

## تبیین هیجان‌ات شرم و گناه دانش‌آموزان بر اساس هیجان‌ات معلم و ساختار

### اهداف کلاس: نقش واسطه‌ای بازخورد معلم

غلامرضا دلاور\*، فریده سادات حسینی\*\*، سید موسی گلستانه\*\*\*، سمیرا علی‌زاده\*\*\*\*

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین هیجان‌ات شرم و گناه دانش‌آموزان بر اساس هیجان‌ات معلم و ساختار اهداف کلاس با توجه به نقش واسطه‌ای بازخورد معلم بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، همه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر لامرد و معلمان آنها هستند. ۴۰۰ دانش‌آموز و معلمان آنها که ۳۷ نفر بودند، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. معلمان آزمون بازخورد شایستگی و سیاهه هیجان معلم و دانش‌آموزان پرسش‌نامه ساختار هدف کلاس و آزمون عاطفه خودآگاه برای کودکان را تکمیل نمودند. جهت بررسی روابط علی بین متغیرها از روش تحلیل مسیر و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که از بین هیجان‌ات معلم، شادی، عشق و خشم با هیجان شرم دانش‌آموزان رابطه دارند. اما هیچ‌کدام از مولفه‌های هیجان معلم با احساس گناه دانش‌آموزان رابطه نداشتند. از طرف دیگر ساختار هدف تبحری رابطه منفی و ساختار هدف اجتنابی رابطه مثبت و معنی‌داری با هیجان شرم و گناه دانش‌آموزان داشتند، اما ساختار هدف عملکردی رابطه معنی‌داری با این دو هیجان نداشت. ساختار هدف عملکردی با میانجی‌گری بازخورد معلم، بر هیجان شرم اثرگذار بود. همچنین تأثیر غیرمستقیم هیجان‌ات ترس، غم و عشق معلم بر هیجان شرم از طریق بازخورد معلم، معنی‌دار بود. بر اساس نتیجه به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود که از قرارداد وابستگی جهت ایجاد ساختار تبحری در کلاس درس استفاده گردد. همچنین نوع بازخورد معلم نیز باید به‌گونه‌ای باشد که ضمن تشویق دانش‌آموزان به امور آموزشی، ایجادکننده هیجان شرم و گناه در آنها نباشد.

واژه‌های کلیدی: بازخورد معلم، ساختار هدف کلاس، شرم، گناه، هیجان معلم

\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. gholamrezadelavar@yahoo.com

\*\* گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم تربیتی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. (نویسنده مسؤل) fhoseini@pgu.ac.ir

\*\*\* گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم تربیتی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. mgolestaneh@yahoo.com

\*\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خلیج فارس بوشهر، ایران. sa1520alz@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۲۹

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۶/۲۶

### مقدمه

هیجان‌ها پاسخ‌های کم‌دوام احساسی، هدفمند، بیانگر و جسمانی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا با فرصت‌ها و چالش‌ها در طی رویدادهای مهم زندگی خود سازگار شوند. هیجان‌ها به صورت کلی به سه دسته تقسیم می‌شوند: هیجانات اصلی، هیجان‌های خودآگاه و هیجان‌های پیچیده شناختی (ریو، ۲۰۱۵/۱۳۹۷). هیجانات خودآگاه، دسته‌ای خاص از احساسات درونی هستند که فرد به کمک آن‌ها می‌تواند با دیگران ارتباط برقرار کند و روابط خود را به صورت بهینه سازمان‌دهی نماید (شیمنتی و همکاران، ۲۰۱۷). از جمله هیجانات خودآگاه که افراد در طول زندگی با آن‌ها مواجه می‌شوند، هیجانات شرم و احساس گناه هستند.

شرم<sup>۱</sup> و گناه<sup>۲</sup> هر دو هیجانات متمایز منفی خودآگاه هستند که از شکست‌ها و تخلفات فردی نشأت می‌گیرند و به خوداندیشی و خودارزیابی اشاره دارند (تانگنی و تریسی، ۲۰۱۲؛ کاولرا و همکاران، ۲۰۱۸). شرم یک هیجان ناخوشایند است که به خودارزیابی فرد از بی‌کفایتی خود برای داشتن استانداردهای خود ایده‌آل اشاره دارد. تا وقتی که فرد بر بی‌کفایتی خود ایده‌آل تأکید کند به خاطر اشتباهات خود (به‌جای گناه) احساس شرم خواهد کرد (میکلی و کاستل‌فرنچی، ۲۰۱۸). گناه به احساس ناشی از قضاوت درباره رفتار یا اعمال فرد اطلاق می‌شود مبنی بر این‌که یک جنبه خاص، موقتی و قابل تغییر از رفتار او، بر فرد دیگری تأثیر منفی یا نامطلوب داشته است (چری، تیلور، براون، ریگی و سلوود، ۲۰۱۷). با توجه به تعاریف فوق می‌توان به این نکته رسید که این هیجان‌ها تأثیر بسزایی در زندگی افراد دارند و توجه به آن‌ها باید جزو اولویت‌های پژوهشگران باشد.

از طرفی انسان موجودی اجتماعی است و جنبه تعاملات اجتماعی انسان می‌تواند بر هیجانات خودآگاه او تأثیر گذارد. یکی از مراکز که کودکان در آن تعاملات اجتماعی را تجربه می‌کنند، مدرسه است. معلم، دانش‌آموز و تدریس، ارکان‌های اصلی این محیط اجتماعی هستند. در صورتی که جزء معلم از میان این سه رکن مورد توجه باشد، دو جنبه اهمیت پیدا می‌کند: ۱- بازخورد معلم، ۲- هیجان‌های شخصی معلم. معلمان به‌عنوان یک مدل بزرگسال در محیط مدرسه می‌توانند به صورت مستقیم و غیرمستقیم به دانش‌آموزان بگویند و نشان دهند که کدام رفتارها از نظر اجتماعی قابل قبول هستند (یائو و انریت، ۲۰۱۸). همچنین نحوه تعاملات آن‌ها با دانش‌آموزان می‌تواند احساس شایستگی یا عدم‌شایستگی را در دانش‌آموزان ایجاد کند. بر این اساس باید به تعاملی که بین معلم و دانش‌آموز در جریان است، توجه بیشتری کرد. این تعامل زمانی که متمرکز بر بررسی فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان باشد، بازخورد نامیده می‌شود (سبزه و دیلمی‌پور، ۱۳۹۹). بازخورد<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup>. shame

<sup>۲</sup>. guilt

<sup>۳</sup>. feedback

را می‌توان به‌عنوان اطلاعاتی کلامی یا واکنش‌هایی در مورد کیفیت عمل تعریف کرد (سانتوز و پیتو، ۲۰۱۱). معلم و دانش‌آموز از طریق فرایند بازخورد در تعامل عاطفی با یکدیگر هستند. از این رو، بازخورد مثبت، مانند ارزیابی افراد دیگر، به ادراک شایستگی کمک می‌کند، در حالی که انتقاد و بازخورد منفی، آن را تضعیف می‌نماید (ریو، ۱۳۹۷/۲۰۱۵). پس می‌توان گفت بازخورد مثبت، هیجان‌های مثبت و بازخورد منفی هیجان‌های منفی را برمی‌انگیزد (ورمان، کورثاگن، میجر و سیمونز، ۲۰۱۴). در مورد نقش مثبت بازخورد در هیجان‌های دانش‌آموز، در مطالعه‌ای مشخص شد که چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی مثبت، منفی و اصلاحی به‌شکل دقیق استفاده کند، می‌تواند به افزایش هیجان‌های مثبت مثل امیدواری و لذت دانش‌آموزان کمک کند (غضنفری، حسن‌وند، شمسی‌فر و یوسف‌وند، ۱۳۹۴). علاوه بر این، ارائه بازخورد متناسب با درک دانش‌آموزان، مرتبط با موضوع تدریس و به‌صورت فوری باعث ایجاد حس خوشحالی و شادکامی در دانش‌آموزان می‌شود (ماین‌هارد، اودمن، هورنسترا، بوسکر و گوئتز، ۲۰۱۸).

در بازخورد، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان اجازه دهد تا در مورد عملکرد دانش‌آموزان دیگر نظر دهند و هم‌زمان توجه دانش‌آموزان را به اهداف یادگیری جلب می‌نماید که این جهت‌گیری هدف می‌تواند باعث افزایش پیشرفت تحصیلی شود (لرانگ، ارتسواگ و هاویک، ۲۰۱۸). از طرف دیگر از آنجا که بازخورد می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد جهت برقراری ارتباط معلم با دانش‌آموزان در مدرسه تلقی شود و هدف آن ارزیابی دانش‌آموزان است، بازخورد معلم می‌تواند عامل مهمی برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان محسوب شود (اریکسون، یورکلاند بویسترپ و تورنبرگ، ۲۰۱۷؛ بن، روهریگ و پرسلی، ۲۰۰۴؛ ون دن برگ، رس و بیچارد، ۲۰۱۳). با این حال، در برخی پژوهش‌ها آمده که شیوه ارائه بازخورد می‌تواند نتایج متفاوتی را برای دانش‌آموزان داشته باشد. یعنی بازخوردهای غیرشفاف باعث هیجان‌های منفی در آن‌ها می‌شود (مازر، مک‌کنا-بوچانان، کویینلان و تیتس‌ورس، ۲۰۱۴) و همچنین پیچیدگی و دوگانگی بازخورد معلم جلوی احساس گناه را می‌گیرد (اریکسون و همکاران، ۲۰۱۷). در یکی از پژوهش‌ها نیز گزارش شد که بازخورد معلم می‌تواند با هیجان‌های منفی مثل شرم ارتباط مثبت داشته باشد (پکران، کوساک، مورایاما، الیوت و توماس، ۲۰۱۴). این نتایج متضاد در رابطه با نقش بازخورد معلم در هیجان‌های دانش‌آموزان، اهمیت پرداختن به اثر بازخورد معلم بر دانش‌آموزان را بیش از پیش توجیه می‌کند. در این راستا در یک پژوهش گزارش شد که بازخوردهای معلم به دانش‌آموزان، بر نیمی از تعاملات میان آن‌ها اثرگذار است (ون دن برگ و همکاران، ۲۰۱۳). از طرفی یکی از اجزاء واکنش‌های دانش‌آموزان، هیجان‌های مثبت است که آن‌ها در تعاملاتشان تجربه می‌کنند و هیجان‌های منفی عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در نتیجه بررسی نقش بازخورد معلم در هیجان‌های دانش‌آموزان از جمله شرم و گناه به‌عنوان دو هیجان ناخوشایند مهم، حائز اهمیت است.

جنبه دیگری که در مورد معلمان باید بررسی شود، هیجان‌های آنها است زیرا معلمان از طریق هیجانی که دارند، می‌توانند بر هیجان‌های دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. به‌طور کلی می‌توان تأیید کرد که هیجان‌های مثبت معلم، تأثیرات مثبتی بر دانش‌آموزان دارد (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳). از طرف دیگر هیجان‌های معلمان، رفتارهای آموزشی آنها را در کلاس (مثل حمایت انگیزشی و تحریک شناختی) که از طریق بازخورد هم می‌تواند صورت گیرد، تحت تأثیر قرار می‌دهد (بکر، گوئتز، مورگر و رانولچی، ۲۰۱۴). همچنین معلمان ابتدایی با برقراری رابطه عاطفی عمیق با دانش‌آموزان در امور درسی و غیردرسی آنها درگیر می‌شوند (ریلی، ۲۰۰۹). در نتیجه هیجان‌های معلم، تحریک شناختی را به وجود می‌آورد و این نیز به نوبه خود از طریق ارائه بازخورد بر هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه دانش‌آموز نیز تأثیرگذار است (تدین، زرین‌آبادی و کتابی، ۲۰۱۶؛ کارلتون، مک‌کیری، نورتون و آسماندسون، ۲۰۰۶). برای نمونه هیجان شادی علاوه بر اینکه آموزش باکیفیت را به دنبال دارد، به فرد کمک می‌کند تا تفسیر مثبتی از سایر هیجان‌هایش داشته باشد (بکر و همکاران، ۲۰۱۴). برعکس در زمینه هیجان‌های منفی تأکید می‌شود که هیجان‌های منفی اساساً تأثیرات منفی دارند اما در این میان، خشم معلم می‌تواند هم تأثیرات مثبت و هم تأثیرات منفی بر دانش‌آموزان داشته باشد. تحلیل دقیق‌تر تأثیرات مثبت این گروه از هیجان‌های نشان می‌دهد که آنها با تنظیم هیجان‌های و رفع خطا یا اشتباه و ایجاد نظم و انضباط، ارتباط دارند. در نتیجه در این موارد، خشم باعث پاسخ مناسب دانش‌آموز می‌شود (کیمورا، ۲۰۱۰). در مورد تأثیرات منفی خشم نیز باید گفت که رفتار فریاد زدن معلم می‌تواند باعث فراخوانی هیجان‌های گناه، نگرانی، شرم و پستی در دانش‌آموزان شود (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳). همچنین در تعدادی از پژوهش‌ها به نقش مثبت شادی معلم در عملکرد دانش‌آموزان (فرنزل، گوئتز، استفنس و جاکوب، ۲۰۰۹؛ کیمورا، ۲۰۱۰)، و در پژوهش‌های دیگری بر تأثیر مثبت شادی بر ایجاد شرم (ترنر و همکاران، ۲۰۰۲؛ کانتر و همکاران، ۲۰۰۸) اشاره شده است. در پژوهش دیبورا (۲۰۱۶) نیز خشم معلم با شرم دانش‌آموزان رابطه داشت. البته باید در نظر داشت که امکان دارد در موقعیت اصلاح رفتار دانش‌آموزان، هیجان‌های منفی منجر به تأثیرات مثبت و هیجان‌های مثبت منجر به تأثیرات منفی شوند (دیبورا، ۲۰۱۶). بنابراین با توجه به پژوهش‌های ذکر شده، نقش هیجان‌های معلم در ایجاد هیجان‌های دانش‌آموزان متفاوت است و در بعضی پژوهش‌ها نیز به نقش بازخورد معلم در رابطه بین این دو متغیر اشاره شده است. بنابراین بررسی روابط بین آنها در یک مدل به نظر ضروری می‌رسد.

از طرفی همان‌طور که اشاره شد، همه عوامل مذکور در محیط کلاس شکل می‌گیرند. رکن دیگر محیط کلاس که می‌تواند یکی از پیشایندهای محیطی شرم و گناه باشد، ساختار هدف کلاسی<sup>۱</sup> است

<sup>۱</sup>. classroom goal structures

که به عنوان تعیین کننده نوع اهداف انتخاب شده توسط دانش آموز، می تواند یک بستر رقابتی ایجاد کند. ساختار هدف کلاس را می توان منعکس کننده هدف های معلمان در طول فعالیت های کلاسی دانست که این اهداف بر هدف گزینی دانش آموزان تأثیر دارند (فوکنس-بروینسما، ون رویج و کانرینوس، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر نوع اهدافی که توسط یک دانش آموز دنبال می شود، واکنش های عاطفی او را در طول فعالیت های آموزشی تحت تأثیر قرار خواهد داد و این اهداف به نوبه خود ممکن است تحت تأثیر فعالیت ها یا گفتمان معلمان باشند (بائودین و گالند، ۲۰۲۰). مثلاً اگر معلمی بر نشان دادن شایستگی بالا که از طریق پیشرفت دانش آموزان مشخص می شود، تأکید کند، دانش آموزان به این نتیجه می رسند که باید برای داشتن عملکردی بهتر از دیگران درس بخوانند. اما اگر معلم بر فهمیدن، یادگیری و اصلاح خود تأکید کند، دانش آموزان درک می کنند که باید برای یادگیری و ارتقای شایستگی خود درس بخوانند. این دو مثال به ترتیب معادل ساختار هدف عملکردی و ساختار هدف تسلطی یا تبحری هستند. ساختار هدف تبحری نشان می دهد که جهت گیری محیط کلاس برای فهمیدن و یادگیری است، در حالی که ساختار هدف عملکردی به این معنا است که جو کلاس با موفقیت هنجاری هماهنگ است (آلپ، میچو، چورلو و برای، ۲۰۱۸). در مقابل، ساختار هدف اجتنابی، اجتناب از نشان دادن عدم شایستگی خود در برابر دیگران را نشان می دهد (میس، آندرمین و آندرمین، ۲۰۰۶). مطالعات مختلف تأثیر اهداف کلاسی را بر هیجانات دانش آموزان نشان می دهند (بائودین و گالند، ۲۰۲۰؛ هانگ، ۲۰۱۱؛ گونیدا، وولالا و کیاسی اوغلو، ۲۰۰۹؛ لینبرینک-گارسیا و بارگر، ۲۰۱۴؛ مت و سوباسی، ۲۰۲۱). همچنین ساختار عملکردی بر پایه دریافت شایستگی و تأیید دیگران استوار است (اوهتانی، اوکادا، ایتو و ناکایا، ۲۰۱۳) و تأکید بر رقابت در چنین ساختاری می تواند منجر به عملکرد آسیب دیده در دانش آموزان گردد (فرمهبینی فراهانی، رشیدی و عبدالملکی، ۱۳۸۷). و این به نوبه خود ممکن است در هیجانات ناخوشایندی مانند شرم و گناه نیز نقش داشته باشد.

در نتیجه با توجه به آنچه بیان شد، این سؤال مطرح می گردد که هر یک از عوامل مذکور چه تأثیری بر هیجانات خودآگاه دارند. در این پژوهش برای درک بهتر این مسئله، در یک چهارچوب علی به ارزیابی رابطه هیجانات معلم و ساختار هدف کلاس با هیجانات شرم و احساس گناه دانش آموزان با توجه به نقش واسطه ای بازخورد معلم پرداخته شد. بررسی ها نشان می دهند که نظریه پردازان و پژوهشگران به جنبه های خاصی از محیط کلاس مانند ساختار کلاس، فعالیت ها و گفتمان معلمان و همچنین هیجانات و رفتار معلم که در هیجانات و عملکرد دانش آموزان نقش دارند توجه کرده اند. از طرفی احساس شرم و گناه، دو هیجان دردناک و بعضاً مخرب هستند و بی تردید نحوه مواجهه با آن ها و تنظیم این دو هیجان در سازگاری و سلامت روانی افراد نقش مهمی خواهد داشت (سعیدی، قربانی، سرافراز و شریفیان، ۱۳۹۲). بنابراین وجود پراکندگی در بررسی علل

هیجانات دانش‌آموزان که شامل محیط کلاس، شیوه مدیریت کلاس و جنبه‌های هیجانی و رفتاری معلم می‌شود باعث شده که در تبیین هیجاناتی مانند شرم و گناه دانش‌آموزان سهم هر یک از عوامل محیطی در مقایسه با دیگر عوامل، نامشخص بماند؛ بنابراین استفاده از یک مدل نظری که بتواند عوامل متعدد محیط کلاس را پوشش دهد، لازم و ضروری است. از سوی دیگر، بازخورد معلم عنصر جدایی‌ناپذیر جریان یاددهی-یادگیری است که با برجسته شدن آن، محیط یادگیری، پویا و اثربخش می‌شود (قره‌داغی، ۱۳۹۶). همچنین اهمیت بازخورد معلم در مطالعات گوناگون بررسی شده است؛ اما به بازخورد معلم و نقش آن در هیجانات خودآگاه دانش‌آموزان در پژوهش‌های پیشین اشاره‌ای نشده است و این مطالعه می‌تواند خلأ پژوهشی در این زمینه را پوشش دهد. بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر هیجاناتی مانند شرم و گناه در دانش‌آموزان از طریق یک مدل می‌تواند زمینه را برای طراحی مداخلاتی فراهم نماید تا هیجانات شرم و گناه دانش‌آموزان در مواردی که نقش مخرب در عملکرد آنان دارند تعدیل گردد. آزمون مدل مذکور، احتمال کاربست برای دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران و روان‌شناسان مدرسه جهت تدوین مداخلات مناسب برای هیجانات شرم و گناه دانش‌آموزان را دارد و از آنجا که پژوهش‌های موجود، این متغیرها را در یک مدل بررسی نکرده‌اند، پژوهش حاضر بر آن است تا مشخص نماید که آیا روابط علی بین هیجانات معلم و ساختار کلاسی با شرم و احساس گناه دانش‌آموزان وجود دارد یا نه و اینکه آیا بازخورد معلم، نقش واسطه‌گر را در این رابطه علی ایفا می‌نماید؟

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته است.

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر لامرد (استان فارس) در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ و معلمان آن‌ها بودند. برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس شهر لامرد به صورت تصادفی ساده ۸ مدرسه انتخاب شد. سپس در هر مدرسه از بین فهرست اسامی دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم، پنجم و ششم، به ترتیب ۱۵۶، ۱۲۱ و ۱۲۳ نفر در هر پایه کلاسی به طور تصادفی انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های پژوهش حاضر پاسخ دادند. در نهایت ۶۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش حاضر انتخاب شدند که شامل ۱۷۶ پسر (۴۴ درصد) و ۲۲۴ دختر (۵۶ درصد) است که به تفکیک پایه تحصیلی، نمونه شامل ۸۴ پسر (۲۱ درصد) و ۷۲ دختر (۱۸ درصد) در پایه چهارم، ۵۷ پسر (۱۴/۳۰ درصد) و ۶۴ دختر (۱۶ درصد) در پایه پنجم و ۳۵ پسر (۸/۷ درصد) و ۸۸ دختر (۲۲ درصد) در پایه ششم است. همچنین جهت انتخاب نمونه معلمان، ۳۷

معلم انتخاب گردیدند که شامل ۱۵ مرد (۴۰/۵ درصد) و ۲۲ زن (۵۹/۵ درصد) است و به تفکیک پایه تدریس، نمونه شامل ۴ مرد (۱۰/۸۲ درصد) و ۹ زن (۲۴/۳۲ درصد) در پایه چهارم، ۵ مرد (۱۳/۵۱ درصد) و ۷ زن (۱۸/۹۳ درصد) در پایه پنجم و ۶ مرد (۱۶/۲۱ درصد) و ۶ زن (۱۶/۲۱ درصد) در پایه ششم است. ملاک ورود دانش آموزان، تحصیل در مدارس دوره دوم ابتدایی و ملاک خروج، ابتلا به اختلالات هیجانی و بیش‌فعالی با استناد به پرونده آن‌ها در مدرسه بود. ملاک ورود به مطالعه برای معلمان هم حضور در مدرسه دانش آموزان منتخب و ملاک خروج وجود اختلالات هیجانی و رفتاری بود.

### ابزارهای پژوهش

**آزمون عاطفه خودآگاه برای کودکان:** آزمون عاطفه خودآگاه برای کودکان<sup>۱</sup> ابزاری خودگزارشی برای اندازه‌گیری عواطف خودآگاه کودکان (تانگنی، واگنر، بورگراف، گرامزو و فلچر، ۱۹۹۰) است. این آزمون متشکل از ۱۵ سناریو (۱۰ منفی و ۵ مثبت) است که برای استفاده کودکان ۸-۱۲ ساله طراحی شده است. هر سناریو شامل یک داستان و در پی آن ۴ یا ۵ پاسخ است که احساس گناه، شرم، برونی‌سازی، بی‌تفاوتی، غرور آلفا و غرور بتا را ارزیابی می‌نماید. در پژوهش حاضر تنها از پاسخ‌های احساس گناه و شرم استفاده شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای شرم ۰/۷۸ و برای احساس گناه ۰/۸۳ گزارش شده است (تانگنی و همکاران، ۱۹۹۰). همچنین در پژوهش تیلگمن-اوسبورن (۲۰۱۱) برای مقیاس احساس گناه، ضریب پایایی به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. عباسی، گلستانه و حسینی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف را برای شرم به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و برای گناه به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۷۱ اعلام کردند. در بررسی روایی همگرا، همبستگی این مقیاس با مقیاس شرم و گناه الکساندر برابر با ۰/۶۲ و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود (تانگنی، واگنر، هیل-بارلو، مارشال و گرامزو، ۱۹۹۶). در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که بر اساس آن، بار عاملی هیچ‌یک از گویه‌ها کمتر از ۰/۳۰ نبود. در نتیجه هیچ گویه‌ای از آزمون حاضر حذف نگردید. شاخص‌های برازش در پژوهش حاضر ( $X^2/df=2/52$ ,  $TLI=0/90$ ,  $CFI=0/92$ ,  $GFI=0/97$ ,  $AGFI=0/95$ ,  $PCLOSE=0/96$ ,  $RMSEA=0/04$ ) حاکی از برازش مطلوب مدل تحلیل عاملی تأییدی آزمون عاطفه خودآگاه است. همچنین ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای شرم ۰/۵۳ و برای احساس گناه ۰/۶۸ به دست آمد.

**آزمون بازخورد شایستگی:** برای سنجش بازخورد شایستگی<sup>۲</sup> معلم، از آزمون عملکرد معلم که

<sup>۱</sup>. The Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCAC)

<sup>۲</sup>. Competence Feedback

بازخورد بخشی از این آزمون است، استفاده شد. آزمون عملکرد معلم توسط پاتریک، هیزلی و کمپلر (۲۰۰۰) طراحی گردیده است. این آزمون دارای ۱۳ زیرمقیاس شامل اشتیاق معلم، حمایت از خودمختاری، بازخورد شایستگی، مربوط بودن، مراقبت از دانش‌آموزان، تعامل ارتباطی، تنوع روش‌ها، دانش زیربنایی، آمادگی برای کلاس، توضیح مطالب، افزایش دلبستگی دانش‌آموزان، یادگیری تجربی و آرامش است. زیرمقیاس بازخورد شایستگی معلم یکی از این زیرمقیاس‌ها است که دارای ۵ گویه است و برای سنجش بازخورد معلم تنها از این زیرمقیاس استفاده گردیده است. جهت نمره‌گذاری این آزمون از طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) استفاده شده است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده بازخورد شایستگی بیشتر توسط معلم است. برای بررسی روایی سازه و ساختار عاملی آزمون عملکرد معلم از تحلیل عاملی استفاده شده است. در پژوهش عریضی‌سامانی، عابدی و تاجی (۱۳۸۶)، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش پرومکس وجود ۱۳ عامل را برای این آزمون تأیید کرد که مجموعاً ۵۷/۳۵ درصد از واریانس کل را تبیین نمودند و عامل بازخورد شایستگی نیز با ارزش ویژه ۳/۲۵ یکی از این عامل‌ها بود و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای آن ۰/۷۹ گزارش شده است. شاخص‌های برازش محاسبه شده در پژوهش حاضر  $RMSEA=0/05$ ,  $AGFI=0/98$ ,  $GFI=0/99$ ,  $CFI=0/99$ ,  $TLI=0/99$ ,  $X^2/df=2/78$ ,  $PCLOSE=0/44$  حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل تحلیل عاملی تأییدی آزمون بازخورد معلم است. همچنین در تحلیل عاملی تأییدی بار عاملی گویه‌ها کمتر از ۰/۳۰ نبود و در نتیجه هیچ گویه‌ای حذف نگردید. علاوه بر این مقدار ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس بازخورد شایستگی معلم در پژوهش حاضر ۰/۸۲ بود که حاکی از پایایی مطلوب آن بود.

**سیاهه هیجان معلم:** سیاهه هیجان معلم<sup>۱</sup> جهت سنجش هیجان‌های معلم توسط چن (۲۰۱۶) طراحی شده و شامل ۲۶ گویه است. این سیاهه هیجان‌های شادی (۷ گویه)، عشق (۴ گویه)، غم (۴ گویه)، خشم (۴ گویه) و ترس (۷ گویه) را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. نمره‌گذاری این آزمون بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است که شامل خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) است. چن در مطالعه خود، ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای عامل شادی ۰/۹۰، عامل عشق ۰/۷۳، عامل غم ۰/۸۶، عامل خشم ۰/۸۷ و عامل ترس ۰/۸۶ به دست آورده است؛ که همسانی درونی قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. همچنین در پژوهش چن جهت سنجش روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج آن وجود ۵ عامل ذکر شده را تأیید کرد و برازش مناسبی نیز برای آن به دست آمد ( $X^2/df=6/15$ ,  $CFI=0/92$ ,  $NFI=0/91$ ,  $RMSEA=0/062$ ). شاخص‌های برازش مدل مربوط به تحلیل عاملی تأییدی سیاهه هیجان معلم در پژوهش حاضر

<sup>۱</sup>. Teachers Emotion Inventory (TEI)



$RMSEA=0/04$ ,  $AGFI=0/92$ ,  $GFI=0/96$ ,  $CFI=0/90$ ,  $TLI=0/94$ ,  $X^2/df=1/02$ )  
 PCLOSE=0/06) حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل تحلیل عاملی تأییدی این ابزار است. همچنین بر اساس تحلیل عاملی تأییدی، هیچ‌یک از گویه‌های عامل‌های شادی، عشق، غم، خشم و ترس حذف نگردید چرا که بار عاملی همه گویه‌ها کمتر از 0/30 نبود. علاوه بر این ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای هیجان‌های شادی، عشق، غم، خشم و ترس در پژوهش حاضر به ترتیب 0/73، 0/75، 0/51، 0/63 و 0/78 به دست آمد.

**پرسش‌نامه ساختار هدف کلاس:** پرسش‌نامه ساختار هدف کلاس<sup>۱</sup> را اردن و میدگلی (۲۰۰۳) ساخته‌اند که شامل ۱۴ گویه است. این پرسش‌نامه دارای سه زیرمقیاس ساختار هدف تبحری (۶ گویه)، ساختار هدف عملکردی (۳ گویه) و ساختار هدف اجتنابی (۵ گویه) است. نمره‌گذاری گویه‌ها با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) نمره گذاری انجام می‌شود. اردن و میدگلی (۲۰۰۳) ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه زیرمقیاس ساختار تبحری 0/76، ساختار عملکردی 0/70 و ساختار اجتنابی 0/69 گزارش کرده‌اند. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ، در مطالعه قادری و منصور (۱۳۸۸) برای زیرمقیاس ساختار تبحری 0/74، ساختار عملکردی 0/69 و ساختار اجتنابی 0/78 گزارش شده است. روایی در پژوهش آلپ و همکاران (۲۰۱۸) از طریق انجام تحلیل عاملی تأییدی احراز شد و شاخص‌های برازش در حد مطلوب بودند ( $GFI=0/926$ ,  $RMSEA=0/079$ ,  $SRMR=0/017$ ). شاخص‌های برازش مدل مربوط به تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه ساختار هدف کلاس در پژوهش حاضر ( $RMSEA=0/04$ ,  $AGFI=0/97$ ,  $GFI=0/99$ ,  $CFI=0/96$ ,  $TLI=0/95$ ,  $X^2/df=2/52$ )  
 PCLOSE=0/86) نیز حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل تحلیل عاملی تأییدی این سیاهه است. همچنین بر اساس تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر، بار عاملی هیچ یک از گویه‌های این آزمون کمتر از 0/30 نبود و در نتیجه هیچ گویه‌ای حذف نگردید. علاوه بر این ضرایب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای زیرمقیاس‌های ساختار هدف تبحری، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با 0/51، 0/72 و 0/50 به دست آمدند.

برای بررسی روابط علی بین متغیرهای پژوهش، روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ انجام شده است.

<sup>۱</sup>. Classroom Goal Structure Questionnaire

### یافته‌ها

در این بخش ابتدا به گزارش یافته‌های حاصل از استفاده از آمار توصیفی و سپس آمار استنباطی پرداخته می‌شود. آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات و شاخص‌های کجی و کشیدگی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	کجی	کشیدگی
بازخورد معلم	۲۷/۲۲	۲/۳۷	۱۷	۲۵	۰/۵۸	۰/۳۸
هیجان گناه	۱۳/۲۰	۴/۱۵	۵	۲۵	۰/۴۸	۰/۴۱
هیجان شرم	۲۷/۷۰	۶/۹۵	۱۱	۴۸	۰/۵۴	۰/۴۴
شادی	۱۶/۸۶	۳/۳۵	۴	۲۰	۰/۳۹	۰/۵۱
عشق	۱۵/۹۷	۳/۱۲	۶	۲۰	۰/۲۵	۰/۳۲
غم	۱۱/۵۹	۱/۷۹	۷	۱۵	۰/۳۴	۰/۴۹
خشم	۱۰/۰۳	۲/۰۳	۵	۱۵	۰/۲۹	۰/۲۱
ترس	۲۲/۳۳	۳/۹۱	۱۲	۳۰	۰/۲۵	۰/۳۰
ساختار تبحری	۱۸/۵۰	۱/۸۵	۱۱	۲۰	۰/۴۴	۰/۳۵
ساختار عملکردی	۱۱/۵۷	۳/۰۹	۳	۱۵	۰/۳۸	۰/۲۹
ساختار اجتنابی	۲۰/۹۰	۲/۲۴	۱۶	۲۴	۰/۴۷	۰/۳۶

با توجه به شاخص‌های کجی و کشیدگی جدول ۱، می‌توان گفت که داده‌ها از توزیع طبیعی برخوردار هستند.

نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۲ گزارش شده است. مطابق با نتایج مندرج در این جدول، هیجان شرم دانش‌آموزان با بازخورد معلم، رابطه مثبت و معنی‌داری ( $p < ۰/۰۱$ )،  $r = ۰/۱۴$  دارد. احساس گناه دانش‌آموز با هیچ‌یک از هیجانات معلم، رابطه معنی‌داری ندارد و در میان ساختار هدف کلاسی فقط با ساختار اجتنابی رابطه مثبت و معنی‌داری ( $p < ۰/۰۱$ )،  $r = ۰/۱۵$  دارد. احساس شرم دانش‌آموز با هیجان خشم معلم، رابطه مثبت و معنی‌داری ( $p < ۰/۰۵$ )،  $r = ۰/۱۱$  دارد و با ساختار تبحری رابطه منفی و معنی‌دار ( $p < ۰/۰۵$ )،  $r = -۰/۱۱$  و با ساختار اجتنابی رابطه مثبت معنی‌داری ( $p < ۰/۰۱$ )،  $r = ۰/۱۴$  دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	۱										
۲	۰/۷۹**	۱									
۳	۰/۵۲**	۰/۶۶**	۱								
۴	۰/۳۷**	۰/۵۶**	۰/۶۶**	۱							
۵	۰/۵۱**	۰/۴۴**	۰/۵۷**	۰/۵۳**	۱						
۶	-۰/۰۴	-۰/۰۲	-۰/۰۳	-۰/۰۶	-۰/۱۰	۱					
۷	-۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۰۴	-۰/۰۴	-۰/۰۳	۰/۰۸	۱				
۸	-۰/۰۶	-۰/۱۴**	-۰/۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۴۰**	۱			
۹	۰/۱۴**	۰/۲۹**	۰/۲۰**	۰/۱۱*	-۰/۱۱*	-۰/۰۱	-۰/۲۳**	-۰/۰۹	۱		
۱۰	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۴	-۰/۰۹	-۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۱۵**	۰/۰۸	۱	
۱۱	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۱۱*	۰/۰۶	-۰/۱۱*	۰/۱۰	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۰/۵۸**	۱

\*  $P < 0/05$ ، \*\*  $P < 0/01$ 

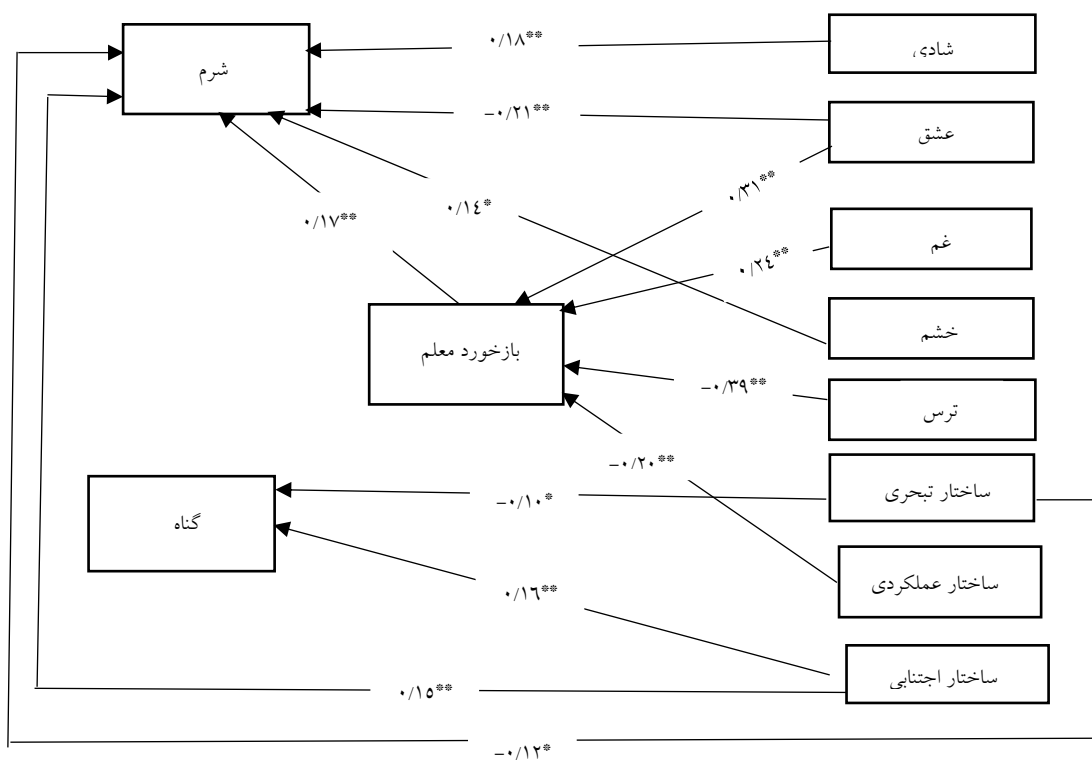
۱: شادی، ۲: عشق، ۳: غم، ۴: خشم، ۵: ترس، ۶: ساختار تبحری، ۷: ساختار عملکردی، ۸: ساختار اجتنابی، ۹: بازخورد شایستگی، ۱۰: گناه، ۱۱: شرم

بنابراین با توجه به تأیید نرمال بودن توزیع متغیرها و محاسبه همبستگی میان متغیرهای پژوهش، امکان بررسی مدل فراهم گردید. در این راستا، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌های برازش	$X^2/df$	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر مدل	۱/۱۵	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲	۰/۹۳
مقادیر قابل قبول	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	> ۰/۰۵

بر اساس نتایج جدول ۳، همه شاخص‌های برازش برای مدل پژوهش حاضر در محدوده قابل قبول قرار دارند. در نتیجه می‌توان گفت که مدل مشاهده‌شده در نمونه با مدل موردانتظار در جامعه آماری مطابقت دارد. به عبارت دیگر مدل دارای برازش است. مدل نهایی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



\*  $P < 0.05$  , \*\*  $P < 0.01$

شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود در رابطه با بازخورد معلم، متغیرهای عشق ( $p < 0.001$ )، غم ( $\beta = 0.31$ ) و ترس ( $\beta = 0.24$ )، تأثیر مثبت و ترس ( $\beta = -0.39$ )، تأثیر منفی معنی‌داری بر بازخورد معلم داشتند. در زمینه تأثیر ساختار هدف کلاس بر بازخورد معلم، این نتیجه به دست آمد که فقط ساختار عملکردی با بازخورد معلم رابطه دارد و این رابطه به صورت منفی و معنی‌دار ( $\beta = -0.20$ )،  $p < 0.001$  است.

همچنین بر اساس تحلیل مسیر انجام‌شده می‌توان گفت که از بین هیجانات معلم، شادی، عشق و خشم با هیجان شرم دانش‌آموزان رابطه دارند. اما هیچ‌کدام از آنها با هیجان گناه رابطه ندارند. از

بین سه هیجان ذکرشده، هیجان شادی ( $\beta = 0/18, p < 0/02$ ) و خشم ( $\beta = 0/14, p < 0/02$ ) به صورت مثبت و هیجان عشق ( $\beta = -0/21, p < 0/03$ ) به صورت منفی با احساس شرم دانش آموزان رابطه معنی داری دارند.

علاوه بر این با توجه به روابط میان متغیرهای مدل، در مبحث رابطه بین ساختار هدف کلاسی و شرم و گناه دانش آموزان، ساختار تبحری ( $\beta = -0/10, p < 0/05$ ) رابطه منفی و ساختار اجتنابی ( $\beta = 0/16, p < 0/002$ ) رابطه مثبت و معنی داری با هیجان گناه دانش آموزان داشتند. همچنین ساختار اجتنابی ( $\beta = 0/15, p < 0/002$ ) به صورت مثبت و ساختار تبحری ( $\beta = -0/12, p < 0/02$ ) به صورت منفی بر هیجان شرم دانش آموزان تأثیرگذار بودند. بازخورد معلم رابطه معنی داری با هیجان گناه دانش آموزان نداشت، اما تأثیر مثبت و معنی داری بر هیجان شرم دانش آموزان ( $\beta = 0/17, p < 0/001$ ) داشت.

برای بررسی سطح معنی داری اثرات غیرمستقیم متغیرهای برونزا بر درونزا و معنی داری نقش میانجی بازخورد معلم در رابطه بین این متغیرها، از تحلیل بوت استراپ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل بوت استراپ برای بررسی معنی داری اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش

مسیرها	واسطه	$\beta$	حد پایین	حد بالا	P
از هیجان عشق به شرم		0/05	0/03	0/08	0/01
از هیجان غم به شرم	بازخورد معلم	0/04	0/02	0/08	0/003
از هیجان ترس به شرم		-0/07	-0/11	-0/04	0/007
از ساختار هدف عملکردی	بازخورد معلم	-0/03	-0/05	-0/02	0/007

بر اساس نتایج موجود در جدول ۴، در خصوص رابطه بین هیجانان معلم و شرم دانش آموزان می توان نتیجه گرفت که نقش میانجی بازخورد معلم در رابطه بین هیجانان عشق، غم و ترس معلم با هیجان شرم دانش آموزان معنی دار است. هیجان عشق ( $\beta = 0/05, p < 0/01$ ) و غم ( $\beta = 0/04, p < 0/003$ ) موجب افزایش بازخورد معلم شده و از این طریق هیجان شرم را در دانش آموزان افزایش می دهند. بنابراین با آنکه متغیر عشق به صورت مستقیم موجب کاهش شرم دانش آموزان می شود، اما تأثیر غیرمستقیم این هیجان از طریق بازخورد معلم موجب افزایش شرم دانش آموزان می شود. از طرفی هیجان ترس معلم ( $\beta = -0/07, p < 0/007$ ) موجب کاهش بازخورد معلم شده و از این طریق شرم دانش آموزان را کاهش می دهد.

در رابطه با ساختار هدف کلاس نیز ساختار عملکردی با میانجی گری بازخورد معلم بر شرم

دانش‌آموزان اثرگذار است و افزایش در ساختار هدف عملکردی موجب کاهش بازخورد معلم می‌شود که از این طریق شرم دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد ( $\beta = -0/03, p < 0/007$ ). با این حال، بازخورد معلم در رابطه بین متغیرهای هیجانات معلم و ساختار هدف کلاس با هیجان گناه در دانش‌آموزان نقش میانجی‌گری نداشت. جدول ۵ مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵. مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

مسیرها	واسطه	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	کل
از ساختار هدف تبحری به گناه	بازخورد معلم	-0/10	-	-0/10
از ساختار هدف اجتنابی به گناه		0/16	-	0/16
از بازخورد معلم به شرم		0/17	-	0/17
از هیجان شادی به شرم		0/18	-	0/18
از هیجان عشق به شرم	بازخورد معلم	-0/21	0/05	-0/16
از هیجان غم به شرم		-	0/04	0/04
از هیجان خشم به شرم		0/14	-	0/14
از هیجان ترس به شرم		-	-0/07	-0/07
از ساختار هدف تبحری به شرم		-0/12	-	-0/12
از ساختار هدف عملکردی به شرم	بازخورد معلم	-	-0/03	-0/03
از ساختار هدف اجتنابی به شرم		0/15	-	0/15

با توجه به نتایج جدول ۵ می‌توان دریافت که متغیرهای شادی، بازخورد معلم و عشق به ترتیب بیشترین تأثیر را بر هیجان شرم داشته‌اند و متغیرهای ساختار هدف اجتنابی، خشم و ساختار هدف تبحری در مرتبه بعدی قرار گرفته‌اند. شادی، بازخورد معلم، ساختار هدف اجتنابی و خشم با افزایش در هیجان شرم و عشق و ساختار هدف تبحری با کاهش در هیجان شرم همراه بوده‌اند. علاوه بر این ساختار هدف اجتنابی تأثیر مثبت و ساختار هدف تبحری تأثیر منفی بر هیجان گناه داشت که تأثیر ساختار هدف اجتنابی قوی‌تر بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هیجانات معلم و ساختار هدف کلاسی در شرم و گناه دانش‌آموزان با واسطه‌گری بازخورد شایستگی معلم انجام شد. در این مطالعه هیجانات معلم و

ساختار هدف کلاس متغیرهای برونزا بودند. بازخورد شایستگی معلم متغیر واسطه‌ای و هیجان‌های شرم و گناه دانش‌آموزان، متغیرهای درونزا بودند. به‌منظور تبیین نتایج حاصل از اجرای روش تحلیل مسیر در این پژوهش، ابتدا به تحلیل روابط بین متغیرهای برونزا با بازخورد شایستگی معلم پرداخته می‌شود، سپس روابط بین بازخورد شایستگی معلم با هیجان‌های شرم و گناه و در مرحله بعد روابط بین متغیرهای برونزا با شرم و احساس گناه دانش‌آموزان بررسی می‌شود و در پایان به نقش واسطه‌ای بازخورد شایستگی معلم پرداخته می‌شود.

نتایج تحلیل مسیر مربوط به هیجان‌های معلم به‌عنوان متغیر برونزا نشان داد که عشق و غم پیش‌بین مثبت و ترس پیش‌بین منفی و معنی‌داری برای بازخورد شایستگی معلم بودند؛ اما نقش هیجان‌های شادی و خشم معلم در این بازخورد، تأیید نشدند. تأیید نقش تعدادی از هیجان‌های معلم در پیش‌بینی بازخورد شایستگی وی در پژوهش حاضر، با نتایج تعدادی از پژوهش‌ها که نقش هیجان‌های در عملکرد معلم را تأیید نموده‌اند، هم‌سو است. مثلاً در پژوهشی گزارش شد که خشم معلم کیفیت تدریس او را کاهش می‌دهد (بکر و همکاران، ۲۰۱۴) و در پژوهش دیگری نشان داده شد که هیجان عشق، کیفیت تدریس را بهبود می‌بخشد (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳).

علاوه بر نقش هیجان‌های معلم در بازخورد شایستگی وی، ساختار هدف کلاس نیز متغیر برونزای دیگری است که یافته‌های مربوط به آن نشان دادند که تنها ساختار هدف عملکردی در کلاس، تأثیر منفی معنی‌داری بر بازخورد شایستگی معلم دارد، اما ساختار هدف تبحری و ساختار هدف اجتنابی، نقش معنی‌داری در پیش‌بینی بازخورد شایستگی معلم نداشتند. به‌عبارت دیگر، زمانی که ساختار عملکردی بر کلاس، حاکم باشد بازخورد شایستگی معلم به دانش‌آموزان کمتر می‌شود. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که در کلاسی با ساختار عملکردی، بر مقایسه یادگیرندگان با یکدیگر تأکید می‌گردد و دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسند که برای داشتن عملکردی بهتر از دیگران باید درس بخوانند و شایستگی خود را به دیگران نشان دهند (آلپ و همکاران، ۲۰۱۸). در چنین شرایطی با حاکم شدن جنبه مقایسه‌ای بین دانش‌آموزان، معلم به مقایسه‌های سطحی بسنده می‌کند. یافته دیگری که از پژوهش حاضر در مورد نقش پیش‌بینی‌کنندگی بازخورد معلم به دست آمد نشان داد که بازخورد معلم بر هیجان‌های شرم دانش‌آموزان، تأثیر مثبت معنی‌داری دارد در حالی که بر هیجان‌های گناه دانش‌آموزان تأثیری ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پکران و همکاران (۲۰۱۴)، موسوی و یآوری (۱۳۹۴) و انتهایی‌آرانی، حسنی و شکاری (۱۳۹۳) هم‌سو است. به‌علاوه در یکی از پژوهش‌ها نشان داده شد که حدود نیمی از تعاملات معلم و دانش‌آموز، تحت تأثیر بازخوردهای معلم است. از آنجا که تمرکز این بازخوردها بر نحوه انجام وظایف دانش‌آموزان است، این قبیل مطالعات یادآور می‌شوند که باید توجه بیشتری به کیفیت بازخورد معلم معطوف گردد (ون دن برگ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ چرا که در بازخوردهای توصیفی، معلم رهنمودهایی به دانش‌آموز می‌دهد تا از

این طریق بتواند نقص‌های خود را اصلاح نماید و در مسیر پیشرفت یادگیری، قدم بردارد (پکران و همکاران، ۲۰۱۴). اما در تبیین یافته‌ی پژوهش حاضر که نشان داد بازخورد معلم، ایجاد شرم در دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند می‌توان گفت که بازخوردها ممکن است مثبت یا منفی باشند و در نتیجه باعث هیجان مثبت یا منفی شوند (ورمان و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین، ممکن است بازخوردهای منفی معلم پیش‌بینی‌کننده شرم دانش‌آموزان در پژوهش حاضر باشد. تبیین دیگری که برای این نتیجه می‌توان مطرح کرد این است که ممکن است معلمان بازخوردهای زیادی به دانش‌آموزان دهند اما این بازخوردها غیرشفاف است و باعث ایجاد هیجان‌های منفی در آن‌ها می‌شود (مازر و همکاران، ۲۰۱۴). در تبیین این یافته که بازخورد شایستگی معلم تأثیری بر احساس گناه دانش‌آموزان ندارد می‌توان با استناد به پژوهش اریکسون و همکاران (۲۰۱۷) اظهار داشت که ممکن است پیچیدگی و دوگانگی بازخورد معلم، مانع از آن شده باشد که دانش‌آموز هیجان خودآگاهی مانند احساس گناه را تجربه کند.

یافته دیگری که به تأثیر هیجان‌های معلم بر هیجان‌های گناه و شرم در دانش‌آموزان مربوط بود نشان داد که هیچ‌کدام از هیجان‌های معلم، تأثیر معنی‌داری بر احساس گناه دانش‌آموزان ندارند. اما هیجان شادی و خشم در معلم، پیش‌بینی‌کننده مثبت شرم در دانش‌آموزان و هیجان عشق در معلم پیش‌بینی‌کننده منفی شرم در دانش‌آموزان است. نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر نقش مثبت شادی معلم در ایجاد شرم در دانش‌آموزان با نتایج سایر پژوهش‌ها ناهم‌سو است. چرا که در سایر پژوهش‌ها به نقش شادی در افزایش انگیزش یادگیری (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ کیمورا، ۲۰۱۰)، تشویق مشارکت در کلاس و بهبود خلاقیت و توجه (کیمورا، ۲۰۱۰) اشاره شده است. در تبیین یافته‌ی پژوهش حاضر می‌توان با استناد به پژوهش‌های کانتر و همکاران (۲۰۰۸) و ترنر و همکاران (۲۰۰۲) بیان کرد که وجود شادی بیشتر در معلم می‌تواند به دانش‌آموزان آزادی عمل بیشتری را در کلاس بدهد و همین وضعیت می‌تواند موجب کاهش نظم‌و انضباط در کلاس شود. در نتیجه معلم با اعمال شیوه‌های انضباطی بیشتر ممکن است زمینه را برای ایجاد شرم در دانش‌آموزان فراهم کند. همین تبیین می‌تواند در مورد یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر مبنی بر نقش مثبت خشم معلم در ایجاد شرم در دانش‌آموزان نیز صادق باشد. چرا که اعمال شیوه‌های مبتنی بر خشم معلم می‌تواند زمینه را برای شرم دانش‌آموزان فراهم نماید. این یافته با یافته‌ی پژوهش دیبورا (۲۰۱۶) که نشان داد هیجان خشم معلم با هیجان شرم دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت دارد، هم‌سو است.

یافته دیگری که از پژوهش حاضر به دست آمده نشان می‌دهد که از میان ساختار هدف کلاس، ساختار تبحری، احساس شرم را در دانش‌آموزان به‌صورت منفی و ساختار اجتنابی، شرم در دانش‌آموزان را به‌صورت مثبت، پیش‌بینی می‌کند. مشابه همین نتیجه در مورد احساس گناه نیز به دست آمد. به این صورت که ساختار تبحری، احساس گناه دانش‌آموزان را به‌صورت منفی و ساختار



اجتنابی، احساس گناه دانش‌آموزان را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های گونیدا و همکاران (۲۰۰۹)، باثودین و گالاند (۲۰۱۷) و میس و همکاران (۲۰۰۶)، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که ساختار تبحری در کلاس با تلاش در جهت یادگیری و پیامدهای مثبت تحصیلی و انگیزش درونی هماهنگی دارد، می‌تواند باعث هیجان شرم و گناه کمتری در دانش‌آموزان شود. ساختار هدف اجتنابی نیز بر دوری کردن و اجتناب دانش‌آموزان از فعالیت‌های کلاسی و دیده نشدن آن‌ها و عدم‌درگیری آن‌ها در مباحث آموزشی تأکید دارد. لذا می‌تواند در زمینه تحصیلی، پیامدهای منفی را ایجاد کند که این پیامدها هم می‌تواند تجربه هیجان‌ات شرم و احساس گناه در دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشند.

در بررسی نقش واسطه‌ای بازخورد معلم در رابطه بین هیجان‌ات معلم با هیجان‌ات گناه و شرم در دانش‌آموزان، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بازخورد شایستگی معلم می‌تواند نقش میانجی‌گر در رابطه بین هیجان‌ات عشق، غم و ترس معلم با هیجان شرم در دانش‌آموزان داشته باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که معلمان ابتدایی می‌توانند رابطه عاطفی عمیقی با دانش‌آموزان خود ایجاد کنند و آن‌ها را بشناسند و با فعالیت‌ها و مشکلات آنان در زمینه‌های درسی و غیردرسی درگیر شوند (ریلی، ۲۰۰۹). از این متن می‌توان به این موضوع رسید که بازخورد شایستگی، یکی از ابزارهایی است که می‌تواند این ارتباط عمیق را اثربخش‌تر کند. از طرفی بازخورد معلم را می‌توان نوعی رفتار دانست که از معلم سر می‌زند و می‌دانیم که رفتارهای افراد تحت تاثیر هیجان‌های آن‌ها هستند؛ پس نوع بازخورد معلم می‌تواند از نوع هیجان‌ات او نشأت گرفته باشد و این بازخورد ارائه‌شده با توجه به محتوای آن می‌تواند روی هیجان‌ات دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که بازخورد شایستگی معلم می‌تواند واسطی برای تاثیرگذاری هیجان‌ات معلم بر هیجان شرم دانش‌آموزان باشد.

علاوه بر این، بر اساس یافته دیگری که در مورد نقش میانجی متغیر بازخورد معلم در رابطه بین ساختار هدف کلاس و هیجان شرم به دست آمد، بازخورد شایستگی معلم تنها میانجی‌گر رابطه بین ساختار هدف عملکردی با هیجان شرم دانش‌آموزان است. ساختار هدف عملکردی متمرکز بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران است (اوهتانی و همکاران، ۲۰۱۳). یعنی فرد تلاش می‌کند تا در جمع، احساس شایستگی را تجربه کند. در ساختار هدف عملکردی توانایی دانش‌آموزان با عملکردشان مقایسه می‌شود و برحسب عملکردشان نسبت به دیگران ارزشیابی می‌شوند. در این شرایط دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا با همدیگر به رقابت بپردازند. ممکن است این سیستم منجر به ناتوان‌سازی دانش‌آموزان شود (فرمهبینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷) و در نتیجه احتمال بیشتری وجود دارد که شرم بیشتری را تجربه کنند. در چنین ساختاری، بازخورد معلم نیز مبتنی بر مقایسه دانش‌آموزان با هم‌کلاسی‌هایشان است و بازخورد مبتنی بر پیشرفت فرد نسبت به خودش، کمتر

اتفاق می‌افتد. در نتیجه چنین بازخوردی که بخشی از آن، ناشی از ساختار هدف عملکردی است، دانش‌آموزان هیجان شرم بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین بر اساس این نتیجه از پژوهش حاضر می‌توان گفت که بازخورد شایستگی معلم می‌تواند میانجی‌گر رابطه بین ساختار هدف عملکردی و احساس شرم دانش‌آموزان باشد.

در کنار ذکر نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، نیاز است که به محدودیت‌های این پژوهش نیز اشاره شود. چون گروه هدف، دانش‌آموزان دوره ابتدایی بودند، تکمیل پرسش‌نامه‌ها نیاز به صرف وقت بسیار برای توضیح تک‌تک سؤالات به آن‌ها داشت، که این مسئله احتمالاً می‌تواند بر دقت پاسخ‌های دانش‌آموزان شرکت‌کننده تاثیر داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی، مدت زمان پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به سؤالات به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در مدل اضافه و نقش آن بررسی شود. همچنین بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر مبنی بر نقش منفی ساختار تبحری کلاس در هیجان شرم و گناه در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که از قرارداد وابستگی جهت ایجاد ساختار تبحری در کلاس استفاده گردد. همچنین نوع بازخورد معلم نیز باید به‌گونه‌ای باشد که ضمن تشویق دانش‌آموزان به انجام امور آموزشی، ایجادکننده هیجان‌های شرم و گناه در آن‌ها نشود. مثلاً بازخوردها بیشتر جنبه اصلاحی داشته باشند نه جنبه سرزنش‌کننده. البته با توجه به اینکه پژوهش حاضر، نوع بازخورد معلم را مورد بررسی قرار نداده است، جهت مشخص شدن دقیق‌تر نقش نوع بازخورد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده نوع بازخورد معلم در رابطه بین هیجان‌های معلم و هیجان‌های دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع

### الف. فارسی

- انتهاپی‌آرانی، علی؛ حسنی، محمد و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۶) پیاپی ۴۳، ۱۳۱-۱۱۹.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۹۷/۲۰۱۵). انگیزش و هیجان. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات ویرایش.
- سبزه، بتول و دیلمی‌پور، صدیقه. (۱۳۹۹). تاثیر توجه و بازخورد معلم بر میزان یادگیری مباحث ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۵(۹)، ۶۸-۴۹.
- سعیدی، ضحی؛ قربانی، نیما؛ سرافراز، مهدی‌رضا و شریفیان، محمد حسین. (۱۳۹۲). اثر القای شفقت خود و حرمت خود بر میزان تجربه شرم و گناه. روان‌شناسی معاصر، ۱(۱)، ۱-۹۱.

عباسی، نرجس؛ گلستانه، سید موسی؛ و حسینی، فریده سادات. (۱۳۹۵). نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۸(۲)، ۱-۱۸.

عریضی سامانی، حمیدرضا؛ عابدی، احمد و تاجی، مریم. (۱۳۸۶). رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶(۲۳)، ۱۳-۲۸.

غضنفری، فیروزه؛ حسن‌وند، بنفشه؛ شمسی‌فر، مریم و یوسف‌وند، مهدی. (۱۳۹۴). *بازخورد و متغیرهای یادگیری: از علم تا عمل*. تبریز: انتشارات اختر.

فرمهبینی فراهانی، محسن؛ رشیدی، زهرا و عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱(۳۰)، ۸۵-۹۸.

قادری، سمیه و منصور، محبوبه. (۱۳۸۸). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، اهداف پیشرفت و خلاقیت. *دومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، مهندسی و مدیریت نوآوری ایران*. ۱۲ آبان، تهران، ایران.

قره‌داغی، بهمن (۱۳۹۶). *صفر تا بیست ارزشیابی برای یادگیری (راهنمای ارزشیابی کیفی توصیفی در دبستان)*. تهران: انتشارات زنده‌اندیشان.

موسوی، فرانک و یآوری، ناصر. (۱۳۹۴). بررسی نقش بازخورد توصیفی، در فرآیند یاددهی یادگیری بر یادگیری معلمان کوچک. *سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*. ۱۵ دی، قم، ایران.

## ب. انگلیسی

- Alp, A., Michou, A., Çorlu, M. S., & Baray, G. (2018). Need satisfaction as a mediator between classroom goal structures and students' optimal educational experience. *Learning and Individual Differences*, 65, 80-89.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2020). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? *International Journal of School & Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. Doi: 10.1016/j.tate.2014.05.002.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104(4), 269-287.
- Carleton, N., McCreary, D., Norton, P., & Asmundson, G. (2006). Brief fear of negative evaluation scale revised. *Depression and Anxiety*, 23, 297-303.
- Cavalera, C., Pepe, A., Zurloni, V., Diana, B., Realdon, O., Todisco, P., Castelnovo, G.,

- Molinari, E., & Pagnini, F. (2018). Negative social emotions and cognition: Shame, guilt and working memory impairments. *Acta Psychologica*, 188, 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.05.005>.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotions inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cherry, M. G., Taylor, P. J., Brown, S. L., Rigby, J. W., & Sellwood, W. (2017). Guilt, shame and expressed emotion in carers of people with long-term mental health difficulties: A systematic review. *Psychiatry Research*, 249, 139–151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.12.056>.
- Debora, R. R. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 79-73.
- Ericson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg, R. (2017). A categorization of teacher feedback in the classroom: A field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316-332.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer Publishing.
- Fokkens-Bruinsmaa, M., Van Rooij, E. C. M., & Canrinus, E. T. (2020). Perceived classroom goal structures as predictors of students' personal goals. *Teachers and Teaching*, 26(4), 15-1. DOI: 10.1080/13540602.2020.1740195.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53–60.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9155-x>.
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63–78.
- Kunter, M., Tsai, Y.M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K., & Havik, T. (2018). Perceived classroom interaction, goal orientation and their association with social and academic learning outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358>.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Barger, M. M. (2014). Achievement goals and emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R.J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relation with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
- Mece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 503-487.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2018). Reconsidering the differences between shame and guilt. *Europe's Journal of Psychology*, 14(3), 733-710.

- Mete, P., & Subasi, M. (2021). The relationship between academic coping, approach achievement goals and the fear of shame and embarrassment in science class. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(1), 15-25. <https://doi.org/10.21891/jeseh.806463>.
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). A multilevel analysis of classroom goal structures' effects on intrinsic motivation and peer modelling Teachers' promoting interaction as a classroom level mediator. *Psychology*, 4(8), 629-637. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.48090>.
- Patrick, B. C., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635.
- Santos, L., & Pinto, J. (2011). Is assessment for learning possible in early school years? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 283-289.
- Schimmenti, A., Jonason, P.K., Passanisi, A., LaMarca, L., DiDio, N., & Gervasi, A.M. (2017). Exploring the dark side of personality: Emotional awareness, empathy, and the dark triad traits in an Italian sample. *Current Psychology*, 38(1), 100-109.
- 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, 327-358. Doi: 10.1023/A: 1026131715856.
- Tadayyon, M., Zarrinabadi, N., & Ketabi, S. (2016). Teachers avoiding learners' avoidance: Is it possible? *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(1), 1-6.
- Tangney, J. P., & Tracy, J. L. (2012). Self-conscious emotions. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Burggraf, S. A., Gramzow, R., & Fletcher, C. (1990). *The test of self-conscious affect for children (TOSCA-C)*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D.E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 797-809.
- Tilghman-Osborne, C. (2011). *Inappropriate and excessive guilt: Measure validation and developmental findings in the relation to depression across development*. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362.
- Voerman, L., Korthagen, F. A., Meijer, P. C. & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Yao, Z., & Enright, R. (2018). The link between social interaction with adults and adolescent conflict coping strategy in school context. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 1-20.

English Abstract

**A Study of Students' Sense of Shame and Guilt Based on Teachers' Emotions and Classroom Goal Structures: The Mediating Role of Teacher Feedback**

**Gholamreza Delavar\***, **Faridehsadat Hoseini\*\***,  
**Seyed Mousa Golestaneh\*\*\***, **Samira Ali Zadeh\*\*\*\***

The purpose of this study was to examine the mediating role of teacher feedback in the relationship between students' feelings of shame and guilt, on the one hand, and teachers' emotions and the structure of classroom objectives, on the other hand. The statistical population of this study included all fourth-, fifth-, and sixth-grade elementary students and their teachers in Lamerd, Fars province, Iran. A total of 400 students and 37 teachers were selected using multistage cluster sampling. Teachers completed the Teacher Feedback and Emotion Questionnaire, and students completed Classroom Goal Structure Questionnaire and Emotional Awareness Scale for Children. Path analysis was used to investigate the causal relationships, and the data were analyzed using SPSS and AMOS version 24. The results showed that among the teachers' emotions, only happiness, love, and anger correlated with students' shame, but none of the components of teachers' emotions correlated with students' guilt. While mastery goal structure had a negative relationship and performance-avoidance goal structure had a positive and significant relationship with students' emotion, shame, and guilt, performance goal structure had no significant relationship with either students' emotion, shame, or guilt. Performance goal structure had an effect on teacher feedback through the mediating role of shame. Furthermore, teachers' fear, sadness, and love had a significant indirect effect on shame through the mediating role of teacher feedback. Based on the results, it is recommended that a contingency contract be used to create a mastery goal structure in the classroom. In addition, teachers' feedback should be offered in a way that engages students in educational activities but does not trigger emotions or a sense of shame or guilt in them.

**Keywords:** classroom goal structure, conscious emotions, teacher emotion, teacher feedback, guilt, shame

---

\* MA Student in Educational Psychology, Persian Gulf University, Boushehr, Iran.  
gholamrezadelavar@yahoo.com

\*\* Assistant Professor, Faculty of Humanities, Department of Psychology, Persian Gulf University, Boushehr, Iran.  
(Corresponding Author) fhoseini@pgu.ac.ir

\*\*\* Associate Professor, Faculty of Humanities, Department of Psychology, Persian Gulf University, Boushehr, Iran.  
golestaneh@pgu.ac.ir

\*\*\*\* MA Student in Educational Psychology, Persian Gulf University, Boushehr, Iran. sa1520alz@gmail.com