



The Relationship between Teachers' Emotions, Strokes and Academic Achievement: The Case of BA English-Major Students

Mohammad Khorsand ¹, Ghasem Modarresi ^{*1}
Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran ¹

Abstract The present study, adopting a mixed-methods design, mainly aims at determining the possible predictors of EFL students' academic achievement in teachers' emotions and stroke, and exploring the students' perspective of the role of teachers' emotions and stroke in their academic achievement. In so doing, a number of 232 BA English-major students were selected to participate in this study based on convenient sampling and six students were participated in the qualitative phase based on data saturation. The obtained results from Pearson Correlation Coefficient showed that there was a statistically significant association between teachers' emotions, stroke and academic achievement. Furthermore, the results of Multiple Regression revealed that the best predictor of academic achievement was teachers' emotions. Finally, after determining the inter-rater agreement and inter-rater reliability of the data, the results emerged from the students' responses offered 11 common codes. At the end, some practical implications are offered for EFL students and teachers.

Keywords: *Teachers' Emotions; Stroke; Academic Achievement; Motivation*

1. Introduction

The pedagogical success of teachers and the academic achievement of students are closely linked, with emotions playing a significant role. Indeed, there are various negative emotions, such as anxiety, anger, and boredom, whereas positive emotions entail feelings like enjoyment and pride (Frenzel, 2014). The emotions that teachers experience in the classroom can influence other affective variables. Emotions are integral to human values and experiences, and teachers who respect their students can motivate them to learn more. One value that is particularly relevant in this context is the concept of "stroke," which refers to any action that recognizes another person's presence and values (Shirai, 2006).

Please cite this paper as follows:

Khorand, M., & Modarresi, Gh. (2023). The relationship between teachers' emotions, strokes and academic achievement: the case of BA English-major students. *Language and Translation Studies*, 56(2), 71-107.

<https://doi.org/10.22067/lts.2023.81620.1179>

Furthermore, emotional factors, along with stroke on the part of the teachers can assist learners to promote their learning development and increase their motivation to learn (Pishghadam et al., 2023). Encouraging students is an example of giving positive strokes, while blaming students is an example of negative strokes. Calling their names is a verbal stroke, and frowning at them is an instance of a non-verbal stroke in the classroom (Pishghadam & Khajavy, 2014). According to Freedman (1993), individuals attain higher levels of language ability in stroke-rich environments. Therefore, it seems that stroking can differentiate between successful and unsuccessful learners. However, there is a lack of research into the role of stroke in EFL learners' academic success. Indeed, the literature on stroke in language teaching is not considerable. For instance, Imani et al. (2022) found that female students prefer non-literary strokes, whereas male students prefer literary strokes.

Student-teacher relationships based on positive emotions inspire learners to become involved in process of learning, which, in turn, enhances their desire to learn (Yan et al., 2011). Zembylas (2003) classified emotions as evaluative, relational and political. Newberry (2010) stated that teachers need to be encouraged to develop their personal relationships with students and recognize their students. This often requires a significant amount of emotional work on the part of the teacher. For example, Pishghadam et al. (2016) found that there is a close relationship between emotions and language skills.

Furthermore, the concept of stroke is related to our understanding of teacher praise and feedback in educational psychology (Rathel et al., 2014; Wright, Ellis, & Baxter, 2012). Sutton and Wheatley (2003) classified stroke into different types entailing verbal or non-verbal, positive or negative, conditional or unconditional. Moreover, Pishghadam and Farkhondehfal (2017) proposed the notions of *stroker* and *strokee* and categorized them into *overstroker/overstrokee*, *understroker/understrokee*, and *optimal stroker/optimal strokee*. This study examines the relationship between teachers' emotions and positive strokes and their impact on student's success in learning English. By exploring this connection, the study aims to highlight the importance of the association between teachers' characteristics and students' achievement in the field of second language learning and teaching.

2. Method

The study followed a quantitatively dominant sequential mixed-methods research including a qualitative phase (Johnson & Christensen, 2012) to improve the study further by conducting a semi-structured interview "that can greatly enhance the study's internal validity" (Dörnyei, 2007, p. 173). The study was mainly correlational. A total of 232 BA English-major students (females: $n=156$, 67%; males: $n=78$, 33%; Mean age= 21.44, $SD=1.63$) were selected to participate in this study based on convenience sampling. In addition, six students participated in the qualitative phase of the study based on the data saturation method. To make the sampling fairly homogenous in terms of their level of proficiency, the researchers just included those students whose scores on Oxford Quick Placement Test used were at the intermediate level. The emotions questionnaire for teachers (EQT)

consisting of 24 items and designed and validated by Frenzel et al. (2013), was used to assess enjoyment, anxiety, and anger. Moreover, Khajavy et al. (2016) developed items for pride, shame, and boredom. Therefore, the questionnaire included 24 items, four items for each emotion. In this study, the questionnaire was adapted by replacing the pronoun "I" with the pronoun "he/she" so that the students could respond to the items focusing on their teachers' emotions. The reliability of the adapted questionnaire was 0.82. The student stroke scale (SSS), designed and validated by Pishghadam and Khajavy (2014), was used to measure the strokes the students receive in the class. The questionnaire had 18 items, which were written according to the main characteristics of stroke and different types of strokes, namely, positive, negative, verbal, and non-verbal. After analyzing the items of the factors underlying the scale, factors are named: *Verbal stroke*, *Non-verbal stroke*, *Valuing*, and *Classroom activities*. The estimated reliability of the items is .88. Semi-structured interviews were conducted to gain insights into learners' perspectives on the role of teachers' emotions and positive strokes in their academic achievement. The interview questions focused on teachers' positive and negative emotions, as well as their experiences and reflections on the types of positive strokes presented during the course. The content of the interview questions was reviewed by three experts in applied linguistics and three experts in assessment and testing, all of whom had experience teaching English language courses at the university level. Data were collected from students over a nine-week period from September to November 2022.

3. Results

The researchers ran Pearson Correlation Coefficient Formula to determine the significant relationship between teachers' emotions, stroke and academic achievement for EFL students. Initially, the preliminary analysis was performed to ensure no violation of the assumptions of normality (i.e., skewness and kurtosis which were between +2 and -2 for the variable). The results showed the means and standard deviations of the scores for teacher emotions ($M=83.36$; $SD=11.80$), student stroke ($M=45.53$; $SD=7.91$) and academic achievement ($M=16.74$, $SD=1.16$). As shown in Table 1, the results obtained from Pearson product-moment correlation coefficient showed that there was a medium, positive correlation between scores of teachers' emotions and academic achievement [$r=.63$, $n=232$, $p<.05$], with higher scores on teachers' emotions was associated with higher scores on academic achievement. Moreover, there was a medium, positive correlation between stroke and academic achievement for EFL learners [$r=.41$, $n=232$, $p<.05$], with higher scores of strokes associated with those of academic achievement.

Table 1. Correlations between the Variables

| | | Student Academic Achievement |
|----------------------|---------------------|------------------------------|
| Teacher Emotions | Pearson Correlation | .63* |
| | Sig. (2-tailed) | .00 |
| | N | 232 |
| Student Stroke Scale | Pearson Correlation | .41** |
| | Sig. (2-tailed) | .00 |
| | N | 232 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Following this, Multiple Regression was run to determine the possible predictors of students' academic achievement in teacher emotions and stroke among EFL learners. As shown in Table 2, the results revealed that the largest beta coefficient was .62, which was for teacher emotions. This means that this variable made the strongest contribution to explaining students' academic achievement when the variance explained by all other variables in the model was controlled. The Beta value for the other variable was not significant, as the p-value for stroke was more than .05. This indicates that positive strokes did not make a significant contribution to the prediction of academic achievement. Therefore, teacher emotions were found to be the best predictor of academic achievement scores.

Table 2. Coefficients for Students' Academic Achievement Predictors

| Model | Standardized Coefficients | | | Collinearity Statistics | |
|----------------------|---------------------------|-------|------|-------------------------|------|
| | Beta | t | Sig. | Tolerance | VIF |
| 1 (Constant) | | 26.46 | .00 | | |
| Teacher Emotions | .62 | 9.51 | .00 | .59 | 1.67 |
| Student Stroke Scale | .02 | .31 | .75 | .59 | 1.67 |

Finally, to explore the students' thoughts about the role of teachers' emotions and strokes in their academic achievement, the researchers held semi-structured interviews with six participants based on the data saturation method. Having coded the data, the first researcher provided the second person with the data to code. The responses were then coded by a second researcher, who identified common themes and formulated similar findings with minor differences. As both coders reached the same conclusions, the inter-coder agreement of the findings was ensured. To

calculate inter-rater reliability, the researchers followed the guidelines suggested by Campbell et al. (2013) and divided the number of coding agreements by the total number of agreements and disagreements combined. This resulted in an inter-rater reliability of 61 percent ($11/18 = .61$). Of the 18 common themes identified by at least one of the researchers, 11 were coded by both coders. This resulted in an overall inter-coder reliability of 61 percent ($11/18 = .61$). Therefore, the number of common themes that emerged from the students' responses was reduced to 11 codes. These included: motivating, energy booster, increased participation, engagement, higher attention, less stress, more concentration, greater challenge, higher self-confidence, self-efficacy and more effort.

4. Discussion and Conclusion

The obtained results showed that there was a statistically significant association between teachers' emotions, strokes and academic achievement for EFL students. The results of the study indicated that teacher emotions were the strongest predictor of academic achievement, making the greatest contribution to explaining students' academic success. Additionally, common themes that emerged from the teachers' responses provided valuable insights.

The quantitative findings of this study are consistent with previous research. For example, Churches and Terry (2007) found that the amount of attention a teacher gives to their students is a determining factor in their academic success. Similarly, Francis and Woodcock (1996) found a strong association between positive strokes and motivation. Kusluvan (2003) reported that offering more positive strokes to learners can reduce their level of amotivation. The qualitative findings of this study indicated that encouraging active participation in class can motivate students to learn. This is supported by Stewart and Joines (1987), who found that factors such as attention to homework, exercises, class discussions, and asking questions can promote learning development. The results of this study are also in line with Pishghadam and Khajavy (2014), who found that positive strokes are positively related to extrinsic and intrinsic motivation and negatively related to amotivation. The results of the study are in agreement with the study conducted by Pishghadam and Khajavy (2014) who found that stroke is positively related to extrinsic and intrinsic motivation and negatively related to amotivation.

The findings offer new insights into current literature as it extends the extant knowledge on how some emotional factors may affect EFL learners' academic achievement. Indeed, since most classes are teacher-centered and the interaction between the teacher and the students is one-way, creating a distance exists between them; however, teachers can remove this distance and create a classroom environment, that is more interesting by recognizing and devoting more time to the students and acting as a scaffolder to promote their development so that they become involved in accomplishing their learning tasks and perform more effectively in their language capabilities.

Overall, the study promotes the idea that in EFL classes, learners need to interact through the new language to develop their communicative skills; therefore, teachers`

characteristics become significantly central in sustaining interactions positively, launching inspiring conversations, and increasing their attention in the classroom. Indeed, we believe that such studies are needed to integrate emotional literacy into the classroom context which would help students to replace undesirable emotional states with more productive ones. Since providing positive strokes and emotional support to EFL learners elevate their engagement, considering the large size of classes at the university undergraduate level, these factors would yield fruitful results in promoting learners' development.



رابطه بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی

محمد خورسند^۱، قاسم مدرسی*^۱

^۱ واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران

چکیده بررسی حاضر، با به‌کارگیری طرح تحقیقاتی تلفیقی، به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری برای یادگیرندگان زبان انگلیسی می‌پردازد. همچنین، این مطالعه نگرش دانشجویان درباره نقش عواطف معلم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی‌شان را می‌کاود. در این راستا، ۲۳۲ دانشجوی زبان انگلیسی بر اساس نمونه‌گیری در دسترس و شش دانشجو هم در مرحله کیفی بر اساس اشباع داده‌ها شرکت داشتند. برای سنجش عواطف معلم و میزان نوازه‌ای که دانش‌آموزان در کلاس دریافت می‌کنند، از پرسشنامه‌های معتبر مربوطه استفاده شد. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه معناداری بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی وجود دارد. همچنین، نتایج به‌دست‌آمده از رگرسیون چندگانه نشان داد که عواطف معلم پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی است. همچنین، نتایج کیفی این پژوهش، پس از مشخص کردن توافق و پایایی درون‌موضوعی داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه نیمه ساختاریافته، ۱۱ مضمون مشترک به دست داد. نتایج نشان می‌دهد نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی منجر به برقراری ارتباط مؤثرتر بین معلم و زبان‌آموز می‌شود.

کلیدواژه‌ها: عواطف معلم؛ نوازه‌گری؛ پیشرفت تحصیلی

مقدمه

موفقیت معلمان در تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان در هم‌تینده‌اند و عوامل عاطفی نقش مهمی در این رابطه دارند. در واقع، عواطف منفی شامل اضطراب، عصبانیت و خستگی و عواطف مثبت شامل احساساتی مانند لذت و بالندگی هستند (فرنزل^۱، ۲۰۱۴). عواطفی که معلمان در کلاس احساس می‌کنند، بر سایر متغیرهای عاطفی تأثیر دارند. کِلر و همکاران^۲

1. Frenzel
2. Keller et al.

(۲۰۱۴) دریافتند که عواطف مثبت به‌طور معکوس با فرسودگی ارتباط دارند و عواطف منفی به‌طور مستقیم با فرسودگی در ارتباط هستند. نکته اینجاست که عواطف با انسانیت در ارتباط هستند و معلمانی که به دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، در واقع به آن‌ها برای یادگیری بیشتر انگیزه می‌دهند. یکی از این ارزش‌ها، مفهوم «نوازه»^۱ است که شامل هر نوع اقدامی است که حضور و ارزش دیگران را نشان می‌دهد (شیرای^۲، ۲۰۰۶). به نظر شیرای، نوازه‌ها به‌عنوان عاملی برای شناختن، ارتباطات بصری بین فردی هستند که نیازهای عاطفی را برآورده می‌کنند.

علاوه بر این، عوامل عاطفی به همراه نوازه‌گری از سوی معلمان، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا انگیزه‌شان را برای یادگیری ارتقا و افزایش دهند. تحقیقات در زمینه پیشرفت تحصیلی در زبان دوم نشان داده که محققان به‌طور سنتی به چشم‌اندازهای اجتماعی-روان‌شناختی که باعث ایجاد علاقه در یادگیری می‌شوند و روند مستمر شدن آن را تسهیل می‌کنند، توجه خاصی داشته‌اند و در این بین، عواملی مانند «انگیزه یکپارچه» و «انگیزه درونی» بیشتر به چشم می‌خورند (گاردنر و لامبرت^۳، ۱۹۷۲). به‌عنوان مثال، تشویق کردن، مصداق نوازه‌گری مثبتی است که به دانش‌آموزان داده می‌شود، سرزنش کردن دانش‌آموزان نمونه‌ای از نوازه‌گری منفی است، گفتن نام آنها نمونه‌ای از نوازه‌گری کلامی و اخم کردن به آنها نمونه‌ای از نوازه‌گری غیرکلامی در کلاس درس است (پیش‌قدم و خواجوی، ۲۰۱۴). افراد باید به‌اندازه کافی به یکدیگر نوازه دهند تا دانش بیشتری کسب کنند و انگیزه سایر افراد را برانگیزند (فریدمن^۴، ۱۹۹۳؛ کسلووان^۵، ۲۰۰۳). به گفته فریدمن (۱۹۹۳)، در محیط‌هایی که غنی از نوازه است، افراد به سطوح بالاتری می‌رسند؛ بنابراین، نوازه می‌تواند بین افراد موفق و ناموفق تمایز ایجاد کند. تحقیق حاضر بر ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و موفقیت یادگیرندگان در یادگیری زبان انگلیسی متمرکز است و بدین طریق، این مطالعه می‌تواند اهمیت رابطه بین ویژگی‌های معلم و موفقیت دانش‌آموزان را در زمینه یادگیری و تدریس زبان دوم به‌خوبی نشان دهد.

-
1. stroke
 2. Shirai
 3. Gardner & Lambert
 4. Freedman
 5. Kuslvan

درواقع، عواطفی که معلمان تجربه می‌کنند نه تنها برای عملکردشان مهم است و میزان رضایتشان در کلاس را بیشتر می‌کند، بلکه بر تعامل آنها با دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی‌شان اثر می‌گذارد (کلر و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، به عقیده استوارد و جویز^۱ (۱۹۸۷)، داشتن هر نوع نوازه‌ای بهتر از نداشتن آن است. وقتی افراد برای برطرف کردن نیازهای نوازه‌ای خود، نوازه‌های مثبت دریافت نکنند، به دنبال نوازه‌های منفی خواهند بود، در صورتی که نوازه‌های مثبت برای رشد ذهنی سالم و رفاه روان‌شناختی مزیت‌های بیشتری دارند (واچل^۲، ۱۹۸۰). بررسی حاضر به‌طور عمده زوایای تازه‌ای را در رشته آموزش زبان انگلیسی روشن می‌کند؛ چون نه تنها عواطف به‌واسطه تأثیرشان بر منابع شناختی، رفتارهای یادگیری و انگیزه در عملکرد تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارند، بلکه عکس این موضوع هم درست است (فرنزل و استفنز^۳، ۲۰۱۳). این ارتباط بین عواطف و یادگیری، به همراه ارتباط درونی مشخص میان تعامل دانش‌آموز و یادگیرنده، نیاز بیشتر به مطالعه درباره عواطف و نوازه‌گری معلم را روشن می‌سازد.

در زمینه نقش نوازه‌ها در انگیزه و پیشرفت تحصیلی، فقدان تحقیقات وجود دارد، به‌طوری‌که پیشینه تحقیق در تدریس زبان بر روی نوازه‌ها اندک است و صرفاً بررسی‌های اندکی در جامعه ایران بر روی این مفهوم انجام گرفته است. با در نظر گرفتن اینکه معلمان در پیشرفت دانش‌آموزان کاملاً تأثیرگذار هستند (دارلینگ-هاموند^۴، ۱۹۹۷) و با لحاظ کردن اینکه معلمانانی که از نظر عاطفی باهوش‌تر هستند، بهتر می‌توانند با دانش‌آموزان تعامل کنند و روابط معلم شاگردی بهتری داشته باشند (راست، ۲۰۱۴)، به نظر می‌رسد معلمان می‌توانند نقش فعالی در درک و تنظیم عواطف دانش‌آموزان ایفا کنند. اهمیت نوازه‌گری معلم وقتی پررنگ می‌شود که دریابیم حس تفاهم و روابط بین‌فردی معلم-شاگرد می‌تواند منجر به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس، ارضای نیازهای عاطفی و نیز موفقیت تحصیلی آنها شود (فلاح، ۲۰۱۴؛ شوتز و پکران^۵، ۲۰۰۷). تحقیق حاضر سعی دارد با به‌کارگیری روش کمی و کیفی، ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی را دریابد. همچنین،

1. Stewart & Joines
2. Watchel
3. Frenzel & Stephens
4. Darling-Hammond
5. Schutz & Pekrun

مطالعه کنونی بر آن است پیش‌بینی‌کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی را از بین متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری مشخص سازد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. عواطف معلم در یادگیری زبان دوم

روابط معلم-شاگردی بر پایه عواطف مثبت، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند و فرآیند یادگیری شوند و تمایلشان برای یادگیری را بهتر می‌کند (یان و همکاران، ۲۰۱۱). در حقیقت، در بافت مدرسه عواطف معلم جدا از عواطف دانش‌آموزان (یان و همکاران، ۲۰۱۱) و یا جدا از سایر کارمندان نیست (یاریو^۱، ۲۰۰۹). برای مثال، تجربه یک عاطفه می‌تواند اطلاعات مهمی در خصوص نوع تعامل معلم با دانش‌آموز نشان دهد و ابراز آن عاطفه به دانش‌آموز اطلاعاتی درباره نوع تعاملش با معلم می‌دهد. زمبیلاس^۲ (۲۰۰۳) عواطف را به سه صورت «ارزیابی‌کننده»^۳، «رابطه‌ای»^۴ و «سیاسی»^۵ شناسایی نموده که با توجه به روابط سیاست و قدرت درون مدرسه و جامعه بزرگ‌تر شکل می‌گیرند و در نتیجه، باید با همین لنز مشاهده شوند. نوبری^۶ (۲۰۱۰) اظهار داشت که باید در خصوص عواطف به معلمان دستورالعمل‌هایی داد یا برای رشد روابط شخصی‌شان با دانش‌آموزان از آن‌ها حمایت کرد که غالباً شامل تعاملات عاطفی قابل ملاحظه می‌شود. کلاس‌هایی که در آن‌ها عواطف مثبت در ارتباط با تدریس و یادگیری لحاظ می‌شود، بهتر می‌توانند شرایط مساعدی برای رشد دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی‌شان مهیا کنند (پیش‌قدم و مدرسی، ۲۰۰۸؛ یان و همکاران، ۲۰۱۱). اگرچه برای عواطف کلاس مؤلفه‌های مختلفی بر پایه چهارچوب‌های نظری ارائه شده است، اکثر محققان به مؤلفه‌های تقریباً یکسانی اشاره داشته‌اند. برای مثال، به گفته روان‌شناسان آموزشی، ساتون و

-
1. Yariv
 2. Zembylas
 3. evaluative
 4. relational
 5. political
 6. Newberry

ویتلی^۱ (۲۰۰۳)، مؤلفه‌های عاطفه شامل ارزیابی^۲، تجربه ذهنی^۳، تغییرات روان‌شناختی^۴، عبارات عاطفی^۵ و تمایلات عملی^۶ هستند.

کارن و همکاران^۷ (۲۰۱۳) خاطرنشان ساختند که عواطف در حرکات چهره، دستان کاملاً مشت‌شده و یا حرکاتی چون دویدن، حمله‌ورشدن و یا فریاد زدن متبلور می‌شود. بر طبق تحقیقات پیشین، کنترل افراد روی عواطف مثبت بیشتر از عواطف منفی است (چانگ^۸، ۲۰۰۹). پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که عواطف و مهارت‌های زبانی با هم ارتباط تنگاتنگ دارند. به‌عنوان مثال، یافته‌های آن‌ها نشان داد اکثر یادگیرندگان زبان انگلیسی در ارتباط با مهارت شنیداری احساس عصبانیت، در خصوص مهارت گفتاری احساس لذت و غرور و در خصوص مهارت‌های گفتاری-شنیداری احساس خجالت را تجربه می‌کنند.

به گفته وینوگارد^۹ (۲۰۰۳)، با تأمل روی اطلاعات عاطفی بهتر می‌توان نوع تعاملات یک کلاس را دریافت. از این اطلاعات می‌توان برای به‌کارگیری معلّمان در محیط‌های آموزشی (راندی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱)، تصمیمات صحیح آموزشی (سوینی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۱) و رشد رشد مؤثر ارتباطات معلّم شاگردی (یان و همکاران، ۲۰۱۱) استفاده کرد. با در نظر گرفتن اهمّیت واژگان در بروز عواطف، می‌توان بیشتر به واژه «هیجامد»^{۱۲} پرداخت که از دو واژه «هیجان» و «بسامد» تشکیل می‌شود و دربرگیرنده هیجانانی است که در نتیجه حواس مختلف به وجود می‌آید که متشکل از سه مؤلفه بسامد^{۱۳} (کمّیت)، حواس^{۱۴} و هیجان (کیفیت) است

1. Sutton & Gordon
2. appraisal
3. subjective experience
4. physiological change,
5. emotion expressions
6. action tendencies
7. Karren et al.
8. Chang
9. Vinograd
00. Randi et al.
11. Soin et al.
22. emotioncy
33. frequency
44. senses

(پیش‌قدم، ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۶) و هیجان نیز به هیجانات منفی^۱، هیجانات خنثی^۲ و هیجانات مثبت^۳ تقسیم‌بندی می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۳). ترابی و مدرسسی (۲۰۱۸) دریافتند که بین عواطف یک معلم و نگاه دانش‌آموزان درباره نحوه تدریس وی ارتباط معناداری وجود دارد و بهترین پیش‌بینی‌کننده نحوه تدریس از میان مؤلفه‌های عاطفه، لذت بردن از کلاس است.

۲.۲. نوازه‌گری و یادگیری زبان

نوازه‌گری، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های رویکرد تحلیل تعاملی^۴، به هر نوع اقدامی برای توجه داشتن به حضور دیگران اشاره دارد. مفهوم نوازه می‌تواند به درک ما در خصوص مفاهیم تشویق و بازخورد معلم در روان‌شناسی آموزشی بیفزاید (راسل و همکاران^۵، ۲۰۱۴؛ رایت و همکاران^۶، ۲۰۱۲). به گفته برنت و مندل^۷ (۲۰۱۰)، تشویق معلم شامل واژگان مثبت تأثیرگذار برای رفتار و عملکرد دانش‌آموزان است. برن^۸ (۱۹۸۸) از اصطلاح «عطش برای شناخته شدن^۹» در توصیف این نیاز استفاده کرد. به گفته استوارت و جوینز^{۱۰} (۱۹۸۷)، نوازه‌ها انواع مختلفی دارد: مثبت^{۱۱} و منفی^{۱۲}، کلامی^{۱۳} و غیرکلامی^{۱۴}، شرطی^{۱۵} و غیرشرطی^{۱۶}. نوازه کلامی شامل گفتن یک سلام است تا یک مکالمه طولانی. نوازه غیرکلامی شامل لبخند زدن، سر تکان دادن، دست دادن و از این قبیل موارد است (فیروزیان پوراصفهانی و همکاران، ۱۳۹۸). نوازه مثبت تجربیاتی هستند که دریافت‌کننده آن‌ها را مطلوب و راضی‌کننده می‌یابد، حال آنکه نوازه منفی تجربیات مایوس‌کننده هستند. نوازه شرطی یعنی آنچه افراد انجام می‌دهند؛ درحالی که نوازه

1. negative emotion
2. null emotion
3. positive emotion
4. transactional analysis
5. Rathel et al.
6. Wright et al.
7. Burnett & Mandel
8. Berne
9. recognition-hunger
10. Stewart & Joines
11. positive stroke
22. negative stroke
33. verbal stroke
44. non-verbal stroke
55. conditional stroke
66. unconditional stroke

غیرشرطی یعنی آنچه مردم هستند. پیش‌قدم و فرخنده‌فال (۱۳۹۵) در مطالعه خود انواع نوازه‌گر^۱ و نوازه‌شونده^۲ را به سه مقوله افراطی، تفریطی و معتدل تقسیم‌بندی کردند و کاربرد آنها را در آموزش زبان نشان دادند.

ایرج‌زاد و همکاران (۲۰۱۷) با به‌کارگیری مقیاس نوازه برای زبان‌آموزان که پیش‌تر توسط پیش‌قدم و خواجه‌جوی (۲۰۱۴) اعتبارسنجی شده بود و نیز با به‌کارگیری روش مشاهده، به بررسی رفتار معلمان زبان انگلیسی، فارسی و عربی در ایران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که معلمان زبان انگلیسی در مقایسه با معلمان زبان‌های عربی و فارسی، تعامل مثبت‌تری دارند. به عقیده آنها، احتمالاً دلیل این امر این است که اکثر معلمان زبان انگلیسی خانم هستند. فیروزیان پوراصفهان‌نی و همکاران (۱۳۹۸) به مقایسه کیفی و کمی نوازه‌های دریافتی مدرسان زبان انگلیسی از سوی زبان‌آموزان بر اساس عامل جنسیت پرداختند و یافته‌های کیفی آنها نشان داد که مدرسان زن در مقایسه با مدرسان مرد، نسبت به دریافت نوازه‌های غیرکلامی مثبت، کلامی غیرشرطی منفی و کلامی شرطی منفی حساس‌تر هستند. نتایج بخش کمی نیز نشان داد که میان بهره نوازه‌ای مدرسان زن و مرد از نظر حسی که در نتیجه دریافت انواع نوازه‌های غیرکلامی مثبت، عدم دریافت نوازه و کلامی شرطی منفی پدید می‌آید، تفاوت معنادار وجود دارد.

رجب‌نژاد و همکاران (۲۰۱۷) نقش نوازه‌گری معلم را در تمایل دانش‌آموزان به شرکت در کلاس درس بررسی کردند و دریافتند که نوازه‌های غیرکلامی و ارزش‌گذاشتن به‌عنوان دو مؤلفه زیرین نوازه می‌توانند شاخص‌های مثبت و معناداری برای تمایل دانش‌آموزان برای شرکت در کلاس درس باشند. عبدالحسین و همکاران (۲۰۲۲) اظهار داشتند نوازه می‌تواند در درک ما از روش‌های تدریس آموزش زبان و پویایی رابطه بین معلم و شاگرد نقش به‌سزایی ایفا کند. آنها در مطالعه خود بر روی ۵۰۰ دانش‌آموز عراقی به این نتیجه رسیدند در خصوص دو مؤلفه نوازه شامل نوازه‌های مثبت شرطی کلامی و نوازه‌های منفی شرطی کلامی، معلمان مسن‌تر و جوان‌تر درک متفاوتی دارند. همچنین، نوازه‌های منفی شرطی کلامی برای آنها کمتر ناخوشایند بود تا نوازه‌های غیرشرطی، به‌طوری‌که آنها نوازه شرطی را بر نوازه منفی از سوی

1. stoker
2. strokee

معلم ترجیح می‌دهند. ایمانی و همکاران (۱۴۰۱) دریافتند که دانش‌آموزان دختر نوازه‌های غیرادبی را ترجیح می‌دهند در حالی که دانش‌آموزان پسر نوازه‌های ادبی را ترجیح می‌دهند.

۳.۲. پیشینه تحقیقات درباره عواطف، نوازه‌گری و موفقیت

تحقیقات آزمایشی پیشین رابطه مثبت و معنادار بین نوازه‌گری و موفقیت معلم در تدریس را تأیید می‌کنند (نوربخش و همکاران، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹؛ پیش‌قدم و کرمی، ۲۰۱۷). مهم‌تر اینکه، نوازه معلم نقش به‌سزایی در تمایل دانش‌آموز به شرکت در کلاس درس دارد (رجب‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۷). پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای بین‌فرهنگی، به درک دانش‌آموزان در خصوص متغیرهای موفقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم پرداختند و دریافتند که مؤلفه‌های موفقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم با تمایل دانش‌آموزان به شرکت در کلاس درس ارتباط معنادار دارند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد که مؤلفه‌های موفقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای تمایل دانش‌آموزان به شرکت در کلاس درس هستند.

مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲) بر روی عواطف تحصیلی نمونه درخشانی از تحقیقات آموزشی در زمینه بررسی عواطف در محیط‌های آموزشی است. این عواطف که مرتبط با موفقیت‌های تحصیلی هستند را عواطف موفقیت می‌نامند (پکران، ۲۰۰۶) که برای انگیزه یادگیرنده، راهکارهای یادگیری، رشد هویت و سلامتی بسیار حیاتی هستند (شوتز و پکران، ۲۰۰۷). اسماعیل (۲۰۱۵) دریافت که هم عواطف مثبت و هم عواطف منفی که دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی تجربه می‌کنند، بر موفقیت یادگیری آن‌ها تأثیر دارند و که اگر معلمان زبان انگلیسی بخواهند عواطف منفی را کم کنند و در کلاس‌های خود آرامش بیاورند، باید عواطف تحصیلی دانش‌آموزان را به‌عنوان بخشی از آموزش در نظر بگیرند. علاوه‌براین، مندز و همکاران^۱ (۲۰۱۳) خاطر نشان ساختند که هم عواطف مثبت و هم عواطف منفی بر انگیزه یادگیرندگان زبان انگلیسی تأثیر معنادار دارند. آنها همچنین دریافتند که عواطف منفی مانند ترس و ناراحتی یادگیری را بهبود می‌بخشند و در فرآیند یادگیری زبان انگلیسی مثبت و انگیزه‌بخش هستند.

1. Méndez et al.

مطالعات پیشین نشان داده‌اند که تشویق را می‌توان برای بهبود انگیزه دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده کرد (باتی و شنوتس، ۲۰۱۳؛ بکمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ هارکس و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، می‌توان استنباط کرد که نوازه می‌تواند بر انگیزه نیز تأثیر بگذارد. در آموزش، نوازه‌گری صرفاً بحث مراقبت و توجه کردن به دانش‌آموزان است. همچنین، نوازه‌گری نوعی شناخت انسانی است که به صورت بازخورد نمایان می‌شود. اگرچه گامپ^۱ (۲۰۰۶) به‌مانند فری و همکاران^۲ (۱۹۹۳)، تردید داشت که عوامل عاطفی تنها عامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان باشند، وی به این نتیجه رسید که حضور در کلاس، آسان‌ترین راه برای کنترل دانش‌آموزان است. در این راستا، چندین محقق نتیجه گرفته‌اند که مفاهیم نوازه، توجه و بازخورد با هم ارتباط درونی دارند و در یادگیری و موفقیت تحصیلی مؤثرند (برای مثال، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵؛ راسل و همکاران، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۸؛ ابراهیمی و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، تحقیقات پیشین به بررسی رابطه بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان نپرداخته‌اند و مطالعه حاضر بر آن است در جامعه ایران ارتباط بین این متغیرها را بسنجد.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش از طرح تحقیق «تلفیقی ترتیبی»^۳ (جانسون و کریستنسن^۴، ۲۰۱۲) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. محققان ابتدا داده‌های کمی و سپس داده‌های کیفی را از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری کردند که به گفته دورنیه^۵ (۲۰۰۷)، می‌تواند تا حد زیادی اعتبار درونی تحقیق را افزایش دهد. بخش کمی بر اساس طرح تحقیق «همبستگی» بود و متغیرهای نوازه‌گری و عواطف معلم به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و متغیر پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده در نظر گرفته شدند. سپس، در بخش کیفی سؤالاتی توسط محققان ساخته شد و پس از انجام روایی محتوایی آنها، در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از شرکت‌کنندگان پرسیده شد.

1. Gump
2. Fray et al.
3. sequential mixed-methods research
4. Johnson & Christensen
5. Dörnyei

۳.۱. شرکت کنندگان

در مرحله کمی، ابتدا ۲۶۷ دانشجوی رشته زبان انگلیسی سال سوم و چهارم در مقطع کارشناسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان (رشته آموزش و مترجمی زبان، ۴۴ نفر، میانگین سنی ۲۱/۶۴)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد (رشته مترجمی و آموزش زبان، ۹۲ نفر، میانگین سنی ۲۱/۲۳)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد (رشته آموزش زبان، ۱۲ نفر، میانگین سنی ۲۲/۳۳)، دانشگاه دولتی نیشابور (رشته آموزش زبان، ۶۴ نفر، میانگین سنی ۲۱/۱۲) و دانشگاه دولتی بجنورد (رشته آموزش زبان، ۵۵ نفر، میانگین سنی ۲۱/۳۲) برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند که قبلاً واحدهای زبان عمومی پایه را گذرانده بودند که شامل دستور زبان انگلیسی پایه و پیشرفته، خواندن زبان انگلیسی پایه و پیشرفته و مهارت‌های گفتاری-شنیداری پایه و پیشرفته می‌شود. باین حال، ابتدا شرکت کنندگان با استفاده از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»^۱ همگن سازی شدند. این آزمون شرکت کنندگان را به چهار سطح طبقه‌بندی می‌کند و محققان به وسیله آن می‌توانستند افرادی را که سطح زبانی‌شان متوسط بود، برای شرکت در این مطالعه انتخاب کنند. پس از همگن سازی شرکت کنندگان، تعداد آن‌ها به ۲۳۹ نفر کاهش یافت و در ادامه ۷ نفر از شرکت در تحقیق انصراف دادند که در نهایت تعداد شرکت کنندگان به ۲۳۲ نفر تقلیل یافت. ۱۵۶ نفر از شرکت کنندگان زن (۶۷ درصد) و ۷۶ نفر آن‌ها مرد (۳۳ درصد) بودند. میانگین سنی آن‌ها ۲۱/۴۴ و انحراف معیار ۱/۶۳ بود. در مرحله کیفی تحقیق حاضر هم شش دانشجو در مصاحبه نیمه ساختاریافته بر اساس اشباع داده‌ها شرکت داشتند. تعداد نمونه به نظر کافی بود، زیرا به گفته دورنیه (۲۰۰۷)، حجم نمونه بین شش تا ده نفر برای انجام مصاحبه می‌تواند مؤثر باشد.

۳.۲. ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌های تحقیق از چهار پرسش‌نامه استفاده شد. ابتدا، برای سنجش دانش زبانی دانشجویان از آزمون تعیین سطح آکسفورد استفاده شد که دارای ۶۰ سؤال چهارجوابی حاوی واژگان و دستور زبان است. بر طبق نمره‌دهی این آزمون، شرکت کنندگان به چهار سطح مبتدی

(۱- ۱۴)، پیش‌متوسطه (۱۵- ۲۹)، متوسط (۳۰- ۴۴) و پیشرفته (۴۵- ۵۰) تقسیم می‌شوند. داوطلبانی که سطح دانش زبانی‌شان متوسط بود، در این پژوهش شرکت یافتند.

برای سنجش عواطف معلّم، از پرسشنامه عواطف معلّمان استفاده شد که حاوی ۲۴ گویه است. این پرسشنامه توسط فرنزل و همکاران^۱ (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی شده و شامل سه مؤلفه اصلی لذت، اضطراب و عصبانیت است. افزون بر این موارد، خواجه‌وی و همکاران (۲۰۱۶) گویه‌هایی برای مؤلفه‌های مباحثات، شرمساری و خستگی اضافه کردند و با به‌کارگیری تحلیل عامل^۲ و مدل‌سازی معادلات ساختاری^۳، پایایی پرسشنامه ۸۵٪ تخمین زده شد. این پرسشنامه دارای مقیاس «لیکرت^۴» شش‌درجه‌ای بین یک (کاملاً مخالفم) تا شش (کاملاً موافقم) و شامل ۲۴ گویه است. در این مطالعه، سوالات پرسشنامه تعدیل شد و در گویه‌های آن فقط ضمیر «من» به ضمیر «او» تغییر یافت تا دانش‌آموزان بتوانند درباره عواطف معلّمانشان پاسخ دهند. پایایی پرسشنامه تعدیل یافته ۸۲٪ تخمین زده شد (پیوست ۱).

برای سنجش میزان نوازه‌ای که دانش‌آموزان در کلاس دریافت می‌کنند، از مقیاس نوازه برای دانش‌آموزان^۵ استفاده شد که توسط پیش‌قدم و خواجه‌وی (۲۰۱۴) طراحی و اعتبارسنجی گردیده است (پیوست ۲). این پرسشنامه دارای مقیاس «لیکرت» پنج‌درجه‌ای بین یک (هرگز) تا پنج (همیشه) و شامل ۱۸ گویه است که بر اساس خصیصه‌های اصلی نوازه (شناخته شدن توسط دیگران و دریافت بازخورد) نوشته شده‌اند و انواع مختلف نوازه شامل نوازه مثبت، نوازه منفی، نوازه کلامی و نوازه غیرکلامی است. پس از واکاوی گویه‌ها، عوامل زیرین پرسشنامه به‌صورت ذیل نام‌گذاری شدند: نوازه کلامی، نوازه غیرکلامی، ارزشمندی و فعالیت‌های کلاسی. پایایی پرسشنامه ۸۸٪ محاسبه شد.

درنهایت، برای جمع‌آوری داده‌های کیفی درباره نقش عواطف و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی از سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۶ استفاده شد که شامل سه سؤال بود. محتوای سوالات توسط یک استاد هیئت‌علمی در رشته زبان‌شناسی کاربردی و یک استاد هیئت‌علمی با

1. Frenze et al.
2. factor analysis
3. structural equation modeling
4. Likert
5. student stroke scale
6. semi-structured interview

تجربه پژوهش در آزمون‌سازی بررسی و از نظر روایی محتوایی اصلاح گردید. واژه‌های نوازه‌گری و عواطف معلّم قبلاً برای هر یک از شرکت‌کنندگان در مصاحبه توضیح داده شد، زیرا آن‌ها پرسشنامه را پاسخ داده بودند، باین‌حال، محققان ابتدا درباره این واژگان به مصاحبه‌شوندگان توضیحات بیشتری دادند. این سؤالات عبارت بودند از:

از تجربه‌تان درباره نوازه‌گری معلّم بگویید؟ (نوازه‌های مثبت، منفی، کلامی و غیر کلامی...)

- به نظرتان، عواطف معلّم (لذّت، عصبانیت، خستگی...) تا چه حد در پیشرفت تحصیلی شما مؤثرند؟
- آیا معلّمی که باعاطفه‌تر و مهربان‌تر است، نوازه‌گر بهتری است؟
- تا چه حد وقتی با عواطف و نوازه مثبت از سوی معلّم مواجه می‌شوید، انگیزه‌تان برای پیشرفت بیشتر می‌شود؟ آیا عواطف و نوازه منفی از سوی معلّم کاهنده انرژی‌اند؟

۳.۳. روش جمع‌آوری و تجزیه تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر، روشی منسجم را اتخاذ نمود تا اطمینان بالاتری به علمی شدن آن دهد. داده‌ها در ۹ هفته از بین ۲۳۲ دانشجوی زبان انگلیسی و ۶ دانشجو در بخش مصاحبه به‌صورت حضوری جمع‌آوری شد. جمع‌آوری داده‌ها در مهرماه، آبان ماه و آذرماه سال ۱۴۰۱ در دانشگاه‌های قوچان، مشهد، نیشابور و بجنورد به طول انجامید. محققان سعی کردند تا حد امکان از افراد بیشتری استفاده کنند چون که در مطالعات همبستگی، تعداد شرکت‌کنندگان باید به‌اندازه کافی باشد تا بتوان نتایج یافته‌ها را تعمیم داد (دورنیه، ۲۰۰۷). در هفته اول و دوم، محققان آزمون تعیین سطح آکسفورد را بین ۲۶۷ شرکت‌کننده پخش کردند که پس از همگن‌سازی، تعداد آنها به ۲۳۲ نفر تقلیل یافت که در سطح زبانی متوسط بودند. در هفته سوم و چهارم، پرسشنامه عواطف معلّم بین دانشجویان به‌صورت حضوری پخش شد و در خصوص طریقه پاسخگویی به گویه‌ها و مدت‌زمان آن، توضیحاتی به آنها داده شد. با توجه به اینکه این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه با مقیاس شش‌درجه‌ای است، نمرات حاصل بین ۲۴ و ۱۴۴ می‌باشند. در هفته پنجم، ششم و هفتم، مقیاس نوازه برای زبان‌آموزان بین دانشجویان به‌صورت حضوری پخش شد و در ابتدا درباره چگونگی پاسخ‌دهی به گویه‌ها و مدت‌زمان پاسخ‌گویی به آنها

توضیح داده شد. مقیاس نوازه به زبان انگلیسی بود. با توجه به اینکه این پرسشنامه دارای ۱۸ گویه با مقیاس پنج‌درجه‌ای است، نمرات حاصل بین ۱۸ و ۹۰ می‌باشند. در خصوص پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هم معدل تحصیلی آن‌ها لحاظ گردید.

در هفته هشتم و نهم، به منظور دستیابی به نقطه نظرات دانشجویان در خصوص نقش عواطف معلم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی آن‌ها، با شش دانشجو بر اساس اشباع داده‌ها به صورت حضوری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. از آنجاکه هدف پژوهش‌های کیفی یافتن نظرات و احساسات هر یک از شرکت‌کنندگان درباره موضوع مورد مطالعه است، این تحقیق هم از دیدگاه تفسیری برای بررسی داده‌های گردآوری شده بهره جست. شرکت‌کنندگان فرصت یافتند همه مواردی را که می‌دانستند، بنویسند و از آنها خواسته شد تجربیات پیشین خود را نیز بازتاب دهند. سؤالات به زبان انگلیسی نوشته شدند. در جمع‌آوری داده‌ها که به صورت حضوری صورت گرفت، محققان پاسخ آن‌ها را به صورت یادداشت‌برداری و ضبط صدا (در صورت موافقت فرد) جمع‌آوری کردند.

محققان با به‌کارگیری آمارهای توصیفی و استنباطی سؤالات تحقیق را تجزیه و تحلیل نمودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها درباره ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد تا مشخص شود که آیا این رابطه معنادار است یا خیر؟ همچنین، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها درباره پیش‌بینی‌کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی از بین عواطف معلم و نوازه‌گری، از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

در نهایت، محققان از روش «مضمون‌محور»^۱ برای طبقه‌بندی پاسخ‌های دانش‌جویان به سؤالات مصاحبه استفاده کردند (دورنیه، ۲۰۰۷). برای انجام این کار، اطلاعات کیفی که از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به دست آمده بود، با به‌کارگیری روش فنون کلی تجزیه و تحلیل کیفی واکاوی شدند. بدین صورت که ابتدا، داده‌های حاصل از مصاحبه از طریق طبقه‌بندی مضمون‌محور، سازمان‌دهی و طبقه‌بندی شدند. سازمان‌دهی داده‌های پیچیده با رونویسی انجام یافت. پس از آن، داده‌های رونویسی شده با حذف تکرارها و پاسخ‌های نامربوط طبقه‌بندی

شدند. همچنین، توافق درون‌موضوعی^۱ و پایایی درون‌موضوعی^۲ محاسبه شد. توافق درون‌موضوعی پس از بحث بین دو محقق، به دست آمد (گاریسون و همکاران^۳، ۲۰۰۶). در خصوص پایایی کُدگذاری درون‌موضوعی، تعداد کُدهای توافق شده بر جمع کُدهای توافق شده و توافق نشده تقسیم شد (کمپل و همکاران^۴، ۲۰۱۳).

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق در دو بخش کمی و کیفی ارائه می‌شود.

۴.۱. نتایج کمی

به‌منظور یافتن پاسخی درباره‌ی ارتباط بین عواطف معلّم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌ی زبان انگلیسی، محققان با استفاده از آمار کمی شامل آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون، داده‌های به‌دست‌آمده از مرحله‌ی کمی پژوهش را مورد تحلیل قرار دادند که نتایج آن در ذیل ارائه می‌گردد.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات به‌دست‌آمده از عواطف معلّم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی

| متغیر | حداکثر نمره قابل اکتساب | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
|---------------|-------------------------|---------|--------------|-------|
| عواطف معلّم | ۱۴۴ | ۸۳/۳۶ | ۱۱/۸۰ | ۲۳۲ |
| نوازه‌گری | ۹۰ | ۴۵/۵۳ | ۷/۹۱ | ۲۳۲ |
| پیشرفت تحصیلی | ۲۰ | ۱۶/۷۴ | ۱/۱۶ | ۲۳۲ |

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از آمار توصیفی حاکی از آن است که عواطف معلّم دارای نمره میانگین ۸۳/۳۶ و انحراف معیار ۱۱/۸۰، نوازه‌گری دارای نمره میانگین ۴۵/۵۳ و انحراف معیار ۷/۹۱ و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌ی زبان انگلیسی دارای نمره میانگین ۱۶/۷۴ و انحراف معیار ۱/۱۶ است. با در نظر گرفتن بیشترین امتیازی که هر فرد می‌تواند از هر پرسش‌نامه به دست آورد، نتایج نشان می‌دهد که میانگین نمرات

1. inter-rater agreement
2. inter-rater reliability
3. Garrison et al.
4. Campbell et al.

به‌دست‌آمده برای هر سه متغیر نزدیک به هم است، ولی برای به دست آوردن رابطه بین آنها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی

| پیشرفت تحصیلی | |
|--------------------------|------------------|
| ۰/۶۳۹** | همبستگی پیرسون |
| ۰/۰۰۰ | معنادار (دوطرفه) |
| ۲۳۲ | تعداد |
| نوازه‌گری همبستگی پیرسون | |
| ۰/۴۱۹** | معنادار (دوطرفه) |
| ۰/۰۰۰ | تعداد |
| ۲۳۲ | تعداد |

همان‌طورکه در جدول ۲ آمده است، نتایج به‌دست‌آمده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی معنادار و مثبت است. طبق این نتایج، رابطه بین عواطف معلم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی ۰/۶۳ و رابطه بین نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ۰/۴۱ بود. بر اساس دستورالعمل ارائه شده توسط کوهن (۱۹۹۲)، میزان ارتباط بین عواطف معلم و پیشرفت تحصیلی زیاد است، چون درصد آنها بیشتر از ۰/۵۰ است، حال آنکه میزان ارتباط بین نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی متوسط است، چون درصد آنها بین ۰/۳۰ و ۰/۴۹ است.

در خصوص پیش‌بینی‌کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از بین متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری، محققان از رگرسیون چندگانه استفاده کردند. ابتدا، هم‌خطی چندگانه^۲ بررسی شد که رابطه بین متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد. از آنجاکه رابطه بین متغیرهای مستقل (عواطف معلم و نوازه‌گری) ۰/۶۳ بود و این درصد کمتر از ۰/۹۰ است و ارزش حد مجاز^۳ برای هر یک از متغیرهای مستقل کمتر از ۰/۱۰ نبودند، بنابراین، تخطی در

1. Cohen
2. multicollinearity
3. tolerance value

مفروضات^۱ هم خطی چندگانه وجود نداشت (تاباخنیک و فیدل^۲، ۲۰۰۱). این نتیجه با ارزش عامل تورم واریانس^۳ هم تأیید شد، چون که اعداد به دست آمده از متغیرهای مستقل کمتر از ۱۰ بود (ستون آخر جدول ۳ را مشاهده کنید). علاوه بر این، تعداد متغیرهای مستقل در این مطالعه دو تا بود و طبق رهنمودهای تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۱)، چون ارزش بحرانی^۴ کمتر از ۱۳/۸۲ بود، تخطی داده‌ها وجود نداشت. سپس، نتایج به دست آمده از جدول خلاصه مدل^۵ نشان داد که این مدل (شامل نمرات عواطف معلم و نوازه‌گری) ۴۰/۹ درصد از واریانس را در نمرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان توضیح می‌دهد. برای ارزیابی ارزش معنادار، نتایج آزمون تحلیل واریانس^۶ نشان داد که حداقل یکی از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته تأثیر معنادار دارد چون ارزش معنادار ۰/۰۰ بود که کمتر از ۰/۰۵ است.

جدول ۳. ضرایب پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان

| متغیرهای پیش‌بین | ضرایب استاندارد شده | | ارزش معنادار | آمار هم خطی | |
|------------------|---------------------|---------|--------------|-------------|-------------------|
| | بتا | نمره تی | | حد مجاز | عامل تورم واریانس |
| ثابت | | ۲۶/۴۶ | ۰/۰۰ | | |
| عواطف معلم | ۰/۶۲ | ۹/۵۱ | ۰/۰۰ | ۰/۵۹ | ۱/۶۷ |
| نوازه‌گری | ۰/۰۲ | ۰/۳۱ | ۰/۷۵ | ۰/۵۹ | ۱/۶۷ |

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ آمده است، ارزش معنادار برای متغیر عواطف معلم ۰/۰۰ است که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است و این نشان می‌دهد تأثیر این متغیر در مدل رگرسیونی معنادار است. با در نظر گرفتن اینکه این متغیر دارای ضریب بتا بالاتری هم است (۰/۶۲)، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که عواطف معلم پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

1. assumptions
2. Tabachnick & Fidell
3. VIF value
4. critical value
5. model summary
6. ANOVA test

۴.۲. نتایج کیفی

برای ارائه پاسخ در خصوص نقش عواطف معلّم و نوازه‌گری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از شش نفر شرکت‌کننده پرسیده شد و محققان داده‌های رونویسی‌شده را پس از حذف تکرارها و پاسخ‌های نامربوط با به‌کارگیری روش مضمون‌محور کدگذاری کردند. زمان مصاحبه به‌طور تقریبی بیست دقیقه برای هر فرد مصاحبه‌شونده به طول انجامید. برخی از نظرات پاسخ‌دهندگان به‌صورت ذیل گزارش می‌شود. یکی از دانشجویان ذکر کرد:

«در طول سال‌های قبل، به خاطر ویژگی شخصیتی که داشتم، نمی‌توانستم در مباحث کلاس شرکت کنم، چون خجالتی بودم و اعتمادبه‌نفسم پایین بود و این موضوع برایم عذاب‌آور بود، اما ترم قبل استاد متفاوتی داشتم که بسیار پرانرژی بود. مرا به اسم صدا می‌زد و هنگامی که به زبان انگلیسی صحبت می‌کردم، به من لبخند می‌زد و حوصله به خرج می‌داد. این عمل او باعث شد با زبان انگلیسی بیشتر درگیر شوم و در جلسات بعدی با آمادگی بیشتری در فعالیت‌های کلاسی مشارکت کنم.»

به نظر می‌رسد دانشجویان احساس می‌کنند به حمایت‌های عاطفی نیاز بیشتری دارند و مدّت زمانی که معلّم برای بررسی تکالیفشان وقت می‌گذارد، واقعاً در پیشرفت آن‌ها تعیین‌کننده است. یکی از دانشجویان اظهار داشت:

«وقتی معلّم از تدریس خودش لذت می‌برد و انگیزه دارد، انگیزه من هم بیشتر می‌شود و برای انجام دادن تکالیف تمرکز بیشتر می‌شود. ترم قبل استادی داشتم که مرا مدام ضایع و سرزنش می‌کرد که زبانم خوب نیست و این نوع بازخورد مرا ناامید کرده بود و دچار سرخوردگی شده بودم. این ترم یکی از اساتید با نوع برخوردش استرس مرا در کلاس کمتر کرده و حس بهتری به زبان انگلیسی پیدا کرده‌ام. خیلی مرا تشویق می‌کند و یادگیری زبان را نه صرفاً یک مهارت بلکه ابزاری برای تقویت حل مسئله و زندگی بهتر می‌داند. این‌ها توجه و سعی مرا بیشتر کرده است.»

نتایج مصاحبه‌ها نشان داد که شناختن دانشجویان از سوی استاد و دانستن نام و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها که نوعی نوازه‌گری است، عاملی انگیزه‌بخش است و دانشجویان استادانی را دوست دارند که به آنها و تکالیفشان توجه کنند. یکی دیگر از دانشجویان گفت:

«در طول ترم، خوشحال بودم که استاد مرا در بحث‌های کلاسی شرکت می‌داد و از من استفاده می‌کرد. این امر مرا از نظر شناختی و عاطفی مشغول کرده بود به طوری که در انجام کارهای محول شده عملکرد بهتری داشتم. استاد نه تنها به من توجه داشت بلکه به من یاد می‌داد چگونه از راهکارهای انگیزشی برای موفقیت‌های بیشتر بهره برم.»

در مرحله بعد، محققان با استفاده از روش مبتنی بر مضمون (دورنیه، ۲۰۰۷)، عوامل به‌دست آمده از مصاحبه‌ها را واکاوی و آنها را به مضمون‌های مشترک طبقه‌بندی کردند. در این راستا، محقق اول از محقق دوم این تحقیق خواست تا داده‌ها را کدگذاری کند. محقق دوم هم نقاط مشترک را از بین پاسخ‌ها استخراج کرد و آنها را کدگذاری کرد. گدهای استخراج شده توسط محقق دوم، علی‌رغم تفاوت‌های جزئی، دارای اشتراکات زیادی بودند. سپس محققان، با به‌کارگیری رهنمودهای کمپل و همکاران (۲۰۱۳)، تعداد گدهای توافق شده را بر جمع گدهای توافق شده و توافق نشده تقسیم کردند و پایایی درون موضوعی قابل قبولی حاصل شد. به بیان دقیق‌تر، در خصوص نقش عواطف معلّم و نوازه‌گری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، در مجموع ۱۸ گد وجود داشت که حداقل یکی از محقق‌ها آن را استخراج کرده بود و در ۱۱ مورد آن هر دو محقق اتفاق نظر داشتند، در نتیجه پایایی درون موضوعی ۶۱ درصد بود (۱۱/۱۸=۰/۶۱). در جدول ذیل، نمونه پاسخ‌های شرکت‌کنندگان که در واقع این ۱۱ مضمون مشترک از درون آنها استخراج شده است، آورده شده است.

جدول ۴. نمونه مصاحبه‌ها و مضمون‌های به‌دست آمده

| مضمون | نمونه | |
|--------------|---|---|
| انگیزه‌بخش | هرگاه استاد از موفقیت‌هایش می‌گوید، سخنانش به من انگیزه می‌دهد. | ۱ |
| انرژی افزا | ترم قبل استاد متفاوتی داشتم، رفتار و کلامش انرژی داشت. | ۲ |
| مشارکت بیشتر | وقتی استاد مرا می‌بیند و به تکالیفم را با حوصله بررسی می‌کند، دوست دارم فعالیتیم را در کلاس بیشتر نشان دهم. | ۳ |

| مضمون | نمونه |
|----------------------|--|
| درگیر شدن | ۴ بازخوردهای عاطفی مثبت استاد باعث می‌شوند نه تنها از نظر ذهنی بلکه از نظر عاطفی و رفتاری با زبان انگلیسی بیشتر مأنوس شوم. |
| توجه بیشتر | ۵ وقتی استاد مرا به اسم صدا می‌زند و به دغدغه‌های من توجه می‌کند، من هم با دقت بیشتری به درس‌هایش گوش می‌دهم. |
| استرس کمتر | ۶ وقتی به زبان انگلیسی صحبت می‌کنم استرس زیادی دارم، البته یکی از اساتید من با لبخند به من نگاه می‌کند و مرا تشویق می‌کند که باعث می‌شود احساس راحتی‌تری داشته باشم. |
| تمرکز بالاتر | ۷ روی یکی از درس‌ها بیشتر وقت می‌گذارم، چون استادم به اندازه کافی هم در کلاس هم بعد کلاس برایمان زمان می‌گذارد. |
| چالش بیشتر | ۸ در درس واژه‌شناسی استاد مسابقه واژگان می‌گذاشت که هم جالب بود هم سخت. |
| اعتماد به نفس بالاتر | ۹ من خیلی خجالتی بودم و به فارسی هم سخت بود جلوی بچه‌ها صحبت کنم، ولی استادم به خوبی مرا درک می‌کرد که باعث شد بیشتر خودم را باور کنم. |
| خودکارایی | ۱۰ جواب سؤال را فکر می‌کنم بلد بودم ولی نمی‌گفتم چون استادمان خسته بود و زود عصبانی می‌شد و می‌ترسیدم اگر اشتباه باشد مرا ضایع کند. |
| تلاش بیشتر | ۱۱ همیشه استادمان از مزیت‌های یادگیری زبان نه تنها به عنوان یک مهارت بلکه ابزاری برای تقویت حل مسئله می‌گفت که این سعی مرا بیشتر می‌کرد. |

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است، این مضمون‌های مشترک عبارت‌اند از: (۱) انگیزه‌بخش، (۲) انرژی‌افزا، (۳) مشارکت بیشتر، (۴) درگیر شدن، (۵) توجه بیشتر، (۶) استرس کمتر، (۷) تمرکز بالاتر، (۸) چالش بیشتر، (۹) اعتماد به نفس بالاتر، (۱۰) خودکارایی و (۱۱) تلاش بیشتر.

1. motivating
2. energy-boosting
3. engagement

۵. بحث و نتیجه‌گیری

عواطف معلّم و نوازه‌گری اهمّیت به‌سزایی در پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دارد، به‌طوری‌که عواطف مثبت معلّم از جمله لذّت بردن از تدریس و احساس بالندگی در پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، درحالی‌که عواطف منفی معلّم مانند عصبانیت، اضطراب و خستگی منجر به بی‌انگیزگی و عدم تلاش دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نوازه‌های مثبت معلّم از جمله لبخند زدن و توجّه کردن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند، همان‌طور که نوازه‌های منفی مانند اخم کردن و سرزنش کردن منجر به دلسردی و عدم تمایل آنها به یادگیری می‌شود. نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۲ نشان داد که رابطه معناداری بین عواطف معلّم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی وجود دارد. علاوه براین، نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۳ نشان داد که عواطف معلّم پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است و مشارکت قوی‌تری در توضیح پیشرفت تحصیلی آنها دارد. درنهایت، همان‌طور که در جدول ۴ آمده است، نتایج حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مضمون‌های مشترکی درباره نقش عواطف معلّم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به دست داد.

نتایج کمی این پژوهش مانند نتایج کار چرچز و تری^۱ (۲۰۰۷) است که دریافتند میزان توجّه معلّم به دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی آنها مؤثر است. نتایج این مطالعه در راستای مطالعه فرانس و وودکاک^۲ (۱۹۹۶) است که نتیجه گرفتند بین سازه نوازه و انگیزه یادگیرندگان رابطه معنادار زیادی وجود دارد. به گفته کسلووان^۳ (۲۰۰۳)، هرچه نوازه‌گری بیشتر شود، بی‌انگیزگی یادگیرندگان کمتر می‌شود. علاوه براین، پیش‌قدم و فرخنده‌فال (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند زمانی که معلّم با میزان نوازه‌گری خود و نوازه‌شوندگی شاگردان آشنایی نداشته باشد، تعامل مؤثری بین آنها حاصل نمی‌شود و حس ناراحتی ایجاد شده، ممکن است باعث از بین رفتن انگیزه مشارکت و یادگیری شاگردان شود. همچنین، تحقیقات پیشین نشان می‌دهد نوازه باعث گرم شدن محیط‌های آموزشی می‌شود (فریدمن، ۱۹۹۳؛ کسلووان، ۲۰۰۳). نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق مانند نتایج کار فرید و همکاران^۳

1. Churches & Terry
2. Francis & Woodcock
3. Fried et al.

(۲۰۱۶) است که دریافتند عبارات عاطفی می‌توانند مستقیماً بر دیگران اثر بگذارند و عواطف معلمان نه تنها بر پردازش شناختی شان بلکه بر احساسات، ادراک و پیشرفت یادگیرندگان تأثیر دارند. مدرّسی (۲۰۲۲) دریافت که درگیرشدن در انجام تکالیف زبانی مستلزم آمادگی فرد از نظر عاطفی، شناختی، رفتاری و اجتماعی است.

نتایج کیفی این مطالعه نشان داد که تشویق یادگیرندگان منجر به مشارکت فعالانه آنها در یادگیری می‌شود و به‌طور مشابه، مطالعه صورت گرفته توسط استورات و جونز (۱۹۸۷) تأیید کرد که توجه به تکالیف یادگیرندگان، تمرینات، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و سؤال پرسیدن از جمله عواملی هستند که در پیشرفت یادگیری نقش به‌سزایی دارند. نتایج به‌دست آمده از مصاحبه در این مطالعه نشان داد که نوازه‌گری یادگیرندگان منجر به انگیزه فعال آنها در یادگیری می‌شود و به‌طور مشابه، مطالعه صورت گرفته توسط پیش‌قدم و خواجوی (۲۰۱۴) تأیید کرد نوازه با انگیزه درونی و بیرونی ارتباط مثبت و با بی‌انگیزه شدن ارتباط منفی دارد. مدرّسی (۲۰۲۱) دریافت که درگیرشدن، لذت بردن از یادگیری و بازخورد عاطفی استاد در تقویت بسندگی زبان دانشجویان زبان مؤثر است.

یافته‌های کیفی و کمی این مطالعه درک تازه‌ای از حمایت عاطفی معلم در بافت کلاس ارائه می‌دهد. بازخورد عاطفی نه تنها شامل عواملی مانند راهکارهای انگیزشی و تشویق بلکه عواملی چون وقت گذاشتن برای تک‌تک دانش‌آموزان و بررسی تکالیف آنها را در بر می‌گیرد. یافته‌های این مطالعه کارایی مؤثر به اسم صدا زدن شاگردان، تعریف کردن از آنها، لبخند زدن و نگاه کردن به آنها را پررنگ می‌کند که خود منجر به درگیری و مشارکت در یادگیری می‌شود. محیط کلاس هم محرکی برای درگیرشدن در یادگیری است (فرساد و مدرّسی، ۲۰۲۳).

مطالعه کنونی این ایده را تقویت می‌کند که در کلاس‌های درس زبان انگلیسی یادگیرندگان باید از طریق زبان جدید مهارت‌های ارتباطی شان را توسعه دهند، بنابراین ویژگی‌های معلم به‌طور چشمگیری در ایجاد تعاملات مثبت مهم و توجه داشتن به دانش‌آموزان در تقویت این مهارت‌ها مؤثر است. درواقع، سواد عاطفی معلمان در چرخه آموزش نقش الگو را برای دانش‌آموزان دارد که به آنها کمک می‌کند از عواطف خود در پیشرفت تحصیلی به‌طور مناسب بهره ببرند و عواطف نامطلوب را از ذهنشان دور کنند. عواطفی مانند عصبانیت، آسودگی،

لذت، امید، خجالت، خستگی و ناامیدی تأثیر فزاینده‌ای بر موفقیت و یادگیری دارند (پکران، ۲۰۰۶). نوازه‌گری از سوی معلم که اخیراً بیشتر مورد توجه محققان در جامعه ایران قرار گرفته، می‌تواند در جایگزینی عواطف نامطلوب با عواطف مطلوب کارساز باشد. هر چه فاصله بین معلم و دانش‌آموز از نظر عاطفی کمتر باشد، میزان درگیرشدن او در انجام تکالیف بیشتر می‌شود. همان‌گونه که پیش‌قدم و ذبیحی (۲۰۱۲) بیان داشتند، توانایی عاطفی یکی از شاخص‌های بهبود کیفیت زندگی است، بنابراین تدریس نه فقط بر روی موضوعات یا دامنه‌های خاص بلکه باید شامل عواطف هم شود.

در مجموع، با توجه به نقش کلیدی نوازه به‌عنوان عاملی درگیرکننده و انرژی‌افزا در روند آموزش، نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی منجر به برقراری ارتباط مؤثرتر بین معلم و زبان‌آموز می‌شود و به‌مانند زبان‌آموزان، معلمان هم نیاز به دریافت نوازه دارند؛ به گفته یزدان‌پور (۲۰۱۵)، عدم دریافت نوازه در طولانی‌مدت باعث ایجاد اختلالاتی در عملکرد معلم می‌شود. با لحاظ کردن تأثیر عوامل عاطفی بر یادگیری زبان (گاردنر و لمبرت، ۱۹۷۲) و بر اساس یافته‌های مطالعه کنونی، می‌توان نتیجه گرفت که ضروری است به دانش‌آموزان کمک کنیم احساسات و عواطفشان را در کلاس درس تنظیم کنند. به گفته ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱)، یادگیری معمولاً در حالت آرامش و متمرکز صورت می‌پذیرد، از این رو با نوازه‌های مثبت و بازخوردهای عاطفی انرژی‌افزا می‌توان محیط کلاس را برای پیشرفت دانش‌آموزان گرم و تعاملی نمود. از این رو، پیشنهاد می‌شود معلمان به هر دو جنبه دادن و دریافت نوازه توجه داشته باشند و با افزایش هیجانات خود که تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد است (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶)، میزان توجه، علاقه و استفاده از نوازه را در خود مشخص کنند و به شاگردانشان این حس را منتقل کنند که به عواطف آنها توجه دارند. به‌عنوان مثال، استفاده از مارکرهای رنگی توسط معلم می‌تواند نوازه‌ای غیرکلامی باشد که میزان علاقه و انگیزه وی را به دانش‌آموزان و کلاس نشان می‌دهد.

یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که به منظور از بین بردن اثر رشته تحصیلی به‌عنوان متغیر کنترل، محققان این متغیر را به رشته زبان انگلیسی محدود کردند تا اثر این متغیر را از بین ببرند. همچنین، پژوهش حاضر در دانشگاه‌های قوچان، مشهد، بجنورد و نیشابور صورت گرفت، در نتیجه در تعمیم بیرونی نتایج حاصل از آن باید دقت صورت بگیرد. بهتر

است تحقیقات بیشتری در این خصوص در اقصی نقاط کشور انجام شود و نتایج آن با نتایج این پژوهش مقایسه شود. پژوهش‌های آتی می‌توانند رابطه بین مؤلفه‌های عواطف معلم و مؤلفه‌های نوازه‌گری را با استفاده از رگرسیون و مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی کنند. در آخر، یکی دیگر از مفاهیمی که می‌تواند در پیشرفت تحصیلی شاگردان تأثیرگذار باشد، میزان دغدغه‌مندی معلمان است (اکبری و پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ ناجی‌میدانی و همکاران، ۲۰۲۲) که در پژوهش‌های بعدی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. احتمالاً معلمان فرادل که دغدغه‌مندی زیادی نسبت به تدریس و شاگردانشان دارند، یا هم‌دل شاگردان را به سمت موفقیت بیشتر سوق می‌دهند. افزون بر این، میزان انرژی معلم هم می‌تواند نقش به‌سزایی در انگیزه‌مندی و موفقیت شاگردان بازی کند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲). احتمالاً معلم انرژی‌افزا شاگردان پرانرژی تولید می‌کنند.

کتاب‌نامه

- ایمانی، م.، پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). بررسی ترجیحات نوازه‌گیری ادبی و غیرادبی دانشجویان از منظر جنسیت. *زن در فرهنگ و هنر*، ۱۴(۴)، ۶۲۷-۶۵۲. <https://doi.org/10.22059/jwica.2022.341069.1772>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). فرهنگستان و زیاهنگستان: دو بال تعالی زبانی و فرهنگی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵(۳)، ۱-۲۹. <https://doi.org/10.22067/jlts.2021.72842.1074>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی. *زبان‌پژوهی*، ۲۲۰۳. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۱)، ۱-۳۸. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۹). معرفی الگوی نیم‌رخ هیجام‌مدی و بررسی رابطه آن با نگرش فردی و اجتماعی. *شناخت اجتماعی*، ۹(۲)، ۷۹-۱۰۲.
- <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- پیش‌قدم، ر.، و فرخنده‌فال، ا. (۱۳۹۵). از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازدین در آموزش زبان دوم. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۴)، ۱-۱۳.

فیروزیان پوراصفهان‌نی، آ.، پیش‌قدم، ر.، و نادری، س. (۱۳۹۸). مقایسه کیفی و کمی نوازه‌های دریافتی مدرسان زبان انگلیسی از سوی زبان‌آموزان براساس عامل جنسیت. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۹(۳)، ۹۲۷-۹۵۸.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.260233.525>

- Abdulhussien, S. H., Pishghadam, R., & Sakhtkar Haddadi, M. (2022). Iraqi EFL learners' conceptions of strokes with respect to teachers' age. *Transactional Analysis Journal*, 52(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/03621537.2022.2045537>
- Akbari, M., & Pishghadam, R. (2022). Developing new software to analyze the emosensory load of language. *Journal of Business, Communication and Technology*, 1(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1101>.
- Baadte, C., & Schnotz, W. (2013). Motivation and mood: Are they moderated by learners' self-concept. *Scanadian Journal of Educational Research*, 58, 1-21.
- Beckmann, N., Beckmann, J. F., & Elliott, J. G. (2009). Self-confidence and performance goal orientation interactively predict performance in a reasoning test with accuracy feedback. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.008>
- Berne, E. (1988). *Games people play*. Grove Press.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Campbell, J. L., Quincy, Ch., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semi-structured interviews: Problems of unitization and inter-coder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Churches, R., & Terry, R. (2007). *NLP for teachers: How to be a highly effective teacher*. Crown House Publishing.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology. *Psychological Bulletins*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching & America's Future.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- 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>

- Farsad, L., & Modarresi, G. (2023). EFL learners' construction of L2 ego and its relationship with emotional intelligence. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14(1), 124-139. <https://doi.org/10.22055/RALS.2023.18072>.
- Francis, D., & Woodcock, M. (1996). *The new unblocked manager: A practical guide to self-development*. Gower Publishing.
- Fray, R. B., Cross, L. H., & Weber, L. 1. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 23-30. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00539.x>
- Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth and the new volunteerism*. Jossey-Bass Publishers.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 1-56). Emerald.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2013). *Emotions questionnaire for teachers (EQT) – User's manual*. University of Munich Press.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.11.001>
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: Student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/03055690500415936>
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Kliemea, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785384>
- Imani, M., Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2022). Barrasi tarjihât navazegiri-e adabi va gheyr-e adabi-e daneshju:yân az manzar jensiat [An investigation of gender effects on students' preferences for literary and non-literary strokes]. *Women in Culture & Art*, 14(4), 627-652. <https://doi.org/10.22059/JWICA.2022.341069.1772>

- Irajzad, F., Pishghadam, R., & Shahriari, H. (2017). Examining the stroking behavior of English, Persian, and Arabic school teachers in Iran: A mixed-method study. *International Journal of Instruction*, 10(1), 219-236. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10114a>.
- Ismail, N. M. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 19-42. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n4p19>.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th ed.). Sage.
- Karren, K. J., Smith, L., & Gordon, K. J. (2013). *Mind/body health: The effects of attitudes, emotions, and relationships*. Pearson Higher Education.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 69-82). Routledge.
- Khajavy, G., Ghonsooli, B., & Hosseini, A. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- Kuslivan, S. (2003). *Managing employee attitudes and behaviors in the tourism and hospitality industry*. Nova Publishers.
- Méndez Lopez, M. G. & Pea Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109-124.
- Modarresi, Gh. (2021). The effect of dictogloss vs. debating on L2 writing proficiency: A mixed-methods study. *Journal of Teaching Language Skills*, 40(4), 121-160. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39939.2954>
- Modarresi, Gh. (2022). The role of task-based collaborative output activities in learner engagement in writing tasks. *Journal of Language Horizons*, 6(2), 81-101. <https://doi.org/10.22051/lghor.2021.35238.1453>
- Naji Meidani, E., Makiabadi, H., Zabetipour, M., Abbasnejad, H., Firoozian Pooresfehiani, A., & Shayesteh, S. (2022). Emo-sensory communication, emo-sensory intelligence and gender. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1206>.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Noorbakhsh, Z., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2018). Stroke and gender identity in teacher success: From learners' viewpoints. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 41(1), 39-48. <https://doi.org/10.4038/sljs.v41i1.7591>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- 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. <http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702>.
- Pishghadam R., & Farkhondehfal, E. (2017). Az navâzesh ta navâzeh: Negâhi be mafhu:m navâzidan dar âmu:zesh zabân dovom [From navazesh (physical strokes) to navazeh (mental strokes): a look into the concept of stroking in teaching a second language]. *Language and Translation Studies*, 49(4), 1-13. <https://doi.org/10.22067/lts.v49i4.62725>
- Pishghadam, R. (2015, October 6-7). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement* [Paper presentation]. The 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May 28). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English* [Paper presentation]. The 5th International Conference on Language, Education and Innovation. London, England.
- Pishghadam, R., & Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Al-Obaydi, L. (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*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>.
- Pishghadam, R., & Karami, M. (2017). Probing language teachers' stroking and credibility in relation to their success in class. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(4), 378-395. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i4.56431>
- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2014). Development and validation of the student stroke scale and examining its relation with academic motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.004>
- Pishghadam, R., & Modarresi, G. (2008). The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL). *Iranian Journal of Language Studies*, 2(3), 299-324.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Establishing a life-language model of proficiency: A new challenge for language testers. *Iranian Journal of Language Testing*, 2(2), 93-108.
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(4), 284-292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>.

- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Al Abdwani, T. (2023). Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy. *Language and Translation Studies*, 56(1), 1-38. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, G. H. (2015). Language teachers' conceptions of intelligence and their roles in teacher care and teacher feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 60-82. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n1.4>
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., Momenzadeh, S. M. E., Hasanzadeh, S., & Miri, M. A. (2023). Economic, social, and cultural capital and ESQ in academic achievement: A comparison of Afghan and Iranian students. *Frontier in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1087480>
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-528.
- Rajabnejad, F., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2017). On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement. *Applied Research on English Language*, 6(2), 141-158. <https://doi.org/10.22108/are.2017.21344>
- Randi, J., Corno, L., & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 89-98. <https://doi.org/10.1002/tl.447>
- Rathel, J. M., Drasgow, E., Brown, W. H., & Marshall, K. J. (2014). Increasing induction-level teachers' positive-to-negative communication ratio and use of behavior-specific praise through e-mailed performance feedback and its effect on students' task engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 219-233. <https://doi.org/10.1177/1098300713492856>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rust, D. A. (2014). *Relationship between the emotional intelligence of teachers and student academic achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kentucky, Lexington.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education: A volume in educational psychology* (pp. 3-10). Elsevier.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.052>.

- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well being reflecting learning and well being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Life space.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Harper Collins.
- Toraby, E., & Modarresi, G. (2018). EFL teachers' emotions and learners' views of teachers' pedagogical success. *International Journal of Instruction*, 11(2), 513-526. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11235a>
- Watchel, P. L. (1980). Transference, schema, and assimilation: The relevance of Piaget to the psychoanalytic theory of transference, *Annual of Psychology*, 8, 59-76.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>
- Wright, M. R., Ellis, D. N., & Baxter, A. (2012). The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 187-198. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657745>
- Yan, E. M., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership and Management*, 29(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/13632430903152302>
- Yazdanpour, H. (2015). *Constructing and validating a teacher stroke scale and examining its relationship with burnout* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>

ضمائم

پیوست (۱): پرسشنامه عواطف معلم (تعدیل شده)

Enjoyment

E1-He/she generally enjoys teaching.

E2-He/she generally has so much fun teaching that he/she gladly prepares and teaches

His/her lessons.

E3-He/she generally teaches with enthusiasm.

E4-He/she often has reasons to be happy while he/she teaches.

Anxiety

E5-He/she generally feels tense and nervous while teaching.

E6-He/she is often worried that his/her teaching is not going so well.

E7-Preparing to teach often causes him/her to worry.

E8-He/she feels uneasy when he/she thinks about teaching.

Anger

E9-He/she often has reasons to be angry while he/she teaches.

E10-He/she often feels annoyed while teaching.

E11-Sometimes he/she gets really mad while he/she teaches.

E12-Teaching generally frustrates him/her.

Pride

E13-He/she is proud of his/her teaching.

E14-Achievements his/her students have made in his/her classes makes him/her proud of his/her teaching.

E15-He/she talks to his/her colleagues about how well he/she teaches in his/her classes.

E16- He/she is proud of his/her knowledge of teaching.

Shame

E17-He/she is ashamed of his/her teaching.

E18-When he/she cannot answer his/her students' questions, he/she feels shameful.

E19-He/she is embarrassed that he/she cannot express himself/herself well while teaching.

E20-He/she feels ashamed because he/she cannot provide quality instruction in his/her class.

Boredom

E21-Teaching sounds boring to him/her.

E22-Because the time drags, he/she frequently looks at his/her watch.

E23-Teaching the Materials are boring to him/her.

E24-Students and classroom environment make him/her bored.

پیوست (۲): مقیاس نوازه برای دانش آموزان

- 1) Teacher blames me.
- 2) Teacher encourages me.
- 3) Teacher knows my name.
- 4) Teacher asks me questions.
- 5) Teacher mentions my name in the classroom.
- 6) Teacher compliments me in front of the others.
- 7) Teacher smiles at me in the classroom.
- 8) Teacher pays attention to me.
- 9) Teacher frowns at me.
- 10) Teacher looks at me.
- 11) Teacher devotes enough time to me in the classroom.

- 12) Teacher devotes enough time to me outside the classroom.
- 13) Teacher uses my personal experience in the classroom.
- 14) Teacher uses my scientific knowledge in the classroom.
- 15) Teacher lets me ask questions.
- 16) Teacher uses me in class discussions.
- 17) Teacher pays attention to my homework.
- 18) Teacher uses me for doing the exercise.

درباره نویسندگان

محمد خورسند کارشناس ارشد آموزش زبان از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان می‌باشد. مطالعات وی در زمینه آموزش زبان انگلیسی است.
قاسم مدرس‌سی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روان‌شناسی آموزش، آزمون‌سازی و ارزشیابی و مطالعات کاربردی ترجمه است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی