

40 години Факултет по педагогика при Югозападен университет „Неофит Рилски“
40 Years Faculty of Pedagogy at South-West University “Neofit Rilski”

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА СЪВРЕМЕННИЯ УРОК

Добринка Тодорина

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Представят се възможности за усъвършенстване на съвременния урок чрез методики за усъвършенстване структурата на уроците, за провеждането им в съответствие с актуалните обществени тенденции, с новото учебно съдържание, рационални форми, методи, средства на обучение и оптималното им съчетание, интегративен подход в урока, продуктивна педагогическа технология (продуктивен урок), личностноориентирани образователни технологии, съчетания между форма и метод на обучение в условията на интерактивност и др.

Keywords: improving the structure of the lesson; forms, methods, means of instruction; integrative approach; productive educational technology; interactivity

Урокът се поставя в центъра на организационните форми на обучение напълно основателно. Той е основната, изпитана във времето (от Коменски до наши дни) форма на обучение и възпитание на децата в училище в рамките на класно-урочната система. Урокът има редица педагогически преимущества. При високо равнище на организация учениците не само овладяват система от знания, умения и навици, но и се възпитават и развиват. Следователно чрез урока се реализира триединната функция на процеса на обучение (образователна, възпитателна и развиваща). Освен това чрез различните типове уроци се осъществяват всички звена на процеса на обучение, докато в другите конкретни форми преобладава обикновено само едно от звената (например при лекцията се реализира звеното за формиране на знания, а при изпитите – за контрол и оценка на знанията и пр.). Урокът засега е най-подходящата форма и по икономически съображения. Той се провежда обикновено в класната стая, под ръководството на назначените в училище учители, без ангажирането на други лица, в условията на наличната в училище материална база. Ето защо, докато съществува класно-урочната система на обучение, на урока се пада да бъде основна и самостоятелна форма на обучение. Разбира се, всяка от останалите форми на обучение, както бе посочено по-горе, също има свое място и значение.

Принос за утвърждаването на урока като основна организационна форма на обучение имат автори като: Ю. Б. Зотов, М.И.Махмутов, В.А. Онишчук, Н. М. Яковлев, А. М. Сохор, Г. Д. Кирилова, С. И.Векслер, Ю. К. Бабански, Е. Дрефенщет, Л. Клинберг, Н. Венде, У. Древис, Р. Гание, Л. Бригс, М. Андреев, П. Петров, Пл. Радев и др.

Съобразно приетия от нас подход и утвърдените в литературата характеристики бихме определили урока по следния начин: урокът е конкретна организационна форма на обучение, при която на основата на единството между дейността на учителя и дейността на учениците от даден клас се изучава определено учебно съдържание за определено време и се реализира триединната функция на обучението чрез подбраните (в зависимост от дидактическите детерминанти) различни съчетания от общи форми, методи и средства на обучение.

Редица автори вместо определения на урока посочват основни негови черти, елементи, признаци и др. и по този начин допринасят за обогатяване характеристиката на урока.

Важен аспект при характеризирането на урока като основна организационна форма на обучение и във връзка с повишаване качеството на обучението е въпросът за усъвършенстване на съвременния урок.

В редица от разработените в литературата съвременни изисквания към урока се посочват и някои от възможностите за повишаване ефективността на уроците (чрез проблемност в обучението, индивидуализация и диференциация на обучението, самостоятелна работа на учениците, електронизация и компютризация на обучението и др.).

Много педагози (дидактици) от близкото минало критикуват традиционните уроци и се заемат с разработването на методики за усъвършенстване структурата на уроците, за провеждането им в съответствие с актуалните обществени тенденции, с новото учебно съдържание, рационални форми, методи, средства на обучение и оптималното им съчетание – Ю. Б. Зотов, В. А. Онишчук, Н. Ф. Тализина, М. И. Махмутов и др. Инициатива в критиката на традиционните уроци проявяват учители новатори – Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лисенкова, Г. Шрам, К. Хофман и др. Предлагат се интересни идеи, модели, технологии. Така например известният немски дидактик Е. Дрефенщет разработва „модел на рационалния урок“. В него се предвижда взаимодействието между учителя, учениците, учебния материал и средствата на обучение да не бъде само в границите на урока, където този процес е в кулминацията си, но и дълго преди урока, когато учителят се подготвя за него. Това се осъществява и след урока, когато учителят осмисля получените резултати, а учениците продължават да работят по програмата, започната в урока. Важното в модела на Дрефенщет е и това, че учителят поставя пред учениците проблеми и ги прави съучастници в решаването им. Вследствие на

това те не само овладяват знания, а у тях се изгражда и определен подход към изучаваните явления, формира се умение за самостоятелно придобиване на знания не само от учебниците, а и от други източници. Авторът дава положителна оценка на задължителното непрекъснато планиране и управление както на действията на учителя, така и на учениците (Drefenstedt, 1978: 173 – 174).

Заслужават внимание и постановките на Х. Фауст, Г. Паул, Е. Рауш, Л. Фишер, Г. Винке (1975), които разработват възможностите за активизиране на учениците в урока чрез: развитие на съзнателния и творчески характер на активната умствена дейност на учениците; прилагане на подходящи методи на обучение и обсъждане „вътрешните“ и „външните“ страни на методите на обучение; използване възможностите на дидактическите функции; индивидуални занятия с учениците и специални диференциращи мероприятия; смяна на фронталното обучение с индивидуално и групово учене.

Успешни опити за усъвършенстване на уроците в началните класове в Германия имат още: П. Фурман, В. Хагеман, Г. Шрам и др., а по съответни учебни предмети (граматика, математика, музика и др.) Е. Бретц, Р. Хюбнер, Х. Лобек, Г. Шулиц, В. Ортман, К. Хофман, А. Волф и др. (1983).

По проблема за активизирането на учениците в урока работи чешкият дидактик З. Хелус, който гледа на ученика, от една страна, като на елемент от учебно-възпитателната система, но от друга – като неповторим индивид с определени способности и субектна роля в учебно-възпитателния процес (1987).

Полските дидактици В. Окон и Е. Флеминг подхождат към решаването на въпроса за усъвършенстване на урока чрез проблемното обучение. Те предлагат определена структура на проблемен урок (1978): 1) проверка на домашната работа; 2) създаване на проблемна ситуация и постановка на основния проблем; 3) установяване план на работа и формулиране на основните идеи за решение; 4) емпирическа и теоретическа проверка на решението; 5) систематизиране и затвърдяване на новите знания; 6) приложение на знанията в нова ситуация в училище или у дома. Отделят специално внимание на ролята на груповата форма на обучение в урока. Например Р. Венцковски определя три форми на груповата работа (фронтална, диференцирана и бригадна), чрез които може да се реализира проблемно обучение. Авторът правилно оценява и въпроса за съчетанието между фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение в урока.

Теория за диференциация в урока разработват и някои унгарски педагози.

Нови нетрадиционни форми за организация на учебната работа в урока предлагат педагози от Америка, Франция, Англия, скандинавските страни (1978). Те търсят възможности за преодоляване недостатъците на класно-урочната система. Обявяват се за индивидуализация на обучението на основата на практицизма. Например голяма популярност в Америка има училището с такъв тип организация на обучението, която се основава на учебна програма,

разделена на 8 – 12 равнища. Според този модел на обучение учениците се занимават самостоятелно в неголеми групи и след постигането на определени резултати в развитието на определени способности преминават към следващото равнище. Учебните групи могат да бъдат комплектувани и от деца на различна възраст. Част от занятията биха могли да се осъществят в големи групи – например от всички начални класове, а друга част в малки групи от 10 – 12 човека с еднакви способности.

Д. Цветков предлага няколко насоки за усъвършенстване на урока: разнообразяване на традиционната урочна форма (едновременно в структурен и процесуален план); допълване на урочната с неурочни форми на педагогическия процес; съчетаване на класната с индивидуални, групови и масови форми на социалнопедагогическата дейност и общуване и др. (Tsvetkov, 1989: 61).

С основание Ю. К. Бабански подчертава, че съвременният етап на усъвършенстване на урока се характеризира с изучаване особеностите на основната организационна форма на обучение (т.е. на урока) при новите условия. Има се предвид, че показателите за ефективност на уроците не се ограничават с равнището на получените от учениците знания, а се включват степента на усвояване на познавателни умения и навици, формирането и развитието на познавателните интереси. Същият автор отдава особено значение на изучаването на индивидуалните особености на учениците на основата на единната система за преценка на възможностите на всеки ученик чрез педагогически консилиум, т.е. с участието на всички учители от учителския колектив¹⁴⁾.

Добра възможност за усъвършенстване на уроците е и осигуряването на оптимален подбор от разнообразни съчетания на общи форми на обучение (фронтална, групова и индивидуална) в зависимост от редица детерминанти, като: типа на провеждания урок, възможностите на учениците, спецификата на учебните предмети, сложността и обема на учебния материал и др. – Манова, Чимева, Тодорина, Борисова (1994); Тодорина, (2011).

Представят се:

- общите организационни форми на обучение и възможностите за използването им в системата от уроци – същност на отделните общи форми на обучение и варианти на съчетания от общи форми на обучение в уроците в зависимост от дидактически детерминанти (Todorina, 2011);

- общите организационни форми на обучение в уроците по български език и четене (литература) – в периода на ограмотяването; в обучението при развитието на речта; при овладяване на граматическите понятия; в обучението им по четене – Н. Чимева и Т. Борисова (1994);

- общите организационни форми на обучение при усвояване на математически знания – геометрични знания и при овладяване на умения за решаване на аритметични текстови задачи – А. Манова (1994).

За усъвършенстването на съвременния урок допринася и използването на технологичния подход. Така например овладяването на технология за групова учебна дейност от учениците е показателно в това отношение. Целесъобразно е тя да се осъществява поетапно и в система по отношение на: отделните разновидности групова учебна работа (единна, диференцирана и с вътрешно диференциране); типовете управление (пряко и косвено, с лидер и без лидер до степен на самоуправление); видовете отношения на равнище „учител – ученик“ и „ученик – ученик“ (с постепенен преход от субект-обектни отношения на субординация към субект-субектни отношения на интердепенденция) (Todorina, 1994, 2000, 2011).

За повишаване ефективността на урока безспорно трябва да се има предвид основната детерминанта – възрастови особености на учениците. Съобразно това в уроците би трябвало да се използва разнообразна учебна работа с редуване на устна и писмена дейност от различни източници, със zajímavтелен характер, с различни видове самостоятелна работа, включително и такава с творчески характер. Важно условие за усъвършенстване на урока в началните класове е и съблюдаването на принципите на обучение, но от позицията на новото педагогическо мислене. Не би трябвало да се подценяват възможностите на учениците от тази възрастова група за анализиране, обобщаване, конкретизиране и абстрахиране. Равнището на „мярата за трудност“ би могло да се повиши съобразно зоната на перспективното развитие на учениците и техните потенциални възможности. Така може да се осигури развиващ ефект на обучението в урока. Би могло да се разчита и на избора на рационално съчетание от методи, форми и средства на обучение, който се определя от редица детерминанти, като: дидактическите задачи в урока, учебния предмет, методическата единица, равнището на подготовка и развитие на учениците, конкретните условия в училище, възможностите на учителя и др.

Заслужава специално внимание усъвършенстването на урока чрез съвременни подходи: проблемно обучение, интеграция между учебните предмети, групова организация на учебната дейност, използване на занимателни елементи, прилагане на информационни технологии в обучението, на интерактивни методи на обучение и др.

Х. Плакроуз защитава ролята на интегративния подход в урока, респективно спрямо учебните предмети, които се изучават в училище. Той предлага една и съща тема (например за водата) да се разглежда в уроци по различните учебни предмети. След експериментирание в педагогическата практика стига до важни изводи за положителната роля на този подход относно отношението на учителя към отделното дете, изграждането на ценни умения и личностни качества у учениците, подпомагане дейността на учителя (Placrous, 1992: 53 – 57).

Ценни насоки и практически решения за интеграцията между обучението по физическо възпитание и спорт и редица други учебни предмети (матема-

тика, музика, български език и литература, роден край, изобразително изкуство, домашен бит и техника) представя К. Костов (Kostov, 2006: 171 – 180). Авторът откроява интегративната същност на физическото възпитание, като процес и педагогическа дейност, на три нива:

- комплексна същност на въздействията върху организма и детската личност със средствата на физическото възпитание;
- вътрешнопредметна интеграция на физическото възпитание, като процес и като дейност, с разнообразни средства, методи и форми, осигуряващи практически възможности за въздействие върху всички компоненти на развитието;
- междупредметна интеграция – интегративни функции на учебния предмет „Физическо възпитание и спорт“ с другите предмети и дейности (Kostov, 2006: 218).

Принос за използването на занимателното в урока по математика има Д. Димитров. Той определя няколко изисквания за организирането и провеждането на занимателното по математика:

- да предизвиква интерес към математическите знания и да е подчинено на целите на урока – образователни, възпитателни, развиващи;
- да съдейства за развитие на психическите процеси, и особено за логическото и творческото мислене;
- да е съобразено с възрастовите възприемателни възможности на учениците;
- редовно да се отчитат резултатите (Dimitrov, 1992: 118).

Използването на занимателното е особено важно при адаптацията на първокласниците в училище. Знаем колко е трудно за малките ученици да сменят основната дейност „игра“, характерна за детската градина, с основна дейност „учене“ в училище. Занимателното (в частност дидактичните игри) според мен е „спасителният мост“ за децата, за да се избегне стресът от смяната на дейностите.

Заслужава внимание продуктивната педагогическа технология (продуктивният урок), предложена от И. П. Подласи, която включва 12 стъпки (Podlasayy, 2003).

– Стъпка 1. Размишляваме, сравняваме (Podlasayy, 2003: 7 – 54) – разсъжденията са върху възможните технологии, които могат да се приложат. Авторът предлага да се поставят някои въпроси с оглед оценяване ефективността и пригодността на всяка технология. Например: „Насочена ли е към личностноразвиващо обучение“?

– Стъпка 2. Избираме технология (Podlasayy, 2003: 55 – 98) – описват се преимуществата на продуктивната педагогическа технология: управляема, универсална, научна, посилна, масова, икономична, съвместима, привична, наукоемка, народна, реална, достъпна, разбираема, вариативна. Предлага се таблица с 52 фактора, които влияят върху продуктивността на учебно-възпитателния процес с посочена степен на влияние и мястото на фактора по степен на влияние.

– Стъпка 3. Проектираме процеса (Podlasayy, 2003: 99 – 158) – предлага се модел на нова модификация на обяснително-илюстративната организация на педагогическия процес, усилен с практика и освободен от всичко, което пречи на постигане на целите. Назовава се целеустремена модификация – движение право и успешно към набелязаните цели.

– Стъпка 4. Преустройваме урока (Podlasayy, 2003: 159 – 204) – предлагат се три главни педагогически технологии за повишаване качеството на урока: продуктивна педагогическа технология; технология на сътрудничеството и щадяща педагогическа технология с представени таблично характерни признаци.

– Стъпка 5. Готвим се основателно (Podlasayy, 2003: 205 – 234) – представя се формулата за продуктивност: продуктивният урок – това е урокът, добре подготвен и майсторски проведен. Очертават се три етапа в подготовката на урока: диагноза, прогноза, план.

– Стъпка 6. Разделяме се с илюзиите (Podlasayy, 2003: 235 – 280) – представени са някои аксиоми, формулирани на основата на бележити мисли от древни мислители и педагози. Представени са общите закономерности на учебно-възпитателния процес; закономерностите на управлението.

– Стъпка 7. Опираме се на принципите (Podlasayy, 2003: 281 318) – подчертано е значението на принципите. Определени са като „законали закони“. Посочени са основополагащите и общопризнатите принципи на обучението.

– Стъпка 8. Диагностицираме (Podlasayy, 2003: 321 – 352) – става дума за диагностициране на предурочната ситуация с оглед подготовката на следващия урок. Представен е алгоритъм за диагностициране на урока.

– Стъпка 9. Избираме методи (Podlasayy, 2003: 353 – 396) – предлага се класификация на методите на обучение по технологическа насоченост; представя се йерархия на факторите, които влияят върху избора на методите.

– Стъпка 10. Прогнозираме (Podlasayy, 2003: 398 – 422) – представено е систематизирано изследване на бъдещите резултати, оценка на бъдещите продукти с помощта на научни методи и научни теории. Представен е алгоритъм за прогнозиране на урока.

– Стъпка 11. Оптимизираме (Podlasayy, 2003: 423 – 462) – смисълът на оптимизацията е подобряване на учебно-възпитателния процес чрез качествено усъвършенстване на много от неговите съставни части. Въвежда се критерий на оптималност.

– Стъпка 12. Съставяме план (Podlasayy, 2003: 463 – 495) – поставят се въпросите – трябва ли да се пише план, с какъв обем да бъде, какво да се запише в него. В плана се отразяват основни моменти.

На пръв поглед, това алгоритмизиране на обучението може да предизвика опасение за липса на творчество при конструиране на обучението и на урока, като негова форма. Може би затова авторът специално подчертава, че в съвре-

менния урок главната и водеща идея за хармоничното развитие трябва да се съхрани, като нейната реализация се подчини на следните основни задачи:

- създаване на условия за развитие и самореализация на ученика;
- удовлетворение на запитванията и потребностите на учениците;
- усвояване на продуктивни знания и умения;
- развитие на потребност да ползват знанията си по време на целия си живот;
- възпитаване за живота в цивилизованото гражданско общество.

Остава въпросът дали учителят наистина ще се съобрази с тези задачи. Ще осигури ли условия за плурализъм в мисленето и действията, ще даде ли възможност за избор на стратегии и технологии в зависимост от важните дидактически детерминанти.

Важно място в усъвършенстването на урока заемат личностноориентираните образователни технологии. Според А. В. Хуторской съгласно тези технологии учениците се включват в целеполагането, планирането, подготовката, осъществяването и рефлексията на образователния процес (Hutorskoy, 2001: 255). Авторът подчертава, че при конструирането на занятията от личностноориентиран тип се дава приоритет на целите за самореализация на децата – затова формите и методите на обучение са насочени към организирането на продуктивна дейност на учениците, те имат приоритет пред съдържанието на учебния материал, активно влияят върху него, могат да го видоизменят и трансформират. Такъв подход усилва личностната насоченост на обучението, пренася акцента от въпроса „какво се учи“ върху въпроса „как се учи“ и център на вниманието на педагога се оказва не учебният материал, а самият ученик, неговата учебна дейност. Конструирането на системата на занятието започва с подбирането и построяването на технологична структура. Тя може да бъде: последователна структура; блокова структура; разнородни концепции; еднородна дейност; групова работа; ситуативна структура; индивидуални програми. Конструирането на конкретното съдържание става чрез технологическа карта със съответстващи бази данни. Личностноориентирани технологии за работа в екипи чрез управление в сътрудничество описват и Полат (2000) и Тодорина (2011).

От този тип са и двата модела, които предлагам: технологичен модел за овладяването на похвати за групово учене в началните класове при преход от субект-обектни към субект-субектни взаимоотношения (Todorina, 1994, 2000); технологичен модел за изграждане на компетентности у бъдещите учители за работа с надарени деца чрез интерактивни методи на обучение (Todorina, 2009). И при двата модела се осигуряват условия за демократизъм и хуманизъм, за съобразеност с потребностите, възможностите и избора на учещите, за изграждането на социално значими личностни качества.

За да ни предпази от грешки в обучението и възпитанието, Ем. Василева отправя предупреждение чрез седемте „урока“ на Джон Гато, които по съдържание са антиуроци (Vasileva, 2009: 16 – 19). Представени накратко, те се отнасят до:

1. Първи урок – „Объркване“ (преподаване на факти и данни извън контекста на целостността на света, в който децата живеят; затрупване с излишна и в същото време твърде фрагментарна информация; децата се довеждат до объркване – като психично състояние, което се оказва съдбоносно и непреодолимо, съпътстващо цялостната дейност на учениците).

2. Втори урок – „Всеки трябва да си знае класа“ (никой не може и не бива да се самоидентифицира извън „пирамидата на класа“; потиска се индивидуалността и се насочва към неприемливо равнище на фалшиво приспособяване и разрушителен конформизъм).

3. Трети урок – „Безразличие“ (лишаване на децата от цялостен опит и истински ентусиазъм; изоставяне на неща, които децата обичат, наизустяване на неща, които не синхронизират с техните способности и интереси).

4. Четвърти урок – „Емоционална зависимост“ (предполага перманентно подчинение, свързано с нашия еталон за добро и правилно; този начин на общуване и оценяване ги прави емоционално зависими и трайно натрупва симптомите на отчуждението).

5. Пети урок – „Интелектуална зависимост“ (децата нямат право да мислят различно от това, което ние мислим и знаем; те престават да ни се доверяват и така ги изгубваме завинаги).

6. Шести урок – „Условно самочувствие“ (учим децата, че тяхното самочувствие зависи единствено от нашето мнение; самооценката няма никаква стойност; води до стрес, внушаване чувство за непълноценност, дестабилизира го трайно).

7. Седми урок – „Няма къде да се скриеш“ (създава усещането за непрекъснато наблюдение и невъзможност за придобиване на лично пространство; всяко дете има невероятна нужда от моменти на усамотение и себеизразяване в територия, дистанцирана от оценяващия поглед на учителя).

Мисля, че спецификата на тези антиуроци е ориентирана към авторитарния тип управление на учителя, при който е налице голяма дистанция между учителя и учениците, взаимоотношенията са на субект-обектна основа, учениците са пасивни изпълнители на препоръките на учителя, липсва свобода на мисленето и действията, преобладава конформизъм и безкритично приемане позицията на другия (най-често на учителя). Полезно е учителят да познава характеристиките на отделните стилове на управление и общуване с учениците и да избере най-подходящия за конкретната ситуация. Добрият мениджър на класа трябва и може да избере целесъобразната стратегия за построяване на комуникацията, взаимодействията и взаимоотношенията в

училищния клас. За характеристиката и мястото на авторитарния, либералния и демократичния стил на управление и тяхното място в педагогическото обичуване (Todorina, 2005).

Заслужава внимание и възможността за усъвършенстване на урока чрез съчетанието между методи и форми на обучение.

Макар че формите и методите на обучение са различни категории на дидактиката, има основание да разгледаме и въпроса за съчетанието между тях. От позициите на дидактиката формите се отнасят до строежа, структурата, организацията на обучението, докато методите очертават пътя (начина) за осъществяването на обучението (чрез съвместната дейност между учителя и учениците). Обединяващо между двете категории е образователната цел, която е една и съща при тях – личностното развитие на учениците в условията на качествен учебно-възпитателен процес. Известно е, че при всяка от формите на обучение могат да бъдат приложени различни методи на обучение в зависимост от тяхната специфика.

Ето например в рамките на всяка от общите организационни форми на обучение какви методи могат да бъдат прилагани:

- при фронталната форма на обучение (работи се с целия фронт ученици) – методите са: изложение, беседа, дискусия, диспут, демонстрация, наблюдение и др.;

- при груповата (екипната) форма на обучение (работи се по групи чрез единна, диференцирана или групова работа с вътрешно диференциране) – методите са: беседа, упражнение, работа с учебника и книгата, самостоятелна работа, диспут, дискусия, интерактивни методи на обучение и др.;

- при индивидуалната форма на обучение (работи се индивидуално – с помощта на учителя или лидер в групата; самостоятелно) – методите са: беседа, упражнение, самостоятелна работа, работа с учебника и книгата и др.

Показателен пример за ефективно съчетание между форма и метод на обучение е в условията на интерактивност. Става дума за съчетанието между груповата (екипната) форма на обучение и интерактивните методи на обучение. Те са взаимосвързани, защото работата в екип е на основата на интерактивността (взаимодействието между партньорите в групата), а интерактивните методи на обучение се осъществяват именно в условията на екипната дейност. Обединяващото между тях е интерактивността. Това съчетание е със социална значимост, защото чрез него се осигуряват условия за взаимодействие на субект-субектна основа и взаимоотношения на интерdependенция, повишава се културата на общуване на равнище „учител – ученик“ („преподавател – студент“) и „ученик – ученик“ („студент – студент“). Чрез това съчетание се изграждат компетентности у учениците (студентите) за работа в екип, което е необходимост за проявите им в учебната среда, води до изграждането на редица социално значими личностни качества (организационна култура, ини-

циативност, емпатийно общуване, готовност да бъдеш полезен на другите, уважение на партньорите, смелост при взимането на решения, критичност и самокритичност и др.). Тази компетентност е нормативно изискване при подготовката на бакалаври.

Целесъобразността на използването на интерактивните методи на обучение в училище (включително във висшето) е продиктувана от променените основни функции на учителя (преподавателя). Основната му функция вече не е само източник на информация. Той е и мениджър, който, като ръководен субект, е длъжен да управлява чрез демократичния стил на управление и съуправление, което вече предполага наличието на интеракция; той е и фасилитатор – подпомага учениците (студентите) в сложния процес на овладяване на знания и компетентности, което изисква субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция, общуване до степен на емпатия; той е и медиатор – посреднички между учещите и учебното съдържание, което изучават, между учещите и глобализирания свят, който ги заобикаля, при което е готов на съпричастност и обективно оценяване (Todorina, 2005, Todorina, 2010).

От теорията за интерактивните методи на обучение ни са познати различни разновидности, които могат да се използват при обучението на учениците в урока. Някои от тях са: брейн-сторминг – А. Осбърн; синектика – Дж. Гордън; инвентика – А. Кауфман, М. Фюстие, А. Древис; чек-лист – А. Осбърн; интерактивни методи при работа в екип чрез управление в сътрудничество – обучение в екип – Дж. Хопкинс; обучение в сътрудничество – Ел. Аронсон; учим се заедно – Д. Джонсън и Р. Джонсън; изследователска работа в групите – Шл. Шаран (Polat, 2000); представените от С. Кашлев (2004): методи за създаване на благоприятна атмосфера и организиране на комуникации, за обмен на дейности, за активна мисловна дейност, за творческо мислене, за рефлексивна дейност, интегративни методи – (2004); описаните от В. Гюрова и В. Божилова: SWOT анализ, пирамида, светкавица, записване на идеи (брейн-райтинг), лавина (снежна топка), завъртане (кръг), панелна дискусия, светофар, аквариум, мозъчни карти (майнд-мапинг) – (Gyurova, Bozhilova, Valkanova, Dermendzhieva, 2006). За същността и приложението на някои (Todorina, 2012, 2014).

Разбира се, има още редица възможности за усъвършенстване на урока. Важно е да се съблюдава спазването на основните изисквания към урока, респективно на критериите за анализ и оценка на урока, които са адекватни на условията за качество на обучението. Самото усъвършенстване на урока зависи от тяхното осигуряване. В тази връзка, смятам за особено важно в урока да се спазват следните условия.

1. Наличие на възможности за превръщане на субект-обектното въздействие на субординация в субект-субектно взаимодействие на интердепенденция на равнище „учител – ученик“ и „ученик – ученик“.

2. Учителят да съчетава умело функциите си на основен източник на информация, фасилитатор, медиатор и мениджър на ученическия клас; да избира подходящ стил на управление.

3. Реализиране на предварително планираните образователни, възпитателни и развиващи цели на урока.

4. Съблюдаване на принципите на обучение като задължителен компонент в цялостния процес на обучение.

5. Осигуряване на оптимални съчетания от форми, методи и средства на обучение, както и поотделно за всяка от тези категории.

6. Личностно развитие на всички ученици, наличие на равнопоставеност между децата със специални образователни потребности, без проблеми в развитието си и даровитите деца.

7. Осигуряване на благоприятна учебна и работна микросреда в класната стая.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Gramatikov, Pl., D. Todorina, M. Gramatikova (2007). Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics of Gifted Children the Nato programe for Security through Science Amsterdam, D. Todorina – Care of Gifted Children. 3.1.A Variant of Strategy for the Development of Gifted Children, ISBN 978-1-58603-721-5, IOS PRES, Amsterdam, Berlin, Tokyo, 254-264.
2. Todorina (2007). Training of pedagogy specialist to work with gifted children within the Bachelor's and Master's degree levels. NYEX, Serbia, Petnica Science Center, ISBN 978-86-7861-039-4, p.155 – 159.
3. Unterricht in der unteren Klassen (Ziele. Inhalte, Methoden). (1976). Erster Band, Kapitel 1, bis 4. Berlin.
4. Unterricht in der unteren Klassen (Ziele. Inhalte, Methoden). (1983). Zweiter Band, Kapitel 5, bis 13. Berlin. Vol:19, No:1, Page 11-18. ISSN:1300 – 881.
5. Дидактика современной школы. (1987). Под ред. В. А. Онищука. Москва.
6. Дидактика средней школы. (1982). Под ред. Под ред. Скаткина. Москва.
7. Кашлев, С. С. (2004). Интерактивные методы обучения педагогике. Минск.
8. Общи форми на обучение в началните класове (1994). А. Манова, Н. Чимева, Д. Тодорина, Т. Борисова. София.
9. Педагогика. (1983). Под ред. на Ю. К. Бабански. С.
10. Повишаване умствената активност на учениците в учебния процес (1975). Под ръковод. на Х. Фауст и Г. Хрусанов. София.
11. Полат, Е. С. Обучение в сотрудничестве – гл. 1. в Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.

12. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. (1989). Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва.
13. Тодорина, Д. (1994). Технология на груповата учебна дейност. София.
14. Бабански, 1983, стр. 224.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Drefenstedt, E. (1981). *Individuelle Besondernelten-Individuelle Forderung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Drews, U. & Fuhrmann, E. (1982). *Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten – Unterrichtsstunde 2. Auflage*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Dimitrov, D. G. (1992). Zanimatelnoto v obuchenieto po matematika kato sredstvo za vazpitavane v humanizam. Sofia: Narodna prosveta.
- Gyurova, V., Bozhilova, V., Valkanova, V. & Dermendzhieva, Gr. (2006). *Interaktivnostta v uchebniya protses (ili za ribarya, ribkite i ribolova)*. Sofia: EVROPRES [Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В. & Дерменджиева, Гр. (2006). *Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова)*. София: ЕВРОПРЕС].
- Helus, Z. (1987). *Ponimaete li vay uchenika?* Moskva: Prosveshchenie [Хелус, З. (1987). *Понимаете ли вы ученика?* Москва: Просвещение].
- Hutorskoy, A. V. (2001). *Sovremennaya didaktika. Uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Bolyshey Sampsonievskiy pr-kt [Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика. Учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Большой Сампсониевский пр-кт].
- Kostov, K. & Y. Kolev. (2006). *Integrativnost i fizichsko vazpitanie*. Blagoevgrad: UI „ Neof it Rilski“ [Костов, К. & Й. Колев. (2006). *Интегративност и физическо възпитание*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Placrous, H. (1992). *Uchilishteto – myasto za detsa*. Sofia: Mezhdunar. tsentar za obuchenie i izsledvaniya [Плакроуз, Х. (1992). *Училището – място за деца*. София: Международ. център за обучение и изследвания].
- Podlasayy, I. P. (2003). *Produktivnaya pedagogika*. Moskva: Narodnoe obrazovanie [Подласый, И. П. (2003). *Продуктивная педагогика*. Москва: Народное образование].
- Reid, R.U. Wahlman (1990). *Projekt Gezunde Lebensweise – erste Erfarungen aus dem Projektunterricht. Die Unterstufe, Zeitschrift fur Bildunh und Erziehung in den ersten vier Schuljaren*. Berlin: Volk und Wissen.
- Stahl, H. (1990). *Projektunterricht erlebt. Die Unterstufe, Zeitschrift fur Bildunh und Erziehung in den ersten vier Schuljaren*. Berlin: Volk und Wissen.

- Todorina, D. (1996). Podhodi za usavarshenstvane na savremenniya урок. V: *Savremenni podhodi kam pedagogicheskiya protses – problemi i protivorechiya*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (1996). Подходи за усъвършенстване на съвременния урок. В: *Съвременни подходи към педагогическия процес – проблеми и противоречия*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (1997). Samostojno organiziranye na soznajната работа vo grupata vo oddelenskata nastava i efektite shto se postignuvat. *Vospitni krstopati*, 16 [Тодорина, Д. (1997). Самостоятелно организиране на съзнајната работа во групата во отделенската настава и ефектите што се постигнуват. *Воспитни крстопати*, 16].
- Todorina, D. (2000). *Efektivnost na ekipnata organizatsiya na uchebnata deynost*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (2000). *Ефективност на екипната организация на учебната дейност*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2005). *Kultura na pedagogicheskoto obshtuvane*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (2005). *Култура на педагогическото общување*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2005). *Menidzhmant na klasa*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (2005). *Мениджмънт на класа*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2009). Treningova sistema za izgrazhdane na kompetentnosti u badeshtite uchiteli za identifikatsiya i razvitie na nadareni detsa. V: *Tehnologichen model za podgotovka na badeshtite uchiteli za работа s nadareni detsa (Izgrazhdane i izmervane na kompetentnosti)*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (2009). Тренингова система за изграждане на компетентности у бъдещите учители за идентификация и развитие на надарени деца. В: *Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца (Изграждане и измерване на компетентности)*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2011). *Formi na obuchenie*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. (2011). *Форми на обучение*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2014). Myasto na interaktivnite metodi na obuchenie v savremennoto obrazovanie. *Pedagogika*, 6 [Тодорина, Д. (2014). Место на интерактивните методи на обучение в съвременното образование. *Педагогика*, 6].
- Todorina, D. (2012). *Interaktivni metodi v srednoto i vissheto uchilishte*. Blagoevgrad: Neofit Rilski. [Тодорина, Д. (2012). *Интерактивни методи в средното и висшето училище*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. & Marulevska, Kr. (2010). *Pedevtologiya*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. & Марулевска, Кр. (2010). *Педевтология*. Благоевград: Неофит Рилски].

- Todorina, D. & Ralenkova, M. (1996). *Urokat (teoreticheski postanovki, prakticheski modeli za nachalnite klasove)*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [Тодорина, Д. & Раленкова, М. (1996). *Урокът (теоретически постановки, практически модели за началните класове)*. Благоевград: Неофит Рилски].
- Todorina, D. (2011). Interactive Teaching Methods at University: an Aspect of pedagogical innovations. *Kastamonu Education Journal*, 1.
- Tsvetkov, D. (1989). Pedagogicheskite organizatsionni formi i sistemi na obuchenie. *Pedagogicheski novosti*, 5 [Цветков, Д. (1989). Педагогическите организационни форми и системи на обучение. *Педагогически новости*, 5].
- Vasileva, Em. (2009). *Duhovno-nravstvenoto izrastvane na malkiya uchenik*. Sofia: Fargo 2009 [Василева, Ем. (2009). *Духовно-нравственото израстване на малкия ученик*. София: Фарго 2009].
- Wahlman, U. (1990). *Projektunterricht in Heimat Kundemachbar und moglich. Die Unterstufe, Zeitschrift fur Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren*. Berlin: Volk und Wissen.

OPTIONS FOR IMPROVEMENT OF MODERN LESSON

Abstract. This article represents opportunities to improve modern lesson through methodologies for improving the structure of lessons for their implementation in accordance with current social trends with new content, rational forms, methods, means of training and their optimal combination, integrative approach in lessons, productive pedagogical technology (productive lesson), person-oriented educational technology, combined form and method of training in terms of interactivity and more.

✉ **Prof. Dobrinka Todorina, DSc.**

Faculty of Pedagogy
South-West University „Neofit Rilski“
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: dobrinka_todorina@swu.bg