

Teacher Clarity and EFL Learners' Engagement: The Mediating Role of Boredom



Nasser Fallah✉  0000-0003-3333-2143
Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran
Email: nfallah@uoz.ac.ir



Behruz Lotfi Gaskaree**  0000-0002-2413-3620
Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran
Email: lotfi@uoz.ac.ir



Sajjad Zahedi Moghaddam***  0009-0006-0288-6134
Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran
Email: Sajadzaheding78@gmail.com

ABSTRACT

In the process of foreign language learning, environmental variables—particularly the instructor's behavior and teaching approach—play a significant role in shaping learners' classroom engagement. In addition to these external factors, emotional aspects such as academic boredom also influence student interactions, motivation, and level of participation in class activities. Although several studies have investigated the connections between teaching-related factors and student outcomes, further research is still needed to deepen our understanding of these complex relationships. In line with this need, the present study aimed to explore the relationships among teacher clarity, academic boredom, and academic engagement among undergraduate students majoring in English in Iran. Furthermore, the potential mediating role of boredom in the relationship between teacher clarity and student engagement was also examined. To this end, 291 English language learners were selected through convenience sampling and invited to complete a set of questionnaires. The reliability and validity of the instruments were carefully assessed. Structural equation modeling results revealed that teacher clarity was positively associated with students' academic engagement and negatively associated with their academic boredom. In addition, boredom significantly and negatively predicted students' engagement levels. The findings also confirmed that academic boredom mediates the relationship between teacher clarity and academic engagement. The study concludes with a discussion of theoretical and practical implications and offers directions for future research.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 15 December 2024
Received in revised form 2 August 2025
Accepted: 4 August 2025
Available online: Summer 2025

Keywords:

Teacher Clarity; Student Engagement; Academic Boredom; EFL Learners

Fallah, N. , Lotfi Gaskaree, B. and Zahedi Moghaddam, S. (2025). Teacher Clarity and EFL Learners' Engagement: The Mediating Role of Boredom. *Journal of Foreign Language Research*, 15(2), 117-134. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>

✉* Nasser Fallah, Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran

** Behruz Lotfi Gaskaree, Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran

*** Sajjad Zahedi Moghaddam, TEFL Instructor, Department of English Language, University of Zabol, Zabol, Iran & TEFL Instructor, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, University of Gonabad, Gonabad, Iran

وضوح در تدریس استاد زبان و مشارکت زبان‌آموزان انگلیسی: نقش میانجی خستگی تحصیلی

ناصر فلاح *

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران.

رایانامه: nfallah@uoz.ac.ir

بهروز لطفی گسکری **

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران.

رایانامه: lotfi@uoz.ac.ir

سجاد زاهدی مقدم ***

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران.

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مجتمع آموزش عالی گناباد، ایران

رایانامه: Sajadzaheding78@gmail.com



چکیده

در فرآیند یادگیری زبان خارجی، متغیرهای محیطی از جمله رفتار و شیوه تدریس استاد تأثیر قابل توجهی بر مشارکت کلاسی زبان‌آموزان دارند. علاوه بر آن، عوامل عاطفی مانند احساس خستگی تحصیلی نقش مهمی در تعاملات کلاسی ایفا می‌کنند و می‌توانند انگیزه و مشارکت دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. در این راستا، پژوهش‌هایی به بررسی این روابط پرداخته‌اند، اما نیاز به تحقیقات بیشتر در این زمینه احساس می‌شود. با توجه به این ضرورت، این مطالعه، به بررسی ارتباط بین وضوح در تدریس اساتید زبان، خستگی زبان‌آموزان و مشارکت تحصیلی آن‌ها در مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی در ایران پرداخت. علاوه بر این، تأثیر میانجی خستگی ارتباط بین وضوح در تدریس و مشارکت، مورد آزمایش قرار گرفت. براین اساس، ۲۹۱ دانشجوی زبان انگلیسی از طریق نمونه‌گیری در دسترس، دعوت شدند و از آنان درخواست شد که پرسش‌نامه‌های خوداظهاری مربوط به وضوح در تدریس استاد، مشارکت زبان‌آموز و خستگی تحصیلی را تکمیل کنند. روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری، نشان داد که وضوح در تدریس با مشارکت دانشجویان رابطه مستقیم و با میزان خستگی رابطه عکس دارد. علاوه بر این، خستگی، به‌طور معکوس و به‌طور قابل توجهی، مشارکت را پیش‌بینی کرد. یافته‌ها، همچنین نشان داد که خستگی، تأثیر وضوح در تدریس بر مشارکت را میانجی‌گری می‌کند. در پایان تحقیق، مضامین نظری و تجربی، مورد بحث قرار گرفت و پیشنهاداتی برای تحقیقات آتی ارائه شد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۴
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

خستگی تحصیلی،
زبان‌آموزان زبان انگلیسی،
مشارکت تحصیلی، وضوح
در تدریس.

فلاح، ناصر، لطفی گسکری، بهروز و زاهدی مقدم، سجاد. (۱۴۰۴). وضوح در تدریس استاد زبان و مشارکت زبان‌آموزان انگلیسی: نقش میانجی خستگی تحصیلی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۵ (۲)، ۱۱۷-۱۳۴.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>

© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.



DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386984.1174>

* ناصر فلاح، استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران

** بهروز لطفی گسکری، استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران

*** سجاد زاهدی مقدم، مربی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، ایران و مربی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مجتمع آموزش عالی گناباد، ایران

مشارکت کلاسی، یکی از شاخصه‌های بنیادین موفقیت تحصیلی دانشجویان به‌ویژه در بافت یادگیری زبان خارجی است؛ چراکه یادگیری زبان، فرایندی تعاملی، پویا و وابسته به درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری زبان‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی است (پکرون^۱، ۲۰۰۶؛ درخشان و فتحی^۲، ۲۰۲۳). در این میان، مجموعه‌ای از عوامل محیطی و فردی می‌توانند در سطح مشارکت زبان‌آموزان تأثیرگذار باشند. یکی از مؤثرترین عوامل محیطی در این زمینه، ویژگی‌های استاد زبان است که به‌طور مستقیم بر تجربه یادگیری دانشجویان اثر می‌گذارد. ازجمله این ویژگی‌ها، وضوح در تدریس (teacher clarity) جایگاه ویژه‌ای دارد. این مفهوم به توانایی استاد در انتقال اهداف آموزشی، محتوای درسی و انتظارات کلاسی به شیوه‌ای شفاف، قابل درک و سازمان‌یافته برای دانشجویان اشاره دارد (تیتس‌ورث و همکاران^۳، ۲۰۱۵؛ بولکان^۴، ۲۰۱۷). وضوح در تدریس، به‌طور بالقوه موجب تقویت درک مطلب، کاهش سردرگمی، افزایش احساس کنترل و در نتیجه مشارکت فعال‌تر زبان‌آموزان در کلاس می‌شود (ژنگ^۵، ۲۰۲۱). وضوح در تدریس، همچنین می‌تواند به کاهش اضطراب و ناامیدی دانشجویان در رابطه با یادگیری یک زبان جدید کمک کند. وقتی دستورالعمل‌های استاد واضح و آسان باشد، دانشجویان در مسیر یادگیری زبان خود، اعتمادبه‌نفس و انگیزه بیشتری پیدا می‌کنند. این امر، همچنین می‌تواند یک محیط روان‌شناختی مثبت را در کلاس ایجاد کند و باعث ایجاد حس خوب و تعامل مؤثر شود (درخشان و همکاران، ۲۰۲۳).

با وجود شواهد متعدد دربارهٔ اثربخشی وضوح در تدریس در زمینه‌های آموزشی عمومی، بررسی نقش این متغیر در محیط‌های یادگیری زبان خارجی، نسبتاً مغفول مانده است. در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، که اغلب با چالش‌هایی نظیر تنوع فرهنگی، اضطراب زبان‌آموزی و تفاوت‌های سطحی همراه است (فلاح^۶، ۲۰۱۴)، وضوح در تدریس می‌تواند نقش کلیدی‌تری ایفا کند. در چنین شرایطی، بررسی نقش وضوح در تدریس به‌عنوان یک متغیر محیطی کلیدی در تبیین مشارکت زبان‌آموزان، ضرورتی دوچندان می‌یابد.

ازسوی دیگر، نقش هیجانات در فرایند یادگیری و مشارکت کلاسی نیز غیرقابل انکار است. یکی از هیجانات منفی کلیدی که

در زمینه آموزش زبان کمتر مورد توجه قرار گرفته، خستگی تحصیلی (academic boredom) است. این هیجان، متشکل از احساسات فرسودگی، بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی و گاه بی‌معنایی نسبت به فعالیت‌های آموزشی است و می‌تواند به کاهش شدید مشارکت و تعامل زبان‌آموزان منجر شود (پکرون، ۲۰۰۶؛ کاماچو مورلز و همکاران^۷، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران^۸، ۲۰۲۱). نظریه کنترل-ارزش پکرون تأکید می‌کند که هیجانات تحصیلی به‌عنوان میانجی، نقش مهمی در ارتباط بین عوامل محیطی (مانند شیوه تدریس استاد) و پیامدهای آموزشی (مانند مشارکت) ایفا می‌کنند. در این چهارچوب، می‌توان انتظار داشت که وضوح در تدریس، با ایجاد حس کنترل، شفافیت و ارتباط مؤثر، به کاهش خستگی تحصیلی کمک کرده و در نتیجه، مشارکت کلاسی زبان‌آموزان را بهبود بخشد. باین‌حال، علی‌رغم اهمیت نظری و عملی دو متغیر کلیدی وضوح در تدریس و خستگی تحصیلی، رابطه آن‌ها با مشارکت کلاسی زبان‌آموزان در بافت آموزش زبان خارجی، کمتر به‌صورت یکپارچه مورد بررسی قرار گرفته است. شکاف پژوهشی موجود، لزوم مطالعه هم‌زمان این دو متغیر را به‌منظور فهم بهتر سازوکارهای مؤثر بر مشارکت کلاسی در آموزش زبان‌های خارجی برجسته می‌سازد. مطالعه حاضر، در پاسخ به این خلأ، به بررسی هم‌زمان اثر مستقیم وضوح در تدریس و خستگی تحصیلی بر مشارکت کلاسی می‌پردازد. افزون‌بر آن، این پژوهش با تکیه بر نظریه کنترل-ارزش، برای نخستین بار نقش میانجی هیجان منفی خستگی تحصیلی را در رابطه بین وضوح در تدریس و مشارکت زبان‌آموزان تحلیل می‌کند تا سازوکارهای روان‌شناختی این فرایند را روشن سازد. شناخت عمیق‌تر این روابط می‌تواند پیامدهای مهمی برای طراحی برنامه‌های تربیت‌معلم، بهبود کیفیت تدریس و ارتقای تجربیات یادگیری در محیط‌های آموزش زبان داشته باشد. یافته‌های این تحقیق می‌توانند به مدرسان و سیاست‌گذاران آموزشی در تدوین راهبردهای اثربخش‌تر برای کاهش خستگی تحصیلی و افزایش مشارکت کلاسی یاری رسانند.

به‌طور کلی، هدف این تحقیق، کمک به گفتمان و پیشینه علمی موجود درخصوص اثربخشی استاد و مشارکت کلاس درس در زمینه یادگیری زبان خارجی است. همچنین، این مطالعه با بررسی تأثیر وضوح در تدریس و خستگی تحصیلی، به دنبال ارائه توصیه‌های مبتنی بر شواهد برای پرورش تجربیات یادگیری مثبت

^۱ Zheng^۲ Fallah^۳ Camacho-Morles et al^۴ Li et al^۱ Pekrun^۲ Derakhshan & Fathi^۳ Titsworth et al^۴ Bolkan

و بهبود نتایج تحصیلی در بین دانشجویان زبان انگلیسی است. براین اساس، مطالعه حاضر چهار پرسش پژوهشی را دنبال می‌کند:

۱. آیا میزان وضوح در تدریس می‌تواند به‌طور معناداری، مشارکت کلاسی دانشجویان زبان انگلیسی را پیش‌بینی کند؟
۲. آیا وضوح در تدریس می‌تواند به‌طور معناداری، خستگی تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی را پیش‌بینی کند؟
۳. آیا میزان خستگی تحصیلی، می‌تواند به‌طور معنادار، مشارکت کلاسی دانشجویان زبان انگلیسی را پیش‌بینی کند؟
۴. آیا خستگی تحصیلی می‌تواند در رابطه بین وضوح در تدریس و مشارکت کلاسی دانشجویان، نقش میانجی ایفا کند؟

۲. ادبیات و پیشینه پژوهش

۲.۱. مشارکت تحصیلی

مشارکت دانشجویان، به دلیل تأثیر قوی و ماندگاری که بر موفقیت تحصیلی دارد، به‌طور فزاینده‌ای به یک موضوع مهم در آموزش عالی تبدیل شده است. این مفهوم شامل کیفیت و کمیت مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های درسی، هم در داخل و هم در خارج از کلاس، و میزان زمان و انرژی است که آن‌ها برای انجام وظایف آموزشی صرف می‌کنند (کوه، ۲۰۰۹؛ هاپور و همکاران، ۲۰۲۱). مشارکت تحصیلی معمولاً در سه بعد رفتاری، عاطفی و شناختی بررسی می‌شود (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱؛ فردریکس و مک‌کولکی، ۲۰۱۲). مشارکت رفتاری به حضور و مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی اشاره دارد، مشارکت عاطفی شامل واکنش‌های احساسی دانشجویان نسبت به همسالان، معلمان و محیط آموزشی است، و مشارکت شناختی به تلاش ذهنی دانشجویان برای درک عمیق‌تر مطالب و توسعه دانش و مهارت‌های تحصیلی‌شان مربوط می‌شود. این ابعاد به‌شدت به یکدیگر وابسته‌اند و اثر ترکیبی آن‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت تحصیلی کلی و در نتیجه، پیشرفت تحصیلی چشمگیر دانشجویان باشد (اوغا-بالدوین، ۲۰۱۹).

مشارکت دانشجو، به‌طور گسترده در حوزه‌ها و گروه‌های مختلف فراگیران، مورد مطالعه قرار گرفته است (اوغا-بالدوین، ۲۰۱۹؛ بئر و همکاران، ۲۰۱۸؛ حقیقی و سایرین، ۱۴۰۱؛ رضایی فرد و سایرین، ۱۴۰۱). ثابت شده است که این مشارکت هم یک نتیجه مطلوب و هم یک شاخص کلیدی و پیش‌بینی‌کننده مهم برای

مجموعه‌ای از متغیرهای مهم دیگر (مانند عملکرد و پیشرفت تحصیلی و همچنین میزان فارغ‌التحصیلی) است (حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۵؛ ریو و لی، ۲۰۱۴؛ لاد و دینلا، ۲۰۰۹؛ هوشیار و همکاران، ۱۴۰۲).

بالین حال، پیش‌بینی‌کننده‌های مشارکت تحصیلی دانشجویان در بافت یادگیری زبان خارجی، کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است. اهمیت مشارکت دانشجویان در یادگیری و آموزش زبان خارجی، به اندازه سایر زمینه‌ها یا حتی بالاتر از آن، مهم است (مرسر و دورنی، ۲۰۲۰). درواقع، زبان‌آموزان باید در یک دوره طولانی مدت به‌صورت پیوسته شرکت کنند تا قابلیت انجام مهارت‌های زبانی به‌طور خودکار را کسب کنند. علاوه بر این، مشارکت فعال دانشجویان در آموزش زبان ارتباط‌محور و تکلیف‌محور، بسیار مطلوب است که می‌تواند مشارکت آن‌ها را در تعاملات هدفمند افزایش دهد. بنابراین، با توجه به اهمیت مشارکت در کلاس‌های زبان خارجی و کمبود تحقیقات تجربی در این زمینه (فلاح و همکاران، ۲۰۲۴؛ مرسر، ۲۰۱۹)، پژوهش حاضر با تمرکز بر دو عامل مهم پیش‌بینی‌کننده آن، یعنی وضوح در تدریس و خستگی تحصیلی، به رفع این شکاف می‌پردازد.

۲.۲. خستگی تحصیلی

خستگی تحصیلی، به‌عنوان یکی از هیجانات منفی و غیرسازنده، در چهارچوب نظریه کنترل-ارزش پکرون (۲۰۰۶) به مثابه واکنشی هیجانی نسبت به موقعیت‌های آموزشی درک شده به‌عنوان کم‌ارزش یا فاقد کنترل، تبیین می‌شود. این نظریه بر این اصل استوار است که تجربه هیجانات تحصیلی، از ارزیابی‌های شناختی فراگیران در دو بُعد «کنترل ادراک‌شده» و «ارزش ادراک‌شده» از فعالیت‌های آموزشی ناشی می‌شود. بر اساس این دیدگاه، زمانی که فراگیران احساس می‌کنند کنترلی بر فرآیند یادگیری ندارند یا فعالیت‌های آموزشی برای آن‌ها بی‌ارزش تلقی می‌شود، احتمال بروز هیجانات منفی مانند خستگی افزایش می‌یابد (پکرون، ۲۰۰۶؛ پکرون و همکاران، ۲۰۰۲).

خستگی، به‌عنوان یک هیجان مخرب و غیرفعال‌کننده دستاوردگرا، یک واکنش روانی-فیزیولوژیکی قوی و اغلب زودگذر نسبت به یک تجربه آموزشی به‌ظاهر مهم است (پکرون، ۲۰۰۶؛ پکرون و همکاران، ۲۰۰۲). این هیجان، تلفیقی از نارضایتی،

^۶ Bear et al

^۷ Reeve & Lee

^۸ Ladd & Dinella

^۹ Mercer & Dörnyei

^{۱۰} Mercer

^۱ Kuh

^۲ Hiver et al

^۳ Reeve & Tseng

^۴ Fredricks & McColskey

^۵ Oga-Baldwin

بی‌توجهی، ناامیدی، آزرده‌گی، کاهش انرژی و عدم انگیزه برای دستیابی به اهداف از قبل تعیین شده است (کروک و زاودنیاک^۱، ۲۰۱۸). این هیجان، به‌ویژه زمانی بروز می‌یابد که دانشجویان فعالیت‌های آموزشی را بیش‌ازحد دشوار، کم‌چالش یا فاقد سودمندی شخصی ادراک کنند. در چهارچوب نظریه کنترل-ارزش، این شرایط، به کاهش «ارزش» و تضعیف «احساس کنترل» نسبت داده می‌شود، که در نهایت منجر به تجربه خستگی می‌شود.

باور بر این است که خستگی با کاهش علاقه و انگیزه، تخلیه منابع شناختی و ترویج سبک یادگیری سطحی، می‌تواند بر عملکرد و پیشرفت، تأثیر منفی بگذارد (پکرون و همکاران، ۲۰۰۲). از منظر نظریه کنترل-ارزش، خستگی با هیجاناتی همچون بی‌تفاوتی یا دلزدگی تفاوت دارد، چراکه مستقیماً از تعامل بین ارزیابی شناختی از توانایی (کنترل) و معناداری فعالیت (ارزش) نشئت می‌گیرد.

خستگی، در محیط‌های آموزشی شایع است و پیامدهای مستمری در جنبه‌های مختلف آموزش، از جمله مشارکت دانشجوی، خودتنظیمی، شناخت، راهبردهای یادگیری، شیوه‌های مطالعه و پیشرفت تحصیلی دارد. خستگی، لذت فعالیت یادگیرندگان و معلمان را از بین می‌برد و باعث ناامیدی و عدم مشارکت می‌شود (لی و همکاران^۲، ۲۰۲۴)؛ که در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی نامطلوب می‌شود (پورقاز و همکاران، ۱۳۹۱؛ سولهی و همکاران^۳، ۲۰۲۳؛ شفاعی و همکاران، ۱۴۰۳؛ کاماچو مورلز و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران، ۲۰۲۱؛ همتی و صادقی، ۱۳۹۷).

به همین ترتیب، تحقیقات پیشین، ثابت کرده است دانشجویانی که از خستگی رنج می‌برند، مکرراً از انجام تکالیف درسی اجتناب می‌ورزند، تلاش خود را در انجام فعالیت‌های تحصیلی خود به حداقل می‌رسانند، کمتر خودتنظیم می‌شوند و انگیزه خود را کاهش می‌دهند (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۳؛ شوارتز و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۴). این رفتارها، با توجه به نظریه کنترل-ارزش، نشانگر پایین بودن ادراک از کنترل و یا ارزش فعالیت‌های آموزشی است.

کروک و زاودنیاک (۲۰۱۸)، در یک مطالعه کیفی در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر خستگی تحصیلی، دریافته‌اند که پیشایندهای خستگی در بین زبان‌آموزان خارجی لهستانی، به شرح زیر است: (۱) وظایف یکنواخت و تکراری؛ (۲) سودمندی کم وظایف محول‌شده؛ (۳) فعالیت‌های کم‌چالش یا بیش‌ازحد چالش‌برانگیز؛

(۴) عدم علاقه ناشی از کنترل بیش‌ازحد استاد؛ و (۵) عدم ارائه بازخورد از طرف استاد. همه این موارد، از منظر نظریه کنترل-ارزش، یا منجر به کاهش احساس کنترل (مانند کنترل بیش‌ازحد استاد و عدم بازخورد)، یا کاهش ارزش ادراک‌شده (مانند سودمندی کم یا تکراری بودن وظایف) می‌شوند که زمینه‌ساز بروز خستگی‌اند.

نتایج تحقیق لی^۵، ۲۰۲۱، نشان داد که زبان‌آموزان زبان انگلیسی در چین، به‌احتمال زیاد وقتی با کارهایی مواجه می‌شوند که خیلی سخت است یا به‌اندازه کافی چالش‌برانگیز و جالب نیستند، احساس خستگی می‌کنند. نتایج مطالعه لی و همکاران (۲۰۲۱)، همچنین نشان داد که خستگی در یادگیری زبان دوم، پیامد پیشایندهای شخصی (به‌عنوان مثال، خستگی صفت) و منابع خارجی (مانند عملکرد همسالان، دشواری تکلیف و درک ویژگی‌های استاد؛ مانند روش‌های تدریس، انگیزه تدریس و شخصیت) است. یافته‌ها، همچنین نشان داد که فراگیران در کلاس‌هایی با اساتید بی‌علاقه و بی‌انگیزه، بیشتر مستعد خستگی هستند.

با این حال، علی‌رغم اهمیت خستگی در آموزش زبان دوم، در مقایسه با سایر هیجانات، توجه نسبتاً کمتری به آن جلب شده است (دوالی و لی^۶، ۲۰۲۱). از منظر روش‌شناختی، تمرکز بیشتر بر رویکردهای کیفی و کمبود مطالعات کمی گسترده، خلأیی در شناخت علل، پیامدها و راهکارهای مقابله با خستگی در زمینه آموزش زبان دوم ایجاد کرده است. همچنین، نقش عوامل بااهمیتی مانند «وضوح تدریس» و «تعامل معلم-دانشجو» بر کاهش خستگی و افزایش مشارکت، نیازمند بررسی‌های دقیق‌تری در قالب چهارچوب نظری کنترل-ارزش است.

۲.۳. وضوح در تدریس

وضوح در تدریس، به‌عنوان یک مهارت مهم ارتباط بین‌فردی، به درک فراگیران از استفاده استاد از علائم ارتباطی کلامی و غیرکلامی اشاره دارد تا آموزش را شفاف‌تر ساخته و درک و یادگیری فرایندها و محتوای دوره را تسهیل کند (ویولانتی و همکاران^۷، ۲۰۱۸). نشانه‌های وضوح در تدریس، شامل تکرار نکات، استفاده از تصاویر، مرور و پیش‌نمایش مطالب درسی، برجسته کردن نکات اصلی، ارائه مثال‌ها و بازنویسی ایده‌ها است (ژنگ، ۲۰۲۱؛ لیمپروس و همکاران^۸، ۲۰۱۵). اساتید، با استفاده از

^۵ Li

^۶ Dewaele & Li

^۷ Violanti et al

^۸ Limperos et al

^۱ Kruk & Zawodniak

^۲ Li et al

^۳ Solhi et al

^۴ Schwartze et al

چنین ابزارهایی، مطالب را برای دانشجویان قابل درک‌تر می‌کنند و دستورالعمل‌های واضح‌تری ارائه می‌دهند (سگابوتلا و ایوانز، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، وضوح در تدریس، به‌عنوان فرآیندی تصور می‌شود که در آن هم یادگیرندگان و هم اساتید، در شکل‌گیری درک و یادگیری، سهیم هستند (تیتس‌ورث و همکاران، ۲۰۱۵).

مفهوم وضوح در تدریس، مبتنی بر تئوری‌های پردازش اطلاعات (information processing theory) و یادگیری تطبیقی (adapted instruction theory) است. بر اساس نظریه پردازش اطلاعات، فراگیران، به‌عنوان پردازشگر اطلاعات و اساتید، به‌عنوان فراهم‌کننده اطلاعات در نظر گرفته می‌شوند (سگابوتلا و ایوانز، ۲۰۱۹؛ ویولانتی و همکاران، ۲۰۱۸). فراگیران، اطلاعات دریافتی خود را به حافظه کوتاه‌مدت منتقل می‌کنند؛ جایی که برخی عملیات ذهنی بر روی اطلاعات اعمال می‌شود تا برای انتقال به حافظه بلندمدت آماده شود (بولکان، ۲۰۱۷). وضوح در تدریس، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مراحل پردازش، ذخیره و بازیابی اطلاعات را بهتر طی کنند (تیتس‌ورث و همکاران، ۲۰۱۵). نظریه دوم، یادگیری تطبیقی است که بیان می‌کند اساتید، ملزم به تنظیم مداوم شیوه تدریس خود در حین انتقال اطلاعات به فراگیران هستند (تیتس‌ورث و مازر، ۲۰۰۹). این وضوح، زمانی در کلاس اتفاق می‌افتد که یادگیرندگان و مربیان، در طول ارتباطات کلاسی درخصوص معنی مذاکره می‌کنند. اساتید در این فرآیند، اطلاعات را آماده و ارائه می‌کنند و یادگیرندگان، پاسخ می‌دهند، نظر می‌دهند و سؤال می‌پرسند و مربیان، در صورت لزوم برای بهبود درک بازخورد می‌دهند (بولکان، ۲۰۱۷).

تحقیقات، نشان داده است که وضوح استاد به‌عنوان یک رفتار آموزشی بلاغی، می‌تواند بار شناختی فراگیران را کاهش دهد و در نتیجه، فرآیند یادگیری را تسهیل کند (بولکان، ۲۰۱۵). وضوح در تدریس، به‌طور مثبت بر نتایج فراگیران از جمله یادگیری (تیتس‌ورث و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویولانتی و همکاران، ۲۰۱۸)، علاقه به درس و استاد (بولکان، ۲۰۱۵)، توانمندسازی (فین و شروت، ۲۰۱۲) و مشارکت تحصیلی (برکا لورنتس و همکاران، ۲۰۱۲) تأثیر می‌گذارد. همچنین اعتقاد بر این است که واضح و قابل درک بودن تدریس استاد با یادگیری شناختی فراگیران، همبستگی مثبت دارد (روزنشین و فورست، ۱۹۷۱؛ فندیک، ۱۹۹۰). وضوح در تدریس، همچنین می‌تواند تأثیر احساسات منفی

مانند خستگی را کاهش دهد؛ زیرا وضوح باعث درک بهتر درس، ارتباط مثبت، اعتبار و علاقه تحصیلی می‌شود؛ در نتیجه، در صورتی که استاد، وضوح در تدریس داشته باشد و تلاش کند دانشجویان را در فرآیند و محتوای درسی مشارکت دهد، دانشجویان به‌ندرت دچار خستگی و بی‌علاقگی در کلاس می‌شوند (ژنگ، ۲۰۲۱).

وقتی صحبت از بافت یادگیری زبان دوم می‌شود (که اکنون در بسیاری از کشورها با افزایش رویکردهای ارتباطی، تعامل‌محور شده است)، هم اساتید و هم زبان‌آموزان، به‌طور فعال و مداوم از طریق مذاکره و آموزش مشارکتی، بر فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارند و آن را تنظیم می‌کنند (بولکان، ۲۰۱۷؛ رکسا و همکاران، ۲۰۱۷)؛ در نتیجه، مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی اساتید، از قبیل وضوح در تدریس، نقش مهمی در تعیین و بهبود یادگیری شناختی، موفقیت، مشارکت، علاقه، عاملیت و انگیزه زبان‌آموزان دارد (بولکان، ۲۰۱۷؛ تیتس‌ورث و همکاران، ۲۰۱۵؛ زی و درخشان، ۲۰۲۱؛ ژنگ، ۲۰۲۱). این وضوح، می‌تواند خود را در سازماندهی، توضیحات، مثال‌ها و شیوه ارزیابی اساتید نشان دهد. نمونه‌ای از وضوح در تدریس استاد در کلاس زبان، می‌تواند ارائه دستورات و انتظارات نوشتاری واضح باشد. این امر، ممکن است شامل تشریح واضح الزامات کار، ارائه نمونه‌هایی از مقالات به‌خوبی نوشته‌شده و ارائه دستورالعمل‌های خاص درباره دستور زبان، ساختار و واژگان باشد. با تعیین انتظارات واضح و روشن و دادن درک روشنی از آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود، اساتید می‌توانند به دانشجویان کمک کنند تا به‌طور مؤثر، مهارت‌های نوشتاری خود را توسعه دهند. با این حال، بررسی ادبیات مربوطه، نشان می‌دهد که این سازه مهم، به‌ندرت در بافت یادگیری زبان خارجی بررسی شده است.

۳. مدل فرضی

با توجه به تحقیقات تجربی و نظری که در بالا بررسی شد، یک مدل ساختاری فرض می‌شود. این مدل، با ترکیب سه متغیر وضوح در تدریس (teacher clarity)، خستگی تحصیلی (boredom) و مشارکت تحصیلی (engagement) ایجاد می‌شود. در این مدل، وضوح در تدریس، به میزان بالاتر مشارکت و سطوح پایین‌تر خستگی مرتبط است. همچنین انتظار می‌رود که خستگی بتواند به‌طور معکوس مشارکت را پیش‌بینی کند. در نهایت،

^۵ Fendick

^۶ Roksa et al

^۷ Xie & Derakhshan

^۱ Segabutla & Evans

^۲ Tittsworth & Mazer

^۳ BrckaLorenz et al

^۴ Rosenshine & Furst

انتظار می‌رود که خستگی، واسطه ارتباط بین وضوح در تدریس و مشارکت باشد. ارتباط فرضی بین عوامل بیان شده، در شکل ۱ ارائه شده است.

شکل ۱. مدل فرض شده

۴. روش تحقیق

۴.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش، از طریق نمونه‌گیری در دسترس از میان دانشجویان کارشناسی آموزش زبان انگلیسی در ایران انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها، در کلاس‌های حضوری انجام شد. نمونه‌ای متشکل از ۲۹۱ نفر شرکت‌کننده با ۷۷/۷ درصد (۲۲۶ نفر) زن و ۲۲/۳ درصد (۶۵ نفر) مرد در مطالعه حاضر شرکت کردند. میانگین سنی نمونه، ۲۰/۸۱ سال ($SD = ۲/۲۶$) بود. شرکت کنندگان، دوره‌های مکالمه را می‌گذرانند. زبان مادری آن‌ها فارسی بود و هیچ تجربه‌ای از تحصیل یا زندگی در کشورهای بومی انگلیسی‌زبان نداشتند.

دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش متعلق به چهارده مدرس زبان انگلیسی بودند. این چهارده مدرس شامل ۶ خانم و ۸ آقا بوده و ۳۳-۴۸ سال سن داشتند و همگی دارای مدرک دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. از دانشجویان خواسته شد یکی از اساتید درس زبان را که بیشترین تجربه و حضور را در کلاس‌های ایشان داشته‌اند (حداقل دو ماه)، مد نظر قرار دهند و وضوح در تدریس آن استاد، همچنین میزان مشارکت و حس خستگی خود را در کلاس ایشان ارزیابی کنند. با توجه به رده سنی و سطح زبانی این دانشجویان و تجربه کافی آن‌ها در محیط‌های کلاسی، می‌توان فرض کرد که این افراد از توانایی لازم برای ارزیابی میزان وضوح در تدریس اساتید خود برخوردار بوده‌اند.

پاسخ‌های ارائه‌شده در پرسش‌نامه، نمایانگر درک شخصی شرکت‌کنندگان از وضوح در تدریس بوده و در چهارچوب این تحقیق به عنوان یکی از متغیرهای کلیدی مورد بررسی قرار گرفته است. این رویکرد ارزیابی به ما این امکان را می‌دهد تا تأثیرات کیفیت تدریس بر میزان مشارکت و احساس خستگی دانشجویان را بهتر درک کنیم، و به بررسی و تحلیل ابعاد مختلف تجربه یادگیری زبان‌آموزان کمک نماید.

پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها، مجوز لازم از گروه‌های زبان انگلیسی دریافت شد و شرکت‌کنندگان در مورد هدف مطالعه و مدت‌زمان لازم برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها مطلع شدند؛ به آن‌ها

اطمینان داده شد که شرکت در مطالعه، اختیاری و به‌صورت ناشناس بوده و هیچ تأثیری روی ارزیابی تحصیلی آن‌ها نخواهد داشت.

۴.۲. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

داده‌ها، از طریق پرسش‌نامه‌های خودگزارشی تطبیق‌شده جمع‌آوری شد. پرسش‌نامه‌های اصلی، به زبان انگلیسی بود؛ اما در این پژوهش از نسخه‌های ترجمه‌شده پرسش‌نامه‌ها برای بهبود نرخ بازگشت در میان شرکت‌کنندگان استفاده شد. نسخه فارسی پرسش‌نامه‌ها، از طریق ترجمه و ترجمه معکوس تهیه شد. علاوه بر این، به‌منظور تطبیق پرسش‌نامه‌ها برای استفاده در بافت یادگیری زبان خارجی، بر اساس مشاوره با دو استاد زبان‌شناسی کاربردی و گروهی از زبان‌آموزان زبان انگلیسی، تغییراتی در محتوای تعدادی از بخش‌ها انجام شد. همسانی درونی و تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه‌ها نیز مورد ارزیابی قرار گرفت. در این پژوهش، گویه‌های تمامی پرسش‌نامه‌ها، در مقیاس لیکرت از «کاملاً مخالف» (۱) تا «کاملاً موافق» (۶) نمره‌گذاری شد.

۴.۲.۱ وضوح در تدریس

وضوح در تدریس، با استفاده از پرسش‌نامه کوتاه وضوح در تدریس (چزبرو و مک کراسکی^۱، ۱۹۹۸) اندازه‌گیری شد. این پرسش‌نامه، سطح وضوح در تدریس و درک دانشجویان را درخصوص دستورالعمل‌ها، انتظارات و اهداف استادشان ارزیابی می‌کند. پرسش‌نامه مذکور، شامل ۱۰ گویه است (به‌عنوان مثال، «اهداف استاد زبان من برای دوره مشخص است» و «استاد زبان، صریح صحبت می‌کند»). نمره کل شرکت‌کنندگان می‌تواند بین ۱۰ تا ۶۰ متغیر باشد. نمرات بالاتر (بالای ۴۵) نشانگر درک بالا از وضوح تدریس هستند، درحالی‌که نمرات پایین‌تر (زیر ۳۰) می‌توانند بیانگر درک ضعیف از وضوح در تدریس باشند. سطح پایایی کرونباخ در این پرسش‌نامه، $\alpha = ۰/۸۸$ بود.

۴.۲.۲. خستگی تحصیلی

احساس خستگی درک‌شده بین دانشجویان، از طریق پرسش‌نامه دوالی و لی (۲۰۲۱) اندازه‌گیری شد. این پرسش‌نامه، نسخه اصلاح‌شده‌ای از مؤلفه خستگی پرسش‌نامه هیجانانگیز تحصیلی است (پکرون و همکاران^۲، ۲۰۱۱). شرکت‌کنندگان، بایستی سطح خستگی خود را با توجه به تجربیات یادگیری زبان در مقیاس لیکرت بین ۱ (کاملاً مخالفم) و ۶ (کاملاً موافقم) ارزیابی کنند. یک گویه نمونه، «من در کلاس زبان انگلیسی خسته می‌شوم» است. نمره کل در این مقیاس بین ۳ تا ۱۸ قرار می‌گیرد؛ نمرات

^۲ Pekrun et al

^۱ Chesebro & McCroskey

بالا تر (مثلاً بالاتر از ۱۴) نشان‌دهنده خستگی تحصیلی شدید، و نمرات پایین‌تر (مثلاً کمتر از ۷) نشان‌دهنده عدم احساس خستگی یا انرژی بالا در کلاس هستند. مقدار پایایی پرسش‌نامه، $\alpha = 0.85$ بود.

۴.۲.۳ مشارکت تحصیلی

مشارکت دانشجویان در کلاس انگلیسی، از طریق یک نسخه اقتباس‌شده از **ریو و تسنگ (۲۰۱۱)** اندازه‌گیری شد. این پرسش‌نامه، شامل ۳ مؤلفه بود: مشارکت رفتاری (۵ گویه؛ به‌عنوان مثال، من در کلاس زبان انگلیسی خود بسیار تلاش می‌کنم)، مشارکت شناختی (۶ گویه؛ به‌عنوان مثال، وقتی انگلیسی مطالعه می‌کنم، سعی می‌کنم آنچه را که می‌آموزم، به تجربیات خودم مرتبط کنم) و مشارکت احساسی (۴ گویه؛ به‌عنوان مثال، من از یادگیری مطالب جدید در کلاس انگلیسی خود لذت می‌برم). دامنه نمرات برای هر مؤلفه به شرح زیر است: برای مشارکت رفتاری: از ۵ تا ۳۰. نمره بالای ۲۴ نشانگر مشارکت رفتاری بالا، و نمره زیر ۱۵ بیانگر مشارکت رفتاری پایین است. برای مشارکت شناختی: از ۶ تا ۳۶. نمرات بالاتر از ۲۸ حاکی از مشارکت شناختی قوی، و نمرات پایین‌تر از ۱۸ نشان‌دهنده ضعف در مشارکت شناختی هستند. برای مشارکت احساسی: از ۴ تا ۲۴. نمره بیش از ۲۰ نشان‌دهنده مشارکت احساسی بالا، و نمره کمتر از ۱۲ نمایانگر مشارکت ضعیف یا عدم لذت از یادگیری است. مقادیر پایایی (آلفای کرونباخ)، به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۳ و ۰/۸۹ α بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل‌های توصیفی و استنباطی مختلفی انجام شد. آمار توصیفی برای به دست آوردن ویژگی‌های

اولیه داده‌ها، مانند میانگین، حداقل‌ها، حداکثر، انحراف معیار، چولگی و مقادیر کشیدگی استفاده شد. برآوردهای پایایی همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی ارتباط متقابل بین بخش‌ها در پرسش‌نامه‌ها محاسبه شد. برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه‌ها، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) انجام شد. سپس از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای بررسی ارتباط بین متغیرها استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش، از جمله مجذور کای تقسیم بر درجات آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لیس (TLI)، شاخص تناسب مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش هنجاری (NFI) و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای ارزیابی نیکویی برازش مدل استفاده شد. در نهایت، از پراسس ماکرو (Process Macro) برای بررسی مدل‌های میانجی استفاده شد.

۵. نتایج

۵.۱ تحلیل‌های توصیفی و اعتبارسنجی

قبل از انجام تحلیل‌های اصلی، داده‌ها از نظر نرمال بودن، خطی بودن، چندخطی بودن، نقاط پرت و معیارهای همگنی واریانس-کوواریانس، بررسی شدند. همه مقادیر، رضایت‌بخش بود (جدول ۱). مقادیر چولگی و کشیدگی بخش‌ها (متغیر از ۰/۱۹- تا ۰/۹۷- برای چولگی و از ۰/۰۷- تا ۰/۸۶ برای کشیدگی)، به لحاظ آماری ناچیز بود (جدول ۲).

جدول ۱. نتایج آزمون‌های خطی بودن و همگنی واریانس-کوواریانس

تفسیر	مقدار	شاخص
وجود رابطه خطی میان متغیرها	$VIF < 10$	خطی بودن
عدم وجود چندخطی بودن	$p > 0.05$	چندخطی بودن
عدم وجود نقاط پرت قابل ملاحظه	$Z\text{-scores} < 3$	نقاط پرت
وجود همگنی واریانس‌ها	Levene's Test $p = 0.12$	همگنی واریانس-کوواریانس

جدول ۲. مقادیر توصیفی ($n=291$)

متغیرها	α	M/S	skewness/kurtosis
۱- وضوح	۰/۸۸	۴۷/۶۴ - ۸/۶۹	-۰/۷۵ - ۰/۲۰
۲- خستگی	۰/۸۵	۸/۲۵ - ۳/۷۰	-۰/۴۲ - ۰/۴۳

۳- مشارکت رفتاری	۰/۷۶	۲۴/۵۵ - ۳/۶۰	۰/۶۴ - ۰/۶۴
۴- مشارکت شناختی	۰/۸۳	۳۱/۰۵ - ۳/۹۳	۰/۸۵ - ۰/۷۰
۵- مشارکت عاطفی	۰/۸۹	۲۰/۲۵ - ۳/۵۱	۱/۲۸ / ۱/۳۱

مدل‌های اندازه‌گیری برای وضوح در تدریس، خستگی و مشارکت، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها، نشان داد که همه مدل‌ها از برازش قابل قبولی با داده‌ها برخوردار بودند (جدول ۳ را ببینید). برای وزن عاملی، شکل ۲ را ببینید.

علاوه بر این، از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی اعتبار مدل‌های اندازه‌گیری استفاده شد. برای داشتن یک مدل مناسب، RMSEA باید زیر ۰/۰۸ و χ^2/df کمتر از ۳ باشد و هر یک از TLI و CFI باید مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ داشته باشند (به تسنگ و اشمیت^۱ ۲۰۰۸ مراجعه کنید).

جدول ۳. مدل‌های اندازه‌گیری برای هر کدام از متغیرها

	χ^2/df	CFI	GFI	TLI	RMSEA
وضوح	۲/۶۷	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۰۷
خستگی	۲/۴۴	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷
مشارکت	۲/۲۳	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۰۶

وجود ندارد. جدول ۴، ارتباط متقابل بین متغیرها را نشان می‌دهد. همه متغیرها، به‌صورت معنادار با هم همبستگی دارند.

نتایج توصیفی، در جدول ۳ گزارش شده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی، نشان می‌دهند که هیچ‌گونه نقض نرمال بودن

جدول ۴. مقادیر همبستگی ($n=۲۹۱$)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- وضوح	-				
۲- خستگی	- ۰/۳۴**	-			
۳- مشارکت رفتاری	۰/۳۱**	- ۰/۵۲**	-		
۴- مشارکت شناختی	۰/۲۵**	- ۰/۳۲**	۰/۵۹**	-	
۵- مشارکت عاطفی	۰/۴۱**	- ۰/۴۰**	۰/۶۰**	۰/۶۴**	-

غیرمستقیم ارتباط بین متغیرها را ارزیابی می‌کند. مدل فرضی اولیه، مورد آزمایش قرار گرفت و مقادیر به‌دست‌آمده از برازش رضایت‌بخش بود؛ با $TLI = ۰/۹۳$ ، $CFI = ۰/۹۴$ ، $NFI = ۰/۹۲$.

۵.۲. تجزیه و تحلیل معادلات ساختاری SEM

برای پاسخ به سؤالات ۱-۳ پژوهش حاضر، مدل‌سازی معادلات ساختاری با تخمین حداکثر احتمال با استفاده از AMOS 24 اجرا شد. این تحلیل آماری، اثرات کل، مستقیم و

^۱ Tseng & Schmitt

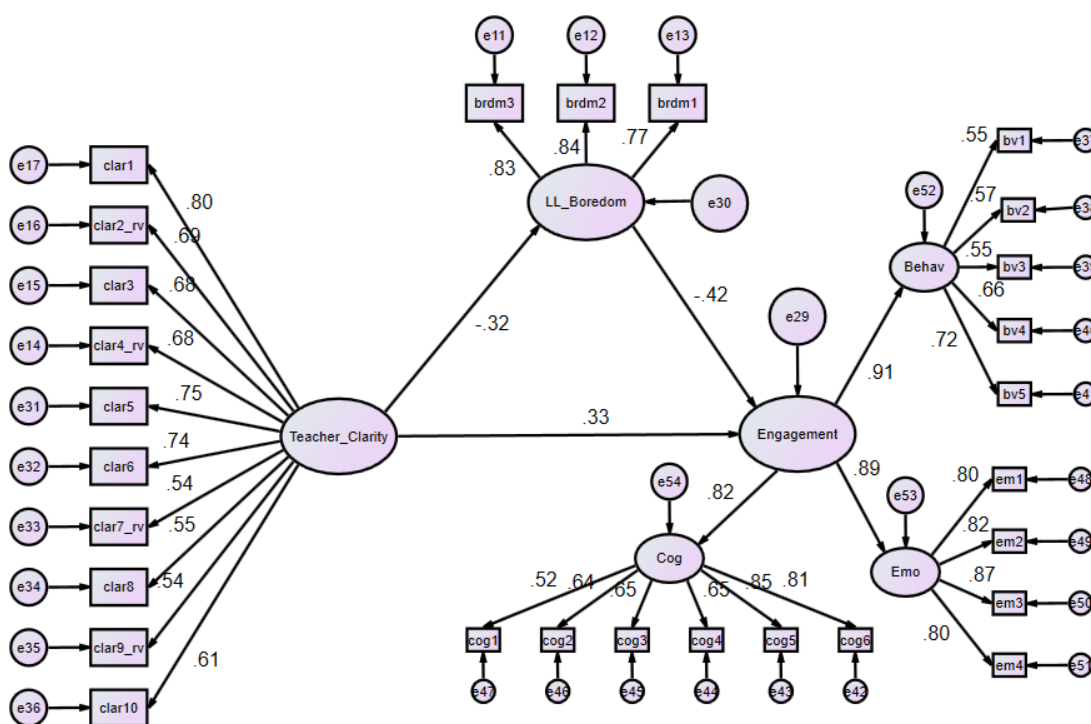
به طور معنی داری مشارکت را پیش بینی می کند. علاوه بر این،
وضوح در تدریس، پیش بینی کننده قابل توجهی برای خستگی
به حساب می آید ($P < 0.01$, $\beta = 0.32$)

$RMSEA = 0.07$ و $\chi^2/df = 2/55$ که نشان دهنده برازش قابل
قبول برای مدل اولیه است (جدول ۴).
نتایج تجزیه و تحلیل SEM، نشان داد که وضوح در تدریس
($\beta = 0.42$, $p < 0.01$) و خستگی ($\beta = 0.33$, $p < 0.01$)

جدول ۵. مقادیر نیکویی برازش

RMSEA	NFI	CFI	TLI	χ^2/df	
$0.08 <$	$0.9 >$	$0.9 >$	$0.9 >$	$3 <$	مقادیر آستانه توصیه شده
0.07	0.92	0.94	0.93	$2/55$	مدل آزمون شده

شکل ۲. مدل نهایی



۵.۳. تحلیل میانجی

متغیرهای پیش بینی کننده بر روی متغیرهای وابسته از طریق
واسطه (ها) ارائه می دهد.
یافته ها، نشان داد که خستگی می تواند به طور قابل توجهی
میانجی ارتباط وضوح در تدریس-مشارکت ($b = 0.13$, $SE = 0.02$;
 $CI = 0.01$, 0.19) باشد؛ زیرا در فاصله اطمینان صفر وجود ندارد
(جدول ۶).

در رابطه با سؤال ۴ و به منظور محاسبه تأثیر میانجی خستگی بر
ارتباط وضوح در تدریس-مشارکت، از پراسس ماکرو
Macro PROCESS استفاده شد (هیز، ۲۰۱۳). این ابزار
محاسباتی، فاصله خودرانداز را برای تأثیرات غیرمستقیم

جدول ۶. نتایج تحلیل میانجی

مسیر غیرمستقیم؛ وضوح - خستگی - مشارکت	
b	۱۳/۰

BootSE	۰۲/
BootLLCI	۸۱/
BootULCI	۱۹/

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

۶. بحث

این مطالعه، به بررسی ارتباط بین وضوح در تدریس، خستگی و مشارکت تحصیلی در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی پرداخت. علاوه بر این، اثرات میانجی خستگی بر پیوند وضوح-مشارکت مورد بررسی قرار گرفت. طبق دانش نگارندگان، مطالعه حاضر، اولین مطالعه‌ای است که ارتباط بین این متغیرها و سازوکارهای مرتبط را در یک مطالعه مستقل بررسی کرده است. یافته‌های این پژوهش، افق‌های جدیدی را در درک نقش کیفیت تدریس در فرآیند یادگیری زبان گشودند که می‌توان از آن‌ها برای هدایت تحقیقات بیشتر و درک بهتر این پدیده‌ها استفاده کرد.

ابتدا، یافته‌ها نشان داد که وضوح در تدریس، می‌تواند مشارکت تحصیلی را در بین فراگیران زبان انگلیسی پیش‌بینی کند. این مطالعه، تحقیقات قبلی را تأیید می‌کند (بولکان، ۲۰۱۷؛ تیتس‌ورث و همکاران، ۲۰۱۵؛ روکسا و همکاران، ۲۰۱۷؛ ژنگ، ۲۰۲۱)؛ که نشان‌دهنده تأثیر مثبت وضوح در تدریس بر نتایج یادگیری از جمله مشارکت کلاسی است. ارتباط واضح و شفاف اساتید، با تکیه بر تئوری پردازش اطلاعات، پردازش مؤثر اطلاعات را با ارائه محتوا به نحوی که به راحتی برای دانش‌آموزان قابل درک و حفظ شود، تسهیل می‌کند (بولکان، ۲۰۱۷). این نکته در چهارچوب نظریه‌های یادگیری زبان دوم (SLA) نیز قابل تحلیل است، چراکه ورودی قابل درک (comprehensible input) به عنوان یکی از اصول بنیادین موفقیت در یادگیری زبان شناخته می‌شود (کراشن، ۱۹۸۲). درواقع، وضوح تدریس به عنوان یک مؤلفه تسهیل‌کننده شناختی و عاطفی، هم در جذب اطلاعات زبانی و هم در ایجاد انگیزه برای تعامل با محتوا نقش دارد. وقتی اساتید دستورالعمل‌ها و توضیحات واضحی را در یادگیری زبان ارائه می‌دهند، زبان‌آموزان بهتر می‌توانند به اطلاعات توجه کرده و آن‌ها را درک کنند که منجر به تعامل بهتر با مطالب می‌شود.

علاوه بر این، تئوری‌های آموزش/یادگیری انطباقی، بر اهمیت راهبردهای آموزشی شخصی‌سازی شده و پاسخگو که نیازها و ترجیحات یادگیری فردی را برآورده می‌کنند، تأکید می‌کنند (تیتس‌ورث و مازر، ۲۰۰۹). در زمینه یادگیری زبان خارجی، وضوح در تدریس، نقش مهمی در انطباق آموزش برای برآوردن نیازهای متنوع زبانی و شناختی زبان‌آموزان ایفا می‌کند. همچنین، از منظر تئوری تعامل (Interaction Hypothesis)، (لانگ، ۱۹۸۳) وضوح تدریس می‌تواند در ارتقای تعامل معنی‌دار بین زبان‌آموز و محتوای زبانی مؤثر باشد. اساتید، با بیان واضح و روشن مفاهیم زبان، ارائه مثال‌ها و ارائه بازخورد، می‌توانند یک محیط یادگیری حمایتی ایجاد کنند که سطوح مختلف مهارت و درک زبان‌آموزان را در خود جای دهد.

همچنین نشان داده شد که وضوح در تدریس، با خستگی رابطه معکوس دارد. این یافته، با نتایج تحقیق ژنگ (۲۰۲۱) همسو است. هنگامی که اساتید به وضوح ارتباط برقرار می‌کنند و دستورالعمل‌ها و توضیحات صریح را ارائه می‌دهند، زبان‌آموزان بهتر می‌توانند مطالب را درک نموده و فعالانه در فرآیند یادگیری شرکت کنند. این وضوح، به حفظ توجه و علاقه زبان‌آموزان کمک کرده و از ایجاد خستگی جلوگیری می‌کند. این مسئله در یادگیری زبان دوم که اغلب با بار شناختی بالا همراه است، بسیار مهم است؛ چراکه وضوح تدریس می‌تواند از خستگی شناختی و عاطفی جلوگیری کرده و حفظ تمرکز را تسهیل کند. علاوه بر این، ارتباط واضح اساتید، می‌تواند انگیزه و اعتماد زبان‌آموزان را نسبت به توانایی‌های یادگیری زبان افزایش دهد. وقتی زبان‌آموزان احساس می‌کنند که محتوا را درک می‌کنند و می‌توانند با موفقیت با مطالب تعامل داشته باشند، احتمالاً مجذوب و علاقه‌مند به فرآیند یادگیری خواهند بود. این می‌تواند به جلوگیری از احساس ناامیدی یا بی‌علاقگی که اغلب منجر به خستگی می‌شود، کمک کند.

به علاوه، از دیدگاه نظریه کنترل-ارزش (پکرون، ۲۰۰۶)، وضوح در تدریس به عنوان یک منبع کنترل بیرونی عمل می‌کند که می‌تواند احساس توانمندی و درک مطلب را در زبان‌آموز افزایش دهد، و در نتیجه از بروز هیجانات منفی با سطح برانگیختگی پایین مانند خستگی پیشگیری نماید. وقتی زبان‌آموزان تدریس را روشن

^۲ Long

^۱ Krashen

و منسجم درک کنند، کمتر دچار سردرگمی، ناامیدی یا بی‌علاقگی می‌شوند، چراکه احساس می‌کنند توانایی لازم برای مدیریت وظایف یادگیری را دارند.

یافته مهم دیگر پژوهش این بود که خستگی می‌تواند به‌طور منفی مشارکت را پیش‌بینی کند. وقتی زبان‌آموزان احساس خستگی می‌کنند، کمتر احتمال دارد که فعالانه در فعالیت‌های یادگیری زبان شرکت کنند، با مطالب تعامل داشته باشند و اطلاعات جدید را بپذیرا باشند. این امر می‌تواند منجر به کاهش سطح مشارکت و کاهش کلی اثربخشی یادگیری شود (زی و درخشان، ۲۰۲۱). علاوه بر این، خستگی تحصیلی، به‌ویژه در محیط‌های چالش‌برانگیز زبانی، می‌تواند منجر به کاهش دامنه توجه، افت تمرکز و کناره‌گیری از فرآیند یادگیری شود (فلاح و همکاران، ۲۰۲۴). در چنین شرایطی، زبان‌آموزان به‌راحتی دچار حواس‌پرتی شده، دلسرد می‌شوند و تمایل خود را برای تعامل با مفاهیم زبانی از دست می‌دهند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۱).

از دیدگاه نظری، این یافته با تئوری کنترل-ارزش هیجانات تحصیلی (پکرون و همکاران، ۲۰۰۲) هم‌راستا است. در این تئوری، خستگی به‌عنوان یک هیجان منفی با سطح برانگیختگی پایین معرفی شده که می‌تواند تأثیر منفی بر انگیزش، تمرکز و تعامل تحصیلی داشته باشد. زبان‌آموزانی که احساس خستگی می‌کنند، اغلب فاقد انگیزه و اشتیاق لازم برای ادامه تلاش‌های تحصیلی بوده و ممکن است احساس ناتوانی یا بی‌معنایی نسبت به یادگیری داشته باشند. این امر منجر به کناره‌گیری از فعالیت‌های کلاسی و مشارکت کمتر می‌شود.

درنهایت، یافته‌ها نشان داد که خستگی به‌طور معناداری تأثیر وضوح در تدریس بر مشارکت زبان‌آموزان را میانجی‌گری می‌کند. این یافته حاکی از آن است که وقتی وضوح در تدریس پایین است، خستگی افزایش می‌یابد و همین خستگی باعث افت مشارکت تحصیلی می‌شود. به‌عبارت دیگر، وضوح در تدریس به‌صورت غیرمستقیم و از طریق کاهش خستگی، مشارکت را ارتقا می‌بخشد. این رابطه زنجیره‌ای، اهمیت شناخت عوامل میانجی مانند خستگی را در تبیین اثرگذاری ویژگی‌های تدریس بر رفتارهای تحصیلی زبان‌آموزان برجسته می‌سازد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که وضوح در تدریس، نه‌تنها یک ویژگی مهم در طراحی و اجرای مؤثر آموزش زبان دوم است، بلکه نقشی تعیین‌کننده در جلوگیری از هیجانات منفی مانند خستگی و در نتیجه افزایش مشارکت تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته‌ها تلویحاً بیانگر آن هستند که طراحی دوره‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که تدریس روشن،

ساختارمند و متناسب با سطح دانش و نیاز زبان‌آموز را تضمین نماید.

۶. نتیجه‌گیری، مضامین تحقیق و پیشنهاداتی برای تحقیقات آتی

نتایج این مطالعه نشان داد که وضوح در تدریس تأثیر مثبتی بر مشارکت دارد و خستگی می‌تواند این رابطه را تضعیف کند. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که وضوح در تدریس نه‌تنها به‌عنوان یک متغیر مستقل مؤثر، بلکه از طریق کاهش خستگی نیز نقش مهمی در بهبود مشارکت ایفا می‌کند. اهمیت این نتایج در آن است که نشان می‌دهد وضوح در تدریس فراتر از تسهیل درک مطالب، بر تجربه عاطفی زبان‌آموزان نیز اثرگذار است. زمانی که تدریس شفاف باشد، زبان‌آموزان احساس سردرگمی و فشار کمتری دارند و این موضوع مستقیماً منجر به کاهش خستگی و افزایش مشارکت فعال می‌شود. این نتایج، می‌تواند نکات قابل توجهی برای کلاس‌های یادگیری انگلیسی ارائه دهد. اساتید، با توجه به نقش قابل توجه خستگی به‌عنوان یک هیجان غیرفعال‌کننده و منفی، برای کاهش خستگی در کلاس‌های زبان، باید فضای آرام و دلپذیری را بین خود و زبان‌آموزان خود ایجاد کنند؛ به‌عنوان مثال، استفاده مؤثر از منابع چندرسانه‌ای و ایجاد فعالیت‌های کلاس درس منحصربه‌فرد و جذاب، راه‌های مؤثری برای کاهش خستگی است. همچنین می‌توان از فناوری و ابزارهای دیجیتال برای ایجاد تجربیات یادگیری جذاب و تعاملی برای زبان‌آموزان استفاده کرد. گنجاندن بسترهای برخط و برنامه‌های آموزشی، می‌تواند به جلب علاقه زبان‌آموزان و بهبود روند فراگیری زبان کمک کند.

اساتید، باید برای ایجاد یک محیط کلاسی مثبت و لذت‌بخش، با گنجاندن موضوعات و مطالب مربوط به زندگی واقعی زبان‌آموزان در فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی، شوخی کردن و انگیزه دادن و تشویق کردن، تلاش کنند. این موضوعات عملی، می‌تواند تکالیف گفتاری جذابی باشند که لذت یادگیری را افزایش می‌دهند و زبان‌آموزان را به مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاس تشویق می‌کنند؛ زیرا با یادگیری زبان و تجربیات روزمره مرتبط هستند (دوالی و لی، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، نقش اساسی وضوح در تدریس در افزایش مشارکت زبان‌آموزان زبان انگلیسی، باید توسط متخصصان و محققان آموزش عالی به رسمیت شناخته شود؛ به‌عنوان مثال، اساتید تربیت‌معلم می‌توانند بر اهمیت وضوح در تدریس در برنامه‌های تربیت‌معلم تأکید کنند. آن‌ها همچنین باید بر روش‌های مختلف برای نمایش وضوح در تدریس تأکید نمایند. این راهبردها، می‌تواند نتایج کاربردی مفیدی داشته باشند و مشارکت و تمایل

یادگیرندگان را برای پیوستن به بحث‌های کلاسی، بهبود بخشند. چند مورد راهبرد جهت بهبود وضوح در تدریس، به شرح زیر است: (۱) استفاده از زبان واضح و ساده هنگام ارائه دستورالعمل‌ها و اجتناب از اصطلاحات یا ساختارهای پیچیده در ابتدا؛ (۲) نشان دادن استفاده از زبان در زمینه و بافت واقعی از طریق نقش‌آفرینی، گفتگو و ارائه مثال؛ (۳) مشارکت دادن زبان‌آموزان در تمرینات دوفره یا گروهی برای ارتقای ارتباط و مشارکت فعال؛ (۴) ارائه بازخورد سازنده به صورت مثبت و تصحیح کردن خطاها به آرامی؛ (۵) ادغام جنبه‌های فرهنگی برای ایجاد ارتباط بیشتر و جذاب‌تر کردن یادگیری زبان؛ (۶) تعدیل آموزش بر اساس سطوح مهارت و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان؛ (۷) ترکیب روش‌های مختلف تدریس (بصری، شنیداری، حرکتی) برای ارائه به فراگیران مختلف؛ و (۸) استفاده از ارزیابی‌های سریع تکوینی (مانند نظرسنجی، آزمون‌ها) برای بررسی درک زبان‌آموزان.

علاوه بر این، اساتید زبان می‌توانند با همکاران خود، همکاری کنند و بهترین شیوه‌ها را برای تقویت احساسات مثبت و انگیزه در کلاس درس به اشتراک بگذارند. اساتید، با تبادل منابع و ایده‌ها، می‌توانند از یکدیگر بیاموزند و راهبردهای کارآمدی را برای ارتقای تعامل زبان‌آموزان اجرا کنند. دانشکده‌ها و مؤسسات زبان، همچنین می‌توانند سازوکارهای بازخورد یادگیرنده را برای ارزیابی وضوح در تدریس و میزان لذت زبان‌آموز در کلاس در نظر بگیرند. این بازخورد، می‌تواند به اساتید زبان انگلیسی کمک کند تا زمینه‌های بهبود را مشخص کرده و رویکردهای آموزشی خود را برای برآورده کردن بهتر نیازها و ترجیحات زبان‌آموزان خود تنظیم کنند. اگرچه این مطالعه اولین تلاش برای ارزیابی تأثیرات بالقوه مجموعه‌ای از عوامل، از جمله وضوح در تدریس و خستگی، بر مشارکت بود؛ اما با محدودیت‌هایی همراه بود. اولاً، شرکت‌کنندگان این مطالعه، از جمله زبان‌آموزان زبان انگلیسی دانشگاهی در ایران بودند؛ بنابراین، هرگونه تعمیم نتایج به گروه‌ها و محیط‌های آموزشی دیگر، باید با احتیاط انجام شود. بنابراین، تحقیقات بیشتر، نیاز به تکرار بررسی ارتباط بین این متغیرها در بافت‌ها و جمعیت‌های آماری مختلف دارد. محدودیت دوم، اینکه متغیرها از طریق داده‌های خودگزارشی ارزیابی شدند که در معرض سوگیری‌های خودارزیابی هستند و نمی‌تواند کاملاً دقیق باشند.

مطالعات آینده، ممکن است استفاده از انواع منابع، اندازه‌گیری‌ها و روش‌های جمع‌آوری داده‌ها را به منظور کاهش تأثیر سوگیری‌های ذهنی در نظر بگیرند. سوم، تحقیقات آتی می‌توانند تأثیر سایر واسطه‌های بالقوه (مانند خودکارآمدی و انگیزه) را بر ارتباط وضوح در تدریس-مشارکت در نظر بگیرند؛ درنهایت،

پژوهش‌های آتی می‌توانند نقش تربیت‌معلم و توسعه حرفه‌ای را در افزایش وضوح در تدریس و مشارکت زبان‌آموز در کلاس‌های زبان انگلیسی ارزیابی کنند.

منابع

پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین و دوستی، مرضیه (۱۳۹۰). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۱)، ۶۸-۸۶

<https://doi.org/10.22111/JEPS.2011.689>

حسین زاده، کاظم؛ درخشان، فریبا و سرچمی، رامین (۱۳۹۵). مشارکت دانشجویان در کلاس درس و راهکارهای ارتقای آن، یک مطالعه مروری. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۳(۶)، ۶۱۶-۶۰۷

<https://sid.ir/paper/116985/fa>

حقیقی، فهیمه السادات؛ پرسته قمبوانی، فاطمه؛ حسن پور رودبارکی، مریم و معارف وند، لیل (۱۴۰۱). بررسی تأثیر تکنیک‌های تسهیل‌گری بر مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری. *مجله علوم آموزشی و تحصیلی*، ۱(۲)، ۴۶-۷۲

<https://doi.org/20.1001.1.2821269.1401.1.2.3.6>

رضایی فرد، زهرا؛ شاه‌رخ، محسن و طالبی نژاد، محمدرضا (۱۴۰۱). بررسی رویکرد کلاس درس معکوس در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص: با تمرکز بر تفکر انتقادی و درگیر شدن دانشجویان دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*، ۱۲(۱)، ۷۳-۹۴

<https://doi.org/10.22059/jflr.2021.331574.901>

سلیمانی، اسماعیل؛ هاشمی، محمد ناصر و نریمانی، محمد (۱۴۰۳). روابط ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی بر پایه خستگی شناختی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی هیجان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2024.29144.2679>

شفاعی، حسن؛ رنجبری، شیدا؛ خلیل زاده کوچمشکی، منصور و عسکرنیا، محمدباقر (۱۴۰۳). تأثیر خستگی هیجانی و اضطراب پیشرفت تحصیلی بر خوش‌بینی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار. *مطالعات روان‌شناسی*

the effects of signaling on student learning. *Communication Education*, 66(4), 385–401.

<https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1313438>

BrckaLorenz, A., Ribera, T., Kinzie, J., & Cole, E.R. (2012). Examining effective faculty practice. *To Improve the Academy*, 31(1), 148–159. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2012.tb00679.x>

Camacho-Morles, J., Slemp, G.R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L.G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>

Chesebro, J.L., & McCroskey, J.C. (1998). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262–266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>

Derakhshan, A., & Fathi, J. (2023). Grit and foreign language enjoyment as predictors of EFL learners' online engagement: The mediating role of online learning self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x>

Derakhshan, A., Fathi, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2022). Classroom social climate, growth language mindset, and student engagement: the mediating role of boredom in learning English as a foreign language. *Journal of Multilingual and*

ورزشی،

<https://doi.org/10.22089/spsyj.2024.15069.2407>

طباطبایی نسب، سید محمد؛ طباطبایی نسب، سید میثم؛ خاصی، محمدعلی و سروش محمدآبادی، علیرضا (۱۳۹۱). خستگی ذهنی، هوش هیجانی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶(۱۹)، ۲۲۹–۲۴۶

https://www.jiera.ir/article_53120.html

علوی، سیدمحمد؛ کیوان پناه، شیوا و فضلعلی، فاطمه (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری معکوس بر توسعه حرفه‌ای نومعلم‌ان زبان انگلیسی: میزان مشغول بودن و نگرش آنها. *پژوهشهای زیان‌شناختی در زبانهای خارجی*، ۷(۲)، ۴۷۱–۴۹۶.

همتی، رضا، صادقی، اسما. (۱۳۹۷). تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان. *مسائل اجتماعی ایران*، ۲۴(۹)، ۲۳۳–۲۵۷.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1462182>

هوشیار، طیب؛ محمودی، هنگامه؛ اکبری نیا، زهره و موسوی، سیده تهمنه (۱۴۰۲). بررسی اهمیت و تأثیر مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی. *اولین همایش بین‌المللی جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی و آموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به آینده*، بوشهر. ۹–۱.

<https://civilica.com/doc/1782454>

Bear, G.G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 323–335. <https://doi.org/10.1037//spq00000247>

Bolkan, S. (2015). The importance of instructor clarity and its effect on student learning: Facilitating elaboration by reducing cognitive load. *Communication Reports*, 29(3), 152–162. <https://doi.org/10.1080/08934215.2015.1067708>

Bolkan, S. (2017). Instructor clarity, generative processes, and mastery goals: examining

- role of enjoyment and boredom. *English Teaching and Learning*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00190-z>
- Fallah, N. & Mashhady, H. (2015). Testing a model of L2 communication among Iranian EFL learners: A path analysis framework. *Applied Research on English Language*, 4(1), 59-78. <https://doi.org/10.22108/are.2015.15494>
- Fallah, N., & Movahed, R. (2014). Foreign language anxiety and the EFL learners' intention to continue their English language learning. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 15, 42–51. <https://sanad.iau.ir/Journal/jal/Article/961403>
- Fendick, F. (1990). *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida.
- Finn, A.N., & Schrodtt, P. (2012). Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*, 61(2), 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Fredricks, J.A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Springer eBooks* (pp. 763–782). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2099407>
- Derakhshan, A., Zhang, L.J., & Zhaleh, K. (2023). The effects of instructor clarity and non-verbal immediacy on Chinese and Iranian EFL students' affective learning: The mediating role of instructor understanding. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 71–100. <https://doi.org/10.14746/ssllt.31733>
- Dewaele, J., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 140–147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.006>
- Fallah, N., Abdolazadeh, F. & Yaaghobi, M. (2023). Mindfulness and anxiety among foreign language teachers: The role of cognitive reappraisal and self-efficacy. *Mindfulness*, 14, 3020–3032. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02259-5>
- Fallah, N., Lotfi, B., & Moghaddam, S.Z. (2024). Teacher enthusiasm and EFL learners' willingness to communicate: The

- Language Journal*, 105(1), 317–334.
<https://doi.org/10.1111/modl.12693>
- Li, C., Dewaele, J., & Hu, Y. (2021). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223–249. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>
- Li, C., Feng, E., Zhao, X., & Dewaele, J. (2024). Foreign Language Learning Boredom: Refining its Measurement and Determining its Role in Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–28. <https://doi.org/10.1017/s0272263124000366>
- Limperos, A.M., Buckner, M.M., Kaufmann, R., & Frisby, B.N. (2015). Online teaching and technological affordances: An experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning. *Computers and Education/Computers & Education*, 83, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.015>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Mashhady, H., & Fallah, N. (2015). The relationship between language learning strategies, field of study, gender, and language proficiency. *Research in English Language Pedagogy*, 2(2), 46–61. <https://sanad.iau.ir/Journal/relp/Article/896546>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression based approach*. The Guilford Press.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Vitta, J.P., & Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kruk, M., & Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. In L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec, & M. Smoluk (Eds.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (pp. 177–191). Uniwersytet Zielonogórski.
- Kuh, G.D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Ladd, G.W., & Dinella, L.M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *The Modern*

- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Al-Obaydi, L.H. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 42(5), 4065–4079. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Roksa, J., Trolian, T.L., Blaich, C., & Wise, K. (2017). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74(2), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0048-2>
- Rosenshine, B., & Furst, N.F. (1971). Research on teacher performance criteria. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education* (pp. 37-72). Prentice-Hall.
- Schwartz, M.M., Frenzel, A.C., Goetz, T., Pekrun, R., & Fiedler, D. (2020). Excessive boredom among adolescents: A comparison between low and high achievers. *PloS One*, 15(11), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241671>
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: setting the scene. In *Springer international handbooks of education* (pp. 1–19). https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_40-1
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>
- Oga-Baldwin, W.Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102–128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4

- replication and extension. *Communication Studies*, 69(3), 251–262. <https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1466718>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A Conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng, J. (2021). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>
- Segabutla, M., & Evans, R. (2019). Lack of lecturer clarity during instruction: Possible reason for poor throughput? *South African Journal of Higher Education*, 33(3), 115–131. <https://doi.org/10.20853/33-3-2224>
- Solhi, M., Derakhshan, A., & Ünsal, B. (2023). Associations between EFL students' L2 grit, boredom coping strategies, and emotion regulation strategies: a structural equation modeling approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2175834>
- Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: a structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>
- Titsworth, B. S., & Mazer, J. (2009). Clarity in teaching and learning: Conundrums, consequences, and opportunities. *The Sage Handbook of Communication and Instruction*, 241–261. http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/1/9/4/9/p319499_index.html
- Titsworth, S., Mazer, J.P., Bolkan, S., & Myers, S.A. (2015). Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Communication Education*, 64(4), 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Violanti, M.T., Kelly, S.E., Garland, M.E., & Christen, S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: