

## اثرات علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان

کریم سواری\*

### چکیده

در این پژوهش، اثرات علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان، بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش، همه دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز بودند که از بین آنها ۴۹۴ نفر به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه تعاملات رفتاری سواری (۱۳۹۵)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و معدل تحصیلی دانشجویان بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos تحلیل شدند. بر اساس تحلیل، برآوردی مدلی پیشنهادی پژوهش، پس از اصلاح تأیید شد. نتایج نشان داد که تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و همکارانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان، اثر علی مثبت؛ تعاملات رفتاری مخالفانه استادان بر انگیزش تحصیلی، اثر علی منفی و تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی نیز اثر علی منفی دارد. ضمناً تعاملات رفتاری همکارانه، سخت‌گیرانه و مخالفانه استادان، به ترتیب بیشترین عامل علی مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان را به خود اختصاص دادند و معدل تحصیلی فقط تحت تأثیر تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعاملات رفتاری استادان در انگیزش و معدل تحصیلی اثرگذارند. بنابراین، برای بهبود انگیزش و معدل تحصیلی دانشجویان، توجه به تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و همکارانه استادان دانشگاه ضروری است.

واژگان کلیدی: تعاملات رفتاری، استادان، انگیزش تحصیلی، معدل تحصیلی

## مقدمه

پژوهش‌های مازر<sup>۱</sup> (۲۰۱۲، ۹۹) و فرایمایر<sup>۲</sup> (۱۹۹۳، ۱۰) نشان داد که تعاملات رفتاری<sup>۳</sup> از بحث‌برانگیزترین موضوعات پژوهشی در سال‌های اخیر است. نتایج این‌گونه پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر آشکار و مثبت این‌گونه روابط بر عملکرد آموزشی و انگیزش تحصیلی فراگیران است. در همین رابطه، پژوهشگرانی همچون فرازر (۲۰۰۷، ۱۰۳) و فرازر و والبرگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۵، ۱۰۶) از رفتار مربیان آموزشی به‌عنوان عناصر مهم محیط یادگیری، یاد کرده و اذعان داشته‌اند که موفقیت تحصیلی افراد را نمی‌توان از آن جدا کرد؛ در نتیجه این‌گونه رفتارها به عملکرد و انگیزش تحصیلی افراد منجر می‌شود (جاونن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶، ۶۷۰). به عبارت دیگر، تعامل رفتاری دانشجویان با استادان دانشگاه یا تعامل دانش‌آموزان با معلمان، بخش مهم آموزش و فرایند یادگیری را تشکیل می‌دهد (دن بروک، برکلمنز و بلز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴، ۴۰۷؛ گودناو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲، ۱۷۷). در همین خصوص، صاحب‌نظران دیگری همچون بلنکستین، کل و هاستون<sup>۸</sup> (۲۰۰۷، ۸) و بیاض کرک و کسنر<sup>۹</sup> (۲۰۰۵، ۵۴۷) بر اهمیت ارتباط و تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز تأکید کرده و معتقدند که نبود این‌گونه ارتباطات سازنده می‌تواند موفقیت آموزشی مدرسه را با خطر جدی روبرو کند. همچنین، نتایج پژوهش‌های گابلینسک<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۴، ۱۲)؛ گا، پیاستا، جستیس و کادراوک<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۰، ۱۰۹۶) و بروپی-هرب، لی، نایوار و استولاک<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۷، ۱۴۰) نشان داد که اثر طبیعت و کیفیت تعاملات معلم با دانش‌آموز بر یادگیری قابل انکار نیست. در اهمیت این قضیه صاحب‌نظران دیگری همچون اوپدناکر، مالانا و دن بروک<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۲، ۹۵) طی مطالعه‌ای ثابت کردند که وقتی

---

1. Mazer

2. Frymayer

3. behavioural interactions

4. Frazer & walberg

5. Juvonen

6. Den Brok, Brekelmans & Wubbels

7. Goodenow

8. Blankstein, Cole & Houston

9. Beyazkurk, & Kesner

10. Gablinske

11. Guo, Piasta, Justice & Kaderavek

12. Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak

13. Opdenakker, Maulana & den Brock

رابطه استاد با دانشجو و معلم با شاگرد، درست باشد به گسترش محیط مثبت کلاس کمک می‌کند اما وقتی این گونه رابطه منفی باشد می‌تواند عملکرد تحصیلی و انگیزش آنان را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (هامر و پiantا، ۲۰۰۰، ۶۲۷). با استناد به این مقدمه در پژوهش حاضر، ضمن بررسی مدل پیشنهادی (اثرات علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان)، این فرضیه‌ها که تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و تعاملات رفتاری همکارانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر علی مثبت دارد و فرضیه‌های تعاملات رفتاری مخالفانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی، تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی، تعاملات رفتاری همکارانه استادان بر معدل تحصیلی و همچنین تعاملات رفتاری مخالفانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان اثر علی منفی دارد، بررسی و مطالعه شده است.

#### پیشینه پژوهش

بنا به شواهد پژوهشی مستدل، حمایت استادان و برقراری عدالت و شکل ارتباط با دانشجویان به انجام فعالیت آموزشی و افزایش عملکرد تحصیلی کمک می‌کند (کودزی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، ۱؛ کوک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، ۱۵؛ هاگس و چن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱، ۲۷۸؛ رودرا، کومن، اسپلیت و ارت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱، ۴۹۳؛ پیکینز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰، ۷؛ توست<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰، ۳۷۱؛ دورمن، فیشر و والدربپ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶، ۱؛ ناگنت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶، ۳؛ اسپیلیت، کومن و تیجز<sup>۱۰</sup>،

- 
1. Hamre & Pianta
  2. Kodzi et al
  3. Cooke
  4. Hughes & Chen
  5. Roorda, Koomen, Spilt & Oort
  6. Pickens
  7. Toste
  8. Dorman, Fisher & Waldrip
  9. Nugent
  10. Spilt, Koomen & Thijs

۲۰۰۱، ۴۵۷؛ پالسون، مارچنت و راتلیسبرگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، ۵؛ ونتزل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ۲۰۲؛ برکلمنز، لوی و رادریگز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳، ۴۶؛ وبلز و لوی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳، ۲).  
 بدیهی است ارتباط معلم با دانش‌آموز می‌تواند مسیر آینده و موفقیت تحصیلی وی را تحت تأثیر قرار دهد (اسلز و ویگفیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲، ۱۰۹؛ هامر و پیانتا، ۲۰۰۱، ۶۲۵؛ بیرچ و لاد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸، ۹۳۴). در همین رابطه، نتایج مطالعات ویتاکر<sup>۷</sup> (۲۰۰۴، ۱)؛ استپیک<sup>۸</sup> (۲۰۰۲، ۱)؛ پیانتا (۱۹۹۹، ۱)؛ سیلینز و مورای-هاروی<sup>۹</sup> (۱۹۹۵، ۱۴) و اسچنمن<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۱، ۵) نشان داد دانش‌آموزانی که با معلمان خود ارتباط ضعیف داشته و از نظام حمایتی معلم، محروم بوده‌اند، کسانی هستند که در انجام تکالیف تحصیلی خود کوتاهی کرده‌اند. در حالی که آنهایی که با معلمان خود ارتباط بیشتری داشته‌اند، نسبت به تحصیل و عملکرد تحصیلی از نگرش بهتری برخوردار بودند. لازم به ذکر است که مبنای نظری این پژوهش بر طبق مدل رفتاری بین فردی معلم<sup>۱۱</sup> (MITB) و بر مبنای تحقیقات لری<sup>۱۲</sup> (۱۹۵۷، ۱) با عنوان «تشخیص بین فردی شخصیت» پایه‌گذاری شده است. بر اساس همین یافته‌ها از مدل یاد شده در آموزش استفاده می‌شود (وبلز، کرتن و هویمایرز<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۵، ۱۵۳). در پژوهش لورداسامی و سویکان<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۱، ۱) تعاملات رفتاری شامل چهار بعد سلطه‌گری، سلطه‌پذیری، مخالفت و همکاری است. بر این اساس، چون در این پژوهش ماده‌های بعد همکاری با ماده‌های سلطه‌پذیری، وجوه اشتراک زیادی دارد به جای چهار بعد، سه بعد (تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه، تعاملات رفتاری همکارانه و تعاملات رفتاری مخالفانه) در نظر گرفته

1. Paulson, Marchant & Rothlisberg

2. Wentzel

3. Brekelmans, Levy & Rodriguez

4. Wubbels & Levy

5. Eccles & Wigfield

6. Birch & Ladd

7. Whitaker

8. Stipek

9. Silins & Murray-Harvey

10. Eschenmann

11. model for interpersonal teacher behavior

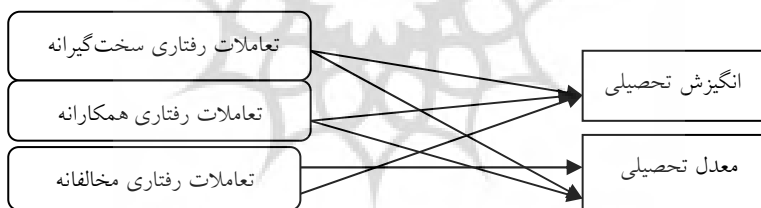
12. Leary

13. Wubbels, Cre´ton & Hooymayers

14. Lourdasamy & Swekhine

شد. با توجه به بحث مقدمه در پژوهش، فرضیه‌های زیر، مطرح و آزمون شد. مدل مفهومی و پیشنهادی پژوهش نیز بعد از فرضیه‌ها ارائه شده است.

- ۱- مدل پیشنهادی پژوهش (اثر علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان) از برازندگی خوبی برخوردار است.
- ۲- تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر علی مثبت دارد.
- ۳- تعاملات رفتاری همکارانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر علی مثبت دارد.
- ۴- تعاملات رفتاری مخالفانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر علی منفی دارد.
- ۵- تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان اثر علی منفی دارد.
- ۶- تعاملات رفتاری همکارانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان اثر علی منفی دارد.
- ۷- تعاملات رفتاری مخالفانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان اثر علی منفی دارد.



شکل (۱) مدل نظری و مفهومی پیشنهادی پژوهش

### روش پژوهش

در این پژوهش، اثرات علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه (سخت‌گیرانه، همکارانه و مخالفانه) بر انگیزش و معدل تحصیلی دانشجویان، بررسی شد. بنابراین، پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی است. داده‌ها با کمک تحلیل مسیر و با نرم‌افزارهای SPSS<sup>۲۲</sup> و Amos<sup>۲۱</sup> تجزیه و تحلیل شدند. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز

اهواز بود که از بین آنها دانشجویان شاغل به تحصیل در نیمسال دوم تحصیلی ۱۳۹۵، تعداد ۴۹۴ نفر (۴۰۸ دختر و ۸۶ پسر) به صورت داوطلبانه و از بین دانشجویان حاضر در کلاس درس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای معتبر تعاملات رفتاری استادان دانشگاه، انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی استفاده شد. به منظور سنجش تعاملات رفتاری استادان دانشگاه با دانشجویان، از پرسشنامه محقق‌ساخته سواری (۱۳۹۵) استفاده شد. با توجه به اینکه ابزار دقیق و مناسب جامعه دانشجویی ایرانی برای تعاملات رفتاری استادان دانشگاه با دانشجویان، وجود نداشت پژوهشگر در صدد اقدام عملی برآمد و با الگوبرداری از برخی از پژوهش‌های خارجی، ماده‌های اولیه تعاملات رفتاری (۱۸ ماده) ساخته شد. پس از سپری شدن تحلیل‌های مقدماتی ماده‌ها و بعد از حذف یک ماده (به دلیل پایین بودن بار عاملی آن)، نهایتاً پرسشنامه ۱۷ ماده‌ای معتبری ساخته شد. پس از ورود داده‌ها و تحلیل آنها با نرم‌افزارهای آماری پیشرفته، نتایج مربوط به تحلیل داده‌ها نشان داد که پرسشنامه یاد شده دارای ۱۷ ماده و سه عامل اکتشافی با عنوان تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه (۵ ماده)، تعاملات رفتاری همکارانه (۸ ماده) و تعاملات رفتاری مخالفانه (۵ ماده) بود و با مطالعه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز و به‌وسیله تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۱</sup> دست آمد. پایایی<sup>۲</sup> ماده‌ها با آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> برای کل پرسشنامه ۰/۸، برای خرده‌مقیاس تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه ۰/۷۴؛ برای خرده‌مقیاس تعاملات رفتاری همکارانه ۰/۸۴ و برای خرده‌مقیاس تعاملات رفتاری مخالفانه ۰/۶۰ برآورد شد. همچنین برای تعیین روایی<sup>۴</sup> پرسشنامه یاد شده از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> استفاده و نتایج روایی تأیید شد ( $CMIN / Df = 112/43$ ،  $p = 0.01$ ،  $Df = 62$ ،  $RMSEA = 0.041$ ،  $CFI = 0.97$ ،  $IFI = 0.97$ ،  $RMSEA = 0.041$ ). ضمناً نقطه برش تعیین ماده‌ها ۰/۴ در نظر گرفته شد. ماده‌های پرسشنامه یاد شده، به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از گزینه هرگز (۱ امتیاز) تا گزینه همیشه (۵ امتیاز) نمره‌گذاری شدند. برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی ۳۳ ماده‌ای هارتر (۱۹۸۱) ترجمه

1. exploratory factor analysis

2. reliability

3. cronbach alpha

4. validity

5. confirmatory factor analysis

بحرانی (۱۳۸۸، ۷۲) استفاده شد. مقیاس یاد شده، انگیزه‌های تحصیلی را با پرسش‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی (۱۷ ماده) و قطب دیگر آن انگیزش بیرونی (۱۶ ماده) است. این مقیاس، به صورت پنج‌درجه‌ای از گزینه هیچ‌وقت (امتیاز ۱) تا گزینه تقریباً همیشه (امتیاز ۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی ماده‌ها با آلفای کرونباخ مقدار  $0/۸۶$  و روایی آن از طریق همبستگی تک‌تک ماده‌ها با نمره کل پرسشنامه از  $0/۳$  تا  $0/۷۸$  به دست آمد (به نقل از بحرانی، ۱۳۸۸، ۷۲). همچنین برای سنجش معدل تحصیلی از معدل کل تحصیلی سال قبل دانشجویان استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های توصیفی (بهنجار بودن توزیع داده‌ها، میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی) و سپس یافته‌های مربوط به برازندگی مدل پیشنهادی و فرضیه‌ها ارائه می‌شود. مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که داده‌های همه متغیرهای پژوهش دارای توزیع بهنجار هستند.

جدول (۱) یافته‌های مربوط به بهنجار بودن توزیع داده‌ها

آزمون کلموگروف - اسمیرنوف			نام متغیر
درجه آزادی	سطح معنی‌داری	آماره	
۴۹۴	$0/۰۶۹$	$0/۰۳۳$	تعامل همکارانه
	$0/۰۸۰$	$0/۰۴۵$	تعامل مخالفانه
	$0/۲۳۹$	$0/۰۹۹$	تعامل سخت‌گیرانه
	$0/۰۸۷$	$0/۰۲۸$	انگیزش تحصیلی
	$0/۰۵۴$	$0/۰۸۵$	معدل تحصیلی

در جدول (۲) میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱ تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه	۱۵/۴	۴/۷	-	-/۴۸	/۲۴	/۲۶	-/۲۳
۲ تعاملات رفتاری همکارانه	۲۷	۶/۲	-	-	-/۱۸	/۴۹	/۰۱
۳ تعاملات رفتاری مخالفانه	۱۱/۷	۳/۶	-	-	-	-/۱۰	-/۰۷
۴ انگیزش تحصیلی	۱۱۰/۱	۱۸/۲	-	-	-	-	/۱۸
۵ معدل تحصیلی	۱۶/۲	۱/۷	-	-	-	-	-

مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان ۱۵/۴ (۴/۷)؛ تعاملات رفتاری همکارانه استادان ۲۷ (۶/۲)؛ تعاملات رفتاری مخالفانه استادان ۱۱/۷ (۳/۶)؛ انگیزش تحصیلی ۱۱۰/۱ (۱۸/۲) و معدل تحصیلی ۱۶/۲ (۱/۷) است. همچنین بین تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استاد دانشگاه و انگیزش تحصیلی، همبستگی مثبت ( $r=۰/۲۶$ )؛ بین تعاملات رفتاری همکارانه استاد دانشگاه و انگیزش تحصیلی، همبستگی مثبت ( $r=۰/۴۹$ )؛ بین تعاملات رفتاری مخالفانه استاد دانشگاه و انگیزش تحصیلی، همبستگی منفی ( $r=-۰/۱$ ) و بین انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی، همبستگی مثبت ( $r=۰/۱۸$ ) وجود دارد.

در ادامه، یافته‌های مربوط به مقدمات بررسی مدل پیشنهادی (پارامترهای اوزان غیراستاندارد، اوزان استاندارد، خطای معیار، نسبت بحرانی و سطح معنی‌داری مدل پیشنهادی) ارائه شده است.



جدول (۳) پارامترهای اوزان غیراستاندارد، اوزان استاندارد، خطای معیار، نسبت بحرانی و سطح

معنی‌داری مدل پیشنهادی

مسیر اثر علی	برآورد غیر استاندارد B	برآورد استاندارد $\beta$	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه بر انگیزش تحصیلی	۱/۰۰۴	۰/۲۶	۰/۱۶	۶/۲۲	۰/۰۱
تعاملات رفتاری همکارانه بر انگیزش تحصیلی	۱/۰۴۳	۰/۵	۰/۱۲	۱۱/۸۶	۰/۰۱
تعاملات رفتاری مخالفانه بر انگیزش تحصیلی	-۰/۵	-۰/۱	۰/۱۹	-۲/۷	۰/۰۱
تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه بر معدل تحصیلی	-۰/۰۷	-۰/۱۹	۰/۰۲	-۳/۵	۰/۰۱
تعاملات رفتاری همکارانه بر معدل تحصیلی	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۰۲	۱/۷۶	۰/۰۷
تعاملات رفتاری مخالفانه بر معدل تحصیلی	-۰/۰۴	-۰/۰۸	۰/۰۲	-۱/۷۹	۰/۰۷

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان ( $\beta = 0.26$ ،  $p \leq 0.01$ )، تعاملات رفتاری همکارانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان ( $\beta = 0.5$ ،  $p \leq 0.01$ )؛ تعاملات رفتاری مخالفانه دانشگاه بر انگیزش تحصیلی ( $\beta = -0.1$ ،  $p \leq 0.01$ ) و تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان ( $\beta = -0.19$ ،  $p \leq 0.01$ ) اثرگذار بوده است. اما اثرات علی تعاملات رفتاری همکارانه ( $\beta = 0.09$ ،  $p \leq 0.07$ ) و تعاملات رفتاری مخالفانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان ( $\beta = -0.08$ ،  $p \leq 0.07$ ) معنی‌دار نبود. بر این اساس، این دو مسیر از دور تحلیل حذف شدند. در جدول (۴) شاخص‌های آماری برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول (۴) شاخص‌های آماری برازش مدل اصلاح شده تحقیق

شاخص	X <sup>2</sup>	df	Cmin/df	IFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
مقدار	۲/۸۷	۲	۱/۴۴	/۹۹	/۹۹	/۹۸	/۹۹	/۰۳

مندرجات جدول (۴) نشان می‌دهد که داده‌ها پس از اصلاح  $1/44 =$   $RMSEA = /03$ ;  $CFI = /99$ ;  $AGFI = /98$ ;  $IFI = /99$ ;  $Cmin/df = 1/44$  و  $df = 2$  به دست آمد.

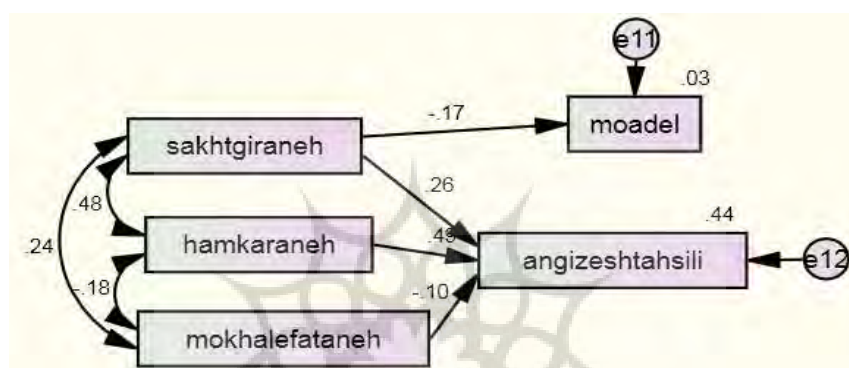
در جدول (۵) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های دوم تا پنجم ارائه شده‌اند. به منظور اصلاح یافته‌های مربوط به روابط غیر معنی‌دار جدول (۳) داده‌های پژوهش، دوباره تجزیه و تحلیل شدند که نتایج تحلیل در جدول (۵) درج شده است.

جدول (۵) پارامترهای اوزان غیراستاندارد و استاندارد، خطای معیار، نسبت بحرانی و سطح معنی داری مدل اصلاح شده

مسیر	برآورد غیر استاندارد B	برآورد استاندارد $\beta$	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه بر انگیزش تحصیلی	۱/۰۰۴	/۲۶	/۱۶	۶/۲۲	/۰۰۱
تعاملات رفتاری همکارانه بر انگیزش تحصیلی	۱/۴۳	/۵	/۱۲	۱۱/۸۶	/۰۰۱
تعاملات رفتاری مخالفانه بر انگیزش تحصیلی	-/۵	-/۱	/۱۹	-۲/۷	/۰۰۷
تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه بر معدل تحصیلی	-/۰۶	-/۱۷	/۰۲	-۳/۵	/۰۰۱

مندرجات جدول (۵) نشان می‌دهد که میزان اثر علی تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان ( $p \leq /001$ ,  $\beta = /26$ )؛ میزان اثر علی تعاملات رفتاری همکارانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان ( $p \leq /001$ ,  $\beta = /5$ )؛ میزان اثر علی تعاملات رفتاری مخالفانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان ( $p \leq /007$ ,  $\beta = -/1$ ) و میزان اثر علی تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان ( $p \leq /001$ ,  $\beta = -/17$ ) برآورد شد. همچنین

تعاملات رفتاری همکارانه، تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و تعاملات رفتاری مخالفانه، به ترتیب بیشترین و کمترین میزان تأثیر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان را دارند. ضمناً از بین تعاملات رفتاری، فقط تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر معدل تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار بود. با استناد به جدول (۵) و پس از اصلاح مدل یاد شده، فرضیه‌های دوم تا پنجم پژوهش تأیید شدند. یافته‌های مربوط به فرضیه‌های دوم تا پنجم (میزان اثرات تعاملات رفتاری استادان بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان) در شکل (۲) نشان داده شده است.



شکل (۲) اثر تعاملات رفتاری استادان بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد در این پژوهش، اثرات علی تعاملات رفتاری استادان دانشگاه بر انگیزش و معدل تحصیلی دانشجویان بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد که تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر مثبت دارد. در تبیین این یافته باید گفت که هر چه میزان سخت‌گیری استادان به دانشجویان منطقی باشد به بالا رفتن انگیزه تحصیلی دانشجویان کمک می‌کند. ارائه تکالیف آموزشی به دانشجویان به صورت کتبی یا شفاهی، آنها را به تکاپو وامی‌دارد تا برای انجام تکالیف، رغبت بیشتری از خود نشان دهند البته به شرط اینکه این فعالیت با تشویق‌های مناسب و به‌موقع همراه باشد. از سوی دیگر، استادان دانشگاه با ارائه راه‌های مناسب همکاری، می‌توانند زمینه بالا بردن انگیزه تحصیلی دانشجویان را

فراهم کنند. در همین خصوص بلنکستین، کل و هاستون (۲۰۰۷، ۸) و بیاض کرک و کسندر (۲۰۰۵، ۵۴۷) بر اهمیت ارتباط و تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز تأکید داشتند و معتقد بودند که نبود این‌گونه ارتباطات می‌تواند موفقیت آموزشی مدرسه را به خطر اندازد. بیان انتظارات منطقی استادان به دانشجویان و تحریک آنان برای رسیدن به این انتظارات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ به‌طوری که سخت‌گیری استادان دانشگاه در زمینه فعالیت‌های علمی دانشجویان به پیشبرد هدف‌های تحصیلی آنان کمک می‌کند. پیگیری و کنترل مستمر تکالیف درسی دانشجویان از سوی استادان دانشگاه بسیار راه‌گشاست. به عبارت دیگر، دانشجو باید متوجه شود که در انجام تکالیف درسی همت کند و تلاش بیشتری از خود نشان دهد. ارائه تکالیف متنوع به دانشجویان، انگیزه تحصیلی را افزایش می‌دهد. در همین رابطه، نتایج مطالعات هندرسون (۱۹۹۵، ۲۸) نشان داد که معلمان سطوح بالا تمایل دارند -با سخت‌گیری- موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند.

تحلیل داده‌ها، همچنین نشان داد که تعاملات رفتاری همکارانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. این یافته پژوهش با یافته‌های گبلینسک (۲۰۱۴، ۱۲)، لیبرانت<sup>۱</sup> (۲۰۱۲، ۳)، استپیک (۲۰۰۲، ۱) و سیلینز و مورای - هاروی (۱۹۹۵، ۱۴) همخوان است. زیرا برخی از صاحب‌نظران معتقدند که از مهم‌ترین عواملی که نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، روابط همکارانه، مثبت و خوب بین استاد و دانشجو است (کودزی و همکاران، ۲۰۱۱، ۱). در همین زمینه، نتایج پژوهش عیاض، شاه و گل<sup>۲</sup> (۲۰۱۳، ۱۸۴) نشان داد که انگیزش به ارتباط خوب معلم و شاگرد وابسته است. بررسی لیبرانت (۲۰۱۲، ۳) نیز نشان داد که چگونگی تعامل استاد دانشگاه با دانشجو نقش بسزایی در یادگیری و امور تحصیلی دانشجو دارد. بنا به تجربیات نویسنده این مقاله، تعاملات رفتاری همکارانه استادان برای دانشجویان می‌تواند با برگزاری کارگاه‌های مفید آموزشی، تقویت بنیه علمی، معرفی کتاب‌های تازه، معرفی سایت‌های مفید علمی، در اختیار دادن مقاله‌های علمی، درگیر کردن دانشجو در پروژه‌های کوتاه‌مدت، آموزش شیوه نگارش درست مقاله‌های علمی، تشکیل انجمن‌های علمی، برگزاری سخنرانی‌های کوچک برای دانشجویان، ترغیب

1. Liberante

2. Ayaz, Shah & Gul

دانشجویان به مطالعه کتاب‌های متنوع، برگزاری مسابقات مقاله‌نویسی و داستان‌نویسی، درگیر کردن دانشجویان در پخش کردن نامه‌ها یا حتی تکمیل فرم‌های گردآوری اطلاعات، ایجاد فرصت برای دانشجویان برای مراجعه به سازمان‌ها و مؤسسات خدماتی و حتی تولیدی، ارزیابی کتاب‌ها، مقاله‌ها، فیلم‌ها و تهیه بروشورهای حاوی اطلاعات سودمند باشد. از سوی دیگر، نقش استاد در برخورد مثبت و سازنده با دانشجویان و صرف وقت زیاد در کلاس در بالا بردن معدل تحصیلی، شکل‌گیری اعتماد به نفس، باور به توانایی و حتی تعیین هدف‌های زندگی مؤثر است (مازر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، ۸۹). به عبارت دیگر، تعامل مثبت استاد با دانشجو تا حد زیادی در گرو فرایند تعاملات بین فردی آنان است. در خصوص اهمیت رفتار همکارانه معلم با شاگرد، برخی از پژوهشگران همچون گاه و فرازر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵، ۲۱۶) طی مطالعه‌ای نشان دادند که وقتی رفتار معلم با شاگرد دوستانه و همکارانه باشد بی‌امنی و نارضایتی کم می‌شود. در همین رابطه، پینتا (۱۹۹۹، ۱) معتقد است هر فرد متعلم، باید با مربیان خود رابطه‌ای منحصر به فرد، برقرار کند. متناسب با این ادعا استپیک (۲۰۰۲، ۱) و سیلینز و مورای-هاروی (۱۹۹۵، ۱۴) معتقد بودند دانش‌آموزانی که با معلمان خود ارتباط ضعیف داشته و مورد حمایت معلم نیستند کسانی هستند که در انجام تکالیف تحصیلی خود کوتاهی می‌کنند و آنهایی که با معلمان خود ارتباط بیشتری داشته‌اند نسبت به تحصیل و عملکرد تحصیلی از نگرش بهتری برخوردار بودند. وقتی احساس همدلی و درک متقابل بین استاد و دانشجو بالا باشد نه تنها موفقیت تحصیلی دانشجو را به همراه دارد، بلکه میزان مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق برنامه دانشگاه، کارهای گروهی و حتی رابطه با همسالان را نیز بهبود می‌بخشد. در همین راستا کودزی و همکاران (۲۰۱۱، ۱) و ناگت (۲۰۰۶، ۳) طی مطالعات جداگانه نشان دادند روابط همکارانه معلم-شاگرد در موفقیت شاگرد بسیار تعیین‌کننده است و با عملکرد ارتباط مثبت داشته و تعاملات خوب بین فردی معلمان با شاگردان روی عملکرد تحصیلی آنان اثر مثبت دارد. دیگر یافته پژوهش حاضر این بود که تعاملات رفتاری مخالفانه استادان دانشگاه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثر منفی دارد. استادان دانشگاه‌ها معمولاً برخی از

---

1. Mazer

2. Goh & Fraser

مخالفت‌های خود با دانشجویان را به این شکل که دانشجویان تقلب می‌کنند یا نمی‌توانند به خوبی از عهده تکالیف درسی برآیند با نارضایتی از عملکرد تحصیلی و عصبانیت زودهنگام نشان می‌دهند. در حالی که نتایج تحقیق وبلز و برکلمنز (۲۰۰۵)، ۲۳ نشان می‌دهد که معلمان معمولاً تمایل دارند که کلاس‌ها را به صورت مثبت ادراک کنند. وقتی ادراک و برداشت استاد از کلاس منفی باشد و به توانایی‌های دانشجویان توجه نکند، به پیشرفت کار کمک نمی‌شود. به نظر می‌رسد وقتی استاد دانشگاه به دانشجویان خود نگرش منفی داشته باشد و تصور وی از آن دانشجویان مطلوب نباشد، مسلماً در روابط با دانشجو، در ارزشیابی و انتظارات وی از توانمندی‌های آنها هم شایسته و مطلوب نخواهد بود. در همین رابطه، نتایج پژوهش تایلر و باتلر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸، ۱) نشان داد که بین انتظارات مثبت معلم و عملکرد بالای تحصیلی ارتباط وجود دارد و انتظارات منفی معلم به کاهش عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. به عبارت دیگر، توجه نکردن به توانمندی‌ها، ندادن تکلیف به دانشجویان و بی‌تفاوت بودن استادان به پیشرفت علمی دانشجویان، راه پیشرفت علمی آنها هموار نخواهد نشد. در این زمینه، نتایج مطالعه هندرسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۵، ۵) نشان داد که وقتی ادراک دانش‌آموزان از رفتار معلم، دوستانه و همکارانه باشد میزان توجهشان بالا می‌رود و هنگامی که ادراک آنها از رفتار معلم با آنها مخالفانه باشد عملکردشان پایین می‌آید.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه استادان دانشگاه بر معدل تحصیلی دانشجویان اثر منفی دارد. یعنی هرچه تعاملات رفتاری استادان دانشگاه با دانشجویان بر مبنای مخالفت سخت‌گیرانه باشد، انگیزش تحصیلی آنان کمتر می‌شود که با یافته برکلمنز (۱۹۸۹، ۱۴) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که وقتی روش برخورد استادان با دانشجویان، خشک و به دور از عاطفه باشد مسلماً در دانشجویان، ترس ایجاد می‌شود. استادان دانشگاه طوری سؤالات امتحانی را طرح می‌کنند که امکان پاسخ به آنها برای دانشجویان بسیار سخت باشد، در تصحیح برگه‌های امتحانی سخت‌گیری بیشتری دارند یا دانشجویان به روش تدریس استادان حق اعتراض ندارند و باید صحبت‌های استادان را بدون چون و چرا

1. Tyler & Boelter

2. Henderson

بپذیرند و حق سرپیچی از آن ندارند. موارد یاد شده و دیگر موارد مشابه از مصادیق رفتار سخت‌گیرانه استادان است که سبب افت معدل تحصیلی دانشجویان می‌شود. در همین رابطه، نتایج مطالعه برکلمنز (۱۹۸۹، ۱۴) نشان داد معلمان دارای کلاس نامنظم معمولاً نامطمئن، پرخاشگر و سخت‌گیر هستند و شاگردان این کلاس‌ها معدل تحصیلی پایینی دارند. در مقابل، عملکرد تحصیلی شاگردان دارای معلمان مقتدر بالا بود. بدیهی است سخت‌گیری‌های غیرمنطقی و بهانه‌گیری‌های غیر ضروری استادان دانشگاه ضمن ایجاد افت در معدل تحصیلی؛ باعث سرخوردگی و مانع پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. همچنین تعاملات رفتاری همکارانه، تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و تعاملات رفتاری مخالفانه استادان دانشگاه به ترتیب بیشترین عامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان را به خود اختصاص دادند و معدل تحصیلی دانشجویان فقط تحت تأثیر تعاملات سخت‌گیرانه استادان دانشگاه بود تا دیگر تعاملات رفتاری.

از محدودیت‌های پژوهش اینکه منبع معتبری برای ثبت معدل تحصیلی دانشجویان در اختیار پژوهشگر نبود، بنابراین فقط به گزارش‌های مکتوب دانشجویان بسنده شد. حذف برخی از پرسشنامه‌ها به دلیل تکمیل نکردن کامل ماده‌ها از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. از آنجایی که نتایج پژوهش نشان داد تعاملات رفتاری استادان دانشگاه در انگیزش و معدل تحصیلی دانشجویان اثرگذارند، پس برای بهبود انگیزش و معدل تحصیلی دانشجویان، توجه به تعاملات رفتاری سخت‌گیرانه و همکارانه استادان دانشگاه و اقدامات عملی برای تقویت آن ضروری است.

پیشنهاد می‌شود چنین پژوهشی در مراکز و مؤسسات آموزشی به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، اجرا و دیگر عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی و معدل تحصیلی، شناسایی شود.

## منابع

- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء، ۵ (۱)، ۵۱-۷۲.
- سواری، کریم (۱۳۹۵). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه تعاملات رفتاری اساتید دانشگاه با دانشجویان. تحقیق چاپ نشده.
- Ayaz, Muhammad; Shah, Rahmatullah Khan & Gul, Andaz (2013). The impact of Students-Teachers Relationship on students; academic achievements at Secondary level in Khyber Pakhtunkhwa. *International Journal of Learning & Development*, 3 (1), 181-190.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: a cross-cultural study. *International Education Journal*, 547-554.
- Blankstein, A.; Cole, R. & Houston, P. (2007). *Engaging every learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Brekelmans, M; Levy, J; & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*, 46-55. London: Flamer Press.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. Utrecht: W.C.C. (in Dutch).
- Brok, P. Den.; Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 407-442.
- Brophy-Herb, H.; Lee, R.; Nievar, M. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (2), 134-148.
- Cooke, M. (2011). *Positive teacher student relationships play a unique role for students with special needs*. Unpublished research.
- Den Brok, P. J.; Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442.
- Dorman, J. P.; Fisher, D. L. & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to*



- research on learning environments worldview*, 1–28. Singapore: World Scientific.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-32.
- Eschenmann, K. (1991). Student Perceptions of Teaching Style in The Health Occupation Classroom. *Journal of Health Occupations Education*, 6 (1), 5-20.
- Fraser, B. J. (2007). Classroom learning environments. In: Abell, S. K. & Lederman, N. G. (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103-24.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *Inter J Educ Res*, 43, 103-09.
- Frymier, A. B. (1993). The relationships among communication apprehension, immediacy, and motivation to study. *Communication Reports*, 6, 8-17.
- Gablinske, Patricia Brady (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*. Unpublished research.
- Goh, S. C. & Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal teacher behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-231.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196.
- Guo, Y.; Piasta, S. B.; Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literature gains. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1094-1103.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300 – 312.
- Henderson, D. G. (1995). *A study of the classroom and laboratory environments and student attitude and achievement in senior Secondary Biology classes*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Curtin University of Technology.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 278–287.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook*

- of *Educational Psychology*. 655-674. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kodzi, I.; Oketch, M.; Ngware, M.; Mustiya, M. & Nderu, E. (2011). *Social Relations as Predictors of Mathematics Achievement in Kenyan Primary Schools*. African Population and Health Research Center Nairobi, Kenya. Unpublished research.
- Knoell, Christopher M. (2012). *The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders*. Unpublished research.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Liberante, Lauren (2012). The importance of teacher–student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2 (1), 2-9.
- Lourdusamy, A. & SweKhine, M. (2001). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. Paper presented at *The International Education Research Conference*, University of Notre Dame, Fremantle Western Australia. Retrieved November 11, 2007, from The Australian 126 Association for Research in Education.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods & Measures*, 6, 99-125.
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62, 86-96.
- Nugent, T. (2006). *Impact of student-teacher interactions in relation to student motivation and achievement*. Unpublished research.
- Opdenakker, M. C.; Maulana, R. & den Brock, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 95-119.
- Paulson, S. E.; Marchant, G. J. & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18 (1), 5-26.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. New York: American Psychological Association.
- Pickens, T. (2010). Personal or professional? Reflecting on teacher-student relationship. *Journal of Classroom Teaching & Learning*, 17 (2), 7-25.
- Roorda, D. L.; Koomen, H. M. Y.; Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach'. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.

- Silins, H. & Murray-Harvey, R. (1995). Quality schooling versus school performance: What do students and teachers think? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Spilt, J.; Koomen, H. M. & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships'. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457- 477.
- Toste, J. R.; Heath, N. L. & Dallaire, L. (2010). Perceptions of classroom working alliance and student Performance. *Alberta Journal of Educational Research*, 56, 371-387.
- Tyler, K. & Boelter, C. (2008). Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *Negro Educational Review*.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202- 209.
- Whitaker, Todd. (2004). *What great principals do differently*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Wilkins, J. (2006). An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools. *Good student-teacher relationships*. Buffalo, New York: New York State University.
- Wubbels, T.; Brekelmans, M.; den Brok, P. & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the 129 Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 1161-1191.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T.; Creton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Abstracted in Resources in Education*, 20 (12), 153-164.