



Sense of Humor and Burnout among EFL Teachers: The Mediating Role of Self-Efficacy

Nasser Fallah^{1*}, Vahid Ghafrooi, Moslem Fatollahi

¹University of Zabol, Zabol, Iran

Abstract This study investigated the relationships between sense of humor, self-efficacy, and burnout among Iraning EFL (English as a foreign language) teachers. Further, the mediating effect of self-efficacy on the relationship between teacher sense of humor and burnout was investigated. To this end one hundred and seven EFL teachers from private language insitutes were selected by convenience sampling method. The findings of structural equation modeling analysis indicated that sense of humor and self-efficacy could inversely and significantly predict burnout. Further, sense of humor positively related to self-efficacy. Another line of the findings, revealed that self-efficacy significantly mediated the effect of sense of humor on burnout among the EFL teachers. The implications were discussed, and suggestions were made for further research.

Keywords: *Sense of Humor; Self-efficacy; Burnout; EFL Teachers*

1. Introduction

The teaching profession is often seen as a labor of love, yielding both intrinsic and extrinsic rewards (Hargreaves & Fullan, 2012). However, inherent challenges exist, notably job-related stress, which has emerged as a significant global challenge, with studies suggesting that approximately a third of teachers deem their roles extremely stressful (Harmsen et al., 2018; Jansen et al., 2024).

Please cite this paper as follows:

Fallah, N., Ghafrooi, V., & Fatollahi, M. (2024). Sense of humor and burnout among EFL teachers: The mediating role of self-efficacy. *Language and Translation Studies*, 57(4), 135-170.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.90212.1302>

© 2024 Fallah, Ghafrooi, & Fatollahi

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).
All rights reserved

Predominant sources of teaching, as pointed out by [Milstein and Farkas \(1988\)](#), embrace student misbehavior, heavy workloads, role ambiguity, and pressures from parents and the community. Obviously, teachers exhibit varied reactions to these stressors; some may endure psychological symptoms ranging from mild anxiety to severe burnout, a negative manifestation of chronic stress ([Maslach et al., 1996](#)).

Burnout can severely affect both teacher health and the teaching-learning process, inversely impacting student performance and precipitating job dissatisfaction and high attrition levels ([Liu et al., 2022](#); [Madigan & Kim, 2021](#); [Vandenberghe & Huberman, 1999](#)). It is essential to understand why some teachers skillfully tackle occupational stress while others struggle, potentially leading to burnout.

Studying personal resources, such as sense of humor and self-efficacy, yields significant insights into coping with emotional experiences. Both have been recognized as workable coping mechanisms against stress and burnout (e.g., [Abel, 2002](#); [Ho, 2015](#); [Skaalvik & Skaalvik, 2010](#)). Humor is seen as a powerful adaptive mechanism ([Lefcourt, 2001](#)) and a workplace stress manager ([Mesmer-Magnus et al., 2012](#)). It promotes resilience against stress and supports communication, potentially assuaging burnout ([Wooten, 1996](#); [Nezu et al., 1988](#); [St-Amand et al., 2024](#)). Self-efficacy, defined as an individual's belief in their capability to succeed, is also instrumental in managing anxiety and bolstering effective emotional regulation ([Bandura, 1997](#); [Muris, 2002](#)).

Despite the increasing advantages of humor and self-efficacy for well-being, empirical investigations connecting these concepts to foreign language anxiety in one single study remain lacking. Moreover, while research on humor is increasing, there is limited understanding of how it affects psychological distress. Exploring the links between humor, self-efficacy, and burnout not only addresses this gap but also informs humor psycho-education and interventions. As such, the present investigation aims survey the associations between humor and self-efficacy in connection with burnout, aiming to elucidate their roles in teacher well-being.

Based upon the literature reviewed, it is expected that increased levels of sense of humor and self-efficacy will relate to reduced rates of burnout. Further, sense of humor is anticipated to serve as a positive predictor of self-efficacy. In addition, it is hypothesized that self-efficacy could mediate the link between sense of humor and burnout. A pictorial depiction of these hypotheses is given in [Figure 1](#).

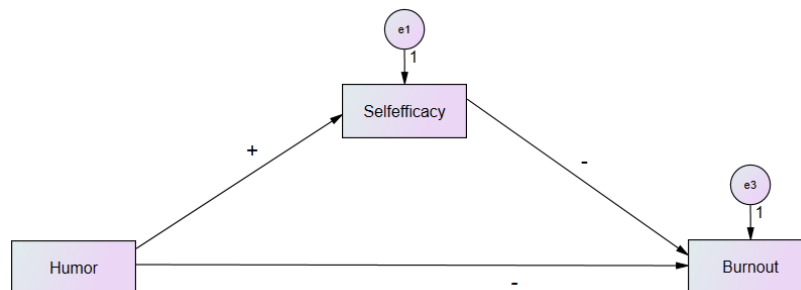


Figure 1. The hypothesized model

2. Method

A power analysis was conducted to indicate the sample size. Based on [Stevens \(1996\)](#), around 15 participants are required per predictor in social science research. Via the formula by [Tabachnick and Fidell \(1996\)](#), where $N > 50 + 8m$ (with m being the number of independent variables), the minimum sample size for this investigation, which were two predictors (sense of humor and self-efficacy), was calculated to be 66 ($N > 50 + 8 \times 2 = 66$). To improve the generalizability of the findings, 107 participants were selected, effectively reducing the probability of Type I and II errors ([Tabachnick & Fidell, 1996](#)). The study involved 107 EFL teachers from private language institutes in Iran, comprising 79 females (73.83%) and 28 males (28.16%), with ages ranging from 20 to 53 years ($M = 29.15$, $SD = 5.17$) with teaching experience varying from 1 to 23 years ($M = 7.19$, $SD = 4.11$). Participants were informed about the study's objective and duration (approximately 15 minutes) and guaranteed anonymity and voluntary involvement.

An anonymous self-report questionnaire including three scales assessing teachers' sense of humor, self-efficacy, and burnout, along with a demographic information sheet. The Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) by [Thorson and Powell \(1993\)](#) gauged humor through 24 items across four dimensions. Respondents rated their agreement on a five-point Likert scale. The reliability of the scale in this study was $\alpha = 0.91$. Burnout was assessed via the Maslach Burnout Inventory-Educator's Survey (MBI-ES), a 22-item scale with three components. Reliability for the whole scale was $\alpha = 0.90$. Finally, [Friedman and Kass's \(2002\)](#) Teacher Self-Efficacy Scale with 33 items, evaluated self-efficacy in classroom and school settings. The reliability value for this scale was $\alpha = 0.86$.

Data analysis involved descriptive statistics to characterize the data and Cronbach's alpha for reliability. Structural Equation Modeling (SEM) examined associations between burnout and predictors (sense of humor and self-efficacy), applying different goodness-of-fit indices for model estimation.

3. Results

Before analysis, the data were assessed for linearity, normality, outliers, multicollinearity, and homogeneity of variance-covariance, meeting required conditions. Skewness (-0.30 to 0.60) and kurtosis (-0.49 to 0.28) measures were insignificant. Convergent validity was confirmed with composite reliability and average variance extracted (AVE) exceeding 0.7 and 0.5, respectively, supporting discriminant validity as well.

Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS 24 indicated good fit for the hypothesized model (TLI = 0.91, CFI = 0.93, NFI = 0.91, RMSEA = 0.07, $\chi^2/df = 2.89$). Results revealed that sense of humor ($\beta = -0.20$, $p < 0.01$) and self-efficacy (SE) ($\beta = -0.52$, $p < 0.01$) inversely predicted burnout, while humor significantly predicted SE ($\beta = 0.47$, $p < 0.01$) (see Figure2).

Using PROCESS macro, the mediation effects of self-efficacy on the humor-burnout connection were tested. Results indicated that self-efficacy significantly mediated this relationship ($b = -0.25$, $SE = 0.05$, 95% CI = -0.36, -0.15), with no zero in the confidence intervals.

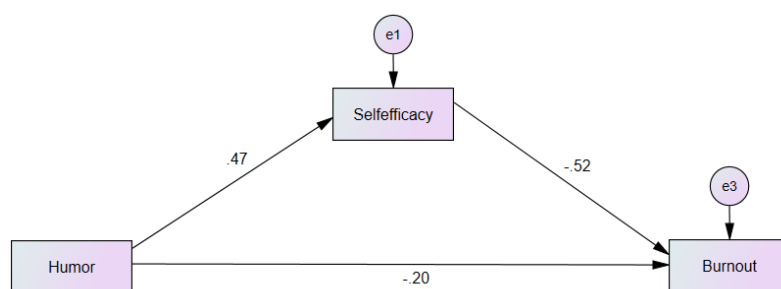


Figure 2. The final model

4. Discussion and conclusion

This research is the first attempt to survey the connections among sense of humor, self-efficacy, and burnout among EFL instructors, with a focus on self-efficacy's mediating function. The findings showed that sense of humor remarkably accounted for burnout, confirming prior investigations that indicate its usefulness as a coping mechanism (Abel, 2002; Ho, 2015). Employing humor helps establish a supportive and engaging classroom atmosphere, assuaging teacher stress and ameliorating camaraderie among colleagues. Further, self-efficacy was shown to have a significant inverse connection with burnout, confirming Bandura's (2006) self-efficacy theory. Teachers who believe in their capabilities are more probable to

employ adaptive coping techniques, resulting in lower stress and emotional exhaustion. The study also suggested that sense of humor positively affected self-efficacy, indicating that humor can improve teachers' confidence when dealing with classroom dynamics. Importantly, the link between sense of humor and burnout was partially mediated by self-efficacy, signifying the importance of self-efficacy in translating humor's advantages into diminished burnout.

These findings have significant implications for educational institutions. Promoting a sense of humor and self-efficacy in teacher training can develop a resilient workforce, ameliorate job satisfaction, and promote a healthier work environment. Professional development should focus on enhancing self-efficacy via targeted strategies and collaborative tasks and activities.

In spite of these contributions, limitations such as reliance upon self-report instruments and the cross-sectional design must be acknowledged. Future research could investigate longitudinal designs and diverse educational contexts to better grasp these associations. Furthermore, qualitative methods could yield deeper insights into teachers' experiences, complementing the quantitative outcomes. Altogether, promoting humor and self-efficacy in teaching can result in lower burnout and enhance teacher well-being.

مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۷، شماره ۴ (۱۴۰۳)، صص. ۱۳۵-۱۷۱

حس شوخ طبعی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان زبان انگلیسی: نقش میانجی خودکارآمدی

ناصر فلاح^{۱*}، وحید غفروئی^۱، مسلم فتح‌اللهی^۱
دانشگاه زابل، زابل، ایران

چکیده این مطالعه به بررسی رابطه بین حس شوخ طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان ایرانی زبان انگلیسی پرداخته و تأثیر میانجی خودکارآمدی بر رابطه بین شوخ طبعی مدرسان و فرسودگی شغلی آنان مورد بررسی قرار داده است. از این رو، صد و هفت مدرس زبان انگلیسی از موسسات خصوصی زبان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده است. یافته‌های تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد حس شوخ طبعی و خودکارآمدی می‌تواند به‌طور مستقیم و معناداری فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. علاوه بر این، حس شوخ طبعی به‌طور مثبت با خودکارآمدی مرتبط است. بخش دیگری از یافته‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی به‌طور قابل توجهی تأثیر حس شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی را میانجی می‌کند.

کلیدواژه‌ها: حس شوخ طبعی؛ خودکارآمدی؛ فرسودگی شغلی؛ مدرسان زبان انگلیسی

۱. مقدمه

در حرفه تدریس در طول تاریخ به‌عنوان کاری از روی عشق و مهربانی در نظر گرفته شده است (فرنزل^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کافمن^۲ و شپیپر^۳، ۲۰۱۸؛ هارگرویز^۴ و فولان^۵، ۲۰۱۲). اگرچه این

^۱. Frenzel

^۲. Kaufman

^۳. Schipper

^۴. Hargreaves

^۵. Fullan

حرفه دارای پاداش‌های درونی و بیرونی بسیاری برای مدرسین است؛ اما مشکلات درونی را نیز با خود به همراه داشته است.

استرس شغلی همچنان مهم‌ترین نگرانی مدرسان است (اسکالویک^۱، ۲۰۱۰؛ فلاح و همکاران، ۲۰۲۳؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). استرس شغلی به دلیل تأثیر قابل‌توجهی که بر سلامت روان، رضایت شغلی و اثربخشی تدریس معلمان دارد، به یک دغدغه جهانی تبدیل شده است (فلاح و همکاران، ۲۰۲۳)؛ به‌طوری‌که بر اساس مطالعات مختلف انجام‌شده در سراسر دنیا، حدود یک‌سوم مدرسان تدریس را حرفه‌ای با استرس بالا تلقی می‌کنند (هارمسن و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ جانسن و همکاران^۳، ۲۰۲۴).

اگرچه عوامل استرس‌زا (مانند بدرفتاری‌ها و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، انگیزه ضعیف آن‌ها برای کار، حجم کاری سنگین و محدودیت زمانی، تعارض نقش و ابهام نقش، روابط متضاد کارکنان در مدیریت و اداره مدرسه و فشارها و انتقادات از سوی والدین و جامعه) در محیط‌های مختلف تدریس به‌طور گسترده‌ای مشترک هستند، اما مدرسان به این عوامل استرس‌زا به‌طور یکسان واکنش نشان نمی‌دهند (میلستین^۴ و فارکاس^۵، ۱۹۸۸). به‌طور خاص، برخی مدرسان ممکن است علائم روان‌شناختی با شدت‌های مختلف، از ناراحتی و اضطراب خفیف و تحریک‌پذیری گرفته تا خستگی عاطفی و همچنین علائم روان‌تنی و افسردگی را تجربه کنند (کاریاکو^۶ و پرت^۷، ۱۹۸۵). در این زمینه، فرسودگی شغلی به‌عنوان یک نشانه منفی مشخص از استرس مزمن در نظر گرفته می‌شود (ماسلاچ^۸، ۱۹۹۶). فرسودگی شغلی می‌تواند پیامدهای منفی جدی نه‌تنها بر سلامت مدرس، بلکه بر فرآیندهای آموزش و یادگیری که او در آن‌ها درگیر است، داشته باشد (پیشقدم و همکاران، ۲۰۱۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). مطالعات پیشین نشان

^۱. Skaalvik

^۲. Harmsen

^۳. Jansen

^۴. Milstein

^۵. Farkas

^۶. Kyriacou

^۷. Pratt

^۸. Maslach

می‌دهند که فرسودگی شغلی بر عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت تدریس تأثیر منفی می‌گذارد و ممکن است به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار و ترک مدرسی منجر شود (لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۲؛ مادیگان و کیم^۲، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، ضروری است که به مدرسان در مدیریت استرس شغلی کمک شود تا از بروز فرسودگی شغلی جلوگیری کنند.

در ارتباط با این مسئله، ضروری است که نقش منابع شخصی در مدیریت تجربیات عاطفی مورد بررسی قرار گیرد. حس شوخ طبعی و خودکارآمدی از جمله ابزارهای مقابله‌ای بالقوه‌ای هستند که به صورت تجربی و نظری ارزشمند بودن آن‌ها در مقابله با استرس و پدیده‌های روان‌شناختی منفی نظیر فرسودگی شغلی به اثبات رسیده است (آبل^۳، ۲۰۰۲؛ هو^۴، ۲۰۱۵؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ تالبوت^۵ و لامدن^۶، ۲۰۰۰؛ وانگ و همکاران^۷، ۲۰۱۸).

شوخی طبعی یکی از مهم‌ترین مکانیسم‌های تطبیقی برای مقابله با استرس در نظر گرفته شده است (لفکورت^۸، ۲۰۰۱). این ویژگی به عنوان عاملی برای مدیریت استرس در محیط کار شناخته شده است (مسمر-ماگنوس و همکاران^۹، ۲۰۱۲). شوخ طبعی همچنین به عنوان ابزاری ارتباطی شناخته شده است که در صورت استفاده مؤثر، می‌تواند از فرسودگی شغلی جلوگیری کرده و در برابر استرس مقاومت ایجاد کند (اصغری ابراهیم‌آباد و همکاران، ۱۳۹۹) و به این ترتیب تأثیر آن را کاهش دهد (اس-آمند^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، خودکارآمدی به عنوان باور فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت، عامل امیدوارکننده دیگری است که می‌تواند بر اضطراب تأثیر بگذارد و مشارکت فعال و مؤثر در تنظیم پریشانی‌های عاطفی را موجب شود.

¹. Liu

². Madigan & Kim

³. Abel

⁴. Ho

⁵. Talbo

⁶. Lumden

⁷. Wang

⁸. Lefcourt

⁹. Mesmer-Magnus

¹⁰. St-Amand

(چانهن-موران^۱ و ولفولک^۲، ۲۰۰۱؛ یدا و همکاران^۳، ۲۰۲۲). همان‌طور که بندورا^۴ (۱۹۹۷) بیان کرده است، خودکارآمدی نقش حیاتی در خودمدیریتی حالات عاطفی ایفا می‌کند. او معتقد بود که ناتوانی ادراک‌شده در مواجهه با رویدادهای زندگی می‌تواند منجر به اضطراب شود. در همین راستا، موریس^۵ (۲۰۰۲) نیز اشاره کرد که افرادی که خود را در انجام وظایف و فعالیت‌هایشان به اندازه کافی توانمند نمی‌بینند، دچار اضطراب خواهند شد.

بااین‌حال، با وجود تأثیرات بالقوه مثبت این دو متغیر بر سلامت روان افراد، مرور ادبیات موجود نشان می‌دهد این متغیرها هنوز به‌طور تجربی در زمینه اضطراب زبان خارجی در یک مطالعه واحد موردبررسی قرار نگرفته‌اند. علاوه بر این، با وجود افزایش تعداد پژوهش‌ها درباره شوخ‌طبعی، همچنان ادبیات علمی در مورد چگونگی و فرآیند تأثیر شوخ‌طبعی بر ناراحتی‌های روان‌شناختی بسیار محدود است. توضیح و بسط رابطه بین شوخ‌طبعی و ناراحتی‌های روانی می‌تواند درک ما از آموزش روانی مبتنی بر شوخ‌طبعی و مداخلات مرتبط با آن را ارتقا بخشد. بدون شک، کمبود تحقیقات در این زمینه‌ها دلیل محکمی برای انجام تحقیقات بیشتر در موردبررسی ارتباط بین شوخ‌طبعی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی و پتانسیل خودکارآمدی در تبیین رابطه بین شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی است.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. فرسودگی شغلی مدرسان

فرسودگی شغلی به‌عنوان یک مفهوم مرتبط با کار، نخستین بار توسط فرویدنبرگر^۶ (۱۹۷۴) به‌عنوان نوعی واکنش به استرس‌های مرتبط با کار در درازمدت معرفی شد. پدیده فرسودگی شغلی بیشتر در میان حرفه‌های خدمات انسانی مانند کارکنان مراقبت‌های بهداشتی و مددکاران اجتماعی رایج است؛ حرفه‌هایی که در آن افراد وظیفه اصلی‌شان کمک و تعامل با دیگران در

1. Tschanhen-Moran

2. Woolfolk

3. Yada

4. Bandura

5. Muris

6. Freudenberg

زمینه‌های عاطفی و پرتنش است (شائوفلی^۱ و انزمن^۲، ۱۹۹۸؛ مازلاک^۳، ۱۹۸۲). از آنجاکه مدرسان ارائه‌دهندگان اصلی خدمات انسانی بوده و با چالش‌های عاطفی شدید و تعاملات فشرده در مدارس روبرو هستند، تعجب‌آور نیست که مدرسان یکی از موضوعات موردتوجه در ادبیات فرسودگی شغلی باشند (براسفیلد و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ هیور^۵ و دورنی^۶، ۲۰۱۷؛ شائوفلی و انزمن، ۱۹۹۸).

فرسودگی شغلی مدرسان به شیوه‌های مختلف تعریف شده است (گلد^۷، ۱۹۸۴). با توجه به این که هنوز تعریفی پذیرفته‌شده به‌طور جهانی برای این اصطلاح وجود ندارد، پژوهش‌گران اغلب ترجیح می‌دهند فرسودگی شغلی مدرسان را به همان شیوه‌ای که مازلاک و سایر محققان توضیح داده‌اند، توصیف و عملیاتی کنند (به‌عنوان مثال، گلد، ۱۹۸۵؛ راسل^۸ و همکاران، ۱۹۸۷)، به این معنا که سه بعد خستگی عاطفی، فردیت‌زدایی و کاهش احساس موفقیت شخصی، معمولاً به‌عنوان مبنای هر بحثی در مورد فرسودگی شغلی مدرسان استفاده می‌شود و ابزار استاندارد اندازه‌گیری آن نیز MBI یا نسخه اخیر و مخصوص مدرسان آن (MBI-ES) است (رجوع کنید به مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). در این زمینه، خستگی عاطفی به‌عنوان احساس تهی شدن عاطفی فرد به دلیل فشارهای مرتبط با کار، تعارضات، استرس‌ها و همچنین تحمیل بیش‌ازحد کار توصیف شده است (مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). در چنین شرایطی، افراد ممکن است همیشه احساس خستگی کنند و انرژی و اشتیاق کافی برای مواجهه با چالش‌های روزمره کاری نداشته باشند. کاهش اثربخشی شخصی به‌عنوان احساس کمتر شدن بهره‌وری و توانایی در کار توصیف شده است (مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). فردیت‌زدایی نیز به‌عنوان احساس بی‌تفاوتی و بی‌توجهی نسبت به حرفه و افرادی که به آن‌ها خدمت می‌کنید تعریف شده است (مازلاک و همکاران،

1. Schaufeli

2. Enzmann

3. Maslach

4. Brasfield

5. Hiver

6. Dörnyei

7. Gold

8. Van Velzen

۱۹۹۶). به طور کلی، افرادی که دچار فردیت‌زدایی شده‌اند نسبت به شغل خود و افرادی که با آن‌ها در محیط کار در تعامل هستند دیدگاه منفی دارند (لیتر و مازلاک^۱، ۲۰۱۶). فرسودگی شغلی ممکن است تأثیرات منفی جدی نه تنها بر روی سلامت مدرس، بلکه بر فرایندهای تدریس و یادگیری که مدرس در آن‌ها درگیر است نیز داشته باشد (پوررجب و همکاران، ۱۳۹۹).

مطالعات قبلی نشان می‌دهند فرسودگی شغلی بر عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت تدریس تأثیر منفی می‌گذارد و ممکن است منجر به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار و ترک حرفه مدرسی شود (رجوع کنید به مدیگان و کیم^۲، ۲۰۲۱؛ واندنبرگ و هابرم، ۱۹۹۹؛ سپاه‌منصور، ۱۳۹۱). شواهد تجربی نیز تأیید می‌کند مدرسانی که دچار فرسودگی شغلی هستند، قادر به برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان، تدریس مؤثر و درک نیازهای فردی آن‌ها نیستند (او و ولف^۳، ۲۰۲۳؛ شن و همکاران^۴، ۲۰۱۵). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند مدرسانی که دچار سندرم فرسودگی شغلی هستند، از انواع عارضه‌های جسمی و روانی رنج می‌برند (براکت و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ مدیگان و کیم، ۲۰۲۱).

اگرچه ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که وقوع فرسودگی شغلی در میان مدرسان عمدتاً تحت تأثیر مسائل درون محیط آموزشی مانند بدرفتاری دانش‌آموزان (آلوه و همکاران^۶، ۲۰۱۴)، استرس‌های مرتبط با کار (افلاکسیر و نعمتی^۷، ۲۰۱۸)، حمایت ناکافی (اسکات^۸، ۲۰۱۹) و تعارضات بین فردی و ابهام نقش (پاپاستیلیانو و همکاران^۹، ۲۰۰۹) است، مشخص شده است که تمایلات روان‌شناختی مدرسان نیز بر نحوه مواجهه آن‌ها با این عوامل نامطلوب تأثیر می‌گذارد (هرمن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ مدیگان و کیم، ۲۰۲۱). دو عامل روان‌شناختی و منابع مقابله‌ای که

^۱. Leiter & Maslach

^۲. Madigan & Kim

^۳. Oh & Wolf

^۴. Shen et al

^۵. Brackett et al

^۶. Aloe et al

^۷. Aflakseir & Nemati

^۸. Scott

^۹. Papastylianou et al

^{۱۰}. Herman et al

بر توانایی مدرسان در برخورد با استرس‌های روزمره تأثیر می‌گذارند، حس شوخ‌طبعی و باور به خودکارآمدی هستند (شوارزر و هالوم^۱، ۲۰۰۸؛ تالبوت و لومدن، ۲۰۰۰؛ شرفی و همکاران، ۱۴۰۰) که در بخش‌های بعدی توضیح داده خواهند شد.

۲.۲. خودکارآمدی

منبع مقابله‌ای دیگر خودکارآمدی است. این مفهوم انگیزشی توسط بندورا (۱۹۹۷) ارائه شد و در نظریه شناختی-اجتماعی او جای گرفته است. این مفهوم به باور فرد نسبت به توانایی‌هایش برای پایبندی به یک برنامه عملیاتی به منظور دستیابی به هدف مطلوب اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی مدرس را ارزیابی وی از توانایی‌های خود در ایجاد تغییرات مثبت در دانش‌آموزان تعریف می‌کند. خودکارآمدی مدرسان با کیفیت تدریس، انگیزه دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها مرتبط است (باخ و هاگنائر^۲، ۲۰۲۲؛ جریم و همکاران^۳، ۲۰۲۳).

علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روان‌شناختی بهتر است (بیل و همکاران، ۲۰۲۳؛ لازاریدس و وارنر^۴، ۲۰۲۰؛ حسین‌زاده بندگیری و همکاران، ۱۳۹۷) و یک عامل محافظتی در برابر ناراحتی‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود (لیپینسکا-گروبنی و نارسکا^۵، ۲۰۲۱). خودکارآمدی همچنین یک منبع شخصی مهم برای مقابله با چالش‌های حرفه‌ای است. مدرسان دارای خودکارآمدی بیشتر، از استراتژی‌های حل مسئله مؤثرتری استفاده می‌کنند (تچانن-موران و وولفولک هوی^۶، ۲۰۰۶) و احتمال بیشتری دارد که در شغل تدریس بمانند. تحقیقات پیشین نشان می‌دهد مدرسانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً اضطراب تدریس کمتری دارند (باخ و هاگنائر^۲، ۲۰۲۲) و در برخورد با دانش‌آموزان چالش‌برانگیز مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند و موجب بهبود رفتار دانش‌آموزان در کلاس می‌شوند (کلاسن و تزه^۶، ۲۰۱۳). بااین‌حال، اگرچه مطالعات متعددی در مورد خودکارآمدی

¹. Chwarzer & Hallum

². Bach & Hagenauer

³. Jerrim

⁴. Lazarides, & Warner

⁵. Lipińska-Grobelny & Narska

⁶. Klassen & Tze

مدرسان انجام شده است، اما پژوهش‌ها درباره نقش این منبع مقابله‌ای در کاهش فرسودگی شغلی و میانجی‌گری تأثیر حس شوخ‌طبعی بر فرسودگی شغلی در زمینه‌های آموزش زبان خارجی بسیار محدود است.

۲.۳. حس شوخ‌طبعی

حس شوخ‌طبعی اغلب به‌عنوان یکی از موضوعات مربوط به تاب‌آوری مطرح می‌شود (لفکورت، ۲۰۰۱). حس شوخ‌طبعی مفهومی پیچیده و چندوجهی است که شامل توانایی فرد برای قدردانی، آفرینش‌گری و بیان شوخ‌طبعی است (تورسون و پاول^۱، ۱۹۹۳). دارای ابعاد شناختی و عاطفی است و می‌تواند در بین افراد و فرهنگ‌ها بسیار متفاوت باشد (تورسون و پاول، ۱۹۹۳). همچنین، **مارتین و همکاران^۲ (۲۰۰۳)** معتقدند حس شوخ‌طبعی حاوی عناصر سازگار و ناسازگار است که می‌توان آن‌ها را به سبک‌های مثبت و منفی تقسیم کرد. استدلال آن‌ها این است که سبک‌های کاملاً مثبت شوخ‌طبعی با عملکرد روان‌شناختی سالم مرتبط است، درحالی‌که سبک‌های منفی به‌طور بالقوه برای بهزیستی روان‌شناختی مضر هستند. در مطالعه حاضر، شوخ‌طبعی مثبت موردنظر است.

مطالعات نشان داده است که شوخ‌طبعی زمانی که به‌عنوان یک عامل هموارسازی اجتماعی یا کارکرد مقابله‌ای به کار گرفته شود، موفق‌ترین عامل در مهار استرس است (تورسون و پاول، ۱۹۹۳). درواقع، چندین نظریه‌پرداز، شوخ‌طبعی را یکی از بالاترین مکانیزم‌های تطبیقی مقابله‌ای می‌دانند (لفکورت، ۲۰۰۱). معمولاً برای فرد دشوار است که در یک موقعیت استرس‌زا موضعی عینی بگیرد؛ اما شوخ‌طبعی به‌عنوان یک مکانیزم مقابله‌ای، به فرد این امکان را می‌دهد که از استرس آنی موقعیت فاصله بگیرد و آن را از یک منظر متفاوت ببیند (کیم و همکاران^۳، ۲۰۲۲).

مارتین و لفکورت^۴ (۱۹۸۴) دریافتند که وقتی افراد از شوخ‌طبعی برای مواجهه با اضطراب استفاده می‌کنند، قادر به یافتن تفسیرهای مختلفی از وضعیت خود هستند. همچنین تحقیقات

^۱. Thorson & Powell

^۲. Martin

^۳. Kim

^۴. Martin and Lefcourt

بسیاری وجود دارد که به ارتباط بین استفاده مناسب از شوخ‌طبعی آموزشی و موارد زیر اشاره می‌کند: (الف) ارزیابی مثبت از مدرسان، (ب) لذت بیشتر دانش‌آموزان از موضوع درسی و (ج) ماندگاری بیشتر دانش‌آموزان (مارتین^۱، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است که شوخ‌طبعی برای دانش‌آموزان در تمام سطوح مناسب است و همچنان به‌عنوان یک ابزار آموزشی قوی، مثبت و مؤثر برای ارتقای یادگیری شناخته می‌شود (برک^۲، ۲۰۰۲؛ پولیو و هامفریز^۳، ۱۹۹۶).

مطالعات تجربی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان از مدرسانی که گرایش قوی‌تری به شوخ‌طبعی دارند، بیشتر می‌آموزند تا از مدرسانی که گرایش ضعیف‌تری به شوخ‌طبعی دارند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲؛ مارتین، ۲۰۰۴). همچنین نشان داده شده است مدرسانی که به‌طور مؤثر از شوخ‌طبعی استفاده می‌کنند، می‌توانند محتوای دوره‌های آموزشی را به‌طور مؤثرتری منتقل کنند (داونز^۴ و همکاران، ۱۹۸۸). شوخ‌طبعی در کلاس درس راه‌حل همه مشکلات مدیریت کلاس نیست، اما یک اقدام پیشگیرانه عالی است و می‌تواند اغلب موقعیت‌های تنش‌زا را خنثی کند (سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴).

شوخ‌طبعی به‌عنوان یک مدیریت‌کننده استرس در محیط کار شناخته شده است (لیائو و همکاران^۵، ۲۰۲۳؛ یادا و همکاران، ۲۰۲۲). شوخ‌طبعی همچنین به‌عنوان یک ابزار ارتباطی شناخته شده است که اگر به‌طور مؤثر به‌کار گرفته شود، می‌تواند استرس را کاهش داده و از فرسودگی شغلی جلوگیری کند (ابیل، ۲۰۰۲؛ سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبوت و لامدن، ۲۰۰۰؛ ووتن، ۱۹۹۷). به‌علاوه، شوخ‌طبعی به ایجاد یک محیط کلاسی آرام، جذاب، مفرح و ایمن کمک می‌کند که موجب افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود (کیم و همکاران، ۲۰۰۴).

مدرسانی که گرایش قوی‌تری به شوخ‌طبعی دارند، معمولاً در مواجهه با استرس‌ها در محیط کار خود تاب‌آوری چشم‌گیری از خود نشان می‌دهند (سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و

¹. Martin

². Berk

³. Polio & Humphreys

⁴. Downs, Javidi, & Nussbaum

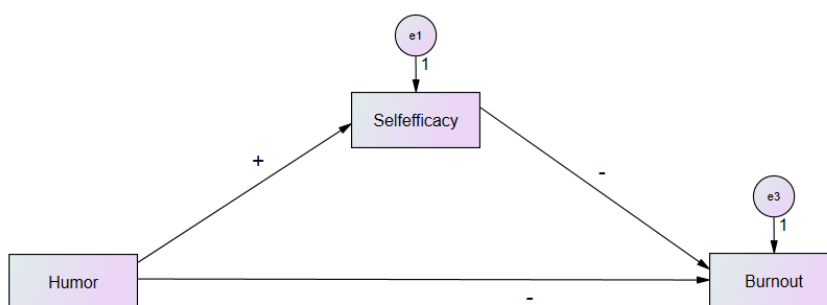
⁵. Liao

فلاح، ۲۰۱۲). این توانایی در مقابله مؤثر با چالش‌ها قابل توجه است؛ زیرا همان‌طور که در مطالعه حاضر برجسته شده، این مدرسان به خودکارآمدی خود در زمینه عملکرد آموزشی باور دارند (خانی و عظیمی، ۲۰۱۵؛ استیل، ۱۹۹۸). این ویژگی دوگانه شوخ‌طبعی و خودکارآمدی می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر رویکرد آن‌ها به آموزش تأثیر بگذارد و به رضایت شغلی کلی و اثربخشی آن‌ها در کلاس درس کمک کند (استیل، ۱۹۹۸). درنتیجه، چنین مدرسانی می‌توانند یک فضای یادگیری جذاب‌تر و حمایتی‌تر برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند.

بااین‌حال، بررسی ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که حس شوخ‌طبعی مدرسان در مطالعات مربوط به خودکارآمدی و فشار روانی مدرسان به‌طور کافی موردبررسی قرار نگرفته است.

۲.۴. مدل فرضی

بر اساس ادبیات بررسی شده در بخش قبل، انتظار می‌رود که حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه معکوس داشته باشند. همچنین شوخ‌طبعی می‌تواند به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی باشد و فرض بر این است که خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان میانجی در ارتباط بین حس شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی عمل کند. نمایش تصویری این فرضیات در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل فرضی

۳. روش تحقیق

۳.۱. شرکت کنندگان و روش جمع‌آوری داده‌ها

برای تعیین حجم نمونه مناسب، آنالیز توان انجام شد. استیونز (۱۹۹۶) توصیه کرده است که برای تحقیقات علوم اجتماعی، حدود ۱۵ شرکت‌کننده برای هر پیش‌بینی‌کننده برای یک معادله قابل‌اعتماد موردنیاز است. تاباکنیک و فیدل (۱۹۹۶) فرمولی را برای محاسبه اندازه نمونه با در نظر گرفتن تعداد متغیرهای مستقلی که فرد مایل به استفاده از آن‌ها است ارائه داده است: $N > 50 + 8m$ (که m = تعداد متغیرهای مستقل). در مطالعه حاضر، در مجموع دو متغیر اصلی پیش‌بینی‌کننده/مستقل (حس شوخ طبعی و خودکارآمدی) وجود داشت. با استفاده از فرمول پیشنهادی، حداقل حجم نمونه موردنیاز ۶۶ ($N > 50 + 8 \times 2 = 66$) تعیین شد. با این حال، برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحلیل رگرسیون، ۱۰۷ شرکت‌کننده انتخاب شدند. همچنین طبق نظر تاباکنیک و فیدل (۱۹۹۶)، با حجم نمونه بزرگ‌تر، احتمال خطاهای نوع اول و دوم بسیار کاهش می‌یابد؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۱۰۷ مدرس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) شامل ۷۹ زن (۷۳٫۸۳٪) و ۲۸ مرد (۲۸٫۱۶٪) با سنین بین ۲۰ تا ۵۳ سال (میانگین = ۲۹٫۱۵، انحراف معیار = ۵٫۱۷) و با سابقه تدریس بین ۱ تا ۲۳ سال (میانگین = ۷٫۱۹، انحراف معیار = ۴٫۱۱) بودند. آن‌ها از مؤسسات زبان خصوصی در ایران انتخاب شدند.

برای دریافت داده‌های معتبر، پژوهش‌گران هدف مطالعه را برای شرکت‌کنندگان توضیح دادند و آن‌ها را از زمان تقریبی موردنیاز برای تکمیل پرسشنامه‌ها (حدود ۱۵ دقیقه) آگاه ساختند. همچنین به تمامی مدرسان اطمینان داده شد که مشارکت آن‌ها ناشناس و داوطلبانه خواهد بود. توضیح داده شد که نتایج شامل داده‌های گروهی خواهد بود و هیچ فرد یا مؤسسه خاصی شناسایی نخواهد شد.

۳.۲. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

سه پرسشنامه ناشناس خودگزارشی و یک فرم اطلاعات فردی، به‌عنوان ابزار تحقیق در این مطالعه استفاده شد. این سه پرسشنامه حس شوخ طبعی مدرسان، خودکارآمدی مدرسان و

فرسودگی شغلی مدرسان را اندازه‌گیری کردند. فرم اطلاعات فردی شامل اطلاعات جمعیتی شرکت‌کنندگان از جمله سن، جنسیت و سال‌های تجربه تدریس بود. همه پرسشنامه‌ها در یک جلسه به صورت حضوری بین مدرسین توزیع و جمع‌آوری شد.

۱.۲.۳. پرسش‌نامه حس شوخ‌طبعی

مقیاس چند بعدی حس شوخ‌طبعی MSHS تارسون و پاول^۱ (۱۹۹۳) برای اندازه‌گیری حس شوخ‌طبعی مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی EFL استفاده شد. MSHS، یک ابزار خودگزارشی برای سنجش کلی حس شوخ‌طبعی است و شامل ۲۴ گویه است که شوخ‌طبعی را در چهار بعد ارزیابی می‌کند. این چهار بعد عبارتند از: (الف) طنزپردازی، (ب) کاربرد طنز به عنوان مکانیزم مقابله‌ای، (ج) طنز اجتماعی و (د) ارج نهادن به طنز. پاسخ‌دهندگان موافقت خود را با گویه‌ها از طریق انتخاب پاسخ‌ها از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت که از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) متغیر است، نشان می‌دهند. در مطالعه حاضر، برآورد پایایی مقیاس برابر با $\alpha = 0.91$ بود.

۲.۲.۳. پرسش‌نامه فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی مدرسان با استفاده از مقیاس فرسودگی شغلی ماسلاچ-پرسشنامه ویژه مدرسان (MBI-ES)، (ماسلاچ، جکسون و لایتر، ۱۹۹۶) اندازه‌گیری شد. این مقیاس، یک ابزار خودگزارشی ۲۲ سؤالی است که از سه زیرمقیاس تشکیل شده است: خستگی عاطفی (EE)، بی‌احساسی (DP) و موفقیت شخصی (PA). شرکت‌کنندگان پاسخ‌های خود را در مقیاس ارزیابی فراوانی هفت نقطه‌ای که از «هرگز» (۰) تا «هر روز» (۶) متغیر است، ارائه دادند. نمرات بالا در زیرمقیاس‌های EE و DP و نمرات پایین در زیرمقیاس PA نشان‌دهنده فرسودگی شغلی است. در این مطالعه، نسخه اصلی انگلیسی مقیاس استفاده شد و برآورد پایایی برای کل مقیاس برابر با $\alpha = 0.90$ بود.

^۱. Thorson and Powell

۳.۲.۳. پرسشنامه خودکارآمدی

مقیاس خودکارآمدی مدرسان (فریدمن و کاس^۱، ۲۰۰۲) برای اندازه‌گیری خودکارآمدی مدرسان زبان انگلیسی استفاده شد. به دو دلیل از این مقیاس استفاده شد: اولاً، این مقیاس شامل چندین جنبه از خودکارآمدی است که دقت بیشتری در سنجش این مفهوم فراهم می‌آورد. ثانیاً، این مقیاس شامل جنبه‌ای سازمانی از عملکرد مدرسان است که به‌عنوان یک عامل مهم در توضیح استرس شناخته شده است (چرنیس^۲، ۱۹۹۳). این مقیاس شامل ۳۳ گویه است و خودکارآمدی مدرسان را در دو حوزه عملکردی، زمینه کلاس درس (احساس خودکارآمدی حرفه‌ای مربوط به تدریس، آموزش و انگیزش زبان آموزان و همچنین کنترل روابط با زبان آموزان) و آموزشگاه (درگیری در فعالیت‌های موسسه آموزشی مربوطه، مشارکت در تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری بر سیاست‌های سازمانی آموزشگاه) اندازه‌گیری می‌کند. زیرمقیاس زمینه کلاس درس شامل ۱۹ گویه و زیرمقیاس زمینه مدرسه شامل ۱۴ گویه است. گزینه‌های پاسخ برای موارد از ۱ (هرگز) تا ۶ (همیشه) متغیر است. در این مطالعه، برآورد پایایی برای کل مقیاس برابر با $\alpha = 0.87$ بود.

۳.۳. تحلیل آماری

برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های مختلفی استفاده شد. آمار توصیفی برای به‌دست آوردن ویژگی‌های ابتدایی داده‌ها، مانند میانگین‌ها، حداقل‌ها، حداکثرها، انحراف معیارها، کشیدگی و چولگی استفاده شد. برآورد پایایی همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی ارتباطات بین تمام موارد موجود در مقیاس‌ها انجام شد. مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) برای آزمون ارتباطات بین معیار نتیجه (فرسودگی شغلی) و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده (حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی) به کار رفت. شاخص‌های برازش مدل، از جمله نسبت کای-مربع به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لوییس (TLI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نرمال شده (NFI) و ریشه میانگین مربع خطای تخمین (RMSEA)، برای ارزیابی برازش مدل استفاده شد.

^۱. Friedman and Kass

^۲. Cherniss

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. تحلیل‌های توصیفی و اعتبارسنجی

پیش از آغاز تحلیل‌های اصلی، داده‌های جمع‌آوری شده به منظور ارزیابی خطی بودن، نرمال بودن، نقاط پرت، هم‌خطی چندگانه و همگنی واریانس-کواریانس بررسی شدند. این شرایط به طور کامل برآورده شدند. مقادیر کشیدگی (از ۰/۳۰ تا ۰/۶۰) و چولگی (از ۰/۴۹ تا ۰/۲۸) برای موارد، ب اهمیت در نظر گرفته شدند (جدول ۱). علاوه بر این، پایایی ترکیبی و واریانس استخراج شده میانگین (AVE) به عنوان بخشی از ارزیابی اعتبار همگرا بررسی شد. بر اساس **فرنل و لارکر^۱ (۱۹۸۱)**، AVE و پایایی ترکیبی باید به ترتیب بیشتر از ۰/۵ و ۰/۷ باشند. همچنین، اگر ریشه دوم AVE برای متغیرها بیشتر از هم‌بستگی درون‌گروهی بین آن‌ها باشد، اعتبار واگرا برآورده می‌شود (هایر و همکاران^۲، ۲۰۱۳). نتایج نشان داد که شواهد کافی در تأیید هر دو نوع اعتبار واگرا و همگرا وجود دارد (جدول ۲). همان‌طور که در **جدول ۲** نشان داده شده است، متغیرها به طور معناداری با یکدیگر در ارتباط هستند.

جدول ۱. آمار توصیفی فرسودگی شغلی، شوخ‌طبعی و خودکارآمدی

متغیرها	Min-Max	Mean-SD	skewness-kurtosis
فرسودگی شغلی	۱/۰۰-۹۳/۰۰	۳۱/۲۱-۱۸/۲۶	۰/۶۰-۰/۲۸
شوخی‌طبعی	-۱۱۹/۰۰ ۳۵/۰۰	۸۷/۴۴-۱۵/۲۷	-۰/۳۰-۰/۴۱
خودکارآمدی	۹۷/۰۰-۱۷۷/۰۰	۱۳۲/۱۹-۱۹/۸۶	-۰/۳۹-۰/۴۹

^۱. Fornell and Larcker

^۲. Hair et al

جدول ۲. معیارهای اعتبار سنجی و همبستگی

متغیرها	A	AVE- CR	۱	۲	۳
۱. فرسودگی شغلی	۰/۹۰	۰/۷۴-۰/۹۳	(۰/۸۶)		
۲. حس شوخ طبعی	۰/۹۱	۰/۷۶-۰/۹۴	-۰/۴۴**	(۰/۸۷)	
۳. خودکارآمدی	۰/۸۶	۰/۶۸-۰/۸۹	-۰/۶۲**	** ۰/۴۷	(۰/۸۲)

توضیحات: AVE = میانگین واریانس استخراج شده؛ CR = پایایی ترکیبی

- اعداد داخل پرانتز در قطر اصلی، ریشه‌های مربعی AVE ها را نشان می‌دهند.

۴. ۲. تحلیل SEM

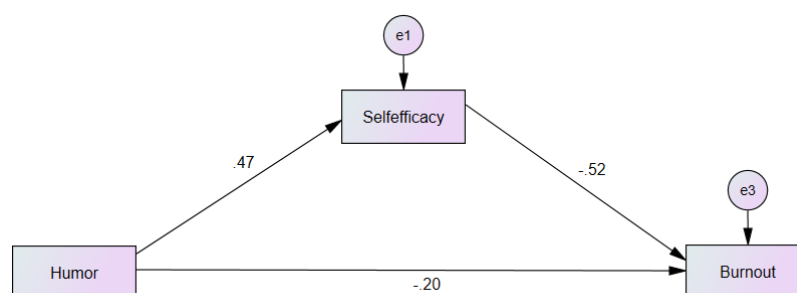
برای دستیابی به اهداف اصلی تعیین شده، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) با برآورد حداکثر درست‌نمایی و با استفاده از نرم‌افزار AMOS 24 استفاده شد. مدل فرضی بررسی شد و شاخص‌های برازش ارائه شده مناسب بودند، به طوری که مقادیر شاخص‌ها به ترتیب عبارتند از: $TLI=0/91$ ، $CFI=0/93$ ، $NFI=0/91$ ، $RMSEA=0/07$ و $\chi^2/df=2/89$ (جدول ۳).

نتایج خروجی مدل نشان داد که شوخ طبعی ($\beta = -0/20$ ، $p < 0/01$) خودکارآمدی ($p < 0/01$)، $\beta = -0/52$) به طور معکوس توان پیش‌بینی فرسودگی شغلی را داشتند. علاوه بر این، شوخ طبعی به طور معناداری خودکارآمدی ($\beta = 0/47$ ، $p < 0/01$) را پیش‌بینی کرد. نمودار شماتیک مدل، شامل ضرایب مسیر، در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۳. مقادیر نیکویی برازش

RMSEA	NFI	CFI	TLI	χ^2/df	
۰/۰۸<	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۳<	مقادیر آستانه توصیه شده ^۱
۰/۰۷	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۲/۸۹	مدل تست شده

توضیحات: نسبت کای-مربع به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لوییس (TLI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نرمال شده (NFI) و ریشه میانگین مربع خطای تخمین (RMSEA)،



شکل ۲. مدل نهایی

۳.۴. تحلیل میانجی

برای آزمون تأثیرات میانجی‌گری خودکارآمدی (SE) بر رابطه میان ذهن‌آگاهی و تعلل، از ماکرو PROCESS (هایز، ۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار محاسباتی، فاصله‌های اطمینان بوت‌استرپ برای تأثیرات غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین بر متغیرهای وابسته از طریق میانجی (ها) را ارائه می‌دهد. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی (SE) می‌تواند به‌طور معناداری تأثیر

^۱. cut-off

شوخی طبعی بر فرسودگی شغلی را میانجی‌گری کند ($b = -0.25$, $SE = 0.09$, $CI = -0.36$, 0.09) زیرا در بازه اطمینان هیچ صفری یافت نشد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آنالیز میانجی

مسیر غیرمستقیم؛ شوخ طبعی - خودکارآمدی - فرسودگی شغلی	
b	-0.25
BootSE	0.09
BootLLCI	-0.36
BootULCI	-0.09

یادداشت: b = ضریب اثر غیرمستقیم = نشان‌دهنده تأثیر غیرمستقیم عامل مستقل بر عامل وابسته از طریق میانجی‌گری جزئی عامل دوم است $BootSE$. خطای استاندارد تخمین. $BootULCI$ & $BootLLCI$ = فواصل اطمینان بالا و پایین

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، تلاشی اولیه برای بررسی روابط میان شوخ طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان خارجی است و هدف آن ارزیابی یک مکانیسم بالقوه، یعنی تأثیر خودکارآمدی در میانجی‌گری اثر شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی است. این مطالعه به یافته‌های مهمی دست یافت که می‌توانند راهگشای پژوهش‌های آتی بوده و به درک بهتر این پدیده‌ها کمک کنند.

یافته‌ها نشان داد که شوخ طبعی می‌تواند به‌طور قابل توجهی فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی (آبل، ۲۰۰۲؛ هو، ۲۰۱۵؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۲) که نشان‌دهنده اثر منفی شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی است، همخوانی دارد. اثر شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را می‌توان

به نقش آن به عنوان یک مکانیسم مقابله‌ای و ابزاری برای تقویت تاب‌آوری نسبت داد (آبل، ۲۰۰۲؛ سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰). وقتی مدرسان شوخ‌طبعی را در کلاس‌های خود به کار می‌برند، می‌توانند فضایی لذت‌بخش‌تر و جذاب‌تر برای یادگیری ایجاد کنند که نه تنها رابطه مثبت با زبان‌آموزان را تقویت می‌کند بلکه استرس و اضطراب ناشی از تدریس را نیز کاهش می‌دهد (واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). این استفاده از شوخ‌طبعی به مدرسان زبان کمک می‌کند تا چالش‌های کلاسی را مدیریت کنند، تنش‌ها را کاهش دهند و دیدگاهی سهل‌گیرانه‌تر نسبت به موقعیت‌های استرس‌زا داشته باشند، در نتیجه از فشارهای احساسی که می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی شود، کاسته می‌شود (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، شوخ‌طبعی می‌تواند ارتباطات اجتماعی میان همکاران را تقویت کند و سیستم حمایتی مهمی فراهم کند که به مدرسان کمک می‌کند با تنش‌های عاطفی حرفه خود مقابله کنند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). انتظار می‌رود وقتی مدرسان لحظاتی شاد و آمیخته با شوخ‌طبعی را برای همکاران خود رقم می‌زنند، بین آن‌ها همبستگی ایجاد شود که این همبستگی می‌تواند به عنوان سپری در برابر انزوای محیط کار عمل کند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). این حس جمع‌گرایی و تجربه مشترک به مدرسان کمک می‌کند تا احساس درک و حمایت بیشتری داشته باشند و در نتیجه از بار عاطفی که ممکن است در نقش‌های خود تجربه کنند، بکاهند (نگاه کنید به لفکورت، ۲۰۰۱).

یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی (امیراحمدی آهنگ، ۱۳۹۶؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ خانی و میرزایی، ۲۰۱۸) مطابقت دارد. نظریه خودکارآمدی باندورا (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کند که خودکارآمدی بالاتر می‌تواند منجر به راهبردهای مقابله‌ای بهتر، پایداری بیشتر در مواجهه با چالش‌ها و کاهش استرس شود. بر این اساس، مدرسانی که به توانایی خود در مدیریت مؤثر موقعیت‌های کلاسی، جلب مشارکت دانش‌آموزان و سازگاری با نیازهای مختلف فراگیران باور دارند، بیشتر احتمال دارد که با ذهنیتی پیشگیرانه ایفای مسئولیت کنند و موانع را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد ببینند، نه مشکلاتی غیرقابل حل. این حس قوی خودکارآمدی مدرسان

زبان را تشویق می‌کند تا از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی، مانند جلب حمایت همکاران، تجربه روش‌های نوآورانه تدریس و بازاندیشی در روش‌های تدریس خود استفاده کنند که به احساس موفقیت کمک می‌کند. وقتی مدرسان با موفقیت از سختی‌های تدریس عبور می‌کنند، استرس و خستگی عاطفی کمتری را تجربه می‌کنند و در نتیجه خطرات مرتبط با فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. در نهایت، خودکارآمدی به عنوان یک سپر محافظتی عمل می‌کند و به مدرسان کمک می‌کند تا اشتیاق خود را برای تدریس حفظ کنند و بهزیستی خود را در محیط آموزشی پرتلاش ادامه دهند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که شوخ طبعی مثبت می‌تواند بر باورهای خودکارآمدی مدرسان تأثیر مثبت بگذارد. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند مدرسانی که گرایش زیادی به شوخ طبعی دارند، نسبت به عوامل استرس‌زاهای محیط کار مقاوم بوده و باورهای خودکارآمدی قوی‌ای درباره عملکرد تدریس خود دارند (خانی و عظیمی، ۲۰۱۵؛ مراد کریمی و مهدی‌نژاد، ۲۰۱۸). گلاسر^۱ (۱۹۹۷) نیز استدلال کرده است که کم‌دین‌های خوب همیشه مدرسان خوبی هستند. مدرسان کارآمد ممکن است ویژگی‌های مشترکی با کم‌دین‌های خوب داشته باشند. به عنوان یک توضیح احتمالی، شوخ طبعی می‌تواند با ایجاد محیط کلاسی مثبت و جذاب که اعتماد به نفس آن‌ها در مدیریت چالش‌های مختلف تدریس را تقویت می‌کند به طور قابل توجهی باورهای خودکارآمدی را در میان مدرسان زبان، افزایش دهد (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). بدین ترتیب، برای افزایش خودکارآمدی در بین معلمان زبان، توصیه می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با تمرکز بر ادغام شوخ طبعی، ایجاد شبکه‌های حمایتی مشترک برای به اشتراک گذاشتن استراتژی‌های مؤثر و ترویج فرهنگ مدرسه‌ای که به شوخ طبعی در شیوه‌های آموزشی اهمیت می‌دهد، اجرا شود (مراجعة شود به سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). این راه‌حل‌ها می‌توانند یک محیط آموزشی جذاب و مطمئن را ایجاد کنند.

وقتی مدرسان شوخ طبعی را در برنامه‌های درسی و تعاملات خود ادغام می‌کنند، فضایی آرام ایجاد می‌کنند که یادگیرندگان را به مشارکت تشویق می‌کند و از تنش‌های معمول در

^۱. Glasser

یادگیری زبان می‌کاهد (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). این پویایی مثبت نه تنها به مدرسان کمک می‌کند تا احساس کنترل و اثرگذاری بیشتری داشته باشند بلکه باور آن‌ها به توانایی‌شان در جلب مشارکت یادگیرندگان و تسهیل یادگیری موفقیت‌آمیز را تقویت می‌کند (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، تجربه نتایج مثبت استفاده از شوخ‌طبعی—مانند افزایش مشارکت یادگیرندگان و بهبود پویایی کلاس—خودکارآمدی مدرسان زبان را تقویت می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری بیشتری به نقش‌های خود بپردازند (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰). درنهایت، شوخ‌طبعی به ابزاری قدرتمند تبدیل می‌شود که نه تنها تجربه یادگیری را تقویت می‌کند، بلکه مدرسان را توانمند می‌سازد تا خود را متخصصانی شایسته و کارآمد ببینند.

درنهایت، بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که رابطه میان شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی می‌تواند تا حدی با خودکارآمدی توضیح داده شود؛ به عبارت دیگر، مدرسانی که شوخ‌طبعی مثبت بیشتری داشتند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند و این امر باعث می‌شود که آن‌ها کمتر دچار فرسودگی شغلی شوند خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی مهم در رابطه بین منابع مقابله‌ای، مانند شوخ‌طبعی و ناراحتی، از جمله فرسودگی شغلی و تقویت توانایی فرد در مدیریت مؤثر استرس عمل می‌کند. وقتی افراد از شوخ‌طبعی به عنوان یک منبع مقابله‌ای استفاده می‌کنند، نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند تا موقعیت‌های چالش برانگیز را برای خود آسان‌تر کنند، بلکه اعتماد آن‌ها به توانایی‌شان در مقابله با استرس‌ها را نیز افزایش می‌دهد (لفکورت، ۲۰۰۱). این خودکارآمدی مضاعف منجر به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی‌تر، تسهیل حل مسئله فعال و تعامل اجتماعی می‌شود که درنهایت احساسات درماندگی و فرسودگی را کاهش می‌دهد (مراجعه کنید به لیپینسکا-گروبنی و نارزکا، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، ترکیب این عوامل موجب می‌شود خودکارآمدی به نقش مثبت شوخ‌طبعی در کاهش ناراحتی کمک کند.

این پژوهش به بررسی روابط میان حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در مؤسسات خصوصی زبان پرداخت. درحالی که مطالعات بسیاری هر یک از این مفاهیم و اثرات آن‌ها را بر متغیرهای مختلف در

زمینه‌های گوناگون بررسی کرده‌اند، این مطالعه نخستین تحقیق (هرچند محدود) است که به‌طور هم‌زمان این سه مفهوم را در بستر آموزش زبان انگلیسی بررسی می‌کند. این تحقیق یافته‌های جالبی را ارائه داد که می‌تواند راهنمایی برای تحقیقات آتی و بهبود درک این پدیده‌ها باشد.

یافته‌های این پژوهش بر اهمیت پرورش حس شوخ طبعی مثبت در میان مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای افزایش خودکارآمدی و کاهش فرسودگی شغلی تأکید دارد. با توجه به رابطه مثبت مشاهده شده میان شوخ طبعی و خودکارآمدی، مؤسسات آموزشی باید کاربرد شوخ طبعی را در برنامه‌های آموزشی مدرسان در اولویت قرار دهند. مدارس با آموزش تکنیک‌های مؤثر استفاده از شوخ طبعی در کلاس درس به مدرسان، می‌توانند مدرسان مقاوم‌تری تربیت کنند (نگاه کنید به [علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۰](#)). این رویکرد نه تنها موجب بهبود آموزش می‌شود، بلکه به رضایت شغلی و رفاه عاطفی نیز کمک می‌کند و در نهایت محیط کاری سالم‌تری را فراهم می‌آورد (نگاه کنید به [سنت آماند و همکاران، ۲۰۲۴](#)).

علاوه بر این، رابطه منفی بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی بر اهمیت توسعه خودکارآمدی به‌عنوان یکی از محورهای اصلی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأکید دارد (نگاه کنید به [دینگ و هه^۱، ۲۰۲۲](#)؛ [فتحی و همکاران، ۲۰۲۱](#)). مدارس و مدیران آموزشی باید برنامه‌های آموزشی هدفمند، مشاوره و سیستم‌های حمایتی را پیاده‌سازی کنند که مدرسان را برای تقویت اعتماد به نفس و مهارت‌های مقابله‌ای خود توانمند کنند. برگزاری کارگاه‌ها و فعالیت‌های گروهی که به مدرسان امکان به اشتراک گذاشتن تجربیات و استراتژی‌های موفق را می‌دهد، می‌تواند خودکارآمدی آن‌ها را تقویت کرده و توانایی مقابله با چالش‌های شغلی را افزایش دهد (نگاه کنید به [واعظی و فلاح، ۲۰۱۲](#)). با افزایش اعتماد مدرسان به توانایی‌های خود، آن‌ها احتمالاً سطوح پایین‌تری از استرس و فرسودگی شغلی را تجربه خواهند کرد.

در نهایت، درک این که خودکارآمدی رابطه بین شوخ طبعی و فرسودگی شغلی را میانجی‌گری می‌کند، فرصت‌هایی را برای تحقیقات بیشتر و کاربردهای عملی فراهم می‌آورد. تحقیقات آتی می‌توانند بررسی کنند که چگونه راهبردهای مقابله‌ای مختلف با شوخ طبعی و خودکارآمدی در

^۱. Ding & He

محیط‌های آموزشی مختلف تعامل دارند و بینش عمیق‌تری در مورد نقش آن‌ها ارائه دهند. همچنین، سیاست‌گذاران آموزشی باید این یافته‌ها را در برنامه‌های رفاهی مدرسان به‌کارگیرند و از رویکردی جامع که اهمیت منابع عاطفی مانند شوخ‌طبعی و خودکارآمدی را در پیشگیری از فرسودگی شغلی به رسمیت می‌شناسد، حمایت کنند. چنین ابتکاراتی می‌تواند به‌طور قابل توجهی مقاومت مدرسان را تقویت کند و مدرسانی قوی‌تر و آماده‌تر برای مقابله با محیط‌های آموزشی چالش‌برانگیز تربیت کند.

بااینکه یافته‌های این تحقیق بینش‌های ارزشمندی در مورد روابط میان حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی ارائه می‌دهد، لازم است به چند محدودیت اشاره شود. نخست، تکیه بر مقیاس‌های خودگزارشی می‌تواند احتمال بروز سوگیری را به همراه داشته باشد، زیرا شرکت‌کنندگان ممکن است پاسخ‌های خود را بر اساس تمایل اجتماعی یا باورهای شخصی در مورد توانایی‌ها و تجربیات خود تغییر دهند. این موضوع می‌تواند به گزارش بیش‌ازحد یا کمتر از حد حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و سطح فرسودگی شغلی آن‌ها منجر شود. علاوه بر این، ماهیت مقطعی این مطالعه توانایی نتیجه‌گیری علی در مورد این روابط را محدود می‌کند؛ به عبارت دیگر، نمی‌توان با قطعیت بیان کرد که حس شوخ‌طبعی بیشتر منجر به افزایش خودکارآمدی یا کاهش فرسودگی شغلی می‌شود. همچنین، نمونه این تحقیق تنها از مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی تشکیل شده است که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر زمینه‌های آموزشی، مانند مدارس دولتی یا انواع دیگر مؤسسات را محدود کند.

برای تقویت یافته‌ها و افزایش قابلیت کاربرد آن‌ها، تحقیقات آینده باید به چندین جهت توجه کنند. انجام مطالعات طولی می‌تواند برای مشاهده تغییرات در حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در طول زمان مفید باشد و درک واضح‌تری از روابط علی میان این مفاهیم ارائه دهد. مطالعات تجربی که مداخلات خاصی را برای افزایش شوخ‌طبعی و خودکارآمدی در فرآیندهای تدریس انجام می‌دهند، می‌توانند راهبردهای عملی برای کاهش فرسودگی شغلی ارائه دهند. همچنین، گسترش نمونه تحقیق به مجموعه‌ای متنوع‌تر از مدرسان

از کشورهای مختلف، محیط‌های آموزشی و موضوعات تدریس می‌تواند به شناخت بهتر نحوه عملکرد این متغیرها در موقعیت‌ها و گروه‌های مختلف کمک کند. علاوه بر این، محققان آینده می‌توانند متغیرهای مرتبط دیگر مانند حمایت سازمانی، تعادل کار و زندگی یا هوش هیجانی را که ممکن است بر تعاملات بین شوخ طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی تأثیر بگذارند، نیز بررسی کنند. گنجاندن این عوامل ممکن است به درک دقیق‌تری از سلامت مدرسان منجر شود. افزون بر این، اگرچه حس شوخ طبعی و خودکارآمدی در مطالعه حاضر به عنوان مفاهیمی کلی در نظر گرفته شدند، اما سازه‌هایی چند بعدی هستند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در آینده ابعاد خاص این دو سازه که بیشترین ارتباط را با ابعاد مختلف فرسودگی شغلی دارند، بررسی شود. در نهایت، رویکردهای کیفی مانند مصاحبه‌ها یا گروه‌های متمرکز از مدرسان زبان انگلیسی می‌تواند بینشی عمیق و دقیق در مورد تجربیات شخصی و ادراکات آن‌ها از شوخ طبعی و تأثیر آن بر زندگی حرفه‌ای‌شان ارائه دهد و یافته‌های کمی این مطالعه را تکمیل و تعمیق کند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: تمامی شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آن‌ها داده شد.

حمایت مالی: این مطالعه با کمک پژوهانه دانشگاه زابل (IR-UOZ-GR-1800) انجام شده است.

کتاب‌نامه

اصغری ابراهیم‌آباد، م.، سلطانی، س.، و صلیانی، ف. (۱۳۹۹). نقش تعهد سازمانی بر فرسودگی شغلی مدرسان با میانجی‌گری شوخ طبعی. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۶(۴)، ۱-۱۶.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2021.122567.1925>

امیراحمدی آهنگ، م.، کرامتی، ر.، و تنهای رشوانلو، ف. (۱۳۹۶). مدل ساختاری ارتباط میان استرس، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در مدرسان ابتدایی. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۳(۲)، ۹۷-۱۰۶.

<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.133434.0>

- پوررجب، پناهی درچه، صادقی، بابااحمدی و میلانی، ستار. (۲۰۲۰). عوامل مؤثر در فرسودگی شغلی مدرسان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۴۲)، ۳۴-۵۵.
- حسین‌زاده بندقیری، ع.، رضوی، ع.، و فاضلی، ع. (۱۳۹۷). تاثیر خودکارآمدی و سرسختی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی با میانجی‌گری انگیزش شغلی: مطالعه موردی کارکنان کتابخانه‌های عمومی استان خوزستان. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۴(۳)، ۴۷۹-۴۹۴.
- سپاه‌منصور، م.، شهریار احمدی، م.، و شهامی، ن. (۱۳۹۱). رابطه بین کیفیت زندگی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی مدرسان. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳(۳)، ۹۱-۱۱۰.
- شرفی، ز.، اکبری، م.، احمدیان، ح.، و حسنی، ر. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای سخت‌رویی و خودکارآمدی شغلی بر اساس حمایت اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی در کارکنان یک بیمارستان نظامی. *ابن سینا*، ۲۳(۱)، ۴-۱۴.
- علی‌اکبری دهکردی، م.، علی‌پور، ا.، طرقة، م. (۱۳۹۲). تاثیر شوخ طبعی بر میزان فرسودگی شغلی پرستاران شهر قزوین (۱۳۹۰). *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۷(۵)، ۶۲-۶۵.
- مختارخان، ا. (۱۴۰۰). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و خودکارآمدی در مدرسان متوسطه اول؛ با تاکید بر نقش میانجیگری سخت‌رویی. *پژوهش‌های کاربردی در مشاوره*، ۴(۲)، ۱-۲۹.
- Abel, M. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365-381.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Aflakseir, A., & Nemati, O. (2018). Association between work-related stress and burnout among a group of the elementary and high school teachers in Zarrin-Dasht-Fars. *International Journal of School Health*, 5(2), 1-4. <https://doi.org/10.5812/intjsh.64096>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Berk, R. (2002). *Humor as an instructional defibrillator*. Stylus Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Bandura, A. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a mitigating factor for teacher burnout. *Journal of Education*, 199(3), 166–178. <https://doi.org/10.1177/0022057419864525>
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295-311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315227979-11>
- Ding, J., & He, L. (2022). On the association between Chinese EFL teachers' academic buoyancy, self-efficacy, and burnout. *Frontiers in Psychology*, 13, 947434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.947434>
- Downs, V., Javidi, M., & Nussbaum, J. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37, 127-141. <https://doi.org/10.1080/03634528809378710>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Fallah, N., Abdolazadeh, F., & Yaaghobi, M. (2023). Mindfulness and anxiety among foreign language teachers: The role of cognitive reappraisal and self-efficacy. *Mindfulness*, 14, 3020–3032. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02259-5>
- Fallah, N., & Movahed, R. (2014). Foreign language anxiety and the EFL learners' intention to continue their English language learning. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 15, 42–51. <https://sanad.iau.ir/Journal/jal/Article/961403>
- Fallah, N., & Mashhady, H. (2015). Testing a model of L2 communication among Iranian EFL learners: A path analysis framework. *Applied Research on English Language*, 4, 59–78. <https://doi.org/10.22108/ARE.2015.15494>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-65
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Glasser, W. (1997). Choice theory and student success. *The Education Digest*, 63, 16-21.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009-1016.
<https://doi.org/10.1177/0013164484444024>
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *Clearing House*, 58(5), 210-212.
<https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955539>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long range planning*, 46(1-2), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, 1(6), 12-20.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W.M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hiver, P., & Dornyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv034>

- Ho, S. K. (2015). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1120859>
- Jansen in de Wal, J., van Alphen, T., Schuitema, J., Andre, L., Jongerling, J., & Peetsma, T. (2024). The relationship between teachers' stress and buoyancy from day to day: Two daily diary studies. *Contemporary Educational Psychology*, 77, Article 102276. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102276>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied psychology*, 71(4), 630. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>
- Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, 29(2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159365>
- Kaufman, P., & Schipper, J. (2018). *Teaching with compassion: An educator's oath to teach from the heart*. Rowman & Littlefield.
- Khany, R., & Azimi Amoli, F. (2015). Examining the effect of sense of humor on self-efficacy: An exploration of English teachers' beliefs in Aviation University. Third International Conference on Applied Research in Language Studies, Tehran, <https://civilica.com/doc/457925>
- Khany, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510>
- Kim H., Choi, H., & Han, S. (2022). The effect of sense of humor and empathy on the interpersonal adaptation. *Personality and Individual Differences* <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111791>
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02607.x>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>

- Liao, Y.H., Lee, M. F., Sung, Y. T., & Chen, H. C. (2023). The effects of humor intervention on teenagers' sense of humor, positive emotions, and learning ability: A positive psychological perspective. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00654-2>
- Liu Z., Li, Y., Zhu, W., He, Y., & Li, D. (2022) A meta-analysis of teachers' job burnout and Big Five Personality Traits. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.822659>
- Lefcourt, H. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Kluwer Academic.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education* 3, 155-171.
- Lazarides, R., & Warner, L.M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Lipińska-Grobelny, A., & Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. *E-mentor*, 3(90), 4-10. <https://doi.org/10.15219/em90.1517>
- Martin, R., & Lefcourt, H. (1984). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 145-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.45.6.1313>
- Madigan D. J., & Kim L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teacher and Teacher Education* 105:103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.10342>
- Mesmer-Magnus, J., Glew, D. J., & Viswesvaran, C. (2012). A meta-analysis of positive humor in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 27(2), 155–190. <https://doi.org/10.1108/02683941211199554>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologist.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)

- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Milstein, M. and Farkas, J. (1988). The Over-Stated Case of Educator Stress. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 232-249. <https://doi.org/10.1108/eb009951>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Mouradkarimi, M., & Mehdinezhad, V. (2018). Predicting self-efficacy of secondary school principals through their style of humor. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 8(1), 33-51. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393876>
- Nezu A. M., Blissett S. E., Nezu C. M. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 520–525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.520>
- Oh, J., & Wolf, S. (2023). Negative effects of teacher burnout on student executive function and social-emotional outcomes. *Educational Psychology*, 43(4), 304–325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205067>
- Polio, H., & Humphreys, W. (1996). What award-winning lecturers say about their teaching: It's all about connection. *College Teaching*, 44(3), 101-106. <https://doi.org/10.1080/87567555.1996.9925562>
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychological Education*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., & Kan, F. L.F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34–51. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.817382>
- Russell, D.W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>

- Scott, S.B. (2019). Factors influencing teacher burnout and retention strategies. *Honors Research Projects*, 798. https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/798
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- St-Amand, J., Smith, J., & Goulet, M. (2024). Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. *Current Psychology*, 43, 2499–2514. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04481-9>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study & practice: A critical analysis. Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003062745>
- Stevens, J. P. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Taylor & Francis.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd edition). Harper Collins.
- Talbot, L. A., & Lumden, D. B. (2000). On the association between humor and burnout. *Humor: International Journal of Humor Research*, 13, 419-428. <https://doi.org/10.1515/humr.2000.13.4.419>
- Thorson, J., & Powell, F. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199301\)49:1%3C13::AID-JCLP2270490103%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199301)49:1%3C13::AID-JCLP2270490103%3E3.0.CO;2-S)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 1122-1129. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1122-1129>

- Vaezi, S., & Fallah, N. (2012). Sense of humor and emotional intelligence as predictors of stress among EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 584-591. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.3.584-591>
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, C. C., Godecker, A., & Rose, S. L. (2022). Adaptive and maladaptive humor styles are closely associated with burnout and professional fulfillment in members of the society of gynecologic oncology. *Gynecologic Oncology Reports*, 42, 101020. <https://doi.org/10.1016/j.gore.2022.101020>
- Wooten, K. C. (1996). Predictors of client satisfaction in executive outplacement: Implications for service delivery. *Journal of Employment Sampling*, 33(3), 106-116.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

درباره نویسندگان

ناصر فلاح استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه زابل است. علایق اصلی تحقیقاتی ایشان شامل تفاوت های فردی در یادگیری زبان خارجی، تربیت معلم و آموزش عالی است.

وحید غفروئی مدرس زبان انگلیسی در وزارت آموزش و پرورش و فارغ التحصیل کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه زابل است. علایق اصلی تحقیقاتی ایشان شامل روانشناسی یادگیری و آموزش زبان و تربیت معلم است.

مسلم فتح اللهی دانش آموخته دکتری ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد و عضو هیئت علمی دانشگاه زابل است. زمینه های پژوهشی ایشان شامل مطالعات ترجمه و آموزش ترجمه است.