

СТИЛ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ В УЧИЛИЩНА СРЕДА

Д-р Сезгин Бекир, проф. д-р Ергюл Таир
Българска академия на науките

Резюме. Настоящата статия представя резултати от изследване на стиловете на взаимоотношение, измерени чрез икономията на знаците на признание, при ученици и учители. Извадката включва 339 ученици на възраст от 13 до 15 години, от които 198 от уязвими и 141 от неуязвими групи, и 229 учители на възраст от 24 до 65 години. Резултатите свидетелстват за значими различия в използваните стилове при трите групи. Учениците от уязвимите групи декларират предпочитания към стиловете „Не приемам“ и „Не си давам“, което се изразява в склонност към обезценяване на собствените постижения и успехи. Водещи при учениците от неуязвимите групи и учителите са стиловете „Не приемам“ и „Не искам“, което предполага прояви на характеристики като увереност и склонност за отхвърляне на похвали. Получените резултати могат да бъдат използвани като подход за повишаване ефективността на взаимоотношенията ученик – учител и подобряване на социалния климат в класната стая.

Ключови думи: юноши; общуване; училище; знак на признание; транзакционен анализ

Въведение и теоретични предпоставки

Значителна част от живота на човека преминава в училище. Взаимоотношенията ученик – учител са важни за развитието и мотивацията на подрастващите и започват още с влизането в класната стая. В този смисъл, класът представлява една „учеща и развиваща се общност“ (Tsvetanska & Mizova 2015, 91). През последните десетилетия са проведени множество проучвания на взаимоотношенията между ученици и учители (Davis 2003). Резултатите показват, че съществено влияние върху тях оказват редица фактори, сред които са: индивидуалните характеристики на ученици и учители (личностни черти, пол, етнос и т.н.); социокултурните особености; мислите, емоциите и преживяванията на ученика, свързани с училището; учебният процес и учителите като ресурс за подкрепа (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003).

Взаимодействието учител – ученик е важна предпоставка за постигане на качествен образователен процес. Активният социален живот и общуването

са сред важните фактори за психично благополучие (Taig 2020). Създаването на подходяща атмосфера в класната стая може да повиши усещането за автономност на учениците, да подпомогне развитието на техните социални умения и да повиши академичните им постижения (напр. Newell & Jeffery 2002). В работата си учителите използват различни стилове на общуване с учениците. Изследвания в български условия показват, че учителите предпочитат авторитетния стил на взаимодействие учител – ученик като ефективен подход за мотивиране на учениците (Bozhinova et al. 2017). Важен аспект от взаимодействието учител – ученик е целенасочено търсената обратна връзка от учениците за ефективността на общуването и постигането на обучителните цели (Petrov & Vasileva 2014). Учителите често дават позитивна обратна връзка на учениците си, но рядко изразяват пред тях собствените си потребности и желания (Newton 2004). Установено е, че учителите по-скоро пренебрегват личностните особености, потенциалните възможности и семейната среда на ученика и се фокусират „върху интересите на ученика и възрастовите особености от гледна точка на мотивиране на учениците за учене“ (Bozhinova et al. 2017, 234).

В настоящата статия взаимоотношенията се разглеждат чрез конструкта „знак на признание“, предложен в теорията на транзакционния анализ. Знакът на признание се приема за основна единица на социалното взаимодействие. Размяната на знаци на признание се нарича транзакция и е съставна част на социалните отношения“ (Berne 2008, 9). Знаците на признание могат да бъдат положителни и отрицателни, безусловни и условни, важни са за ефективността на общуването и се научават като модел на взаимодействие в детска възраст. Приема се, че свободната размяна на знаците на признание в ранна възраст е строго контролирана от родителските фигури (включително и учителите), поради което всички хора формират склонност да спестяват даването или да отхвърлят приемането на знаци на признание (Steiner 1990). Щайнер определя тази пестеливост с понятието „икономия на знаци на признание“. По-високата изразеност на икономията на знаците на признание във взаимоотношенията се свързва с проява на неасертивно и пасивно поведение, докато по-слабото им използване при общуване е предпоставка за демонстриране на асертивно поведение. Приема се, че при асертивното поведение е налице свободното даване и приемане на положителни и отрицателни знаци на признание, докато при пасивното или неасертивното поведение е налице обезценяване на собствените потребности и свръхадаптация към средата (Newell & Jeffery 2002).

В литературата са описани пет „правила за икономия на знаците на признание: „не приемам“, „не си давам“, „не искам“, „не давам“ и „не отказвам“ (Steiner 1990, 119). За целите на настоящото изследване и за по-голяма яснота, правилата за икономия на знаците на признание се операционализират

като стил на взаимоотношение. В литературата стилът най-общо се определя като склонност за проява на „последователни модели на поведение в различни ситуации и в течение на времето“ (Furnham 2012, 444). Стилът на взаимоотношение, основан на икономията на знаците на признание, включва относително постоянен модел на отхвърляне или спестяване на идентични по своя характер послания при социално взаимодействие. Стилът на взаимоотношение „не приемам“ описва поведение, свързано с отхвърляне знаците на признание (Steiner 1990), докато стилът „не си давам“ се изразява в обезценяване на собствените потребности. При стила „не искам“ са налице нерешителност и неувереност в поведението. Стилът „не давам“ се свързва с липса на положително оценяване на другите и критичност, а стилът „не отказвам“ се характеризира със свръхадаптивност и пасивно поведение. Нито един от петте стила не може да се определи като по-добър или по-лош в сравнение с другите, а по-скоро може да се каже, че всеки един от тях има своите силни и слаби страни (Нау 2012). В наши изследвания например установихме, че при ученици от седми клас водещи са стиловете „Не си давам“ и „Не искам“, което свидетелства за проява на неувереност, пасивност и подценяване на собствените постижения в училищна среда (Bekir 2019). Обикновено един или два стила на взаимоотношение доминират в поведението, а комбинацията от всичките пет е част от уникалността на всяка личност (Нау 2012).

Взаимоотношения, ориентирани към потребностите на учениците, включително и на такива от уязвими групи, създава усещане за общност, в която всеки ученик може да се чувства приет и уважаван (Jusik 2020; Nunev 2019). В нормативната уредба не открихме еднозначна дефиниция на понятието „уязвими групи“, въпреки че то се използва в Закона за предучилищното и училищното образование, Стратегията за намаляване на дела на преждевременно напусналите образователната система (2013 – 2020) и Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020). В речника на термините на Европейския институт за равенство между половете понятията „уязвими групи“ и „непривилегировани групи“ се използват като равнозначни и се отнасят до групи от хора, при които са налице един или няколко критерия, свързани с по-висок риск от бедност, социално изключване, дискриминация, физическо и/или психическо насилие, включително принадлежност, но не само, към етнически малцинства, мигранти, хора с увреждания, изолирани възрастни хора и деца (<https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>, последно видян на 12.08.2021 г.). В настоящото изследване за двете изследвани групи ученици използваме разграничението уязвими и неуязвими групи ученици (т.е. вторите са тези, които не декларират наличието на един или повече от критериите за уязвимост). Резултати от наши проучвания показват, че ниската степен на обра-

зование на родителите например повишава склонността към отхвърляне на похвали и позитивни знаци на признание при учениците от уязвими групи (Bekir 2019). Също така при учениците от уязвими групи наличието на конфликт с учителите значително понижава идентификацията с класа, понижава ефективността на общуването и води до понижаване на успеха (напр. Gilbert 2014; Thijs, Keim & Geerlings 2019; Murray, Waas & Murray 2008). Изследването на взаимоотношенията ученик – учител, като важен елемент от климата в класната стая, може да допълни знанията за мотивацията на учениците и да подпомогне изграждането на чувство за принадлежност към училищната среда.

Цел, задачи и хипотези на изследването

Целта на изследването е да проучи предпочитаните стилове на взаимоотношение при ученици от седми клас и техните учители, като се изведат и различията в използваните стилове.

Задачите на изследването включват:

1. Установяване водещите стилове на взаимоотношение при ученици от уязвими и неуязвими групи и учители;
2. Проследяване на различията в стила на взаимоотношение между учениците от уязвимите групи, учениците от неуязвимите групи и техните учители.

Хипотези на изследването

Въз основа на направения теоретичен обзор очакваме по-ясна изразеност на стиловете на взаимоотношение „Не си давам“ и „Не искам“ при двете групи изследвани ученици и на стила „Не искам“ при учителите. Допускаме наличие на значими различия в стиловете на взаимоотношение между учениците в зависимост от принадлежността към уязвима или неуязвима група. Също така очакваме значими различия в стиловете на взаимоотношение между учениците от двете изследвани групи и техните учители.

Методика на изследването

Изследвани лица. Изследването е проведено в периода юни 2019 г. – юни 2021 г. в областите Кърджали, Разград и Търговище. Изследвани са 339 ученици от седми клас на възраст от 13 до 15 години, като 198 се определят като принадлежащи към уязвими групи и 141 – към неуязвими групи. Едновременно с учениците са изследвани и 229 техни преподаватели на възраст от 24 до 65 години.

Инструментариум на изследването

В изследването е използван самооценъчният въпросник на Джули Хей (Нау, 2012) за икономия на знаците на признание, адаптиран за български

условия от Бекир и Таир (за подр. виж Бекир, 2019). Въпросникът съдържа 15 айтема, представящи типични поведенчески реакции за обмен на знаци на признание от изследваните лица в училищна и социална среда. Всеки стил се измерва с по три айтема. Твърденията се оценят с помощта на 5-степенна Ликертова скала от 1 – „Изобщо не съм съгласен“, до 5 – „Напълно съм съгласен“. Полученият коефициент за надеждност α на Кронбах на въпросника е 0,62 при ученици от уязвими групи, 0,63 при ученици от неуязвими групи и 0,70 при учители, което свидетелства за приемливи за целите на настоящото изследване психометрични характеристики и вътрешна консистентност на айтемите.

Резултати и обсъждане

В съответствие с целта и задачите на изследването на табл. 1 са представени резултатите от описателната статистика за изразеността на петте стила на взаимоотношение при изследваните ученици и учители. Получените резултати показват, че учениците от уязвимите групи отдават предпочитание на стиловете „Не приемам“ и „Не си давам“. Следователно учениците от уязвимите групи демонстрират подценяване на постигнатите успехи и неувереност в собствените способности. При учениците от неуязвимите групи и учителите водещи са стиловете „Не приемам“ и „Не искам“, което свидетелства за по-изразени характеристики като скромност, адаптивност и склонност към отхвърляне на заслужени похвали.

Таблица 1. Описателна статистика на стиловете на взаимоотношение при ученици и учители

Променлива	Изследвани лица	N	Min	Max	Mean	SD
„Не приемам“	Ученици от уязвими групи	198	3,00	15,00	10,22	2,53
	Ученици от неуязвими групи	141	4,00	15,00	10,07	2,48
	Учители	229	3,00	15,00	10,40	2,50
„Не си давам“	Ученици от уязвими групи	198	4,00	15,00	10,09	2,42
	Ученици от неуязвими групи	141	3,00	15,00	8,83	2,55
	Учители	229	3,00	15,00	9,39	2,52
„Не искам“	Ученици от уязвими групи	198	3,00	15,00	9,45	2,66
	Ученици от неуязвими групи	141	4,00	15,00	9,48	2,32
	Учители	229	3,00	15,00	9,97	2,31
„Не давам“	Ученици от уязвими групи	198	3,00	15,00	9,28	2,65
	Ученици от неуязвими групи	141	3,00	15,00	8,72	2,58
	Учители	229	3,00	15,00	8,86	2,35
„Не отказвам“	Ученици от уязвими групи	198	3,00	15,00	8,73	2,61
	Ученици от неуязвими групи	141	3,00	15,00	8,07	2,53
	Учители	229	3,00	15,00	8,58	2,36

Важно е да се отбележи, че и при трите групи изследвани лица стилът на взаимоотношение „Не отказвам“ е най-слабо изразен. Това ни дава основание да предположим, че при трите групи се наблюдават спонтанност, тенденция за отхвърляне на отрицателните знаци на признание и реалистична преценка на социалната среда.

Очакването за изразеност на стиловете на взаимоотношение при двете групи ученици се потвърди частично, докато хипотезата за изразеност на стила „Не искам“ при учителите се потвърди изцяло. Стилът на взаимоотношение на учениците от уязвимите групи се характеризира с пестеливост по отношение на даването на знаци на признание към другите и към себе си. Учениците от неуязвимите групи демонстрират стил, който се характеризира с проява на увереност в собствените възможности, асертивно поведение и критичност към оценките на другите. Стилът на взаимоотношение, описан от учителите в настоящото изследване, показва нежелание за търсене на признание, оценка и обратна връзка за ефективността на преподаване.

Следвайки целите и задачите на изследването, ще представим различията в стиловете на взаимоотношения между трите групи изследвани лица, проверени чрез t-тест за независими извадки на Стюдънт (Independent-samples t-test). На табл. 2 са представени стойностите на t-теста, показващи наличие на значими различия при стиловете „Не си давам“, „Не отказвам“ и „Не давам“, които са по-изразени при учениците от уязвими групи. Няма различия в предпочитанията към стиловете „Не приемам“ и „Не искам“ между двете групи ученици, което свидетелства за липса на различия в приемането и търсенето на позитивни или негативни знаци на признание от социалната среда.

Таблица 2. Различия в стиловете на взаимоотношение между ученици от неуязвими и уязвими групи

Променлива	Изследвани лица	N	M	SD	t-test	p
„Не приемам“	Ученици от неуязвими групи	141	10,07	2,48	,547	,585
	Ученици от уязвими групи	198	10,22	2,53		
„Не си давам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,83	2,55	-4,559	,000
	Ученици от уязвими групи	198	10,09	2,42		
„Не искам“	Ученици от неуязвими групи	141	9,48	2,32	,074	,941
	Ученици от уязвими групи	198	9,45	2,66		
„Не давам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,72	2,58	-2,069	,050
	Ученици от уязвими групи	198	9,28	2,65		
„Не отказвам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,07	2,53	-2,317	,021
	Ученици от уязвими групи	198	8,73	2,61		

Тези резултати потвърждават нашите очаквания и ни дават основание да предположим, че учениците от уязвимите групи демонстрират склонност към negliжиране на собствените потребности, чувство на непълноценност, пасивно и конформно поведение. За разлика от тях учениците от неуязвимите групи проявяват по-изразена автономност, позитивно отношение към себе си и активност във взаимоотношенията.

На следващо място ще разгледаме различията в стиловете на взаимоотношение между учениците от уязвимите групи и учителите. Стойностите на t-теста, представени на табл. 3, показват наличие на значими различия само при стиловете „Не си давам“ и „Не искам“. Не се установяват различия в използването на стиловете „Не приемам“, „Не отказвам“ и „Не давам“, следователно учениците от уязвимите групи и учителите имат идентично поведение по отношение приемане и отхвърляне на похвали и критики, както и при осигуряване на подкрепа за другите.

Таблица 3. Различия в стиловете на взаимоотношение между ученици от уязвими групи и учители

Променлива	Изследвани лица	N	M	SD	t-test	p
„Не приемам“	Ученици от уязвими групи	198	10,22	2,53	-,718	,473
	Учители	229	10,40	2,50		
„Не си давам“	Ученици от уязвими групи	198	10,09	2,42	2,883	,004
	Учители	229	9,39	2,52		
„Не искам“	Ученици от уязвими групи	198	9,45	2,66	-2,160	,031
	Учители	229	9,97	2,31		
„Не давам“	Ученици от уязвими групи	198	9,28	2,65	1,729	,084
	Учители	229	8,86	2,35		
„Не отказвам“	Ученици от уязвими групи	198	8,73	2,61	,602	,547
	Учители	229	8,58	2,36		

Потвърди се хипотезата ни за наличие на значими различия в предпочитаните стилове на взаимоотношение между учениците от уязвимите групи и техните учители. Учениците от уязвимите групи, участвали в изследването, по-скоро не оценяват собствените си постижения и успехи, проявяват пасивност и избягват да се самонаграждават. В същото време, учителите демонстрират нерешителност в искането на знаци на признание и не търсят обратна връзка от своите ученици за учебния процес или методите си на преподаване.

Накрая ще разгледаме различията в предпочитанията към стиловете на взаимоотношение при учениците от неуязвимите групи и учителите. На табл. 4 са представени стойностите на t-теста, показващи наличие на значи-

ми различия при стиловете „Не си давам“, „Не отказвам“ и „Не искам“, като и трите стила са по-изразени при учителите. Няма различия между учениците от неуязвимите групи и учителите при стиловете „Не приемам“ и „Не давам“, което показва наличие на идентично поведение при поощряването на другите и отхвърлянето на позитивни и негативни знаци на признание.

Таблица 4. Различия в стиловете на взаимоотношение между ученици от неуязвими групи и учители

Променлива	Изследвани лица	N	M	SD	t-test	p
„Не приемам“	Ученици от неуязвими групи	141	10,07	2,48	-1,224	,222
	Учители	229	10,40	2,50		
„Не си давам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,83	2,55	-2,069	,039
	Учители	229	9,39	2,52		
„Не искам“	Ученици от неуязвими групи	141	9,48	2,32	-2,011	,045
	Учители	229	9,97	2,31		
„Не давам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,72	2,58	-,568	,571
	Учители	229	8,86	2,35		
„Не отказвам“	Ученици от неуязвими групи	141	8,07	2,53	-2,061	,050
	Учители	229	8,58	2,36		

Резултатите потвърждават очакванията ни за значими различия между учениците от неуязвимите групи и учителите. Учениците от неуязвимите групи демонстрират по-изразена критичност, акцентирание върху собствените потребности и удовлетвореност от постигнатите резултати. В същото време, учителите са фокусирани върху потребностите на учениците, подценяват постигнатите резултати, приемат критики и похвали, независимо дали са заслужени или не.

Получените резултати ни дават основание да приемем, че учениците и учителите имат специфичен стил на взаимоотношение в училищна среда. Учениците от уязвимите групи в своите взаимоотношения с учители и връстници проявяват по-изразена конформност и съобразяване с изискванията на средата, неувереност в собствените си възможности, безкритично приемане на оценката на другите и намалена общителност. Може да се обобщи, че учениците от уязвимите групи в своите отношения проявяват по-скоро пасивно поведение, чувстват се непълноценни и се възприемат като по-малко способни от другите. Подобни резултати са получени и от изследвания на други автори (напр. Gilbert 2014). За разлика от тях учениците, които не посочват принадлежност към уязвими групи, демонстрират по-голяма увереност по отношение на значимостта на постигнатите от тях резултати, изразен стремеж към автономност и отстояване на собствените

предпочитания и ценности. Най-общо може да се каже, че учениците от неуязвимите групи в своите взаимоотношения са по-скоро активни, общителни и себеутвърждаващи се, което може да се определи като проява на асертивно поведение. Подобни резултати се докладват от изследвания на наши и чужди автори (напр. Bekir 2019; Gilbert 2014). В своите взаимоотношения учителите най-общо изразяват тенденция към проява на авторитетен стил, фокусираност върху интересите и потребностите на учениците и в същото време демонстрират склонност към обезценяване на собствените професионални постижения. Подобни резултати от проучвания се докладват и от други български автори (напр. Bozhinova et al. 2017).

Въз основа на представените резултати може да се обобщи, че като цяло, учениците от уязвимите групи използват различни стилове на взаимоотношение в сравнение с учителите и учениците от неуязвимите групи. Вероятно за ефективността на взаимодействието ученик – учител значение имат социалната среда и родителският стил. Тяхното влияние може да се провери в бъдещи изследвания, още повече че проучвания в български условия показват, че детето се възприема често като смисъл на живота на родителите, които се фокусират върху него и понякога ограничават собствения си социален и личен живот (Stoyanov & Manolov 2018). Наши изследвания също така показват, че личностните характеристики и образованието на родителите са значими фактори за самооценката в ранна юношеска възраст, която, от своя страна, оказва влияние върху социалните взаимоотношения и способността за адаптация към средата (Bekir & Tair 2020). Настоящото проучване проследява стила на взаимоотношение при ученици и учители чрез конструктор от теорията на транзакционния анализ, допълвайки знанията за значимостта на икономията на знаците на признание за взаимоотношенията ученик – учител в училищна среда. Разпознаването и ограничаването на използването на икономията на знаците на признание би могло да подобри ефективността на взаимоотношенията между ученици и учители, би подпомогнало изграждането на чувство за принадлежност към училището и създаването на подкрепяща социална среда.

Заклучение

Качественият учебен процес изисква от учителите да използват личностните си характеристики, професионалните си умения и да установяват позитивни връзки, за да управляват класа и да мотивират учениците си, както и да подпомогнат личностното им развитие, като цяло (Petrov & Vasileva 2014). Настоящото изследване бе насочено към проучване стиловете на взаимоотношение, използвани от ученици от уязвими и неуязвими групи и техните учители. Въз основа на получените резултати се устано-

ви, че стиловете „Не приемам“ и „Не си давам“ са предпочитани стилове на взаимоотношение при учениците от уязвимите групи, докато стиловете „Не приемам“ и „Не искам“ са водещи при учениците от неуязвимите групи и учителите. Следователно учениците от уязвимите групи демонстрират по-скоро пасивност и свръхадаптация във взаимоотношенията си, учениците от неуязвимите групи проявяват асертивност и общителност, докато учителите демонстрират насоченост към потребностите на учениците и авторитетен стил на взаимоотношение. Въпреки своя ограничен характер резултатите от настоящото изследване са консистентни с други проучвания на стиловете на взаимоотношение между ученици и учители (Jusik 2020; Bekir 2019; Newton 2004; Davis 2003). Получените знания за икономията на знаците на признание могат да намерят успешно приложение и да се използват като иновативен метод за повишаване ефективността на взаимоотношенията ученик – учител в мултикултурна среда. Това би подкрепило изграждането на чувство за принадлежност към училището и подобряване на психологическия климат в класната стая.

БЛАГОДАРНОСТИ

Тази статия е подкрепена от Министерството на образованието и науката на Република България чрез Националната програма „Млади учени и постдокторанти“, одобрена с Решение на Министерския съвет № 577 от 17 август 2018 г.

ЛИТЕРАТУРА

- БЕКИР, С., 2019. Стил на социални взаимоотношения при ученици от VII клас. *Сборник научни трудове, том VII, Национална научна конференция с международно участие „Наука и общество 2019“*, 2 – 3 октомври 2019, Кърджали: „РКР принт“ ООД, 608 – 616.
- БЕКИР, С., ТАИР, Е., 2020. Себеоценка при ученици от седми клас: влияние на его състоянията и образованието на родителите. *Философия*, **29**, (2). 184 – 198.
- БЕРНЕ, Е., 2008. *Игрите, които хората играят*. София: Транскарго.
- БОЖИНОВА, Р. и други., 2017. Стил, формиране и подкрепа на връзката учител – ученик. В: ЗИНОВИЕВА, И., КАРАБЕЛЪОВА, С., МИЛАНОВ, М. (ред.) *Предизвикателства и перспективи пред съвременната психология, Сборник научни доклади от международна научна конференция 2 – 3 юни 2017*, София: Св. Климент Охридски, 230 – 237.
- НУНЕВ, Й., 2019. *Педагогически взаимодействия в мултикултурна среда*. Велико Търново: Фабер.

- ПЕТРОВ, П., ВАСИЛЕВА, В., 2014. *Обикуване и обучение*. София: Авангард Прима.
- СТОЯНОВ, И., МАНОЛОВ, М., 2018. *Психология на родителските стилове в полето на жизнения смисъл*. Велико Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- ТАИР, Е., 2020. *Личност и трудово поведение*. София: Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“.
- ФЪРНАМ, Е., 2012. *Индивидуалните различия на работното място*. София: Изток – Запад.
- ЦВЕТАНСКА, С., МИЗОВА, Б., 2015. *Педагогическо обикуване за практически цели*. София: Св. Климент Охридски.
- DAVIS, H. A., 2003. Conceptualizing the role of student – teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, **38**, 207 – 234.
- GILBERT, M., 2014. Different Strokes for Different Folks: Connecting with Students for Academic Success. *International Journal of Education*, **6**, (4), 1 – 13.
- HAY, J., 2012. *Working it out at work. Understanding attitudes and buiding relationships. Second edition*. Hertford UK: Sherwood Publishing.
- JUSIK, P., 2020. Strokes, games and learning in groups. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, **11** (1), 75 – 79. Available at doi:10.29044/v11i1p75.
- MURRAY, C., WAAS, G.A. & MURRAY, K.M., 2008. Child race and gender as moderators of the association between teacher – child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, **45** (6), 562 – 578.
- NEWTON, T., 2004. 3D OK-ness for Schools: Developing Positive School Cultures through Three-dimensional Acceptance. In BARROW, G. & NEWTON, T. (Eds.) *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*. London: David Fulton Publishers, 92 – 102.
- NEWELL, S & JEFFERY, D., 2002. *Behaviour Management in the Classroom. A transactional analysis approach*. London: David Fulton Publishers.
- PIANTA, R. C., HAMRE, B., & STUHLMAN, M., 2003. Relationships between teachers and children. In W. M. REYNOLDS & G. E. MILLER (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 7: Educational psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 199 – 234.
- STEINER, C., 1990. *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. Second Edition, New York: Grove Press.

THIJS, J., KEIM, A.C. & GEERLINGS, J., 2019. Classroom identification in ethnic minority and majority students: Effects of relationships and ethnic composition. *British Journal of Educational Psychology*, **89**, 707 – 725.

Приноси:

Сезгин Бекир – Въведение, теоретични предпоставки, обработка на данните и таблици, резултати и обсъждане, заключение, литература

Ергюл Таир – Резюме, теоретични предпоставки, методика на изследването, резултати и обсъждане, заключение

REFERENCES

- BEKIR, S., 2019. Stil na sotsialni vzaimootnosheniya pri uchenitsi ot VII klas. *Sbornik nauchni trudove, tom VII, Natsionalna nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie "Nauka I obshtestvo 2019"*, 2 – 3 oktomvri 2019, Kardzhali: RKR print OOD, 608 – 616.
- BEKIR, S., TAIR, E., 2020. Self-esteem of pre-secondary school students (Grade 7): Ego states and parental education influences. *Filosofiya-Philosophy*, **29**(2), 184 – 198 [in Bulgarian].
- BERNE, E., 2008. *Igrite, koito horata igrayat*. Sofia: Transkargo.
- BOZHINOVA, R. et al., 2017. Stil, formirane i podkrepa na vrazkata uchitel-uchenik. ZINOVIEVA, I., KARABELYOVA, S., MILANOV, M. (Eds.) *Predizvikelstva I perspektivi pred savremennata psihologiya, Sbornik nauchni dokladi ot mezhdunarona nauchna konferentsiya 2 – 3 yuni 2017*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski, 230 – 237.
- NUNEV, Y., 2019. *Pedagogicheski vzaimodeystviya v multikulturna sreda*. Veliko Tarnovo: Faber.
- PETROV, P., VASILEVA, V., 2014. *Obshtuvane i obuchenie*. Sofia: Avangard Prima.
- SYOYANOV, I., MANOLOV, M., 2018. *Psihologiya na roditelskite stilove v poletoto na zhizneniya smisal*. Veliko Tarnovo: Sv. sv. Kiril i Metodiy.
- TAIR, E., 2020. *Lichnost i trudovo povedenie*. Sofia: Prof. Marin Drinov.
- FURNHAM, E., 2012. *Individualni razlichiya na rabotното myasto*. Sofia: Iztok – Zapad.
- Tsvetanska, S., Mizova, B., 2015. *Pedagogicheskoto obshtuvane za prakticheskite tseli*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- DAVIS, H. A., 2003. Conceptualizing the role of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, **38**, 207 – 234.

- GILBERT, M., 2014. Different Strokes for Different Folks: Connecting with Students for Academic Success. *International Journal of Education*, **6**(4), 1 – 13.
- HAY, J., 2012. *Working it out at work. Understanding attitudes and buiding relationships. Second edition*. Hertford UK: Sherwood Publishing.
- JUSIK, P., 2020. Strokes, games and learning in groups. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, **11**(1), 75 – 79. Available at doi:10.29044/v11i1p75.
- MURRAY, C., WAAS, G.A. & MURRAY, K.M., 2008. Child race and gender as moderators of the association between teacher – child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, **45** (6), 562 – 578.
- NEWTON, T., 2004. 3D OK-ness for Schools: Developing Positive School Cultures through Three-dimensional Acceptance. In BARROW, G. & NEWTON, T. (Eds.) *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*. London: David Fulton Publishers, 92 – 102.
- NEWELL, S & JEFFERY, D., 2002. *Behaviour Management in the Classroom. A transactional analysis approach*. London: David Fulton Publishers.
- PIANTA, R. C., HAMRE, B., & STUHLMAN, M., 2003. Relationships between teachers and children. In W. M. REYNOLDS & G. E. MILLER (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 7: Educational psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 199 – 234.
- STEINER, C., 1990. *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. Second Edition, New York: Grove Press.
- THIJS, J., KEIM, A.C. & GEERLINGS, J., 2019. Classroom identification in ethnic minority and majority students: Effects of relationships and ethnic composition. *British Journal of Educational Psychology*. **89**, 707 – 725.

Acknowledgements

This work was supported by the Bulgarian Ministry of Education and Science under the National Research Programme “Young scientists and postdoctoral students” approved by DCM # 577/17.08.2018.

Contribution:

Sezgin Bekir – Introduction, Theoretical background, Data processing and graphics, Results & Discussion, Conclusions, References

Ergyul Tair – Abstract, Theoretical background, Methodology, Results & Discussion, Conclusions

STUDENT – TEACHER RELATIONSHIP STYLES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract. The article presents results of a research of student – teacher relationship styles in the school environment, measured by the stroke economy. The sample includes 339 students between the ages of 13 to 15, of whom 198 are from vulnerable and 141 are from invulnerable groups, and 229 teachers between the ages of 24 to 65. The results present significant differences in the styles used by the three groups. Students from vulnerable groups declare preferences for the styles “Don't accept” and “Don't give yourself”, which is expressed in a tendency to devalue their own achievements and successes. Students from invulnerable groups and teachers express preferences for the styles “Don't accept” and “Don't ask”, which suggests manifestations of characteristics such as confidence and a tendency to reject compliments. The obtained results can be used as an approach to increase the efficiency of the student-teacher relationship and improve the social climate in the classroom.

Keywords: adolescent; communication; school; stroke; transactional analysis

✉ **Dr. Sezgin Bekir**

Web of Science Researcher ID: AAJ-7078-2020

Institute for Population and Human Studies

Bulgarian Academy of Sciences

Acad. Georgi Bonchev St.

Bl. 6, Fl. 5/6

1113 Sofia, Bulgaria

E-mail: sezgin1974@abv.bg

✉ **Dr. Ergyul Tair, Prof.**

ORCID ID: 0000-0003-2546-463X

Institute for Population and Human Studies

Bulgarian Academy of Sciences

Acad. Georgi Bonchev St.

Bl. 6, Fl. 5/6

1113 Sofia, Bulgaria

E-mail: ergyul_tair@yahoo.com