



Teacher's Concern as a Missing Link in EFL Teacher's Success: A Systematic Review

Farzaneh Soudkhah Mohammadi¹, Shaghayegh Shayesteh^{1*}

Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran¹

Abstract Nowadays, considering the growing significance of learning English as the language of science and communication, the area of EFL teacher success appears worthy of investigation. While this topic has been explored through various lenses, one critical aspect that has been overlooked is the role of an EFL teacher's concern for their students' emotional and mental well-being - also known as the teacher's emo-cognitive ability. The present research aims to bridge this gap by identifying the variables that are relevant to EFL teacher success and establishing a link between a teacher's level of concern for their learners and their overall success. The findings of this study have significant implications for EFL teacher trainers, instructors, language learners, and researchers alike.

Keywords: *Teacher's Concern; Teacher Success; Teaching English; EFL Teacher*

1. Introduction

Taking into account the key role teachers play in the success of educational systems (Boustani & Al Abdwani, 2023; Coombe, 2014; Pishghadam et al., 2021; Shirzadeh & Jajarmi, in press), shaping education reforms (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 1992), and contributing to students' achievement (Alexander & Fuller, 2005; Lasley et al., 2006), the success of a teacher appears a significant area to delve into. It is particularly important when it comes to English as a foreign language (EFL) context, such as the Iranian community. In such a setting, learners receive target language input mainly in the classroom since English is not normally spoken outside the class on a daily basis (Pishghadam et al., 2019). Although defining teacher success does not seem to be an easy job (Stronge, 2007), focusing on the EFL context, Coombe (2014) believes that the success of an EFL teacher is dependent on how effectively they transmit English linguistic knowledge and skills to their learners.

Please cite this paper as follows:

Soudkhah Mohammadi, F., & Shayesteh, S. (2023). Teacher's concern as a missing link in EFL teacher's success: A systematic review. *Language and Translation Studies*, 56(3), 135-162. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.81797.1185>

Hence, EFL teachers would be different in their level of success, as they may not be the same in their concern level for their learners' states. Depending on their level of concern, they can be categorized into four distinct groups: apathizer, sympathizers, empathizers, and metapathizers. In the present study, EFL teacher's concern is referred to as their emotional and cognitive capability to perceive and react to the mental and emotional circumstances of the EFL learners.

The goal of this study is to explore the potential association between EFL teacher's level of concern and their success by examining previous research on successful EFL teaching and the concepts that were studied.

2. Literature Review

2.1. EFL Teacher Success

The construct of EFL teacher success has been examined from various aspects over time. Behavioral theories evaluate teacher success based on predefined behaviors and outcomes, taking an outcome-oriented approach. Cognitivist theories, on the other hand, emphasize the teaching and learning process (Ellett & Teddlie, 2003). Coombe (2014) also considers a successful EFL teacher to be someone who is effective in transferring language knowledge and skills to their learners. Therefore, the fact that several questionnaires (e.g., Tabatabaee-Yazdi et al., 2018; Moafian & Pishghadam, 2009) have been designed to measure this concept is not far-fetched, taking the various approaches to defining teacher success into account.

This multidimensional nature of teacher success (Pishghadam et al., 2011), attributing to the fact that measuring this concept is not just restricted to the professional aspect of teaching, inclined the researchers of the present study to focus the research that considers the aspects related to the teacher's personality and social life in evaluating their success in addition to the professional side. As far as the measurement of teacher success is concerned, one of the questionnaires that focus on the mentioned criteria and has been validated in the context of Iran is the Characteristics of Successful EFL Teachers Questionnaire (Moafian & Pishghadam, 2009), a translation of Gadzella's Students' View of an Ideal Teacher questionnaire (1971). On account of the fact that this scale is specifically designed to measure the success of EFL teachers and has been more widely used in the context of Iran, the present study reviews the research using the mentioned questionnaire for the measurement of teacher success.

After reviewing the studies using the aforementioned questionnaire, different variables were extracted that have been examined along with EFL teacher success such as: multiple intelligences (Pishghadam & Moafian, 2008a; 2008b), emotional Intelligence (Ghanizadeh & Moafian, 2010), narrative intelligence (Pishghadam et al., 2013), critical thinking abilities (Birjandi & Bagherkazemi, 2010; Ghaemi & Taherian, 2011; Khodabakhshzadeh & Ghaemi, 2011), self-efficacy (Ghanizadeh & Moafian, 2011), using Neuro-Linguistic Programming (NLP) techniques

(Pishghadam et al., 2011a; 2011b), self-regulation (Monshi Toussi et al., 2011), creativity (Pishghadam et al., 2012), creativity-enhancing behavior (Khodabakhshzadeh et al., 2018), gender (Dordinejad & Porghoveh, 2014; Pishghadam & Moafian, 2008a), using contextualization and emotionalization while teaching (Pishghadam et al., 2016), stroke (Amini et al., 2019; Noorbakhsh et al., 2018; Pishghadam et al., 2021), and willingness to attend classes (Pishghadam et al., 2021). However, to the researchers' best knowledge, no EFL teacher success study had taken the teachers' levels of concern for their learners into account.

2.2. Teacher's Concern

So far in the literature, the term "concern" has been defined as "the composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task" (Hall et al., 1986, p. 5). Despite the studies that were carried out on the concerns of teachers regarding an issue (e.g., Cook & Cameron, 2008), the first time this notion has been conceptualized in terms of having various levels, referred to as "stages of concern", was in the case of the stages of concern a professional, like a teacher or therapist, takes while adopting a new technology or an innovation in their profession. The Concerns-Based Adoption Model (Hall & Loucks, 1978) framework put forward seven stages of concern:

- Stage 0 (awareness): due to little awareness of the innovation, the professional shows unconcerned behavior
- Stage 1 (informational): the professional tries to know more about the innovation in terms of what it is and its function
- Stage 2 (personal): the professional searches for the personal effect of the innovation on himself, accompanied by some concerns regarding whether he can work with it or not, viewing the innovation as a threat as it may sound personally difficult (Hall, 1979)
- Stage 3 (management): the professional tackles the implementation concerns in terms of how, when, and where to implement the innovation
- Stage 4 (consequences): the professional is concerned about whether the innovation would have a positive impact on the ones using it and whether it makes any difference in his job
- Stage 5 (collaboration): revolves around the leaders' concerns regarding whether there is cooperation among the professionals regarding the implementation of the innovation

Stage 6 (refocusing): after an evaluation of the innovation, the professional thinks of modification for better functioning purposes or taking other innovations into account

In the field of EFL, however, Pishghadam et al. (2022) proposed another conceptualization of the term “concern”. In light of the extended model of emotioncy (Pishghadam et al., 2019) (Figure 1), they believed that people, when faced with others’ conditions, have different levels of emotioncy toward their states and display various levels of concern for them accordingly. Based on the model, the first level of concern is attributed to the feeling of apathy. Apathetic individuals, involved in others’ states, have no emotioncy for others’ conditions and therefore do not show any type of concerned behavior. One level further is related to showing the feeling of sympathy towards others. The level of concern displayed by sympathetic individuals is restricted to recognizing the other’s state of feeling (Jahoda, 2005) or giving verbal responses to them (Pishghadam et al., 2022), yet not taking any action for them. As soon as an individual feels their fellow’s state as their own and takes action in order to help the other, the person has proceeded to the next level, empathy. The highest level of concern for an individual could be explained in terms of being metavolvement in their condition and taking a future-oriented stance towards it. Being in the level of metapathy, as they named it, one is concerned about the other’s future and their change potential and may not act like the people in lower stages of concern. Pishghadam et al. (2022) extended this idea to the EFL environment and EFL teachers as they may not show different levels of concern towards their learners and categorized the teachers into four groups (apathizers, sympathizers, empathizers, metapathizer) based on their level of concern towards their learners’ state (Figure 2).

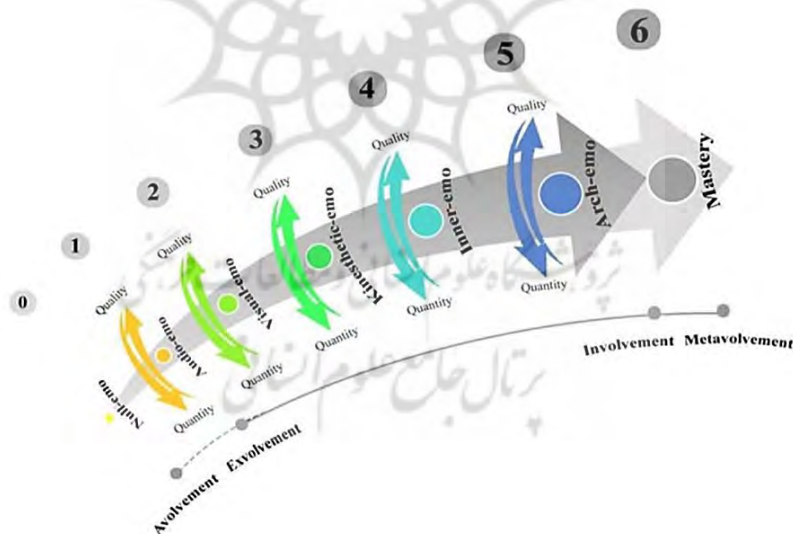


Figure 1. Emotioncy Levels (From “A novel approach to the psychology of language education” by Pishghadam et al., 2019, p. 219)

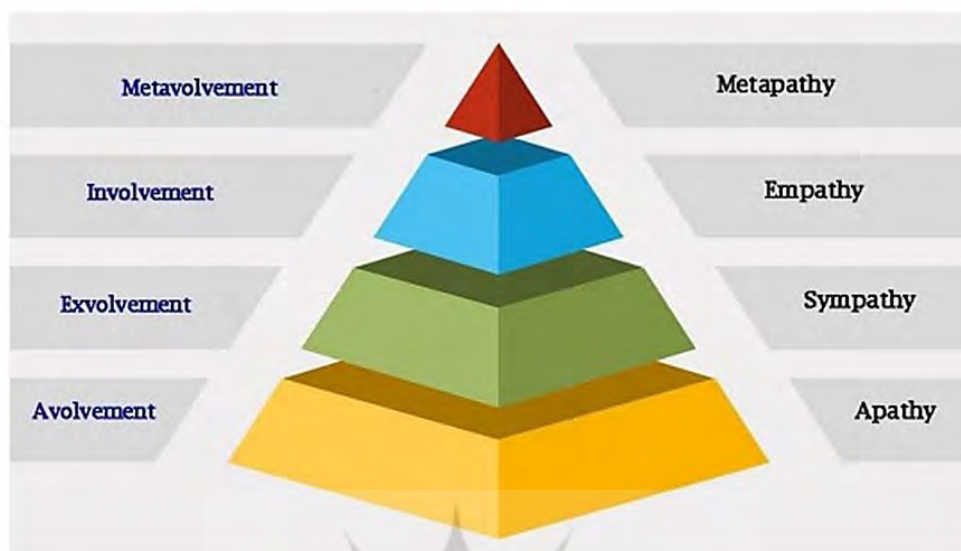


Figure 2. Concern Types (From *“Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status”* by Pishghadam et al. (2022))

2.3. Teacher's Concern and its Significance in Teacher Success

Pishghadam et al. (2023) believe that EFL teachers, depending on their level of concern for their learners, act differently in their classrooms and therefore give different amounts of energy to the students. The apathetic teachers, due to their indifference towards their learners' success, are characterized as energy drainers, taking on the job of draining the energy of the students instead of increasing it (Pishghadam et al., 2023). The sympathetic ones, however, are concerned about their learners, but the concern level is limited to the recognition of their state and feelings (Jahoda, 2005) and giving verbal responses to them (Pishghadam et al., 2022). They are simply energizers. Empathetic teachers, as they are at a higher level of concern for their learners compared to the energizers, take action to boost the learners' energy by caring about them, motivating them, and trying to involve them in class activities. On top are the metapathizers, referred to as energy creators, whose passionate care for their learners is manifested in doing their best to put all the necessary energy into their class as they take their students' future into account (Pishghadam et al., 2023).

Feeling \ Thinking	Antipathy	Apathy	Sympathy	Empathy	Matapathy
	Energy Killer	Energy Drainer	Energizer	Energy Booster	Energy Creator
Misengagement	Misvolved				
Disengagement	---	Avolved	---	---	-----
Underengagement	---	---	Evolved	---	-----
Engagement	---	---	---	Involved	-----
Overengagement	---	---	---	---	Metavolved

Figure 3. Levels of Teacher Energy (From “Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy” by Pishghadam et al. (2023))

The impact of EFL teachers’ concern types on the energy they transmit to the learners and the subsequent effect of that energy on the learners’ success cannot be overlooked. On account of the fact that part of the teachers’ success is tied to their learners’ success (Stronge, 2007), there seems to be a link between EFL teacher’s level of concern for their learners and their success.

3. Discussion and Conclusion

With the increasing progress of human societies, the need to learn the English language is getting more prominent, making the concept of EFL teacher success significant. The role of the EFL teacher’s concern for the learners in the success of an EFL teacher has been neglected in previous studies. The present research, examining the previous EFL teacher success research and eliciting the concepts investigated along with EFL teacher success, aimed at introducing a probable relationship between EFL teacher’s concern and their success.

Due to the vast amount of research on EFL teacher success, it is not possible to review all of it within the scope of this study. As such, this limitation is acknowledged and the focus of this paper is narrowed to studies that examine teacher success from a multifaceted perspective.

Several questionnaires have been developed and validated in Iran to measure EFL teacher success, including those by Tabatabaee-Yazdi et al. (2018), and Moafian and Pishghadam (2009). Among these, the Characteristics of Successful EFL Teacher

Questionnaire (Moafian & Pishghadam, 2009) was chosen for this study because it specifically targets EFL teachers and has been widely used in the Iranian context, compared to other teacher success questionnaires

After reviewing studies on the variables of EFL teacher success and teacher's concern, researchers came to the conclusion that according to their level of concern for the learners, EFL instructors transfer different levels of energy to their learners, which in turn can influence the success of the learners (Pishghadam et al., 2023) and instructors accordingly (Stronge, 2007).

Identifying this missing link could be particularly beneficial for teacher trainers. They are not only language educators but also content producers and teacher education course planners who could take a step toward increasing EFL teachers' awareness of the mentioned relationship. Therefore, EFL instructors could also benefit from the mentioned result and gain more knowledge regarding their success. Through the success of EFL teachers in teaching English, EFL learners could also benefit. Ultimately, the relationship between a teacher's level of concern for their learners and their success can be further explored by researchers through data collection. It is important to note that this relationship is not limited to any specific discipline and can be investigated across various fields to gain a deeper understanding of the factors that contribute to teacher success.



دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند^۱

فرزانه سودخواه محمدی^۱، شقایق شایسته*

^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده در جوامع امروزه با پررنگ شدن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان علم و ارتباطات، پرداختن به مقوله موفقیت معلم زبان انگلیسی ضروری است. این مفهوم تا به حال در کنار مفاهیم گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است، اما به نظر می‌رسد نقش دل‌نگرانی معلم که توانایی عاطفی و شناختی وی برای فهم و پاسخ‌دهی به موقعیت هیجانی، ذهنی و احساسی زبان‌آموزان است، در موفقیت وی مورد غفلت قرار گرفته است. در این پژوهش، محققان با انتخاب و بررسی مطالعاتی در زمینه موفقیت معلم زبان علاوه بر استخراج متغیرهایی که در کنار موفقیت معلم مورد بررسی قرار گرفته‌اند، دریافتند که بین میزان دغدغه‌مندی معلمان زبان برای فراگیران و موفقیت آنان می‌تواند رابطه وجود داشته باشد. نتایج حاصل می‌تواند به مدرسان دوره‌های تربیت معلم، معلمان زبان انگلیسی، زبان‌آموزان و محققان کمک کند.

کلیدواژه‌ها: دل‌نگرانی معلم؛ موفقیت معلم؛ آموزش زبان انگلیسی؛ معلم زبان انگلیسی

۱. مقدمه

هرگاه سخن از یادگیری در میان باشد، معلم به‌عنوان عضوی تأثیرگذار در صحنه آموزش نقش ایفا می‌کند. اگر محیط آموزشی را به‌سان یک ساعت در نظر بگیریم، معلم نقش موتور آن را دارد. همان‌طور که کار کردن ساعت، بدون موتور امری غیرممکن است، موفقیت یک محیط آموزشی (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱؛ کومبی^۲، ۲۰۱۴) و تغییر در آن (فالن^۳، ۲۰۱۶؛ هارگریوز

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه بوده و با حمایت دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است (کد طرح=۱۴۰۲)

2. Coombe

3. Fullan

و فالن^۱، (۱۹۹۲) جز به دستاوردی توانمند معلم میسر نخواهد شد. همچنین، نقش پُررنگ معلم در موفقیت و دستاوردهای دانش‌آموزان، غیرقابل اغماض است (الکساندر و فولر^۲، ۲۰۰۵؛ لاسلی و همکاران^۳، ۲۰۰۶).

نقش موفقیت معلم در بافت آموزش زبان بسیار پُررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا زبان‌آموزان تنها در محیط کلاس در معرض زبان انگلیسی قرار می‌گیرند و به محض بیرون رفتن، با جامعه‌ای مواجه می‌شوند که در تعاملات، معمولاً، از زبان انگلیسی استفاده نمی‌کنند (پیش‌قدم و همکاران ۲۰۱۹). هرچند ارائه تعریف برای موفقیت معلم کار آسانی نیست (استرانج^۴، ۲۰۰۷)، در بافت آموزش زبان انگلیسی، کومی (۲۰۱۴) آن را این‌گونه تعریف می‌کند: معلم زبان موفق کسی است که دانش و مهارت زبانی را به طور مؤثر به زبان‌آموزانش انتقال دهد.

بر اساس تعریف ارائه‌شده، پُر واضح است تمامی معلمان زبان انگلیسی به یک اندازه موفق نخواهند بود و درجات مختلفی از موفقیت را می‌توان به آنان نسبت داد. همان‌طور که دغدغه‌مندی‌شان نسبت به شرایط، حالات، احساسات و موفقیت زبان‌آموزان با یکدیگر متفاوت است. برخی معلمان «هیچ‌دل»^۵ بوده و نسبت به شرایط دانش‌آموزان بی‌تفاوت هستند. به عبارت دیگر، شرایط دانش‌آموزان ذهن آنها را به خود مشغول نمی‌کند. برخی دیگر «برون‌دل»^۶ اند. آنان متوجه شرایط دیگری می‌شوند و اگر بازخوردی به طرف مقابل بدهند، صرفاً، به صورت کلامی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱) خواهد بود. در درجه بالاتر، «درون‌دلان»^۷ قرار دارند که در مواجهه با شرایط دانش‌آموزان نه تنها خود را در جای پای آنان حس می‌کنند و با تمام وجود احساسات آنان را می‌فهمند، بلکه آن‌چنان ذهنشان درگیر شرایط دانش‌آموزان می‌شود که وارد مرحله عمل هم می‌شوند و سعی می‌کنند برای کمک به فراگیران

-
1. Hargreaves & Fullan
 2. Alexander & Fuller
 3. Lasley
 4. Stronge
 5. apathetic
 6. sympathetic
 7. empathetic

اقدام کنند. والاترین درجه دل‌نگرانی را «فردلان»^۱ دارند. آنان آفق دیدشان فراتر از گذشته و حال است و آینده دانش‌آموزان را می‌بینند. در نتیجه، ممکن است کاملاً متفاوت با درون‌دلان بیندیشند و عمل کنند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲). پیرو تعریفی که پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۱ الف) از «دل‌نگرانی»^۲ برای دیگری ارائه داده است، در پژوهش حاضر منظور از دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی نسبت به زبان‌آموزان، میزان توانایی معلم زبان به لحاظ عاطفی و شناختی برای فهم موقعیت هیجانی، ذهنی و احساسی زبان‌آموزان و پاسخ‌دهی به آن است. نگارندگان پژوهش حاضر، با مرور گزیده‌ای از مطالعات انجام‌شده در زمینه موفقیت معلم زبان انگلیسی و استخراج متغیرهایی که در کنار این مفهوم مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، ضمن اشاره به تأثیری که دل‌نگرانی معلم بر روی رفتار وی در کلاس دارد سعی در معرفی این مفهوم به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت معلمان زبان انگلیسی دارد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. موفقیت معلم زبان انگلیسی

موفقیت معلم در گذر زمان از جنبه‌های گوناگونی مورد بررسی و سنجش قرار گرفته است. رفتارگرایان موفقیت معلم را بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از تدریس ارزیابی می‌کردند. در حالی که شناخت‌گرایان به‌جای تمرکز بر نتیجه، بر فرآیند آموزش و یادگیری تأکید داشتند (الت و تدلی،^۳ ۲۰۰۳). کومبی (۲۰۱۴) نیز معلم زبان موفق را کسی می‌داند که در انتقال دانش و مهارت زبانی به زبان‌آموزانش مؤثر عمل کند. حال با توجه به تعاریف متعددی که از موفقیت معلم ارائه شده است، طراحی پرسشنامه‌های متعدد برای سنجش این مفهوم دور از انتظار نیست (به‌عنوان مثال، طباطبایی‌یزدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹).

از آنجایی که مقوله موفقیت معلم امری چندبُعدی است (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۱) و تنها به جنبه حرفه‌ای وی مربوط نمی‌شود، پژوهش حاضر سعی در مرور مطالعاتی دارد که جنبه‌های

1. metapathetic
2. concern
3. Ellett & Teddlie

مربوط به شخصیت معلّم و زندگی اجتماعی وی را نیز به منظور سنجش موفقیت وی مد نظر قرار داده است. یکی از پرسشنامه‌هایی که بر معیارهای مذکور تمرکز کرده و در بافت ایران اعتبارسنجی شده است، پرسشنامه معلّم زبان موفق (معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹) بوده که ترجمه شده پرسشنامه «معلّم زبان ایده‌آل» گادزلا^۱ (۱۹۷۱) است. از آنجایی که این پرسشنامه به طور اختصاصی برای سنجش موفقیت معلّمان زبان طراحی شده و به نسبت دیگر پرسشنامه‌های واجد شرایط، استفاده بیشتری از آن در بافت ایران صورت گرفته است، در ادامه ضمن معرفی متغیرهای مختلفی که تا به حال در کنار موفقیت معلّمان زبان انگلیسی بررسی شده‌اند، مطالعاتی مرور خواهند شد که از پرسشنامه مذکور استفاده کرده‌اند.

یکی از متغیرهایی که رابطه آن با موفقیت معلّمان زبان انگلیسی سنجیده شد، هوش چندگانه آنان بود. پیش‌قدم و معافیان (۲۰۰۸الف) بر پایه نظریه هوش چندگانه^۲ گاردنر^۳ (۱۹۸۳) و با اعتقاد به اینکه معلّمان بسته به هوش چندگانه‌ای که دارند از توانایی‌هایی برخوردار خواهند بود که در شغلشان به یاری‌شان می‌آید، سعی در یافتن پاسخ به سؤال این‌که آیا بین هوش چندگانه معلّمان زبان انگلیسی و موفقیتشان رابطه معناداری وجود دارد یا خیر. بدین منظور، ۹۳ معلّم زبان انگلیسی از دبیرستان‌های مختلف در مشهد و بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که تنها بین هوش‌های زبانی^۴، موسیقایی^۵ و بین‌فردی^۶ و موفقیت معلّمان رابطه معنادار وجود داشته و بین زنان و مردان در هوش چندگانه تفاوتی وجود ندارد. بعداً، پیش‌قدم و معافیان (۲۰۰۸ب) همین تحقیق را بدون در نظر گرفتن متغیر جنسیت و با تغییر بافت از دبیرستان‌ها به مؤسسات زبان در مشهد، تکرار کردند. مقایسه نتایج نشان داد که با تغییر بافت، هوش‌های تأثیرگذار بر موفقیت معلّمان متفاوت است. هوش زبانی و بین‌فردی معلّمان در موفقیت معلّمان دبیرستان تأثیر بیشتری داشت،

-
1. Gadzella
 2. multiple intelligences
 3. Gardner
 4. verbal-linguistic intelligence
 5. musical intelligence
 6. interpersonal intelligence

درحالی‌که هوش موسیقایی، حرکتی و بین‌فردی معلمان در موفقیت معلمان مؤسسه زبان مؤثرتر بود.

«هوش هیجانی»^۱ متغیر دیگری است که رابطه آن با موفقیت معلمان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. به دنبال این هدف، غنی‌زاده و معافیان (۲۰۱۰) با یافتن همبستگی معناداری بین هوش هیجانی معلمان زبان انگلیسی و موفقیت آنها، به این نتیجه رسیدند که یک معلم با هوش هیجانی بالا شانس بیشتری برای موفقیت در حرفه خود دارد. همچنین، آنها رابطه مستقیمی بین هوش هیجانی، تجربه و سن معلمان یافتند که به این معنی است که با پیشرفت معلمان در مسیر شغلی، هوش هیجانی آنان نیز افزایش می‌یابد، همان‌طور که گل‌من^۲ (۱۹۹۵) معتقد بود هوش هیجانی برخلاف هوش، پتانسیل توسعه و یادگیری دارد.

از آنجایی‌که ارائه موفق محتوا از سوی معلم نیاز به «هوش روایی»^۳ دارد، این نوع هوش توسط پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۳) از نظر داشتن هرگونه ارتباط احتمالی با موفقیت معلمان زبان مورد توجه قرار گرفت. برآیند پژوهش حاکی از وجود رابطه معنادار بین این دو سازه بود، درحالی‌که در میان زیرساخت‌های مقیاس هوش روایی، تولید^۴ دارای بالاترین قدرت برای پیش‌بینی موفقیت معلمان زبان بود.

بیرجندی و باقرکاظمی (۲۰۱۰) به بررسی رابطه بین متغیر دیگری که توانایی تفکر انتقادی معلمان^۵ زبان بود، با موفقیت آنان پرداختند. همبستگی مثبت و معنادار بین این دو سازه نشان می‌دهد که معلمان که دارای تفکر انتقادی بالا هستند، در شغل خود موفق‌تر عمل می‌کنند. یافته‌های آنان در کم‌تر از یک سال توسط قائمی و طاهریان (۲۰۱۱) با تکرار همان پژوهش تأیید شد. در همین راستا، خداپخش‌زاده و قائمی (۲۰۱۱) با تغییر در نوع شرکت‌کنندگان از معلمان دبیرستان‌های مشهد به مدرسان آیلتس که از همان شهر انتخاب شده بودند، همین

-
1. emotional intelligence
 2. Goleman
 3. narrative intelligence
 4. generation
 5. teachers' critical thinking abilities

تحقیق را انجام دادند و در نهایت به نتایج مشابهی رسیدند. اشرف و همکاران (۲۰۱۷) نیز یک مطالعه همبستگی بر روی همین دو متغیر انجام دادند. همچنین از نظر مهارت‌های تفکر انتقادی به این نتیجه رسیدند که معلمان دارای مدرک کارشناسی با معلمان دارنده مدرک کاردانی تفاوت بودند. همچنین بین معلمان مرد و زن در رابطه با این مهارت تفاوت معناداری وجود داشت و معلمان مرد با مدرک کارشناسی بیشتر از هم‌تایان زن خود از مهارت‌های تفکر انتقادی برخوردار بودند.

متغیر بعدی، «خودکارآمدی»^۱ معلم زبان انگلیسی بود که توسط غنی‌زاده و معافیان (۲۰۱۱) انجام شد. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که رابطه معناداری بین خودکارآمدی معلمان زبان و موفقیت آن‌ها وجود دارد.

«برنامه‌ریزی عصبی-زبانی»^۲ متغیر دیگری است که در کنار موفقیت معلمان زبان توسط پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۱الف) مورد توجه قرار گرفت. آنان در وهله اول با انتخاب پر استفاده‌ترین شاخص‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی، یک پرسشنامه برای سنجش آن تهیه کرده و سپس در جهت یافتن رابطه بین آن و موفقیت معلمان دبیرستان قدم برداشتند. ضمن تأیید ایده ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱)^۳ مبنی بر به‌کارگیری تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی در کلاس درس، نتایج تحقیق آنان نشان‌دهنده ارتباطی معنادار بین موفقیت معلم و استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی بود که بیانگر آن است هر چه بیش‌تر معلمان زبان از تکنیک‌ها و استراتژی‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی در کلاس درس استفاده کنند، دانش آموزان آنان را موفق‌تر می‌دانند.

در همین راستا، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۱ب) علاوه بر جستجوی رابطه بین استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی و موفقیت معلم، مقایسه‌ای بین محیط‌های آموزشی رسمی (مدارس دولتی) و غیررسمی (مؤسسات آموزش زبان انگلیسی) ایران پیرامون استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی انجام دادند. برخلاف معلمان زبان در مؤسسات،

1. self-efficacy
2. neuro-linguistics programming
3. Richards & Rogers

دانش‌آموزان معلمان مدارس دولتی را کمتر موفق می‌دانستند. پژوهشگران دلیل را بر حسب نوع نظام آموزشی حاکم بر این دو محیط توجیه کردند که در مدارس با توجه به سیستم آموزشی متمرکزی که دارند معلمان آزادی عمل کم‌تری برای استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی دارند. به لحاظ تفاوت جنسیتی، مردان و زنان هر دو به یک اندازه از تکنیک‌های مذکور استفاده می‌کردند و تفاوت معناداری بین جنسیت آنان و استفاده از این تکنیک‌ها در این تحقیق گزارش نشد.

به‌عنوان یکی از توانایی‌های فراشناختی یک معّلم زبان انگلیسی، «خودتنظیمی»^۱ یکی دیگر از متغیرهایی بود که ارتباطش با موفقیت معّلم توسط منشی‌توسی و همکاران در سال ۲۰۱۱ مورد بررسی قرار گرفت. آنان دریافتند که بین مهارت‌های خودتنظیمی معلمان و موفقیت آنان از دیدگاه یادگیرندگان رابطه معناداری وجود دارد و از میان مؤلفه‌های خودتنظیمی، علاقه درونی معلمان^۲، کنترل عاطفی^۳، جهت‌گیری تسلط-هدف^۴ ارتباط بیشتری با موفقیت معلمان دارند. یافته‌های این مطالعه باعث می‌شود که در برنامه‌ریزی محتوای دوره‌های تربیت مدرس، توجه معلمان دوره‌های تربیت مدرس به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جلب شود.

پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۲) با در نظر گرفتن خلاقیت به‌عنوان ابزاری اجتناب‌ناپذیر برای معّلم جامعه‌ای که نیاز مبرم به شکوفایی و بقا دارد، به بررسی رابطه بین رفتار خلاقیت‌آفرین^۵ معلمان زبان و موفقیت آنان پرداختند. بدین منظور، محققان مؤسسات زبان انگلیسی مورد هدف قراردادند با این منطق که سیستم آموزشی آن‌ها غیرمتمرکز است و به معّلم آزادی بیش‌تری برای اتخاذ رویکردهای خلاقانه می‌دهد. نتایج نشان داد که بین اقدامات خلاقیت‌آفرین معلمان زبان انگلیسی و موفقیت آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد که ادعای چیک‌سنت‌میهای^۶ را (۱۹۹۶) مبنی بر اینکه که معلمان می‌توانند نقشی مهم در محافظت از پتانسیل خلاقیت

-
1. self-regulation
 2. intrinsic interest
 3. emotional control
 4. mastery-goal orientation
 5. creativity promoting behavior
 6. Csikszentmihályi

دانش‌آموزان ایفا کنند، تأیید می‌کند. مؤلفه‌های خلاقیت که معلمان را از لحاظ موفقیت متمایز می‌کرد، طوفان فکری^۱ و خود شخص^۲ بودند، درحالی‌که تسلط و انعطاف‌پذیری^۳، اصالت و بسط^۴، مواد^۵، رسانه (محیط)^۶، یادگیری مستقل^۷ (خودمختاری)^۸ و انگیزه^۹ تأثیر یکسانی بر آنها داشتند. آنها همچنین به این نتیجه رسیدند که فارغ از اینکه معلمان نقش غیرقابل انکار و قابل توجهی در رشد خلاقیت در کلاس دارند، می‌توانند در کنار محیط و مواد به سطح بالاتری از موفقیت برسند.

از نظر بررسی اینکه آیا متغیر جنسیت در موفقیت معلمان زبان انگلیسی تفاوت ایجاد می‌کند یا خیر، پیش‌قدم و معافان (۲۰۰۸ب) هیچ تفاوت معناداری بین جنسیت و هوش چندگانه در موفقیت معلمان دبیرستان گزارش نکردند. بعدها، دردی‌نژاد و پرقوه (۲۰۱۴) به طور خاص بر رابطه بین جنسیت و موفقیت معلمان زبان انگلیسی در مؤسسات انگلیسی مشهد تمرکز کردند و هیچ رابطه معناداری بین این دو سازه پیدا نکردند.

«بافت‌سازی»^{۱۰} و «هیج‌امدافزایی»^{۱۱} دو متغیر دیگر هستند که رابطه هر یک با موفقیت معلم زبان انگلیسی توسط پیش‌قدم و همکاران در سال ۲۰۱۶ بررسی شد. معلمی که بافت‌سازی را به کار می‌گیرد، به‌جای اینکه به‌صورت مجزاً با اجزای زبان سروکار داشته باشد، سعی در ارائه زبان در بافتی معنادار و واقعی دارد (والز، ۱۹۸۹). به منظور کمک به فراگیران در ایجاد ارتباط احساسی با مفاهیم، معلمی که هیج‌امدافزایی را به کار می‌گیرد، به زبان حس می‌افزاید (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). پیرامون هدف اول مطالعه، محققان دو پرسشنامه را برای ارزیابی میزان بافت‌سازی و هیج‌امدافزایی معلمان زبان انگلیسی ایجاد و اعتبارسنجی کردند. سپس به این

1. brainstorming
2. person
3. fluency and flexibility
4. originality and elaboration
5. materials
6. press (environment)
7. independent learning
8. autonomy
9. motivation
10. contextualization
11. emotionalization

موضوع پرداختند که آیا هر یک از سازه‌های ذکرشده رابطه‌ای با موفقیت معلمان دارد و در صورت رابطه داشتن، کدام رابطه قوی‌تر است. نتایج نشان داد که نه تنها هیجادم‌افزایی و بافت‌سازی به‌تنهایی، بلکه هر دو دست در دست یکدیگر به موفقیت معلمان زبان کمک می‌کنند، اما بافت‌سازی در مقایسه با هیجادم‌افزایی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای موفقیت معلمان زبان بود.

مطالعات گوناگونی که در زمینه «نوازه»^۱ انجام شده است (به‌عنوان مثال، ایمانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سخت‌کارحدادی، ۲۰۱۷؛ نوربخش و همکاران، ۲۰۱۸) نقش این متغیر را در موفقیت معلم مورد بررسی قرار داده‌اند. نوربخش، پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۸) رابطه بین هویت جنسیتی^۲ معلمان زبان انگلیسی مؤسسات خصوصی و نوازه‌ای که ارائه می‌دهند را با موفقیتشان از دیدگاه فراگیران بررسی کردند. محققان با استفاده از «ضریب همبستگی پیرسون»^۳، به ارتباط معناداری بین متغیرهای فوق‌الذکر رسیدند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ویژگی‌های زنانگی و همچنین مردانگی در معلمان زبان به‌طور معناداری نوازه‌ای که آنان در کلاس ارائه می‌دهند را پیش‌بینی می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر، معلمانی که دارای ویژگی‌های زنانه و یا مردانه غالب هستند، نوازه بیشتری به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و از آنجایی که نوازه و آندروژینی^۴، داشتن ترکیبی از هر دو ویژگی زنانگی و مردانگی، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت موفقیت معلم هستند، بنابراین می‌توان مردانگی و زنانگی را پیش‌بینی‌کننده‌های غیرمستقیم موفقیت معلمان زبان دانست.

در راستای یافته‌های نوربخش و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر آن‌که نوازه‌گری معلم زبان موفقیت وی را پیش‌بینی می‌کند، امینی و همکاران (۲۰۱۹) ارتباط بین نوازه‌گری معلمان زبان انگلیسی، موفقیتشان و میزان واکنش روانی دانش‌آموزان^۵ به موقعیتی که آزادی آنان را در کلاس محدود می‌کند، پرداختند. از آنجایی که هیچ مقیاس واکنش روانی به‌طور خاص برای

1. stroke
2. gender identity
3. Pearson product-moment correlation
4. androgyny
5. psychological reactance

بافت آموزش زبان انگلیسی طراحی نشده بود، محققان تصمیم گرفتند در وهله اول مقیاس واکنش روان‌شناختی فراگیران زبان انگلیسی را طراحی و اعتبار سنجی کنند. در این مطالعه مشخص شد که هر چه دانش‌آموزان واکنش روانی کمتری نسبت به رفتار معلم خود در کلاس نشان دهند، معلم موفق‌تر خواهد بود. در نتیجه، معلمان زبان انگلیسی می‌توانند در جهت کاهش واکنش روانی دانش‌آموزان گام بردارند تا راه را برای موفقیت خود هموار کنند.

پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه خود به نتایج نوریخس و همکاران (۲۰۱۸) و امینی و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر نوازه به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت موفقیت معلمان زبان انگلیسی افزودند. آنان به این نتیجه رسیدند می‌توان ایجاد انگیزه فعال^۱ در دانش‌آموزان را به‌عنوان واسطه‌ای برای رابطه بین نوازه‌گری معلم زبان و موفقیتش دانست. به عبارت دیگر، اگر نوازه‌گری معلم زبان انگیزه فعال دانش‌آموزان را برانگیزد و فراگیران را به‌جای صرفاً فکر کردن به اقدام، تحریک به انجام عمل کند، منجر به موفقیت معلم زبان خواهد شد. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که بر خلاف انگیزه به‌طور کلی، موفقیت معلم با انگیزه فعال و غیرفعال^۲ در دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. بررسی ارتباط بین انواع مختلف نوازه، ابعاد فعال/غیرفعال انگیزه و همچنین موفقیت معلمان زبان حاکی از آن بود که نوازه مثبت^۳، کلامی^۴ و شرطی^۵ همبستگی مثبتی با انگیزه فعال دانش‌آموزان دارند و در نتیجه موفقیت معلم را پیش‌بینی می‌کنند و این ارتباط در معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد قوی‌تر است.

با توجه به اهمیت تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس^۶، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) تلاش کردند تا علاوه بر تحقیق در مورد ارتباط کلی بین متغیرهای موفقیت، اعتبار^۷ و نوازه‌گری معلمان زبان انگلیسی و تمایل زبان‌آموزان آنها به حضور در کلاس، به بررسی نقش سه متغیر اول در میزان اشتیاق فراگیران به حضور یافتن در کلاس زبان پردازند. آنان با استفاده

1. active motivation
2. passive motivation
3. positive
4. verbal
5. conditional
6. willingness to attend classes
7. credibility

از ضریب همبستگی چندگانه پیرسون، داده‌ها را تحلیل کرده و به این نتیجه رسیدند که نه تنها موفقیت معلّم، بلکه اعتبار معلّم و نوازه‌گری‌اش با تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس همبستگی مثبت دارد. در نتیجه تحلیل مسیر، مشخص شد که موفقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلّم به طور قابل توجهی تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس را پیش‌بینی می‌کند.

۲.۲. دل‌نگرانی معلّم

در مطالعات صورت گرفته تاکنون، مفهوم «نگرانی»^۱ به‌عنوان «ترکیبی از احساسات، مشغولیت، فکر و توجه به یک موضوع یا کار خاص» تعریف شده است (هال^۲ و همکاران، ۱۹۸۶، ص. ۵). تا به حال مطالعات فراوانی با محوریت نگرانی‌های معلّمان در مورد یک موضوع انجام شده (به‌عنوان مثال، کوک و کامرون^۳، ۲۰۱۰)، اما اولین باری که به مفهوم نگرانی از جنبه داشتن سطوح مختلف نگاه شد، در مورد مراحل از نگرانی بود که یک فرد متخصص، معلّم یا درمانگر در پروسه اتخاذ فناوری جدید یا نوآوری در حرفه خود طی می‌کند. این هفت مرحله در قالب مدل پذیرش مبتنی بر علاقه (هال و هارد، ۱۹۷۸)^۴ ارائه شده که به شرح زیر می‌باشند:

- مرحله ۰ (آگاهی^۵): به دلیل آگاهی کم از نوآوری، فرد متخصص بی‌توجه است.
- مرحله ۱ (اطلاعاتی^۶): فرد متخصص سعی می‌کند در مورد چیرستی و عملکرد نوآوری بیش‌تر بداند.
- مرحله ۲ (شخصی^۷): فرد متخصص در جستجوی تأثیر آن نوآوری بر خودش برمی‌آید و ضمن دست‌وپنجه نرم کردن با برخی نگرانی‌ها در مورد اینکه آیا می‌تواند با آن نوآوری کار کند، به نوآوری به‌عنوان یک تهدید نگاه می‌کند که اتخاذش برای شخص وی ممکن است دشوار به نظر برسد (هال و لوکس^۸، ۱۹۷۹).

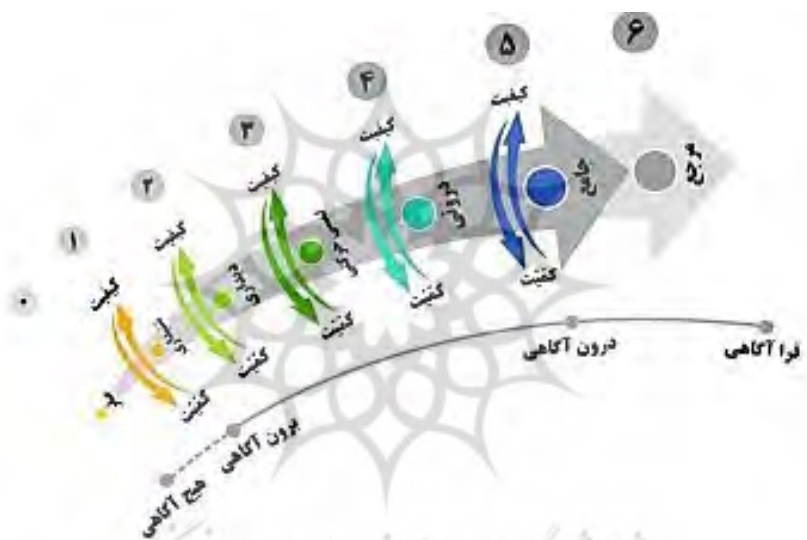
1. concern
2. Hall
3. Cook & Cameron
4. concerns-based adoption model
5. awareness
6. informational
7. personal
8. Hall & Loukes

- مرحله ۳ (مدیریت^۱): فرد متخصص با نگرانی‌های مربوط به پیاده‌سازی نوآوری از نظر چگونگی، زمان و مکان اجرا دست‌وپنجه نرم می‌کند.
- مرحله ۴ (پیامدها^۲): متخصص نگران این است که آیا نوآوری تأثیر مثبتی بر کسانی که از آن استفاده می‌کنند خواهد داشت و آیا تفاوتی در شغل او ایجاد می‌کند یا خیر.
- مرحله ۵ (همکاری^۳): این مرحله حول محور نگرانی‌های رهبران در مورد وجود همکاری بین متخصصان پیرامون اجرای نوآوری می‌چرخد.
- مرحله ۶ (تمرکز مجدد^۴): پس از ارزیابی نوآوری مربوطه، متخصص به اصلاح آن با هدف عملکرد بهتر یا حتی در نظر گرفتن سایر نوآوری‌ها فکر می‌کند.

در بافت آموزش زبان نیز برای اولین بار پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲) به مفهوم نگرانی از جنبه داشتن مراحل و سلسله‌مراتب نگرینستند و به منظور متمایز کردن آن از مفهوم «مراحل نگرانی» مطرح شده در هنگام اتخاذ یک نوآوری، آن را «مراحل دل‌نگرانی» نامیدند. بر پایه الگوی هیجامد^۵ (شکل ۱)، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸) بر این باور بودند که همان‌طور که انسان‌های مختلف هیجامدهای متفاوتی را نسبت به یک مفهوم یا مسئله ممکن است نشان دهند، در مواجهه با شرایط و احساسات دیگران نیز، بر اساس هیجامدشان سطوح مختلفی از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی را خواهند داشت. اولین سطح دل‌نگرانی، هیچ‌دلی^۶ است. یک انسان هیچ‌دل نسبت به حالات و احساسات طرف مقابل هیچ‌آگاه^۷ و بی تفاوت است. در مرحله دوم دل‌نگرانی که همدردی^۸ و هم‌زبانی است، فرد نسبت به شرایط دیگری برون‌آگاه^۹ بوده و به تشخیص حالت و احساس دیگری (جاهدا^{۱۰}، ۲۰۰۵) یا بازخوردکلامی دادن به آن فرد (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲) محدود شده و از آن فراتر نمی‌رود به طوری که فرد وارد مرحله

1. management
2. consequences
3. collaboration
4. refocusing
5. emotioncy model
6. apathy
7. avolved
8. sympathy
9. exvolved
10. Jahoda

عمل نشده و دست به اقدامی برای کمک به طرف مقابل نمی‌زند. به‌محض اینکه فردی نسبت به حالت و احساس هم‌نوع خود درون‌آگاه^۱ شده، خود را جای پای او حس کند و برای کمک به وی دست به اقدام بزند، فرد در یک مرحله بالاتر از دل‌نگرانی یعنی همدلی^۲ قرار گرفته است. بالاترین و عمیق‌ترین سطح دل‌نگرانی مربوط به زمانی است که فرد از زمان حال و دیدن وضعیت فعلی طرف مقابل فراتر رفته و نسبت به شرایط و احساسات وی فراآگاه^۳ است؛ یعنی آینده وی را می‌بیند و نگران پتانسیل تغییر در آن فرد است. چنین فردی در سطح فراهم‌دلی^۴ قرار دارد و ممکن است مانند افراد در مراحل پایین‌تر دل‌نگرانی رفتار نکند.



شکل ۱. الگوی هیجامد مبسوط (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸)

۲.۳. دل‌نگرانی معلم و اهمیتش در موفقیت معلم

برای اولین بار پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲) معلمان زبان را بر اساس سطح دل‌نگرانی‌شان نسبت به فراگیران به چهار گروه «هیچ‌دل»، «برون‌دل»، «درون‌دل» و «فرا‌دل» دسته‌بندی کرده (شکل ۲)

1. involved
2. empathy
3. metavolved
4. metapathy

و با طراحی و اعتبارسنجی مقیاسی برای اندازه‌گیری میزان دل‌نگرانی یک فرد و به‌کارگیری آن در میان ۷۱۶ معلم زبان سعی داشتند میزان دل‌نگرانی معلمان را با در نظر گرفتن طبقه اجتماعی و وضعیت اقتصادی‌شان، نسبت به دانش‌آموزان بررسی کنند. آنان به این نتیجه رسیدند که معلمان از طبقه اجتماعی اقتصادی پایین و متوسط بیشتر به سمت‌وسوی به فرادلی با دانش‌آموزان سوق داده می‌شوند.



شکل ۲. هرم میزان دغدغه‌مندی افراد نسبت به دیگری (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲)

حال، پیرو اینکه معلمان سطوح مختلفی از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی را نسبت به دانش‌آموزان نشان می‌دهند، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۲) معلمان زبان انگلیسی را از منظر انرژی‌ای که در نتیجه دغدغه‌مندی‌شان برای دانش‌آموزان به آنان منتقل می‌کنند به پنج گروه «انرژی‌کش»^۱، «انرژی‌کاه»^۲، «انرژی‌ده»^۳، «انرژی‌افزا»^۴ و «انرژی‌آفرین»^۵ طبقه‌بندی کردند. آنان در مطالعه خود ضمن معرفی مفهوم ضد‌هیجامد^۶، ادعا داشتند که برخی معلمان هیجامد اشتباه و

1. energy killer
2. energy drainer
3. energizer
4. energy booster
5. energy creator
6. anti-emotioncy

در نتیجه دغدغه‌مندی نادرستی برای دانش‌آموزان خود دارند. این دسته از معلمان، بدآگاه بوده و انرژی‌کش‌لند؛ بدین معنی که ذخیره انرژی و انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری و پیشرفت به‌کلی خالی می‌کنند. یک معلم انرژی‌کاه از آنجایی که نسبت به شرایط فراگیران خود هیچ‌دل و بی‌تفاوت است، نه تنها به آنان انرژی مثبت نمی‌دهد بلکه از انرژی آنان برای یادگیری می‌کاهد. معلمان انرژی‌ده با دغدغه‌مندی محدود خود که به برون‌دلی (همدردی) و هم‌زبانی ختم می‌شود، از نظر انرژی دادن به دانش‌آموزان در مقایسه با انرژی‌افزایان که درون‌دلی (همدلی) پیشه کرده و برای کمک به فراگیرانشان دست به عمل می‌زنند، در سطح پایین‌تری از انرژی‌دهی قرار دارند. معلمان انرژی‌آفرین، از آنجایی که در بالاترین سطح از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی برای دیگری هستند، با در نظر گرفتن آینده دانش‌آموزان خود، تمام انرژی و اشتیاق مورد نیاز را به کار می‌گیرند.

احساس دغدغه‌مندی	هیچ‌دلی	برون‌دلی (همزبانی)	درون‌دلی (همدلی)	فرا‌دلی
بدون دغدغه	هیچ‌آگاه	_____	_____	_____
دغدغه‌مندی محدود	_____	برون‌آگاه	_____	_____
دغدغه‌مندی زیاد	_____	_____	درون‌آگاه	_____
دغدغه‌مندی خیلی زیاد	_____	_____	_____	فرا‌آگاه

شکل ۳. سطوح انرژی معلم و رابطه آن با دغدغه‌مندی و هیجامد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲)

دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی معلمان نه‌تنها آنان بلکه دانش‌آموزانشان را از یکدیگر متمایز می‌کند زیرا که یک معلم تحت تأثیر میزان دغدغه‌مندی‌اش برای دانش‌آموزان، می‌تواند میزان

انرژی متفاوتی را به شاگردانش منتقل کرده و موجب ایجاد کردن، کاستن و یا از بین بردن انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری شود. از آنجایی که انگیزه دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی در موفقیت آنان دارد (الیزابت^۱ و همکاران، ۲۰۰۲)، می‌توان نتیجه گرفت که دغدغه‌مندی معلم برای شاگردانش نقش به‌سزایی در موفقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲). حال از آنجایی که موفقیت معلم به موفقیت شاگردانش گره‌خورده (استرانج، ۲۰۰۷)، تأثیر میزان دغدغه‌مندی معلم زبان برای زبان‌آموزان بر موفقیت وی دور از انتظار نیست.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

با پیشرفت روزافزون جوامع بشری، نیاز به یادگیری زبان انگلیسی روزبه‌روز پررنگ‌تر می‌شود به طوری که باعث شده توجه محققان به مطالعه و بررسی مفهوم موفقیت معلم زبان انگلیسی جلب شود. در میان مطالعات صورت گرفته، به نظر می‌رسد نقش دل‌نگرانی معلم از دید پژوهشگران پنهان مانده است. در پژوهش حاضر، ضمن سعی در پی بردن به این که آیا نقش دل‌نگرانی معلم در موفقیت وی تا به حال در مطالعات چندبعدی موفقیت معلم سنجیده شده تلاش بر پاسخ دادن به این سؤال بوده است که آیا بین دل‌نگرانی یک معلم زبان و موفقیتش رابطه‌ای وجود دارد؟

قطعاً پرداختن به تمام مطالعاتی که در زمینه موفقیت معلم وجود دارند برای نگارندگان کار آسانی نبوده و از محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود. بدین منظور نگارندگان گستره مطالعات خود را محدود کردند. آنان تحقیقاتی را مد نظر قرار دادند که پرسشنامه مورد استفاده در آنها علاوه بر بعد حرفه‌ای، ابعاد اجتماعی و شخصی مربوط به معلم را برای سنجش موفقیت وی دخیل کرده‌اند. پرسشنامه‌های متعددی با در نظر گرفتن ویژگی‌های مذکور در بافت ایران طراحی و اعتبارسنجی شده‌اند (به‌عنوان مثال، طباطبایی یزدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹) که از آن میان پژوهشگران پرسشنامه معافیان و پیش‌قدم (۲۰۰۹) را انتخاب کردند. علت این انتخاب تمرکز این پرسشنامه بر معلمان زبان انگلیسی و بیش‌تر مورد استفاده قرار گرفتن آن در تحقیقات گذشته بود. سپس با توجه به فیلترهای مذکور و مرور

1. Elizabeth

مطالعات انجام‌شده بر روی دو متغیر موفقیت معّلم زبان انگلیسی و دل‌نگرانی معّلم، به این نتیجه دست یافتند معّلمان زبان انگلیسی به فراخور دل‌نگرانی‌شان برای فراگیران، سطوح مختلفی از انرژی را به آنان منتقل می‌کنند که می‌تواند روی موفقیت زبان‌آموزان (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲) و در نتیجه آن، موفقیت شخص معّلم تأثیرگذار باشد زیرا که موفقیت معّلمان به موفقیت شاگردانشان گره خورده است (استرانج، ۲۰۰۷).

پی بردن به چنین رابطه‌ای در درجه اول، می‌تواند به اساتید تربیت معّلم که آموزش‌دهندگان معّلمان زبان و تولیدکنندگان محتوا و برنامه‌ریزان دوره‌های تربیت مدرس نیز هستند، کمک کند که با منتقل کردن دانش مربوط به این رابطه به معّلمان زبان آینده، گامی مهم در زمینه کمک به آگاهی و پیشرفت آنان بردارند. نتایج این مطالعه در درجه دوم می‌تواند به معّلمان زبان انگلیسی کمک کند و به آنان آگاهی بیشتری در زمینه موفقیت شغلی‌شان بدهد و در نتیجه، از طریق موفقیت معّلمان در عرصه آموزش زبان انگلیسی به فراگیران در زبان‌آموزی زیر دستان معّلمی موفق که به آنان انرژی می‌دهد، یاری رساند. در درجه آخر، محققان می‌توانند از طریق جمع‌آوری داده نیز این رابطه را بررسی کنند. شایان یادآوری است که این رابطه می‌تواند در موفقیت معّلمان رشته‌های مختلف بررسی شود.

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.، ابراهیمی، ش.، و العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معّلم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۱)، ۳۸-۱.

<https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>

پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱ الف). بررسی زبانهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ دلی تا فرادلی. *زبان‌پژوهی*، ۱۲(۱)، ۱-۱۴.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>

پیش قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). معرفی سبک‌های فرزندپروری براساس دل‌نگرانی والدین: مطالعه زبانهنگی. *خانواده‌پژوهی*، ۱۸ (۴)، ۶۹۵-۷۱۴.

<https://dx.doi.org/10.52547/JFR.18.4.695>

معافیان، ف.، و پیش قدم، ر. (۱۳۸۸). تهیه و بررسی اعتبار سازه پرسشنامه‌ی ویژگی‌های مدرسان موفق زبان انگلیسی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۵۴)، ۱۲-۱۴.

- Alexander, C. D., & Fuller, E. (2005, April). *Effects of teacher qualifications on student achievement in middle school mathematics in Texas* [Paper presentation]. Annual Meeting of American Education Research Association, San Diego, CA.
- Amini, A., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2019). On the role of language learners' psychological reactance, teacher stroke, and teacher success in the Iranian context. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 25-44.
- Ashraf, H., Garmabi, H., & Bakhtiari Fayendari, M. (2017). Do critical thinking skills lead to success in language teaching? A case of Iranian EFL teachers based on their gender and degree of education. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(20), 17-28.
- Birjandi, P., & Bagherkazemi, M. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking ability and their professional success. *English Language Teaching*, 3(2), 135-145. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p135>
- Boustani, N., & Al Abdwani, T. (2023). The effect of music on the communication ability: A case of vocabularies. *Journal of Business, Communication & Technology*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.56632/bct.2023.2101>
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Coombe, C. (2014). 10 characteristics of highly effective EF/SL teachers. *Society of Pakistan English Language Teachers: Quarterly Journal*, 28(4), 2-11. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-14>
- Czikszentmihalyi, M., (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Dordinejad, F. G., & Porghoveh, T. (2014). The relationship between EFL teachers' gender and their success as perceived by learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 599-603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.456>
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 101-128. <https://doi.org/10.1023/A:1025083214622>

- Fullan, M. (2016/ 1982). *The NEW meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gadzella, B. M. (1971). College students' views and ratings of an ideal professor. In I. J. Lehmann & W. A. Mehrens (Ed.), *Educational research readings in focus* (pp. 131- 138). Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Ghaemi, H., & Taherian, R. (2011). The role of critical thinking in EFL teachers' teaching success. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 8-29.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2011). The relationship between Iranian EFL teachers' sense of self-efficacy and their pedagogical success in language institutes. *The Asian EFL Journal*, 13(2), 249-272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.014>
- Golman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Publication.
- Hall, G. E., & Hord, S.M. (1987). *Change in school: Fascinating the process*. University of New York Press.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1986). *Measuring stages of concerns about the innovation: A manual for use of the SoC survey*. The Research and Development Center for Teacher Education of the University of Texas.
- Hall, G., & Loucks, S. (1979). *Implementing innovations in schools: A concerns-based approach*. University of Texas Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.14716>
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from sympathy to empathy. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 151-163. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20080>
- Khodabakhshzadeh, H., & Ghaemi, H. (2011). The role of critical thinking in IELTS instructors' teaching success. *World Journal of English Language*, 1(2), 52-59. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p52>
- Lasley, T. J., Siedentop, D., & Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 13-21. <https://doi.org/10.1177/0022487105284455>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- MonshiToussi, M. T., Boori, A., & Ghanizadeh, A. (2011) The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 13-26. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n2p39>

- Noorbakhsh, Z., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2018). Stroke and gender identity in teacher success: From learners' viewpoints. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 41(2), 39–48. <https://doi.org/10.4038/sljss.v41i1.7591>
- Pishghadam, R. Moafian, F. (2008b). The role of Iranian EFL teachers' multiple intelligences in their success in language teaching at high schools. *Journal of Foreign Language Research*, 42, 5–22.
- Pishghadam, R., & Moafian, F. (2008a). The relationship between Iranian EFL teachers' multiple intelligences and their successful teaching in language institutes. *Quarterly Journal of Humanities Alzahra University*, 18(72), 102–121.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- 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, and 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 EFL students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(2), 284–292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S. (2021). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Frontiers in Psychology*, 12(2), 13-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707314>
- 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*, 40(2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- 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., Ebrahimi, S., & Tabatabaiean, M. (2019). *Ru:ykardi novin be ravânshenâsi-e amu:zesh zabân-e* [A novel approach to psychology of language education]. Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Pishghadam, R., Ghorbani Nejad, T., & Shayesteh, S. (2012). Creativity and its relationship with teacher success. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 3(2), 204–216.
- Pishghadam, R., Golparvar, S. E. & Khajavy, G. H. (2013) The role of narrative intelligence in English language teaching, major and gender. *Porta Linguarum*, 19, 59–70. <http://doi.org/10.30827/Digibug.29626>

- Pishghadam, R., Shayesteh, S., & Shapoori, M. (2011b). Validation of an NLP scale and its relationship with teacher success in high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 12–28.
- Pishghadam, R., Shapoori, M., & Shayesteh, S. (2011a). NLP and its relationship with teacher success, gender, teaching experience, and degree: A comparative study. *World Journal of English Language*, 1(2), 2–8. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p2>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>
- Sakhtkar Haddadi, M. (2017). *What strokes you may not stroke me: Designing and validating learner stroke quotient scale and examining Iranian EFL learners' conceptions of stroke*. [Unpublished master's thesis]i Ferdowsi University of Mashhad.
- Shirzadeh, Fe, & Jajarmi, Hb (in press). Teachers' stroking behavior in anxiety, willingness to communicate, and achievement. *Journal of Cognition, Emotion & Education*.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Development and validation of a teacher success questionnaire using the Rasch model. *International Journal of Instruction*, 11(2), 129-144. <http://doi.org/10.12973/iji.2018.11210a>

درباره نویسندگان

فرزانه سودخواه محمدی دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

شقایق شایسته استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان عصب‌روان‌شناسی آموزش زبان و ثبت امواج مغزی (EEG) است.