

هیجانهای معلمان و رویکردهای آموزش

© دکتر کریم سواری^۱ © فاطمه فرزادی^۲

چکیده:

پژوهشها نشان می‌دهند که معلمان در محیطهای آموزشی، اغلب 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 می‌کنند. هیجانهای مثبت سبب رشد رویکردهای آموزشی انعطاف‌پذیر و هیجانهای منفی سبب تضعیف آنها می‌شوند. در پژوهش حاضر، نقش هیجانهای مثبت و منفی معلمان در رویکردشان به آموزش مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش همه معلمان دوره ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش اهواز بوده که از میان آنها ۱۳۲ نفر به صورت داوطلبانه انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه هیجانهای معلم ساخته چن (۲۰۱۶) و رویکردهای آموزشی محقق‌ساخته (۱۳۹۸) استفاده شده است. طرح پژوهش همبستگی است. نتایج مطالعه نشان داده که میان هیجانهای مثبت معلمان و رویکردهای آموزشی ارتباط مثبت و میان هیجانهای منفی و رویکردهای آموزشی ارتباط منفی معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون نشان داد که از میان هیجانهای مثبت و منفی فقط هیجان عشق توانست رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محوری را پیش‌بینی کند، درحالی‌که همه هیجانهای مثبت و منفی توانستند رویکردهای انتقال دانش به دانش‌آموز و تعامل معلم - دانش‌آموز را پیش‌بینی کنند. اهتمام به هیجانهای مثبت، به‌ویژه عشق در رویکرد دانش‌آموز - محوری و انتقال دانش به دانش‌آموز و تعامل معلم - دانش‌آموز به هنگام آموزش ضروری است.

کلیدواژگان: هیجانهای مثبت و منفی، رویکردهای آموزشی

☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۸/۳۰

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۰۱

۱. (نویسنده مسئول) دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور. k_sevari@pnu.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. fatemehfarzadi@gmail.com

مقدمه

مبحث هیجانهای معلمان^۱، از دهه ۹۰ میلادی آغاز شده (هارگریوز^۲، ۱۹۹۸) و به دلیل کشف ارتباط هیجانهای مثبت با آموزش، یادگیری معلمان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (یین، هوانگ و وانگ^۳، ۲۰۱۶؛ اوئی تو، جوکیکو کو و استولا^۴، ۲۰۱۵). لین^۵، یین، هان^۶ و هان (۲۰۲۰) نشان دادند که هیجانهای پیشرفت، یادگیری دانش آموزان را برجسته می کنند و سبب بهبود محیط کلاس می شوند. پویایی کلاس با هیجانهای معلمان و دانش آموزان در حل مسئله ارتباط بسیار دارد (ریچاردز، ۲۰۲۰؛ بنش^۷، ۲۰۱۷). هارگریوز (۲۰۰۰) معتقد است که هیجانهای معلمان، قلب تپنده آموزش تلقی می شوند. شوتر و زمبیلان^۸ (۲۰۰۹) معتقدند که هیجانها، اساساً بخش جدایی ناپذیر فرایند آموزش اند. پکران، گوئتز، تیتز و پری^۹ (۲۰۰۲) نیز معتقدند که هیجانها، مجموعه ای از فرایندهای روان شناختی مرتبط به هم اند که عواطف، شناخت و مؤلفه های انگیزشی، روان شناختی و واکنشهای فیزیولوژیکی را دربر می گیرند. چن^{۱۰} (۲۰۱۶) هیجانهای اصلی مرتبط با حرفه معلمی را عبارت از شادی^{۱۱}، عشق^{۱۲}، غم^{۱۳}، خشم^{۱۴} و ترس^{۱۵} می داند. از نظر وی، شادی معلم به تعاملهای مثبت با دانش آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه مرتبط است و حمایت معلمان و همکاران و احترام از مسئولان مدرسه را شامل می شود. عشق، دومین هیجانی است که با خوشحالی معلم به سبب ماهیت شغلی وی مانند مشاهده احترام، حقوق کافی و رشد دانش آموز ارتباط دارد. غم، سومین هیجان است که به هیجانهای 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 شدن خاطر معلمان به سبب عیب جوییها و انتقادهای مردم، سختیهای نوبت کاری و تغییر مکان ناشی از بروکراسی آموزشی و نادیده گرفتن دانش آموزان اشاره می کند. ترس پنجمین هیجان است که به مشکلات دانش آموزان، رقابت همکاران، انتظارات افراطی والدین و عدم تعادل در کار و زندگی مربوط می شود (هارگریوز، ۲۰۰۰).

1. Teachers' emotions
2. Hargreaves
3. Yin, Huang & Wang
4. Uitto, Jokikokko & Estola
5. Lin
6. Han
7. Benesch
8. Schutz & Zembylas
9. Pekrun, Goetz, Titz & Perry
10. Chen
11. Enjoyment
12. Love
13. Sadness
14. Anger
15. Fear

پژوهشها نشان می‌دهند که معلمان در محیطهای آموزشی، اغلب انواعی از هیجانهای مثبت مانند لذت، شادی، شور، گرمی و محبت (ساتون و ویتلی^۱، ۲۰۰۳) و هیجانهای منفی مانند خشم و ناکامی، غرور، خشم، سرخوردگی، اضطراب و گناه را تجربه می‌کنند (کلر^۲، چنگ^۳، بکر^۴، گوئتز و فرنزل^۵، ۲۰۱۴). همچنین پژوهشها نشان می‌دهند که معلمان از میان هیجانهای مثبت در زمان آموزش، هیجان لذت و از میان هیجانهای منفی، هیجان خشم را بیشتر نشان می‌دهند (فرنزل، ۲۰۱۴). هیجانهای مثبت سبب رشد رویکردهای آموزشی انعطاف‌پذیر و خلاق و هیجانهای منفی سبب تضعیف آنها می‌شوند (بکر، گوئتز، مورگر^۶ و رانلوچی^۷، ۲۰۱۴). رودریگو - رویز^۸ (۲۰۱۶) معتقد است که هیجانهای مثبت، اثرات مثبت دارند و سبب ایجاد اندیشه‌های تربیتی عمیق‌تر می‌شوند و هیجانهای منفی اثرات منفی را تحریک می‌کنند و اغلب به کاهش انگیزش معلمان می‌انجامد (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۳). هیجانهای معلمان، می‌توانند بسیاری از جنبه‌های کلاسی (وان اودن، ریتزن و پیترز^۹، ۲۰۱۴)، ارتباط دانش‌آموز - معلم (یان، اوانس و هاروی^{۱۰}، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی و انگیزش و فرایندهای شناختی را تحت تأثیر خود قرار دهند (نویل^{۱۱}، ۲۰۱۳).

آموزش، یک فعالیت هیجانی است و به کمک هیجانات مثبت تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به آموزش، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری، نقشی مؤثر بازی می‌کنند. در همین زمینه، فرنزل (۲۰۱۴) معتقد است که لذت معلم به مثابه یک هیجان مثبت با لذت دانش‌آموز از کلاس ارتباط مثبت دارد. به‌طور کلی هیجانات منفی، رویکرد عمیق شناختی یادگیری را کاهش می‌دهند (لیننبرینک - گارسیا و پکران^{۱۲}، ۲۰۱۱) و هیجانات مثبت به بهبود محیط یادگیری فراگیران کمک می‌کنند (زمبیلان، چارالامبوس^{۱۳} و چارالامبوس، ۲۰۱۴). بررسی کلاس^{۱۴}، پری و فرنزل (۲۰۱۲) نشان داده است که نزدیکی معلمان به دانش‌آموزان با هیجانهای مثبت همبستگی مثبت و با هیجانهای منفی همبستگی منفی دارد. از آنجا که هیجانهای معلمان از عوامل مؤثر آموزشی‌اند و در بسیاری از بررسیها بر آن تأکید شده است، بنابراین انتخاب رویکرد مناسب آموزشی با همراه کردن

1. Sutton & Wheatley
2. Keller
3. Chang
4. Becker
5. Frenzel
6. Morger
7. Ranellucci
8. Rodrigo-Ruiz
9. Van Uden, Ritzen & Pieters
10. Yan, Evans & Harvey
11. Neville
12. Linnenbrink-Garcia & Pekrun
13. Charalambous
14. Klassen

هیجانهای کارآمد می‌تواند زمینه پیشرفت تحصیلی را فراهم کند. از سویی هم پژوهشها حکایت از آن دارند که معلمان در آموزش خود از هیجانهای متفاوتی استفاده می‌کنند و این نتیجه می‌تواند در اصلاح خطاهای آموزشی مؤثر باشد. همچنین بررسیها نشان می‌دهند که هیجانات منفی معلمان، رویکرد عمیق شناختی یادگیری را کاهش می‌دهد (لیننبرینک-گارسیا و پکران، ۲۰۱۱) و هیجانات مثبت معلمان، به بهبود محیط یادگیری فراگیران کمک می‌کنند. شواهد نشان می‌دهد هیجانهای معلمان در رفتارهای آموزشی آنان بسیار مؤثر است (تاکسر^۱ و فرنزل، ۲۰۱۵).

رویکردهای آموزشی^۲، از موضوعات آموزشی هستند که اخیراً مورد توجه ویژه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. صاحب‌نظران معتقدند که رویکردهای آموزشی به سه شکل معلم-محور^۳، دانش‌آموز-محور^۴ و تعامل معلم-دانش‌آموز^۵ صورت می‌گیرد (تانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۷؛ کیکاس، سیلینسکاس، یوگی و سودلا^۷، ۲۰۱۶). در رویکرد معلم-محور، عمدتاً تمرکز روی محتوا، زمان و شرایط آموزش است و برای انتقال دانش، مهارتها و نگرشها به دانش‌آموزان از مجموعه‌ای از رویکردها مانند سخنرانی، حفظ و یادگیری برای امتحان استفاده می‌شود. داکورث^۸ (۲۰۰۹) معتقد است که این رویکرد از رشد آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند. شواهد نشان می‌دهد که در نظام تعلیم و تربیت آموزش عالی، رویکرد آموزشی معلم-محور جایگزین رویکرد دانش‌آموز-محور شده است (وایمر^۹، ۲۰۰۲). لیو^{۱۰}، چائو^{۱۱} و لیو (۲۰۰۶) نشان دادند که با وجود تأکید بر استفاده از رویکرد آموزشی فراگیر-محور، بیشتر اساتید هنوز از آموزش سنتی و معلم-محور بهره می‌برند. در رویکرد دانش‌آموز-محور، بر تسهیل درگیری دانش‌آموز، ساختن دانش بر مبنای دانش موجود و توسعه درک وی تأکید می‌شود (تریگول^{۱۲}، ۲۰۱۲). معلمان این رویکرد، معتقدند که دانش‌آموزان به مثابه افراد مستقل، به پرورش ابعاد فیزیکی، روان‌شناختی، هیجانی و عقلانی نیازمندند. رویکرد دانش‌آموز-محور این فرصت را به دانش‌آموز می‌دهد که مهارتهای تحلیل، مهارتهای حل مساله، یادگیری عمیق، یادگیری خودجهتی، یادگیری انعکاسی و رشد را توسعه بخشد (ایندیانتی^{۱۳}، ۲۰۱۲). رویکرد دانش‌آموز-محور بر چگونگی یادگیری تمرکز دارد

1. Taxer
2. Teaching approaches
3. Teacher-centred approaches
4. Student-centred approaches
5. Student-teacher interaction
6. Tang et al.
7. Kikas, Silinskas, Jõgi & Soodla
8. Duckworth
9. Weimer
10. Liu
11. Qiao
12. Trigwell
13. Indrianti

(وهلفارت^۱، ۲۰۰۸)، در آن کمتر از سخنرانی استفاده می‌شود و معلمان از روشهای آموزشی پیشرفته‌ای همچون پاورپوینت، درگیری تحصیلی و سبکهای مشارکتی یادگیری بهره می‌برند. مسئولیت‌پذیری، مشارکت، مساله-محوری و دموکراسی از ویژگیهای این رویکرد آموزشی هستند و در آن دانش‌آموزان و معلمان درباره اینکه چگونه، چه چیزی و چه موقع یادگیری رخ دهد تصمیم می‌گیرند (دوپین-برایانت^۲، ۲۰۰۴). وی معتقد است که رویکرد آموزشی معلم-محور کاملاً رسمی، کنترل شده و استبدادی است و بر اساس آن معلمان تعیین می‌کنند که دانش‌آموز چه چیزی را چگونه یاد بگیرد. هوبا و فرید^۳ (۲۰۰۰) معتقدند که دانش‌آموزان در این رویکرد اطلاعات را به‌طور منفعلانه دریافت می‌کنند و بیشتر بر کسب دانش تأکید می‌شود و نقش معلم، ارائه اطلاعات اولیه به دانش‌آموزان و ارزیابی آموزشی آنهاست که در این حالت رشد شخصی اتفاق نمی‌افتد. ولک^۴ (۲۰۱۰) گزارش می‌دهد که در رویکرد آموزشی دانش‌آموز-محور، دانش‌آموزان به طرح برنامه‌های درسی خود اقدام می‌کنند. سالنیر، لاندري، لانگنکر و واگنر^۵ (۲۰۰۸) معتقدند که این رویکرد به ساخت فعالیتهای آموزشی و یادگیری بیشتر کمک می‌کند و شرایط ارزیابی معتبر را فراهم می‌کند. رویکرد تعاملی دانش‌آموز-معلم، سومین رویکرد است که دو رویکرد قبلی را به هم پیوند می‌دهد. شواهد نشان می‌دهد که معلمان، می‌توانند رویکردهای آموزشی متعدد و حتی متضاد را به کار گیرند (چن و براون^۶، ۲۰۱۶). از آنجایی که نتایج تحقیق چن (۲۰۱۹) نشان داد که هیجانهای مثبت معلمان به رویکرد آموزشی دانش‌آموز-محور و هیجانهای منفی آنان به رویکرد آموزشی معلم-محور منجر می‌شود، لذا در تحقیق حاضر اهداف و فرضیه‌های زیر آزمون شدند.

■ اهداف پژوهش

۱. تعیین رابطه هیجانهای مثبت معلمان با انتقال دانش
۲. تعیین رابطه هیجانهای مثبت معلمان با رویکرد دانش‌آموز-محوری
۳. تعیین رابطه هیجانهای مثبت معلمان با تعامل معلم-دانش‌آموز
۴. تعیین رابطه هیجانهای منفی معلمان با انتقال دانش
۵. تعیین رابطه هیجانهای منفی معلمان با رویکرد دانش‌آموز-محوری
۶. تعیین رابطه هیجانهای منفی معلمان با تعامل معلم-دانش‌آموز
۷. تعیین رابطه چندگانه هیجانهای مثبت و منفی معلمان با رویکردهای آموزشی
۸. تعیین رابطه چندگانه هیجانهای منفی معلمان با رویکردهای آموزشی

1. Wohlfarth
2. Dupin-Bryant
3. Huba & Freed
4. Wolk
5. Saulnier, Landry, Longenecker & Wagner
6. Brown

■ فرضیه‌های پژوهش

۱. میان هیجانه‌های مثبت معلمان و انتقال دانش رابطه مثبت وجود دارد.
۲. میان هیجانه‌های مثبت معلمان و رویکرد دانش‌آموز - محوری رابطه مثبت وجود دارد.
۳. میان هیجانه‌های مثبت معلمان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد.
۴. میان هیجانه‌های منفی معلمان و انتقال دانش رابطه منفی وجود دارد.
۵. میان هیجانه‌های منفی معلمان و رویکرد دانش‌آموز - محوری رابطه منفی وجود دارد.
۶. میان هیجانه‌های منفی معلمان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه منفی وجود دارد.
۷. هیجانه‌های مثبت با انتقال دانش، رویکرد دانش‌آموز - محوری و تعامل معلم - دانش‌آموز ارتباط چندگانه دارند.
۸. هیجانه‌های منفی با انتقال دانش، رویکرد دانش‌آموز - محوری و تعامل معلم - دانش‌آموز ارتباط چندگانه دارند.

■ روش

جامعه آماری پژوهش، همه معلمان دوره ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش اهواز بودند که ۱۳۲ نفر (۱۰۰ زن و ۳۲ مرد) به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. از آنجا که پژوهش حاضر مصادف با شیوع ویروس کرونا بود و حضور معلمان در مدارس کم شده بود لذا از میان مدارس یاد شده، ۲۰ مدرسه انتخاب شدند و همه معلمان آن مدارس (زن و مرد) نمونه آماری را تشکیل داد و ضمن توضیح اهداف پژوهش، پرسشنامه در اختیار آنان قرار داده شد. با توجه به اینکه حضور در مدارس برای معلمان اختیاری بود لذا از میان معلمانی که به هر دلیل در مدرسه حضور داشتند خواسته شد که به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. البته برخی از معلمان با پژوهشگر همکاری نکردند. توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها را نیز همکار پژوهشگر انجام داده است.

■ ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه هیجانه‌های معلم: پرسشنامه هیجانه‌های معلم را چن (۲۰۱۶) ساخته و از ۲۶ ماده و پنج مؤلفه لذت (۷ ماده)، عشق (۴ ماده)، ناراحتی (۴ ماده)، خشم (۴ ماده) و ترس (۷ ماده) تشکیل شده است که به صورت مقیاس ۶ درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه را خدایی (۱۳۹۷) ترجمه کرده و پایایی آن را برای خرده‌مقیاس لذت (۰/۹۰)، عشق (۰/۷۳)، ناراحتی (۰/۸۶)، خشم (۰/۸۷) و ترس (۰/۸۶) به‌دست آورده و روایی آن را (۱۳۹۷) بررسی و تأیید کرده است.

ب) پرسشنامه رویکرد معلمان به آموزش: پرسشنامه رویکرد معلمان به آموزش را پژوهشگر (۱۳۹۸) با اقتباس از پرسشنامه تریگول، پراسر^۱ و گینز^۲ (۲۰۰۵) ساخته است. این پرسشنامه از ۱۴ ماده و سه مؤلفه انتقال دانش (۵ ماده)، تعامل معلم - دانش آموز (۴ ماده) و دانش آموز - محور (۵ ماده) تشکیل شده است و به صورت مقیاس ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی مؤلفه انتقال دانش ۰/۸۰، مؤلفه تعامل دانش آموز - معلم ۰/۶۰، مؤلفه دانش آموز - محور ۰/۶۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۰ به‌دست آمده و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی تایید شده است. تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی پرسشنامه روی ۱۴ ماده اولیه انجام شده است. تحلیل نشان داد که مقدار آزمون کایزر - مایر - ولکین ۰/۹۱ شده که این مقدار نشانه کفایت نمونه‌گیری است، لذا داده‌های پرسشنامه به تعدادی عاملهای زیربنایی قابل تقلیل است. ضمناً مقدار خی دو آزمون کرویت بارلت ($\text{Sig} = ۰/۰۰۰$)؛ $\chi^2 = ۱۸۹۷۴/۸۴$ ؛ $df = ۳۵۱$ نشان داد که داده‌های پژوهش حاضر قابلیت اجرای تحلیل عاملی اکتشافی را دارند. تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۱۴ ماده و ۳ عامل اساسی را در پرسشنامه رویکرد معلمان به آموزش مورد تأیید قرار داده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش آمده است. مندرجات جدول نشان می‌دهد که هیجان لذت با ۲۲/۴۵ و ۵/۵۶ و هیجان ترس با ۹/۷۴ و ۴/۵۱ به ترتیب بیشترین و کمترین میانگین و انحراف معیار را به خود اختصاص دادند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
انتقال دانش	۱۶/۴۰	۲/۸۶	عشق	۱۲/۵۸	۳/۵۸
دانش آموز - محوری	۱۶/۶۹	۲/۴۲	ترس	۹/۷۴	۴/۵۱
تعامل معلم - دانش آموز	۱۳/۷۸	۲/۰۹	ناراحتی	۱۹/۵۳	۶/۳۰
لذت	۲۲/۴۵	۵/۵۶	خشم	۹/۷۶	۴/۵۶

1. Prosser
2. Ginns

جدول ۲. ماتریس همبستگی هیجانهای مثبت و منفی معلمان با رویکرد آموزشی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							-	۱. انتقال دانش
						-	۰/۲۰**	۲. دانش آموز - محوری
					-	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۳. تعامل معلم - دانش آموز
			-	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۲۱**		۴. لذت
		-	۰/۲۰**	۰/۲۲**	۰/۳۰**	۰/۲۲**		۵. عشق
	-	۰/۲۰**	۰/۱۵**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۲۷**		۶. هیجان ترس
	-	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۷. ناراحتی
-	۰/۱۷**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۸. خشم

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که میان هیجان لذت و انتقال دانش همبستگی مثبت (۰/۲۱)، میان هیجان عشق و انتقال دانش همبستگی مثبت (۰/۲۲)، میان هیجان لذت و دانش آموز - محوری همبستگی مثبت (۰/۲۳)، میان هیجان لذت و رویکرد دانش آموز - محوری همبستگی مثبت (۰/۲۳)، میان هیجان لذت و تعامل معلم - دانش آموز همبستگی مثبت (۰/۲۰) و میان هیجان عشق و دانش آموز - محوری همبستگی مثبت (۰/۲۲) وجود دارد. به‌طور کلی هر چه هیجان‌ات معلمان مثبت‌تر باشند انتقال دانش، دانش آموز - محوری و تعامل معلم - دانش آموز بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین مندرجات جدول نشان می‌دهد که میان هیجان ترس و انتقال دانش همبستگی منفی (۰/۲۷-)، میان هیجان ناراحتی و انتقال دانش همبستگی منفی (۰/۲۵-)، میان هیجان خشم و انتقال دانش همبستگی منفی (۰/۲۶-)، میان هیجان ترس و رویکرد دانش آموز - محوری همبستگی منفی (۰/۲۶-)، میان هیجان ناراحتی و دانش آموز - محوری همبستگی منفی (۰/۲۲-)، میان هیجان خشم و دانش آموز - محوری همبستگی منفی (۰/۲۶-)، میان هیجان ترس و تعامل معلم - دانش آموز همبستگی منفی (۰/۲۳-)، میان هیجان ناراحتی و تعامل معلم - دانش آموز همبستگی منفی (۰/۱۹-) و میان هیجان خشم و تعامل معلم - دانش آموز همبستگی منفی (۰/۲۴-) وجود دارد. به‌طور کلی هر چه هیجانهای ترس، ناراحتی و خشم معلمان بیشتر باشند انتقال دانش، رویکرد دانش آموز - محوری و تعامل معلم - دانش آموز کمتر صورت می‌گیرد.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور بر مبنای هیجانها

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ^۲	β	F	t	P
رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور	عشق	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۳۶۳	۳/۷۳	۲/۱۸	۰/۰۳۲
	لذت			۰/۱۳		۰/۷۸	۰/۴۳
	ترس			-۰/۵۳		-۰/۴۲	۰/۶۷
	ناراحتی			-۰/۱۶		-۱/۵۵	۰/۱۲
	خشم			-۰/۶۷		-۰/۵۳	۰/۵۹

تحلیل رگرسیون نشان داد که فقط هیجان عشق توانست رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور را پیش‌بینی کند و هیجانهای فوق‌الذکر در پیش‌بینی دو رویکرد آموزشی دیگر نقش آن‌چنانی ندارند. در مجموع این متغیر پیش‌بین (عشق)، ۰/۱۵ واریانس متغیر ملاک را تبیین می‌کند.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی رویکرد انتقال دانش به دانش‌آموز بر مبنای هیجانها

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ^۲	β	F	t	P
انتقال دانش	عشق	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۳۱	۳/۷۳	۳/۲۱	۰/۰۲۰
	لذت			۰/۱۱		۰/۶۰	۰/۰۱۰
	ترس			-۰/۴۱		-۰/۳۱	۰/۰۶۰
	ناراحتی			-۰/۱۲		-۱/۷۵	۰/۰۰۲
	خشم			-۰/۳۷		-۰/۳۳	۰/۰۰۱

تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که هیجانهای مثبت و منفی توانستند انتقال دانش به دانش‌آموز را پیش‌بینی کنند. در مجموع این متغیرهای پیش‌بین ۰/۱۲ واریانس متغیر ملاک یعنی رویکرد انتقال دانش به دانش‌آموز را تبیین می‌کنند.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی رویکرد آموزشی تعامل معلم- دانش آموز بر مبنای هیجانات

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ^۲	β	F	t	P
رویکرد تعامل معلم - دانش آموز	عشق	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۲۸	۳/۶۳	۳/۴۲	۰/۰۳۰
	لذت			۰/۱۲		۰/۶۰	۰/۰۲۰
	ترس			-۰/۴۶		-۴۰/۲۳	۰/۰۰۰
	ناراحتی			-۰/۱۸		-۲/۹۳	۰/۰۰۴
	خشم			-۰/۳۳		-۴/۱۷	۰/۰۰۸

تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که هیجانات مثبت و منفی توانستند تعامل معلم- دانش آموز را پیش‌بینی کنند. در مجموع این متغیرهای پیش‌بین ۰/۱۰ واریانس متغیر ملاک یعنی رویکرد آموزشی تعامل معلم- دانش آموز را تبیین می‌کنند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

● فرضیه اول: بین هیجانات مثبت معلمان و انتقال دانش رابطه مثبت وجود دارد.

نتایج این مطالعه نشان داد که میان هیجانات مثبت با انتقال دانش ارتباط مثبت معنادار وجود دارد. نتایج مطالعات تاکسر و فرنزل (۲۰۱۵)، بکر و همکاران (۲۰۱۴)، فرنزل (۲۰۱۴)، زمبیلان و همکاران (۲۰۱۴) و یان و همکاران، (۲۰۱۱) از فرضیه پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان به نظر هارگریوز (۲۰۰۱) استناد کرد، زیرا وی تأکید می‌کند که آموزش یک فعالیت هیجانی است و بخش اساسی آموزش شمرده می‌شود. همچنین تأکید دارد که آموزش و تدریس خوب، به کمک هیجانات مثبت تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به آموزش، سبب ایجاد اشتیاق در فراگیران به یادگیری می‌شوند. مدارس و کلاسها محیط هیجانی پیچیده‌ای هستند، جایی که معلمان همواره با تقاضاهای هیجانی از سوی دانش آموزان، همکاران، والدین و مدیران روبه‌رو می‌شوند. لذا برای سازگاری با این خواسته‌های عاطفی، مدیریت هیجانات برای معلمان ضرورت می‌یابد تا به صورت موفقیت‌آمیزی تدریس کنند. همچنین نتایج نشان داده است که معلمان هیجانات مثبت (خوشایند) و منفی (ناخوشایند) را از طریق تعامل با دانش آموزان، همکاران، مدیران مدارس و والدین دانش آموزان تجربه می‌کنند.

در واقع، هر چه تعامل میان معلم و دانش‌آموزان بیشتر باشد هیجانهای مثبت دوسویه در محیط مدرسه و کلاس به‌وجود می‌آید. در واقع، وقتی دانش‌آموزان از تدریس لذت می‌برند که دقت و توجه افزایش یابد. فرنزل (۲۰۱۴) معتقد است که لذت معلم به مثابه یک هیجان مثبت، با لذت دانش‌آموز از کلاس، ارتباط مثبت دارد. به عبارت دیگر هیجانهای مثبت معلمان، به بهبود محیط یادگیری کمک می‌کنند (زمبیللاس و همکاران، ۲۰۱۴). در ضمن شواهد نشان می‌دهد که هیجانهای معلمان در رفتارهای آموزشی آنان بسیار مؤثر است (تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۴).

● فرضیه دوم: بین هیجانهای مثبت معلمان و رویکرد دانش‌آموز - محوری ارتباط مثبت وجود دارد.

نتایج این مطالعه نشان داد که میان هیجانهای مثبت معلمان و رویکرد دانش‌آموز - محوری ارتباط مثبت وجود دارد. یافته‌های پژوهشهایی همچون تاکسر و فرنزل (۲۰۱۵)، بکر و همکاران (۲۰۱۴)، فرنزل (۲۰۱۴)، زمبیللاس و همکاران (۲۰۱۴)، یان و همکاران (۲۰۱۱) و هارگریوز (۲۰۰۱) از یافته پژوهش حاضر پشتیبانی می‌کنند. در تبیین این فرضیه لازم است اشاره شود که با توجه به این که آموزش یک فرایند گران‌بار هیجانی برای فراگیران، والدین و معلمان است، نوع رویکرد آموزشی انتخاب شده در کلاس درس می‌تواند نوع هیجانهای معلم و دانش‌آموزان را مشخص کند. در رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور، فرایند آموزش دوسویه و به صورت تعاملی میان معلم و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و بر تسهیل درگیری دانش‌آموز، ساختن دانش از سوی خود دانش‌آموز بر مبنای دانش موجود و توسعه درک و فهم دانش‌آموز تأکید می‌شود (تریگول، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، رویکرد دانش‌آموز - محور این فرصت را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد که مهارت‌های تحلیل، حل مساله، یادگیری عمیق، یادگیری خودجهدی، یادگیری انعکاسی و رشد را بهبود بخشد (ایندیریانتی، ۲۰۱۲). در همین زمینه معلمان گزارشهایی مثبت از هیجانهای خود در این نوع سبک آموزشی داشتند.

● فرضیه سوم: بین هیجانهای مثبت معلمان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد.

نتایج این فرضیه نشان داد که میان هیجانهای مثبت معلمان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد. با استناد به این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که هر چه هیجانهای مثبت معلمان (لذت و عشق) بیشتر باشد به همان نسبت تعامل معلم - دانش‌آموز بیشتر است. از نظر پژوهشگران، هیجانها از عوامل شخصیتی هستند که طی فرایند یادگیری حضور دارند (لی، کوی و چیو، ۲۰۱۸). در همین رابطه، فرنزل و همکاران (۲۰۰۹) نیز معتقدند که هیجانهای معلمان برای یادگیری دانش‌آموزان، جو روانی مدرسه و کیفیت آموزش و پرورش اهمیت بسیار دارند.

به عبارت دیگر، از منظر آموزشی و پرورشی، بروز و بیان هیجانها بسیار مهم قلمداد می‌شوند، زیرا یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هیجان دانش‌آموزان، زمانی مثبت تلقی می‌شود که به منظور تحقق بخشیدن به هدفهای آموزشی و پرورشی سرمایه‌گذاری شود. یافته‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان، بسیاری از هیجانهای خود را ضمن درس، در حال مطالعه و شرکت در امتحانات تجربه می‌کنند. این هیجانها می‌توانند مثبت یا منفی و از درجه شدت متفاوتی برخوردار باشند. بدیهی است کلاس درس، یک مکان هیجانی تلقی می‌شود که در آن دانش‌آموزان می‌توانند هیجانهای بسیاری را تجربه کنند. دانش‌آموزان، بسیاری از هیجانهای خود (مانند ناراحتیهای خانوادگی) را با خودشان به کلاس درس حمل می‌کنند و همین امر تأثیر منفی بر یادگیری آنان می‌گذارد. برخی از این هیجانها، از خارج کلاس درس (زندگی بیرون از کلاس) وارد کلاس شده و برخی دیگر ریشه در فعالیتهای کلاس درس دارند. رفتار معلم به منزله یک عامل محیطی مهم برای پیش‌بینی هیجانها در نظر گرفته می‌شود (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۷). هیجانهای معلمان، بخشی مهم از بافت آموزشی را شکل می‌دهند و با پیامدهای مهم و متفاوتی مانند بهزیستی معلمان، کارآمدی کلاسی، انگیزش، عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان، ارتباط دارند (بکر و همکاران، ۲۰۱۵). معمولاً معلمان در محیطهای آموزشی و تربیتی، سطوح بالایی از هیجانها را تجربه می‌کنند (مسلسلش، شافلی و لایتر^۱، ۲۰۰۱). با این حال هیجانهای معلمان، عمیقاً فرایندهای آموزشی و رفتارهای آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (هاگناور و وولت^۲، ۲۰۱۴). مارتین و لوکن هاوزن^۳ (۲۰۰۵) نیز معتقدند که کیفیت تدریس به هیجانهای معلمان بستگی دارد.

● فرضیه چهارم. بین هیجانهای منفی معلمان و انتقال دانش رابطه منفی وجود دارد.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که میان هیجانهای منفی معلمان و انتقال دانش ارتباط منفی معنادار وجود دارد. یافته‌های بکر و همکاران (۲۰۱۴) و لیننبرینک-گارسیا و پکران (۲۰۱۱) از یافته پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. از آنجا که در رویکرد معلم-محور، تمام فرایند آموزش به عهده معلم است و صمیمیت و تعامل کمتری میان معلم و دانش‌آموز صورت می‌گیرد، هیجانها مثبتی مراد نمی‌شود و از این جهت نیز معلمان هیجانها منفی بیشتری گزارش داده‌اند. وایمر (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان داد که در رویکرد معلم-محور بدرفتاری و پرخاشگری دانش‌آموزان بیشتر است و همین امر موجب خشم و سرخوردگی معلم از بدرفتاریهای دانش‌آموزان می‌شود، در نتیجه تمرکز و توجه معلمان از اهداف آموزشی منحرف

1. Maslach, Schaufeli & Leiter
2. Hagenauer & Volet
3. Martin & Lueckenhausen

می‌شود. از آنجایی که اضطراب کارایی حافظه فعال را کاهش می‌دهد، یک معلم با سطح بالایی از اضطراب غیرمحمتمل است که بتواند موفق به حل مشکلات و مسائل آموزشی در کلاس درس بشود. در همین زمینه ساتون و ویتلی (۲۰۰۳) اشاره کرده‌اند که معلمان دارای هیجانهای مثبت‌تر، استراتژیها و ایده‌های آموزشی بیشتری تولید می‌کنند و در عوض هیجانهای منفی انگیزش معلمان را کاهش و تجربیات هیجانی منفی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. از نظر انگیزش، رایان و دسی^۱ (۲۰۰۰) معتقدند که هیجانهای منفی اغلب انگیزه درونی معلمان را کاهش می‌دهند، درحالی‌که هیجانهای مثبت، پیش‌نیازی برای انگیزش درونی است.

● فرضیه پنجم. بین هیجانهای منفی معلمان و دانش‌آموز - محوری رابطه منفی وجود دارد.

نتایج پژوهشهایی همچون بکر و همکاران (۲۰۱۴) و لیننبرینک - گارسیا و پکران (۲۰۱۱) از یافته پژوهش حاضر پشتیبانی می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی که محیط آموزشی از هیجانهای منفی آکنده است و معلمان در آموزش خود از هیجانهای منفی بیشتری بهره می‌گیرند راه شکوفایی استعداد و خلاقیت دانش‌آموزان کم رنگ‌تر می‌شود و رکود علمی به تدریج اثر خود را نشان می‌دهد که از پیامدهای آن رشد بی‌انگیزگی و اهتمام کم به مسائل آموزشی است. در رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور، بر تسهیل درگیری دانش‌آموز، ساختن دانش از سوی خود فرد بر مبنای دانش موجود و توسعه درک و فهم دانش‌آموز تأکید می‌شود (تریگول، ۲۰۱۲). شایان ذکر است که طرفداران این رویکرد معتقدند که دانش‌آموزان به مثابه افراد مستقل، به پرورش ابعاد فیزیکی، روان‌شناختی، هیجانی و عقلانی نیازمندند. به عبارت دیگر، رویکرد دانش‌آموز - محور این فرصت را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد که مهارتهای تحلیل، مهارتهای حل مساله، یادگیری عمیق، یادگیری خودجهتی، یادگیری انعکاسی و رشد را توسعه و بهبود بخشد (ایندیروانتی، ۲۰۱۲). رویکرد آموزشی دانش‌آموز - محور بر چگونگی یادگیری دانش‌آموزان تمرکز دارد تا بر چگونگی آموزش معلم (وهلفارت، ۲۰۰۸؛ وایمر، ۲۰۰۲). در نتیجه هر چه میزان استفاده از هیجانهای منفی بیشتر باشد دانش‌آموز - محوری اثر مثبت خود را از دست می‌دهد؛ از این رو برای پیشگیری از وقوع این مساله آموزشی بایستی فرصت ابراز وجود را به دانش‌آموزان داد.

● فرضیه پنجم. بین هیجانهای منفی معلمان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه منفی وجود دارد.

نتایج این مطالعه نشان دادند که میان هیجانهای منفی معلمان (غم، خشم و ترس) و رویکرد آموزشی تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه منفی وجود دارد. نتایج بکر و همکاران (۲۰۱۴) و لیننبرینک - گارسیا و پکران (۲۰۱۱) از یافته پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته

1. Ryan & Deci

می‌توان گفت رویکرد آموزشی تعاملی دانش‌آموز-معلم، دو رویکرد قبلی را به هم متصل و ترکیب می‌کند. بدیهی است در محیط آموزشی هر چه معلمان هیجانهای منفی را به کار ببرند تعامل معلم و دانش‌آموز به هم می‌خورد، زیرا دانش‌آموز از برقراری رابطه با معلم می‌ترسد و پیامد این ترس می‌تواند به صورت منفی اثر خود را بر آموزش و یادگیری نشان دهد. برای رفع این مساله، می‌توان رویکردهای آموزشی متعدد و حتی متضاد را به کار برد (چن و براون، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد از شرطهای ورود به محیط آموزش، نبود هیجانهای منفی است، زیرا وجود این هیجانها مانع پیشرفت آموزشی می‌شود.

● **فرضیه هفتم.** هیجانهای مثبت با رویکردهای انتقال دانش، دانش‌آموز-محوری و تعامل معلم-دانش‌آموز ارتباط چندگانه دارند.

نتایج مربوط به فرضیه ششم نشان داد که فقط هیجان لذت توانست رویکرد آموزشی دانش‌آموز-محور را پیش بینی کند و هیجانهای فوق الذکر در پیش بینی دو رویکرد آموزشی دیگر نقش آنچنانی ندارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت شیوه تدریس و آموزش به اشتیاق یادگیری کمک می‌کند و در نتیجه به لذت یادگیری منجر می‌شود. به عبارت دیگر وقتی که معلم از تدریس مطالب آموزشی لذت ببرد و در عمل این لذت را به دانش‌آموزان منتقل کند، دانش‌آموزان نیز از این عمل آموزشی لذت خواهند برد. قطعاً تجربه لذت بردن معلم از آموزش و انتقال آن به دانش‌آموزان سبب می‌شود که دانش‌آموز شخصاً نیز به یادگیری مسائل بپردازد و حتی تشویق هم بشود.

● **فرضیه هشتم.** هیجانهای منفی با رویکرد انتقال دانش، رویکرد آموزشی دانش‌آموز-محور و رویکرد آموزشی تعامل معلم-دانش‌آموز ارتباط چندگانه دارند.

تحلیل رگرسیون مربوط به این فرضیه نشان داد که هیجانهای منفی به صورت منفی رویکردهای آموزشی را پیش بینی می‌کنند. یعنی هر چه در محیط آموزشی، هیجانهای منفی بیشتری به کار برود، رویکردهای آموزشی کمتری رشد خواهند کرد. در تبیین این یافته باید گفت شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که به کارگیری هیجانهای منفی در آموزش اثرات منفی بسیار به همراه دارد به طوری که حتی مانع پیشرفتهای آموزشی می‌شود (تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵).

■ محدودیتها ■

پژوهش حاضر با محدودیتهایی مانند عدم همکاری و مشارکت برخی از معلمان و کامل نبودن برخی از پرسشنامه‌ها و حذف آنها از تحلیل، روبه‌رو بوده است.

■ پیشنهادها ■

۱. اهتمام و تشویق متولیان امر به‌ویژه معلمان به هیجانهای مثبت به‌ویژه هیجان لذت به هنگام تدریس.
۲. توصیه متولیان امر بر به‌کارگیری هیجانهای مثبت از سوی معلمان (لذت و عشق) در انتقال دانش به دانش‌آموزان.
۳. در صورت امکان به‌کارگیری رویکرد آموزشی دانش‌آموز-محوری در مدارس جهت عملی کردن احساس مسئولیت یادگیری شخصی.
۴. پرهیز از کاربرد هیجانهای منفی در امر آموزش، به دلیل تأثیرگذاری نامناسب آنها بر عملکرد تحصیلی.
۵. تشویق معلمان برای استفاده از رویکرد تعامل سازنده معلم - دانش‌آموز در آموزش.

خدایی، علی. (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵ (۴)، ۳۸-۲۵.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43(17), 15-26.

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, Article 635.

Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. New York: Routledge.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 68-77.

_____. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74.

Chen, J., & Brown, G. T. L. (2016). Tensions between knowledge transmission and student-focused teaching approaches to assessment purposes: Helping students improve through transmission. *Teachers and Teaching*, 22(3), 350-367.

Duckworth, E. (2009). Helping students get to where ideas can find them. *The New Educator*, 5(3), 185-188.

Dupin-Bryant, P. A. (2004). Teaching styles of interactive television instructors: A descriptive study. *The American Journal of Distance Education*, 18(1), 39-50.

Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions*. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia, (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129-152). Boston, MA: Springer US.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A hopeless issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 261-281.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

_____. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

_____. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Teacher-centered vs. learner-centered paradigms*. [E-book] Available at: <http://assessment.uconn.edu/docs/TeacherCenteredVsLearnerCenteredParadigms.pdf>, 2000.
- Indrianti, J. (2012). Developing student-centered grammar materials for beginners' level Indonesian. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(S1), 380-401.
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1442.
- Kikas, E., Silinskas, G., Jögi, A. L., & Soodla, P. (2016). Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles. *Learning and Individual Differences*, 49, 270-277.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2288.
- Lin, W., Yin, H., Han, J., & Han, J. (2020). Teacher-student interaction and Chinese students' mathematics learning outcomes: The mediation of mathematics achievement emotions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4742.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Liu, R., Qiao, X., & Liu, Y. (2006). A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality of illusion? In *Arizona Working Papers in SLAT* (Vol. 13 pp. 77-91).
- Martin, E., & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49(3), 389-412.
- Maslach, C., Schaufeli, W. D., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Neville, B. (2013). The enchanted loom. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 3-23). Bingley, UK: Emerald.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Richards, J. C. (2020). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 51(3), 1-15.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saulnier B. M., Landry, J.P., Longenecker, H. E., & Wagner, T. A. (2008). From teaching to learning: Learner-centered teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 169-174.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150-161.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349-360.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wohlfarth, D. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74.
- Wolk, R. (2010). Education: The case for making it personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16-21.
- Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 13(9), 907.
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 69-80.