



University of Tehran press

Investigating the Effect of Well-Being on Self-Concept and Professional Development with the Mediation of Gender and Teaching Experience



Somaiyeh Molavi * ID 0009-0001-8352-631X

Department of English Language Teaching, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
Email: Somaiyeh_molavi29@yahoo.com



Davud Kuhi ** ID 0000-0002-8705-9093

Department of English Language Teaching, Maragheh Branch, Islamic Azad University, Maragheh, Iran.
Email: davudkuhi@yahoo.com



Saeideh Ahangari *** ID 0000-0001-6739-3724

Department of English Language Teaching, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
Email: saeideh.ahangari@gmail.com

ABSTRACT

Along with the cognitive aspects of language learning, some other factors can explain the general failure/success of language education. Due to the dearth of attention to the emotional factors contributing to language learning in the field of EFL, it seems a thorny issue to study these factors. Scholars in the realm of psychology have considered negative emotions, such as sadness and anger, than to positive emotions in their psychological studies and these elements have been examined in relation to EFL learners. The role of positive emotions has not been investigated sufficiently, especially in terms of EFL teachers. Thus, the current study attempted to explore the effect of well-being on self-concept and professional development by mediating gender and teaching Experience. To this end, 220 male and female EFL teachers of advanced proficiency level with at least 5 years of teaching experience were selected based on convenient sampling. The instruments included the well-being PERMA Questionnaire developed by [Butler and Kern \(2016\)](#), Professional Development (PD) designed by [Afshar and Ghasemi \(2018\)](#), and Robson Self-Concept Questionnaire (SCQ) developed by [Robson \(1989\)](#). The reliability (Cronbach's alpha coefficient) and validity (content validity) of the questionnaires were ensured. The collected data was analyzed based on a correlation analysis and structural equation modeling (SEM) using SPSS 24.0 and Amos 8. The obtained results revealed that there is a significant structural relationship between well-being and self-concept with the mediation of gender and experience. However, there is no significant structural relationship between well-being and professional development with the mediation of gender and experience. The findings of this study have important theoretical and practical implications for teachers, school psychologists, teacher educators, curriculum designers and researchers.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 14 April 2023
Received in revised form
24 June 2023
Accepted: 25 June 2023
Available online:
Automne 2023

Keywords:

Gender, Professional Development, Self-Concept, Teaching Experience, Well-Being

Molavi, S.; Kuhi, D. & Ahangari, S. (2023). Investigating the Effect of Well-Being on Self-Concept and Professional Development with the Mediation of Gender and Teaching Experience. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (3), 457-476. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357787.1033>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357787.1033>

** Dr.Saeideh Ahangari is an associate professor in TEFL at Islamic Azad University, Tabriz Branch. Her main interests are Task-based language Teaching, CALL and their interface with the issues in language testing. She has published many articles and participated in many national and international conferences.

✉* Davud Kuhi, PhD in applied linguistics, is a full time member of the English Language Department in Islamic Azad University, Maragheh Branch. He has been researching on academic discourses for nearly two decades and has published a large number of articles in prestigious national and international journals. He has also authored 'Discourse Means', an encyclopedic dictionary of key terms in discourse analysis.

*** Mahdieh Pourhadi is a PhD Candidate in TEFL at Islamic Azad University, Tabriz Branch, Iran. She received her M.A in TEFL. Her research interests include Applied Linguistics, English for Specific Purposes, and Educational Psychology in foreign language learning and teaching.

بررسی تأثیر بهزیستی بر خودپنداره و توسعه حرفه‌ای با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس

سمیه مولوی *

0009-0001-8352-631X ID

گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران... رایانامه: Somaiyeh_molavi29@yahoo.com



داوود کوهی **

0000-0002-8705-9093 ID

گروه زبان انگلیسی، واحد مراغه، دانشگاه آزاد اسلامی، مراغه، ایران... رایانامه: davudkuhi@yahoo.com



سعیده آهنگری ***

0000-0001-6739-3724 ID

گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران... رایانامه: saeideh.ahangari@gmail.com



چکیده

در کنار جنبه‌های شناختی یادگیری زبان، سایر عوامل می‌توانند شکست/موفقیت عمومی آموزش زبان را توضیح دهند. به دلیل کم‌توجهی به عوامل عاطفی در یادگیری زبان، بررسی این عوامل امری دشوار به نظر می‌رسد. محققان حوزه روان‌شناسی در مطالعات روان‌شناختی خود در مقایسه با احساسات مثبت بیشتر احساسات منفی مانند غم و عصبانیت را نظر گرفته‌اند و این عناصر را در ارتباط با زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. از این رو، نقش عواطف مثبت به‌اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است، به‌ویژه در مورد مدرسان زبان انگلیسی. پژوهش حاضر با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس سعی در بررسی تأثیر بهزیستی بر خودپنداره و توسعه حرفه‌ای دارد. بدین منظور ۲۲۰ مدرس زبان انگلیسی مرد و زن مقطع مهارتی پیشرفته با حداقل ۵ سال سابقه بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارها شامل پرسش‌نامه بهزیستی PERMA توسعه‌یافته توسط باتلر و کرن (۲۰۱۶)، توسعه حرفه‌ای (PD) طراحی شده توسط افشار و قاسمی (۲۰۱۸) و پرسش‌نامه خودپنداره رابسون (SCQ) تهیه شده توسط رابسون (۱۹۸۹) بود. پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) و روایی (روایی محتوایی) پرسش‌نامه‌ها تضمین شد. داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس تحلیل همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از SPSS 24.0 و Amos 8 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان دادند که هیچ رابطه ساختاری معناداری بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش پیامدهای نظری و عملی مهمی برای معلمان، روان‌شناسان مدارس، مربیان معلمان، طراحان برنامه درسی و پژوهشگران دارد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۱/۲۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴
تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۲
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

بهزیستی، توسعه حرفه‌ای، خودپنداره، جنسیت، تجربه تدریس.

مولوی، سیمیه؛ کوهی، داوود، و آهنگری، سعیده. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر بهزیستی بر خودپنداره و توسعه حرفه‌ای با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳ (۳)، ۴۵۷-۴۷۶.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357787.1033>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357787.1033>

**دکتر داود کوهی، دکترای زبان‌شناسی کاربردی، عضو تمام وقت گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه است. او نزدیک به دو دهه است که در زمینه گفتمان‌های دانشگاهی تحقیق می‌کند و تعداد زیادی مقاله در مجلات معتبر داخلی و بین‌المللی منتشر کرده است. او همچنین «Discourse Means» را که یک فرهنگ لغت دایره‌المعارفی از اصطلاحات کلیدی در تحلیل گفتمان است، تألیف کرده است.

*خانم سیمیه مولوی، دانشجوی دکتری TEFL از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. وی مدرک کارشناسی ارشد خود را در TEFL دریافت کرد. علایق تحقیقاتی او شامل زبان‌شناسی کاربردی، زبان انگلیسی برای اهداف خاص و روانشناسی تربیتی در یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی است.

***دکتر سعیده آهنگری دانشیار TEFL دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. علایق اصلی او آموزش زبان مبتنی بر وظیفه، CALL و رابط آنها با مسائل مربوط به تست زبان است. او مقالات زیادی منتشر کرده و در کنفرانس‌های داخلی و بین‌المللی زیادی شرکت کرده است.

عوامل متعددی می‌توانند بر توسعه حرفه‌ای معلمان و احساس بهزیستی و خودپنداره آنها تأثیر بگذارند. بسیاری از مطالعات در زمینه آموزش، که با رشد فردی در ارتباط است، نشان می‌دهند که خودپنداره به‌طور قابل‌توجهی به رشد فردی دانش‌آموزان یا معلمان کمک می‌کند. خودپنداره معلمان و تأثیر آن بر عملکرد تدریس و یادگیری دانش‌آموزان مدتهاست مورد بررسی قرار گرفته است، مانند مطالعات انجام شده توسط تونلسون^۱ (۱۹۸۱) و تاباسوم، علی و بی بی^۲ (۲۰۱۴). بدیهی است که بهزیستی حرفه‌ای مدرس زبان به تنهایی یک هدف تحقیقاتی تلقی می‌شود (هولمز^۳، ۲۰۰۵) و هنگامی که معلمان سطوح بالایی از بهزیستی و احساسات مثبت را تجربه کنند، پیامدهای مثبتی نیز برای دانش‌آموزان از نظر احساسات، انگیزه و موفقیت آنها به همراه خواهد داشت (فرنزل، گوتز، لودکه، پکرون، و ساتون^۴، ۲۰۰۹؛ پکرون، گوتز، فرنزل، بارچفلد و پری^۵، ۲۰۱۱).

از منظر آموزشی، تحقیقات در زمینه نقش و تأثیر شخصیت و تفاوت‌های فردی محدود است و پژوهش‌های صورت گرفته با هدف بررسی شخصیت در حوزه آموزش زبان در مقایسه با مطالعه سایر متغیرهای تفاوت‌های فردی، کمتر بوده است (دورنیه و ریان^۶، ۲۰۱۵). بررسی ادبیات مربوطه نشان داد که تعداد زیادی از مطالعات کمی در مورد ویژگی‌های فردی در زمینه آموزش زبان وجود دارند. به‌طور کلی، تعداد این تحقیقات نسبتاً کم است. با توجه به نکاتی که در بالا ذکر شد، برای شناخت معلمان و ویژگی‌های مؤثر در شغل آنها، باید ویژگی‌های حرفه‌ای، فرهنگی و شخصی مربوط به آنها را در نظر گرفت. مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند ضمن آشنایی با گرایش‌ها، یافته‌ها و تحقیقات جدید، ایده‌ها و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند. بنابراین، تجربه تدریس آنها می‌تواند در ارتقای کیفیت تدریس آنها مؤثر باشد. به‌طور معمول، معلمان تمایل دارند همان‌طور که به آنها آموزش داده شده است، آموزش دهند؛ به عبارتی، دروس کلاسی و روشهای آموزشی خود را با توجه به سبک‌ها و برنامه‌هایی که در مدرسه خود

تجربه کرده‌اند یا در مدارسی که در آن تدریس می‌کنند، طراحی می‌کنند.

علاوه بر تجربه معلم، جنسیت آنها نیز می‌تواند بر کیفیت تدریس تأثیر بگذارد. مطالعات جنسیت نقش مهمی در حوزه آموزش و تحصیل و به‌ویژه در زمینه یادگیری زبان دوم/خارجی داشته‌اند. معلمان زن و مرد ممکن است در حرفه خود عملکرد متفاوتی داشته باشند و در برابر موقعیت‌های مشکل‌ساز واکنش متفاوتی از خود نشان دهند. به‌طور کلی می‌توان ادعا کرد که علی‌رغم چندین مطالعه متمایز که به بررسی بهزیستی (فتحتی، درخشان و سحرخیز عربانی، ۱۳۹۹)، خودپنداره (نویدی نیا، زنگویی و غضنفری، ۱۳۹۴)، و توسعه حرفه‌ای (خانی و عظیمی آملی، ۱۳۹۵) مدرسان و با توجه به جنسیت و تجربه آنها در ایران پرداخته‌اند، پژوهش شاخص دیگری پیدا نمی‌شود که به بررسی تأثیر متقابل این متغیرها پرداخته باشد. بنابراین، مطالعه حاضر تلاشی برای پر کردن این شکاف است.

با توجه به نکات ذکر شده می‌توان ادعا کرد که معلمان به‌ویژه مدرسان زبان انگلیسی برای انجام کارها به امتیازات فردی، اجتماعی و مالی نیاز دارند. مشکل عمده این مطالعه در این واقعیت نهفته است که اکثر مدرسان زبان انگلیسی از نظر روان‌شناختی توسط مدیران اصلی نادیده گرفته می‌شوند و ویژگی‌های شخصی آنها در بهبود کیفیت تدریس بی‌ربط تلقی می‌شود. به عبارتی، اکثر نظام‌های آموزشی و مطالعات انجام‌شده بر ویژگی‌های مختلف فردی و آموزشی فراگیران متمرکز بوده و معلمان عمدتاً نادیده گرفته می‌شوند. ملزومات اصلی یک معلم زبردست و توانمند، بهزیستی فردی، خودپنداره و اشتیاق به پیشرفت و توسعه حرفه‌ای را شامل می‌شود. این توسعه و رشد بایستی توسط عوامل داخلی و خارجی از جمله مسائل مختلف فردی و اجتماعی ایجاد شود.

اگرچه مطالعات قبلی اطلاعات ارزشمندی را در مورد روابط بین برخی از متغیرهای ذکر شده ارائه می‌کردند، اما تعدادی نارسایی در برخی مطالعات وجود دارند. به‌عنوان مثال، کار بر روی نقش واسطه‌ای تجربه تدریس و جنسیت مدرس به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده بین متغیرهای مختلف بهزیستی، خودپنداره و توسعه حرفه‌ای کمیاب است. گرایش به این واقعیت که

1. Tonelson

2. Tabassum, Ali & Bibi

3. Holmes

4. Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun, & Sutton

5. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry

6. Dornyei & Ryan

۱. رابطه معناداری بین بهزیستی و خودپنداره مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری جنسیت وجود ندارد.
۲. رابطه معناداری بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری جنسیت وجود ندارد.
۳. رابطه معناداری بین بهزیستی و خودپنداره مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری تجربه وجود ندارد.
۴. رابطه معناداری بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری تجربه وجود ندارد.

۲- پیشینه تحقیق

محققان بسیاری بر این باورند که یادگیری زبان دوم/خارجی فرآیندی هیجانی است (باون و وایت^۱، ۲۰۱۰؛ گرت و یانگ^۲، ۲۰۰۹؛ ایمای^۳، ۲۰۱۰؛ مک اینتایر^۴، ۲۰۰۲). بسیاری از تحقیقات در مورد تأثیر عاطفه بر یادگیری زبان، بر روی احساسات منفی متمرکز شده‌اند و نقش احساسات مثبت به‌طور کلی مورد توجه قرار نگرفته است (باون و وایت، ۲۰۱۰). تعداد محدودی از مطالعات، به‌عنوان مثال، باون و وایت (۲۰۱۰)^۵، آکسفورد^۶ (۲۰۱۵) و دیوالله و مک اینتایر^۷ (۲۰۱۴)، سعی در کشف احساسات مثبت در یادگیری زبان داشته‌اند. جنبشی از سوی اومانیست‌ها^۸ درباره جنبه‌های مثبت روان-شناسی مطرح است که نظریه‌هایی مبتنی بر خصوصیات و ویژگی‌های افراد سالم و روش‌های آنها برای رسیدن به تندرستی را ارائه می‌دهد (لامبرت، پاسمور و هولدر^۸، ۲۰۱۵). سلیگمن و سیکسزنت میهالی «روان‌شناسی مثبت» را به‌عنوان مطالعه علمی عملکرد و شکوفایی مثبت انسان در سطوح چندگانه که شامل ابعاد زیستی، شخصی، رابطه‌ای، نهادی، فرهنگی و جهانی زندگی است، تعریف کردند (ص. ۱). بر این اساس، پایه و اساس آنچه امروزه به‌عنوان «روان‌شناسی مثبت» شناخته می‌شود، تأسیس شد. به بیان ساده، روان‌شناسی مثبت مطالعه علمی عواملی است که افراد و جوامع را برای شکوفایی توانمند می‌سازد. احساسات مثبت معلمان و زبان‌آموزان می‌تواند فضای یادگیری را بهبود بخشد و فرآیند یادگیری/تدریس را تسهیل

معلمان باید تمام تلاش خود را به‌طور خودکار در ارائه دانش خود به فراگیران خود انجام دهند، بدون در نظر گرفتن ویژگی‌ها و مشکلات شخصی آنها امری غیرمنصفانه محسوب می‌شود. معلمان مانند همه انسان‌ها می‌توانند علائق، تیپ شخصیتی و باورهای اجتماعی و فرهنگی خاصی داشته باشند. دیدن آنها به‌عنوان افرادی که از آنها انتظار می‌رود در حرفه خود عملکرد عالی داشته باشند، ما را به سمت تحقق نیازهای مختلف آنها از جمله مسائل آموزشی، حرفه‌ای و مالی سوق می‌دهد. به‌عنوان مثال، توسعه حرفه‌ای بدون هیچ گونه افزایشی در پرداخت، می‌تواند به خودپنداره و بهزیستی روانی آنها آسیب برساند، که در نهایت بر عملکرد و واکنش آنها در کلاس‌هایشان تأثیر می‌گذارد. معلمان با تجربه به حقوق بیشتری نیاز دارند و این بین معلمان زن و مرد متعادل نیست. همه این موضوعات را می‌توان به‌طور جامع در ارتباط با یکدیگر بررسی کرد. بررسی ادبیات مرتبط خلأ محسوسی را در این زمینه نشان می‌دهد. به‌عبارتی، مفاهیمی مانند بهزیستی، توسعه حرفه‌ای و خودپنداره وجود دارند که در رابطه با یکدیگر و بر اساس جنسیت و تجربه معلمان بررسی نشده است. بر این اساس، پژوهش حاضر تلاشی است برای بررسی بهزیستی مدرسان و رابطه ساختاری آن با توسعه حرفه‌ای، خودپنداره، جنسیت و تجربه تدریس. برای تحقق اهداف پژوهش، سؤالات پژوهشی زیر مطرح شد:

۱. آیا رابطه معناداری بین بهزیستی و خودپنداره مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری جنسیت وجود دارد؟
 ۲. آیا رابطه معناداری بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری جنسیت وجود دارد؟
 ۳. آیا رابطه معناداری بین بهزیستی و خودپنداره مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری تجربه وجود دارد؟
 ۴. آیا رابطه معناداری بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی با میانجیگری تجربه وجود دارد؟
- بر این اساس، فرضیه‌های زیر تدوین شده‌اند:

1 . Bown & White
 2 . Garret & Young
 3 . Imai
 4 . MacIntyre
 5 . Oxford
 6 . Dewaele & MacIntyre
 7 . Humanists
 8 . Lambert, Passmore, & Holder

کند. یکی از تأثیرات اصلی در این زمینه مفهوم بهزیستی است. این مفهوم به بهترین وجه توسط نظریه بهزیستی سلیگمن (PERMA) روشن شده است. سلیگمن (۱۹۹۹) از طریق مطالعات متعدد دریافت که میزان شناخت و استفاده از «نقاط قوت» توسط افراد می‌تواند بر ارزش زندگی آنها تأثیر بگذارد. او با صرف سال‌ها برای توسعه تئوری بهزیستی، نظریه بهزیستی PERMA را پایه‌ریزی کرد که اساس یک زندگی موفق را ایجاد می‌کند. سلیگمن (۲۰۱۱) مفهوم بهزیستی را با توجه به پنج رکن شامل هیجان مثبت، تعامل، روابط، معنا و موفقیت^۱ به‌عنوان PERMA تعریف کرده است. در محیط تحصیلی، بهزیستی معلمان به‌اندازه بهزیستی دانش‌آموزان مهم است. به نظر می‌رسد بهزیستی معلم نقش غالبی در کیفیت تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (دی و گو، ۲۰۰۹؛ کلوسمان، کاتتر، تراوتوین، لودکه، و بامرت، ۲۰۰۸).

علاوه بر تأمین بهزیستی معلمان، یکی از موضوعات اساسی در تقویت آرمان‌های تدریس و یادگیری، ارتقا و توسعه حرفه‌ای معلمان^۲ (PD) است؛ زیرا هدف پایه‌های آموزشی توسط معلمان مجرب حرفه‌ای محقق می‌شود (دی، ۱۹۹۹). در این راستا، قابل درک است که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود نیاز به رشد حرفه‌ای دارند تا بتوانند فعال و تأثیرگذار باشند و این امر در بین مدرسان زبان انگلیسی که انتظار می‌رود به‌روز بوده و با روشهای آموزشی جدید و فناوری مدرن سازگار باشند، آشکارتر و مهم‌تر است. به گفته مینگ و تاجارونزوک^۳ (۲۰۱۳)، ماهیت دانش مدرسان زبان انگلیسی نیاز به به‌روز شدن مداوم دارد.

توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی چالشی برای معلمان، مربیان و سیاست‌گذاران در دستیابی به استانداردهای بهتر در آموزش است. به گفته خانی و عظیمی آملی (۱۳۹۵)، معلمان موفق پیوسته به فکر استفاده از روشهای جدید تدریس هستند که تغییرات مثبتی در واکنش دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. ویلیامز و باردن^۴ (۲۰۰۰) ادعا کردند که معلمان اعتماد به نفس دانش‌آموزان خود را افزایش می‌دهند، به آنها

انگیزه می‌دهند، عزت نفس آنها را بهبود می‌بخشند و جو یادگیری مناسبی را ایجاد می‌کنند. به منظور تأثیرگذاری بیشتر، معلمان نیازمند داشتن مهارت‌های توسعه حرفه‌ای متنوع همراه با دانش در مورد موضوع درس و تجربیات تدریس هستند.

در کنار توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی که برای این معلمان یک الزام مورد انتظار به نظر می‌رسد، مفهوم خودپنداره به‌عنوان یک عنصر مهم در زمینه‌های تدریس تلقی می‌شود. خودپنداره به‌طور مکرر به‌عنوان ادراک شخص از خود که از طریق تجربیات محیطی شکل می‌گیرد، تعریف می‌شود (کلی، ۱۹۷۳). این ادراک از خود به‌طور خاصی تحت تأثیر ارزیابی‌های افراد مهم، تقویت‌گرهای محیطی و شناخت رفتارهای فردی قرار می‌گیرد (شاولسون^۵ و همکاران، ۱۹۷۶). خودپنداره اغلب به‌عنوان قضاوت توصیفی از خود که شامل ارزیابی شایستگی و احساس ارزشمندی مرتبط با قضاوت مورد نظر در یک زمینه خاص است، اتلاق می‌شود (پاجارس و شانگ^۶، ۲۰۰۲). خودپنداره یک فرد طیفی از باورهایی را که فرد در مورد خود دارد، در بر می‌گیرد و هاملین (۱۹۸۳) آن را «تصویر خود» می‌نامد. این امر به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین عوامل در یادگیری انسان در نظر گرفته شده است (مارش و مارتین^۷، ۲۰۱۱). به عبارتی، اینکه ما خود را چگونه می‌بینیم، تعیین می‌کند که ما اهداف آینده خود را تا چه حد ممکن و واقع بینانه می‌دانیم (دورنیه، ۲۰۰۹).

علاوه بر متغیرهای مورد بحث، جنسیت و تجربه معلمان نیز از جمله عوامل مؤثر در توسعه حرفه‌ای آنها محسوب می‌شود. مسائل جنسیتی در عرصه‌های مختلف آموزش و از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. با این حال، این امر در حوزه آموزش زبان خارجی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. امروزه، توجه به جنسیت و تدریس در زمینه آموزش زبان انگلیسی در حال افزایش است. اهمیت جنسیت معلم در محیطی که مبتنی بر تفکیک جنسیتی است، مهم‌تر به نظر می‌رسد. تأثیر جنسیت مدرس در کلاس‌های زبان به‌طور فزاینده‌ای به موضوعی قابل توجه در میان محققان تبدیل شده

1. positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishment

2. Day & Gu

3. Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert

4. professional development (PD)

5. Meng & Tajaroensuk

6. Williams & Burden

7. Kelley

8. Shavelson

9. Pajares & Schunk

10. Marsh & Martin

است. نتایج بسیاری از مطالعات نشان می‌دهد که رابطه‌ای قوی بین پیشرفت زبان‌آموزان و همچنین نگرش و انگیزه آنها نسبت به زبان و جنسیت مدرس وجود دارد (منجری، ۲۰۰۵؛ دی، ۲۰۰۶). علاوه بر این، معلمان با تجربه می‌توانند نقش پررنگی در توسعه آموزشی ایفا کنند. به منظور اعمال تأثیرات مثبت در یادگیری زبان‌آموزان، مدرسان با تجربه می‌توانند از تجربیات خود و هر ابزار عملی و مؤثر موجود استفاده کنند و فرصت‌هایی را برای یادگیری مداوم و انعطاف پذیر فراهم سازند.

فضلعلی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر توسعه حرفه‌ای بر پیشرفت مدرسان مبتدی زبان انگلیسی» نشان داد که این مدرسان در کلاس توسعه حرفه‌ای، پیشرفت بهتری در مقایسه با مدرسان کلاس‌های سنتی داشته‌اند.

طباطبایی یزدی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای مستمر: الگویی برای موفقیت مدرسان زبان انگلیسی»، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای، رابطه مؤثری با موفقیت مدرسان دارد. سازه‌های «همکاری» و «به‌روز رسانی» بیشترین تأثیر را نشان داده‌اند. سازه «تأمل» به‌طور متوسط بر «همکاری» تأثیرگذار بوده است. دو سازه «همکاری» و «تأمل» به میزان چشمگیری، تحت تأثیر مؤلفه «به‌روز رسانی» قرار گرفته است. نتایج تأثیر معنادار سازه «تصمیم‌گیری» بر «موفقیت مدرسان» را به‌مثابه عامل پیش‌بینی‌کننده «موفقیت مدرسان» نشان می‌دهد.

۳- روش تحقیق

جامعه و نمونه آماری

جامعه هدف این پژوهش اساتید ایرانی زبان انگلیسی در مؤسسات زبان‌آموزی خصوصی شهر تبریز بودند. تخمین زده می‌شود که حدود ۲۲۰ شرکت‌کننده برای انجام این مطالعه مورد نیاز هستند. آنها مدرسان مرد و زن برخی از مؤسسات زبان تبریز از جمله شعبه‌های کانون زبان ایران (ILI)، مؤسسه زبان گلدیس و مؤسسه زبان چیت‌سازان در تبریز با حداقل ۵ سال سابقه تدریس بودند که مقاطع پیشرفته را تدریس می‌کردند. این افراد دارای مدرک کارشناسی، کارشناسی ارشد

و دکتری در رشته‌های مختلف در گروه سنی ۲۵ تا بالای ۴۵ سال بودند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه بهزیستی PERMA: باتلر و کرن^۱

(۲۰۱۶) پرسش‌نامه ۱۵ سؤالی PERMA را بر اساس مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت طراحی کرده‌اند.

توسعه حرفه‌ای (PD): افشار و قاسمی (۲۰۱۸)

پرسش‌نامه‌ای ۳۵ سؤالی بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت با پنج مؤلفه یا زیرساخت برای ارزیابی ادراک معلمان از پیشرفت حرفه‌ای شامل الف) ترجیحات فعالیت PD، ب) مزایای بالقوه فعالیت‌های PD ج) مزایای واقعی فعالیت‌های PD د) مشارکت‌های عاطفی PD و ه) مشارکت‌های عملی PD طراحی کردند.

پرسش‌نامه خودپنداره رابسون (SCQ): این

پرسش‌نامه به نگرش‌ها و باورهایی می‌پردازد که برخی افراد درباره خود دارند. این پرسش‌نامه ۳۰ سؤالی است که توسط رابسون^۴ (۱۹۸۹) تهیه شده و بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت طراحی شده است.

روش پژوهش

به منظور بررسی روابط ساختاری بین بهزیستی مدرسان زبان انگلیسی، توسعه حرفه‌ای و خودپنداره آنها با تمرکز بر جنسیت و تجربه تدریس، از ۲۲۰ مدرس زبان انگلیسی مرد و زن ایرانی با حداقل پنج سال سابقه تدریس درخواست شد تا در این تحقیق شرکت کنند. برای پر کردن پرسش‌نامه‌های مرتبط یک مطالعه آزمایشی^۵ قبل از مطالعه اصلی با نمونه بسیار محدود (N=30) در بین مدرسان زبان انگلیسی مؤسسات مختلف انجام شد تا هرگونه مشکل بالقوه‌ای که ممکن است بر نتایج مطالعه اصلی تأثیر بگذارد، شناسایی شود. بنابراین برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، ابتدا پرسش‌نامه‌ها توسط سه نفر از خبرگان بررسی شد تا از روایی محتوایی تحقیق اطمینان حاصل شود. موارد پرسش‌نامه باید از نظر سازگاری درونی بررسی شوند. در نتیجه پایایی ابزارها با آلفای کرونباخ سنجیده شد. مشارکت داوطلبانه مدرسان در نظر گرفته شد و از ناشناس

1 . Manjari

2 . Dee

3 . Butler & Kern

4 . Robson

5 . Pilot Study

بودن و محرمانه بودن پاسخ‌هایشان اطمینان حاصل گردید. پرسش‌نامه‌ها از طریق ایمیل در بین مدرسان توزیع شد.

نوع تحقیق

نوع طرح تحقیق در این پژوهش از نوع همبستگی-توصیفی است. متغیرهای این پژوهش عبارتند از: بهزیستی، توسعه حرفه‌ای و خودپنداره و متغیرهای میانجی شامل جنسیت و سابقه تدریس مدرسان هستند.

تحلیل داده‌ها

ابتدا ضرایب آلفای کرونباخ برای برآورد پایایی پرسش‌نامه‌ها محاسبه شد. سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از پرسش‌نامه با روش تحلیل همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) مورد بررسی قرار گرفت. بسته نرم-افزاری SPSS 24.0 و Amos 8 برای آمار توصیفی و تحلیل همبستگی استفاده شد و نتایج در قالب‌های توصیفی و استنباطی ارائه شد.

۴- نتایج و بحث و بررسی

آزمون فرضیه‌ها

در این بخش، فرضیه‌های تحقیق با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفتند. در مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) می‌توان از دو روش مدل‌سازی مبتنی بر کوواریانس (CBSEM) و مدل‌سازی مبتنی بر واریانس استفاده کرد. در روش CBSEM، هدف نزدیک کردن ماتریس کوواریانس نظری به ماتریس کوواریانس مشاهده شده در نمونه است و برای این منظور از روش‌های برآورد حداکثر احتمال و حداقل مربعات تعمیم‌یافته استفاده می‌شود.

ایجاد فرضیاتی مانند توزیع نرمال متغیرهای مشاهده شده و حجم نمونه نسبتاً بالا مورد نیاز است. از جمله راه‌های جایگزین در صورت نقض این مفروضات، استفاده از روش

حداقل مربعات جزئی (PLS) است. از آنجایی که توزیع آماری برخی از متغیرها نرمال نیست، بنابراین برای آزمون فرضیه‌های پژوهش حاضر از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. لازم به توضیح است که تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۳ انجام شده است. فرضیه‌های پژوهش حاضر با مدل زیر تحلیل می‌شود:

مدل بررسی تأثیر بهزیستی بر خودپنداره و توسعه حرفه‌ای با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس

برای تحلیل مدل مربوط به تأثیر بهزیستی بر خودپنداره و توسعه حرفه‌ای با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس، ابتدا مفروضات روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با حداقل مربعات جزئی برای این مدل (شامل عدم وجود چند خطی، پایایی هر یک از گویه‌ها، پایایی ترکیبی سازه‌ها و میانگین واریانس استخراج شده) مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی عدم وجود چندخطی، از آزمون عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می‌شود که شدت چندخطی بودن را در تحلیل رگرسیون حداقل مربعات معمولی ارزیابی می‌کند. اگر آمار آزمون VIF نزدیک به یک بود، نشان‌دهنده عدم وجود هم-خطی است. به‌عنوان یک قانون تجربی، اگر مقدار VIF بیشتر از پنج باشد، هم‌خطی چندگانه زیاد است. نتایج این آزمون در جدول ۱ تا ۳ نشان داده شده است. با توجه به نتایج، مقدار VIF هیچ یک از موارد بیشتر از پنج نیست. در نتیجه، مشکل چندخطی برای آزمایش مدل تحقیق وجود ندارد.

برای بررسی قابلیت اطمینان هر یک از موارد، مقدار مطلق ضریب بار ۰,۴ و بیشتر برای هر گویه در تحلیل عاملی تأییدی به‌عنوان یک شاخص سازه خوب تعریف شده است. علاوه بر این، ضریب بار گویه‌ها باید حداقل در سطح ۰,۰۱ معنی‌دار باشد، به‌عبارتی، قدر مطلق آماره t آنها باید بیشتر از ۲,۵۸ باشد. لازم به توضیح است که اگر مقدار مطلق ضریب بار گویه کوچک‌تر از ۰,۴ باشد، بهتر است آن مورد حذف شود.

جدول ۱: مقادیر مطلق بارهای عامل استاندارد شده، آماره t و شاخص VIF برای گویه‌ها مربوط به پرسش‌نامه بهزیستی

VIF	آماره تی	بارهای عامل استاندارد شده	سوالات	کد
4.569	43.437	0.854	به‌طورکلی، هر چند وقت یک بار احساس شادی می‌کنید؟	A1
4.106	33.535	0.832	به‌طورکلی تا چه حد زندگی هدفمند و معناداری دارید؟	A10

A11	به‌طور کلی تا چه اندازه احساس می‌کنید کاری که در زندگی انجام می‌دهید ارزشمند و قابل احترام است؟	0.872	45.844	4.111
A12	به‌طور کلی تا چه اندازه احساس می‌کنید که در زندگی خود جهت‌گیری دارید؟	0.826	20.457	4.089
A13	چه زمان‌هایی احساس می‌کنید که در جهت دستیابی به اهداف خود پیشرفت می‌کنید؟	0.880	50.652	4.051
A14	چند بار به اهداف مهمی که برای خود تعیین کرده اید، می‌رسید؟	0.802	22.026	3.658
A15	هر چند وقت یک بار قادر به انجام مسئولیت‌های خود هستید؟	0.813	23.665	4.163
A2	به‌طور کلی، هر چند وقت یک بار احساس مثبت دارید؟	0.809	25.773	3.949
A3	به‌طور کلی تا چه اندازه احساس رضایت می‌کنید؟	0.806	27.635	4.229
A4	تا چه اندازه مجذوب تدریس انگلیسی می‌شوید؟	0.795	25.249	3.106
A5	به‌طور کلی تا چه اندازه نسبت به کار خود احساس هیجان و علاقه دارید؟	0.835	34.829	4.321
A6	در حین انجام کاری که از آن لذت می‌برید، چقدر گذر زمان را فراموش می‌کنید؟	0.720	18.541	2.684
A7	در صورت نیاز تا چه حد از دیگران کمک و حمایت دریافت می‌کنید؟	0.555	8.920	2.024
A8	تا چه حد احساس عشق کرده‌اید؟	0.782	26.066	3.997
A9	چقدر از روابط شخصی خود راضی هستید؟	0.844	39.338	3.924

جدول ۲: مقادیر مطلق بارهای عاملی استاندارد شده، آماره t و شاخص VIF برای موارد مربوط به پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای

کد	سؤالات	بارهای عاملی استاندارد شده	آماره تی	VIF
C1	دوره تربیت معلم (TTC)	0.712	13.937	3.528
C10	دانش ارزشیابی و ارزیابی زبان آموزان	0.779	20.430	4.633
C11	دانش استفاده از تکنولوژی در تدریس	0.797	27.179	3.118
C12	دانش آماده‌سازی مواد آموزشی	0.825	29.460	4.121
C13	دانش تسلط عمومی انگلیسی	0.780	31.112	3.974
C14	دانش برنامه درسی	0.729	17.777	3.612
C15	اثربخشی در تدریس به‌طور کلی	0.709	13.268	4.931
C16	تدریس در محیط‌های چند فرهنگی	0.772	30.124	4.703
C17	نحوه رفتار با زبان آموزان	0.841	39.937	4.612
C18	نحوه برخورد با مشکلات پیش آمده در کلاس	0.881	45.150	4.160
C19	مدیریت زمان	0.770	29.907	4.570
C2	کارگاه‌های سنتی	0.515	9.473	3.279

C20	سازماندهی یک طرح درس ساختاریافته	0.840	25.650	4.761
C21	به اشتراک گذاشتن تجربیات با همکاران	0.574	10.703	4.238
C22	به اشتراک گذاری ایده‌ها با همکاران	0.517	9.085	4.445
C23	درک نقاط ضعف و قوت خود و سایر همکاران	0.616	9.668	4.496
C24	به‌روز نگه داشتن خود	0.845	27.193	4.008
C25	درگیر کردن زبان‌آموزان در یادگیری به جای از بر خواندن	0.654	11.499	4.450
C26	نحوه استفاده از مشاهدات خود برای ارزیابی نیازهای یادگیری زبان‌آموزان	0.862	34.361	4.353
C27	درک بهتر حوزه مشکل‌آفرین زبان‌آموزان در یادگیری و کمک به آنها	0.836	28.861	4.465
C28	اجرای مؤثرتر ابزار آموزشی و کمک‌آموزشی در کلاس	0.741	17.925	3.910
C29	کار روی توسعه مواد آموزشی جدید با همکاران	0.731	22.529	3.820
C3	کارگاه‌های تعاملی	0.586	9.461	3.276
C30	تشویق مدرسان به طراحی مجدد تدریس خود برای حمایت از زبان‌آموزان مختلف	0.747	18.010	3.277
C31	ارائه و تقویت ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت مانند انگیزه، اعتمادبه‌نفس و غیره	0.766	24.873	4.992

جدول ۲: مقادیر مطلق بارهای عاملی استاندارد شده، آماره t و شاخص VIF برای موارد مربوط به پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای

کد	سؤالات	بارهای عاملی استاندارد شده	آماره تی	VIF
C32	ترویج آموزش تأملی	0.763	18.236	3.954
C33	کمک به اتصال نظریه‌ها به عمل	0.665	15.592	3.298
C34	تجدید اشتیاق معلمان به تدریس	0.654	15.645	4.304
C35	ارائه ایده‌های مفید به مدرسان در مورد چگونگی بهبود نتایج زبان-آموزان	0.620	9.454	4.911
C4	کنفرانس	0.530	9.210	3.861
C5	مشاهده	0.733	20.695	4.051
C6	خود نظارتی	0.751	18.539	4.166
C7	خودآموزی و مطالعه مجلات، وب‌گاه‌ها و غیره	0.614	11.356	3.564
C8	سطح تحصیلات تکمیلی در دانشگاه	0.636	10.555	4.405
C9	دانش روش‌شناسی تدریس (یعنی دانش تربیتی و آموزشی)	0.795	22.589	4.729

جدول ۳: مقادیر مطلق بارهای عاملی استاندارد شده، آماره t و شاخص VIF برای گویه‌ها مربوط به پرسش‌نامه خودپنداره

کد	سؤالات	بارهای عاملی استاندارد شده	آماره تی	VIF
D1	من روی زندگی خودم کنترل دارم.	0.418	4.172	2.523
D10	فردی دوست داشتنی هستم.	0.662	10.186	4.025
D11	من هرگز برای مدت طولانی احساس ناراحتی و غمگینی نمی‌کنم.	0.548	7.873	2.674
D12	به نظر می‌رسد هرگز نمی‌توانم به چیزی با ارزش دست پیدا کنم.	0.567	10.692	2.322
D13	اگر می‌توانستم چیزهای زیادی را در مورد خودم تغییر می‌دادم.	0.439	2.638	4.156
D14	من خجالت نمی‌کشم که مردم عقاید و نظراتم را بدانند.	0.529	5.592	3.011

D15	برای من مهم نیست که چه اتفاقی برای من می‌افتد.	0.815	23.200	4.064
D16	به نظر من خیلی بدشانس هستم.	0.793	20.430	4.025
D17	بیشتر مردم من را جذاب می‌دانند.	0.611	7.998	3.635
D18	از اینی که هستم، خوشحالم.	0.673	11.044	4.007
D19	اکثر مردم اگر می‌توانستند از من سوءاستفاده می‌کردند.	0.458	3.218	3.765
D2	من آدم قابل اعتمادی هستم.	0.718	17.093	4.023
D20	اگر در مورد خودم صحبت کنم خسته‌کننده خواهد بود.	0.543	5.288	4.520
D21	وقتی موفق می‌شوم، معمولاً شانس زیادی در میان است.	0.419	4.007	3.750
D22	من شخصیت دلپذیری دارم.	0.522	5.005	2.790
D23	اگر یک کار دشوار است، من مصمم‌تر می‌شوم.	0.413	3.341	4.911
D24	من اغلب احساس حقارت می‌کنم.	0.668	12.262	2.683
D25	من معمولاً می‌توانم تصمیم خود را بگیرم و به آن پایبند باشم.	0.555	7.305	2.991
D26	بقیه افراد نسبت به من خیلی مطمئن‌تر، شادتر و راضی‌تر به نظر می‌رسند.	0.751	20.868	2.912
D27	حتی وقتی کاملاً از زندگی لذت می‌برم، به نظر نمی‌رسد که هدفی داشته باشم.	0.445	2.976	4.600
D28	من اغلب نگران این هستم که دیگران در مورد من چه فکری می‌کنند.	0.410	3.208	4.172
D29	در این جمله حقایق زیادی نهفته است: «چیزی که قرار است اتفاق بیفتد، خواهد افتاد».	0.612	8.174	3.427
D3	این روزها افتضاح به نظر می‌رسد.	0.723	18.762	4.174
D30	اگر واقعاً تلاش کنم، می‌توانم بر اکثر مشکلاتم غلبه کنم.	0.737	17.426	3.683
D4	به نظر می‌رسد با تلاش بیشتر، از این که هستم موفق‌تر می‌شوم.	0.491	5.974	3.291
D5	همیشه در حال مقایسه خود با دیگران ام.	0.485	5.399	2.660
D6	خودم و شخصیتم را دوست دارم.	0.540	10.284	2.183
D7	هر اتفاقی که برایم بیفتد، می‌پذیرم.	0.591	5.670	4.327
D8	به نظر سرنوشت به من غلبه می‌کند.	0.475	3.991	4.328
D9	احساس می‌کنم برای بقیه جذاب هستم.	0.765	16.332	3.264

پایایی کافی برخوردارند. جدول ۴ شاخص‌های پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) را نشان می‌دهد.

جدول ۱ تا ۳ مقادیر مطلق ضریب بار استاندارد گویه‌های مربوط به پرسش‌نامه‌های مورد استفاده در تحقیق را نشان می‌دهند. با توجه به نتایج، مشاهده می‌شود که قدر مطلق بار عاملی استاندارد شده برای گویه‌های تمامی پرسش‌نامه‌ها بیشتر از ۰,۴ است. در نتیجه گویه‌های این پرسش‌نامه‌ها از

جدول ۴: نتایج مربوط به قابلیت اطمینان متغیرها

متغیرها	آلفای کرونباخ	قابلیت اطمینان ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
تجربه	1.000	1.000	1.000
جنسیت	1.000	1.000	1.000
توسعه حرفه‌ای	0.973	0.975	0.528

خودپنداره	0.937	0.935	0.534
بهزیستی	0.960	0.965	0.648

همبستگی از پایایی کافی برخوردار هستند. جدول ۵ ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص اعتبار افتراقی را نشان می‌دهد.

با توجه به جدول ۴، چون مقدار پایایی مرکب و آلفای کرونباخ برای همه سازه‌ها (متغیرها) بیشتر از ۰,۷ و میانگین واریانس استخراج‌شده برای همه سازه‌ها (متغیرها) بیشتر از ۰,۴ است، بنابراین سازه‌های این تحقیق از نظر هم‌گرایی و

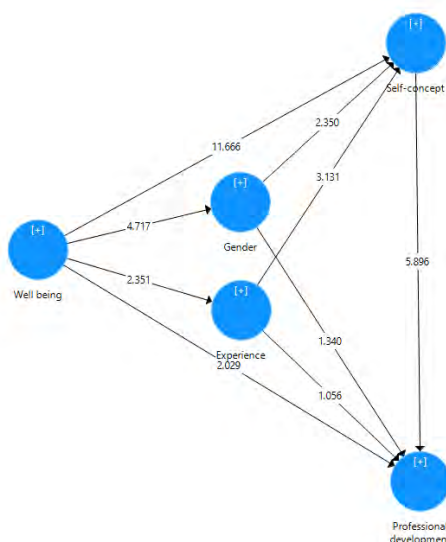
جدول ۵: ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص روایی متمایز

متغیرها	تجربه	جنسیت	توسعه حرفه‌ای	خودپنداره	بهزیستی
تجربه	1.000				
جنسیت	-0.033	1.000			
توسعه حرفه‌ای	0.251	-0.271	0.727		
خودپنداره	0.326	-0.303	0.663	0.731	
بهزیستی	0.170	-0.279	0.558	0.713	0.805

شکل ۱: مدل برازش شده مطالعه بر اساس ضرایب مسیر اعتبار مدل با استفاده از ضریب تعیین (R^2) تعیین می‌شود. این ضریب واریانس توضیحی یک متغیر درون‌زا را با متغیرهای برون‌زا اندازه‌گیری می‌کند. شکل ۱ نشان می‌دهد که ضریب تعیین متغیر وابسته «خودپنداره» ۰,۵۹۱ است. به این معنی که ۵۹,۱ درصد از تغییرات مربوط به متغیر «خودپنداره» را می‌توان با تغییرات متغیرهای «بهزیستی»، «جنسیت» و «تجربه» تدریس» توضیح داد. ضریب تعیین متغیر وابسته «توسعه حرفه‌ای» ۰/۴۵۷ است. به این معنی که ۴۵/۷ درصد از تغییرات مربوط به متغیر «توسعه حرفه‌ای» را می‌توان با تغییرات متغیرهای «بهزیستی»، «جنسیت» و «تجربه تدریس» توضیح داد. در نهایت ضریب تعیین متغیرهای «جنسیت» و «تجربه تدریس» به ترتیب ۰/۰۷۸ و ۰/۰۲۹ است. یعنی ۷,۸ درصد از تغییرات متغیر جنسیت و ۲,۹ درصد از تغییرات متغیر تجربه تدریس را می‌توان با تغییرات متغیر بهزیستی توضیح داد.

مقادیر روی قطر اصلی این ماتریس، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) را نشان می‌دهد. لازمه تأیید اعتبار تفکیک این است که مقدار جذر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) از مقدار مطلق همه ضرایب همبستگی متغیر مربوطه با بقیه متغیرها بیشتر باشد. طبق جدول ۶ مقادیر روی قطر اصلی دارای بالاترین مقدار ستون هستند که نشان‌دهنده اعتبار مناسب سازه‌ها است.

پس از بررسی پایایی و روایی ابزار اندازه‌گیری و سازه‌های تحقیق، لازم است روابط بین متغیرهای نهفته مورد آزمون قرار گیرد. بدین منظور مدل آزمایش‌شده تحقیق بر اساس ضرایب مسیر و آماره t در اشکال ۱ و ۲ ارائه شده است.



مطابق شکل ۱ و ۲، نتایج فرضیه‌های اول تا نهم پژوهش بر اساس مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی در جدول ۱۰ نشان داده شده‌اند.

شکل ۲: مدل برازش شده مطالعه بر اساس آماره t

جدول ۶: ضرایب مسیر، انحراف معیار، آماره t و مقدار احتمال مربوط به فرضیه اول تا نهم

فرضیه	ضرایب مسیر	انحراف استاندارد	آماره تی	مقادیر p	
1	تجربه -> توسعه حرفه‌ای	0.056	0.053	1.056	0.291
2	تجربه -> خودپنداره	0.209	0.047	3.131	0.002
3	جنسیت -> توسعه حرفه‌ای	-0.071	0.053	1.340	0.181
4	جنسیت -> خودپنداره	-0.110	0.047	2.350	0.019
5	خودپنداره -> توسعه حرفه‌ای	0.510	0.086	5.896	0.000
6	بهزیستی -> تجربه	0.170	0.072	2.351	0.019
7	بهزیستی -> جنسیت	-0.279	0.059	4.717	0.000
8	بهزیستی -> توسعه حرفه‌ای	0.154	0.076	2.029	0.043
9	بهزیستی -> خودپنداره	0.667	0.057	11.666	0.000

که در آن a برابر ضرایب مسیر متغیر مستقل (برونزا) به متغیر میانجی و b نشان‌دهنده ضرایب مسیر متغیر میانجی به متغیر وابسته (درونزا) است. همچنین S_a^2 و S_b^2 به ترتیب نشان‌دهنده خطای استاندارد ضرایب مسیر a و b است. اگر قدرمطلق Z از ۱/۹۶ بزرگ‌تر باشد، اثر غیرمستقیم متغیر مستقل روی متغیر وابسته از طریق متغیر میانجی با اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین اگر قدرمطلق Z از ۲/۵۸ بزرگ‌تر باشد آنگاه اثر غیرمستقیم متغیر مستقل روی متغیر وابسته از طریق متغیر میانجی با اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. نتایج این آزمون برای فرضیه‌های دهم تا سیزدهم در جدول ۱۱ آورده شده است.

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تمامی فرضیه‌ها به جز فرضیه اول و سوم با مقدار معناداری حداقل ۰/۰۵ تأیید می‌شوند. به این دلیل که مقدار آماره t آنها بیشتر از ۱،۹۶ و مقدار احتمال آنها کمتر از ۰،۰۵ است. برای آزمون فرضیه‌های ده تا سیزدهم که اهمیت تأثیر غیرمستقیم متغیر «بهزیستی» را بر روی متغیرهای «توسعه حرفه‌ای» و «خودپنداره» از طریق متغیرهای میانجی «جنسیت» و «تجربه تدریس» آزمایش می‌کند، از آزمون سوبل^{۳۰} استفاده شد. آمار آزمون سوبل به شرح زیر است:

$$Z = \frac{ab}{\sqrt{b^2 \cdot S_a^2 + a^2 \cdot S_b^2 + S_a^2 \cdot S_b^2}}$$

جدول ۷: نتایج آزمون سوبل برای فرضیه‌های ده تا سیزدهم

فرضیه	بهزیستی -> جنسیت -> خودپنداره			فرضیه	بهزیستی -> جنسیت -> توسعه حرفه‌ای		
	متغیر	مقدار	آماره-Z		متغیر	مقدار	آماره-Z

10	a	-0.279	2.061*	تجربه	11	a	-0.279	1.263	تجربه
	b	-0.110				b	-0.071		
	S _a	0.059				S _a	0.059		
	S _b	0.047				S _b	0.053		
تجربه		بهریستی - تجربه - خودپنداره			تجربه		بهریستی - تجربه - توسعه حرفه‌ای		
متغیر		مقدار	آماره-Z	تجربه	متغیر		مقدار	آماره-Z	تجربه
12	a	0.170	2.045*	تجربه	13	a	0.170	0.965	تجربه
	b	0.209				b	0.048		
	S _a	0.072				S _a	0.072		
	S _b	0.047				S _b	0.058		

Note: **P<0.01, *P<0.05

درون‌زای مدل را داشته باشند. بدین معنی که اگر در یک مدل، روابط بین سازه‌ها به درستی تعریف شده باشند، سازه‌ها تأثیر کافی بر یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه‌ها به درستی تأیید شوند. اگر مقدار شاخص Q2 مثبت باشد، نشان می‌دهد که برازش مدل مطلوب است و مدل از قدرت پیش‌بینی خوبی برخوردار است.

برای محاسبه شاخص Q² از تکنیک چشم‌پوشی (Blindfolding) استفاده می‌شود. این تکنیک دو مقدار را ارائه می‌کند که به صورت CV-Red و CV-Com در شکل نمایش داده می‌شوند. از مقدار روایی متقاطع افزونگی (CV-Red) به‌عنوان برآورد شاخص استون-گیزر استفاده می‌شود (چین، ۱۹۹۸). نتایج این شاخص‌ها برای مدل این بخش در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۷ نشان می‌دهد که قدر مطلق آماره Z برای فرضیه‌های ۱۰ و ۱۲ به ترتیب ۲,۰۶۱ و ۲,۰۴۵ است که بزرگ‌تر از ۱,۹۶ هستند. در نتیجه با ۹۵ درصد اطمینان، «بهریستی» با میانجیگری متغیرهای «جنسیت» و «تجربه تدریس» تأثیر غیرمستقیم بر «خودپنداره» دارد. بنابراین، فرضیه‌های ده و دوازده پژوهش تأیید می‌شوند. شایان ذکر است که تأثیر غیرمستقیم متغیر «بهریستی» بر «توسعه حرفه‌ای» با میانجیگری متغیرهای «جنسیت» و «تجربه تدریس» معنادار نیست.

دومین شاخص برازش مدل ساختاری، شاخص Q² است. این معیار، قدرت پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را مشخص می‌کند. به اعتقاد آنها مدل‌هایی که دارای برازش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی متغیرهای

جدول ۸: مقادیر CV-Red و CV-Com برای متغیرهای مدل

متغیرها	فراوانی (CV-Red)	تجمعی (CV-Com)
تجربه	0.013	1.000
جنسیت	0.072	1.000
توسعه حرفه‌ای	0.206	0.468
خودپنداره	0.178	0.285
بهریستی		0.564

ساختاری به کمک روش PLS برخلاف روش کواریانس محور (CB-SEM) شاخصی برای سنجش کل مدل وجود ندارد ولی شاخصی به نام نیکویی برازش (GOF) پیشنهاد شد. این

با توجه به نتایج جدول ۸، چون مقدار شاخص CV-Red برای تمامی متغیرهای درون‌زا مثبت است؛ لذا مدل از قدرت پیش‌بینی مطلوبی برخوردار است. در مدل‌سازی معادلات

شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مد نظر قرار می‌دهد و به‌عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. این شاخص با استفاده از میانگین R^2 و متوسط مقادیر اشتراکی (Communality) به صورت دستی محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{R^2 * Communality}$$

این شاخص، جذر حاصل ضرب دو مقدار متوسط اشتراکی (Communality) و متوسط ضریب تعیین (R Square) است. از آنجا که این مقدار به دو شاخص مذکور وابسته است. حدود این دو شاخص بین صفر و یک بوده و سه مقدار $0/1$ ، $0/25$ و $0/36$ به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شدند. لازم به توضیح است که مقادیر اشتراکی (Communality) در جدول ۸ آورده شده‌اند. مقدار متوسط شاخص مقادیر اشتراکی طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$Communality = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Communality_i$$

که مقدار Communality محاسبه‌شده برای مدل پژوهش برابر است با $0/663$. مقدار متوسط شاخص ضریب تعیین به تعداد متغیرهای درون‌زای مدل طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$R^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n R_i^2$$

مقدار R^2 محاسبه‌شده برای مدل پژوهش برابر است با $0/289$. در نتیجه مقدار GOF برابر است با $0/438$. در نتیجه مدل از مطلوبیت قوی برخوردار است.

بحث و بررسی

پژوهش حاضر تلاشی است برای بررسی بهزیستی مدرسان زبان انگلیسی و روابط ساختاری آن با توسعه حرفه‌ای، خودپنداره، با میانجیگری جنسیت و تجربه تدریس. نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین تجربه تدریس مدرسان زبان انگلیسی با خودپنداره، جنسیت و خودپنداره، خودپنداره و توسعه حرفه‌ای، بهزیستی و تجربه

بهزیستی و جنسیت، بهزیستی و توسعه حرفه‌ای، بهزیستی و خودپنداره، بهزیستی و خودپنداره با مشارکت جنسیت، و بهزیستی و خودپنداره با مشارکت تجربه تدریس رابطه ساختاری معناداری وجود دارد. با این حال، هیچ رابطه ساختاری معناداری بین تجربه تدریس مدرسان زبان انگلیسی با توسعه حرفه‌ای، جنسیت و توسعه حرفه‌ای، بهزیستی و توسعه حرفه‌ای با مشارکت جنسیت، و بهزیستی و خودپنداره با مشارکت تجربه تدریس وجود ندارد.

پیش‌بینی و تبیین عملکرد معلمان و بررسی عوامل محیطی و روانی مرتبط با موفقیت آنان از موضوعات بسیار مهم در عرصه آموزش است. مفهوم بهزیستی با احساسات مثبت در زندگی همراه است. مطالعات نشان داده‌اند که بهزیستی معلمان تا حد زیادی تحت تأثیر استرس شغلی و فرسودگی شغلی است (پاکارینن^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ اسپیلد^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). علاوه بر این، کولی^۳ و همکاران (۲۰۱۵) عناصر مهم و تأثیرگذار بر بهزیستی معلمان را به‌طور دقیق مشخص کرده‌اند. از نظر آنها موارد مهم در ایجاد مدل بهزیستی معلمان عبارتند از: فشار سازمانی، فشار کاری و فشار مربوط به رفتار زبان-آموزان. این مطالعه نقش مؤثر سازه بهزیستی و ارتباط آن با متغیرهای مختلف را نشان داد. یافته‌های تحقیق از اساس مفهوم بهزیستی روان‌شناختی و مطالعات انجام‌شده توسط چندین محقق در رابطه با تأثیر بهزیستی از جمله سانگ^۴ (۲۰۲۲)، مرسر و گرگرسن^۵ (۲۰۲۰) حمایت می‌کنند.

بر این اساس، نتایج حاکی از ارتباط بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای و خودپنداره است. هنگامی که مدرسان زبان به بهزیستی خود دست می‌یابند، می‌توانند مشتاقانه پیش خود را افزایش دهند تا فعالیت‌ها و تمرین‌های مفیدی را در کلاس درس به زبان‌آموزان ارائه دهند، بنابراین، تلاش و مهارت آنها به همان اندازه بر موفقیت زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بهزیستی معلمان امری قابل‌توجه است چراکه به‌عنوان الگویی عملی برای زبان‌آموزان در نظر گرفته می‌شود و برآورد مدرسان نقشی اساسی در چرخه زندگی زبان‌آموزان ایفا می‌کند. رفتار مثبت معلمان می‌تواند مثبت‌اندیشی را در زبان‌آموزان تقویت کند و می‌تواند از آنها در مشاهده جنبه‌های متنوع یک موضوع حتی

1 . Pakarinen

2 . Spilt

3 . Collie

4 . Song

5 . Mercer and Gregersen

در شرایط سخت و مقابله حرفه‌ای با آنها حمایت کند (حسنین^۱، ۱۳۹۳). به‌طور کلی، خودپنداره یک سازه روان‌شناختی است که ترکیبی از افکار، حالات عاطفی و نگرش‌هایی را که افراد در مورد خود دارند، در بر می‌گیرد. این مفهوم در کل شامل مجموعه‌ای از صفات، ویژگی‌ها، کیفیت‌ها و کمبودها، صلاحیت‌ها و محدودیت‌ها، ارزش‌ها و روابطی است که فرد آنها را به‌عنوان حقایقی می‌داند که هویت و فردیت وی را تشکیل می‌دهند. با توجه به خودپنداره معلمان و ارتباط آن با متغیرهای مذکور، می‌توان ادعا کرد که برای برقراری ارتباط آموزشی مؤثر و با کیفیت با زبان‌آموزان، نقش تجربه و جایگاه حرفه‌ای معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. به این معنا که معلمان باتجربه قادرند احساسات خود را مدیریت کنند و دانش خود را به فراگیران منتقل کنند، زیرا ویژگی‌ها و محدودیت‌های خود را می‌شناسند. آنها همچنین از راه‌هایی که می‌توانند برای ارتقای وضعیت حرفه‌ای خود استفاده کنند، آگاه هستند.

همان‌طور که یافته‌ها نشان داد توسعه حرفه‌ای معلم ارتباط معناداری با تجربه آنها ندارد. در این راستا می‌توان ادعا کرد که معلمان مجرب اساساً با معلمان مبتدی متفاوت هستند. از آنها انتظار می‌رود که الزام توسعه حرفه‌ای را درک کرده و از تجربه، دانش و قضاوت شهودی که در طول حرفه خود به دست آورده‌اند، پشتیبانی کنند. در حالت کلی، تجربه تدریس اساساً باعث تخصص نمی‌شود (تسوئی^۲، ۲۰۰۵). معلمان باتجربه مختلف به‌اندازه معلمان جدید به پیشرفت و توسعه حرفه‌ای نزدیک نیستند؛ اگرچه ممکن است از فرصت‌هایی برای تأمل، افزایش دانش خود و انرژی بخشیدن به اشتیاق خود برای تدریس بهره‌مند شوند. این امر با انتظارات ایجادشده توسط یافته‌های قبلی که رابطه بین تجربه و توسعه حرفه‌ای را برجسته می‌کند، مانند مطالعه رودریگز و مک کی^۳ (۲۰۱۰) مطابقت ندارد.

۵. نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها می‌توان استدلال کرد که شناسایی حالت‌های رفتاری، احساسات مثبت و وضعیت حرفه‌ای خود یک موضوع پیچیده روانی و آموزشی برای مدرسان زبان انگلیسی تلقی می‌شود. تشخیص شیوه‌های رفتار «واقعی» و «ابدئال» معلم از نظر جنبه‌های حرفه‌ای و شخصی، موقعیتی برای ارزیابی اجتماعی است که با ترکیب عوامل دیگری مانند

جنسیت و تجربه، باعث افزایش پیچیدگی می‌شود. با توجه به یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداره و توسعه حرفه‌ای معلمان با مشارکت تجربه تدریس می‌توانند مدرسان را به بهبود و افزایش بهزیستی ترغیب کنند. معلمانی که بیشتر از احساسات منفی احساسات مثبت را آشکار می‌کنند، در زندگی و شغل خود شکوفا می‌شوند، بنابراین رضایت بیشتری داشته و احساس موفقیت می‌کنند؛ این امر می‌تواند به آنها کمک کند تا حرفه خود را توسعه داده و در مقابل موقعیت‌های سخت، شرایط خود را بهبود بخشند.

بر اساس یافته‌ها، بهزیستی معلمان به‌طور معناداری با تجربه، جنسیت، خودپنداره و توسعه حرفه‌ای آنها مرتبط است. همچنین آشکار می‌شود که جنسیت و تجربه معلمان واسطه رابطه بین بهزیستی و خودپنداره است. با توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان، یافته‌ها نشان داد که بین این متغیر و خودپنداره و بهزیستی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. اما بین توسعه حرفه‌ای و تجربه معلمان و جنسیت رابطه معناداری وجود ندارد. علاوه بر این، جنسیت و تجربه تدریس رابطه بین بهزیستی و توسعه حرفه‌ای را میانجی‌گری نمی‌کند. همان‌طور که در یافته‌ها نشان داده شده است، خودپنداره معلمان با تجربه تدریس، جنسیت، توسعه حرفه‌ای و بهزیستی آنها رابطه معناداری دارد.

با توجه به مفاهیم آموزشی، این مطالعه بر جایگاه ویژگی‌های خاص و مرتبط متعددی تأکید می‌کند که می‌تواند به وضوح در برنامه‌های تدریس معلمان بیان شود تا معلمان را برای رویارویی با چالش‌هایی که ممکن است در طول شغلشان پیش بیاید، آماده کند و آنها را با قابلیت‌های پویاتر و مثبت‌تر توانمند سازد. خودپنداره و رشد معلم باید به‌عنوان موضوع اصلی ارتقای بهزیستی معلم در نظر گرفته شود. از این رو، از ذی‌نفعان آموزشی انتظار می‌رود که با اجرای دوره‌های آموزشی پرمحتوا، معلمان را از نظر جنبه‌های روان‌شناختی و آموزشی آماده سازند. همچنین با افزایش مثبت‌اندیشی در معلمان می‌توان روش‌های آموزشی گسترده‌ای را اجرا کرد تا سطح بهزیستی معلمان حرفه‌ای و مبتدی را افزایش دهند. این امر به‌نوبه خود، تنش را در بین معلمان کاهش می‌دهد و احساس رضایت، تأیید و تعهد را در بین آنها بهبود می‌بخشد. معلمانی که سطح فکری مثبت بیشتری دارند، مسیر حرفه‌ای را همان‌طور که در برنامه

1. Hasnain

2. Tsui

3. Rodriguez & McKay

development. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 37(3), 169-210.
<https://doi.org/10.22099/jtls.2019.32064.2629>.

Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432-443.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *J. Psychoeduc. Assess*, 33, 744-756.
<https://doi.org/10.1177/0734282915587990>.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

Day, Ch., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/226887085_Teacher_Emotions_Well_Being_and_Effectiveness.

Dee, T. (2006). The Why: How a Teacher's Gender Affects Boys and Girls. *Education Next*, 6(4), 69-75.

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second*

درسی خود ارائه شده است، توصیف می‌کنند و می‌توانند بر اهداف تدریس خود تمرکز کرده و زبان‌آموزان را به‌طور منطقی و ماهرانه راهنمایی کنند. در واقع، بهزیستی به معلمان کمک می‌کند تا انگیزه بیشتری برای استفاده از رویکردهای مقابله‌ای پویا و حفظ کار خود داشته باشند.

تحقیقات آتی می‌تواند با هدف تمرکز بیشتر بر روی انواع دیگر احساسات سازنده انجام گیرند، به‌عنوان مثال، مدارا، همدلی، خودمراقبتی، قردانی، سخاوت، امید و لذت از یک سو و از سوی دیگر، انواع احساسات منفی مانند رنجش و خستگی. به‌طور خلاصه، مطالعات تجربی بیشتری باید انجام شود تا از نقش میانجی متغیرهای مطالعه حاضر (جنسیت و تجربه تدریس) بر بهزیستی معلم اطمینان حاصل شود. همچنین، مطالعات مشابه با تمرکز بر روی زبان‌آموزان نیز قابل اجرا در تحقیقات آتی است. مطالعه حاضر چشم‌اندازهای نوآورانه‌ای را ارائه می‌دهد. در مجموع مشخص شد که عوامل زمینه‌ای همراه با عوامل روان‌شناختی برای بهزیستی معلمان مهم هستند. این امر بر ارزش کاوش این ویژگی‌ها در یک رویکرد فراگیر تأکید می‌کند و سایر محققین را برای انجام این کار ترغیب می‌نماید. نتایج حاصل از تحلیل مدل‌های جامع می‌تواند به درک واضح‌تر تأثیرات، محدودیت‌ها و روابط بین عناصر مختلف بر بهزیستی معلمان کمک کند.

فهرست منابع

طباطبایی یزدی، مونا، مطلب زاده، خلیل، اشرف، حمید، و بقایی، پوریا. (۱۳۹۷). بررسی راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای مستمر: الگویی برای موفقیت مدرسان زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*، ۱(۸)، ۳۱۹-۳۳۵.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2017.240636.386>

فضلعلی، فاطمه. (۱۳۹۹). تأثیر توسعه حرفه‌ای معکوس بر پیشرفت نومعلم‌ان زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*، ۱۰(۲)، ۳۷۶-۳۸۹.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2020.291370.693>

Afshar, H., & Ghasemi, S. (2018). Developing and validating a model for exploring Iranian EFL teachers' perception of professional

- of *Educational Psychology*, 101, 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>.
- Hamlyn, D. W. (1983). *Perception, learning and the self: essays in the philosophy of psychology*. London: Routledge.
- Hasnain N. (2014). Optimism, hope, and happiness as correlates of psychological well-being among young adult assamese males and females. *IOSRJHSS*, 19, 44-52. <https://doi.org/10.9790/0837-19224452>.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being*. London: Routledge Falmer.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Khany, R., & Azimi Amoli, F. (2016). Validating an English language teacher professional development scale in Iranian EFL context. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 5(1), 107-134.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>.
- Lambert, L., Passmore, H., & Holder, M. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Language Learning and Teaching*, 4, 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>.
- Dornyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited: Second language acquisition research series*. New York, NY: Routledge.
- Garret, P., & Young, R. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *Modern Language Journal*, 93(2), 209-226. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 123-150. <https://doi.org/10.22111/ijals.2020.5725>.
- Fazlali, F. (2020). The Effect of Flipped Professional Development on Novice EFL Teachers' Achievement. *Journal of Foreign Language Research*, 10(2), 376-389. <https://doi.org/10.22059/jflr.2020.291370.693>.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal*

- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-393. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.3.2>.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *Eur. J. Psychol. Educ.* 25, 281-300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>.
- Pajares, F., & Schunk, E. (2005). Self-efficacy and self-concept Beliefs: Jointly Contributing to the Quality of Human life. In Marsh, H., Craven, R., Mcinerney (Eds.), *International Advances in Self Research: New Frontiers for Self Research*. Unites State of America: Information Age Publishing, Inc.
- Pekrun, R., Goetz T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>.
- Robson, P. J. (1989). Development of a new self-report questionnaire to measure self-esteem. *Psychological Medicine*, 19, 513-518.
- Psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 311-321. <https://doi.org/10.1037/cap0000033>.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam, nl: John Benjamins Publishing.
- Manjari, S. (2005). *Gender issues in the language arts classroom*. Eric Digest. Bloomington, I.N. Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- Meng, J., & Tajaroensuk, S. (2013). An investigation of tertiary EFL teachers' problems in their in-service professional development. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1356-1364.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Navidinia, H., Zangoeei, A., & Ghazanfari, M. (2015). Uncovering the relationship between EFL teachers' big five personality traits and their self-concept. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 7(2), 177-204. <https://doi.org/10.22111/ijals.2015.2677>.

- psychological environment for Learning, *Education*, 102(1), 96-100.
- Tsui, A. B. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 167-189). New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, M., & Burden, R. (2000). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodriguez, A. G., & McKay, Sh. (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners. Retrieved from www.cal.org/caelanetwork.
- Seligman, M. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 22-41. <https://doi.org/10.1177/109830079900100306>.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York, NY: Free Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>.
- Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in psychology*, 12, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educ. Psychol. Rev.* 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Tabassum, F., Ali, A. M., Bibi, F. (2014). Comparison of professional self-esteem of public and private teachers. *Journal of Humanities and Social Science*, 1(18). <http://www.ijhssnet.com/journals>.
- Tonelson, W. S. (1981). The Importance of teacher self-concept to create a healthy