





**An investigation of the Relationships among Resilience, Job Satisfaction, and Professional Commitment of Iranian EFL Teachers: A Mixed Methods Study**

**R. Ranjbar Mohammadi<sup>1</sup>, A. Abdollahi<sup>2</sup>**

1. Department of English, Bon.C., Islamic Azad University, Bonab, Iran 

2. Department of Mathematics, Mar.C., Islamic Azad University, Maragheh, Iran 

**ABSTRACT**

The present study aimed to examine the relationship between resilience, job satisfaction, and professional commitment of Iranian EFL Teachers by using an explanatory mixed-methods design with quantitative and qualitative phases. In the quantitative phase, 35 male and female EFL teachers were selected through convenience sampling. Subsequently, 15 teachers were randomly chosen to participate in the qualitative phase. The instruments included three standardized questionnaires of resilience, job satisfaction, and professional commitment, and semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using PLS-SEM, whereas qualitative data were subjected to thematic analysis. The results indicated that EFL teachers' resilience exerted a direct significant effect on both job satisfaction and professional commitment. Meanwhile, the qualitative findings revealed three themes: emotion regulation, metacognitive regulation, and the creation of a positive classroom climate. Hence, resilient EFL teachers effectively used metacognitive strategies such as planning, problem-solving, and self-monitoring, while also displaying positive personality attributes such as self-confidence and self-efficacy. Furthermore, the integration of the findings demonstrated that the qualitative results supported the statistical relationships and provided deeper insights into the mechanisms underlying resilience. Ultimately, the study proposes several implications, including the design of professional development programs, the incorporation of resilience training, and the provision of managerial support for EFL teachers, school leaders, and teacher educators.


**Keywords:**

- . Job Satisfaction
- . Mixed-methods Study
- . Positive Psychology
- . Professional Commitment
- . Resilience

**Authors:**

1. [royaranjbar@iau.ac.ir](mailto:royaranjbar@iau.ac.ir)
2. [ali.abdollahi@iau.ac.ir](mailto:ali.abdollahi@iau.ac.ir)

Citation (APA): Ranjbar Mohammadi, R., Abdollahi, A. (2025). An investigation of the Relationships among Resilience, Job Satisfaction, and Professional Commitment of Iranian EFL Teachers: A Mixed Methods Study. *Journal of Teacher's Professional Development*, 10(2), 185-219.

 <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18883.1880>

Received: 2025/03/26

Revised: 2025/07/22

Accepted: 2025/09/13

Published online: 2025/06/22



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

## Extended Abstract

### Introduction

The prosperity of any society is fundamentally built upon the existence of educational organizations. Many researchers believe that teachers are among the key factors that enhance the performance of an educational organization (Rezaei & Dastbaz, 2024). Learning environments, particularly schools and universities, have gained special importance not only as part of social institutions but also as spaces where teachers play a crucial role. In recent years, many researchers have focused on changing learning environments and teacher education as a key factor in student progress. Hence, teachers considered the pillars of the society, need to continuously learn about what to teach, how to teach it, and how to address challenges and difficulties in educational settings (Sikma, 2021; Wang, 2021). This shift has created the need to move attention from student psychology to the psychology of teachers, an evolution that gained prominence with the rise of positive psychology (MacIntyre & Mercer, 2014). Teacher resilience is defined as the capacity to bounce back from negative emotions and restore one's capacities efficiently when facing challenges. Moreover, resilience is significantly and positively associated with both motivation and teaching self-efficacy (Li, 2023; Zeng, 2023; Hejazi et al., 1403). This relationship can be interpreted within the framework of Bandura's (1986) social cognitive theory. According to this theory, dynamic interactions among the individual, the environment, and the behavior play a key role in shaping a person's self-efficacy beliefs. Despite an increasing body of research on teachers' resilience (e.g., Liu & Cho, 2022; Richard, 2022), few studies have investigated its impact on job satisfaction and professional commitment among English language teachers. Hence, this study aimed to examine the simultaneous interrelationships among Iranian EFL teachers' resilience, job satisfaction, and professional commitment using an explanatory mixed-methods study.

### Method and Materials

An explanatory mixed methods design was used in this study. This design included two phases: a quantitative phase and a qualitative phase. The quantitative phase involved examining the impact of resilience on teachers' job satisfaction and professional commitment using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). The participants consisted of 35 (16 males and 19 females) Iranian EFL teachers teaching in schools and private institutes in Bonab, Eastern Azarbaijan. They were chosen based on convenience sampling, and their age ranged from 20 to 45. Three kinds of instruments were used in this study as follows: Brief Resilience Scale (Smith et al., 2008), Teacher Job Satisfaction Questionnaire (Ho & Au, 2006), and Teachers' Professional Commitment Questionnaire (Tian et al., 2014). Initially, resilience, job satisfaction, and professional commitment questionnaires were distributed among 35 Iranian EFL teachers participating in the study. After collecting the data, the analysis was conducted using PLS-SEM software. In the qualitative phase, 15 teachers were randomly selected from the volunteer participants to participate in semi-structured interviews. The qualitative data were used to triangulate the quantitative findings. Meanwhile, Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis process was used for qualitative data analysis.

### Findings

The analyses of the PLS-SEM models in the quantitative phase of the study on the relationships among Iranian EFL teachers' resilience, job satisfaction, and professional commitment through the measurement models, structural model, and the model's goodness of fit showed that resilience significantly predicted EFL teachers' job

satisfaction and professional commitment. Hence, resilience plays a crucial role in enhancing teachers' professional quality. This concept not only reflects teachers' capacity to adapt to challenges but also serves as a predictive factor for their job satisfaction and commitment. The findings indicate that teachers with higher levels of resilience tend to view their profession more positively and experience a greater sense of attachment and commitment to their educational role. The analyses of semi-structured interviews through the thematic analysis revealed three themes. These themes included emotion regulation strategies, metacognitive regulation, and creating a positive classroom environment. Each of these themes illustrates how teachers' resilience can serve as a foundation for their job satisfaction and professional commitment. These findings are also aligned with the quantitative results of the PLS-SEM conceptual model, in which resilience is considered a direct predictor of both job satisfaction and professional commitment. The findings from the thematic analysis in the qualitative phase of the study played a significant role in interpreting the quantitative results. These findings through data triangulation, contributed to a deeper and more multidimensional understanding of teacher resilience in the EFL context. In this type of triangulation, known as the convergence model of data (Creswell & Plano Clark, 2018), quantitative and qualitative data are collected and analyzed separately and then compared during the interpretation phase. In this study, a narrative-interpretive approach was used to integrate the data, meaning that the quantitative results were reported first, followed by the use of qualitative evidence to explain them.

#### **Conclusion and Discussion**

The aim of this mixed-method study was to investigate the interrelationships among Iranian EFL teachers' resilience, job satisfaction, and professional commitment. The results of data analysis using PLS-SEM and semi-structured interviews revealed that resilience significantly affected teachers' job satisfaction and professional commitment. Additionally, teachers' job satisfaction had a significant and positive effect on their professional commitment. This is because teachers with higher levels of resilience can better maintain professional commitment and cultivate a positive attitude toward teaching, which helps them stay engaged in their profession and experience job satisfaction despite educational challenges (Gu & Day, 2007).

This study has important implications for educational policymakers, school administrators, and teacher trainers. Policymakers should increase the teachers' capacity to encounter educational challenges by promoting their professional competence. Hence, teachers can adapt their teaching methods to meet the needs of their students and increase their resiliency. Additionally, school administrators should recognize that teachers often encounter particular challenges in developing their professional identities. These challenges need targeted interventions by school administrators to strengthen the teachers' resilience in the early stages of their careers. Meanwhile, teacher educators should incorporate the resilience-building strategies into their training programs to help novice teachers better cope with teaching challenges. These training programs should include stress management skills and flexibility strategies for overcoming difficulties.



بررسی روابط بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی:

یک مطالعه ترکیبی

رؤیا رنجبر محمدی<sup>۱\*</sup>، علی عبداللهی<sup>۲</sup>

۱. گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران

۲. گروه ریاضی، واحد مراغه، دانشگاه آزاد اسلامی، مراغه، ایران

چکیده

هدف این مطالعه، بررسی روابط بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی بود. این مطالعه به شکل ترکیبی و از طریق یک طرح تبیینی کمی و کیفی متوالی انجام شد. شرکت‌کنندگان در بخش کمی شامل ۳۵ معلم زبان انگلیسی زن و مرد بودند که به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس، ۱۵ معلم زن و مرد به طور تصادفی از میان شرکت‌کنندگان برای شرکت در بخش کیفی انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل سه پرسش‌نامه تاب‌آوری، رضایت شغلی، تعهد حرفه‌ای معلم و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد؛ در حالی‌که تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از طریق تکنیک تحلیل مضمون انجام گرفت. نتایج یافته‌ها نشان داد که تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی، اثر مستقیم و آماری معناداری بر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای آن‌ها دارد. نتایج کیفی نیز سه مضمون اصلی تنظیم هیجانات، تنظیم فراشناختی، و ایجاد فضای مثبت در کلاس را آشکار نمود. همچنین یافته‌ها نشان دادند که معلمان زبان انگلیسی تاب‌آور، قادر به استفاده مؤثر از استراتژی‌های فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، حل مسئله و نظارت بر عملکرد خود بوده و از ویژگی‌های شخصیتی مثبت مانند اعتماد به نفس و خودکارآمدی برخوردارند. نتایج ترکیبی نیز نشان دادند که مضامین کیفی توانستند روابط آماری را تأیید کرده و درک عمیق‌تری از سازوکارهای تاب‌آوری فراهم سازند. درنهایت، این مطالعه توصیه‌هایی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و ارائه حمایت‌های مدیریتی به معلمان، بویژه مدرسان زبان انگلیسی، مدیران مدارس و مدرسان تربیت معلم ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی:

- تاب‌آوری
- تعهد حرفه‌ای
- رضایت شغلی
- روان‌شناسی مثبت‌گرا
- مطالعه ترکیبی

نویسندگان:

- royaranjbar@iauo.ac.ir
- ali.abdollahi@iauo.ac.ir

استناد به این مقاله: رنجبر محمدی، رویا و عبداللهی، علی. (۱۴۰۴). بررسی روابط بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی: یک مطالعه ترکیبی. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۰(۲)، ۱۸۵-۲۱۹.

DOI: 10.48310/tpd.2025.18883.1880

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۲



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

## مقدمه

رشد و شکوفایی هر جامعه بر پایه وجودی سازمان‌های آموزشی و پژوهشی آن جامعه، بنا شده است و در میان عوامل مهم بر تقویت عملکرد یک سازمان آموزشی، اغلب پژوهشگران و صاحب‌نظران علوم تربیتی بر این عقیده‌اند که معلمان، تأثیرگذارترین عامل در فرایند تعلیم و تربیت هستند (رضایی و دست‌باز، ۱۴۰۳؛ فتحعلی‌بیگی و همکاران، ۱۴۰۴). امروزه محیط‌های یادگیری، بویژه مدارس و دانشگاه‌ها، نه تنها به‌عنوان بخشی از نهادهای اجتماعی، بلکه به‌عنوان فضایی که معلمان در آن نقش کلیدی دارند، اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده‌اند؛ بنابراین در سال‌های اخیر، تلاش بسیاری از محققان در جهت تغییر محیط یادگیری و آموزش و پرورش معلمان به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت دانش‌آموزان بوده است (جاگر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵؛ محمدی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). معلمان به مانند ستون‌های جامعه، نیاز دارند که در مورد آنچه که باید آموزش دهند و چگونگی آموزش آن و همچنین مقابله با چالش‌ها و مشکلات در محیط‌های آموزشی، بیشتر بیاموزند (سیکما<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱؛ وانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). این امر زمینه را برای ضرورت تغییر توجه از روان‌شناسی دانش‌آموزان به احساسات و روان‌شناسی معلمان فراهم می‌کند، تغییری که با ظهور روان‌شناسی مثبت‌گرا مورد توجه قرار گرفت که به جای تمرکز بر عوامل استرس‌زای منفی، بر چگونگی رشد و شکوفایی انسان تأکید دارد (مکلینتر و مرکز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). تاب‌آوری معلم، که به‌عنوان توانایی بازگشت از احساسات منفی، بازیابی روحیه یا توانایی‌ها به شکلی کارآمد و سریع در مواجهه با مشکلات تعریف می‌شود، به شدت با حس انگیزه و خودکارآمدی در تدریس مرتبط است (لی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳؛ ژانگ<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳؛ حجازی و همکاران، ۱۴۰۳). این رابطه را می‌توان در چارچوب نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) تفسیر کرد که بر نقش تعاملات پویا بین فرد، محیط و رفتار در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی تأکید دارد.

زمینه‌های اجتماعی، محیطی و فرهنگی، نقش مهمی در شکل‌گیری تاب‌آوری روان‌شناختی دارند (منسفیلد<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، تاب‌آوری معمولاً به‌عنوان ویژگی در نظر گرفته می‌شود که باعث می‌شود معلمان علی‌رغم اتفاقات چالش‌برانگیز در کلاس، به خوبی تدریس کنند. این خصوصیت در تعامل بین معلمان و محیطی که در آن، کار و زندگی می‌کنند، شکل می‌گیرد (دوبختی و جودی<sup>۹</sup>، ۲۰۲۵). محققان معتقدند که تاب‌آوری، یک ویژگی نیست، بلکه یک ساختار پیچیده است که از تعامل پویا بین عوامل خطر و عوامل حفاظتی شکل می‌گیرد (لوتر و براون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷). تاب‌آوری معلم

1Jager  
2Mohammadi  
3Sikma  
4Wang  
5MacIntyre & Mercer  
6Li  
7Zhang  
8Mansfield  
9Dobakhti & Joudi  
10Luthar & Brown

در سال‌های اخیر به یک مسئله مهم بین‌المللی بویژه در زمینه رشد سریع تحقیقات در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا تبدیل شده است (گو،<sup>۱</sup> ۲۰۱۸) که نشان می‌دهد ما می‌توانیم از افرادی که علی‌رغم رویارویی با شرایط سخت زندگی، عملکرد خوبی دارند، چیزهای بیشتری بیاموزیم (بلتمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱، شانن-موران هوی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). روانشناسی مثبت‌گرا بر داشته‌ها و توانایی‌های افراد تأکید می‌کند و معتقد است که هدف روانشناسی، بالا بردن سطح زندگی و بالفعل کردن استعدادهای پنهان است (فریدمن و رابینسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲).

توانایی معلمان در بازسازی روحیه در مواجهه با مشکلات آموزشی و حفظ سلامت روانی و جسمی آن‌ها نقش مهمی در اثربخشی و رضایت شغلی آن‌ها دارد (کولی و منزفیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). بنابراین، تاب‌آوری معلمان به سطوح بالاتری از رضایت شغلی منجر می‌شود و یکی از مهم‌ترین عوامل در افزایش کارآمدی و عملکرد شغلی آن‌ها است (آگمپیسارن و کتجنکارن<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴؛ منسفیلد، ۲۰۲۰). رضایت شغلی به نظرات و نگرش‌های افراد نسبت به شغل‌شان و واکنش هیجانی آن‌ها نسبت به نقش‌های شغلی مربوط می‌شود و یکی از مهم‌ترین و اثربخش‌ترین شاخص‌های خشنودی حرفه‌ای است (هارگریوز و فینک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). مطالعات زیادی نشان داده‌اند که تاب‌آوری و رضایت شغلی معلمان از مهم‌ترین عواملی هستند که بر سلامت روانی معلمان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گو و دی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، تاب‌آوری می‌تواند عملکرد شغلی معلمان را افزایش داده و آن‌ها را در برابر استرس‌های شغلی، مقاوم‌تر کند (هن<sup>۹</sup>، ۲۰۲۲). این ارتباط مطابق با نظریه تقاضا-منابع شغلی است که نشان می‌دهد تاب‌آوری معلمان می‌تواند تقاضاهای منفی شغلی را خنثی کرده و منابع مثبت شغلی را تقویت کند تا رضایت و عملکرد شغلی را در یک زمینه خاص اجتماعی و آموزشی، ارتقا دهد (چن و لی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳).

تاب‌آوری با حس تعهد حرفه‌ای همراه بوده و مستلزم فراهم‌سازی بستری مناسب برای رشد عاطفی و روحی معلمان است (لیو و چو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۲). تعهد حرفه‌ای در پژوهش‌های سازمانی، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. تعهد حرفه‌ای را می‌توان به صورت اعتقاد به ارزش‌ها و اهداف سازمان، وابستگی عاطفی به آن و تمایل قلبی به ماندن در سازمان تعریف کرد و شامل سه مؤلفه عاطفی، مستمر، و هنجاری است (لوان، ۲۰۲۰)<sup>۱</sup>. تعهد عاطفی شامل وابستگی

1Gu

2Beltman

3Tschannen-Moran & Hoy

4Friedman & Robbins

5Collie & Mansfield

6Agmapisarn & Khetjenkarn

7Hargreaves & Fink

8Gu & Day

9Han

10Chen & Li

11Liu & Chu

12Loan

عاطفی فرد به حرفه خود و درگیر شدن در فعالیتهای حرفه‌ای با داشتن نگرش مثبت است. کارمندانی که تعهد حرفه‌ای بالایی دارند در رفتارهای شهروندی مانند کمک به همکاران و شرکت در فعالیتهای گروهی، مشارکت بالایی دارند (بریان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). تعهد مستمر به دلیل هزینه‌های ناشی از ترک حرفه شکل می‌گیرد. افراد ممکن است به دلایلی مانند نبود گزینه‌های جایگزین و فرصت‌های شغلی دیگر یا فداکاری در حرفه باقی بمانند و آن را ترک نکنند. این نوع تعهد به مرور زمان باعث فرسودگی شغلی و افسردگی کارکنان می‌شود (کانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، تعهد هنجاری به احساس وظیفه فرد برای ماندن در حرفه به دلایل اخلاقی یا معنوی اشاره دارد (بارون و چو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶).

در بررسی پیشینه پژوهش، مطالعات مختلفی نشان‌دهنده رابطه بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان می‌باشد (چنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴؛ سیرواستا و مدن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). در مطالعه‌ای، هن (۲۰۲۲) رابطه بین رضایت شغلی، تاب‌آوری و بهزیستی معلمان چینی زبان انگلیسی را بررسی کرد. برای انجام این پژوهش، ۳۴۳ معلم چینی با مدارک تحصیلی، درجات علمی و رشته‌های مختلف، به‌صورت داوطلبانه در مطالعه شرکت کردند. نتایج مطالعه نشان داد که رضایت شغلی و تاب‌آوری به‌طور مشترک توانستند ۵۶/۴ درصد از واریانس بهزیستی روان‌شناختی را پیش‌بینی کنند. هر دو متغیر، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای بهزیستی بودند، و تاب‌آوری هم اثر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی داشت. در مطالعه دیگر مبتنی بر مدل ساختاری، وانگ و پن<sup>۶</sup> (۲۰۲۳) تأثیر خودکارآمدی و تاب‌آوری را بر تعهد شغلی ۳۷۲ معلم زبان انگلیسی چینی بررسی کردند. مدل‌های سنجش متغیرهای پنهان (یعنی خودکارآمدی، تاب‌آوری، و مشارکت شغلی) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل‌ها نشان داد که هر دو متغیر خودکارآمدی و تاب‌آوری معلمان توانستند تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کنند، به‌طوری که خودکارآمدی نقش پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری نسبت به تاب‌آوری داشت. همچنین، هنگ و چو (۲۰۲۳)، تأثیر خودکارآمدی، تاب‌آوری و تأمل حرفه‌ای معلم را بر مشارکت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی چینی بررسی کردند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه، ۵۱۲ معلم چینی بودند که از آن‌ها خواسته شد در یک نظرسنجی آنلاین شرکت کنند و پرسش‌نامه‌های مربوط به متغیرها را پر کنند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها که از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد نشان داد که خودکارآمدی معلم، تأمل حرفه‌ای معلم، و تاب‌آوری معلم، تأثیر مستقیمی بر مشارکت شغلی داشتند. همچنین، باکلد<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۴) در یک مطالعه همبستگی، رابطه بین

1Bryant

2Kong

3Barron &amp; Chou

4Chang

5Srivastava &amp; Madan

6Wang &amp; Pan

7Bacolod

تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد سازمانی در بین ۸۱ معلم زبان انگلیسی مدارس دولتی فلیپین را بررسی کردند؛ نتایج این مطالعه نشان داد که تاب‌آوری معلمان در ابعاد شایستگی فردی، حمایت خانوادگی، انسجام خانوادگی و تأثیرات معنوی در سطح بالا ارزیابی شد. همچنین، سطح رضایت شغلی در ابعاد امنیت شغلی، محیط کار، مسئولیت‌های شغلی و پیوند با جامعه نیز بالا بود و سطح تعهد سازمانی نیز در ابعاد تعهد عاطفی و هنجاری، بالا گزارش شد. علاوه بر این، بین تاب‌آوری معلمان و رضایت شغلی، تاب‌آوری معلمان و تعهد سازمانی، همچنین بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی، رابطه معناداری وجود داشت.

در بافت ایران، معلمان زبان انگلیسی با چالش‌های متعددی از جمله منابع محدود آموزشی، فشارهای ارزشیابی، و انتظارات فرهنگی مواجه هستند که می‌تواند بر تاب‌آوری و تعهد شغلی آنان تأثیر بگذارد (صادقی و ریچاردز؛ ۲۰۱۵). در این راستا صادق‌زاده و همکاران (۲۰۲۴)، تأثیر مؤلفه‌های تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی را بر درگیری شغلی آن‌ها بررسی کردند. برای این منظور، ۲۰۰ معلم تازه‌کار و باتجربه زبان انگلیسی در ایران، به صورت تصادفی انتخاب شدند و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از رگرسیون چندگانه، تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که افزایش تاب‌آوری معلمان می‌تواند منجر به افزایش سطح درگیری شغلی آنان شود، که در نهایت موجب بهبود تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. در مطالعه‌ای دیگر، وانگ و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی مشکلات حفظ تاب‌آوری در میان معلمان زبان انگلیسی چینی و ایرانی پرداختند. بدین منظور، پرسش‌نامه بازپاسخ به ۱۸ معلم چینی و ۱۵ معلم ایرانی زبان انگلیسی، در بازه سنی ۳۰ تا ۵۵ سال، ارائه شد. تحلیل پاسخ‌های معلمان چینی و ایرانی به استخراج ۱۶ مضمون اصلی و ۵۰ زیرمضمون منجر شد که مشکلات مربوط به تاب‌آوری معلمان را نشان می‌دادند. یافته‌ها نشان دادند که هر دو گروه از معلمان چینی و ایرانی، عوامل مربوط به فرد، مانند رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای را به عنوان مشکلات اصلی در حفظ تاب‌آوری معلمان مطرح کردند.

در مجموع، اگر چه مطالعات پیشین به طور جداگانه بر نقش تاب‌آوری در تقویت رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی از یک سو و تقویت تعهد شغلی آنان از سوی دیگر پرداخته‌اند، اما یکی از شکاف‌های اصلی این مطالعات، عدم توجه به رابطه هم‌زمان بین متغیرهای تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی بوده است. همچنین، مطالعات موجود عمدتاً به روش‌های کمی محدود شده‌اند و کمتر به بررسی ابعاد کیفی و تجربیات معلمان زبان انگلیسی در زمینه عوامل تسهیل‌کننده یا بازدارنده تاب‌آوری پرداخته‌اند و تا آنجایی که پژوهشگران مطالعه حاضر، ادبیات مربوطه را بررسی کردند، هیچ مطالعه ترکیبی در این خصوص وجود ندارد. این در حالی است که درک عمیق‌تر فرایندها و زمینه‌های حفظ تاب‌آوری در بستر واقعی کلاس درس، می‌تواند نقش مهمی در ارتقای رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایفا کند. معلمان در سراسر



جهان سطوح بالایی از استرس را تجربه می‌کنند، بنابراین، مطالعه تاب‌آوری به پژوهشگران این فرصت را می‌دهد که مناسب‌ترین راهکارها را برای ارتقای کیفیت تدریس و کاهش ترک شغلی معلمان تعیین کنند (گو و دی، ۲۰۰۷). بر این اساس، هدف این مطالعه ترکیبی، بررسی روابط بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌طور هم‌زمان از طریق مدل-ساز معادلات ساختاری با حداقل مربعات جزئی است. همچنین، به‌منظور بررسی عمیق‌تر نتایج کمی و درک ابعاد زمینه‌ای و تجربی موضوع، از روش کیفی نیز استفاده شده است. همچنین در این پژوهش، با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی درباره عوامل و موانع تاب‌آوری، همچنین تجربیات آن‌ها در ارتباط با تأثیر تاب‌آوری بر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای مورد تحلیل مضمون قرار گرفته است.

در این مطالعه، یک مدل مفهومی بر پایه مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی، در مورد رابطه بین تاب‌آوری با رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی بر پایه نتایج مطالعات گذشته و نظریه‌های کلان روانشناسی، ارائه شده است (شکل ۱). همچنین، تاب‌آوری به‌عنوان یک منبع شغلی مهم در نظر گرفته شده که می‌تواند اثرات منفی تقاضاهای شغلی را خنثی کرده و از طریق افزایش رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای، عملکرد معلمان را بهبود بخشد (چن و لی، ۲۰۲۲؛ باکر و دمروتی، ۲۰۱۷). اولاً بر طبق اصول روانشناسی مثبت‌گرا، افرادی که دارای سطح بالایی از تاب‌آوری هستند، توانایی بیشتری برای مقابله با استرس‌های شغلی دارند، که این ویژگی باعث افزایش رضایت شغلی در آن‌ها می‌شود (ان و کیم، ۲۰۲۲؛ فریدریکسون، ۲۰۰۱)؛ بنابراین، می‌توان گفت که سطح رضایت شغلی معلمان تحت تأثیر سطح تاب‌آوری آن‌ها قرار دارد (ژانگ، ۲۰۲۳). ثانیاً، بر طبق نظریه شناخت اجتماعی بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۸۶)، تاب‌آوری به‌عنوان یکی از نمودهای باور بر توانایی‌های خود، نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار حرفه‌ای دارد؛ بنابراین، معلمان تاب‌آور به‌طور مداوم خود را با چالش‌ها و مشکلات کلاس درس سازگار می‌کنند که این امر بر تعهد حرفه‌ای آن‌ها اثر می‌گذارد (لاکابا و همکاران، ۲۰۲۰). ثالثاً، بر طبق نظریه خودتعیین‌گری (راین و دسی، ۲۰۰۰)، زمانی که سه نیاز روانشناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی در محیط کاری معلمان برآورده می‌شود، انگیزه درونی آن‌ها افزایش پیدا می‌کند و به رضایت شغلی منجر می‌شود. این رضایت شغلی به نوبه خود، تعهد حرفه‌ای معلم را افزایش می‌دهد (لیل و بنیل، ۲۰۲۴).

1 Bakker &amp; Demerouti

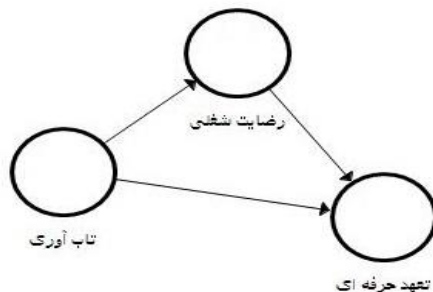
2 Ann &amp; Kim

3 Bandura

4 Lacaba

5 Ryan &amp; Deci

6 Leal &amp; Baniel



شکل (۱) مدل فرضی PLS-SEM برای روابط بین متغیرهای تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان

به‌طور کلی بر پایه چارچوب نظری و رویکرد ترکیبی اتخاذشده در این پژوهش، هدف این مطالعه پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. آیا تاب‌آوری به طور معناداری، رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی ایرانی را پیش‌بینی می‌کند؟

۲. آیا تاب‌آوری به طور معناداری، تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی را پیش‌بینی می‌کند؟

۳. آیا رضایت شغلی به طور معناداری، تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی را پیش‌بینی می‌کند؟

۴. بر اساس دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی ایرانی، چه عوامل و فرایندهایی در حفظ تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی در کلاس درس نقش دارند؟

۵. چگونه یافته‌های کیفی می‌توانند روابط آماری شناسایی‌شده در بخش کمی را تبیین و تفسیر کنند؟

## روش

این پژوهش، جزو پژوهش‌های ترکیبی با طرح تبیینی متوالی بود. در بخش کمی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه آماری پژوهش، معلمان زبان انگلیسی بودند که در مدارس دولتی و آموزشگاه‌های خصوصی در شهرستان بناب تدریس می‌کردند و تعداد ۳۵ نفر از آن‌ها از طریق نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری، رضایت شغلی معلمان و تعهد شغلی معلمان پاسخ دادند. ۱۶ نفر از شرکت‌کنندگان مرد و ۱۹ نفر زن بودند و سن آن‌ها بین ۲۴ تا ۴۵ سال و سطح تحصیلات آن‌ها لیسانس و فوق‌لیسانس بود. سپس، ۱۵ معلم به‌طور تصادفی از میان شرکت‌کنندگان برای شرکت در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند. اطلاعات دموگرافیک

شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱، ارائه شده است. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، جمع‌آوری شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با حداقل مربعات جزئی استفاده شد و تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از طریق تکنیک تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام گرفت.

جدول (۱) اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان در پژوهش

ویژگی	توضیح	تعداد
تعداد شرکت‌کنندگان	کلی	۳۵ نفر
جنسیت	مرد	۱۶ نفر
	زن	۱۹ نفر
سن	۲۴ تا ۴۵	-
سطح تحصیلات	لیسانس	۲۱
	فوق لیسانس	۱۴
نمونه کیفی	تعداد شرکت‌کنندگان در مصاحبه	۱۵

ابزارهای پژوهش در بخش کمی: در بخش کمی پژوهش از پرسش‌نامه استفاده شد که در ادامه تشریح می‌شود. (۱). پرسش‌نامه خلاصه‌شده تاب‌آوری اسمیت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۸): این پرسش‌نامه یک ابزار روان‌شناختی است که برای سنجش تاب‌آوری افراد در مقابله با استرس‌ها و مشکلات استفاده می‌شود. این پرسش‌نامه دارای ۶ گویه با یک بعد اصلی در مورد تاب‌آوری است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بین ۱ (کاملاً مخالفم) و ۵ (کاملاً موافقم) ارزیابی می‌شود و نمرات بالا نشان‌دهنده تاب‌آوری بالا در افراد می‌باشد (پیوست ۱). پایایی این پرسش‌نامه در مطالعه اسمیت و همکاران با استفاده از آلفای کرونباخ، بالاتر از ۰/۸ بود. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ در این مطالعه برابر با ۰/۸۰۹ محاسبه شد. روایی همگرای این پرسش‌نامه توسط شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) اندازه‌گیری شد که مقدار آن برابر با ۰/۵۸۳ بود (جدول ۲). روایی محتوایی آن نیز توسط سه نفر از اساتید روانشناسی و آموزش زبان انگلیسی، تأیید شد.

(۲). پرسش‌نامه رضایت شغلی معلم هو و آیو<sup>۳</sup> (۲۰۰۶): اگرچه رضایت شغلی، مفهومی چندبعدی است، در این پژوهش، به‌منظور سنجش نگرش کلی معلم به شغل خود، از پرسش‌نامه هو و آیو (۲۰۰۶) استفاده شد که پیش‌تر در مطالعات مختلف، اعتبار و پایایی مناسبی داشته است. این پرسش‌نامه دارای ۵ گویه است که از پرسش‌نامه رضایت از زندگی (داینر<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۸۵) اقتباس شده است. برای هر گویه، معلمان پاسخ‌های خود در مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵

1 Braun & Clarke

2 Smith

3 Ho & Au

4 Diener

(کاملاً موافقم) ارائه می‌دهند (پیوست ۲). پایایی این پرسش‌نامه در مطالعه هو و آیو (۲۰۰۶) که با آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شده، بالاتر از ۰/۷ گزارش شده است. در این پژوهش برای بررسی پایایی پرسش‌نامه رضایت شغلی معلمان از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برابر ۰/۷۷۷ محاسبه شد؛ این مقدار، نشان‌دهنده پایایی مطلوب و انسجام درونی این پرسش‌نامه در بافت ایرانی است. برای اندازه‌گیری روایی محتوایی، نسخه فارسی پرسش‌نامه، توسط سه نفر از اساتید متخصص در حوزه آموزش زبان انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، روایی همگرایی پرسش‌نامه با استفاده از AVE در چارچوب مدل معادلات ساختاری بررسی شد که مقدار آن برابر با ۰/۶۷۷ بود (جدول ۲).

۳. پرسش‌نامه تعهد حرفه‌ای معلمان (تیین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴): این پرسش‌نامه دارای ۱۳ گویه و ۴ بعد تعهد به حرفه (۴ گویه)، تعهد به مدرسه (۳ گویه)، تعهد به دانش‌آموزان (۳ گویه) و تعهد به کار تدریس (۳ گویه) است (پیوست ۳). این گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافقم) طراحی شده بودند و هدف آن‌ها بررسی ابعاد مختلف تعهد حرفه‌ای معلمان است. ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ در مطالعه تیئن و همکاران (۲۰۱۴) بالاتر از ۰/۸ بود و ضریب پایایی آن در این مطالعه برابر با ۰/۸۴۰ محاسبه شد. همچنین، روایی محتوایی آن توسط سه معلم آموزش زبان انگلیسی بررسی شد و روایی همگرایی پرسش‌نامه که با مقادیر AVE بررسی شد برابر با ۰/۶۱۱ بود (جدول ۲).

ابزارهای پژوهش در بخش کیفی: در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی مورد استفاده قرار گرفت. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نوعی روش گردآوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی است که طی آن مجموعه‌ای از پرسش‌های بازپاسخ، از پیش طراحی می‌شوند؛ اما به پژوهشگر این امکان داده می‌شود که متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های فرعی را نیز مطرح کند. این روش، انعطاف‌پذیری بالایی دارد و در مقایسه با پرسش‌نامه، امکان دیدگاه‌های عمیق‌تر و تجربه‌های زیسته را برای پژوهشگر فراهم می‌سازد (براون و کلارک، ۲۰۰۶).

شیوه اجرا: این پژوهش از نوع تحقیقات ترکیبی با طرح تبیینی متوالی بود که در دو مرحله کمی و کیفی انجام شد. در این نوع از طرح‌های ترکیبی، ابتدا داده‌های کمی جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند و سپس داده‌های کیفی به‌منظور تفسیر نتایج کمی، گردآوری و تحلیل می‌گردند. به‌عبارتی، مرحله کیفی در خدمت مرحله کمی قرار می‌گیرد تا یافته‌های آماری با درک عمیق‌تری همراه شوند (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۸). در مرحله اول از روش کمی برای بررسی تأثیر تاب‌آوری بر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری کمترین

مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. این روش، برخلاف روش‌های کوواریانس‌محور (مانند AMOS) نسبت به حجم نمونه، حساسیت کمتری دارد و برای نمونه‌های کوچک، معتبر است (هیرا و همکاران، ۲۰۲۱). در ابتدا، پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان در بین ۳۵ معلم زبان انگلیسی در شهرستان بناب توزیع شد و معلمان این پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. تمامی پرسش‌نامه‌ها به زبان فارسی، استانداردسازی و از نظر روایی و پایایی تأیید شدند. پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها، پژوهشگران به صورت حضوری با معلمان جلسه توجیهی برگزار کردند و اهداف پژوهش، نحوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها، مدت زمان پاسخ‌گویی و تضمین حفظ محرمانگی داده‌ها را برای شرکت‌کنندگان توضیح دادند. همچنین، تأکید شد که پاسخ‌دهی داوطلبانه است و شرکت‌کنندگان می‌توانند در هر مرحله از همکاری انصراف دهند. در این جلسه، نحوه شماره‌گذاری آیتم‌ها و چگونگی امتیازدهی (بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت) نیز تشریح شد. سپس، پرسش‌نامه‌ها در زمان‌های هماهنگ‌شده با مدارس و آموزشگاه‌ها توزیع شدند و پژوهشگران (دو نفر از اعضای تیم تحقیق) شخصاً در محل، حضور یافتند تا در صورت وجود پرسش یا ابهام، توضیحات لازم را ارائه دهند. برای اطمینان از صحت جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ها در همان محل، جمع‌آوری شدند و موارد ناقص از فهرست تحلیل، حذف گردیدند.

در مرحله دوم، با هدف تفسیر یافته‌های کمی و پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، داده‌های کیفی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند. از میان پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه، ۱۵ معلم به طور تصادفی از بین داوطلبان مصاحبه انتخاب شدند تا در مورد دیدگاه‌های آن‌ها درباره عوامل مؤثر بر افزایش تاب‌آوری معلمان تحقیق شود. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به دلیل انعطاف‌پذیری بالا و امکان طرح سؤالات تکمیلی انتخاب شد و حجم نمونه در این مرحله بر اساس معیار اشباع داده‌ها تعیین شد؛ به گونه‌ای که پس از ۱۵ مصاحبه، اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها به دست نیامد. در این مصاحبه، از شرکت‌کنندگان، هفت پرسش در مورد تجربه زیسته معلمان زبان انگلیسی از تاب‌آوری در محیط‌های آموزشی و عوامل مؤثر بر پرورش و حفظ تاب‌آوری پرسیده شد. سؤالات مصاحبه بر اساس پیشینه نظری پژوهش، طراحی شدند و روایی محتوایی آن‌ها توسط سه نفر از اساتید آموزش زبان انگلیسی تأیید شد (پیوست ۴). داده‌های حاصل از مصاحبه برای مثلث‌سازی نتایج کمی استفاده شد. در این فرایند، مضامین استخراج‌شده از تحلیل کیفی با نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری مقایسه شدند تا ضمن افزایش اعتبار یافته‌ها، تفسیر دقیق‌تری از نوع و ماهیت روابط میان متغیرها ارائه شود. روش مثلث‌سازی به کار رفته در این پژوهش از نوع همگرایی داده‌ها بود؛ به این معنا که داده‌های کمی و کیفی به صورت جداگانه جمع‌آوری شدند و پس از تجزیه و تحلیل، در مرحله تفسیر با یکدیگر ادغام گردیدند (کرسول، ۲۰۱۵).

1 Hair  
2 Creswell

برای حفظ ملاحظات اخلاقی، شرکت‌کنندگان از اهداف مصاحبه آگاه شدند و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه باقی بماند و هویت آن‌ها با استفاده از اسامی مستعار، حفظ شود (ریچاردز و اسکوارتز، ۲۰۰۲). در طول مصاحبه، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤالات مصاحبه با اخذ رضایت کتبی، ضبط شد. پس از هر سؤال، سوالات دیگری با «چگونه» یا «چرا» مطرح می‌شد تا مصاحبه‌کننده بتواند اطلاعات مهم را از مصاحبه استخراج کند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها ادامه یافتند، چرا که این امر به اعتباربخشی داده‌ها کمک می‌کند (مورس، ۲۰۱۵). در این پژوهش، پس از مصاحبه با ۱۵ نفر از معلمان، اشباع نظری حاصل شد. سپس، مصاحبه‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند و برای اطمینان از دقت، توسط دو پژوهشگر مورد بازبینی قرار گرفتند. همچنین، نسخه پیاده‌سازی‌شده برای مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا صحت آن را بررسی و تأیید کنند، تا بدین ترتیب اعتبار مصاحبه‌ها افزایش یابد. یکی از نویسندگان، وظیفه انجام مصاحبه‌ها را بر عهده داشت و تحلیل داده‌ها به‌طور هم‌زمان با انجام مصاحبه‌ها و از زمان نخستین مصاحبه آغاز شد (هالووی و گالوین، ۲۰۱۶).

در تحلیل داده‌های کیفی از فرایند شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد. این فرایندها شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، تولید مضمون، بررسی مضمون‌ها، نام‌گذاری مضمون‌ها و نگارش گزارش بود. در مرحله اول (آشنایی با داده‌ها)، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند و پژوهشگران چندین بار متن‌ها را مطالعه کردند تا به درک جامعی از محتوای روایت‌شده دست یابند. در مرحله دوم (کدگذاری اولیه)، بخش‌های کلیدی گفته‌های مشارکت‌کنندگان، شناسایی و با کدهایی چون مدیریت استرس، آرام‌سازی، و خودتنظیمی هیجانی کدگذاری شدند. این فرایند توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام شد و سپس برای بررسی پایایی، میزان توافق بین‌کدی مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله سوم (تولید مضامین)، کدهای مشابه با هم تجمیع شده و در دسته‌های مفهومی قرار گرفتند. برای نمونه، کدهایی مانند کنترل خشم، تنفس عمیق، همدلی با دانش‌آموز در یک طبقه به نام تنظیم هیجانات جای گرفتند. در مرحله چهارم (بازبینی مضامین)، پژوهشگران کلیه نقل‌قول‌ها و کدهای زیرمجموعه هر مضمون را بازبینی کردند تا انسجام درونی مضمون‌ها و تمایز آن‌ها از یکدیگر انجام شود. برای مثال، بررسی شد که مضمون ایجاد فضای مثبت، صرفاً شامل مواردی مانند تفکر مثبت معلم، تعامل با دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه و نشاط در کلاس باشد و با سایر مضامین، تداخل نداشته باشد. در مرحله پنجم (نام‌گذاری مضامین)، هر یک از مضامین بر پایه تعاریف نظری و تجربی موجود، به‌صورت دقیق تعریف شدند؛ به‌عنوان مثال، تنظیم هیجانات شامل توانایی معلم در شناسایی، کنترل و مدیریت احساسات خود در موقعیت‌های چالشی برای حفظ آرامش و کارآمدی در کلاس بود. در مرحله ششم

1Richards & Schwartz

2Morse

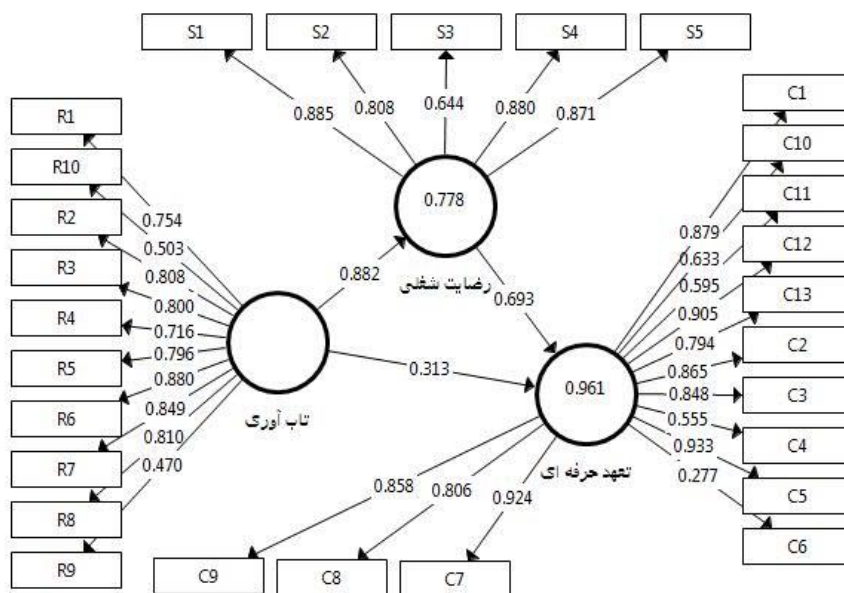
3Holloway & Galvin

(نگارش گزارش)، یافته‌های مربوط به هر مضمون با نقل قول‌هایی از شرکت‌کنندگان، مستندسازی شد؛ برای مثال، در ارتباط با مضمون ایجاد فضای مثبت، یکی از معلمان بیان کرده بود: «وقتی سعی می‌کنم با شوخی و تشویق، فضای کلاس رو شاد نگه دارم، حتی دانش‌آموزان ضعیف‌تر هم احساس امنیت می‌کنن و فعال‌تر می‌شن.» همچنین، به منظور افزایش روایی داده‌های کیفی، خلاصه‌ای از یافته‌های هر مصاحبه برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا با بازبینی آن، صحت و دقت برداشت‌های پژوهشگر تأیید شود. یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون در مرحله دوم، برای مثلث‌سازی با نتایج کمی و روشن‌تر کردن عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در زمینه تدریس زبان انگلیسی به کار گرفته شدند. در این نوع مثلث‌سازی که با عنوان مدل همگرایی داده‌ها (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۸) شناخته می‌شود، داده‌های کمی و کیفی به صورت مجزا گردآوری و تحلیل شده، سپس در مرحله تفسیر با یکدیگر مقایسه و ترکیب می‌شوند.

### یافته‌ها

به منظور پاسخ به سه سؤال اول پژوهش، در بخش کمی، نتایج حاصل از تحلیل مدل معادلات ساختاری ارائه می‌شود و برازش مدل ساختاری، مدل‌های اندازه‌گیری و برازش کلی مدل، مورد بررسی قرار می‌گیرد. این یافته‌ها مشخص می‌کند که آیا تاب‌آوری می‌تواند به طور معناداری رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی ایرانی را پیش‌بینی کند و نیز آیا رضایت شغلی، قادر است تعهد حرفه‌ای آن‌ها را به طور معناداری پیش‌بینی نماید.

۱. برازش مدل‌های اندازه‌گیری: برای ارزیابی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، از پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شد. اولین معیار برای برازش مدل‌های اندازه‌گیری، پایایی آن می‌باشد که توسط ضرایب بارهای عاملی، ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی انجام می‌شود. با توجه به شکل ۲، چون ضرایب بارهای عاملی در هر سه مدل ساختاری از ۰/۴ بزرگتر می‌باشد، این نشان می‌دهد که بارهای عاملی در حد قابل قبولی می‌باشند (هولندا، ۱۹۹۹).



شکل (۲) ضرایب بارهای عاملی و ضرایب مسیر در مدل‌های اندازه‌گیری

ضرایب آلفای کرونباخ، AVE و پایایی ترکیبی برای متغیر تاب‌آوری، تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) ضرایب آلفای کرونباخ و AVE و پایایی ترکیبی

	تاب‌آوری	تعهد حرفه‌ای	رضایت شغلی
ضرایب آلفای کرونباخ	۰/۸۰۹	۰/۸۴۰	۰/۷۷۷
ضرایب AVE	۰/۵۸۳	۰/۶۱۱	۰/۶۷۷
پایایی ترکیبی	۰/۸۲۶	۰/۸۵۱	۰/۸۱۲

بر اساس یافته‌های جدول ۲، چون کلیه ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی در سه متغیر، بزرگتر از ۰/۷ می‌باشند، لذا مدل‌های ساختاری از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند و این بدان معنا است که اگر این پژوهش در شرایط یکسان، تکرار شود، نتایج عددی به‌دست‌آمده، تکرار خواهند شد؛ به عبارت دیگر، نتایج، از اعتبار تکرارپذیر برخوردار هستند. همچنین با توجه به اینکه ضرایب AVE بزرگتر از ۰/۵ می‌باشند (فورنل و لارکر؛ ۱۹۸۱) لذا روایی همگرای مدل‌های ساختاری تأیید می‌شود، یعنی هر سازه با سؤالات خود، همبستگی خوبی دارد. معیار AVE نشان-دهنده میانگین واریانس به‌اشتراک‌گذاشته‌شده بین هر سازه با شاخص‌های خود می‌باشد؛ بنابراین،

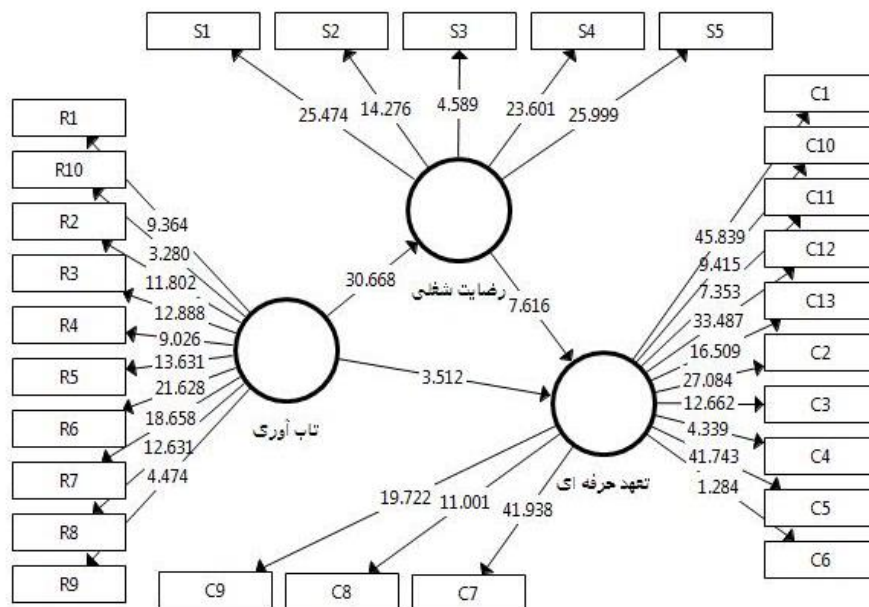


هر چه این شاخص، بیشتر باشد نشانگر برازش بیشتر سازه‌ها توسط شاخص‌هایش خواهد بود. در مجموع، شواهد تجربی حاکی از پایایی و روایی نسبی مقیاس‌ها در این زمینه هستند. برای بررسی روایی واگرا از روش فورنل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شد. در این روش، میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در قیاس با رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها مقایسه می‌شود. چنان‌که رابطه هر سازه با شاخص‌های خود در قیاس با رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها بهتر باشد، روایی واگرا تأیید می‌گردد. برای این منظور، ماتریس سنجش روایی واگرا به روش فورنل و لارکر در جدول ۳، ارائه شده است. روایی واگرا در صورتی در حد قابل قبول خواهد بود که درایه‌های قطری ماتریس جدول ۳، بزرگتر از درایه‌های سطری و ستونی باشد. با توجه به ضرایب به‌دست‌آمده از PLS-SEM در این جدول، روایی واگرا تأیید می‌شود.

جدول (۳) ماتریس سنجش روایی واگرا به روش فورنل و لارکر

رضایت شغلی	تعهد حرفه‌ای	تاب‌آوری
		تاب‌آوری
	تعهد حرفه‌ای	تاب‌آوری
رضایت شغلی	تعهد حرفه‌ای	تاب‌آوری

۲. برازش مدل ساختاری: در این بخش، برازش مدل ساختاری به کمک مقادیر  $t$ -value و  $R^2$  مورد بررسی قرار گرفت. در صورتی که  $t$ -value بزرگتر از ۱/۹۶ باشند، نشانگر صحت و معناداری رابطه بین سازه‌های یک مدل ساختاری می‌باشد. معیار  $R^2$  برای متصل کردن مدل‌های اندازه‌گیری با مدل ساختاری به‌کار می‌رود و نشانگر شدت تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا است. مقادیر  $t$ -value برای مسیرهای مدل ساختاری و بارهای عاملی در شکل ۳ ارائه شده است.



شکل (۳) مقادیر معناداری مدل ساختاری و شاخص‌های سازه‌ها

با توجه به اینکه مقادیر معناداری در شکل ۳ از ۱/۹۶ بزرگتر است، ضریب مسیرها و بارهای عاملی در سطح ۹۵٪ معنادار می‌باشد. همچنین با توجه به شکل ۲، ضریب  $R^2$  متغیرهای رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای به ترتیب برابر ۰/۷۷۸ و ۰/۹۶۱ می‌باشد. چون این مقادیر از ۰/۶۷ بزرگتر است، لذا متغیرهای درون‌زای رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای، تأثیر قوی‌تری از متغیرهای برون‌زا دارند. به‌طور کلی، پارامترهای  $t$ -value و  $R^2$  نشان می‌دهند برازش مدل ساختاری در حد قابل قبول قرار دارد.

۳. برازش کلی مدل: برای برازش کلی از شاخص نیکویی برازش (GOF) استفاده می‌شود که از فرمول زیر مصاحبه می‌شود.

$$GOF = \sqrt{AVE \times R^2} = 0.731$$

$$AVE = \frac{0.583 + 0.611 + 0.677}{3} = 0.617$$

$$R^2 = \frac{0.961 + 0.773}{2} = 0.867$$

چون مقدار GOF بزرگتر از ۰/۳ می‌باشد، مدل PLS-SEM از برازش کلی مناسبی برخوردار است.

به‌طور کلی، نتایج کمی مدلیابی معادلات ساختاری نشان داد که بین تاب‌آوری و دو متغیر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تاب‌آوری، پیش‌بینی‌کننده مستقیم رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در نظر گرفته شده است.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش درباره عوامل مؤثر بر حفظ تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی در کلاس درس، تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، سه مضمون اصلی را آشکار ساخت. این مضامین شامل راهبردهای تنظیم هیجانات، تنظیم فراشناختی و ایجاد فضای مثبت بودند. هر یک از این مضامین نشان می‌دهند که چگونه تاب‌آوری معلمان می‌تواند زمینه‌ساز رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای آن‌ها گردد. این یافته‌ها با نتایج کمی مدل مفهومی PLS-SEM نیز هم‌راستا هستند؛ مدلی که در آن تاب‌آوری، پیش‌بینی‌کننده مستقیم رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای در نظر گرفته شده است.

#### جدول (۴) عوامل مؤثر بر حفظ تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی در کلاس درس

مضامین اصلی	مضامین فرعی	درصد مشارکت کنندگان
۱. تنظیم هیجانات	خودآگاهی، فرا آگاهی، آرام‌سازی، کنترل استرس و هیجانات، مدیریت استرس	۸۷٪ (۱۳ از ۱۵ نفر)
۲. تنظیم فراشناختی	خودارزیابی، خودتنظیمی، تعیین اهداف، خود برنامه‌ریزی، خودنظارتی	۸۰٪ (۱۲ از ۱۵)
۳. ایجاد فضای مثبت	حمایت عاطفی از دانش‌آموزان، ایجاد کلاس دانش‌آموزمحور، تفکر مثبت معلم، تعامل با دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه و نشاط در کلاس	۱۰۰٪ (۱۵ از ۱۵ نفر)

مضمون اصلی ۱. تنظیم هیجانات: معلمان معتقد بودند که تنظیم هیجانات در افزایش تاب‌آوری آن‌ها نقش بسزایی دارد و افزایش سطح تاب‌آوری نیز منجر به افزایش رضایت شغلی آن‌ها می‌شود. مضامین فرعی مربوط به تنظیم هیجانات شامل خودآگاهی، فرا آگاهی، آرام‌سازی، کنترل استرس و هیجانات، و مدیریت استرس بود. برای مثال، علی (۳۰) بیان کرد: «وقتی تحت استرس هستم، سعی می‌کنم با آگاهی از افکار و احساسات خود، استرس خود را مدیریت کنم و تاب‌آوری خود را افزایش دهم؛ بنابراین، با استفاده از تکنیک‌های آرامش‌بخش مانند پیاده‌روی و نفس عمیق کشیدن، احساسات منفی خود را کنترل می‌کنم. این خودآگاهی باعث می‌شود که واکنش شدیدی از خود نشان ندهم. در نتیجه، این امر به تقویت روابط من با دانش‌آموزان کمک می‌کند و موجب حفظ سلامت روانی و رضایت شغلی من می‌شود.» علی به صورت آگاهانه، افکار و احساسات خود را در زمان استرس با استفاده از سه مهارت تنظیم هیجانی به شیوه‌ای سالم مدیریت می‌کند. این سه مهارت شامل خودآگاهی هیجانی، پذیرش هیجان و استفاده از استراتژی‌های مقابله با استرس است. این دیدگاه مطابق با روانشناسی مثبت‌گرا است که تنظیم هیجانات را مقدمه‌ای برای تاب‌آوری می‌داند. او معتقد است که افزایش تاب‌آوری، منجر به رضایت شغلی و سلامت روانی او می‌شود. خودآگاهی، فرا آگاهی و تنظیم هیجانات، مفاهیم مهمی در روانشناسی مثبت‌گرا هستند که هدف

آن ارتقای کیفیت زندگی انسان‌ها بر اساس تقویت احساسات مثبت و کمک به افراد برای یافتن معنا و هدف در زندگی است.

لیلا (۳۶) معتقد است: «معلمان باید مهارت‌های تاب‌آوری در برابر استرس مانند مدیریت زمان و کنترل احساسات را یاد بگیرند و تمرین کنند. آن‌ها باید بدانند که دانش‌آموزان متعلق به پیشینه‌های فرهنگی و خانوادگی مختلفی هستند و نحوه رفتار و برخورد با آن‌ها باید متناسب با ویژگی‌های خاص‌شان باشد؛ بنابراین، برای معلمان ضروری است که در مواجهه با مشکلات، هیجانات خود را به‌طور مناسب مدیریت کنند تا سلامت روانی دانش‌آموزان تضمین شود و استرس آن‌ها در طول کلاس کاهش یابد». لیلا نه تنها به سلامت روانی معلمان فکر می‌کند، بلکه نگران سلامت روانی دانش‌آموزان نیز هست. او معتقد است که تنظیم هیجانات می‌تواند در دو سطح درون‌فردی و بین‌فردی انجام شود. در سطح اول، معلم با استفاده از خودآگاهی و کنترل احساسات به تنظیم هیجان می‌پردازد. در سطح دوم، تنظیم هیجانی در تعامل با دانش‌آموزان و متناسب‌سازی رفتار با پیشینه‌های فرهنگی آنان صورت می‌گیرد. به نظر او، بهترین استراتژی‌ها برای تنظیم هیجانات و کنترل استرس در کلاس‌ها، آگاه بودن از تفاوت‌های دانش‌آموزان و رفتار کردن با آن‌ها به‌طور منطقی و معقول است. این رویکرد موجب راحتی و آرامش ذهنی برای معلمان و دانش‌آموزان خواهد شد.

مضمون اصلی ۲. تنظیم فراشناختی: تنظیم فراشناختی به معنای توانایی نظارت و کنترل بر فرایندهای شناختی فرد می‌باشد و مهارت‌هایی مانند تعیین هدف، خودبرنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودارزیابی و خودتنظیمی را شامل می‌شود. فاطمه (۳۱) بر این باور است که: «تاب‌آوری نقش مهمی در تعیین هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت در زندگی ما دارد و به رشد حرفه‌ای ما کمک می‌کند. آن باعث می‌شود که استرس و علت ایجاد آن را ارزیابی کنیم و علی‌رغم مشکلات، بر اهداف خود تمرکز کنیم. بنابراین به‌عنوان معلمی که ۷ سال سابقه تدریس دارم معتقدم که مدیریت کلاس، یادگیری حرفه‌ای و خودارزیابی نقش مهمی در تاب‌آوری معلمان دارند و باعث می‌شوند آن‌ها از نظر روانی و حرفه‌ای رشد کنند و به رضایت شغلی برسند». از سخنان فاطمه در مورد تاب‌آوری به وضوح می‌توان استنباط کرد که تاب‌آوری نقش مهمی در رشد حرفه‌ای معلمان بازی می‌کند و این امر از طریق تعامل میان فرایندهای شناختی (مدیریت کلاس) و فرایندهای فراشناختی (خودارزیابی و تعیین هدف) حاصل شده و منجر به رضایت شغلی می‌شود. این دیدگاه با نظریه خودتنظیمی و نظریه شناخت اجتماعی منطبق است که نشان می‌دهد تنظیم فراشناختی، پایه‌ای برای افزایش تاب‌آوری و خودکارآمدی و درنهایت، رضایت شغلی است.

علی (۳۷) نیز بیان کرد: «استرس، بخشی اجتناب‌ناپذیر از زندگی حرفه‌ای یک معلم را تشکیل می‌دهد. عوامل استرس‌زا معمولاً در کلاس درس اتفاق می‌افتند و باعث ناامیدی و اضطراب معلم می‌شوند. هر معلمی باید بر رفتار خود در کلاس، نظارت داشته باشد و آن را ارزیابی و تحلیل کند و

نقاط ضعف و قدرت خود را مشخص کند. با این شیوه می‌تواند استراتژی‌های مدیریت استرس را تقویت کرده و تاب‌آوری خود را افزایش دهد. در نتیجه، تاب‌آوری، تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی معلم نیز افزایش می‌یابد». از صحبت‌های علی در مورد تاب‌آوری می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با افزایش تاب‌آوری، رشد حرفه‌ای و رضایت شغلی معلم نیز حاصل می‌شود. او معتقد است که خودارزیابی و نظارت بر رفتار خود، دو عامل اصلی در افزایش تاب‌آوری معلم محسوب می‌شود که جزو خصوصیات هستند که انسان را از سایر موجودات متمایز می‌کنند؛ بنابراین طبق گفته او، تاب‌آوری، یک مفهوم پویا و فرایندمحور است که به‌طور مداوم در پاسخ به فشارهای خارجی تکامل می‌یابد و منجر به مفاهیم فرایندمحور دیگر مانند تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی می‌شود. این دیدگاه، متناسب با نظریه بندورا است که نشان می‌دهد تاب‌آوری، اعتماد به نفس و تعهد حرفه‌ای را افزایش می‌دهد.

مضمون اصلی ۳. ایجاد فضای مثبت: معلمان ایجاد فضای مثبت در کلاس درس را به‌عنوان یکی از تکنیک‌های افزایش تاب‌آوری مطرح کردند. برای مثال، آرزو (۳۹) معتقد است که: «داشتن نگرش مثبت نسبت به توانایی‌های دانش‌آموزان و مشارکت فعال آنان در امر آموزش، نقشی مهمی در تقویت تاب‌آوری معلمان و بهبود روابط با دانش‌آموزان دارد. تاب‌آوری به معلمان این امکان را می‌دهد که ضمن حفظ اثربخشی، انعطاف‌پذیری لازم را در مواجهه با مشکلات آموزشی داشته باشند. آن‌ها همچنین باعث تقویت عملکرد دانش‌آموزان و نشاط حرفه‌ای معلم می‌شود». آرزو معتقد است که معلمان با تمرکز بر نقاط قوت دانش‌آموزان و حفظ نگرش مثبت نسبت به آن‌ها می‌توانند تاب‌آوری خود را افزایش دهند و روابط خود را با دانش‌آموزان تقویت کنند. این دیدگاه، مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا است که بر شناسایی و پرورش توانایی‌ها، تقویت ارتباطات مثبت، و ایجاد محیطی حمایت‌گرا برای رشد و یادگیری تأکید می‌کند. این عوامل، تأثیر مثبتی بر نشاط حرفه‌ای معلم می‌گذارند که خود، بخشی از تعهد حرفه‌ای است.

محمد (۴۰) نیز معتقد است: «اولین و مهم‌ترین گام در کنترل استرس برای من، رسیدگی به مشکلات عاطفی و روحی دانش‌آموزان است؛ چرا که پرورش شخصیت و سلامت روان آن‌ها باید مقدم بر آموزش باشد. من سعی می‌کنم با ایجاد یک فضای مثبت و شاد در محیط کلاس، احساس خوبی در دانش‌آموزانم ایجاد کنم و زمینه رشد عاطفی و فکری آن‌ها را فراهم کنم. با اشتیاق درس می‌دهم و کلاس را به‌گونه‌ای طراحی می‌کنم که بیشتر، دانش‌آموز محور باشد تا معلم محور». محمد با تأکید بر پرورش به‌جای آموزش به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان اعم از رشد روحی و عاطفی آن‌ها اشاره می‌کند و آن‌ها را ابزاری برای تقویت تاب‌آوری معلم و غلبه بر استرس مطرح می‌کند. این نگرش نشانگر روش انسان‌گرایانه نسبت به آموزش است که در آن، رشد عاطفی بر رشد شناختی ارجح است. همچنین، این دیدگاه نسبت به دانش‌آموزان، نشان‌دهنده تفکر جامع‌نگر و مثبت‌گرا به آموزش است که در آن، معلم نقش یک الگو نسبت به دانش‌آموزان را دارد و از این رو داشتن تاب-

آوری بالا، زمینه رشد عاطفی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. همچنین، عوامل مثبت محیطی در مدرسه به تاب‌آوری معلمان و تعهد حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند و می‌تواند سلامت روانی معلمان و دانش‌آموزان را بهبود بخشد. او به لذت و اشتیاق در تدریس زبان خارجی اشاره می‌کند. در واقع، تاب‌آوری معلمان و سلامت روانی آن‌ها باعث شادی و افزایش لذت آن‌ها از تدریس می‌شود.

نتایج ترکیبی: در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق که به دنبال توضیح روابط آماری از طریق داده‌های کیفی و درک عمیق‌تر از سازوکارهای مؤثر بر تاب‌آوری معلمان بود، مرحله ترکیب داده‌ها انجام شد. بنابراین، یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون در مرحله دوم، نقش مهمی در تفسیر و تکمیل نتایج کمی ایفا کردند و در قالب مثلث‌سازی داده‌ها، به شکل‌گیری یک درک عمیق‌تر و چندوجهی از پدیده تاب‌آوری معلمان در زمینه تدریس زبان انگلیسی کمک کردند. در این نوع مثلث‌سازی که با عنوان مدل همگرایی داده‌ها (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۸) شناخته می‌شود، داده‌های کمی و کیفی به صورت مجزا گردآوری و تحلیل شده، سپس در مرحله تفسیر با یکدیگر مقایسه و ترکیب می‌شوند. در این مطالعه، روش روایت تفسیرگرایانه برای تلفیق داده‌ها به کار رفته است؛ بدین معنا که ابتدا نتایج کمی گزارش شده‌اند و سپس از شواهد کیفی برای توضیح آن‌ها استفاده شده است.

در مرحله اول، مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که بین تاب‌آوری و دو متغیر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اما این تحلیل صرفاً جهت و شدت این روابط را بیان می‌کند و قادر به تشریح چرایی و چگونگی آن نیست. در مرحله دوم، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از طریق فرایند تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) تجزیه و تحلیل شدند. در این تحلیل، سه مضمون اصلی شامل تنظیم هیجانات، تنظیم فراشناختی، و ایجاد فضای مثبت، شناسایی شدند که هر یک به نوعی رابطه شناسایی شده در داده‌های کمی را تأیید کردند. مدل کمی نشان داد که تاب‌آوری، پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی است؛ و تحلیل کیفی نشان داد معلمان که از راهبردهای تنظیم هیجانی مانند خودآگاهی، بازسازی شناختی، یا انعطاف‌پذیری هیجانی بهره می‌گیرند، توانایی بیشتری در مدیریت استرس‌های روزمره تدریس دارند و در نتیجه، احساس رضایت بیشتری از شغل خود دارند. همچنین، رابطه معنادار تاب‌آوری و تعهد حرفه‌ای در مدل کمی، با یافته‌های کیفی در خصوص استفاده از راهبردهای فراشناختی همچون هدف‌گذاری، خودنظارتی، و تعیین اهداف، توضیح داده شد؛ این راهبردها به معلمان کمک می‌کند تا با انگیزه و هدفمند در حرفه خود بمانند. به علاوه، نقش محیط آموزشی مثبت که در مضامین کیفی گزارش شد، نشان داد که چگونگی تعامل با دانش‌آموزان و فضای کلاس، بر تجربه ذهنی معلمان از تاب‌آوری و تعهد حرفه‌ای آنان تأثیر مستقیم دارد؛ این نکته در مدل کمی به صورت ضمنی دیده می‌شد، اما با داده‌های کیفی، بهتر تأیید شدند.

تحلیل ترکیبی داده‌ها نشان داد که تاب‌آوری معلمان از طریق سه عامل اصلی بر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای تأثیرگذار است. نخست، در سطح هیجانی، معلمان با توانایی مدیریت هیجانات و استرس‌های شغلی توانسته‌اند احساس رضایت خود را حفظ کنند. این یافته کیفی، همبستگی قوی مشاهده‌شده در داده‌های کمی را تأیید می‌کند و با نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی (۲۰۰۰) که بر اهمیت شایستگی در رضایت شغلی تأکید دارد، منطبق است. دوم، در سطح شناختی، استفاده از راهبردهای فراشناختی مانند هدف‌گذاری و حل مسئله که در مصاحبه‌ها اشاره شد، تأثیر معنادار تاب‌آوری بر تعهد حرفه‌ای را توضیح می‌دهد. این نتیجه با چارچوب نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) که خودکارآمدی را پایه تعهد حرفه‌ای می‌داند، هم‌سو است. سوم، نتایج نشان دادند که عوامل محیطی مانند ایجاد فضای حمایتی به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌گر عمل می‌کنند. اگرچه داده‌های کمی، رابطه کلی را نشان دادند، اما تحلیل کیفی نشان داد که این رابطه در مدارس با مدیریت بهتر، اثرگذاری بیشتری دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه ترکیبی با طرح تبیینی متوالی، بررسی روابط متقابل بین تاب‌آوری معلمان زبان انگلیسی، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای آن‌ها بود. نتایج این پژوهش در نمونه‌ای از معلمان زبان انگلیسی ایران نشان داد که بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای، رابطه معنادار و مستقیمی وجود دارد؛ بدین معنا که با افزایش یکی از آن‌ها، دیگری هم افزایش پیدا می‌کند. بر این اساس، تاب‌آوری به‌عنوان یک مهارت شخصی، نقش مهمی در ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. این مفهوم نه تنها ظرفیت معلمان برای سازگاری با مشکلات را نشان می‌دهد، بلکه عاملی پیش‌بینی‌کننده برای احساس رضایت از شغل و تعهد به آن است. یافته‌ها حاکی از آن است که معلمانی که از سطح بالاتری از تاب‌آوری برخوردارند، با دیدگاهی مثبت‌تر به حرفه خود نگاه می‌کنند و احساس وابستگی و تعهد بیشتری به نقش آموزشی خود دارند. این یافته‌ها با چارچوب نظری تحقیق و نظریه‌هایی همچون خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) و شناخت اجتماعی (بندورا، ۱۹۸۰) هم‌سو است. به‌طور خاص، نظریه خودتعیین‌گری تأکید دارد که تاب‌آوری از طریق برآورده کردن سه نیاز اساسی معلمان یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌تواند موجب افزایش انگیزه درونی، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای شود. در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد که معلمان تاب‌آور، در کلاس‌های خود دارای احساس شایستگی بودند، در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، استقلال داشتند و با دانش‌آموزان و همکاران خود روابط سازنده‌ای برقرار می‌کردند. همچنین، نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۰) نشان می‌دهد که تاب‌آوری به‌عنوان منبعی برای خودکارآمدی عمل می‌کند و موجب می‌شود که معلمان با اطمینان بیشتری به توانایی‌های خود در مواجهه با موانع اعتماد کنند. در این تحقیق نیز، معلمان تاب‌آور گزارش دادند که در موقعیت‌های دشوار

آموزشی می‌توانند بر مشکلات غلبه کنند و از این طریق، احساس رضایت بیشتری نسبت به شغل خود داشته باشند. این رضایت، در نهایت، زمینه‌ساز تعهد بالاتر به حرفه و میل به ماندن در آن است (صادق‌زاده و همکاران، ۲۰۲۴).

نتایج این مطالعه هم‌سو با مطالعات دیگری است که رابطه مثبت بین تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای در معلمان را نشان می‌دهند (چلیک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ ژانگ، ۲۰۲۳؛ صادق‌زاده و همکاران، ۲۰۲۴؛ وانگ و پن، ۲۰۲۳). بنابراین، تاب‌آوری نوعی سرمایه روان‌شناختی در چارچوب روانشناسی مثبت‌گرا است که نشان‌دهنده توانایی فرد در حفظ سلامت روانی، علی‌رغم مواجهه با مشکلات است و عواملی چون رضایت شغلی، تعهد حرفه‌ای و خودکارآمدی، به‌عنوان عناصر مکمل در این سرمایه عمل می‌کنند (فریدمن و رابینسون، ۲۰۱۲؛ کوترا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). با این حال، در بافت آموزشی ایران که با مشکلاتی چون کمبود منابع، انتظارات اجتماعی، و فشارهای اداری مواجه است، ممکن است تحقق این نیازها با موانعی روبه‌رو باشد (حسینی، ۲۰۲۴). شرکت‌کنندگان در این مطالعه سه مضمون اصلی را به‌عنوان عوامل مؤثر بر تاب‌آوری معلمان ذکر کردند: تنظیم هیجانی، تنظیم فراشناختی و ایجاد فضای مثبت. در مضمون تنظیم هیجانی، برخی از ویژگی‌های مختلف معلمان تاب‌آور از جمله مدیریت هیجانات، مدیریت زمان، انعطاف‌پذیری در برخورد با دانش‌آموزانی با نیازها و اهداف مختلف و تغییر روش تدریس متناسب با نیازهای دانش‌آموزان، ذکر شده است. این یافته‌ها را می‌توان در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا توضیح داد، چرا که یکی از عناصر اصلی این نظریه، تمرکز بر توانمندی‌ها و رویکردهای مقابله‌ای مؤثر در حل مشکلات است. در تحلیل مضامین مؤثر بر تاب‌آوری، مقایسه با مطالعات پیشین، نشان‌دهنده تفاوت‌های فرهنگی است. اگرچه بونانو<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) و وانگ<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) نیز به پویایی فرایند تاب‌آوری اشاره کرده‌اند، اما در مطالعه حاضر، تأکید بیشتری بر نقش عوامل سازمانی، بین‌فردی و فرهنگی در کنار ویژگی‌های فردی مشاهده می‌شود که احتمالاً ناشی از شرایط خاص نظام آموزشی ایران، از جمله ساختار اداری، روابط درون‌مدرسه‌ای و تنوع فرهنگی-اجتماعی دانش‌آموزان است (صادقی و ریچاردز، ۲۰۱۵). در این مطالعه، معلمان، نقش تعیین‌کننده‌ای برای عواملی مانند نحوه تعامل با دانش‌آموزان، نگرش نسبت به تفاوت‌های فرهنگی، حمایت روانی متقابل در کلاس، طراحی فضای یادگیری مثبت، و بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی قائل بودند. این موارد به خوبی نشان می‌دهد که تاب‌آوری در سطح معلم، نه تنها تابع ویژگی‌های درونی و فردی مانند خودآگاهی و مهارت‌های مقابله‌ای است، بلکه تحت تأثیر عواملی از تعاملات انسانی، هنجارهای فرهنگی و ساختارهای آموزشی نیز قرار دارد (گو و دی، ۲۰۱۳). در نتیجه، تاب‌آوری، یک فرایند پویاست که در آن، ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای معلمان

1Çelik

2 Kotera

3Bonanno

4Wang



در طول زمان و از طریق استفاده از استراتژی‌های خاص با هم تعامل پیدا می‌کنند تا نتیجه آن، معلمی با تعهد حرفه‌ای، رضایت شغلی و سلامت روانی بالا باشد (لو و همکاران، ۲۰۲۴). در مضمون دوم، تنظیم فراشناخت، معلمان اظهار داشتند که تاب‌آوری زمانی شکل می‌گیرد که آن‌ها از استراتژی‌های فراشناختی مانند هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و بلندمدت، حل مسئله و نظارت بر عملکرد بهره می‌برند. آگاهی فراشناختی، نقش کلیدی در تقویت تاب‌آوری معلمان ایفا می‌کند (اسپلمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین طبق نظریه شناخت اجتماعی، فراشناخت بخشی از خودنظم‌بخشی است که نقش کلیدی در خودکارآمدی ایفا می‌کند. معلمانی که دارای سطح بالایی از خودکارآمدی و فراشناخت هستند، معمولاً در مواجهه با مشکلات، بیشتر از راهبردهای سازگارانه، مانند بازسازی شناختی و حل مسئله استفاده می‌کنند؛ در نتیجه، آن‌ها از توان تاب‌آوری بالاتری برخوردارند و این موضوع به بهبود رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای آن‌ها منجر می‌شود (احمدی<sup>۳</sup>، ۱۴۰۰؛ بندورا، ۱۹۸۶؛ محمدی و همکاران، ۲۰۲۰؛ محمدی و همکاران، ۲۰۲۲؛ محمدی و همکاران، ۲۰۲۳).

در مضمون سوم، ایجاد فضای مثبت در کلاس، معلمان اشاره کردند که با بهبود تفکر مثبت و مشارکت دادن دانش‌آموزان در امر آموزش، رابطه بین معلم و دانش‌آموز و اشتیاق معلم برای تدریس، افزایش می‌یابد. آنان اظهار داشتند که با تفکر مثبت و مشارکت فعال دانش‌آموزان، نه تنها تعامل بین معلم و دانش‌آموز تقویت می‌شود، بلکه جو کلی کلاس نیز به محیطی حمایتی، بانشاط و یادگیرنده‌محور تبدیل می‌گردد. تفکر مثبت به معنای داشتن نگرش خوش‌بینانه، تمرکز بر جنبه‌های امیدبخش شرایط، و توانایی یافتن معنا در مشکلات تعریف می‌شود (سلیگمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا، تفکر مثبت نه تنها به تقویت تاب‌آوری کمک می‌کند، بلکه موجب افزایش اشتیاق شغلی، روابط مثبت و مدیریت بهتر استرس می‌شود (گرنیر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). معلمان با رویکردی خوش‌بینانه، در مواجهه با ناکامی‌ها، کمتر دلسرد می‌شوند و بیشتر به دنبال راه‌حل‌های سازنده می‌گردند. همچنین، رابطه بین فردی، یک شرط لازم و ضروری برای توسعه تاب‌آوری معلمان است و نقش مهمی در لذت اجتماعی معلمان ایفا می‌کند. رابطه هماهنگ معلم-دانش‌آموز یک عامل کلیدی است که بر تاب‌آوری معلم و تعهد حرفه‌ای او تأثیر می‌گذارد (گو، ۲۰۱۸). این رابطه موجب ارتقای خودکارآمدی معلم (رومجون و نارود<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، تعهد حرفه‌ای معلم (چنگ، ۲۰۲۵) و رضایت شغلی معلم (ژانگ، ۲۰۲۳) خواهد شد. این امر، هماهنگ با نظریه خودکارآمدی بندورا است که نشان می‌دهد تاب‌آوری، اعتماد به نفس و تعهد حرفه‌ای را افزایش می‌دهد (رومجان

1 Lu

2 Spellman

3 Ahmadi

4 Seligman

5 Greenier

6 Rumjaun &amp; Narod

و نارود، ۲۰۲۰). همچنین، معلمان زبان‌های انگلیسی با روان‌شناسی مثبت و تاب‌آوری، بیشتر قادر به تنظیم احساسات خود هستند و احتمال بیشتری برای دستیابی به اهداف حرفه‌ای خود دارند (گرینیر و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، آن‌ها به‌طور کامل، قادر به ایجاد یک فضای مثبت در کلاس درس هستند و می‌توانند به یادگیری زبان خارجی و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان کمک کنند (ژانگ، ۲۰۲۳؛ لمای و غزل، ۲۰۰۱).

ترکیب یافته‌ها نشان داد که نتایج کمی، تصویری کلی و آماری از روابط بین متغیرهای تاب‌آوری، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای ارائه داد، در حالی که داده‌های کیفی، این روابط را از درون تجربه زیسته معلمان و با در نظر گرفتن زمینه فرهنگی-اجتماعی خاص ایران، عمیق‌تر تفسیر کرد. برای نمونه، در حالی که تحلیل کمی نشان داد تاب‌آوری، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای تعهد حرفه‌ای است، تحلیل کیفی مشخص کرد که این رابطه چگونه از طریق فضای عاطفی کلاس، روابط بین‌فردی، و تنظیم هیجانی، معنادار می‌شود. به عبارت دیگر، ترکیب دو نوع داده نشان داد که تاب‌آوری نه تنها یک ویژگی فردی، بلکه یک فرایند اجتماعی حرفه‌ای است که در تعامل با محیط شکل می‌گیرد و بروز پیدا می‌کند (وانگ و پن، ۲۰۲۳).

در مجموع، نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های کمی نشان دادند که تاب‌آوری، رابطه مثبت و معنا-داری با رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی دارد. رضایت شغلی نیز با تعهد حرفه‌ای، همبستگی معناداری نشان داد. با توجه به روش تحقیق و نوع داده‌ها، این روابط بیشتر به صورت همبستگی تفسیر می‌شوند؛ بنابراین، تحلیل‌های ارائه‌شده بر پایه نظریه‌های موجود و داده‌های تجربی صورت گرفته‌اند، اما نمی‌توان آن‌ها را به صورت قطعی به روابط علت و معلولی نسبت داد. این یافته‌ها نشان‌دهنده الگوهای معنادار میان متغیرها هستند، اما جهت‌گیری علی آن‌ها نیازمند بررسی‌های مداخله‌ای است. همچنین، داده‌های کیفی این پژوهش نشان داد که اگرچه اکثریت شرکت‌کنندگان، تجربه‌های مثبتی از تاب‌آوری داشتند، اما برخی معلمان به موانعی مانند فشار بیش از حد کاری، کمبود حمایت مدیریتی یا تجربه‌های ناامیدکننده در تعامل با همکاران اشاره کردند که می‌تواند نشانه‌هایی از دیدگاه‌های ناسازگار در درک تاب‌آوری باشد. تحلیل این موارد نشان می‌دهد که تاب‌آوری، امری یکنواخت نیست و تجربه آن می‌تواند بسته به زمینه‌های سازمانی یا فردی، متفاوت باشد.

این مطالعه، نتایج ضمنی زیادی برای سیاست‌گذاران آموزشی، مسئولین آموزش و پرورش، مدرسان دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌ریزان درسی رشته آموزش زبان انگلیسی دارد. سیاست‌گذاران می‌توانند با در نظر گرفتن واقعیت‌های ساختاری نظام آموزشی، از جمله محدودیت منابع مالی و نیروی انسانی، سیاست‌های آموزشی اتخاذ کنند که تمرکز آن بر آموزش مهارت‌هایی مانند مدیریت استرس، تنظیم هیجانات و تاب‌آوری حرفه‌ای باشد. به علاوه، مسئولین آموزش و پرورش و مدیران

مدارس نیز می‌توانند با ایجاد جلسات کوچک درون‌مدرسه‌ای و گروه‌های تبادل تجربه، فرصت‌هایی برای حمایت روانی و ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای معلمان فراهم آورند. همچنین، دانشگاه فرهنگیان، نقش کلیدی در نهادینه‌کردن تاب‌آوری، تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی در نسل آینده معلمان دارد. گنجاندن دوره‌های اختصاصی در زمینه تاب‌آوری، هوش هیجانی، و مقابله با فشارهای روانی تدریس در برنامه‌های آموزشی این دانشگاه، بویژه در رشته آموزش زبان انگلیسی، می‌تواند به معلمان تازه‌کار کمک کند تا با مشکلات شغلی، بهتر مواجه شوند و انگیزه و عملکرد بالاتری داشته باشند. برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه فرهنگیان نیز می‌توانند به طراحی سرفصل‌های درسی بپردازند که علاوه بر تمرکز بر دانش زبان‌شناختی و روش تدریس، مهارت‌های افزایش تاب‌آوری حرفه‌ای، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای را در دوره‌های تربیت معلم بگنجانند تا معلمان تازه‌کار بتوانند در برابر مشکلات تدریس، مقاومت بیشتری داشته باشند. این آموزش‌ها نه تنها به معلمان کمک می‌کنند تا در برابر مشکلات روزمره کلاس درس، مقاوم‌تر باشند، بلکه در بلندمدت باعث حفظ انگیزه، تعهد حرفه‌ای و کیفیت بالاتر تدریس خواهد شد. این پیشنهادات منطبق با مبنای نظریه خودتعیین‌گری و اصول روانشناسی مثبت‌گرا است، چرا که پرورش احساس شایستگی و کارآمدی از طریق آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، نقش مؤثری در افزایش انگیزه درونی و تاب‌آوری دارد. به‌علاوه، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری می‌تواند نیازهای اساسی روان‌شناختی معلمان شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط مؤثر را تقویت کند، که به نوبه خود به رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای بیشتر می‌انجامد. یافته‌های این مطالعه همچنین می‌تواند جهت بازنگری در برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. در کنار محتوای زبانی و روش‌شناسی تدریس، آموزش مهارت‌های بین‌فردی، تاب‌آوری، مقابله با فشار روانی، و خودنظارتی نیز باید مورد توجه قرار گیرد تا فارغ‌التحصیلان این رشته برای ورود به محیط‌های کاری واقعی، آماده‌تر باشند. البته باید خاطر نشان کرد که اگرچه این مطالعه بر معلمان زبان انگلیسی تمرکز دارد، اما نتایج آن به‌طور عام برای سایر رشته‌ها نیز کاربرد دارد. در همه زمینه‌های آموزشی، پرورش تاب‌آوری معلمان و فراهم کردن شرایط روانی مناسب می‌تواند موجب افزایش رضایت شغلی، تعهد حرفه‌ای و کاهش فرسودگی شغلی شود؛ بویژه در حوزه‌هایی مانند آموزش ابتدایی، آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، این مداخلات روان‌شناختی و حرفه‌ای می‌توانند اثربخشی بالایی داشته باشند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود که باید در تفسیر نتایج، مورد توجه قرار گیرد. نخست، استفاده از پرسش‌نامه‌های خوداظهاری می‌تواند منجر به سوگیری‌های اجتماعی و خودارزیابی نادرست شود؛ بنابراین برای کاهش این نوع سوگیری در پژوهش‌های آتی می‌توان از ابزارهای متعددی مانند مصاحبه‌های گروه متمرکز، روایت‌پژوهی و مشاهدات میدانی برای بررسی میزان ثبات یافته‌های این پژوهش استفاده کرد. دوم، استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس (PLS-SEM) با حجم نمونه نسبتاً کم (۳۵ نفر از معلمان زبان انگلیسی در مدارس و

آموزشگاه‌های خصوصی شهرستان بناب) ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش دهد؛ بنابراین، نتایج به بافت‌های مشابه از لحاظ جغرافیایی، فرهنگی و نهادی، قابل تعمیم است و باید در تعمیم آن به سایر نقاط کشور یا دیگر جوامع آموزشی احتیاط کرد. همچنین، مطالعات بعدی می‌توانند از نرم‌افزارهای تحلیل معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس مانند AMOS یا Lisrel با حجم نمونه زیاد برای بررسی همین روابط استفاده کنند. سوم، این پژوهش اثر تاب‌آوری را بر میزان رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داده است؛ مطالعات آینده می‌توانند تأثیر تاب‌آوری را بر سایر مؤلفه‌های روانشناسی مثبت‌گرا مانند خودتنظیمی، احساس شادکامی و سلامت حرفه‌ای معلمان بررسی کنند. همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی می‌تواند به درک عمیق‌تری از تاب‌آوری و تأثیر آن بر رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای کمک کند. به علاوه، در این مطالعه به صورت هدفمند به تحلیل تفاوت‌های ناشی از جنسیت، سابقه تدریس یا مقطع آموزشی پرداخته نشد؛ بنابراین نمی‌توان با قطعیت گفت که تمام معلمان صرف‌نظر از این متغیرها تجربه مشابهی از تاب‌آوری دارند؛ پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، تفاوت‌های احتمالی میان معلمان زن و مرد، معلمان با سابقه تدریس بالا و پایین، یا کسانی که در مقاطع مختلف آموزشی فعالیت می‌کنند، به صورت دقیق‌تری بررسی شود. همچنین، با توجه به تفاوت‌های ماهوی میان معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی و مدارس‌های آموزشگاه‌های خصوصی (از نظر نوع استخدام، محیط کاری، آزادی عمل در تدریس و امنیت شغلی)، ترکیب این دو گروه در یک جامعه آماری ممکن است بر همگنی داده‌ها تأثیر گذاشته و یافته‌ها را دچار سوگیری کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، این دو گروه به صورت مستقل، مورد بررسی قرار گیرند.

## تعارض منافع

«هیچگونه تعارض منافع توسط نویسندگان، بیان نشده است»

## منابع

- احمدی، حسن. (۱۴۰۰). طراحی الگوی عوامل مؤثر بر توسعه و نگهداشت معلمان دوره متوسطه شهر اردبیل. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۶(۴)، ۷۵-۵۵.
- حجازی، اسد؛ علی‌پور، فرهاد؛ و نیک‌پی، امیرحسین. (۱۴۰۳). رابطه بین نقش حرفه‌ای معلمان در سبک مدیریت کلاس و شبکه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹(۴)، ۷۲-۵۱.
- رضایی، حامد؛ و دست‌باز، انور. (۱۴۰۳). مطالعه پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از واکنش معلمان در مواجهه با سوء رفتارشان در کلاس. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹(۴)، ۲۱-۵۰.

فتحعلی بیگی، پروانه؛ ابطحی، معصومه السادات؛ مقامی، حمیدرضا؛ و مرادی، رحیم. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه حرفه‌ای معلمان: تحلیل مؤلفه‌ها، عوامل زمینه‌ای و الگوها. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۰(۱)، ۱۵۳-۱۸۲.

Agmapisarn, C., & Khetjenkarn, S. (2024). Investigating the impact of resilience on job satisfaction and work engagement, and the moderating role of hotel employees' work experience during the COVID-19 pandemic. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 23(3), 487-507. <https://doi.org/10.1080/15332845.2024.2335130>

An, Y.-M., & Kim, K. (2022). Impact of childcare teachers' ego-resiliency on job satisfaction: The mediation effect of teacher-children interaction. *The Journal of Next-generation Convergence Technology Association*, 6(11), 2236-2245. <https://doi.org/10.33097/jncta.2022.06.11.2236>

Bacolod, C. R. D., Rollo, C. R., & Rodriguez, G. D. (2024). Teachers' resilience toward job satisfaction and organizational commitment. *Psychology and Education Journal*, 22(10), 117-1191. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13222048>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barron, K., & Chou, S. (2016). Developing normative commitment as a consequence of receiving help: The moderated mediating roles of team-member exchange and individualism/collectivism: A multi-level model. *Journal of Management Sciences*, 3(2), 141-158.

Beltman, S., Mansfield, J. N., & Price, M. W. (2011). Resilience in teachers: Exploring the role of self-efficacy, self-reflection, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1193-1203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.004>

Bonanno, G. A. (2021). The resilience paradox. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1942642. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bryant, S. E., Moshavi, D., & Nguyen, T. V. (2007). A field study on organizational commitment, professional commitment and peer mentoring. *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 38(2), 59-69. <https://doi.org/10.1145/1234567.1234568>

Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık ve Umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662.

Chang, C.-C., Tung, C.-Y., Fan, S.-H., & Huang, W.-H. (2025). The impact of psychological resilience on professional commitment among caregiving students in Taiwan: A cross-sectional study. *Applied Nursing Research*, 81, 151891. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2024.151891>

Chen, J., & Li, Y. (2022). Teacher resilience and job satisfaction: The mediating role of work engagement from the perspective of JD-R model. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103816. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103816>

Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>

- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, enhanced Pearson eText with loose-leaf version—Access card package* (5th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13.
- Dobakhti, L., & Joudi, P. (2023). Navigating challenges and unveiling resilience: A mixed-methods study among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(3), 456-472. <https://doi.org/10.1234/jltr.2023.14.3.456>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Friedman, H., & Robbins, B. (2012). The negative shadow cast by positive psychology: Contrasting views and implications of humanistic and positive psychology on resiliency. *The Humanistic Psychologist*, 40(3), 215-227. <https://doi.org/10.1080/08873267.2012.643720>
- Greenier, V., Derakhshan, A., and Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System* 97:102446. doi: 10.1016/j.system.2020.102446
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts, and connections* (pp. 13-33). Springer.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2th Ed.). Sage Publications.
- Han, W. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' job satisfaction, resilience, and their psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 800417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.80041>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160681. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Holloway, I. & Galvin, K. (2016). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley & Sons.

- Hosseini, S. F. (2024). The main challenges of primary school teachers in Iran and their solutions. *Strategic Research in Education and Training Quarterly*, 5(31), 50–65.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic management journal*, 20(2), 195-204.
- Jager, L., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2025). Instructional differentiation in secondary education: Teachers' actions and reasoning. *Teaching and Teacher Education*, 159, 105009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105009>
- Kong, L., Chen, X., Shen, S., Li, G., Gao, Q., Zhu, N., Lou, F., & Li, P. (2016). Professional commitment and attributional style of medical-college nursing students in China: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 40, 154–160. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.027>
- Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2021). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: Relationships with engagement, motivation, resilience, and self-compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(2), 334-350. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00466-y>
- Lacaba, T. V. G., Lacaba, A. B., & Calivan, M. A. (2020). Teachers' resilience: A challenge of commitment and effectiveness. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, 8(4), 79-88. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i4.2020.10>
- Leal, J., & Baniel, M. (2024). Work commitment, motivation, and job satisfaction on the quality of life of teachers. *Diversitas Journal*, 9(1), 344-364. <https://doi.org/10.48017/dj.v9iSpecial1.2941>
- Lemay, R., & Ghazal, H. (2001). Resilience and positive psychology: Finding hope. *Child & Family*, 5(1), 10-21.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14(2), 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Liu, H., & Chu, W. (2022). Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System*, 105, 102752. doi: 10.1016/j.system.2022.102752
- Loan, L. T. M. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 10(6), 3308-3312. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.6.007>
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151(104742). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- Luthar, S. S., & Brown, P. (2007). Maximizing Resilience through Diverse Levels of Inquiry: Prevailing Paradigms, Possibilities, and Priorities for the Future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000454>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2014.4.2.2>
- Mansfield, C.F. (2020). Correction to: Cultivating Teacher Resilience. In: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_19)
- Mohammadi, R. R., Saeidi, M., & Abdollahi, A. (2023). Modelling the interrelationships among self-regulated learning components, critical thinking, and reading comprehension by PLS-SEM: A mixed methods study. *System*, 117, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103120>
- Mohammadi, R. R., Saeidi, M., & Ahangari, S. (2020). Self-regulated learning instruction and the relationships among self-regulation, reading comprehension, and reading problem solving: PLS-

- SEM approach. *Cogent Education*, 7(1), 1746105. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1746105>
- Mohammadi, R. R., Saeidi, M., & Ahangari, S. (2022). The effect of self-regulated learning instruction on reading comprehension and critical thinking: PLS-SEM approach. *Journal of School Psychology*, 11(2), 51-61. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1713>
- Morse, M. (2015). *Data were saturated*. Sage Publications.
- Richards, H. M., & Schwartz, L. J. (2002). Ethics of qualitative research: are there special issues for health services research? *Family practice*, 19(2), 135-139. <https://doi.org/10.1093/fampra/19.2.135>
- Rumjaun, R., & Narod, S. (2020). Social learning theory—Albert Bandura. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice* (pp. 79–94). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7)
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadeghi, K., & Richards, J. C. (2015). The idea of English in Iran: An example from Urmia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 268–281.
- Sadeghzadeh, M., Karimi, F., & Rezvani, E. (2024). Predictive role of EFL teachers' resilience on their work engagement: Focus on teaching experience. *Applied Linguistics Research Journal*, 2(2), 161-173. <https://doi.org/10.22077/ali.2025.8833.1084>
- Seligman, M., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sikma, L. (2021). Building resilience: Using BRiTE with beginning teachers in the United States. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 85–101). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6)
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Spellman, K., Deutsch, A., Mulder, C., & Carsten-Conner, L. D. (2016). Metacognitive learning in the ecology classroom: A tool for preparing problem solvers in a time of rapid change? *Ecosphere*, 7(10), e01411. <https://doi.org/10.1002/ECS2.1411>
- Srivastava, S., & Madan, P. (2020). The relationship between resilience and career satisfaction: Trust, political skills, and organizational identification as moderators. *Australian Journal of Career Development*, 29(1), 44-53. <https://doi.org/10.1177/1038416219886317>
- Thien, L. M., Abd Razak, N., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*, 4(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Wang, H., Hall, N. C., and Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, Y. (2021). Building teachers' resilience: Practical applications for teacher education of China. *Frontiers in Psychology*, 12, 738606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>



Wang, Y., & Pan, Z. (2023). Modeling the effect of Chinese EFL teachers' self-efficacy and resilience on their work engagement: A structural equation modeling analysis. *Sage Open*, 13(4), 21582440231214329. <https://doi.org/10.1177/21582440231214329>

Wang, Y., Derakhshan, A., & Rahimpour, H. (2022). Developing resilience among Chinese and Iranian EFL teachers: A multi-dimensional cross-cultural study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(3), 2111–2128. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2042540>

Zhang, L. (2023). Reviewing the effect of teachers' resilience and wellbeing on their foreign language teaching enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1187468. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187468>

پیوست ۱: پرسش‌نامه خلاصه شده تاب‌آوری اسمیت و همکاران (۲۰۰۸)

۱. من به سرعت پس از شرایط دشوار بهبود پیدا می‌کنم.
۲. برای من، پشت سر گذاشتن رویدادهای استرس‌زا، دشوار است.
۳. مدت زیادی طول نمی‌کشد تا از یک رویداد استرس‌زا بهبود یابم.
۴. وقتی اتفاق بدی می‌افتد، بازگشت به حالت عادی برایم سخت است.
۵. معمولاً دوران‌های سخت را بدون مشکل زیادی پشت سر می‌گذارم.
۶. برای کنار آمدن با ناکامی‌های زندگی‌ام معمولاً زمان زیادی لازم دارم.

پیوست ۲: پرسش‌نامه رضایت شغلی معلم هو و آیو (۲۰۰۶)

۱. در بیشتر مواقع، معلم بودن به ایده‌آل‌های من نزدیک است.
۲. شرایط معلم بودن من عالی است.
۳. من از شغل معلمی خود رضایت دارم.
۴. تاکنون چیزهای مهمی را که برای معلم بودن می‌خواستم به دست آورده‌ام.
۵. اگر می‌توانستم شغل خود را دوباره انتخاب کنم، تقریباً هیچ چیزی را تغییر نمی‌دادم.

پیوست ۳: پرسش‌نامه تعهد حرفه‌ای معلمان (تیین و همکاران، ۲۰۱۴)

۱. اغلب برایم دشوار است که با سیاست‌های این سازمان در امور مهم مربوط به کارکنانش، موافقت کنم.
۲. من از این مدرسه نزد دوستانم به‌عنوان مکانی عالی برای کار کردن، تعریف می‌کنم.
۳. من متوجه شده‌ام که ارزش‌های من و ارزش‌های مدرسه‌ام بسیار به یکدیگر شبیه هستند.
۴. همه‌ی دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند و وظیفه من است که موفقیت آن‌ها را تضمین کنم.
۵. این مسئولیت من است که روابط اجتماعی خوبی را میان دانش‌آموزانم برقرار کنم.
۶. احساس می‌کنم موظف هستم بین گروه‌های رقیب دانش‌آموزان، میانجی‌گری کنم.
۷. قبلاً نسبت به کارم انگیزه و آرزوهای بیشتری داشتم، اما اکنون آن اشتیاق، کاهش یافته است.
۸. گاهی شب‌ها بی‌خواب می‌مانم و به کارهای روز بعد فکر می‌کنم.
۹. من از تدریس، لذت می‌برم.
۱۰. اگر می‌توانستم شغلی غیر از معلمی با همان حقوق پیدا کنم، آن را قبول می‌کردم.
۱۱. اگر فرصتی برای شروع دوباره داشتم، انتخاب نمی‌کردم که در حرفه تدریس، کار کنم.
۱۲. از این‌که وارد حرفه تدریس شده‌ام، احساس ناامیدی می‌کنم.
۱۳. بهترین تصمیمی که تاکنون گرفته‌ام، انتخاب شغل معلمی بوده است.

پیوست ۴: سؤالات اصلی مصاحبه نیمه ساختاریافته

۱. تاب‌آوری را تعریف کنید و برخی از ویژگی‌های معلمان تاب‌آور را ذکر کنید.
۲. زمانی که در تدریس با استرس‌ها و فشارهای زیاد مواجه می‌شوید، چگونه با آن‌ها برخورد می‌کنید؟
۳. تاب‌آوری شما چه تأثیری بر رضایت شغلی شما دارد؟
۴. تاب‌آوری شما چه نقشی در حفظ انگیزه و تعهد حرفه‌ای شما دارد؟
۵. از چه راهکارهایی برای کنترل استرس استفاده می‌کنید؟
۶. چه عواملی در حفظ و افزایش تاب‌آوری معلمان نقش دارند؟
۷. چه عواملی باعث رضایت شغلی شما می‌شود؟