



Research Article

Teacher Affective Support and Motivation Intensity among EFL Learners: The Mediating Role of Positive and Negative Emotions

Nasser Fallah* : Assistant Professor of TEFL, English Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran
nfallah@uoz.ac.ir

Moslem Fatollahi: Assistant Professor of English Translation, English Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran
m.fatollahi@uoz.ac.ir

Ali Dabbagh: Assistant Professor of TEFL, English Department, Faculty of Humanities and Sport Sciences, Gonbad Kavous University, Gonbad Kavous, Iran
alidabbagh@gonbad.ac.ir

Vahid Gafrooi: M.A. in TEFL, English Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran
Vahid.ghafrooi@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between teacher affective support, foreign language enjoyment, academic boredom, and motivation intensity among undergraduate EFL students in Iran. In addition, the mediating effects of boredom and enjoyment on the relationship between teacher affective support and motivation intensity were assessed. Accordingly, 303 EFL students were selected through convenience sampling and were invited to complete self-report questionnaires. The validity and reliability of the questionnaires were examined. The results of structural equation modeling analysis showed that teacher affective support could predict enjoyment and motivation intensity positively and boredom could predict motivation intensity inversely. In addition, enjoyment positively and significantly predicted motivation intensity. Boredom directly and indirectly affected motivation intensity through the mediation of enjoyment. Another line of the findings showed that both enjoyment and boredom mediate the effect of teacher affective support on motivation intensity. Theoretical and empirical implications are discussed and suggestions for future research are provided.

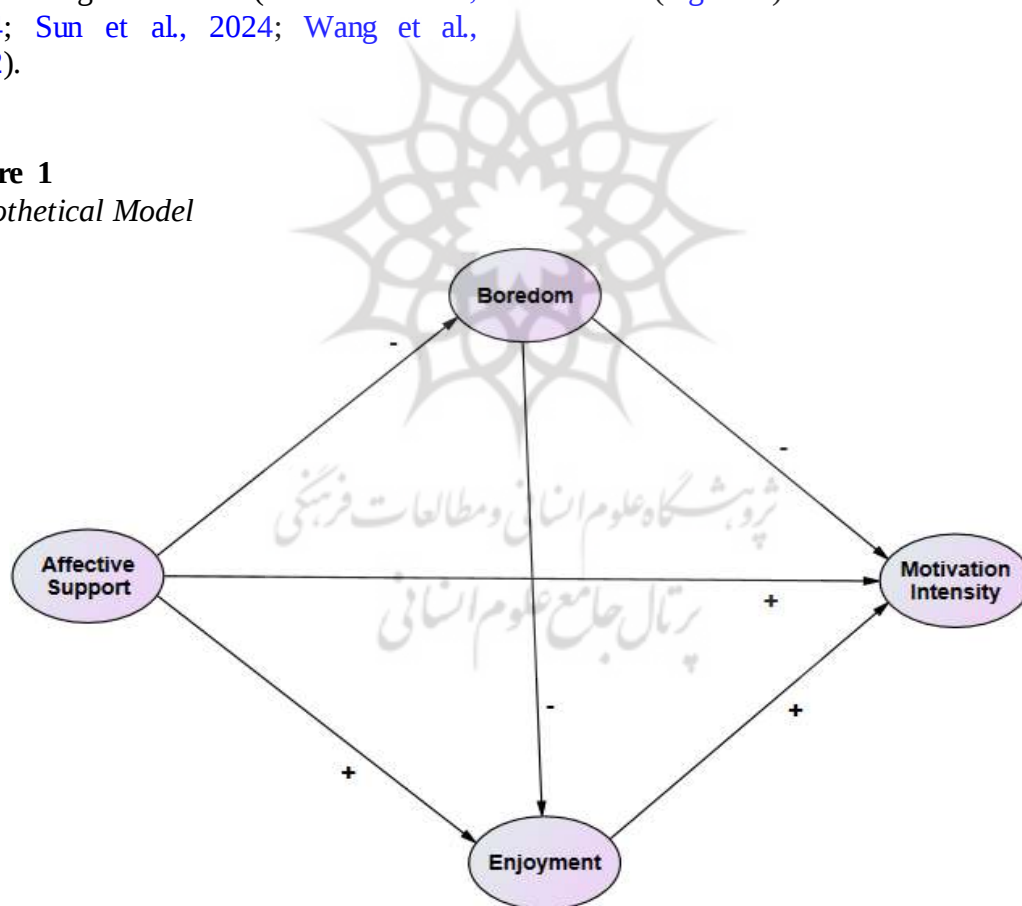
Keywords: teacher affective support; motivation intensity; academic boredom; foreign language enjoyment; EFL learners

Introduction

Motivation intensity in EFL context plays a crucial role in shaping learners' engagement and overall success in acquiring the language. It is conceptualized as the level of effort, persistence, and intrinsic enthusiasm learners bring to their learning activities (Gardner & Lambert, 1972). High motivation intensity is linked to enhanced engagement in class, a tendency to practice outside the classroom, and a proactive way to tackling linguistic challenges. Besides, motivated learners are more probable to establish personal objectives and goals, pursue additional resources, and have resilience while encountering setbacks (Gardner et al., 2004; Sun et al., 2024; Wang et al., 2022).

As such, considering the remarkable contribution of motivation intensity to the fulfilment of language education programs and designating or understanding elements that influence motivation intensity are vital. This will help the teachers to build conducive and positive learning environments that ameliorate learning outcomes. This investigation adds to this line of inquiry by studying the impact of one contextual factor (teacher affective support), one positive emotion (enjoyment), and one negative emotion (boredom) on the EFL learners' motivation intensity. To fulfill the objectives of this investigation, the following model was hypothesized and tested (Figure 1):

Figure 1
Hypothetical Model



Method

A number of 303 Iranian EFL students was recruited via convenience sampling with 79.54 % (n =241) females and 20.46

% (n =62) males. Their mean age was 20.04 years (SD = 2.17).

Prior to the data collection, informed consent was obtained from the

participants. Then, the Persian versions of the questionnaires were distributed in classes. Learners completed the following questionnaires within 25 minutes in classes: Perceived Teacher Affective Support scale (Sakiz, 2012) with 9 items and Cronbach's α reliability estimate of $\alpha = .91$, Dewaele & Li's (2021) Academic Boredom Scale with overall reliability value of $\alpha = .86$, Enjoyment Subscale of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun et al., 2011) with reliability estimate of $\alpha = .83$, and the L2 Motivational Intensity Scale (Yashima, 2002) with reliability estimate of $\alpha = .92$. Reliability and validity of the scales were tested. To answer the research questions, Descriptive statistics, correlation analyses, structural equation modeling, and mediation analyses were run.

Results

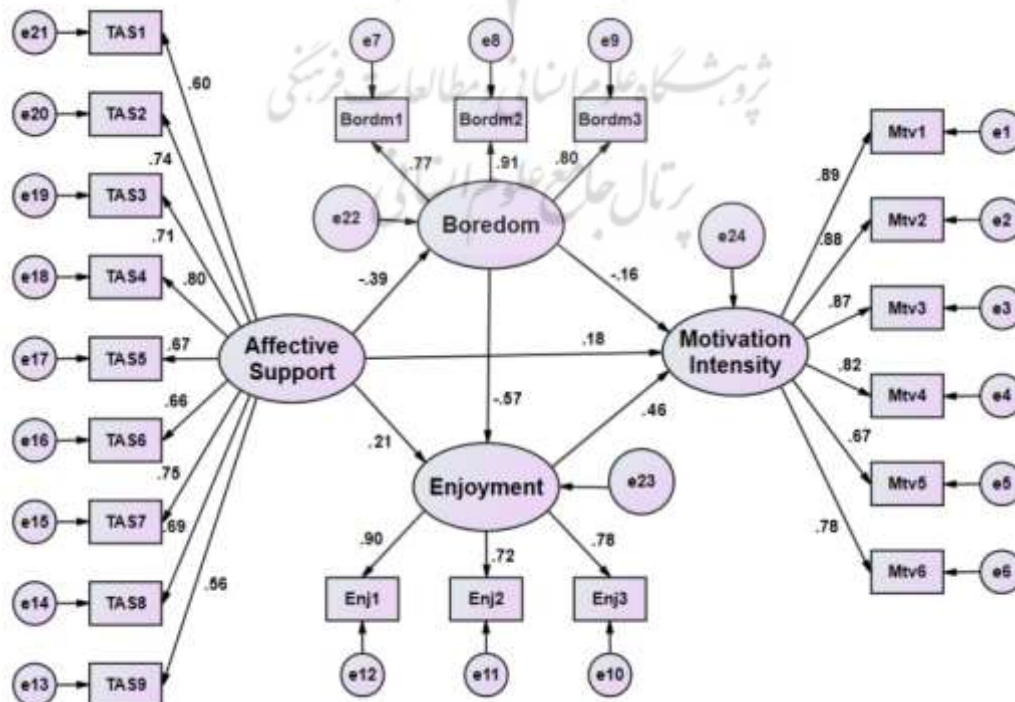
The hypothesized model was evaluated, and the obtained results revealed these

goodness-of-fit statistics for the initial model: NFI = .92, TLI = .94, CFI = .95, RMSEA = .06, and $\chi^2/df = 2.11$, suggesting a satisfactory fit for the baseline model.

In the model, significant pathways were identified from teacher affective support ($\beta = .18, p < .01$), enjoyment ($\beta = .46, p < .01$), and boredom ($\beta = -.16, p < .001$) to motivation intensity. Additionally, teacher affective support could positively predict motivation intensity ($\beta = .21, p < .01$) and inversely boredom ($\beta = -.39, p < .001$). Also, boredom inversely predicted enjoyment ($\beta = -.57, p < .001$) (see Figure 2). In addition, the mediation analyses revealed that both enjoyment (95% CI = .32, .15, $b = .23$, SE = 0.04) and boredom (95% CI = .24, .12, $b = .18$, SE = 0.03) significantly mediated the connection between teacher affective support and motivation intensity.

Figure 2.

The Final Model



Conclusion

This research contributes to a deeper understanding of the motivational and affective factors that influence language learning outcomes. The findings of this research yield practical implications for EFL classes. Considering the significant role of enjoyment as a constructive emotion in the mechanism, teachers should strive to create a positive and enjoyable classroom environment by incorporating real-life topics and content into their class activities and tasks and providing frequent inspiration and praise (Jiang & Dewaele, 2019). Further, to mitigate boredom, instructors should build a relaxed and pleasant atmosphere between themselves and their learners during L2 learning. For instance, employing multimedia resources efficiently and designing unique and interesting classroom task and activities are constructive ways to diminish L2 boredom. Based upon the findings, offering courses boosting the awareness and the development of affective behaviors, particularly in teacher training departments, would be highly advantageous

Though this study was the first exploration into the potential effects of a constellation of variables, including teacher affective support, enjoyment, and boredom, on motivation intensity, it suffers from limitations. First, the study subjects were all among college EFL

learners in Iran. Thus, any generalization of the findings to other settings should be done with caution. Second, the variables were gauged through self-report data, which are exposed to self-presentation biases. Future research can adopt multiple and different sources, measures, and data gathering methods to minimize the effect of subjectivity. Third, to have more in-depth and exhaustive data, future research can embrace evaluations from external sources (e.g., peers and teachers) besides the self-report scales.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This investigation was conducted in line with Declaration of Helsinki. Informed consent was obtained from all participants before their participation in the study.

Authors' contribution: All authors contributed to the preparation of the final manuscript. The first author contributed to the "conceptualization", "data analysis", "drafting" and "editing" of the manuscript. The second author contributed to the "data collection", the "discussion and conclusion", and he reviewed and edited the final version of the manuscript. The third author and the fourth author contributed to the "data collection" and "methodology".

Conflict of interest: The authors had no conflict of interest.

Funding: The study was supported with a research grant (IR-UOZ-GR-1800) from the University of Zabol.

Acknowledgments: The authors would like to thank all individuals who participated in the data collection phase.

مقاله پژوهشی

حمایت عاطفی استاد و شدت انگیزه فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی: نقش میانجی هیجانات

مثبت و منفی

ناصر فلاح : استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل،

ایران

nfallah@uoz.ac.ir

مسلم فتح اللهی: استادیار مترجمی زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل،

ایران

m.fatollahi@uoz.ac.ir

علی دباغ: استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان های خارجی، دانشکده علوم انسانی و علوم ورزشی، دانشگاه گنبد

کاووس، گنبد کاووس، ایران

alidabbagh@gonbad.ac.ir

وحید غفرویی: مربی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران

Vahid.ghafrooi@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط میان حمایت عاطفی استاد، لذت از یادگیری زبان خارجی، خستگی تحصیلی و شدت انگیزه در میان دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام شد. پژوهش از نوع همبستگی بود و برای تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. شرکت‌کنندگان شامل ۳۰۳ دانشجوی کارشناسی بودند که از طریق نمونه‌گیری در دسترس در سه دانشگاه زابل، گنبد کاووس و سیستان و بلوچستان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه حمایت عاطفی استاد ساکیز، پرسشنامه شدت انگیزه، زیرمقیاس لذت یادگیری زبان و پرسشنامه خستگی تحصیلی بود. نتایج نشان داد حمایت عاطفی استاد به طور مثبت لذت و شدت انگیزه را پیش‌بینی می‌کند و با خستگی تحصیلی رابطه معکوس دارد. علاوه بر این، لذت و خستگی تحصیلی نقش میانجی در رابطه میان حمایت عاطفی استاد و شدت انگیزه داشتند. به طور کلی، یافته‌ها نشان داد وقتی استادان رفتارهایی حمایت‌گرانه و همدلانه‌تر دارند، دانشجویان احساس لذت بیشتری از یادگیری زبان انگلیسی تجربه می‌کنند، خستگی کمتری احساس می‌کنند و از شدت انگیزه بیشتری برخوردار می‌شوند؛ در نتیجه، حمایت عاطفی استاد عاملی کلیدی در افزایش انگیزه و کاهش خستگی تحصیلی زبان‌آموزان است و می‌تواند از طریق پرورش هیجانات مثبت، کیفیت یادگیری زبان انگلیسی را بهبود بخشد.

واژه‌های کلیدی: حمایت عاطفی استاد، شدت انگیزه، خستگی تحصیلی، لذت یادگیری زبان خارجی، فراگیران زبان

انگلیسی.

* نویسنده مسئول:



مقدمه

فراگیری زبان دوم به عنوان یک مهارت اساسی در دنیای امروز جایگاهی ویژه دارد. با توجه به جهانی‌شدن و نیاز به ارتباط با فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف، یادگیری زبان دوم به ویژه زبان انگلیسی به یک ضرورت تبدیل شده است. موفقیت در این مسیر فقط به دانش زبانی محدود نمی‌شود، بلکه به درک عوامل روان‌شناختی مؤثر بر یادگیری نیز وابسته است (Gardner et al., 2004). یکی از مهم‌ترین این عوامل انگیزه است که نقشی تعیین‌کننده در پیشرفت زبان‌آموزان دارد. در چارچوب پژوهش‌های انگیزشی، مفهوم شدت انگیزه^۱ یکی از مفاهیم کلیدی در حوزه فراگیری زبان دوم، به ویژه در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی محسوب می‌شود (Sun et al., 2024; Yashima, 2002). شدت انگیزه به عنوان میزان تلاشی تعریف می‌شود که زبان‌آموزان برای دستیابی به اهداف یادگیری زبان خود به کار می‌برند و به عنوان یک معیار مستقیم برای اندازه‌گیری سطح انگیزش زبان‌آموزان عمل می‌کند (Wang et al., Gardner et al., 2004; 2022). شدت انگیزه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، نقشی اساسی در شکل‌دهی به مشارکت زبان‌آموزان و موفقیت کلی آنها در فراگیری زبان دارد.

شدت انگیزه نشان‌دهنده میزان پشتکار و اشتیاق درونی زبان‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری است (Gardner & Lambert, 1972). شدت انگیزه زیاد با تمایل به تمرین خارج

از محیط آموزشی و رویکرد فعالانه برای غلبه بر چالش‌های زبانی همراه است. علاوه بر این، زبان‌آموزان با انگیزه زیاد معمولاً اهداف شخصی برای خود تعیین می‌کنند، به دنبال منابع آموزشی بیشتر هستند و در برابر شکست‌ها از خود تاب‌آوری نشان می‌دهند (Sun et al., 2024; Wang et al., 2022). بنابراین، با توجه به نقش جالب توجه شدت انگیزه در موفقیت برنامه‌های آموزش زبان، شناسایی و درک عواملی که بر شدت انگیزه تأثیر می‌گذارند، اهمیت بسیاری دارد. این امر به استادان کمک می‌کند تا محیط‌های یادگیری مناسبی ایجاد کنند که نتایج زبان‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

در همین راستا، مدل اجتماعی-آموزشی^۲ گاردنر به عنوان یکی از چارچوب‌های نظری مهم در تبیین انگیزش زبان دوم مطرح می‌شود (Gardner, 1985). این مدل انگیزه یادگیری را متشکل از سه مؤلفه می‌داند: شدت انگیزه (تلاش)، میل به یادگیری زبان و نگرش نسبت به یادگیری زبان. این مدل بر تعامل عوامل شناختی و اجتماعی-عاطفی در شکل‌دهی به شدت انگیزه زبان‌آموزان تأکید دارد. به عبارت دیگر، بر اساس این مدل، شدت انگیزه ثابت نیست و تحت تأثیر عوامل مختلف تغییر می‌کند. برای مثال، این عامل می‌تواند تحت تأثیر عوامل فردی مختلفی مانند استمرار در تلاش، ثبات علاقه، مدت زمان روزانه یادگیری انگلیسی، انگیزه زبان دوم و سطح یادگیری زبان انگلیسی قرار گیرد (Sun et al., 2022; Wang et al., 2022). همچنین، عوامل

² Socio-Educational Model¹ Motivation Intensity

دانشجویان را شکل می‌دهد، بلکه انگیزه، مشارکت و رضایت آنها را در کلاس افزایش می‌دهد (Sakiz, Wu et al., 2023; et al., 2012). ادراک زبان‌آموزان از حمایت عاطفی استاد باعث ارزیابی‌هایی با پیامدهای عاطفی می‌شود؛ به گونه‌ای که سطح لذت آنها را افزایش می‌دهد (Linnenbrink-Garcia et al., 2011).

در ارتباط با پژوهش حاضر، مطالعات نشان داده‌اند استادان نقشی مهم در انگیزه زبان‌آموزان ایفا می‌کنند. برای مثال، فنگ و پاپی دریافتند حمایت استاد تأثیری جالب توجه بر انگیزه دانشجویان چینی در یادگیری زبان انگلیسی دارد (Feng & Papi, 2020). به همین ترتیب، صدوقی و حجازی رابطه‌ای معنادار میان حمایت استاد، انگیزه دانشجویان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و عملکرد آنان نشان دادند (Sadoughi & Hejazi, 2021). کلمنت و همکاران و لمب نیز همبستگی مثبت میان حمایت استادان و عملکرد دانشجویان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را نشان دادند (Lamb, 2017; Clement et al., 1994). با این حال، پژوهش‌هایی اندک در زمینه ارتباط میان حمایت عاطفی استاد و شدت انگیزه در رابطه با یادگیری زبان انگلیسی وجود دارند.

در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، حمایت عاطفی استاد به دلیل پیچیدگی‌ها و اضطراب ذاتی یادگیری زبان جدید، از اهمیت بیشتری برخوردار است. فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی معمولاً با چالش‌هایی همچون موانع زبانی، تفاوت‌های فرهنگی و ترس از اشتباه‌کردن مواجه می‌شوند که

خانوادگی مانند درآمد ماهیانه خانوار و نگرش والدین می‌توانند بر شدت انگیزه تأثیر مثبت بگذارند (Wang et al., 2022). افزون بر این، شواهد اخیر نشان داده‌اند کیفیت روابط آموزشی و تجربیات هیجانی زبان‌آموزان نیز می‌تواند به طری چشمگیر شدت انگیزه را شکل دهد (Derakhshan; Fredrickson, 2001; Kruk & Fathi, 2023; Zawodniak, 2017; Pekrun, 2006).

یکی از این متغیرها که در مطالعه انگیزه نیاز به بررسی دارد، حمایت عاطفی استاد^۱ است. رفتارهای ارتباطی مثبت استادان ممکن است به مرور زمان به رفتارهای ارتباطی مثبت در دانشجویان منجر شوند (Goodboy et al., 2009). به گفته فرایمیر، ارتباط مؤثری که مدرسان با زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند، تأثیری بسیار مهم و معنادار بر انگیزه فراگیران دارد (Frymier, 1993). این متغیر نقشی اساسی در تقویت رفتارهای کلاسی زبان‌آموزان و بهبود نتایج یادگیری ایفا می‌کند (Sakiz et al., 2012; Karimi & Fallah, 2021). حمایت عاطفی اساتید رابطه میان استادان و زبان‌آموزان را تقویت و محیط یادگیری امنی ایجاد می‌کند (Fallah, 2014; Sakiz et al., 2012). چنین محیط حمایتی، به نوبه خود، نتایج مثبت مانند انگیزه درونی و تمایل زبان‌آموزان به پذیرش چالش‌ها و دنبال کردن اهدافشان را به همراه خواهد داشت (Ryan & Deci, 2000). حمایت عاطفی استاد به معنای حمایت عاطفی و روان‌شناختی است که استادان به دانشجویان خود ارائه می‌دهند (Sakiz, 2012). این عامل به عنوان متغیری مهم مطرح است که نه فقط تجربه‌های هیجانی

¹ Teacher Affective Support

(2006) چارچوبی جامع برای درک این هیجانات در زمینه‌های آموزشی ارائه می‌دهد. این نظریه به طور ویژه منابع و اثرات هیجانات مرتبط با پیشرفت در یادگیری را بررسی می‌کند (Dewaele & Li, 2021). طبق این نظریه، هیجانات در سه بُعد دسته‌بندی می‌شوند: ارزش (مثبت یا منفی)، تمرکز (فعالیت یا نتیجه) و فعال‌سازی (کیفیت‌های غیرفعال‌کننده یا فعال‌کننده) (Pekrun, 2006). بر این اساس، لذت به عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده و خستگی تحصیلی به عنوان یک احساس منفی و غیرفعال‌کننده شناخته می‌شوند. هر دو هیجان از تجربیات زبان‌آموزان با فعالیت‌های خاص ناشی می‌شوند و می‌توانند به طرزی جالب توجه انگیزه، شناخت و مشارکت را تحت تأثیر قرار دهند و در نهایت بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند (Pekrun & Stephens, 2010).

لذت که معمولاً به عنوان یک هیجان مثبت مرتبط با پیشرفت شناخته می‌شود، تجربه یادگیری زبان را به طرزی جالب توجه غنی می‌کند. این هیجان با حس رضایت و مشارکت تعریف می‌شود و زمانی رخ می‌دهد که زبان‌آموزان تعادلی میان چالش‌های یک فعالیت آموزشی و توانایی خود برای غلبه بر آن چالش‌ها احساس کنند (Dewaele & MacIntyre, 2014). پژوهشگران اثبات کرده‌اند لذت باعث کاوش، خلاقیت و ایجاد ارتباط عمیق‌تر با محتوای یادگیری می‌شود (Dewaele & MacIntyre, 2014). مطالعات تجربی نشان داده‌اند سطوح بالاتر لذت به افزایش مشارکت در کلاس، انگیزه بیشتر برای یادگیری زبان و تمایل بیشتر به ارتباط با زبان هدف منجر

می‌تواند انگیزه و اعتمادبه‌نفس آنها را کاهش دهد (Fallah, 2017). در چنین شرایطی، حمایت عاطفی استاد به ایجاد محیطی امن برای آزمایش و پذیرش خطر کمک می‌کند، اضطراب را کاهش می‌دهد و مشارکت دانشجویان را تقویت می‌کند (Karimi & Fallah, 2021; Wu et al., 2023). برخلاف بسیاری از زمینه‌های آموزشی دیگر، موفقیت در یادگیری زبان به‌شدت به ارتباطات بین‌فردی و پیوندهای عاطفی وابسته است (Dewaele & Li, 2020; MacIntyre & Ayers-Glassey, 2020). حمایت عاطفی استاد به عنوان عامل کلیدی در آموزش مؤثر زبان خارجی ایفای نقش می‌کند. با این حال، با وجود تأثیرات مثبت حمایت عاطفی استاد بر نتایج یادگیری دانشجویان، این متغیر در زمینه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی، به ویژه در مطالعه انگیزه و هیجانات، به‌ندرت بررسی شده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند بر انگیزه تأثیرگذار باشد، هیجانات^۱ زبان‌آموز است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند هیجانات تأثیری جالب توجه بر فرایند یادگیری زبان و موفقیت کلی در فراگیری زبان دارند (فلاح و همکاران، ۱۴۰۴؛ Derakhshan & Fathi, 2023). گستره هیجانات مرتبط با آموزش زبان از اضطراب فراتر رفته و شامل احساساتی مانند هیجان، لذت، امید، خستگی تحصیلی و حس غرور شده است (سودخواه محمدی و شایسته، ۱۴۰۲؛ Fallah et al., 2025; Wang & Wang, 2019; MacIntyre et al., 2019). نظریه کنترل-ارزش (CVT)^۲ پکران

¹ Emotions

² The Control-Value Theory

می‌شوند (Fallah Namaziandost et al., 2024) ;
(et al., 2025).

عوامل پیش‌بینی‌کننده لذت بسیار متنوع هستند و شامل عوامل فردی و زمینه‌ای می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند ویژگی‌های فردی مانند سن، جنسیت و سطح مهارت زبانی باعث تفاوت‌هایی در سطوح لذت زبان‌آموزان می‌شوند (Kim, 2023; Dewaele & MacIntyre, 2014). علاوه بر این، عواملی همچون اشتیاق استاد، حمایت همسالان و محیط کلی کلاس نقشی مهم در افزایش لذت ایفا می‌کنند. برای مثال، دوائل و لی دریافتند اشتیاق استاد به طور مثبت با لذت و مشارکت دانشجویان مرتبط است و خستگی تحصیلی را کاهش می‌دهد (میکاییلی منیع و همکاران، ۱۴۰۳؛ Dewaele & Li, 2021). به همین ترتیب، عواملی مانند صمیمیت و حس شوخ‌طبعی استاد به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های افزایش لذت زبان‌آموزان شناسایی شده‌اند (Jiang & Dewaele, 2019). این یافته‌ها اهمیت فضای حمایتی کلاس را در تقویت هیجانات مثبت نشان می‌دهد که نتایج یادگیری را بهبود می‌بخشند.

در مقابل، خستگی تحصیلی^۱ به عنوان یک هیجان منفی مرتبط با پیشرفت، با بی‌توجهی، عدم مشارکت و کاهش انگیزه ارتباط دارد (Dewaele & MacIntyre, 2016; Fallah et al., 2025). خستگی تحصیلی عمدتاً با تجربیات منفی مانند ناامیدی، بی‌علاقگی و کمبود انگیزه همراه است که ممکن است لذت یادگیری را از بین ببرند (Li et al., 2024). خستگی تحصیلی به عنوان یک هیجان

منفی مرتبط با پیشرفت شناخته می‌شود که تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی و تجربه یادگیری کلی دانشجویان دارد. این هیجان زمانی ایجاد می‌شود که زبان‌آموزان احساس عدم مشارکت، علاقه یا چالش در فعالیت‌های آموزشی خود داشته باشند که به احساس نارضایتی و کاهش انگیزه منجر می‌شود (Pekrun, 2006; Kruk & Zawodniak, 2018). برخلاف لذت که باعث مشارکت و تلاش می‌شود، خستگی تحصیلی ممکن است به عدم مشارکت شناختی و عاطفی منجر شود و توانایی زبان‌آموزان را در دستیابی به اهداف آموزشی‌شان مختل کند (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷؛ Pekrun et al., 2011). خستگی تحصیلی به طور غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری لذت بر نتایج یادگیری زبان‌آموزان ایرانی در مؤسسه‌های خصوصی زبان تأثیر می‌گذارد (Fathi et al., 2023). بوتس و همکاران نیز با فراتحلیل^۲ روابط میان چهار متغیر اضطراب یادگیری زبان خارجی^۳، تمایل به صحبت کردن^۴، پیشرفت تحصیلی^۵ و پیشرفت خودگزارشی^۶، نشان دادند رابطه‌ای منفی و نسبی میان لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب یادگیری زبان خارجی وجود دارد. در مقابل، رابطه‌ای مثبت و نسبی میان لذت یادگیری زبان خارجی و تمایل به صحبت کردن، لذت یادگیری زبان خارجی و پیشرفت تحصیلی و لذت یادگیری زبان خارجی و پیشرفت خودگزارشی برقرار است (Botes et al., 2022).

² Meta-Analysis

³ Foreign Language Anxiety

⁴ Willingness to Communicate

⁵ Academic Achievement

⁶ Self-perceived Achievement

¹ Academic Boredom

مطالعات متعدد علل خستگی تحصیلی در زمینه‌های آموزشی را بررسی کرده‌اند. کروک و زاودنیاک چندین عامل کلیدی را شناسایی کرده‌اند که در بروز خستگی تحصیلی نقش دارند، از جمله تکراری‌بودن وظایف، بی‌ارتباط به نظر رسیدن تکالیف و فعالیت‌هایی که بیش از حد ساده یا بیش از حد دشوار هستند (Kruk & Zawodniak, 2018). علاوه بر این، لی یادآور شده است دانشجویان معمولاً در محیط‌هایی که بین دشواری وظایف و توانایی‌های خود ناهماهنگی احساس می‌کنند یا روش‌های آموزشی را الهام‌بخش نمی‌دانند، دچار خستگی تحصیلی می‌شوند. به ویژه در یادگیری زبان دوم، اگر استادان نتوانند درس‌های تعاملی و محرک ارائه دهند، دانشجویان ممکن است از فرایند یادگیری فاصله بگیرند (Li et al., 2021). این عدم مشارکت ممکن است به کاهش انگیزه و عملکرد ضعیف‌تر تحصیلی منجر شود؛ به طوری که دانشجویان دچار خستگی تحصیلی معمولاً حداقل تلاش و خودتنظیمی را نشان می‌دهند (Schwartz et al., 2020).

با این حال، اگرچه این عوامل می‌توانند تأثیراتی جالب توجه بر عملکرد و رفاه زبان‌آموزان داشته باشند، مرور پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد این متغیرها به طور هم‌زمان در ارتباط با شدت انگیزه یادگیری زبان خارجی بررسی نشده‌اند. علاوه بر این، با وجود حجم رو به رشد پژوهش‌ها درباره حمایت استاد در زمینه آموزش، شواهد موجود در توضیح چگونگی و میزان تأثیر حمایت عاطفی استاد بر نتایج یادگیری محدود است. به ویژه در بافت ایرانی آموزش زبان انگلیسی که عوامل فرهنگی، هیجانی و ارتباطی نقشی

پررنگ در تجربه یادگیری ایفا می‌کنند، بررسی سازوکارهای درونی اثر حمایت عاطفی استاد بر هیجانات و انگیزه یادگیرندگان هنوز تا حدی زیاد مغفول مانده است. بررسی بیشتر ارتباط میان حمایت عاطفی استاد و رفتارهای زبان‌آموزان می‌تواند به روشن‌تر شدن هیجانات تأثیرگذار بر مشارکت و موفقیت زبان‌آموزان کمک کند. این پژوهش با تمرکز بر نقش دو هیجان متضاد - لذت به عنوان هیجان مثبت و خستگی تحصیلی به عنوان هیجان منفی - گامی نو در تبیین چگونگی تأثیر روابط عاطفی آموزشی بر انگیزش یادگیرندگان زبان انگلیسی برمی‌دارد. این درک می‌تواند به بهبود شیوه‌های تدریس، تقویت راهبردهای آموزشی و در نهایت، ارتقای یادگیری زبان از طریق ایجاد محیط‌های کلاسی حمایتی منجر شود که لذت را افزایش و خستگی تحصیلی را کاهش می‌دهند.

بنابراین، پژوهش حاضر از دو جنبه دارای اهمیت نظری و کاربردی است. از جنبه نظری، این مطالعه با ادغام چارچوب نظری کنترل-ارزش پکران با مفهوم حمایت عاطفی استاد، مدلی تلفیقی و نو برای توضیح سازوکارهای انگیزشی در یادگیری زبان ارائه می‌دهد (Pekrun, 2006). از جنبه تجربی، این پژوهش نخستین تلاش نظام‌مند در بافت ایرانی است که به طور هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم حمایت عاطفی استاد بر شدت انگیزه را از طریق میانجی‌گری هیجانات مثبت و منفی بررسی می‌کند. در نتیجه، یافته‌های این مطالعه می‌تواند تصویری جامع‌تر از پویایی‌های هیجانی در آموزش زبان ارائه دهد و به طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر حمایت عاطفی و هیجانی برای

ارتقای انگیزه و کاهش فرسودگی تحصیلی در کلاس‌های زبان کمک کند.

در همین راستا، به منظور پرکردن خلأهای شناسایی شده در پیشینه پژوهش، این مطالعه درصدد است تا ارتباط میان حمایت عاطفی استاد، شدت انگیزه، هیجان مثبت لذت و هیجان منفی خستگی در میان زبان‌آموزان انگلیسی را بررسی کند. در این راستا، با اتکا به شواهد نظری و تجربی موجود، یک مدل ساختاری فرضی تدوین شده است. این مدل شامل چهار متغیر پنهان (حمایت عاطفی استاد، لذت یادگیری، خستگی تحصیلی و شدت انگیزه) است. در این مدل، فرض بر این

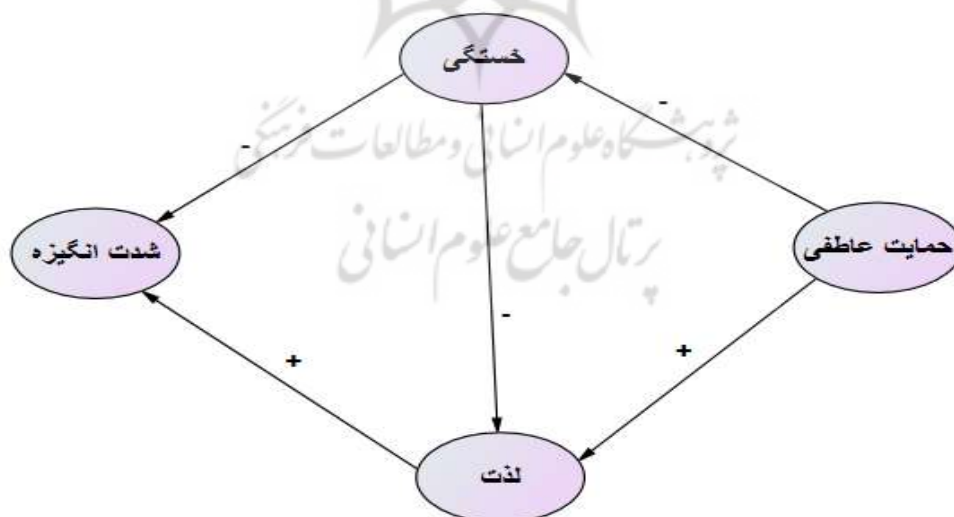
است که حمایت عاطفی استاد با افزایش شدت انگیزه و لذت و کاهش خستگی تحصیلی مرتبط باشد. همچنین، فرض شده است لذت و خستگی تحصیلی به ترتیب می‌توانند به طور مثبت و منفی شدت انگیزه را پیش‌بینی کنند. یک رابطه معکوس نیز بین خستگی تحصیلی و لذت پیش‌بینی می‌شود. علاوه بر این، انتظار می‌رود لذت رابطه بین خستگی تحصیلی و شدت انگیزه را میانجی‌گری کند. در نهایت، پیش‌بینی می‌شود لذت و خستگی تحصیلی پیوند میان حمایت عاطفی استاد و شدت انگیزه را میانجی‌گری کنند. مسیرهای فرضی میان عوامل بیان شده در **شکل ۱** ارائه شده‌اند.

شکل ۱

مدل فرضی پژوهش

Figure 1

Hypothetical Model



روش

جامعه آماری و نمونه: شرکت‌کنندگان این مطالعه از میان دانشجویان کارشناسی رشته زبان انگلیسی در

سه دانشگاه زابل، گنبد کاووس و سیستان و بلوچستان و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها به

پرسشنامه کمینه نمره ۹ و بیشینه نمره ۵۴ است. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر $\alpha=0/91$ بود.

پرسشنامه شدت انگیزه^۳ برای سنجش میزان شدت انگیزه، از یک پرسشنامه شش‌آیتمی برگرفته از یاشیما استفاده شد. این پرسشنامه میزان تلاش، پشتکار و تعهد زبان‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی و استمرار آن در طول زمان را ارزیابی می‌کند (Yashima, 2002). نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه عبارت است از: «من واقعاً سعی می‌کنم زبان انگلیسی را یاد بگیرم». گویه‌های پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۶) نمره‌گذاری شدند. در این پرسشنامه کمینه نمره ۶ و بیشینه نمره ۳۶ است. میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $\alpha=0/92$ برآورد شد.

پرسشنامه لذت یادگیری زبان^۴ لذت تحصیلی زبان‌آموزان از طریق نسخه‌ای تطبیق‌یافته از زیرمقیاس لذت در پرسشنامه هیجانات تحصیلی (Pekrun et al., 2011) اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه میزان تجربه لذت و احساسات مثبت زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان انگلیسی را ارزیابی می‌کند. یکی از سه گویه‌های این پرسشنامه عبارت است از: «من از یادگیری زبان انگلیسی لذت می‌برم». گویه‌های پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۶) نمره‌گذاری شدند. در این

صورت حضوری در کلاس‌های درس انجام شد. نمونه این مطالعه شامل ۳۰۳ نفر بود که ۷۹/۵۴ درصد (۲۴۱ نفر) از آنها زن و ۲۰/۴۶ درصد (۶۲ نفر) مرد بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۰/۰۴ سال (انحراف معیار = ۲/۱۷) بود. دانشجویان همگی فارسی‌زبان بودند و تجربه زندگی یا تحصیل در کشورهای انگلیسی‌زبان را نداشتند.

بزارهای سنجش: داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی اقتباسی^۱ جمع‌آوری شدند. اگرچه پرسشنامه‌های اصلی به زبان انگلیسی بودند، برای افزایش نرخ پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان، نسخه‌های ترجمه‌شده پرسشنامه‌ها در این مطالعه به کار گرفته شدند. همچنین، پایایی درونی و تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه‌ها ارزیابی شد.

حمایت عاطفی استاد^۲: برای اندازه‌گیری حمایت عاطفی استاد، از پرسشنامه ساکیز استفاده شد. این پرسشنامه شامل نه گویه است و ادراکات زبان‌آموزان از رفتارهای عاطفی و احساسی استادشان را اندازه‌گیری می‌کند (Sakiz, 2012)؛ رفتارهایی مانند رفتار عادلانه، توجه، داشتن انتظارات زیاد، تشویق، ارزش قائل‌شدن، احترام، گوش‌دادن و علاقه‌مندی به زبان‌آموزان و نگرانی درباره آنها. نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه عبارت است از: «استاد زبان انگلیسی من، در زمان‌هایی که در کلاس عملکرد خوبی ندارم، مرا تشویق می‌کند». گویه‌های پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۶) نمره‌گذاری شدند. در این

³ Motivation Intensity Questionnaire

⁴ Foreign Language Enjoyment Questionnaire

¹ Adaptive Self-Report Questionnaires

² Teacher Affective Support

پرت و معیارهای همگنی واریانس-کوواریانس، بررسی شدند. علاوه بر این، از تحلیل عاملی تأییدی (CFA)^۲ برای بررسی اعتبار مدل‌های اندازه‌گیری یا به عبارتی روایی پرسشنامه‌ها استفاده شد. شاخص‌های برازش، از جمله مجذور کای تقسیم بر درجات آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لیس (TLI)، شاخص تناسب مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش هنجاری (NFI) و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای ارزیابی نیکویی برازش مدل استفاده شدند. برای داشتن یک مدل مناسب، RMSEA باید کمتر از ۰/۰۸ و χ^2/df باید کمتر از ۳ باشد و هر یک از CFI و TLI باید مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ داشته باشند (به Tseng & Schmitt, 2008 مراجعه کنید). سپس، برای دستیابی به اهداف اولیه تعیین‌شده، مدل‌سازی معادلات ساختاری با تخمین بیشترین احتمال با استفاده از AMOS 24 اجرا شد. در نهایت، به منظور محاسبه تأثیر میانجی خستگی بر ارتباط بین وضوح در تدریس و مشارکت، از پراسس ماکرو^۳ استفاده شد (Hayes, 2013). این ابزار محاسباتی فاصله بوت استرپ^۴ را برای تأثیرات غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بینی‌کننده بر روی متغیرهای ملاک از طریق واسطه(ها) ارائه می‌دهد.

یافته‌ها

با توجه به جدول ۱، مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۲- تا ۲+ قرار دارند که به معنای تأیید نرمال بودن توزیع داده‌هاست. این

پرسشنامه کمینه نمره ۳ و بیشینه نمره ۱۸ است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه $\alpha=0/83$ بود. پرسشنامه خستگی تحصیلی^۱: ادراک زبان‌آموزان از خستگی تحصیلی از طریق پرسشنامه سه‌گویه‌ای دوائل و لی اندازه‌گیری شد (Dewaele & Li, 2021). این پرسشنامه نسخه‌ای بازسازی‌شده از مؤلفه خستگی تحصیلی در پرسشنامه هیجانات تحصیلی (Pekrun et al., 2011) است. این پرسشنامه میزان ادراک زبان‌آموزان از احساس خستگی، بی‌علاقگی و کاهش انرژی در فعالیتهای مربوط به یادگیری زبان انگلیسی را می‌سنجد. یکی از سه گویه‌های این پرسشنامه عبارت است از: «من در کلاس زبان انگلیسی خسته می‌شوم». گویه‌های پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۶) نمره‌گذاری شدند. در این پرسشنامه کمینه نمره ۳ و بیشینه نمره ۱۸ است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه $\alpha=0/86$ بود.

روش اجرا و تحلیل: پیش از جمع‌آوری داده‌ها، مجوزهای لازم از مدیر گروه زبان انگلیسی و استادان زبان دریافت شد. پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد پاسخ‌های آنها کاملاً ناشناس خواهد بود و داده‌های جمع‌آوری‌شده محرمانه باقی خواهند ماند. سپس، نسخه‌های فارسی پرسشنامه‌ها در کلاس‌ها توزیع شدند. شرکت‌کنندگان پرس‌نامه‌ها را طی ۲۵ دقیقه در کلاس تکمیل کردند.

قبل از انجام تحلیل‌های اصلی، داده‌ها از نظر نرمال بودن، خطی بودن، چندخطی بودن، نقاط

² Confirmatory Factor Analysis

³ PROCESS Macro

⁴ Bootstrap

¹ Academic Boredom Questionnaire

ویژگی به طرزی قابل ملاحظه شرایطی مناسب را برای انجام تحلیل‌هایی پیچیده‌تر همچون مدل‌سازی معادلات ساختاری فراهم می‌آورد. در ابتدا، پیش‌فرض‌های مربوط به مدل‌سازی معادلات ساختاری به طور دقیق ارزیابی شدند تا از انطباق با الزامات آماری و صحت نتایج اطمینان حاصل شود. در این فرایند، نرمال‌بودن توزیع داده‌ها، وجود یا عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای مستقل و همچنین، کفایت حجم نمونه برای تحلیل‌های ساختاری به دقت بررسی شد.

به منظور سنجش نرمال‌بودن توزیع متغیرها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد که نتایج آن حاکی از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها بود. این مهم پیش‌شرطی ضروری برای بهره‌گیری از روش‌های پارامتریک و مدل‌سازی چندمتغیره بر اساس محاسبات ساختاری محسوب می‌شود. همچنین، با محاسبه شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس، هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای مستقل بررسی شد تا از نبود هم‌زمینه قوی بین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اطمینان حاصل شود. کفایت حجم نمونه نیز با استفاده از شاخص و آزمون بارتلت ارزیابی شد که نتایج به‌دست‌آمده حاکی از کافی‌بودن حجم نمونه برای انجام تحلیل‌های پیشرفته بود. رعایت این پیش‌فرض‌ها اطمینان می‌دهد تحلیل‌های آماری بر اساس داده‌های معتبر و توزیع استاندارد انجام شوند و نتایج به‌دست‌آمده از دقت و قابلیت تعمیم مناسبی برخوردار باشند ($p > 0.05$).

مدل‌سازی معادلات ساختاری بر اساس ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش استوار است و میزان همبستگی این متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد تمامی متغیرها دارای روابط معنادار با یکدیگر هستند که مجدداً بر مناسب‌بودن داده‌ها برای انجام تحلیل‌های مدل‌سازی تأکید می‌کند. به منظور اطمینان از رعایت مفروضات لازم پیش از انجام مدل‌سازی، آزمون دوربین-واتسون^۲ نیز به منظور بررسی استقلال خطاها انجام شد که مقدار به‌دست‌آمده برابر $1/88$ بود که در محدوده استاندارد $1/5$ تا $2/5$ جای می‌گیرد. این نتیجه بیانگر عدم وجود خودهمبستگی در باقی‌مانده‌ها و معتبربودن مدل برای تحلیل‌های آماری پیشرفته است. همچنین، برای بررسی احتمال هم‌خطی بین متغیرهای مستقل، شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس محاسبه شدند که مقادیر نزدیک به ۱ و کمتر از ۲ این شاخص‌ها تأییدی بر عدم وجود هم‌خطی چندگانه است.

علاوه بر این، از شاخص کفایت حجم نمونه برای سنجش تناسب داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد و مقدار آن برابر $0/93$ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب‌بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. همچنین، آزمون بارتلت معنادار بود ($df=61$) و ($p < 0/01$) که مؤید ساختاری قابل تفسیر برای ماتریس همبستگی متغیرها و برآورده‌شدن پیش‌فرض‌های ضروری برای انجام تحلیل‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری است (Bollen, 1989).

² Durbin-Watson

¹ Kolmogorov-Smirnov

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

Table 1
Descriptive Values

متغیرها	α	Mean-SD	Skewness-Kurtosis	p-value (Kolmogorov-Smirnov)	p-value (Levene)
انگیزه	۰/۹۲	۲۶/۴۶ - ۷/۰۴	-۰/۷۷ - ۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۲۱
حمایت	۰/۹۱	۲۹/۹۲ - ۸/۱۳	-۰/۲۹ - ۰/۶	۰/۰۹	۰/۱۶
لذت	۰/۸۳	۱۱/۰۳ - ۲/۷۸	-۰/۷ - ۰/۴۲	۰/۱	۰/۱۸
خستگی	۰/۸۶	۴/۴۷ - ۸/۹۵	۰/۱۷ - ۰/۶۱	۰/۱۳	۰/۲۴

جدول ۲

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2
Correlation Values

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- انگیزه	-			
۲- حمایت	۰/۳۴***	-		
۳- لذت	۰/۶۳***	۰/۳۳***	-	
۴- خستگی	-۰/۵۵***	-۰/۳۶***	-۰/۶۴***	-

جدول ۳

مدل‌های اندازه‌گیری برای متغیرهای پنهان پژوهش

Table 3
Measurement Models for Latent Variables

متغیر	نسبت کای دو به درجه آزادی (χ^2/df)	CFI	GFI	TLI	RMSEA
انگیزش	۱/۵۳	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۰۶
حمایت	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۵
لذت	۲/۷۹	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۰۶
خستگی تحصیلی	۲/۵۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۶

نتایج نشان داد مدل مفهومی پیشنهادی از برازشی مناسب با داده‌ها برخوردار است (شاخص‌های برازش در جدول ۳ گزارش شده‌اند). همچنین،

همچنین، به منظور بررسی روایی عاملی ابزارهای سنجش، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد.

تمامی گویه‌ها بار عاملی معنادار و قابل قبول بر سازه‌های مربوط داشتند. به طور مشخص، کلیه بارهای عاملی استاندارد بیش از حد پذیرش $0/40$ بودند که نشان‌دهنده سهم معنادار هر گویه در تبیین سازه مربوط است (شکل ۲). این یافته‌ها به طور کلی روایی سازه‌ای مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌کند.

شدت انگیزه را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، حمایت عاطفی استاد پیش‌بینی‌کننده مثبت جالب - توجهی برای انگیزه ($\beta=0/21, p<0/01$) و پیش‌بینی‌کننده منفی جالب توجهی برای خستگی تحصیلی ($\beta=-0/39, p<0/01$) به حساب می‌آید. احساس خستگی هم به صورت معکوس احساس لذت را پیش‌بینی کرد ($\beta=-0/57, p<0/01$).

نتایج تجزیه و تحلیل معادلات ساختاری (SEM):^۱ مدل فرضی اولیه آزمایش شد و مقادیر به دست آمده از برازش رضایت‌بخش بود؛ با $TLI=0/94$ ، $CFI=0/95$ ، $NFI=0/92$ ، $RMSEA=0/06$ و $2/11$ χ^2/df که نشان‌دهنده برازش قابل قبول برای مدل اولیه است (جدول ۴).

نتایج نشان داد حمایت عاطفی استاد ($\beta=0/18, p<0/01$)، لذت ($\beta=0/46, p<0/01$) و خستگی ($\beta=-0/16, p<0/01$) به طرزی معنادار می‌توانند به طرزی جالب توجه میانجی ارتباط بین حمایت عاطفی استاد و انگیزه باشند؛ زیرا در فاصله اطمینان صفر وجود ندارد (جدول ۵) و همچنین، احساس لذت ($b=0/41, SE=0/04, CI=-0/33, 0/73$) به طرزی معنادار میانجی ارتباط بین احساس خستگی تحصیلی و شدت انگیزه است.

جدول ۴

شاخص‌های برازش مدل پژوهش

Table 4
Goodness of Fit Values

RMSEA	NFI	CFI	TLI	χ^2/df	
$0/08 <$	$0/9 >$	$0/9 >$	$0/9 >$	$3 <$	مقادیر آستانه توصیه شده
$0/06$	$0/92$	$0/95$	$0/94$	$2/11$	مدل تست شده

¹ Structural Equation Modeling

جدول ۵

مقادیر تحلیل میانجی در مسیرهای غیرمستقیم

Table 5

Estimates of Mediation Analysis

BootULCI	BootLLCI	BootSE	b	مسیرهای غیر مستقیم
۰/۳۲	۰/۱۵	۰/۰۴	۰/۲۳	حمای لذت-انگیزش
۰/۲۴	۰/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۸	حمایت-خستگی-انگیزش
-۰/۳۳	-۰/۴۹	۰/۰۴	-۰/۴۱	خستگی-لذت-انگیزش

توضیحات:

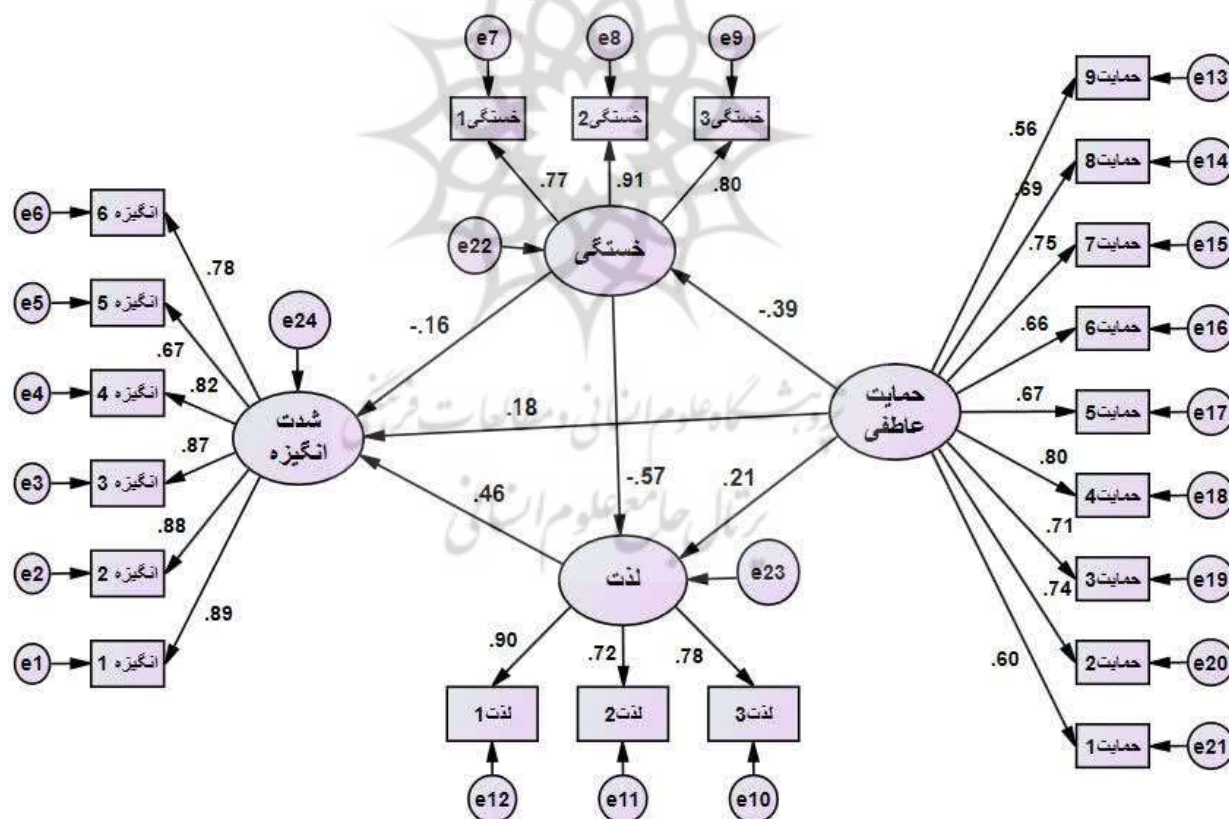
b=ضریب تأثیر غیرمستقیم؛ نشان‌دهنده تأثیر غیرمستقیم عامل مستقل بر عامل وابسته از طریق میانجی‌گری جزئی عامل دوم است. BootSE=خطای استاندارد برآورد؛ BootULCI و BootLLCI=حد بالا و پایین بازه اطمینان.

شکل ۲

مدل نهایی پژوهش

Figure 2

The Final Mode



نشان داد حمایت عاطفی استاد به افزایش شدت انگیزه و سطح لذت و به کاهش خستگی تحصیلی مرتبط است. همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که لذت به طور مثبت و خستگی تحصیلی به صورت

به این ترتیب، با توجه به نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری و تحلیل میانجی، تمامی فرضیه‌های پژوهش (شکل ۱) تأیید شدند. نتایج

آنها برای یادگیری افزایش می‌یابد و در نتیجه، هیجانات مثبت مانند لذت نیز تقویت می‌شوند.

رابطه معنادار بین حمایت عاطفی استادان و شدت انگیزه مؤید یافته‌های پژوهش‌های پیشین است. مطالعات متعدد تأثیر حمایت استادان بر انگیزه و عملکرد دانشجویان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بررسی کرده‌اند؛ اگرچه جنبه‌های خاص این موضوع کمتر بررسی شده‌اند. برای مثال، فنگ و پاپی دریافتند حمایت استادان تأثیری معنادار بر انگیزه زبان‌آموزان چینی در یادگیری زبان انگلیسی دارد (Feng & Papi, 2020). به طور مشابه، صدوقی و حجازی رابطه‌ای معنادار بین حمایت اساتید، انگیزه و عملکرد فراگیران ایرانی انگلیسی به عنوان زبان خارجی نشان دادند (Sadoughi & Hejazi, 2021).

به گفته فرایمیر، ارتباط مؤثری که مدرسان با زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند، تأثیری بسیار مهم و معنادار بر انگیزه فراگیران دارد (Frymier, 1993). حمایت عاطفی اساتید رابطه میان استادان و زبان‌آموزان را تقویت و محیط یادگیری امنی ایجاد می‌کند (Fallah, 2014; Sakiz et al., 2012). چنین محیط حمایتی، به نوبه خود، نتایجی مثبت مانند انگیزه درونی و تمایل زبان‌آموزان به پذیرش چالش‌ها و دنبال کردن اهدافشان را به همراه خواهد داشت (Ryan & Deci, 2000). یک توجیه قابل قبول برای این یافته این است که استادان با اهمیت دادن به زبان‌آموزان و ارائه حمایت عاطفی، می‌توانند محیط کلاس را برای یادگیری دلپذیر، حامی و جذاب کنند و در نتیجه، انگیزه یادگیری زبان انگلیسی را افزایش دهند و زبان‌آموزان را در

معکوس، شدت انگیزه را پیش‌بینی می‌کنند. در این راستا، یک رابطه معکوس نیز بین خستگی تحصیلی و لذت مشاهده شد. علاوه بر این، لذت به عنوان یک میانجی، رابطه بین خستگی تحصیلی و شدت انگیزه را تقویت کرد. در نهایت، لذت و خستگی تحصیلی به عنوان میانجی‌گران، پیوند میان حمایت عاطفی استاد و شدت انگیزه را تسهیل کردند.

بحث

به صورت کلی، نتایج گویای آن است که وقتی زبان‌آموزان استادان زبان را حامی عاطفی خود در کلاس‌های زبان انگلیسی تلقی می‌کردند، احساسات منفی (خستگی - تحصیلی) کمتر و احساسات مثبت (لذت) بیشتری را تجربه می‌کردند و از شدت انگیزه بیشتری برخوردار بودند. یافته‌های این پژوهش با مطالعات تجربی و نظری قبلی سازگار است؛ اگرچه به‌وضوح در حوزه کلی آموزش محدود است و به ویژه در بافت آموزش زبان‌های خارجی نوآورانه تلقی می‌شود. این یافته‌ها را می‌توان در پرتو نظریه خودتعیینی^۱ (Ryan & Deci, 2000) تفسیر کرد؛ زیرا حمایت عاطفی استادان از طریق ارضای سه نیاز بنیادین خودمختاری^۲، شایستگی^۳ و پیوند^۴، زمینه‌ساز شکل‌گیری انگیزش درونی^۵ می‌شود. زمانی که زبان‌آموزان احساس می‌کنند استادانشان به آنها اعتماد دارند، به رشدشان اهمیت می‌دهند و به استقلال فکری‌شان احترام می‌گذارند، انگیزه درونی

¹ Self-Determination Theory

² Autonomy

³ Competence

⁴ Relatedness

⁵ Internal Motivation

خستگی تضعیف می‌شود؛ بنابراین، تعامل حمایتی استاد-دانشجو نقشی کلیدی در شکل‌گیری و تنظیم هیجانات تحصیلی دارد. چنین محیط عاطفی پرورش‌دهنده‌ای^۱ به دانشجویان اجازه می‌دهد تا ارتباطی عمیق‌تر با فرایند یادگیری زبان برقرار کنند و تجربه‌ای که ممکن است یکنواخت باشد را به فرصتی پر از تعامل و انگیزه تبدیل کنند و در نتیجه، احساساتی مثبت مانند لذت را تقویت کنند (مراجعه کنید به فلاح و همکاران، ۱۴۰۴؛ Sakiz et al., 2012). از این نظر، یافته‌های حاضر هم‌راستا با دیدگاه نظریه «گسترش و ساخت»^۲ فردریکسون (Fredrickson, 2001) نیز است که بیان می‌کند هیجانات مثبت دامنه تفکر و کنش یادگیرندگان را گسترش می‌دهند و به ساخت منابع شناختی و انگیزشی جدید منجر می‌شوند.

علاوه بر این، روابط حمایتی بین استاد و دانشجویان به ایجاد فضایی تعاملی و پویا در فرایند یادگیری کمک می‌کند که برای یادگیری زبان ضروری است (Fallah et al., 2025). وقتی دانشجویان احساس امنیت عاطفی می‌کنند، تمایل بیشتری به شرکت در بحث‌های کلاسی و فعالیت‌ها پیدا می‌کنند و این موضوع احساس خستگی تحصیلی ناشی از یادگیری منفعلانه را کاهش می‌دهد. افزایش احساسات مثبت مانند لذت، دانشجویان را به سرمایه‌گذاری بیشتر در یادگیری و ریسک‌پذیری در استفاده از زبان ترغیب می‌کند (Fallah et al., 2025; Dewaele & Li, 2021)؛ که در نهایت، تجربه یادگیری آنها را بهبود می‌بخشد و یک محیط کلاسی پویاتر و سرزنده‌تر ایجاد می‌کند.

فرایند یادگیری درگیر کنند. از دیدگاه نظریه خودتعیینی، چنین حمایتی سبب می‌شود زبان‌آموزان احساس کنند یادگیری حاصل انتخاب و تمایل شخصی آنهاست، نه اجبار بیرونی. این احساس خودمختاری با هیجانات مثبت از جمله لذت همراه است و به تداوم یادگیری درازمدت منجر می‌شود.

درباره رابطه بین حمایت عاطفی استاد و هیجانات فراگیران، یافته‌ها با پژوهش‌های قبلی از جمله ساکیز، ساکیز و همکاران و کریمی و فلاح هم‌خوانی دارد (Sakiz et al., 2012; Sakiz, 2012; Karimi & Fallah, 2021). این یافته‌ها همچنین فرضیه پکران مبنی بر وجود رابطه منفی میان بافت اجتماعی مثبت و احساسات منفی تحصیلی را تأیید می‌کند (Pekrun, 2006). با این حال، باید اشاره کرد تأثیر حمایت استادان بر خستگی تحصیلی دانشجویان در مطالعات پیشین در حوزه یادگیری زبان تا حدی زیاد نادیده گرفته شده است. یک توضیح محتمل برای این یافته‌ها این است که زمانی که فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی استادان خود را همدل و حامی تلقی می‌کنند، احساس می‌کنند شناخته و درک شده‌اند که این امر احساسات خستگی تحصیلی و بی‌انگیزگی را کاهش می‌دهد.

بر اساس نظریه هیجانات تحصیلی پکران، حمایت عاطفی استادان می‌تواند ارزیابی‌های کنترل و ارزش دانشجویان را بهبود بخشد (Pekrun, 2006). وقتی زبان‌آموزان احساس می‌کنند کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری دارند و ارزش زیادی برای فعالیت‌های کلاسی قائل هستند، هیجاناتی مثبت مانند لذت در آنان تقویت و هیجانات منفی مانند

¹ Nurturing

² Broaden-and-Build

این الگو با پیش‌بینی‌های نظریه خودتعیینی هم‌سو است، زیرا محیط حمایتی استاد موجب تقویت احساس پیوند می‌شود؛ در نتیجه، یادگیرندگان در تعاملات کلاسی مشارکتی فعال‌تر نشان می‌دهند و انگیزشی پایدارتر تجربه می‌کنند.

ارتباط معکوس بین خستگی تحصیلی و لذت ویژگی‌های مفهومی این دو احساس را در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأیید می‌کند. بر اساس طبقه‌بندی سه‌گانه چارچوب نظری کنترل-ارزش (Pekrun, 2006)، خستگی تحصیلی و لذت دو ویژگی مشترک دارند: کنترل و تمرکز بر فعالیت، یعنی هر دو ناشی از فعالیت‌ها و وظایف قابل مدیریت هستند. تفاوت اصلی آنها در بُعد ارزشی نهفته است؛ لذت به عنوان یک احساس مثبت ادراک می‌شود، در حالی که خستگی تحصیلی جنبه‌ای منفی دارد (Li, 2021). علاوه بر این، خستگی تحصیلی عمدتاً با تجربیات منفی مانند ناامیدی، بی‌علاقگی و کمبود انگیزه همراه است که ممکن است لذت یادگیری را از بین ببرند (Li et al., 2024). زمانی که دانشجویان در کلاس‌های زبان خارجی دچار خستگی تحصیلی می‌شوند، این امر می‌تواند هر گونه احساس مثبت را تحت تأثیر قرار دهد و لذت‌بردن از فرایند یادگیری را برای آنها دشوار کند؛ بنابراین، یافته‌های حاضر تأیید می‌کند وقتی زبان‌آموزان فعالیت‌های یادگیری را ارزشمند تلقی می‌کنند و احساس کنترل بیشتری دارند، هیجانات مثبت جایگزین هیجانات منفی می‌شوند. این دقیقاً همان سازوکاری است که نظریه پکران در تبیین پیوند میان ادراکات شناختی و هیجانات آموزشی بر آن تأکید می‌کند.

یافته‌ها نشان داد لذت و خستگی تحصیلی می‌توانند رابطه بین حمایت استاد و شدت انگیزه را میانجی‌گری کنند. این نتیجه یافته‌های فتحی و همکاران را تأیید می‌کند، مبنی بر اینکه خستگی تحصیلی به طور غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری لذت بر نتایج یادگیری زبان‌آموزان ایرانی در مؤسسه‌های خصوصی زبان تأثیر می‌گذارد (Fathi et al., 2023). این نتیجه همچنین تأییدکننده نظریه بوس و همکاران است، مبنی بر اینکه احساسات مثبت می‌توانند به عنوان یک سپر محافظ در برابر احساسات منفی عمل کنند (Botes et al., 2022). زمانی که دانشجویان از یادگیری زبان لذت می‌برند، تمایل بیشتری به اجتناب از احساس خستگی تحصیلی و شرکت فعالانه در فعالیت‌های ارتباطی و تعامل با دیگران دارند.

به علاوه، میانجی‌گری لذت و خستگی تحصیلی سازوکار انتقال احساسات از استاد به زبان‌آموزان و بهبود فضای کلاس را نشان می‌دهد. این فرایند باعث کاهش احساسات ناخوشایند و ایجاد فضایی مطلوب‌تر و جذاب‌تر می‌شود که در آن یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد (Fallah et al., 2025). ادراک زبان‌آموزان از حمایت عاطفی استاد باعث ارزیابی‌هایی با پیامدهای عاطفی می‌شود، یعنی افزایش لذت (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). این افزایش احساسات مثبت انگیزه فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی را برای ادامه تحصیل در زبان دوم تقویت می‌کند.

روی‌هم‌رفته، این نتایج شواهد تجربی قوی در تأیید اصول کلیدی نظریه کنترل-ارزش (Pekrun, 2006) در زمینه یادگیری زبان ارائه می‌دهد. بر

شواهدی بیشتر برای کاربرد چارچوب نظری کنترل-ارزش در درک هیجانات در بافت خاص آموزش زبان انگلیسی فراهم می‌کند و این چارچوب را با افزودن حمایت عاطفی استاد به عنوان یک عامل مقدم و شدت انگیزه به عنوان یک پیامد گسترش می‌دهد.

نتایج این پژوهش می‌تواند کاربردهای عملی مهمی برای کلاس‌های زبان داشته باشد. با توجه به نقش جالب توجه لذت به عنوان یک احساس سازنده در این مکانیسم، استادان باید تلاش کنند تا محیط کلاسی مثبت و لذت‌بخشی ایجاد کنند. این امر می‌تواند از طریق گنجاندن موضوع‌ها و محتوای مرتبط با زندگی واقعی در فعالیت‌ها و وظایف کلاسی، شوخی کردن و الهام-بخش بودن و تحسین مکرر محقق شود (Jiang & Dewaele, 2019). موضوع‌های مرتبط با زندگی واقعی، موضوع‌هایی جذاب هستند که باعث افزایش لذت و تمایل زبان‌آموزان به برقراری ارتباط به زبان دوم می‌شوند، زیرا این موضوع‌ها به تجربیات یادگیری و زندگی واقعی زبان‌آموزان مربوط هستند (Fallah, Dewaele & Li, 2021; 2014). برای کاهش خستگی تحصیلی در کلاس‌های زبان، استادان باید فضایی آرام و دلنشین را بین خود و دانشجویان در طول یادگیری زبان دوم ایجاد کنند. برای مثال، استفاده مؤثر از منابع چندرسانه‌ای و ایجاد فعالیت‌های کلاسی منحصربه‌فرد و جذاب، روش‌هایی مؤثر برای کاهش خستگی تحصیلی در یادگیری زبان دوم هستند.

اساس نظریه کنترل-ارزش، ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش تعیین‌کننده اصلی احساسات مربوط به موفقیت در محیط‌های آموزشی هستند. این مطالعه نشان داد حمایت عاطفی استاد - به عنوان یک عامل محیطی کلیدی که ارزیابی‌های دانشجویان را شکل می‌دهد - به طور مثبت، لذت (یک احساس مثبت و فعال‌کننده) را پیش‌بینی می‌کند و خستگی تحصیلی (یک احساس منفی و غیرفعال‌کننده) را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، نظریه کنترل-ارزش بیان می‌کند احساسات مثبت و فعال‌کننده (مانند لذت) انگیزه، مشارکت و رفتارهای یادگیری سازگارانه را تسهیل می‌کنند، در حالی که احساسات منفی و غیرفعال‌کننده (مانند خستگی تحصیلی) این فرایندها را تضعیف می‌کنند. این مطالعه روابط میان حمایت عاطفی استاد، لذت، خستگی تحصیلی و شدت انگیزه در میان زبان‌آموزان را بررسی کرد. نتایج نشان داد حمایت عاطفی استاد می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم (از طریق میانجی‌گری لذت) شدت انگیزه فراگیران را افزایش دهد. خستگی تحصیلی نیز می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری لذت بر شدت انگیزه تأثیر بگذارد.

این پژوهش به ادبیات موجود درباره نقش حمایت استاد در یادگیری زبان خارجی کمک می‌کند و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم آن را بر شدت انگیزه فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی نشان می‌دهد. این مطالعه درکی عمیق‌تر از عوامل انگیزشی و عاطفی مؤثر بر نتایج یادگیری زبان ارائه می‌دهد. علاوه بر این، پژوهش حاضر

زبان‌ها و محیط‌های مختلف (مانند مدارس متوسطه یا مؤسسه‌های خصوصی زبان) تأیید شود یا خیر؛ زیرا ممکن است این یافته‌ها بسته به بافت و شرکت‌کنندگان تغییر کنند (Dewaele & Li, 2021). بنابراین، پژوهش‌های آینده باید این روابط را در محیط‌ها و جمعیت‌های متنوع تکرار کنند. دوم آنکه متغیرها از طریق داده‌های خوداظهاری ارزیابی شدند که در معرض سوگیری‌های خوداظهاری قرار دارند و ممکن است کاملاً دقیق نباشند. پژوهش‌های آینده می‌توانند از منابع، ابزارها و روش‌های متنوع‌تر جمع‌آوری داده برای به حداقل رساندن تأثیر برداشت‌های ذهنی استفاده کنند. سوم آنکه پژوهش‌های آینده می‌توانند اثر میانجی‌های بالقوه دیگر (مانند خودکارآمدی و نگرش) را بر ارتباط بین حمایت عاطفی استاد و انگیزه بررسی کنند. در نهایت، پژوهش‌ها می‌توانند نقش آموزش استادان و رشد حرفه‌ای را در بهبود حمایت عاطفی استاد و تلاش و مشارکت دانشجویان در کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی ارزیابی کنند.

سپاسگزاری

بدینوسیله، از همه افرادی که در این پژوهش شرکت کردند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند، صمیمانه سپاسگزاریم. این مطالعه تحت حمایت مالی (GR-UOZ1800) معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه زابل بوده است.

یکی دیگر از دستاوردهای مهم این مطالعه مربوط به آموزش استادان است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مدرسان در دوره‌های تربیت مدرس باید نسبت به رفتارهای عاطفی آگاه‌تر باشند و این رفتارها را بیشتر در عمل خود نشان دهند. افزایش آگاهی درباره اهمیت حمایت عاطفی در محیط‌های یادگیری می‌تواند کیفیت روابط استاد-دانشجو را بهبود بخشد (Sakiz, 2012). در راستای این دیدگاه، گودبوی و همکاران پیشنهاد کردند رفتارهای ارتباطی مثبت استادان ممکن است به مرور زمان به رفتارهای ارتباطی مثبت در دانشجویان منجر شوند. به عبارت دیگر، ایجاد محیط‌های یادگیری عاطفی در کلاس‌های درس می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا رفتارهای عاطفی را در تعاملات شخصی خود درونی و الگوبرداری کنند و در نهایت، این رفتارها را در تعاملات خود با دانشجویان آینده، وقتی خود در جایگاه استاد قرار گرفتند، نشان دهند؛ بنابراین، ارائه دوره‌هایی برای افزایش آگاهی و توسعه رفتارهای عاطفی، به ویژه در تربیت معلم، بسیار مفید خواهد بود (Goodboy et al., 2009).

هرچند این مطالعه نخستین بررسی تأثیر مجموعه‌ای از عوامل شامل حمایت عاطفی استاد و هیجانات تحصیلی بر شدت انگیزه است، محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست آنکه شرکت‌کنندگان این مطالعه از میان فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی در دانشگاه‌های ایران انتخاب شدند؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر محیط‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. مشخص نیست که آیا ارتباط بین عوامل تحت بررسی در این پژوهش می‌تواند در میان فراگیران با فرهنگ‌ها،

<https://doi.org/10.30473/etl.2024.69723.4113>

References

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Botes, E., Dewaele, J., & Greif, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Clement, R., Dornyei, Z., & Noles, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 411–448.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Derakhshan, A., & Fathi, J. (2023). Grit and foreign language enjoyment as predictors of EFL learners' online engagement: The mediating role of online learning self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 1–11.
<https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x>
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25, 922–945.
<https://doi.org/10.1177/13621688211014538>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–

منابع

- سودخواه محمدی، ف.، و شایسته، ش. (۱۴۰۲). دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی به عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۳)، ۱۳۵–۱۶۲.
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.81797.1185>
- صالحی عمران، ا.، و عابدینی بلترک، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه‌ریزی آموزشی. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۷(۱۳)، ۱۴۵–۱۲۱.
<https://doi.org/10.22080/eps.2018.2025>
- فلاح، ن.، لطفی گسگری، ب.، و زاهدی مقدم، س. (۱۴۰۴). وضوح در تدریس استاد زبان و مشارکت زبان‌آموزان انگلیسی: نقش میانجی خستگی تحصیلی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۵(۲)، ۱۱۷–۱۳۴.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>
- میکاییلی منیع، ف.، ارژنگی، ب.، و میرزایی سیلابی، س. (۱۴۰۳). نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم و ارزش تکلیف در رابطه اشتیاق ادراک‌شده معلم با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱(۴)، ۲۰–۹.

- L2 self, and intercultural communicative competence as predictors of willingness to communicate among EFL learners. *System*, 115, 103067. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103067>
- Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, 81, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frymier, A. B. (1993). The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. *Communication Reports*, 6(1), 8-17. <https://doi.org/10.1080/08934219309367556>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language and Learning*, 54(1), 1–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Bolkan, S. (2009). The development and validation of the student 236). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewaele, J., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 140–147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.006>
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37, 745–756. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1149549>
- Fallah, N., Lotfi, B., & Zahedi Moghaddam, S. (2025a). Teacher clarity and EFL learners' Engagement: The mediating role of boredom. *Journal of Foreign Language Research*, 15(2), 117-134. <https://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>
- Fallah, N., Lotfi, B., & Zahedi Moghaddam, S. (2025b). Teacher enthusiasm and EFL learners' willingness to communicate: The role of enjoyment and boredom. *English Teaching and Learning*, 49, 495-516. <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00190-z>
- Fathi, J., Pawlak, M., Mehraein, S., Hosseini, H. M., & Derakhshesh, A. (2023). Foreign language enjoyment, ideal

- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *The Modern Language Journal*, 105(1), 317–334. <https://doi.org/10.1111/modl.12693>
- Li, C., Dewaele, J., & Hu, Y. (2024). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223–249. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Mikaeeli Manee, F., Arzhang, B., & Mirzaee Seilabi, S. (2024). The mediating role of teacher's perceived social support and task value in the relationship between teacher's perceived enthusiasm and students' academic burnout in math lesson. *Research in School and Virtual Learning*, 11(4), 9-20. <https://doi.org/10.30473/etl.2024.69723.4113> [In Persian]
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., Rezai, A. & Kargar Behbahani, H. (2024). To boldly go in distance language learning: A picture of nexus between academic resilience, academic buoyancy, learner self-efficacy, learner enjoyment, and academic well-being. *Teaching English Language*, 19(1), 473-514. https://www.teljournal.org/article_207367.html
- communication satisfaction scale. *Communication Education*, 58(3), 372-396. <https://doi.org/10.1080/03634520902755441>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression based approach*. The Guilford Press.
- Jiang, Y., & Dewaele, J. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Karimi, M. N., & Fallah, N. (2021). Academic burnout, shame, intrinsic motivation and teacher affective support among Iranian EFL learners: A structural equation modeling approach. *Current Psychology*, 40, 2026–2037. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0138-2>
- Kim, H. (2023). The effects of foreign language enjoyment and future selves on learning English. *The Journal of Experimental Education*, 452–465. <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2219217>
- Kruk, M., & Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. In L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec, & M. Smoluk (Eds.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (pp. 177–191). Uniwersytet Zielonogórski. <https://B2n.ir/dg1683>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50, 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>

- Sakiz, G., Pape, S. J., & Woolfolk Hoy, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology, 50*(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Salehi Omran, E., & Abedini Baltark, M. (2018). Examine the relationship between happiness and academic success of students' Educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning. *Journal of Educational Planning Studies, 7*, 121-145. <https://doi.org/10.22080/eps.2018.2025> [In Persian]
- Schwartz, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Marx, A., Reck, C., Pekrun, R., & Fiedler, D. (2020). Excessive boredom among adolescents: A comparison between low and high achievers. *Plos One, 15*(11), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241671>
- Soudkhah Mohammadi, F., & Shayesteh, S. (2023). Teacher's concern as a missing link in EFL teacher's success: A systematic review. *Language and Translation Studies (LTS), 56*(3), 135-162. <https://www.doi.org/10.22067/lts.2023.81797.1185> [In Persian]
- Sun, P. P., Zhang, J., & Zhao, X. (2024). Modeling speaking performance in young learners of Chinese as a heritage language: The interplay of L2 grit, motivational intensity, and willingness to communicate. *System, 126*, 103490. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103490>
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning, 58*(2), 357-400.
- 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., Goetz, T., Goetz, Th., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology, 36*(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(4), 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sadoughi, M., & Hejazi, Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060>
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 32*(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.625611>

<https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2450667>

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>

Wu, W., Wang, Y., & Huang, R. (2023). Teachers matter: Exploring the impact of perceived teacher affective support and teacher enjoyment on L2 learner grit and burnout. *System*, 117, 103096.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103096>

Wang, C., Zhu, S., & Zhang, H. (2022). Understanding the importance of motivational intensity in English as a foreign language context: A structural equation modeling analysis. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1020558>

Yashima, T. (2002). Willing to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

Wang, Y., & Wang, S. (2025). Boredom, enjoyment, and emotion regulation among Chinese students majoring in dual foreign languages: a Q method study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–18.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی