

Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov

Perception of Interpersonal Teacher Behavior and Students' Well-Being

Miroslava Köverová^{1*}

¹*Katedra psychológie, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Košice*

Abstrakt

Štúdia v kontexte MITB modelu overovala vplyv študentských percepcií interakčného štýlu učiteľov na subjektívnu pohodu študentov. 472 stredoškolských študentov posudzovalo interakčný štýl učiteliek dvoch predmetov (matematiky a slovenského jazyka) v Dotazníku interakčného štýlu učiteľa a frekvenciu prežívania pozitívnych a negatívnych emócií na oboch vyučovacích hodinách na Škálach emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody. Frekvencia všetkých zisťovaných emócií bola štatisticky významne predikovaná študentskými percepciami správania učiteliek slovenského jazyka aj matematiky. V oboch prípadoch viedlo u študentov ich vnímanie dominantného a odmietavého interakčného štýlu vyučujúcich k zníženiu subjektívnej pohody, kým percipovanie dominantného a ústretového správania učiteliek naopak subjektívnu pohodu študentov zvyšovalo. Charakter emócií prežívaných študentmi na vyučovacích hodinách tak vyplýval predovšetkým z ich percepcií interakčného štýlu učiteliek na dimenzii proximity MITB modelu.

Kľúčové slová: interakčný štýl učiteľa, MITB model, percepcie študentov, subjektívna pohoda študentov

Abstract

Teacher-student relationship and their mutual interactions are important aspects of teaching process. Research in psychology is mainly focused on determinants and correlates of student perceptions of interpersonal teacher behavior. The present

*Korespondeční adresa: Katedra psychológie, UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovensko
E-mail: miroslava.koverova@gmail.com

study adopts the interpersonal perspective on teaching to explore effects of student perceptions of interpersonal teacher behavior on their well-being. Model of Interpersonal Teacher Behavior (MITB; Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985) is used to explain teacher-student interaction.

472 high school students (202 male, 270 female; mean age 16,72; SD = 0,999) assessed interpersonal behavior of their Slovak language and mathematics teachers (female, with at least 10 years of teaching experience) and frequency of experiencing positive and negative emotions in both classes. It was hypothesized that student well-being (frequency of experiencing positive and negative emotions) in both classes will be predicted by student perceptions of interpersonal teacher behavior.

Participants completed Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) and Scales on well-being. QTI allows to map student perceptions of eight types of interpersonal teacher behavior distinguished by MITB (leadership, helpful/friendly, understanding, student responsibility and freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing, strict). In MITB, each type of interpersonal teacher behavior is defined by influence (dominance-submission) and proximity (cooperation-opposition) as two underlying dimensions.

Results indicated that student well-being, i.e. frequency of experiencing both positive (pleasure, joy, happiness) and negative (anger, fear, sadness, shame, blame) emotions was significantly predicted by student perceptions of interpersonal teacher behavior in both Slovak language and mathematics classes. Student well-being in both classes increased when interpersonal teacher behavior was perceived as dominant and cooperative (leadership and helpful/friendly), and decreased when teacher interpersonal behavior was perceived as dominant, yet opposing (strict and admonishing). However, some of the predictors of student well-being slightly differed between subjects. Unlike in mathematics classes, student well-being in Slovak language classes also increased when interpersonal teacher behavior was perceived as more uncertain, less admonishing and less supporting responsibility and freedom of students. On the other hand, when less leadership and more certainty was perceived in interpersonal behavior of mathematics (but not Slovak language) teachers, decrease in student well-being occurred.

To conclude, student perceptions of interpersonal behavior of both Slovak language and mathematics teachers predicted student well-being in the classes. Although perceptions on both dimensions of MITB were significant, student perceptions of teacher proximity as predictors of student well-being seemed more important.

Keywords: interpersonal teacher behavior, MITB, student perceptions, student well-being

Úvod

Kvalita vzťahu medzi učiteľom a študentmi a špecifiká ich vzájomnej interakcie predstavujú dôležité aspekty priebehu vyučovacieho procesu. Zo psychologického hľadiska je významný predovšetkým spôsob vnímania učiteľovho správania zo strany študentov, z dôvodu jeho prepojenia s takými prejavmi v ich myslení, prežívaní a konaní, ktoré súvisia s dosahovaním cieľov výučby. V prezentovanom príspevku je pozornosť venovaná dôsledkom percepcie interakčného štýlu učiteľa v emocionálnej oblasti u študentov. Výskumne sa konkrétne zameriavame na analýzu vplyvu študentských percepcií interakčného štýlu učiteľov na hodnotenia úrovne prežívanej subjektívnej pohody na ich vyučovacej hodine.

Teoretické východiská

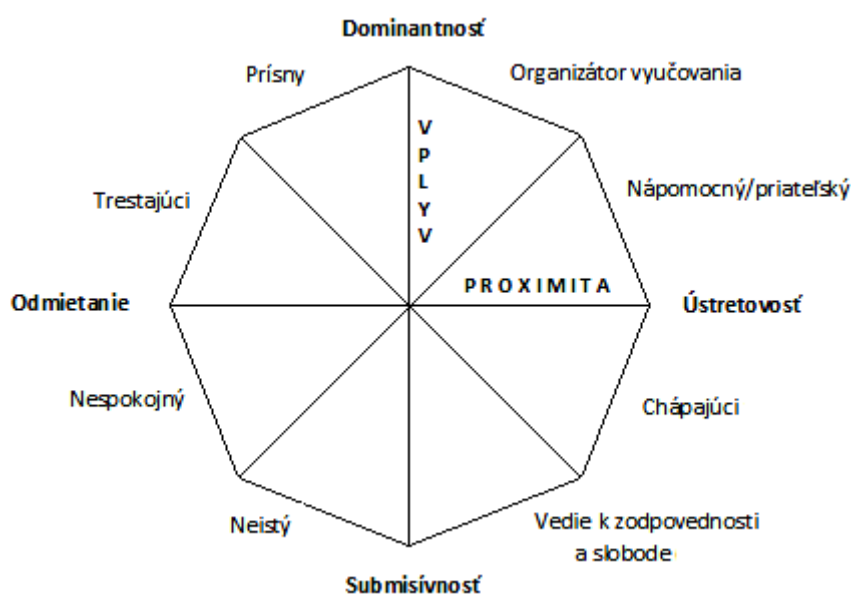
Interakčný štýl učiteľa predstavuje špecifický a relatívne stabilný spôsob, akým vyučujúci vstupuje do interakcie so študentmi na vyučovacej hodine (Gavora, 2005; Gavora, Mareš, & den Brok, 2003; Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985). Zameranie na spôsob interakcie medzi učiteľom a študentmi v priebehu výučby, t.j. na interpersonálny aspekt vyučovacieho procesu predstavuje relatívne novú výskumnú oblasť, ktorá je v psychológii reprezentovaná štúdiom percepcie učiteľovho interakčného štýlu zo strany študentov aj učiteľov, jej faktorov a korelátov. Pôvodne sa tejto problematike začali venovať holandskí výskumníci Wubbels et al. (1985), autori Modelu interpersonálneho správania učiteľa (Model of Interpersonal Teacher Behavior, v ďalšom texte ako MITB model), ktorý v práci využívame ako teoretickú bázu.

Wubbels et al. (1985) uvádzajú, že v správaní učiteľa rozlišujú dva základné aspekty: učebno - metodologický a vzťahový. Prvý sa prejavuje napríklad vo výbere a organizovaní učebných materiálov, didaktických metód a postupov, kým vzťahový slúži najmä na vytvorenie a udržanie priaznivej pracovnej klímy v triede (Wubbels et al., 1985). Práve charakter vzťahu, ktorý je prítomný medzi učiteľom a študentmi považujú Wubbels et al. (1985) v procese výučby za mimoriadne dôležitý a poukazujú na jeho kvalitatívnu odlišnosť od učebno - metodologického aspektu, ktorá spočíva najmä v užšom prepojení vzťahovej zložky s individualitou vyučujúceho. Učebno - metodologický aspekt správania podľa Wubbelsa et al. (1985) viac reprezentuje úroveň profesionality vyučujúceho, kým vzťahový aspekt je skôr prejavom jeho osobnosti. V jedinečnom spôsobe správania k študentom, ktorý si učiteľ rozvíja obvykle jeden z nich dominuje, avšak nie sú vzájomne úplne nezávislé - zvolené postupy a metódy práce učiteľa presahujú aj do oblasti vzťahov so študentmi, ktorých podobu môžu ovplyvňovať (Wubbels et al., 1985).

Z uvedeného je možné vyzdvihnúť dva dôležité postuláty MITB modelu: dôraz na vzťahový rámec medzi učiteľom a študentmi a predpoklad osobnostnej podmienenosti interakčného štýlu učiteľa. V tejto súvislosti je MITB model modifikáciou Learyho kruhového modelu interpersonálneho správania, resp. jeho aplikáciou do oblasti vzdelávania (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 1985). Z tohto dôvodu je MITB model (obr. 1) podobný Learyho modelu v troch aspektoch: rozlišuje osem spôsobov interpersonálneho správania učiteľa (organizátor vyučovania, nápomocný/priateľský, chápací, vedie k

zodpovednosti a slobode, neistý, nespokojný, trestajúci a prísny), ktoré sú v tomto poradí v smere hodinových ručičiek usporiadané v kruhovom priestore vymedzenom dvoma navzájom kolmými dimenziami vplyvu (dominantný - submisívny učiteľ) a proximity (ústretový - odmietavý učiteľ) (Wubbels & Brekelmans, 2005; den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Gavora et al., 2003; Wubbels & Levy, 1993). V závislosti od svojho umiestnenia v kruhu (t.j. podľa vzdialenosti od pólov oboch dimenzií) je každý z ôsmich štýlov interakcie vyučujúceho definovaný príslušnou mierou dominancie - submisívnosti a ústretovosti - odmietania.

Obr. 1 Model interpersonálneho správania učiteľa (Wubbels, Créton, Hooymayers, 1985; str. 4)



Štúdie vychádzajúce z MITB modelu sú zamerané na skúmanie percepcií interakčného štýlu učiteľa. Ich výsledky naznačujú, že medzi študentmi sa spôsob vnímania učiteľovho správania na dimenziách a v sektoroch MITB modelu líši napríklad podľa ich rodu a stupňa navštevovanej školy (Negovan, Raciú, & Vlad, 2010), veku (Levy, Wubbels, Brekelmans, & Morganfield, 1997), školského výkonu (Lapointe, Legault, & Batiste, 2005) či kultúry (den Brok, van Tartwijk, Wubbels, & Veldman, 2010; den Brok, Wubbels, Veldman, & van Tartwijk, 2009; den Brok & Levy, 2005). Študenti zároveň inak vnímajú vyučujúcich rôznych predmetov (den Brok et al., 2004), učiteľov a učiteľky (Gavora et al., 2003) či vyučujúcich s minimálnou a dlhoročnou praxou (Brekelmans, Wubbels, & van Tartwijk, 2005).

Individuálny spôsob, akým študenti vnímajú správanie vyučujúceho na hodine je dôležitý, pretože sprostredkúva vzťah medzi učebným prostredím a výsledkami študentov (van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, & Fraser, 1998). To znamená, že charakter študentských výsledkov, najčastejšie v podobe prospechu alebo motivácie závisí v školskom prostredí od toho, ako študent subjektívne percipuje a interpretuje interakčný štýl učiteľa (den Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002; van Tartwijk et al., 1998). Viaceré štúdie (napr. van Petegem, Aelterman, van Keer, & Rosseel, 2008; van Petegem, Aelterman, Rosseel, & Creemers, 2007; den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels, 2005; Fisher, Waldrip, & den Brok, 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005; den Brok et al., 2004) podporujú predpoklad o

vzťahu študentských percepcií učiteľovho správania jednak s ich prežívaním v zmysle subjektívnej pohody alebo s emocionálnou zložkou ich motivácie k učeniu na predmet daného učiteľa.

Výskumy so zameraním na overovanie vzťahov študentských percepcií interakčného štýlu učiteľa s emocionálno - motivačnými premennými prinášajú pomerne konzistentné zistenia. Prítomnosť predmetných vzťahov je v štúdiách preukázaná v prípade oboch dimenzií MITB modelu, avšak ich sila býva vyššia pre dimenziu proximity (Wubbels & Brekelmans, 2005). Den Brok et al. (2004) v tomto kontexte napríklad zistili, že potešenie študentov z predmetu ako jedna zo skúmaných zložiek motivácie pozitívne súviselo s percipovanou mierou vplyvu aj proximity učiteľa. Podobne Fisher et al. (2005) uvádzajú, že vyššia miera potešenia alebo radosti študentov na hodine bola spojená s vnímaním učiteľa ako dominantnejšieho a ústretovejšieho. Vo výskume kolektívu den Brok et al. (2005) s potešením študentov takisto kladne korelovala vnímaná miera vplyvu aj proximity v správaní učiteľa, avšak tento vzťah bol silnejší pre dimenziu proximity.

S percepciou interakčného štýlu učiteľa na dimenziách vplyvu a proximity súvisí aj miera udávanej subjektívnej pohody (well-being) študentov. Ako uvádzajú Džuka a Dalbert (1997) alebo Džuka a Dalbert (2002), teoretické ukotvenie tohto konceptu nie je jednotné. V snahe o definovanie subjektívnej pohody sú zdôrazňované rôzne jej zložky, izolovane alebo spoločne: emocionálna (prežívanie buď len pozitívnych alebo aj negatívnych emócií v určitej frekvencii alebo intenzite, pričom pozitívne emócie by mali prevažovať nad negatívnymi), kognitívna (usudzovanie o spokojnosti s vlastným životom), prípadne i telesná (telesné pociťovanie) (Džuka & Dalbert, 2002; 1997; Diener, 1994).

Subjektívna pohoda študentov skúmaná v kontexte MITB modelu je chápaná ako pozitívny emocionálny stav, ktorý je výsledkom súladu medzi osobnými a situačnými faktormi (van Petegem et al., 2008; 2007). K osobným faktorom sú zaradované potreby študentov a ich očakávania od školy, medzi situačné napríklad učebné materiály, obsah vyučovania, disciplína, spolupráca či interpersonálne vzťahy s pedagogickým, ale aj nepedagogickým personálom školy (van Petegem et al., 2008). Práve spokojnosť študentov s uvedenými aspektmi školského prostredia ovplyvňuje mieru ich subjektívnej pohody, t.j. prežívania pozitívnych emócií.

Charakter vzťahu medzi takto ponímanou subjektívnou pohodou študentov a ich percepciou interakčného štýlu učiteľa sa však vo výskumoch zvykne mierne líšiť podľa toho, aký predmet hodnotený učiteľ vyučuje. Van Petegem et al. (2007) zistili, že na hodinách učiteľov teoretických predmetov bola zvýšená úroveň subjektívnej pohody študentov spojená s ich percepciou ako dobrých organizátorov vyučovania a ako nápomocných/priateľských, kým naopak jej zníženie korelovalo s percepciou tejto skupiny učiteľov ako prísnych a trestajúcich. Vnímanie interakčného štýlu učiteľov odborných predmetov bolo spojené len so znížením subjektívnej pohody študentov, a to v dvoch prípadoch - ak daných učiteľov vnímali buď veľmi vysoko alebo veľmi nízko v prísnom a trestajúcom správaní (van Petegem et al., 2007).

Rozdiely v podobe vzťahov medzi subjektívnou pohodou študentov a vnímaným interakčným štýlom učiteľov rôznych predmetov udávajú aj van Petegem et al. (2008) na základe porovnávania študentských percepcií vyučujúcich anglického jazyka a matematiky.

Na hodinách anglického jazyka udávali študenti vyššiu subjektívnu pohodu vtedy, ak svojich učiteľov tohto predmetu vnímali ako dominantných a zároveň ústretových (van Petegem et al., 2008). Percipované správanie vyučujúcich matematiky súviselo so zvýšením aj znížením subjektívnej pohody ich študentov. Jej vyššia miera korelovala s vnímaním učiteľov matematiky ako skôr submisívnych a ústretových, kým zníženie subjektívnej pohody udávali študenti vtedy, ak správanie učiteľov matematiky percipovali ako dominantné a zároveň odmietavé (van Petegem et al., 2008).

Na základe uvedeného je možné zhrnúť, že emocionálne premenné v kontexte motivácie, rovnako ako aj subjektívna pohoda v zmysle miery prežívania pozitívnych emócií sú u študentov spojené s percepciou vyučujúcich na oboch dimenziách MITB modelu. Napriek tomu sú však pozitívne emócie študentov z predmetu v rámci motivácie spojené viac s percepciou vyučujúcich ako ústretových. Pre subjektívnu pohodu študentov sa zdá byť ťažisková takisto skôr dimenzia proximity, pretože bez ohľadu na to, či je učiteľ vnímaný ako dominantný alebo submisívny sa študenti na jeho hodinách cítia lepšie v oboch prípadoch vtedy, ak je zároveň percipovaný ako ústretový a nie odmietavý.

Metóda

Vzhľadom na to, že výskumné štúdie citované v teoretickej časti majú korelačný charakter a referujú o vzťahoch medzi percepciami interakčného štýlu učiteľa a prežívaním študentov, v prezentovanej výskumnej štúdií sme sa zamerali na vplyv študentských percepcií interakčného štýlu učiteľiek vybraných predmetov (slovenského jazyka a matematiky) na udávanú subjektívnu pohodu študentov na vyučovacích hodinách. Predmetom výskumného záujmu bola otázka, či je možné odhadnúť frekvenciu pozitívneho a negatívneho prežívania študentov na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a matematiky na základe poznania spôsobu, akým percipujú správanie oboch vyučujúcich. Predpokladali sme, že študentské percepcie interakčného štýlu učiteľiek slovenského jazyka aj matematiky umožnia predikciu ich subjektívnej pohody v zmysle frekvencie prežívania pozitívnych a negatívnych emócií na vyučovacích hodinách oboch predmetov. Zistenia, o ktorých budeme v ďalšom texte referovať predstavujú vybranú časť výsledkov rozsiahlejšej výskumnej štúdie zameranej na vybrané sociálno-psychologické koreláty percepcie interakčného štýlu učiteľa. V tomto príspevku sú analyzované len dáta o percepcii interakčného štýlu učiteľov a subjektívnej pohode študentov.

Výskumná vzorka

Na výskume participovalo 472 študentov stredných škôl v Košickom kraji vybraných kvótnym neproporcionálnym spôsobom. Pri výbere študentov boli zohľadňované viaceré požiadavky, ktoré mali zabezpečiť čo najvyššiu homogenitu vzorky. Prvou bol typ školy - všetci študenti navštevovali gymnázium. Ďalšia sa odvíjala od vyučujúcich, ktorých študenti vo výskume posudzovali - jednalo sa len o učiteľky (ženy) dvoch predmetov (slovenského jazyka a matematiky) s aspoň desiatimi rokmi praxe. Na základe toho boli do výskumu

zapojené len tie triedy na vybraných gymnáziách, v ktorých slovenský jazyk aj matematiku vyučovali učiteľky s minimálne desaťročnou praxou.

Vo vzorke bolo zastúpených 202 mužov (42,8 %) a 270 žien vo veku 14 - 19 rokov (AM = 16,72; SD = 0,999). Študenti navštevovali prvý, druhý alebo tretí ročník gymnázia. Prvákov bolo celkovo 121 (25,6 %), druhákov 170 (36 %) a tretiakov 181 (38,3 %).

Metodiky

Percepcie interakčného štýlu učiteľov boli zisťované Dotazníkom interakčného štýlu učiteľa (Gavora et al., 2003). Na 64 položiek dotazníka, ktoré opisujú rôzne spôsoby správania sa vyučujúceho na hodine odpovedajú hodnotitelia pomocou 5 - bodovej škály podľa toho, ako často sa učiteľ daným spôsobom správa (0 = nikdy, 4 = vždy). Jednotlivé položky sýtia osem sektorov interakčného štýlu, ktoré zodpovedajú MITB modelu - organizátor vyučovania, nápomocný/priateľský, chápací, vedie k zodpovednosti a slobode, neistý, nespokojný, trestajúci a prísny. Reliabilita (Cronbachova alfa) sektorov dosahovala hodnoty v rozpätí 0,797 (sektor neistý) - 0,912 (sektor nápomocný/priateľský) pre percepcie interakčného štýlu učiteľiek slovenského jazyka a 0,788 (sektor neistý) - 0,904 (sektor nápomocný/priateľský) pre percepcie interakčného štýlu učiteľiek matematiky.

Subjektívna pohoda študentov na hodinách slovenského jazyka a matematiky bola zisťovaná Škálami emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (Džuka & Dalbert, 2002). Škály pozostávajú z 10 položiek opisujúcich pozitívne a negatívne emócie a telesné stavy, na ktoré respondent odpovedá vyjadrením frekvencie ich prežívania, resp. pociťovania (1 = takmer nikdy, 6 = takmer vždy). Škálu pozitívneho rozpoloženia sýtia štyri položky, škálu negatívneho rozpoloženia sýtia šesť položiek. Pre účely výskumu sme z pôvodnej verzie škál vylúčili dve položky (bolesť a telesná sviežosť), ktoré sa týkali skôr telesného pociťovania než emocionálneho prežívania. Vo výskume sme tak analyzovali osem položiek, tri zo škály pozitívneho rozpoloženia (pôžitok, radosť, šťastie) a päť zo škály negatívneho rozpoloženia (hnev, strach, smútok, vina, hanba). Reliabilita (Cronbachova alfa) takto upravených škál dosahovala pre škálu pozitívneho rozpoloženia hodnoty 0,856 (hodiny slovenského jazyka) a 0,827 (hodiny matematiky); pre škálu negatívneho rozpoloženia hodnoty 0,777 (hodiny slovenského jazyka) a 0,798 (hodiny matematiky).

Výsledky

Pri štatistickom spracovaní dát bola využitá viacnásobná lineárna regresia (štandardná metóda). Skupinu prediktorov v analýzach predstavovali hrubé skóre ôsmich sektorov interakčného štýlu, predikovanými premennými boli frekvencie prežívania jednotlivých ôsmich emocionálnych stavov u študentov na hodinách slovenského jazyka a matematiky. Výsledky sumarizujú tab. 1 - 8 (v názvoch tabuliek sú uvedené skratky oboch predmetov: SJL a MAT).

Frekvencia prežívania všetkých skúmaných emócií u študentov bola predikovaná ich percepciou interakčného štýlu učiteľiek oboch predmetov v aspoň jednom sektore. Študentské

percepce správania učiteliek slovenského jazyka a matematiky v jednotlivých sektoroch spoločne vysvetľovali 12,3 - 46,1 % variability frekvencie prežívania emócií u študentov na oboch vyučovacích hodinách.

V ďalšom texte budú prezentované zistenia osobitne pre každú emóciu. Najprv budú analyzované výsledky lineárnej regresie týkajúce sa negatívnych emócií, následne údaje vzťahujúce sa na prežívanie pozitívnych emócií študentov na vyučovacích hodinách. Prediktory všetkých emócií sú vždy uvádzané zostupne podľa miery štatistickej významnosti.

Frekvenciu prežívaného hnevu (tab. 1) u študentov na hodinách slovenského jazyka štatisticky významne vysvetľovalo ich percipovanie učiteliek ako trestajúcich, prísnych a málo chápaných. Frekvenciu prežívaného hnevu na hodinách matematiky negatívne predikovali študentské percepce interakčného štýlu vyučujúcich v sektore organizátor vyučovania a následne pozitívne ju predikovali percepce prísneho správania učiteliek.

Tab. 1 Vplyv percepce interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie hnevu u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,461	,004	,019	,309	,757	,011
	Nápomocný		-,024	-,147	-1,695	,091	-,058
	Chápajúci		-,041	-,234	-2,743	,006	-,094
	Vedie k zodpovednosti		-,002	-,010	-,154	,878	-,005
	Neistý		,021	,095	1,786	,075	,061
	Nespokojný		-,010	-,058	-,863	,389	-,029
	Trestajúci		,035	,230	3,200	,001	,109
	Prísny		,028	,167	3,349	,001	,114
MAT	Organizátor	0,418	-,088	-,399	-5,888	<,0001	-,209
	Nápomocný		-,005	-,023	-,275	,783	-,010
	Chápajúci		-,009	-,047	-,553	,581	-,020
	Vedie k zodpovednosti		,014	,057	,875	,382	,031
	Neistý		,023	,095	1,806	,072	,064
	Nespokojný		,002	,011	,168	,867	,006
	Trestajúci		,020	,109	1,600	,110	,057
	Prísny		,063	,294	5,586	<,0001	,198

Signifikantnými prediktormi frekvencie prežívaného strachu u študentov (tab. 2) boli na hodinách slovenského jazyka ich percepce učiteliek ako prísnych, a na hodinách matematiky percepce vyučujúcich ako prísnych a zároveň trestajúcich.

Frekvenciu prežívania smútku u študentov na príslušných vyučovacích hodinách (tab. 3) štatisticky významne predikovali ich percepce prísneho a málo chápaného správania u vyučujúcich slovenského jazyka a percipovaná prísnosť, nespokojnosť, nižšia neistota a slabšia schopnosť organizovať vyučovanie v interakcii učiteliek matematiky.

Pre prežívanie hanby študentov na vyučovacích hodinách sa ako signifikantné prediktory preukázali ich percepce prísneho a málo chápaného správania učiteliek slovenského jazyka a vnímanie prísneho, málo neistého a nespokojného spôsobu interakcie vyučujúcich matematiky (tab. 4).

Frekvenciu prežívania viny u študentov na hodinách slovenského jazyka štatisticky významne pozitívne predikovali ich percepcie interakčného štýlu učiteliek v sektoroch prísny a nespokojný. Na častosť prežívania viny na hodinách matematiky mali kladný vplyv percepcie nespokojného, prísneho a chápaného správania vyučujúcich, a negatívny vplyv percepcie interakcie učiteliek v sektore vedie k zodpovednosti a slobode (tab. 5).

Tab. 2 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie strachu u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,394	,027	,114	1,781	,076	,064
	Nápomocný		-,033	-,174	-1,887	,060	-,068
	Chápajúci		-,006	-,031	-,346	,730	-,013
	Vedie k zodpovednosti		-,014	-,064	-,893	,372	-,032
	Neistý		,013	,054	,954	,340	,035
	Nespokojný		,000	-,001	-,021	,983	-,001
	Trestajúci		-,002	-,011	-,140	,888	-,005
	Prísny		,093	,479	9,031	<,0001	,327
MAT	Organizátor	0,399	-,028	-,111	-1,617	,107	-,058
	Nápomocný		,024	,101	1,193	,233	,043
	Chápajúci		-,039	-,168	-1,962	,050	-,071
	Vedie k zodpovednosti		,007	,026	,388	,698	,014
	Neistý		-,025	-,089	-1,669	,096	-,060
	Nespokojný		-,019	-,077	-1,119	,264	-,040
	Trestajúci		,033	,159	2,291	,022	,083
	Prísny		,130	,530	9,926	<,0001	,358

Tab. 3 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie smútku u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,229	-,001	-,006	-,086	,931	-,004
	Nápomocný		,002	,015	,142	,887	,006
	Chápajúci		-,046	-,285	-2,795	,005	-,114
	Vedie k zodpovednosti		,004	,023	,285	,775	,012
	Neistý		,001	,007	,111	,912	,005
	Nespokojný		,014	,086	1,055	,292	,043
	Trestajúci		,006	,041	,473	,637	,019
	Prísny		,027	,172	2,881	,004	,118
MAT	Organizátor	0,325	-,046	-,195	-2,675	,008	-,102
	Nápomocný		-,016	-,074	-,824	,411	-,031
	Chápajúci		-,031	-,141	-1,550	,122	-,059
	Vedie k zodpovednosti		,031	,115	1,638	,102	,063
	Neistý		-,043	-,164	-2,897	,004	-,111
	Nespokojný		,054	,228	3,133	,002	,120
	Trestajúci		,003	,013	,179	,858	,007
	Prísny		,066	,289	5,108	<,0001	,195

Tab. 4 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie hanby u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,123	,005	,031	,399	,690	,017
	Nápomocný		,017	,136	1,230	,219	,054
	Chápajúci		-,028	-,217	-1,998	,046	-,087
	Vedie k zodpovednosti		,008	,054	,624	,533	,027
	Neistý		,015	,092	1,358	,175	,059
	Nespokojný		,018	,136	1,578	,115	,069
	Trestajúci		-,007	-,059	-,650	,516	-,028
	Prísny		,029	,226	3,547	<,0001	,154
MAT	Organizátor	0,244	-,011	-,060	-,772	,440	-,031
	Nápomocný		,014	,079	,826	,409	,033
	Chápajúci		-,015	-,087	-,909	,364	-,037
	Vedie k zodpovednosti		,016	,078	1,048	,295	,042
	Neistý		-,031	-,154	-2,578	,010	-,104
	Nespokojný		,031	,172	2,232	,026	,090
	Trestajúci		,022	,146	1,877	,061	,076
	Prísny		,053	,297	4,958	<,0001	,200

Tab. 5 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie viny u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,14	,010	,072	,939	,348	,040
	Nápomocný		,020	,175	1,598	,111	,069
	Chápajúci		,005	,040	,374	,709	,016
	Vedie k zodpovednosti		-,015	-,109	-1,271	,204	-,055
	Neistý		,011	,074	1,098	,273	,047
	Nespokojný		,027	,221	2,579	,010	,111
	Trestajúci		,005	,051	,563	,574	,024
	Prísny		,023	,193	3,058	,002	,132
MAT	Organizátor	0,154	-,003	-,016	-,197	,844	-,008
	Nápomocný		,022	,142	1,408	,160	,060
	Chápajúci		,036	,240	2,362	,019	,101
	Vedie k zodpovednosti		-,031	-,168	-2,133	,033	-,091
	Neistý		-,011	-,058	-,920	,358	-,039
	Nespokojný		,038	,237	2,908	,004	,124
	Trestajúci		,019	,137	1,658	,098	,071
	Prísny		,029	,181	2,857	,004	,122

Čo sa týka kladných emócií, ako signifikantné pozitívne prediktory prežívania pôžitku u študentov na vyučovacích hodinách slovenského jazyka sa preukázali ich percepcie interakčného štýlu učiteliek v sektoroch nápomocný/priateľský, neistý a organizátor vyučovania, kým v prípade matematiky to boli študentské percepcie vyučujúcich len v sektore organizátor vyučovania (tab. 6).

Tab. 6 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie pôžitku u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,263	,045	,196	2,770	,006	,110
	Nápomocný		,068	,371	3,662	<,0001	,146
	Chápajúci		,008	,040	,397	,692	,016
	Vedie k zodpovednosti		-,020	-,097	-1,230	,219	-,049
	Neistý		,043	,182	2,915	,004	,116
	Nespokojný		,002	,008	,107	,915	,004
	Trestajúci		-,016	-,095	-1,132	,258	-,045
	Prísny		-,015	-,083	-1,413	,158	-,056
MAT	Organizátor	0,221	,080	,429	5,481	<,0001	,225
	Nápomocný		,013	,073	,757	,449	,031
	Chápajúci		,023	,135	1,390	,165	,057
	Vedie k zodpovednosti		-,021	-,100	-1,319	,188	-,054
	Neistý		,018	,085	1,407	,160	,058
	Nespokojný		,008	,041	,528	,598	,022
	Trestajúci		,001	,009	,120	,904	,005
	Prísny		-,020	-,109	-1,796	,073	-,074

Tab. 7 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie radosti u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,391	,020	,081	1,264	,207	,046
	Nápomocný		,094	,479	5,189	<,0001	,188
	Chápajúci		,022	,107	1,181	,238	,043
	Vedie k zodpovednosti		-,037	-,161	-2,241	,026	-,081
	Neistý		,010	,040	,707	,480	,026
	Nespokojný		,012	,058	,805	,421	,029
	Trestajúci		-,016	-,089	-1,162	,246	-,042
	Prísny		-,038	-,188	-3,540	<,0001	-,128
MAT	Organizátor	0,299	,067	,324	4,298	<,0001	,170
	Nápomocný		,035	,180	1,941	,053	,077
	Chápajúci		,006	,033	,350	,727	,014
	Vedie k zodpovednosti		,003	,012	,171	,864	,007
	Neistý		,006	,025	,430	,668	,017
	Nespokojný		,000	-,002	-,027	,979	-,001
	Trestajúci		,002	,010	,135	,892	,005
	Prísny		-,029	-,144	-2,467	,014	-,097

Frekvenciu prežívania radosti u študentov vysvetľovali ich percepcie interakčného štýlu učiteliek slovenského jazyka v sektoroch nápomocný/priateľský štatisticky významne pozitívne a v sektoroch prísny a vedie k zodpovednosti a slobode signifikantne negatívne. Na hodinách matematiky boli v tomto prípade štatisticky významnými prediktormi študentské percepcie učiteliek ako dobrých organizátoriek vyučovania a zároveň menej prísnych (tab. 7).

Napokon, ako signifikantné prediktory prežívania šťastia u študentov na vyučovacích hodinách sa preukázali ich percepcie správania učiteliek slovenského jazyka ako nápomocného/priateľského, menej trestajúceho a viac neistého. Na hodinách matematiky bola táto emócia štatisticky významne predikovaná študentskými percepciami interakčného štýlu učiteliek ako dobrých organizátoriek vyučovania, menej prísnych a viac nápomocných a priateľských (tab. 8).

Tab. 8 Vplyv percepcie interakčného štýlu učiteliek SJL a MAT na prežívanie šťastia u študentov

	Prediktory	R ²	b	β	t	p	r _{sem}
SJL	Organizátor	0,306	,028	,110	1,605	,109	,062
	Nápomocný		,091	,453	4,605	<,0001	,178
	Chápajúci		,008	,040	,410	,682	,016
	Vedie k zodpovednosti		-,031	-,135	-1,755	,080	-,068
	Neistý		,043	,165	2,727	,007	,106
	Nespokojný		,019	,091	1,181	,238	,046
	Trestajúci		-,045	-,245	-3,009	,003	-,116
	Prísny		-,015	-,074	-1,300	,194	-,050
MAT	Organizátor	0,282	,072	,345	4,590	<,0001	,181
	Nápomocný		,038	,197	2,123	,034	,084
	Chápajúci		,020	,105	1,124	,261	,044
	Vedie k zodpovednosti		-,016	-,068	-,941	,347	-,037
	Neistý		,016	,068	1,171	,242	,046
	Nespokojný		,006	,028	,378	,706	,015
	Trestajúci		,003	,016	,212	,832	,008
	Prísny		-,034	-,169	-2,895	,004	-,114

Diskusia

V prezentovanom výskume bolo cieľom zistiť, či spôsob, akým študenti subjektívne vnímajú interakčný štýl učiteľa ovplyvňuje ich prežívanie na jeho vyučovacej hodine. Vychádzali sme zo štúdií, ktoré poukazujú na prítomnosť emocionálnych korelátov študentských percepcií učiteľovho správania (van Petegem et al., 2008; 2007; den Brok et al., 2005; Fisher et al., 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005; den Brok et al., 2004) a ktoré v kontexte učebného prostredia a jeho vplyvu na výsledky študentov uvažujú práve o mediačnej role študentských percepcií interakčného štýlu učiteľov (den Brok et al. 2002; van Tartwijk et al., 1998).

Participujúci študenti posudzovali interakčný štýl učiteliek slovenského jazyka a matematiky a následne udávali frekvenciu prežívania pozitívnych a negatívnych emócií na oboch vyučovacích hodinách. Výsledky ukázali, že spôsob, akým študenti percipovali správanie učiteliek slovenského jazyka aj matematiky ovplyvňoval ich subjektívnu pohodu na vyučovacích hodinách oboch predmetov. V skladbe sledovaných prediktorov subjektívnej pohody študentov (percepcií interakčného štýlu ich učiteliek) bolo možné vzhľadom na typ predmetu identifikovať spoločné, ale aj rozdielne tendencie.

Frekvencia prežívania všetkých zisťovaných negatívnych emócií u študentov bola zhodne na hodinách slovenského jazyka aj matematiky ovplyvňovaná ich percepciami vyučujúcich v sektore prísny. Čím prísnejšie (t.j. dominantnejšie a zároveň odmietavejšie) boli učiteľky oboch predmetov vnímané, tým častejšie prežívali ich študenti na hodinách hnev, strach, smútok, vinu aj hanbu. Avšak len pre prežívanie strachu na hodinách slovenského jazyka bola percipovaná prísnosť učiteliek jediným signifikantným prediktorom. Prežívanie ostatných negatívnych emócií na oboch vyučovacích hodinách ovplyvňovali aj študentské percepcie interakčného štýlu učiteliek v ešte minimálne jednom ďalšom sektore a tieto prediktory sa už medzi predmetmi líšili. Na hodinách slovenského jazyka nimi boli študentské percepcie učiteliek aj ako vysoko trestajúcich (pre prežívanie hnevu), viac nespokojných (pre prežívanie viny) a málo chápaných (pre prežívanie hnevu, hanby a smútku), t.j. s ohľadom na dimenzie MITB modelu ako najmä dominantných a odmietavých, resp. málo ústretových.

Na hodinách matematiky figurovali ako ďalšie prediktory subjektívnej pohody študentov priaznivé alebo nepriaznivé percepcie vyučujúcich vo všetkých ostatných sektoroch, s výnimkou jedného (nápomocný/priateľský). Prežívanie negatívnych emócií u študentov pozitívne predikovali ich percepcie v sektoroch trestajúci (pri strachu), nespokojný (pri smútku, vine, hanbe) a chápaní (pri vine) a naopak negatívne ho ovplyvňovali percepcie v sektoroch organizátor vyučovania (pri hneve a smútku), neistý (pri smútku a hanbe) a vedie k zodpovednosti a slobode (pri vine). Frekvencia prežívania negatívnych emócií na hodinách matematiky tak bola ovplyvnená študentskými percepciami učiteliek na oboch póloch dimenzie vplyvu (dominantnosti aj submisívnosti), avšak na dimenzii proximity predovšetkým na póle odmietania. Uvedené zistenia čiastočne podporujú výsledky predchádzajúcich výskumov, ktoré prežívanie negatívnych emócií študentov spájali s percepciami dominantného a odmietavého správania u učiteľov teoretických predmetov, aj u učiteľov matematiky (van Petegem et al., 2008; 2007).

Prediktory pozitívneho prežívania študentov sa takisto líšili podľa typu predmetu. Na hodinách slovenského jazyka bola frekvencia prežívania všetkých troch zisťovaných emócií (pôžitku, radosti, šťastia) štatisticky významne ovplyvňovaná priaznivými študentskými percepciami učiteliek v sektore nápomocný/priateľský. Každá emócia však zároveň bola predikovaná študentskými percepciami učiteliek slovenského jazyka v dvoch ďalších sektoroch: neistý a málo trestajúci (pri šťastí), neistý a dobrý organizátor vyučovania (pri pôžitku), menej prísny a menej vedúci k zodpovednosti a slobode (pri radosti). V kontexte dimenzií MITB modelu je možné povedať, že prežívanie pozitívnych emócií u študentov na hodinách slovenského jazyka ovplyvňovali percepcie dominantnosti aj submisívnosti na dimenzii vplyvu a priaznivé percepcie na dimenzii proximity.

Prežívanie pôžitku, radosti aj šťastia na hodinách matematiky bolo ovplyvnené predovšetkým kladnými percepciami učiteliek v sektore organizátor vyučovania. Radosť alebo šťastie boli predikované aj vnímaním vyučujúcich matematiky ako menej prísnych a nápomocnejších/priateľskejších, teda vo všetkých prípadoch ako dominantných a ústretových. Obe tieto dimenzie sa preukázali ako kľúčové vo vzťahu k prežívaniu pozitívnych emócií u študentov vo viacerých výskumoch (van Petegem et al. 2007; den Brok et al., 2005; Fisher et al., 2005; den Brok et al., 2004), avšak nie vždy aj na hodinách matematiky, na ktorých

napríklad van Petegem et al. (2008) udávajú skôr ich spojitosť so submisívnym a ústretovým správaním učiteľa.

Rozdiely v zistených prediktorech subjektívnej pohody študentov podľa predmetov môžu vyplývať zo samotného obsahového zamerania slovenského jazyka a matematiky alebo aj z očakávaní študentov o vhodnom správaní učiteľiek týchto predmetov. Na oboch predmetoch prežívali študenti negatívne emócie častejšie vtedy, ak vnímali učiteľky ako prísne, trestajúce a nespokojné. Na hodinách slovenského jazyka avšak aj v tom prípade, ak ich správanie zhodnotili ako málo chápané a na hodinách matematiky navyše vtedy, ak boli učiteľky predovšetkým málo neisté a horšie organizátorky vyučovania. Pozitívne emócie prežívali študenti na hodinách slovenského jazyka častejšie, ak učiteľky vnímali najmä ako nápomocné/priateľské, ale aj schopné organizovať výučbu, menej prísne a trestajúce, a skôr neisté. Na hodinách matematiky bola frekvencia prežívaných pozitívnych emócií vyššia vtedy, ak študenti zhodnotili vyučujúce hlavne ako dobré organizátorky vyučovania, následne aj ako menej prísne a nápomocnejšie/priateľskejšie. To môže naznačovať, že študenti majú na správanie vyučujúcich oboch predmetov rozdielne požiadavky, ktoré ak nie sú splnené, vedú k zníženiu subjektívnej pohody, t.j. k častejšiemu negatívne prežívaniu a pokiaľ splnené sú, majú za následok zvýšenie subjektívnej pohody študentov, t.j. častejšie pozitívne prežívanie.

Je možné zhrnúť, že subjektívnu pohodu študentov významne ovplyvňovali ich percepcie vyučujúcich na oboch dimenziách MITB modelu. Diskriminujúcou však bola práve dimenzia proximity, keďže bez ohľadu na to, či bolo správanie vyučujúcich zo strany študentov na dimenzii vplyvu posúdené ako dominantné alebo submisívne, v kombinácii s vnímaným odmietaním malo vplyv na zníženie subjektívnej pohody (častejšie negatívne prežívanie) a spolu s vnímanou ústretovosťou naopak na zvýšenie subjektívnej pohody (častejšie pozitívne prežívanie) u študentov. Obdobne Mainhard, Brekelmans a Wubbels (2011) uvádzajú, že pokiaľ študenti v správaní učiteľov percipujú vyššiu mieru proximity, na hodinách sa cítia lepšie a priaznivejšie hodnotia aj klímu na vyučovaní. Na ústretové správanie učiteľa potom pozitívne naladení študenti reagujú totožným vzorcom interakcie, čo prispieva k pozitívnej atmosfére na vyučovacej hodine (de Jong, van Tartwijk, Verloop, Veldman, & Wubbels, 2012).

Napokon je vhodné pripomenúť, že zovšeobecňovanie zistení je limitované charakteristikami výskumného súboru. Nie je možné ich generalizovať na celú populáciu žiakov a študentov a ich učiteľov, keďže s cieľom zabezpečiť čo najmenej heterogénnu výskumnú vzorku boli vyberaní študenti gymnázií, ktorých slovenský jazyk a matematiku vyučovali ženy s minimálnou dĺžkou praxe 10 rokov. Pre iné kategórie študentov alebo učiteľov vzhľadom na premenné zohľadnené vo výbere (typ strednej školy, rod učiteľa, vyučovaný predmet) mohli výsledky nadobudnúť rozdielny charakter. Overenie či rozšírenie poznatkov v oblasti emocionálnych dôsledkov percepcie interakčného štýlu učiteľov na iných typoch vzoriek je už odporúčaním pre ďalší výskum.

Záver

V prezentovanej štúdií sme sa zamerali na emocionálne dôsledky študentských percepcií interakčného štýlu učiteliek slovenského jazyka a matematiky v kontexte MITB modelu. Zaujímala nás odpoveď na otázku, či je možné predpovedať úroveň subjektívnej pohody (frekvenciu pozitívneho a negatívneho prežívania) študentov na oboch vyučovacích hodinách na základe poznania, ako oni sami vnímajú správanie svojich vyučujúcich. Zistenia v súlade s predpokladmi naznačili, že študentské percepcie interakčného štýlu učiteliek v jednotlivých sektoroch (organizátor vyučovania, nápomocný/priateľský, chápaní, vedie k zodpovednosti a slobode, neistý, nespokojný, trestajúci a prísny) figurujú ako prediktory ich subjektívnej pohody, a to v rôznych kombináciách na vyučovacích hodinách slovenského jazyka aj matematiky. Častosť negatívneho prežívania študentov ovplyvňovali ich percepcie učiteliek slovenského jazyka aj matematiky ako najmä dominantných a odmietavých, avšak na hodinách matematiky zohrávali v tomto prípade úlohu aj percepcie vyučujúcich v sektoroch sýtených pólom submisívnosti na dimenzii vplyvu. Predikciu pozitívneho prežívania na oboch vyučovacích hodinách umožňovali študentské percepcie učiteliek ako dominantných a ústretových, na hodinách slovenského jazyka však ako prediktory figurovali aj percepcie v sektoroch nachádzajúcich sa na opačnom póle dimenzie vplyvu.

Literatúra

- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 55-71.
- de Jong, R.J., van Tartwijk, J, Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher–student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching & Teacher Education*, 28 (7), 948-956.
- den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 176-184.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 407-442.
- den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher–student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 72–88.
- den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *The Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 20-33.
- den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 199-221.
- den Brok, P., Wubbels, T., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2009). Perceived teacher-student interpersonal relationships in Dutch multi-ethnic classes. *Educational Research & Evaluation*, 15 (2), 119-135.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31 (2), 103-157.

- Džuka, J., & Dalbert, C. (1997). Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. *Československá psychologie*, 41 (5), 385-398.
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46 (3), 234-250.
- Fisher, D., Waldrup, B., & den Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 25-38.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55 (2), 126-145.
- Lapointe, J.M., Legault, F., & Batiste, S.J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 39-54.
- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (1), 29-56.
- Mainhard, M., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning & Instruction*, 21 (3), 345-354.
- Negovan, V., Raciú, A., & Vlad, M. (2010). Gender and school – related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1731-1740.
- van Petegem, K., Aelterman, A., van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279-291.
- van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83 (3), 447-463.
- van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 607-617.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6-24.
- Wubbels, T., Créton, H.A., & Hooymayers, H.P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Získané z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?*. London: Falmer Press.