

Assessing the emotional feelings of Iranian English teachers: language learners, colleagues and educational institutions

Abstract

The purpose of this article is to investigate the emotional role that language teachers in Iran experience in dealing with their language learners, educational colleagues and institutions. For this purpose, 52 language teachers of educational institutions (33 men and 19 women) were selected by random cluster sampling using Cochran's formula from the statistical population (77 people). In analyzing the data obtained from this research, the thematic analysis method of Seidman's three-stage social-constructivist approach was used and to guarantee the validity of the research results, the exploratory analysis method with a qualitative approach was used. Findings from this study showed that 78% of teachers participating in the study have warm and sincere emotional relationships with their students because in addition to teaching them, they also had a moral guidance role. Regarding the relationship of language teachers with other colleagues, about 86% were satisfied with the intimate relationship between colleagues and only 14% expressed dissatisfaction due to lack of respect and carelessness. About 79% of teachers expressed dissatisfaction with the cold and instrumental attitude of the directors of institutions and sometimes ignoring the issues and problems of teachers in the environment of institutions. Also, about 85% of language teachers are discouraged by administrative and political rules and regulations. Of course, in addition to the negative emotions, many teachers were satisfied with their warm and intimate relationships with language learners, parents and their position as language teachers.

Keywords: emotions, emotional feelings, language teaching, English teacher.

ارزیابی احساسات هیجانی مدرسین زبان انگلیسی ایرانی: زبان آموزان، همکاران و موسسات آموزشی

مسعود هاشمی^۱

پیمان رجبی (نویسنده مسئول)^۲

عباس بیات^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۵

چکیده

هدف از مقاله پیش رو بررسی نقش هیجاناتی است که مدرسین زبان در ایران در برخورد با زبان آموزان، همکاران آموزشی و موسساتی خود تجربه می کنند. بدین منظور تعداد ۵۲ نفر از مدرسین زبان موسسات آموزشی (۳۳ مرد و ۱۹ زن) بصورت نمونه گیری خوشه ای تصادفی و با استفاده از فرمول کوکران از میان جامعه آماری (۷۷ نفر) انتخاب شدند. در تحلیل داده های حاصل از این تحقیق از روش تحلیل موضوعی رویکرد سه مرحله ای اجتماعی - سازه گرایانه سیدمن و برای تضمین اعتبار نتایج تحقیق از روش تحلیل اکتشافی با رویکردی کیفی استفاده شد. یافته های بدست آمده از این تحقیق نشان داد که ۷۸ درصد از مدرسین شرکت کنند در تحقیق، دارای روابط هیجانی گرم و صمیمانه ای با دانش آموزان خود هستند چراکه علاوه بر تدریس برای آنها نقش راهنمای اخلاقی هم داشتند. در خصوص روابط مدرسین زبان با دیگر همکاران خود، حدود ۸۶ درصد از روابط صمیمی میان همکاران راضی بودند و تنها ۱۴ درصد بدلیل نبود احترام و بی توجهی اظهار نارضایتی کردند. حدود ۷۹ درصد از مدرسین از برخورد سرد و ابزاری مدیران موسسات و گاهی بی توجهی به مسائل و مشکلات کاری مدرسین در محیط موسسات اظهار نارضایتی کردند. همچنین حدود ۸۵ درصد از مدرسین زبان بدلیل قوانین و ضوابط اداری و سیاسی دچار دلسردی هستند. البته در کنار هیجانات منفی، بسیاری از مدرسین از وجود روابط صمیمی و گرم خود با زبان آموزان، والدین و جایگاه خود بعنوان مدرس زبان اظهار رضایت داشتند. واژه های کلیدی: هیجانات، احساسات هیجانی، تدریس زبان، مدرس زبان انگلیسی.

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد ملایر، دانشگاه آزاد اسلامی، ملایر، ایران.^۱

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد ملایر، دانشگاه آزاد اسلامی، ملایر، ایران.^۲

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد ملایر، دانشگاه آزاد اسلامی، ملایر، ایران.^۳

مقدمه .

زندگی حرفه ای مدرسین همواره با دانش آموزان، والدین دانش آموزان، همکاران، مدیران موسسات آموزشی و دیگر عوامل در ارتباط است. تحقیقات فراوانی در خصوص بررسی نقش هیجانانگیز و تجربیات هیجانی مدرسین در محیطهای آموزشی صورت گرفته است (نیاس، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳، ۱۹۹۶؛ اکر، ۱۹۹۲، ۱۹۹۹؛ بلک مور، ۱۹۹۶) و هیجانانگیز مثبت و منفی و نقش مهم آنها در زندگی حرفه ای مدرسین را مورد بررسی قرار داده اند. این تحقیقات علاوه بر این، نکات مهمی را در باره رشد شخصیتی مدرسین در نتیجه تعامل با زبان آموزان، والدین و دیگر همکاران در بافتهای اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سازمانی به تصویر کشیده اند. تحقیقات انجام شده در زمینه هیجانانگیز مدرسین نشان می دهد که این تجربیات هیجانی تنها در عملکرد آموزشی و رضایت شغلی از تدریس اهمیت دارند بلکه بر تعامل با زبان آموزان و موفقیت تحصیلی آنها تاثیر گذار است. کمپبل (۱۹۹۴) نشان داد که نقش هیجانانگیز در تجربه ای که افراد از دنیای پیرامون خود دارند، ارزشهای موجود زندگی، و روابط ما با دیگران بسیار تاثیر گذار و پر رنگ است. بولر (۱۹۹۷، ۱۹۹۹) به تلفیق تحلیلهای مختلف فرهنگی، اخلاقی، سیاسی، چند فرهنگی و فمینیستی در خصوص نقش هیجانانگیز می پردازد. هیجانانگیزی که به گفته وی طی سالیان سال در کلیه سطوح آموزشی نادیده گرفته شده و به حال خود رها شده بودند. از منظر نیاس (۱۹۸۹، ۱۹۹۳، ۱۹۹۶) نیاز به مطالعه و تحلیل تجربیات هیجانی مدرسین از اهمیت فوق العاده ای برخوردار است زیرا امر آموزش بی شک رابطه تنگاتنگی با شخصیت و زندگی شخصی مدرسین دارد. نیاس نتیجه می گیرد که همه برای همه مدرسین، آموزش و کلاس اصلی ترین منبع عزت نفس و رضایت شغلی و البته آسیب پذیری است. در این راستا جویدیت لیتل (۱۹۹۶، ۲۰۰۰) به اصطلاح هیجانی بالا برای توصیف ابعاد هیجانی آموزش اشاره دارد که به نظر می رسد با رویکردهای موجود به هیجان که شامل زندگی شخصی مدرسین و کیفیت های روانی و خصلت های شخصیتی و همچنین تجربیات اجتماعی و سیاسی افراد در فرایند آموزش ارتباط می گردد رابطه تنگاتنگی دارد.

پژوهش های صورت گرفته نشان می دهد که معلمان اغلب در محیطهای آموزشی، انواعی از هیجانهای مثبت مانند لذت، شادی، شور، گرمی و محبت و هیجانهای منفی مانند خشم و ناکامی، غرور، خشم، سرخوردگی، اضطراب و گناه را تجربه می کنند (هارگریوز، ۱۹۹۸) و این تجربیات هیجانی رابطه مستقیمی با سلامت روحی روانی، رضایت شغلی و کیفیت کاری مدرسین دارد. مثلاً تحقیقات قبلی نشان داد که هیجانانگیز منفی رابطه مستقیمی با خستگی تدریس مدرسین دارد در حالی که هیجانانگیز مثبت می تواند موجب رفع خستگی آنها گردد (چن، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳). مناسفانه بیشتر تحقیقات صورت گرفته در زمینه هیجان و رشد مدرسین در حوزه های عمومی آموزش صورت گرفته است تا در حوزه آموزش زبان (کای، ۲۰۱۱). تاکنون تحقیقات اندکی در مورد احساسات هیجانی مدرسین زبان در قبال زندگی حرفه ای و روابط آنها با دانش آموزان، همکاران و والدین و بسیاری از افراد دیگری که در موسسات آموزشی مشغول به کار هستند صورت گرفته است. در نهایت مساله اصلی این تحقیق عبارتست از: احساسات هیجانی مدرسین زبان انگلیسی ایرانی: زبان آموزان، همکاران و موسسات آموزشی چیست؟ شرایط ایجاد این هیجانانگیز، کنترل و تربیت آنها چگونه است؟

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش :

بررسی هیجانهای معلمان، از دهه ۹۰ میلادی آغاز شده (هارگریوز، ۱۹۹۸) و به دلیل رابطه میان هیجانهای مثبت با آموزش، یادگیری معلمان بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (بین، هوانگ و وانگ ۲۰۱۶؛ اوی، یو، جوکیکو و استولا، ۲۰۱۵). لین، بین، هان (۲۰۲۰) نشان دادند که هیجانهای پیشرفت، یادگیری دانش آموزان را بهبود می بخشد و سبب بهبود محیط کلاس می شوند. از دیدگاه ریچاردز (۲۰۲۰) پویایی کلاس با هیجانهای معلمان و دانش آموزان در حل مسئله ارتباط بسیار دارد.

هارگریوز (۲۰۱۷) معتقد است که هیجانهای معلمان، قلب تپنده آموزش تلقی می شوند. از نظر وی، شادی معلم با تعاملهای مثبت با دانش آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه در ارتباط است و شامل حمایت از معلمان و همکاران و احترام از جانب مسئولان مدرسه می گردد. عشق، دومین هیجانی است که با خوشحالی معلم به دلیل ماهیت شغلی و مشاهده احترام، دریافت حقوق کافی و رشد دانش آموزان ارتباط دارد. غم، سومین هیجان است که به هیجانانگیز غم انگیز و ناخوشایند معلمان به دلیل نادیده گرفتن تلاشهای آنها، دریافت پاداش غیرمنصفانه و نگرشهای غیردوستانه دانش آموزان و والدین به آنان اشاره دارد. خشم، چهارمین هیجان است که به آزرده خاطر شدن خاطر معلمان به سبب عیب جویبها و انتقادهای دیگران، سختیهای نوبت کاری و تغییر مکان ناشی از بروکراسی آموزشی و نادیده گرفتن دانش آموزان اشاره دارد. ترس پنجمین هیجان است که به مشکلات دانش آموزان، رقابت میان همکاران، انتظارات افراطی والدین و عدم تعادل در کار و زندگی مربوط میشود (هارگریوز، ۲۰۰۰).

تحقیقات صورت گرفته نشان می دهد که غالب معلمان در محیطهای آموزشی، انواعی از هیجانانگیز مثبت مانند لذت، شادی، شور، صمیمیت و محبت (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳) و هیجانانگیز منفی مانند خشم و ناکامی، غرور، خشم، سرخوردگی، اضطراب و گناه را تجربه می کنند (کلر، چنگ، بکر، گوئتز و فرنزل، ۲۰۱۴). همچنین پژوهشها نشان می دهد که معلمان از بین هیجانهای مثبت بهنگام آموزش، هیجان لذت واز میان هیجانهای منفی، هیجان خشم را بیشتر نشان می دهند (فرنزل، ۲۰۱۴). هیجانهای مثبت سبب رشد رویکردهای آموزشی انعطاف پذیر و خلاق و هیجانهای منفی سبب تضعیف آنها می شوند (بکر، گوئتز، مورگر و رانلوچی ۲۰۱۴). رودریگو - رویز

(۲۰۱۶) معتقد است که هیجانهای مثبت، تأثیرات مثبت دارند و سبب ایجاد تفکرات تربیتی عمیق تری می شوند و هیجانهای منفی اثرات منفی را تحریک می کنند و اغلب به کاهش انگیزش معلمان می انجامند (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳). هیجانان معلمان، می تواند بسیاری از ابعاد کلاس (وان اودن، ریتزن و پیترز، ۲۰۱۴، ارتباط دانش آموز و معلم (یان، اوانس و هاروی، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی و انگیزش و فرایندهای شناختی را تحت تأثیر خود خود قرار دهند (نویل، ۲۰۱۳). نباید فراموش کرد که آموزش، یک فعالیت هیجانی است و به کمک هیجانان مثبت تقویت می شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به آموزش، در افزایش میل فراگیران به یادگیری، نقشی مؤثر بازی می کنند. در همین زمینه، فرنزل (۲۰۱۴) معتقد است که لذت معلم همچون یک هیجان مثبت با لذت دانش آموزان از کلاس ارتباط مثبت دارد. در کل هیجانان منفی، رویکرد عمیق شناختی یادگیری را کاهش می دهند (لینبرینک گارسیا و پکران، ۲۰۱۱) و هیجانان مثبت به بهبود محیط یادگیری دانش آموزان کمک می کنند (زامبیلاس، چارالامبوس و چارالامبوس، ۲۰۱۴). بررسی کلاس، پری وفرنزل (۲۰۱۲) نشان داد که ارتباط عاطفی و نزدیکی معلمان به دانش آموزان با هیجانهای مثبت رابطه مثبت و با هیجانهای منفی رابطه منفی دارد. از آنجا که هیجانهای معلمان از عوامل مؤثر آموزش به حساب می آیند انتخاب رویکرد مناسب آموزشی در کنار هیجانان کار آمد می تواند زمینه پیشرفت کاری مدرسین و موفقیت تحصیلی دانش آموزان را فراهم می آورد. در خصوص مدرسین زبانهای خارجی، هورویتز (۱۹۹۶) اضطرابهایی را معرفی می کند که مدرسین زبان غیر بومی نسبت به ناراسایی دانش زبانی خود تجربه می کنند، یافته ای که بعدها توسط موسوی (۲۰۰۷) مورد تایید قرار گرفت. استاینلی (۱۹۹۹) به تأثیر هیجانان منفی بر قابلیتهای مدرس زبان انگلیسی بهنگام تدریس اشاره می کند و یاد آوری می کند که وجود احساساتی همچون قضاوت دیگران، ترس، و مقاومت مانع عملکرد صحیح آموزشی و تمرکز بر کار حرفه آنها می گردد. وریتی (۲۰۰۰) با نگاهی اجتماعی و فرهنگی به موضوع هیجانان و بخصوص احساسات ناامیدی و یاس در میان مدرسین زبان انگلیسی در ژاپن می پردازد. برس (۲۰۰۶) عمده ترین منابع استرس در میان مدرسین زبان انگلیسی را کمبود وقت، نظارتها و سرکشی های بی دلیل و ناخواسته از کلاسها و روابط کاری منفی می داند.

در حالیکه تحقیقات گسترده ای در خصوص خستگی مدرسین انجام گرفته است اما مطالعات علمی و دقیق اندکی در مورد رابطه مهم میان تجربیات هیجانی و بخصوص احساس خستگی هیجانی (غنی زاده و جاهدی زاده، ۲۰۱۵، واندربرگ و هوبرمان، ۱۹۹۹)، تجارب مدرسین در خصوص هیجانان خاص نظیر لذت، خشم، و یا اضطراب صورت گرفته است (فرنزل، ۲۰۱۴، کلر، فرنزل، گوتس، پکرون و هنسلی، ۲۰۱۴، شوتس و زمبیلاس، ۲۰۰۹).

در خصوص روش های سنجش هیجانان مدرسین، بسیاری از تحقیقات انجام شده عمدتاً از روش مطالعات کیفی موردی، روایت و گزارش فردی مدرسین و بعضاً تحقیقات کمی بهره برده اند (فرنستل ۲۰۱۴، ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳). برخی از تحقیقات نیز برای بررسی هیجانان مدرسین از مصاحبه های نیمه ساختار یافته استفاده کرده اند (ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳، کرای و هانگ ۲۰۱۲) و مصاحبه های نیمه ساختار یافته برای ثبت واکنشهای معلمین عمدتاً بر تجارب هیجانی پیشین آنها وابسته است و امکان تعمیم یافته ها به شرایطی جز مصاحبه را ممکن نمی سازد. بنابراین استیچر و بارکو (۲۰۰۲) استفاده همزمان از زمینه یابی های کمی (با قابلیت تعمیم داده ها) و تکنیکهای کیفی عمیق را در این خصوص پیشنهاد می کنند.

نکته مهم دیگر آنکه عمده تحقیقات صورت گرفته در خصوص هیجانان مدرسین عمدتاً به سلامت روحی روانی مدرسین، خطرات خستگی و فرسودگی مدرسین اشاره دارد بدون آنکه در مورد منابع این مشکلات مدرسین در رابطه با دانش آموزان و همکاران و دیگر عوامل سخنی رانده شود (چانگ، ۲۰۰۹). رابطه مدرسین با زبان آموزان خود یکی از مهم ترین عوامل بزور احساسات هیجانی در میان آنها محسوب می گردد (فرنستل، ۲۰۱۴، هاگنوار و وولت، ۲۰۱۴، هارگریوز، ۲۰۰۰، کلاس، پری و فرنستل، ۲۰۱۲، ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳). تحقیقات دیگر نشان می دهد که تجارب مؤثر آموزشی بسیار گسترده و متنوع هستند و صرفاً تقسیم بندی آنها به خستگی هیجانی برای توصیف دقیق زندگی هیجانی مدرسین کافی نخواهد بود (هارگریوز و وولت، ۲۰۱۴، تاکسر و فرنستل، ۲۰۱۵). باور عمومی محققین در حوزه هیجانان آن است که مدرسین همواره برای تنظیم هیجانان درونی و ظاهری خود در اصطلاح "کار هیجانی" دائماً در تلاش و تقلا هستند (گراندی، ۲۰۰۳). هرچند هنوز اطلاعات چندانی در خصوص سطوح مختلف هیجانان مدرسین با تجربه در دست نیست. دسترسی به اطلاعات مربوط به هیجانان تنظیم شده مدرسین نقش مؤثری در شناخت هر چه بهتر و عمیق تر حرفه معلمی دارد و نشان می دهد که چرا مدرسین عمدتاً درگیر احساسات هیجانی می شوند و چه راهکارهایی برای مدیریت و تعدیل این هیجانان وجود دارد. نکته دیگر آنکه شناسایی هیجانان مثبت و منفی مدرسین مجرب می تواند راهگشای مدرسین تازه کار در آینده حرفه ای آنها باشد. پژوهش پیش رو تلاشی است برای شناسایی و تحلیل انواع هیجانان که مدرسین زبان بهنگام کار در محیط کلاس، ارتباط با زبان آموزان و همکاران و مدیران موسسات تجربه می کنند.

مفاهیم اصلی:

محققین برای هیجان و احساسات هیجانی از منظرهای متفاوت تعاریف مختلف ارائه داده اند. آنهایی که به بدن انسان و مغز بعنوان اندامهای حیاتی علاقه مند هستند از منظر روانشناختی و زیست شناسی هیجان را تعریف می کنند (کلنر، اوتلی و جنکینز، ۲۰۱۴). تعاریف مطرح شده برای هیجان به رویکرد محقق و حوزه مطالعاتی وی ارتباط دارد. پس برای ارائه تعریفی دقیق و عملیاتی باید ابتدا رویکرد مورد نظر خود را ترسیم نماییم. این رویکرد می تواند عوامل بروز هیجانها و تاثیرات آنها بر انسان را توصیف نماید.

هیجان از نظر لغوی به هر نوع تحریک یا اغتشاش ذهنی، احساس، عاطفه و حالت ذهنی قدرتمند یا تهییج شده اطلاق می گردد (شولتز و شولتز، ۱۳۹۰) (به باور جیمز لانگه هیجانها در اثر واکنشهای رفتاری آشکار به رویدادها به وجود می آیند، نه اینکه واکنشهای رفتاری را به وجود آورد. به عبارت دیگر، هیجان معلول واکنشهای رفتاری به رویدادهاست، نه علت آنها).

در نظریه کنون بارد، گفته میشود احساس درونی هیجان و واکنشهای بدنی بهنگام تجربه هیجانی از یکدیگر مستقل هستند و هر دو همزمان رخ میدهند. طبق این نظریه، ما نخست موقعیتهای بالقوه هیجان انگیز را در جهان بیرون ادراک میکنیم سپس مناطق پایین مغز مانند هیپوتالاموس فعال میشوند و بعد از آن این مناطق پایین مغز، برون دادهایی را به اندامهای درونی بدن و ماهیچه های بیرونی میفرستد تا جلوه های بدنی هیجان را به وجود آورند و برون دادهایی را نیز به قشر مخ که در آنجا الگوی شلیک عصبی از مناطق پایین مغز به عنوان احساس درونی هیجان ادراک شود. (حسن زاده، ۱۳۸۶). در نظریه شاختر سینگر عقیده بر آن است که احساس هیجان ناشی از تعبیر از یک حالت بدنی برانگیخته یا تحریک شده است. بر اساس این نظریه، تجربه هیجان به دو عامل بستگی دارد:

۱. برانگیختگی خودمختاری

۲. تعبیر شناختی ما از آن برانگیختگی.

فرض بر این است که وقتی یک برانگیختگی احساسی را تجربه میکنیم برای آن تبیینی در محیط جست و جو میکنیم. از میان نظریه های متعددی که در زمینه هیجان مطرح گردیده است نظریه های شناختی ارزیابی مفهوم جامع تری درباره هیجانها ارائه میدهند و بیش از نظریه های دیگر مورد توجه قرار گرفته اند. در نظریه های ارزیابی هیجان فرض بر این است که موقعیت به خودی خود عامل اصلی ظهور هیجانها نیست بلکه تفسیر ذهنی ما از ویژگیهای موقعیت تجربه های عاطفی را تعیین میکند (فرتسل، ۲۰۱۴). برخی هیجان را آگاهی از چهار عنصر میدانند که معمولاً به طور همزمان تجربه میشوند: ادراک و ارزیابی محرک، فعال شدن یک پاسخ بدنی (مانند تغییر در ضربان قلب، درجه حرارت بدن و...)، نشان دادن ژست یا حرکتی گویا و برچسب فرهنگی که بر روی سه عنصر نخست اعمال میشود، و اینکه وقوع یک هیجان به نحوه درک و تفسیر شخص از محرک ها بستگی دارد. پکران، گوئتز، تیتز و پری (۲۰۰۲) معتقدند که هیجانها مجموعه ای از فرایندهای روانشناختی بهم مرتبط هستند که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه های انگیزشی، روانشناختی و واکنشهای فیزیولوژیکی است. پکران (۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) برای تبیین و تحلیل پیش ایندها و پس ایندهای هیجانهایی که در بافت آموزشی تجربه میشوند، چارچوب منسجم و یکپارچه ای را برای مطالعه هیجانها پیشنهاد کرد.

روش تحقیق

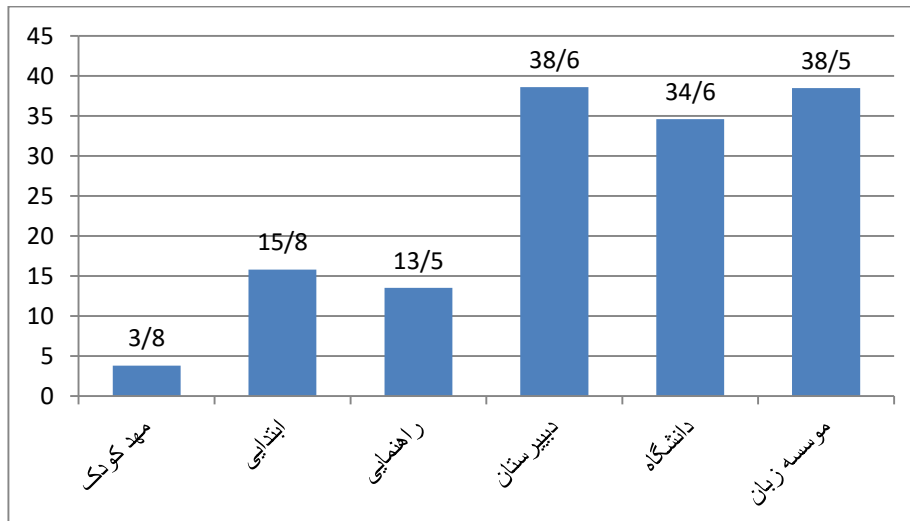
در تحقیق حاضر برای بررسی هیجانها مدرسین زبان از روش اکتشافی با رویکردی کیفی اجتماعی و سازه گرایانه و همچنین برای تحلیل نتایج از روش تحلیل موضوعی (براون و کلارک، ۲۰۰۶) استفاده شد. دلیل انتخاب روش کیفی برای این تحقیق این است که این روش برای بررسی پدیده های پویا نظیر هیجانها مناسب تر است (سیدمن، ۱۹۹۸). این روش به محققین کمک می کند تا به نتایج تحقیق خود مطمئن تر بوده و بتوانند الگوهای نا منظم پدید ها مورد مطالعه را بهتر دریابند (جیک، ۱۹۷۹، نورتون ۲۰۱۳). از آنجایی که مدرسین زبان در زندگی حرفه ای خود طیف وسیعی از هیجانها را گزارش می کنند این تحقیق عمدتاً بر هیجانها آنها در رابطه با دانش آموزان، همکاران و مدیران موسسات اهتمام دارد. مصاحبه های صورت گرفته و نتایج آنها با استفاده از رویکرد سه مرحله ای سیدمن (۱۹۹۸) مورد بررسی قرار گرفت. سیدمن معتقد بود که " رفتار افراد زمانی معنی دار و قابل فهم خواهد بود که در بافت واقعی زندگی آنها و افراد پیرامون آنها مورد بررسی قرار گیرد". از دیدگاه مانینگ و کولوم سوان (۱۹۹۴) اصلی ترین روش تحلیل مصاحبه تحلیل محتوایی یا دسته بندی معنایی است (کوال، ۱۹۹۶). در این روش داده های مصاحبه ها پیاده سازی می شود و نتایج حاصله بصورت واحدها و بخش های کوچک تری برای کدگذاری تقسیم بندی می گردد. لیبلیچ، توال ماشیچ و زیلبر (۱۹۹۸) راهکارهای متعددی را برای انجام اینکار پیشنهاد دادند از جمله: انتخاب متن، تعریف مقوله های محتوایی و دسته بندی مطالب بصورت مقوله ها و ارائه نتایج.

ابتدا برای ایجاد حس همدلی و اطمینان میان محقق و شرکت کنندگان در آزمون قبل از ارسال سوالات اصلی مصاحبه یک مصاحبه صوتی از طریق واتساپ با آنها انجام شد. دلیل این کار آماده کردن آنها از نظر روحی و روانی برای مرحله بعد بود. دلیل دیگر اینکار، شناسایی مشکلات و ابهامات احتمالی پاسخ دهندگان به سوالات و رفع این مشکلات در سوالات اصلی بود. سپس سوالات مصاحبه اصلی بعد از بررسی و تحلیل دقیق و بازنگری برخی از سوالات توسط دو نفر کارشناس خبره آمار (به دلیل شیوع بیماری کووید ۱۹) از طریق سامانه Google Forms برای شرکت کنندگان ارسال گردید.

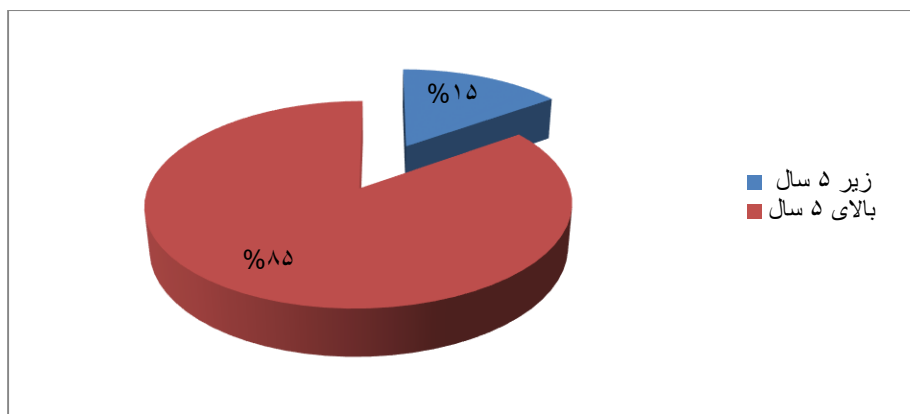
در مرحله اول از شرکت کنندگان خواسته شد تا (در مدت زمان ۵۰ دقیقه) در خصوص تجربیات و احساسات هیجانی خود در رابطه با محیط کار: زبان آموزان، همکاران و مدیران موسسات پاسخ دهند. برای حفظ حریم خصوصی شرکت کنندگان از آنها خواسته شد تا نام و نام خانوادگی خود را در فرمهای مصاحبه وارد نکنند. همچنین برای حفظ اصول اخلاقی برای شرکت در این تحقیق رضایت نامه دریافت گردید. در مرحله بعد، پاسخ های دریافت شده توسط Google Forms دسته بندی و مورد تحلیل قرار گرفت. برای اطمینان از اعتبار یافته های پژوهش، داده های بدست آمده ابتدا توسط دو محقق آمار از نظر دسته بندی و برچسب زدن نتایج نهایی گردید (ویلیگ، ۲۰۰۸). در نهایت با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا، داده ها مورد تحلیل قرار گرفت و گزارش نهایی تحقیق آماده شد.

جامعه و نمونه آماری:

برای انتخاب ۵۲ نفر (۳۳ زن و ۱۹ مرد) از مدرسین زبان موسسات آموزشی از راهبرد نمونه گیری هدفمند و نمونه گیری خوشه ای تصادفی به همراه فرمول کوکران استفاده شد. متوسط تجربه تدریس آنها بین ۵ تا ۲۵ سال و میانگین سنی آنها ۳۵/۵ سال بود.



نمودار ۱. تعداد مدرسین شرکت کننده در تحقیق بر اساس محل تدریس



نمودار ۲. شرکت کنندگان در تحقیق بر اساس تجربه تدریس

پرسشهای اساسی مورد بررسی در این تحقیق عبارت بودند از :

۱. مدرسین زبان در تعامل خود با دانش آموزان (زبان آموزان) خود چه نوع هیجاناتی را تجربه می کنند ؟
۲. مدرسین زبان در تعامل خود با دیگر همکاران در محیط کار و در محیط اجتماعی چه نوع هیجاناتی را تجربه می کنند ؟
۳. مدرسین زبان در برخورد با مدیران و کارد موسسات آموزشی محل تدریس خود با چه نوع احساسات هیجانی روبرو می شوند ؟
۴. شناسایی و بررسی هیجاناتی که مدرسین زبان بهنگام کار حرفه تجربه می کنند چه کاربرد عملی و آموزشی برای مدرسین تازه کار و دوره های تربیت مدرس زبان می تواند داشته باشد ؟

شرکت کنندگان در این تحقیق که همگی مدرسین زبان بودند غالباً در رابطه با زبان آموزان ، همکاران و مدیران موسسات محل کار نوعی احساسات هیجانی مثبت (شادی ، لذت ، رضایت) را گزارش کردند . بیشتر مدرسین زبان (۹۸ درصد) از حس غرور که نتیجه رضایت آنها از کار خود و رضایت زبان آموزان و والدین آنها از میزان موفقیت تحصیلی و حس پیشرفت بود سخن گفتند . ۷۵ درصد از مدرسین شرکت کننده در تحقیق از رابطه نزدیک و صمیمی خود با زبان آموزان ، والدین آنها و دیگر همکاران رضایت داشتند و این با نتایج تحقیقات مشابه انجام شده در این زمینه تا حدود زیادی همخوانی داشت (هارگریوز ، ۱۹۹۸ ، ساتن و ویتلی ، ۲۰۰۳) . همچون دیگر تحقیقات مشابه ، حس عصبانیت و خشم (۸۲ درصد) یکی از شایع ترین هیجانات منفی بود که شرکت کنندگان در تحقیق آن را گزارش کردند (چنگ ، ۲۰۰۹ ، فرنستل ، ۲۰۱۴ ، ساتن و ویتلی ۲۰۰۳) که مهم ترین علل آن دلسردی ، خستگی ، ناامیدی و یاس در روابط با دانش آموزان گزارش گردید . عمده ترین دلایل خشم از دیدگاه شرکت کنندگان عبارت بود از : ناهنجاری و بدرفتاری دانش آموزان ، سرپیچی و تخطی از قوانین کلاس و موسسه ، بی نظمی و سرو صدا در موسسات و کلاسهای پر جمعیت ، بی ادبی و بی توجهی برخی از دانش آموزان در کلاس ، تبلی در انجام تکالیف و عدم مشارکت در کلاسهای آموزشی . مدرسین زبان عمده ترین دلایل دلسردی و یاس در تدریس را بی علاقه گی و بی توجهی دانش آموزان در حضور جدی در کلاسها و انجام تکالیف و مشارکت در کلاسهای بخصوص گفت و شنود و همچنین مشاهده وضعیت مالی ، روحی ، روانی و خانوادگی نامناسب دانش آموزان و نگرش منفی و عمدتاً بی اهمیت والدین به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مطرح کردند ، شرایط و عواملی که از دید مدرسین زبان تحت کنترل آنها نیست (کلشترمان ، ۲۰۱۱) .

۷۳ درصد از شرکت کنندگان در تحقیق نوعی خستگی روحی و روانی ، هیجانی و جسمی را به یکی از دلایل زیر گزارش کردن : عدم حمایت همه جانبه مدیران و کادر موسسات از مدرسین در شیوه های تدریس نوین ، تاکید فراوان موسسات و مدارس بر نمره و رضایت زبان آموزان و والدین آنها و بی توجهی موسسات به سنجش دقیق و جدی دانش زبان آموزان در پایان هر دوره بر اساس آزمون های استاندارد ، برخورد ناشایست و غیر حرفه ای برخی از والدین ، برخورد با زبان آموزان یاغی و مسائل مربوطه به نظم و انضباط در کلاس ، دغدغه های مالی ، بی توجهی و عدم تقدی و تشویق مناسب از جانب مدیران موسسات ، عدم استقلال درداشتن روش تدریس ، نداشتن وقت کافی برای مطالعه و بروز رسانی اطلاعات زبانی و البته تغییر انتظارات از مدرسین زبان در عصر حاضر به دلایل مختلف .

نتایج این تحقیق را می توان بصورت کلی بقرار زیر دسته بندی کرد :

۱. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین در قبال همکاران و دیگر مدرسین زبان

در پاسخ به این پرسش که "آیا در محیط کار با دیگر مدرسین همکار رابطه مناسبی دارید ؟" ۸۶ درصد روابط دوستانه و صمیمی و تنها ۱۴ درصد روابط سرد و غیر صمیمی را گزارش کردند و عمده دلایل این تجربه هیجانی منفی را بی احترامی برخی از همکاران به دلیل تجربه تدریس کمتر آنها ، نبود ارزشها و احساسات مشترک ، بی توجهی به دلیل فاصله سنی میان برخی مدرسین مطرح کردند . اختلاف نظر در خصوص میزان توجه و پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان و برقراری رابطه صمیمی و نزدیک با دانش آموزان و والدین آنها از دیگر دلایل بروز تنش های کاری و در نتیجه تجربیات هیجانی منفی در محیط کار گزارش شد . گذشته از این ، قریب به ۹۰ درصد از شرکت کنندگان در این تحقیق گزارش کردند که همکاران آنها تمایلی برای تبادل اطلاعات و به اشتراک گذاری نظرات و دیدگاههای خود در باره تدریس و مسایل و مشکلات موجود در کلاسها ندارند . یکی دیگر از عوامل بی اعتمادی و دلسردی در میان مدرسین زبان وجود تبعیض میان مدرسین تازه کار و مدرسین مجرب و بعضاً دارای مدارک بالاتر بود. همانگونه که سیدنی (۲۰۰۲) به درستی می گوید یکی از عوامل اصلی شکست در محیط کار که گاهها به ترک آن کار می انجامد : خودرایی ، بی اعتمادی ، نبود روابط گرم و صمیمی در محیط کار و همچنین عدم همکاری و بی توجهی دیگر همکاران است .

۲. نتایج ارزیابی هیجانات مربوط به موسسات آموزشی

در خصوص سوال: "ایا موسسات آموزشی که در آن کار می کنید از شما حمایت می کنند؟" اگر چه نگرش مدرسین زبان به موسسات محل کار خود عمدتاً مثبت بود (۹۲ درصد) اما آنها نسبت به برخی از قوانین و مقررات، متون و منابع تدریس، روشهای تدریس دیکته شده از جانب مدیران موسسات و شرایط پرداخت حق التدریس و موارد انضباطی نگرانی هایی هم داشتند.

۳. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین در قبال شبکه های اطلاع رسانی حرفه ای

مدرسین در خصوص این سوال که "آیا شما عضو شبکه های مدرسین زبان هستید یا خیر؟ و عضویت و عدم عضویت در این قبیل شبکه ها را چگونه ارزیابی می کنید" حدود ۸۵ درصد از پاسخ دهندگان بدلیل وجود روابط منفی و دلسرد کننده و بعضاً مغرورانه در محیط کار، تمایلی برای حضور در این شبکه های حرفه نداشتند. هر چند بسیاری از آنها وجود این قبیل شبکه های اطلاع رسانی حرفه ای ملی و بین المللی برای رشد و تعالی مدرسین و به روز رسانی اطلاعات شغلی خود ضروری می دانستند. آنها معتقد بودند که نظر به ماهیت هیجانی تدریس و زندگی شخصی و کاری سراسر هیجانی مدرسین زبان، وجود شبکه ای حرفه ای برای حمایت از مدرسین در کلیه ابعاد کاری و زندگی برای تبادل احساسات هیجانی و روانی آنها ضروری است.

۴. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین در قبال پیشرفت زبان آموزان

شرکت کنندگان در آزمون نسبت به این پرسش که "آیا از پیشرفت زبان آموزان خود احساس غرور می کنید؟ و دلایل این پاسخ شما چیست؟"، حدود ۹۸ درصد از آنها از پیشرفت زبان آموزان خود راضی بودند و احساس غرور می کردند. به گفته مایک (۲۰۰۲) یکی از بهترین جنبه های کار تدریس احساس رضایت ناشی از مشاهده موفقیت دانش آموزان است.

۵. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین در خصوص خشم نسبت به دانش آموزان (زبان آموزان)

حدود ۷۸ درصد از شرکت کنندگان در تحقیق در پاسخ به این پرسش که "آیا تابحال بهنگام تدریس خشمگین شده اید؟ اگر پاسخ مثبت است، علت یا علل آن چه بوده است؟ و شما به این قبیل موقعیتهای چگونه واکنش نشان می دهید؟" انواع هیجانات منفی و توأم با خشم را در برخورد با مشکلات رفتاری دانش آموزان خود گزارش کردند و اظهار داشتند که عمده ترین علت این نوع احساس هیجانی دیر رسیدن دانش آموزان به کلاس، غیبت فراوان در کلاس، رفتارهای انضباطی در کلاس، و بی نظمی بود. آنها همچنین بهنگام بروز خشم واکنش های متفاوتی از خود نشان می دادند و نگرشی متفاوت در برخورد با این چالش داشتند. مثلاً ۱۳ درصد از مدرسین عصبانیت خود را با داد زدن سردانش آموزان نشان می دادند تا ازین طریق بتوانند ضمن کنترل کلاس از سوی دانش آموزان جدی گرفته شوند. حدود ۷۵ درصد از مدرسین زبان گزارش کردند که با گذشت زمان و کسب تجربه بیشتر در تدریس در مواقع خشم و عصبانیت رفتار و نگرشی متفاوتی از خود نشان داده اند. از دید برخی از آنها، حس خشم را باید هم در موقعیتهای کلاسی و هم در موقعیت های غیر کلاسی کنترل کرد چراکه تداوم این حس هیجانی منفی می تواند ضمن خدشه وارد کردن به جایگاه شغلی مدرس و وجه او در میان همکاران و دیگر مدرسان گاهی به ترک تدریس نیز بیانجامد.

۶. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین زبان در خصوص نگاه آنها به هویت معلمی

هنگامی که در باره شرکت کنندگان در تحقیق این پرسش مطرح شد که "به نظر شما دانش آموزان در باره شما چگونه فکر می کنند؟ و اینکه آیا خود را از دید دانش آموزان مدرسی خاص می دانید"، مشخصی شد که مدرسین از منظر دانش آموزان دارای وجه و جایگاه متفاوتی هستند. بیشتر آنها (۸۳ درصد) از تمایل دانش آموزان و والدین آنها برای هدایت اخلاقی و اجتماعی آنها در کنار تدریس زبان سخن گفتند. البته بیشتر مدرسین از مواقعی هم سخن گفتند که در کلاس به روایت زندگی شخصی و تحصیلی خود برای دانش آموزان پرداخته اند. آنها با انجام اینکار بر این باور بودند که روایت زندگی و تجربیات شخصی و کاری مدرسین برای دانش آموزان نقش موثری در زندگی آموزشی آنها دارد و دانش آموزان برای نزدیک شدن به مدرسین اشتیاق بیشتری پیدا می کنند. بنابراین، این مدرسین ضمن افزودن بعد اخلاقی و عاطفی به کلاسهای درسی خود به پرورش استدلال منطقی دانش آموزان از طریق تشویق آنها برای طرح مسایل علمی در کلاس هم اهتمام نشان می دادند.

۷. نتایج ارزیابی هیجانات مدرسین در قبال صمیمیت و نزدیکی عاطفی با دانش آموزان

اگر چه بیشتر مدرسین زبان در قبال همکاران و موسسات محل کار خود از تجربیات منفی و تلخی صحبت کردند اما نوعی "صمیمیت عاطفی" و دوستی را در روابط خود با دانش آموزان گزارش کردند. از دید آنها، برقراری رابطه ای قوی و صمیمی با دانش آموزان و حتی والدین آنها یکی از منابع اصلی انرژی و رضایت شغلی مدرسین محسوب می گردد. به قول جیاجی (۲۰۰۲) داشتن روابط صمیمانه و برقراری دوستی با آنها به مدرسین کمک می

کند تا شناخت بهتری از دانش‌آموزان خود پیدا کنند و این رابطه صمیمی به میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و رضایت والدین هم می‌انجامد. بیشتر مدرسین همچنین از روابط صمیمی و نزدیک خود با دانش‌آموزان در شبکه‌ها اجتماعی بخصوص در ایام همه‌گیری کووید ۱۹ گفتند.

جمع بندی :

در این تحقیق از مدرسین زبان ایرانی خواسته شد تا از احساسات هیجانی و نگرش‌های مثبت و منفی خود در قبال زندگی حرفه‌ای خود در محیط آموزشی، زبان‌آموزان، همکاران و مدیران موسسات سخن بگویند. تحلیل و تفسیر این مصاحبه‌ها نشان داد که دلایل زیادی برای توجه به هیجانان مدرسین زبان در قبال مسایل حرفه‌ای آنها وجود دارد و شناسایی این هیجانان مختلف چقدر می‌تواند برای خود مدرسین و مدرسین تازه‌کار و دست‌اندرکاران دوره‌های تربیت مدرس اهمیت داشته باشد. هرچند تدریس شغلی هیجانی و سراسر احساس است اما موضوع احساسات هیجانی مدرسین در تحقیقات صورت گرفته در ایران جایگاه چندانی ندارد.

نتایج این تحقیق نشان داد که مدرسین زبان با کسب تجربه خواهان برقراری ارتباط عاطفی بیشتری با دانش‌آموزان خود هستند و نظر به درخواست دانش‌آموزان و والدین آنها بیشتر میل دارند که در کنار تدریس نقش راهنماهای اخلاقی را نیز برای دانش‌آموزان ایفا نمایند.

رایج‌ترین هیجان منفی در حرفه مدرسین زبان خشم ناشی از بدرفتاری و بی‌نظمی دانش‌آموزان بود که البته خیلی زود هم فراموش می‌شد (۶۲ درصد). با اینحال یکی از جنبه‌های منفی و توأم با حس خشم دائمی در میان مدرسین زبان در روابط کاری آنها با دیگر مدرسین بود. علت اصلی این خشم نسبتاً دائمی در قبال همکاران بدلیل بی‌توجهی، بی‌احترامی و نداشتن جایگاه مناسب در میان دیگر مدرسین هم رده گزارش گردید. بنابر این یکی از نتایج مفید این تحقیق این است که مدرسین زبان نیازمند کار در محیطی صمیمی و مشارکتی هستند. یکی دیگر از نتایج عملی این تحقیق برای مدرسین زبان و دست‌اندرکاران برگزاری دوره‌های تربیت مدرس ایجاد محفل و بستری علمی برای به اشتراک گذاشتن افکار و احساسات و مشکلات حرفه‌ای مدرسین است. بنابراین، توصیه می‌گردد که در دوره‌های تربیت معلم زبان، موضوع اصلی هیجانی بودن کار خطیر تدریس، تربیت و پرورش معلمین و شیوه‌های مدیریت احساسات هیجانی آنها مورد توجه سیاست‌گذاران و متولیان امر آموزش قرار گیرد.

از دیدگاه مدرسین زبان شرکت‌کننده در این تحقیق، احساسات هیجانی منبع اصلی واکنش آنها به دیگر مدرسین، زبان‌آموزان و مدیران موسسات محسوب می‌شود. آنها طیف وسیعی از احساسات هیجانی مثبت و منفی را به‌نگام کار معرفی کردند از جمله: لذت، خشم، رضایت، دلسردی، و ... نکته خیلی مهم که می‌توان از این تحقیق استنباط کرد این است که مدرسین زبان نیازمند نوعی حس هیجانی گرم و صمیمی برای ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان و همکاران خود دارند. این حس مثبت ضمن آنکه موجب رضایت درونی می‌گردد نوعی جایگاه ممتاز در میان دانش‌آموزان و همکاران و موسسات محل کار آنها ایجاد می‌کند. برای اکثر مدرسین زبان، دیدن موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان و محبوب بودن در نزد آنها و والدین آنها موجب تقویت حس غرور و رضایت فراوان آنها گردید. هر چند این حس در میان مدرسین مجرب‌تر به دلیل "خویش‌بینی حرفه‌ای" (کلشت ترماس، ۱۹۹۳، ۲۰۰۰) کم‌رنگ‌تر شده بود. بدین صورت که مدرسین مجرب‌تر بیشتر بدنبال‌ترغیب و تشویق یادگیری و پیشرفت زبان‌آموزان بودند تا تقویت روابط عاطفی. اکثر مدرسین زبان شرکت‌کننده در این تحقیق ضمن آنکه بدنبال یافتن راهکارهایی برای کمک به زبان‌آموزان بودند، در عین حال خواهان این بودند که برای دانش‌آموزان نقش یک راهنمای اخلاقی برای آنها را نیز داشته باشند. به قول سیمون ماندا (۲۰۰۴) و هارگریوز (فولان، ۱۹۹۸) معلمین باید در حرفه خود بر "مقاصد اخلاقی" تمرکز کنند. نکته مهم دیگر حاصل از این تحقیق آن است که مدرسین زبان دارای روابط صمیمی و مثبتی با دیگر مدرسین نیستند چراکه هیچیک تمایل چندانی برای تبادل احساسات و نظرات با دیگری نیستند. برای بیشتر مدرسین زبان، روابط رایج کاری عمدتاً با خشم، دلسردی، بی‌احترامی، ناامیدی و یاس و حمایت ناکافی و همکاری ضعیف همراه بود.

نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج تحقیقات کیفی مشابه در خصوص هیجانی بودن حرفه تدریس همخوانی فراوانی داشت و در نتیجه می‌تواند راهنمایی مفید برای عملیاتی کردن راهکارهایی در روند مدیریت و کنترل هیجانان منفی و تقویت هیجانان مثبت در میان مدرسین زبان باشد. ایده اصلی انجام تحقیقاتی از این دست ضمن شناسایی هیجانان مثبت و منفی فرایند تدریس، ایجاد جوی دوستانه و مشارکتی در میان مدرسین برای تبادل آزادانه و بدون استرس احساسات هیجانی و رفع مشکلات احتمالی به‌نگام تدریس است. مدرسین زبان تازه‌کار لازم است که برای تبادل اطلاعات و تجربیات دائماً با دیگر مدرسان مجرب‌تر در ارتباط باشند تا شاید بتوانند در مواقع ضروری به راهکارهای عملی برای حل مشکلات احتمالی در تدریس دسترسی داشته باشند (اج، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲). از منظر نایسمیث و پالما (۱۹۹۸): گفتگوی مشارکتی ابزاری ارزشمند و مفید برای رشد تفکر در میان مدرسین است. وجود تربیون‌های تخصصی، گروه‌های حرفه‌ای، فهرستی جامع از پست الکترونیکی همکاران، ایجاد بانک اطلاعاتی و تلفن‌های تماس مدرسین، رسانه‌های جمعی و شبکه‌های اجتماعی، آموزش حین خدمت می‌تواند از ابزارهای رایج و نوین برای توسعه همکاری میان آنها باشد. یکی دیگر از کاربردهای آموزشی این تحقیق آن است که بعد هیجانی حرفه تدریس زبان متاسفانه در ایران مهجور مانده است و تحقیقات فراوانی در این زمینه صورت نگرفته است. از دیدگاه وینوگارد (۲۰۰۵)، برای بهبود تدریس و تسهیل یادگیری ما نیازمند نوعی "نام‌گذاری جمعی و بررسی دقیق هیجانان" هستیم تا

بتواند بعنوان کانالیزوری برای مدرسان آینده بکار گرفته شود. مدرسین زبان امروزه نیازمند بیان ازادانه هیجانات خود هستند (باباد، ۲۰۰۹). تا بتوانند با هیجانات منفی و مخرب خود کنار بیایند (وینوگارد، ۲۰۰۵).

فهرست منابع و مآخذ

- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. doi:10.3389/fpsyg.2015.00635
- Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 287-316.
- Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002 Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004).
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional selfunderstanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten [Teachers' emotional experiences during teaching]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283-295.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! – Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLoS ONE*. doi:10(6): e0129630. doi:10.1371/journal.pone.0129630
- Frenzel, A. C., Thrash, T. D., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire–Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). New York: Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ).
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 251-266). San Diego: Academic Press.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. *Springer International Handbooks of Education*, 21, 389-401. doi:10.1007/978-0-387-73317-3_25