

# Взаимоотношенията учител–ученик като важен мотивационен фактор в образователния процес

**Илияна Кираджиева**

СУ „Св. Климент Охридски

Имейл: [iliyana.kiradzhieva@gmail.com](mailto:iliyana.kiradzhieva@gmail.com)

**Абстракт:** В настоящата статия са разгледани поведенчески, афективни и комуникативни измерения на взаимоотношенията учител – ученик. Представени са теоретични разбирания на хуманистичната психология за формирането и развитието на личността, благодарение на които ролята на учителя може да бъде разгледана по посока на разгръщането на потенциала на учениците. Разгледан е теоретичен модел, който посочва връзка между вътрешната мотивация за учене и удовлетворяването на базисни психологически потребности на ученика в образователната среда. Представени са стилове на отношение и поведение на учителя в търсене на връзки с определени психологически потребности на ученика и вътрешната мотивация за учене.

**Ключови думи:** взаимоотношения учител-ученик; комуникативни измерения; вътрешна мотивация.

## Relationships between teacher and student as a motivating factor in the educational process

**Iljana Kiradjieva**

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Email: [iliyana.kiradzhieva@gmail.com](mailto:iliyana.kiradzhieva@gmail.com)

**Abstract:** This article discusses behavioral, affective and communicative dimensions of the teacher – student relationship. Theoretical understandings of the humanistic psychology on the formation and development of personality thanks to which the role of the teacher can be viewed in the direction to unleash students’ potential are presented. A theoretical model that identifies the relationship between the intrinsic motivation for learning and the satisfaction of basic psychological needs of students in the educational environment is examined. Styles of attitude and behavior of the teacher in search of connections with certain psychological needs of the students and their intrinsic motivation for learning are presented.

**Key words:** teacher – student relationship; communicative aspects; intrinsic motivation.

### Уводни думи

Темата за взаимоотношенията учител – ученик е изключително актуална от гледна точка на съвременните разбирания за целите на образованието, които не се изчерпват само със съобразяване с особеностите в когнитивно-интелектуалното развитие на учениците, а са насочени към търсене на реални възможности за насърчаване на креативността и цялостното развитие на техния личностен потенциал. В тази връзка от конкретен интерес

са отделни аспекти във взаимоотношенията учител – ученик, които могат да оказват положително влияние не само върху познавателното и личностното развитие на учениците, но и върху тяхната мотивация за учене и високи академични постижения.

Добре известно е, че всеки индивид се ражда в конкретна езикова и социо-културална среда, където се формира и развива като личност благодарение на езика и на активните връзки с другите. Това означава, че когнитивните, афективни, поведенчески и мотивационни измерения на взаимодействието със социалните партньори предопределят не само неговия характер, но и разкриват допълнителни възможности за пълноценно развитие на личността. В училище отношенията учител – ученик се влияят не само от личностните характеристики и от особеностите в когнитивното, афективно и поведенческо функциониране, но и от непосредствената социално-образователна среда. Тя от своя страна включва спецификата на вътрешно-училищния живот и организацията на учебните занятия, социализационните процеси, протичащи в рамките на съответното училище на различни равнища (учител – ръководни педагогически кадри, учител – родител, учител – ученик, ученик – ученик, ученик – родител, ученик – училищно ръководство), както и педагогическата дейност на учителите и техните образователни изисквания. В тази връзка е важно допълнително да се осветли въпроса за комуникативния стил и начина на преподаване на учителя. Трябва да се има предвид, че понятията за комуникативен стил на учителя и начин на преподаване са семантично близки, но не са еднозначни. Например *комуникативният стил* е по-широк термин и включва начините на взаимодействие на учителя с учениците, насочени към изграждане и поддържане на положителен климат в процеса на учебна работа. *Начинът на преподаване* отразява специфичните обучителни методи, които учителят прилага с оглед постигането на водещите образователни цели и успешното осъществяване на учебната дейност.

### **Резултати от анализа и обзора**

В училище общуването е реципрочен, многопластов и динамичен процес, в който двете страни взаимно си влияят и взаимодействат. На междуличностно равнище общуването е формално и силно се влияе от такива индивидуални характеристики като темперамент, структура на личността, нагласи, ценностни ориентации, социален опит, комуникативна компетентност. Структурата на училището и установените йерархични връзки детерминират начините на комуникация на отделните организационни равнища и спрямо конкретните участници. Тази многопластовост на взаимоотношенията на различните равнища на комуникация, срещата с училищните правила и образователните изисквания, разнообразието от социални роли и конкретни училищни ситуации позволяват на учениците да откриват, опознават и разбират много по-добре спецификите на междуличностните отношения и своевременно да усвояват конкретни комуникативни умения и социално приемливи стратегии на поведение. Факторите, които значимо влияят върху моделирането на социално желателното поведение в училище и постигането на ефективна комуникация са обратната връзка, възможностите за свободно изказване на личното мнение, за споделяне и аргументиране на собствената позиция. Общуването с учителите може да провокира по-голяма активност от страна на учениците и да донесе по-висока лична удовлетвореност и нови възможности за разширяване и обогатяване на индивидуалния опит.

Измеренията на общуването учител – ученик са повлияни от възрастта и зрелостта на учениците. Възрастовите особености, когнитивното и емоционално развитие и съзряване на учениците предполагат различна динамика в общуването, промяна в позицията на

учителя и засягат въпроса за различни стилове на общуване, които отразяват характера на отношенията между ученици и учители [1]. Най-често срещаната класификация включва авторитарен, либерален и демократичен стил. Различните стилове на общуване оказват различно влияние върху атмосферата в класната стая, ученика, учебния процес, мотивацията за учене на учениците и постиженията им.

В този смисъл значимостта на ролята на учителя и на взаимоотношенията учител–ученик предполагат необходимостта от по-задълбочено познаване на измеренията на тези взаимоотношения, които влияят положително върху образователния процес и цялостното развитие на личността на ученика. Теоретичните разбирания на хуманистичната психология за формирането и развитието на личността работят добре в образователната среда, като модел, благодарение на който, ролята на учителя може да бъде разгледана по посока на разгръщането на потенциала на учениците.

В своята клиент-центрирана теория К. Роджърс разглежда човека като предимно рационален, социален и развиващ се. Хората по своята природа са добри и кооперативни, агресивното и антисоциално поведение са реакция на фрустрация при неудовлетворяване на основните човешки потребности от любов, принадлежност и сигурност. К. Роджърс представя разбирането, че не е необходимо да бъдат контролирани антисоциалните емоции на хората, а когато им бъде осигурена възможност да удовлетворят своите базисни импулси, те ще могат да се саморегулират и да поддържат балансирано отношение един към друг. У човека съществува потенциал за приспособяване и развитие, който води до самоактуализация.

Централен в теорията на К. Роджърс е концептът за Аз-образ на личността, дефиниран като организиран и консистентен образ от разбирания и вярвания, които човек има за себе си. Човек се стреми да преживява, чувства и действа по начини, които са консистентни на неговия Аз-образ и които отразяват какъв би искал да бъде, тоест неговия Аз-идеал. Колкото по-близки са Аз-образът и Аз-идеалът, толкова по-конгруентна е личността и преживяването за собствена ценност. К. Роджърс вярва, че взаимоотношенията с другите влияят върху чувството за конгруентност на личността. Човек има нужда да се чувства ценен, уважаван, да получава отношение на любов и внимание. Именно безусловното позитивно отношение, в което човек получава любов и уважение независимо от това, че греши или не отговаря на очакванията към него, е това, което води до чувство за пълно приемане от другите и съответно пълно приемане на самия себе си. Наличието на такъв тип взаимоотношения влияе позитивно на чувството за конгруентност и подкрепя личността в процеса на развитие и самоактуализация.

В този смисъл ядрото на здравословните междуличностни взаимоотношения по определение на К. Роджърс се състои от емпатия, конгруентност и позитивно отношение. Тези качества на взаимоотношенията са свързани и с конкретен тип ефективна комуникация, която е преди всичко отворена, честна и предполага способността да чуеш какво наистина казва и чувства другият без да го пречупваш през собствените си очаквания. Пренесен в училищния контекст, този теоретичен модел дава разбирането за благоприятен тип връзка учител – ученик и за съществени аспекти на ролята на учителя. Продуктивните взаимоотношения учител – ученик предполагат учителят да бъде автентичен, да проявява емпатия и безусловна подкрепа, да бъде способен да установи диалог на доверие, в който учениците свободно да изразяват своите мисли и чувства. К. Роджърс описва, че целите на образованието не се изчерпват с когнитивното и интелектуално развитие на учениците, а трябва да включват и цялостно развитие на креативността и потенциала на личността. Ролята на учителя е да фасилитира процеса

учене като осигури на учениците условия за развиване на умения за самонасочено учене през целия живот.

В тази връзка ще бъде разгледано и понятието за вътрешна мотивация. Мотивацията за учене е мултидименсионален концепт, може да бъде дефиниран като енергията и стремежът на индивида да учи, да работи ефективно и да достига до своя потенциал [2]. Вътрешната мотивация се отнася до поведение, което не е свързано с външни стимули, а по същество се извършва, защото е интересно и приятно.

Психологическите изследвания се фокусират върху когнитивните и индивидуалните интрапсихични фактори, които влияят на мотивацията, като атрибуции, Аз – ефикасност, вътрешна мотивация, интереси, стратегии за учене, целеви ориентации и др. Темата за мотивацията за учене е предмет на научен интерес и на български изследователи със значим принос в областта (Янкулова, 2001, 2012, 2016). Съществуват и изследвания, които целят да проучат дименсиите в поведението на учителите, които фасилитират мотивацията на учениците. Теоретичните достижения в областта обогатяват знанията относно продуктивните обучителни практики и измеренията на междуличностните взаимоотношения, които подкрепят мотивацията за учене на учениците.

За целите на настоящия обзор ще бъде представена т.нар. мотивационна теория за самодетерминацията (Диси и Райън). По същество моделът изразява разбирането, че източникът на мотивация е вътрешен за детето и е свързан с определени психологически потребности. Когато социалната среда и в частност поведението на учителите са способни да дадат отговор и да откликнат на психологическите потребности на детето, мотивацията за учене нараства [3].

Съгласно тази перспектива Е. Скинър и М. Белмонт (1993) проучват теоретично и емпирично връзката между психологическата необходимост на децата от утвърждаване на чувство за компетентност, автономност и свързаност с други хора и аспектите на поведението на учителите, които биха откликнали и удовлетворили тези потребности. Авторите предлагат обяснителен модел, в който необходимостта от компетентност на учениците е подхранвана от осигуряването на оптимална структура от страна на учителите, необходимостта от автономност в ученето е свързана с осигуряването на подкрепа от страна на учителя и степента на свобода, която му е дадена, необходимостта от свързаност е посрещната от желанието за ангажираност и отдаденост на учителя [4].

Осигуряването на оптимална структура включва ясна комуникация от страна на учителите относно техните очаквания и изисквания, предлагане на инструментална помощ и адаптиране на методи на преподаване към нивото на учениците. Чувството за компетентност се преживява, когато учениците са способни да отговорят на учебните предизвикателства.

Учителите насърчават автономността на учениците като им дават възможност за свобода на действие в учебния процес и благоприятстват връзката на учебните дейности с интересите на учениците, ограничават използването на външни награди, контрол и натиск при постигането на учебните цели, а насърчават вътрешната мотивация.

Потребността от свързаност на учениците се отнася до изграждането на качествени междуличностни отношения с учителите и връстниците. Учителят откликва на тази психологическа необходимост, когато има готовност да отдели време и внимание, да изразява положителни емоции при взаимодействието с учениците и да проявява цялостна ангажираност към тях.

Резултатите от изследването потвърждават връзката между отдадеността на учителя, осигуряването на оптимална структура и подкрепа относно автономността на учениците и тяхната ангажираност и мотивация в образователния процес [5].

От интерес е и реципрочната връзка, която разкрива, че учителите са склонни да модифицират своето поведение в зависимост от възприятието, което имат за степента на мотивация на учениците. Емоционалната и поведенческа ангажираност на учениците от своя страна влияе положително върху поведението и желанието на учителите да отдават време и ресурси. Подчертана е важноста на емоционалния аспект на връзката учител – ученик и степента на отдаденост и включеност в нея, по отношение на мотивацията за учене.

Р. Славин (2002) посочва, че емоционалното развитие е свързано с интелектуалното развитие и със способността на децата да бъдат креативни. Това, което благоприятства емоционалното развитие на децата е възможността те да говорят за своите чувства. Децата трябва да бъдат насърчавани и подкрепяни да говорят за любов, омраза, за своите страхове. Когато тези въпроси са артикулирани и зачетени, вътрешните нужди и конфликти вече не генерират такова напрежение, не затормозяват любопитството, креативността и мотивацията и децата се справят по-добре с академичните и училищни задачи. Когато учителите са сензитивни и умеят да дават адекватен отговор на емоционалните сигнали на учениците, тогава се установява истинска комуникация и емоционален контакт, които дават възможност да се освобождава напрежението [6].

Други изследвания също потвърждават положителната връзка между автономността и вътрешната мотивация на учениците. Значима е разликата между това дали учителите подкрепят и насърчават автономността, като дават избор и възможности, или са ориентирани по-скоро към това да оказват контрол върху учениците. Контролиращият тип поведение включва използването на награди и други външни стимули за ангажиране на учениците в учебния процес, докато подкрепата към автономност от страна на учителя е свързана с насърчаване в посока самостоятелно планиране, възлагане на отговорност и с възможности за развиване на стратегии за саморегулирано учене [7] (К. Еймс, 1992). Съвременните теории за ученето определят саморегулираното учене като мултидименсионален конструкт с индивидуално-личностни и когнитивно-мотивационни характеристики. Счита се, че ученето като саморегулативен процес е свързано с личната инициативност, с постоянството на усилията и с прилагането на широк репертоар от адаптивни умения за постигане на учебните цели [8].

Могат да бъдат разгледани два стила на отношение от страна на учителите към учениците относно процеса на обучение - отношение, което се изразява предимно в контрол и отношение, което подкрепя чувството за автономност на учениците (Рийв, 2009 [9]). Отношението на контрол е свързано със своеобразно нахлуване и оказването на натиск към учениците да чувстват, мислят и действат по определен начин. Комуникацията учител – ученик при този стил включва повече императивни и инструктиращи послания, не допуска свободното изразяване на негативни чувства, емоции и оплаквания от страна на учениците и като цяло възприема и акцентира повече върху перспективата на учителя. Налагането на перспективата на учителя като водеща е по същество част от обучителния процес и има своя положителен характер, когато е свързана с предлагането на подходи за учене, ефективни модели на поведение, социално приемлив израз на емоции и др. Подобни насоки и инструкции се превръщат в част от един контролиращ стил тогава, когато не са зачитани мислите и емоциите на учениците, когато е negliжирана тяхната перспектива и изискванията биват наложени с нахлуване и натиск, докато учениците не променят

поведението и мнението си. Контролиращият стил на поведение, от страна на учителя, разчита повече на външните източници на мотивация за учениците като директиви, крайни срокове, наказания и последствия, поощрения и награди.

От друга страна, отношението, което подкрепя чувството за автономност, се изразява в идентифициране, подхранване и развитие на ресурсите на учениците и в този смисъл насърчава вътрешната им мотивация. Комуникацията при този стил на отношение включва не толкова контролиращи, колкото информативни послания от страна на учителите, насърчава изразяването и зачита мислите и чувствата на учениците, подкрепя тяхната автономност и умение за саморегулативно учене. Именно възможността да се изрази и развие желанието на учениците задвижва техните вътрешни ресурси, интерес и мотивация. Този стил на отношение в училищния контекст е съществен конструкт и изследователският интерес по темата (Диси и Райън, 1985; Рийв и Янг, 2006; Раън и Диси, 2000) води до потвърждение, че учениците, които получават подкрепа и са насърчавани към автономност от своите учители, бележат по-високи образователни постижения и по-положително функциониране в класната стая, от учениците, които биват контролирани.

Контролиращият стил предполага и подобен тип комуникация, чийто ефект и цел е постигането на контрол над мислите, афектите и поведението на учениците. Оказването на контрол може да бъде директно, чрез поставянето на срокове, изисквания, заплаха от санкции, поощрения и награди и индиректно, чрез послания, които предизвикват чувство за вина, срам, тревожност, заплаха от загуба на вниманието и одобрението на учителя и по този начин го лимитират.

Стильът на отношение, който подкрепя автономността на учениците се изразява и чрез комуникация, в която на ученика е дадено място на активен субект, учителят зачита неговата позиция, мисли, чувства и те са част от образователния дискурс. Осигуряването на пространство, в което мислите, чувствата и действията на учениците е възможно да бъдат изразени и зачетени е и своеобразно признаване на мотивационния потенциал, на който те са носители. Посланията на учителя са насочени към подкрепа на вътрешните мотивационни ресурси на учениците, на техните интереси и психологически нужди. В дискурса на учителя присъства стремеж да обяснява и реферира преподавания материал към практическите ползи от научаването му. Осигуряването на възможност учениците да говорят за своите афекти, разочарования и негативни емоции позволява автентичност на комуникацията и изграждането на отношения, в които са посрещнати психологическите нужди на учениците и те могат да преживеят чувство на автономност.

Контролиращият стил провокира у учениците и усещане за външен локус на контрол, за оказан натиск, докато подкрепящият стил провокира вътрешен локус на контрол и чувство за избор, съпроводени с положителни емоции и ангажираност.

Успешното удовлетворяване на потребностите на учениците в училищния контекст се обуславя не само от типа и особеностите на междуличностните отношения, но и със съдържанието и структурирането на познавателните дейности, методите на преподаване, степента на включеност на учениците в учебния процес, зачитането на техните интереси и избори, осигуряване на възможности за дискусии, работа по групи. Подкрепящият стил и осигуряването на повече свобода на учениците често се асоциира с по-голям риск от нарушаване на дисциплината в класната стая и поради това се избягва от повечето учители. Истината е, че подкрепящият стил може да се прилага успешно в условията на интегриран и придружен от сериозно структурирана среда, в която учителите планират, задават цели, дават насоки и изисквания и остават отговорни за постигането на учебните резултати. В изследване [10] относно контролиращия стил на отношение на учителите се

открива, че честата му употреба се дължи на такива фактори като административни изисквания на училището към учителите, пасивност на учениците по време на учебни дейности, личностни предиспозиции и стремеж на учителя към контрол.

Характерът на взаимоотношенията учител – ученик има своето отражение и върху самите учители. Според някои изследователи [11] учители, които се свързват с учениците по подкрепящ начин, преживяват по-удовлетворяващи взаимоотношения с тях, по-малко негативни емоции, по-продуктивни резултати, а това влияе благоприятно на чувството им за субективно благополучие.

Взаимодействията учител – ученик са определени като потенциален източник на стрес, който е възможно да доведе и до бърнаут [12]. Докато проблематичните връзки с учениците повишават нивата на стрес при учителите, удовлетворяващите отношения служат като буфер и намаляват рисковете от бърнаут, влияят положително върху желанието за професионална ангажираност и отдаденост. Упражняването на учителската професия предполага силно желание и мотивация от страна на учителите активно да взаимодействат и да подпомагат учениците, като изграждането и поддържането на добра връзка между двете страни може да влияе положително върху субективното им благополучие и личната удовлетвореност от активното участие в учебните и комуникативни процеси [13].

### **Заклучение**

В заключение може да се посочи, че постигането на положителни взаимоотношения учител – ученик може да повиши качеството на целия образователен процес и да бъде от полза за непосредствените участници в него. Чрез своите активни взаимодействия с учениците, учителите директно влияят върху техния социален и учебен опит. Добрите взаимоотношения учител - ученици се асоциират с повишена мотивация за учене и постижения при учениците и с нарастваща професионална ангажираност и лична удовлетвореност сред учителите. В тази връзка напълно оправдан е интересът и стремежът на изследователите не само по-задълбочено да опознаят и да изучат специфичните особености на взаимоотношенията ученици-учители в училище, но и да предложат конкретни модели за повишаване на тяхната ефективност.

### **Цитати и бележки:**

[1] Савова, Ж. (1989). *Педагогическото общуване в обучението*. София: НП.

[2] Liem, G. A. D. & Martin, A. J. (2012). The motivation engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, pp. 3-13.

[3] Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3/4), pp. 325-346.

[4] Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 4, pp. 571-581.

[5] Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 4, pp. 571-581.

[6] Slavin, R. L. (2002). Operative group dynamics in school settings; structuring to enhance educational, social and emotional progress. *Group*, Vol. 26, 4, pp. 297-308.

- [7] Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, 3, pp. 261-271.
- [8] Янкулова, Й. (2015). Психологически измерения на саморегулираното учене в академична среда. *Реторика и комуникации*, 16., <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 01.02.2016.
- [9] Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), pp. 159–175.
- [10] Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), pp. 159–175.
- [11] Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), pp. 159–175.
- [12] Wilkins, J. (2014). Good teacher – student relationships: perspective of teachers in urban high schools. *American Secondary Education*, 43 (1).
- [13] Wilkins, J. (2014). Good teacher – student relationships: perspective of teachers in urban high schools. *American Secondary Education*, 43 (1).

### **Литература:**

- [1] Савова, Ж. (1989). *Педагогическото общуване в обучението*. София: НП.
- [2] Цветанска, С. (2006). *Предизвикателства в педагогическото общуване*. София: Просвета.
- [3] Цветкова, Й. (2001). *Мотивационна и когнитивна регулация на ученето*, София: ЛИК.
- [4] Янкулова, Й. (2012). *Педагогическа психология*. София: Парадигма.
- [5] Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. (Второ преработено издание). София: Парадигма.
- [6] Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 66, 5, pp. 950-967.
- [7] Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, 3, pp. 261-271.
- [8] Barnes, F. P. (1950). How can group dynamics be applied to the school staff? *NASSP Bulletin*, 34, pp. 40.
- [9] Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L. & Mutch, S. (1996). Teachers as adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education* 32, pp. 89-106.
- [10] Deci, E., L., Vallerand, R., J., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3/4), pp. 325-346.
- [11] Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 497-511.
- [12] Hall, E., Hall, C. & Sirin, A. (1996). Professional and personal development for teachers: the application of learning following a counseling module. *British Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 383-398.
- [13] Hall, E., Hall, C. & Abaci, R. (1997). The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 483-496.
- [14] Koff, R. H. (1969). Classroom dynamics and teacher training. *Journal of teacher education*, vol. 20, 1, pp. 57-60.
- [15] Liem, G. A. D. & Martin, A. J. (2012). The motivation engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, pp. 3-13.



- [16] Niemiecand, Ch. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7 (2), pp. 133–144.
- [17] Patterson, C. H. (1977). *Foundations for a theory of instruction and educational psychology*. New York: Harper & Row.
- [18] Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), pp. 159–175.
- [19] Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic change. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 21, pp. 95-103.
- [20] Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- [21] Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1 (609).
- [22] Slavin, R. L. (2002). Operative group dynamics in school settings; structuring to enhance educational, social and emotional progress. *Group*, Vol. 26, 4, pp. 297-308.
- [23] Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 4, pp. 571-581.
- [24] Toseland, R. W. & Rivas, R. F. (2005). *An introduction to group work practice* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- [25] Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 1-28.
- [26] Wilkins, J. (2014). Good teacher – student relationships: perspective of teachers in urban high schools. *American Secondary Education*, 43 (1).
- [27] Wilson, S. M. (1993). The self-empowerment index: a measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and psychological measurement*, 53, pp. 727-737.
- [28] Янкулова, Й., (2015). Психологически измерения на саморегулираното учене в академична среда. *Реторика и комуникации*, 16. <http://rhetoric.bg/>, последно посещение на 01.02.2016.

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