

**ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“**

НИКОЛАЙ КОЛИШЕВ

**ТЕОРЕТИЧНО МОДЕЛИРАНЕ НА
ОСНОВНИ ЗА ПРОЦЕСА НА
УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ УМЕНИЯ НА
УЧИТЕЛИТЕ**

АВТОРЕФЕРАТ

**НА ДИСЕРТАЦИЯ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНА СТЕПЕН
„ДОКТОР НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ НАУКИ“**

Шумен 2016

Дисертационният труд е в обем от 497 страници, от тях 476 – основен текст и 21 – използвана литература. Използваната литература включва 400 публикации на български, руски и английски език.

Дисертационният труд е структуриран в увод, девет глави, заключение и списък на използваната литература.

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита на разширено (със заповед № РД-16-031/29.02.2016 г.) заседание на катедра „Технологично обучение, професионално образование и предучилищна и начална училищна педагогика“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ на 15. 03. 2016 г.

Публичната защита ще се състои на 13. 06. 2016 г. от 14 ч. в зала 211 на Факултета по педагогика на Шуменски университет.

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Актуалност на темата и постановка на проблема на изследване. Педагогическата компетентност на учителите притежава три безспорни компонента – педагогически знания, педагогически умения и отношение към собствената професионална дейност (когнитивен, дейностен и ценностен компонент). От всеки един от тези три компонента произтичат следните логични изследователски въпроси:

- Кои са фундаменталните за педагогическата компетентност знания?
- Кои са, какво представляват и как се формират и развиват фундаменталните за педагогическата компетентност умения?
- Какво представлява и как се формира и развива положителното отношение към собствената професионална дейност?

Настоящото дисертационно изследване представлява един вариант на отговор на въпроса за вида и същността на педагогическите умения, който, трансформиран в заглавие звучи като „Теоретично моделиране на основни педагогически умения на учителите в училищния процес на обучение“. С други думи, амбицията на изследването е да изведе **основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения на учителите** и да разкрие тяхната същност. Необходимо е да подчертаем, на първо място, че става въпрос за **основни** умения, т. е. за **съществени** за процеса на обучение умения, което означава, че те непосредствено се отразяват върху неговата ефективност. На второ място, тези умения са **основни за класния процес на училищно обучение**, като място, на което обучението продължително време се реализира в своето единство на преподаване и учене, а учителят и учениците съвместно преследват неговите цели, осъществяват неговата технология, контролират и оценяват неговите резултати., като място, на което На трето място, в центъра на изследването са не други, а **педагогическите умения на учителите**, т. е. тези умения, които произтичат от **спецификата** на организираното предаване на социалния опит на следващото поколение със средствата на обучението.

Проблемът за педагогическите умения на учителите привлича вниманието със статута си на свързващо звено между теорията и практиката на обучението. От една страна, знанията за педагогическите умения са част от дидактическата теория, а, от друга -съдържанието на теоретичните обобщения притежава силно изразен практически характер. Този характер поражда различните практически измерения на педагогическите умения – те са цел и на базовата учителска подготовка, и на следдипломната квалификация на учителите, и на професионалното развитие в процеса на реалното обучение. Те също така са основен критерий за контрол и оценка на професионалната дейност, защото тяхното равнище

отразява способността на учителите да превръщат своите знания и личностни качества в ефективно средство за постигане целите на обучението и възпитанието. Поради това свое значение педагогическите умения представляват ядрото на учителския професионализъм.

Експериментирането на модели за формиране и развитие на педагогическите умения е особено важно изследователско направление. То е свързано със социалната задача, която стои пред педагогическото образование и квалификация, а именно подготовка на ерудирани, отговорни, продуктивно мислещи учители, които притежават способност за реализиране на ефективно обучение чрез операционализация на фундаменталните постановки на педагогическата теория. Динамичните социални промени налагат повишена мобилност и гъвкавост както на системата за висше педагогическо образование, така и на системата за следдипломна квалификация - те трябва да бъдат в състояние да предлагат на студентите и учителите модерни интерпретации на обучението и практически механизми за взаимодействие с учениците, обединени в действени технологии за формиране и развитие на педагогическите умения.

Но конструирането на качествени практически модели за формиране и развитие на педагогическите умения се сблъсква с редица трудности, породени от дефицити в теоретичния дидактически анализ на уменията, сред които бихме открили най-малко следните пет:

- Отсъствието в специализираната литература на определение на понятието „педагогически умения на учителите“ в контекста на дидактиката.
- Отсъствието на теоретично обоснована дидактическа макроструктура на педагогическите умения.
- Отсъствието на изведени от спецификата на обучението основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите, които да поставят началото на една продуктивна йерархизация на уменията.
- Отсъствието на теоретично обосновани дидактически микроструктури на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите.
- Отсъствието на обяснение на дидактическия механизъм, чрез който учителите реализират своите педагогически умения.

Преодоляването на тези дефицити би създавало необходимите условия за изграждането на една надеждна теоретична основа, която да отговори в по-голяма степен на съвременните изисквания към подготовката и квалификацията на учителите по отношение на формирането и развитието на техните педагогически умения. Реалното наличие на посочените дефицити

се потвърждава и от други автори, разсъждаващи за педагогическите умения на учителите (Димитрова, 2000 и др).

Именно противоречието между необходимостта от практическо развитие на педагогическите умения и отсъствието на адекватен теоретичен дидактически анализ, определящ същността и структурата на уменията в общ и конкретен план, очертава **проблема** на настоящето дисертационно изследване.

Амбицията на изследването да разреши идентифицирания проблем се съдържа в следната изследователска **цел**: да се обосноват същностните свойства на педагогическите умения на учителите, на базата на което да се разработят теоретични модели на основни за училищния процес на обучение педагогически умения. Тази цел може да бъде постигната чрез решаване на следните **задачи**:

1. Да се формулира определение на понятието „педагогически умения на учителите“ в контекста на дидактиката.
2. Да се обоснове дидактическата макроструктура на педагогическите умения на учителите от гледна точка на тяхното определение.
3. Да се разработи дидактически подход за извеждане на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите.
4. Да се формулират определения на основните педагогически умения на учителите.
5. Да се обоснове микроструктурата на основните педагогически умения на учителите.
6. Да се характеризира съдържанието на микроструктурните компоненти на основните педагогически умения на учителите.
7. Да се изведат интелектуалните и практическите действия на учителите, чрез които се реализират основните педагогически умения.

Обект на настоящето дисертационно изследване са педагогическите умения като компонент на професионалната компетентност на учителите, а **предмет** - същностните свойства на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите, разкрити чрез техните теоретични модели.

Хипотезата на настоящето дисертационно изследване гласи, че теоретичното моделиране на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите ще доведе до следните две съществени открития за дидактическата теория:

1. Обяснение на дидактическия механизъм на действие на педагогическите умения на учителите.
2. Определяне на обема и съдържанието на дидактическите знания, които представляват теоретичната основа на основните педагогически умения на

учителите или, с други думи, селектирани на прагматичните за подготовката и квалификацията на учителите дидактически знания.

Използваният **изследователски метод** е логически анализ, в постоянното задълбочаване на който, както казва Уилям Джеймс, се съдържа цялата прелест на истинския научен труд (Джеймс, 1991: 274).

Научният принос и теоретичното значение на дисертационното изследване се състоят в разработването на научно обосновани, логични, вътрешноединни и адекватни на потребностите на науката и практиката **теоретични модели на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите.**

Настоящото дисертационно изследване претендира за следните **основни теоретични приноси:**

1. Формулиране на продуктивно в теоретично отношение определение на понятието „педагогически умения на учителите“ в контекста на дидактиката, доказателство за което е неговата приложимост при разработването на теоретични модели на основни за процеса на училищно обучение педагогически умения.
2. Обосноваване на дидактическите макроструктурни компоненти на педагогическите умения на учителите, а именно обект на изменение на умението, инструментариум на умението и съдържание на умението.
3. Разработване на дидактически подход за извеждане на основни педагогически умения на учителите.
4. Обосноваване на дидактическата микроструктура на основните педагогически умения на учителите.
5. Обяснение на дидактическия механизъм на действие на основни педагогически умения, състоящ се в конструирането на високоорганизирана система от интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се реализират уменията.
6. Определяне на обема и съдържанието на дидактическите знания, които представляват теоретичната основа на основните педагогически умения на учителите (селектирани на прагматичните за обучението дидактически знания).

Допълнителните теоретични приноси могат да бъдат обобщени по следния начин:

1. Разграничаване на репродуктивни и творчески цели на обучението в зависимост от структурата на социалния опит и разработване на тази основа на таксономия от цели на обучението.

2. Разграничаване на външната и вътрешната мотивация за учене въз основа на специфичните за обучението причини за предизвикване на учебна активност. Въвеждане на понятията „мотивация-средство“ и „мотивация-цел“ за обозначаване на ориентацията на учителя към изграждането съответно на системи от външни и вътрешни причини за учебна активност.
3. Обосноваване на нови дидактически структури, каквито са дидактическите стратегии за учебно мотивиране на учениците „успехи и неуспехи“, „хуманни взаимоотношения“ и „рационални аргументи“.
4. Обосноваване на взаимоотношенията между учители и ученици в процеса на обучение като проблем на дидактиката.
5. Обосноваване на разбирането за индивидуализацията като цел на обучението, а на диференциацията – като средство за нейното постигане.
6. Разработване на три стратегии за достъпно преподаване и класифициране на подходите в рамките на стратегията „образуване и преобразуване на текстове“.
7. Класификация на системообразуващите връзки между елементите на учебното съдържание.
8. Класификация на формите за контрол и оценка на учебните постижения въз основа на различни признаци.
9. Класификация на изпитните въпроси въз основа на признака репродуктивност/творчество.
10. Извеждане на система от цели на възпитанието от неговото определение и разработване на форми и методи на възпитание, основани на системата от цели.

Основното практическо значение и практическият принос на дисертационното изследване се състоят в създаването на надежден теоретичен фундамент за обосноваването и експерименталната проверка на **практически модели за развитие на основните педагогически умения**, предназначени за приложение както в процеса на базовата педагогическа подготовка на студентите от педагогически специалности, така и в процеса на следдипломната квалификация на учителите. Разработените теоретични модели се отличават с висока степен на практическа приложимост, тъй като представляват селекция на теоретични по своята същност дидактически знания, но с практико-приложна насоченост, породена от функцията на конкретните знания да бъдат основа за формирането на педагогическите умения на учителите. Доказателство за това е отразеното в анкетите за качеството на преподаването, използвани както в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски, така и в процеса на реализация на десетки образователни проекти, висока степен на одобрение на концепцията за осемте основни педагогически умения на

учителите, с която на различни етапи от разработването ѝ запознаваме студенти и учители вече повече от 10 години.

Допълнителните практико-приложни приноси се състоят в следните положения:

1. Обосноваване в резултат на възприетия подход на операционализирана система от дидактически норми за осъществяване на ефективно обучение, представена в интелектуалните и практическите действия на учителя, чрез които се реализират педагогическите умения.
2. Създаване на технология за операционализация на репродуктивните и творческите цели на обучението.
3. Създаване на технология за разработване на система от критерии и показатели за контрол и оценка на учебните постижения на учениците.

На защита се представят следните положения:

1. Педагогическите умения на учителите представляват системи от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението.
2. Педагогическите умения на учителите са изградени от следните три макроструктурни компонента:
 - Обект на изменение на умението – това е тази педагогическа реалност, в която се постигат целесъобразни изменения в резултат на реализираното от учителя умение.
 - Инструментариум на умението – това са дидактическите средства в широкия смисъл на тази дума, чрез които учителят постига целесъобразните изменения. В теоретичните модели на уменията инструментариумът образува частните структурни компоненти (частните умения) на конкретното умение.
 - Съдържание на умението – това са действията, чрез които учителят постига функционирането на инструментариума. Тези действия се извеждат чрез характеристика на частните компоненти на конкретното умение.
3. Дидактическият подход за обосноваване на основните педагогически умения на учителите предполага извеждане на уменията чрез анализ на различни теоретични възгледи за дидактическата структура на обучението. В резултат на този подход се обосновават следните съществени и специфични за училищния процес на обучение педагогически умения: умение за целеполагане в обучението, умение за реализиране на мотивиращо обучение, умение за изграждане на хуманни

взаимоотношения в процеса на обучение, умение за индивидуализация и диференциация на обучението, умение за достъпно преподаване, умение за систематизация на учебния материал, контролно-оценъчни умения, умения за реализиране на възпитаващо обучение.

4. Основните за училищния процес на обучение педагогически умения на учителите притежават следните микроструктури:

- Педагогическото умение за целеполагане включва два компонента, представляващи умения за операционализация на репродуктивните и творческите цели на обучението.
- Педагогическото умение за реализиране на мотивиращо обучение включва четири компонента, представляващи умения за реализиране на дидактическите стратегии за учебно мотивиране на учениците „успехи и неуспехи“, „методи на обучение“, „хуманни взаимоотношения“ и „рационални аргументи“.
- Педагогическото умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението включва шест компонента, представляващи умения за реализация на следните проявления на модела на взаимоотношения между учители и ученици „уважение и възискателност“: свобода, толерантност, справедливост, доверие, дисциплина и отговорност.
- Педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението включва два компонента: умение за диагностика на индивидуалните особености на учениците и умение за приложение на стратегии за диференциране на обучението.
- Педагогическото умение за достъпно преподаване включва два компонента: умение за прилагане на подходи за диагностика на сложността и трудността на учебното съдържание и умение за прилагане на стратегии за достъпно преподаване.
- Педагогическото умение за систематизация на учебния материал включва четири компонента, представляващи умения за систематизация на елементите на учебното съдържание научни факти, научни понятия, научни закони и закономерности и научни теории.
- Контролно-оценъчните умения включват три компонента: умение за целеполагане в обучението, умение за прилагане на форми и методи за контрол и оценка и умение за прилагане на стратегии за контрол и оценка.

- Педагогическото умение за реализиране на възпитаващо обучение включва два компонента: умение за целеполагане в обучението и умение за прилагане на форми и методи на възпитание.

Структура на дисертацията. Дисертацията се състои от увод, девет глави, заключение и литература.

ОСНОВНО СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

В увода е аргументирана актуалността и е очертан проблемът на изследването, формулирани са целта, задачите, обектът, предметът и хипотезата на изследването, заявен е изследователският метод, разкрити са теоретичните и практико-приложните приноси, определящи теоретичната и практическата значимост на изследването.

В първата глава „Педагогическите умения на учителите“ се определя понятието „педагогически умения на учителите“, извеждат се макроструктурните компоненти на уменията, разглеждат се психологическият подход за анализ на уменията на личността, психолого-педагогическият и педевтологическият подходи, както и компетентностният подход за обосноваване на уменията на учителите. Централно място в главата заема разработването на дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите, при който уменията се извеждат чрез анализ на различни теоретични възгледи за структурата на обучението.

Психолого-педагогическият (педевтологическият) подход (Кузьмина, 1967, 1970, 1975; Щербаков, 1976; Жекова, 1976, 1982, 1992; Leinhardt & Greeno, 1986; Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987; Clandin & Connelly, 1987; Gliessman, 1987; Милкова и Милков, 2007 и др), както и компетентностният подход (Введенский, 2003: 51-55; Коджаспирова, 2004; Ф. Перенуд: цит. По Господинов, 2005: 64; Бермус, 2005 и др.) безспорно имат огромно значение за изясняване на същността и функциите на учителската професия. Характерното за тях е разглеждането на професията като съставена от функции (умения, компетентности), представляващи предмет на изследване от страна на различни науки – психология, педагогика, логика, лингвистика, теория на управлението, респективно управление на образованието и др. Тази интегративна гледна точка е оправдана, тъй като учителската професия, а и всяка друга професия, не могат да бъдат описани, обяснени и, в резултат на това, позитивно променени, със средствата на една-единствена наука. Това е така, защото учителската и другите професии се осъществяват от личности, психиката на които се изучава от психологията; осъществяват се с помощта на правилното мислене, което се изучава от логиката; осъществяват се чрез познаване на основните за съответната професия дейности, които при учителската професия се изучават от педагогиката. Посочената особеност на

разгледаните подходи е причината в числото на обосноваването чрез тях умения на учителите да се смесват специфично педагогически (произтичащи от спецификата на обучението) и неспецифични или общи (произтичащи от спецификата на широк кръг дейности на личността) умения: педагогически умения (например умение за организация на информацията в процеса на изложението), психологически умения (например умение за изучаване на достойнствата и недостатъците на собствената личност с цел нейното съзнателно усъвършенстване, което в съвременната психологическа терминология се обозначава с понятието „рефлексивни умения“), логически умения (умение за анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщение, конкретизация).

Но наред с тези, без съмнение продуктивни подходи, анализиращи в единство както „чисто“ педагогически умения, така и педагогическите проявления на умения, необходими за широк кръг дейности на личността, може да се очаква, че теоретична и практическа ценност ще притежава и един дидактически подход. При него би следвало да се обосновават не психологически, логически и други широко професионални умения, а именно педагогически умения, т. е. такива, които се извеждат от спецификата на обучението като стратегия за организирано предаване на социалния опит на следващото поколение. Изненадващо е, но е факт, че в достъпните ни публикации на български, руски и английски език не открихме дидактически подход за обосноваване на уменията, който да постави в центъра на вниманието обучението като основна дейност на учителя. Наистина в англоезичната литература съществува кръг от изследвания върху формирането на базисните педагогически умения (teaching skills). Тези изследвания се фокусират върху такива умения като беседата, изследователски подходи за проучване на когнитивното равнище на учениците, използване на похвалата и подкрепата, различни вербално изпълнявани умения, използване на недиректни педагогически похвати и др. (Димитрова и Минчев, 1997; Peterson, 1973; Robinson & Swanton, 1980). Но в съдържанието на цитираните изследвания педагогическите умения на учителите се извеждат от практическия опит, а не от същността на обучението.

В тази глава се изказва предположение, което предстои да бъде доказано в следващото изложение, **че разработването на дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите ще направи възможно изграждането на несъществуваща до сега в дидактическата литература, логична и вътрешноединна теория на уменията, в която едно общо определение се прилага по отношение на конкретни умения, като на тази основа се разкрива тяхната дидактическа микроструктура.**

Заявява се очакването, че подобна теория на уменията ще доведе най-малко до три положителни резултата: 1) ще се разкрие дидактическата същност на уменията; 2) ще се

създаде адекватна теоретична основа за конструиране на практически модели за обучение на учители; 3) ще се създаде адекватна теоретична основа за разработване на система от критерии и показатели за диагностика на педагогическите умения на учителите в процеса на обучение.

Чрез анализ на различни теоретични възгледи за дидактическата структура на обучението (Сократ, Я. Коменски, Й. Песталоци, О. Вилман, В. Лай, Й. Хербарт, В. Райн, С. Рубинщайн, В. Онищук, М. Андреев, М. Данилов, Ю. Бабански, Р. Ганье, М. Лорбър и У. Пиърс, В. Беспалко, Х. Франк, Е. Толмън) се обосновават следните основни за училищния процес на обучение педагогически умения на учителите: умение за целеполагане в обучението, умение за реализиране на мотивиращо обучение, умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в процеса на обучение, умение за индивидуализация и диференциация на обучението, умение за достъпно преподаване, умение за систематизация на учебния материал, контролно-оценъчни умения, умения за реализиране на възпитаващо обучение.

Във втората глава „Педагогическото умение за целеполагане в обучението” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се определят целите на обучението. Обектът на изменение са целите на обучението, разбирани като желано състояние на учебните постижения на ученика.**

Изходна точка при обосноваването на теоретичен модел на педагогическото умение за целеполагане е самият предмет на обучението – **усвояването на социалния опит от подрастващото поколение.** В структурата на социалния опит достатъчно ясно могат да бъдат открити две относително самостоятелни части: 1) усвояване на **резултатите** от материалната и духовната дейност на хората, изразен в знания, начини за извършване на дейности и ценностно отношение към света; 2) усвояване на **процеса** на творческата човешка дейност, довел до създаването на всички настоящи, а и на всички бъдещи резултати от продуктивната активност на хората. В съответствие с тези две части се оформят и две групи цели на обучението: 1) репродуктивни цели на обучението; 2) творчески цели на обучението.

Следователно, от гледна точка на съдържанието уменията за целеполагане включва умение за формулиране и поставяне на репродуктивни цели на обучението и умение за формулиране и поставяне на творчески цели на обучението. А от гледна точка на процеса разглежданото педагогическо умение се реализира чрез процедури за **операционализация на целите** – въпрос, по който е налице единство в специализираната литература.

В третата глава „Педагогическото умение за реализиране на мотивиращо обучение” се изясняват същността и видовете мотивация за учене, определя се анализаното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Мотивацията за учене се определя като система от подбуди, предизвикващи учебна активност.

Важно място в тази глава заема начинът, по който се разграничава външната и вътрешната мотивация за учене.

Разграничаването между външна и вътрешна мотивация придобива конкретен вид при анализа на активността, проявявана в процеса на извършването на определена човешка дейност. Като външни за дейността и съответно за личността се определят тези мотиви, които не произтичат непосредствено от предмета на извършваната дейност, в такъв случай личността е екстрасивно мотивирана. Като вътрешни за личността и дейността се определят тези мотиви, които произтичат непосредствено от предмета на извършваната дейност, в такъв случай личността е интрасивно мотивирана. Това означава, че без анализ на предмета на конкретната човешка дейност не може коректно да се определи вида на мотивацията. Следователно е необходим анализ на предмета на учебната дейност, за да се определи външният или вътрешният характер на мотивите за извършването ѝ.

Въз основа на тази логика на разсъждения външните мотиви са тези, които не произтичат непосредствено от предмета на учебната дейност, а вътрешните - тези, които произтичат непосредствено от въпросния предмет, определен като усвояване на знания, умения и отношения. Групата на външните мотиви е наречена „мотивация – средство“, тъй като те предизвикват учебна активност, но не представляват цел в развитието на личността. Групата на вътрешните мотиви е наречена „мотивация – цел“, тъй като тяхното формиране е цел в развитието на личността. Анализът на предмета на учебната дейност или, с други думи, на спецификата на обучението, води до обособяването на три вида вътрешни мотиви, а именно целеви, съдържателни и процесуални мотиви за учебна активност.

Педагогическото умение за реализиране на мотивиращо обучение се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществява мотивиращото въздействие на обучението. Обектите на изменение са два: 1) непосредствен обект, представляващ характеристика на дейността обучение - мотивиращото въздействие на обучението; 2) опосредстван обект, представляващ характеристика на личността - мотивацията на личността за усвояване на знания, умения и отношения.**

Обзорът и анализът на основните теории за мотивацията (Колишев, 2004: 32-50), както и разкриването на нейната същност и видове, дава възможност да се формулират

следните предпоставки за обосноваване на теоретичния модел на педагогическото умение за мотивиране на учениците:

- Предпоставка 1: човешката мотивация е функция от очакваните резултати и от ценността на тези резултати за личността. Висока мотивация се постига, когато преследваната цел притежава субективна значимост и когато субективната вероятност за постигане на успех е голяма.

- Предпоставка 2: интензивността на мотивацията нараства, когато в социалната среда съществуват дразнители, които в предишния опит на личността са свързани с положителни преживявания.

- Предпоставка 3: развитието на мотивацията за учене изисква наличие в процеса на обучение на ситуационни характеристики, благоприятни за формирането на съответни индивидуални диспозиции.

- Предпоставка 4: поведението на личността в ситуации на избор зависи от две мотивационни системи - мотивация за успех и мотивация за избягване на неуспеха. Развитието на позитивната за обучението мотивация за успех изисква усвояване на уменията за обяснение на успехите със стабилни фактори (способности и сложност на задачата) и обяснение на неуспехите с вариативни фактори (усилия и случайност).

- Предпоставка 5: развитието на личността на ученика изисква ориентиране на мотивирането към формирането на мотивация-цел или на система от вътрешни (интрасивни) мотиви за учебна активност, които произтичат от спецификата на обучението и се съдържат в ценността на целта на обучението, в ценността на учебното съдържание и в ценността на процеса на обучение.

От така формулираните предпоставки могат да бъдат изведени най-малко следните четири компонента на педагогическото умение, представляващи частни умения за прилагане на дидактически стратегии¹ за реализиране на мотивиращо обучение:

- Умение за прилагане на дидактическа стратегия „успехи и неуспехи”, изведена от следните предпоставки:

- Предпоставка 1 – успехът мотивира защото: 1) личността притежава потребност от успех, която, като тенденция в поведението, превръща самото постигане на успех в субективно значима цел; 2) личността е активна в дейности, при изпълнението на които има голяма вероятност да постигне успех.

¹ Под стратегия разбираме правилото, което лежи в основата на система от начини за постигане на определена цел. (Речник..., 1989: 563).

- Предпоставка 4 – успехът засилва своето мотивиращо въздействие, когато се обяснява със стабилните фактори способни и сложност на задачата, а неуспехът придобива мотивиращо въздействие, когато се обяснява с вариативните фактори усилия и случайност.
 - Мотивиращото въздействие на учебните успехи и наличието на умение за използване на мотивиращия потенциал на учебните неуспехи създава в процеса на обучение ситуационни характеристики, благоприятни за развитие на продуктивни за мотивацията индивидуални диспозиции.
- Умение за прилагане на дидактическа стратегия „методи на обучение”, изведена от следните предпоставки:
- Предпоставка 2 – привлекателността на обучението, постигната чрез методите на обучение, е дразнител, който в предишния опит на личността може да бъде свързан с положителни преживявания, и следователно може да засилва мотивиращото въздействие на тази стратегия.
 - Предпоставка 3 – компетентното прилагане на методите на обучение създава ситуационни характеристики, благоприятни за развитие на продуктивни за мотивацията индивидуални диспозиции.
 - Предпоставка 5 – стратегията е ориентирана към развитието на вътрешни (интрасивни) по отношение на дейността обучение учебни мотиви, които произтичат от специфичната за обучението ценност на процеса, състоящ се в неговата привлекателност за учениците.
- Умение за прилагане на дидактическа стратегия „хуманни взаимоотношения”, изведена от следните предпоставки:
- Предпоставка 2 – привлекателността на обучението (елемент на която е авторитетът на учителя), постигната чрез хуманните взаимоотношения между участниците, е дразнител, който в предишния опит на личността може да бъде свързан с положителни преживявания, и следователно може да засилва мотивиращото въздействие на тази стратегия.
 - Предпоставка 3 – наличието на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение създава ситуационни характеристики, благоприятни за развитие на продуктивни за мотивацията индивидуални диспозиции.
 - Предпоставка 5 – стратегията е ориентирана към развитието на вътрешни (интрасивни) по отношение на дейността обучение учебни

мотиви, които произтичат от специфичната за обучението ценност на процеса, състоящ се в неговата привлекателност (елемент на която е авторитетът на учителя) за учениците.

➤ Умение за прилагане на дидактическа стратегия „рационални аргументи”, изведена от следните предпоставки:

- Предпоставка 1 – рационалните аргументи за ценност на учебното съдържание, формулирани от учителя, е важен път за възникване у ученика на съзнание за субективна значимост на целта на обучението.
- Предпоставка 3 – формулирането от учителя на ярки и въздействащи аргументи за ценността на знанията създава в процеса на обучение ситуационни характеристики, благоприятни за развитие на продуктивни за мотивацията индивидуални диспозиции.
- Предпоставка 5 – стратегията е ориентирана към развитието на вътрешни (интрасивни) по отношение на дейността обучение учебни мотиви, които произтичат от специфичните за обучението ценност на целта и ценност на учебното съдържание.

В четвъртата глава „Педагогическото умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се управляват взаимоотношенията между учителя и учениците и между самите ученици. Обектът на изменение са взаимоотношенията между участниците в процеса на обучение.**

Теоретичният модел на умението е основан на анализа на две предпоставки: 1) съвременните социално-икономически реалности, които безспорно са в основата на проблемите във взаимоотношенията; 2) исторически утвърдените принципи и модели на взаимоотношения.

Анализът на възприетите предпоставки позволява исторически и социално потвърдения педагогически принцип за равновесие между уважение и възискателност да се превърне в теоретичен модел на педагогическото умение за изграждане на хуманни взаимоотношения между учители и ученици.

Уважението между учители и ученици се определя като такова отношение, което изразява представата за ценността на личността (на учители и ученици), както за обществото, така и за самата себе си. Отношението като към ценност изисква осъществяването на частни отношения, които представляват компоненти на цялостното отношение и чрез които

личността получава реални доказателства за своята значимост. Безспорно съществени за осъществяване на уважението са най-малко четири частни отношения: **свобода, справедливост, толерантност, доверие.**

Взискателността между учители и ученици се определя като такова отношение между учители и ученици, което изразява необходимостта от поставянето и изпълнението на важни за развитието на личността норми, правила и задачи. Безспорно съществени за осъществяване на взискателността са най-малко две частни отношения: **дисциплина и отговорност.**

Частните отношения, реализиращи модела на взаимоотношения „уважение и взискателност“, се определят по следния начин:

- Свободата е отношение, при което учителят и учениците взаимно си предоставят максимални възможности да постъпват в съответствие със своята собствена същност или с това, което превръща личността в индивидуалност.
- Толерантността е отношение, при което учителите и учениците взаимно признават правото на съществуване на своите ценности.
- Справедливостта е такова отношение между учители и ученици, при което се постъпва в съответствие с истината по такъв начин, че това да е в интерес на развитието на личността и на групата, към която личността принадлежи.
- Доверието е отношение между учители и ученици, при което всяка страна е убедена във възможностите и позитивните качества на другата страна.
- Дисциплината е отношение, при което учителите и учениците са подчинили своята дейност на изпълнението на разумни изисквания, представляващи осъзнати социални норми на поведение.
- Отговорността е отношение, при което учителите и учениците осъзнават както себе си, така и другата страна, като съществена причина за постигане целите на обучението.

В петата глава „Педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението“ се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществява способността на обучението да диференцира своя дидактически инструментариум в зависимост от индивидуалните особености на учениците (диференциращата способност на обучението). Обектите на изменение са два: 1) непосредствен обект, представляващ характеристика на дейността обучение - диференциращата способност на обучението;

2) опосредстван обект, представляващ характеристика на личността - индивидуално-психическите особености на учениците.

Отбелязва се, че смисълът, в който се употребяват понятията „индивидуализация” и „диференциация”, се състои в осъществяване на диференциация **с цел индивидуализиране на обучението**, или с цел отчитане и развитие на индивидуалните особености на учениците. Това означава, че диференцирането може да бъде и с друга цел, например отчитане на етническите особености на учениците. Тогава би следвало да се използват понятията „етнизация” и „диференциация” или „етнодиференциация”. Но за да се постигне поставената цел, тя трябва да бъде конкретизирана като се определят и диагностицират тези индивидуални особености, по отношение на които ще се осъществява диференциацията. Следователно, за да придобие целта вид, при който диференциацията става възможна, е необходима диагностика на индивидуалните особености. С други думи, диагностиката е основен акцент при разбирането на целта индивидуализиране.

На основание на безспорния факт, че същността на педагогическото умение се състои в **диференцирането на обучението в зависимост от индивидуалните особености на учениците**, се очертават двата компонента на неговия теоретичен модел: 1) диагностика на индивидуалните особености на учениците (неизбежно следваща от целта за индивидуализиране на обучението); 2) дидактически стратегии за диференциране на обучението (диференциация).

От съществено значение за разбирането на теоретичния модел е твърдението, че ако в хронологично отношение диагностиката предхожда прилагането на дидактическите стратегии за диференциация, то по отношение същността на умението няма основание те да се разделят. Това се обяснява с факта, че диагностиката се провежда с цел реализация на педагогическото умение и в голяма степен определя неговата ефективност, а дидактическите стратегии са насочени към отчитане и развитие на определени индивидуални особености на учениците, равнището на които се установява с помощта на диагностиката. По такъв начин същността на умението се разбира като единство на неговите психологически основи и дидактически средства за практическа реализация.

В шестата глава „Педагогическото умение за достъпно преподаване” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се постига оптимално равнище на достъпност на учебното съдържание за учениците** Обектът на изменение е **равнището на достъпност на учебното съдържание.**

В понятието „учебно съдържание” се влага традиционният смисъл на съвкупност от знания, умения и отношения, които ученикът трябва да усвои в процеса на обучението. За достъпността на учебното съдържание се разсъждава на равнище преподаване и на равнище учене както в тяхното единство, така и в тяхната относителна самостоятелност.

Уточнява се и понятието „равнище на достъпност на учебното съдържание”, под което се разбираа **отношение между сложността и трудността на учебното съдържание, която определя по-голямата или по-малката възможност за успешното му усвояване от учениците.** Оптималното равнище означава, че даденото отношение сложност-трудност осигурява най-добра възможност за усвояване на учебното съдържание в зависимост от дадените възрастови и индивидуални особености на учениците. С други думи, критерият за оптимална достъпност на съдържанието е степента, в която се постигат поставените цели на обучението.

Теоретичният модел на уменията е основан на формулирания в резултат на анализа на понятията „сложност” и „трудност” извод, че постигането на такава сложност на учебното съдържание в процеса на обучение, която да предизвиква оптимална трудност при усвояването, предполага владенето на две основни умения, частни по отношение на общото умение за достъпно преподаване: умение за диагностика на сложността и трудността на учебното съдържание и умение за прилагане на стратегии за достъпно преподаване.

В седмата глава „Педагогическото умение за систематизация на учебния материал” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се свързват в дидактическа цялост компонентите на учебното съдържание. Обектът на изменение са връзките между компонентите на учебното съдържание, известни в специализираната литература като системообразуващи връзки.** Тези връзки съществуват обективно както в действителността, така и между понятията, които я отразяват, но задачата на учителя е да ги осъзнае и използва при изложението на материала така, че това изложение да придобие системен характер. В този смисъл да измениш системообразуващата връзка означава да я представиш по подходящ за процеса на обучението начин.

Исходна точка за обосноваване теоретичен модел на педагогическото умение за систематизация на учебния материал са компонентите на учебното съдържание. При възприетия в дисертационното изследване подход компонентите на учебното знание възпроизвеждат компонентите на научното знание, но тяхното преподаване и изучаване е съобразено с теоретично обосновани и експериментално и практически проверени дидактически норми. От тази гледна точка в учебното съдържание се обособяват следните

компоненти: научни факти; научни понятия; научни закони и закономерности; научни теории. Това са и четирите компонента в теоретичния модел на педагогическото умение за систематизация на учебния материал: подходи за систематизация на научни факти, понятия, закони и закономерности, теории. Отбелязва се, че ако при първите два компонента систематизацията означава разкриване на връзките между изучаваните факти и между изучаваните понятия, то при вторите два компонента систематизацията означава разкриване на връзките във вътрешната структура на законите, закономерностите и теориите.

В осмата глава „Контролно-оценъчните умения на учителите” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се разбира като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се констатира и коригира учебните постижения на учениците. Обектът на изменение са учебните постижения на учениците.**

Във връзка с предложеното определение специално внимание се обръща на факта, че учебните постижения са краен обект на позитивно изменение не само на контролно-оценъчните, но и на всички обосновани в дисертационното изследване педагогически умения (Колишев, 2004; Колишев, 2008). Но е налице една съществена разлика. Всички умения, с изключение на контролно-оценъчните, са насочени към постигане на опосредствени позитивни изменения в развитието на учебните постижения на учениците. Единствено контролно-оценъчните умения са насочени към постигането на непосредствено развитие на учебните постижения. Или, с други думи, учебните постижения представляват непосредствен обект на изменение за контролно-оценъчните умения, а за останалите умения представляват опосредствен обект на изменение. По конкретно педагогическите умения влияят върху учебните постижения при посредничеството на следните компоненти и характеристики на обучението:

- Умението за целеполагане влияе чрез адресираната към учениците цел на обучението, защото вероятността тя да бъде постигната е по-голяма, ако е формулирана точно, ясно, разбираемо и така, че да може да бъде измерена степента, в която е постигната.
- Умението за реализиране на мотивиращо обучение влияе чрез създаването и управлението на мотивиращата способност на обучението, защото активният ученик изпълнява пълноценно изискванията на извършваната дейност.
- Умението за изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение влияе чрез взаимоотношенията на уважение и възискателност между учители и ученици, защото тези отношения създават

авторитета на учителя и са потвърдени от практиката като най-продуктивни за обучението.

- Умението за индивидуализация и диференциация на обучението влияе чрез създаването и управлението на диференциращата способност на обучението, защото диференцирането в зависимост от индивидуално-психическите особености на учениците им осигурява максимална възможност за усвояване на учебното съдържание.
- Умението за достъпно преподаване влияе чрез създаването на оптимално равнище на достъпност на учебното съдържание, което също осигурява максимална възможност на учениците за неговото усвояване.
- Умението за систематизация на учебния материал влияе чрез цялостния характер на представяне на учебното съдържание, защото преподаването на системни знания също максимално ефективно постига тяхното усвояване.
- Възпитателните умения влияят чрез създаването и управлението на възпитаващата способност на обучението, защото ученикът, който владее адекватен на взаимоотношенията между членовете на обществото модел на поведение, притежава максимална възможност да отговори на изискванията на обучението.

Единствено контролно-оценъчните умения влияят непосредствено върху учебните постижения на учениците, защото чрез тях учителят осъществява двете неразривно свързани и задължителни за всеки контрол функции – констатиране и коригиране на постиженията. Констатирането всъщност е обективно установяване на действителното равнище на постиженията с цел то да бъде коригирано по посока на желаното равнище. С други думи, констатирането се извършва заради коригирането. В рамките на контролно-оценъчните умения коригирането се реализира в две форми: 1) индиректна, при която констатираното равнище на постижението съдържа скрита най-обща информация за необходими корекции в учебното поведение, която трябва да бъде разчетена от ученика; 2) директна, при която учителят констатира постижението, анализира неговите достойнства и слабости и формулира конкретни препоръки за позитивни изменения в определени страни на учебното поведение.

Исходна точка за изграждане на теоретичен модел на контролно-оценъчните умения е въпросът „С помощта на какви интелектуални и практически действия в структурата на контролно-оценъчните умения учителят осъществява позитивни изменения в учебните постижения на учениците?“

Логичният отговор е, че това става с помощта на действия, обединени в следните три частни умения: умение за целеполагане в обучението, умение за прилагане на формите и

методите за контрол и оценка на учебните постижения и умение за прилагане на стратегиите за контрол и оценка на учебните постижения. Това са и трите компонента на контролно-оценъчните умения на учителите.

В деветата глава „Педагогическите умения на учителите за реализиране на възпитаващо обучение” се определя анализираното умение и се обосновава неговият теоретичен модел.

Умението се определя като **система от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществява възпитаващото въздействие на обучението. Обектите на изменение са два: 1) непосредствен обект, представляващ характеристика на дейността обучение – възпитаващото въздействие на обучението; 2) опосредстван обект, представляващ характеристика на личността – възпитанието на личността или нейното умение за осъществяване на своите индивидуални особености в съответствие със социалните норми, необходимо за изграждане на социално адекватни взаимоотношения в обществото.**

В определението за възпитателни умения на учителите се съдържа и разбирането за възпитание, което се определя като **съзнателен и целенасочен процес на развитие у личността на умение за осъществяване на своите индивидуални особености в съответствие със социалните норми, в резултат на което тя става способна за изграждане на социално адекватни отношения в обществото.**

От гледна точка на определението за възпитание е възможно и следното по-разширено определение на възпитателните умения на учителите: **възпитателните умения представляват система от високоорганизирани действия на учителя, в резултат на реализирането на които учениците развиват необходимото за изграждане на социално адекватни отношения в обществото умение за осъществяване на индивидуалните особености на личността в съответствие със социалните норми.**

С други думи, възпитанието в процеса на обучение, както и всяко друго възпитание, има за цел да развие у личността способност за живот сред хора в онзи негов аспект, който е свързан с необходимостта от изграждане на социално адекватни отношения в обществото.

От тази гледна точка се изяснява и една от съществените разлики между процесите на възпитание и обучение, състояща се в предназначението им да подготвят за различни страни на живота в обществото. Изчерпателното разграничаване на двете понятия се предшества от определяне на тяхната обща основа. Тя е в това, че и обучението, и възпитанието представляват стратегии за предаване на социалния опит на следващото поколение, в резултат на усвояването на който личността придобива готовност за живот в обществото.

Двете стратегии се различават преди всичко по спецификата на три техни компонента: 1) имат различни цели; 2) имат различно съдържание; 3) имат различна организация.

Възпитанието в процеса на обучение се осъществява от учителя в резултат на разработена от него система от възпитателни цели, постигани чрез използването на адекватни форми и методи на възпитание. На това основание в теоретичния модел на възпитателните умения се обособяват следните два компонента: 1) умение за целеполагане във възпитанието; 2) умение за прилагане на форми и методи на възпитание.

В заключението се разглеждат теоретичните и практическите доказателства за качеството на разработените теоретични модели.

ЛИТЕРАТУРА

Бермус А.Г. (2005) Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Интернет-журнал "Эйдос"- 10 септември. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

Введенский, В. Н. (2003) Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, 10.

Галеева Н. Л. (2007) Система компетенций как инструмент управления качеством образования. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>.

Джемс, У. (1991) Психология. Москва.

Димитрова, Е., Минчев, Б. (1997) Усвояване на педагогически умения посредством концептуалния тренинг на Д. Глийсмън. *Педагогика*, 11-12.

Димитрова, Е. (2000) Формирането на педагогически умения – проблем на дидактиката. *Педагогика*, 1.

Жекова, С. (1976) Психологически проблеми на учителската професия. С.: Народна просвета.

Жекова, С. и др. (1982) Функционална структура на учителската професия. София: МНП.

Жекова, С., Колева, Н., Пенчева, Е., Михайлов, М., Вълчев, Р. (1992) Проблеми на професионалния труд и личността на учителя. Въведение в педвтологията. Бургас Университетско издателство.

Коджаспирова, Г. М. (2004) Педагогика. Учебник. Москва: Гардарики.

Колишев, Н. С. (2004) Педагогическите умения на учителите. Мотивирането. Варна: Контур.

Колишев, Н. С. (2008) Педагогическите умения на учителите: теоретични модели. София: Захарий Стоянов.

Кузьмина, Н. В. (1967) Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград.

Кузьмина, Н. В. (1970) Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: ЛГУ.

Кузьмина, Н. В. (1975) Формирование организаторских умений у будущих учителей. *Советская педагогика*, 8.

Милкова, Р., Милков, Л. (2007) Психологически и социално-педагогически проблеми на образователната дейност (избрани въпроси). София: Юни Експрес ООД – Шумен.

Речник по психология. (1989) София: Наука и изкуство.

Щербаков, А. И. (1976) О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. В: Сборник научных трудов. Вып. 1. А. И. Щербаков (ред.). Ленинград.

Clandin, D. J., Connelly, F. M. (1987) Teachers' Personal Knowledge: What Counts as "Personal" in Studies of the Personal. *Journal Curriculum Studies*, 19.

Gliessman, D. H. (1987) Canging Complex Teaching Skills. *Journal Educ. for Teaching*, 13.

Leinhardt, G., Greeno, J. G. (1986) The Cognitive Skill Teaching. *Journal Educ. Psychol.* 78.

Leinhardt, G., Weidman, C., Hammond, K. M. (1987) Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17.

Peterson, T. L. (1973) Microteaching in the Preservice Education of Teachers: Time for Reexamination. *Journal of Educational Research*, 67.

Robinson, V., Swanton, C. (1980) The Generalization of Behavioral Teaching Training. *Res. of Educational Research*, 50.

Публикации по темата на дисертационното изследване:

I. Монография

1. Педагогическите умения на учителите: теоретични модели. Книга първа. С., Захарий Стоянов, 2008.

II. Студии

1. Педагогическите умения на учителите. Целеполагане в обучението. Книга първа. С., Захарий Стоянов, 2013.

2. Педагогическите умения на учителите. Стратегии за учебно мотивиране на учениците. Книга втора. С., Захарий Стоянов, 2013.

3. Педагогическите умения на учителите. Взаимоотношения между учители и ученици в процеса на обучение. Книга трета. С., Захарий Стоянов, 2013.

4. Педагогическите умения на учителите. Индивидуализация и диференциация на обучението. Книга четвърта. С., Захарий Стоянов, 2014.

5. Педагогическите умения на учителите. Достъпно преподаване. Книга пета. С., Захарий Стоянов, 2014.

6. Педагогическите умения на учителите. Систематизация на учебния материал. Книга шеста. С., Захарий Стоянов, 2014.

7. Педагогическите умения на учителите. Контрол и оценка на учебните постижения на учениците. Книга седма. С., Захарий Стоянов, 2015.

8. Педагогическите умения на учителите. Възпитание в процеса на обучение. Книга осма. С., Захарий Стоянов, 2015.

III. Учебници и учебни помагала

1. Целеполагане в обучението. <http://cdo.shu.bg/course/view.php?id=245>

2. Стратегии за учебно мотивиране на учениците. <http://cdo.shu.bg/course/view.php?id=246>

3. Взаимоотношения между учители и ученици в процеса на обучение. <http://cdo.shu.bg/course/view.php?id=247>

IV. Статии

1. Някои аспекти на феномена възпитание. Педагогика, 1997, № 3. (в съавт. с Ил. Илиев)

2. Възпитанието - един нов подход . Педагогика, 2000, № 3.

3. Възпитанието като самоутвърждаване на личността. Педагогика, 2000, № 5.

4. Дисциплина и отговорност - фундаментални качества на личността. Педагогика, 2000, № 12.

5. Толерантност и справедливост - фундаментални качества на личността. Педагогика, 2001, № 2.

6. Педагогическите умения на учителите и тяхното оценяване. Педагогика, 2002, № 3.

7. Съществени педагогически умения на учителите. Педагогика, 2003, № 3.

8. Модел за развитие на педагогическото умение за мотивиране на учениците. Педагогика, 2003, № 7.

9. Модел за развитие на педагогическото умение за мотивиране на учениците: резултати от експерименталното обучение. Педагогика, 2004, № 3.

10. Контрол и оценка на професионалната дейност на учителите в процеса на обучение. Педагогика, 2004, № 7.

11. Взаимоотношенията между учители и ученици – проблеми и решения. Педагогика, 2005, № 6.
12. Свободата и отговорността във взаимоотношенията между учители и ученици. Педагогика, 2006, № 12.
13. Дисциплината във взаимоотношенията между учители и ученици. Педагогика, 2007, № 5.
14. Толерантността във взаимоотношенията между учители и ученици. Педагогика, 2007, № 9.
15. Справедливостта във взаимоотношенията между учители и ученици. Педагогика, 2008, № 1.
16. Теоретичен модел на педагогическото умение за целеполагане в обучението. Педагогика, 2008, № 3.
17. Доверието във взаимоотношенията между учители и ученици. Педагогика, 2008, № 7.
18. Операционализация на творческите цели на обучението. Педагогика, 2008, № 8.
19. Индивидуалните стилове на учене в контекста на индивидуализацията и диференциацията на обучението. Педагогика, 2008, № 10.
20. Педагогическото умение за достъпно преподаване. Педагогика, 2009, № 5-6.
21. Стратегии за достъпно преподаване. Педагогика, 2010, № 6.
22. Педагогическото умение за систематизация на учебния материал. Педагогика, 2011, № 3.
23. Контролнооценъчните умения на учителите. Педагогика, 2012, № 8.
24. Електронното изпитване в процеса на обучение. В: Съвременни информационни технологии в помощ на учителя. Шумен, Университетско изд-во „Еп. К. Преславски”, 2012.
25. Система от цели на възпитанието. Стратегии на образователната и научната политика. 2013, № 3.
26. Портфолиото на ученика като метод за контрол и оценка на учебните постижения. В: Портфолиото на ученика (методическо пособие за учителя). Шумен, Университетско изд-во „Еп. К. Преславски”, 2013.
27. Система целий воспитания. Эффективная педагогика, Тула, Россия, 2013, № 1.
28. Теоретичен модел на възпитателните умения на учителите в процеса на обучение. Педагогика, 2014, № 4.
29. Дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите. Стратегии на образователната и научната политика, 2014, № 3.

30. Взаимоотношения между учителями и учениками – проблемы и решения. Вестник Тульского филиала Финуниверситета. Социально-экономическое развитие региона: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию Финансового университета, Тула, издательство ТулГУ, 2014, с. 188-190.
31. Контрольно-оценочные умения учителей. Сибирский учитель, 2014, № 2.
32. Прагматичната дидактика. Стратегии на образователната и научната политика, 2015, 4.