

## ПРАГМАТИЧНАТА ДИДАКТИКА

**Николай Колишев**

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

**Резюме.** В статията се обосновава един нетрадиционен вариант на разработване и структуриране на основни въпроси от дидактическата теория, предназначен да осъществи в по-голяма степен прагматичната връзка между изучаваните в педагогическите специалности проблеми на дидактиката и практиката на обучението. Ако в традиционното системно изложение на дидактическата теория системообразуваният фактор са **знанията** за компонентите на обучението, то в предлаганата схема системообразуваният фактор са **педагогическите умения на учителите**. Възприетата прагматична ориентация се реализира чрез спазването на следните три основни принципа: принцип на строгата логическа последователност (на строгата системност), принцип на операционализацията и принцип на авторството. Прагматичната дидактическа теория е представена чрез девет теми, в които са подчертани съдържателните и структурните новости.

**Keywords:** pragmatic didactics, forming factor of system, teachers' pedagogic skills, principle of strong logic consistency, principle of operationalization and principle of author

### Постановка на въпроса

Според класическото определение „учебникът е книга, в която последователно и достъпно се излагат основите на науката съобразно учебната програма и дидактическите изисквания“. В композицията на учебника се разграничават основен (а понякога и допълнителен) текст и дидактически апарат (Андреев, 2001: 190 – 191). Чрез основния и допълнителен текст на учебника се представя съдържанието на съответната наука, а чрез неговия дидактически апарат се предлага технология за усвояване на съдържанието. По утвърдена от практиката традиция в дидактическия апарат се включват апарат за организация на усвояването, апарат за ориентиране и илюстрации (Зуев, 1983). Конструирането на учебника е подчинено на изпълнението на следните негови основни функции: информационна, управляваща, развиваща, комуникативна, възпитателна, индивидуализираща и диференцираща (Гельфман и Холодная, 2006: 41).

По обясними причини учебниците в сферата на висшето образование най-пълно и най-задълбочено представят основите на науките. Това представяне винаги е системно, макар че качеството на тази системност е различно. Но то е системно, защото по необходимост в учебника се разглеждат компонентите на предмета на науката в тяхната взаимна връзка.

Например в българските учебници по дидактика, както и по педагогика, включващи дидактиката като един от своите раздели, се е утвърдил системен начин на представяне на основите на науката, включващ анализ на двете страни на обучението преподаване и учене, последван от анализ на следните компоненти на обучението: цели, съдържание, методи, форми, принципи, резултат (контрол и оценка на учебните постижения на учениците) (Андреев, 2001; Петров, 2001; Милков, 2002; Радев, 2005; Чавдарова-Костова и др., 2012). Освен тези базисни компоненти, представени като глави в структурата на учебниците, авторите включват и проблеми, които отразяват актуални проблеми на обучението или представляващи предмет на лични научни изследвания. Същото се отнася и за редица руски и полски учебници (Куписевич, 1986; Оконь, 1990; Хуторский, 2001).

Анализ на някои от традиционно обособяваните в учебниците компоненти на обучението може да бъде открит и в западните учебници по педагогическа психология, в които, както е известно, в англоговорящите страни се разглеждат дидактическите проблеми. Последователността и начинът на представяне на педагогическите и дидактическите знания в тези учебници също са подчинени на една различна от българската, но достатъчно устойчива стандартна схема. В нея правят впечатление следните ориентирани към практиката съдържателни и композиционни решения за изложение на дидактическите знания.

– Разглеждане на целите на обучението в една глава с контрола и оценката на учебните постижения, с което се акцентира върху практическото правило, че контролът и оценката започват с поставянето на цел (Славин, 2004: 536 – 583; Лефрансуа, 2005: 366 – 396).

– Разглеждане на учебното мотивиране като характеристика на ефективното обучение (Лефрансуа, 2005: 306 – 332) или обособяването му в самостоятелна глава (Такман, 2002: 369 – 411; Славин, 2004: 393 – 432; Стърнбърг, 2014: 495 – 550).

– Разглеждане на взаимоотношенията между учители и ученици в контекста на въпроса за управлението на класа (Лефрансуа, 2005: 334 – 365; Стърнбърг, 2014: 551 – 601) или на въпроса за ефективната среда за учене (Славин, 2004: 434 – 478), или на въпроса за процесите в учебната група (Такман, 2002: 296 – 330). Анализ на някои страни на взаимоотношенията между учители и ученици включва в дидактическата проблематика и българският автор М. Андреев, като го подчинява на темата за дисциплината и ръководството на обучението (Андреев, 2001: 399 – 408).

В схемата за представяне на дидактическите знания в западните учебници по педагогическа психология участват и редица елементи, които ефективно обслужват усвояването на съдържанието и следователно принадлежащи преди всичко към дидактическия апарат на учебниците: 1) цели на отделните глави; справки, които съпътстват текстовете и обогатяват тяхното съдържание; обобщение на главите (Такман, 2002); 2) въвеждащи текстове (винетки), представящи ситуации от реалния живот, на които се натъкват педагозите; взаимно свързани рубрики, които осигуряват възможности за практическо осмисляне и затвърждаване на знанията („използване на вашия опит“, „теорията на практика“, „учители в действие“, „целенасоченият учител“, „случай, който трябва да обмислите“); рубрики за управление на ученето (план на главата, въпроси за проверка, речник, връзки с анотации, обобщение на главата, ключови термини, въпросник за самооценяване, пътепоказател в ученето) (Славин, 2004: 26 – 27); 3) въвеждащи резюмета на главите; въвеждащи основни въпроси, предназначени за привличане на вниманието и за формулиране на целите на главите; познавателни справки; предпубликационна критика, съдържаща коментари на рецензенти и читатели; реални случаи от училищната практика, илюстриращи практическото приложение на теоретичните принципи; обобщение на главите; контролни въпроси; теми и въпроси за работа в интернет (Лефрансуа, 2005: 16); 4) педагогически помощни средства, разположени в началото на главите, в процеса на изложението на съдържанието на главите и в края на главите: план на главата; „голямата картина“, съдържаща целите на главата, формулирани като въпроси; начална винетка, съдържаща разсъждения на практики в действие; обзор на главата, осигуряваща връзка между понятията от главата и практиката в класната стая; въпроси за размисъл, включващи въпроси за аналитично, творческо и практическо мислене; „гъвкавият експерт“ – рубрика, в която се описват начините, по които учителите и учениците подхождат към всекидневните предизвикателства в класната стая; „последници за преподаването“ – рубрика, в която се показва как опитните учители използват конкретните понятия в класната стая; „конструиране на собственото учене“ – рубрика, съдържаща дейности за надграждане на прочетеното в текста; форум, в който се включват дебати от три гледни точки по важен педагогически проблем; интервюта с опитни учители; обобщение на главите; ключови термини и понятия; „как да станете експерт: въпроси и проблеми“ – рубрика, в която се предлагат дейности за приложение на понятията от главата към проблемите в училищната практика (Сърнбърг и Уилямс, 2014: 16 – 17).

Изброените практически ориентирани съдържателни и композиционни решения, както и елементите на дидактическия апарат, бележат една продуктивна тенденция към **прагматизиране** на изложената в учебниците дидактическа теория.

В настоящата статия предлагаме един прагматичен вариант на разработване и структуриране на основни въпроси от дидактическата теория. Мотивите, предизвикали усилията за **прагматизиране на теорията**, произтичат от нашето убеждение, че изучаваните в педагогическите специалности дидактически знания се нуждаят от засилване на връзката им с практиката на обучението. Не става въпрос за скуката на традиционното представяне, нито за лишените от въодушевление реакции на студентите, а преди всичко за смисъла дидактическата проблематика да се разработи в система, която в по-голяма степен и по един по-непосредствен начин да обслужва професионалната подготовка на учителите. Този смисъл е породен най-малко от следните две съществени причини:

- Незадоволителната общодидактическа подготовка на студентите, завършващи педагогически специалности, която посочваме в качеството ѝ на доминираща оценка в съзнанието на професионалистите, но която с голяма степен на вероятност може да бъде доказана при едно безпристрастно изследване. Ако понижените критерии за подбор на студенти в педагогическите специалности са част от обяснението, то другата част е качеството на преподаването във висшите училища, което в много от своите елементи произтича от структурата и съдържанието на дидактическата теория.

- Самият нормативен характер на дидактиката като наука, който издига способността ѝ да обосновава норми за ефективно осъществяване на всяко обучение в качеството на съществен критерий за възможността на теорията да формира и развива дидактическа компетентност. Това означава, че важна линия в задълбочаването на дидактическото познание е стремежът на изследователите да операционализират теоретичните постановки и да ги превръщат в практически препоръки.

Какъв смисъл влагаме в понятието „прагматизъм“?

Прагматизмът е философско учение, създадено от американския философ Чарлс Пърс (1839 – 1914). Източниците на прагматизма, който се смята за единствения оригинален принос на Американския континент към световната философия, са свързани с интереса към практическото значение на нещата. Централен за прагматизма е въпросът за това доколко е полезна разглежданата идея за реализация на някаква практическа цел“ (Фрейджер и Фейдимен, 2006: 338).

В нашия случай под „прагматична дидактика“ разбираме дидактическа теория, разработването и структурирането на която е подчинено на подготовката на бъдещите учители за практиката на обучението.

Системообразувачият фактор на дидактическата теория

Видът на системата, в която се излага дидактическата теория в учебниците, зависи от системообразувачия фактор, разбираан като това, което обединява компонентите, което е общо за всички компоненти, закономерно повтарящото се в компонентите.

Според нас при традиционното системно изложение на дидактическата теория системообразуващият фактор са **знанията** за компонентите на обучението, каквито представляват целите, съдържанието, методите, принципите, формите, средствата и резултатът от обучението.

Но това не е единствената възможност за изграждане на системата на теорията. Защото, ако теорията има за цел да представи в системен вид знанията за дидактическата компетентност, то тази компетентност включва следните три съставни части, всяка от които може да придобие статут на системообразуващ фактор: дидактически знания, дидактически умения и дидактически ценности, или когнитивен, дейностен и ценностен компонент.

В тази статия искаме да предложим нетрадиционно системно изложение на дидактическата теория, при което системообразуващият фактор са **педагогическите умения на учителите**.

В нашето разбиране 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.

Уменията, разбира се, съдържат в себе си знанията (умението е знание в движение), но акцентът върху предизвикващите целесъобразни изменения в обучението интелектуални и практически действия на учителя категорично отличава знанията за уменията<sup>1)</sup>, каквато е същността на предлагания системообразуващ фактор, от знанията за знанията, каквато е същността на педагогическата теория, разработена въз основа на традиционния системообразуващ фактор. 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. С други думи, знанията описват и обясняват, а уменията изменят.

Нетрадиционното разработване на дидактическата теория, което искаме да предложим, почива на следните три принципа, спазването на които реализира възприетата прагматична ориентация.

– Принцип на строгата логическа последователност (на строгата системност). Методът, чрез който е разработена прагматичната дидактическа теория, е методът на логическия анализ, в постоянното задълбочаване на който, както

казва Уилям Джеймс, се съдържа цялата прелест на истинския научен труд (Джеймс, 2008: 274). Най-общо, изложението е логично, когато всяко следващо произтича от предишното. Това означава, че логичната връзка се постига чрез последователно разгръщане на ясно формулирани фундаментални изходни постановки, последвано от тяхното целесъобразно конкретизиране.

– Принцип на операционализацията. В широк смисъл операционализация означава конкретизиране на определено понятие до степен, в която то е в състояние да обслужва практическата дейност на човека. В процеса на операционализация могат да бъдат обособени два аспекта: продуктивен аспект (конкретизирам, за да превърна в практически действия) и измерителен аспект (конкретизирам, за да проверя наличието и да измеря равнището на практическите действия). При разработването на прагматичната дидактическа теория процедурите на операционализация са приложени преди всичко в своя продуктивен аспект, но в редица случаи се стига и до формулировки, представляващи показатели за контрол и оценка на педагогическите умения на учителите. Крайният резултат от операционализацията са интелектуалните и практическите действия на учителите, които в своето единство образуват педагогическите умения, като заедно с това представляват търсените прагматични норми за ефективно осъществяване на обучението.

– Принцип на авторството. Прагматичната дидактическа теория е разработена въз основа на оригинални авторски идеи за същността, макро- и микро-структурата на педагогическите умения на учителите и всички, произтичащи от тези идеи следствия. В този смисъл, теорията е контрапункт на обзорните педагогически публикации, представляващи конспекти на разнообразни гледни точки и сбор от цитати, които, разбира се, имат своя справочен смисъл, когато са добре систематизирани, но при които липсва авторската мисъл, понякога до такава степен, че е по-подходящо да се говори за съставителство, отколкото за авторство. Разбира се, представянето на различни гледни точки е признак за признаване на плюрализма в мисленето и демократичен отказ от натрапването на една-единствена идея, но нерядко то става самоцелно, безкритично, безполезно и обслужващо повече интересите на авторите, отколкото на читателите. Затова максимата, към която се придържаме в нашия случай, е да следваме собствения си разум, независимо къде ще ни отведе той.

### ***Дидактическа теория, центрирана върху педагогическите умения на учителите***

В следващото изложение ще представим в синтезиран вид основите на дидактическа теория, центрирана върху педагогическите умения на учителите. Тя е продукт на научно изследване и я наричаме прагматична, защото нейният краен резултат е изразен в обосноваване на тези действия на учителите, качествено изпълнение на които осигурява ефективност на обучението. Прагматичната теория е нетрадиционна, което означава, че се отличава от обичайната

теория по редица свои съдържателни и структурни новости, които специално ще подчертаваме.

Няма да коментираме стандартното начало на една дидактическа теория, включващо определяне на обекта, предмета, функциите, задачите и методите на дидактиката, въпреки че и тук имаме предложения, свързани преди всичко с необходимостта от отнасяне на обучението към клас явления, наречен „стратегии за предаване на социалния опит“. Няма да коментираме и понятиен-терминологичния апарат на дидактиката, въпреки че смятаме за целесъобразно неговото разглеждане на следните три равнища: основно понятие, производни на основното понятие, конкретизация на производните понятия.

Ще представим прагматичната дидактическа теория, разделена на девет теми.

Първата тема е озаглавена „Основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения на учителите“ (Колишев, 2014).

Специално искаме да подчертаем, че става въпрос за извеждане и анализиране на **основни умения**, т.е. на **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. 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.

Друго необходимо уточнение е, че става въпрос именно за умения, а не за компетентности на учителите, колкото и модерно да е последното понятие.

В какво се състои собственият ни възглед за компетентността?

След като понятията „знание“ и „умение“ се оказаха недостатъчни за отразяване на теснотата на връзката между характеристиките на личността и изискванията на извършваната от нея дейност, то понятието „компетентност“ трябва да означава нещо повече от интеграцията между знанията и уменията в структурата на личността. Компетентността наистина е нещо повече от интеграцията между знанията и уменията. Тя е повече както в количествен, така и в качествен план.

В количествен план тя е повече, защото е съставена от елементи, представляващи умения на личността. Компетентността е интеграция на умения, или понятията „компетентност“ и „умения“ се отнасят както цялото към своите части. Например популярните осем компетентности<sup>2)</sup>, залегнали в Препоръката на Европейския парламент и на Съвета от 18.12.2006 г. (Recommendation..., 2006), включват елементи, които по своята същност представляват умения и

нито смислово, нито стилистично могат да бъдат наречени компетентности. Езиковата компетентност се състои от умения за слушане, говорене, четене и писане; математическата компетентност се състои от умение за смятане, логическо и пространствено мислене и представяне и др.; и т.н.<sup>3)</sup> По същия начин педагогическата компетентност на учителя в процеса на обучение включва педагогически умения, които не представляват компетентности. Самата смислова и стилистична система на българския език трудно би възприела названия от рода на „компетентност в мотивирането на учениците“, „компетентност в междуличностните отношения“, „компетентност в достъпното преподаване“ или „компетентност в систематизацията на учебния материал“ и т.н. Или ако това е възможно поради отворения характер на езиковата система, подобни изрази изглеждат твърде изкуствени, пресилени и неадекватни.

В качествен план компетентността е нещо повече от интеграцията на знания и умения, защото тя не се изчерпва с нея. Необходим е и друг елемент, а именно този, който да направи възможно постигането на по-тясна степен на свързаност между характеристиките на личността и изискванията на извършваната от нея дейност. Наричаме този ключов за компетентността елемент „отношение“. **Следвайки тази логика, можем да определим компетентността като интеграция на знания, умения и отношение, осигуряваща ефективно осъществяване на професионални и житейски дейности.**

Основната съдържателна новост при разглеждането на тази тема е прилагането на дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите.

Наред със съществуващите в специализираната литература, без съмнение, продуктивни подходи, каквито са педагого-психологическият, педевтологическият и компетентностният, 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.

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 (Колишев, 2014).

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.

Тръгвайки от тази изходна точка, е възможно да се обосноват следните основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения на учителите: за целеполагане в обучението, за реализиране на мотивиращо обучение, за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението, за индивидуализация и диференциация на обучението, за достъпно преподаване, за систематизация на учебния материал, контролно-оценъчни умения и възпитателни умения (Колишев, 2014).

Втората тема е озаглавена „Педагогическото умение за целеполагане в обучението“ или за да не бъде твърде дразнещо повторението на понятието „педагогическо умение“ в следващите седем теми – „Целеполагане в обучението“.

Основна съдържателна новост при разглеждането на тази тема е разделянето на целите на обучението на репродуктивни и творчески, което отсъства в традиционната дидактическа литература, но за което има сериозно теоретично основание. Основанието е в самия предмет на обучението, а именно в усвояването на социалния опит от подрастващото поколение. Според едно класическо разбиране за социалния опит в неговата структура могат да бъдат обособени четири компонента (Лернер и Скаткин, 1982: 102):

- Знания за природата, обществото, мисленето, техниката и начините за извършване на дейности.

- Опит в прилагането на известните начини за извършване на дейности, въплътен в уменията и навиците на усвоилата този опит личност.

- Опит в творческата дейност, придобит при решаването на нови, възникнали пред обществото проблеми.

- Опит в ценностното отношение към материалния и социалния свят.

В тази структура достатъчно ясно могат да бъдат открити две относително самостоятелни части: 1) усвояване на резултатите от материалната и духовната дейност на човечеството, изразени в знания, начини за извършване на дейности и ценностно отношение към света; 2) усвояване на процеса на творческа дейност, който е довел до създаването на всички настоящи и който ще доведе до създаването на всички бъдещи резултати от продуктивната ак-

тивност на човечеството.

Логично е тези две очевидно различни части на социалния опит да предполагат разлики в целите на обучението, в средствата за постигане на целите, както и в средствата за контрол и оценка на учебните постижения. Като следствие от това възниква необходимостта от понятия, отразяващи спецификата на целите и средствата, детерминирана от насочеността им към усвояване на една от двете части на социалния опит. По отношение на втората част на социалния опит безспорно адекватното е понятието „творчество“, но по отношение на първата част обичайното понятие „репродукция“ понякога предизвиква възражения. Възраженията са свързани с основателните твърдения, че в репродуктивните процеси също са налице творчески елементи.

Като се съгласяваме с тези твърдения, не намираме по-подходяща опозиция на понятието „творчество“ от понятието „репродукция“ с цялата условност, която е възможно да носи подобно противопоставяне. Но посочената условност е характерната за езика условност, който във функцията си да отрази обективно действителността постига това с различна степен на точност. В конкретните разсъждения въпросната условност се засилва например от факта, че при усвояването на процеса на творческа дейност се усвояват и резултатите от дейността. Но така или иначе, едно е да доминира усвояването на резултатите, друго е да доминира усвояването на процеса.

Поради изложените съображения смятаме за оправдано използването на опозицията „репродукция – творчество“ за разграничаване в съответствие с двете части на социалния опит на цели на обучението, на методи на обучението, на изпитни въпроси, на стратегии за контрол и оценка на учебните постижения.

Основната структурна новост при тази тема е, че традиционният въпрос за дидактическата проблемност се разглежда в контекста на творческите цели на обучението. Това е така, защото според нас адекватно на спецификата на обучението е разбирането за развитието на творческите умения на учениците като процес на решаване на учебни проблеми чрез самостоятелно генериране на идеи, в резултат на което ученикът открива субективно нови знания. Като такъв процес творчеството се разглежда в редица литературни източници (Большой..., 2006: 534; Лернер и Скаткин, 1982: 102; Речник..., 1989: 243, 580; Такман, 2002: 185 – 214).

Третата тема е озаглавена „Педагогическото умение за реализиране на мотивиращо обучение“ или „Стратегии за реализиране на мотивиращо обучение“. В тази тема можем да обособим пет съдържателни и две структурни новости.

Първата съдържателна новост при тази тема е включването в **дидактическата проблематика на въпроса за развитието на мотивацията за учене**. Обикновено този въпрос се възприема като запазена територия на педаго-

гическата психология, но той притежава ясно очертан дидактически аспект, който напълно коректно може да бъде разграничен от психологическия. При психологическия анализ на мотивацията за учене се изследва психическият механизъм на мотивацията, а при дидактическия анализ се обосновават тези стратегии, които ефективно развиват мотивацията за учене в процеса на обучение. Психологическият анализ търси отговор на въпроса „Как си взаимодействат компонентите на психиката на личността, за да възникне мотивацията за учене?“. Педагогическият анализ търси отговор на въпроса „Какви интелектуални и практически действия е необходимо да извърши учителят, за да развива мотивацията за учене?“. Отговорът на втория въпрос се основава на отговора на първия, но се разгръща в пълнотата на своите компоненти в контекста на дидактическата реалност.

Втората съдържателна новост е **разбирането на външната (интрасивната) и на вътрешната (екстрасивната) мотивация за учене**. Външната мотивация за учене се разбира като такава, която не произтича непосредствено от спецификата на обучението, доколкото е обща за различни видове дейности. Вътрешната мотивация е тази, която произтича непосредствено от спецификата на обучението като особен вид човешка дейност. Освен това вътрешната мотивация се интерпретира като мотивация-средство, защото представлява ефективно и бързодействащо средство за предизвикване на учебна активност, но не е цел в развитието на личността. Вътрешната мотивация се интерпретира като мотивация-цел, защото формирането ѝ е крайна цел в развитието на личността в процеса на училищно обучение. Тези ориентирани към практиката възгледи водят до обособяването на следните три групи вътрешни мотиви: 1) целеви мотиви, които действат, когато ученикът възприема целта на обучението като ценност; 2) съдържателни мотиви, които действат, когато ученикът възприема съдържанието на обучението като ценност; 3) процесуални мотиви, които действат, когато ученикът възприема процеса на обучението като привлекателен.

Третата съдържателна новост е **интерпретирането на учебните успехи и неуспехи като дидактическа стратегия за реализиране на мотивиращо обучение**. Нейните компоненти се извеждат в резултат на отговор на въпроса „Как трябва да се организира обучението така, че учениците да успяват?“. По такъв начин структурата на стратегията се образува от следните съставни части: индивидуализация и диференциация на обучението; развитие на умението за целеполагане на учениците, на което се обръща внимание в западните педагогически психологии, но не и в българските дидактики; стратегии за учене и за умствен труд; развитие на контролно-оценъчните умения на учителите, които имат непосредствено отношение към успехите и неуспехите на учениците; самоконтрол върху учебното поведение на учениците с акцент върху умението за позитивна преработка на учебните неуспехи – един въпрос, който

по правило отсъства от традиционната дидактическа проблематика.

Четвъртата съдържателна новост е **обосноваването на дидактическа стратегия за реализация на мотивиращо обучение, наречена „хуманни взаимоотношения“, или включването в проблемите на дидактиката на въпроса за взаимоотношенията в процеса на обучение.** Научната традиция е взаимоотношенията между учители и ученици да се разглеждат от педагогическата психология и от педагогическата социология, всяка от гледна точка на своя предмет. Но има сериозни основания те да бъдат проблем и на дидактиката. Ако дидактиката е наука за ефективната организация на обучението, то не са ли взаимоотношенията важен компонент на тази организация, който съществено влияе върху учебните постижения на учениците? И не трябва ли в предмета на дидактиката да се разработват нормите на продуктивните за обучението взаимоотношения между учители и ученици?

Петата съдържателна новост е **обосноваването на дидактическа стратегия за реализация на мотивиращо обучение, наречена „рационални аргументи“.** Според теорията за мотивацията, наречена „очаквана ценност“, личността е активна, когато се стреми към ценна за нея цел и когато има голяма вероятност тази цел да бъде постигната. Целта, която учителят би искал ученикът да възприема като ценност, е целта на обучението. Ако разбира тази връзка, учителят трябва да полага усилия, за да формира съзнание за ценност на целта на обучението. Естествено е подобно съзнание да се формира, на първо място, чрез рационални аргументи за ценността на знанията и за смисъла на ученето. Това е така, защото словото на учителя е основно средство за взаимодействие с учениците. Убедителните словесни изрази обясняват, доказват, илюстрират, като по такъв начин формират начина на мислене на учениците.

Първата структурна новост при тази тема е **разглеждането на класическите дидактически принципи за индивидуален подход и за достъпност в контекста на стратегиите за реализиране на мотивиращо обучение.** Това означава, че тези и останалите класически дидактически принципи се разглеждат не като обособена част от дидактическата проблематика, а там, където възниква логическата необходимост от тяхното разглеждане, в случая като структурни компоненти на стратегията за учебно мотивиране „успехи и неуспехи“. Други два принципа, а именно за активност и за съзнателност, не се подлагат на специален анализ, тъй като прилагането им става възможно вече не поради познаването на тяхната същност, а поради познаването същността на стратегиите за учебно мотивиране. От съображения за приемственост между традиционната и прагматичната дидактика е възможно обичайният анализ на принципите на обучение да бъде поставен в приложение, ако става въпрос за учебник с изложение на основите на дидактиката.

Втората структурна новост е **разглеждането на методите на обучение в контекста на стратегиите за реализиране на мотивиращо обучение**. В прагматичната дидактика методите на обучение не представляват отделна проблемна област, а се анализират в качеството си на дидактическа стратегия за учебно мотивиране, наречена „методи на обучение“. Методите на обучение са този компонент на обучението, който е в състояние да го направи привлекателно за учениците, а привлекателността на обучението е основателна причина за учебна активност. Мощен мотивиращ потенциал в това отношение притежава самото разнообразие от прилагани методи на обучение, но акцентът е преди всичко върху тези методи, които са придобили популярност като интерактивни методи на обучение. И тук, както при принципите на обучение, е възможно традиционният анализ на методите да бъде поставен в приложение. При методите това се налага и поради тяхното разнообразие, което наистина се нуждае от едно обстойно изложение.

Четвъртата тема е озаглавена „Педагогическото умение за изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение“ или „Взаимоотношенията между участниците в процеса на обучение“.

Основната съдържателна новост при тази тема е **самата гледна точка за анализ на взаимоотношенията между учители и ученици в процеса на обучение, доказваща правомерността на включването на този въпрос в дидактическата проблематика**. Тази гледна точка се състои в търсенето на историческите основания за разработването на един оптимален и отговарящ на съвременните условия модел на взаимоотношения, в конкретизирането и определянето на неговите проявления и във формулирането на признаците за неговата диагностика в процеса на обучение. Именно тези признаци представляват продуктивните за обучението норми на взаимоотношения, постигането на които ще създаде по-добри условия за осъществяване целите и на обучението, и на възпитанието. В конкретния случай като продуктивен за обучението се защитава моделът „уважение и взыскателност“, който намира проявление в изграждането и спазването на принципите на свобода, толерантност, справедливост, доверие, дисциплина и отговорност.

В темата за взаимоотношенията за първи път се появява повторението на текстове, което е важна структурна особеност на прагматичната дидактика. Тази особеност е породена от характерните за практиката интегрални връзки между педагогическите умения, които теорията отразява чрез факта на включването на едни умения в структурата на други. Така например умението за изграждане на хуманни взаимоотношения се включва в структурата на умението за реализиране на мотивиращо обучение в качеството му на дидактическа стратегия за учебно мотивиране. Ако този факт изглежда като някакво логическо противоречие, то трябва да кажем, че това не е така. Не е така, защото

обоснованите осем умения не представляват класификация, която да отговаря на логическото изискване за висока степен на съдържателна самостоятелност на класифицираните обекти. Те притежават единствено достатъчна степен на относителна самостоятелност, защото са изведени не чрез класификация, а чрез анализ на структурите на обучението. Всъщност взаимното проникване на уменията е признак за близостта на теоретичния анализ до интегралната практика, в която явленията са подредени не линейно и строго разграничено, а влизат едно в друго, образувайки цялост. Освен всичко това повторението на текстове, характерно за прагматичната дидактика, има и несъмнен обучаващ смисъл.

Все пак, за да не се прекалява с анализирането в изложението на една и съща проблематика, макар и в различен контекст и обем, като правило е разумно да се препраща към страниците, на които тази проблематика е разглеждана подробно.

Петата тема е озаглавена „Педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението“ или „Индивидуализация и диференциация на обучението“.

Първата съдържателна новост при тази тема е разбирането на индивидуализацията и диференциацията като единство на две части – диагностика на съществените за обучението индивидуални особености на учениците и стратегии за диференциране на обучението. Ако в хронологично отношение диагностиката предхожда прилагането на дидактическите стратегии за диференциране, то по отношение същността на умениято няма основание те да се разделят. Това може да се обясни 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 умениято се разбира като единство на неговите психологически основи и средства за практическа реализация.

Втората съдържателна новост е обособяването на три групи стратегии за диференциране в зависимост от равнището на три съществени за обучението индивидуални особености на учениците, а именно обучаемост, мотивация за учене и индивидуални стилове за учене.

Основната структурна новост при тази тема произтича от разглеждането на дидактическото повторение и на нагледността в обучението като стратегии за диференциране в зависимост от равнището на обучаемост на учениците. Като следствие от това дидактическият принцип за трайност на знанията, който се реализира преди всичко чрез повторението, както и принципът за нагледност се разглеждат в контекста на педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението.

Шестата тема е озаглавена „Педагогическото умение за достъпно преподаване“ или „Достъпното преподаване“.

Първата съдържателна новост при тази тема е обособяването на три стратегии за достъпно преподаване, а именно „повторение“, „нагледност“ и „образуване и преобразуване на текстове“.

Втората съдържателна новост е класифицирането на подходите за достъпно преподаване в рамките на стратегията „образуване и преобразуване на текстове“. Стратегията се реализира чрез две групи подходи: универсални и частни. Универсалните се наричат така, тъй като са приложими към различни видове учебно съдържание (теоретично и практическо, природо-математическо и хуманитарно, научно и художествено и др.). Частните подходи са приложими единствено към определени видове учебно съдържание (преди всичко научно, теоретично, хуманитарно и част от природо-математическото).

По отношение на частните подходи в специализираната литература се открояват две разновидности на компонентен подход, насочен към постигане на достъпност чрез преподаване на текста като съставен от компоненти, обособявани въз основа на различни признаци. Първата разновидност може да бъде наречена формално-компонентен подход, който се реализира в следните три варианта: подход на Р. Майер (Такман, 2002: 168 – 169), субектно-предикатен (Доблаев, 1982: 17 – 25) и въпросно-отговорен подход. Втората разновидност може да бъде наречена съдържателно-компонентен подход.

Седмата тема е озаглавена „Педагогическото умение за систематизация на учебния материал“ или „Систематизация на учебния материал в процеса на обучение“.

Основната съдържателна новост при тази тема е класификацията на системообразуващите връзки между елементите на учебното съдържание, каквито са научните факти, научните понятия, научните закони и закономерности и научните теории.

Първата структурна новост е анализирането на класическия дидактически принцип за системност на знанията в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал.

Ако това е съдържателният компонент на умениято, то е възможно да се говори и за негов формален компонент, включващ следните две частни умения: умение за прилагане на организационните форми на обучението и умение за прилагане на държавните документи за учебното съдържание (учебни планове, учебни програми, учебници и помагала).

Организационните форми на обучение естествено се интегрират в умениято за систематизация на учебния материал, защото например последователното осъществяване на структурните компоненти на урока за разработване на нови знания (актуализиране на опорните знания, мотивиране на учебната дейност, съобщаване на темата, възприемане и осъзнаване, осмисляне, обоб-

щаване и систематизиране, изводи, съобщаване на задачи за домашно изпълнение) (Андреев, 2001: 293 – 294) е ефективно, когато се извършва въз основа на системообразуващите връзки между знанията. Уроците за повторение и обобщение пък са предназначени непосредствено за постигането на по-добро систематизиране на усвояваните знания (Андреев, 2001: 131). В разглеждането на организационните форми на обучението в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал е и втората структурна новост.

Третата структурна новост е разглеждането на държавните документи за учебното съдържание в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал. „Дидактическата системност е предпоставена в документите за образователното (учебното – бел. авт.) съдържание. Научната систематика е възпроизведена в дидактически пречупен вид в тях. Научните системи обаче тук са трансформирани в педагогически системи. Колкото по-сполучливо са редуцирани научните системи в педагогически, толкова по-лесно ще се постигне обобщена систематизация в съзнанието на учениците (Андреев, 2001: 130).

Осмата тема е озаглавена „Контролно-оценъчните умения на учителите“ или „Контрол и оценка на учебните постижения на учениците“.

Първата съдържателна новост е обосноваването на целеполагането в обучението като компонент в теоретичния модел на контролно-оценъчните умения на учителите. Изходна 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.

Втората съдържателна новост е класификацията на формите за контрол и оценка въз основа на различни признаци. Възможни са най-малко четири основания за класификация на формите: средство за изразяване, опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването, субект на контрола и оценката и обект на контрола и оценката.

Според средството за изразяване формите могат да бъдат устно, писмено, практическо и електронно изпитване, които ще разгледаме по-подробно в качеството им на основни.

Според опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването формите могат да бъдат два вида: 1) непосредствени, лице в лице, при които



изпитващият задава въпроси, а изпитваният отговаря в условията на непосредствен визуален контакт, без посредничеството на други хора или технически средства; 2) опосредствани, при които изпитването се осъществява с посредничеството на други хора (например изпитване под наблюдението на квестори) или технически средства (изпитване с помощта на информационни и комуникационни технологии). Към опосредстваните форми за контрол и оценка се отнасят и различните варианти на виртуално изпитване, същностна характеристика на което е посредничеството на виртуални (нематериални) образи на реални предмети. Виртуални форми на изпитване са например изпитването чрез платформа за дистанционно обучение, електронна поща, скайп, конферентна връзка и интерактивна бяла дъска, използвана в случаите, когато ученикът отсъства от учебния час.

Според субекта на контрола и оценката се разграничават следните три форми: 1) контрол и оценка от учителя; 2) контрол и оценка от съученици; 3) самоконтрол и самооценка.

Според обекта на контрол и оценка е възможно да се обособят три форми: 1) контрол и оценка на знанията на ученика; 2) контрол и оценка на уменията на ученика; 3) контрол и оценка на компетентностите на ученика.

Коректно е да се говори и за комплексни (синтетични) форми за контрол и оценка на учебните постижения в случаите, когато в процеса на изпитване се синтезират две или повече еднородни форми – например мултимедийна презентация, синтезираща устно и електронно изпитване; устно, писмено, практическо и електронно изпитване при защита на проект, сценично изпълнение, изложба на предмети от практическа дейност (изкуство, занаят, техника, наука); контрол и оценка на знанията, уменията и компетентностите на учениците.

Третата съдържателна новост е класификацията на изпитните въпроси въз основа на признака репродуктивност/творчество. След като съществуват теоретични основания целите на обучението да бъдат разделени на репродуктивни и творчески, както посочихме при коментара на темата за целеполагането, то е логично на видовете цели да съответстват видове въпроси, с помощта на които да се установява в каква степен са постигнати поставените цели. Въз основа на този критерий въпросите се разделят на следните две групи, включващи по три подгрупи: репродуктивни въпроси (въпроси за запомняне, за разбиране и за приложение) и творчески въпроси (въпроси за идентификация на проблеми, за формулиране на хипотези и за проверка на хипотезите).

Деветата тема е озаглавена „Педагогическото умение за реализиране на възпитаващо обучение“ или „Възпитание в процеса на обучение“.

Първата съдържателна новост е **определението за възпитание**, според което възпитанието е съзнателен и целенасочен процес на развитие у личността на умение за осъществяване на своите индивидуални особености в съответс-

твие със социалните норми, в резултат на което тя става способна за изграждане на социално адекватни отношения в обществото.

Втората съдържателна новост е извеждането на система от цели на възпитанието от неговото определение. От определението за възпитание следва логичният въпрос: какво е необходимо на личността, за да реализира своите индивидуални особености в съответствие със социалните норми? Аргументираните отговори на този въпрос водят до обосноваването на цели, които представляват затворена система, в смисъл че съществуват ясни закономерни връзки между отделните цели, непозволяващи произволното включване на нови цели, но заедно с това представляват и отворена система, в смисъл че е възможно откриването на нови закономерни връзки с нови цели. Системата се състои от следните пет цели: изграждане на позитивна ценностна система на личността, развитие на умението за самоутвърждаване, развитие на умението за самоуправление, развитие на умението за самотивизиране, развитие на умението за постигане на душевна стабилност (емоционална устойчивост).

Възпитателната цел „изграждане на позитивна ценностна система на личността“ е свързана с всички следващи възпитателни цели, така както съдържанието е свързано с формата. Това е системообразуващата връзка в системата от цели. Ценностната система е съдържанието, а всички останали цели представляват различни проявления на формата, която личността избира, за да превърне това съдържание в поведение.

Третата съдържателна новост е **анализът на формите и методите на възпитание от гледна точка на класификация, основана на характера на средството за възпитателни въздействия и взаимодействия**. Според нея възпитанието се осъществява чрез словесна и практическа форма.

Словесната форма на възпитание се осъществява чрез методи за аргументиране ценността на целите на възпитанието, или по-точно – ценността на последствията от тяхното постигане. По-конкретно словесната форма се осъществява чрез следните главни методи: убеждаване, беседа, лекция, обсъждане, дискусия, консултиране и др. Освен това методите се прилагат чрез изключително разнообразни похвати като разясняване, доказване, оборване, изискване, иронизиране, осъждане, изразяване на огорчение, молба (Попов, 1994: 168 – 169), авансиране на личността, вербализация на чувствата на възпитателя, вербализация на чувствата на възпитаника, договор, критика, обмислени въпроси, обещание, одобрение, поучителни истории, изясняване на позициите, съчувствие, хумор и др. (Колеченко, 2006: 309 – 404). След като методите, чрез които се реализира словесната форма на възпитание, са основани на словото, логично е тяхната характеристика да се ориентира не към друго, а към необходимите за постигане на целите на възпитанието словесни акценти в дейността на учителя.

Практическата форма на възпитание се осъществява чрез методите възпи-

тателна ситуация, възпитаващо поведение на учителите и възпитателна организация на социалната и материалната среда.

#### Заклучение

Прагматичната дидактика е един вариант на системно представяне на практически ориентираната дидактическа теория, в центъра на който е поставено определено разбиране за основните педагогически умения на учителите. С други думи, прагматичната дидактика е теория с практически характер, а не теория, подкрепена с примери или конкретизирана чрез практически съвети, въпреки че в нея могат да присъстват и примери, и съвети. Интегрирането на този вид теория с компетентно разработен апарат за усвояване по наше мнение е в състояние да превърне един университетски учебник по дидактика в съществено средство за получаване на базова дидактическа подготовка от бъдещите учители.

#### БЕЛЕЖКИ

1. Предлагащата система на дидактическата теория наистина представлява знание за уменията, отражение на уменията в мисленето, защото действителните умения могат да бъдат единствено достойствие на личността.
2. Общуване на роден език; общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в природните науки и технологии; дигитална компетентност (ИКТ); умения за учене; обществени и граждански компетентности; инициативност и предприемачество; културна осъзнатост и творчество.
3. [www.sofrony.net/main.php?page](http://www.sofrony.net/main.php?page)

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Большой психологический словарь. (2006). Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко (ред.). Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
- Гельфман, Э., Холодная, М. (2006) *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*. Санкт-Петербург: „Питер“.
- Джемс, У. (1991). *Психология*. Москва.
- Зуев, Д. Д. (1983). *Школьный учебник*. Москва: „Просвещение“.
- Колеченко, А. К. (2006). *Психология и технологии воспитания*. Санкт-Петербург: Издательство „Каро“.
- Колишев, Н. (2013а). *Педагогическите умения на учителите. Целопологане в обучението*. Книга първа. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2013б). *Педагогическите умения на учителите. Стра-*

- тегии за учебно мотивиране на учениците. Книга втора. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2013в). *Педагогическите умения на учителите. Взаимоотношения между учители и ученици в процеса на обучение*. Книга трета. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014а). *Педагогическите умения на учителите. Индивидуализация и диференциация на обучението*. Книга четвърта. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014б). *Педагогическите умения на учителите. Достъпно преподаване*. Книга пета. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014в). *Педагогическите умения на учителите. Систематизация на учебния материал*. Книга шеста. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014г). Дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите. *Стратегии на образователната и научната политика, № 3*.
- Куписевич, Ч. (1986). *Основы общей дидактики*. Москва: Высшая школа.
- Лернер, И. Я., Скаткин, М. Н. (1982). Задачи и содержание общего и политехнического образования. В: *Дидактика средней школы*. Москва: „Просвещение“.
- Лефрансуа, Г. (2005). *Прикладная педагогическая психология. Психология для учителя*. Санкт-Петербург: „Прайм-Еврознак“.
- Милков, Л. (2002). *Дидактика*. София: „Юни Експрес“.
- Оконь, В. (1990). *Введение в общую дидактику*. Москва: Высшая школа.
- Петров, П. (2001). *Дидактика*. София: „Веда Словена – ЖГ“.
- Попов, Л. (1994). Методи на възпитание. В: *Димитров, Л. И др. Теория на възпитанието*. София: „Аскони-издат“.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Речник по психология*. (1989). София: „Наука и изкуство“.
- Такман, Б. У. (2002). *Педагогическая психология*. Москва: „Прогресс“.
- Хуторской А.В. (2001). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. Санкт Петербург: „Питер“.
- Фрейджер, Р, Фейдимен, Д. (2006). *Личность. Теории, упражнения, эксперименты*. Санкт-Петербург: „Прайм-Еврознак“.
- Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В., Господинов, Б. (2012). *Педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:2006:394:0010:0018:EN>

## REFERENCES

- Andreyev, M. (2001). Protsesat na obucheniye. Didaktika. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“.
- Bolshoy psikhologicheskiy slovar. (2006). B. G. Meshcheryakov i V. P. Zinchenko (red.). Sankt-Peterburg: Praym-YEvroznak.
- Gelfman, E., Kholodnaya, M. (2006) Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noye vospitaniye uchashchikhsya. Sankt Peterburg: Piter.
- Dzhems, U. (1991). Psihologiya. Moskva.
- Zuev, D. D. (1983). Shkolynayy uchebnik. Moskva: Prosveshtenie.
- Kolechenko, A. K. (2006). Psihologiya i tehnologii vospitaniya. Sankt-Peterburg: Izdatelystvo Karo.
- Kolishev, N. (2013a). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Tselepolagane v obucheniye. Kniga parva. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2013b). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Strategii za uchebno motivirane na uchenitsite. Kniga vtora. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2013v). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Vzaimootnosheniya mezhdu uchiteli i uchenitsi v protsesa na obuchenie. Kniga treta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014a). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Individualizatsiya i diferentsiatsiya na obucheniye. Kniga chetvarta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014b). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Dostapno prepodavane. Kniga peta. S., Zahariy Stoyanov, .
- Kolishev, N. (2014v). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Sistemizatsiya na uchebniya material. Kniga shesta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014g). Didakticheski podhod za obosnovavane na pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Strategii na obrazovatel'nata i nauchnata politika, № 3.
- Kupisevich, Ch. (1986). Osnovay obshtey didaktiki. Moskva: Vaysshaya shkola.
- Lerner, I. Ya., Skatkin, M. N. (1982). Zadachi i sodержanie obshtego i politehnicheskogo obrazovaniya. V: Didaktika sredney shkolay. Moskva: Prosveshtenie.
- Lefransua, G. (2005). Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya. Psihologiya dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.

- Milkov, L. (2002). Didaktika. Sofiya: Yuni Ekspres.
- Okony, V. (1990). Vvedenie v obshtuyu didaktiku. Moskva: Vaysshaya shkola.
- Petrov, P. (2001). Didaktika. Sofiya: Veda Slovena – ZHG.
- Popov, L. (1994). Metodi na vazpitanie. V: Dimitrov, L. I dr. Teoriya na vazpitanieto. Sofiya: Askoni-izdat.
- Radev, Pl. (2005). Obshta uchilishtna didaktika ili sabitiya, situatsii, obekti, subekti, konstrukti i referenti v uchilishtnoto obuchenie i obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski”.
- Rechnik po psihologiya. (1989). Sofiya: Nauka i izkustvo.
- Takman, B. U. (2002). Pedagogicheskaya psihologiya. Moskva: Progress.
- Hutorskoy A.V. (2001). Sovremennaya didaktika: Uchebnik dlya vuzov. Sankt Peterburg: Piter.
- Freydzher, R, Feydimen, D. (2006). Lichnosty. Teorii, uprazhneniya, eksperimentay. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.
- Chavdarova – Kostova, S., Delibaltova, V., Gospodinov, B. (2012). Pedagogika. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski”.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:2006:394:0010:0018:EN>

## PRAGMATIC DIDACTICS

**Abstract.** The article points on one pragmatic variant of elaboration and structuration of some basic questions of the didactic theory. This variant is intended to better realize the connection between the theoretical didactic problems and the education in practice. If in the traditional didactics **knowledge** of educational components represent the forming factor of system, in this variant these are **teachers' pedagogic skills**. The adopted pragmatic orientation is realized through three basic principles: principle of strong logic consistency, principle of operationalization and principle of author. The pragmatic didactics are presented through nine topics underlining the novelties of structure and content.

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