

## Осма тема: Учителят като мениджър на класа

Проф. д.п.н. Добринка Тодорина

Отпечатано в учебник Педевтология от Д. Тодорина, Кр. Марулевска, Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград, 2010г.

### 1.1. Ролята на учителя като мениджър на ученическия клас

През първите години на ХХІ век съвсем основателно централно място в образователното пространство заема проблемът за повишаване качеството на образованието на всички равнища. Една от възможностите за неговото решаване в училище е умелото **съвместяване на педагогическия и управленския процес, осъществяван от учителя в условията на субект-субектни взаимоотношения в клас.**

Разглеждането на въпроса от позицията на управленската наука се поражда от:

- наличието на значителен дял управленски дейности на учителя в процеса на обучението и възпитанието на учениците (организиране, планиране, мотивиране, контролиране);
- повишаване качеството на управление на училищния клас води до повишаване качеството и на учебно-възпитателния процес;
- учителят е ръководният субект в системата «преподаване-учене», той трябва да притежава и качествата на **мениджър спрямо учениците**, които поради характера на класно-урочната система, са обединени в училищен клас.

Преподаването (ръководната дейност) на учителя е такъв професионално-педагогически труд на учителя, който го определя като ръководен субект в единство с ученето на учениците и се осъществява чрез задействане на целенасочено определен технологичен механизъм за реализирането на образователната, възпитателната и развиващата функция на обучението и получаването на необходимата общообразователна и професионална подготовка на учениците за изграждането им като личности на новия глобализиран свят (**Тодорина 2003: т.3. Същност на преподаването**).

На ролята на учителя акцентира и **Л. Десев (2003: 477):** "Успехът във възпитателно-образователния процес зависи в голяма степен от учителя, от неговата личност, дейност, стил на общуване и ръководство".

Учителите обект на внимание и на международни научни форуми. По данни от **К. Герджиков** на Световната конференция по образованието в Женева -1996 г. (известна като 45-тата сесия на Международното бюро по образованието) се обсъжда темата: "Издигане ролята на учителите в променящия се свят". "Участниците декларират убедеността си, че учителите са ключови фигури в образователните промени, които трябва да се извършат в училището и класната стая, на всички нива и във всички форми и видове образование, т.е. в цялостната образователна система (Герджиков 1999: 60-62).

В приетата Декларация на тази конференция се подчертава още, че "ускоряването на промените означава учителите да могат да ръководят и подпомагат учениците не само при усвояване на знания, но и при осъзнаването им като личности, които са толерантни и открити към другите и към тяхната култура, способни да продължат своето обучение през целия си живот, да посрещнат бъдещето уверени в себе си, като за всички е ясно, че бързото развитие на новите технологии ще измени условията на труд на учителя и характера на отношенията между него и учениците" (по цит. по-горе изт.).

За управленската роля на учителя спрямо учениците е характерно още че: "това тежко дело в името на високоблагородна цел изисква огромни волеви усилия, твърд характер и лишаване от множество мимолетни, дребни и „фалшиви блаженства“ на живота (Десев 1999: 619).

Свързано с ръководната роля на учителя в педагогическия процес е и избирането на определена стратегия от учителя за постигането на ефективни резултати

Заслуги за определянето на мениджърската роля на учителя има **С. Николаева**. Тя изхожда от **основанията за необходимост от мениджмънт на класа** (Николаева, 2010: 6-12):

1. Ученическият клас е уникално социално формирание. на принадлежността ни към него и на опита, натрупан чрез него дължим до голяма степен това, което сме в зрелия си живо Затова формиращият му и развиващ потенциал следва да бъде използван пълноценно-с. 7

2. Обучението е специално организиран процес, в който значимият въпрос не е само какво, но и как се прави. Мениджмънтът на класа е част от отговора на този въпрос-с. 8

3. Мениджмънтът на класа влияе върху качеството на учене и учебните постижения –с. 9

4. Добрият мениджмънт на класа оказва положително влияние върху цялостната атмосфера (климат) в класа и подобрява неговата екология-с. 9

5. Мениджмънтът на класа повлиява позитивно върху използването на всички ресурси в образованието – време, пространство, хора, материали, технологии.

Авторката категорично подчертава: ”Мениджмънтът на класа не е просто по-различният ракурс, но и една категорично различна философия за същността и смисъла, целите и задачите, функциите и проявленията на образователното едновременно (а не единствено) като физическа, психологическа, социална, педагогическа и институционална реалност”(Николаева 2010: 12).

С. Николаева. **представя 4 групи модели за мениджмънт на класа:** модели, фокусирани върху мениджмънта на обучението; върху мениджмънта на поведението; върху мениджмънта на комуникацията; върху личностното развитие и саморазвитие (Николаева 2010: 55-58; Lee & Marlene Canter 1982).

Отговаря на въпроса „Как да изберем подходящ модел за мениджмънт на класа?“, което прекрасно ориентира учителите за ефективна управленска дейност. С основание авторката подчертава: ”...практиката показва, че когато избират своя вариант, учителите рядко се придържат към един единствен модел, а най-често предпочитат да комбинират елементи, идеи и техники от различни. Затова за тях е важно да подберат надеждна логика и критерии за избор. Нещо повече, някои от авторите сами им подсказват как биха могли да подхоят към анализа на съществуващите модели и на тяхна основа да оформят собственото си виждане за ефективния мениджър на класа (Николаева, С. 2010: 95-96). Тя насочва към предложението на Gurwin & Mendler (1988) Представя го в табличен вариант, където помества **Критерии за анализ на съществуващите и избор на собствени принципи за мениджмънт на класа.** Предлагат се набор от въпроси, които могат да подпомогнат учителя да анализира теориите за мениджмънта на класа и да подбере принципи и практики за собствен мениджмънт на класа:

1. Какво следва за учениците, които нарушават правилата – наказание или последствия?
2. Реалистично ли е да се подкрепя непрекъснатата програмата?
3. какво научават учениците в резултат на програмата?
4. Принципите за поведение дали са толкова видими и важни, колкото правилата?
5. Имат ли учениците възможност да участват при вземането на решения за мерки спрямо тяхната дисциплина и поведение?
6. Дали учителите имат право на собствена преценка при прилагане на последствията?
7. Дава ли се еднакво време за професионално развитие на учителите и администратори? Има ли възможности за текущо приложение и административна подкрепа?
8. дали дисциплинарният план отчита отношенията между преподаване и стил на дисциплината или е фокусиран предимно върху поведението на учениците? Моделът окуражава ли учителите да изследват собствения си потенциален принос към дисциплинарните проблеми?
9. Съхранено ли е достойнството на учениците? Защитени ли са от унижение?
10. Програмата съответства ли на държавните официални цели на училището?

Авторката предлага и **примерен набор от допълнителни опорни точки за избора на учителя** (Николаева: 2010: 98):

1. Какво се менижира във всеки от моделите?
2. Какви са целите на мениджмънта на класа според модела?
3. Какви роли и отговорности се отреждат на учителите и учениците в модела?
4. Какви практически принципи, стратегии и техники са типични за подхода?
5. Предлага ли моделът надежден вариант за мониторинг и оценяване на ефективността на микромениджмънта на класа?
6. Подсказва ли моделът приемливи и постижими възможности за професионално развитие на учителите?

7. Какви са възможностите на модела за адаптиране и интегриране към условията и традициите на образователната среда (училищна култура и субкултура на класа)? Има ли възможности за текущо приложение и административна подкрепа?

В контекста на **управленската позиция на учителя като ръководен субект** трябва изрично да подчертаем необходимостта от прерастване на въздействието върху личността във взаимодействие, на субект-обектните взаимоотношения на субординация в субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция и равностойно партньорство както на равнище „учител-ученик”, така и на равнище „ученик-ученик”.

Във връзка с необходимостта от **промени в ролята на учителя и класния ръководител, добрият мениджър на класа** трябва:

- да има визия за бъдещето;
- отдаденост в управляването процеса на промените;
- да създава култура на успеха, поощрявайки поведение, което издига на преден план хората, високата продуктивност, личния принос на всеки;
- общуването му да е открито, честно, позитивно, емпативно.

Сполучливо е синтезирана промяната на ролята на учителя в изказването на **Жак Делор**: „Учителят трябва да се нагоди към ученика, да смени ролята си на „солист” с тази на „съпровождащ” и забравяйки старите си функции на „разпространител” на информация, да стане помощник на учениците в стремежа им да търсят, да организират и да управляват знанията. Учителят трябва не да моделира умовете, а по-скоро да ги води и вдъхва твърда увереност в основните ценности, създаващи смисъла на човешкия живот” (Делор 1998: 141-144).

## 1.2. Стиллове на управление на учителя

Стильт на управление като комплексно понятие включва и убеждения, и поведение, и думи, и дела, и авторитет, и позиция, и отношение, и въздействия, и взаимодействия. Като негови основни променливи най-често се разглеждат отношението към хората и отношението към работата (**Маджирова 1997: 6**, цит. по **Mintzberg 1980**). На тази основа се открояват следните **стиллове на управление**:

- със силно изразено отношение и към хората, и към работата - идеалният хармоничен стил;
- отворен към хората, със силно изразено положително отношение към хората, но нехаещ за работата - краен демократичен стил, либералничен;
- обърнат към работата, но нехаещ към проблемите на хората - краен авторитарен стил;
- критичен стил, със средни показатели и в отношението към хората, и към работата;
- незаинтересован нито за хората, нито за работата – най- неефективен стил, безотговорен тип ръководител.

Както подчертава М. Андреев, основният съдържателен компонент на отношението „учител-ученик” е ръководството, направляването, управлението, което произтича от учителя и е насочено към ученика” (Андреев 1998: 364).

Възпитателният стил (стильт на управление – уточнението е мое – Д. Т.), е форма на социално влияние. Е. Аринсън (по Радев 2001: 82) описва три основни начина за отговор на социалното влияние: съгласие; идентификация; интернализация. Основните компоненти при всяка от реакциите на социалното влияние са: властта – при съгласието; привлекателността – при идентификацията и достоверността – за интернализацията.

Важни детерминанти на възпитателния стил са (пак там: 80):

- обществените и груповите норми;
- ситуацията (конкретните задачи или равнището на ръководство);
- структурата на личността на възпитателя.

Правени са различни опити за типологизация на възпитателния стил. Класическият модел принадлежи на **К. Левин**. Той разграничава: **авторитарен, демократичен и разпуснат (либерален)**

стил (По Радев 2001: 80). Трите стила са характеризирани в параграф „Стилове на педагогическото общуване”

Естествено, от трите стила на управление за предпочитане е демократичният, при който учениците имат свободата да избират, да се саморазвиват, но в очертаната вярна посока и подпомогнати от учителя в условията на сътрудничество и взаимно уважение (Тодорина 2000: 288).

Някои автори акцентират на възпитателните стилове, а други - на стиловете на преподаване.

Има различни подходи за класифициране на възпитателния стил (Радев 2001: 81):

- Според **Слейтър** възпитателният стил бива: на толерантността, на топлотата, на съпричастието и на строгостта.

- Според **Руперт** може да се обособят: възпитателен стил на обективността, на грижата, на смелостта, на добротата, на страхопочитанието, на истинността.

**Рейналдо Диас** разграничава няколко типа учители, според отношението им към учениците: "диктатор", "майка", "лекар" и "възпитател". Най-характерното за тях (Радев 2001: 81) е представено в параграф „Стилове на педагогическо общуване”.

Пл.Радев определя **и стилове, и правила на преподаване** (Радев 2000: 185):

**Стиловете на преподаване** - индивидуално-своеобразни начини на осъществяване на преподаването и неговите функции са: монологичен; диалогичен; обяснително-иллюстративен; проблемно-изследователски; програмирано-технологичен; тяхната комбинация и миксиране.

**Правилата за преподаване** - емпирично констатирани необходимост, съблюдаването на които осигурява по-висока ефективност на преподаването. Без да бъдат краен брой, по-важните от тях са:

- балансираност на използваните методи и форми на обучение, както и на техниките на преподаване; спазването на това правило предпазва учителя от употреба сама на ограничен брой инструменти на обучение и пренебрегването на други;

- икономичност – заместване на рутинни процедури с учебно-технически средства;
- богат поведенчески репертоар и социални умения;
- самоконтрол;
- индивидуален и групов коректив спрямо учениците.

Стиловете на **преподаване** обосновава и **К. Герджиков** (Герджиков 1999: 123):

1. **Репродуктивен стил** - базира се на максимално точното възпроизвеждане от учителя на предвиденото за преподаване съдържание на обучението, без никаква собствена интерпретация или творчество.

2. **Педантичен стил** - изисква се най-педантично преподаване на знанията, уменията и навиците от учителя и реципрочното им усвояване от учениците. Крайният педантизъм води до догматизъм, който е пагубен за цялостния процес на обучение.

3. **Бюрократичен стил** - субектът на преподаването най-стриктно спазва нормативно регламентираният шефски изисквания, без да се интересува много от резултатите на своята дейност. Акцентът пада върху формалността, за сметка на същността.

4. **Мнемонически стил** - разчита се повече на паметта, отколкото на мисленето. Преподаването е организирано по начин, при който от ученика се изисква запаметяване, даже понякога и механично, на определено количество знания - ценности, като най-много се използват асоциациите.

5. **Стил "мониторинг"** - учителят предимно наблюдава ученето. Често наблюдението се свързва с мотивирането, стимулирането, коригирането, контролирането или оценяването на учебната дейност; констатират се нейните положителни и отрицателни страни.

6. **Диалогичен стил** - основата на този стил е диалогът между субектите на дидактическия договор. Изключително значение тук има количественото съотношение между речта на учителя и учениците по време на учебния час, а също характерът и начинът на формулиране на въпросите.

7. **Стил "ex cathedra"** - (от латински - "от катедрата", "официално", "служебно",

"авторитетно"). Ефективността на този стил зависи много от личността на учителя, от неговия интелект и авторитет сред учениците. Прилага се предимно при различните разновидности на изложение на учебния материал, особено ако той е много фактологичен. Трябва да се внимава положителното личностно качество на учителя - "авторитетност", да не се преобразува в "авторитаризъм", който притежава редица отрицателни страни.

8. **Авторитарен стил** - прекален деспотизъм, нарцисизъм и самочувствие - без съответното покритие у учителя рефлектира негативно както върху самото преподаване, така и върху обекта на неговата дейност. Може да се стигне до неблагоприятни психични и здравословни последици за учениците.

9. **Стил "ad hoc"** (от латински език - "за дадения случай", "за момента") - осъществява се преподаване или се взимат определени решения без никаква предварителна подготовка. Стилът се използва главно от учители с висока професионална квалификация и богат опит, за които и импровизацията не е нещо чуждо.

10. **Творческо-евристичен стил** - субектът на преподаването не само "предава" готовите знания-ценности на учащите се, но по-важното, по-същественото е тяхното субективно "пречупване", "преживяване", при което се постигат и елементи на откривателство. Преподаването стимулира и ученето, като го превръща в учебно-изследователска дейност. Този стил на преподаване се свързва пряко с "учителя от нов тип", „учителя на динамично променящия се свят”

11. **Демократичен стил** – чрез него се осъществява едно пълноценно, рационално и действено-оперативно взаимодействие между субектите на дидактическия конвент и въпреки известната конвенционалност, се постига епистемологичен аксиологичен резултат.

**С. Николаева** акцентира и на **асертивно-реагиращ стил** (по **Canter & Canter** 1982). Двете авторки **разграничават три стила на реагиране при учителите: неасертивен, враждебен и асертивен.**

- **Неасертивните учители** обикновено се чувстват неудобно да предявяват изисквания към учениците, затова не успяват да наложат ясни поведенчески стандарти или път ако го правят, в следствие не удържат на предварителните си изисквания. Те са пасивни и лесно могат да бъдат пренасочени в действията и решенията си от нововъзникващи обстоятелства или под външно влияние.

- **Враждебните учители** обикновено използват един отблъскващ подход, характеризиращ се с викане, обиди, сарказъм. Както те, така и неасертивните учители на практика нарушават правата на учениците, затова авторите ги оценяват като неподходящи за работа с учениците.

- **Асертивните учители** изясняват навреме своите очаквания пред учениците, родителите, и администраторите. Те спокойно отстояват искането си учениците да се съобразяват с техните очаквания, като подкрепят своите думи с отговорни действия. когато учниците изберат да се съобразят с очакванията, те получават от асертивните си учители позитивни поощрения. Когато обаче изберат обратното, учителят е в правото си да приложи съответните последствия. Асертивният учител спокойно и категорично определя последствията от избора на ученика. **Авторката представя и примерни реакции на трите типа учители: Неасертивен:** „Моля те, опитай да спреш да се биеш”; **Враждебен учител:** „Държиш се отново като гнусен дивак”; **Асертивен учител:** „Ние не се бием. Седни, докато се успокоиш и после ще обсъдим последствията”.

Във връзка с избрания стил на управление (към модел „вътрешна дисциплина”), позовавайки се на **Barbara Coloroso** (2002), **С. Николаева** 2010: 73-75) представя **три основни схващания** на посочената авторка: децата си заслужават; достойнството е над всичко; учениците носят отговорността. Във връзка с това разграничава **три категории учители:**

- **учители „тухлени стени”** – ограничават и контролират останалите, те са властни, за тях ученикът е подчинен, а животът на класа няма сиви полета, тъй като всяко събитие те лесно преценяват като бяло или черно... Те използват строги правила и ги прилагат стриктно, държат на точността, чистотата и реда, използват унижителни похвати, награди и подкупи, разчитат на конкуренцията между учениците е ги учат не как, а какво да мислят.;

- **учители „желета“** – са меки, податливи на влияния, непостоянни по отношение на стратегията си за мениджмънт на класа и допускат анархия и хаос в класната стая. не разчитат на ясни структури и правила, трудно използват правилата и наказанията, служат си с подкупи и награди и позволяват на учениците да реагират емоционално. Желетата или не вярват, че вътрешната дисциплина е необходима, или са убедени, че усилията им в такава посока ще бъдат разбрани от учениците погрешно или приети неадекватно;

- **учителите „гръбнаци“** са в състояние да предоставят необходимата подкрепа и структура, която позволява на учениците да изявят и развият своята уникалност и да открият сами себе си (нещо, което „тухлените стени потискат, а „желетата“ игнорират). Те са в състояние да използват демократичните принципи в класната стая, като стимулират творческата, конструктивна и отговорна активност. Използват просто и ясно обосноваеи правила, прилагат естествени или логически последиствия, мотивират учениците да бъдат самите себе си и ги учат как да мислят ефективно и да вярват в себе си. „Гръбнаците са най-ефективните учители, които могат да помогнат на учениците да развият вътрешната си дисциплина, като останат уверени в силата и потенциала си.

Във връзка със стиловете на управление на учителя е полезно да се ползват и съветите в книгата „Как да бъдеш лидер на печеливш екип“ (Морис и др. 2000).

### 8.3. Очаквания и изисквания към учителя

През последните няколко години настъпиха съществени изменения в обществото, които се отразиха и на професионалната дейност на учителите, и на **очакванията към тях**.

Има три основни типа **ролеви очаквания към учителя** (Андреев 1998: 304):

#### 1. Първи тип – отнася се до **пряката учебно-възпитателна дейност с учениците**.

Този тип очаквания е свързан с основните професионални функции на учителя в училище. Учителят е призван да удовлетворява най-напред тези очаквания. Свързани са с отношението му към учениците, училищното ръководство, родителите и другите учители

#### 2. Втори тип – наричат се **периферни очаквания, отнасят се до извънкласните дейности на учениците**.

Те също са свързани с учениците, учителите, училищното ръководство, отнасят се до съвместната дейност с тях и са насочени към повишаване на резултатите от пряката учебна работа в училище.

#### 3. Трети тип – наричат се **вторични, отнасят се до разнообразните форми на обществена активност на учителите**.

Учителят членува в различни обществени организации – синдикат, клубове, дружества и професионални обединения, в които разгръщат богата дейност.

На практика се наблюдава известна дисхармония между трите вида очаквания, но е добре учителят да удовлетворява еднакво добре и трите. (пак там: 305).

**Очакванията към лидерите въобще**, на всяко ниво на организацията се представя от **Ройъл Мейл в Харта на лидерството** (Морис и др. 2000: 18):

- **Визия** – хартата декларира, че лидерите трябва да предлагат ясен и вълнуващ образ на бъдещето.
- **Отдаденост** – лидерите трябва да създават ентузиазъм по отношение на целите, като демонстрират собствената си отдаденост и направляват процеса на промени.
- **Управленски подход** – мениджърите да създават „култура на успеха“, поощрявайки поведение, което издига на преден план хората; високата производителност; личният принос.
- **Общуване** – ефективните лидери общуват открито, честно и позитивно.

Ефективното лидерство може да се измери и с така наречената „**великолепна седморка**“ (Морис и др. 2000: 39). Седемте изисквания могат да се отнесат и до учителя:

1. Приспособявайте стила си към ситуацията.
2. Не бъдете мързеливи.
3. Развивайте и демонстрирайте добри работни навици.
4. Ценете и разбирайте работата на персонала.
5. Останете спокойни, когато ви причернява.
6. Бъдете ясни относно ценностите си.

## 7. Поощрявайте ентузиазма.

Във връзка с очакванията към учителя е много важно да се проследят **очакванията на учениците спрямо учителите** (Андреев 1998: 306-308). От всички очаквания най-добре се открояват:

### 1. Доминантното положение на учителя в отношенията с учениците –

това е професионална роля – учителят е ръководният субект; тази роля не бива да се смесва обаче с властването над учениците. М. Андреев специално подчертава, че двете неща не са тъждествени – властването е свързано с диктата в отношенията, а доминирането – със силата на духа, с привлекателността на притежаваните социални ценности.

### 2. Социално-педагогическата дистанция и респектиране спрямо учениците –

това очакване е тясно свързано с първото, но има своя относителна самостоятелност. М. Андреев подчертава, че особеностите на дистанцията и респектирането зависи до голяма степен от екстра – и интравертната нагласа на самите учители, но имат и други координати. Това очакване е важен инструмент в ръцете на учителя, винаги се използва от него и поради това всеки ученик има такова очакване.

В тези свои очаквания учениците се надяват доминирането да не прерасне във властване, а дистанцията да не бъде прекалено голяма. За да се осъществи това, би трябвало да се упражнява демократичен стил на управление на учителя, при който точната доза демократизъм се открива в съчетанието между уважението и възискателността (припомнете си изказването на Макаренко за възискателността и уважението спрямо личност)

**Изискванията към учителя** се променят във връзка с предизвикателствата на новото време, в което живеем. В тази връзка напълно основателно е твърдението на **С. Станев**, че „учителят се намира в нова социална и училищна среда, той е изправен пред предизвикателствата на времето, които поставят нови изисквания към личността му” (Станев 1997: 32):

- широка култура и високи морални качества;
- висок образователен и професионален ценз;
- интелектуални възможности и творчески способности;
- конструктивни, организаторски и комуникативни умения;
- съвременна технологическа компетентност.

Приемаме и изказването на **Р. Вълчев**, че от всички актьори в образователната система учителят се променя най-бавно (Вълчев 1998: 2 а) и ... сигурно върху никой друг в образованието не се стоварва така тежестта на времето (Вълчев 1998: 2 б).

В зависимост от времето, в което живеем, се променя ролята на учителя и съответно изискванията към него. Много сполучливо – чрез аналогия с театралното изкуство – представя ролята на учителя спрямо учениците в различните епохи **К. Герджиков** (Герджиков 1999: 84-86):

- **„режисьор-ригорист”** – в миналото учителят е бил строг, изключително императивен, даже жесток, а учениците са изпълнителните, безропотно послушните, без никаква автономност актьори, които механично запаметяват и стриктно възпроизвеждат сценария и указанията на режисьора, без абсолютно никаква импровизация или творчество;
- **„учител-консултант”** – преди около сто години се появява обратната тенденция; на актьорите ученици се дава абсолютна свобода в избора на сценарий – съдържанието на обучението е съобразно техните наклонности и интереси, а режисьорът е консултант, който само подпомага, консултира и контролира действията на актьорите-ученици.
- **„учител-медиатор”** – в днешно време новият режисьор е „играещ режисьор” – т.е. актьор; новият учител посредничи между учениците и нормативно или конвенционално определеното съдържание на обучението, той е „медиатор между младежите и света”.

**М. Аргайл и М. Хендерсън** предлагат няколко по-важни **съвременни изисквания към учителя** (Аргайл и Хендерсън 1989: 323-325):

- Бъди добре информиран(а) за това, което преподаваш..
- Критикувай конструктивно работата на ученика.
- Бъди справедлив към ученика.
- Отнасяй се сериозно към работата на ученика.
- Грижливо подготвяй уроците си.

- Бъди подготвен да отговориш ясно на зададени въпроси.
- Предприемай дисциплинарни мерки към ученика, ако е нужно.
- Пази поверените ти тайни.
- Уважавай правото на другия на личен живот.
- Бъди на разположение в определено време.
- Признавай, че не знаеш нещо, когато се наложи.
- Уважавай личните проблеми на ученика.
- Гледай ученика в очите по време на разговор.
- Не ругай в присъствието на ученика.
- Не създавай сексуални връзки с ученика.
- Не давай нареждания без обяснения.
- Не искай от ученика материална помощ.
- Обръщай се към ученика на малко име.
- Показвай емоционална подкрепа.
- Не разисквай личните си финансови проблеми пред учени

През последните години е важно да се познават **изискванията към всеки учител, на основата на качествено обучение** (Атанасова 1998: 6):

- от учителите се очаква да обръщат по-голямо внимание на цялостното индивидуално развитие на детето;
- те трябва да могат своевременно да определят потребностите и проблемите, които учениците имат;
- да умеят да разговарят откровено и добронамерено с учениците и да ги предразполагат към споделяне на техните очаквания, страхове, разочарования и бъдещи планове;
- да ги подкрепят в опитите им да подобряват постиженията си;
- да подбират и използват разнообразни методи на обучение, с които да насърчават активното учене;
- да могат да оценяват обективно техните знания и умения;
- да умеят да си сътрудничат с другите учители и с родителите на децата.

#### 8.4. Професионално-личностни качества на учителя

**Професионално-личностните качества на учителя** са в основата на учителската професия, произтичат от учителския труд, същевременно допринасят за неговото усъвършенстване и както подчертава **М. Михайлов**, водят до професионализиране на изпълнителя на този труд (Михайлов 1996: 66). Същият автор отбелязва и друга важна особеност на тези качества – именно те изграждат **психологическата структура на професията (психограмата)**, която съдържа данни за професионално важни и противоположни качества на личността. Не можем да не се съгласим и с твърдението на П. Цонев, че качествата, които трябва да притежава добрият учител, са **отчасти вродени, отчасти придобити**. Вродените са критерият на младия кандидат за учител, когато ще се реши въпросът за избора на професията, а придобитите дават на учителя воля и сила да се стреми да ги постигне, веднъж избрал учителството като свое жизнено поприще (Цонев 1991).

На основата на експериментални данни членовете на лабораторията „Проблеми на педагогическите кадри” (ръководител **Ст. Жекова**) извеждат **четири глобални синтезни групи качества** (подредени според позицията им в рамките на проведения експеримент): **педагогическа общителност (комуникативност), педагогическо творчество, педагогическа наблюдателност, емоционална устойчивост (стабилност)**. Справедливо **Ел. Пенчева** отбелязва, че този рангов ред на посочените групи от качества трябва да се приема условно, тъй като психичните явления са твърде подвижни и многопластови и не биха могли да съществуват в строго фиксиран и застинал модел (Жекова и др. 1992: 104). Ето защо различните качества са на различна позиция при различните категории изследвани учители (виж **представянето на психограмите на различните групи учители** – Тодорина 2005: 62-63, а за подробности Жекова



– 1992: 127, 131, 135). Отделните групи учители (в детската градина, в началните класове, в средния и горния курс имат специфика в своята професионално личностна характеристика. **При всяка от групите основните качества на учителя заемат специфично място и ред** в зависимост от училищната степен и отделните етапи, в които работят:

- **Професионално-личностни качества на детската учителка:** 1). общителност (социално-психична готовност); 2). Педагогическа наблюдателност и емоционална регулираност;
- **Професионално-личностни качества на началния учител (опит за представяне от Д.Т.):** 1). педагогическа общителност; 2). емоционална устойчивост; педагогическо творчество; педагогическа наблюдателност;
- **Професионално-личностни качества на учителя от средния курс:** 1). педагогическа общителност (емпатия, педагогическа наблюдателност); педагогическо творчество (всички съставки); емоционална стабилност (всички съставки);
- **Професионално-личностни качества на учителя от горния курс:** 1). педагогическо творчество; 2). емоционална стабилност; педагогическа наблюдателност; 3) педагогическа общителност.

Ще представим кратка характеристика на основните **професионално-личностни качества на учителя.**

#### 8.4.1. Педагогическа общителност (комуникативност)

Целесъобразно е да се очертае **взаимоотношението между процеса на общуването и общителността** – то може да се разгледа като отношение между процес и продукт, между условие и резултат ( Ел. Пенчева 1992: 104-105). Бихме казали, че **връзката е двустранна**, тъй като от своя страна едно много добро равнище на общителност на учителя довежда и до по-резултатен процес на общуване в трите му измерения: комуникативна, интерактивна и перцептивна страна.

Важно е да очертаем **компонентите на това синтезно качество педагогическа общителност.**

**Ел. Пенчева** включва следните съставки: потребност от общуване с деца, умение за съпреживяване (емпатия), умение да се организират учениците, съобразяване с индивидуалните им особености, да бъдат изслушвани, умение за въздействие, красноречие („дар слово”), доверие към партньора, чувство за хумор, артистичност (Пенчева 1992: 105-107).

**М. Михайлов**, който определя това качество като „ключово” за всички професионални изяви на учителя в училището и извън него, добавя още качества като искреност, уважение, разбиране, тактичност, дискретност, обективност, възискателност, настойчивост, способност за съвместна работа, справедливост, откровеност, добросъвестност и др. Определя като показатели за общителност още: умение да се влиза в непринуден контакт с околните, особено с деца, като се има предвид количеството и честотата на тези контакти, емоционалното им съдържание и тон, ефекта от общуването (Михайлов 1996: 67-69).

Смятаме, че показател за демонстриране на качеството педагогическа общителност е и умението на учителя **да създава интерактивна образователна среда** и да бъде пряк участник в организирането на учениците в екипна организация на учебната дейност, в условията на която се повишава равнището на общителност както на учителя, така и на учениците. Именно в такава среда има условия за проявление и на трите страни на общуването: комуникативна, интерактивна и перцептивна.

**Изискванията към педагогическото общуване и качеството общителност се поддават на възпитание и самовъзпитание.** Целесъобразно е организирането на тренинги, автотренинги. **За тази цел са полезни включените в практикум по педагогическо общуване** разнообразни проблемни въпроси и задачи, казуси и програмирани тестове; тренинги за професионално-педагогическо общуване; тестове, анкети и интерактивни методи за изследване и усъвършенстване на педагогическото общуване и неговия продукт – педагогическата общителност (Тодорина 2005: 113-194).

## 8.4.2. Педагогическо творчество

Известно е, че педагогическият труд е творчески по своя характер и предназначение. Това качество е, както подчертава **М. Михайлов**, съзиждащо и конструктивно по своята същност, проявява се чрез раждането и реализацията на нови идеи, склонност към широко обобщаване, към намиране на сложни взаимовръзки между предметите и явленията, способност за бързо превключване и решаване на проблема по различни начини (Михайлов 1996: 70).

**Ел. Пенчева** определя, че за педагогическото творчество (творческо мислене и дейност) (Пенчева 1992: 108):

- създаване на нов оригинален продукт, който в същото време е и общественополезен;
- чрез анализ, процеси, насочени към решаването на проблеми, чрез необичайни асоциации и нови комбинации, с помощта както на опита, така и на елементи на въображението;
- чрез синтезиране, структуриране и комбиниране на тези данни, елементи и структури в нови решения.

**Г. Пиръв** посочва следните характерни за учителя качества, които се проявяват творчески:

- готовност за перманентно самообразование и самоусъвършенстване;
- новаторски дух, който се проявява в стремежа да се експериментира, да се търсят нови решения в хода на учебно-възпитателния процес;
- висока степен на самостоятелност, самокритичност; добре развити волеви качества на характера – целенасоченост, перспективност, устойчивост, организираност, дисциплинираност, способност да се устоява срещу шаблонността, стереотипността, конформизма (Пиръв 1995).

**М. Михайлов** смята, че основните елементи и страни на творческото мислене и дейност се разкриват чрез неговите изяви: оригиналност, вариативност, комбинативност, инициативност, съобразителност, гъвкавост, предвидливост, способност за прогнозиране и преценка, подбор и мярка на комуникациите и др.

Учителят проявява своите творчески търсения и когато **трябва да се съобрази с действието на основните дидактически детерминанти** при избора и съчетанието на методите, формите и средствата на обучение и възпитание. Това са предимно: възрастовите и индивидуалните особености на децата, спецификата на учебния предмет, типът на урока, структурният компонент, сложността на учебния материал, равнището на подготовка и развитие на децата в дадения момент, интересите на децата и техните потребности, наличната материална база, разположението на мебелите в класната стая, равнището на възпитаност на децата, наличието на деца със специални образователни потребности (включително надарени в определени области деца), личните предпочитания и възможности на учителя, времето, с което разполага учителят и др. Учителят проявява творчество и при подготовката на **варианти на** структуриране на урока, подбор на целесъобразни дейности и упражнения за децата, избиране на подходящи учебни задачи, според целите и дидактическите задачи в урока, подбор на подходящи теми за часа на класа и включване помощта на родителите, педагогическия съветник, медицинското лице в училище, организирането на клубове по интереси и целесъобразна дейност в тях и много други.

## 8.4.3. Педагогическа наблюдателност

Наблюдателността е **свойство на личността** и се формира в хода на педагогическото наблюдение. Проявява се не толкова със строга концентрация върху определен обект, колкото с **обхващане на комплекс от обекти или на цялата ситуация**, без да изгуби специфичните особености на всеки от тях. Както подчертава **М. Михайлов**, тя се основава на вниманието, възприятието, мисленето, паметта. Свързано е с умението на учителя да възприема и отчита дребните, незначителните на вид детайли в педагогическите обекти, явления, процеси, ситуации, поведение, както и тяхната динамика и изменение (Михайлов 1996: 72).

Педагогическата наблюдателност е сложно и многокомпонентно качество. Структурата му се определя от **вътрешни и външни условия**. Вътрешните се отнасят до личността на учителя – психологическите му особености, потребности, желания, цели и задачи, а външните са свързани с обекта на наблюдение – децата, родителите, колегите, педагогическите съветници, ръководителите, обществото (на основата на всички компоненти на системната структура на учителската професия).

Както **Ст. Жекова** определя, **основните съставки на педагогическата наблюдателност са** (Жекова 1978):

- **Педагогическа избирателност** – изразява се в уменията на учителя да избере от многото детайли, подробности и варианти в наблюдавания обект – само тези от тях, които имат най-съществено значение и носят най-голяма информация за истинското състояние на нещата.
- **Педагогическа впечатлителност** – проявява се в изострената възприемчивост на учителя към онези признаци в поведението на учениците, които разкриват значими черти и факти от техния характер и дейност.
- **Педагогическа проницателност** – способност да се проникне дълбоко в същността на обстановката, в явлението, което се възприема, като се отдиференцира тяхното изменение и навременно се оценява; тук се включва уменията за откриване на причинно-следствените връзки на мотивацията на поведението. Проницателният учител открива това с неподражаем усет и интуиция (Михайлов 1996: 73).

Основателно е твърдението на **М. Михайлов**, че наблюдавай и анализирай е един от най-важните способности да **развиеш у себе си педагогическа наблюдателност**, а заедно с това да развиеш и **способност към самонаблюдение**. Относно това е целесъобразно да се предвидят специални упражнения за наблюдение (**Пенчева** и др. 1995). Отпрявя се съвет да се научим да управляваме своето внимание – насоченост, концентрираност, разпределение, добре да познаваме външните проявления на личността – жестовете, мимиката, темпа на движенията, тона на речта и др. и по тях да се стремим да разберем другия човек.

**Умения за наблюдателност** могат да бъдат изградени, когато по време на **прилагане на изследователските методи на педевтологията**, учителят си води бележки или попълва специален протокол за резултатите от наблюдаваните обекти, процеси или явления. Още по-добре е, когато целият протокол е представен обобщаващо в таблична форма и чрез отбелязване на брой лица, брой контакти, брой грешки, брой постижения и др. се прави съответната констатация, на основата на която се извеждат съответните обобщения, търсят се причинно-следствените връзки, правят се изводи за наблюдаваното относно дейността на учениците.

#### 8.4.4. Емоционална устойчивост (стабилност)

Авторите, които изследват това качество считат, че емоционалната стабилност (като свойство на личността и израз на състоянието на нервната система и типът нервна дейност) става основа на нормалното и успешното протичане (регулиране) на педагогическата дейност на учителя. Самата устойчивост изисква гъвкавост, отчитане на обстоятелствата при утвърдени и съхранени лични схващания, становища, позиции, „имунитет“ по отношение на въздействията, които не противоречат на вътрешните нагласи на учителя, знания, възгледи, убеждения (Жекова и др. 1992: 114).

С основание се счита, че емоционалната стабилност е **основа за нормалното и успешното проявяване (реализиране) на останалите водещи професионални качества, както и на педагогическата дейност като цяло**. То е строго индивидуално и ситуативно качество, осъществява преливане и обмен на емоционалността на учителя, на собствения му емоционален запас от средства за реагиране (Михайлов 1996: 75).

Известно е, че учителят ежедневно е подложен на влиянието на множество емоциогенни дразнителни, търпи влиянието на стресогенни фактори, особено като се има предвид пониженото равнище на възпитаност на децата през последните години. Това изисква той да съумее да бъде балансиран в реакциите си, да прояви издръжливост на психиката и емоционална устойчивост. Ето

защо е целесъобразно **съставните черти на емоционалната стабилност да бъдат определени като: уравновесеност, деловитост, издръжливост.**

**М. Михайлов** определя много точно **показателите, по които може да се съди за емоционалната устойчивост на учителя:**

- **проява на съдържаност и самообладание, на увереност и самоконтрол** – това е действащ набор от изградени умения, позволяващи на учителя да вярва в собствените си сили и възможности, да съдържа чувствата си, да подтиска отрицателните емоции, да не допуска импулсивни действия, да умее да се владее и др.

- **чувствителност в действията и постъпките** – прекомерната раздразнителност и нарушена логика в действията говори за емоционално дестабилизиране и неуравновесеност;

- **наличие на стресови състояния** – умения на учителите да оказват съпротива, да намерят адекватния отговор и да се адаптират към стресора; обратното е сигнал за емоционална неуравновесеност;

- **наличие или не на афективни състояния** – бързо изпадане в гняв, ярост, експлозивност, отчаяние и пр.

- **наличие на фрустрация** – вътрешно напрежение, досада, неоправдана скука, неадекватно балансиране между индивида и околната среда;

- **силно влияние на настроението като фонов емоционално състояние** -- предизвикващо положителни или отрицателни доминанти, които се разпростират върху управлението на учебно-възпитателната дейност;

- **болезнена склонност към лидерство** – признак за нарушена емоционална устойчивост;

- **депресивни състояния** – чувство на безпомощност, угнетеност, съзнание за безсмислие на всекидневните занятия, наличие на неврози и други нервно-психични заболявания;

- **състояние на тревожност** – чувство на безпокойство, дестабилизираност, загриженост, нервност (Михайлов 1996: 75-75)

Компонентите на емоционалната устойчивост могат да бъдат **обект на самовъзпитание**. Целесъобразно е да **се познават особеностите на типовете темперамент**, които имат своите плюсове и минуси в рамките на учителската професия. Това ще позволи да се направи прогноза, както съветва М. Михайлов, за повече или по-малко съответствие на личността с изискванията на учителската професия.

Този въпрос може да бъде отнесен и към въпроса за **здравето на учителя – неговото съхраняване и осигуряване на психологически комфорт**. Не бива да се допуска учителят да увреди своето здраве в случаите на нарушаване правилата на поведение от учениците. Целесъобразно е да се потърси съдействие от родителите, педагогическия съветник и ръководството на училището за по-бързото разрешаване на възникналите конфликти. Запазване здравословното състояние на учителите е полезно не само за самия учител, а и за учениците, които понякога стават потърпевши при болестно състояние на учителя и невъзможност да се справя с проблемите на класа.

Интерпретация на приоритетните качества на учителя с решаващо значение за ефективността на педагогическата дейност прави и **Н. Александрова (1987: 232)**.

Свой вариант за качества и особености на организатора (каквото е и учителят – Д. Т.) представят и **А. Ковалъв и В. Мясичев**: потребност от общуване и активност на общуването; съзнание за обществен дълг и степен на увлеченост от целите на колектива; наклонност да ръководи, да командва, да се разпорежда; стремеж да получи обществено призвание; волеви качества...; наблюдателност и способност да опознава хората; гъвкавост на ума, широта и перспективност на мисленето; смелост, способност да рискума; бързина на реагиране и ориентиране, интуиция; прямота и принципност; вискателност спрямо себе си и другите (Джонев 1990: 96-97).

Добре е да се имат предвид обоснованите от **В. А. Сластьонин най-важни професионални качества на учителя** и съответно **противопоказните за педагогическата професия** (Сластенин 1986: 7 и 8):

**Професионални качества:**

- представата за социалната роля и обществения престиж на педагогическата професия;
- интересът към детето като обект на дейност, умение да разбира неговите потребности и особености;
- педагогическа наблюдателност и проникателност;
- педагогически такт;
- педагогическо въображение;
- организаторски способности;
- устойчиви духовни и преди всичко познавателни интереси;
- възискателност като черта на характера;
- честност, принципност, справедливост, скромност, вяност на дадената дума, общителност, съдържаност;
- професионална работоспособност.

#### **Противопоказни качества:**

- отсъствие на идеали;
- користо-егоистична насоченост, изразяваща се в предпочитане на своите интереси пред общото дело, в готовност да удовлетворява своите потребности за сметка на другите;
- ниско интелектуално равнище;
- равнодушие към децата;
- безволие, отсъствие на целеустременост, съсредоточеност, находчивост, издръжливост;
- наличието на рязко изразени дефекти в речта и слуха.

**В. А. Сластьонин** (1986: 9-10) представя и най-съществените **педагогически умения**: да определя равнището на възпитаност на децата; да проектира развитието на личността в колектива; да прогнозира резултатите от обучението и възпитанието; да планира работата по ръководството на учебната и извънкласната работа на учениците; да подбира, анализира, обобщава учебно-възпитателния материал; да разчленява педагогическата дейност на операции; да разкрива и да използва потенциалните възможности на различните видове дейност на учениците; да владее похватите и средствата на педагогическата техника и изменящите се условия; да търси и открива най-добрата форма на изисквания и да варира с тях в зависимост от индивидуалните особености на учениците и от педагогическата обстановка; да установява педагогически целесъобразни взаимоотношения с отделните ученици, с малките групи, с колектива, с родителите, с другите учители; да осъществява текущо инструктиране и оперативен контрол върху работата на учениците; да анализира получените резултати и да ги съпоставя с изходните данни и с поставената педагогическа цел.

За да се **усъвършенстват професионално-значимите качества на учителя**, да се структурират и синтезират в педагогически способности е необходимо да се осигурят условия за **професионализиране личността на учителя и изграждането на педагогическия му авторитет** (Десев 2000: 503-506).

Личността и авторитетът на учителя се изграждат в процеса на живота и педагогическата дейност. Те се формират по силата на социални и природни, педагогически и психически фактори. Главни източници за развитието им са дейността и педагогическото общуване. Заедно с това са необходими и предпоставки като добро физическо и психическо здраве, нормална и изразителна реч, нормално функциониране на анализаторните системи.

Педагогическият авторитет се обуславя и от психическите особености на личността - педагогическа насоченост, характерологически качества, способности, и от подготовката на учителя - специална, психолого-педагогическа, методическа, от неговото педагогическо майсторство, от педагогическия му такт и творческо отношение към работата, морален облик и обществено лице.

Елементи на педагогическия авторитет и същевременно вътрешни условия за формирането му са: богатата ерудиция и културата на учителя; педагогическата насоченост и непрестанната му грижа за хармонично и многостранно развитие на подрастващите; силата на волята и твърдостта на характера му, трудолюбието и човеколюбието му, общественият престиж на учителя и неговите педагогически способности, педагогическото майсторство и творчество, педагогическият такт.

**В. Миленкова** подчертава, че едно от важните неща за самочувствието на всяка професионална общност е нейната **субкултура**. Изграждането на професионална субкултура е следствие на социализацията в занятието. Социализацията на учителя е един продължителен процес, започващ с избора на професия и влиянията на "значимите други"; включващ обучението и придобиването на педагогическа правоспособност, както и контактите с колегите учители и ученици (Миленкова: 1997: 80).

Добре е учителят да може сам да оценява своите качества и **компетентност**. Самооценката е ефективен начин за повишаване на самосъзнанието. Интересен вариант за **самооценка на компетентностите** на учителя предлагат **Брик Парслоу и Моника Рей**.

Авторите предлагат критерии за измерване на компетентностите и три равнища за оценка Парслоу, Рей 2003: 85-87):

- отлично - превъзходно съблюдаване на стандартите;
- удовлетворително - приемливо равнище;
- необходима е помощ - съдържанието на пункта, заслужаващ такава оценка, само по себе си обяснява и дава информация, на основата на която е необходимо да се построи План за лично развитие.

В таблична форма авторите представят отделните компетентности с тяхното съдържание под формата на твърдения и посочените по-горе равнища за оценка (Парслоу, Рей 2003: 86 и 87).

Включени са:

1. Анализ на ситуацията и сборът от необходимата информация.
2. Планиране на системата за отговорност;
3. Осъществяване на действията
4. Оценка ефективността на резултатите.

Важно е да се изследват и **оценките на учениците** за качествата на техните учители.

Подходящ инструментариум за оценка на най-привлекателните качества на учителите и обратно - на най-отблъскващите и неприятните предлагат например **П. И. Пидкасисти и М. Л. Портнов** (изт. 28, с.186-188).

**М. Андреев** представя установяване статуса на учителите в съзнанието на учениците. Става ясно, че учениците оценяват високо способността да ги разбират, да се отнасят добре с тях. Много висока оценка получават справедливостта, вискателността, умелото преподаване на учебния материал и спокойното дисциплиниране в час. Те осъждат рязко скуката в час, повърхностното преподаване, страха, който внушават някои учители, невъздържаността, надменността, високомерието, хокането, крясъците, тропането с крак, използването на епитети по адрес на учениците, невнимателността, подигравките, обидното отношение към тях, предубеждението (Андреев 1998: 362-363).

### **Проблемни въпроси и задачи за самостоятелна работа на студентите по темата:**

1. В каква взаимовръзка се намират понятията качество на учебно-възпитателния процес, педагогически процес и управленски процес?
2. Кои са характеристиките на добрия мениджър на класа?
3. От представените стилове на управление на класа кой е с най-големи възможности за пълноценно сътрудничество на равнище "учител-ученици" и защо?
4. Какви са очакванията към учителя в дейността му с: а) учениците; б) другите учители; в) училищното ръководство; г) родителите; д) обществото.
5. Анализирайте деветте основни правила на "изкуството да се преподава", които трябва да се спазват от учителите според Ян Амос Коменски (Избрани педагогически произведения. (1992: 169-172). Сравнете ги с изискванията на М. Аргайл и М. Хендерсън (1989: 323-325).
6. Какви професионални качества на учителя смятате за най-важни? Как бихте ги подредили в йерархичен ред? Защо?
7. По какво се отличава творчеството на учителя от творчеството в другите сфери на науката, техниката и изкуството?

8. От посочените качества на учителя определете кои са професионални и кои противоположни?
- а) равнодушие към децата;
- б) професионална работоспособност;
- в) честност, принципност, справедливост, скромност, вяност на дадената дума, общителност, съдържаност;
- г) безволие, отсъствие на целеустременост, съсредоточеност, находчивост, издръжливост;
- д) добавете вие някои качества.....
9. Какви деформации може да нанесе учителската професия върху професионално-личностните структури (качества) на учителя? Открийте възможните деформации при всяко от професионално-значимите качества. Как да се неутрализират? Кои качества на учителя се оценяват високо от учениците и кои се осъждат? Обосновете се защо е така.
10. Разработете модел на добрия мениджър на ученическия клас. Какви компоненти ще включите и защо?

### Литература:

1. Андреев, В.И.(1981). Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва.
2. Андреев, М. (1998). Образование и общество (Педагогическа социология). С.
3. Андреев, М. (1996). Процесът на обучението (Дидактика). С.
4. Аргайл, М., М. Хендерсън. (1989). Анатомия на човешките отношения. С.
5. Атанасова, М. (1998). Активното учене като условие за осигуряване на качествено обучение.. – "Начално образование", N 8.
6. Вълчев, Р. (1998). Учителската квалификация - отгласване от дъното? - "Отворено образование", № 2а.
7. Вълчев, Р. (1998). Учителят между две столетия. – „Отворено образование", № 26.
8. Герджиков, К. (1999). Дидактическа същност на преподаването. С.
9. Делор, Ж. (1998). Образованието - скритото съкровище. (Доклад на МКО към ЮНЕСКО). С.
10. Десев, Л. (2003). Педагогическа психология. С.
11. Десев, Л.(1999). Речник по психология. С.
12. Джонев, С. (1990). Стратегии на ръководителя в междуличностните отношения. С.
13. Жекова, Ст. и Ел.Пенчева. (1988). Емпатията в професионалния труд на учителя. - "Народна просвета", № 8.
14. Жекова, Ст. и др. (1992). Проблеми на професионалния труд и личността на учителя. С.
15. Кацаров, Д. (1989). Из "Теория на образованието (обща психология)". - "Народна просвета", №10.
16. Кондратьева, С. В. (1984). Учитель - ученик. Москва.
17. Маджирова, К. (1996). Предизвикателствата на мениджмънта и управлението на училището. -"Педагогика", №6.
22. Маджирова, К. (2003). Учителят и неговите функции в бъдещото училище. - "Стратегии на образователната и научната политика", 1997, N 1.
23. Миленкова, В. (1997). Учителят (социологически портрет). С.
24. Михайлов, М. (1996). Професията "учител". С.
25. Морис, Ст. и др. (2000). Как да бъдеш лидер на печеливш екип. С.
26. Николаева, С. (2010). Мениджмънт на класа.(Какво знае, може и прави учителят като ефективен мениджър на ученическия клас). София (под печат).
27. Парслоу,Е., М.Рей. (2003) Коучинг в обучении (Практические методы и техники). Москва.
28. Педагогика. Съставител Пл.Радев. (2001). Пловдив.
29. Педагогика (Педагогически теории, системи, технологии). (2001). Москва.
30. Педагогическа психология. П.Николов, Н.Александрова, Л.Кръстев. (1987). Благоевград.

31. Педагогика. Под ред. С.П.Баранова и В.А.Сластенина. М., 1986.
32. Петров, Д. (1994). Дидактика. С.
33. Пидкасистый, П. И., М. Л. Портнов. (1999). Изкуство преподавания. Москва.
34. Плакроуз, Х.(1992). Училището -място за деца. С.
35. Радев, Пл. (2000). Тематичен енциклопедичен наръчник по систематична педагогика.Пловдив.
36. Савова, Ж. (1989). Педагогическото общуване в обучението. С.
37. Скульский, Р. П. (1986). Учителя быть учителем. Москва.
38. Станев, С. (1997). Учителят и ученикът и предизвикателствата на новото време. - "Стратегия на образователната и научната политика", № 1.
39. Типова длъжностна характеристика за длъжността "начален учител". (1998)- "Начално образование", №8.
40. Тодорина, Д. (2000). Общуването в процеса на обучение. В Дидактика от М.Андреев, Л. Цветанова, Д. Тодорина. Благоевград.
41. Тодорина, Д. (2005). Култура на педагогическото общуване. Благоевград
42. Тодорина, Д. (2005). Учителят като мениджър на класа.. В Мениджмънт на класа.. Д. Тодорина. Благоевград.
43. Тодорина, Д. (2003). Същност на преподаването, в тема "Същност на обучението" от Учебник по педагогика за дистанционно обучение (III част - Дидактика). Благоевград.
44. Тодорова, Л. (2007). Основи на учителската професия. В Учебник по педагогика за дистанционно обучение (I част - Увод в педагогиката). Благоевград.
45. Учебен процес (състав. Г. Хрусанов, Д. Цветков). (1971). С.
46. Фауст, Д. и Г. Хрусанов (под рък.). (1975). Повишаване умствената активност на учениците в учебния процес. С.
47. Яковлев, Н. М., А. М.. Сохор. (1997). Методика и техника урока в школе. Москва.
48. Gurwin & Mendler (1988). "Discipline", in Discipline with Dignity. Alexandria, VA: ASCD.
49. Mintzberg, H. (1980). The Nature of Managerial Work. Prentice Hall
50. Canter Lee & Marlene Canter (1982). Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator. Los Angeles: Canter and Associates.
51. Coloroso Barbara (2002) Kids Are Worth It!: Giving Your Child The Gift Of Inner Discipline, Harper Collins Publishers, Paperback, 352