

ДИДАКТИЧЕСКИ ПОДХОД ЗА ОБОСНОВАВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ УМЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

Николай Колишев

*Департамент за информация, квалификация
и продължаващо образование – Варна*

Резюме. В статията се обосновава дидактически подход за извеждане на основни педагогически умения на учителите, при който изходната точка за определяне на уменията е спецификата на обучението, отразена в различни гледни точки за неговата структура. В широк смисъл реализацията на подхода води до формулирането на дидактическо определение на понятието „педагогически умения на учителите“ и до възникването на разбиране за макроструктурата на уменията. В перспектива това създава теоретични условия за разработването на микроструктура на уменията, благодарение на която да се обясни дидактическият механизъм, чрез който учителите прилагат своите педагогически умения. В тесен смисъл реализацията на подхода води до обособяването на комплекс от съществени и специфични педагогически умения на учителите.

Keywords: pedagogic competences, skills, pedagogic skills, basic pedagogic teachers' skills, structure of education, skills macrostructure and microstructure, theoretical models of the skills

Постановка на въпроса

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 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?

Настоящата статия представлява един вариант на отговор на въпроса за вида на педагогическите умения. С други думи, амбицията на статията е да изведе основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения

на учителите. 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 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. 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 преподаване на социалния опит на следващото поколение със средствата на обучението¹⁾.

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 на 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“ от гледна точка 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 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.

Именно противоречието между необходимостта от практическо развитие на педагогическите умения и отсъствието на адекватен теоретичен дидактически анализ, определящ същността, макроструктурата и микроструктурата на основни за процеса на училищно обучение умения, очертава **проблема** на настоящата статия.

Същност на педагогическите умения

Умение е българска дума, а предимството на българските думи е в това, че те подсказват своя смисъл с разбираемата си етимология. Да умееш, означава да можеш да прилагаш своя ум. Това означава, че умът (интелектът) е органически включен в този елемент на човешката психика и поведение. Едва ли има по-подходящо название за използването на ума на човека за значими въздействия върху материалния и духовния свят. Понятието е близко до понятието „способност“, но ако акцентът при последното е върху определени наследствени и вродени предпоставки, то акцентът при умението е върху придобития от личността социален опит (Минчев, 1991: 38 – 39).

В различните определения на понятието „умение“ в качеството на съществни се посочват разнообразни негови признаци. Авторът на единствената българска психологическа теория на уменията Б. Минчев цитира 37 определения на умения, съществителни признаци в които могат да бъдат групирани по следния начин (Минчев, 1991: 158 – 164):

– умението е ефективно действие – осигурява оптимално съотношение между постигнат резултат и изразходвани време и усилия; гарантира постигане на успех в дейността (реализиране на цел, изпълнение на задача); ефективно е не само в стандартни, но и в нови ситуации; отличава се със самостоятелност и лекота на извършването;

– умението притежава сложна структура – съчетава способности и опит; съчетава знания и навици; съчетава психически и практически действия; съчетава представи, понятия, знания, навици за концентрация, разпределение и превключване на вниманието, навици на възприятието, мисленето, самоконтрола и регулирането на процеса на дейността; съчетава представи, усещания, координация, теоретични и методически знания, творческо мислене, различни (перцептивни, интелектуални, двигателни) навици; съчетава сетивни, интелектуални, волеви, емоционални качества; съчетава рецепторни и ефекторни функции; представлява система от първосигнални и второсигнални връзки;

– формирането на уменията се отличава с определени особености – формира се в практическата дейност; формира се чрез упражнения; формира се продължително в резултат на усилия;

– приложението на уменията се отличава с определени особености – представлява приложение на знания; приложение на даден алгоритъм; осъществяване на система от перцептивни, мислителни, мнемически, волеви, сензомоторни и други действия.

Б. Минчев дава и собствено определение на уменията, в което един от същностните признаци е връзката между изискванията на ситуацията и поведението на личността: „Умението може да бъде определено като ситуационно отнесена система от поведенчески актове, реализиращи дадена цел с висока степен на ефективност“ (Минчев, 1991: 55).

Безспорно голяма част от съществуващите определения имат значение както за изясняване на същността на уменията въобще, така и в контекста на конкретното изследване, за целите на което са били формулирани. Но очевидно, за да обосновем теоретични модели на педагогическите умения на учителите, не означава да преоткрием изброените по-горе съставни части в анализиранията умения. Това би довело, първо, до недопустимо нарушаване на предметната чистота на изследването, което се извършва в сферата на дидактиката, и второ – до невъзможност за разграничаване на дидактическите компоненти, образуващи отделните умения. Нали звучи безумно заглавие от рода на „Емоционалните качества на учителя в структурата на педагогическото умение за целеполагане в обучението“ или „Волевите качества на учителя в структурата на контролно-оценъчните умения“. И емоционалните, и волевите качества са важни за ефективността на професионалната дейност на учителите в процеса на обучение, но техният анализ е предмет на педагогическата психология. Освен това,

тъй като се отнасят до изискванията към психиката на учителя, а не до изискванията към неговата дейност, е невъзможно да се открие тяхната специфика в структурата на отделните умения. Те, както и останалите компоненти на психиката на личността, представляват важни характеристики на личността на учителя, но не представляват характеристики на неговата дейност, каквато е обучението. Затова и изискванията към психическите качества са изисквания към личността, а не към дейността на учителя (например техники за справяне с професионалния стрес). С други думи, както отдавна е изяснено в методологията на дидактиката, а и не само там, съвсем коректно е от теоретична гледна точка да се характеризира дейността и да се обосновават норми за нейното извършване независимо от психиката на личността, която поражда тази дейност.

Поради изложените съображения в нашето изложение ще следваме собствена логика за определяне на уменията с цел да намерим тези съществени признаци, които обобщено и обективно да отразяват спецификата на разглежданото понятие, както и да осигуряват неговото конкретизиране при анализа на педагогическите умения на учителите.

Един продуктивен подход за разкриване на спецификата на дадено понятие е противопоставянето му с понятие, което отразява неговата съдържателна противоположност. Уменията представляват преди всичко действия, а съдържателната противоположност на действието е мисленето. Мисленето е процес на откриване на същественото в света, чрез който „...субектът търси и евентуално успява да опише и обясни произхода и функционирането на определен кръг реални предмети и събития, както и да прогнозира развитието им в бъдеще“ (Минчев, 2004: 248). Ако мисленето, респективно знанията, описва и обяснява, то действията, респективно уменията, са ориентирани към изменение на материални и идеални реалности в посока, която хората определят като целесъобразна за своя начин на живот.

Но трябва да подчертаем, че това разграничение, което е справедливо по отношение на битието, е несправедливо по отношение на съзнанието. Това е така, защото човешкото съзнание е също реалност, обозначаваща като гносеологическа, в която също се извършват изменения. А измененията в тази реалност също се предизвикват от действия. Високоорганизираните системи от подобни действия наричаме интелектуални умения – аналитични умения, синтетични умения, умения за сравнение и др. Следователно това, което по отношение на външния свят е описание и обяснение, по отношение на вътрешния свят е изменение.

Способността да предизвикват целесъобразни изменения е първият съществен признак на уменията. Но не всяко действие или системи от действия, които предизвикват изменения, могат да бъдат наречени умения. Уменията възникват, когато е налице висока организация на системата от действия.

И това е техният втори съществен признак. Третият съществен признак на уменията е, че те постигат изменения в сложни обекти.

Следователно уменията са системи от високоорганизирани интелектуални и практически действия, които предизвикват целесъобразни изменения в сложни обекти.

Педагогическите умения, от своя страна, представляват системи от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението.

Психологически подход

В специализираната литература уменията на личността се анализират много по-често от психологическа, отколкото от педагогическа гледна точка. По отношение на разликата между двете гледни точки, която е съществена за настоящото изложение, трябва да подчертаем, че при психологическия анализ на уменията се изследва психическият механизъм на уменията, а при педагогическия анализ се обосновава тази структура на уменията, която постига ефективността на ученето, ако става въпрос за учебни умения, или ефективността на обучението, ако става въпрос за педагогически умения на учителите. Психологическият анализ търси отговор на въпроса „Как си взаимодействат компонентите на психиката на личността, за да възникне системата от високоорганизирани действия, наречена умение?“. Педагогическият анализ търси отговор на въпроса „Какви интелектуални и практически действия е необходимо да извърши ученикът или учителят, за да постигне висока ефективност на ученето или на обучението?“.

Както отбелязва Б. Минчев в своето фундаментално изследване „Ситуации и умения“ (Минчев, 1991: 39 – 40), за официално, макар и условно, начало на психологията на уменията се счита статията на Фредерик Бартлет (1886 – 1969) „Умората, следваща високоумела работа“ (Bartlett, 1941: 247 – 257), която е резултат на изследвания върху работоспособността на професионални военни летци.

Според Ф. Бартлет умелите действия зависят от това, което ги предхожда и следва. Умелото действие се опосредства от непрекъснат поток сигнали, възникващи извън извършителя и тълкувани непрекъснато във връзка с изпълняваната задача до постигане на целта. От началото до края сигналите и свързаните с тях действия образуват серия, а не последователност. Ф. Бартлет обособява четири съществени признака на умелите действия: 1) Времево оразмеряване (timing), което означава, че изпълнението протича с оптимална скорост, без избързване и без забавяне. Телесните умения се разгръщат във времева структура, в която са съо-

бразени близкото минало и бъдеще, т.е. представата за това, което следва. Времето оразмеряване създава впечатление за гладкост (smoothness) на изпълнението, което за Ф. Бартлет е критерий за високо качество на умението (hallmark). 2) Стационарни фази (stationary phases) на изпълнението на телесни умения. При микроструктурен анализ на всяко телесно умение се забелязват спирания или паузи. Те са най-променливите компоненти на умението и често биват удължавани или съкращавани. Ф. Бартлет предполага, че през тези спирания се извършва сложна възприятийна обработка предимно на новите моменти в ситуацията на действието. Тези спирания са важни регулатори на времето оразмеряване на умението. 3) Точката на необратимост (point of no return) – това е моментът, след който появата на нови сигнали не влияе върху изпълнението на умението. 4) Насоченост (direction) – прогресиращо напредване към целта (Минчев, 1991: 41).

От учениците и последователите на Ф. Бартлет заслужава да се споменат Алън Уелфърд, Уилям Сингълтън, Едуард Кросмън, Уилям Сиймор, Юънис Белбин, Доналд Бродбент. Така възникнала британската психологическа школа за изследване на уменията.

Психолого-педагогически и педевтологически подход

Спецификата на педагого-психологическия подход се състои в стремежа да се изясни това взаимодействие между компонентите на психиката на учителя, което води до възникването на високоорганизираните системи от действия, наречени педагогически умения. От тази гледна точка се анализират уменията на учителите в изследванията на Г. Линхарт и Ж. Грино, Г. Линхарт, К. Уедмън и К. Хамонд, Д. Гландин и Ф. Конъли, Д. Глийсмън (Leinhardt & Greeno, 1986; Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987; Clandin & Connelly, 1987; Gliessman, 1987).

В най-цялостно разработената педагого-психологическа концепция за педагогическите умения на учителите тази на Н. Кузмина за динамичната функционална структура на учителската професия уменията се извеждат от педагогическите способности на личността. Те се разглеждат като система със сложна структура, която включва в себе си различни по природа и значимост компоненти или свойства: ръководни или водещи, опорни и спомагателни (Кузмина, 1967; Десев, 1999: 485 – 487).

Към ръководните се причисляват конструктивните, организаторските, комуникативните, гностичните и проектировъчните способности, като последните са обособени от Н. Кузмина в следващи публикации.

Освен тези „специфични“ педагогически способности в дейността на учителя се предявяват определени изисквания и към общите му способности, които играят ролята на опорни свойства. Такива са редица качества в сензорната

сфера на психиката и вниманието, в сферата на мисленето и речта, на паметта и въображението.

Спомагателни в педагогическата дейност са свойствата, типични за други видове човешки дейности, но благоприятстващи успешното упражняване на учителската професия. Такива са специалните способности в областта на спорта, техниката, науката, изкуството – литература, живопис, музика и др.

В по-късните публикации на Н. Кузмина ръководните способности се интерпретират като функции на учителската професия. Във всяка функция се диференцират различен брой умения (Кузмина, 1970: 40).

През 1992 г. авторите, създатели на българското направление в развитието на концепцията за динамичната функционална структура на учителската професия, оглавявани от Ст. Жекова, определят съдържанието на своите разработки като наука за професионалния труд и личността на учителя, наречена педевтология (Жекова и др., 1992). Поради това обстоятелство съответният подход за обосноваване на уменията на учителите може да бъде наречен педевтологически.

В по-късните публикации на Н. Кузмина някои от базовите функции на учителската професия и произтичащите от тях умения са преформулирани с помощта на придобилото широка популярност понятие „компетентност“ (Кузмина, 1990):

- специална компетентност в областта на преподаваната дисциплина;
- методическа компетентност в областта на подходите за усвояване на знания и умения;
- социално-психологическа компетентност в областта на процесите на общуване;
- диференциално-психологическа компетентност в областта на изучаването на мотивите и способностите на учениците;
- аутопсихологическа компетентност в областта на достойнствата и недостатъците на собствената дейност и личност на учителя.

В редица съвременни руски публикации, в които педагогическата компетентност е едно от централните понятия, също могат да бъдат преоткрити характерните за педагого-психологическия подход базови учителски функции и извежданите от тях умения (Сластенин и др., 2012).

Компетентностен подход

Ако в рамките на концепцията за динамичната функционална структура на учителската професия уменията са систематизирани на базата на разбирането за основните функции на учителя, то в рамките на т. нар. компетентностен подход това невинаги е така. Наред с вече утвърдени в теорията на учителската професия компетентности, изградени от съответните умения, се включват

и компетентности, които отразяват съвременни приоритети в професионализма на учителя или просто са изведени от представата на автора за тяхната важност.

Например Н. Галеева включва в педагогическата компетентност следните видове компетентност (в публикацията авторът употребява понятието „компетенция“) (Галеева):

- предметно-методологическа компетентност;
- психолого-педагогическа компетентност;
- компетентност в областта на валеологията и образователния процес;
- комуникативна компетентност;
- компетентност в областта на управлението на системата „учител – ученик“.

В. Н. Введенский обособява в педагогическата компетентност следните четири вида компетентност (Введенский, 2003: 51 – 55):

- комуникативна компетентност – професионално значимо, интегрално качество на педагога, основни компоненти на което се явяват емоционалната устойчивост (свързана с адаптивността), екстравертивността (корелираща със статуса и ефективното лидерство), способността да се конструира права и обратна връзка, речевите умения, умението да се слуша, умението да се награждава, деликатността, умението да се постига „гладка“ комуникация;
- информационна компетентност – включва информация (знания) за себе си, за учениците и родителите, за опита в работата на други педагози;
- регулативна компетентност – предполага наличието на умение за управление на собственото поведение. Тя включва целеполагане, планиране, мобилизация и устойчива активност, оценка на резултатите от дейността, рефлексия;
- интелектуално-педагогическа компетентност – включва комплекс от умения за анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщение, конкретизация, както и качества на интелекта: способност за разсъждения по аналогия, фантазия, гъвкавост и критичност на мисленето.

Друг автор – Ф. Перенуд, формулира десет компетентности, усвояването на които представлява изискване към съвременните учители (Господинов, 2005: 64):

- организиране на ситуации в обучението;
- ръководене на прогреса в обучението;
- създаване на развиващи мероприятия;
- включване на учениците в тяхното обучение;
- работа в екип;
- участие в управлението на училището;
- информиране и включване на родителите;
- използване на новите технологии;

– компетентности, произтичащи от професионалните и етическите проблеми на професията.

– ръководене на собственото продължаващо усъвършенстване.

В статията на А. Г. Бермус за основополагащо при компетентностния подход се обявява понятието „образователен домейн“ (домейн – структурна единица, област – бел. авт.), като сумарната компетентност представлява съвкупност от домейни, а всеки домейн включва специфични функции на бъдещата професионална дейност. Така подготовката на учители се състои от следните домейни:

- домейн на разработката на учебни програми и методи на обучение;
- домейн на оценяването и измерването;
- домейн на информационната интеграция (свързан с използването на съвременни информационни технологии);
- домейн на мениджмънта и иновационната дейност;
- домейн на изследователската дейност.

По-нататък всеки от домейните се конкретизира в две или повече равнища. Например на следващото равнище се обособяват видовете дейност и проблемите, за решаването на които трябва да бъдат подготвени студентите (създаване на система, оценяване на постиженията, планиране на резултатите и др.). На следващото равнище точно и ясно се посочват действията, които са необходими за реализирането на успешна дейност – да се определи, да се интерпретира, да се сравни, да се разработи, да се осъществи, да се интегрира, да се контролира и др. (Бермус, 2005).

Изброяването на педагогически умения, изведени в рамките на компетентностния подход може да продължи, но това не би променило демонстрираните в представените възгледи характерни черти на подхода.

Дидактически подход

Психолого-педагогическият (педевтологическият) и компетентностният подход 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, 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 про-

фесия дейности, които при учителската професия се изучават от педагогиката. Посочената особеност на разгледаните подходи е причината в числото на обоснованите 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.

Очакваната продуктивност на дидактическия подход е основана на дълбочината на теоретичния анализ, която ще се постигне, ако се обособят единни по своята природа педагогически умения на учителите. Защото е очевидно, че обособените чрез другите подходи умения се отличават със своята нееднородност и могат да бъдат класифицирани въз основа на своята различна сфера на функциониране. Тогава е възможно да се обособят следните три групи умения: социални умения, широко професионални умения и специфично педагогически умения.

Социалните умения реализират стремежа на личността да се интегрира в структурите на обществото чрез обмен на информация адекватно между личностно възприемане и взаимодействие. Именно като умения да се взаимодействат разбират социалните умения М. Аргайл и М. Хендерсън (Аргайл и Хендерсън, 1989: 355), включвайки в тях следните елементи: равнище на настойчивост или неотстъпчивост, умение да се слуша събеседникът и да се води разговор, подходящи невербални умения и други умения, свързани със социалната компетентност. Социалните умения функционират във всички сфери, в които са налице социални взаимоотношения. Към тях могат да бъдат отнесени комуникативните умения, рефлексивните умения и уменията за устно изразяване. Тези умения безспорно имат своята професионална проекция в дейността на учителя, но тяхната природа е свързана с всеобщите процеси на съвместен човешки живот, а не със специфичните изисквания на определена професия.

Широко професионалните умения са такива, които осигуряват успешното осъществяване на широк кръг от професии. Към тях можем да отнесем организационните умения, аналитичните умения, прогностичните умения, умението за самообразование и др. Тези умения имат еднакво важно място в управленските, педагогическите, техническите, медицинските, военните и редица други професии.

Специфично педагогическите умения се формират и развиват в контекста на учителската професия и произтичат от особеностите на организираното предаване на социалния опит на следващото поколение със средствата на обучението.

В издадената през 2008 г. монография „Педагогическите умения на учителите: теоретични модели“ доказахме, а в предстоящата да излезе нейна втора част ще продължим да доказваме, че разработването на дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите води до изграждането на несъществуваща досега 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.

Подобна теория на уменията постига най-малко три положителни резултата: 1) разкрива се дидактическата същност на уменията; 2) създава се адекватна теоретична основа за конструиране на практически модели за обучение на учители; 3) създава се адекватна теоретична основа за разработване на система от критерии и показатели за диагностика на педагогическите умения на учителите в процеса на обучение.

В широкия смисъл на думата прилагането на дидактически подход към педагогическите умения на учителите започна още с формулираното от нас определение на уменията. Но в тесния смисъл на думата разбираме дидак-

тическият подход като подход за обосноваване на конкретни педагогически умения на учителите, каквито подходи са психолого-педагогическият (педевтологическият) и компетентностният.

Логичната изходна точка за извеждане на основни за училищния процес на обучение педагогически умения на учителите е структурата на обучението, защото тя отразява неговия цялостен характер. Различните възгледи за структура на обучението, декларирани или аргументирани в специализираната литература, са базата за обосноваване на педагогическите умения, като единството във възгледите на авторите е определена теоретична гаранция за същественост и специфичност на уменията.

В по-нататъшното изложение, за да не надхвърляме разрешения обем, ще посочим авторите на структури на обучението и изведените от тези структури педагогически умения на учителите.

Първата група педагогически умения, които могат да бъдат обосновани, са уменията за целеполагане в обучението, за достъпно преподаване и за систематизация на учебния материал. Структурите на обучението, въз основа на които се извеждат те, са разработени от Я. Коменски, Й. Песталоци, О. Вилман, В. Лай. Й. Хербарт, В. Райн, С. Рубинщайн, В. Онищук, М. Андреев (Андреев, 2001: 44 – 63, Петров, 2001: 178 – 197).

Втората група педагогически умения са уменията за реализиране на мотивиращо обучение, за индивидуализация и диференциация на обучението и контролно-оценъчни умения. Структурите на обучението, въз основа на които се извеждат те, са разработени от Сократ, М. Данилов, Ю. Бабански, Р. Ганье, М. Лорбър и У. Пиърс, В. Беспалко (Андреев, 2001: 44 – 63, Петров, 2001: 178 – 197).

Третата група педагогически умения са уменията за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението и за реализиране на възпитаващо обучение. Структурите на обучението, въз основа на които се извеждат те, са разработени от Х. Франк, Е. Толман (Андреев, 2001: 44 – 63, Петров, 2001: 178 – 197).

Можем да обобщим, че анализът на представите на различни автори за структурата на обучението като отражение на неговия цялостен характер води до обосноваването на следните основни за процеса на училищно обучение педагогически умения на учителите:

- умение за целеполагане в обучението;
- умение за реализиране на мотивиращо обучение;
- умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението;
- умение за индивидуализация и диференциация на обучението;
- умение за достъпно преподаване;
- умение за систематизация на учебния материал;
- контролно-оценъчни умения;
- умение за реализиране на възпитаващо обучение.

Реализацията на обособените умения в своето единство води до конструирането на обучение с определени ефективни характеристики. Връзката между тези характеристики и педагогическите умения може да се представи по следния начин:

- Поставяне на развиващи личността цели – умение за целеполагане.
- Развитие на мотивацията за учене – умение за реализация на мотивиращо обучение.
- Създаване на цялостни възгледи за действителността чрез систематизиране на учебния материал – умение за систематизиране на учебния материал.
- Постигане на разбиране и усвояване на учебното съдържание чрез достъпно обяснение – умение за достъпно преподаване.
- Пълноценно развитие на личностния потенциал чрез диагностика на индивидуалните особености на учениците и следващото от това диференциране на обучението – умение за индивидуализация и диференциация на обучението.
- Създаване на условия за личностно развитие и социална интеграция чрез изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение – умения за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението.
- Установяване на актуалното равнище на учебни постижения и предприемане на мерки за неговото повишаване чрез контрол и оценка на усвоените знания, умения и компетентности – контролно-оценъчни умения.
- Възпитаване на ценностни ориентации – възпитателни умения.

Перспективи

Обосноваването в резултат на този подход умения нарекохме „хипотеза за основните педагогически умения“, която по идея трябваше да бъде потвърдена чрез експериментална проверка. Впоследствие се оказа, че изведените педагогически умения притежават очевидна и безспорна същественост за професионалната дейност на учителя, което обезсмисля прилагането на класически изследователски методи за проверка на хипотези. Но определянето на уменията като хипотеза си остава, защото е научно целесъобразно тяхната значимост да бъде доказана по друг начин, а именно чрез два подхода – теоретичен и практически.

Теоретичният подход предполага доказване на значимостта чрез обосноваването на логични и вътрешноединни теоретични модели на педагогическите умения.

Практическият подход предполага доказване на значимостта в следните две направления: 1) чрез конструиране на практически модели за развитие на уменията в процеса както на базисната педагогическа подготовка на студенти, така и в процеса на следдипломната квалификация на учители; 2) чрез

установяване на ефективността от реализацията на практическите модели с помощта на разнообразни методи, приложени както веднага след приключване на обучението по модела, така и в условията на непосредствената професионална дейност на учителите.

Теоретичният подход за проверка на значимостта на обосноваваните педагогически умения дава отговор и на въпроса за характера на изведения комплекс от умения на учителите. Този комплекс е затворен, в смисъл че те са изведени въз основа на точно определена методология, проверката на адекватността на която се осъществява чрез обосноваването на теоретични модели на уменията. Но комплексът е отворен, в смисъл че въз основа на възприетата методология могат да бъдат обосновани и нови умения, правомерността на които да бъде доказана чрез обосноваване на техните теоретични модели.

Първата стъпка към разработването на теоретични модели на уменията е определянето на тяхната дидактическа макроструктура. Въз основа на формулираното от нас дидактическо по същността си определение за педагогическо умение могат да бъдат изведени 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.

Втората, третата, четвъртата и петата стъпка в разработването на теоретичните модели се състоят в зададената от макроструктура на уменията следна последователност на анализа:

- Определение на конкретното умение въз основа на общото понятие за педагогическо умение.

- Уточняване на обекта на изменение на конкретното умение.

- Обосноваване на инструментариума на умението или на частните умения, предизвикващи целесъобразни изменения, в резултат на което се определят компонентите на умението.

- Характеристика на компонентите на умението с цел разкриване на съдържанието на умението или на онези интелектуални и практически действия на учителя, чрез които осъществява целесъобразните изменения.

В заключение смятаме за целесъобразно да отбележим, че уменията, разбира се, съдържат в себе си знанията (умението е знание в движение), но ак-

центът върху предизвикващите целесъобразни изменения в обучението интелектуални и практически действия на учителя категорично отличава знанията за уменията²⁾, каквато е същността на теоретичните модели, от знанията за знанията, каквато е същността на педагогическата теория извън контекста на уменията. Основният въпрос при анализа на уменията е технологичен и се състои в това, как да се изменят целесъобразно определени компоненти и характеристики на обучението – целите, мотивиращото въздействие на обучението, взаимоотношенията и т. н. Основният въпрос при създаването и осмислянето на знанията не е технологичен, а съдържателен. Той е или описателен (какви са характеристиките на изследваните предмети и явления), или обяснителен (какво е обяснението на изследваните процеси и явления). В момента, в който заговорим за изменение, което след описанието и обяснението е третата функция на всяка наука, става необходимо да интегрираме знанията (какво трябва да се измени) и уменията (как трябва да се измени), като въпросът за уменията е толкова по-силно застъпен, колкото е по-конкретна предлаганата технология. Или, както стана дума в началото на тази глава, знанията описват и обясняват, а уменията изменят.

БЕЛЕЖКИ

1. Обособяването на основни за училищния процес на обучение педагогически умения на учителите е естествено, тъй като в този процес учителите реализират не само педагогически, но и психологически, логически, управленски и други умения, които представляват предмет на изучаване от различни науки и затова достатъчно коректно могат да бъдат разграничени едни от други. Наред с това причината да говорим за педагогически, а не за дидактически умения, е не толкова популярността на понятието в специализираната литература, колкото фактът, че възпитателните умения на учителите са неделима част от процеса на обучение.
2. Теоретичните модели наистина представляват знание за уменията, отражение на уменията в мисленето, защото действителните умения могат да бъдат единствено достояние на личността.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Аргайл, М., Хендерсън, М. (1989). *Анатомия на човешките отношения*. С.: Наука и изкуство.
- 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>.
- Галеева Н. Л. *Система компетенций как инструмент управления ка-*

- чеством образования. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>.
- Господинов, Д. (2005). Компетентностите на училищните организации. *Педагогика*, 5.
- Димитрова, Е., Минчев, Б. (1997). Усвояване на педагогически умения посредством концептуалния тренинг на Д. Глийсмън. *Педагогика*, 11 – 12.
- Жекова, С., Колева, Н., Пенчева, Е., Михайлов, М., Вълчев, Р. (1992). Проблеми на професионалния труд и личността на учителя. *Въведение в педевтологията*. Бургас: Университетско издателство.
- Колишев, Н. С. (2004). *Педагогическите умения на учителите. Мотивирането*. Варна: Контур.
- 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. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.
- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Петров, П. (2001). *Дидактика*. София: Веда Словена – ЖГ.
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2012). *Педагогика. Учебное пособие*. Москва.
- Bartlett, F. C. (1941). Fatigue Following Highli Skilled Work. *Proced Royal Soc.*, B, 131.
- 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. *Rex. of Educational Research*, 50.

DIDACTIC APPROACH FOR ARGUMENTATION OF TEACHERS' BASIC PEDAGOGIC SKILLS

Abstract. In the article is argued out a didactic approach for the development of pedagogic skills of the teachers. Skills are determined according to the peculiarity of education, reflected in different points of view of its structure. In a broad sense, the realization of such approach leads to the didactic formulation of the notion 'pedagogic skills of the teachers' as well as to the understanding of the macrostructure of these skills.

In perspective are created conditions for elaboration of a microstructure of the skills, thanks to which they can explain the didactic mechanism of teachers' pedagogic skills. In a narrow sense the realization of the approach leads to the formulation of a complex of fundamental and specific teachers' skills.

✉ **Dr. Nicolai Kolishev, Assoc. Prof.**
Department for Information, Qualification
and Training – Varna
University of Shumen "Ep. K. Preslavski",
1, Dr. Boris Bojkov Str.
9000 Varna, Bulgaria
E-mail: colka13@abv.bg