

Принципи за пряка и опосредствана комуникация между учители и ученици

Василка Баничанска

СУ „Св. Климент Охридски“

Имейл: vasilka.banichanska@abv.bg

Абстракт: В статията се обосновава една нетрадиционна типизация на принципите на комуникацията между учители и ученици, а именно – в контекста на *пряката* и *опосредстваната комуникация*. В този контекст са разгледани мненията на различни автори относно принципите, върху които би трябвало да се изгражда всяка от тях при учителите и учениците. Вероятно в голямата си част тези мнения са добили популярност в научното съзнание, но считам, че типизирането им в такъв контекст има самостоятелно звучене. В такъв план защитените по-долу идеи не биха могли да имат нещо повече от известна теоретична стойност.

Ключови думи: комуникация, пряка и опосредствана комуникация; принципи на учителя; принципи на ученика

Principles of direct and mediated communication between teachers and students

Vasilka Banichanska

Sofia University “st. Kliment Ohridski”

E-mail: vasilka.banichanska@abv.bg

Abstract: The article justifies a non-traditional standardization of communication between teachers and students, namely as direct and mediated. Here, the opinions of various authors about what principles each type of communication should be based on, have been examined. Probably most of these opinions have gained popularity in the field of science but they have their own meaning in this context. Therefore the below mentioned ideas could have no more than theoretical value to some extent.

Keywords: communication; direct and mediated communication; principles of the teacher; principles of the student

1. Явлението и понятието комуникация

Анализът на публикациите, посветени на феномена *комуникация*, дават основание за следните изводи, имащи значение за темата на статията:

Етимология и преводно значение на понятието „комуникация“. Във връзка с етимологията и полисемантичността на понятието „комуникация“ Л. Викулова и А. Шарунов посочват, че то произлиза от латинското „communicare“ (съобщавам, споделям, правя (нещо) общо). Коренът ѝ е *mun*, свързан с думи като „community“ (общност), *meaning* (значение) и др. Латинското *munus* се отнася до даровете или задълженията, предлагани и изпълнявани публично – в това число устройването на гладиаторските борби, данъците и обредите в памет на мъртвите [1]. Според Л. Десев терминът комуникация води началото си от лат. *communicatio*, който буквално означава съобщение, известие, връзка, предаване [2]. За Й. Янкулова с такова смислово значение понятието за комуникация най-общо означава „предаване, съобщение, връзка,

известие“ и включва активните контакти между всички живи същества. „Комуникация“ се тълкува и като специфичен механизъм за осъществяването на междуличностните взаимоотношения чрез предадените по комуникативната верига намерения или стимули с цел изменение на мисленето или поведението. Следователно „комуникация“ не е само поле на взаимни зависимости, но и активен процес, посредством който се предава информация с помощта на символни средства [3].

Многозначност на термина „комуникация“. Д. Александрова обобщава разнообразните съдържателни значения, които се придават на термина комуникация, по следния начин: съобщаване на информация, което не е свързано с диалог или друг вид взаимодействие между адресата и адресанта на съобщението; акт на приемане на нещо, а не на изпращането му; връзка или съединение (например „железопътна комуникация“); пренос на психически същности като идеи, мисли или значения; физически трансфер или предаване на нещо – комуникация на топлина, светлина, магнетизъм; двукратен трансфер – размяна, взаимност, обмен; разговор – обмен на мнения между близки приятели и колеги [4]. Л. Десев свежда значенията на термина *комуникация* до следните: *първо*, система от връзки, пътни артерии в дадено място, селище, район и ползвани по тях средства за придвижване и транспортиране; *второ*, система от съобщителни линии и средства – телефони, радиотелефони и пр.; *трето*, система от контакти или актове на общуване между п лица, структура на делови и междуличностни връзки; *четвърто*, процес на предаване и приемане на сигнали, съобщения, информация или информативна страна на общуването [5].

Понятията „комуникация“ и „общуване“. Й. Янкулова специално подчертава, че въпросът за близостта и сходствата между понятията за общуване и комуникация продължава да буди основателен интерес [6]. Ив. Карагеоргиев пък констатира, че употребата на термина „комуникация“ през последните десетилетия постепенно измества употребата на „общуване“, най-вече поради факта, че страната ни е повлияна от различните процеси на глобализацията, вследствие на което зачестява употребата на думи от международната/интернационалната научна терминология [7]. Очертават се четири основни тълкувания на връзката между тях:

Като кръстни понятия. Според Л. Десев „комуникация“ и „общуване“ са органически, неразривно свързани помежду си понятия. Те частично се покриват и взаимно проникват едно друго [8]. Това означава, двете понятия не трябва да се противопоставят абсолютно, тъй като някои същностни характеристики на двата феномена са тъждествени. Именно тези общи съдържателни характеристики могат да се изразяват и чрез двата термина. Следователно, във формалнологически план, те са кръстни понятия, което означава, че имат както някакво съдържателно припокриване, така и някакви видови отлики. Този им логически статус поражда въпроса „кое е общото и кое е различното между двата феномена“.

Като изцяло тъждествени понятия. Отъждествяването на двете понятия води началото си от края на Втората световна война и е най-широко разпространено в Западна Европа и Северна Америка, и по-специално от щатската психологическа и социологическа школи. Постановката е, че „общуването е информационен процес“, което дава основание „в повечето случаи еднозначно да се използват термините „комуникация“ и „общуване“ [9]. Представител на това направление е С. Osgoud, който разглежда общуването като съвкупност от два самостоятелни и независими акта – на предаване и на приемане на информация. Авторът анализира и личностните качества на двата субекта в комуникацията. За *предаващият информацията* това са: интелигентност, образование, умения за общуване, развита емоционално-чувствена сфера, осведоменост, компетентност и ерудиция. За *приемащия информацията* – наличие на езикови и речеви умения, аналитични способности и пр., които му

позволяват да вникне в същността на информацията, а липсата им го затрудняват [10]. Подобна синонимна употреба на двете понятия, макар и не декларирана от авторите, се илюстрира в някои разсъждения от вида: „За разлика от междуличностното *общуване*, където *комуникаторите* са ясно персонализирани, при *масовата комуникация* те често не притежават тази характеристика [11]. Както се вижда субектите на *общуването* са именувани *комуникатори*, а междуличностното *общуване* се съпоставя с *комуникацията* (вместо по-коректното междуличностна и масова *комуникация*). Или: „Влияние върху условията за осъществяване на реторическо *общуване* оказва и обкръжаващата среда, т.е. външните условия, в рамките на които се извършва *комуникацията*” [12] (курсивът в двата цитата мой – В.Б.). Двете понятия се тълкуват като синоними и в някои речници [13], както и в житейската реч [14].

Комуникацията като по-общо понятие от общуване. Това отношение между понятията се изразява чрез следните твърдения: От само себе си се разбира, че общуването между хората е процес на социална комуникация, осъществявана чрез речеве и други средства. Специфично за нея е наличието на социална връзка: човек – човек. Доколкото такава връзка не функционира навсякъде и винаги, би могло да се заключи, че комуникацията е по-общо понятие от общуването [15]. Друг словесен израз на този логически статус е, че „всяко общуване е комуникация, но не всяка комуникация е общуване”. Той поражда въпроса: „кои са онези специфични характеристики на комуникацията, които не притежава общуването”.

Общуването като по-общо понятие от комуникацията. Според Й. Янкулова понятието за „общуване“ в психологията е основна категория с изключително богато съдържание, посредством което се разкрива сложността на човешките взаимоотношения в много по-голяма степен, отколкото с понятието за комуникация. Това означава, че понятието за общуване има много по-широк обхват, докато понятието за комуникация включва действието само на определени информационни процеси [16]. Освен това, в социалната психология се разграничават три главни страни на общуването – комуникативна, интерактивна и перцептивна, в съответствие с които то се третира като обмен на информация, като взаимодействие и като възприемане от хората себе си един друг. От това гледище общуването е по-общо понятие, защото включва в себе си, освен комуникация в смисъл обмен на информация, също взаимодействие или интеракция и социална перцепция – възприятие и разбиране на човека, вкл. в двучленни групи – диади [17]. Такова съотношение между двете понятия следва и от постановката, че „комуникацията, разбирана като обмен на информация между хората, е *аспект от общуването*” [18]. Този логически статус на двете понятия може да се изрази със съждението, че „всяка комуникация е общуване, но не всяко общуване е комуникация”. Този статус поражда въпроса: „кои са онези специфични характеристики на общуването, които не притежава комуникацията”. Като причина за разнообразието от мнения относно различния логически статус между двата термина можем да приемем факта, че като феномени общуването и комуникацията протичат в неразривен вид. Коректна в случая е аналогията с добре познатото явление „възпитаващо обучение”, т. е. всяко обучение има възпитателни ефекти. Например в урока преподаването и ученето (като дидактически дейности) протичат неразривно с процеса на формиране на разнообразни качества у учениците (което е същността на възпитанието). В този смисъл, разсъждавайки за различията между възпитание и обучение, Ст. Жекова счита „за силно уязвимо” разделянето на „единния процес” на формирането на личността и оттук – разделянето на учителския труд на учебен и възпитателен. Според нея „твърде наивна е формулировката, че в определени моменти се работи върху познавателната, а в други – върху емоционално-волевата сфера на личността” [19]. Тази постановка е приемлива в смисъл, че на равнище сетивно

възприятие трудно би могло възпитанието и обучението да се разграничат като два различни феномена. Разграничаването им обаче е възможно на ниво абстрактно мислене, каквото е научното. С цел изучаване на дълбоката им същност научното мислене успява да отграничи възпитанието и обучението като две сравнително различни явления. Струва ми се, че точно така стоят нещата и при общуването и комуникацията. Така например в един реален диалог между учител и ученик ние можем да идентифицираме характеристики на общуване и характеристики на комуникация единствено със средствата на абстрактното мислене. Ако разбира се сме приели теоретичните постановки, че съществуват различия (и то какви точно) между тях. (Задълбочената интерпретация на въпроса за съотношението между двата феномена излиза извън рамките на замисъла на статията, поради което изложените по-горе идеи имат само постановъчен характер и вероятно са дискуссионни).

2. Явлението и понятието „педагогически принципи”

В научната литература педагогическите принципи се дефинират като *ръководни идеи за дейността на педагогическите субекти*. Отнесени за училището, те са *ръководни идеи за дейността на учителите и учениците*. От тук произтича необходимостта анализът да обхваща задължително *принципи за преподаване* (принципи на учителя) и *принципи за учене* (принципи на ученика). В постановъчен план следва да се изтъкнат някои особености на предложения по-долу анализ на принципите, а именно:

Освен понятието *принципи*, в текста са използвани понятията *правила* и *съвети*. Причините за това са две. От една страна, цитираните автори употребяват тези синоними, а научната коректност изисква да се зачита тяхното мнение. От друга – анализът на съдържанието на тяхното съдържание показва, че те отговарят на дефиницията за принцип и поради това е излишно да се търсят функционални различия между тях. Нима не е принцип *правилото* на М. Аргайл и М. Хендерсън „*Не ругай в присъствието на ученика!*” [20]. Можем ли функционално да го разграничим от значението му на „ръководна идея за дейност”, каквото ни внушава дефиницията за принципите? Ето защо безплодните усилия на някои автори да разграничават принципите от правилата, съветите и други, трябва да останат в миналото, а на тяхно място да се изтъкне качеството висока синонимия на понятието „педагогически принципи” като съществена характеристика на теорията за тях. Този извод е в съзвучие с обобщаващата констатация на В. Безрукова за наличието на „висока синонимия и ниска степен на еднозначност” на педагогическия речник въобще [21]. Тук само ще добавим, че като синоними на принцип в педагогическата литература се срещат още и: педагогически максими, педагогическо „кредо”, „верую”, понякога и убеждение. Синоним на принцип могат да са още и думи, като пословици и поговорки с педагогически характер.

- В текста са използвани и *различни езикови форми на принципите*. Причината е отново стремежът към коректно цитиране на оригинални авторски формулировки на принципи. Така, във връзка с това лингвистично многообразие, следва да се подчертае друга особеност на педагогическите принципи и това е тяхната „словесна мимикрия”. Лингвистичните форми са: обикновени (съобщителни) изречения („Малкото дете се гали само докато спи”), заповедни (императивни) изречения („Не спорете с детето!”), безглаголни изречения („Съобразяване с индивидуалните особености на ученика”), както и названия на принципи (например *принцип на хомеостазиса*). Въпрос на педагогическа грамотност е в тези разнообразни словесни форми читателят да открие педагогически принципи.

- В текста някои формулировки на принципи са изведени косвено от описания на действия (методи) на учители или ученици. Просто съответният автор не посочва

директно някакъв принцип, но той се подразбира от реализираното действие. Ето защо след някои формулировки на принципи не се посочва автор.

- Отделните принципи не се тълкуват или оценяват от гледна точка на практическата им целесъобразност; те не се съотнасят и с възрастовите, половите, етническите, културните и други особености на учениците.

- Предложените принципи далече не изчерпват „количествения” им обхват. Подобно на педагогическите методи, техният „брой” не може да бъде „краен”. Каквито и подходи за типизиране да се прилагат, в тези типизации не е невъзможно да се обхванат всички педагогически принципи.

На фона на тези теоретични основания може да се каже, че основният замисъл на статията е преди всичко да обоснове един от възможните и не толкова традиционни начини за систематизиране на принципите в аспекта на типизирането на комуникацията като пряка и опосредствана.

Значимостта на подобно типизиране е да улесни осмислянето на принципите от учителите и учениците за собствената им педагогическа практика.

3. Методологическа основа на типизирането

Методологическата основа на типизирането е идеята, че *комуникацията между учителя и ученика може да се реализира без и с посредник*. Този модел дава основание за извършване на по-конкретни разсъждения относно принципите, които се прилагат и при двата вида комуникация. Най-общият графичен израз на идеята се илюстрира от фиг. 1:



Фиг. 1. Пряка и опосредствана комуникация между учител и ученик

4. Принципи за пряка комуникация между учители и ученици

Пряка (непосредствена) комуникация е тази, която се извършва без посредник. В духа на дефиницията за педагогическите принципи пък очевидно следва да разделим пряката комуникация на две допълнителни разновидности:

- а) *принципи за пряка комуникация на учителя спрямо ученика и*
- б) *принципи за пряка комуникация на ученика спрямо учителя.*

Графично това може да се представи чрез фиг. 2:



Фиг. 2. Разновидности на пряката комуникация

М. Аргайл и М. Хендерсън обосновават общо 25 *правила за учителите*, прилагани при учебната работа и отношенията с учениците. Някои от тях по същество са принципи за пряка комуникация. Например:

Гледай ученика в очите по време на разговор;

Обръщай се към ученика на малко име;

Показвай емоционална подкрепа [22].

При своите проучвания авторите установяват, че в практиката учителите се различават по показателя „спазване на правилата” и въз основа на това ги подразделят на учители, които редовно спазват правилата; учители, които рядко ги спазват и учители, които въобще не ги спазват [23]. Част от системата от принципи на педагогиката на сътрудничеството, предлагана от Ш. Амонашвили, също имат такъв характер. Например:

Да доставяме на детето радост от общуването с нас, от съвместното познание, съвместен труд, игра, почивка;

Нашият възпитателен процес трябва да бъде изпълнен с уважение към личността на всяко дете, да насажда у децата грижа за другарите, близките, за хората изобщо;

Ние трябва решително да се откажем от противоречащите на хуманното възпитание и потискащи личността на детето авторитарност и императивност и такива форми на проявата им, като викане, кряскане, оскърбяване на самолюбието, присмиване, грубост, заплахи, принуда” и др. [24].

Към тази група се отнасят и: *Принцип на саморазкриването; Принцип за опора върху положителното у възпитаника* и т. н.

Някои принципи за пряка комуникация на учениците с учителя се обосновават също от Аргайл и Хендерсън:

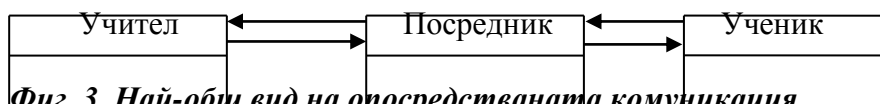
Изпълнявай добросъвестно възложените ти поръчения;

Не използвай нецензурни думи в присъствието на учителя;

Търси съвети по лични въпроси и др. [25].

5. Принципи за непряка (опосредствана) комуникация между учители и ученици

Непряка е комуникация с посредник. Затова неин синоним е *опосредствана комуникация*. При нея е налице „нещо трето”, стоящо между учителя и ученика, чрез което учителят въздейства върху ученика. Например при онагледяването такъв посредник е наблюдаваният предмет. Така учителят, ученикът и посредникът оформят **триада**, което може да илюстрира най-общо така (фиг. 3):



Фиг. 3. Най-общ вид на опосредстваната комуникация

Опосредстваната комуникация има различни разновидности, в зависимост от „третия член на триадата”. Н. Чакъров разглежда например триадите *учител – наблюдаван предмет – ученик*; *учител – обработван предмет – ученик*; *учител – източник на информация – ученик* и *възпитател – трето лице – възпитаник* [26]. Ив. Стаменов и Л. Милков [27] визират някои типични триади в науката и специално в педагогиката, а в интересувания ни аспект посочват триадата *учител – учебно съдържание – ученик*. Естествено въпросът за оформянето на различни видове триади, или по-конкретно – за „посредника”, остава открит. Тук е важно да се подчертае, че тези триади са „двупосочни”, поради наличието в тях на два субекта. Това означава, че всяка триада се проявява чрез два варианта. На тях съответстват някакви принципи. По-долу се предлагат разсъждения само за триадата *учител – учебно съдържание – ученик*. Това е триада с посредник учебното съдържание. Оформят се следните два нейни варианта:

Първи вариант: учителят подбира, интериоризира и преподава учебното съдържание на учениците. Графично това изглежда така (фиг. 4):



Фиг. 4. Първи вариант на триада с посредник учебно съдържание

За всяка от очертаните *три дейности* учителят се ръководи от някакви принципи:

- **Примерни принципи на учителя за подбор на съдържанието:**

Бъди добре информиран/а за това, което преподаваш;

Бъди подготвен да отговаряш ясно на зададени въпроси [28].

- **Примерни принципи на учителя за интериоризация на съдържанието:**

Това са особена група принципи, защото се предполага, че по начало учителят е съдържателно компетентен в своята област, т.е. владее перфектно научната материя. Следователно, тук можем условно да говорим за интериоризация, която да го затруднява. И все пак, понякога и това може да съпътства овладяването на *нова за него информация*. В този смисъл се обосновават някои принципи за осмисляне на ново съдържание от учителя, съответстващи на равнището на неговата актуална компетентност:

Подготви си записки на съдържанието, за да ги ползваш в урока директно;

Наизусти записките на новото за теб съдържание и устно го поднеси на учениците;

Подготви картончета с конспективни записки за ползване пред учениците;

Разчитай на рутината и импровизацията (при позната материя).

- **Примерни принципи на учителя за преподаването на съдържанието на учениците** могат да бъдат посочените по-горе, както и:

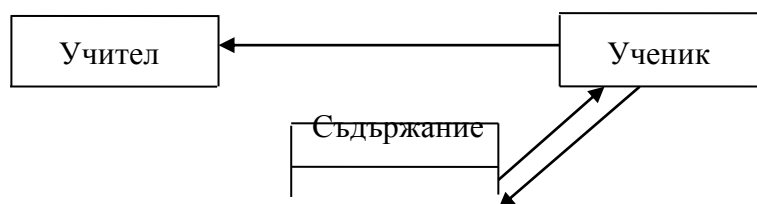
Принцип за достъпно/разбираемо преподаване;

Принцип за ориентация към интерактивни методи;

Принцип за ориентация на обучението към най-близката зона на развитието;

Принцип за системност и последователност и др.

Втори вариант: ученикът подбира, интериоризира и възпроизвежда учебното съдържание. Може да се представи така (фиг. 5):



Фиг. 5. Втори вариант на триада с посредник учебно съдържание

При този вариант ученикът се ръководи от принципи за всяка от трите дейности, които извършва, а именно:

Примерни принципи на ученика при подбора на съдържанието:

При обосновката на тази група принципи следва да с има предвид факта, че голяма част от съдържанието е фиксирано в учебно-помощната литература, което не само значително улеснява ученето на учениците при ученето, но им спестява и труда самостоятелно да подбират учебно съдържание. Въпреки това, тук основен и постоянно действащ принцип може да бъде: *стремеж към самостоятелно търсене на източници за информация във връзка с подготовката и решаването на конкретни учебни задачи.*

Примерни принципи на ученика при интериоризация на съдържанието (за учене):

Подредете по приоритет задачите си в пет категории: „трябва да бъде направено днес“, „би могло да се свърши днес“, „може да се направи днес“, „бе могло да започне днес“, „не непременно днес“;

Правете първо спешните и важни неща, опитайте се да отклоните или прехвърлите неспешните и неважните задачи;

Обсъждайте различните учебни въпроси със съучениците си.

Фр. Лъзер препоръчва принципи за самостоятелно учене въобще, които се отнасят и до учениците, от вида:

Определете сами онази част от денонощието, в която вашето четене има най-добри резултати;

Променяйте характера на четивото като съзнателна терапия за отмора;

Създайте си подходящи условия за четене – тихо и подходящо осветено помещение, поставка за поставяне на книгата под наклон, твърд стол [29].

Примерни принципи на ученика при възпроизвеждане на овладяното съдържание:

Издигай и защитавай свои идеи; Не се страхувай да задаваш въпроси, когато имаш такива [30].

Принцип за стремеж към изчерпателност на изложението;

Стремеж към аргументиране на отговора с различни аргументи и др.

Както бе посочено в началото на изложението, предложените принципи са примерни и само илюстрират типизирането им в контекста на пряката и опосредстваната комуникация. Много по-важно е доколко самите учители и ученици осъзнават значимостта на това типизиране за собствените си практически изяви като педагогически субекти.

Цитати и бележки:

[1] Викулова, Л., А. Шарунов (2008). *Основы теории коммуникации: практикум*. Москва: ИК „Восток – Запад“.

[2] Десев, Л. (2008). *Речник по психология*. (Пето поправено и допълнено издание). София: Булгарика, 115.

[3] Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. (Второ преработено и допълнено издание). София: Парадигма, 188.

[4] Александрова, Д. (2013). *Основни на реториката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 20–21.

[5] Десев, Л. (2008). *Речник по психология*. (Пето поправено и допълнено издание). София: Булгарика, 207–208.

[6] Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. (Второ преработено и допълнено издание). София: Парадигма, 188.

[7] Карагеоргиев, Ив. (2015). Същност, видове и особености на човешката комуникация, *Реторика и комуникации*, бр. 15, ноември 2015, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.03.2017.

[8] Десев, Л. (2000). *Педагогическа психология*. София: Аскони-Издат, 116.

[9] Милкова, Р. (2016). *Психологически проблеми на дейността*. София: АНТОС, 49.

[10] Osgoud, C. (1963). *Psiholingvisties, A study of Sciences*, New York, 248–250.

[11] Карагеоргиев, Ив. (2015). Същност, видове и особености на човешката комуникация, *Реторика и комуникации*, бр. 15, ноември 2015, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.03.2017.

[12] Александрова, Д. (2013). *Основни на реториката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 23–24.

[13] В: technik.info/комуникация: **Общуването (или комуникация)** е процес, чрез който хората както и останалите живи организми и информационни системи

обменят информация (подч. мое – В.Б.); В: <http://www.onlinerechnik.com/duma/>
Комуникация: 1. Пътища за съобщения, връзки (транспортни линии, телефон, радио, телевизия). 2. Само ед. Актът на свързване. 3. Спец. В езикознанието – езиково **общуване** между лица (подч. мое – В.Б.).

[14] Десев, Л. (2000). *Педагогическа психология*. София: Аскони-Издат, 115.

[15] Десев, Л. (2000). *Педагогическа психология*. София: Аскони-Издат, 115.

[16] Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. (Второ преработено и допълнено издание). София: Парадигма, 188.

[17] Десев, Л. (2000). *Педагогическа психология*. София: Аскони-Издат, 115-116.

[18] Милкова, Р. (2016). *Психологически проблеми на дейността*. София: АНТОС, 75.

[19] Жекова, Ст. (1984). *Психология на учителя*. София: Народна просвета, 11-15.

[20] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 322.

[21] Безрукова, В. (1981). Състояние на понятийния апарат в съвременната педагогика и тенденции в неговото развитие, *Народна просвета*, кн. 8.

[22] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 322–323.

[23] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 322–323.

[24] Амонашвили, Ш. (1989). *Здравейте, деца! Как сте, деца?* София: Наука и изкуство, 58.

[25] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 325.

[26] Чакъров, Н. (1971). *Педагогиката като наука*. София: Народна просвета, 151 и сл.

[27] Стаменов, Ив., Л. Милков (1993). В търсене на водещата педагогическа триада, *Педагогика*, кн. 1.

[28] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 325.

[29] Лъозер, Фр. (1979). *Как да четем рационално*. София: Техника, 51 – 52.

[30] Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство, 325.

Библиография:

1. Александрова, Д. (2013). *Основи на реториката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

2. Амонашвили, Ш. (1989). *Здравейте, деца! Как сте, деца?* София: Наука и изкуство.

3. Аргайл, М., М. Хендерсън (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство.

4. Безрукова, В. (1981). Състояние на понятийния апарат в съвременната педагогика и тенденции в неговото развитие, *Народна просвета*, кн. 8.

5. Викулова, Л., А. Шарунов (2008). *Основи теории комуникации: практикум*. Москва: ИК „Восток – Запад“.

6. Десев, Л. (2000). *Педагогическа психология*. София: Аскони-Издат.

7. Десев, Л. (2008). *Речник по психология*. (Пето поправено и допълнено издание). София: Булгарика.

8. Жекова, Ст. (1984). *Психология на учителя*. София: Народна просвета.

9. Карагеоргиев, Ив. (2015). Същност, видове и особености на човешката комуникация, *Реторика и комуникации*, бр. 15, ноември 2015, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.03.2017.

10. Лъозер, Фр. (1979). *Как да четем рационално*. София: Техника.

11. Милкова, Р. (2016). *Психологически проблеми на дейността*. София: АНТОС.
12. Стаменов, Ив., Л. Милков (1993). В търсене на водещата педагогическа триада, *Педагогика*, кн. 1.
13. Чакъров, Н. (1971). *Педагогиката като наука*. София: Народна просвета.
14. Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. (Второ преработено и допълнено издание). София: Парадигма.
15. Osgoud, С. (1963). *Psiholingvisties, A study of Sciences*. New York.
16. <http://rechnik.info/комуникация>
17. <http://www.onlinerechnik.com/duma>

Електронно научно списание „Реторика и комуникации“, бр. 28, май 2017 г.
<http://rhetoric.bg/>, <http://journal.rhetoric.bg/>