

## شناخت، رفتار، یادگیری

# تأثیر عدالت عاطفی معلم بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران

فاطمه ناصری<sup>۱\*</sup>، داود طهماسب‌زاده شیخ‌لارا<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۲. استاد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

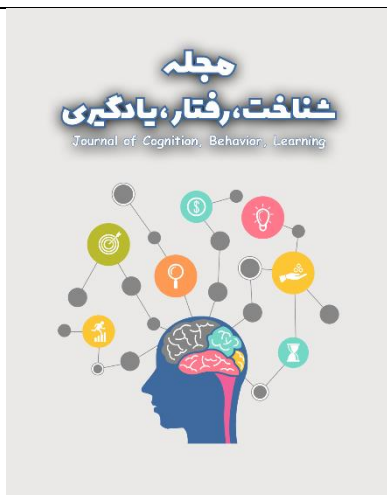
\* ایمیل نویسنده مسئول: behrokh.naseri@gmail.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۰۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۵/۱۵



شیوه استناددهی: ناصری، فاطمه، و طهماسب‌زاده شیخ‌لارا، داود. (۱۴۰۵). تأثیر عدالت عاطفی معلم بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۲)، ۱۶-۱.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. پژوهش از نوع کمی و توصیفی-همبستگی بود که با مشارکت معلمان دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته عدالت عاطفی معلمان و ابزارهای استاندارد باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی گردآوری شد. روایی و پایایی ابزار عدالت عاطفی از طریق تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل آیتم، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ بررسی شد. برای آزمون روابط متغیرها از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مجذورات جزئی (PLS-SEM) و نرم‌افزارهای SPSS ۲۸ و Smart PLS ۳ استفاده گردید. نتایج مدل ساختاری نشان داد عدالت عاطفی معلمان اثر مثبت و معناداری بر باورهای زیبایی‌شناسی ( $\beta=0.51, p<0.001$ ) و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان ( $\beta=0.56, p<0.001$ ) دارد. ضرایب تعیین نشان داد عدالت عاطفی به‌طور معناداری بخشی از واریانس هر دو متغیر ملاک را تبیین می‌کند و شاخص‌های برازش، مناسب بودن مدل مفهومی پژوهش را تأیید کردند. یافته‌ها بیانگر آن است که رعایت عدالت عاطفی توسط معلمان می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای باورهای زیبایی‌شناسی و تقویت خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی ایفا کند و توجه نظام آموزشی به این مؤلفه می‌تواند پیامدهای تربیتی مثبت به همراه داشته باشد.

**کلیدواژه‌گان:** عدالت عاطفی معلم، باورهای زیبایی‌شناسی، خودابرازی هیجانی، دانش‌آموزان ابتدایی



# Cognition, Behavior, Learning

## The Effect of Teacher Emotional Justice on Aesthetic Beliefs and Emotional Self-Expression of Elementary School Students in Tehran

Fatemeh Naseri<sup>1\*</sup>, Davoud Tahmasbzadeh Sheikhlar<sup>2</sup>

1. PhD Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

2. Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

\*Corresponding Author's Email: behrokh.naseri@gmail.com

Submit Date: 2025-08-06

Revise Date: 2025-12-24

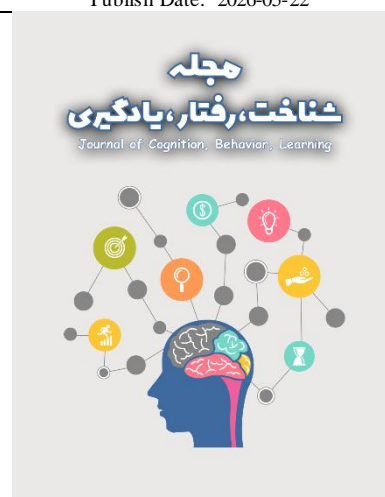
Accept Date: 2026-02-09

Publish Date: 2026-05-22

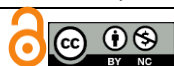
### Abstract

This study aimed to examine the effect of teacher emotional justice on students' aesthetic beliefs and emotional self-expression in elementary education. The study adopted a quantitative, descriptive-correlational design and was conducted among elementary school teachers in Tehran. Data were collected using a researcher-made Teacher Emotional Justice Questionnaire along with standardized measures of aesthetic beliefs and emotional self-expression. The validity and reliability of the emotional justice scale were assessed through confirmatory factor analysis, item analysis, composite reliability, and Cronbach's alpha. Structural equation modeling based on partial least squares (PLS-SEM) was applied using SPSS 28 and Smart PLS 3. The results of the structural model indicated that teacher emotional justice had a positive and statistically significant effect on students' aesthetic beliefs ( $\beta=0.51$ ,  $p<0.001$ ) and emotional self-expression ( $\beta=0.56$ ,  $p<0.001$ ). The coefficients of determination demonstrated that emotional justice meaningfully explained the variance in both outcome variables, and model fit indices confirmed an acceptable fit of the proposed model. The findings suggest that teachers' adherence to emotional justice plays a critical role in enhancing students' aesthetic beliefs and facilitating healthy emotional self-expression, highlighting the educational importance of emotionally fair teacher-student interactions.

**Keywords:** *Teacher emotional justice; aesthetic beliefs; emotional self-expression; elementary students*



**How to cite:** Naseri, F., Tahmasbzadeh Sheikhlar, D. (2026). The Effect of Teacher Emotional Justice on Aesthetic Beliefs and Emotional Self-Expression of Elementary School Students in Tehran. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(2), 1-16.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

## مقدمه

عدالت همواره یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم در اندیشه انسانی و زیربنای شکل‌گیری نظم اجتماعی، اخلاقی و تربیتی جوامع بوده است؛ مفهومی که نه تنها در حوزه حقوق و سیاست، بلکه در ساحت آموزش و تربیت نیز نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند. در اندیشه‌های فلسفی و حقوقی، عدالت به‌مثابه معیاری برای تضمین کرامت انسانی، صیانت از حقوق فردی و اجتماعی، و ایجاد تعادل در روابط انسانی تلقی شده است (Katouzian, 2007). از منظر اجتماعی، عدالت شرط اساسی پایداری کنش جمعی و کارآمدی نظام‌های نهادی به شمار می‌رود و فقدان آن می‌تواند به تضعیف سرمایه اجتماعی، کاهش اعتماد و افت عملکرد نظام‌های آموزشی منجر شود (Ghani-Nejad, 2007). در چنین چارچوبی، مدرسه به‌عنوان یکی از نخستین نهادهای جامعه‌پذیری رسمی، جایگاهی محوری در بازتولید یا تضعیف تجربه عدالت در ذهن و زیست عاطفی کودکان دارد.

در دهه‌های اخیر، مطالعات تربیتی نشان داده‌اند که تجربه عدالت در مدرسه صرفاً به ابعاد ساختاری و توزیعی محدود نمی‌شود، بلکه نحوه تعامل عاطفی معلمان با دانش‌آموزان نقش بسزایی در ادراک عدالت و پیامدهای روان‌شناختی آن ایفا می‌کند. پژوهش‌های مبتنی بر نظریه «باور به جهان عادل» نشان می‌دهند که رفتار منصفانه و عادلانه معلمان می‌تواند به بهبود پیامدهای تحصیلی، انگیزشی و هیجانی دانش‌آموزان بینجامد (Peter et al., 2012). در این راستا، مفهوم «عدالت‌عاطفی» به‌عنوان یکی از صورت‌بندی‌های نوین عدالت در روابط آموزشی مطرح شده است؛ مفهومی که بر رعایت انصاف در توجه، حمایت، تعامل و ابراز هیجان در روابط معلم-دانش‌آموز تأکید دارد (Roberta et al., 2021). عدالت‌عاطفی در کلاس درس، بستری فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت، ارزشمندی و تعلق را تجربه می‌کنند و این تجربه می‌تواند به رشد متوازن شناختی و هیجانی آنان منجر شود (Jennings & Greenberg, 2009).

معلم به‌عنوان کنشگر اصلی در فضای کلاس، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به اقلیم هیجانی و تجربه عدالت دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت عاطفی معلم، حساسیت هیجانی و توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموزان، از مؤلفه‌های کلیدی تعاملات اثربخش آموزشی هستند (Pianta et al., 2011). این مؤلفه‌ها نه تنها بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارند، بلکه بر انگیزش درونی، مشارکت فعال و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذارند (Reyes et al., 2012). از منظر نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت، هیجان‌ات تحصیلی در بستر ادراک ارزش و کنترل شکل می‌گیرند و رفتار عاطفی معلم می‌تواند این ادراک‌ها را به‌طور مستقیم تعدیل کند (Pekrun, 2006). بنابراین، عدالت‌عاطفی معلم را می‌توان یکی از سازوکارهای کلیدی در شکل‌گیری هیجان‌ات مثبت آموزشی دانست (Frenzel et al., 2018).

مطالعات تجربی متعددی نشان داده‌اند که حمایت عاطفی معلم و رفتار منصفانه او با پیامدهای هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط معنا‌داری دارد. به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها بیانگر آن‌اند که حمایت هیجانی معلم می‌تواند مشارکت تحصیلی، خودکارآمدی و پایداری در انجام تکالیف را افزایش دهد (Kikas & Tang, 2019; Yang et al., 2021). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد بی‌عدالتی ادراک‌شده در رفتار معلم می‌تواند با افزایش رفتارهای پرخاشگرانه، قلدری و کناره‌گیری تحصیلی همراه باشد (Donat et al., 2018; Pérez-Salas et al., 2021). در مقابل، تعاملات عاطفی عادلانه می‌توانند به ارتقای شمول اجتماعی و کاهش طرد همسالان منجر شوند (Chen et al., 2021; Hoge Kamp et al., 2016).

در کنار پیامدهای اجتماعی و هیجانی، یکی از حوزه‌هایی که کمتر به‌صورت مستقیم با عدالت‌عاطفی معلم پیوند داده شده، حوزه باورهای زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان است. زیبایی‌شناسی در آموزش، صرفاً به آموزش هنر محدود نمی‌شود، بلکه به شیوه‌ای از ادراک، معناپردازی و تجربه جهان اشاره دارد که با هیجان، تخیل و حساسیت ادراکی درهم‌تنیده است (Esfandiari et al., 2019; Hasanpour, 2021). دیدگاه‌های فلسفی معاصر، به‌ویژه در سنت پدیدارشناختی و عمل‌گرایانه، زیبایی‌شناسی را بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه زیسته یادگیری می‌دانند (Parvizi et al., 2021). در این چارچوب، کلاس درسی که از اقلیم عاطفی مثبت و عادلانه برخوردار است، می‌تواند زمینه‌ساز پرورش حساسیت زیبایی‌شناختی و نگرش‌های خلاقانه دانش‌آموزان باشد.

اندیشه‌های تربیتی رودلف اشتاینر و رویکرد والدورف، به‌طور خاص بر پیوند میان آموزش، هیجان و زیبایی‌شناسی تأکید دارند. از منظر اشتاینر، آموزش اثربخش مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد عقلانی، هیجانی و هنری رشد کودک است و بی‌توجهی به این ابعاد می‌تواند به رشد نامتوازن شخصیت بینجامد (Steiner, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 2004). پژوهش‌های معاصر نیز نشان داده‌اند که مدارس با رویکردهای هنرمحور و عاطفه‌مدار، در مقایسه با رویکردهای صرفاً شناخت‌محور، تأثیر مثبتی بر قضاوت‌های اخلاقی و نگرش‌های زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان دارند (Hafezi et al., 2025; Saidi, 2024; Turós, 2023).

در سطح تجربی، مطالعات داخلی و خارجی نشان داده‌اند که باورهای زیبایی‌شناختی می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی هدفمند و فضای عاطفی کلاس تقویت شوند. به‌عنوان نمونه، آموزش فلسفه به نوجوانان و طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی، با ارتقای قضاوت‌های اخلاقی و حساسیت‌های هنری همراه بوده است (Iman-Nejad et al., 2019; Jalili-Nia et al., 2024). با این حال، نقش عدالت‌عاطفی معلم به‌عنوان یک متغیر زمینه‌ای در شکل‌گیری این باورها، کمتر به‌صورت مستقیم مورد بررسی قرار گرفته است؛ در حالی که شواهد نشان می‌دهد رفتار عاطفی معلم می‌تواند به‌طور غیرمستقیم نگرش‌ها و ارزش‌های زیباشناختی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Pangle, 2022; Vakili, 2022).

از سوی دیگر، خودابرازی هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی سلامت روان و رشد اجتماعی کودکان، نقش مهمی در سازگاری تحصیلی و روابط بین‌فردی ایفا می‌کند. خودابرازی هیجانی به توانایی فرد در شناسایی، بیان و تنظیم هیجانات خود اشاره دارد و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت عاطفی معلم می‌تواند این توانایی را به‌طور معناداری تقویت کند (Romano et al., 2020; Ruzek et al., 2016). مطالعات نشان می‌دهند که کلاس‌هایی با اقلیم عاطفی مثبت، فرصت بیشتری برای ابراز هیجانات سازگاران فراهم می‌کنند و این امر به کاهش مشکلات رفتاری و افزایش رضایت تحصیلی می‌انجامد (Nadimi et al., 2021; Qazvini et al., 2022).

نقش هیجانات معلم در این میان غیرقابل انکار است؛ هیجاناتی که نه‌تنها تجربه درونی معلم، بلکه پیام‌های ضمنی قدرتمندی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اصالت هیجانی معلم و راهبردهای تنظیم هیجان او می‌توانند پاسخ‌های هیجانی دانش‌آموزان را شکل دهند (Frenzel et al., 2016; Keller & Becker, 2021; Sutton, 2004). همچنین انتقال هیجان در کلاس درس به‌صورت دوسویه عمل می‌کند و رفتار عاطفی معلم می‌تواند لذت، انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد (Frenzel et al., 2018; Pi et al., 2022). این یافته‌ها اهمیت عدالت‌عاطفی را به‌عنوان بخشی از کار هیجانی معلم برجسته می‌سازند.

با وجود غنای پژوهش‌های موجود درباره حمایت عاطفی معلم، عدالت اخلاقی و اقلیم هیجانی کلاس، همچنان شکاف پژوهشی معناداری در پیوند هم‌زمان عدالت‌عاطفی معلم با باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان، به‌ویژه در دوره ابتدایی و در بافت فرهنگی ایران، وجود دارد. بسیاری از مطالعات یا بر پیامدهای تحصیلی تمرکز داشته‌اند (Liu et al., 2021; Wang, 2022) یا به‌صورت مجزا یکی از این سازه‌ها را بررسی کرده‌اند (Pakarinen et al., 2020; Romano et al., 2020; Wahyuni & Ramadhani, 2019). افزون بر این، شرایط فرهنگی، اجتماعی و چندقومیتی کلان‌شهرهایی مانند تهران، ضرورت بررسی بومی این روابط را دوچندان می‌کند (Chiu & Chow, 2011; Khalfaoui et al., 2021; Qasemi, 2025).

لذا، هدف این پژوهش بررسی تأثیر عدالت‌عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران است.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت روش، کمی با طرح توصیفی-همبستگی بود که با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران بود. در این مطالعه، معلمان به‌عنوان منبع اصلی ارزیابی عدالت‌عاطفی و دانش‌آموزان به‌عنوان منبع سنجش باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی در نظر گرفته شدند. در گام نخست، پرسش‌نامه

عدالت‌عاطفی معلمان به‌صورت گسترده در میان معلمان توزیع شد تا روایی و پایایی ابزار به‌طور دقیق بررسی شود. سپس در مرحله اصلی پژوهش، داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نمونه‌ای از معلمان و دانش‌آموزان گردآوری شد که بر اساس معیارهای ورود به مطالعه، شامل اشتغال معلمان در مقطع ابتدایی و حضور فعال دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مربوطه بود. نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس و با رعایت ملاحظات اخلاقی انجام گرفت و شرکت‌کنندگان پس از آگاهی از هدف پژوهش و محرمانه‌بودن اطلاعات، رضایت آگاهانه خود را اعلام کردند. تلاش شد تنوع جنسیتی، پایه تحصیلی و سابقه کاری معلمان در نمونه رعایت شود تا نمای نسبتاً واقع‌بینانه از وضعیت عدالت‌عاطفی در کلاس‌های ابتدایی به دست آید.

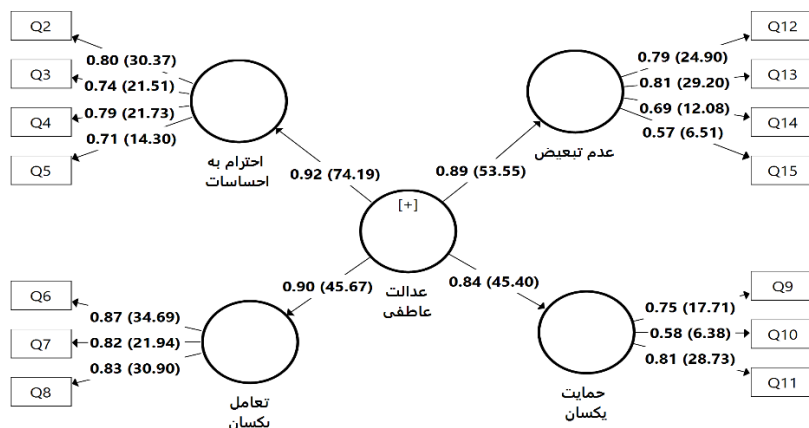
برای گردآوری داده‌ها از چند ابزار استفاده شد. ابزار اصلی پژوهش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته عدالت‌عاطفی معلمان بود که بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش طراحی شد. این پرسش‌نامه در نسخه نهایی شامل چهار مؤلفه احترام به احساسات، تعامل یکسان، حمایت یکسان و عدم تبعیض بود و گویه‌ها به‌صورت طیف لیکرت تنظیم شدند. به‌منظور اطمینان از کیفیت ابزار، روایی محتوایی آن با نظر خبرگان حوزه آموزش و روان‌شناسی تربیتی بررسی شد و سپس روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین پایایی ابزار از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سنجیده شد که نتایج، کفایت و ثبات درونی مناسب پرسش‌نامه را تأیید کرد. برای سنجش باورهای زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان از ابزار استاندارد متناسب با سن و سطح تحصیلی آنان استفاده شد که تمرکز آن بر نگرش‌ها، حساسیت‌ها و درک زیبایی‌شناختی در موقعیت‌های آموزشی بود. خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان نیز با پرسش‌نامه‌ای معتبر ارزیابی شد که ابعاد ابراز هیجان مثبت و منفی و توانایی بیان احساسات در تعاملات کلاسی را پوشش می‌داد. تمامی ابزارها پیش از اجرای نهایی، از نظر وضوح گویه‌ها و تناسب زبانی با گروه سنی دانش‌آموزان بازبینی شدند.

پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری در چند مرحله انجام شد. در ابتدا، داده‌ها از نظر کامل‌بودن، خطاهای ورود و نرمال‌بودن توزیع متغیرها بررسی شدند. برای توصیف ویژگی‌های زمینه‌ای نمونه و متغیرهای پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی استفاده شد. در مرحله بعد، روایی و پایایی ابزار عدالت‌عاطفی معلمان با بهره‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل آیت‌م بررسی شد. به‌منظور آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش و ارزیابی مدل مفهومی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مجذورات جزئی استفاده شد؛ این رویکرد به دلیل ماهیت اکتشافی مدل و حجم نمونه متوسط، انتخاب مناسبی تلقی گردید. شاخص‌های برازش مدل، ضرایب مسیر، مقادیر  $t$  و سطوح معناداری برای آزمون فرضیه‌ها محاسبه شد. همچنین ضرایب تعیین برای متغیرهای ملاک به‌منظور تبیین میزان واریانس توضیح داده‌شده گزارش گردید. کلیه تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS نسخه ۲۸ و Smart PLS نسخه ۳ انجام شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

### یافته‌ها

از نظر ویژگی‌های زمینه‌ای، ۲۲ نفر (۷۳/۳٪) از معلمان، زن بودند و ۸ نفر (۲۶/۷٪) مرد بودند. دامنه سنی معلمان از ۳۰ تا ۴۰ سال بود که میانگین سن ۳۴/۱۷ سال با انحراف استاندارد ۲/۹۴ سال بود. دانش‌آموزان شامل ۲۷۸ نفر (۵۹٪) دختر و ۱۹۳ نفر (۴۱٪) پسر بودند. پایه تحصیلی ۱۶۸ نفر (۳۵/۷٪) پایه چهارم ابتدایی، ۱۱۶ نفر (۲۴/۶٪) پایه پنجم ابتدایی و ۱۸۷ نفر (۳۹/۷٪) پایه ششم ابتدایی بود. تعداد دانش‌آموزان مرتبط با هر معلم در محدوده ۱۴ تا ۱۸ نفر در کلاس‌های تابستانه مدرسه بود. مدل اندازه‌گیری مقیاس عدالت‌عاطفی معلمان با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به روش حداقل مجذورات جزئی در نرم‌افزار Smart PLS آزمون شد. شکل ۱ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد است و آماره  $t$  که بیانگر معنی‌داری روابط است در داخل پرانتز آمده است. لازم به ذکر است که پرسش‌نامه عدالت‌عاطفی معلمان در بین ۱۲۰ معلم توزیع شد و شکل ۱ مربوط به داده‌های مربوط به ۱۲۰ معلم است که به‌طور خاص برای سنجش روایی و پایایی استفاده شده است. به دلیل اکتشافی و جدید بودن پرسش‌نامه و همچنین با توجه به حجم نمونه متوسط، از رویکرد حداقل مجذورات جزئی برای آزمون مدل اندازه‌گیری استفاده شد. روایی هر گویه با شاخص بار عاملی (حداقل ۰/۵۰) و معنی‌داری آن (مقدار  $t$  بزرگتر از ۱/۹۶)، روایی

همگرا با شاخص میانگین واریانس استخراج شده (حداقل ۰/۵۰) و پایایی پرسش‌نامه با روش پایایی ترکیبی (مقادیر بالاتر از ۰/۷۰) و روش آلفای کرونباخ (مقادیر بیشتر از ۰/۶۰ به دلیل جدید بودن پرسش‌نامه و تعداد سوالات پایین هر مولفه) بررسی شد.



شکل ۱. مدل تجربی مقیاس عدالت عاطفی معلمان در حالت ضرایب مسیر استاندارد (و آماره t)

شکل ۱ نشان داد تمامی ۱۴ گویه پرسش‌نامه عدالت عاطفی معلمان دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۵۰ بودند. شدت رابطه بین چهار مولفه احترام به احساسات، تعامل یکسانی، حمایت یکسان و عدم تبعیض با سازه پنهان عدالت عاطفی معلمان به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ بود که بیانگر ارتباط قوی بین مولفه‌ها و سازه عدالت عاطفی معلمان بود. بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان داد شاخص NFI یا شاخص برازش هنجار شده برابر با ۰/۹۲ بود و نشان از برازش قابل قبول مدل داشت. شاخص SRMR یا ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد مقدار مطلوبی داشت و برابر با ۰/۰۶۸ بود که کمتر از معیار ۰/۰۸ بود. در مجموع شاخص‌های برازش مدل دارای مقدار مناسبی بودند و بر این اساس برازش مدل اندازه‌گیری عدالت عاطفی معلمان تایید شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی سازه عدالت عاطفی معلمان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی تاییدی: بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه عدالت عاطفی معلمان

مولفه	شماره گویه	بار عاملی	مقدار t	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
احترام به احساسات	۲	۰/۸۰	۳۰/۳۷	۰/۵۸	۰/۸۵	۰/۷۶
	۳	۰/۷۴	۲۱/۵۱			
	۴	۰/۷۹	۲۱/۷۳			
	۵	۰/۷۱	۱۴/۳۰			
	۶	۰/۸۷	۳۴/۶۹			
تعامل یکسان	۷	۰/۸۲	۲۱/۹۴	۰/۷۰	۰/۸۸	۰/۷۹
	۸	۰/۸۳	۳۰/۹۰			
	۹	۰/۷۵	۲۴/۹۰			
حمایت یکسان	۱۰	۰/۵۸	۲۹/۲۰	۰/۵۲	۰/۷۶	۰/۶۴
	۱۱	۰/۸۱	۱۲/۰۸			
	۱۲	۰/۷۹	۶/۵۱			
	۱۳	۰/۸۱	۱۷/۷۱			
	۱۴	۰/۶۹	۶/۳۸			
	۱۵	۰/۵۷	۲۸/۷۳			

بر طبق نتایج جدول ۱ می‌توان نتیجه گرفت که تمامی گویه‌های پرسش‌نامه در این پژوهش دارای روایی مناسبی بودند. بارهای عاملی از حداقل ۰/۵۷ برای گویه شماره ۱۵ تا حداکثر ۰/۸۷ برای گویه شماره ۶ بود. همچنین مقادیر t برای تمامی گویه‌ها بالاتر از معیار ۱/۹۶ بود و بیانگر معنی‌دار بودن روابط در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد داشت ( $p < ۰/۰۵$ ). لازم به ذکر است که گویه شماره ۱ به دلیل بار عاملی غیر قابل

قبول و ضعیف، از مدل نهایی حذف شد و پرسش‌نامه نهایی دارای ۱۴ سوال است. شاخص میانگین واریانس استخراج شده از حداقل ۰/۵۲ برای مولفه‌های حمایت یکسان و عدم تبعیض تا حداکثر ۰/۷۰ برای مولفه تعامل یکسان بود که هر چهار مورد بیشتر از ۰/۵۰ بود و تاییدکننده روایی همگرا بود. بررسی پایایی نشان داد که مقادیر بدست آمده در روش پایایی ترکیبی بالاتر از ۰/۷۰ بود و نشان از مناسب بودن پایایی پرسش‌نامه داشت. پایایی به روش آلفای کرونباخ از حداقل ۰/۶۴ برای مولفه حمایت یکسان تا حداکثر ۰/۷۹ برای مولفه تعامل یکسان بود که مقادیر قابل قبولی بود. هم‌چنین آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۱ بود. در مجموع نتایج جدول ۱ نشان داد روایی و پایایی پرسش‌نامه عدالت‌عاطفی معلمان تایید شد. در جدول ۲ به توصیف ۱۴ گویه پرسش‌نامه عدالت‌عاطفی معلمان پرداخته شد. هم‌چنین نتایج تحلیل آیتم نیز آمده است به طوری که میانگین مورد قبول در دامنه ۱/۵ تا ۴/۵ بود (میانگین‌های خیلی پایین یا خیلی بالا امکان تفکیک افراد را ندارند و از درجه سختی مناسبی برخوردار نیست)، کجی و کشیدگی گویه‌ها باید در دامنه ۲- تا ۲+ باشد که توزیع نرمال گویه‌ها تایید شود، همبستگی گویه با نمره کل باید بیشتر از مقدار متوسط ۰/۵۰ باشد و در صورت حذف هر کدام از گویه‌ها، آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه افزایش زیادی نداشته باشد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل آیتم مربوط به پرسش‌نامه عدالت‌عاطفی معلمان

مولفه	گویه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	همبستگی جز با کل	آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه
احترام به احساسات	بهبان‌های به‌جای دانش‌آموزان را درک می‌کنم.	۳/۶۱	۰/۸۹	-۰/۴۷	-۰/۴۴	۰/۶۶	۰/۸۹۹
	بهبان‌های بی‌جای دانش‌آموزان را درک می‌کنم.	۳/۷۲	۰/۸۳	-۰/۴۷	-۰/۲۸	۰/۶۱	۰/۹۰۱
	از شرایط روحی دانش‌آموزان در خانه و مدرسه مطلع می‌شوم.	۳/۶۵	۰/۹۱	-۰/۳۴	-۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۸۹۹
	با روحیات فردی هر یک از دانش‌آموزان آشنایی دارم.	۳/۶۹	۰/۸۳	-۰/۲۳	-۰/۶۸	۰/۵۹	۰/۹۰۲
تعامل یکسان	در کلاس درس با همه دانش‌آموزان ارتباط چشمی متعادلی برقرار می‌کنم.	۳/۶۰	۰/۸۵	-۰/۳۸	-۰/۳۹	۰/۶۴	۰/۹۰۰
	در کلاس درس از همه دانش‌آموزان سوال می‌پرسم و به همه جواب می‌دهم	۳/۵۸	۰/۸۵	-۰/۳۴	-۰/۴۳	۰/۶۲	۰/۹۰۱
	در اردوها برای تمامی دانش‌آموزان وقت صرف می‌کنم.	۳/۲۵	۱/۰۰	۰/۰۹	-۱/۰۴	۰/۷۴	۰/۸۹۵
حمایت یکسان	نوع و شدت تشویق در کلاس با توجه به فعالیت دانش‌آموزان برای همه یکسان است.	۳/۳۴	۰/۹۵	-۰/۱۳	-۰/۹۱	۰/۶۹	۰/۸۹۸
	نوع و شدت تنبیه در کلاس با توجه به فعالیت دانش‌آموزان برای همه یکسان است.	۴/۱۷	۰/۷۵	-۱/۱۴	۱/۱۵	۰/۵۲	۰/۹۰۷
	برای هر دانش‌آموز خاطی کلاس خودم، نزد معاونان واسطه می‌شوم.	۳/۱۳	۰/۹۵	۰/۱۹	-۰/۸۷	۰/۶۱	۰/۹۰۱
عدم تبعیض	ویژگی‌های ظاهری دانش‌آموزان در ارتباط عاطفی من با آنان تاثیری نمی‌گذارد.	۳/۶۳	۰/۸۸	-۰/۵۳	-۰/۲۹	۰/۶۴	۰/۹۰۰
	جایگاه اجتماعی اولیای دانش‌آموزان در ارتباط عاطفی من با آنان تاثیری نمی‌گذارد.	۳/۵۲	۰/۹۶	-۰/۳۲	-۰/۸۲	۰/۷۱	۰/۸۹۷
	نمرات دانش‌آموزان در ارتباط عاطفی من با آنان تاثیری نمی‌گذارد.	۳/۳۹	۰/۹۰	-۰/۱۴	-۰/۷۲	۰/۵۵	۰/۹۰۳
	اگر هر یک از دانش‌آموزان کار اشتباهی انجام دهند، با همه آنان یکسان و متناسب برخورد می‌کنم.	۳/۳۵	۰/۸۵	-۰/۰۱	-۰/۶۰	۰/۵۰	۰/۹۱۰

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین گویه‌ها در دامنه ۱/۵ تا ۴/۵ بود به طوری که کمترین میانگین مربوطه به گویه «برای هر دانش‌آموز خاطی کلاس خودم، نزد معاونان واسطه می‌شوم» با مقدار ۳/۱۳ بود و بالاترین میانگین مربوط به گویه «نوع و شدت تنبیه در کلاس با توجه به فعالیت

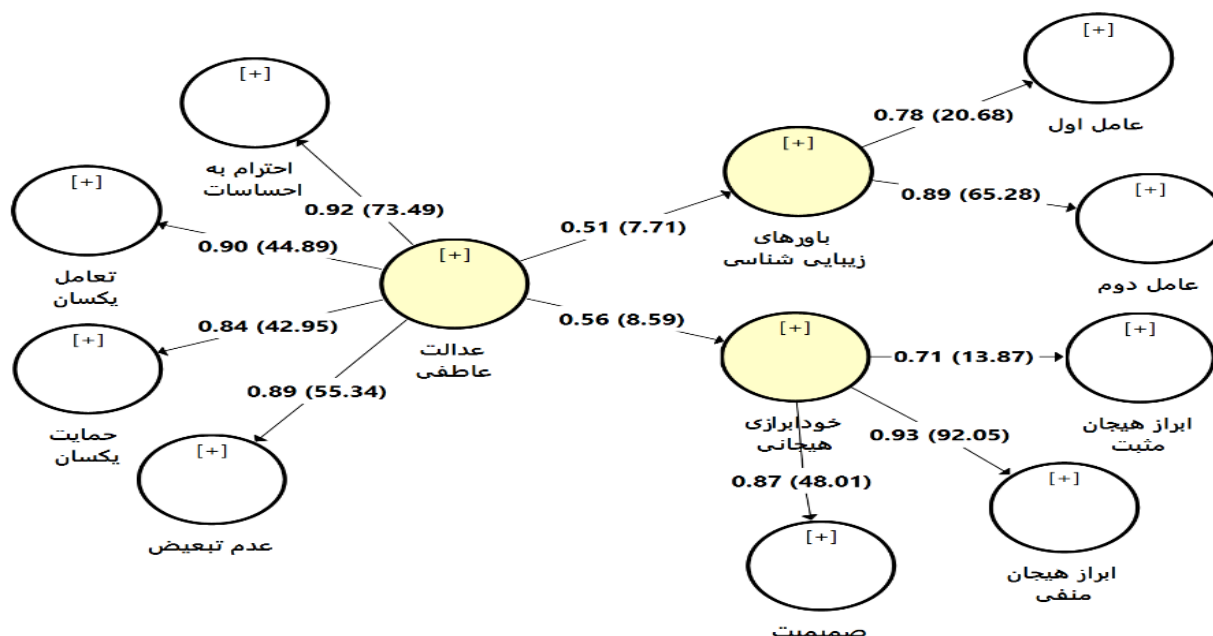
دانش‌آموزان برای همه یکسان است» با میانگین ۴/۱۷ بود که نشان از درجه دشواری مناسب سوالات داشت و هیچ کدام از گویه‌ها دارای میانگین خیلی پایین یا خیلی بالا نبودند. بررسی نرمال بودن گویه‌ها نشان داد تمامی مقادیر کجی و کشیدگی در دامنه ۲- تا ۲+ بود که نشان داد تمامی گویه‌های پرسش‌نامه عدالت‌عاطفی معلمان از توزیع نرمال تبعیت می‌کردند. بررسی نتایج روش لوپ نشان داد که شدت همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل پرسش‌نامه (همبستگی جزء با کل) در تمامی موارد بیشتر از ۰/۵۰ بود که بیانگر شدت همبستگی قوی بین گویه‌ها با نمره کل بود. همچنین مقدار آلفای کرونباخ در صورت حذف هر کدام از گویه‌ها افزایش زیادی نداشت که نشان داد حذف هیچ کدام از گویه‌ها با افزایش پایایی پرسش‌نامه همراه نبود و نشان از این داشت که تمامی گویه‌ها طبق روش لوپ دارای روایی و پایایی مناسبی بودند. در جدول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرها به همراه آماره‌های توصیفی آمده است.

جدول ۳. آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش به همراه آماره‌های توصیفی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. احترام به احساسات										
۲. تعامل یکسان	۰/۷۴									
۳. حمایت یکسان	۰/۶۹	۰/۷۰								
۴. عدم تبعیض	۰/۷۳	۰/۷۱	۰/۵۶							
۵. عدالت‌عاطفی معلمان (کل)	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۷۵	۰/۸۸						
۶. باورهای زیبایی‌شناسی	۰/۴۲	۰/۳۹	۰/۴۹	۰/۴۲	۰/۴۷					
۷. ابراز هیجان مثبت	۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۵۲	۰/۴۶	۰/۵۳	۰/۴۲				
۸. ابراز هیجان منفی	۰/۴۰	۰/۵۱	۰/۵۱	۰/۵۲	۰/۴۹	۰/۳۲	۰/۷۲			
۹. صمیمیت	۰/۴۶	۰/۵۴	۰/۵۳	۰/۴۸	۰/۶۱	۰/۳۶	۰/۸۰	۰/۷۹		
۱۰. خودابرازی هیجانی (کل)	۰/۴۸	۰/۵۲	۰/۵۷	۰/۵۰	۰/۶۰	۰/۴۵	۰/۹۳	۰/۸۹	۰/۹۳	
میانگین	۱۴/۶۷	۱۰/۴۳	۱۰/۶۴	۱۳/۹۰	۴۹/۶۴	۸۹/۶۸	۲۱/۱۵	۱۰/۴۱	۱۴/۶۶	۴۶/۲۱
انحراف معیار	۲/۶۳	۲/۲۰	۲/۰۳	۲/۵۷	۸/۳۳	۱۵/۴۲	۶/۸۶	۴/۵۰	۵/۳۱	۱۵/۳۷
کجی	-۰/۲۵	-۰/۱۳	-۰/۱۱	-۰/۲۲	-۰/۱۷	-۰/۰۲	-۰/۱۴	۰/۳۳	-۰/۱۳	-۰/۰۹
کشیدگی	-۰/۵۱	-۰/۵۹	-۰/۷۳	-۰/۴۱	-۰/۷۲	-۰/۸۰	-۱/۰۲	-۱/۰۰	-۱/۰۸	-۱/۱۴

توجه: تمامی ضرایب همبستگی در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد از نظر آماری معنی داری است ( $p < ۰/۰۰۱$ )

مطابق نتایج جدول ۳، نرمال بودن تک متغیره با شاخص‌های کجی و کشیدگی بررسی شد و چون مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۲+ تا ۲- بدست آمد، مفروضه نرمال بودن تک متغیره تایید شد. میانگین مقیاس عدالت‌عاطفی معلمان برابر با ۴۹/۶۴، میانگین مقیاس باورهای زیبایی‌شناسی برابر با ۸۹/۶۸ و میانگین مقیاس خودابرازی هیجانی برابر با ۴۶/۲۱ بود. نتایج آزمون همبستگی نشان داد رابطه معنی داری بین عدالت‌عاطفی معلمان با باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی وجود داشت ( $p < ۰/۰۵$ ). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش عدالت‌عاطفی معلمان با افزایش باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی همراه بود. شدت رابطه عدالت‌عاطفی معلمان با باورهای زیبایی‌شناسی برابر با ۰/۴۷ و با خودابرازی هیجانی برابر با ۰/۶۰ بود. مطابق یافته‌ها بین چهار مولفه عدالت‌عاطفی معلمان با باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی رابطه مثبت وجود داشت ( $p < ۰/۰۵$ ). مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی در نرم افزار smart pls نسخه ۳ آزمون شد. شکل ۲ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد است و آماره t که بیانگر معنی داری روابط است در داخل پرانتز آمده است. لازم به ذکر است که به دلیل این که مقیاس باورهای زیبایی‌شناسی تک عاملی بوده و فاقد مولفه است، به منظور کاهش خطای اندازه‌گیری برای این متغیر از روش پارسلینگ استفاده شد و بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی دو عامل برای این سازه استخراج شد و وارد مدل شد.



شکل ۲. مدل تجربی در حالت ضرایب مسیر استاندارد (و آماره t)

شکل ۲ نشان داد تاثیر مستقیم عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و بر خودابرازی هیجانی تایید شد ( $p < 0.05$ ). بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان داد ضریب تعیین متغیر ملاک باورهای زیبایی‌شناسی برابر با ۰/۲۶ و خودابرازی هیجانی برابر با ۰/۳۱ بود و نشان داد عدالت عاطفی معلمان توانست ۲۶ درصد از تغییرات باورهای زیبایی‌شناسی و ۳۱ درصد از تغییرات خودابرازی هیجانی را تعیین کند. مقدار شاخص افزونگی (CV-Redundancy) برای باورهای زیبایی‌شناسی برابر با ۰/۱۴ و برای خودابرازی هیجانی برابر با ۰/۱۶ بود که در محدوده برازش متوسط که ۰/۱۵ است، قرار داشت. شاخص NFI یا شاخص برازش هنجار شده برابر با ۰/۹۳ بود و نشان از برازش نسبتاً قابل قبول مدل داشت. شاخص SRMR یا ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد مقدار مطلوبی داشت و برابر با ۰/۰۷۸ بود که کمتر از معیار ۰/۰۸ بود. در مجموع هیچکدام از شاخص‌های برازش مقدار ضعیفی نداشتند و تمامی مقادیر متوسط یا مطلوب بودند و بر این اساس برازش مدل به طور نسبی تایید شد. در جدول ۴ نتایج بررسی تاثیر عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی آمده است.

جدول ۴. نتایج تاثیر عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی بر اساس روش مدلسازی معادلات ساختاری

نوع تاثیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
عدالت عاطفی معلمان -> باورهای زیبایی‌شناسی	۰/۵۱۴	۰/۰۶۷	۷/۷۱	<۰/۰۰۱
عدالت عاطفی معلمان -> خودابرازی هیجانی	۰/۵۵۸	۰/۰۶۵	۸/۵۹	<۰/۰۰۱

یافته‌ها (جدول ۴) نشان داد که تاثیر مستقیم عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و بر خودابرازی هیجانی تایید شد ( $p < 0.05$ ). یافته‌ها بیانگر این بود که عدالت عاطفی معلمان توانست باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی را پیش‌بینی کند. جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش عدالت عاطفی معلمان، با افزایش و بهبود باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان همراه بود. ضرایب استاندارد نشان داد شدت تاثیر عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی مقدار ۰/۵۱۴ و بر خودابرازی هیجانی مقدار ۰/۵۵۸ بود که بیانگر شدت تاثیر قوی بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر عدالت عاطفی معلمان بر باورهای زیبایی‌شناسی و خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد و یافته‌های آن نشان داد که عدالت عاطفی معلم به‌طور معناداری قادر است هر دو سازه را پیش‌بینی کند. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری

حاکمی از آن بود که افزایش ادراک عدالت عاطفی در تعاملات معلم-دانش‌آموز، با ارتقای باورهای زیبایی‌شناسی و تقویت خودابرازی هیجانی همراه است؛ یافته‌ای که نشان می‌دهد عدالت در سطح عاطفی، نه تنها یک اصل اخلاقی، بلکه یک سازوکار تربیتی مؤثر محسوب می‌شود. این نتیجه با دیدگاه‌های نظری عدالت که آن را زیربنای شکل‌گیری احساس امنیت روانی و اعتماد اجتماعی می‌دانند، همخوانی دارد (Ghani-Nejad, 2007; Katouzian, 2007). تجربه عدالت عاطفی در کلاس درس می‌تواند زمینه‌ای فراهم آورد که دانش‌آموزان خود را دیده‌شده، محترم و دارای ارزش ادراکی احساس کنند و این تجربه، پیش‌شرط بروز هیجانات سازگاران و نگرش‌های مثبت نسبت به یادگیری است (Jennings & Greenberg, 2009).

در تبیین یافته نخست، یعنی تأثیر عدالت عاطفی معلم بر باورهای زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، می‌توان گفت که زیبایی‌شناسی در آموزش به‌شدت با تجربه زیسته، هیجان و معناپردازی پیوند دارد. پژوهش‌های فلسفی و تربیتی نشان داده‌اند که باورهای زیبایی‌شناختی صرفاً حاصل آموزش مستقیم هنر نیستند، بلکه در بستر اقلیم عاطفی کلاس و کیفیت روابط انسانی شکل می‌گیرند (Hasanpour, 2021; Parvizi et al., 2021). هنگامی که معلم با همه دانش‌آموزان به‌صورت عادلانه، محترمانه و بدون تبعیض عاطفی تعامل می‌کند، فضای کلاس به محیطی امن برای تجربه، تخیل و درک زیبایی تبدیل می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر نقش جو مثبت کلاس در رشد نگرش‌های خلاقانه و هنری تأکید دارند، همسو است (Khalfaoui et al., 2021; Pangle, 2022). همچنین، مطالعات مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناختی در برنامه درسی نشان داده‌اند که تعاملات انسانی معنادار، شرط اساسی درونی‌سازی ارزش‌های زیبایی‌شناسی در دانش‌آموزان است (Jalili-Nia et al., 2024; Saidi, 2024).

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با دیدگاه‌های تربیتی رودلف اشتاینر همخوانی دارد که آموزش را فرآیندی می‌داند که باید هم‌زمان عقل، احساس و اراده را درگیر کند. از منظر اشتاینر، فقدان عدالت و تعادل عاطفی در روابط آموزشی می‌تواند رشد حساسیت زیبایی‌شناختی کودک را مختل کند (Steiner, 1997a, 1997b, 2004). پژوهش‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که مدارس با رویکردهای عاطفه‌مدار و هنرمحور، در مقایسه با مدارس سنتی، تأثیر مثبت‌تری بر قضاوت‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان دارند (Hafezi et al., 2025; Turós, 2023). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که عدالت عاطفی معلم به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی اقلیم عاطفی کلاس، نقش غیرمستقیم اما مؤثری در شکل‌دهی باورهای زیبایی‌شناسی ایفا می‌کند.

یافته دوم پژوهش نشان داد که عدالت عاطفی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر خودابرازی هیجانی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با بدنه گسترده‌ای از پژوهش‌ها که بر نقش حمایت عاطفی معلم در رشد هیجانی کودکان تأکید دارند، همسو است (Pakarinen et al., 2020; Ruzek et al., 2016). خودابرازی هیجانی مستلزم احساس امنیت، پذیرش و نبود ترس از قضاوت یا طرد است و عدالت عاطفی معلم دقیقاً چنین بستری را فراهم می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان اطمینان دارند که معلم در ابراز توجه، تشویق، تنبیه و تعاملات هیجانی جانب‌انصاف را رعایت می‌کند، تمایل بیشتری به بیان هیجانات مثبت و حتی منفی خود به شیوه‌ای سازگاران نشان می‌دهند. این تبیین با یافته‌های پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند حمایت هیجانی معلم به افزایش خودتنظیمی و ابراز هیجان منجر می‌شود، سازگار است (Nadimi et al., 2021; Qazvini et al., 2022).

از منظر نظریه هیجانات پیشرفت، هیجانات یادگیری در تعامل میان ارزش ادراک‌شده و احساس کنترل شکل می‌گیرند (Pekrun, 2006). عدالت عاطفی معلم می‌تواند هر دو مؤلفه را تقویت کند؛ از یک‌سو با رفتار منصفانه، احساس کنترل و پیش‌بینی‌پذیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر، با حمایت عاطفی، ارزش تجربه یادگیری را در ذهن دانش‌آموز بالا می‌برد. این سازوکار می‌تواند توضیح دهد که چرا در پژوهش حاضر، عدالت عاطفی معلم توانسته است خودابرازی هیجانی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کند. یافته‌های مشابهی در مطالعاتی گزارش شده است که نشان می‌دهند اقلیم عاطفی مثبت کلاس با افزایش مشارکت هیجانی و کاهش مشکلات رفتاری همراه است (Liu et al., 2021; Reyes et al., 2012). افزون بر این، پژوهش‌های مرتبط با انتقال هیجان در کلاس درس تأیید می‌کنند که هیجانات و رفتار عاطفی معلم

به صورت دوسویه به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و می‌تواند الگوی ابراز هیجان آنان را شکل دهد (Frenzel et al., 2018; Pi et al., 2022).

نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همخوانی دارد که بر نقش عدالت ادراک‌شده معلم در پیامدهای اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. برای مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک بی‌عدالتی در رفتار معلم می‌تواند به افزایش پرخاشگری، قلدری و کناره‌گیری هیجانی منجر شود، در حالی که تجربه عدالت با افزایش تعلق و انسجام اجتماعی همراه است (De Backer et al., 2011; Donat et al., 2018). در همین راستا، مطالعاتی که رابطه حمایت عاطفی معلم با شمول اجتماعی و کاهش طرد همسالان را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهند که رفتار منصفانه و حمایتگر معلم، زمینه‌ساز تعاملات سالم‌تر میان دانش‌آموزان است (Chen et al., 2020; Hoge Kamp et al., 2016). این شواهد به خوبی تبیین می‌کنند که چرا عدالت عاطفی معلم در پژوهش حاضر با خودابرازی هیجانی بالاتر دانش‌آموزان همراه بوده است. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که عدالت عاطفی معلم می‌تواند به عنوان یک سازه میان‌رشته‌ای، حلقه اتصال میان اخلاق تربیتی، هیجانات آموزشی و رشد زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان تلقی شود. این نتایج با پژوهش‌هایی که بر اهمیت اصالت هیجانی معلم و راهبردهای کار هیجانی او تأکید دارند، همخوان است (Keller & Becker, 2021; Sutton, 2004; Vakili, 2022). همچنین نتایج حاضر در امتداد مطالعاتی قرار می‌گیرد که نشان داده‌اند حمایت عاطفی معلم می‌تواند انگیزش درونی، مشارکت فعال و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Kikas & Tang, 2019; Wang, 2022; Yang et al., 2021). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که توجه به عدالت عاطفی معلمان نه تنها از منظر اخلاق حرفه‌ای، بلکه از حیث پیامدهای تربیتی و روان‌شناختی، ضرورتی انکارناپذیر در نظام آموزش ابتدایی است.

یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، استفاده از طرح مقطعی است که امکان استنباط روابط علی قطعاً را محدود می‌سازد. همچنین داده‌ها مبتنی بر ابزارهای خودگزارشی معلمان و دانش‌آموزان بوده است که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گرفته باشد. محدود بودن نمونه به معلمان و دانش‌آموزان شهر تهران نیز می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج به سایر بافت‌های فرهنگی و آموزشی را کاهش دهد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی یا شبه‌آزمایشی، پویایی تأثیر عدالت عاطفی معلم بر متغیرهای هیجانی و زیبایی‌شناختی را در طول زمان بررسی کنند. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند جو کلاس، سبک‌های تدریس یا ویژگی‌های شخصیتی معلم می‌تواند به غنای تبیین‌های نظری در این حوزه کمک کند.

بر اساس نتایج پژوهش، توصیه می‌شود در برنامه‌های تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت، به آموزش مهارت‌های عدالت عاطفی و آگاهی هیجانی توجه ویژه‌ای شود. مدیران مدارس نیز می‌توانند با ایجاد فرهنگ سازمانی حمایتگر، زمینه بروز رفتارهای عاطفی عادلانه را در کلاس‌های درس فراهم آورند تا رشد هیجانی و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان به صورت متوازن تقویت شود.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

Justice has long been regarded as a foundational principle in human societies, shaping ethical relations, social trust, and institutional legitimacy. Within educational contexts, justice transcends legal or procedural dimensions and manifests prominently in daily interpersonal interactions between teachers and students. Contemporary educational psychology emphasizes that students' perceptions of fairness are deeply influenced by teachers' emotional behaviors, such as equal attention, respectful communication, and unbiased emotional

responses. This perspective has given rise to the concept of teacher emotional justice, which refers to the fair and balanced expression of care, support, discipline, and emotional engagement toward all students. Research has demonstrated that emotionally just teaching practices contribute to students' psychological safety, social inclusion, and engagement in learning (Jennings & Greenberg, 2009; Pianta et al., 2011). Emotional justice is increasingly recognized as a core component of positive classroom climate, particularly in culturally and socially diverse educational settings (Khalfaoui et al., 2021; Roberta et al., 2021). Parallel to this line of inquiry, growing attention has been paid to students' aesthetic beliefs, understood as value-based orientations toward beauty, creativity, meaning, and expressive experience in learning. Philosophical and educational studies suggest that aesthetic beliefs are not merely cognitive constructs but are shaped through emotionally rich and relational learning environments (Hasanpour, 2021; Parvizi et al., 2021). Educational models grounded in aesthetic and holistic traditions, particularly those inspired by Rudolf Steiner, stress that emotional balance and fairness in teaching are prerequisites for nurturing aesthetic sensitivity and meaningful engagement with learning (Saidi, 2024; Steiner, 1997a, 2004). Empirical research further indicates that supportive and emotionally fair classrooms are associated with higher levels of creativity, moral judgment, and aesthetic awareness among students (Jalili-Nia et al., 2024; Turós, 2023). In addition to aesthetic development, emotional self-expression constitutes a central dimension of students' socio-emotional growth. Emotional self-expression refers to the ability to recognize, articulate, and regulate emotions in socially appropriate ways, and it is closely linked to mental health, peer relationships, and academic adjustment. Studies consistently show that teacher emotional support and fairness play a critical role in facilitating healthy emotional expression among students (Pakarinen et al., 2020; Ruzek et al., 2016). From the perspective of the control-value theory of achievement emotions, emotionally fair teaching enhances students' sense of control and perceived value of learning, thereby promoting adaptive emotional responses (Pekrun, 2006). Despite the growing body of research on teacher emotional support, classroom climate, and student outcomes, limited attention has been given to the integrated examination of teacher emotional justice in relation to both aesthetic beliefs and emotional self-expression, particularly at the elementary level and within non-Western educational contexts. Addressing this gap, the present study investigates the effect of teacher emotional justice on aesthetic beliefs and emotional self-expression among elementary school students in Tehran.

### **Methods and Materials**

This study employed a quantitative, descriptive–correlational design using structural equation modeling. The research population consisted of elementary school teachers and their students in Tehran. Teachers served as the primary respondents for assessing emotional justice, while students provided data on aesthetic beliefs and emotional self-expression. Sampling was conducted using an accessible sampling method, with efforts made to include diversity in teachers' gender, teaching experience, and grade levels. Data were collected through a researcher-developed Teacher Emotional Justice Questionnaire and standardized instruments measuring students' aesthetic beliefs and emotional self-expression. The emotional justice questionnaire was developed based on theoretical foundations and empirical literature and included items assessing respect for students' emotions, equal interaction, equal emotional support, and absence of emotional discrimination. Prior to the main analysis, the questionnaire underwent validation procedures, including expert review, confirmatory factor analysis, and reliability testing. Students completed age-appropriate versions of the aesthetic beliefs and emotional self-expression measures under supervised classroom conditions. Ethical considerations were strictly observed, including informed consent, confidentiality of responses, and voluntary participation. Data analysis was conducted using SPSS (version 28) for preliminary analyses and Smart PLS (version 3) for structural equation modeling. The partial least squares approach was selected due to the exploratory nature of the model and the moderate sample size. Model evaluation included assessment of measurement validity,

reliability, path coefficients, coefficients of determination, and overall model fit indices. Statistical significance was determined at the 0.05 level.

### Findings

The results of the measurement model indicated that the Teacher Emotional Justice Questionnaire demonstrated satisfactory psychometric properties. All retained items showed adequate factor loadings, and the four-factor structure of emotional justice was confirmed. Reliability analyses revealed acceptable levels of internal consistency across all dimensions. Descriptive statistics showed moderate to high mean levels of perceived teacher emotional justice, aesthetic beliefs, and emotional self-expression among students. Correlational analyses indicated positive and statistically significant relationships between teacher emotional justice and both outcome variables. Structural equation modeling results confirmed the hypothesized model. Teacher emotional justice had a positive and significant direct effect on students' aesthetic beliefs, with a standardized path coefficient indicating a strong effect size. Similarly, teacher emotional justice exerted a positive and significant effect on students' emotional self-expression, with a slightly higher standardized coefficient. The coefficients of determination demonstrated that teacher emotional justice explained a meaningful proportion of variance in both aesthetic beliefs and emotional self-expression. Model fit indices, including the standardized root mean square residual and normed fit index, fell within acceptable ranges, supporting the adequacy of the proposed model. Overall, the findings indicate that higher levels of perceived emotional justice in teachers are associated with stronger aesthetic orientations and more adaptive emotional self-expression among elementary school students.

### Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore the pivotal role of teacher emotional justice in shaping students' aesthetic and emotional development. The results suggest that emotionally fair teaching practices create a classroom environment characterized by psychological safety, mutual respect, and emotional openness, which in turn fosters students' capacity to engage with learning in meaningful and expressive ways. When students perceive that their teacher treats them with equal emotional consideration and avoids favoritism or emotional bias, they are more likely to internalize values related to beauty, creativity, and meaning, as well as to express their emotions confidently and constructively. The strong effect of teacher emotional justice on aesthetic beliefs highlights the importance of relational and emotional dimensions of teaching in aesthetic education, supporting the view that aesthetic development is deeply embedded in lived emotional experiences rather than solely in curricular content. Likewise, the significant impact on emotional self-expression indicates that emotionally just classrooms provide essential opportunities for students to practice emotional articulation, regulation, and social communication. These findings reinforce the idea that emotional justice is not merely an ethical obligation but a functional pedagogical mechanism with broad developmental implications. From a practical standpoint, the results point to the need for integrating emotional justice competencies into teacher education and professional development programs, particularly at the elementary level where emotional and aesthetic foundations are formed. In conclusion, the study demonstrates that teacher emotional justice plays a decisive role in promoting both aesthetic beliefs and emotional self-expression among elementary students, suggesting that emotionally fair teaching is a key pathway toward holistic and human-centered education.

### References

- Chen, J., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., Purtell, K. M., & Ansari, A. (2020). Influences of Teacher-Child Relationships and Classroom Social Management on Child-Perceived Peer Social Experiences During Early School Years. *Frontiers in psychology*, 11(October), 1-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.586991/full>
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom Discipline Across Forty-One Countries: School, Economic, and Cultural Differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 516-533. <https://doi.org/10.1177/0022022110381115>

- De Backer, M., Boen, F., Ceux, T., De Cuyper, B., Høigaard, R., Callens, F., & et al. (2011). Do perceived justice and need support of the coach predict team identification and cohesion? Testing their relative importance among top volleyball and handball players in Belgium and Norway. *[Journal Not Specified]*, 12, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.09.009>
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *[Journal Not Specified]*, 44, 29-39. <https://doi.org/10.1002/ab.21721>
- Esfandiari, S., Elyasi, B., & Elyasi, A. (2019). Adorno's Perspective on Art and Contemporary Aesthetics. *Analytical Philosophy (Philosophical Essays - Philosophical Research)*, 15(36), 23-46. <https://www.sid.ir/paper/410259/fa>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110, 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & et al. (2016). Measuring enjoyment, anger, and anxiety during teaching: The Teacher Emotion Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Ghani-Nejad, M. (2007). Justice, Social Justice, and Economic Performance. *Donya-e-Eqtesad Newspaper*. <https://donya-e-eqtesad.com/>
- Hafezi, A., Abedipour, M. S., Khosravi, H., Fattahpour, A., & Sharifi, S. (2025). Cultural and Artistic Education of Students. Fifth International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, and Education, Hasanpour, A. (2021). Art and Aesthetics in Husserl's Phenomenology. *Metaphysics*, 13(31), 1-18. <https://www.sid.ir/paper/1065249/fa>
- Hogekamp, Z., Blomster, J. K., Bursalioğlu, A., Călin, M. C., Çetinçelik, M., Haastrup, L., & van den Berg, Y. H. M. (2016). Examining the Importance of the Teachers' Emotional Support for Students' Social Inclusion Using the One-with-Many Design. *Frontiers in psychology*, 7(June), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01014>
- Iman-Nejad, M., Iman Zadeh, A., Taghipour, K., & Tahmasb-Zadeh Sheikhlari, D. (2019). The Effectiveness of Philosophy Education for Adolescents on the Development of Aesthetic Beliefs and Moral Judgments of Secondary School Students: Using the Philosophical Inquiry Circle Method. *Applied Issues in Islamic Education*, 4(4), 37-68. <https://doi.org/10.29252/qaiie.4.2.37>
- Jalili-Nia, F., Ahmadi, P., & Samadi, P. (2024). Designing and Validating a Problem-Based Curriculum Model Based on Aesthetic Approach in Primary Education. *Management and Planning in Educational Systems*, 17(1), 213-238. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=24235261&AN=177588605&h=dXNotsBpNl1V0RHFFdKE%2BS1ORFViiRuVcMLWwKS%2BdgOWuwQP5Q2ChbU4UVhO0MBpSBuHfJe6rk5RJLZeMAqkw%3D%3D&crl=c>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Katouzian, N. (2007). Justice and Human Rights. *Private Law Studies (Law)*, 37(3), 323-331. <https://www.sid.ir/paper/443424/fa>
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teaching and Teacher Education*, 27, 404-422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kikas, E., & Tang, X. (2019). Child-perceived teacher emotional support, its relations with teaching practices, and task persistence. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 359-374. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0392-y>
- Liu, F., Gai, X., Xu, L., Wu, X., & Wang, H. (2021). School Engagement and Context: A Multilevel Analysis of Adolescents in 31 Provincial-Level Regions in China. *Frontiers in psychology*, 12(October), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724819>
- Nadimi, M.-S., Mohammadi-Aria, A., & Khoeini, F. (2021). Measuring the Relationship Between Teacher Emotional Support and Student Emotional Support with Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Academic Motivation Mediated by Academic Emotions. *Psychological Nursing*, 9(6), 25-37. <https://www.sid.ir/paper/992879/>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Pangle, J. E. (2022). *Student Achievement and Teacher Perceptions of School Climate in Title 1 and NonTitle 1 Schools* [Electronic Theses and Dissertations].

- <https://search.proquest.com/openview/2ff64c6aaafee304e6dccb464495448f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Parvizi, A., Zamani, S. S., & Adib Manesh, M. (2021). Explaining the Dimensions and Components of Art and Aesthetics and Analyzing Them Based on the Works and Ideas of John Dewey. *Curriculum Studies*, 16(60), 99-126. <https://www.sid.ir/paper/1052614/>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychologist Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in psychology*, 12(July), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: a multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22, 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.011>
- Pi, Z., Yang, H. H., Chen, W., Hu, X., & Li, X. (2022). Editorial: The role of teachers' emotions in students' outcomes: From the perspective of interpersonal emotions. *Frontiers in psychology*, 13([Volume not specified]), 1075110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1075110>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N., Mintz, S., & LaParo, K. M. (2011). *Classroom assessment scoring system - Secondary (CLASS-S)*. Charlottesville, VA: University of Virginia. <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-classroom-assessment-scoring-system-class>
- Qasemi, M. H. (2025). *Investigating the effectiveness of parent communication skills training on emotional expression, emotional alexithymia, and emotional safety in families of students in Falavarjan County*
- Qazvini, J., Jadidi, H., Taghvaei-Nia, A., & Moravati, Z. (2022). The Impact of Emotional Intelligence, Self-Regulation, and Self-Expression on Academic Satisfaction with the Mediating Role of Perceived Social Support Among Secondary School Students. *Research in Educational Systems*, 16(59), 49-62. <https://www.sid.ir/paper/1146216/fa>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Roberta, G., Osorio, S. L., & McCormack, S. (2021). Creating Spaces for Emotional Justice in Culturally Sustaining Literacy Education: Implications for Policy & Practice. *[Journal Not Specified]*. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911578>
- Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C., & Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13(1), 123-132. <https://doi.org/10.2174/1874350102013010123>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Saidi, M. (2024). Art and Aesthetics in School: The Contributions of Rudolf Steiner's Perspective in Schools. *[Journal Not Specified]*. [https://journals.cfu.ac.ir/article\\_3806.html](https://journals.cfu.ac.ir/article_3806.html)
- Steiner, R. (1997a). *Art as Spiritual Activity: Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts* (Vol. 3). SteinerBooks. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=29jm53PKzn4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+\(1997\).+Art+as+Spiritual+Activity:+Rudolf+Steiner%27s+Contribution+to+the+Visual+Arts,+SteinerBooks.+%09&ots=ec2ghnlHaX&sig=MDmGHDMcHmDwjvA1\\_9Xb8Qz4wkW](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=29jm53PKzn4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+(1997).+Art+as+Spiritual+Activity:+Rudolf+Steiner%27s+Contribution+to+the+Visual+Arts,+SteinerBooks.+%09&ots=ec2ghnlHaX&sig=MDmGHDMcHmDwjvA1_9Xb8Qz4wkW)
- Steiner, R. (1997b). *Discussions with teachers*. SteinerBooks. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=2gBJ2Luo36gC&oi=fnd&pg=PT12&dq=Steiner,+R.+\(1997\).+Discussions+with+teachers,+SteinerBooks.+%09&ots=EydgEoesdP&sig=F2\\_InvzpyFw\\_hL-TdrLycy9gdQs](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=2gBJ2Luo36gC&oi=fnd&pg=PT12&dq=Steiner,+R.+(1997).+Discussions+with+teachers,+SteinerBooks.+%09&ots=EydgEoesdP&sig=F2_InvzpyFw_hL-TdrLycy9gdQs)
- Steiner, R. (1997c). *Education as a force for social change*. SteinerBooks. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=mzNAPpGMvAMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+\(1997\).+Education+as+a+force+for+social+change,+SteinerBooks.+%09&ots=IL4dLk\\_lic&sig=YxoQdb8YM6TDjGu32mUxM9JK6Uo](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=mzNAPpGMvAMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+(1997).+Education+as+a+force+for+social+change,+SteinerBooks.+%09&ots=IL4dLk_lic&sig=YxoQdb8YM6TDjGu32mUxM9JK6Uo)
- Steiner, R. (1997d). *Extending practical medicine: fundamental principles based on the science of the spirit*. Rudolf Steiner Press. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=8dvE4hGSu14C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+\(1997\).+Extending+practical+medicine:+fundamental+principles+based+on+the+science+of+the+spirit,+Rudolf+Steiner+Press.+%09&ots=Ab5Mlyo9na&sig=f3ASA-7wFKdv-hXIX-llhHrO3PA](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=8dvE4hGSu14C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Steiner,+R.+(1997).+Extending+practical+medicine:+fundamental+principles+based+on+the+science+of+the+spirit,+Rudolf+Steiner+Press.+%09&ots=Ab5Mlyo9na&sig=f3ASA-7wFKdv-hXIX-llhHrO3PA)
- Steiner, R. (2004). *Study of Man: General Education. Course: Fourteen Lectures Given in Stuttgart Between 21 August and 5 September 1919*. Rudolf Steiner Press. <https://philpapers.org/rec/STESOM-2>

- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Turós, M. (2023). The impact of public, Catholic and Waldorf schools on pupils' moral judgement. *International Journal of Educational Development*, 97, 101-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102706>
- Vakili, K. (2022). Determining the Impact of Teachers' Emotional Labor Strategies and Moral Justice with the Mediating Role of Well-Being on Female Teachers in Gifted Centers. *Management and Educational Perspectives*, 4(4), 143-160. [https://www.jnep.ir/article\\_167844.html](https://www.jnep.ir/article_167844.html)
- Wahyuni, R., & Ramadhani, D. M. (2019). Mother's Daily Life Stress and Teacher's Emotional Support in Predicting Child Behavior Problems. <https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.36>
- Wang, L. (2022). Student Intrinsic Motivation for Online Creative Idea Generation: Mediating Effects of Student Online Learning Engagement and Moderating Effects of Teacher Emotional Support. *Frontiers in psychology*, 13(July), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954216>
- Yang, Y., Li, G., Su, Z., & Yuan, Y. (2021). Teacher's Emotional Support and Math Performance: The Chain Mediating Effect of Academic Self-Efficacy and Math Behavioral Engagement. *Frontiers in psychology*, 12(September), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651608>