

Teachers' Vision of Ideal Young Learners of English (YLE) Classroom Environment and Prediction of Teacher Burnout

Mohammad Hadi Mahmoodi^{1*}, Narges Zareian²

¹Associate Professor in Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

²PhD in Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Abstract Research suggests teachers' professional vision influences motivation, while vision-reality discrepancies predict burnout. This study investigates the vision-burnout relationship among young learner EFL teachers, drawing on the L2 Motivational Self-System framework. The study examines this connection and identifies implementation barriers. Using mixed-methods, the data were collected from 347 teachers via burnout and vision questionnaires, supplemented by focus group interviews with 40 novice Young Learner English teachers. The quantitative analysis revealed vision significantly predicted depersonalization and reduced personal accomplishment. The qualitative findings highlighted contextual challenges in achieving ideal teaching environments. The results demonstrate that EFL teachers' classroom vision is a dynamic, multifaceted construct influenced by contextual, institutional, and personal factors. The study advances understanding of teacher motivation by clarifying how professional vision interacts with workplace realities in young learner contexts. The findings emphasize the importance of addressing vision-reality gap in teacher development programs to support wellbeing and job satisfaction.

Keywords: Burnout, Vision, Ideal Classroom, Teaching English to Young Learners (TEYL), EFL Teachers

* Corresponding Author: Mohammad Hadi Mahmoodi
Email: mhahmoodi@basu.ac.ir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2155-2387>

© 2025 LTS.
All rights reserved

Please cite this paper as follows:

Mahmoodi, M. H., & Narges Zareian, N. (2025). Teachers' vision of ideal young learners of English (YLE) classroom environment and prediction of teacher burnout. *Language and Translation Studies*, 58(3), 104–150. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.94704.1370>



© 2025 Mahmoodi & Zareian

This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). All rights reserved.

1. Introduction

Teacher demotivation is a significant issue in education that often leads to job burnout and decreases the quality of learning for students. In Iran, many Young Learner English (YLE) teachers leave the profession shortly after entering it (Zareian, 2023). These teachers often experience high levels of stress and anxiety (Sadeghi & Khezrlou, 2016), which may stem from the gap between their imagined ideal classroom and the realities of teaching, what Dornyei and Kubanyiova (2014) term “reality shock”. Such discrepancies between teachers’ mental visions of ideal classrooms and their actual work environments can contribute to burnout (Zareian et al., 2024). Burnout, defined as a decline in enthusiasm for work that was once meaningful, includes three components: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment (Maslach et al., 2001). According to Gavish and Friedman (2010), burnout occurs when teachers continually perceive a gap between their professional ideals and daily experiences. The concept of vision, or one’s mental image of a desirable future (Van der Helm, 2009), plays a key role in directing professional behavior. This study explores how YLE teachers’ vision of an ideal classroom predicts their burnout levels, offering insights into teacher motivation, well-being, and long-term professional commitment.

2. Method

A total of 347 YLE teachers, including 303 females (87.31%) and 44 males (12.68%), participated in the first phase of this study. The participants were chosen through snowball sampling. Their average age was 25.02 years, with teaching experience ranging from 1 to 25 years across various language institutes. In the second phase, 40 novice YLE teachers (35 females and 5 males) were selected via convenience sampling to address the second research question, which investigated the obstacles YLE teachers face in implementing their mental image of an ideal English classroom. Their average age was 23 years old, and their educational backgrounds ranged from high school diplomas to master’s degrees. Their teaching experience varied from one month to 12 years. Two main instruments were used for data collection: The Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) and the Ideal English Classroom Environment Questionnaire for Young Learners (Mahmoodi et al., 2024). The MBI-ES (Maslach et al., 1996) consists of 22 items and three subscales: emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. The Persian version, validated by Akbari et al. (2011), was used in this study because some participants reported difficulty understanding several English terms. Responses were rated on a seven-point

Likert scale ranging from 0 (“never”) to 6 (“every day”). The Cronbach’s alpha reliability coefficient of this questionnaire was reported to be 0.85, and its factorial structure has been supported in previous studies ([Sadeghi & Khezrlou, 2016](#)). The second instrument measured teachers’ perceptions of the ideal classroom environment for teaching English to children. It consisted of 23 items rated on a five-point Likert scale from 1 (“strongly disagree”) to 5 (“strongly agree”) and included five factors: student characteristics, attitude toward the lesson, teacher characteristics, classroom environment, and institutional influence. The overall reliability of the questionnaire was estimated at 0.90. Data were collected online through email and social media platforms. For the qualitative phase, the 40 novice teachers participated in online group discussions and forums where they talked about the challenges preventing them from realizing their ideal classroom image. The discussions were recorded, transcribed, and analyzed using the constant comparative method ([Glaser & Strauss, 1999](#)). Data segments were coded and compared to identify recurring themes and patterns, and emerging categories were refined through iterative analysis. To ensure trustworthiness, the categories and interpretations were reviewed by experts in the field. Finally, the data were condensed into a smaller number of categories representing shared meanings ([Creswell, 2013](#)).

3. Results

To answer the first research question, both descriptive and inferential analyses were conducted using SPSS (Version 22). Pearson correlations and multiple regression analyses were applied to examine the relationship between the Ideal YLE Classroom Environment and teacher burnout. The ideal classroom was measured through five subcomponents (learner characteristics, attitudes toward the course, teacher characteristics, classroom environment, and organizational impact) while burnout included three subcomponents: emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. Descriptive statistics revealed that the overall mean score for the ideal YLE classroom environment was 4.26 (SD = 0.36), indicating a generally positive perception among teachers. Burnout subscales showed low emotional exhaustion (M = 1.06, SD = 0.77), low depersonalization (M = 0.34, SD = 0.41), and high personal accomplishment (M = 4.75, SD = 0.59). Correlational analyses indicated a significant negative relationship between the ideal classroom environment and depersonalization ($r = -.16$, $p < .01$), and a significant positive relationship with personal accomplishment ($r = .16$, $p < .01$). Although emotional exhaustion correlated weakly and negatively with the overall ideal classroom score ($r = -.11$, $p = .03$), regression analyses

showed it could not be significantly predicted by any subcomponents. Among burnout subcomponents, depersonalization was significantly predicted by the teacher characteristics factor ($p = .02$), while personal accomplishment was predicted by both teacher characteristics ($t = 3.38, p < .001$) and classroom environment ($t = 3.76, p = .002$). The ideal classroom model explained 5% of the variance in depersonalization ($R^2 = .05$) and 10% of the variance in personal accomplishment ($R^2 = .10$). No meaningful relationship was found between learner characteristics or organizational impact and any burnout dimensions.

Qualitative findings from teacher interviews supported these results, revealing that YLE teachers face several contextual and institutional barriers preventing them from enacting their envisioned ideal classrooms. The most frequently cited challenges included disruptive student behaviors (e.g., lack of cooperation, hyperactivity, and classroom disorganization), unsupportive supervisors, demanding parents, limited educational resources, and inadequate pay. These obstacles often led to emotional strain and diminished professional motivation.

Overall, both quantitative and qualitative results suggest that teachers' vision of an ideal YLE classroom is a significant factor related to burnout, particularly in shaping depersonalization and personal accomplishment. The findings highlight that teachers' emotional, cognitive, and sociopolitical perspectives shape their classroom vision, influencing their resilience, motivation, and decision to remain in the teaching profession.

4. Discussion and Conclusion

This study examined whether teachers' mental images of an ideal classroom could predict their levels of job burnout. Consistent with previous research, teachers' perceptions of their professional reality were found to strongly influence their emotional well-being and their decision to remain in or leave the profession. Results revealed that teachers' conceptions of the ideal English classroom for young learners significantly predicted two components of burnout, depersonalization and personal accomplishment, but not emotional exhaustion. This suggests that teachers' perceptions of their classroom environment are more closely linked to their sense of professional detachment and perceived success than to emotional fatigue. Among the factors contributing to the ideal classroom environment, teacher characteristics and classroom conditions were the strongest predictors of depersonalization, indicating that teachers' behavioral and cognitive skills, along with classroom climate, play essential roles in professional engagement. Similarly, teacher characteristics, attitudes toward the class, and classroom environment

predicted personal accomplishment, supporting prior findings on the link between teachers' self-efficacy, supportive classroom settings, and job satisfaction ([Madigan & Kim, 2021](#); [Schilling & Randolph, 2021](#)). However, perceived financial or administrative support did not significantly predict burnout, suggesting that for early-career teachers of young learners, intrinsic motivation and classroom-related factors outweigh institutional ones. Qualitative findings revealed common challenges such as workload, limited autonomy, and insufficient institutional support—issues long associated with teacher stress and attrition ([Glazer, 2018](#); [Ingersoll, 2001](#)). These findings highlight a persistent gap between teachers' ideals and educational realities, underscoring the need for mentoring systems and collaborative school cultures to promote well-being and retention.

تصور ذهنی معلمان زبان انگلیسی در مورد کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و پیش‌بینی فرسودگی شغلی

محمدهادی محمودی^{۱*} و نرگس زارعیان^۲

^۱دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
^۲دکترای آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده تصور معلمان از محیط آموزشی ایدئال بر سطح انگیزه آن‌ها تأثیرگذار است. این پژوهش به بررسی رابطه بین تصور ذهنی معلمان زبان انگلیسی کودکان و فرسودگی شغلی می‌پردازد. در این پژوهش، داده‌ها به روش ترکیبی و از طریق پرسشنامه‌های فرسودگی شغلی معلمان و کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان از ۳۴۷ معلم جمع‌آوری شد. همچنین ۴۰ معلم تازه‌کار در مصاحبه‌های گروهی شرکت کردند. یافته‌های کمی نشان داد تصور ذهنی معلمان به‌طور معناداری دو زیرمؤلفه فرسودگی شغلی را پیش‌بینی می‌کند. داده‌های کیفی نیز موانع محیطی تحقق تصورات ایدئال معلمان را آشکار ساخت. نتایج حاکی از آن است که تصور معلمان زبان انگلیسی از کلاس درس، سازه‌ای پویا و چندبُعدی است که تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای، سازمانی و فردی قرار دارد. این پژوهش، درک ما را از چگونگی تعامل تصورات حرفه‌ای با واقعیت‌های محیط کار ارتقا می‌بخشد.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی شغلی، تجسم ذهنی، کلاس ایدئال، آموزش زبان انگلیسی به کودکان، معلمان زبان خارجی

* نویسنده مسئول: محمدهادی محمودی

Email: mhmahmoodi@basu.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2155-2387>

© 2025 LTS.
All rights reserved

۱. مقدمه

مشکلات مربوط به بی‌انگیزگی معلمان یکی از مسائل جدی حوزه آموزش است که ممکن است باعث فرسودگی شغلی معلمان و افت کیفیت یادگیری در زبان‌آموزان شود (فلاح^۱ و همکاران، ۱۴۰۴). در ایران، بسیاری از معلمان زبان انگلیسی کودکان پس از شروع به کار، در مدت کوتاهی شغل خود را رها می‌کنند (زارعیان^۲، ۲۰۲۳). این معلمان در دوره فعالیت حرفه‌ای‌شان از سطح بالایی از استرس و اضطراب رنج می‌برند (صادقی و خضرلو، ۲۰۱۶). تجربه ناخوشایند اولیه که بسیاری از این معلمان آن را گزارش می‌کنند و می‌توان از آن به‌عنوان «شوک واقعیت» یا «آغاز دردناک» نام برد، ممکن است ناشی از فاصله موجود بین تصور ذهنی آن‌ها از محیط آموزش و دنیای واقعی تدریس باشد (دورنیه^۳ و کوبانیووا^۴، ۲۰۱۴). شکاف‌های ادراک شده بین تصور ذهنی معلمان از محیط کلاس ایده آل و محیط کاری واقعی می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی شود (زارعیان و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به این واقعیت، نیاز به بررسی دقیق دلایل احتمالی این استرس‌ها و نگرانی‌ها در مراحل ابتدایی حرفه آن‌ها احساس می‌شود. بنابراین، این مقاله به تحلیل نقش احتمالی تصور ذهنی معلمان از محیط کلاس ایدئال در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آن‌ها می‌پردازد.

فرسودگی شغلی به‌عنوان «کاهش اشتیاق از کاری که در ابتدا به‌عنوان فعالیت مهم، معنی‌دار و چالش‌برانگیز آغاز شده، به چیزی ناخوشایند، غیرقابل ارضا و بی‌معنی» تعریف می‌شود (مسلس^۵ و همکاران، ۲۰۰۱، ص. ۴۱۶). این مفهوم شامل سه مؤلفه: خستگی عاطفی، مسخ

^۱. Fallah

^۲. Zareian

^۳. Dornyei

^۴. Kubanyiova

^۵. Maslach

شخصیت و موفقیت فردی است. طبق گفته گویش^۱ و فریدمن^۲ (۲۰۱۰)، معلمان زمانی احساس خستگی می‌کنند که فاصله‌ای مداوم بین تصور ذهنی ایدئال خود از آموزش و واقعیت محیط کاری‌شان احساس کنند. تصور ذهنی، بر اساس تعریفی که دیکشنری آکسفورد ارائه داده است، شامل توانایی تصور یا برنامه‌ریزی برای آینده با استفاده از تخیل و تجربه دیدن یک فرد یا چیز در خواب یا تجربه‌ای ماورایی است. همچنین، ون در هلم^۳ (۲۰۰۹) اشاره می‌کند که تصور ذهنی بر اساس ویژگی‌ها و مفاهیم بنیادین مختلف، شامل ایدئال‌ها و آرزوهای فرد شکل می‌گیرد. به‌طور کلی، تصور ذهنی می‌تواند در ایجاد و حفظ عمل در جهت خاصی مؤثر باشد. همان‌طور که ون در هلم (۲۰۰۹، ص. ۹۹) به‌طور مختصر بیان کرده است: «برای هدایت عملکرد ما به‌سوی یک هدف مشخص، داشتن تصویر ذهنی ضروری است».

با وجود نقش مهم تصویر ذهنی در شکل‌گیری انگیزه حرفه‌ای معلمان، هنوز به‌درستی روشن نیست که این تصویر چگونه با فرسودگی شغلی در ارتباط قرار می‌گیرد و چه موانعی بر سر راه تحقق آن وجود دارد. پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند به درک بهتر عوامل ماندگاری یا ترک شغل معلمان تازه‌کار زبان کودکان کمک کند. یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند به معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی کودکان کمک کند تا یک دیدگاه واقع‌گرایانه‌تر درباره کلاس‌های آینده‌شان ایجاد کنند و راهکارهایی برای افزایش انگیزه‌شان پیدا کنند که، به‌نوبه خود، ممکن است باعث ماندگاری آن‌ها در این حرفه برای مدت‌زمان بیشتری شود. در ضمن، یافته‌های تجربی این پژوهش به ادبیات گسترده‌ای درباره ارتباط بین دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی کودکان و فرسودگی شغلی افزوده می‌شود و می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای تحقیقات آینده مورد استفاده قرار گیرد.

1. Gavish

2. Friedman

3. Van der Helm

۲. پیشینه پژوهش

بر اساس تحقیقات، چشم‌انداز حرفه‌ای معلمان مفهومی چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل فردی، سازمانی و آموزشی قرار دارد (هامرنس^۱، ۲۰۰۸). این چشم‌انداز، که از آن به‌عنوان تصاویری روشن و ملموس از کلاس ایدئال یاد می‌شود، می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای، تعهد اخلاقی معلم و پایداری انگیزه نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کند (هامرنس، ۱۹۹۹؛ کرونین^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات نشان داده‌اند که چشم‌انداز می‌تواند در تربیت معلم نقش حمایتی داشته باشد، به شناسایی اهداف حرفه‌ای کمک کند و فرایند تأمل مستمر در مسیر حرفه‌ای را تقویت کند (واگن^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). زمانی که معلمان احساس کنند در مسیر تحقق این چشم‌انداز گام بر می‌دارند، انگیزه و تعهد شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد (هامرنس، ۲۰۰۱).

با این حال، بر اساس تحقیقات هامرنس (۲۰۰۱)، این تصاویر ذهنی می‌توانند به دو شکل عمل کنند: برخی از معلمان ممکن است با استفاده از این تصاویر انگیزه‌ای برای بازنگری در کارهای خود پیدا کنند، درحالی‌که برای دیگران، این تصاویر ممکن است بسیار دور از واقعیت یا غیرقابل دستیابی به نظر برسند. این موضوع به‌ویژه برای معلمان تازه‌کار که در ابتدای حرفه خود هستند، اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا در این مرحله، امیدها و انتظارات آن‌ها ممکن است به چالش کشیده شود (هامرنس، ۱۹۹۹).

چالش‌های آغازین تدریس که با اصطلاحاتی چون «شوک واقعیت»، «شوک انتقال» یا «آغاز دردناک» توصیف شده‌اند (وینمن^۴، ۱۹۸۴؛ هابرماس^۵، ۱۹۸۹) اغلب نتیجه فاصله میان تصور ذهنی

1. Hamnerness

2. Chroinin

3. Vaughn

4. Veenman

5. Huberman

معلمان و واقعیت‌های تدریس هستند (کرمر-هایون^۱ و بن-پرتز^۲، ۱۹۸۶). معلمان تازه‌کار معمولاً با فشارهای زیادی روبه‌رو هستند و باید نقش‌های جدید و متعددی مانند مشاور، ناظر و تصمیم‌گیرنده را بر عهده بگیرند که این امر می‌تواند به کاهش انرژی ذهنی آن‌ها و افزایش احساس افسردگی و ناامیدی منجر شود (گاوش و فریدمن، ۲۰۱۰). اغلب از معلمان انتظار می‌رود مطالب آموزشی را ارائه دهند، دانش‌آموزان را به یادگیری تشویق کنند (خرقانی^۳ و همکاران، ۱۳۹۴)، مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهند، روند درس را حفظ کنند و درعین حال به نیازهای شناختی و عاطفی خود رسیدگی کنند (کندی^۴، ۲۰۰۶).

معلمان تازه‌کار بیشتر از معلمان با تجربه در معرض خطر ترک حرفه هستند. آن‌ها در زمان مواجه شدن با مشکلات، ممکن است جرأت درخواست کمک نکنند؛ زیرا از ابراز ناتوانی خود می‌ترسند (تیت^۵، ۲۰۰۸). علاوه بر این، معلمان ممکن است با مجموعه‌ای از مسائل پیچیده روبرو شوند که باید هم‌زمان آن‌ها را مدیریت کنند (کندی، ۲۰۰۶). فرسودگی شغلی ممکن است ناشی از شکاف‌های ادراکی مداوم بین انتظارات، اهداف، آرزوها و مهارت‌های فرد از یک طرف و واقعیت‌های محیط کار از طرف دیگر باشد. طراحی شغلی ناکارآمد می‌تواند منجر به محقق نشدن اهداف ارزشمند شود و این مسئله می‌تواند به کاهش خودکارآمدی و افزایش ترک شغل منجر گردد. تضاد ادراک‌شده بین انتظارات معلمان و نیازهای واقعی شغلی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی ناامیدی در این حرفه است (گرستن^۶ و همکاران، ۲۰۰۱). اگرچه مشخص نیست که دانش معلم چگونه تصور ذهنی را تقویت می‌کند، اما واضح است که تصور ذهنی به ایجاد یک احساس قوی از هدف کمک می‌کند. کندی (۲۰۰۶) همچنین دو مشکل را

1. Kremer-Hayon

2. Ben-Peretz

3. Kharaghani

4. Kennedy

5. Tait

6. Gersten

شناسایی کرد که مدرسان دوره‌های تربیت معلم هنگام تقویت تصور ذهنی در دانشجویان خود با آن مواجه می‌شوند: اول اینکه تصور ذهنی آن‌ها ممکن است با انتظارات گروه‌های دانشگاهی‌شان در تضاد باشد و دوم اینکه این تجسم ممکن است به گونه‌ای محدود باشد که بسیاری از مسائل واقعی که معلمان با آن‌ها مواجه هستند را نادیده بگیرد.

در مطالعه‌ای انجام شده توسط فرن^۱ و همکاران (۲۰۱۲)، از نظریه خودتعیینی به منظور آزمایش یک مدل انگیزشی از تغییرات فردی در فرسودگی شغلی معلمان استفاده شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۸۰۶ معلم فرانسوی-کانادایی (۶۶۶ زن و ۱۶۰ مرد) از ۱۰۳ مدرسه ابتدایی و دبیرستان عمومی بودند. داده‌ها از طریق یک پرسش‌نامه در ابتدا و پایان سال تحصیلی جمع‌آوری شد. متغیرها و اجزای آن‌ها شامل موارد زیر بود: ۱- عوامل محیط مدرسه مشاهده‌شده: بار کلاسی، میزان تصمیم‌گیری، نحوه رهبری مدیر، و رفتارهای مخرب دانش‌آموزان، ۲- عوامل انگیزشی: انگیزش خودمختار، خودکارآمدی، ۳- فرسودگی شغلی: خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و موفقیت فردی. نتایج این پژوهش نشان داد که تغییرات در تصور معلمان از بار کلاسی و رفتارهای مخرب دانش‌آموزان با تغییرات در انگیزش خودمختار ارتباط دارند که می‌تواند تغییرات در خستگی عاطفی را پیش‌بینی کند. همچنین، نتایج نشان دادند که تغییرات در تصور معلمان از رفتارهای مخرب دانش‌آموزان و نحوه رهبری مدیر با تغییرات در خودکارآمدی ارتباط دارند که می‌تواند فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مشخص شد که انگیزه معلمان زمانی بالا می‌رود که کارهایشان را بر اساس ارزش‌های درونی و در قبال دستیابی به اهداف معنادار خود انجام می‌دهند یا وقتی که به‌طور شخصی ارزش فعالیت‌های کاری خود را درک می‌کنند. علاوه بر این، فرن^۱ و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند انگیزش بیرونی نیز می‌تواند به‌صورت درونی درآید، به این معنا که معلمان می‌توانند ارزش‌ها یا

^۱. Fernet

اهداف جدیدی را کسب کرده و به‌طور خودمختار در فعالیت‌هایی که این ارزش‌ها و اهداف را نمایان می‌سازند، مشارکت کنند.

بالبوا^۱ (۲۰۲۰) به مسئله مهم استرس در میان معلمان پرداخته و اشاره کرده است که این مشکل ممکن است به ترک حرفه تدریس منجر شود. هدف اصلی مطالعه او پیش‌بینی رفتارهایی است که معمولاً منجر به ترک حرفه می‌شوند. به همین منظور، از سه پرسش‌نامه رفتاری برای ارزیابی استرس شناختی، استرس شغلی و عملکرد کاری استفاده شده است. محقق ۴۰ معلم را در دو گروه مختلف در مدارس شهری نیوجرسی مورد بررسی قرار داد. یک گروه شامل معلمان استخدام‌شده و گروه دیگر شامل معلمانی بود که دیگر به تدریس مشغول نبودند. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری در میزان اطلاعات، روابط اجتماعی، سلامت، استقلال و بار کاری بین دو گروه وجود دارد. همچنین، یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که اگرچه معلمان تازه‌کار و با تجربه هر دو به یک میزان با استرس شغلی مواجه می‌شوند، اما استرس در معلمان با تجربه ممکن است بیشتر منجر به ترک حرفه شود.

در مطالعه‌ای دیگر، گل‌آزر^۲ (۲۰۱۸) از یک رویکرد مقاومتی برای بررسی کاهش تعداد معلمان استفاده کرده است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۲۵ معلم از مدارس دولتی با تجربیات تدریس متفاوت بودند. این تحقیق به بررسی دلایل افزایش نرخ ترک شغل معلمان در ایالات متحده پرداخت. نتایج نشان داد معلمان تمایل دارند کلاس‌هایی با دانش‌آموزانی که عملکرد بهتری دارند، تشکیل دهند و زمانی که احساس ناتوانی در تدریس می‌کنند، مقاومت کرده و در نهایت از حرفه خود خارج می‌شوند. بر اساس این یافته‌ها، حمایت مدیران از معلمان اهمیت دارد، اما ممکن است برای نگه‌داشتن آن‌ها در کلاس‌ها کافی نباشد. بنابراین، این پژوهش نشان داد که معلمان برای تجسم و در نهایت نیل به نقش معلمی موردنظر خود در محیط آموزشی

^۱. Balboa

^۲. Glazer

ایدئال، به حمایت نیاز دارند. زمانی که معلمان احساس می‌کنند کنترل بر فعالیت‌های مورد نظر خود در کلاس ندارند، دچار ناامیدی می‌شوند. از این رو، دریافت حمایت در مسائل مرتبط با آموزش برای جلوگیری از ترک این حرفه برای معلمان ضروری است. همچنین، اعتقاد معلمان به اهمیت ثبات در یک محیط ایدئال نیز حائز اهمیت است. بر این اساس، سیاست‌گذاران باید ایدئال‌های تدریس را مد نظر قرار دهند تا از فرسودگی شغلی جلوگیری کرده و بهترین استراتژی‌ها برای حفظ معلمان را شناسایی کنند.

در مطالعه‌ای که توسط ماسکیت^۱ (۲۰۱۳) انجام شد، چالش‌های اصلی که معلمان تازه‌کار با آن‌ها مواجه هستند و راهکارهایی که برای مقابله با این دشواری‌ها انتخاب می‌کنند، مورد بررسی قرار گرفت. این چالش‌ها از طریق خاطرات شخصی ثبت شده در سال اول تدریس این معلمان جمع‌آوری شده بود. شرکت‌کنندگان این تحقیق شامل ۵۰ کارآموز بودند که از سه کارگاه حمایتی هفتگی در سه مؤسسه تربیت معلم در این پژوهش شرکت کرده بودند. این افراد به تازگی دوره آموزشی خود را به پایان رسانده و به عنوان کارآموز در مدارس ابتدایی مشغول به تدریس بودند. یافته‌ها نشان دادند که معلمان تازه‌کار با انواع مختلفی از مشکلات در تجربه اولیه تدریس خود روبرو می‌شوند و از روش‌های متنوعی برای مقابله با این مشکلات استفاده می‌کنند. یکی از چالش‌های فوری آن‌ها، تردید درباره توانایی مدیریت نیازهای شغلی و خانوادگی بود. آن‌ها معمولاً در دوره‌های پیش خدمت از شدت چالش‌های حرفه‌ای آینده خود آگاه نیستند. همچنین، نتایج نشان دادند که انتقال از وضعیت دانشجویی به معلمی، به ویژه در هفته‌های ابتدایی حرفه‌شان، یکی از مشکلات اساسی در سال اول تدریس است. علاوه بر این، معلمان تازه‌کار در برقراری ارتباط با سایر معلمان با دشواری‌های زیادی مواجه هستند و به سختی می‌توانند تعاملات اجتماعی و حرفه‌ای سازنده‌ای با همکاران خود برقرار کنند. یکی از یافته‌های بارز این پژوهش

^۱. Maskit

این بود که تمامی شرکت‌کنندگان با شوک واقعیت روبرو شده و تدریس را به‌عنوان حرفه‌ای چالش‌برانگیز، پیچیده و خسته‌کننده توصیف کردند. **ماسکیت (۲۰۱۳)** همچنین به این نتیجه رسید که کارآموزان به دنبال راهکارهایی برای بهبود عملکرد کلاس خود هستند که شامل پیشبرد کار در گام‌های کوچک، تدریجی و محاسبه‌شده می‌شود. این تفکرات ثبت‌شده می‌توانند محتواها و فرآیندهای تدریس را برای کارآموزان روشن کرده و مسیر توسعه تدریس آن‌ها را تسهیل نمایند، همچنین می‌توانند نگرش‌های مثبت آن‌ها را تقویت کرده و پدیده کناره‌گیری زود هنگام از حرفه را کاهش دهند.

در مطالعه‌ای کیفی با رویکرد پدیدارشناختی که توسط **اسلپین^۱ (۲۰۰۹)** انجام شد، رابطه بین تجربه انزوای معلمان تازه‌کار و اخراج آن‌ها بررسی گردید. این تحقیق به گروه زیادی از معلمان تازه‌کار که انزوا را تجربه می‌کنند و به همین دلیل نمی‌توانند استعدادهای بالقوه خود را نشان دهند و به‌سرعت از تدریس دست می‌کشند، می‌پردازد. از بین تمامی معلمان جدید دعوت‌شده در یک ناحیه شهری در شمال شرقی ایالات متحده، ۸ معلم دوره ابتدایی با سه سال تجربه یا کمتر انتخاب شدند. معلمان در مصاحبه‌های عمیق و متمرکز حضوری شرکت کردند تا به سؤالات تشریحی پیرامون دیدگاه‌ها و تجربیات خود درباره انزوای معلمان تازه‌کار پاسخ دهند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، عبارات کلیدی و مفاهیم مهم استخراج شد و اطلاعات بر اساس فراوانی و تطابق با هدف تحقیق به دسته‌ها و موضوعات تقسیم‌بندی گردید. یافته‌ها چندین عامل مرتبط با هدایتگری و انزوا را نشان دادند. نتایج حاکی از آن بود که هدایتگری و راهنمایی برای کاهش احساس انزوا اهمیت بالایی دارد. درحالی‌که معلمان تازه‌کار تمایل قوی به باقی ماندن در حرفه دارند، ممکن است به دلیل احساس انزوا از آن خارج شوند. علاوه بر این، نتایج تصویر

^۱. Sleppin

ذهنی مثبت معلمان تازه‌کار را نشان داد که با گذشت زمان واضح‌تر شده و اهمیت تأمل و تجارب یادگیری واقعی توضیح داده شد.

اسلپین (۲۰۰۹) نتیجه‌گیری کرد که برنامه‌های حمایتی برای کمک به معلمان تازه‌کار نباید کم‌اهمیت تلقی شوند، چراکه می‌توانند موفقیت معلمان جدید را تضمین کنند. چنین برنامه‌هایی همچنین به کاهش احساس انزوا کمک کرده و معلمان را بیشتر به جامعه یادگیری خود متصل می‌کنند. علاوه بر این، استرس‌های شغلی می‌تواند به عدم انگیزه و تعهد به کار منجر شود که در نهایت بر عملکرد معلمان تأثیر منفی خواهد گذاشت. همچنین یافته‌ها این پژوهش نشان دادند که بین بار شناختی و بار کاری رابطه‌ای وجود دارد که ممکن است بر عملکرد معلمان تأثیر بگذارد و منجر به ترک حرفه شود. بنابراین، حمایت مدیران مدارس و ارائه برنامه‌ها و سیاست‌هایی برای بهبود رفاه معلمان از اهمیت بسزایی برخوردار است. همچنین آموزش‌هایی مانند ذهن‌آگاهی برای معلمان توصیه می‌شود تا بر مدیریت استرس خود تمرکز کنند و میزان ترک حرفه را کاهش دهند. بنابراین، دوره‌های آموزشی برای معلمان تازه‌کار باید از راهنماها، رهبران، مربیان و جامعه معلمان بهره‌برداری کنند تا نیازهای معلمان جدید را شناسایی کرده و با چالش‌های ناشی از جابجایی و فرسودگی شغلی در سیستم‌های آموزشی مقابله نمایند (**اسلپین، ۲۰۰۹**).

در مطالعه‌ای دیگر، **آلبرت^۱ (۲۰۱۷)** به بررسی عوامل اصلی مؤثر بر تصمیم معلمان تازه‌کار برای ادامه فعالیت در حرفه خود در مدارس طی پنج سال اول پرداخت. این پژوهش به این نکته اشاره کرد که تقریباً یک‌چهارم از معلمان جدید در سه سال اول حرفه خود از کار خارج می‌شوند. به‌منظور انجام این تحقیق، نه معلم در ساعات پس از اتمام مدرسه در مصاحبه‌هایی شرکت کردند. طراحی اولیه مطالعه شامل مشاهدات کلاسی بود، اما هشت نفر از نه شرکت‌کننده با این

^۱. Albert

روش موافقت نکردند و تنها یک مشاهده برای تحلیل سؤال تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. مصاحبه‌ها به صورت فردی و به مدت ۳۰ تا ۴۵ دقیقه انجام شد تا شرکت‌کنندگان درباره تصمیم خود برای ادامه فعالیت در حرفه پس از سال پنجم در آن مدرسه خاص توضیح دهند. از مجموع نه مصاحبه، چهار مورد با ضبط دیجیتال و یادداشت‌های دستی انجام شد و پنج مصاحبه دیگر تنها با یادداشت‌های دستی ثبت گردید، زیرا پنج نفر از معلمان حاضر نشدند صدای خود را ضبط کنند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و مشاهدات کلاسی کدگذاری شده و موضوعات مختلف شناسایی گردیدند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آمادگی معلم، حمایت اداری، محیط کار، شرایط کاری و ویژگی‌های دانش‌آموزان تأثیر بسزایی بر حفظ معلمان در این حرفه دارند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده، آلبرت (۲۰۱۷) یک برنامه توسعه حرفه‌ای برای مدرسه طراحی کرد تا نرخ حفظ معلمان جدید را بهبود بخشد. این برنامه به منظور تشویق کارکنان مدرسه به شرکت در جلسات آموزشی برای شناسایی عواملی که موجب حفظ معلمان تازه‌کار می‌شود، طراحی شد و به‌عنوان روشی برای ایجاد و اجرای فهرستی از برنامه‌های پیشنهادی که مدیران مدرسه می‌توانند برای کاهش نگرانی‌های معلمان به‌کارگیرند، مطرح شد. همچنین، توصیه شد که یک برنامه توسعه حرفه‌ای برای آموزش مدیران اداری درباره اهمیت حمایت از معلمان، به‌ویژه معلمان جدید، تدوین گردد. علاوه بر این، نقش مدیران اداری در حفظ معلمان باید در اولویت قرار گیرد. این پژوهش همچنین پیشنهاد کرد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید دستورالعمل‌هایی را فراهم کنند که می‌توانند مدرسان باتجربه را تربیت کرده و تشویق کنند تا از معلمان تازه‌کار حمایت نمایند (آلبرت، ۲۰۱۷). همچنین تأکید شد که باید ارتباط بین مدارس و دانشگاه‌ها به‌منظور ارتقای کیفیت آموزش و آمادگی معلمان تقویت شود.

به طور خلاصه، شواهد مطالعات اخیر نشان می‌دهد که فرسودگی شغلی تأثیر منفی بر رفاه و سلامت جسمی و روانی معلمان (کاپون^۱ و همکاران، ۲۰۱۹؛ مادیگان و همکاران، ۲۰۲۳)، نتایج آزمون‌های دانش‌آموزان، دستاوردهای تحصیلی و کیفیت انگیزش دانش‌آموزان (مادیگان^۲ و کیم^۳، ۲۰۲۱؛ تسانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۲) دارد که ممکن است به تصمیم معلمان برای ترک حرفه منجر شود (بیلینگزلی و بتینی^۵، ۲۰۱۹) و کاهش فرسودگی شغلی، نیاز به فراهم کردن منابع روان‌شناختی ضروری برای مدیریت بهینه استرس‌ها دارد (دمیر^۶، ۲۰۱۸؛ زانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). گرچه ادبیات موجود، بینشی ارزشمند به ابعاد، منشأ و تأثیر فرسودگی شغلی معلمان ارائه می‌دهد (شن^۸ و همکاران، ۲۰۱۵)، اما نیاز به بررسی دقیق‌تری از رابطه بین فرسودگی شغلی و عوامل دیگری مانند تصور ذهنی همچنان احساس می‌شود (بوساک^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). در نتیجه، برای پاسخ به این احساس نیاز، این پژوهش به اهمیت تصور ذهنی یک کلاس ایدئال معلمان زبان انگلیسی کودکان در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آن‌ها می‌پردازد و تلاش می‌کند به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. آیا تصور ذهنی معلمان زبان انگلیسی کودکان از «محیط کلاس ایدئال» فرسودگی شغلی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟
۲. چالش‌هایی که معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی کودکان در حرفه خود برای عملی کردن تصور ذهنی خود با آن‌ها مواجه می‌شوند، چیست؟

¹. Capone

². Madigan

³. Kim

⁴. Tsang

⁵. Billingsley and Bettini

⁶. Demir

⁷. Zhang

⁸. Shen

⁹. Bosak

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

در بخش اول این پژوهش، ۳۴۷ معلم زبان انگلیسی کودکان که شامل ۳۰۳ معلم زن (۸۷.۳۱٪) و ۴۴ معلم مرد (۱۲.۶۸٪) بودند، شرکت کردند. پاسخ‌دهندگان، با استفاده از نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند و میانگین سنی آن‌ها ۲۵/۰۲ سال بوده و از ۱ تا ۲۵ سال تجربه کاری به‌عنوان معلم زبان انگلیسی کودکان در مؤسسات آموزش زبان مختلف داشته‌اند. علاوه بر این، در مرحله دوم برای پاسخ به سؤال دوم، ۴۰ معلم زبان انگلیسی کودکان تازه‌کار درباره موانعی که در عملی کردن تصور ذهنی خود از یک کلاس ایدئال زبان انگلیسی کودکان مواجه شده‌اند، صحبت کردند و به یک سؤال محقق ساخته پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان، معلمان مبتدی زن و مرد (۳۵ نفر زن و ۵ نفر مرد) بودند که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و میانگین سنی آن‌ها ۲۳ سال بود. پیش‌زمینه تحصیلی آن‌ها از دبیرستان تا کارشناسی ارشد متغیر بود. این معلمان از یک ماه تا ۱۲ سال سابقه تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی کودکان را داشتند.

۳.۲. ابزارهای تحقیق

در این تحقیق، پژوهشگران از دو ابزار مطالعه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده‌اند: پرسشنامه فرسودگی شغلی و پرسشنامه محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان.

الف. پرسشنامه فرسودگی شغلی (MBI-ES)

پرسشنامه فرسودگی شغلی معلمان **مسلش و همکاران (۱۹۹۶)** (MBI-ES) شامل سه زیرمولفه اصلی به نام‌های خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و موفقیت فردی است که اعتبار و ویژگی‌های روان‌سنجی آن توسط **اکبری^۱ و همکاران (۲۰۱۱)** در ایران بررسی شده است. در این پژوهش، نسخه فارسی استفاده شد زیرا شرکت‌کنندگان اعلام کردند که سه واژه دشوار در نسخه انگلیسی

^۱. Akbari

را نمی‌شناسند. این پرسشنامه ۲۲ گویه و سه زیرمؤلفه دارد که عبارتند از: ۱- خستگی عاطفی: احساس فرسودگی و خستگی ناشی از فشارهای عاطفی و استرس‌های مرتبط با کار، ۲- مسخ شخصی: داشتن نگرش منفی یا غیرانسانی نسبت به گیرندگان خدمات و تبدیل شدن به فردی بی‌احساس و بی‌عاطفه. ۳- موفقیت فردی: احساس کارآیی و رضایت از دستاوردها و توانایی‌های شغلی. امتیازها برای هر بخش باید جمع‌آوری شده و به صورت جداگانه تفسیر شوند. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس هفتگانه از «هیچ‌گاه» (برابر با صفر) تا «هر روز» (برابر با شش) اطلاعات را جمع‌آوری می‌کند و برای تشخیص سطوح مختلف فرسودگی شغلی استفاده می‌شود. ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ به ۰/۸۵ تخمین زده شده و سه بعد فرسودگی شغلی همچنین در برخی از مطالعات تحلیل عاملی تأیید شده است (صادقی و خضرلو، ۲۰۱۶). این پرسشنامه «متداول‌ترین عملی‌سازی فرسودگی شغلی» است (لی و اشفورت^۱، ۱۹۹۶، ص. ۱۲۴).

ب. پرسشنامه محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان

این پرسشنامه توسط محمودی^۲ و همکاران (۲۰۲۴) تهیه شده است و دو بخش اصلی دارد. بخش اول شامل اندازه‌گیری نظرات معلمان در مورد محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان است و بخش دوم شامل سؤالاتی درباره اطلاعات زمینه‌ای معلمان زبان انگلیسی کودکان است. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) طراحی شده است و شامل ۲۳ گویه و پنج عامل اصلی به نام‌های ویژگی‌های دانش‌آموز، نگرش نسبت به درس، ویژگی‌های معلم، محیط کلاس درس، و تأثیر سازمانی است. درنهایت، ضریب آلفای کرونباخ کلی این پرسشنامه برای سنجش پایایی آن ۰/۹۰ تخمین زده شده است که نشان از قابلیت اعتماد و اعتبار آن دارد (محمودی و همکاران، ۲۰۲۴).

1. Lee and Ashforth

2. Mahmoodi

۳.۳. جمع‌آوری داده‌ها

برای پاسخ به سؤال اول در این تحقیق، شرکت‌کنندگان از مناطق مختلف ایران به‌صورت آنلاین از طریق پلتفرم‌های آنلاین یا ارسال ایمیل پرسشنامه‌ها را پر کردند. همچنین برای پاسخ به سؤال دوم در این تحقیق، ۴۰ معلم در مصاحبه‌های گروهی و مجامع آنلاین شرکت کردند تا درباره موانع و چالش‌هایی که ممکن است مانع از اجرای تصورات آن‌ها در محیط کلاس درس شوند، بحث و گفتگو کنند. مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شدند و پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها محتوای آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند.

علاوه بر این، داده‌های مصاحبه‌ها نیز با استفاده از روش کدگذاری مقایسه‌ای ثابت (گلاسر^۱ و استراس^۲، ۱۹۹۹) تجزیه و تحلیل شدند تا چالش‌ها و موانع مشاهده شده مورد بررسی قرار گیرند و راهکارهای ممکن برای آن‌ها ارائه شود. از طریق این روش، هر قطعه از داده‌ها ابتدا تحلیل شد و با دسته‌های قبلی که قبلاً تجزیه و تحلیل شده‌اند مقایسه شد. بنابراین، پژوهشگران می‌توانستند دسته‌ها و نمونه‌های پیش‌تر شکل‌دهی شده را بهبود بخشند. اعتبار راهبردها و نمونه‌ها سپس از طریق بازخورد از کارشناسان متخصص در این زمینه بررسی شد. پس از بررسی داده‌ها این اظهارات به دسته‌های کمتری کاهش یافتند که شامل معنای مشابه بودند (کرسول^۳، ۲۰۰۵).

۴. یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول، ابتدا با استفاده از برنامه آماری SPSS نسخه ۲۲، آمار توصیفی و استنباطی محاسبه شد. برای بررسی ارتباط بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و فرسودگی شغلی معلمان، از همبستگی پیرسون و تحلیل‌های رگرسیون چندگانه استفاده

1. Glasser

2. Strauss

3. Creswell

شد. لازم به ذکر است برای محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان یک نمره مجموع و نمره پنج زیرمؤلفه آن شامل ویژگی‌های دانش‌آموز، نگرش نسبت به کلاس، ویژگی‌های معلم، محیط کلاس، و تأثیر سازمانی محاسبه می‌شود و برای فرسودگی شغلی فقط نمره سه زیرمؤلفه شامل خستگی عاطفی، مسخ شخصیت، و موفقیت فردی محاسبه می‌شود و نمره کل گزارش نمی‌شود.

جدول ۱ آمار توصیفی محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان، زیرمؤلفه‌های آن و زیرمؤلفه‌های فرسودگی شغلی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و فرسودگی شغلی

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
	ویژگی‌های دانش‌آموز	۴/۲۰	۰/۵۲
	نگرش نسبت به کلاس	۴/۰۶	۰/۵۳
محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان	ویژگی‌های معلم	۴/۴۰	۰/۴۴
	محیط کلاس	۴/۴۹	۰/۴۳
	تأثیر سازمانی	۴/۱۷	۰/۸۰
	محیط کلاس ایدئال	۴/۲۶	۰/۳۶
فرسودگی شغلی	خستگی عاطفی	۱/۰۶	۰/۷۷
	مسخ شخصیت	۰/۳۴	۰/۴۱
	موفقیت فردی	۴/۷۵	۰/۵۹

جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان ۴,۲۶ با انحراف معیار ۰/۳۶ بوده که به‌طور کلی از سطح متوسط بالاتر است. مطابق این جدول میانگین مؤلفه‌های مختلف محیط کلاس ایدئال در این پژوهش در محدوده ۴/۰۶ تا ۴/۲۶ قرار داشت. آماره‌های توصیفی مختلفی از مؤلفه‌های مختلف فرسودگی شغلی هم در جدول ۱ نشان داده شده است که شامل خستگی عاطفی ($M = 1/06$; $SD = 0/77$)، مسخ شخصیت ($M = 0/34$)؛ $SD = 0/41$ ، و موفقیت فردی ($M = 4/75$; $SD = 0/59$) است.

جدول ۲ همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان و مؤلفه‌های فرسودگی شغلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. همبستگی بین محیط کلاس ایدئال و مؤلفه‌های آن را با زیرمؤلفه‌های

فرسودگی شغلی

متغیرها	زیرمؤلفه‌ها و مؤلفه کل	خستگی عاطفی	مسخ شخصیت	موفقیت فردی
	ویژگی‌های دانش‌آموز	-۰/۰۴	-۰/۰۸	۰/۰۴
محیط کلاس ایدئال	نگرش نسبت به کلاس	-۰/۰۹	-۰/۱۲*	۰/۰۹
آموزش زبان	ویژگی‌های معلم	-۰/۱۰	-۰/۱۹**	۰/۲۵**
انگلیسی به کودکان	محیط کلاس	-۰/۰۵	-۰/۱۶**	۰/۲۵**
	تأثیر سازمانی	-۰/۰۷	-۰/۰۴	۰/۰۱
	مجموع	-۰/۱۱*	-۰/۱۶**	۰/۱۶**

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است (دوطرفه)

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است (دوطرفه)

جدول ۲ نشان داد محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان و مسخ شخصیت رابطه معنادار منفی وجود دارد ($r = -0.16$; $P = 0.00$). علاوه بر این، بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و موفقیت فردی رابطه معنادار مثبت وجود دارد ($r = 0.16$; $P = 0.00$). با این حال خستگی عاطفی هیچ رابطه معناداری با هیچ‌یک از زیرمؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان نداشت (جدول ۲) اما رابطه معنادار منفی در سطح ۰/۰۵ با نمره کل محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان داشت ($r = -0.11$; $P = 0.03$). در ضمن، زیرمؤلفه‌های ویژگی‌های دانش‌آموز و تأثیر سازمانی از پرسشنامه محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان با هیچ‌یک از زیرمؤلفه‌های فرسودگی شغلی رابطه معناداری را نشان ندادند. به‌منظور بررسی قدرت پیش‌بینی کنندگی محیط کلاس ایدئال زبان انگلیسی به کودکان و زیرمؤلفه‌های آن در خصوص زیرمؤلفه‌های فرسودگی شغلی، تحلیل‌های رگرسیون چندگانه انجام شد.

جدول ۳ نشان‌دهنده همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و اولین زیرمجموعه فرسودگی شغلی (یعنی خستگی عاطفی) است.

جدول ۳. همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان

ایدئال و خستگی عاطفی

تأثیر سازمانی	محیط کلاس	ویژگی‌های معلم	نگرش نسبت به کلاس	ویژگی‌های دانش‌آموز	خستگی عاطفی		
-۰/۰۷	-۰/۰۵	-۰/۱۰	-۰/۰۹	-۰/۴۲	۱/۰۰	خستگی عاطفی	همبستگی پیرسون
۰/۴۱	۰/۲۸	۰/۳۱	۰/۴۴	۱/۰۰	-۰/۴۲	ویژگی‌های دانش‌آموز	
۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۲۵	۱/۰۰	۰/۴۴	-۰/۹۸	نگرش نسبت به کلاس	
۰/۲۸	۰/۳۹	۱/۰۰	۰/۲۵	۰/۳۱	-۰/۱۰	ویژگی‌های معلم	
۰/۳۰	۱/۰۰	۰/۳۹	۰/۱۳	۰/۲۸	-۰/۰۵	محیط کلاس	
۱/۰۰	۰/۳۰	۰/۲۸	۰/۱۴	۰/۴۱	-۰/۰۷	تأثیر سازمانی	
۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۳۴	۰/۲۲	.	خستگی عاطفی	معنی‌داری (یک‌طرفه)
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۲۲	ویژگی‌های دانش‌آموز	
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۳	نگرش نسبت به کلاس	
۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۲	ویژگی‌های معلم	
۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۱۶	محیط کلاس	
.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۸	تأثیر سازمانی	
۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	همه متغیرها	تعداد

از نتایج مشخص شده، هیچ همبستگی معنی‌داری بین مؤلفه محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی وجود ندارد. باین‌حال، به نظر می‌رسد همبستگی منفی معناداری بین ویژگی‌های معلم و خستگی عاطفی ($r = -0.10$ ؛ $P = 0.02$) و نگرش نسبت به کلاس و خستگی عاطفی ($r = -0.09$ ؛ $P = 0.03$) وجود دارد (جدول ۳).

جدول ۴ نشان‌دهنده خلاصه‌ای از همبستگی بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی است.

جدول ۴. خلاصه‌ای از همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به

کودکان و خستگی عاطفی

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R ²)	خطای استاندارد برآورد (Std. Error of the Estimate)
۱	۰/۱۴	۰/۰۲	۰/۰۰	۶/۹۳

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز

متغیر وابسته: خستگی عاطفی

خلاصه مدل (جدول ۴) نشان می‌دهد درجه پایینی از همبستگی بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی وجود دارد ($R = 0.14$). علاوه بر این، مقدار R^2 نشان می‌دهد ۲٪ از تغییرات کلی در خستگی عاطفی توسط محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان قابل توضیح است ($R^2 = 0.02$) (جدول ۴).

جدول ۵ نشان می‌دهد چقدر معادله رگرسیون با داده‌ها همخوانی دارد (به عبارت دیگر، چقدر مؤلفه‌های محیط کلاس ایده آل آموزش زبان انگلیسی به کودکان خستگی عاطفی را با استفاده از تحلیل واریانس پیش‌بینی می‌کند).

جدول ۵. تحلیل واریانس بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایده آل آموزش زبان انگلیسی به کودکان و

خستگی عاطفی

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی‌داری (P)
۱	۳۳۰/۵۱	۵	۶۶/۱۰	۱/۳۷	۰/۲۳
باقی‌مانده	۱۶۴۰۲/۳۵	۳۴۱	۴۸/۱۰		
مجموع	۱۶۷۳۲/۵۸	۳۴۶			

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز
متغیر وابسته: خستگی عاطفی

همان‌طور که در **جدول ۵** نشان داده شده است، مدل رگرسیون نتوانست پیش‌بینی کننده

اولین زیرمؤلفه فرسودگی شغلی (یعنی، خستگی عاطفی) باشد ($F=۱/۳۷$, $P=۰/۲۳ > ۰/۰۵$).

علاوه بر این، ضرایب همبستگی برای اندازه‌گیری همبستگی بین متغیرها اجرا شد (**جدول**

۶). **جدول ۶** نشان می‌دهد که ضرایب به‌طور قابل‌توجهی با اعداد صفر متفاوت نیستند

($P > ۰/۰۵$)، بنابراین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان نمی‌توانند

خستگی عاطفی را پیش‌بینی کنند.

جدول ۶. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی

جدول ۶. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایده‌آل آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی

مدل	B	استاندارد خطای	Beta	آماره T	معنی‌داری	بازه اطمینان ۹۵٪ برای B					آمار محظی
						پایین	بالا	مرتب	جزئی	جزء	
۱ (ثابت)	۱۹/۴۱	۴/۹۴		۳/۹۲	۰/۰۰	۹/۶۸	۲۹/۱۳				VIF
ویژگی‌های دانش‌آموز	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۰۴	۰/۷۴	۰/۴۵	-۰/۲۱	۰/۴۸	-۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۴	۱/۵۲
نگرش نسبت به کلاس	-۰/۲۳	۰/۱۵	-۰/۰۹	-۱/۱۴	۰/۱۳	-۰/۵۴	۰/۰۷	-۰/۰۹	-۰/۰۸	-۰/۰۸	۱/۲۷
ویژگی‌های معلم	-۰/۲۴	۰/۱۹	-۰/۰۷	-۱/۲۸	۰/۱۹	-۰/۶۱	۰/۱۲	-۰/۱۰	-۰/۰۷	-۰/۰۶	۱/۳۰
محیط کلاس	۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۰۰	۰/۰۷	۰/۹۳	-۰/۴۹	۰/۴۵	-۰/۰۵	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۲۶
تأثیر سازمانی	-۰/۱۲	۰/۱۳	-۰/۰۵	-۰/۹۶	۰/۳۳	-۰/۳۸	۰/۱۳	-۰/۰۷	-۰/۰۵	-۰/۰۵	۱/۲۹

متغیر وابسته: خستگی عاطفی

جدول ۷ میزان همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و مؤلفه دوم فرسودگی شغلی (یعنی، مسخ شخصیت) را نشان می‌دهد.

جدول ۷. همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان ایدئال و مسخ شخصیت

همبستگی	مسخ شخصیت	ویژگی‌های دانش‌آموز	نگرش نسبت به معلم	ویژگی‌های محیط کلاس	تأثیر سازمانی
۱/۰۰	-۰/۰۸	-۰/۱۲	-۰/۱۹	-۰/۱۶	-۰/۰۴
ویژگی‌های دانش‌آموز	-۰/۰۸	۱/۰۰	۰/۴۴	۰/۳۱	۰/۲۸
نگرش نسبت به معلم	۰/۴۴	۰/۳۱	۰/۲۸	۰/۴۱	

۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۲۵	۱/۰۰	۰/۴۴	-۰/۱۲	نگرش نسبت به کلاس
۰/۲۸	۰/۳۹	۱/۰۰	۰/۲۵	۰/۳۱	-۰/۱۹	ویژگی‌های معلم
۰/۳۰	۱/۰۰	۰/۳۹	۰/۱۳	۰/۲۸	-۰/۱۶	محیط کلاس
۱/۰۰	۰/۳۰	۰/۲۸	۰/۱۴	۰/۴۱	-۰/۰۴	تأثیر سازمانی
۰/۱۸	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۰۵	.	معنی‌داری (یک‌طرفه)
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۵	مسخ شخصیت
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۱	ویژگی‌های دانش‌آموز
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۱	نگرش نسبت به کلاس
۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	ویژگی‌های معلم
۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	محیط کلاس
.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۲۰	تأثیر سازمانی
۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	تعداد همه متغیرها

از داده‌های حاصل، همبستگی منفی معنادار بین چهار زیرمولفه از محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و مسخ شخصیت (مسخ شخصیت) وجود دارد: ($P = ۰/۰۵$ ؛ $r = -۰/۰۸$ ؛ $r = -۰/۱۹$ ؛ $P = -۰/۰۰$)، نگرش نسبت به کلاس، ($r = -۰/۱۲$ ؛ $P = ۰/۰۱$)، ویژگی‌های دانش‌آموز، ($r = -۰/۱۶$ ؛ $P = -۰/۰۰$)، ویژگی‌های معلم، ($r = -۰/۰۴$ ؛ $P = -۰/۲۰$)، تأثیر سازمانی و مسخ شخصیت وجود ندارد ($r = -۰/۰۴$ ؛ $P = -۰/۲۰$) (جدول ۷).

جدول ۸ خلاصه‌ای از همبستگی بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و مسخ شخصیت را نشان می‌دهد.

جدول ۸. خلاصه‌ای از همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به

کودکان و مسخ شخصیت

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
	(R)	(R ²)	(Adjusted R Square)	(Std. Error of the Estimate)
۲	۰/۲۲	۰/۰۵	۰/۰۳	۲/۰۳

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز
متغیر وابسته: مسخ شخصیت

خلاصه مدل (جدول ۸) نیز نشان می‌دهد که درجه همبستگی ($R=0/22$) است. علاوه بر این، مقدار R^2 نشان می‌دهد که ۵٪ از تغییرات کلی در مسخ شخصیت می‌تواند توسط محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان توضیح داده شود ($R^2=0/05$) (جدول ۸).

جدول ۹ نشان می‌دهد چقدر معادله رگرسیون می‌تواند مسخ شخصیت را با استفاده از تحلیل واریانس پیش‌بینی کند.

جدول ۹. تحلیل واریانس بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و

مسخ شخصیت

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی‌داری (P)
۲	۷۷/۲۲	۵	۱۵/۴۴	۳/۷۱	۰/۰۰
	۱۴۱۶/۹۴	۳۴۱	۴/۱۵		
	۱۴۹۴/۱۷	۳۴۶			

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز
متغیر وابسته: مسخ شخصیت

جدول ۹ نشان می‌دهد که مدل رگرسیون می‌تواند دومین زیرمؤلفه مسخ شخصیت را

(یعنی، مسخ شخصیت) پیش‌بینی کند ($F=3/71, P=0/00$).

جدول ۱۰ ضرایب همبستگی بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و مسخ شخصیت را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان

و مسخ شخصیت

مدل	B	استاندارد	Beta	آماره T	معنی داری	بازه اطمینان ۹۵٪ برای B					آمار همبستگی	
						پایین	بالا	مرتب	جزئی	جزء	تحمل	VIF
۱ (ثابت)	۷/۶۴	۱/۴۵		۵/۲۵	۰/۰۰	۴/۷۸	۱۰/۴۹					
ویژگی‌های دانش‌آموز	۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۸۷	-۰/۰۹	۰/۱۱	-۰/۰۸	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۶۵	۱/۵۲
نگرش نسبت به کلاس	-۰/۰۶	۰/۰۴	-۰/۰۷	-۱/۳۲	۰/۱۸	-۰/۱۵	۰/۰۳	-۰/۱۲	-۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۷۸	۱/۲۷
ویژگی‌های معلم	-۰/۱۳	۰/۰۵	-۰/۱۴	-۲/۳۴	۰/۰۲	-۰/۲۴	-۰/۰۲	-۰/۱۹	-۰/۱۲	-۰/۱۲	۰/۷۶	۱/۳۰
محیط کلاس	-۰/۱۳	۰/۰۷	-۰/۱۱	-۱/۸۵	۰/۰۶	-۰/۲۶	۰/۰۰	-۰/۱۶	-۰/۱۰	-۰/۰۹	۰/۷۹	۱/۲۶
تأثیر سازمانی	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۶۲	۰/۵۳	-۰/۰۵	۰/۱۰	-۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۷۷	۱/۲۹

متغیر وابسته: مسخ شخصیت

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی به‌طور معناداری با صفر (فرض صفر) متفاوت نیستند ($P > ۰/۰۵$)، بنابراین، این عوامل محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان نمی‌توانند مسخ شخصیت را پیش‌بینی کنند. با این حال، ضریب همبستگی ویژگی‌های معلم به‌طور آماری معنادار بود ($P = ۰/۰۲$; $t = -۲/۳۴$).

جدول ۱۱ نشان‌دهنده همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و سومین زیرمؤلفه فرسودگی شغلی (موفقیت فردی) است.

جدول ۱۱. همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان ایدئال

و موفقیت فردی

موفقیت فردی	ویژگی‌های دانش‌آموز	نگرش نسبت به کلاس	ویژگی‌های معلم	ویژگی‌های محیط کلاس	تأثیر سازمانی
همبستگی پیرسون	موفقیت فردی	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۲۵	۰/۰۰
ویژگی‌های دانش‌آموز	۰/۰۴	۱/۰۰	۰/۴۴	۰/۳۱	۰/۲۸
نگرش نسبت به کلاس	۰/۰۹	۰/۴۴	۱/۰۰	۰/۲۵	۰/۱۳
ویژگی‌های معلم	۰/۲۴	۰/۳۱	۰/۲۵	۱/۰۰	۰/۳۹
محیط کلاس	۰/۲۵	۰/۲۸	۰/۱۳	۰/۳۹	۱/۰۰
تأثیر سازمانی	۰/۰۰	۰/۴۱	۰/۱۴	۰/۲۸	۰/۳۰
معنی‌داری (یک‌طرفه)	موفقیت فردی	.	۰/۲۲	۰/۰۳	۰/۰۰
ویژگی‌های دانش‌آموز	۰/۲۲	.	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰
نگرش نسبت به کلاس	۰/۰۳	۰/۰۰	.	۰/۰۰	۰/۰۰
ویژگی‌های معلم	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.	۰/۰۰
محیط کلاس	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	.
تأثیر سازمانی	۰/۴۳	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰
تعداد	تمامی متغیرها	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷	۳۴۷

همان‌طور که در **جدول ۱۱** مشخص است، یک همبستگی معنی‌دار مثبت بین سه زیرمؤلفه محیط کلاس آموزشی آموزش زبان انگلیسی به کودکان ایدئال و موفقیت فردی وجود دارد: ($r=0/03$ ؛ $P=0/00$)؛ نگرش نسبت به کلاس، ($r=-0/25$ ؛ $P=0/00$)؛ و ویژگی‌های معلم، ($r=-0/00$ ؛ $P=0/00$)؛

$r = -0.25$ محیط کلاس. از طرف دیگر، هیچ همبستگی معنی داری بین $P = -0.22$ ؛ $r = -0.04$ و ویژگی‌های دانش‌آموز و $P = -0.43$ ؛ $r = -0.11$ تأثیر سازمانی مشاهده نشد.

جدول ۱۲ خلاصه‌ای از همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی

به کودکان و موفقیت فردی را نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. خلاصه‌ای از همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به

کودکان و موفقیت فردی

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده (Adjusted R ²)	خطای استاندارد (Std. Error of the Estimate)
۳	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۴/۵۱

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز
متغیر وابسته: موفقیت فردی

در خلاصه‌ای از مدل (**جدول ۱۲**) نیز درجه همبستگی ($R = 0.32$) نمایش داده شده است. مقدار R^2 نشان می‌دهد که ۱۰٪ از تغییرات کلی در موفقیت فردی می‌تواند توسط محیط کلاس آموزشی آموزش زبان انگلیسی به کودکان ایدئال توضیح داده شود ($R^2 = 0.10$) (**جدول ۱۲**).

جدول ۱۳ نتیجه تحلیل واریانس را نشان می‌دهد تا بررسی شود چقدر معادله رگرسیون

می‌تواند موفقیت فردی را پیش‌بینی کند.

جدول ۱۳. تحلیل واریانس بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایده آل آموزش زبان انگلیسی به کودکان

و موفقیت فردی

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی داری (P)
۲	۸۳۴/۵۹	۵	۱۶۶/۹۲	۸/۱۸	۰/۰۰
باقی‌مانده	۶۹۵۶/۶۸	۳۴۱	۲۰/۴۰		
مجموع	۷۷۹۱/۲۸	۳۴۶			

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، تأثیر سازمانی، نگرش نسبت به کلاس، محیط کلاس، ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز
متغیر وابسته: موفقیت فردی

با توجه به نتایج موجود در **جدول ۱۳** مدل رگرسیون می‌تواند سومین زیرمجموعه خستگی (یعنی، موفقیت فردی) را پیش‌بینی کند ($F=8/40, P=0/00$).

ضرایب همبستگی بین چهار زیرمجموعه از محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و موفقیت فردی در **جدول ۱۴** ارائه شده است.

جدول ۱۴. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان

و موفقیت فردی

مدل	B	خطای استاندارد	Beta	T	آماره	بازه اطمینان همبستگی‌ها						آمار منصفی
						۹۵.۰٪ برای B						
						پایین	بالا	مرتب	جزئی	جزء	تحمل	
۳ (ثابت)	۲۰/۷۸	۳/۲۱		۶/۴۵	۰/۰۰	۱۴/۴۵	۲۷/۱۱				VIF	
ویژگی‌های دانش‌آموز	-۰/۱۳	۰/۱۱	-۰/۰۷	-۱/۱۵	۰/۲۴	-۰/۳۶	۰/۰۹	۰/۰۴	-۰/۰۶	-۰/۰۵	۰/۶۵	۱/۵۲
نگرش نسبت به کلاس	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۰۶	۱/۱۰	۰/۲۷	-۰/۰۸	۰/۳۱	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۷۸	۱/۲۷
ویژگی‌های معلم	۰/۴۱	۰/۱۲	۰/۱۹	۳/۳۸	۰/۰۰	۰/۱۷	۰/۶۶	۰/۲۵	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۷۶	۱/۳۰
محیط کلاس	۰/۵۸	۰/۱۵	۰/۲۱	۳/۷۶	۰/۰۰	۰/۲۸	۰/۸۹	۰/۲۵	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۷۹	۱/۲۶
تأثیر سازمانی	-۰/۱۳	۰/۰۸	-۰/۰۹	-۱/۵۹	۰/۱۱	-۰/۳۰	۰/۰۳	۰/۰۰	-۰/۰۸	-۰/۰۸	۰/۷۷	۱/۲۹

متغیر وابسته: موفقیت فردی

نتایج نشان می‌دهند که ضرایب همبستگی ($t=3/38, P=0/00$) ویژگی‌های معلم و ($P=0/02$)، ($t=3/76$) محیط کلاس به‌طور آماری معنی‌دار بودند (**جدول ۱۴**). بنابراین، این دو زیرمؤلفه می‌توانند موفقیت فردی را پیش‌بینی کنند و سه زیرمؤلفه دیگر نمی‌توانند به‌طور معناداری زیرمؤلفه سوم از فرسودگی شغلی (یعنی، موفقیت فردی) را پیش‌بینی کنند.

یافته‌های مربوط به سؤال اول، نشان داد که بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و مسخ شخصیت و موفقیت فردی ارتباط آماری معناداری وجود دارد. باوجوداینکه رابطه بین محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی به‌طور آماری

معنی دار بود، یافته‌ها نشان دادند که عوامل محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان نمی‌توانند خستگی عاطفی را پیش‌بینی کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با در نظر گرفتن زیرمولفه‌های هر دو پرسشنامه نشان داد که از میان زیرمولفه‌های محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان، ویژگی‌های دانش آموز و تأثیر سازمانی ارتباط معنی داری با هیچ‌یک از زیرمولفه‌های فرسودگی شغلی نداشت.

یافته‌های کیفی به دست آمده از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در مورد سؤال دوم، نشان داد برای عملیاتی کردن تجسم ذهنی خود، معلمان آموزش زبان انگلیسی به کودکان با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که ممکن است مانع از عمل کردن آن‌ها به دانش خود شود. چالش‌ها در جدول ۱۵ بر اساس فراوانی تکرار و اهمیت آن‌ها در پاسخ‌های معلمان مرتب شده‌اند.

جدول ۱۵. چالش‌های معلمان آموزش زبان انگلیسی به کودکان در عمل به تجسم ذهنی خود

موضوعات	توضیحات معلمان
رفتارهای مخرب	بعضی از دانش‌آموزان روی صندلی‌ها و میزها می‌پرند زیرا نمی‌خواهند همکاری کنند و
دانش‌آموزان / دشمنی	بدون اجازه کلاس را ترک می‌کنند.
دانش‌آموزان	
عدم حمایت سازمانی	در برخی از آکادمی‌های زبان شعاری وجود دارد که می‌گوید: «مشتري همیشه درست است.» بنابراین، اگر آکادمی بخواهد قضاوت کند که معلم درست رفتار کرده است یا دانش‌آموزان، آن‌ها معلمان را انتخاب نخواهند کرد.
عدم یکنواختی دانش‌آموزان	گاهی اوقات تفاوت‌های قابل توجهی بین تسلط به زبان و سن دانش‌آموزان در یک کلاس وجود دارد، بنابراین معلمان مشکلاتی در مدیریت کلاس‌ها دارند.
روابط بین فردی ناکارآمد	بعضی از معلمان آموزش زبان انگلیسی به کودکان از اتاق معلمان خوششان نمی‌آید و
(دانش‌آموزان، همکاران، سرپرستان و والدین)	ترجیح می‌دهند در کلاس‌های خود بمانند، زیرا یا نادیده گرفته می‌شوند یا شایعات در اتاق به گوششان می‌رسد.
اشتباهات/مشکلات مدیریت	فعالیت‌ها طولانی‌تر یا کوتاه‌تر از آنچه معلمان انتظار دارند طول می‌کشد و نمی‌توانند
زمان	تمام فعالیت‌های مورد انتظار آکادمی‌ها را پوشش دهند.

از معلمان سطوح پایین‌تر خواسته می‌شود که فقط یک یا دو صفحه را در یک جلسه (۹۰ دقیقه) تدریس کنند که چالش‌برانگیز است زیرا حجم اطلاعات کم است.	
مشکلات / مشکلات محل کار	کلاس‌های کودکان و بزرگسالان در همان طبقه و گاهی کنار هم هستند. این باعث محدودیت‌هایی می‌شود زیرا کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به کودکان پر از سر و صدا و فعالیت‌های زیاد است، اما کلاس‌های بزرگسالان معمولاً ساکت هستند.
بار کاری زیاد	بیشتر معلمان هم‌زمان در دانشگاه در حال تحصیل و در آکادمی‌ها در حال کار هستند. بنابراین، آن‌ها زمان کافی برای آماده شدن ندارند، به‌خصوص در زمان امتحانات دانشگاه.
عدم وجود پاداش‌های درونی	معلمان حس می‌کنند که دانش‌آموزان از کلاس لذت نمی‌برند.
موانع آموزشی	دوره‌های پیش‌خدمت خیلی کوتاه است و اطلاعات کافی منتقل نمی‌شود.
قوانین بدون توضیح	بیشتر آکادمی‌ها انواع مختلفی از کلاس‌ها با نیازهای مختلف دارند و زمان کلاس‌ها متفاوت است یا برخی قوانین خاصی مانند محدودیت استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان وجود دارد.
تدریس در سطوح مختلف	معلمان مجبور هستند سنین مختلفی از ۳ تا ۱۵ سال و سطوح مختلفی را تدریس کنند که نیازهای متفاوتی دارند.
نبود آزادی و خلاقیت	آکادمی‌ها برای هر دوره آموزشی برنامه درسی ثابت دارند و معلمان باید بر اساس آن هر جلسه را دنبال کنند.
حقوق بسیار کم	حقوق معلمان به‌خوبی پرداخت نمی‌شوند و بیشتر آکادمی‌های زبان در ایران پرداخت کمی دارند، به‌ویژه برای معلمان آموزش زبان انگلیسی به کودکان.
احساس حقارت	معلمان اغلب بر اساس رضایت دانش‌آموزان پاداش می‌گیرند و پیشرفت آن‌ها از لحاظ آموزشی اهمیت کمتری دارد.
	مثلاً یک کودک چهارساله روزی هم‌کلاسی‌هایش، که تقریباً هم‌سن او بودند، را فراخواند تا یکپارچه شوند و معلم را اخراج کنند چون می‌خواستند معلم قبلی خود را داشته باشند.

به نظر می‌رسد معلمان زبان‌آموزی کودکان با موانع متعددی از سوی افراد مختلفی همچون دانش‌آموزان، سرپرستان و والدین مواجه هستند. برخی از این مسائل می‌توانند منجر به خستگی شغلی در میان معلمان شوند، که ازجمله آن‌ها «رفتارهای مخرب دانش‌آموزان» است که به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین موانع مطرح شده توسط معلمان شناخته می‌شود. معلمان زبان انگلیسی کودکان

بیان کردند که بسیاری از زبان‌آموزان کودک همکاری نمی‌کنند و به دلایل مختلف، ممکن است بر روی صندلی‌ها و میزها بپرند یا بدون اجازه از کلاس خارج شوند، که این امر مدیریت کلاس را برای معلمان دشوار می‌سازد.

علاوه بر این، برخی مشکلات در کلاس‌ها ممکن است ناشی از محدودیت‌هایی باشد که مؤسسات آموزشی تحمیل می‌کنند؛ از جمله ارائه کلاس‌های نامناسب، کمبود وسایل آموزشی ضروری و حقوق ناکافی. این موانع نشان‌دهنده چالش‌هایی هستند که ممکن است مانع از تحقق تصور ذهنی معلمان از یک محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان شوند و به فرسودگی شغلی منجر گردند.

بر اساس داده‌های کمی و کیفی تحقیق، محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده «فرسودگی شغلی» معلمان باشد. نتایج نشان داد که تصور ذهنی معلمان از محیط کلاس ایدئال تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد، از جمله ویژگی‌های عاطفی و شناختی آن‌ها و همچنین دیدگاه‌های جامعه‌شناختی و سیاسی. علاوه بر این، نتایج تحقیق دلایل احتمالی ترک یا باقی‌ماندن در حرفه تدریس را نیز روشن می‌سازد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور ارزیابی توانایی تصور ذهنی معلمان در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آن‌ها طراحی شده است. شواهد موجود در ادبیات تحقیق نشان می‌دهد تصمیم معلمان برای ترک حرفه، به شدت تحت تأثیر تصور ذهنی آن‌ها قرار دارد. این موضوع تأیید می‌کند که معلمان زمانی که متوجه می‌شوند تصور ذهنی آن‌ها از یک محیط ایدئال دیگر قابل‌دستیابی نیست، دچار فشار روانی می‌شوند (گلایزر، ۲۰۱۸).

در پاسخ به این پرسش که آیا دیدگاه معلمان از یک محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان می‌تواند فرسودگی شغلی آن‌ها را پیش‌بینی کند (پرسش اول تحقیق)، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تصور یک محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان به‌طور معناداری مسخ شخصیت و موفقیت فردی را در بین سه زیرمؤلفه فرسودگی شغلی پیش‌بینی می‌کند. با وجود همبستگی میان محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان و خستگی عاطفی، این همبستگی به‌اندازه‌ای نبود که بتواند خستگی عاطفی را پیش‌بینی کند. این نتیجه با مطالعه گریسون^۱ و آلوارز^۲ (۲۰۰۸) همخوانی ندارد؛ زیرا آن‌ها خستگی عاطفی را به‌عنوان عاملی قوی‌تر نسبت به دو زیرمؤلفه دیگر در زمینه فرسودگی شغلی معلمان معرفی کردند. گریسون و آلوارز (۲۰۰۸) بیان کردند که سطح خستگی عاطفی زمانی افزایش می‌یابد که معلمان دیدگاه‌ها و ارزش‌های ناپیوسته یا غیرواقع‌گرایانه‌ای داشته باشند.

در میان عوامل مؤثر بر محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان، یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌های معلم و محیط کلاسی مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های مسخ شخصیت هستند. مسخ شخصیت به معلمان احساس جدایی از شغلشان را القا می‌کند و ممکن است شامل پذیرش نگرانی‌ها یا حتی نگرش‌های منفی نسبت به دیگران، ازجمله همکاران و دانش‌آموزان، باشد (شیلینگ و رندالف^۳، ۲۰۲۱). در این زمینه، گولتن^۴ (۲۰۱۶) رابطه منفی بین مهارت‌های رفتاری و شناختی معلمان و مسخ شخصیت را شناسایی کرد که با یافته‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد. همچنین نتایج مطالعه حاضر با تحقیقات قبلی که نشان می‌دهد عوامل مرتبط با محیط کلاسی، مانند شرایط فیزیکی، می‌توانند بر مسخ شخصیت تأثیر بگذارند (پراکیون^۵ و همکاران، ۲۰۰۸) نیز همخوانی دارد.

1. Grayson

2. Alvarez

3. Schilling and Randolph

4. Gülten

5. Perrachione

اگرچه این تحقیق نتایج مشابهی با سیمبولا^۱ و گوگلیلمی^۲ (۲۰۱۰) در مورد رابطه بین ویژگی‌های معلم و مسخ شخصیت داشت، اما با یافته‌های آن‌ها در مورد رابطه بین محیط کلاسی و مسخ شخصیت همخوانی نداشت. سیمبولا و گوگلیلمی (۲۰۱۰) معتقد بودند که مسخ شخصیت یک جزء اجتماعی از فرسودگی شغلی است و بیشتر با روابط دشوار نسبت به مسائل دیگر مانند محیط فیزیکی نامناسب مرتبط است.

در مقابل، این پژوهش نشان داد نگرش نسبت به کلاس، ویژگی‌های معلم و محیط کلاسی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی موفقیت فردی عمل می‌کنند. واقعیت این است که نگرش دانش‌آموزان و خودکارآمدی تدریس معلمان، از عوامل مؤثر در رضایت شغلی محسوب می‌شود که با یافته‌های پراکین و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد. زمانی که عملکرد واقعی معلمان با آرمان‌های آن‌ها هماهنگ نیست، احساس می‌کنند که به هیچ چیزی دست نیافته‌اند (شیلینگ و رندالف، ۲۰۲۱). نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که ویژگی‌های معلمان عامل مهمی در تصمیم‌گیری برای انصراف یا باقی‌ماندن در حرفه هستند (شافر^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، فراهم کردن فرصت‌هایی برای پیشرفت، رشد و توسعه می‌تواند به معلمان کمک کند تا در محیط‌های چالشی باقی بمانند و با اعتمادبه‌نفس بیشتری در این حرفه ادامه دهند (براتن^۴ و همکاران، ۲۰۲۲؛ دیویس^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ شیلینگ و رندالف، ۲۰۲۱؛ تاورز^۶، ۲۰۱۷).

یافته‌های مربوط به رابطه بین محیط کلاسی و موفقیت فردی نیز از ایده مسلش (۲۰۰۳) حمایت می‌کند که بر اساس آن احساس کاهش دستیابی به موفقیت فردی ممکن است ناشی از کمبود منابع لازم (مانند ابزارهای مناسب) برای برآورده کردن تقاضاهای شغلی باشد. معلمانی

1. Simbula

2. Guglielmi

3. Schaefer

4. Braaten

5. Davis

6. Towers

که موفقیت فردی کمی کسب می‌کنند، احساس می‌کنند که پاداش متناسب با زحمات خود دریافت نمی‌کنند (یونگ^۱ و یوئه^۲، ۲۰۰۷). همچنین مطالعات قبلی نشان داده‌اند که کیفیت محیط کلاسی می‌تواند به‌طور قابل توجهی موفقیت فردی را پیش‌بینی کند (خوری^۳، ۲۰۲۰).

به‌طور شگفت‌انگیزی، تصور عواملی مانند حمایت مالی و امنیت شغلی نتوانست به‌طور معناداری فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. این یافته با بسیاری از مطالعات دیگر که نشان می‌دهند کمبود حمایت و حقوق ناکافی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های خستگی حرفه‌ای هستند (گارسیا^۴ و همکاران، ۲۰۰۹؛ شافر و همکاران، ۲۰۱۲) در تضاد است. یکی از توضیحات ممکن این است که شرکت‌کنندگان این تحقیق معلمان زبان انگلیسی کودکان بوده‌اند و بر اساس نظر کرسینت^۵ و همکاران (۲۰۰۷)، حمایت اداری و مالی برای افرادی که این حرفه را ترک کرده‌اند، اهمیت بیشتری نسبت به آن‌هایی که در این حرفه باقی‌مانده‌اند، دارد.

درنهایت، تحلیل داده‌ها نشان‌دهنده وجود طیف وسیعی از موانعی است که معلمان به آن‌ها اشاره کرده‌اند. این چالش‌ها ممکن است دلیل افزایش نرخ جابجایی و ترک شغل معلمان باشد (همرنس، ۲۰۰۸؛ اینگرسول^۶، ۲۰۰۱؛ مدیگان و همکاران، ۲۰۲۳). معلمان باید با مجموعه‌ای گسترده از چالش‌ها مقابله کنند که این امر به توسعه عادات و قوانین عملی یکپارچه برای مدیریت شرایط منجر می‌شود (کندی، ۲۰۰۶). فشارهای متنوعی مانند بار کاری سنگین و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌تواند به‌طور معکوس بر سلامت روانی آن‌ها تأثیر بگذارد و خستگی حرفه‌ای را تشدید کند (فتحی^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). مشابه بسیاری از مطالعات دیگر،

1. Yong

2. Yue

3. Khuri

4. Garcia

5. Kersaint

6. Ingersoll

7. Fathi

به نظر می‌رسد مدیریت کلاس یکی از جدی‌ترین چالش‌ها برای معلمان باشد (کوسنیک^۱ و بک^۲، ۲۰۰۵؛ وس^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). معلمان جدید بار کامل تدریس را به دوش دارند و همانند همکاران پردرآمد خود وظایف مشابهی را انجام می‌دهند، اما هنگامی که با واقعیت‌های کار آشنا می‌شوند، از درخواست کمک هراس دارند زیرا نگرانند که به‌عنوان فرد ناکارآمد یا ضعیف شناخته شوند (تیت، ۲۰۰۸).

کمبود حمایت نیز توسط مک‌اینتایر^۴ (۱۹۹۳) و صادقی و خضرلو (۲۰۱۶) به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع نارضایتی و ترک شغل معلمان مبتدی در آغاز حرفه‌شان توصیف شده است. کیفیت حمایت اجتماعی از سوی همکاران و رهبری مدرسه برای کمک مؤثر به زندگی معلمان نیز در تحقیقات گذشته مورد تأکید قرار گرفته است (به‌عنوان مثال، کالستاد^۵ و اولویوس^۶، ۲۰۰۳؛ مالینن^۷ و ساوالاینن^۸، ۲۰۱۶). حمایت اجتماعی از سوی همکاران به معلمان کمک می‌کند تا با چالش‌های شغلی خود مقابله کنند و می‌تواند به حرفه‌ای شدن آن‌ها یاری رساند (کولی^۹ و همکاران، ۲۰۱۲؛ کینمن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسکالویک و اسکالویک^{۱۱}، ۲۰۱۱).

علاوه بر این، برخی از موانع گزارش شده در این پژوهش به نظر می‌رسد که توسط مدیران آکادمی زبان تحمیل شده‌اند، نظیر قوانین بدون توضیح، کمبود آزادی و خلاقیت و مسائل مالی. بروز این چالش‌ها ممکن است نشان‌دهنده وجود اختلافی بین دیدگاه‌های معلمان و مقامات

1. Kosnik

2. Beck

3. Voss

4. McIntyre

5. Kallestad

6. Olweus

7. Malinen

8. Savolainen

9. Collie

10. Kinman

11. Skaalvik

درباره یک محیط آموزشی ایدئال باشد که به عدم توسعه، ارتباط و اجرای تصور ذهنی مؤسسه (مک‌وید، ۲۰۱۴) نسبت داده می‌شود.

با توجه به پیشینه تحقیق، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که فقدان تصور ذهنی دقیق از عوامل محیط آموزشی می‌تواند نقش مهمی در فرسودگی شغلی معلمان ایفا کند (زارعیان و همکاران، ۲۰۲۴). این نتایج می‌توانند برای مدیران، طراحان برنامه‌های آموزشی و سیاست‌گذاران آموزشی مفید باشند، زیرا آن‌ها را قادر می‌سازند با ارائه مداخلات حمایتی، دوره‌های خدمت‌های و تسهیل مذاکره‌های سازمانی، محیط کاری را بهبود بخشیده و از فرسودگی شغلی معلمان جلوگیری کنند. ابزارهایی مانند پرسشنامه محیط کلاس ایدئال آموزش زبان انگلیسی به کودکان، که در پژوهش‌های پیشین طراحی و اعتبارسنجی شده‌اند، می‌توانند در مدارس خصوصی و دولتی برای تحلیل تفاوت میان وضعیت واقعی و آرمانی کلاس‌ها مورداستفاده قرار گیرند. پژوهش‌های آینده می‌توانند این ابزار را در مناطق و فرهنگ‌های آموزشی متنوع آزموده و اثر عوامل فردی و سازمانی بر رابطه بین تصور ذهنی کلاس و فرسودگی شغلی معلمان را بررسی کنند. همچنین، مطالعات طولی قادر خواهند بود تا تأثیر تغییرات محیط مدرسه بر انگیزه، تعهد و رفاه معلمان را روشن‌تر سازند. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند بینش‌های عملی برای بهبود کیفیت آموزش، افزایش رضایت شغلی و پایداری حرفه‌ای معلمان فراهم آورند.

کتاب‌نامه

اکبری، ر.، غفارثمر، ر.، کیانی، غ.، و اقتصادی، ا. ر. (۱۳۹۰) اعتبار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ. *مجله دانش و تندرستی در علوم پایه پزشکی*، ۶(۳)، ۸-۱. <https://doi.org/10.22100/jkh.v6i3.99>

¹. McWade

خرقانی، ن.، قنسولی، ب.، و بیرجندی، پ. (۱۳۹۴). تأثیر انگیزه و برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۴)، ۹۹-۱۱۶.

<https://doi.org/10.22067/lts.v48i4.4450>

فلاح، ن.، غفرویی، و.، و فتح الهی، م. (۱۴۰۴). بررسی حس شوخ طبعی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان زبان انگلیسی: نقش میانجی خودکارآمدی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۷(۴)،

۱۳۵-۱۷۰. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.90212.1302>

Akbari, R., GhafarSamar, R., Kiany, G. R., & Eghtesadi, A. R. (2011). Factorial validity and psychometric properties of Maslach burnout inventory—The Persian version. *Knowledge and Health*, 6(3), 1–8. <https://doi.org/10.22100/jkh.v6i3.99> [in Persian].

Albert, E. (2017). *Overcoming the challenges of retaining novice teachers in a county public school* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, ProQuest Dissertations & Theses Global.

Balboa, Y. (2020). *Teacher stress: Effects on occupational performance in an urban district* [Unpublished doctoral dissertation]. College of Saint Elizabeth, ProQuest Dissertations & Theses Global.

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319860934>

Bosak, J., Kilroy, S., Chênevert, D., & Flood, P. C. (2021). Examining the role of transformational leadership and mission valence on burnout among hospital staff. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 8(2), 208-227. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-07-2020-0060>

Braaten, M., Granados, E., & Bradford, C. (2022). Making sense through dissonance during preservice teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103541. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103541>

Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and

- teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). Sage.
- Chroinin, D. N., Coulter, M., & Parker, M. (2019). "We took pictures": children's meaning-making in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 216-226. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0019>
- Davis, T. R., Sydnor, J., & Daley, S. (2023). Peeking behind the curtain of teaching: Rehearsing thoughtful adaptations. *Teaching Education*, 34(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2042511>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-153. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Dornyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers*. Cambridge University Press. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1100971>
- Fathi, J., Naderi, M., & Soleimani, H. (2023). Professional identity and psychological capital as determinants of EFL teachers' burnout: the mediating role of self-regulation. *Porta Linguarum Int. J. Foreign Lang. Teach. Learn*, 101-120. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi2023c.29630>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Garcia, C. M., Slate, J. R., & Delgado, C. T. (2009). Salary and ranking and teacher turnover: A statewide study. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(7), 1– 8.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/0014402916651846>

- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1st Ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Gülten, G. E. N. Ç. (2016). Learned resourcefulness and burnout levels of English teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 1-13.
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.01.001>
- Hammerness, K. (1999). *Visions of delight, visions of doubt: The relationship between emotion and cognition in teachers' vision*. Paper presentation at Annual Meeting of American Educational Research Association. Montreal. <https://eric.ed.gov/?id=ED472391>
- Hammerness, K. (2001). Teachers' visions: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, 2(2), 143-163.
<https://doi.org/10.1023/A:1017961615264>
- Hammerness, K. (2008). "If you don't know where you are going, any path will do": The role of teachers' visions in teachers' career paths. *The New Educator*, 4(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1080/15476880701829184>
- Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 21a.
<https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.
<https://doi.org/10.1177/0022487105285639>

- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 775-794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.004>
- Khuri, Z. (2020). *Factors Predicting Burnout among Israeli-Arab Teachers in Elementary School* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Masaryk. <https://is.muni.cz/th/e1jeg/>
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labor, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Kosnik, C., & Beck, C. (2005). The impact of a preservice teacher education program on language arts teaching practices: A study of second year teachers. In C. Kosnik, C. Beck, A. Freese, & A. Samaras (Eds.) *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, a program renewal*. Vol. 2. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3528-4_15
- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413-422. <https://doi.org/10.1007/BF00597551>
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., and Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Mahmoodi, M. H. & Yousefi, M. (2022). Second language motivation research 2010–2019: a synthetic exploration. *The Language Learning Journal*, 50(3), 273-296. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1869809>
- Mahmoodi, M. H., Ahmadi-Safa, M., & Zareian, N. (2024). Young learners of English (YLE) Teachers' vision of an ideal classroom environment:

- Factors and variables. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 16(34), 197-220.
<https://doi.org/10.22034/elt.2024.63020.2686>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Maskit, D. (2013). First months in teaching – novices relate to their difficulties. *Creative Education*, 4(04), 1-8.
<https://doi.org/10.4236/ce.2013.44A001>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. CPP, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp. 39-52). Falmer.
- McWade, J. C. (2014). *Visions of vision: An exploratory study of the role college and university presidents play in developing institutional vision* [unpublished doctoral dissertation]. The George Washington University, ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: Self and other determinants. *Teacher Development*, 20(5), 631-647.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185028>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
<https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v58i1.55559>
- Schilling, E. J., & Randolph, M. (2021). Voices from the field: Addressing job burnout in school psychology training programs. *Contemporary*

- School Psychology*, 25(4), 572-581. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00283-z>
- 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>
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0017-6>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sleppin, D. (2009). *New teacher isolation and its relationship to teacher attrition* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, Walden Dissertations and Doctoral Studies.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf>
- Towers, E. M. (2017). *'Stayers': A qualitative study exploring why teachers and head teachers stay in challenging London primary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. King's College London,
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Van der Helm, R. (2009). The vision phenomenon: Towards a theoretical underpinning of visions of the future and the process of envisioning. *Futures*, 41(2), 96-104. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2008.07.036>
- Vaughn, M., Parsons, S. A., Scales, R. Q., & Wall, A. (2017). Envisioning our practice: Examining and interpreting pedagogical visions of four early career teacher educators. *The New Educator*, 13(3), 251-270. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1063177>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>
- Zareian, N. (2023). *Iranian EFL Teachers' Vision of an Ideal Young Learner English (YLE) Classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. Bu-Ali Sina University, Faculty of Humanities, Department of English Language.
- Zareian, N., Mahmoodi, M. H., & Ahmadi-safa, M. (2024). On the development of young learners of English (YLE) teachers' vision of an ideal class. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(1), 56-78. <https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2223164>
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 339-349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

درباره نویسندگان

محمد هادی محمودی دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. او فارغ‌التحصیل رشته دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه علامه طباطبائی تهران در سال ۱۳۸۹ است. چاپ بیش از ۳۵ مقاله در نشریات علمی بین‌المللی و داخلی و راهنمایی ده‌ها پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد و ۳ رساله دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی نتیجه فعالیت‌های علمی ایشان بوده است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او در حال حاضر شامل روان‌شناسی زبان، نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های انگیزه زبان دوم است.

نرگس زارعیان مدرک دکتری خود را در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه بوعلی سینا همدان در سال ۱۴۰۳ اخذ کرد. ایشان تاکنون پنج مقاله در نشریات علمی بین‌المللی و داخلی منتشر کرده و دو مقاله کنفرانسی ارائه نموده‌اند. ایشان هم‌اکنون به‌عنوان مدرس دوره‌های تربیت مربی کودکان و نوجوانان فعالیت دارد و به‌صورت استاد مدعو در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌کند. ایشان همچنین دارای طرح پژوهشی در زمینه تجسم ذهنی معلمان کودک و نوجوان در ستاد توسعه علوم شناختی است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان شامل علوم شناختی، روان‌شناسی زبان و نظریه‌های یادگیری و انگیزه زبان دوم است.