیدارشناختی، به دنبال آن است تا درک عمیق تری از تجربیات هیجانی زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی ارائه دهد. پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی تجربه زیسته فراگیران با بهره گیری 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 دوره های 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 بافت های دانشجویی و محیط دانشگاه تمرکز نداشتند و این شکاف تحقیقاتی باید برطرف می شد. از سویی دیگر، انجام این گونه تحقیقات در بافت ایران از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است زیرا عوامل بیرونی و درونی مختلفی می توانند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر گذاشته و مسیر شغلی و تحصیلی آنها را تغییر دهند از جمله فشار های خانوادگی، کیفیت متحوی 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 می شود.

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^{۳۸}، ۲۰۱۷). بر پایه نظر صاحب‌نظران، پدیدارشناسی به طور 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 چیکس‌نم‌مونی‌هالی، ۲۰۰۰) که بهزیستی روانشناختی را حاصل هیجان‌های مثبت، تعامل، کیفیت روابط، میزان معنادهی و موفقیت داند استوار است (محمدی و همکاران، ۲۰۲۲).

برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، مطالعه به استانداردهای قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و قابلیت تایید پایبند است. قابلیت اعتبار از طریق سه‌گانه‌سازی داده‌ها و تعامل طولانی مدت با آزمودنی‌ها برقرار شد. قابلیت انتقال با ارائه توصیف‌های غنی از موقعیت و آزمودنی‌ها حاصل شد. اطمینان‌پذیری از راه گزارش گام به گام فرآیند پژوهش و قابلیت تایید هم از طریق تأمل و بحث با همکاران به دست آمد. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی اولویت داشت به این ترتیب 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 تاملی بود. سه‌گانه‌سازی روش‌ها با در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف تجربه زیسته آزمودنی‌ها (فلیک^{۳۹}، 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 در نهایت مدلی پیشنهادی از تعامل هیجانی ارائه گردد.

۱.۳. 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 آرایه توصیف‌های غنی و تحلیل عمیق مبتنی بر اصول تحقیق‌های کیفی با توجه به اصل اشباع داده‌ها و بررسی گسترده حوزه مورد توجه را امکان‌پذیر ساخت.

³⁸ Creswell & Creswell

³⁹ Flick

آزمودنی های 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 داده های جمعیت شناختی نیز گردآوری شد. تمام آزمودنی ها تجربه قابل توجه ای از یادگیری انگلیسی داشتند و پس از ارایه توضیح کامل روش انجام این مطالعه توسط پژوهشگر، رضایت آگاهانه خود نسبت به شرکت در تحقیق را اعلام کردند. جدول ۱ ویژگی های جمعیت شناختی نمونه اولیه را نشان می دهد.

جدول ۱: ویژگی های جمعیت شناختی افراد شرکت کننده 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 جمع آوری داده ها از سه ابزار استفاده شد که به شرح زیر است:

۱,۲,۳ مصاحبه های نیمه ساختاریافته

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

۲,۲,۳ مشاهده کلاسی

تقریباً ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی در دوره های آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه ها انجام شد. این مشاهده ها بر فعالیت یادگیری دانشجو، ابراز هیجانات، تعاملات معلم-دانشجو و پویایی کلاس تمرکز

داشتند. یادداشت‌های میدانی دقیق مکمل داده‌های مصاحبه و دفترچه‌های یادداشت تاملی و حاوی بیش‌های بافتی و موقعیتی در خصوص تجربه زیسته آزمودنی‌ها بود.

۳,۲,۳ دفترچه‌های یادداشت تاملی

آزمودنی‌ها تجربه‌های یادگیری خود را به مدت ۶ ماه در دفترچه‌های یادداشت تاملی 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 تاملی به منظور 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 اعتبارتحقیق 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.

۵,۳ 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 نرم افزار مکس کیودا نسخه ۲۲ بود. از نرم افزار مکس کیودا برای سازمان دهی و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری قیاسی (مبتنی بر نظریه) و استقرایی (مضمون‌های نوظهور) استفاده شد. این نرم افزار از پرکاربردترین نرم افزارهای تحلیل چندگانه‌ی 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 سازه‌هایی مانند پیوند و موفقیت استفاده شد در حالی که کدگذاری استقرایی ظرافت‌های 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، ۱۹۹۸). با استفاده از قابلیت‌های نقشه‌ی لغات در نرم افزار مکس کیودا، مدلی پیشنهادی نیز معرفی شد تا روابط دوسویه

⁴⁰ Braun & Clarke

⁴¹ Strauss & Corbin

میان سازه ها را که توسط عوامل فرهنگی مانند آزمون های پرتنش تعدیل می شود نشان دهد. میزان پایایی نیز ۰٫۸۵ (کوهن کاپا) بود .

۴. یافته های پژوهش

برای استخراج مضمونها در این مطالعه از چارچوب شش مرحله ای بران و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد تا تفسیری جامع و معتبر از داده های کیفی به دست داده شود. ابتدا پژوهشگران با خوانش های مکرر مصاحبه های رونویسی شده، مضامین دفترچه یادداشت های تاملی و یادداشت های میدانی مشاهدات انجام شده وارد فرآیند تحلیل داده ها شدند. این کار اجازه آشنا شدن با داده ها و امکان یادداشت برداری اولیه از الگوهای تکراری را فراهم آورد. این فرآیند مستلزم کدگذاری استقرایی با استفاده از نرم افزار مکس کیودا بود، جایی که کدهای باز از داده ها تولید شدند (برای مثال، عبارت "کلاس های یکنواخت کسل کننده" به عنوان "عدم تنوع" کدگذاری شد). عناصر استنتاجی نیز با همخوانی کدها با سازه های 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 طبقه بندی کرد و پایایی بین کدگذارها با ارائه ضریب کاپا^{۴۲} (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 داده ها پس از تحلیل داده های ۳۰ شرکت کننده محقق شد. تحلیل محتوا براساس فراوانی الگوها، آنها را به عدد تبدیل کرد (برای مثال، ۹۳٪ برای "عدم پیوند"). تکرار کدها (برای مثال، ۸۰٪ هم پوشانی 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 آزمودنی ها را استخراج کرد بلکه ظرافت های فرهنگی، مانند وجود آزمون های پرتنش در نظام آموزشی ایران، که در زیر توضیح داده می شود، به تصویر کشید.

تحلیل مضمون داده های کیفی، ناشی از مصاحبه های نیمه ساختاریافته (ضبط شده و رونویسی شده)، دفترچه های یادداشت تاملی و مشاهده های 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 تاب آوری در برابر چالش های 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 نرم افزار مکس کیودا افزایه کمک SDT، FT و مدل پرما استخراج شدند. داده های گردآوری شده از ۳۰ آزمودنی (در ۱۵ مصاحبه کلیدی که مورد تحلیل

عمیق قرار گرفتند) همراه با کدهایی که ۸۰ تا ۹۳ درصد در مضمون های کلی ظاهر شدند به اشباع نظری رسید.

تحلیل محتوای مصاحبه های ضبط شده (تقریباً ۲۰ ساعت مصاحبه) با شمارش جملات تکراری و ابراز هیجانات یافته های موضوعی را تکمیل کرد. برای مثال، عباراتی مانند "کلاس های خسته کننده یکنواخت" که در طبقه عدم فعالیت جای می گیرد ۱۰ بار در مصاحبه ها تکرار شد در حالی که عباراتی مانند "لذت یادگیری زبان" که در طبقه 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 (فراوانیهای 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 کد ها 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 روانشناختی را پوشش داد.

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

دسته کد	کد/زیرکد	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
	عدم توانش (برای مثال، ندیدن پیشرفت)	۱۴	۵۳,۳۳
	فقدان ارزش (برای مثال، تکالیف نامرتبط)	۲۰	۷۳,۳۳

۸۶,۶۷	۱۷	عدم تحریک (برای مثال، عدم هیجان در کلاس)	
۷۳,۳۳	۱۲	فقدان هدف روشن (برای مثال، ندانستن هدف دوره)	
۷۳,۳۳	۱۸	عدم تعامل (برای مثال، فقدان بحث/پرسش و پاسخ)	
۶۶,۶۷	۱۶	فقدان دستورالعمل روشن (برای مثال، کیفیت تدریس ضعیف)	
۸۶,۶۷	۳۰	موفقیت (برای مثال، موفقیت در وظیفه دشوار؛ نمره خوب/یادگیری مهارت جدید)	بهزیستی روانشناختی (پرما)
۹۳,۳۳	۲۷	معنادهی (برای مثال، احساس ارزشمندی یادگیری؛ ارتباط موضوع با شغل)	
۸۶,۶۷	۲۱	نگرش مثبت (برای مثال، باور به توانایی کسب موفقیت)	
۸۶,۶۷	۲۰	افزایش منبع (برای مثال، یادگیری مهارت جدید)	
۸۶,۶۷	۲۰	روابط اجتماعی (برای مثال، احساس نزدیکی به معلم؛ صحبت با دوستان برای تخلیه)	
۸۶,۶۷	۱۹	فعالیت (برای مثال، کاملاً جذب شدن در فعالیت)	
۴۶,۶۷	۱۸ از کدهای نهایی	هیجان‌های مثبت (برای مثال، یافتن لذت در یادگیری)	
۶۰,۰۰	۱۵	اعضاموناد به نفس (برای مثال، احساس غرور از موفقیت)	
۷۳,۳۳	۱۶	تاب‌آوری (برای مثال، غلبه بر چالش‌ها)	
۸۶,۶۷	۳۳	تغییر شناختی (برای مثال، ارزیابی مجدد موقعیت؛ باور به خود)	تنظیم هیجان
۸۶,۶۷	۲۵	تغییر/تعدیل پاسخ (برای مثال، قدم زدن/نفس عمیق برای آرامش؛ استراحت/خواب)	
۸۶,۶۷	۲۴	توسل به توجه (برای مثال، حواس‌پرتی با فعالیت‌های دیگر)	
۷۳,۳۳	۱۷	تغییر موقعیت (برای مثال، تغییر برنامه مطالعه)	
۶۶,۶۷	۱۵	انتخاب موقعیت (برای مثال، اجتناب از افکار منفی)	

در این پژوهش، خستگی تحصیلی به عنوان مضمون مسلط ظاهر شد که با قطع ارتباط‌های کلاسی و کمبودهای آموزشی تضعیف کننده انگیزه مشخص می شود. تحلیل محتوای مصاحبه ها الگوهای تکراری مانند "کلاس های یکنواخت کسل کننده" 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 آزمودنی ها خاطرنشان کرد: "استاد ما ناگهان در مورد شکسپیر صحبت کرد که کاملاً برای همه نامرتبط به موضوع بود و برای من بسیار خسته کننده بود"، که به عنوان عدم کنترل و عدم فعالیت یادگیری کدگذاری شد. کدهای SDT مانند فشار خارجی (فراوانی ۱۸) نیز کدهای غالب بودند، همراه با زیرکدهایی مانند "احساس غرق شدن در وظایف" (۱۰) مرتبط با فرهنگ آزمون های ایران که طبق گفته ی یکی از دانشجویان "فعالیت ها و پروژه های دانشگاهی... بسیار تنش زا هستند زیرا معمولاً در پایان ترم انباشته می شوند".

افزون بر این، فقدان پیوند در ۹۳٪ مصاحبه ها 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 می شد. مطالعات اخیر این یافته ها را تایید می کنند و نشان می دهند خستگی تحصیلی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی برای دانشجویان ایرانی دوچندان می شود.

۲,۴ مضمون ۲: نقش حمایتی بهزیستی روانشناختی

متغیر بهزیستی روانشناختی به عنوان عاملی ضربه گیر عمل کرد و تاب آوری را از طریق عناصر پرمای افزایش داد. شایع ترین عنصریافت شده موفقیت (۳۰ فراوانی) با زیرکدهایی مانند "موفقیت در انجام وظیفه ای دشوار" (فراوانی ۱۱) و "گرفتن نمره خوب یا یادگیری مهارت جدید" (فراوانی ۱۰) بود. اغلب آزمودنی ها "لذت در یادگیری زبان ها" را مطرح کردند (۱۰ فراوانی)، چنانکه یکی از آن ها گفت: "بله، من یادگیری زبان ها را دوست دارم؛ این شغل من است و از آن لذت می برم، به ویژه بخشی که به شناخت فرهنگ کشور دیگری می رسد".

معنادهی (۲۷ مورد فراوانی) در ۹۳٪ اسناد ذکر شد که اغلب به زمینه های 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 می کنند و در نظراتی مانند "یادگیری مهارت جدید" (۱۲ فراوانی) "این فرآیند برای من روند صعودی دارد؛ هرچه دانش بیشتر... علاقه بیشتر می شود". مشاهده شد. این یافته ها با یافته های تحقیقات اخیر که نشان می دهد بهزیستی روانشناختی، خستگی ذهنی را در یادگیری زبان دوم تعدیل می کند همخوانی دارد (دینگ و وانگ، ۲۰۲۴).

۳,۴ مضمون ۳: نقش محوری تنظیم هیجان

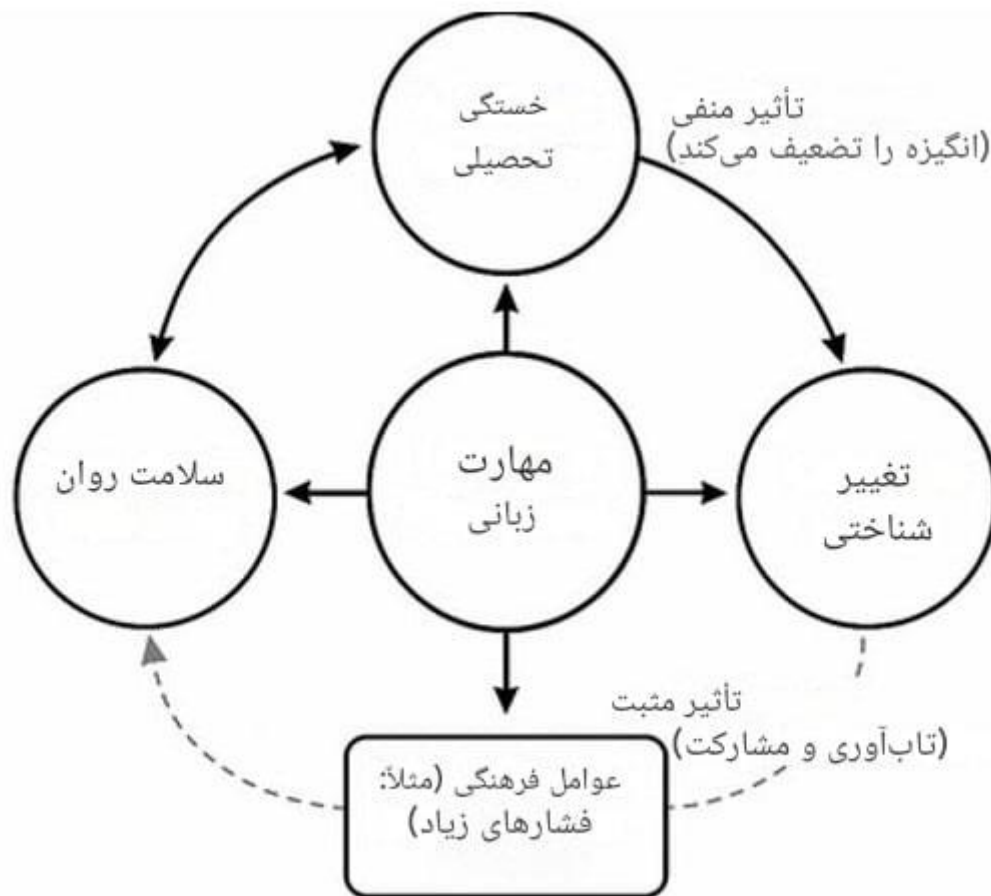
راهبردهای تنظیم هیجان تسهیل کننده عبور از ناملايمات بود و در این زمینه تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به عنوان کد شاخص با بیشترین فراوانی شناسایی شد. زیرکدهای آن شامل "ارزیابی مجدد

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 تاثیر 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 زیان بار 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 بهره گیری از عناصر پرما مانند موفقیت و معناداری زمینه را برای تاب‌آوری مهیا می‌کند. هم چنین، 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 تاثیر پویایی عاطفی قرار می‌گیرد، در حالی که عوامل فرهنگی مانند تنش آزمون در ایران نیز کل جریان تعامل بین متغیرها را تعدی ل 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 ی خود تعیین گری مانند خودمختاری و توانش بر بهزیستی روانشناختی تاثیر 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، در حالی که سطوح بالای خستگی تحصیلی می‌توانند تلاش‌های تنظیم هیجان را مهار کنند. این تعاملات، در سایه هم پوشانی 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، در حالی که 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 تاکید 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 هیجان‌ها می‌تواند منجر به قطع تاثیر 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 تاثیر تعدیل‌کننده فشار آزمون ارائه می‌دهد. هم‌چنین، مدل حاضر دارای این مزیت هست که حاوی دلالت‌های کاربردی برای برنامه‌های آموزشی عاطفه‌محور برای بهبود تسلط زبانی در نظام‌های آموزشی پرتنش 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 چیکسمن‌مونیهای، ۲۰۰۰)، سه مضمون کلیدی را معرفی می‌کنند که به ما بینش‌های فرهنگ‌محور 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 پرتنش 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 در حالی که 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 تاکید 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 تاثیر خستگی تحصیلی شایع ناشی از قطع ارتباطات و کمبود های آموزشی را شناسایی می کند و منطبق با پیش بینی های نظریه خود تعیین گری است. کدهای دارای فراوانی بالا مانند سبک آموزشی ناکافی (۳۷ فراوانی) و عدم کنترل (۳۱) نیز یافته های پژوهشی ایران را تایید می کنند، جایی که روش های تدریس معلم محور و برنامه های آموزشی یکنواخت به عدم فعالیت یادگیری گسترش یافته منجر می شوند (بشیرنژاد، ۱۳۹۷؛ غنی زاده و جاهدی زاده، ۲۰۱۷؛ کروک و همکاران، ۲۰۲۳). برای مثال، آزمودنی ها اغلب به "کلاس های یکنواخت کسل کننده" اشاره می کنند (۱۰ بار در مصاحبه ها ذکر شد) که یافته های پژوهشی جدید در رابطه با خستگی یادگیری در فضای مجازی را بازتاب می دهد که در آن فشارهای خارجی شامل مسئولیت های طاقت فرسا (زیرکد فراوانی ۱۰) به بروز خستگی تحصیلی کمک می کنند. این یافته پژوهشی نظریه کنترل ارزش^{۴۳} پکرون (۲۰۰۶) را با نشان دادن این که چگونه ارزش پایین یک کار یا تکلیف در نظام آموزشی پرتنش ایرانی جریان یادگیری را تضعیف می کند تایید می کند و شواهد جدیدی ارائه می دهد که عوامل فرهنگی مانند حفظ طوطی وار مطالب، خستگی تحصیلی را تشدید می کنند و تاثیر منفی بر انگیزه دارد (زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

مضمون دوم بر نقش حمایتی بهزیستی روانشناختی را تاکید می کند و نشان می دهد چگونه عناصر پرما مانند موفقیت (۳۰ فراوانی) و معنادهی (۲۷) تاب آوری را در برابر چالش ها افزایش می دهند. این یافته موید نظریه انتشار ساخت فردریکسون^{۴۴} (۲۰۰۱) است که بر اساس آن هیجان های مثبت (برای مثال، "لذت در یادگیری زبان"، ۱۰ بار ذکر شده) منابع شناختی را برای یادگیری زبان افزایش می دهند (وانگ و لیو، ۲۰۲۲). تأملات آزمودنی ها در پیوند دادن موضوعات درسی به شغل هایشان (زیرکد ۹) کاربردهای فرهنگ محور را برجسته می کند، جایی که ارزش های اشتراکی اثرات تشدید کننده روابط را تقویت می کنند (۹۳٪ فراوانی در متن سند) و SDT بدین ترتیب نظریه خود تعیین گری رایان و دسی (۲۰۲۴) را بسط داده و نشان می دهند چگونه بهزیستی روانشناختی فشارهای خارجی در محیط های دانشگاهی را کاهش می دهد.

مضمون سوم نقش ضروری تنظیم هیجان را برجسته می کند و نشان می دهد چگونه راهبردهای سازگار مانند تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به غلبه بر ناملایمات و بهبود تسلط زبانی کمک می کنند. این یافته با مدل گراس (۲۰۰۲) همخوانی دارد، جایی که ارزیابی شناختی مجدد (زیرکد ۱۱) هیجان های منفی را تغییر می دهند، 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 می دهد و موید یافته های پژوهشی جدید در حوزه فراگیری زبان دوم در زمینه میزان تاثیر تنظیم هیجانات بر استقامت و بهزیستی روانشناختی است. در حوزه تحقیقات ایرانی، جایی که اضطراب مرتبط با آزمون پرتنش شایع است (محمودزاده، ۲۰۱۳؛ هاشمی، ۲۰۱۱)، راهبردهای پیشگیرانه

⁴³ Control-Value Theory

⁴⁴ Broaden-and-Build Theory

مانند تغییر موقعیت (۱۷) با تکیه بر پژوهش دوول و چاپل^{۴۵} (۲۰۱۳) و با پیوند دادن تنظیم هیجانات به تاب آوری در قلمرو فراگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (بوریک و همکاران^{۴۶}، ۲۰۲۵؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴) بینش‌های جدیدی در رابطه با مکانیسم‌های مقابله فرهنگی به ما ارائه می‌دهند.

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 ی عوامل عاطفی، به ابعاد و زیرشاخه های جدیدتری از فاکتورهای موثر بر پیشرف تحصیلی دانشجویان رسیده اند و تاحدودی شکاف تحقیقاتی برطرف شده است اگرچه به تحقیقات بیشتری نیز در این حوزه نیاز داریم. از سویی دیگر، با به چالش کشیدن پیشینه ی تحقیقات و نوع مطالعات انجام شده، به بررسی و تحلیل نقش سایر عوامل عاطفی بیرونی و درونی موثر در میان دانشجویان مقاطع مختلف پرداخته شده است.

این نتایج با نشان دادن رابطه دوسویه بین بهزیستی روانشناختی و تنظیم هیجان به تحقیقات حوزه فراگیری زبان خارجی کمک می‌کنند: در حالی که خستگی بهزیستی روانشناختی را از طریق اختلالات در نظریه ی خود تعیین گری و نظریه ی جریان کاهش می‌دهد، تنظیم هیجان به عنوان تعدیل کننده عمل می‌کند و نتایج مثبتی بر پرما را بهبود می‌بخشد. این چارچوب فرهنگ محور شکاف های تحقیقاتی پژوهش کیفی در حوزه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی را تا حدی پر می کند و فرضیه‌های آزمون‌پذیر برای مطالعات آینده ارائه می‌دهد. یافته‌ها با معرفی چارچوب‌های تعاملی و کمک کننده به خود مختاری 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 روانشناختی دانشجویان هستند (فریمن و همکاران، ۲۰۱۴). افزون بر این، یافته های این پژوهش به سیاست‌گذاران کمک می کند آموزش تنظیم هیجان را در برنامه‌های درسی بگنجانند تا از این راه عوامل تنش زای فرهنگی را به طور موثر 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 روانشناختی و تنظیم هیجان و نقش آن ها در شکل‌دهی 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 در حالی که بهزیستی روانشناختی از طریق حس موفقیت و معناداری به عنوان محرک حمایتی عمل کرده و تنظیم هیجان با راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی به سازگاری

⁴⁵ Dewaele & Chapelle

⁴⁶ Buric, et al.

- 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/10.1191/1478088706qp0630a>
- 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)
- 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 Psicología*, 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>