教师积极反馈与初一学生挫折反应模式的关系研究

姚维佳 李文道* 王建冬
（首都师范大学心理系，北京市“学习与认知”重点实验室，北京，100048）

摘 要 探讨教师积极反馈与学生挫折反应模式之间的关系。研究 1 以 102 名初中教师为被试，采用角色扮演法，探究教师积极反馈行为是否会受学生挫折反应模式的影响。研究 2 以 291 名初一学生为被试，采用集体施测的方法，探讨不同积极反馈方式对不同挫折反应模式被试的后续反应的影响。结果：（1）教师对无助反应模式的学生给予更多的个人积极反馈，对掌握反应模式的学生给予更多的过程积极反馈；（2）个人积极反馈对无助反应模式的学生有更加消极的影响，对于掌握反应模式的学生无显著影响；（3）过程积极反馈和简单结果反馈有助于改善无助反应模式学生的后续反应；（4）与控制组相比，过程积极反馈对两种反应模式的学生均未产生消极或积极影响。

关键词 积极反馈 个人反馈 过程反馈 无助反应模式 掌握反应模式

1 前言

积极反馈是一种有效的社会性策略，教师的积极反馈可以激励学生的学习动机，父母的积极反馈可以鼓励孩子的积极行为（Morris & Zentall, 2014; Zentall & Morris, 2010）。关于积极反馈的影响，现有研究存在两种不同的观点：一些研究者认为积极反馈对个体的自我评价、自我效能感、内部动机等有积极作用（高爽 , 张向葵，2016；邢淑芬等，2011; Blumendeldet al., 1982），另有研究者认为积极反馈对个体发展具有破坏作用（Kohn, 1999; Meyer et al., 1979; Weiner, 1985）。存在这种分歧可能是由于反馈类型不同造成的，有研究者已区分了两种反馈类型（Ginott, 1965; Kamins & Dweck, 1999）：个人取向反馈是对个人能力的评价，过程取向反馈是对做事策略和努力的评价。那么，成人是否会对所有孩子使用个人取向反馈或过程取向反馈？研究发现，成年人倾向于给低自尊的孩子更多个人称赞（Brummelman et al., 2014）。本研究认为成人的反馈类型可能与孩子的挫折反应模式有关，Diener 和 Dweck（1978）把遇到挫折后的无助反应模式概括为：贬低自己的能力、降低预期、表现出消极情绪、低坚持性以及后续成绩的下降，把遇到挫折后的掌握反应模式概括为：对自己有积极的自我认知、积极的情绪以及对任务的坚持。本研究 1 通过操控角色扮演材料中学生的反应模式，让教师对其反馈，探究学生在学习中表现出的无助反应模式和掌握反应模式是否会影响到教师对他们表现良好时的反馈行为。

但是，教师的积极反馈会让学生感觉更好吗？也许不是。Henderlong 等（2002）发现：在只经历成功时，接受不同积极反馈的两组被试均有较为积极的自我评价、较高的任务满意度和较积极的情绪，但遭遇挫折后，被给予个人积极反馈的孩子会给予自己更多的负面评价，且其表现显著落后于过程积极反馈的被试（邢淑芬等，2010，2011; Cimpian et al., 2007; Mueller & Dweck, 1998），对家庭情境的研究也得到了类似结果（Gunderson et al., 2013; Pomerantz & Kempner, 2013）。因此研究 2 将进一步探讨不同反馈类型如何影响不同反应模式的学生，是改善其无助反应？还是适得其反？以往研究者（Black & William, 1998; Crooks, 1988）证明了书面评语对于个体反馈的有效性，且不同类型的书面反馈会对个体产生不同的影响（Sotoudehnama & Molavi, 2014），因此本研究将通过书面评语的反馈方式加以研究。

研究 2 以初一学生为研究对象，因为儿童只有达到一定认知水平后才能清晰地将能力与努力区分

* 通讯作者：李文道。E-mail：liwendao@139.com
DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.20180615

开（Nicholls & Miller, 1984）。我国研究者（姜金伟，郝晓峰，2014；李艳琴，2015）也证明了积极反馈对初中生的适用性。

教师积极反馈可以激发学习兴趣，增强自信心、提高自我效能感、提升积极情绪（陆丽丽，2014），还可促进师生关系和同伴关系等（Cavanaugh, 2013；Skipper & Douglas, 2015）。那么教师该如何应用积极反馈，促使孩子形成更有适应性的挫折反应模式呢?

2 研究 1 学生不同反应模式对教师反馈行为的影响

2.1 被试

研究 1 的被试为两所中学的初中教师，共 102 人（男 35 人，女 67 人，年龄：M = 30.79 岁，SD = 5.19 岁）。

2.2 研究材料

2.2.1 角色扮演材料

参照 Brummelman 等（2014）编写实验材料的方式，由研究者依据两种不同反应模式的外在表现编写了 4 个情境，其中 2 个情境描述无助模式的学生，另 2 个情境描述掌握模式的学生，教师将对 4 个情境进行真实反馈。

2.2.2 编码系统

参照 Dweck（2000）和邴倩（2004）的研究确定了本研究的教师反馈编码系统：（1）个人反馈，如“多多练习，你很聪明”；（2）过程反馈，如“解题思路正确，有认真思考”；（3）其他积极反馈，如“成绩不错，祝贺你”；（4）其他反馈，如“兴趣是最好的老师”。由研究者根据正式编码系统进行编码，另一位受过培训的心理学研究生随机抽取 50 份情境反馈问卷独立编码，编码一致性为 89.50%。

2.3 研究程序

参照 Brummelman 等（2014）的研究程序：（1）向被试教师发放角色扮演问卷，被试教师对角色扮演问卷中的 4 个情境进行真实反馈，收回问卷；（2）对教师问卷反馈进行编码，并总结出教师对两种反应模式学生做出的每种积极反馈类型的频率。

2.4 研究结果

采用 2（反应模式：无助模式 / 掌握模式）×4（反馈方式：个人反馈 / 过程反馈 / 其他积极反馈 / 其他反馈）的被试内方差分析。结果表明：不同反馈方式的主效应显著（F(3, 303) = 12.67，p<.001，η^2 = .11），反应模式和反馈方式交互作用显著（F(3, 303) = 8.06，p<.001，η^2 = .07）。简单效应分析显示：无助反应模式的学生，教师个人反馈的数量显著高于其他反馈类型，过程反馈（t = .41，p<.01）、其他积极反馈（t = .42，p<.01）、其他反馈（t = .69，p<.001）；掌握反应模式的学生，教师过程反馈和其他积极反馈的数量显著高于其他反馈类型，过程反馈（t = -.41，p<.001）、其他积极反馈（t = -.34，p<.01）。

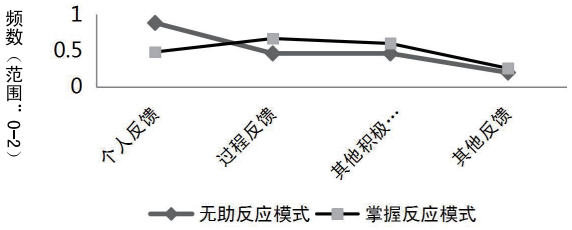


图 1 教师给予不同反应模式学生的不同反馈类型的频数

3 研究 2 教师反馈类型对不同反应模式学生的影响

3.1 被试

以某中学初一年级 9 个班学生为被试，其中 3 个班共 145 人（男 71 人，女 74 人，年龄：M = 13.75 岁，SD = .66 岁）进行预实验。对另外 6 个班共 291 人（男 165 人，女 126 人，年龄 M = 13.91 岁，SD = .66 岁）进行正式实验。本研究采用 2（反应模式组：无助模式 / 掌握模式）×3（反馈类型组：个人反馈 / 过程反馈 / 控制组）完全随机被试间实验设计。

3.2 研究材料

3.2.1 智力成就责任问卷

采用智力成就责任问卷（IAR）（Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965）进行被试反应模式的前测区分。IAR 在国内研究中显示了良好的信效度（李作珍，梁家国，李平，2001）。本实验挑选 IAR 中的 10 个子条目，对其得分求取平均分，平均分以下为无助模式组，平均分以上为掌握模式组（Diener & Dweck, 1978, 1980）。

3.2.2 瑞文推理测验

参照邢淑芬（2008）使用的瑞文推理测验作为创设情境的材料，研究 2 共包括 3 组瑞文推理测验，其中 2 组为中等难度，创设成功情境（测题 1）以及后测（测题 3）；另外 1 组为高难度，创设挫折情境（测题 2），每组包括 10 个题目。

3.2.3 反馈类型

本研究使用个人反馈和过程反馈的分类方式，并把简单中性反馈作为控制组，采用集体施测，在成绩单上书写评语的形式进行反馈，以确保反馈语的真实有效性。另外，所有反馈语在实验前均由主试及心理系研究生书写完成，以控制实验者效应。各种反馈方式如下：（1）个人反馈，如“你做对了8道题，看得出你很聪明！”（2）过程反馈，如“你做对了8道题，你一定很努力！”（3）简单结果反馈，如“你做对了8道题！”。

在测验2高难度挫折情境测验中，仍有学生成绩较好，为了避免填写真实成绩对挫折情境产生影响，在测试2中，得分1~3分的被试，按照真实成绩填写，4~6分的被试，在成绩单上填写“3”，得分超过6分的被试，将按照真实成绩填写，数据处理时将其剔除。

3.2.4 后续反应模式的测量

参照其他研究（Henderlong & Lepper, 2007; Lam et al., 2008; Zentall & Morris, 2010）对任务的坚持性、喜爱程度、失败后的情绪反应、对后续任务的效能预期、自我评价和后测成绩6个方面评定。前五个方面为被试6点式自我评定：（1）如果时间允许，接下来还有另一套类似的试题，你愿意做吗？（2）你喜欢做这种题目吗？（3）得到测试2的成绩单后，你的感觉如何？（4）你觉得第三套题完成的怎么样？（5）你觉得自己做这种题目的能力怎么样？

3.2.5 操作测查

参照邢淑芬（2008）的操作测查方法对个人和过程两个因素的重要性进行反馈，以判断学生是否理解和接受实验者所给予的反馈：“做这些题目时，你觉得以下两种因素的重要性如何？”（1）能力；（2）努力。采用6点计分，1为“非常不重要”，6为“非常重要”。

3.3 研究程序

（1）前测：正式实验一周前，主试进入班级发放智力成就责任问卷，5分钟后收回。

（2）正式实验：主试进入班级，告知被试将进行一个图形推理测验，并安排一位助理监督课堂秩序，避免相互交流。发放测试题1，5分钟答题后收回。主试批改测试题，随机分配包含不同反馈类型的成绩单给被试，并写上被试的名字和得分。发成绩单1，确认被试查看完成绩单后，发放测试题2，同时收回成绩单1，5分钟后收回测试题2。主试批改测题2，将被试的名字和得分写在测试题2的成绩单上。发放成绩单2，并告诉全班学生，这次成绩很不理想。随后，在确认被试查看完成绩单后，发放测试题3，同时主试收回成绩单2，5分钟后收回测题3。要求被试填写一份反馈问卷，3分钟后收回问卷。

（3）实验结束：告知被试测试题2更适合高年级的同学，以消除实验带给被试可能的消极情绪。

3.4 研究结果

3.4.1 不同反馈类型对不同反应模式倾向的学生后续反应模式指标的影响

3.4.1.1 对任务坚持性的影响

方差分析结果显示，不同反应模式（$F(1, 285) = 8.62$，$p<.001$，$\eta^2 = .06$）和不同反馈方式（$F(2, 285) = 9.29$，$p = .003$，$\eta^2 = .03$）主效应显著，两者交互作用显著（$F(2, 285) = 5.24$，$p = .006$，$\eta^2 = .04$）。个人反馈组中，无助模式的学生评分显著低于掌握模式的学生（$t = -.89$，$p<.001$），过程反馈组以及控制组中，两者均无显著差异。无助模式的被试中，受到个人反馈的学生评分显著低于过程组（$t = -.91$，$p<.001$）和控制组（$t = -.92$，$p<.001$），控制组和过程组评分并无显著差异。掌握模式的学生中，三组不同反馈类型处理之间无显著差异。

3.4.1.2 对任务喜爱程度的影响

方差分析的结果显示，不同反馈类型的主效应显著（$F(2, 285) = 7.69$，$p<.01$，$\eta^2 = .05$），反馈类型和反应模式的交互作用显著（$F(2, 285) = 5.84$，$p<.01$，$\eta^2 = .04$）。个人反馈组中，无助模式学生评分显著低于掌握模式的学生（$t = -.72$，$p<.001$），过程反馈组和控制组中，两种反应模式的学生评分无显著差异。无助模式的学生中，个人反馈组的学生评分显著低于过程反馈组（$t = -.78$，$p<.01$）和控制组（$t = -.95$，$p<.001$），过程反馈组和控制组评分无显著差异。掌握模式的学生中，三个不同反馈组的被试评分无显著差异。

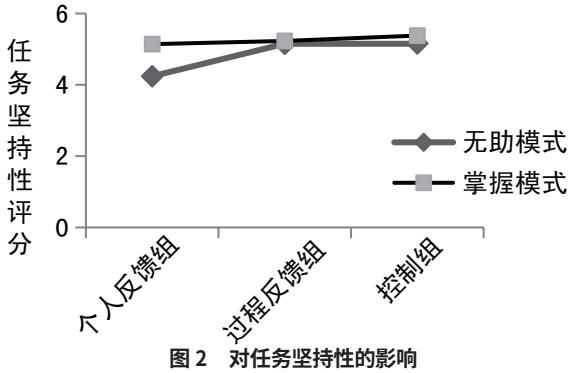


图2 对任务坚持性的影响

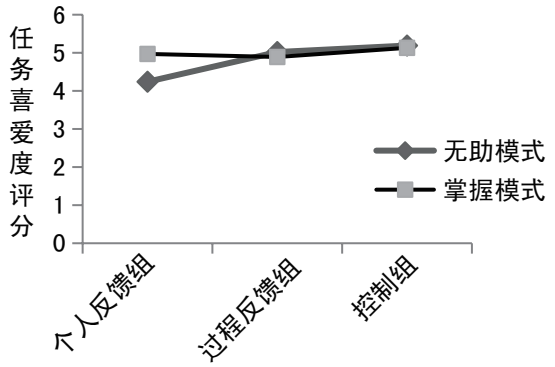


图 3 对任务喜爱度的影响

3.4.1.3 对情绪反应的影响

方差分析显示：不同反应模式（$F(1, 285) = 2.31$，$p = .10$）、不同反馈类型的主效应（$F(2, 285) = 3.65$，$p = .57$）以及两者的交互作用（$F(2, 285) = .20$，$p = .82$）均不显著。

3.4.1.4 对效能预期的影响

方差分析显示，不同反馈类型的主效应显著（$F(2, 285) = 7.94$，$p<.001$，$\eta^2 = .05$），反馈类型和反应模式的交互作用显著（$F(2, 285) = 4.03$，$p<.05$，$\eta^2 = .03$）。个人反馈组中，无助模式学生评分显著低于掌握模式学生（$t = -.64$，$p<.01$）。过程反馈和控制组中，两种反应模式的学生评分无显著差异。无助模式学生中，个人反馈组的评分显著低于过程反馈组（$t = -.81$，$p<.01$）和控制组（$t = -.91$，$p<.001$），过程反馈组和控制组的评分无显著差异。掌握模式学生中，三个不同反馈组评分无显著差异。

3.4.1.5 对自我评价的影响

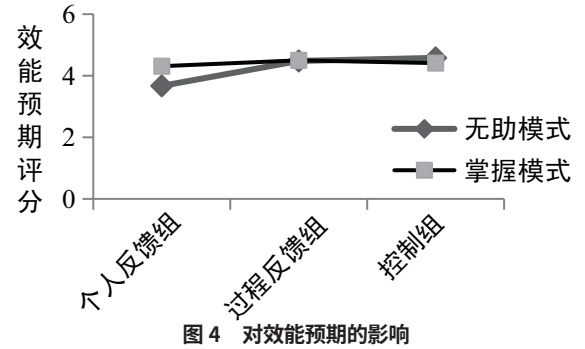


图 4 对效能预期的影响

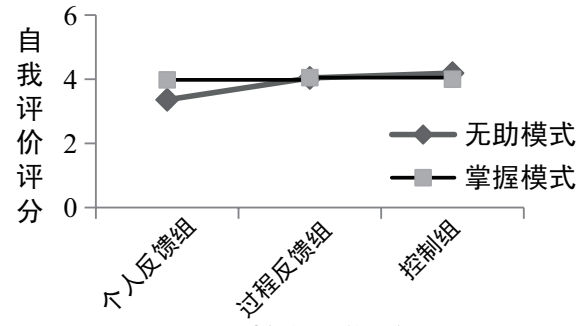


图 5 对自我评价的影响

方差分析表明，不同反馈的主效应显著（$F(2, 285) = 5.59$，$p<.01$，$\eta^2 = .04$），反馈类型和反应模式的交互作用显著（$F(2, 285) = 4.55$，$p<.05$，$\eta^2 = .03$）。个人反馈组中，无助模式学生评分显著低于掌握模式（$t = -.64$，$p<.01$）学生，过程反馈和控制组中，两种反应模式学生评分无显著差异。无助模式学生中，个人反馈组的自我评价显著低于过程反馈组（$t = -.69$，$p<.01$）和控制组（$t = -.84$，$p<.01$），过程反馈组和控制组的评分无显著差异。掌握模式学生中，三个不同反馈组评分无显著差异。

3.4.1.6 对后测成绩的影响

测试 1、测试 2 的前测经验会对测试 3 产生影响，故将其设为协变量，采用协方差分析。结果显示，不同反馈的主效应显著（$F(2, 285) = 9.70$，$p<.001$，$\eta^2 = .06$），反馈类型和反应模式的交互作用显著（$F(2, 285) = 3.5$，$p<.01$，$\eta^2 = .02$）。个人反馈组中，无助模式学生得分显著低于掌握模式学生（$t = -.76$，$p = .01$），过程反馈组和控制组得分无显著差异。无助模式学生中，个人反馈组学生得分显著低于过程反馈组（$t = -1.40$，$p<.001$）和控制组（$t = -1.08$，$p<.01$）。过程反馈组和控制组得分无显著差异，掌握模式学生中，三个不同反馈组得分无显著差异。

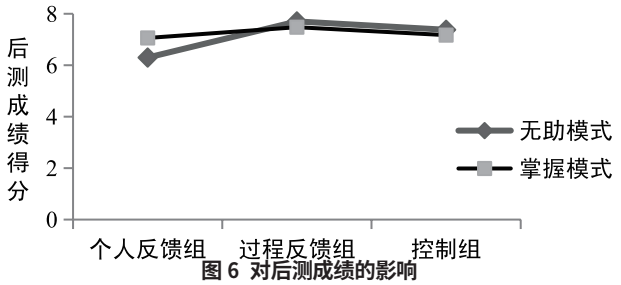


图 6 对后测成绩的影响

3.4.2 操作测查

多因素方差分析结果发现，不同反馈类型的主效应显著（$F(2, 285) = 18.27$，$p<.001$，$\eta^2 = .11$，$F(2, 285) = 23.36$，$p<.001$，$\eta^2 = .14$），反馈类型和反应模式交互作用不显著。事后检验表明：（1）个人反馈组对个人因素的重要性评价显著高于过程反馈组和控制组的评价（$t = .89$，$p<.001$，$t = .44$，$p<.01$）；过程反馈组对个人因素的评价显著低于控制组（$t = -.46$，$p<.01$）；（2）过程反馈组对过程相关因素重要性的评价显著高于个人组（$t = .82$，$p<.001$），过程组与控制组无显著差异（$t = .18$，$p = .19$）；个人反馈组对过程因素的评价显著低于控制组（$t = -.65$，$p<.001$）。

配对样本 t 检验表明，个人反馈组被试对个人

因素的评价显著高于对过程因素的评价（t = 2.70，p<.01）；过程反馈组被试对个人因素的评价显著低于对过程因素的评价（t = -11.13，p<.001）；控制组被试对个人因素的评价显著低于对过程因素的评价（t = -5.47，p<.001）。综上，研究 2 的实验处理是有效的，不同实验组的被试均接受了评语反馈。

4 讨论

4.1 学生不同反应模式对教师反馈行为的影响

研究 1 发现，教师给无助反应模式的学生更多个人积极反馈，而给掌握反应模式的学生更多过程反馈，这个结果与 Brummelman 等人（2014）对不同自尊水平儿童接受到的不同反馈类型的结果一致。其中的原因可能是教师认为表现出无助反应模式特征的学生需要更多对能力的评价，以提升信心，改善情绪，避免从过程上打击学生自信心，而对于掌握反应模式的学生，由于“天道酬勤”的观念根深蒂固，教师可能认为因其足够努力才会取得好成绩。研究 1 的结果证明了上述推论，也预示了研究 2 的必要性。

4.2 教师的反馈类型对持不同反应模式学生的影响

研究 2 的结果表明个人积极反馈会恶化无助反应模式学生的后续反应，在接受到个人积极反馈并遭遇挫折之后，无助反应模式的学生在任务坚持性、任务喜爱度、效能预期、自我评价和后测成绩 5 个指标上的得分显著低于接受个人反馈的掌握模式学生，并且在这 5 个指标上的得分也显著低于接受过程和简单结果反馈的其他无助模式被试，该结果与先前对高低自尊与不同表扬类型之间关系的研究（Brummelman et al., 2014）一致。Blumendeld 等（1982）之所以认为积极反馈有积极作用，是因为忽视了不同反馈类型对不同挫折反应模式儿童的影响。研究 1 表明教师给无助反应模式的学生更多个人反馈，研究 2 的结果表明，这恰恰不利于无助反应模式学生后续反应的发展，这对教师如何进行积极反馈具有警示意义。

研究 2 的结果进一步表明，过程反馈组和控制组的无助模式学生，在这 5 个指标上与掌握模式的学生没有显著差异，说明了过程反馈和中性反馈的方式可以在一定程度上改善其无助反应模式，至少可以与掌握模式学生达到同一水平，这与 Muller 和 Dweck（1999）得出努力 - 表扬可以使个体获得掌握反应模式的结果一致。

研究 2 还发现无论何种反应模式，过程反馈组与控制组的被试在各项指标上均没有显著差异，这说明了过程积极反馈对于个体的后续表现并没有显现出积极或消极作用，该结果与之前认为过程反馈对于个体有积极作用的研究结果（邢淑芬等，2011； Henderlong & Lepper, 2002；Muller & Dweck, 1998）不一致。笔者认为，虽然对控制组只在成绩单上标明成绩，未做其他反馈，但成绩单上的高分已足以给被试传递积极反馈，加之“天道酬勤”、“水滴石穿”的观念，即便是无助反应模式的被试，也对努力有根深蒂固的认知，造成了过程组与控制组之间没有显著差异的结果。

4.3 本研究的实践意义

本研究结果对教师及父母具有指导意义，结果表明很多教师和父母信奉并践行的“表扬”对孩子的发展并非全都是有益的，对无助反应模式的孩子反而是有害的。教师和父母在教育教学过程中应尽可能减少个人反馈，更多使用过程反馈和中性反馈，且反馈要因人而异。

5 结论

（1）教师倾向于给无助反应模式的学生更多个人积极反馈，给掌握反应模式的学生更多过程积极反馈；

（2）个人积极反馈对于无助反应模式的学生具有消极影响，而对于掌握反应模式的学生并无显著影响；

（3）过程反馈和简单结果反馈有助于改善无助反应模式学生的后续反应；

（4）与简单结果反馈的控制组相比，过程积极反馈对无助模式和掌握模式的学生未产生显著的积极影响。

参考文献

邴倩 . (2004). *表扬、儿童的能力理论与其失败后反应的关系* . 山东师范大学硕士学位论文 .

高爽 , 张向葵 . (2016). 表扬对儿童内在动机影响的元分析 . *心理科学进展 , 24(9),* 1358–1367.

姜金伟 , 郝晓峰 . (2014). 表扬与批评对初中生学习投入的影响 . *信阳师范学院学报 (哲学社会科学版), 34(3),* 13–17.

李艳琴 . (2015). 夸奖激励话甜心诱学——谈表扬在初中英语教学中的运用 . *中学课程辅导 (教学研究), 9(21),* 257.

李作珍 , 梁家国 , 李萍 . (2001). 智力成就责任问卷的信度和效度研究 . *山东精神医学 , 4,* 241–242.

陆丽丽 . (2014). *幼儿教师表扬行为研究——以武汉市 A 园为例* . 华中师范大学硕士学位论文 .

邢淑芬 , 俞国良 , 林崇德 . (2010). 不同归因取向的表扬对儿童遭遇失败前的影响效应 . *心理科学 , 33(5),* 1104–1107.

邢淑芬 , 俞国良 , 林崇德 . (2011). 不同归因取向的表扬对儿童失败后的影响效应 . *心理科学， 34(5),* 1079–1084.

Black, P., &Wiliam, D. (1998).Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Principles Policy & Practice, 5(1),* 7–74.

Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J., &Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *Elementary School Journal, 82(5),* 401–420.

Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobiode Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self–esteem. *Journal of Experimental Psychology: General, 143(1)*, 9–14.

Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: A review of the literature. *Educationand Treatment of Children, 36(1)*, 111–136.

Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., &Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science, 18(4),* 314–316.

Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual–academic achievement situations.*Child Development, 36(1),* 91–109.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research, 58(4),* 438–481.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36(36)*, 451–462.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39(5)*, 940–952.

Dweck, C. S. (2000). *Self–theories: Their rolein motivation, personality, and development.* Florence: Psychology Press.

Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child: New solutions to old problems.* New York: Macmillan.

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin–Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1–3 year–olds predicts children’s motivational frameworks 5 years later. *Child Development, 84(5),* 1526–1541.

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128(5),* 774–795.

Henderlong, J., & Lepper, M. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology, 27(4),* 487–508.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self–worth and coping. *Developmental Psychology, 35(3),* 835–47.

Lam, S., Yim, P., & Ng, Y. (2008). Is effort praise motivational? The role of beliefs in the effort–ability relationship.*Contemporary Educational Psychology, 33(4),* 694–710.

Meyer, W. U., & Others, A. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology, 71(2),* 259–268.

Morris, B. J., & Zentall, S. R. (2014). High fives motivate: The effects of gestural and ambiguous verbal praise on motivation. *Frontiersin Psychology, 5,* 928.

Mueller, C. M., &Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journa of Personality and Social Psychology, 75(1),* 33–52.

Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development, 55(6)*, 1990–1999.

Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers’ daily person and process praise: Implications for children’s theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology, 49(11),* 2040–2046.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2015).The influence of teacher feedback on children's perceptions of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology, 85(3),* 276–288.

Sotoudehnama, E., &Molavi, M. (2014).The effects of teachers' written comment types and Iranian EFL learners' attitudes. *Journal of Asia TEFL, 11(4),* 21–51.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92(4),* 159–190

Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). “Good job, you’re so smart”: The effects of inconsistency of praise type on young children’s motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 107(2),* 155–163.

A Study on the Relationship between Teachers' Positive Feedback and Junior Grade One Students' Frustration Response Models

Yao Weijia, Li Wendao, Wang Jiandong

(Beijing Key Laboratory of Learning and Cognition and Department of Psychology, Capital Normal University, Beijing, 100048)

Abstract When students answer questions or perform well at school, teachers will involuntarily give positive feedback, which can be divided into two types: person-oriented feedback and process-oriented feedback. Previous studies showed that person-oriented feedback has potential negative effects on individuals, and the process-oriented feedback has positive effects on individuals. The different impacts on individuals are in part reflected in the individuals' response pattern when setbacks are encountered. There are two different reaction patterns to failure. One pattern plays a positive role on individuals, which is called mastery-oriented pattern. While the other pattern which is known as helpless pattern, has obvious negative impact on individuals. We all hope to be perseverant towards difficulties. Could positive feedback help to get the mastery-oriented pattern? What kind of positive feedback can help to get mastery-oriented pattern? How do different kinds of feedback have on the students who show different patterns? Generally, traditional wisdom tells us that teachers are expected to give more positive feedback to the students, especially for those who are discouraged, shy and helpless. Is that true?

To explore these problems, we conducted two experiments in the present study. In Study 1, one-hundred-and-two junior school teachers were taken as subjects, and the role-playing method was used to explore whether the positive feedback behavior of junior school teachers would be different due to different modes of frustration response from students. In Study 2, two-hundred-ninety-one junior grade one students were used as subjects. Through the method of collective surveying, giving the forms of written comments, we explored whether different positive feedbacks have different effects on the follow-up responses of students with different frustration response models. The results show as follows. (1) Compared to the students who show mastery-oriented patterns, teachers tend to express more personal feedback to the students with helpless patterns. Contrasting with the students who show helpless patterns, teachers tend to express more process feedback to the students with mastery-oriented patterns; (2) Personal positive feedback backfires in children with helpless pattern. However, there is no significant effect on children with mastery-oriented pattern; (3) Process feedback and simple feedback about the results are helpful for the helpless ones to improve their following performance; (4) Compared with the control condition, there is neither negative nor positive impact of process positive feedback on students with different response patterns.

Our study has made three innovations: (1) Complementing the blank of domestic research and verifying the effectiveness of positive feedback on positive feedback in junior high school. (2) The research provides empirical support for the hypothesis model of "the interaction between positive feedback and response mode". That is, the positive feedback behavior of teachers will be different due to the different characteristics of students, and the different characteristics of students will also be different for different ways of feedback. (3) The study uses the method of collective assessment of written comments to study. The results confirm the effectiveness of this method which, with limited time and effort, is an economically viable option for researchers

Key words positive feedback, person feedback, process feedback, mastery-oriented pattern, helpless pattern