

## **II глава: Общи организационни форми на обучение**

Проф. д.п.н. Добринка Тодорина

Отпечатано в монографията Форми на обучение, Благоевград, 2011г.

### **2.1. Характеристика на общите организационни форми на обучение**

Редица автори определят фронталната, груповата, индивидуалната (включително и колективната) форма като общи организационни форми на обучение. С основание се назовават по този начин, тъй като **те наистина са общи за всички конкретни форми на обучение**, т.е. могат да се използват във всяка една от тях (урок, семинар, практикум и пр.). От друга страна съществуването им без конкретните форми на обучение е невъзможно, защото именно чрез тях се проявяват.

От общите организационни форми на обучение в най-голяма степен зависи **реализирането на основното дидактическо отношение в процеса на обучение - между преподаването на учителя и ученето на учениците**. Главната причина за това е, че именно **чрез тези форми се осъществява общуването между участниците в процеса на обучение на каквото и да е равнище**: учител-ученици и обратно (характерно за фронталната или колективната форма); учител-ученици или ученик-ученик (при груповата форма); учител-ученик и обратно (при индивидуалната форма на обучение).

Очертават се **различни подходи за разграничаването на отделните видове общи организационни форми на обучение**.

Според М. Н. Скаткин (1982: 233), С. А. Григорьев и А. М. Раевски (1989: 38) **то зависи от начина на общуване между учителя и учениците или между учениците**, т.е. **поставя се акцент на комуникативната страна на общуването**. Съобразно същия подход (според структурата на общуване между учителя и учениците) (В. К. Дяченко) (1984: 107) класифицира формите за организация на обучението по следния начин: 1. Индивидуална (индивидуално обособени занятия на учениците); 2. Работа по двойки с постоянен състав (статистически двойки); 3. Групова работа (групови учебни занятия); 4. Колективна работа (колективни учебни занятия, общуване в динамически двойки).

В. В. Котов и Х. Й. Лийметс (1997: 13) смятат, че е много важно как се осъществява взаимодействието между учителя и учениците или между учениците. Следователно в техния подход **се има предвид интерактивната страна на общуването.**

Например според Х. Й. Лийметс, при определянето на общите организационни форми на обучение **е определящо следното:**

1. До каква степен социалните контакти са насочени към целия клас, към отделна група ученици;
2. Какви ценности учителят може да отчита в своите контакти;
3. В каква степен тази или онази форма на работа съдейства за установяване на личностни контакти между учителя и учениците;
4. Доколко са позволени от учителя взаимните контакти между учениците в учебната работа и как се регулират от тях;
5. На какви социални ценности се основава взаимното общуване между учениците.

Съобразно друг подход (например И. М. Чередов) (1987: 20) фронталната, груповата и индивидуалната форма се разграничават една от друга **по обхвата на учениците**, с които се работи и по особеностите на управление на учебната дейност от учителя. Отново според обхвата на учениците, но по-конкретно **в зависимост от задачите, които се предлагат на различен брой ученици**, В. К. Дяченко (1984: 61) определя, че формата е фронтална, когато задачите са за всички ученици от класа; групова - за отделните групи и индивидуална - за всеки ученик.

Всяко от **посочените основания за обособяването на фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение** има определена стойност, но само по себе си е едностранчиво и не дава пълна представа за отделните форми. Ако се опитаме да вземем предвид всички основания едновременно, без определяне на приоритетно място само на едно от тях, бихме могли **да изведем основното за всяка от общите организационни форми на обучение** (за подробна характеристика виж отделните параграфи към главата, а също отделни аспекти по проблема – Тодорина 1994, 1995, 1996, 2000, 2003) и Указание (1997).

Целесъобразно е да се направи **характеристика по основните признаци: начин на работа; начин на предлагане на задачите; ръководство на учителя; равнище на общуване; насоченост на социалните контакти.** И тогава за всяка от общите форми на обучение може **да се обобщи следното:**

**1. Фронтална форма на обучение:** а) работи се едновременно с целия клас; б) задачите се предлагат на всички ученици; в) педагогът управлява учебната дейност на целия клас; г) общуването е на равнище учител-ученици или ученици-учител; д) социалните контакти на учителя са насочени общо към целия клас.

**2. Групова форма на обучение:** а) класът работи по групи; б) на всяка от групите се предлагат задачи; в) педагогът ръководи косвено дейността в отделните групи, а може да се достигне и равнище на самоуправление в групите и учениците да работят самостоятелно; г) общуването е на равнище учител-ученици от дадена група или ученик-ученик (вътре в групата); д) социалните контакти на учителя са насочени към отделна група ученици, възможни са взаимни контакти между учениците в групите.

**3. Индивидуална форма на обучение:** а) всеки ученик работи индивидуално; б) задачите се предлагат поотделно на всеки ученик; в) учениците работят индивидуално - с помощта на учителя или самостоятелно - без помощта на учителя; в) в зависимост от равнището им на подготовка и развитие); г) общуването е само между учителя и отделния ученик или въобще липсва такова; д) социален контакт се създава само на равнище учител-ученик и обратно.

Получените **основни черти на всяка от общите форми на обучение**, могат да бъдат попълнени **в таблична форма** и по този начин да се представят нагледно (виж Тодорина 2003: 118).

Ще направя по-подробна **характеристика поотделно на всяка една от общите форми на обучение с акцент на същностните им черти, особености, видове, достоинства и недостатъци.**

### **2.1.1. Фронтална форма на обучение**

При изясняване същността на фронталната организационна форма на обучение се има предвид **доколко всички ученици в класа биват включвани в определен вид дейност, при какви методи на обучение, под чие ръководство и при какви взаимоотношения.**

Най-често срещаният подход е **на основата на едновременната работа на учителя с всички ученици от класа.** Така например М. Н. Скаткин (1982: 23) подчертава, че при фронталната форма на обучение учителят ръководи работата и непосредствено общува еднов-

ременно с всички ученици от класа - разказва, обяснява, показва, въвлича учениците в обсъждането на проблеми и т. н. Подобен е и подходът на К. Й. Лийметс (1977: 13), който определя (фронталната форма като насоченост на контактите на учителя повече или по-малко равномерно с целия клас. Също и И. М. Чередов (1988: 59-60) смята, че при тази форма на обучение учителят излага учебния материал на всички ученици в еднакъв обем.

Съвършено различен е подходът на В. В. Котов (1977: 29), който критикува разглеждането на фронталната форма като едновременна работа на всички ученици. Авторът правилно отбелязва, че **такова определяне е твърде широко и в еднаква степен може да бъде отнесено и към груповата, и към индивидуалната работа.**

Според мен при тълкуване същността на фронталната организационна форма на обучение **трябва да се подходи диференцирано.** Има разлика между обхвата на учениците при организирането на дейността и при нейното провеждане. Когато организира фронталната дейност учителят обхваща всички ученици - предлага задача; нова информация, адресирана към всички; провежда беседа; демонстрира опити; прави инструктаж за предстояща самостоятелна работа и пр. В този организационен момент всички ученици са в еднаква позиция, с тях наистина се работи фронтално. При реализирането на поставените задачи обаче, те могат да работят и колективно (с ангажиране на целия клас, с обща дейност едновременно), и групово, и индивидуално. Не бихме могли да определим дейността им като фронтална само заради това, е целият клас е включен в нея.

Важно е да се определят **достоинствата на фронталната форма на обучение**, за да се възползват учителите от тях, В условията на тази форма учителят има възможност за **непосредствено идейно-емоционално въздействие върху учениците**, което ги подбужда към съответни мисли, чувства, преживявания, действия, оценка. М. Н. Скаткин подчертава ролята на педагогическото общуване при фронталната дейност **за развитие мотивацията на учениците, творческия характер на учебната дейност, формиране на учениковата личност.** Правилно се оценява ролята на фронталното обучение от Е. Дрефенщет, Е. Рауш, М. Берг и Ю. К. Бабански **за възникването на специфични комуникативни отношения между учителя и колектива на класа.** Те очертават възможностите на учителя да ръководи дейността на учениците непосредствено или

косвено (при постановката на задачи, използването на учебни пособия, проблемна дискусия и др.). На ролята на фронталната форма за създаването на проблемни ситуации от учителя и търсенето от учениците на начини за решаването на проблемите акцентират и Г. Ф. Кумарин, В. А. Смишчук, В. Е. Римаренко. Като важно достойнство на тази форма на обучение се определя и **възможността да се включи голяма част от класа в активна учебна дейност**, по-активните ученици да дават пример на останалите в ориентацията и анализа на учебния материал (Л М, Чередов). Според Х. Й. Ляйметс чрез фронталната работа се осъществява **предаването на културни ценности, има възможност за признаване или отричане на предлаганата информация**, т. е. може да се изрази критично отношение и направи преценка от собствени позиции.

Редица автори посочват и **негативните страни на фронталната организационна форма на обучение**, които изпъкват добре особено в днешно време, на фона на съвременните демократични тенденции. С основание С. А. Григорьев и А. М. Раевски определят, че тази форма на обучение в условията на масовото училище **укрепва авторитарния стил на работа**. Учениците са в позиция на изпълнители, пасивни потребители на знания; взаимодействието между учителя и учениците е на основата на ръководство и подчинение; не възниква пълноценно общуване и взаимоотношения между тях: създават се условия за сложни и конфликтни отношения; не се осигурява личностно равенство и взаимно уважение (Григорьев, Раевски 1989: 38). Правилни са критичните бележки и на И. М. Чередов, който подчертава, че **при фронталната форма се проявява тенденция към нивелирането на учениците**, подбуждане към еднакъв темп на работа, еднаква подготовка, еднакъв фонд знания и равнище на работоспособност. Според него фронталната работа **не предполага отчитане индивидуалните различия на учениците** и приетият в урока темп може да се окаже висок за слабите ученици и нисък за силните (Чередов 1988: 21). Пълна характеристика на негативните страни на фронталната форма на обучение прави Х. Й. Лийметс: **при нея почти няма възможност за учениците да „кажат своята дума”, взаимните контакти между тях по собствена инициатива са забранени**; учениците могат да общуват само чрез посредничеството на учителя; не е възможно достатъчно да се прояви нито поощрение, нито порицание в класа; учениците почти

не могат да си разпределят разрешаването на възникналите проблеми, нито да си оказват взаимна помощ; **социалните контакти са крайно ограничени**, което се отразява отрицателно на общуването и взаимоотношенията между учениците (Лийметс 1977: 13). Ограниченията на фронталната форма на обучение според Ю. К. Бабански, М. Верг, Е. Дрефенщет и Е. Рауш са в това, че **тя е целесъобразна само за решаването на определени задачи и преди всичко за съобщаването на нова информация пред учениците; малки са и възможностите ѝ за индивидуална работа с учениците**. Видно е, че фронталната организационна форма има сериозни недостатъци и би- трябвало да се търсят възможности за тяхното преодоляване (Нойнер, Бабански и др. 1984: 297).

В литературните източници **няма яснота по въпроса за типологията на фронталната работа**. Описани са само някои нейни разновидности или варианти на използването ѝ. Така например М. Н. Скаткин отбелязва, че фронталната форма за организация на обучението в урока може да бъде реализирана **във вид на проблемно и на информационно, обяснително-илюстративно изложение**. При първата разновидност авторът препоръчва учителят още в самото начало на урока непременно да осъществи контакт с класа, да привлече вниманието и предизвика интерес към предстоящото възприемане на знанията чрез проблемно изложение и създаването на проблемни ситуации, противоречия, аналогични на тези в историята на съответната наука. При втората разновидност може да демонстрира опити, фрагменти от кинофилм, поставяне на риторични въпроси и др. (Скаткин 1982).

И други автори предлагат разграничаване на разновидности на фронталната форма **според използваните методи на обучение**. Е. Дрефенщет и Ю. К. Бабански описват два различни вида фронтална работа: чрез изложение на учителя (по подобие на предходния подход) и чрез колективно обсъждане в класа (т. е. чрез дискусия) – Нойнер, Бабански и др. 1984: 297).

Според мен е възможно и **съобразно други признаци на деление да бъдат обособени отделни варианти на фронталната форма:**

1) **съобразно конкретната форма**, в рамките на която се използва (фронтална работа в урока, в екскурзията, в семинара и пр.);

2) според типа на урока и съответните дидактически задачи

(фронтална работа за възприемане на нови знания, за затвърдяване на знанията, за гроверяване и оценяване на знанията);

3) според вида на ръководство от учителя (фронтална работа с пряко ръководство от учителя, с косвено ръководство от учителя);

4) според типа реализирана самостоятелна дейност на учениците, организирана фронтално с репродуктивно равнище, с проблемен характер, с изследователски характер). Могат да бъдат разграничени варианти и според учебния предмет, съдържанието на предлаганите задачи, видовете дейности и задачи, мястото на провеждане на фронталната работа и др.

Важно за качеството на фронталната работа с **нейното предварително планиране от учителя**. Тя трябва да бъде добре обмислена, да се определят учебните ситуации, които съответстват на набелязаните учебно-възпитателни задачи в урока; да се планира дейността на отделните ученици (в рамките на фронталната работа), съобразно индивидуалните им особености. Към предварителната подготовка на учителя се отнася и набавянето на нагледни материали, допълнителни източници на информация, технически средства, раздавателен материал и пр.

Един от **дискусионните въпроси е взаимоотношението между фронталната и колективната работа**. Различна е интерпретацията му. Много често схващанията на отделните автори са противоречиви. Причините за това са в твърде различното определяне на колективната дейност и нейната роля. Обикновено тя се отъждествява с фронталната работа, тъй като в своето първоначално значение, както подчертава П. Петров (1991: 22) терминът „колективна учебна работа“ характеризира работата на учителя едновременно с целия клас (от латински - значи общ, съвместен). Едновременната работа с целия клас обаче, без посочването на нейните характерни особености в организирането и провеждането ѝ би могло да бъде достатъчно основание за определянето ѝ като колективна. Ето защо удовлетворяват онези автори подходи, при които се уточняват тези особености (М. Д. Виноградова, И. Б. Первин, Х. Й. Лийметс и др.).

Фронталната форма, в сравнение с останалите общи организационни форми на обучение (груповата и индивидуалната) **преобладава в началните класове**, предвид възрастовите особености на

децата от начална училищна възраст. От една страна, при тях е необходимо да се работи фронтално, тъй като често се налага учителят да създава емоционална нагласа и съответна мотивировка у всички ученици за възприемането на дадена информация; да концентрира с подходящи методи и средства вниманието на всички (което често е лабилно) върху определен обект, явление или процес; да разяснява пред целия клас трудния за овладяване учебен материал, който учениците не бяха могли да осмислят индивидуално или групово, да контактува с класа като цяло за получаване на обратна информация, относно равнището на придобитите знания, умения и навици. От друга страна, използването на фронтална форма на обучение може да се предпочете от учителите в случаите, когато учениците нямат необходимата подготовка за друг тип учебна дейност (например групова) и трябва да се отдели специално време за овладяване на технологията ѝ. Понякога самите учители не се чувстват достатъчно компетентни за ръководенето на такъв тип дейност. Естествено, **най-добре е в рамките на фронталната работа да намерят място и останалите две общи организационни форми на обучение**, чрез което биха се преодолели редица от недостатъците на всяка една от формите.

### 2.1.2. Групова форма на обучение

Съществуват **различни подходи за определянето на груповата форма на обучение**. За означаването ѝ отделните автори използват различни понятия; съвместна дейност, групово учене, групов форма на учебна дейност, групов организация иа дейността, кооперативна групов форма, екипна дейност и др. **Нееднозначно се тълкува и същността на груповата форма**, в зависимост от акцента върху една или друга нейна характерна особеност.

Като се базираме на познатите теоретични постановки за груповата учебна дейност можем да представим **най-важните нейни особености**: 1) класът се разделя на групи (с хетерогенен или хомогенен; с четен или нечетен състав; с малък или по-голям брой на членовете на групите; с отговорник или без отговорник в групите); 2) при наличието на обща цел се поставят задачи на всяка група (еднакви или различни за отделните групи); 3) решаването на задачите се



осъществява съвместно (при разпределение на задълженията между членовете иа групите, ако задачата е подходяща за това, или без такова разпределение; чрез съчетаване на индивидуална и съвместна дейност; на основата на самоконтрол, взаимен контрол и взаимопомощ между отделните членове); 4) отчитането на дейността се осъществява след приемането да отговора от цялата група, получен след анализ на индивидуалните мнения (мотивиран със съответни аргументи, представен от член на групата).

Мнозинството от авторите апробират ефекта от груповата форма на обучение в средна и горна училищна възраст.

За началните класове **значимостта на използването на груповата учебна дейност може да се очертае в няколко направления:** по отношение равнището на владеене на учебния материал, интелектуалното израстване на учениците, тяхната самостоятелност и саморегулиране, общуването на учениците, ценностната им ориентация.

Важно е да се проследи **ефективността на груповата учебна дейност и от гледна точка на учителя.** Знаем, че в условията на класно-урочната система на обучение учителят няма големи възможности за целенасочена индивидуална работа с напредналите и с изоставащите ученици. При груповата организация на дейността **чрез диференцирания подход се разкриват такива възможности.** Правилният подбор на задачите за отделните групи и на подзадачите във всяка група, както и на допълнителните задачи дават известни гаранции.

Въпреки редицата положителни страни на груповата форма на обучение, необходимо е да се имат предвид и **възможните отрицателни последствия,** които могат да съпровождат неправилно организираната и проведена групова дейност на учениците (**пренапрежение в работата** на една част от учениците за сметка на пасивността на друга част, **конфликтни взаимоотношения** между някои ученици, нарушаване на училищната дисциплина, **трудности при определяне и оценяване на индивидуалните постижения или пропуски** на учениците). Много от тези недостатъци могат да бъдат преодолени. Така например, пасивността на изоставащите ученици може да се ограничи при следните условия: при обмена иа информацията в групата внимателно да се изслушва мнението на всички членове; взаимопомощта в групите да се осъществява не чрез преписване наготово, а с насочване към дадено правило,

припомняте на алгоритъм и пр.; при отчитане на дейността пред класа да се редуват всички ученици; да се гласува доверие и на изоставащите, като им се предостави възможност да се упражнят пред съучениците от групата в представянето на отговора и неговата обосновка.

В теоретичните разработки малко автори отделят внимание на **проблема за класификацията на груповата форма на обучение**. Някои от тях предлагат варианти на класификации по разнородни признаци на деление. **Общ недостатък в подходите за определянето на видовете групова работа е, че класификациите не са достатъчно пълни и обосновани** (не се посочват възможните разновидности, -дадените видове не са групирани по еднородни признаци или въобще не са определени признаци за класифициране. Най-често срещаното класифициране на груповата учебна дейност е разделянето ѝ на единна и диференцирана, съобразно съдържанието на задачите за отделните групи (Х. И. Лиймст, Е. Рауш). Този подход е едностранчив. Има автори, които определят повече видове групова учебна дейност. Например И. М. Чередов (1988: 21,22) описва следните разновидности на груповата форма: звенева; бригадна; кооперативна групова; диференцирана групова.

Предлагам **класифициране на разновидностите на груповата учебна дейност, в зависимост от различни признаци на деление:**

1) според съдържанието на задачите в отделните групи единна – с еднакво съдържание и диференцирана - с различно съдържание;

2) според начина на изпълнение на задачите: с разпределение на задълженията между членовете на групите (вътрешно диференциране) и без такова разпределение;

3) според дидактическата цел: групова работа за нови знания, за затвърдяване на знанията, за обобщаване на знанията и пр.;

4) според мястото на груповата дейност в отделните варианти на съчетание между фронталната, груповата и индивидуалната работа в структурните компоненти на груповото занятие: групова работа с групово планиране на дейността (в съчетанието - Ф-Г-И-И-Ф); групова работа с групово изпълнение на задачите (Ф-И-И-Г-Ф); групова работа с групово осъществяване на всеки структурен компонент на груповото занятие (Ф-Г-Г-Г-Ф);

5) според управлението на дейността в групите, равнището на самостоятелност на учениците и взаимоотношенията на равнище „учител-ученик“, „ученик-уче-ник“: групова работа с пряко ръководство от учителя, с малка самостоятелност на учениците, със субект-обектни отношения на субординация и групова работа без пряко ръководство на учителя, с по-голяма самостоятелност на учениците, със субект-субектни отношения на интерзависимост;

6) според начина на поднасяне на задачите: групова работа по даден алгоритъм и групова работа без даден алгоритъм за решаване на задачите;

7) според формата на поднасяне на задачите: групова работа под формата на въпроси, задачи, дидактични игри, загадки и пр.;

8) според характера на дейността: репродуктивна (по образец), преобразуваща (с реконструиране на учебния материал), творческа (с изследователски характер);

9) според състава на групите: групова дейност с хомогенен или хетерогенен състав на групите по успеваемост, пол, взаимна търпимост, интереси и пр.;

10) според броя на членовете в групата: с четен или нечетен брой: диади, триади и др.;

11) според мястото на провеждането: класно-урочна (в клас, по време на урок), класно-неурочна (при самоподготовката), извънкласна (например при провеждане на състезания в училище от типа „Какво, къде, кога“), извънучилщна (при реализиране на общественополезна изследователска дейност или при подготовка на групите у дома);

12) според предварителната подготовка на групите: групова работа без предварително възложени от учителя задачи и групова работа с възложени предварително от учителя задачи за изпълнение у дома (Тодорина 1991; 1994; 2000, 2003).

Всеки от посочените видове може да намери приложение в процеса на обучение. Изборът им зависи от поставената цел, съдържанието на учебния материал, спецификата на учебните предмети, подготовката на учениците и равнището на техните знания, възрастовите им особености и др.

По въпроса за организацията на груповата дейност няма единно схващане между отделните изследователи. За определяне

**състава на групите** се предлагат различни показатели. Едни автори препоръчват хомогенен състав, други хетерогенен по отношение на: пол, равнище на подготовка и развитие, темп на усвояване на знанията, интереси и способности, социометричен статус, взаимоотношения между учениците и др. Като важно изискване при сформирването на групите се посочват поставените цели (Е. Дрефенщет); наличието на съвместимост между членовете на всяка група (К. И. Волков, Х. Й. Лийметс, М. Андреев).

Учителят най-добре може да прецени какъв да е съставът на групите, **в зависимост от конкретните педагогически условия** (цели, състав на класа, възраст на децата, равнище на подготовката им, наличие на конфликти между учениците и др.).

Различни са оформилите се мнения и по отношение **числеността на групите** (от 2 до 12 и повече души, с четен или нечетен брой). За предпочитане е групите да бъдат с по-малък брой на членовете, за да не се затрудняват контактите между партньорите. Проверено е експериментално как се отразява съставът и числеността на групите върху ефективността на груповото учене (Тодорина 2000). Възможните варианти за **управлението на дейността** са с един лидер, с двама лидери, без лидер. Кой вариант да бъде избран зависи от целта на учителя, от готовността на децата да работят при определени условия. Естествено, най-благоприятно за изграждането на субект-субектни взаимоотношения в групите има дейността без лидер (Тодорина 1994; 2000). Зависи обаче, доколко учениците са готови за това. Относно **определянето на критерии за избор на лидери в групите** е целесъобразно използването на социометрични методи. Такива предлагат П. Л. Коломински, Л. В. Киричук, К. М. Волков, М. Андреев и др. Смятам, че определянето готовността на учениците за лидери в групите **може да стане по следните критерии**: степен на увереност в себе си, в собствените си сили и знания, равнище на самостоятелността на действията; равнище на уменията да организира другите, равнище на уменията да контролира другите, равнище на проявена инициативност, степен на готовност за другарска взаимопомощ, равнище на уменията за оценка на знанията и поведението на другите, равнище на уменията за самооценка.

По отношение **структурата на груповото занятие** рационални предложения имат М. Д. Виноградова и И. Б. Первин, В. В. Котов, Т.

Николаева и др. Като се базирам на теоретичните разработки и опита ми в организирането и провеждането на груповата учебна работа, **смятам за приемлива следната универсална структура на групово занятие:**

1) поставяне на задачите на групите и инструктаж от учителя (устен или писмен);

2) обсъждане условието на задачите в групите, обмен на информация между членовете - какво е дадено, какво се търси, какви подходи ще се използват за решаване;

3) планиране на дейността в групите (разпределяне на задълженията между членовете в групите, а ако липсва вътрешно диференциране - определяне на подзадачите;

4) индивидуална самостоятелна работа по изпълнение на възложените задачи;

5) взаимоконтрол при решаването на задачите; другарска взаимопомощ оре необходимост;

6) обобщаване на резултатите в групите (допълнения, поправки, определяне представител на всяка група за съобщаване и мотивиране на отговора;

7) отчитане дейността на групите пред класа;

8) преценка на извършената работа (оценка, самооценка, изводи за постиженията и пропуските на групите, отчитане на съревнование).

При **организирането на групова учебна дейност** може да се подходи по различен начин. Така например, според Д. Лън (1989: 95) **на групите могат да се дават задачи** по един и същ предмет, а също така да се работи по различни предмети в рамките на един час (една група да бъде заета с математика, друга с писане, трета с рисуване и пр.). Освен това във всяка група може да се работи съвместно върху обща задача, но и индивидуално от всеки неин член.

Интересното в подхода на А. Косаковски (1989: 28-30) е, че предлага **алгоритъм на общи указания за групова дейност на учениците**, но подчертава, че на основата на тези указания те трябва да си **разработят конкретна стратегия**. По този начин се избягва дейността на репродуктивно равнище и се осигурява формирането на творчески способности у учениците.

Принос в **определянето на роли за отделните членове в групите** при вътрешна диференциация на дейността има Андре де

Перети, който предлага „**малък инвентар н ролите**“: развлекателни, комуникативни, оценъчни, изследователски и др. (Перети 1990: 64-65). Този „инвентар“ подпомага учителите в избора на подходящи подзадачи.

С оглед **повишаването на ефекта от груповата учебна дейност** е необходимо правилно **подбиране на задачите в зависимост от някои детерминанти**: спецификата на учебните предмети, типа урок, особеностите на учениците и др. Задачите могат да бъдат различни типове: за анализ, сравнение, упражнение, конструиране, под формата на въпроси, задачи, игри и др.

Съществен принос за **разработването на подходящи задачи за групова дейност** по родна реч, математика и роден край в началните класове имат Р. Радев, Н. Ковачева, Т. Владимирова, Л. Найденова (1988), които се съобразяват с детерминантата специфика на учебните предмети.

Е. Рауш смята за важно **изискването за проблемност на задачите** и необходимостта да дават на учениците повод за размяна на мисли, мнения върху задачата, пътя за решаването и най-добрия резултат от решението (Рауш 1975: 185). Това е необходимо във връзка с осигуряването на развиващ характер на обучението.

Заслужават внимание разработките на У. Валман, Р. Райс и Х. Щал, които **предлагат проекти чрез прилагането на груповата форма в урока**. Р. Райс разработва **проект на занятие за групова дейност**: „Здравословен начин на живот“, чрез който може да се осъществи подготовка на децата за живота. Авторката подчертава, че ежегодно подготвя учениците за осъществяването на проекта чрез групова учебна дейност (Reis 1990: 12). У. Валман разглежда прилагането на груповата форма в уроците по родинознание, природознание и в производственото обучение. Предлага **различни проекти с акцент на груповия аспект за реализирането им** (Wahlmann 1990: 12). Подчертава ролята на груповата дейност за изграждането на самостоятелност у учениците. Х. Щал представя **различни варианти за дейност в групите по време на практическо занятие**, където всяка група получава съответна поръчка и има възможност да я изпълни, съобразно с предложения проект (Stahl 1990: 12).

Към **проектно-базирана учебна дейност в условията на груповата форма на обучение** насочва и Кр. Марулевска. Тя представя следната **обобщена структура на учебния проект** (Марулевска 2009: 49):

- етап на търсене;
- етап на анализиране;
- осъществяване на планираните действия;
- презентационен етап;
- контролен етап.

Авторката подчертава, че при груповата работа над проекти е важен етапът на формиране на микрогрупи и разпределянето на задачите между членовете. Определя мястото на изследователските методи, които стимулират активността на учениците, на интегративните връзки, които се осъществяват в процеса на учебното проектиране, въвежда и **конкретни изисквания към самия проект** (Марулевска 2009: 54). Заслужава внимание разработеният **синергетичен вариант на модел на проектно-базирана учебна дейност в началните класове и неговото приложение** (Марулевска 2009: глава 2 и 3); (Марулевска 2009: част четвърта). Моделът е достъпен, оригинален, приложим за съвременните училищни условия. Може да послужи като **образец за учителите** как да подхождат поетапно и при какви условия и изисквания при организирането на проектната дейност на учениците.

Проблемите на работата в екип **са очертани обстойно и по оригинален начин** от В. Гюрова и В. Божилова. Авторите правят задълбочено изследване за същността и значението на работата в екипи. Позовават се на различни авторски подходи, предимно в чужбина, правят сравнителни анализи, предлагат и собствена интерпретация. Предлагат не само теоретични постановки, но и практически упражнения, въпроси, задачи и полезни съвети. Изследването е богато онагледено с таблици и схеми. Дават ценни препоръки за практиката. Успяват да убедят читателите, че работата в екип наистина е магия. Предлагат **нещо непривично за научната литература, но присъщо на магията и в помощ на разбирането на научните истини** – приказки и басни в началото на всеки теоретичен раздел, които отразяват основните идеи по разработените теми (Гюрова, Божилова 2006).

Целесъобразно е да бъдат посочени **примери за положителното влияние на груповата форма на обучение върху равнището на общуване на учениците**. В този аспект са изследванията на К. Костов, който констатира **възможности за усъвършенстване на общуването на равнище „ученик-ученик“** при провеждане на

сюжетни и шафетни подвижни игри в уроците по физическо възпитание и спорт (Костов 2006: 161-162). Основателно е твърдението на автора, че чрез заниманията по физическо възпитание осигуряват възможност за междуличностно общуване. Това е доказано експериментално, което доказва със сигурност правотата на направените констатации и обобщения (Костов 2006: 158).

Свое теоретико-експериментално изследване за мястото на екипната организация на учебната дейност по физическо възпитание има Д. Томова, която доказва, **че по-ефективно е взаимодействието между учениците, които се обучават в екипна организация в уроците по физическо възпитание** в сравнение с учениците, които се обучават по традиционната методика (Томова 2008: 103).

На някои **негативни влияния на групата (колектива) и колективизма** обръща внимание М. Глушкова, когато те „постепенно насаждат чужда идентификация на личността, която, за да се компенсира, трябва да се развива колективът като отворена структура”. Обратно, подчертава авторката, чрез индивидуалния подход можем да развиваме индивидуалността в нейната комплексност, многостранност и автономия в съответствие с индивидуалните ѝ цели, потребности и възможности (Глушкова 2005: 28).

Авторката има основание за случаите, **когато сформираните екипи не функционират правилно**. Според изискванията за организиране и осъществяване на груповата учебна дейност (Тодорина 1994; 2000; 2003), **членовете в екипа работят в условията на плурализъм в мисленето и действията**; всеки член изразява собственото си мнение и позиция; налице е интерактивност и емпативно общуване; има условия за изграждането на редица социално-значими личностни качества (виж и втора част на труда, втора глава).

През последните години не случайно се обръща голямо внимание на **личностно-ориентираните технологии за работа в екип чрез управление в сътрудничество**. Те имат социален заряд – благодарение на екипните взаимодействия и взаимоотношения; съдействат за изграждането на ценни социално-значими личностни качества; осигуряват и голяма **результативност на дейността, поради влиянието на синергетичния ефект**. (Полат 2000: 29-36). Представени са следните **варианти на личностно-ориентирани технологии**:



**1. Student Team Learning (STL – обучение в команда)** – разработен е от Джон Хопкинс; отделя се особено внимание на груповите цели и успеха на цялата група, който може да бъде достигнат само в резултат на самостоятелната работа на всеки член на групата (командата) и с постоянно взаимодействие с другите членове на групата при работата над темата. Има 4 варианта на обучението в команда.

Този модел се свежда да **3 основни положения:**

- “Наградата” на командата е една за всички.
- Индивидуална/персонална/ отговорност на всеки ученик-успехът или неуспехът на цялата група.
- Равните възможности на всеки ученик – всеки ученик донася на своята група точки.

Разработени са четири модела на STL. Два от тях могат да се използват по всеки учебен предмет и всяка степен на обучение.

**2. Cooperative Learning (обучение в сътрудничество) – Jigsaw (Пила)** – разработен е от Елиот Аронсон. Очертават се следните **етапи:**

- Учениците се ориентират в групи от 6 човека за работа.
- “Среща на експертите”-децата изучаващи един и същи въпрос като членове на различни групи се срещат и обменят информация.
- Всеки от учениците се връща в своята група и обучава всички наново.
- Партньорите в командата слушат внимателно и си правят записки. Отчитат се по всяка тема поотделно и командата като цяло. На заключителния етап учителят може да попита всеки ученик от командата да отговори на всеки въпрос по дадената тема.

През 1986 г. Р. Славин разработва модификация на този метод – „Пила”-2.

Различното е, че вместо всеки член на групите да получи отделна част от общата, цялата команда работи над един и същ материал.

**3. Learning Together (“Учим се заедно”) метод на обучение в сътрудничество**, разработен в щата Минесота от Дейвид Джонсън и Роджер Джонсън. Характерното за този вариант е:

- Класът се разделя на разнородни групи от 3-5 човека. Всяка група получава една задача, която е подзадача на по-голям проблем, над който работи целият клас. В резултат на

съвместната работа на всички групи като цяло се стига до усвояване на целия материал.

- Вътре в групата учениците самостоятелно определят роля на всеки от тях при изпълнението на общата задача: проследяване правилността на изпълнението на задачите от партньорите, мониторинг върху активността на всеки член на групата в решаването на общата задача, културата на общуване вътре в групата.

По този начин групата има двойна задача:

- Академическа-постигането на познавателните и творческите цели.
- Социално-психологическа-осъществяване на определена култура на общуване.
- Учителят трябва да контролира и успешността на заданието, и общуването, оказването на помощ един на друг.

#### **4. Изследователска работа на учениците в групите (разновидност на метода за обучение в сътрудничество) с автор Шломо Шаран от Университета в Тел-Авив.**

В този вариант:

- Акцентът се поставя върху самостоятелната работа.
- Учениците работят или индивидуално, или в група от 6 човека.
- Те избират подтема от общата тема, която е определена за изучаване от целия клас.
- Подтемата се разделя на индивидуални задачи за всеки ученик. По този начин всеки внася своя дял за общата задача.
- Дискусиите и обсъжданията в групите дават възможност за запознаване с работата на всеки ученик.
- На основата на задачите, изпълнени от всеки ученик, съвместно се съставя единен доклад, който подлежи на презентация в урока пред целия клас.

**При всичките описани варианти основните идеи са общност на целите и задачите, индивидуалната отговорност и равни възможности за успех.** Сътрудничество, а не съревнование е в основата на обучение в групата. Индивидуалната отговорност означава, че успехът и командата зависи от приноса на всеки ученик, от помощта един от друг. Равните възможности предполагат, че всеки ученик е длъжен да усъвършенства своите собствени достижения.

Много важен е и въпросът за **осъществяване на груповия процес и неговото ръководство**. Заслуги за неговото разработване има американският учен Луис Лоуи, който заедно с група американски учени определя следните **фази на развитие на груповия процес** (Парслоу, Рей 2003: 43-48:

**1. Фаза на ориентирането или фаза преди свързване:** проучва се дали си заслужава свързването с един или друг човек, дали да се действа заедно с него. При децата става по-спонтанно и по-непосредствено.

**Задачи на педагога:**

- да прави открито много предложения;
- да доведе членовете на групата до съзнателен избор;
- да разпознава причините за конфликти;
- да разкрива първите реакции-къде започва привличане, къде отблъскване;
- основна задача става наблюдението;

**2. Борба за власт и контрол:** забелязва се борба за позиции, всеки член иска да разбере къде се намира, дали другите го харесват.

**Задачи на педагога:**

- да наблюдава и разпознава процеса;
- да се опита членовете на групата да осъзнаят конфликтните ситуации;
- да води към честно поведение;
- да вербализира конфликтите;
- да не се стреми към ръководна роля.

**3. Близост или интелигентност:** възприема се цел на групата. Отличава се с по-интензивно лично участие. Групата започва да поставя собствена програма.

**Задачи на педагога:**

- да дава импулси и да възбужда за приемане програма на групата;
- да защитава предложенията на групата и да дава съвети при реализирането им;
- да се намесва само когато е необходимо;
- да задълбочи наблюдението си;
- да наблюдава кой в групата поема ръководни позиции и кой се опитва да му го отнеме;

**4. Разграничаване на групата и диференциране:** групата се разграничава ясно от другите групи. Тя е здрава и задружна. Проблемите с властта са малко и комуникацията е добра. Групата влиза в съревнование с други групи.

**Задачи на педагога:**

- Осъществяване на групови състезания между повече групи;
- Да предпазва превръщането на елитарното мислене в мисленето приятел-враг;
- Възпитание в честност;
- Поощряване на новопостъпили в групата чрез възлагане на признати от другите задачи; предпазване от опасността да се залитне само в една посока;
- Да помага за по-нататъшната самостоятелност на групата;
- По-нататъшен контрол чрез наблюдение;

**5. Разпадане-разделяне:** групата е станала неподвижна. Участието на членовете в срещите и интересът към задачите намаляват. Опитът в групата е завършил.

**Задачи на педагога:**

- Не бива да се спира с всички средства процесът на разпадане на групата;
- Да се направи опит за разкриване на причините и мотивите за разпадане;
- Да се провери дали причините за разпадане не представляват основания за едно ново изграждане на групата, евентуално да се поощрят новите начала, идеи;

**Върху груповия процес** работи и Пл. Радев (2000:208). Той определя етапите на груповия процес на учене по следния начин:

- **Включеност в групата**-придобиване на чувство на принадлежност към нея;
- **Контрол-конкуренция** за доминиране;
- **Привързаност**-взаимно привличане и партньорство;

**Заслуга за представянето на груповата динамика** има С. Джонев, който на основата на изследванията на К. Левин, Ф. Хайдер, Л. Фестингер разработва проблемите на социалната група, сплотеността на групата, лидерството в групите, нормите и груповите стандарти, ролята на групата в промяната, значението на дискусиата и съвместното взимане на решения, ролята на груповия тренинг и др. (Джонев 1996).

**Специално внимание заслужават постановките на Я.Флеминг за ръководене на екипа** (Тодорина 2003: 38-45). Авторът поставя няколко важни въпроса за ръководенето на екипа, чието решаване е изключително важно.

1. Можем ли да се научим да ръководим?
2. Как да започнем?
3. Да разберем поведението на групата.
4. Демонстриране на лидерство.

**Десет малки стъпки ръководство за овластяване чрез лидери** в екипите се представят от Ст. Морис, Гр. Уилкокс и Е. Нейсъл (2000), които ориентират учителите:

- 1) Бъдете смели.
- 2) Започнете с простото.
- 3) Използвайте групи.
- 4) Ентусиазирайте хората.
- 5) Търсете "улики".
- 6) Осигурете ресурси.
- 7) Елиминирайте бариерите.
- 8) Очаквайте хората да свършат работата.
- 9) Не отбивайте номера.
- 10) Винаги отдавайте признание.

От направените теоретични и емпирични изследвания по проблемите на груповата учебна дейност се разкри **потребността от цялостна дидактическа система за групов учебна дейност (работа в екип) на учениците от началните класове** в динамичен план – от I до IV клас. Ето защо се насочих към **разработването на технология за обучаване на учениците от начална училищна възраст в овладяването на похвати за работа в екип**. Отличаващото в тази технология е, че се осигурява плавен преход от субект-обектни взаимоотношения на субординация към субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция. С цел гарантирането на постепенност в усложняването и управлението на дейността всеки основен етап има по два подетапа, вторият от които осигурява главен преход към следващия основен етап. Предвиждат се по два варианта във всеки подетап, с оглед установяването на оптималните условия за ефективна работа (Тодорина 1994; Тодорина 2000). Технологията е представена във втора част, втора глава на труда.

## 2.1.3. Индивидуална форма на обучение

**Индивидуалната форма на обучение** заема важно място в учебно-възпитателния процес предвид:

- **специфичните особености на усвояването на знанията**, което става индивидуално за всеки ученик;
- **възможностите й за компенсиране недостатъците на фронталната форма на обучение;**
- **осигуряване чрез нея на хуманистичен подход** за уважаване личността на всеки ученик;
- **необходимостта от индивидуализация на обучението**, съобразно способностите и равнището на развитие на учениците;
- възможностите на тази форма за **поставяне в благоприятна позиция както на надарените, така и на изоставащите ученици.**

Индивидуалната организационна форма на обучение **може да се използва в почти всички конкретни форми на обучение.**

**Нейната същност, иманентно присъщи черти, достойнства и недостатъци** се определят от дидактиците по приблизително еднакъв начин. От самото **название на тази форма** е ясно, че става дума за работа на отделния индивид, която се осъществява с помощта на учителя (под прякото му ръководство) или самостоятелно (чрез косвеноръководство на учителя), в зависимост от равнището на подготовка и развитие на всеки ученик. Различията в подходите на отделните автори за определянето на индивидуалната организационна форма на обучение не са съществени. Те я разграничават от другите форми по:

- начина на решаване на задачите от учениците;
- според предлагането на задачите (от учителя или чрез избор от учениците);
- съобразно контакта с учителя или с учениците;
- съдържанието на задачите и др.

Така например, М. Н. Скаткин (1982: 237), Е. Дрефенщет, Ю. К. Бабански (1984: 298) смятат, че при индивидуалната форма за организация на обучението **всеки ученик получава своя задача**, която е длъжен да изпълни независимо от другите деца.

В. А. Онишчук, Г. Ф. Кумарин и В. Е. Римаренко (1987: 101) акцентират на това, че **индивидуалните задачи се предлагат от учителя или се избират от учениците по собствена инициатива**.

Х. Й. Лийметс (1974: 14) определя тази форма съобразно **вида на контакта между учителя и учениците** (отсъства непосредствен контакт с учителя; ученикът работи над усвоения материал, като има предвид получените по-рано от учителя указания или на основата на съответстващо писмено ръководство).

И. М. Чередов, (1988: 70) също има предвид **отсъствието на контакт между учениците**, но подчертава, че **всички трябва да работят с еднакъв темп**.

За разлика от И. М. Чередов, В. А. Вихрущч смята, че **всеки ученик изпълнява възложената задача със собствен темп**, съобразно индивидуалната равнище на подготовка. Обръща внимание и на това, че учениците работят над различни по съдържание задачи (1986: 11).

Като важна особеност на индивидуалната форма М. М. Поташник също **отбелязва самостоятелното изпълнение на задачите от учениците** на равнището на собствените им учебни възможности и без взаимодействие с другите ученици (Поташник 1985: 36).

По-различен е подходът на в. К. Дяченко, който определя **индивидуален способ на обучение с обособяването на две части**:

- непосредствена работа на учителя с един ученик;
- опосредствено обучение (работа на ученика над изпълнението задачата на учителя).

При очертаване **достоинствата на индивидуалната организационна форма на обучение** правилно се оценява:

- нейната **възможност за развитие на личността**, поради съобразяване с индивидуалните особености и

способности на отделните ученици чрез възлагането на специално подбрани задачи;

- предоставя големи **възможности за самостоятелна дейност на учениците и формиране на умения за самостоятелна работа** (И, М. Чередов 1988); М. М. Поташник 1985);
- за **активизиране на всеки ученик** (М, Н. Скаткин 1982);
- за **формиране на общочовешки качества у учениците**, обусловени от тяхната природа и начини на жизнена дейност (В. А. Онишчук, В. З. Римаренко, Г. Ф. Кумарин 1987) и др.
- за **изграждането на знания, учения и навици, необходими за други организационни форми:** групова и общокласна (фронтална се има предвид) – (М. М Поташник 1985); ( Х. Й, Лийметс 1974).

**Негативните страни на индивидуалната организационна форма на обучение** се отнасят преди всичко до това:

- предполага **по-голям разход на време и усилия на учителя;**
- **не се отразява благоприятно на вътрешноколективните отношения** (М. М. Поташник 1985);
- **пречи на контактите между съучениците**, които могат да се осъществят само чрез посредничеството на учителя, поради което се отразява **негативно на развитието на така необходимото умение за общуване** (Х Й. Лийметс 1974), (Е. Дрефенщет, Ю. К. Бабанански 1984).
- В. В. Котов специално акцентира на това, че концепцията за индивидуализация на обучението **може да задържи умственото развитие на учениците**, да снижи както теоретическото равнище на образованието, така и изискванията към знанията на обучаваните (1977: 84).

Смятам, че **не винаги може да се стигне до такъв негативен ефект** – има се предвид вероятно голямото снижаването на мярата за трудност и оттам на развиващия ефект



на обучението спрямо изявените деца. Това обаче е оправдано, когато се работи с изоставащи ученици, респективно с деца със специални образователни потребности.

Дидактиците определят **отделни разновидности или варианти на използване на индивидуалната организационна форма**. Така например И. М. Чередов разграничава:

- индивидуална форма на учебна работа, която предполага дейност на ученика по изпълнението на общи за целия клас задачи без контакт с другите ученици, но в еднакъв за всички темп;
- индивидуализирана учебно-познавателна дейност на учениците за изпълнение на специфични задачи.
- индивидуално-групова форма на учебна работа (съчетание на индивидуална с групова форма)

И. М. Чередов прави **разлика между понятията индивидуална и индивидуализирана форма на обучение**. Според автора индивидуалната форма на учебна работа може да се прилага във всички звена на процеса на обучение, но тя не винаги създава условия за пълна самостоятелна дейност на учениците, докато индивидуализираната форма предоставя по-големи възможности за самостоятелна дейност на учениците и то съобразно равнището на учебните им способности (Чередов 1988: 70-71). Втората разновидност се използва често с цел проверяване равнището на усвояния от учениците материал и уменията им да работят самостоятелно.

И. М. Чередов (пак там: 72-75) определя и **индивидуално-групова форма на учебна работа (съчетание на индивидуална с групова форма)** при която най-напред се обяснява на всички ученици учебният материал, след това получават задача учениците от основната част на класа, а със слабите ученици се работи още веднъж над материала (индивидуално). Тази форма е подходяща и за надарените ученици. Може да се използва и при проверката на домашната работа, при контрола на знанията. Същият автор отбелязва, че индивидуалната форма се използва в програмираното обучение, но то е ориентирано към репродуктивна дейност на учениците.

Програмираното обучение се определя от М. Н. Скаткин като ценна форма за организация на индивидуалната работа, тъй като позволява по-добре да се отбележи последователността на

„крачките“, които трябва да осъществи ученикът, за да овладее учебния материал (Скаткин 1982: 237).

**Няколко вида индивидуална работа** обособяват Г. Ф. Кумарин, В. А. Онишчук и В. З. Римаренко (1987: 103):

- дейност на отделния ученик;
- изпълнение на работата от един ученик едновременно с другите ученици от класа, групата;
- различна по време на изпълнение учебна работа;
- дейност по изпълнение на общокласна учебна работа (групова);
- дейност по изпълнение на отделна задача.

В. А. Вихрушч правилно разграничава **няколко разновидности на индивидуалната организационна форма на обучение** (Вихрушч 1986 :11-12):

1) **индивидуална форма на учебна дейност** (предполага такава организация на дейността на ученика, при която се работи над различни по съдържание задачи, съобразени с индивидуалното равнище на подготовка; изпълнява се от всеки ученик поотделно, с подходящ за него темп, под ръководството на учителя);

2) **индивидуално-групова форма на организация на учебната дейност** (осъществява се тогава, когато групи от ученици работят над еднакви по съдържание задачи под ръководството на учителя и без взаимодействие един с друг; възприемането и усвояването на учебния материал от всеки ученик става в среден за дадената група темп и равнище на подготовка);

3) **индивидуално-фронтална форма на учебната дейност** (предполага работа от всички ученици в класа над еднакви по съдържание задачи под ръководството на учителя и без взаимодействие един с друг; възприемането и усвояването на учебния материал от всеки ученик преминава в процес на едновременна работа на класа на основата на общ темп и изходното равнище на подготовка).

Авторката долавя **различните нюанси в организирането и провеждането на индивидуалната работа** и въз основа на тях да разграничи отделни нейни разновидности (**според участниците в дейността, характер на съдържанието на предлаганите задачи, темпа на работа и равнището на подготовка на учениците**).

В. В. Котов определя **три направления в организирането на индивидуална работа**:

1) индивидуален подход към учениците в процеса на колективната работа в урока;

2) диференциране на учебните задачи при изпълнение на самостоятелната работа и индивидуална работа с неуспяващите и изоставащите ученици (Котов 1985: 84).

Някои автори (например В. А. Онишчук, Г. Ф. Кумарин и В. З. Римаренко разграничават **отделни равнища за индивидуализация на обучението** (1987: 84):

1) реализира се по пътя на отчитане общите особености на учениците в различните етапи на тяхното обучение и възпитание;

2) осъществява се със средствата на диференцирания подход;

3) чрез индивидуален подход спрямо учениците.

Индивидуалната организационна форма на обучение може да се реализира при:

- възлагане на учениците да съставят план на отделен параграф в учебника, да решат задача, да изпълнят упражнение (И. М. Чередов);
- при постановка на опити в кабинет, в кът по жива природа или на учебно-опитен участък, изучаване образци на отделни породи, минерали, работа с контурни географски карти, изучаване на плодове, клубени, свойства на химически вещества (М. Н. Скаткин);
- при организиране на производителен труд, работа с книгите, при решаване на писмена или устна познавателна задача, при разглеждане на модели, нагледни пособия, предмети, при наблюдаване на природни явления или при работа с програмирани материали (Е. Дрефенщет, В. К. Бабански) и др.

Индивидуалната организационна форма на обучение се осъществява **на основата на съблюдаване на принципа за индивидуален подход**. Много важно е учителят да **проучи прецизно психологическите особености, възможностите, наклонностите, интересите, индивидуалните качества на всеки ученик** и съобразно показваното равнище на подготовка и развитие

на отделните звена на учебния процес да индивидуализира учебната дейност. Целесъобразно е **учителят предварително да се подготви за прилагането на индивидуалната форма**. Той трябва да бъде наясно каква цел си поставя спрямо отделния ученик, чрез какво съдържание, методи и средства в рамките на индивидуалната форма би могъл да осъществи тази цел. Много често в началното училище се недооценява ролята на индивидуалната форма на обучение. Освен неблагоприятните условия за нея в рамките на класно-урочната система, причината е и в това, че у **учителите понякога липсва необходимото доверие спрямо малките ученици, че биха могли да се справят самостоятелно с определен учебен материал**, особено когато е с повишена трудност, или при учениците с по-малки възможности. Все още **не може да се преодолее традиционният подход да се гледа на учениците (особено когато са в начална училищна възраст) като на пасивен обект**, неспособен самостоятелно да преодолява трудностите в учебния процес. С утвърждаването на хуманистичния стил на работа в началното училище индивидуалната форма постепенно ще заеме полагащото ѝ се място.

Разбира се, **при използването на индивидуалната форма учителят трябва да има предвид дидактическите изисквания за съблюдаване на принципа за индивидуален подход:**

- да се познават в детайли индивидуалните възрастови и познавателни възможности на учениците;
- техният темперамент;
- здравословното им състояние;
- семейната среда (доколко е благоприятна за развитието им);
- техните интереси, потребности и способности;
- в какво се затрудняват и какви са причината за това; как по адекватен начин да се работи за преодоляване на изоставането им (особено ако са деца със специални образователни потребности);
- кои са силните им качества и постижения (за да се опре на тях в трудни моменти; да съдейства за развитие на общите интелектуални възможности и специалните способности на децата; да ги насочат към подходящи форми за развитие на техните дарби);

- какъв е техният социален статус в класа и как може да се съдейства за повишаването му;
- какви личностни качества притежават – положителни и отрицателни и как могат да се преодолеят негативите;
- умеят ли да общуват и как да се повиши културата на тяхното общуване;
- какво е равнището им на възпитаност и как да се работи за неговото повишаване;
- в какви неформални групи членуват и какво е влиянието върху тях (благоприятно или неблагоприятно и как да се неутрализират негативните влияния) и др.

Показателен пример за ефективността на индивидуалната форма на обучение е **създаването на индивидуални образователни траектории за работа с учениците в условията на личностно-ориентираните технологии.**

Личностно-ориентираните технологии са особено **подходящи за развитието на надарените деца.** За да бъде обучението в училище личностно-ориентирано, то трябва да е насочено към (Полат 2000: 23):

- равнището на обученост в дадената област на знанието и степента на общото развитие и култура, т.е. по-рано придобитият опит;
- особености на психическото развитие на личността (паметта, мисленето, възприятаята, уменията да управлява и регулира своята емоционална сфера и т.н.);
- особеностите на характера и темперамента.

На основата на нашия опит смятаме, че **характеристиките на личностно-ориентираните технологии** се отнасят още до:

- осигуряването на субект-субектни взаимоотношения на равнище “учител-ученик” и “ученик-ученик”;
- съобразяване с интересите, потребностите и способностите на учениците;
- делегирането на определени права на децата;
- създаването на индивидуална образователна траектория и др.

А. В. Хуторской представя личностно-ориентиран тип технология чрез **създаването на индивидуална образователна траектория под ръководството на учителя.** Според него

личностно-ориентираното образование на учениците има за **цел да се реализират следните права и възможности** (2001):

- право на избор и изява на индивидуалния смисъл и цел във всеки учебен курс, тема и урок;
- право на лична трактовка и разбиране на фундаменталните понятия и категории;
- право на съставяне на индивидуални образователни програми по изучавания курс за срока или годината;
- право на избиране на индивидуален темп на обучение, форми и методи за решаване на образователни задачи, способности за контрол, рефлексия и самооценка на своята дейност на основата на знанията за своите индивидуални особености;
- индивидуален подбор на изучаваните предмети, творчески лаборатории и онези типове занятия в тях, които са в съответствие с базисните учебни планове на училищата в качеството на предмети и занятия по избор;
- превишаване /изпреварване или задълбочаване/ на усвояваното съдържание на учебния курс;
- индивидуален избор на допълнителна тематика и творческа дейност по предмети;
- право на индивидуална картина на света и индивидуално обосновани позиции по всяка образователна област (270, с. 276-287).

Авторът определя като **основни елементи на индивидуалната образователна дейност на ученика**: смисълът на дейността (защо правя това?); постановка на личните цели (прекрасният резултат); план на дейността; реализацията на плана; рефлексията (осъзнаването на собствената дейност); оценка; корекция или преопределяне на целите.

**Основанията да бъдат приети посочените компоненти са налице.** Винаги е важно да се **мотивираща** предстоящата дейност- това повишава вниманието на учениците, активизира ги и ги стимулира за очакваната ползотворна дейност. Когато мотивацията е обвързана с личните цели на учениците, които учителят трябва да познава много добре, е по-лесно и да се планира дейността, и да се реализира по подходящ начин, съобразно равнището на подготовка и развитие на учениците в дадения момент. Включването на **рефлексията и оценката (по-точно самооценката)** допълнително съдейства за

повишаване ефективността на дейността и създаването на условия за самоусъвършенстване и развитие на учениците. Предвиденият **елемент за евентуална корекция** и преопределяне на целите е необходим в случаите на грешки или при достигането на нов етап в развитието на учениковата личност. Ясно е, че в личностно-ориентираните технологии могат да се **включват самите ученици**- в целеполагането, планирането, подготовката, осъществяването и рефлексията на педагогическия процес.

Начините за **постигането на целите и задачите на личностно-ориентираното обучение** могат да бъдат:

а/ индивидуални задачи на учениците в урока;

б/ организация на групов учебна работа;

в/ формулиране на творчески задачи, които предполагат индивидуално изпълнение от всеки ученик (например “Моят образ за зимата”);

г/ предложение от учениците да съставят план на занятие за себе си, да изберат съдържанието на своята домашна работа, тема за творческа дейност, индивидуална образователна програма по предмета за определен период от време (цит.изт.):.

Тук неминуемо възниква въпросът: “Как едновременно да се обучават всички по различен начин?” **А. Хуторской** очертава два **противоположни способа, всеки от които съдържа индивидуален подход** (пак там):

- **Първият способ**- диференциация на обучението, съгласно която към всеки ученик се подхожда индивидуално, диференцирайки учебния материал по степен на сложност, насоченост и други параметри. За целта учениците обикновено се делят на три групи от типа: “физици”, “хуманитаристи”, “техници” или способни, средни, изоставащи, или съобразно равнища А, В, С и др.
- **Вторият способ**- предполага, че собственият път за образование се построява за всеки ученик относно всяка изучавана образователна област. На всеки ученик се предоставя възможност да създаде собствена образователна траектория за усвояване на всяка учебна дисциплина.

Първият способ е повече разпространен, но вторият – все още не. Той е **особено подходящ за работа с надарени ученици**. Известно е, че в този случай се използват възможностите на “обогащването” (на учебни планове и програми) и “ускоряването” (с

прескачане на някои от класовете по определени учебни предмети) с всичките свои плюсове и минуси (Д. Тодорина – 2005: 85).

А. Хуторской смята (270), че **задачата на обучението** се състои в осигуряването на индивидуална зона на творческо развитие на всеки ученик, а **технологията за реализация на индивидуалната траектория включва 7 етапа:**

1. Диагностика на особеностите на учениците.
2. Фиксиране на фундаменталните образователни обекти.
3. Изграждане на лично отношение към обектите от страна на учениците.
4. Програмиране от всеки ученик на индивидуална образователна дейност.
5. Едновременна реализация на индивидуалните образователни програми от учениците.
6. Демонстрация на техните образователни продукти.
7. Рефлексия и оценка на дейността.

Посочените етапи са приемливи, последователността им е на логическа основа, между тях съществува взаимовръзка и предпоставеност. Всеки от тях има определено място и значение. Налице е адекватност между тях и между основните елементи на индивидуалната образователна дейност на ученика, посочени по-горе.

Прави впечатление, че Хуторской определя изграждането на индивидуалната образователна траектория като **задача на евристичното обучение** (158, с.153). Ясно представя (в таблична форма) **пет основни етапа и съответната дейност на ученика на всеки етап**. Могат да се илюстрират по следния начин:

1. **Конструиране на индивидуалния образ на опознаваната дейност** – всеки ученик изгражда своя първичен образ на цялата образователна дейност: рисува природна картина, съставя математически символ, формулира предмета на изучаване по история или физика.
2. **Фиксиране на фундаментални образователни обекти от опознаваната област с цел да се обозначи предметът на понататъшното познание** – фундаменталните образователни обекти се разделят на общи за всички – т.нар. образователни стандарти и индивидуални за всеки ученик – тези, които са субективно значими за него.



3. **Програмиране от ученика на индивидуалната дейност по отношение на своя фундаментален образователен обект** – ученикът формулира целта, съставя плана за работа, разработва другите елементи на организацията на дейността.
4. **Осъществяване на набелязаната програма за определен период от време** – ученикът преминава целия затворен цикъл: цели – план – дейност – рефлексия – съпоставяне на получените резултати с целите – самооценка.
5. **Откриване на единството на образователните области и на техните варианти** – ученикът построява план –образ на своето образование, уточнява индивидуалната методология за реализация на своята образователна програма, опирайки се на своя образователен потенциал.

Представените етапи и съответстващата дейност на ученика на всеки етап е **важен ориентир за учители и ученици** при провеждане на личностно-ориентиран тип обучение по който и да е учебен предмет и методическа единица.

Резултатни в **индивидуалната работа с надарените деца** могат да бъдат следните направления **за възпитаване на творческа индивидуалност**:

- провеждане на **комплексна диагностика** на психофизиологическите, социалните, нравствените и други особености на учениците, равнището на развитие на отделните личностни сфери, доминирането на някои от тях; това съпътства съблюдаването на професионалната тайна и предаването на необходимата и възможна информация на възпитаниците или на родителите им;
- запознаване с **многообразието на способите** за самопознание и самодиагностика;
- **въвеждане в учебните програми на курсове** от типа: „Познай себе си”, „Твои възможности, Човек”, „Човекознание” и др.
- **провеждане на тренинги** за развитие на креативните характеристики на мисленето, емоционално-волевата сфера, по самопрезентация, саморефлексия и т.н.
- **организация на занятия** по теорията за решаване на изобратателски задачи, развитие на лични (индивидуални –

пояснението е мое – Д. Т.) форми в урочната и извънкласната творческа дейност;

- **създаване на ситуации за избор** в различните сфери на жизнената дейност с последващ анализ, имитационно моделиране на такива ситуации;
- **запознаване с живота и дейността на забележителни хора**, проявяващи себе си в историята на отечеството, в световната история като ярки индивидуалности;
- **провеждане съвместно с връстниците, учителите, родителите на дейности**, позволяващи представянето на положителни резултати от творческата дейност и прилагането на опит от индивидуално, групово и колективно творчество (фестивали, работа на училищни театри, ансамбли кръжоци, обединения; тематични вечери, изложби, олимпиади, съревнования, презентации), в това число в сферата на общуване и отношенията с хората;
- **включване на учениците в деловата сфера**, в самостоятелна предприемаческа дейност, свързана с цивилизован бизнес (Кукушин, Болдирева- Вараксина 2005: 160-161).

Целесъобразно е студентите педагози да се запознаят не само теоретически с **възможностите за създаването на индивидуална образователна траектория** спрямо надарените деца. По този въпрос, както и по всички останали от модула за теоретична ориентация в разработения от нас модел, са предвидени съответни **тренингови упражнения** (виж трети цикъл, втора среща от тренинговата програма в модула за практическа подготовка на бъдещите учители – Тодорина 2009).

Включват се:

- проблемни въпроси и задачи;
- автотренинг;
- допълнения към вариант на индивидуална програма за работа с надарено дете;
- проект за собствена индивидуална програма за развитие на реално съществуващ или въображаем надарен ученик или дете от предучилищна възраст, съобразно неговите потребности, интереси и способности (предвижда се предварително да се представи неговата характеристика и след това адекватната програма за развитие).

## 2.1.4. SWOT- анализ на общите форми на обучение

В характеристиките на общите форми на обучение прави впечатление, че **при всяка една от формите в отделни аспекти има и силни, и слаби страни**. Така например, за **фронталната форма** силна страна е, че всички ученици са ангажирани с определен вид дейност (макар че трудно може да се разбере дали всички работят по поставената задача), но дейността се управлява от учителя и общуването е ограничено само между учителя и учениците. Благоприятно за **груповата форма** е възможността да се общува на различни равнища, има условия и за самоуправление вътре в групата, но задачите се предлагат на цялата група и дали ще бъдат ангажирани достатъчно и равностойно всички ученици в групата, зависи от допълнителни условия. По време на **индивидуалната форма** е добре, че всеки ученик работи индивидуално, със собствен темп, напълно самостоятелно, ако е на необходимото равнище, но социалният контакт, който се установява, може да бъде само между учителя и ученика (и то в случай, че се потърси помощ), което лишава отделния ученик от общуване с връстника, от речева изява и интеракции. Възниква въпросът за оптималното съчетание на общите организационни форми на обучение така, че да се оползотворят техните достоинства и избегнат, доколкото е възможно, негативните им страни.

Заслужава внимание **въпросът за по-подробно представяне на плюсовете и минусите на отделните общи форми на обучение и разглеждането им в сравнителен план**. Целесъобразен начин за такова представяне е използването на **интерактивната техника SWOT – анализ**. Тази техника може да се използва и като самостоятелен метод (виж. Гюрова и др. 2006: 177 и 2006: 45, както и параграф 2.3. от първа част на настоящия труд). Като имам предвид мнението на някои дидактици по въпроса (виж параграфите за характеристика на общите форми), както и собствените си разсъждения и опит, стигам до **определен вариант на анализ**. Най-добре е да се използва схематично или таблично представяне на характеристиките, но с цел по-подробно анализиране, ще направя

**описание поотделно на силни и слаби страни, възможности и заплахи за всяка от общите форми на обучение.**

### **SWOT – анализ на фронталната форма на обучение:**

#### **Силни страни (Strengths):**

- всички ученици са ангажирани с определен вид дейност;
- учителят има възможност за непосредствено идейно-емоционално въздействие върху учениците, което ги подбужда към съответни мисли, чувства, преживявания, действия, оценка;
- възникването на специфични комуникативни отношения между учителя и колектива на класа очертават възможности на учителя да ръководи дейността на учениците непосредствено или косвено (при постановката на задачи, използването на учебни пособия, проблемна дискусия и др.);
- създаването на проблемни ситуации от учителя и търсенето от учениците на начини за решаването на проблемите;
- възможността да се включи голяма част от класа в активна учебна дейност, по-активните ученици да дават пример на останалите в ориентацията и анализа на учебния материал.

#### **Слаби страни (Weaknesses):**

- дейността се управлява от учителя и общуването е ограничено само между учителя и учениците;
- тази форма на обучение в условията на масовото училище укрепва авторитарния стил на работа – учениците са в позиция на изпълнители, пасивни потребители на знания; взаимодействието между учителя и учениците е на основата на ръководство и подчинение;
- не възниква пълноценно общуване; взаимоотношенията между учителя и учениците са субект-обектни;
- създават се условия за сложни и конфликтни отношения;
- не предполага отчитане индивидуалните различия на учениците и приетият в урока темп може да се окаже висок за слабите ученици и нисък за силните

- при нея почти няма възможност за учениците да „кажат своята дума“, взаимните контакти между тях по собствена инициатива са забранени;
- учениците могат да общуват само чрез посредничеството на учителя;
- не е възможно достатъчно да се прояви нито поощрение, нито порицание в класа;
- учениците почти не могат да си разпределят разрешаването на възникналите проблеми, нито да си оказват взаимна помощ;
- целесъобразна е само за решаването на определени задачи и преди всичко за съобщаването на нова информация пред учениците; малки са и възможностите ѝ за индивидуална работа с учениците.

### **Възможности (Opportunities):**

- развива се мотивацията на учениците, творческият характер на учебната дейност, формиране на учениковата личност;
- има възможност за предаването на културни ценности, за признаване или отричане на предлаганата информация, т. е. може да се изрази критично отношение и направи преценка от собствени позиции.

### **Страхове или заплахи/опасения (Threats):**

- не се осигурява личностно равенство и взаимно уважение;
- проявява се тенденция към нивелирането на учениците, подбуждане към еднакъв темп на работа, еднаква подготовка, еднакъв фонд знания и равнище на работоспособност;
- социалните контакти са крайно ограничени, което се отразява отрицателно на общуването и взаимоотношенията между учениците.

### **SWOT – анализ на груповата форма на обучение:**

#### **Силни страни (Strengths):**

- възможността да се общува на различни равнища, има условия и за самоуправление вътре в групата;
- при груповата организация на дейността чрез диференцирания подход се разкриват възможности за целенасочена индивидуална работа с напредналите и с изоставащите ученици в рамките на груповото занятие;
- правилният подбор на задачите за отделните групи и на подзадачите във всяка група при груповата форма с вътрешно диференциране на дейността, както и на допълнителните задачи дават известни гаранции за съобразяване с равнището на подготовка и развитие на всяко дете

### **Слаби страни (Weaknesses):**

- задачите се предлагат на цялата група и дали ще бъдат ангажирани достатъчно и равностойно всички ученици в групата, зависи от допълнителни условия;
- пренапрежение в работата на една част от учениците за сметка на пасивността на друга част;
- конфликтни взаимоотношения между някои ученици;
- нарушаване на училищната дисциплина;

### **Възможности (Opportunities):**

- значимост на използването на груповата учебна дейност: по отношение равнището на владеене на учебния материал, интелектуалното израстване на учениците, тяхната самостоятелност и саморегулиране, общуването на учениците, ценностната им ориентация;

### **Страхове или заплахи/опасения (Threats):**

- трудности при определяне и оценяване на индивидуалните постижения или пропуски на учениците;
- възможни са отрицателни последствия, които могат да съпровождат неправилно организираната и проведена групова дейност на учениците;

**SWOT – анализ на индивидуалната форма на обучение:**

### **Силни страни (Strengths):**

- всеки ученик работи индивидуално, със собствен темп, напълно самостоятелно, ако е на необходимото равнище;
- налице е самостоятелна дейност на учениците и формиране на умения за самостоятелна работа и за активизиране на всеки ученик ;
- изграждат се знания, учения и навици, необходими за други организационни форми: групова и фронтална.

### **Слаби страни (Weaknesses):**

- предполага по-голям разход на време и усилия на учителя;
- не се отразява благоприятно на вътрешноколективните отношения;
- пречи на контактите между съучениците, които могат да се осъществят само чрез посредничеството на учителя, поради което се отразява негативно на развитието на така необходимото умение за общуване

### **Възможности (Opportunities):**

- възможност за развитие на личността, поради съобразяване с индивидуалните особености и способности на отделните ученици чрез възлагането на специално подбрани задачи;
- за формиране на общочовешки качества у учениците, обусловени от тяхната природа и начини на жизнена дейност.

### **Страхове или заплахи/опасения (Threats):**

- концепцията за индивидуализация на обучението може да задържи умственото развитие на учениците, да понижи както теоретическото равнище на образованието, така и изискванията към знанията на обучаваните
- социалният контакт, който се установява, може да бъде само между учителя и ученика (и то в случай, че се потърси помощ), което лишава отделния ученик от общуване с връстника, от речева изява и интеракции.

## **2.2. Критерии за избор и съчетание на общите форми на обучение**

Проблемът за избирането на фронтална, групова или индивидуална форма на обучение и тяхното оптимално съчетание в отделните конкретни организационни форми на обучение е с **теоретическа и практическа значимост**. Той е непълно разработен, а неговото правилно разрешаване в педагогическата практика може да допринесе за усъвършенстването на учебната дейност на учениците, за развитие на тяхната личност, за повишаване ефективността на цялостния учебно-възпитателен процес.

**Основанията да се търсят оптимални варианти на съчетания се съдържат в различните възможности на отделните форми, техните достойнства и недостатъци.** Прокарва се идеята да се компенсират недостатъците на всяка една от тях чрез опиране на достойнствата им. В такъв случай има голямо значение фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение да се редуват така една след друга, че във всяка следваща да се компенсират недостатъците на предходната.

Често в педагогическата практика **учителите прибягват стихийно, случайно до различни варианти на съчетания от формите на обучение**, което безспорно води до положителни резултати, особено ако учителите са майстори в своята професия. По-добре е обаче да се стигне до това тези „случайни находки“ да станат осъзната дейност на учителя, негов инструмент (Краевски, Лернер 1989: 200). Както посочих по-горе, всяка една от формите има своите достойнства и недостатъци. Чрез тяхното правилно съчетание биха могли да се преодолеят някои от слабите им страни. Например, би могло да се преодолее противоречието между особеностите на класно-урочната система на обучение (преобладаващата фронтална работа) и индивидуалното развитие на всеки ученик.

**Критериите за избор на оптимални съчетания от форми на обучение могат да бъдат съобразно реалните възможности на съчетанията от форми.** Така например И. М. Чередов (1987: 104) определя следните критерии:



- относно развитието на учениците (овладяване на умствените операции, похвати, начини на учебна дейност, общуване и т.н.);
- формиране качества на личността на учениците: развитие на инициативност, самостоятелност;
- създаването на условия за ефективна учебна дейност на групите от ученици;
- рационално изразходване времето на учениците и учителя.

Авторът обръща специално внимание на подбирането на такова съчетание от форми на учебна работа, при което **последната използвана форма да компенсира недостатъците на предходната и с това да се съдейства за повишаване резултатността на процеса в цялост**. Той държи и на това при подбор на формите и съчетанията от тях да се отчитат индивидуалните особености на учениците, техните възможности, да се създадат условия за реализация ефективността на методите на обучение в отделните компоненти на урока; учителят успешно да може да планира, осъществи и коригира управлението на учебната дейност на учениците, да провежда оперативен контрол (Чередов 1988: 76).

**И. М. Чередов счита за важно при избирането формите на обучението да се отчитат и възможностите за проявяване на активната жизнена позиция на всеки ученик:**

- защита на собственото мнение, умението да доказва, аргументира съответно положение, да отстоява своята позиция, да помага на нуждаещите се, да планира работата, да постига поставените цели, да развива способност за самоконтрол;
- за формиране на положителни мотиви за дейността, познавателни потребности и познавателни интереси;
- за разгръщане на самоорганизация, самоуправление;
- повишаване работоспособността на учениците;
- създаване на комфорт; емоционално удовлетворение;

- формиране на хуманистични качества.

Същият автор определя ефекта от отделните форми и техните съчетания - **съобразно трудността на учебния материал**, която се определя от обема на материала, неговата структура и възможностите на учениците. При изучаване на материал със средна трудност при бърз темп нито една от общите форми на учебна работа не може да даде ефективен резултат. А ако материалът със средна трудност се изучава и със среден темп, тогава в по-благоприятни условия при фронталната работа са средните и особено слабите ученици, а за силните този темп е твърде нисък. При изучаването на нов учебен материал авторът препоръчва съчетание на фронталната форма с останалите форми на обучение, за да се неутрализират взаимно недостатъците на всяка от тях. Особено благоприятно е съчетанието на фронталната с груповата диференцирана работа, при която активна позиция в началото заемат силните ученици, а после и у останалите се повишава равнището на активност, формира се познавателен интерес.

Изборът на формите на учебна работа зависи още от **звената на учебния процес**. При формирането на нови знания се дава преимущество на съчетанието: фронтална с групово диференцирана работа или индивидуална групово форма. Допустимо е съчетание на звенева и фронтална форма или на кооперативно-групово и фронтална форма на учебна работа. При затвърдяване и усъвършенстване на знанията с преимущество е звеневата форма, в съчетание с груповата диференцирана или индивидуално-груповата форма на учебна работа. При повторението на учебния материал се препоръчва наред с фронталната и кооперативно-груповата, груповата диференцирана и индивидуално-групово форма. В процеса на прилагане знанията на практика са подходящи звеневата, груповата диференцирана и индивидуалната форма, съчетани с фронталната (при отчитане на реализираната дейност).

Оптималният избор и съчетание на индивидуалните и колективните форми на учебна дейност на учениците се определя и от **някои психолого-педагогически условия**:

1) особеностите и структурата на класа (наличието на различно равнище на подготовка на учениците за възприемането на учебен материал, в зависимост от степента на овладяване способите на учебните действия);

2) характера на учебния материал (адекватност на формирания способ за действие на по-рано усвоеното);

3) обучаващите, възпитателните и развиващите задачи на дадения етап в урока или негов временен отрязък;

4) мястото на урока в структурата на учебната тема.

Е. Дрефенщет и Ю. К. Бабански **обособяват определени организационни форми на обучение и тяхното ефективно прилагане:**

1) изборът на организационните форми зависи от спецификата изучавания материал, неговия обем, степен на трудност, степен на познаване на учениците с него, неговото изложение в учебника, избрани методи и др.;

2) организационните форми следва да се изберат по такъв начин, че да съдействат за повишаване ефективността на обучението, не да водят само към външна активност на учениците (Drefenstedt 1981) и (Бабански 1984: 300).

На ефекта от груповата форма и нейното оптимално съчетание с фронталната и индивидуалната акцентира и Г. Н. Бросалина. Авторката правилно поставя задачата при организирането на съвместна дейност **да се запази индивидуализацията на учебния процес**, Очертава позициите на общите организационни форми на обучение в зависимост от психологическите особености и равнището на знания на учениците (Бросалина 1977: 30-31).

Върху избора на форми на обучение и техните съчетания в **зависимост от възможностите на учениците** работи също И.М.Чередов (1987: 101-104). Той подчертава, че всички групи ученици (силни, средни, слаби) достигат положителни резултати при съчетанието на фронталната и звеневата форма на учебна работа, тъй като в този случай се създават най-добри условия за обучение на всички ученици (особено при затвърдяване и усъвършенстване на знанията, формиране на умения и навици със среден темп).

В своите разработки някои автори обособяват **конкретни варианти на съчетание на общите организационни форми на обучение.**

Така например, в своята изследователска дейност по прилагането груповата форма на обучение и съчетаването на диференцираното обучение с традиционното, Г, Н. Бросалина (1977: 27-29) използва **няколко варианта:**

1. обяснение на новия учебен материал от учителя за всички ученици с еднакво равнище на развитие, следва диференцирана

самостоятелна работа за затвърдяване на знанията (т.е. става дума за съчетание на фронтална и групова форма в урок за нови знания);

2. новият материал се усвоява от всички ученици фронтално на средно равнище; след първично затвърдяване "силната" група работи самостоятелно по диференцирани задачи (т.е. групово), а учителят продължава да работи с останалите ученици фронтално.
3. организира се диференцирано обучение в процеса на усвояване на новия учебен материал; следва фронтална работа.

В отделен етап от провежданата експериментална работа предлага съчетанието на индивидуална с групова форма на обучение, при което в процеса на организираната съвместна дейност на учениците се запазва и индивидуализацията на учебния процес.

**Конкретна схема на съчетания между фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение** предлагат В. А. Онишччук, Г. Ф. Кумарин и В. З. Римаренко (под ред. на Онишччук 1987: 104):

1) в урока учениците получават диференцирана домашна работа, изпълнението на която ги подготвя за възприемането на съдържанието на новия материал;

2) в следващия урок колективно се обсъждат резултатите от изпълнението на задачите от слабите, средните и силните ученици, така че в определена степен се изравняват възможностите за усвояване на новия материал от всички ученици в класа;

3) учителят излага съдържанието на новата тема, като от време навреме привлича към беседа отделни ученици;

4) учениците от различните групи изпълняват самостоятелно задачи по темата на урока;

5) колективно се обсъждат резултатите от диференцираната работа.

От направения преглед на подходите за избор на съчетания от общи форми на обучение става ясно, че този важен проблем се разработва от сравнително малко автори; отделните теоретични постановки невинаги са подкрепени с доказателства за ефективността на предложените съчетания в практиката; липсва вариативност на моделите, в зависимост от някои допълнителни дидактически детерминанти, които биха могли да окажат влияние; не са приведени всички важни аргументи за избиране на една или друга обща форма

на обучение или съчетания от тях; в повечето разработки няма конкретни примери за приложение на предложените съчетания в практиката по отделни учебни предмети, в различни типове уроци и пр.

Ето защо **предлагам различни варианти от съчетания на общите форми на обучение и техният избор**, в зависимост от две важни детерминанти, които имат определяща роля в процеса на обучение: **тип на урока и възможности на учениците** (във втора част на монографията, първа глава, параграфи 1.1., 1.2.).

### **2.3. Съчетание между форми и методи на обучение в условията на интерактивност**

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 интердепенденция, 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, инициативност, емпативно 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 (Тодорина 2010).

От теорията за интерактивните методи на обучение ни са познати **различни разновидности**, които могат да се използват при

обучението на учениците и студентите. Някои от тях са: **брейн-сторминг** (А. Осбърн); **синектика** (Дж. Гордън); **инвентика** (А. Кауфман, М. Фюстие, А. Дреус); **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)- (по Полат 2000); представените от С. Кашлев: **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** (Кашлев 2004); описаните от В. Гюрова и В. Божилова: **SWOT-анализ, пирамида, светкавица, записване на идеи (брейнрайтинг), лавина (снежна топка), завъртане (кръг), панелна дискусия, светофар, аквариум, мозъчни карти (майнд-мапинг)** – (Гюрова и др. 2006).

Известно е, че интерактивността може да се прояви на **различни равнища**:

- като една от страните на междуличностното общуване;
- чрез екипната организация на учебната дейност;
- в рамките на образователните технологии;
- базирана на компютърните информационни технологии;
- на основата на взаимодействието на различни подсистеми в дадена система (синергия) и др.

Според С. Кашлев водещите **признаци и инструменти на интерактивното взаимодействие**, които се наблюдават в **условията на работа в екип**, се детерминират един друг и се интегрират в единен комплекс от компоненти, които са:

- **полилог**- “многогласие”, в което може да се чуе гласът на всеки участник в педагогическото взаимодействие;
- **диалог**- възприемане на участниците в педагогическото взаимодействие като равни партньори;
- **мисловна дейност**- организиране на мисловна дейност на участниците в педагогическото взаимодействие;
- **творческо мислене**- процес на осъзнато създаване (сътворяване) на ново съдържание от субектите на педагогическото взаимодействие;

- **междусубектни отношения**- участниците в педагогическото взаимодействие са субекти в педагогическия процес, т.е. негови пълноправни участници;
- **свобода на избора**- възможност за проявяване на собствената воля от субектите на педагогическото взаимодействие;
- **ситуация на успех**- целенасочено създаване на комплекс от външни условия, съдействащи за удовлетворение, радост, проявяване спектъра на положителни емоции от участниците в педагогическия процес;
- **позитивност, оптимистичност на оценяването**- отсъствие в педагогическото взаимодействие на отрицателни и противоположни оценки;
- **рефлексия**- самоанализ, самооценка на участниците в педагогическия процес (Кашлев 2004: 37-40).

Прилагането на интерактивните методи на обучение гарантират проявяването на посочените признаци на интерактивно взаимодействие.

Полезно е да бъдат очертани **положителните и негативните страни на интерактивните методи на обучение**. Точно, ясно и конкретно те се представят от В. Гюрова (1998: 350):

**Положителни страни:** по-голяма самостоятелност на учащите; инициативност и творчество; майсторство („откриване” и „сътворяване” на знанието); по-висока мотивация и интерес; по-висока успеваемост; перманентно регулирано взаимодействие между преподавател и учащи.

**Негативни страни:** по-голямо усилие от учащите и преподавателя; необходимост от предварителна психологическа нагласа; забавяне на ритъма на обучение при по-способните; известна заплаха за авторитета на преподавателя; риск от удължаване на занятията; изискват работа с малък брой учащи на занятията (работа в групи или индивидуално).

Авторката предупреждава с основание (става дума за утвърдени детерминанти), че при **подбора на методите** трябва да отчитаме (цит.изт., с. 350-352):



- характера на учебното съдържание – неговата степен на абстрактност и практическа ориентация, както и времето, предварително определено за изучаването му;
- групата учащи – брой, структура, (формална, неформална, състав); възрастови граници; учебен опит на учащите; ниво на предварителните (базови) познания и умения
- преподавателят и неговата опитност в използването на различни методи;
- материална среда – помещения, технически средства, улеснения за учащите.

В тази връзка може да се добави, че е необходима **предварителна подготовка на ръководния субект** преди започване на интерактивната дейност:

- разработка на подходящи за интерактивна дейност задачи, съобразно изучаваната тема и състава на групата
- осигуряване на подходящо (по възможност) помещение за работа по групи;
- набавяне на необходимите средства, в зависимост от вида интерактивен метод (слайдове, флипчарт, картони, листовки, формуляри, мултимедия, цветни флумастри и др.);
- готовност за оценяване на дейността и фиксиране на получаваните резултати (система за оценка, протоколи за попълване на данните и др.).

Важно е и **как ще се организира самата дейност**. Целесъобразно е в процеса на обучение да бъдат поставяни учещите в условията на интерактивно взаимодействие на равнище „учител-ученик” („преподавател-студент”) и „ученик-ученик” („студент-студент”). Независимо от избора на интерактивен метод е подходящо използването на **методика за групово учене** (Д. Тодорина 1994; Тодорина 2000), която включва следните **технологични етапи**:

1. **Определят се екипите**- на доброволен принцип, според предпочитанията на участниците в дейността.
2. **Избира се лидер в групите** (може и без лидер да се работи-според желанието на членовете).
3. **Обсъжда се условието на задачата**, което трябва да бъде разбрано от всички. **Планира се дейността, определят се етапите на решение на задачата.**

4. **Разпределят се “ролите”** (ако има вътрешно диференциране на дейността).

5. **Обсъждат се вариантите отговори на основата на взаимен обмен на информация, опит и компетентности.** Всеки член на екипа изразява своята позиция. Групата решава кой от членовете да записва общото решение. Предлагат се различни варианти на решение и записване на задачата.

6. **Провежда се самоконтрол и взаимоконтрол на решението.** Кориригат се допуснатите грешки.

7. **Прави се оценка и самооценка на изпълнението на задачата** и на работата на членовете на екипа. Коментира се как са се справили всички, в сравнение с постиженията при други задачи. Избира се кой да отчете дейността и да мотивира общото решение. Добре е всеки член на екипите да се научи да прави отчет според изискванията. Ако е нужно, се упражнява за това в групата.

8. **Всеки екип отчита изпълнението на задачата** пред цялата студентска група. Изразява се мнение за представянето. Могат да се направят допълнения и корекции. Добре е преподавателят също да направи своята оценка, да поощри или порицае участниците в педагогическото взаимодействие и да обобщи представянето на всеки екип и на целия клас или студентска група.

Всеки един от посочените структурни компоненти (етапи) на **екипната дейност се реализира на основата на интеракция.** Решаването на задачите става при наличието на посочените по-горе признаци на интерактивното взаимодействие.

В зависимост от избрания интерактивен метод **работата в екип има своя специфика.** Ще посоча **отличителните особености на някои от най-често използваните интерактивните методи и техники на обучение,** някои от които се осъществяват в условията на личностно-ориентирането технологии:

- При метода **Jigsaw** ( “пила” или “машинна ножовка”-автор Е. Аронсон) децата или студентите, които изучават един и същи въпрос като членове на различни групи се срещат и обменят информация като експерти по дадения въпрос. След това всеки се връща при своята група и запознава своите партньори с новото, което е узнал от другите членове на

групите. За подробности по метода виж- (Гюрова и др. 2006: 197-198).

- При **“Learning Together”** (**“Учим се заедно”**)- автори Д. Джонсън и Р. Джонсън) класът (студентската група) се разделя на разнородни (по равнище на обученост) групи от 3-5 човека. Всяка група получава една задача, която е подзадача на по-голям проблем (тема), над който работи целият клас. За подробности по метода виж ( пак там, с. 198).
- При **“SWOT-анализ”** (представен от В. Гюрова и В. Божилова- (2006: 177-178) отделната личност или групата изследва характеристиките: силни страни; слаби страни; възможности и страхове (опасения) на личност или проблем.
- При **“Аквариум”** (цит изт.с. 190- 192) се стига до общо решение чрез консенсус. Няколко ученици или студенти формират “аквариума”и работят по възложената задача като експерти, а останалите са наблюдатели, които имат за задача да задават въпроси на експертите.
- При **“Лавина”** ( **“Снежна топка”** ) – цит. изт. с. 184-185 – устно или писмено се поставя въпрос или проблем. Например при писмения вариант листът преминава през всички учещи, като всеки записва мнението си. Накрая се прочита информацията, събрана чрез лавината.
- При **“Панелна дискусия”** – (цит. изт. с. 187-188) се работи в подгрупи, като всяка получава специфична задача- дискусия върху част от общия проблем. Решението на комплексния проблем е сбор от отделните решения на проблемите в подгрупите.
- При метода **“Алитерация на имената”**, представен по С. Кашлев (2004: 179) се установява педагогическо взаимодействие чрез използването на алитерация на собственото име на всеки участник, която отразява индивидуалността и особеностите на всеки. Започва се с преподавателя, следващият участник отначало представя предишния, назовавайки неговата алитерация на името, след това представя себе си и т.н. Подходящ е за използване в първите часове на запознанство между преподавателя и учениците (студентите).

- При **“Прогноза на времето”** (Кашлев 2004: 178) се използва технологична карта с изобразена координатна система- оста “у”- за температурата на емоционалното състояние, душевното настроение; оста “х”- за участниците в педагогическото взаимодействие. Всеки участник поред обявява своето душевно състояние, като последния признак на това състояние (температурата) педагогът фиксира с маркер на технологичната карта, накрая се съединяват всички точки за температурата в графика.
- При **Метод на проектите** (Гюрова и др. 2006: 184-187- по Ем. Георгиев), (Е. Полат- 2000), (Марулевска 2009) учещите разработват проект по значими теми с определена последователност на действията; с доминиране на изследователска, откривателска, творческа, приложна дейност; с доказателственост на приетите решения и презентиране на проекта.

### *Литература:*

1. Андреев, М. (1996). Процесът на обучението. Дидактика. С.
2. Бросалина, Г. Н. (1997). Воспитание в процессе обучения. Сб. Тарту.(с. 30-31).
3. Выхрущ, В. А. (1986). Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников. Автореферат. Киев.
4. Глушкова, М. (2005). Агресия и особености на проявлението ѝ във физическото възпитание в детската градина. Благоевград.
5. Григорьев, С. А., А. М. Раевский. (1989). Групповая форма работы на уроке.-Советская педагогика, кн. 8.
6. Гюрова, В. и др. (2006). Приключението учебен процес. София.
7. Гюрова, В. и др. (2006). Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова). София.
8. Гюрова, В. (1998). Андрагогия. София.
9. Гюрова, В. В. Божилова. (2006). Магията на екипната работа София.
10. Джей, Р. (2001). Създайте страхотен екип. С.

11. Джонев, С. (1996). Групова динамика. В Социална психология, том 1, София.
12. Дидактика современной школы. (1987). Под ред. В. А. Онищука. М.
13. Дидактика средней школы. (1982). Под ред. М. Н. Скаткина. М.
14. Дидактика. (2000). М. Андреев, Л. Цветанова- Чурукова, Д. Тодорина. Благоевград.
15. Дьяченко, В. К. (1984). Общие формы организации процесса обучения. Красноярск.
16. Есипов, Б. Т. (1987). Основы дидактики. М., 1987.
17. Интензификацията на учебно-възпитателния процес в I-III клас. (1988). Р. Радев и др. София.
18. Как да бъдеш лидер на пчеливеш екип. (2000). Ст. Морис, Гр. Уилкоккс, Е. Нейсъл. София.
19. Кашлев, С. С. (2004). Интерактивные методы обучения педагогике. Минск.
20. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. (1985). Под ред. И. Б. Первина. М.
21. Костов, К. (2006). Педагогическа идентификация на училищното физическо възпитание. Благоевград.
22. Котов, В. В. (1977). Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. Рязань.
23. Кукушин, В. С., А. В. Болдырева- Вараксина. (2005). Педагогика начального образования. М.
24. Лийметс, Х. И. (1997). Воспитание в процессе обучения. Сб. Тарту.
25. Лийметс, Х. И. (1975). Групповая работа на уроке. М.
26. Лън, Д. (1989). Учителите в началното училище: техните методи и практика. – Народна просвета, кн.9.
27. Марулевска, Кр. (2009). Проектно-базирана учебна дейност в началното училище. Благоевград.
28. Марулевска, Кр. (2009). Синергетиката в научното и образователното пространство. Благоевград.
29. Парслоу, Э., М. Рей. (2003). Коучинг в обучении (Практические методы и техники). Москва.
30. Педагогика. (1984). Под общей ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. М.
31. Педагогика. (1983). Под ред. Ю. К. Бабанского, М.

32. Педагогика (педагогическите теории, системи, технологии), (2001). Под ред. С. А. Смирнова, Москва.
33. Педагогика. (2001). Съставител Пл. Радев. Пловдив.
34. Перети, Ан. (1990). Разнообразието на роли в класа – фактор за мотивация и успех. – Народна просвета, кн. 9.
35. Петров, П. (1991). Груповата учебна работа и организационните форми на обучение. – Педагогика, кн. 6-7.
36. Плакроуз, Х. (1992). Училището-място за деца. София.
37. Повишаване умствената активност на учениците в учебния процес (1975). под ръков. Х. Фауст, Г. Хрусанов. София.
38. Полат, Е. С. (2000). Личностно-ориентированные технологии обучения. Часть 1 от сб. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва.
39. Радев, Пл.(1992). Кратък речник по теория и история на обучението. Пловдив.
40. Радев, Пл. (2000). Тематичен енциклопедичен наръчник по систематична педагогика. Пловдив.
41. Радев, Пл. (2005). Обща училищна дидактика. (Или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Пловдив.
42. Резерв успеха – творчество. (1989) Под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. Москва.
43. Състояние и тенденции на началното образование в световната практика.- (1991). София, НИИО.
44. Теоретическите основи процеса на обучение в советската школа(1989). Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.
45. Тодорина, Д. (1994). Технология на груповата учебна дейност. София.
46. Тодорина, Д. (1994). Общите организационни форми на обучение и възможностите за използването им в системата от уроци (глава първа). В Общи форми на обучение в началните класове. Автори А. Манова, Н. Чимева, Д. Тодорина, Т. Борисова. София.
47. Тодорина, Д., Р. Рангелова. (1996). Методическо ръководство за прилагане на груповата форма на обучение в началните класове.- София: МОНТ.
48. Тодорина, Д. (2000). Ефективност на екипната организация на учебната дейност. Благоевград.

49. Тодорина, Д., Л. Тодорова, В. Гюрова, А. Антонова. (2003) Педагогика. Част 3 – Дидактика. Тема Технологизация на обучението. Благоевград.
50. Тодорина, Д. (2005). Мениджмънт на класа. Благоевград.
51. Тодорина, Д. Кр. Марулевска. (2010). Педевтология. Благоевград (под печат).
52. Томова, Д. (2008). Екипна организация на физическото възпитание. Благоевград.
53. Тофлър, Ал.(1992). Шок от бъдещето. С.
54. Учебник по педагогика – част III Дидактика. (2003). Д. Тодорина, Л. Тодорова, В. Гюрова, Ан. Антонова. Благоевград.
55. Флеминг, Я. (2001). Работа в екип. София.
56. Харламов, И. Ф. (2004). Педагогика. Москва.
57. Хедерер, Й. (1991). Педагогика на групата и групова работа. Във „Възпитанието: методика и технологии”. София.
58. Хуторской, А. В. (2001). Современная дидактика. Учебник для вузов. Санкт-Петербург.
59. Чередов, И. М. (1988). Формы учебной работы в средней школе. М.
60. Чередов, И. М. (1987). Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М.
61. Drefenstedt, E. (1981). Individuelle Besondereelten-Individuelle Forderung. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
62. Drews, U., E. Fuhrmann. (1982). Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten -Unterrichtsstunde 2. Auflage. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
63. Reid, R.U. Wahlman (1990). Projekt Gezunde Lebensweise – erste Etfarungen aus dem Projektunterricht. Die Unterstufe, Zeitschrift fur Bildunh und Erziehung in den ersten vier Schuljaren. Berlin, Volk und Wissen, G.b.H.37, 12.
64. Robert E. Slavin. (1989). Research on Cooperative Learning: an international perspective.—Scandinavian Journal of Educational Research. VOL. 33, № 4.
65. Wahlman,U.(1990). Projektunterricht in Heimat Kundemachbar und moglich. Die Unterstufe, Zeitschrift fur Bildunh und Erziehung in den ersten vier Schuljaren. Berlin, Volk und Wissen, G.b.H.37, 12.

66. Stahl, H. (1990). Projektunterricht erlebt. Die Unterstufe, Zeitschrift für Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. Berlin, Volk und Wissen, G.b.H.37, 12.
67. Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans for Teachers, R.T.Johnson,D.W. Johnson and Edythe Johnson Holubec (1987). Interaction Book Company, 1987.